

Gerhard Kruij

Menschenrecht auf Bildung

Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit familiärem Armuts- und Migrationshintergrund¹

Wie ist es zu erklären, dass junge Menschen mit sehr unterschiedlichen Bildungsabschlüssen das Bildungssystem verlassen? Liegt der Grund in unterschiedlichen natürlichen Begabungen? Untersuchungen der letzten Jahre haben eine Fülle von Hinweisen dafür geliefert, dass für die Bildungsungleichheit weniger die tatsächliche Leistungsfähigkeit oder -bereitschaft der Kinder und Jugendlichen verantwortlich ist, sondern vor allem ihre Herkunft, der sozioökonomische Status der Familie, aus der sie kommen.

1. Diagnose: Einige wichtige Daten und Zusammenhänge

In Deutschland verfügen in der Altersgruppe der 20- bis unter 30-Jährigen 17% nicht über einen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss, nehmen aber auch nicht mehr an Bildung teil (BB2008, 39²). Bei Menschen mit Migrationshintergrund³ ist dieser Anteil mit 34% sogar doppelt so hoch, besonders hoch bei Menschen mit türkischer Herkunft, von denen in dieser Altersgruppe die Hälfte (!) ohne berufsqualifizierenden Abschluss bleibt (BB2008, 40). Für die Betroffenen hat dies gravierende Auswirkungen: Während insgesamt unter den Personen ohne berufliche Ausbildung nur 53,5% erwerbstätig sind, sind es unter denjenigen mit Fachhochschul- oder Universitätsabschluss 85,2% (BB2008, 206). Hochschulabsolventen haben im Durchschnitt ein um etwa 70% höheres Einkommen als Menschen ohne beruflichen Abschluss. Besonders beeindruckend sind die Auswirkungen auf die Gesundheit: Der vom Robert-Koch-Institut durchgeführte Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS)⁴ zeigte eindeutig direkte Zusammenhänge auf zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Gesundheit der Kinder.⁵ Höhere Bildung führt zu einer bis zu sieben Jahre höheren Lebenserwartung.⁶ Nicht zuletzt hängen auch das freiwillige soziale, politische oder kulturelle Engagement erheblich vom erreichten Bildungsstand ab.⁷

Die Bildungsarmut der Herkunftsfamilie wird durch das Bildungssystem nicht etwa ausgeglichen, sondern im Gegenteil, häufig wird der Mechanismus der Vererbung von Bildungsarmut durch das Bildungssystem noch verstärkt. Eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft⁸ zeigte auf der Basis der PISA-Statistiken eindeutige Zusammenhänge zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und dem Erfolg oder Misserfolg der Kinder in der Schule auf. Es ist inzwischen auch empirisch nachgewiesen, dass bei den vielen Übergängen, die in Deutschland von einer Schulform zur nächsten bewältigt werden müssen, keinesfalls immer nur nach Eignung, sondern sehr häufig – bewusst oder unbewusst – nach der Bildungsferne des Elternhauses entschieden wird. Unter Bildungsforschern ist es inzwischen weitgehend Konsens, dass sich solche diskriminierenden Faktoren innerhalb einer Bildungskarriere umso stärker bemerkbar machen, je mehr solche Schwellen zu überwinden sind, weil sich die Selektionsfaktoren multiplizieren.⁹

Besonders deutlich zeigt sich dies am Zusammenhang von sozialer Herkunft und Aufnahme eines Studiums. Während von den Kindern beamteter Väter mit Hochschulabschluss wiederum 95% ein Studium aufnehmen, haben die Kinder von Arbeitern nur eine Chance von 17%, ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen (BB2008, 172). Viele »Arbeiterkinder«, die es bis zum Abitur ge-

schaft haben, entscheiden sich trotz guter Leistungen gegen ein Studium, weil sie sich unsicherer fühlen und weniger Unterstützung erhalten, wenn sie der Erste und Einzige aus einer Familie sind, der ein Studium aufnimmt.¹⁰ Auch bei der Stipendienvergabe der Begabtenförderungswerke in Deutschland kommen übrigens junge Menschen aus gehobenen sozialen Schichten stärker zum Zug als solche aus ärmeren Schichten.¹¹

Besonders dramatisch ist, dass für viele junge Menschen mit oder ohne Hauptschulabschluss gar kein Übergang mehr in eine Berufsausbildung möglich ist. Sie stehen nach Abschluss ihrer Schulzeit vor dem Nichts. Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss haben 2006 nur etwa ein Fünftel einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten (BB2008, 157). Der Rest wird in einem Übergangssystem »geparkt«, in dem vor allem die Bundesagentur für Arbeit junge Menschen durch finanziell sehr aufwändige Maßnahmen für den dualen Ausbildungsmarkt vorzubereiten versucht. Diese sind jedoch so ineffizient, dass nach 30 Monaten nur 49 % eine reguläre Ausbildung beginnen. 31 % bleiben weiter im Übergangssystem, 20 % sind arbeitslos (BB2008, 165). Ein Teil des Problems liegt darin, dass die gut gemeinten Maßnahmen selbst noch einmal eine stigmatisierende Wirkung haben.¹²

Die Problematik der Übergänge lässt sich besonders gut anhand der Menschen mit Migrationshintergrund verdeutlichen, wobei viele Beobachtungen genauso auf Kinder ohne Migrationshintergrund, aber aus bildungsarmen Familien zutreffen. Es beginnt schon beim Besuch des Kindergartens: Kinder mit Migrationshintergrund besuchen deutlich weniger häufig einen Kindergarten, vor allem, wenn die Eltern selbst nur einen niedrigen Bildungsabschluss vorweisen können (BB2006, 150), obwohl das ja gerade für solche Kinder zum Erlernen der deutschen Sprache besonders wichtig wäre. Schon vor Schulbeginn haben sie also schlechtere Startchancen.

Dementsprechend gibt es unter ihnen nur halb so viele vorzeitige, aber doppelt so viele

verspätete Einschulungen (BB2006, 151). Sie werden auch sehr viel häufiger in Sonder- oder Förderschulen eingeschult. In der Grundschule haben sie ein vierfach höheres Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen, als Kinder ohne Migrationshintergrund. Beim Übergang in eine weiterführende Schule sind sie doppelt so häufig wie deutsche Kinder in der Hauptschule oder einer integrierten Gesamtschule, sehr viel seltener in einer Realschule oder gar am Gymnasium anzutreffen. An dieser Stelle ist es angebracht, den Bildungsbericht wörtlich zu zitieren: »Welche Übergangsempfehlung gegeben wird, hängt nicht nur von der schulischen Leistung ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Selbst wenn man diese beiden Faktoren statistisch kontrolliert, ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren wurden, 1,66 mal höher als für Kinder, deren Eltern beide nicht aus Deutschland stammen.« (BB2006, 165) Mit anderen Worten: Kinder von Migranten werden massiv diskriminiert! Diejenigen, die auf das Gymnasium gewechselt haben, können sich dort deutlich seltener bis zur 9. Jahrgangsstufe halten (77 % im Vergleich zu 83 %) (BB2006, 152). In der Sekundarstufe I kommen dann Segregationseffekte nach sozialer und ethnischer Herkunft voll zum Tragen: In Hauptschulen kann der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund 80 % und mehr erreichen (BB2006, 162). Diese Schulen liegen dann häufig in sozialen Brennpunkten, so dass sich hier die Problemlagen kumulieren, was sich sicherlich negativ auf Lernklima, Lernmotivation und das Anregungspotenzial durch die Mitschüler/innen auswirkt.

Auch beim Übergang in die berufliche Ausbildung sind junge Menschen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Ihr Anteil an den Auszubildenden liegt deutlich unter ihrem Anteil an der entsprechenden Altersgruppe in der Gesamtbevölkerung (BB2006, 153). Sie verbleiben auch sehr viel länger im Übergangssystem als junge Menschen rein deutscher Herkunft. Dies liegt jedoch nachweislich nicht an womöglich niedrigeren Leistungen, denn auch bei gleichen schuli-

schen Leistungen haben es junge Menschen mit Migrationshintergrund deutlich schwerer, eine Lehrstelle zu finden. Ja es ist sogar so, dass der Abstand der Einmündungsquoten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund umso größer wird, je besser die schulischen Noten sind (BB2006, 156). Oder anders gesagt: Je besser die jungen Leute mit Migrationshintergrund sind, umso stärker bekommen sie die Diskriminierung zu spüren!

Auch nach der Ausbildungsphase gilt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei gleichwertigen Bildungsabschlüssen schlechtere Chancen zum Übergang in den Beruf haben als andere (BB2006, 159). Interessanterweise sind die Übergangsquoten an Hochschule und Universität für Menschen mit Migrationshintergrund jedoch höher: Wer es als junger Mensch mit Migrationshintergrund durch die verschiedenen Hürden des deutschen Schulsystems bis zum Abitur geschafft hat, der ist dann oft besser als seine Mitschüler/innen und will dann auch wirklich studieren (BB2006, 157). Auch hier spielt allerdings die Bildungsherkunft eine entscheidende Rolle.

2. Bewertung der Daten aus der Perspektive des »Menschenrechts auf Bildung«

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der UNO von 1948¹³ und vor allem im Art. 13 des auch völkerrechtlich verbindlichen »Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte« (1966 verabschiedet, 1976 in Kraft getreten)¹⁴ hat man eine eindeutige und so gut wie universell gültige Grundlage, auf die man sich berufen kann und von der her die Kritik an mangelnder Bildungsgerechtigkeit mit größerem Nachdruck vertreten werden kann. Den genannten »Sozialpakt« hat auch die Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet. Leider ist nur in einigen deutschen Länderverfassungen in sehr unterschiedlichen Formulierungen explizit von einem »Menschenrecht auf Bildung« die Rede¹⁵, während in anderen Ländern wie in Art. 6 (2) des Grundgesetzes

nur von einem bevorzugten Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder gesprochen wird¹⁶.

Die Begründung eines solchen Menschenrechts auf Bildung¹⁷ setzt zunächst anthropologisch an und zeigt, dass der Mensch ein bildbares, bildungsfähiges und auf Bildung angewiesenes Wesen ist. In einem weiteren Schritt kann gezeigt werden, dass dies unter Bedingungen heutiger, hochkomplexer Gesellschaften in besonderem Maße gilt. So ist Bildung unabdingbare Voraussetzung der Subjektwerdung und gesellschaftlicher Beteiligung sowie in beiderlei Hinsicht notwendige Voraussetzung der Freiheit. Weil alle Menschen Bildung für ein menschenwürdiges Leben brauchen, muss ihnen auch ein Recht auf Bildung zugestanden werden.

Nach Art. 26 AEMR hat jeder »das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offen stehen.« (Art. 26, Abs. 1) Zunächst ist das Menschenrecht auf Bildung ein negatives Recht: Niemand darf daran gehindert werden, sich zu bilden und entsprechende Bildungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen. Aber es ist auch ein positives Recht, und zwar im Bereich grundlegender Bildung. Aber auch bei aller Bildung, die darüber hinausgeht, darf es keine anderen Zugangsbeschränkungen geben als die jeweilige Eignung. Die gleiche Forderung ergibt sich auch schon aus dem allgemeinen Diskriminierungsverbot des Art. 2 AEMR: »Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeine Unterscheidung, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Eigentum, Geburt oder sonstigen Umständen. [...]« Dabei müssen alle nicht nur formale, sondern reale Chancen des Zugangs zu Bildungseinrichtungen haben, die ihrer Eignung entsprechen.

Es ist klar, dass in Deutschland dieses Menschenrecht auf Bildung in erheblichem Umfang verletzt wird, und zwar einmal in den Fällen von Kindern »illegal« in Deutschland lebender Migranten, die aus Angst vor Entdeckung nicht zur Schule gehen bzw. geschickt werden. In manchen Bundesländern gibt es für sie entgegen dem Menschenrecht auf Bildung nicht einmal eine Schulpflicht.¹⁸ Aber auch die Tatsache, dass der Bildungserfolg und der Bildungszugang so stark vom sozio-ökonomischen Hintergrund und vom Migrationshintergrund der Eltern abhängen, stellt eine menschenrechtlich nicht legitimierbare Diskriminierung dar. Auch entspricht es nicht der Forderung nach »Grundbildung« für alle, wenn ein so hoher Anteil junger Menschen die Schullaufbahn beendet, ohne in der Lage zu sein, eine Berufsausbildung beginnen zu können.

Für die Präzisierung der staatlichen Verantwortung hat sich der Dreiklang »respect – protect – fulfill« herausgebildet.¹⁹ Zunächst hat der Staat selbst die Menschenrechte zu respektieren («respect»). Diese »Achtungspflichten« verbieten ihm, durch irgendwelche Vorschriften oder Maßnahmen Menschen daran zu hindern, Bildungsmöglichkeiten, auf die sie ein Recht haben, in Anspruch zu nehmen. Hier greift auch das schon erwähnte allgemeine Diskriminierungsverbot. Der Staat hat darüber hinaus aber auch »Schutzpflichten«, d. h. die Aufgabe, Menschen davor zu schützen («protect»), dass andere deren Rechte verletzen. Er muss also einschreiten, wenn bestimmte Akteure, z. B. auch die Eltern von Kindern, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten in unzulässiger Weise einschränken. Er hat auch einzuschreiten, wenn es, wie offenbar bei den Schullaufbahneempfehlungen in der Grundschule oder auf dem Ausbildungsmarkt im dualen System, zu Diskriminierungen von Menschen mit Migrationshintergrund kommt. Sollten drittens innerhalb der Gesellschaft nicht auf Grund von privater oder zivilgesellschaftlicher Initiative genügend Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, wie das unzweifelhaft angesichts des Mangels an geeigneten Lehrstellen

im Bereich der beruflichen Bildung sehr lange Zeit der Fall war und möglicherweise wieder der Fall sein wird, so muss dies der Staat selbst tun («fulfill»).

Bei der weiteren Suche nach Kriterien der Umsetzung positiver Rechte hat sich das »4-A-Schema« als besonders fruchtbar erwiesen. Es umfasst Verfügbarkeit (availability), Zugänglichkeit (accessibility), Annehmbarkeit (acceptability) und Adaptierbarkeit (adaptability).²⁰ Verfügbarkeit meint, dass überhaupt Bildungseinrichtungen in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen. Diese müssen dann allerdings auch für diejenigen, die sie benötigen, zugänglich sein. Das allein würde jedoch noch nicht ausreichen, wenn die Art des Bildungsangebots aus der Perspektive der zu bildenden Menschen aus moralischen oder religiösen Gründen oder aus Mangel an Qualität nicht akzeptabel wäre. Schließlich müssen Bildungsangebote so gut wie möglich auf die Bedürfnisse der zu bildenden Personen ausgerichtet sein, insbesondere ihre Sprache, ihren lebensweltlichen Hintergrund, ihre späteren beruflichen Möglichkeiten usw. Bildung ist nämlich nur dann möglich, wenn das Angebot zu den Bildungsnachfragern passt.

Besonders ungünstig sieht die Lage in Deutschland im Blick auf Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit aus. Denn in vielen Bildungsbereichen gibt es enorme Probleme mit der Qualität des Unterrichts und vor allem mit der Anpassung des Unterrichts und der Schulformen an die jeweiligen Zielgruppen. So wird z. B. bei Kindern mit Migrationshintergrund auf Grund eines verbreiteten »monolingualen Habitus« zu wenig auf deren Mehrsprachigkeit Rücksicht genommen.²¹ Weder wird sie als Potenzial erkannt, noch werden in ausreichendem Maße (v. a. an höheren Schulen) gezielte Angebote gemacht, um etwaige Sprachdefizite zu bekämpfen. In Deutschland herrscht noch immer die Auffassung vor, die Kinder müssten sich der Schule anpassen. Es wäre aber notwendig, umgekehrt die Schule den Kindern anzupassen, ihren soziokulturellen Hintergründen, ihren Erfahrungen und Interessen sowie ihren Zeitrhythmen.

3. Notwendige Reformen

Hier können nur einige Maßnahmen aufgelistet werden, für die inzwischen auch die politische Bereitschaft und das Problembewusstsein gewachsen sind²²: Erstens sollte dringend die frühkindliche Förderung ausgebaut und teilweise verpflichtend gemacht werden. In dieser Phase sind sprachliche Defizite und Mängel in den sozialen Kompetenzen noch am ehesten auszugleichen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass Angebote für Kleinkinder und Vorschulkinder nicht als »Betreuungsangebote«, sondern dezidiert als »Bildungsangebote« verstanden werden. Das muss auch Konsequenzen für die Ausbildung und Bezahlung von Tagesmüttern (oder -vätern) und Kindergärtnern/innen haben.

Angesichts der Tatsache, dass in manchen Familien Kinder kaum mehr wirklich erzogen werden, nachmittags häufig alleine dem Fernseher oder dem Computer überlassen werden, deshalb auch keine Unterstützung für die Schule erhalten können, wäre zweitens die flächendeckende Einführung einer obligatorischen Ganztagschule hilfreich. Obligatorisch müsste sie deshalb sein, weil sonst der Besuch der Schule am Nachmittag möglicherweise diskriminierende Wirkung haben könnte oder durch eine Selektion bestimmter Schüler/innen für den Nachmittagsunterricht Segregationswirkungen entstehen könnten. Außerdem würde der Besuch des Nachmittagsunterrichts nur durch einen Teil der Schüler dazu führen, dass dann nur zusätzliche, weniger wichtige, nicht zum eigentlichen Stoff gehörende und deshalb auch nicht so ernst zu nehmende Angebote gemacht würden. Das gesamte Unterrichtskonzept von Ganztagschulen muss aber konsequent auf den dadurch möglichen anderen Lernrhythmus, unterschiedliche Lernformen und die Integration bisher außerschulischer Aktivitäten ausgerichtet werden.

Außerdem sollten drittens Zeitpunkt, Zahl und Art der Übergänge von einer Schulform zur nächsten mit der Notwendigkeit der Entscheidung für bestimmte Schularten überdacht werden. Grundsätzlich ist die Annah-

me, eine leistungsgerechte Verteilung der Schüler/innen auf unterschiedliche Schultypen sei möglich, in Frage zu stellen. Ein mehrgliedriges Schulsystem schafft nicht nur Anlässe zur Diskriminierung bei den Übergängen, sondern beinhaltet für die Lehrenden immer auch die Versuchung, schwächere Schüler/innen hinauszudrängen und an die niedriger qualifizierende Schulform zurück zu überweisen, anstatt sich um eine besondere Förderung dieser Schüler/innen zu kümmern. Die Mehrgliedrigkeit erschwert außerdem eine spätere Korrektur von Fehlentscheidungen und ist wenig anpasst an untypische Lebensläufe, bei denen bestimmte Begabungen möglicherweise erst später entdeckt werden. So sammeln sich letztlich »unten« diejenigen Schüler/innen mit den schwächsten Potenzialen und größten sozialen Problemen. In mehreren Bundesländern ist besonders die Hauptschule zur »Restschule« geworden, in der sich die Schüler/innen nicht gegenseitig fordern und fördern, sondern sich gegenseitig entmutigen, Leistung sozial ächten, Mechanismen der Selbstexklusion gegenseitig fördern und so eine Spirale nach unten in Gang setzen.²³ Die Segregation nach Schultypen trägt außerdem wenig dazu bei, dass Schüler/innen unterschiedlicher Herkünfte und mit unterschiedlichen Begabungen diese Differenzen auch akzeptieren, möglicherweise auch schätzen lernen und damit ein Potenzial für gesellschaftliche Integration über solche Grenzen hinweg bilden.

Bei jeder strukturellen Reform im Bildungssystem, wie auch immer diese konkret aussehen mag, bleibt jedoch viertens eines entscheidend: die Qualität der direkten Interaktion im Unterricht selbst, insbesondere dann, wenn die notwendigen Differenzierungen für je individuelle Förderung nicht über Schultypen, sondern über die Binnendifferenzierung im Unterricht erfolgen soll, was pädagogisch sicherlich sehr anspruchsvoll ist. Um die Unterrichtsqualität zu verbessern, braucht es eine Kultur der Kollegialität unter den Lehrenden und eine Kultur des konstruktiven Feedbacks zwischen Lehrenden und Lernenden. Viele positive Entwicklungen

könnten sich einstellen, wenn Fortbildung und Personalentwicklung ernster genommen würden, wenn die Lehrenden wechselseitig am Unterricht hospitieren und ihre Eindrücke und Erfahrungen austauschen würden, wenn es regelmäßig Gesprächsrunden zwischen Lehrenden und Lernenden gäbe, um gemeinsam an der Verbesserung der Unterrichtsqualität zu arbeiten!²⁴

Fünftens ist schließlich mit Blick auf Migrations- und Integrationsprobleme in Deutschland dringend ein Perspektivenwechsel vorzunehmen: weg von der Betonung von Gefahren zur Wahrnehmung von Chancen, weg vom Misstrauen hin zur Anerkennung, weg von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung. Erst dann wird es gelingen, jungen Menschen mit Migrationshintergrund ein Gefühl der Zugehörigkeit zu vermitteln, das ihnen hilft, ihre Begabungen und Fähigkeiten auch in unserem Land voll zu entfalten. Angesichts des demografischen Wandels, angesichts der vielfältigen internationalen und interkulturellen Bezüge eines auf Export angewiesenen Industrielandes, angesichts des kulturellen und religiösen Reichtums der Menschen mit Migrationshintergrund können wir nur hoffen, dass es wirklich gelingt, Deutschland endlich als ein multikulturelles Einwanderungsland zu begreifen, das gerade aus seiner Vielfalt von Kulturen, Religionen und Sprachen enorme Vorteile ziehen kann, sowohl wirtschaftlich wie politisch und kulturell. Die notwendige Integration darf aber nicht einfach Assimilierung bedeuten, sondern fordert vielmehr einen wechselseitigen Lernprozess. Warum sollten beispielsweise an deutschen Gymnasien nicht auch mehr Deutsche ohne Migrationshintergrund Interesse daran finden können, Türkisch, Arabisch oder Persisch zu lernen? Würde uns das schaden? Sicherlich nicht.

Ein Hauptproblem für die Realisierung der notwendigen Reformen dürfte jedoch darin liegen, dass gar nicht so klar ist, ob wirklich ein gesellschaftlicher Konsens politisch hergestellt werden kann, der das Bildungssystem neu auf die Abschaffung von Benachteiligungen hin ausrichtet. Schließlich liegt ein unge-

rechtes Bildungssystem jedenfalls teilweise auch im Interesse der gebildeteren Schichten, weil es ihren Kindern die Konkurrenz durch Kinder aus anderen Schichten fernhält. So fragt auch Wolfgang Böttcher mit einem skeptisch-zynischen Unterton: »Wollen wir tatsächlich unseren Kindern und Enkelkindern die vermehrte Konkurrenz von denen da unten zumuten?«²⁵ Wir müssen uns jedoch klarmachen, dass angesichts des demografischen Wandels, des zunehmenden internationalen Wettbewerbs und der Herausforderungen durch den Klimawandel auch die gehobeneren Schichten ihre Position nicht werden halten können, wenn nicht in Zukunft die Bildungspotenziale aller Schichten genutzt werden – abgesehen davon, dass diese darauf tatsächlich auch ein Recht haben.

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden verende ich u. a. Ergebnisse eines von der DFG finanzierten, von Marianne Heimbach-Steins und mir geleiteten Projekts zum »Menschenrecht auf Bildung«. Informationen und Literaturhinweise dazu finden sich auf www.menschenrecht-auf-bildung.de. Zum Thema dieses Artikels siehe v.a. *Katja Neuhoff* (2008): Exklusion oder Chance? Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij, Katja Neuhoff* (Hg.): Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, 43–62. *Gerhard Kruij, Dies.* (2008): Hauptschüler ohne Zukunftsperspektive? In: *Stimmen der Zeit*, Jg. 133, H. 8, 507–529; *Dies.* (2007): Integration durch Bildung? Junge MigrantInnen in Schule und Ausbildung. In: *Amosinternational*, Jg. 1, H. 3, 18–24; *Dies.* (2008): Chancengleichheit und Beteiligungsgerechtigkeit als sozialetische Leitideen für die Organisation des Bildungssektors. In: *Martin Dabrowski, Judith Wolf* (Hg.): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. Paderborn u. a.: Schöningh, 9–30; *Dies.* (2008): Das Menschenrecht auf Bildung für Migrant/inn/en realisieren ... In: *Hans J. Münk* (Hg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld: Bertelsmann, 215–230. Teilweise habe ich hier Texte aus einem Artikel übernommen, der demnächst erscheinen wird: *Gerhard Kruij* (2009): Menschenrecht auf Bildung? Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven seiner Umsetzung in Deutschland. In: *Veronika Bock* (Hg.): Die Würde des Menschen unantastbar? 60 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Münster: Lit. Wichtige Expertisen lieferten auch *Jutta Allmen-*

- dinger, Stephan Leibfried* (2003): Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2003/B21-22, 12–18;
- Mona Motakef* (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte; *Christina Anger u. a.* (2006): Bildungsarmut und Humankapitalchwäche in Deutschland. Gutachten für den Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.
- 2 Ich stütze mich im Folgenden häufig auf *Konsortium Bildungsberichterstattung* (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann, und *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann, jeweils abgekürzt als BB2006 bzw. BB2008. Vgl. auch <http://www.bildungsbericht.de/>.
- 3 Mit dem Mikrozensus 2005 gab es einen Wechsel von einem »Ausländer« zu einem »Migrationskonzept« (vgl. BB2006, 139). Es reicht nämlich nicht, nur Ausländer von Staatsangehörigen zu unterscheiden, denn viele, die nach Deutschland zugezogen sind, kamen als Aussiedler mit deutscher Staatsangehörigkeit oder haben diese inzwischen erworben, so dass sie zwar einen Migrationshintergrund haben, aber nicht als Ausländer erfasst werden. »Menschen mit Migrationshintergrund« sind entweder selbst oder mindestens ein Elternteil ist Ausländer/in oder nach Deutschland zugewandert. 18,6% aller in Deutschland lebenden Personen haben einen Migrationshintergrund (BB2006, 140). In der Altersgruppe der unter 25-Jährigen ist der Anteil insgesamt mit 27,2% jedoch sehr viel höher (BB2006, 142), nochmals höher in Stadtstaaten wie Bremen und Hamburg (über 40%) (BB2006, 143) oder deutschlandweit in der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen (32,5%).
- 4 Weitere Informationen findet man auf www.kiggs.de.
- 5 *Thomas Lampert, Bärbel-Maria Kurth* (2007): Sozialer Status und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 104, H. 11, 521–526.
- 6 Hierzu gibt es bereits eine Fülle einschlägiger Studien. Ich verweise nur auf *Matthias Bopp u. a.* (2006): Educational inequalities in life expectancy in the German speaking part of Switzerland between 1990 and 1997: Swiss National Cohort. In: Swiss Medical Weekly, H. 136, 145–148.
- 7 BB2006, 187–190, vgl. auch *Wiebken Düx u. a.* (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 8 *Christina Anger u. a.* (2006) (Anm. 1).
- 9 Vgl. *Hartmut Ditton* (Hg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- 10 Umso wichtiger wäre außerfamiliäre und außerschulische Unterstützung, wie sie neuerdings etwa auf www.arbeiterkind.de zur Verfügung steht.
- 11 *Elke Middendorff, Wolfgang Isserstedt, Maren Kandulla* (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. Hannover: HIS. Auch im Internet unter: <http://www.his.de/pdf/21/Begabte-Bericht.pdf>.
- 12 Vgl. *Heike Solga* (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. B21–22, 19–25.
- 13 Z. B. zu finden auf <http://www.igfm.de/Allgemeine-Erklaerung-der-Menschenrechte.89.o.html>.
- 14 Der Text des einschlägigen Art. 13 findet sich online u. a. auf http://de.wikisource.org/wiki/Internationaler_Pakt_%C3%BCber_Wirtschaftliche,_Soziale_und_Kulturelle_Rechte#Artikel_13.
- 15 So nur in den Verfassungen der Länder Niedersachsen, Berlin, Thüringen und Brandenburg. Rheinland-Pfalz, Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen verwenden weniger eindeutige Formulierungen, weil sie nur von der Pflicht des Staates sprechen, Bildungseinrichtungen zu schaffen (Rheinland-Pfalz), nicht aber explizit von den diesen Pflichten korrespondierenden Rechten, oder weil sie das Recht auf Bildung auf die »Bewohner Bayerns« oder »jeden jungen Menschen« (Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt) bzw. »jedes Kind« (Nordrhein-Westfalen, Bremen) einschränken. Die Verfassung Mecklenburg-Vorpommerns und ähnlich auch die Sachsens kennen ein »Recht auf freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen«, was nicht das gleiche ist wie ein allgemein gültiges »Menschenrecht auf Bildung«. Den schnellsten Zugriff auf die Verfassungen der Länder bekommt man in Wikipedia über den Eintrag »Landesverfassung (Deutschland)« und die dort befindlichen Links.
- 16 Dies gilt für das Land Hessen und das Saarland. In Schleswig-Holstein gibt es nur die Vorschrift, dass außer dem Willen der Eltern nur Begabung und Leistung für den Besuch von weiterführenden Schulen entscheidend sein dürfen. In der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg wird zu Erziehung/Bildung erstaunlicherweise gar nichts gesagt.
- 17 Vgl. hierzu insbesondere *Axel Bernd Kunze* (2007): Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen. Gehalt und Grenzen des Menschenrechts auf Bildung. In: *Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Axel-Bernd Kunze* (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen – Reflexionen – Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 177–197.
- 18 Vgl. hierzu besonders *Axel Bohmeyer et al.* (Hg.) (2009): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann.
- 19 Offenbar war es Asbjorn Eide, der als erster in einem

- »Report on the Right to Food as a Human Right« diese drei Pflichtenarten von Staaten herausgearbeitet hat. Siehe UN-Dokument E/CN.4/Sub.2/1987/23 (7. Juli 1987), para. 66–69.
- 20 Ausführlich erläutert bei *Katarina Tomasevski* (1999): Preliminary report of the Special Rapporteur on the right to education, submitted in accordance with Commission on Human Rights resolution 1998/33, Economic and Social Council. E/CN.4/1999/49 (zugänglich über http://ap.ohchr.org/documents/all_docs.aspx?doc_id=1480), 18–26.
- 21 Vgl. *Ingrid Gogolin* (2007): Zweisprachigkeit als Resource oder Integrationshemmnis? Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 38, H. 3, 38–44.
- 22 Für genauere Ausführungen und weiterführende Literaturhinweise verweise ich auf *Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij, Axel-Bernd Kunze* (Hg.) (2009): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs. Bielefeld: Bertelsmann (Forum Bildungsethik, 6).
- 23 Vgl. hierzu *Gerhard Kruij, Neuhoff Katja* (2008): Hauptschüler ohne Zukunftsperspektive? (Anm. 1), 507–529 und allgemein zu sozialen (Selbst-)Exklusionsprozessen *Heinz Bude, Andreas Willisch* (Hg.) (2006): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition.
- 24 Ein interessantes Projekt zur Unterstützung von Qualitätsverbesserungen an Schulen ist SEIS (Selbstevaluation in Schulen), siehe <http://www.seis-deutschland.de>. Es gibt inzwischen auch viele gute Beispiele wie die Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim, die 2007 zur »besten Schule Deutschlands« gekürt worden ist. Näheres auf: <http://www.robert-bosch-gesamtschule.de/schulentwicklung/schulprogramm2007.pdf>.
- 25 *Wolfgang Böttcher* (2008): Keine/n zurücklassen?! Bildungsökonomie und Chancengleichheit. In: *Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij, Katja Neuhoff* (Hg.): Bildungswege als Hindernisläufe (Anm. 1), 135–144, 143.

Gegen eine idealistische Familienrhetorik

Familie findet nicht auf einer »Insel der Seligen« statt; das wird in einer idealistischen Familien-Rhetorik – auch im kirchlichen Kontext – leicht vergessen. Sie ist eingebunden in Prozesse gesellschaftlichen Wandels, nicht zuletzt durch die Notwendigkeiten ökonomischer Existenzsicherung und der Vorsorge für Risikosituationen. Diese vielfältigen Anforderungen an die einzelnen Familienmitglieder und die Familie als ganze sowie die hieraus resultierenden Spannungen sind nicht einfach auszugleichen, zumal die Erwartungen der Wirtschaft an die Einzelnen diesem Ziel eher entgegenstehen. Die Erfordernisse der Familie liegen quer zu den Erwartungen an die Verfügbarkeit der Erwerbstätigen und zu den oft selbstverständlich vorausgesetzten Trennungen zwischen privater und öffentlicher Sphäre. Die daraus erwachsenden Konflikte sind nicht dadurch zu lösen, dass auf vermeintlich eindeutige und klare Rollenzuweisungen an Frauen, die Mütter sind, und Männer, die Väter sind, verwiesen wird.

aus der Erklärung »Familienpolitik: geschlechter- und generationengerecht« des ZdK vom 21. Mai 2008