

In: Overwien, Bernd und Annedore Prengel (Hgg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills 2007. S. 157 - 179".

Verwirklichung des Rechts auf Bildung: Die schwierige Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

Zusammenfassung:

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit der Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung. Die strukturelle Verfassung des deutschen Bildungswesens sowie verschiedene bildungspolitische Entwicklungen stehen der vollen Verwirklichung des Rechts auf Bildung tendenziell entgegen. Damit einher geht ein entsprechend diffuser pädagogischer Auftrag, der für Pädagoginnen und Pädagogen ein individuell schwer aufzulösendes Spannungsfeld erzeugt. Der Text fragt, was es bedeutet, ein „Agent für das Recht auf Bildung“ zu sein und es gleichzeitig mit teilweise individuell nicht zu beeinflussenden Hindernissen zu tun zu haben. Im ersten Teil werden die Elemente erläutert, die der vollen Verwirklichung des Rechts auf Bildung entgegenstehen. Der zweite Teil beleuchtet das professionelle Selbstverständnis der pädagogischen Akteure. Der dritte Teil fragt nach möglichen Schlussfolgerungen.

TEIL 1: DAS RECHT AUF BILDUNG UND DAS DEUTSCHE BILDUNGSSYSTEM

„Wir haben wahrgenommen, dass die Erwartungen an die Lehrkräfte in vielen Fällen ihre realen Gestaltungsmöglichkeiten in der Bildung übersteigen.“ Dies konstatierte Vernor Muñoz Villalobos, der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung anlässlich einer Pressekonferenz zum Abschluss seines Deutschlandbesuchs im Frühjahr 2006. (MUÑOZ V. 2006) In einem Gespräch mit Vertretern von Nichtregierungsorganisationen im Deutschen Institut für Menschenrechte betonte Muñoz, dass er sich als „critical friend“ sieht, nicht „als Kontrolleur“. Er berichtete von seinem Eindruck, dass sich Deutschland in einer bildungspolitischen Krisensituation befinde, die sich für ihn besonders an der niedrigen Selbstachtung sowohl der Schüler wie der Lehrer gezeigt habe.

Sehr hohe Erwartungen und niedrige Selbstachtung – das sind die beiden Pole, zwischen denen Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der allgemeinen Schulen ihr professionelles Selbstverständnis entwickeln und ihre Arbeit organisieren müssen. Sie bilden den Hintergrund für die Frage, welche Rolle die Pädagoginnen und Pädagogen in Deutschland bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung spielen können.

Was steht der Verwirklichung des vollen Rechts auf Bildung im deutschen Bildungswesen entgegen?

In der bereits zitierten Pressekonferenz hat der UN-Sonderberichterstatter zu verschiedenen Sachverhalten kritische Anmerkungen gemacht und zum Teil vorläufige Empfehlungen abgegeben, die gegebenenfalls auch in seinem schriftlichen Bericht für die UN-Vollversammlung eine Rolle spielen werden. Ausgehend von diesen Anmerkungen werden im Folgenden die Probleme bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung im Sinne der UN-

¹ Die Autorin ist stellvertretende Vorsitzende der Bildungsgewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Die GEW ist die größte Interessenvertretung der Beschäftigten im Bildungsbereich - von der frühen Bildungsphase bei zur Weiterbildung. Die GEW engagiert sich für die Weiterentwicklung von Bildung, Erziehung und Wissenschaft.

² Vernor Muñoz Villalobos im Gespräch mit Vertreter/innen von Nichtregierungsorganisationen am 19.02.2006 im Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin

Kinderrechtskonvention im Hinblick auf ihre Bedeutung für das pädagogische Personal in den Bildungseinrichtungen analysiert.

„Bildung ist ein Menschenrecht, das sowohl Aspekte des diskriminierungs-freien Zugangs beinhaltet, aber auch Fragen des Inhalts (Menschenrechtserziehung) und der Qualität von Bildung (Chancengleichheit).“
(MUÑOZ V. 2006)

Dass dieser Hinweis des UN-Sonderberichterstatters in einem Land wie Deutschland überhaupt notwendig ist, verweist auf dreierlei.

Erstens: eine breite öffentliche Beschäftigung mit dem Menschenrecht auf Bildung hat hierzulande überhaupt noch nicht stattgefunden. Der Inhalt der unterzeichneten internationalen Abkommen – insbesondere auch der Kinderrechtskonvention – ist weitgehend unbekannt. In Deutschland überwiegt vielmehr selbst bei politischen Entscheidungsträgern wie der hessischen Kultusministerin die Überzeugung, beim Recht auf Bildung handele es sich ausschließlich um die Gewährleistung des Zugangsrechts und dieses sei mit der allgemeinen Schulpflicht bereits verwirklicht. Und Menschenrechtsverstöße seien ein Problem autoritärer Staaten (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2006).

Zweitens: Der Menschenrechtsdiskurs und der Bildungsdiskurs haben in Deutschland noch nicht zueinander gefunden. Bis hin zur Bundesbildungsministerin ist noch nicht realisiert, dass das Recht auf Bildung zum Beispiel in der Kinderrechtskonvention als *qualitatives* Recht „auf der Basis gleicher Bildungschancen“ beschrieben wird, das unteilbar ist. Der in Deutschland im internationalen Vergleich einmalig enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg lässt sich demzufolge nicht mit dem Hinweis relativieren, in Deutschland sei der Anteil von Jugendlichen mit abgeschlossener Berufsausbildung vergleichsweise hoch. (DPA 2006) Die Benachteiligung junger Menschen aufgrund ihrer sozialen und ethnischen Herkunft beim Zugang zu Studien berechtigenden Ausbildungsgängen und akademischen Abschlüssen lässt sich nicht dadurch beschönigen, dass viele von ihnen eine Berufsausbildung abschließen konnten.

Auf den Homepages des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vermelden die Suchmaschinen seit Frühjahr 2006 bis Ende Januar 2007 „keinen Eintrag“ zu den Stichworten UN-Sonderberichterstatter oder „Muñoz“. Für die Bundesregierung hat der in den Medien viel beachtete Besuch offenbar nicht stattgefunden. Erst mit dreitägiger Verspätung hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) immerhin zu einer Pressemitteilung durchgerungen und die Anwesenheit des Gastes zur Kenntnis genommen. Aber auch sie sieht das Recht auf Bildung in Deutschland auf „stabiler Grundlage“ (KMK PM 2006) und folglich keinen Anlass zu speziellen Aktivitäten.

Drittens: In Deutschland ist alles in Ordnung – Menschenrechtsverstöße geschehen anderswo. In diesem Tenor ist auch die „Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule“ (KMK EMPFEHLUNG 2000) verfasst. Was dort zur Situation der Verwirklichung der Menschenrechte in distanzierter Unverbindlichkeit gesagt wird, lässt sich sinngemäß auch zur Charakterisierung der Menschenrechtserziehung in den Schulen und vor allem über die Situation der Kinderrechte in Deutschland sagen:

„Auch zu Beginn des neuen Jahrtausends bleibt die Situation der Menschenrechte zwiespältig. Zwar werden sie weltweit verbal anerkannt, im Widerspruch dazu steht aber die Wirklichkeit, die vielfach von der Missachtung und Verletzung dieser grundlegenden Rechte gekennzeichnet ist.“ (KMK EMPFEHLUNG 2000)

Zur Situation in den Schulen muss festgestellt werden: Die Kinderrechte haben im Unterricht keinen festen Ort und keine feste Zeit. In der KMK-Empfehlung werden sie nicht einmal erwähnt. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde von Seiten des Staates bisher in den Schulen nicht flächendeckend verteilt, obwohl der „Nationale Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“ der Bundesregierung eine breite Information der Kinder und Jugendlichen vorsieht:

„Die Bundesregierung wird Kinder und Jugendliche regelmäßig, altersgerecht und geschlechterbezogen in geeigneten Medien über ihre Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten informieren. Sie wird darauf hinwirken, dass die in diesem Bereich verantwortlichen politischen Ebenen prüfen, inwieweit die UN-Kinderrechtskonvention, die im deutschen Recht verankerten Kinderrechte und insbesondere Beteiligungsrechte, -formen und -möglichkeiten als Bestandteil in Curricula, Ausbildungs-, Studienordnungen und fachspezifische Weiterbildungsangebote eingehen können.“ (BUNDESREGIERUNG 2005, 67)

Diese breite Information in den Schulen und Hochschulen ist jedoch vom aktiven Handeln der Kultusminister abhängig. Aber auch in der KMK-Erklärung zu den Kinderrechten von 2006 wird auf den Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung nicht Bezug genommen und auch ansonsten nicht zu erkennen gegeben, dass die Schulen bundesweit mit dem entsprechenden Informationsmaterial versorgt werden sollen. (KMK 2006). Der Grund für das Ignorieren des Nationalen Aktionsplans dürfte vor allem darin liegen, dass dieser sehr deutlich die Überwindung des selektiven Schulsystems anmahnt und Aussagen trifft, für die die Kultusminister die alleinige Zuständigkeit reklamieren.

„Die Bundesregierung hat es deshalb zu ihren vorranglichen Zielen erhoben, das derzeit selektive Bildungssystem umzugestalten und stattdessen die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes zum Herzstück einer neuen Bildungspolitik zu erklären.“ (BUNDESREGIERUNG 2005, 10F)

Auch in der für die Kinderrechtskonvention zentralen Frage der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen äußert sich die KMK floskelhaft und unbestimmt:

„Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.“

Der Nationale Aktionsplan, der noch unter der rot-grünen Bundesregierung entwickelt wurde, ist hingegen eindeutig:

„Für den Bereich der Schule wird die Bundesregierung über die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Schulentwicklungsprogramme mit einem Schwerpunkt auf Beteiligung vorantreiben, den Ländern vorschlagen, dass das Einüben und die Reflexion von Beteiligungserfahrungen als ein Bildungsziel in den Kanon der nationalen Bildungsstandards für die Schule aufgenommen wird.“ (BUNDESREGIERUNG 2005, 60)

Es muss sich zeigen, wie die neue schwarz-rote Bundesregierung nach der sog. Föderalismusreform, die das Ende der gemeinsamen Bildungsplanung in der Bund-Länder-Kommission gebracht hat, mit dem Nationalen Aktionsplan umgeht. Der Koalitionsvertrag formuliert hier sehr eindeutig:

„Junge Menschen haben ein Recht auf Bildung, auf ein gesundes Aufwachsen, auf gesellschaftliche Beteiligung und vor allem darauf, dass sie vor physischer und psychischer Gewalt geschützt werden. Des-

halb werden wir an diesen und den anderen Zielen des „Nationalen Aktionsplans für ein kindergerechtes Deutschland“ (2005-2010) festhalten und diese gemeinsam mit Kindern, Jugendlichen und ihren Verbänden umsetzen.“ (BUNDESREGIERUNG 2005, 95)

Und an anderer Stelle heißt es:

„Wir werden die Aktivitäten zur Partizipation gemeinsam mit den Jugendverbänden weiterentwickeln, die Bedeutung der Kinderrechte stärker in die Öffentlichkeit transportieren sowie Eltern, Lehrer und pädagogische Fachkräfte informieren.“ (BUNDESREGIERUNG 2005, 104)

Der im Nationalen Aktionsplan für Ende 2006 angekündigte Evaluationsbericht ist bislang nicht erschienen. Er ist jetzt im Zusammenhang eines für 2007 geplanten Kongresses vorgesehen, der das Ziel hat, Bilanz zu ziehen und den Nationalen Aktionsplan zu aktualisieren.

Fazit:

Pädagoginnen und Pädagogen in deutschen Bildungseinrichtungen können hinsichtlich der Verwirklichung des qualitativen Rechts auf Bildung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention vielleicht dauerhaft auf eine offensive Haltung der Bundesregierung zählen, sie können aber offenbar nicht mit deutlichen Impulsen und Unterstützung durch die Kultusministerkonferenz rechnen. Vermutlich kann im Schulbereich nur eine Bewegung „von unten“ und internationaler Druck die föderalen Bildungspolitikern veranlassen, das Thema „Menschenrecht Bildung“ offensiv auf die politische Agenda zu setzen.

„...dass der Vorbehalt der deutschen Bundesregierung **gegenüber der UN-Kinderrechtskonvention praktisch die Auswirkung hat, dass die Kinder zuerst in ihrem Status als Flüchtling gesehen werden und dann erst als Kinder.**“ (Muñoz V. 2006)

Die passive Rolle der KMK wird auch an den merkwürdigen Vorgängen im Zusammenhang einer Erklärung der KMK zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention sichtbar. In ihrer Pressemitteilung vom 21.02.2006 zum Abschluss des Muñoz-Besuches hatte die KMK folgendes angekündigt:

„Die Kultusministerkonferenz wird am 2./3. März 2006 eine Erklärung zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention in den Ländern abgeben, in der sie das Alter von 18 Jahren als maßgeblich für die Einstufung als Kind – wie von der UN gefordert – ansieht. Sie wird die Bundesregierung auffordern, auch den letzten ihrer diesbezüglichen Vorbehalte zurückzuziehen.“ (KMK PM 2006)

In der nachfolgenden Presseberichterstattung über das KMK-Plenum am 2./3. März 2006 ist jedoch weder ein Hinweis auf die Erklärung geschweige denn der Text selbst zu finden. Es bedarf längeren Suchens, um unter dem Titel „Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006“ auf der Internetseite der KMK fündig zu werden (KMK ERKLÄRUNG 2006). Die in der Pressemitteilung angekündigte Aufforderung an die Bundesregierung soll es nach Auskunft des KMK-Sekretariats allerdings nicht geben. Der Begleitbeschluss sehe lediglich vor, der National Coalition die Erklärung zur Verfügung zu stellen. Um die Kinderrechtler ruhig zu stellen? Bereits 10 Tage nach Ende des Muñoz-Besuches ist das Recht auf Bildung der KMK keine Erwähnung mehr wert und ein Grund, Einfluss auf die Bundesregierung auszuüben, wird offenbar auch nicht gesehen.

Die Frage, wie das Recht auf Bildung für statuslose Kinder und Jugendliche gewährleistet werden kann, die als Flüchtlinge ins Land gekommen sind oder sich mit ihren Eltern illegal in Deutschland aufhalten, wird in den Bundesländern unterschiedlich beantwortet. Von der stillschweigenden Duldung bis dahin, dass Schulleitungen – wie in Hessen - durch dienstliche Anordnung gezwungen werden sollen, diese Kinder und ihre Eltern den Ausländerbehörden zu melden, sind alle Varianten vorhanden. (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2005) In einem Rechtsgutachten der Max-Traeger-Stiftung im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) wird die Auffassung vertreten, dass das Recht auf Bildung und der pädagogische Auftrag der Schulleitungen rechtlich höheres Gewicht haben als die beamtenrechtliche Verpflichtung zur Amtshilfe für die Ausländerbehörde. (FODOR, R. / PETER, E. 2005)

Fazit:

Die Bildungssituation von statuslosen und Flüchtlingskindern ist der KMK nicht wichtig genug, um mit der Bundesregierung erneut das Gespräch zu suchen und ggf. Druck zur Rücknahme des Vorbehalts auszuüben. Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer sind in diesen schwierigen Fragen allein gelassen. In einer Reihe von Bundesländern wird in ihnen primär der Staatsbeamte mit der Pflicht zur Amtshilfe für die Ausländerbehörde gesehen und nicht der den Menschenrechten und dem Recht auf Bildung verpflichtete Pädagoge.

„Es bedarf erhöhter Anstrengungen, um zu verhindern, dass der öffentliche Bildungsbereich zurückgedrängt wird.“ (Muñoz V. 2006)

Indem der UN-Sonderberichterstatter das Recht auf Bildung in den Zusammenhang „Bildung als öffentliches Gut“ stellt, verweist er auf die weltweit zu beobachtenden Tendenzen, Bildung vorrangig in ökonomische Zusammenhänge zu stellen. In den schriftlich vorgelegten „Talking Points“ zur Pressekonferenz wird dazu ausgeführt: „The Special Rapporteur noted, however, the need to strengthen the rights-based approach to education which should lead to considering education a right and not only an economic and social service.“ (TALKING POINTS 2006) Muñoz gibt damit seiner auch an anderer Stelle geäußerten Sorge Ausdruck, dass Bildung vorrangig unter Nützlichkeitsgesichtspunkten gesehen wird - als Dienstleistung, als Geschäft oder zur Armutsbekämpfung - und nicht als Menschenrecht zum Erhalt und Schutz der Würde des Menschen und zur individuellen Entfaltung. (MUÑOZ, V. o.J.) Auch mit diesen Hinweisen zielt Muñoz auf einen neuralgischen Punkt im deutschen Bildungsdiskurs. Wie auch international ist die Diskussion um Aufgaben und Funktion des öffentlichen Bildungswesens im vollen Gange. Viele Entwicklungen in den Bundesländern, vor allem die Wettbewerbsorientierung der Bildungseinrichtungen, lassen sich als Einstiegsszenarien in die Ökonomisierung und (Teil-) Privatisierung von Bildung deuten.

Fazit:

Wenn Pädagoginnen und Pädagogen ihr Handeln am Menschenrecht auf Bildung orientieren wollen, muss ihnen bewusst sein, dass sie sich damit tendenziell im Widerspruch zum herrschenden bildungspolitischen Ökonomisierungs- und Wettbewerbsdiskurs befinden.

„Wer in Deutschland keinen Schulabschluss hat, befindet sich dauerhaft in einer problematischen Situation.“ (Muñoz V. 2006)

Muñoz erinnert die deutsche Bildungspolitik daran, dass das Recht auf Bildung nicht mit Beendigung der Pflichtschule aufhört sondern das Recht auf berufliche Bildung einschließt. Dieser Hinweis greift zwei grundlegende Dilemmata der deutschen Bildungspolitik auf. Das deutsche Bildungssystem ist hochgradig abschlussfixiert. Die Abschlüsse sind jeweils gleichzeitig Berechtigungen, aber auch Hürden für die weitere Bildungsteilnahme. Sie sind statisch konzipiert, kennen keine Teilerfolge mit der Möglichkeit, weitere Qualifikationen und Kompetenzen nachzuweisen. Sie sind mit dem Konzept des lebenslangen Lernens nicht vereinbar. 2004 erreichten 8,5 % der Schulabgänger keinen Schulabschluss und 30 % einen Hauptschulabschluss, der nur noch für wenige Berufe als ausreichende Eingangsvoraussetzung gilt. (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 73)

Das duale Berufsbildungssystem – lange Zeit weltweit als vorbildlich gelobt – ist zunehmend nicht mehr in der Lage, die Ausbildungsbedürfnisse junger Menschen zu befriedigen. 2004 fanden 40 Prozent der Ausbildungsanfänger weder eine Lehrstelle noch einen Platz im Schulberufssystem. Sie landeten in einer der vielen Warteschleifen, die in der Regel berufliche Sackgassen sind. (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 80)

Fazit:

Pädagoginnen und Pädagogen müssen lernen, das Recht auf Bildung als „lebenslanges Recht auf Bildung“ zu begreifen. Sie müssen begreifen, dass sie primär den lernenden und sich bildenden Menschen verpflichtet sind und nicht vorrangig der Institution, an der sich Lernen und Bildungsprozesse abspielen. Sie müssen zudem ihr eigenes Wirken relativieren und als Abschnitt in der „lebenslangen“ Bildungsbiografie der ihnen anvertrauten Menschen ansehen. Gleichzeitig müssen sie den Widerspruch aushalten, Teil eines Bildungssystems zu sein, das diesem lebenslangen Recht auf Bildung viele formale Steine in den Weg legt.

**„Diese Tendenz, dass die Länder immer mehr Zuständigkeiten für die Bildung erhalten (...) könnte darauf hinauslaufen, dass die Bundesebene die Möglichkeit verliert, Prozesse auf Richtung Egalität zu steuern.“
(Muñoz V. 2006)**

Der Besuch des UN-Sonderberichterstatters fiel in eine Zeit, als in Deutschland sehr kontrovers über die sog. Föderalismusreform debattiert wurde und hier vor allem über die Pläne, nahezu alle bildungspolitischen Kompetenzen in die Bundesländer zu verlegen und selbst Kooperationen zwischen Bund und Ländern zu verbieten. Ende Juni 2006 beschlossen Bundestag und Bundesrat entsprechende Grundgesetzänderungen.

Für die Bildungspolitik ergibt sich danach ein nahezu undurchdringlicher Zuständigkeitswirrwarr. Für die frühkindliche Bildung sind Bund, Länder, Kommunen und freie Bildungsträger zuständig, die Schulpolitik liegt einzig in der Zuständigkeit der Länder, die Zuständigkeit für berufliche Bildung liegt bei Bund, Ländern und Tarifparteien, die Hochschulbildung größtenteils bei den Bundesländern mit geringen Einflussmöglichkeiten des Bundes, die Weiterbildung fällt in die Zuständigkeit des Bundes, der Länder, Kommunen und freien Bildungsträger. Dieser Überblick macht deutlich, wie ungeheuer schwierig es ist, in Deutschland so etwas wie eine gemeinsame nationale Bildungsphilosophie und -strategie zu erreichen, die

das umfassende Recht auf Bildung als gemeinsames Ziel formulierte und die entsprechenden Strategien und Maßnahmen vereinbarte.

Bereits heute driften die Bundesländer bei nahezu allen wichtigen Indikatoren für Chancengleichheit auseinander: Bei den Kosten, die Eltern und erwachsene Lerner für Bildung aufbringen müssen, bei den Zugangsbedingungen zu Bildungseinrichtungen, bei den Lernergebnissen, bei den Ausbildungs- und Studienplatzangeboten, bei den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten... Derzeit ist völlig unklar, ob und wie in Deutschland diese Prozesse in Richtung „auf mehr Egalität“ gesteuert werden können. Der von konservativen Politikern beschworene Wettbewerbsföderalismus wird dazu mit Sicherheit nicht in der Lage sein. Da die Ausgangsbedingungen ungleich sind, wird der Wettbewerb die Ungleichheit vergrößern. Politische Akteure, die das Recht auf Bildung und Ausbildung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention zur verbindlichen Leitschnur der Bildungspolitik in Deutschland machen könnten, sind derzeit nicht in Sicht.

Fazit:

Pädagoginnen und Pädagogen müssen in einem System arbeiten, das die Ungleichheit von Bildungschancen, aber auch Mobilitätshemmnisse regelrecht zum Prinzip erhebt. Gleichzeitig stehen sie in der Gefahr, als Folge der extremen Föderalisierung eine bildungspolitische Provinzialität zu verinnerlichen, die die Situation im jeweiligen Bundesland für den Nabel der Welt hält.

„Es hat sich auch deutlich herausgestellt, **dass die Menschen, die sich in einer Situation sozioökonomischer Armut befinden auch gleichermaßen von Bildungsarmut betroffen sind.**“ dass es beim Thema Migration im Grunde um eine soziale Problematik und nicht um eine ethnische geht.“
(Muñoz V. 2006)

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist in keinem Land der Welt so eng wie in Deutschland. Dieser Befund der PISA-Studien dürfte ein Grund gewesen sein, dass der Ausschuss für Menschenrechte bei den Vereinten Nationen seinen Sonderberichterstatter auf Deutschlandreise geschickt hat. Jahrzehntlang sind entsprechende Hinweise deutscher Wissenschaftler ignoriert oder mit dem Hinweis abgetan worden, die Forderung nach Chancengleichheit sei Sozialträumerie und diene der Gleichmacherei, kurzum Chancengleichheit sei nicht zu erreichen und dies sei überall auf der Welt so.

Die PISA-Studien haben diese Überzeugung als Ideologie kenntlich gemacht und zweierlei offen gelegt: Es ist richtig, dass es in allen Ländern der Welt einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg gibt. Es ist falsch, dass er überall so stark ist wie in Deutschland. Die PISA-Studien zeigen: Es lohnt sich, am Ziel der Chancengleichheit festzuhalten, genau so wie es sich lohnt, am Ziel der Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität festzuhalten – wohl wissend, dass man diese Ziele nie ganz, sondern immer nur besser oder schlechter erreichen kann. Aber eben auch besser.

Muñoz betont zu Recht, dass es sich bei der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem um eine soziale Problematik und weniger um eine ethnische handelt. Allerdings muss hier eine Einschränkung gemacht werden. In der IGLU-Studie wurde herausge-

funden, dass eine migrationspezifische Benachteiligung bei der Notengebung während der Grundschulzeit nachweisbar ist.

„Schüler mit Migrationshintergrund erhalten in der Grundschule bei derselben Leistung etwas schlechtere Noten als ihre Mitschüler; unterschiedliche Chancen für eine Gymnasialempfehlung sind die Folge.“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 165)

Es wird folglich auch immer wieder die Vermutung geäußert, dass Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen Kinder mit Migrationshintergrund und / oder mit niedriger sozialer Herkunft bei den Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen benachteiligen. Viele Lehrkräfte bestreiten dies auch nicht. Sie nennen als Grund ihre Befürchtung, dass diese benachteiligten Kinder am Gymnasium voraussichtlich scheitern, weil ihnen die dort vorausgesetzte Unterstützung durch das Elternhaus oder privat finanzierte Nachhilfe fehle. Sie machen geltend, dass sie den Kindern Frustration und Misserfolgserlebnisse ersparen wollen.

In den Schulen der Sekundarstufe I ist Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft empirisch nicht nachweisbar. Die Benotung durch die Lehrkräfte gilt im Wesentlichen als „fair“. (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 156) Ganz anders sieht es jedoch an der Schwelle zur beruflichen Bildung aus. Hier haben es Jugendliche mit Migrationshintergrund um ein Vielfaches schwerer einen Ausbildungsplatz zu erhalten wie gleich qualifizierte Deutsche.

„Jugendliche mit Migrationshintergrund (müssen) im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen müssen als ihre deutschen Altersgenossen. Auch die regionalen Arbeitsmarktbedingungen weisen in die gleiche Richtung. Liegt die Arbeitslosenquote im Heimatort unter 9%, sind es bei den deutschen Jugendlichen 71%, bei denen aus Migrantenfamilien nur 44%, die eine betriebliche Lehre beginnen. Die Schwierigkeiten und die ungleichen Chancen von jungen Migranten im Zugang zur beruflichen Ausbildung münden in niedrigen und im Zeitverlauf sinkenden Anteilen ausländischer Jugendlicher an der qualifizierten Berufsausbildung.“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 156)

Die Benachteiligung von Kindern aus Migrationsfamilien setzt sich auch im Hochschulbereich fort. „Die selektiven Mechanismen in den Schullaufbahnen wirken dahin, dass schließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund unter der Gesamtheit der Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind.“ vermerkt der nationale Bildungsbericht dazu lakonisch. (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 178)

Es besteht aller Grund, dem Thema Chancengleichheit seitens der politisch Verantwortlichen höchste Priorität einzuräumen. Dies um so mehr, als die Europäische Union für 2007 das europäische Jahr der Chancengleichheit für alle ausgerufen hat. Da wirkt es schon recht befremdlich, dass die konservative deutsche Bundesbildungsministerin nach wie vor den Begriff Chancengleichheit meidet, sondern beharrlich den konservativen Kampfbegriff der Chancengerechtigkeit benutzt – so zum Beispiel bei einer zentralen Veranstaltung der Bundesregierung „Chancengerechtigkeit – Eine Herausforderung für Bildungsrecht und Bildungspolitik“ im Mai 2007 in Potsdam. Es sei deshalb daran erinnert, dass es sich nicht um austauschbare Begriffe handelt. „Chancengerechtigkeit“ legt den Fokus auf die Aufstiegschancen von Individuen entsprechend ihrer Begabung, während „Chancengleichheit“ die Gleichheit der Chancen für ganze Bevölkerungsgruppen meint und insofern mit dem Diskriminierungsverbot korrespondiert.

Fazit:

Für Pädagoginnen und Pädagogen stellt sich die Aufgabe zu erkennen, dass das Bildungssystem ein Chancenverteilungssystem ist, in welchem sie eine zentrale Rolle spielen und in dem die Schülerinnen und Schüler ein Höchstmaß an „Gerechtigkeit“ bei der individuellen Beurteilung von ihnen verlangen müssen. Dies gilt umso mehr, je höher die Anforderungen an

Bildung und Ausbildung in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Existenzsicherung sind.

Pädagoginnen und Pädagogen müssen jedoch auch erkennen, dass das deutsche Bildungssystem das Recht auf Bildung im Sinne von Chancengleichheit gerade für diejenigen Bevölkerungsgruppen am stärksten verletzt, die seine Verwirklichung am nötigsten haben, die aufgrund ihrer Herkunft materiell nicht abgesichert und deshalb auf Bildungserfolg existenziell angewiesen sind. Die dem deutschen Bildungssystem immanente strukturelle Ungerechtigkeit kann jedoch von der einzelnen Pädagogin, dem einzelnen Pädagogen kaum beeinflusst werden. Dies hat zur Folge, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die ihr berufliches Selbstverständnis am Recht auf Bildung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention orientieren, durch das deutsche Schulsystem latent und permanent in ihrer Berufsehre gekränkt werden. Sie können diese Kränkung nur vermeiden, wenn sie sich einreden (lassen), das traditionelle Schulsystem benachteilige nicht und fördere begabungsgerecht.

„... dass das Bildungssystem sich **nicht notwendigerweise an der Inklusion der Menschen orientiert, sondern auch an der Aufteilung als Bildungsstrategie.**“ „Dies könnte dazu führen, dass dem Prinzip des übergeordneten Interesses des Kindes widersprochen wird.“ (Muñoz V, 2006)

Der UN-Sonderberichterstatter hat es sich nicht nehmen lassen, auch die offene Wunde des deutschen Bildungssystems anzusprechen: seine hohe Selektivität und die frühe Aufteilung in unterschiedliche Schulformen - nach (vermeintlicher) Leistungsfähigkeit. Es zeugt von der Unabhängigkeit von Muñoz, dass er dieses Thema angesprochen hat, trotz zahlreicher Versuche der konservativen Presse, ihn zu diskreditieren und seine fachliche Kompetenz anzuzweifeln.³

Muñoz benennt in diesem Zusammenhang ein Problem an, dass in der öffentlichen Diskussion um Schulstrukturfragen bisher noch keine Rolle spielt: dass es sich bei der frühen Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen und bei der Aussonderung von Kindern mit Behinderungen in Sonderschulen um einen Verstoß gegen das Kindeswohl handeln könnte. Dies ist einer der schärfsten Vorwürfe, der dem Staat als Verantwortlichem für das Schulwesen gemacht werden kann, dass er nämlich als Staat durch seine Schulen gegen Artikel 3 (Wohl des Kindes) der UN-Kinderrechtskonvention verstößt. Dort heißt es unter Nummer 1

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (ÜBEREINKOMMEN 1989)

Muñoz kann sich in seiner Beurteilung auf verschiedene Untersuchungen der letzten Zeit berufen, in denen empirisch nachgewiesen wird, dass Schulformen „spezielle Entwicklungsmilieus“ darstellen, durch welche herkunftsbedingte Benachteiligungen nicht etwa abgemildert, sondern – im Gegenteil – zusätzlich verschärft werden. Baumert und andere sprechen in diesem Zusammenhang von der „kumulativen Benachteiligung“ durch das Schulsystem:

³ „Nach einer oberflächlichen Stippvisite in einigen Bildungseinrichtungen, die sicherlich nicht dem deutschen Durchschnitt entsprechen, ein so anmaßendes Urteil über eine ganze Bildungsstruktur zu fällen kommt denjenigen in GEW und Parteien gelegen, die den Ländern die nach der Föderalismusreform gewachsene Verantwortung nicht zutrauen. Sie werden künftig einen Kronzeugen mehr haben. Was Deutschlands Bildungspolitik am wenigsten brauchen kann, sind sinnlose Strukturdebatten, denn sie lösen kein inhaltliches Problem. Die Abschaffung des gegliederten Schulwesens und die Einführung einer Einheitsschule würde weder die unbestrittenen sozialen Ungleichheiten schmälern noch die Integration ausländischer Jugendlicher leisten. Ganz im Gegenteil, sie würde die Gegensätze noch verschärfen.“
Frankfurter Allgemeine Zeitung 06.02.2006

„Eine zunehmende schulstrukturelle Differenzierung erhöht intentionswidrig das Risiko, dass an einzelnen Schulen Lern- und Entwicklungsmilieus entstehen, die zu einer kumulativen Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern führen.“ (BAUMERT 2006, 177)

Dieser niederschmetternde empirische Befund bezieht sich auf die *Kompetenzentwicklung* der Schülerinnen und Schüler. Er besagt, dass durch die „schulstrukturelle Differenzierung“ Kinder und Jugendliche weniger lernen, wenn sie Hauptschulen und die durch die Förschung „vergessenen“ Sonderschulen für Lernbehinderte besuchen (müssen), als es ihre intellektuellen Voraussetzungen zuließen. Die viel beschworene „begabungsgerechte Förderung durch das gegliederte deutsche Schulsystem“ erweist sich zunehmend als Ideologie und hohles Argument, das bestenfalls für Gymnasien zutrifft und deren privilegierte Situation schützt.

Verschärft wird dieser Befund, wenn man nicht nur auf die Kompetenzentwicklung blickt, sondern auch die beruflichen Chancen in Betracht zieht, die mit den Abschlüssen der verschiedenen Schulformen verbunden sind. Hier zeigt sich, dass nur noch ca. 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit einem Hauptschulabschluss und nur noch 16 Prozent der aus Sonderschulen ohne Hauptschulabschluss Entlassenen einen Platz im dualen Ausbildungssystem finden. (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 83) Und auch hier zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg:

„Der gemeinsame Nenner der ausbildungslosen Jugendlichen ist ihre Herkunft aus bildungsfernen und sozial benachteiligten Schichten. Hier kumuliert sich das Risiko der Ausbildungslosigkeit und der Bildungsarmut.“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 196)

Benachteiligung lässt sich empirisch an jeder Schwelle – besser gesagt Hürde – des deutschen Bildungssystems nachweisen. Klieme u.a. schreiben im ersten nationalen Bildungsbericht:

„Dabei zeigt sich, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten bei der Übergangentscheidung trotz gleicher Schulleistung benachteiligt werden. Die Chance des Gymnasialbesuchs für Kinder aus Familien der höchsten Sozialschicht ist im Vergleich zu der von Kindern aus Facharbeiterfamilien mehr als viermal so hoch.“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 199)

Folgt man den Analysen der IGLU-Studie, so tragen die Lehrkräfte der Grundschulen durch eine benachteiligende Leistungsbewertung auch zur Benachteiligung der Kinder aus unteren Sozialschichten bei (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHT 2006, 165). Wie bei Kindern mit Migrationshintergrund machen die Lehrkräfte auch hier Fürsorgeerwägungen geltend. Verstärkt wird diese „fürsorgliche Benachteiligung“ durch das Elternwahlverhalten. Während Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen sehr viel eher bereit und in der Lage sind, für ihre Kinder den Gymnasialbesuch auch gegen die Empfehlung der Grundschule durchzusetzen, neigen Eltern mit Migrationsgeschichte, mit niedrigen Bildungsabschlüssen und/oder mit niedrigem Sozialstatus zur Vorsicht. Selbst bei einer Empfehlung für das Gymnasium wählen sie häufig die „niedrigere“ Schulform, um ihren Kindern Misserfolgserlebnisse zu ersparen, weil sie fürchten, ihnen „ja nicht helfen zu können“.

Die Mechanismen des selektiven Schulsystems erzeugen auf diese Weise einen Kreislauf von Selektion und Selbstselektion. In einer Zeit, in der hohe Bildungsabschlüsse und hohe Lernkompetenz der einzige Schutz vor sozialem Abstieg und für Mittellose die einzige Möglichkeit zu sozialem Aufstieg sind, lässt dies nur den Schluss zu: Die institutionelle Verfassung des deutschen Schulsystems verstößt gegen Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention, missachtet das Wohl vor allem der am meisten benachteiligten Kinder. Da die existenziell wichtige Schulformentscheidung in einem Alter erfolgt, in dem die Kinder kein formales Recht haben, über ihr schulisches Schicksal selbst zu bestimmen, häufig nicht einmal an der Entschei-

dung beteiligt werden, liegt zusätzlich eine Missachtung von Artikel 12 – Berücksichtigung des Kindeswillens – vor.

Fazit:

Lehrerinnen und Lehrer müssen ihren Beruf in einem Schulsystem ausüben, das es ihnen nahezu unmöglich macht, sich ausschließlich und bedingungslos am Wohl des Kindes zu orientieren. Sie sind vielmehr ständig gezwungen, ihr pädagogisches Handeln mit den Anforderungen eines Systems in Übereinstimmung zu bringen, das nicht auf Inklusion sondern auf „Aufteilung als Bildungsstrategie“ ausgerichtet ist. Wo Homogenisierung durch Klassenwiederholung und die Aufteilung in verschiedene Schulformen bereits als „begabungsgerechtes Förderinstrumentarium“ deklariert wird, fehlen dementsprechend Unterstützungssysteme für die individuelle Förderung ohne Aussonderung.

TEIL 2: EINIGE HINWEISE ZUM PROFESSIONELLEN SELBSTVERSTÄNDNIS DER PÄDAGOGISCHEN AKTEURE

Das bisher Gesagte lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Die offizielle Bildungs- und speziell die Schulpolitik in Deutschland thematisiert bisher die UN-Kinderrechtskonvention und hier speziell das Recht auf Bildung nicht ausreichend und nicht wirkungsvoll. Die verantwortlichen Politiker nehmen mehrheitlich nicht zur Kenntnis, dass das deutsche Bildungssystem der umfassenden Verwirklichung des Rechts auf Bildung aus strukturellen Gründen entgegensteht. Sie scheuen die Auseinandersetzung und versuchen den Eindruck zu erwecken, in Deutschland werde das Recht auf Bildung durch ein „begabungsgerechtes Schulsystem“ umfassend gewährt. Sie sind mehrheitlich zu einer ehrlichen Analyse der Gründe und Ursachen für Ungerechtigkeit, Benachteiligung und Diskriminierung im und durch das Bildungssystem nicht bereit. Sie versuchen vielmehr, das traditionelle Bildungswesen trotz sich mehrender gegenläufiger empirischer Befunde als reformierbar und in Übereinstimmung mit dem Recht auf Bildung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention darzustellen. Folgerichtig werden Mängel, die das System erzeugt, dem pädagogischen Personal angelastet. Entsprechend wird dann auch von den Pädagoginnen und Pädagogen die Beseitigung der Mängel verlangt und erwartet.

Als Reaktion auf die unbefriedigenden PISA-Ergebnisse und die soziale Schieflage des deutschen Schulsystems haben die Kultusminister dementsprechend einerseits das Kontrollsystem über die Schulen durch Vergleichsarbeiten und Inspektionen ausgeweitet und den Lehrkräften damit signalisiert, dass sie sie für die Verursacher der Misere halten. Andererseits haben sie von den Lehrkräften verlangt, Diagnosekompetenz zu entwickeln, ihre Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und deren Verschiedenheit zu akzeptieren.

Damit wird von den Lehrkräften verlangt, was seitens der Politik und Schulaufsicht weder strukturell noch materiell unterstützt wird. Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland sollen ein Professionsverständnis entwickeln, das ihnen ermöglicht, der „Entsorgungsmentalität unseres Schulsystems“ zu entgehen, eine Formulierung, die Helmut Fend auf einer Veranstaltung der Kultusministerkonferenz 2002 zur Charakterisierung des deutschen Schulsystems gebrauchte. (Demmer 2003). Sie sollen lernen, Verschiedenheit zu akzeptieren und den gleichmacherischen Homogenisierungs-Versuchungen durch Klassenwiederholung und Abstufen zu widerstehen, obwohl unser System gerade diese letztgenannten „Problemlöser“ und von konservativer Seite „Förderinstrumente“ genannten Maßnahmen nahe legt?

Während in den skandinavischen Ländern bereits die äußere Schulorganisation zum bejahenden Umgang mit Heterogenität zwingt, müssen Pädagoginnen und Pädagogen diesen bejahenden Umgang im traditionellen deutschen Schulsystem gleichsam im Widerspruch zum System behaupten. Weil aber Lehrer und Lehrerinnen auch nur Menschen sind, viele den Versuchungen des Systems nicht widerstehen und ihre Sehnsucht nach Homogenität für völlig legitim halten, sind in den meisten Schulen die Kollegien gespalten: in solche, die individuell fördern wollen und solche, die systemgerecht selektieren (wollen). Wer als Lehrer oder Lehrerin in Deutschland seinen Beruf in Übereinstimmung mit der UN-Kinderrechtskonvention ausüben will, braucht sehr viel Idealismus und bewegt sich auf einem schmalen Grad zwischen Selbstüberforderung und Frustration.

Auf diese labile und widersprüchliche Gemütslage in den Lehrerzimmern traf die Nachricht des UN-Sonderberichterstatters, dass vor allem das deutsche Schulwesen das Recht auf Bildung und auf gleiche Bildungschancen nur höchst unvollkommen verwirklicht und dass es empirische Belege für die systematische Benachteiligung ganzer Bevölkerungsgruppen gibt. Wie sollen Lehrkräfte mit dieser Botschaft umgehen?

Erfahrungsgemäß erklärt sich ein Teil Schulter zuckend nicht für zuständig. Ein anderer Teil verstärkt das eigene Engagement und versucht durch persönlichen Einsatz die Mängel des Systems zu kompensieren. „Wir haben wahrgenommen, dass die Erwartungen an die Lehrkräfte in vielen Fällen ihre realen Gestaltungsmöglichkeiten in der Bildung übersteigen.“ Diese Feststellung des UN-Sonderberichterstatters Muñoz bezeichnet das Dilemma eines Bildungssystems, das auf einer widersprüchlichen Bildungsphilosophie beruht und frühe Selektion und individuelle Förderung zu verbinden trachtet. Probleme, die strukturell bedingt sind wie zum Beispiel die ungerechte Benotung und benachteiligenden Übergangsempfehlungen durch Grundschullehrkräfte bei Kindern aus Migrationsfamilien und mit niedrigem Sozialstatus werden den Grundschullehrkräften als individuelles Versagen angelastet, verbunden mit der illusionären Vorstellung, verbesserte diagnostische Kompetenzen könnten dafür sorgen, Gerechtigkeit herzustellen.

Ausländische Beobachter ohne ideologische Scheuklappen sehen die Situation in Deutschland hingegen klarer. Ein Expertenteam, das Deutschland 2004 im Zusammenhang der OECD-Lehrerstudie „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern“ bereiste, beschreibt die psychologische Lage der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland als „Malaise“ und führt dazu aus:

„Die Arbeitszufriedenheit der deutschen Lehrkräfte ist, obwohl sie zu den bestbezahlten der OECD-Länder zählen, offenbar ziemlich gering (...) Wir hörten viele Klagen über eine geringer werdende soziale Wertschätzung, ungerechtfertigte Kritik aus Politikerkreisen, zunehmende Arbeitsbelastung und sich verschlechternde Arbeitsbedingungen. Die Gründe für dieses Phänomen sind vielfältig, und es ist nicht möglich, sie einzelnen und objektiven Faktoren zuzuschreiben, wie z.B. der hohen Zahl von Unterrichtspflichtstunden. Es gibt gewisse Hinweise dafür, dass für die psychologische Belastung der Lehrer ‚weniger situative Überforderungen grundlegend, sondern eher die Verdichtung der Anforderungen im Sinne eines forcierten Entscheidungs- und Aktionsdrucks ... entscheidend sind, die Rationalität und Reflexion des beruflichen Handelns in den Hintergrund drängen‘ und die das subjektive Gefühl der Ohnmacht verstärken. Das Gefühl, überlastet zu sein, ‚ist freilich nicht allein Folge objektiver Anforderungen, sondern auch Ausdruck der strukturellen Bedingungen, in deren Rahmen die Arbeit erledigt wird‘ (Döbrich et al., 2003). Die offensichtliche Malaise der deutschen Lehrkräfte kann auch mit der Tatsache in Zusammenhang gebracht werden, dass das Image von Schulen und Lehrkräften in der Gesellschaft, das die Berufswahl junger Menschen weitgehend bestimmt, nicht die aktuelle Realität des Schulalltags widerspiegelt. Während z.B. die zunehmende Heterogenität der Lehr- und Lernsituationen berufliche Flexibilität erfordert, fördern die gegenwärtig gültigen Regelungen die Uniformität und verlangen Konformität. Jene Personen, deren Berufserwartungen durch die ‚althergebrachten‘ Vorstellungen vom Leh-

rerberuf bestimmt werden, werden möglicherweise frustriert sein, wenn sie mit der heterogenen Realität des heutigen Schulalltags konfrontiert werden, und jene, die gut unter diesen neuen Rahmenbedingungen arbeiten könnten, werden sich vielleicht durch Regelungen frustriert fühlen, die immer noch auf früheren Vorstellungen von der Schulrealität basieren.“ (OECD 2004, 42F)

Der Blick durch die Brille des Menschenrechtlers wird durch die Sicht der OECD-Experten bestätigt. Viele Politiker in Deutschland reagieren darauf jedoch nicht mit Nachdenklichkeit, sondern mit Verärgerung und verbitten sich die „Einmischung von außen“. Die Kultusministerkonferenz hat entsprechend die Teilnahme an einer Nachfolgestudie zur OECD-Lehrerstudie verweigert, in der erstmals die Meinungen und Einstellungen der Lehrkräfte selbst erfragt werden sollen. Den Protest der GEW hat der Kultusminister von Niedersachsen mit dem kruden Argument zurückgewiesen, er wolle die Lehrerschaft vor den Angriffen der OECD schützen (Dpa Landesdienst Niedersachsen 2006).

Derselbe Kultusminister betreibt zudem mit einiger Energie die Ablösung des PISA-Koordinators Schleicher bei der OECD (ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT 2007, 26) und wird dabei neuerdings vom Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbandes, einer Dachorganisation des Philologen- und Realsschullehrerverbandes, unterstützt (NEUE OSNABRÜCKER ZEITUNG 2007). Das konservative „Bildungs-Deutschland“ spürt den zunehmenden Druck zur grundlegenden Veränderung und schickt sich an, die Reihen fest zu schließen, um die eigenen Vorurteile und Privilegien zu verteidigen. Die Veröffentlichung des Berichts des UN-Sonderbotschafters für das Recht auf Bildung im Frühsommer 2007 wird vermutlich sehr gereizte, wenn nicht sogar aggressive Reaktionen hervorrufen. Er kann jedoch dazu beitragen, die Veränderungsprozesse zu beschleunigen. Wie schrieben die Autoren des OECD-Länderberichts Deutschland? „Wir haben das Gefühl, hier kurz vor dem Beginn einer historischen neuen Phase in der Entwicklung des Schulsystems zu stehen“ (OECD 2004, 65). Sie schrieben das im Jahr 2004.

TEIL 3: SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im dritten und letzten Teil sollen aus dem bisher Gesagten einige Schlussfolgerungen für die weiteren Auseinandersetzungen um das Recht auf Bildung beschrieben werden, die nicht nur für die GEW Orientierungspunkte sein können. Ein wichtiges Datum ist Juli 2007, wenn Education International, der weltweite Zusammenschluss von über 100 Lehrer- und Erzieherorganisationen, seinen alle drei Jahre stattfindenden Weltkongress in Deutschland (Berlin) abhält. Thema: „Educators - Joining Together for Quality Education and Social Justice“ - Pädagogen – gemeinsam für eine Bildung von hoher Qualität und sozialer Gerechtigkeit. Der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, ist eingeladen, auf dem Kongress zu reden. Dann wird auch Gelegenheit sein, den offiziellen Bericht über seinen Deutschland-Besuch zu erläutern. Bis dahin gilt es, folgende Schwerpunkte vorzubereiten.

Unteilbares Recht auf Bildung durchsetzen

Das Recht auf Bildung darf nicht nur für den schulischen Bereich gelten. Es muss auf den frühkindlichen Bereich ebenso ausgedehnt werden wie auf die berufliche Bildung – mit allen Konsequenzen. Dazu gehört die Kostenfreiheit in Kindertagesstätten ebenso wie die Ausbildung der Erzieherinnen auf Hochschulniveau sowie das Recht auf eine berufliche Ausbildung.

Ein besonderes Augenmerk muss jungen Flüchtlingen ohne gesicherten Aufenthaltsstatus gelten. Das Menschenrecht auf Bildung ist unteilbar und kann nicht davon abhängen, ob ein junger Mensch gültige Papiere besitzt. Schulleitungen oder Leitungen von Kindertagesstätten können mit dem Schutz der GEW rechnen, wenn sie Spitzeldienste für die Ausländerbehörde verweigern.

Um die Kinderrechte und das Recht auf Bildung dauerhaft im Bewusstsein der Lehrkräfte und die Auseinandersetzung mit den Menschenrechte zu verstetigen, sollte bundesweit einmal im Jahr am 20. November, dem Tag der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention durch die UN-Vollversammlung 1987, in allen Kindertagesstätten und Schulen Deutschlands, ein „Projekttag für Kinderrechte“ eingeführt werden. Zudem soll endlich den Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes entsprochen werden, die Information über die Kinderrechte „erheblich zu erweitern“ und unter anderem für Lehrerinnen und Lehrer „systematische und kontinuierliche Fortbildungsprogramme zur Unterrichtung über Menschenrechte, einschließlich Kindesrechte, zu entwickeln“ (VEREINTE NATIONEN 2004, 4).

Die in der National Coalition für die Rechte des Kindes zusammen geschlossenen Organisationen (die GEW ist Mitglied) sollten in einer konzertierten Aktion die Durchsetzung dieser Maßnahmen in Angriff nehmen. Eine Konferenz der National Coalition in 2005 hat dafür die Grundlagen geschaffen. (NATIONAL COALITION 2005)

Die Selektivität des Bildungssystems und besonders die frühe Aufteilung zehnjähriger Kinder auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulen überwinden

In allen gesellschaftlichen Gruppen, die sich mit dem Recht auf Bildung und benachteiligten Kindern beschäftigen, herrscht Konsens darüber, dass die frühe Selektion wesentlich zur Verfestigung, wenn nicht sogar zur Verschlimmerung der Probleme des deutschen Bildungswesens beiträgt, nicht jedoch zu ihrer Lösung. Die frühe Aufteilung auf unterschiedlich anspruchsvolle Schulformen nützt bestenfalls privilegierten Kindern. Kinder aus (bildungs-) armen Elternhäusern, Kinder mit Behinderungen oder sonstigen Handicaps oder mit sprachlichen Problemen werden durch die Zuweisung zu Hauptschulen oder Sonderschulen ein zweites Mal benachteiligt. Die Skandalisierung dieses Problems bleibt unverändert auf der Tagesordnung. Dabei lässt sich an die Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung von 2006 anknüpfen, wonach sich mittlerweile eine Mehrheit der Lehrerschaft dafür ausspricht, dass Kinder über das zehnte Lebensjahr hinaus länger gemeinsam lernen können.

Der UN-Sonderbeauftragte wird sehr viel Fingerspitzengefühl benötigen, um diese Fragen in seinem Bericht so zu formulieren, dass bei den Regierenden nicht sofort wieder die Klappe des Schulstruktur-Tabus fällt. Aber es führt kein Weg daran vorbei: Schulstruktur, Schulkultur und Lernkultur bedingen einander, müssen im Zusammenhang gesehen und diskutiert werden. Je mehr gesellschaftliche Organisationen diesen Zusammenhang sehen und offensiv vertreten, desto eher werden politische Parteien zu grundlegenden Kursänderungen bereit sein und desto leichter wird es Lehrkräften fallen, sich aktiv an diesen Debatten zu beteiligen.

Föderale Zersplitterung durch eine nationale Bildungsstrategie überwinden - Die Kinderrechte und das Recht auf Bildung im Grundgesetz und in allen Landesverfassungen verankern

Die erste Stufe der sog. Föderalismusreform hat die weitere Zersplitterung der politischen Zuständigkeiten für das Bildungswesen im Grundgesetz festgeschrieben. Für das Schulwesen sind ausschließlich die Länder zuständig. Bildungsberichterstattung und Bildungsforschung sind die einzigen Aufgaben, auf die sich Bund und Länder im Schulbereich gemeinsam verständigen dürfen, vorausgesetzt, alle 16 Bundesländer sind einverstanden. In der zweiten Stufe der Föderalismusreform soll es darum gehen, die Finanzbeziehungen zwischen den Bundesländern neu zu ordnen. Hoch verschuldete Bundesländer sollen zum Schuldenabbau gezwungen werden. Dies ist vermutlich auch als Hebel für die Zusammenlegung von Bundesländern gedacht.

Für das Schulwesen in den verschuldeten Bundesländern kann diese Entwicklung zu Existenz bedrohender Sparpolitik führen und die ungleiche Verteilung der Bildungschancen auf die Spitze treiben. Aber auch die unterschiedlichen Herangehensweisen, wie sie zwischen dem Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung und entsprechenden Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz sichtbar geworden sind, machen die Verständigung über eine nationale Bildungsstrategie notwendig. Diese muss grundsätzlich die Philosophie des Bildungswesens klären – Überwindung des selektiven zugunsten eines integrativen / inklusiven Bildungssystems. Sie muss zudem länger- und mittelfristige Ziele festschreiben wie z.B. die anzustrebende Quote der Studienberechtigten, der Schulabbrecher etc.

Die Forderung nach einer nationalen Bildungsstrategie, aber auch die abzusehenden Kämpfe gegen die weitere Verschlechterung der Finanzsituation im Schulbereich (der größte Ausgabenposten in den Länderhaushalten) sollten flankiert werden durch eine Kampagne, um die Kinderrechte und damit das Recht auf Bildung im Grundgesetz und in den Landesverfassungen zu verankern. Der Nationale Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland ist in dieser Frage offen. Unter anderem hat sich auch der frühere Bundespräsident Roman Herzog dafür ausgesprochen.

Die Verankerung in den Verfassungen kann ein Mittel sein, Öffentlichkeit und verantwortliche Politiker daran zu erinnern, dass sich ihre politischen Entscheidungen an einem Wertesystem orientieren müssen, das durch die Menschenrechte und sie ergänzende internationale Abkommen definiert ist. Der häufig geäußerte Einwand, die verfassungsmäßige Verankerung von Rechten „nütze nichts“, hat keinen Bestand. Zwar ist es richtig, dass für den Einzelnen oft kein persönlicher Nutzen zu ziehen ist, für die Verständigung einer Gesellschaft auf ihr grundlegendes Wertesystem sind solche Auseinandersetzungen aber unverzichtbar.

Das in den Verfassungen verankerte qualitative Recht auf Bildung böte zudem die Grundlage, weiter für einen Bildungsrahmenartikel im Grundgesetz zu streiten. Nach dem Vorbild der Schweiz etwa könnten unter Wahrung der föderalen Kompetenzen die verfassungsrechtlichen Voraussetzungen für eine Harmonisierung des deutschen Bildungsraumes geschaffen werden. Es geht darum zu verhindern, dass föderaler Wettbewerb, wie er den konservativen und liberalen Parteien vorschwebt, die Probleme des deutschen Bildungswesens verschärft statt zu ihrer Lösung beizutragen.

Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Akteure respektieren und einbeziehen

Pädagoginnen und Pädagogen müssen in die Auseinandersetzungen um die volle Verwirklichung des Rechts auf Bildung als gleichberechtigte Akteure einbezogen werden. Dabei muss vor allem die schwierige und widersprüchliche Rolle der Lehrerinnen und Lehrer akzeptiert werden. Keinesfalls darf ihnen mit einer generellen Vorwurfshaltung begegnet und die Schuld

an mangelnder Chancengleichheit gegeben werden. Muñoz ist zuzustimmen, wenn er die Lehrerschaft „in einer Sandwich-Situation“⁴ sieht. Einerseits hätten Lehrkräfte große Verantwortung und sollten viele Probleme lösen, andererseits werde ihnen aber die gesellschaftliche Anerkennung versagt. Ausbildung und Rahmenbedingungen entsprächen zudem nicht den gesellschaftlichen Anforderungen und Notwendigkeiten.

Hinzu kommt: Die Spaltung der Lehrerschaft in Deutschland entlang der Schulformen sowie ihr unklarer Auftrag zwischen Fördern und Auslesen erschwert es derzeit, dass sich die Lehrerschaft zu einer selbstbewussten Profession weiter entwickelt, die gemeinsam das Wohl eines jeden jungen Menschen zur Richtschnur ihres pädagogischen Handelns macht.

Diese Probleme müssen thematisiert werden. Die Lehrerschaft steht vor der schwierigen Aufgabe einzusehen, dass sie professionellen Lebenslügen anhängt oder angehängen hat. Frühe Selektion ist keine Voraussetzung für besondere Leistungsfähigkeit und unser Schulsystem fördert nicht begabungsgerecht. Die Diskussion um das berufliche Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen kann bei diesem schmerzlichen Prozess eine wichtige Rolle spielen. Was bedeutet es, ein „Agent für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung“ zu sein? Education International hat mit der „Erklärung zum Berufsethos“ eine wichtige Diskussionsgrundlage geschaffen. In Artikel 2 heißt es zum Beispiel

„Im Bildungswesen Beschäftigte respektieren die in der UN Kinderrechtskonvention festgelegten Standards. Sie fördern deren Umsetzung für alle Kinder und respektieren ihre Inanspruchnahme, insbesondere im Kontext des Rechtes auf Bildung.“ (EDUCATION INTERNATIONAL 2004)

Auf internationaler Ebene hat sich längst die Erkenntnis durchgesetzt, dass ohne die engagierte Beteiligung der Pädagogen und Pädagoginnen und ihrer Interessenvertretungen kein Weg aus Bildungskrisen herausführt. Die GEW wird sich dafür einsetzen, dass auch in Deutschland Pädagoginnen und Pädagogen als wichtige Akteure respektiert werden und ihre Interessenvertretungen „auf gleicher Augenhöhe“ in bildungspolitische Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

⁴ Vernor Muñoz Villalobos im Gespräch mit Vertreter/innen von Nichtregierungsorganisationen am 19.02.2006 im Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin

LITERATUR:

- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Vs Verlag. Wiesbaden
- Berlin Congress (2007): Fünfter Weltkongress von Education International vom 22. bis 26.07.2007 in Berlin (<http://www.ei-ie.org/congress5/de/index.php>)
- Bundesregierung (2005): Nationaler Aktionsplan Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010 (<http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/Kinder-und-Jugend/kindgerechte-welt.html>)
- Demmer, M. (2003): Argumente für eine überfällige Entscheidung. In: Heyer, P. u.a. (Hrsg.), Länger gemeinsam lernen. Positionen - Forschungsergebnisse - Beispiele. Frankfurt/M., Grundschulverband - AK Grundschule u. GGG e. V., S.34-38
- Döbrich, P., K. Klemm, G. Knauss, H. Lange (2003), Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern (OECD-Lehrerstudie). Ergänzende Hinweise zu dem Nationalen Hintergrundbericht (CBR) für die Bundesrepublik Deutschland. Der Bericht wurde im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) als Beitrag für die OECD-Aktivität „Ausbildung, Einstellung und Förderung von Lehrerinnen und Lehrern“ erstellt (<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>).
- Dpa (2006): UN-Inspektor in Deutschland - Schavan lobt deutsche Bildungsreform. Bericht der Deutschen Presseagentur vom 13.02.2006. Berlin.
- Dpa-Landesdienst Niedersachsen (2006): Niedersachsen lehnt Beteiligung an OECD-Lehrerstudie ab. 6.10.2006
- Erziehung und Wissenschaft (2007): Rad der Geschichte ist nicht zurückzudrehen. Interview mit dem PISA-Koordinator der OECD Andreas Schleicher. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 1/2007
- Education International (2004): Declaration on Professional Ethics. Kongress Brasilien 2004. (<http://www.ei-ie.org/worldcongress/uk/resolutions01.html>) Die Deklaration kann in deutscher Übersetzung durch die GEW bezogen werden.
- Fodor, R., Peter, E. (2005): Aufenthaltsrechtliche Illegalität und soziale Mindeststandards - Das Recht des statuslosen Kindes auf Bildung - Rechtsgutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frankfurt a.M. Gesetzes- und Verordnungsstand: Januar 2005, Berlin / Bremen Februar 2005. (Download: http://www.gew-hessen.de/Brosch_ren.230.0.html&sub=3&pid=108)
- GEW (2006): Menschenrechte – Recht auf Bildung. Materialien zum Besuch des UN-Sonderberichterstatters Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos. PISA-Info 06/2006 der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- GEW-Homepage (2006): Menschenrecht Bildung. Berichte, Materialien, Pressemitteilungen, Daten, Fakten anlässlich des Besuchs des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. Frankfurt am Main. (http://www.gew.de/Menschenrecht_Bildung.html)
- Hessisches Kultusministerium (2005): Schreiben vom 12.10.2005 an die Staatlichen Schulämter „Rechte des statuslosen Kindes auf Bildung – Gutachten der Max-Traeger-Stiftung vom Februar 2005 (kann über die GEW bezogen werden)
- Hessisches Kultusministerium (2006): B-Länder bedauern kurzen Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen. Kultusministerin Karin Wolff: "Vorteile des deutschen Bildungsföderalismus nicht erkannt" Pressemeldung vom 21.02.2006
- KMK (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss vom 03.03.2006.

<http://www.kmk.org/doc/beschl/RechtedesKindes.pdf>

KMK PM (2006): Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz „UN-Menschenrecht auf Bildung – stabile Grundlage in Deutschland“. 21.02.2006. Berlin / Bonn.

KMK Empfehlung (2006): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 14.12.2000

Konsortium Bildungsbericht (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag

Muñoz, V. (2006): Mündlicher Vortrag anlässlich der Bundespressekonferenz am 21.02.2006 in Berlin. Nicht autorisierte deutsche Übersetzung durch Bernd Riebau. Frankfurt/Main.
http://www.grundschulverband.de/igl_aktuell.html

Muñoz, V. (o.J.): Interview - UN Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz Vihabos. Genf. <http://www.ohchr.org/english/press/docs/education.doc>

National Coalition (2005): 11. Offenes Forum der National Coalition „Die Rechte des Kindes im deutschen Schulwesen am 11./12. November 2005“ <http://www.national-coalition.de/index.php?id1=4>

Neue Osnabrücker Zeitung (2007): Lehrerverband fordert Stopp für Finanzierung der PISA-Studien. 18. Januar 2007

OECD Direktion Bildungswesen (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland von Gabor Halász, Paulo Santiago, Mats Ekholm, Peter Matthews und Phillip McKenzie, September 2004 <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>.

Office of the High Commissioner for Human Rights (2006): Talking points for the Press Conference of the Special Rapporteur on the Right to Education on his Visit to Germany. Handout für Journalisten. Berlin 2006.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention) vom 20. November 1989. Am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 - BGBl. II S.121). Am 6. März 1992 Hinterlegung der Ratifikationsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen. Am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten. (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 - BGBl. II S. 990)

Vereinte Nationen (2004): Ausschuss für die Rechte des Kindes. Fünfunddreißigste Sitzung. Behandlung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte nach Artikel 44 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Abschließende Bemerkungen: Deutschland. CRC/C/15/Add. 226. 30. Januar 2004. Nicht redigierte Fassung. Zitiert nach Veröffentlichung auf der Homepage der National Coalition <http://www.national-coalition.de/index.php?id1=5&id2=2&id3=0>