



Wortprotokoll der 8. Sitzung

Parlamentarischer Beirat für nachhaltige Entwicklung

Berlin, den 6. Juli 2022, 18:00 Uhr

Paul-Löbe-Haus

E.700

Präsenzsitzung und Videokonferenz im
Webex-Format

Vorsitz: Helmut Kleebank, MdB

Tagesordnung - Öffentliche Anhörung

Einzigiger Tagesordnungspunkt

Seite 3

**Fachgespräch zum Thema „Hochwertige Bildung
als nachhaltiges Mittel gegen Armut und soziale
Ungleichheit im Sinne der SDGs“**



Mitglieder des Beirates

	Ordentliche Mitglieder	Stellvertretende Mitglieder
SPD	Blankenburg, Jakob Echeverria, Axel Hagl-Kehl, Rita Kersten, Dr. Franziska Kleebank, Helmut Zorn, Armand	Abdi, Sanae Mascheck, Franziska Nasr, Rasha Plobner, Jan Rudolph, Tina Wagner, Dr. Carolin
CDU/CSU	Brinkhaus, Ralph Mayer-Lay, Volker Radomski, Kerstin Schreiner, Felix Stefinger, Dr. Wolfgang	Connemann, Gitta Grundmann, Oliver Heilmann, Thomas König, Anne Lenz, Dr. Andreas
BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN	Aeffner, Stephanie Ganserer, Tessa Wagner, Johannes	Außendorf, Maik Beck, Katharina Michaelson, Swantje Henrike
FDP	Al-Halak, Muhanad Harzer, Ulrike Teutrine, Jens	Gerschau, Knut Skudelny, Judith Stockmeier, Konrad
AfD	Glaser, Albrecht Kraft, Dr. Rainer	Bleck, Andreas Brandner, Stephan
DIE LINKE.	Riexinger, Bernd	



Einzigster Tagesordnungspunkt

Fachgespräch zum Thema „Hochwertige Bildung als nachhaltiges Mittel gegen Armut und soziale Ungleichheit im Sinne der SDGs“

dazu Sachverständige:

Anje Funcke

Senior Expert Familie und Bildung, Bertelsmann Stiftung

dazu verteilt:

PowerPoint-Präsentation Ausschussdrucksache 20(26)10, (Anlage 1)

Amir Sallachi

JugendExperten, Team Kinderarmut, Bertelsmann Stiftung

Prof. Dr. Michael Klundt

Hochschule Magdeburg-Stendal, Professur für Kinderpolitik

dazu verteilt:

Stellungnahme Ausschussdrucksache 20(26)11 (Anlage 2)

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren, ich eröffne die 8. Sitzung des Parlamentarischen Beirates für nachhaltige Entwicklung mit dem einzigen Tagesordnungspunkt „Fachgespräch zum Thema ‘Hochwertige Bildung als nachhaltiges Mittel gegen Armut und soziale Ungleichheit im Sinne der SDGs‘“.

Ich darf zunächst die Anwesenden und die per Video zugeschalteten Mitglieder des Parlamentarischen Beirates begrüßen. Ganz herzlich begrüßen darf ich auch die geladenen Sachverständigen Frau Antje Funcke und Herrn Amir Sallachi hier im Saal sowie Herrn Prof. Dr. Michael Klundt, der uns per Video zugeschaltet ist. Wir erhoffen uns von Ihnen wertvolle Beiträge zu dem Thema und sind schon sehr gespannt. Herzlich Willkommen.

Ich darf zunächst unsere Referentin und Referenten ganz kurz vorstellen. Ich beginne mit Frau Funcke. Sie ist gelernte Diplom-Volkswirtin, war Forschungsreferentin am Max-Planck-Institut zur Erforschung von Wirtschaftssystemen in Jena, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für

ökonomische Bildung der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und ist seit 2008 bei der Bertelsmann Stiftung in Gütersloh beschäftigt. Sie ist dort Senior Expert im Bereich „Familie und Bildung“ mit den Schwerpunkten „Kinderarmut“, „Bildungsungleichheit“, „Kinder- und Jugendbeteiligung“. In meinen Unterlagen sind noch zwei Projekte aufgeführt. Vermutlich sind es aber viel mehr Projekte, die Sie betreut haben. Aber zu unseren Themen passend ein Projekt mit dem Titel „Folgekosten unzureichender Bildung“ – sicherlich auch ein spannendes Thema. Es betrifft sozusagen die „Reparaturkosten“ und die langfristigen Auswirkungen. Das zweite Projekt, das ich mir aufgeschrieben habe: „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“. Auch da bin ich sehr gespannt.

Herr Sallachi, geboren 2003 in Krefeld, ist seit 2017 Mitglied im Jugendbeirat der Stadt Krefeld und seit 2020 Vorstandsmitglied. Seit 2017 ist er Jugendexperte der Bertelsmann Stiftung mit den thematischen Schwerpunkten „Kinderarmut“, „Bildungsungleichheit“, „Kinder- und Jugendbeteiligung“. 2019 bzw. 2020 war er Juniorbotschafter und Stipendiat des Parlamentarischen Patenschafts-Programms, seit 2020 beratendes Mitglied im Jugendhilfeausschuss der Stadt Krefeld. In den Jahre 2020 und 2021 war er Mitglied eines jugendlichen Expertinnen/Experten-Teams im Forschungsverbund "Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-Zeit" der Universitäten Frankfurt und Hildesheim. Seit 2020 ist er Co-Forschender im Forschungsprojekt "Peer2Peer" zur Erhebung der Bedarfe von Kindern und Jugendlichen und ebenfalls seit 2020 Mitglied eines beratenden Jugendgremiums in einem Forschungsprojekt der Europäischen Union (EU) namens "AUGMENT" – das wird sicherlich anders ausgesprochen, Sie werden es uns gleich erklären – mit dem thematischen Schwerpunkt der psychischen Gesundheit von Jugendlichen in der EU. Ein herzliches Willkommen Ihnen beiden.

Prof. Dr. Michael Klundt studierte von 1993 bis 1999 Germanistik und Politikwissenschaften für das Lehramt an Gymnasien an der Philipps-Universität in Marburg. Seit dem Jahr 2000 war er an der Abteilung für Politikwissenschaft der Universität zu Köln bei Prof. Dr. Butterwegge als



wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem Forschungsprojekt zum Thema vergleichende (Kinder-) Armutforschung beschäftigt. Dort, wie auch an der Hochschule Fulda, war er bis 2007 Lehrbeauftragter zu den Themen „Kinder- und Familienpolitik“, „Kinderarmut“, „Migration“, „Bildung“ und „Sozialstaatsentwicklung“. Das Thema seiner Dissertation lautete: „Von der sozialen zur Generationengerechtigkeit? Polariserte Lebenslagen und ihre Deutung in Wissenschaft, Politik und Medien“. Es folgten zwei Jahre, in denen er die Fraktion DIE LINKE. im Deutschen Bundestag als wissenschaftlicher Fachreferent zu Kinder- und Jugendpolitik beriet. 2010 erhielt er den Ruf an die Hochschule Magdeburg-Stendal als Professor für Kinderpolitik. Dort lehrt und forscht er u. a. zu den Themen „Kinderarmut und Kinderreichtum“ sowie zu Kinder-, Jugend-, Familien- und Sozialpolitik. Außerdem leitet er seit 2016 den Master-Studiengang „Kindheitswissenschaften und Kinderrechte“. Er ist Mitglied im Beirat der Zeitschrift für Soziale Arbeit „Sozial Extra“ und im Beirat des „Bundes demokratischer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen“. Darüber hinaus hat er mehrere Werke veröffentlicht, wie beispielsweise sein 2019 publiziertes Buch „Gestohlenen Leben. Kinderarmut in Deutschland“ und 2022 seine „Studien vergleichender Kinderpolitik-Wissenschaft. Kinderrechte und Kinderarmut in Corona-Zeiten“. Auch ein wichtiges Thema, das uns in der politischen Debatte immer wieder begleitet. Auch Ihnen, Herr Prof. Dr. Klundt, ein herzliches Willkommen.

Bevor wir nun inhaltlich in die Eingangsreferate einsteigen, möchte ich noch einige kurze organisatorische Hinweise geben, die nicht ganz unwichtig sind: Die PowerPoint-Präsentation von Herrn Sallachi und Frau Funcke zur heutigen Sitzung werden wir im Nachgang als Ausschussdrucksache verteilen.

Die Mitglieder des Beirates haben beschlossen, dass das heutige Gespräch im Parlamentsfernsehen übertragen wird. Die Sitzung wird live auf Kanal 4 übertragen und zeitnah in der Mediathek und dann auch auf der Webseite des Beirates eingestellt. Alle drei Sachverständigen haben sich mit der Übertragung einverstanden erklärt. Von unserem Fachgespräch

wird zudem ein Wortprotokoll erstellt. Zu diesem Zweck wird die Sitzung zur Erstellung des Protokolls aufgezeichnet.

Für das Eingangsstatement haben wir mit den Sachverständigen verabredet, dass sie jeweils zehn Minuten zur Verfügung haben. Frau Funcke und Herr Sallachi teilen sich ihre zehn Minuten. Das haben beide so verabredet. Wir werden beim Eingangsstatement auf dem Medien-Würfel hier im Saal die Uhr für die Redezeit als Orientierung mitlaufen lassen. Wir sind dabei nicht ganz so streng, aber dann haben unsere Referentin und Referenten das im Blick. Herr Prof. Klundt wird selber auf die Redezeit achten. Ich denke, das wird auch gelingen. An die Eingangsstatements schließt sich eine bzw. noch eine zweite Fragerunde an. Es ist vorgesehen, dass wir hier Wortmeldungen und Fragen aus dem Gremium sammeln. Dann haben unsere drei Sachverständigen die Gelegenheit zu antworten.

Wir streben an, die Sitzung gegen 19:00 Uhr zu beenden. Ob es eine zweite Fragerunde geben kann, hängt auch ein bisschen vom Zeitablauf ab. Für die Mitglieder des Beirates selbst schließt sich dann die nichtöffentliche Sitzung an, die bei einer digitalen Teilnahme mit den gleichen Zugangsdaten stattfinden wird. Ich schaue mal in die Runde. Ich sehe keine Wortmeldungen und keinen Widerspruch. Dann können wir so verfahren.

Nach diesen einleitenden Worten darf ich das Wort für das Eingangsstatement weitergeben. Wir haben verabredet, dass Frau Funcke und Herr Sallachi anfangen. Sie haben sich darüber verständigt, wer von beiden beginnt.

Sachverständiger **Amir Sallachi** (JugendExperte, Team Kinderarmut, Bertelsmann Stiftung): Ich hoffe, man hört mich. Vielen Dank auch von mir und von Frau Funcke. Wir freuen uns sehr, hier über ein so aktuelles Thema sprechen zu können. Ich fange direkt an. „Kinder ohne Lobby“, „Lesefähigkeit von Viertklässlern“, das ist alarmierend. „Einmal unten – immer unten“. „Talente werden unsichtbar gemacht“. Einige von vielen Schlagzeilen, mit denen man konfrontiert wird, wenn man morgens die Zeitung aufschlägt oder abends ins Handy schaut. In der viertgrößten Volkswirtschaft der Welt gehört es zum Alltag von nicht weniger als 2,8 Millionen Kindern und



Jugendlichen, die ungefrühstückt eine Klassenarbeit schreiben, sich während Schulausflügen krank stellen oder in beengten und lauten Wohnungen Hausaufgaben erledigen müssen. Die Corona-Krise hat diesen Zustand natürlich verschärft, stellt aber keine hinreichende Ursache für diese Entwicklung dar. Für arme Kinder erweist sich die Schule leider als ein Ort der Demütigung und Deprivation. Sie werden früh und systematisch ausgesiebt und ihre Talente übersehen. Das Aufstiegsversprechen, jedem Kind das Erklettern der Erfolgsleiter durch eine hochwertige Bildung zu ermöglichen, scheint also nicht eingelöst worden zu sein.

Sachverständige **Antje Funcke** (Senior Expert Familie und Bildung, Bertelsmann Stiftung): Herzlichen Dank auch von mir nochmal für die Einladung hier in die Sitzung. Ich kann direkt anschließen, denn eigentlich haben die Schlagzeilen, die Herr Sallachi gerade genannt hat, schon sehr gut gezeigt, dass wir Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den vergangenen – ich würde fast sagen 15 bis 20 Jahren – eigentlich weniger Chancen eröffnet haben. Es ist tatsächlich seit 2005 so, dass konstant fast jedes fünfte Kind in Deutschland in Armut aufwächst. Herr Sallachi sagte es schon: 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche sind davon betroffen. Armut ist für diese Kinder häufig ein Dauerzustand. Das heißt, das ist keine kurze Episode im Aufwachsen dieser Kinder, sondern es zieht sich häufig über viele Jahre hin, weil es sehr schwierig ist, dem Bezug von Leistungen nach dem SGB II (Zweites Buch Sozialgesetzbuch) oder der Armut wieder zu entkommen. Besonders oft leben dabei Kinder in Armut in alleinerziehenden Familien oder in Mehr-Kind-Familien. Das sollte man dabei immer noch im Hinterkopf haben.

Auf der rechten Seite des Charts auf unserer Präsentation sehen Sie, dass es eben auch im Bildungssystem leider seit dem „PISA-Schock“ im Jahr 2001 kaum gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufzulösen. Vielmehr hat der nationale Bildungsbericht, der ja vor etwa zwei Wochen veröffentlicht worden ist, wieder konstatiert, dass dieser Zusammenhang stark ausgeprägt ist. Das sieht man in der Abbildung in meiner Präsentation, die die Kompetenzunterschiede in Lesen und in

Mathematik zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Sozialstatus der Kinder aufzeigt, sozusagen den Familien, in denen die Kinder aufwachsen. Sie sehen, diese Kompetenzunterschiede sind nicht schmaler geworden, sie sind nicht geringer geworden, sie sind eher größer geworden. Es hat auch keine richtige Verschiebung der Kompetenz nach rechts in der Abbildung stattgefunden, also eine deutliche Verbesserung sozusagen der Kompetenzentwicklung. Diese Woche ist eine Studie vom IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) veröffentlicht worden, die nochmal gezeigt hat, dass gerade in den Grundschulen die Kompetenzniveaus nochmal gesunken sind. Das heißt, Viertklässler aus privilegierten Elternhäusern haben in den Fächern Mathematik und Deutsch etwa ein Jahr Leistungsvorsprung oder Kompetenzvorsprung vor Kindern und Jugendlichen, die in einkommensschwachen Haushalten aufwachsen.

Tatsächlich ist es auch so, dass Corona diese Schere wahrscheinlich weiter aufgehen lässt und nicht enger zusammenführen wird. Das heißt letztendlich, wir müssen uns tatsächlich das eingestehen, was Amir Sallachi gerade schon gesagt hat, dass das Aufstiegsversprechen durch hochwertige Bildung, das ja die Intension des hier zur Diskussion stehenden Sustainable Development Goals ist, in Deutschland nicht eingelöst wird, sondern vielmehr müssen wir erkennen, dass Armut das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen prägt, und dass sich das eben auch maßgeblich auf das Bildungssystem auswirkt.

Armut begrenzt das Leben von Kindern und Jugendlichen. Das heißt, sie wachsen tatsächlich in Unterversorgung auf, haben vor allem Mangel im Bereich der sozialen und kulturellen Teilhabe. Sie wachsen in deutlich anregungsärmeren Familien und auch Nachbarschaften auf. Es gibt gerade eine aktuelle Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft, die gezeigt hat, dass einkommensstarke Familien etwa viermal so viel für die Hobbys ihrer Kinder ausgeben können als es einkommensschwache Familien machen können. Im Bereich von Gesundheit und therapeutischen Angeboten liegt der Unterschied sogar bei zehnfachen Mehrausgaben bei einkommensstarken Familien.



Armut beschämt Kinder und Jugendliche. Das heißt, Kinder erleben Ausgrenzung und Beschämung, weil z. B. ihre Kleidung alt ist oder auch weil sie Freunde nicht nach Hause geschweige denn auch beispielsweise zum Geburtstagsfest zu Hause einladen können. Armut bestimmt damit letztendlich auch ihr Leben, weil sie seltener Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen, weil sie weniger Möglichkeiten haben, sich die Welt zu erschließen, weil sie viel früher anfangen, Zukunftspläne sozusagen abzuschreiben und auch ihre eigenen Erwartungen herunterschrauben. Genau diese Erfahrungen, die prägen im Leben sehr lange nach. Das wissen wir aus der Armutforschung.

Leider ziehen sich diese negativen Erfahrungen eben auch durch das Bildungssystem. Das heißt, im Bildungssystem werden Kinder aus weniger privilegierten Familien bei gleichen Leistungen schlechter bewertet. Sie bekommen seltener die Übergangsempfehlung auf die anspruchsvollere weiterführende Schule. Sie erleben auch in der Schule Stigmatisierung und Beschämung, wenn sie z. B. versuchen, zu vertuschen, dass ihre Eltern den teuren Taschenrechner, das Geld für den nächsten Schulausflug oder die Klassenfahrt nicht aufbringen können. Sie erleben es durchaus auch, dass ihre Eltern eben nicht auf Augenhöhe mit den Lehrkräften in der Schule kommunizieren und auftreten können. Das heißt, insgesamt reproduziert unser deutlich an der Mittelschicht orientiertes Bildungssystem soziale Ungleichheit, statt sie zu überwinden. Denn tatsächlich geht eigentlich mit jeder Etappe im Bildungssystem – angefangen von der Kita über die Grundschule, die weiterführenden Schulen bis hin zum Studienzugang – die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander. Das heißt zusammenfassend, was ich sehr schön finde, dieses Zitat in der Präsentation von El-Mafaalani „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“. Dieses Sprichwort gilt für uns in Deutschland und für das Bildungssystem leider viel mehr als das Sprichwort „Jeder ist seines Glückes Schmied“.

Sachverständiger **Amir Sallachi** (JugendExperte, Team Kinderarmut, Bertelsmann Stiftung): In Deutschland tendieren wir immer dazu, Armut im Kontext von Bildungsdefiziten zu diskutieren. Dabei ist es vielmehr wichtig, unterschiedliche Determinanten und Komponenten simultan zu

berücksichtigen, wenn man Armut und gerade Kinderarmut wirksam bekämpfen möchte. Zum einen erweist sich die direkte Partizipation von Kindern und Jugendlichen, also die Beteiligung an politischen Strukturen, als notwendig. Das steht da jetzt nicht in unserer Folie. Aber gerade die Aufklärung über ihre Kinderrechte ist wirklich fundamental und erweist sich als die absolute Grundlage, damit Kinder und Jugendliche sich wirklich groß angelegt in kommunalen Strukturen engagieren können.

Sie können sich beispielsweise die „Children’s Worlds+“-Studie anschauen. Da werden Sie sehen, dass knapp die Hälfte – in meiner Altersgruppe werden es vielleicht 40 Prozent angeben – nicht ausreichend informiert sind über ihre Rechte. Es ist wirklich wichtig, dass Kinder und Jugendliche in Schulen, in jeder Kommune, in jedem Bundesland und überall, wo sie aktiv sind, auch die Möglichkeit haben, sich einzubringen. Gerade in der Corona-Pandemie haben sich bestehende Bildungsformate als nicht krisenfest erwiesen. Kinder- und Jugendparlamente, Jugendräte und auch andere Organisationen hatten einfach keinen Kontakt zu Kindern und Jugendlichen. Das bedeutet, dass gerade in einer solchen Krise, in einer solchen dynamischen Zeit die Stimme von jungen Menschen dringend Gehör finden muss.

Sehr wichtig ist die Implementierung einer Bedarfserhebung. Es ist wirklich sehr tragisch, dass wir in Deutschland keinen empirisch fundierten Wert haben, der uns tatsächlich anzeigt, wieviel Geld konkret junge Menschen bräuchten, damit ihre Bedarfe gedeckt werden. Also gerade bei den Regelsätzen im System des SGB II ist es immer sehr ambivalent und fragwürdig, ob diese Werte tatsächlich auch die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen, und gerade jetzt angesichts einer so hohen Inflationsrate, befriedigen können.

Neben der hochwertigen und ungleichheitssensiblen Bildung ist es natürlich auch wichtig, über materielle Disparitäten zu sprechen. Armut vermeidet man mit Bildung. Aber genauso wichtig ist simultan die Einführung einer Kindergrundsicherung, die die Bertelsmann Stiftung fordert. Momentan ist es leider so, dass viele Leistungen, z. B. das Bildungs- und Teilhabepaket, aufgrund bürokratischer Hürden



einfach nicht abgerufen werden und Jugendliche und Kinder nicht erreichen.

Sachverständige **Antje Funcke** (Senior Expert Familie und Bildung, Bertelsmann Stiftung): Damit komme ich zum dritten Punkt. Natürlich müssen wir auch alles daran setzen, ein wirklich hochwertiges und bezüglich der Ungleichheit sensibles Bildungssystem zu schaffen. Ich glaube, wir wissen alle, was die größte Krux dafür ist: das ist momentan das Fehlen von pädagogischen Fachkräften. Das bedeutet, Bildung ist immer Beziehungsarbeit. Für gute Bildung und für gute Schulen brauchen wir Lehrkräfte in ausreichender Zahl, die gut ausgebildet sind. Ich glaube, wir brauchen nicht nur Lehrkräfte, sondern wir brauchen wirklich gute multiprofessionelle Teams in den Schulen, also auch Schulsozialarbeit, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen usw. Auch IT-Fachleute, die die Digitalisierung in den Schulen vorantreiben, damit „Schule“ dort gut gelebt werden kann und auch tatsächlich individuelle Förderung funktionieren kann. Die größte Herausforderung ist, dort eine Ausbildungs-offensive zu starten und zu gucken, dass sich mehr Leute für diesen Beruf begeistern lassen, dass die Arbeitsbedingungen in der Schule auch wieder attraktiver werden. Das ist zentral.

Daneben ist tatsächlich genauso zentral, eine Ungleichheitssensibilität in die pädagogische Arbeit hineinzubringen. Also d. h., Lehrkräften oder zukünftigen Lehrkräften auch die Gelegenheit zu geben, sich selber zu reflektieren, ihren eigenen, meistens aus der Mittelschicht kommenden Habitus zu reflektieren, zu überlegen, wie gehe ich mit Kindern und Jugendlichen um, um genau das zu überwinden, was ich vorhin beschrieben hatte, nämlich diese häufig abwertenden Blicke auf Kinder und Jugendliche aus anderen Lebenswelten oder das Unverständnis auch für diese Lebenswelten, weil man sie selber nicht erfahren hat. Das ist extrem wichtig.

Zentral ist es, glaube ich, und das ist eigentlich eine gute Chance, jetzt den Ausbau der Ganztagschulen zu nutzen, um „Schule“ neu zu denken, um sie auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen neu zu denken: Was ist eine gute Ganztagschule? Was ist eigentlich Bildung für die Zukunft? Welche Kompetenzen brauchen Kinder und Jugendliche? Wie können informelle

und formelle Bildungsorte in Ganztagschulen gut miteinander verknüpft werden? Wie kann dadurch tatsächlich allen Kindern eine anregungsreiche Lebens- und Bildungswelt eröffnet werden, in der sie sich wohl und auch sicher fühlen? Das muss beim Ausbau des Ganztagsangebots die zentrale Frage sein. Da darf es nicht nur um Quantität gehen, sondern es muss vor allem um Qualität gehen.

Es gibt viel zu tun. Das ist jetzt mein Abschlussfazit. Tatsächlich finde ich es elementar, dass diese Investitionen in das Bildungssystem, aber auch in die Vermeidung von Armut eine gute Struktur zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen darstellen. Das sind Zukunftsinvestitionen, die zahlen sich aus. Das haben wir auch im Projekt „Folgekosten unzureichender Bildung“ belegt und die Frage gestellt, was passiert, wenn wir das nicht machen. Es ist wichtig, dass diese politische Priorität jetzt auch gesetzt wird, damit wir wirklich eine generationengerechte und nachhaltige Gesellschaft schaffen können, in der alle Kinder und Jugendlichen Chancen haben. Dankeschön.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Ein herzliches Dankeschön. Ich habe mir schon gedacht, dass für so ein Thema zehn Minuten sehr knapp bemessen sind. Aber Sie haben das super gelöst. Also einen ganz herzlichen Dank Ihnen beiden. Damit kommen wir auch schon zum Eingangsstatement von Herrn Prof. Dr. Klundt, der uns per Video zugeschaltet ist. Jetzt schauen wir mal, ob das funktioniert. Herr Prof. Klundt – ist er an Bord? Ich sehe ihn noch nicht.

Sachverständiger **Prof. Dr. Michael Klundt** (Hochschule Magdeburg-Stendal, Professur für Kinderpolitik): Ja. Genau. Sprechen kann er.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Das ist schon mal gut. Wir hören Sie auch.

Sachverständiger **Prof. Dr. Michael Klundt** (Hochschule Magdeburg-Stendal, Professur für Kinderpolitik): Ja, Sie hören mich auch? Das ist doch wunderbar. Sehr schön. Also einen wunderschönen Guten Tag, und vielen Dank für die Einladung. Ich habe jetzt gerade praktisch noch das Äußere der Präsentation meiner Vorredner hier zu sehen, aber das ist ja nicht so schlimm.



Auch von meiner Seite nur ganz kurz der Hinweis, dass der freiwillige Staatenbericht Deutschlands von 2021 zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele bzw. Sustainable Development Goals (SDGs) ja darauf hinweist, dass bis 2030 für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung eingeführt werden soll.

Wenn wir uns die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte anschauen, dann haben wir in Artikel 26 Absatz 1 ja einerseits das Recht auf Bildung und dass dieses unentgeltlich sein muss usw. Wir haben dann im Absatz 2 auch nochmal sozusagen den Zweck oder die Ziele auch von Bildung, die festgehalten werden, beispielsweise auf volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit, Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten, Verständnis, Toleranz, Freundschaft zwischen den Nationen usw., Wahrung des Friedens. Das sind also ganz zentrale Kriterien für das Verständnis von Bildung. Diese finden Sie wiederum auch im WSK-Pakt (Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte) und natürlich auch in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen in Artikel 28 und Artikel 29. Ausgehend von diesem Maßstab könnten auch Reflexionen über Bildung und Menschenrechte in Deutschland erfolgen. Jedenfalls denke ich, dass es ganz wichtig ist, dass man dies nochmal qualifiziert, um das auch deutlich von einem Bildungsverständnis abzuheben, was man eher unter Bildung und auch die Kinder und Jugendlichen eher als sogenanntes Humankapital versteht. Ich denke, dass da entsprechend nicht wirklich ein Bildungsverständnis vorherrscht, wie es zumindest in den Menschenrechtskonventionen vorhanden ist.

Die soziale Herkunft, wir haben es ja eben gerade schon gehört, das wird auch vom freiwilligen Staatenbericht der Bundesregierung vom letzten Jahr selbst eingestanden, hat weiterhin einen Einfluss auf die Bildungs- und Zukunftschancen junger Menschen.

In der Studie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) „A Broken Social Elevator?“ – also ein „zerbrochener sozialer Aufzug“ – aus dem Jahr 2018 wird festgestellt, dass die

Einkommensungleichheit in den höchstentwickelten Industriestaaten seit den 1990-er Jahren, also auch nicht erst seit gestern, stetig zugenommen hat, während die soziale Mobilität ins Stocken geraten sei. Es wird auch davor gewarnt, wenn es Menschen am unteren Ende der Einkommensverteilung nicht mehr nach oben schaffen können, kann dies schwerwiegende soziale, wirtschaftliche und politische Konsequenzen haben. Die OECD entwickelt in ihrer Studie dann eine besondere Modellrechnung. Das ist erstaunlich für die Dynamik der sozialen Mobilität. Sie schauen nämlich, wie viele Generationen braucht ein Mensch, um von unten bis ungefähr in der Mitte der Gesellschaft anzukommen, und stellen fest, dass es im Durchschnitt der OECD ungefähr fünf Generationen sind, die benötigt werden. Erstaunlicherweise braucht es in den nordischen Staaten, in den skandinavischen Staaten, „nur“ zwei bis drei Generationen. In Deutschland allerdings braucht es sechs Generationen. Wenn man das umrechnet, wenn man jetzt sozusagen diese Generationenverständnisse nimmt, braucht es pro Generation 30 Jahre. Das sind dann gewissermaßen 180 Jahre, also sechs mal 30 Jahre. Man muss sich immer deutlich machen, dass es hier nicht um den Ansatz „vom Tellerwäscher zum Millionär“ geht, sondern, wenn überhaupt, um im Bild zu bleiben, „vom Tellerwäscher bis zum Koch“ oder „von der Tellerwäscherin bis zur Köchin“ in 180 Jahren, also eine enorme Blockade sozialer Mobilität.

Woran könnte das liegen? Vieles ist dazu ja gerade auch schon gesagt worden. Deshalb nur ein paar Andeutungen. Es wird sichtbar, und das wissen ja die meisten, dass Menschen mit sozialer Benachteiligung oder mit Armut ihre Kinder auch weniger beteiligen lassen, beispielsweise in Kindertagesstätten. Dann muss man sich fragen: „Woran könnte das vielleicht liegen?“ Der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2017 sagt, ja, die Eltern haben vielleicht auch nicht so richtig Interesse daran. Was leider nicht diskutiert wird, ist erstens das ausreichende Vorhandensein von Kitaplätzen und zweitens etwas, was oft vergessen wird, nämlich dass es vielleicht auch etwas mit der Finanzierung zu tun haben könnte. Denn eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung verweist extra darauf, dass



diejenigen Familien im unteren Einkommensbereich, die für die Kita bezahlen, also nicht die ganz unten, aber die, die im unteren Bereich sind, Familien aus dem unteren Einkommensbereich, dass die von allen Einkommensgruppen den höchsten Anteil ihres Einkommens für die Gebühren aufwenden. Das wird – glaube ich – auch häufig vergessen.

Eben ist schon ein bisschen das Thema „non-formale Bildung“ angesprochen worden. Auch für Nachhilfeausgaben sind selbstverständlich die Mittel- und Oberschichten weitestgehend dominant und können dadurch auch die soziale Ungleichheit noch einmal verstärken. Wir haben dann umgekehrt an den Schulen das Phänomen, dass auch wirklich die besten Schülerinnen und Schüler, wenn sie aus armen Haushalten kommen und aus Haushalten mit geringem Bildungsniveau, spätestens ab der Sekundarstufe sozusagen wieder abrutschen. Das stellt das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung fest und sagt, dass wir da etwas tun müssen. Das ist ja auch, wenn sie es jetzt ganz ökonomisch betrachten, eine Vergeudung von Ressourcen, dass Menschen so qualifiziert sind, aber dann sozusagen entmutigt und auch nicht weiter gefördert werden. Wir haben im OECD-Vergleich, jedenfalls in Deutschland, also wirklich nur im Vergleich der höchstentwickelten Industriestaaten, nachweisbar überproportionale Abstiege im Verhältnis zu dem Bildungsabschluss der eigenen Eltern, und wir haben prozentual unterproportionale Aufstiege. Das könnte ich Ihnen dann nachher nochmal genauer sagen.

Der Bildungsforscher Klaus Klemm hat sich kürzlich nochmal in einer Studie zu 20 Jahren PISA (Programme for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) - Studien geäußert. Er stellt dabei fest, wenn sie bei gleichguten Schulleistungen erstmal nur den Indikator „Soziale Benachteiligung“ nehmen, also wenn gewissermaßen gleichgut getestet wird, dass zwischen 2001 und 2016 dieser Indikator für „Soziale Benachteiligung“ nicht etwa gesunken ist, sondern der Wert in Höhe von 2,36 sogar noch auf 3,37 angestiegen ist. Wir sehen, es gibt verschiedenste strukturelle Gründe. Man könnte sagen, da wird die real existierende soziale

Ungleichheit abgebildet. Wir müssen allerdings an manchen Stellen eher sagen, dass das Bildungssystem sie sogar verstärkt.

Wenn wir uns die Studie von Morris-Lange ansehen, muss man sich fragen, ob denn die Schulen wenigstens mit einem hohen Zuwandereranteil in sozial schwieriger Lage wenigstens eine bessere Förderung und bessere Unterstützung bekommen. Das ist leider auch nicht der Fall, sondern meist kriegen die nur das Gleiche oder sogar noch weniger als die Durchschnittsschulen. Das Wissenschaftszentrum Berlin hat so etwas Ähnliches auch in Berlin selber nochmal erforscht, mit Bezug auf „Schulen“, „Lehrermangel“, „Unterrichtsausfall“, „Vertretungsstunden“ im Vergleich zwischen Schulen in sozialen Brennpunkten und entsprechend privilegierten Stadtteilen.

Die Armutsforscherin Gerda Holz hat kürzlich nochmal zusammengefasst, welche Ergebnisse es seit Corona im Bereich von Kindertagesstätten und Schulen gibt. Da hat sie vor allem die Stadt Gelsenkirchen erwähnt und auch Schulstartuntersuchungen in Düsseldorf. Dabei wurde im Vergleich zum bisherigen Durchschnitt ganz deutlich sichtbar, dass jeweils in den Bereichen „Sprache“, „kognitive Entwicklung“, „soziale Kompetenz“, „Fein- und Grobmotorik“ entsprechende Reduktionen festzustellen sind, und für Kinder in Armut jedes Mal noch stärkeren Einschränkungen vorhanden sind.

Der Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung vom vorletzten Jahr hatte an einer Stelle das, was Herr Sallachi eben auch ganz gut gesagt hatte, selbst problematisiert: Wer vertritt eigentlich die Rechte der Kinder und jungen Menschen, wenn die Politik solche weitreichenden Entscheidungen wie einen „Lockdown“ trifft mit all den Konsequenzen, die dazu entsprechend reflektiert werden müssten?

Ich möchte zuletzt nochmal etwas erwähnen, was Frau Funcke eben gerade auch schon erwähnt hat. Es geht um eine Studie des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen), die die Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im Bereich der Fächer Deutsch und Mathematik untersucht. Die Studie stellt da enorme Reduktionen fest. Es ist auch vieles wirklich wert, darüber nachzudenken. Aber es



gibt beispielsweise einen Leitartikel in einer Zeitung. In dem Artikel wird ein Fünftel der Kinder, die sozusagen nicht richtig lesen oder schreiben können, als bildungsunfähig bezeichnet. Das müssen Sie sich mal wirklich auf der Zunge zergehen lassen. Ich finde, wir können nicht einfach ein Fünftel der zehn- bis elfjährigen Schülerinnen und Schüler als bildungsunfähig bezeichnen, wenn bestimmte Kompetenzen nicht vorhanden sind. Wenn wir da überhaupt über Bildungsunfähigkeit sprechen sollten, dann vielleicht höchstens in Bezug auf die Bildungspolitik der bisherigen Regierungen. Auf deren Seite ist jetzt das Wissen in den letzten Monaten enorm angestiegen.

Der Corona-Expertinnen- und Expertenrat der Bundesregierung hat die Notwendigkeit einer prioritären Berücksichtigung des Kindeswohls in der Pandemie festgestellt bzw. eingeklagt. Die interministerielle Arbeitsgruppe aus Bundesgesundheits- und Bundesfamilienministerium hat ebenfalls nochmal drauf hingewiesen, dass bitte auch auf die Kinderrechte und insbesondere auf das Recht auf Bildung eingegangen werden müsste. Hier muss man dann jeweils sagen, dass angesichts von anderthalb bzw. zwei Jahren Pandemiepolitik diese Erkenntnis ein bisschen spät kommt. Das ist dann gewissermaßen auch symptomatisch für den realen Umgang mit dem Thema.

Sie haben bestimmt mitbekommen, dass es auch vom Europarat sogar eine Rüge gegenüber Deutschland hinsichtlich einerseits der 2021 gescheiterten Einfügung von Kinderrechten in die Verfassung und andererseits auch der Bildungsrechte gab, die im Vergleich zu den 46 anderen Europaratsstaaten in Deutschland offenbar noch rigider war. Da ist tatsächlich jetzt noch einiges aufzuarbeiten, wenn man wirklich eine, wie wir uns es ja vorgenommen haben, hochwertige und inklusive Bildung fördern möchte. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Vielen Dank, Herr Prof. Dr. Klundt, für dieses Eingangsstatement und natürlich auch für die Einhaltung der Zeit. Das gibt uns die Möglichkeit, jetzt noch in die Diskussion einzusteigen. Wir beginnen gleich mit der ersten Fragerunde. Nur der kleine Hinweis an die Kolleginnen und Kollegen Abgeordnete: Wir haben im Kreis der

Obleute die Vereinbarung getroffen, dass für Fragen jeweils etwa zwei Minuten zur Verfügung stehen. Wir handhaben das hier ja nicht ganz so streng, aber die Uhr mit der Redezeit wird zur Erinnerung für alle mitlaufen, sodass man eine gewisse Selbstkontrolle ausüben kann. Wenn ich merke, dass die Selbstkontrolle schlecht funktioniert, dann würde ich natürlich eingreifen.

Wir haben verabredet, dass es keine festgelegte Reihenfolge gibt. Deswegen schaue ich mal nach Wortmeldungen. Ich habe schon Frau Aeffner und Frau Wagner gesehen, sowie Herrn Teutrine und Herrn Dr. Kraft, Frau Dr. Kersten und Frau Radomski. Dann machen wir das in dieser Reihenfolge. Frau Aeffner beginnt.

Abg. Stephanie Aeffner (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Vielen Dank für den Input. Sie haben in Ihren Beiträgen auch auf den „PISA-Schock“ verwiesen. In der Reaktion darauf haben wir uns ja vielfach Bildungsinhalte und Lehrpläne angeschaut. Tatsächlich beinhaltet Bildung ja aber so viel mehr als reine Wissensvermittlung. Auch in der Corona-Pandemie war es ja so, dass die Aufholprogramme, die es quasi im Anschluss gab, praktisch auf Nachhilfe beruht haben. Vielleicht können Sie uns etwas dazu sagen, was aus Ihrer Sicht gerade in der Pandemie Bildungsungleichheiten verstärkt und – abgesehen von der Vermittlung von reinen Wissensinhalten – den Unterschied zwischen Familien in Armut und finanziell besser gestellten Familien ausgemacht hat.

Die zweite Frage bezieht sich darauf, dass Bildung bei uns föderal organisiert ist. Trotzdem haben wir den Verfassungsauftrag der Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse. Wie können wir nach Ihrer Auffassung denn in einem föderalen System trotzdem eine „Bildungsgovernance“ hinbekommen, die wirklich auch mit vielen Aspekten, wie Abbau sozialer Ungleichheit, arbeitet, und wie können wir das trotzdem verfassungskonform in einem föderalen System ausgestalten?

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Vielen Dank, Frau Aeffner. Als Nächstes erteile ich Frau Wagner das Wort.

Abg. Dr. Carolin Wagner (SPD): Vielen Dank, auch für die Vorträge und auch dafür, dass Sie die Finger in die Wunde gelegt haben. Vor ein paar



Monaten habe ich den Begriff „Klassismus“ kennengelernt, also die Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft. Wir haben ja eine umfassende gesellschaftliche Debatte hinsichtlich der Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Religion, sexueller Orientierung oder Geschlecht, aber in meiner Wahrnehmung nicht so stark in Bezug auf „soziale Herkunft“. Da würde mich Ihre Einschätzung interessieren, woran das liegt und ob dieses Ausbleiben einer solchen Debatte über „Klassismus“ auch ein Grund dafür ist, dass dieses Thema strukturell verankert zu sein scheint.

Mich würde auch noch interessieren, ob Sie Verlaufsstudien kennen, also die längere Begleitung von Kindern aus Armut in der Bildungsbiografie und wann es diese Kipppunkte in der Bildungsbiographie gibt und wo die liegen, auch hinsichtlich der überproportionalen Aufstiege, Stichwort „sechs Generationen“, was Sie meinten, Herr Prof. Klundt. Eine provokative Frage, die mir auch oft gestellt wird. Wir haben hier einen unheimlichen Anstieg der Studierendenzahlen. In den 1970-er Jahren waren es 800.000 und heute sind wir bei drei Millionen. An mich wird oft herangetragen: Hört doch mal auf, die ganzen Schülerinnen und Schüler ins Studium zu „trommeln“. Wir brauchen die Leute im Handwerk. Was ist aufgrund Ihres Vortrags Ihre Rückmeldung dazu? Vielen herzlichen Dank.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD):

Dankeschön, Frau Wagner. Als Nächstes habe ich Herrn Teutrine.

Abg. **Jens Teutrine (FDP):** Ich wollte tatsächlich nochmal auch in der Analyse ansetzen. Das geht auch ein bisschen auf die letzte Frage ein. Wenn man sich z. B. den von Ihnen zitierten Bildungssoziologen Aladin El-Mafaalani anguckt, dann hat er dieses Phänomen genau untersucht, dass wir einen Anstieg seit der Bildungsexpansion in den 1970-er Jahren haben z. B. von Leuten, die jetzt an die Uni gehen, die ein Abitur schaffen und ähnliches. Also es gibt eine Umkehr der Bildungspyramide, so dass sie jetzt auf dem Kopf steht. Gleichzeitig gibt es innerhalb dieser Bildungspyramide nicht mehr so viel sozialen Aufstieg und ähnliches. Also das ist eine ambivalente Analyse, die quasi notwendig ist.

Das führt mich zu meinem zweiten Punkt. Ich

habe mir auch ihr Fazit durchgelesen, Herr Prof. Dr. Klundt. Man kann das politisch – glaube ich – so bewerten, wie Sie es in dem allerletzten Satz machen, wo Sie dann sagen, wenn jetzt nicht die Vermögenssteuer eingeführt wird, dann ist das eine Katastrophe und eine Ungleichheit, auch in Bezug auf die Bürgerversicherung und wenn dann die Aktienrente kommt. Also alles, was so in dem Programm der Linkspartei drin steht und was wir da jetzt alles machen sollen, dann haben wir dort angeblich dann auch einen positiven „Haussegen“ bei Thema Nachhaltigkeit.

Sieht man sich wiederum andere Länder in Ihren Studien an, dann findet man ein Sammelsurium an Ländern, die besser gestellt sind als wir, die z. B. eine gesetzliche Aktienrente haben. Es gibt aber auch Länder, die haben sogar eine gesetzliche Aktienrente, die sind schlechter gestellt als wir. Es gibt Länder, die haben eine Vermögenssteuer, die sind besser und schlechter. Also irgendwie kann das womöglich nicht der Faktor sein, auf den man am Ende zielt und womöglich, und das glaube ich auch an einigen Punkten, reproduzieren wir seit 30 Jahren eine Debatte, die nicht am Kern ansetzt, wo wir ansetzen müssen. Da bin ich dann wiederum bei Ihnen, weil mich ein Punkt interessiert. Und das ist dann der Punkt des sozialen Hintergrundes, der viel zu wenig in der politischen Debatte eingebracht wird. Welche Auswirkungen hat der? Er hat mehrere Dimensionen, wenn man ihn beobachtet hat. Einmal die ökonomische Dimension, wenn wir über Energiegesetz und ähnliches reden [...]. Er hat sehr, sehr häufig die Dimension des Bildungshintergrundes meiner Eltern: Kann ich überhaupt Nachhilfe zu Hause empfangen? Habe ich einen Zugang zu Bildung? Das ist die zweite Dimension.

Die dritte Dimension, das ist die, die Sie auch angesprochen haben, und die interessiert mich am meisten, weil das eine der ausschlaggebendsten Dimensionen ist, die aber am wenigsten politisch diskutiert wird, nämlich die Frage nach „Habitus“ und „Lebenswelten“. Sie haben gesagt, das Bildungssystem reproduziert sich aus einer Mittelschicht heraus. Eine Ihrer Antworten ist eine ungleich sensible Pädagogik. Damit meinen Sie, dass man genau daran ansetzt, wie kann ich eigentlich diesen Klassismus und diesen sozialen Hintergrund, diesen Aspekt, der zu wenig ist, in



ein Schulsystem integrieren? Da würde mich wiederum interessieren, welche konkreten politischen Vorschläge Sie genau an dieser Stelle haben. Wie hoch wollen Sie diesen Hebel ergänzen? Da kann man viel über Finanzierung diskutieren, aber es sind Debatten, die man so oder so bewerten kann, aber nicht am Kern des Problems irgendwie ansetzen und dabei die Studienlage sogar etwas anderes sagt. Ich kenne die OECD-Studie, die Sie zitiert haben. Ich finde, da wird alles gemischt, und trotzdem sind einige Länder besser und schlechter, und da müssten wir dann eine andere Analyse ansetzen. Das ist der Kernpunkt, wo ich nochmal nachfragen wollte: Was sind Ihre konkreten Vorstellungen? Vielen Dank.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Vielen Dank. Jetzt Herr Dr. Kraft.

Abg. **Dr. Rainer Kraft (AfD):** Vielen Dank. Ich habe mit Interesse gelesen, dass Sie der Meinung sind, dass es sechs Generationen oder 180 Jahre dauert, bis jemand in die Mittelschicht aufsteigt. Das ist in einem Land, das gerade mal etwas über 70 Jahre alt ist, eine etwas gewagte These, wie ich finde, weil, dann hätten wir niemanden in der Mittelschicht. Alles wäre zeitlich darunter bei uns, weil wir alle bei der Stunde null angefangen haben im Jahr 1949. Aber das nur am Rand.

Ich würde gerne auf vieles eingehen. Wenn es, wie Sie gesagt haben, Frau Funcke und Herr Sallachi, früher besser war, und es eine Tendenz hat, schlechter zu werden, dann müssen wir uns mal die Frage stellen: Was war denn dann früher besser? Jetzt hat Herr Teutrine schon angesprochen, dass es früher in den Abschlüssen einfach eine primordiale Struktur gegeben hat. Das kann vielleicht eine der Folgen oder sogar einer der Gründe sein. Ich möchte aber auf ein paar andere Sachen eingehen, die Sie angesprochen hatten. Sie hatten u. a. gesagt, die Haushalte, die Familien, die Hobbys der Kinder bzw. mehrere Hobbys der Kinder bedienen können, dass das zu einer besseren Schulbildung führt. Das ist jetzt intuitiv nicht ganz richtig, weil man sich fragen würde, die Kinder – heutzutage mit den Hobbys mit Laptop, Smartphone etc., den ganzen Mist – das ist eigentlich ein „Zeitgrab“. Die Kinder vertun da sehr viel Zeit mit sehr vielen dummen Dingen von YouTube über TikTok und Zeittöten mit unsinnigen Computeronlinespielen

etc., warum das eigentlich ein Faktor sein soll, warum bei der Bildung dieser Kinder, eine höherwertigere Bildung herauskommen sollte, als bei den Kindern, bei denen die Eltern diesem Konsum nicht nachgehen und ihnen diese Zeitfresser, die mit Bildung nicht sehr viel zu tun haben, wenn wir ehrlich sind, nicht gewähren sollten. Wenn wir es mit unserer Generation, also einer Generation früher, vergleichen, als dieser Jugendlichen- und Kinderkonsum noch gar nicht möglich war, warum dann diese Generation, also die in den 1970-er und 1980-er Jahren noch eine Bildung hatte und eine höherwertigere, bessere Bildung bekommen hat, als es heute bei denjenigen der Fall sein soll, wo die Eltern dem Konsumbestreben und den Hobbys ihrer Kinder in den besseren Familien so gut nachgehen können, warum das bei diesen dann zu einem besseren Bildungssystem führt. Jetzt ist meine Zeit schon wieder zu Ende. Aber ich würde mich freuen, wenn Sie das beantworten könnten. Danke.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Vielen Dank, Herr Dr. Kraft. Es ist bereits jetzt absehbar, dass wir keine zweite Fragerunde schaffen werden. Deswegen sind jetzt erstmal Frau Dr. Kersten und dann Frau Radomski an der Reihe. Dann war – glaube ich – von Herrn Wagner eine Frage. Wenn er sich kurz fasst, würde ich ihn anschließend auch noch zulassen wollen. Als Nächste also Frau Dr. Kersten.

Abg. **Dr. Franziska Kersten (SPD):** Vielen Dank für die Vorstellung Ihrer Ergebnisse. Ich würde gern als in Ostdeutschland Aufgewachsene und die ihre Kinder selber in Belgien großgezogen hat wissen: Wie kann man das vergleichen? Gibt es einen Unterschied zu dem, was in Ostdeutschland an Bildungsangeboten da war und dem, was jetzt im westdeutschen Bildungssystem praktisch überall angeboten wird? Sind da Unterschiede festzustellen? Vielleicht eine Erklärung dazu: In Belgien hat man ein Schulsystem bis zur sechsten Klasse, da sind alle zusammen, und dann ist es ab der siebten Klasse möglich, immer wieder in die jeweils höhere Bildungsform umzusteigen oder auch zurückgestuft zu werden. Wie würden Sie das einschätzen?

Als letzten Punkt: Wir haben in Schweden gelernt, dass sie dort jede Schule für ihr Kind auswählen können, aber bestimmte Bevölkerungsgruppen wählen es nicht, weil sie



gar nicht Kenntnis davon haben, und weil sie lieber in ihrem Viertel zusammenleben und praktisch nicht versuchen, auf die besseren Schulen zu kommen, weil sie eher die Community-Areale nicht verlassen wollen. Da hätte ich auch gerne eine Einschätzung von Ihnen, ob das in Deutschland ähnlich zu sehen wäre, wenn es Schulwahlfreiheit gäbe.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD):
Dankeschön, Frau Dr. Kersten. Jetzt Frau Radomski.

Abg. **Kerstin Radomski (CDU/CSU):** Ich danke auch für die Vorträge. Für mich persönlich gingen hier die ganze Zeit zwei Dinge durcheinander. Ich würde eigentlich gerne die formale Schulbildung und die Auswirkungen auf das, was da mit Kindern passiert – Sie haben ja auch Anregungen gebracht, zur ungleichheitssensiblen Bildung – differenzieren zu diesem Freizeitverhalten, das sicherlich auch unterschiedlich sein kann je nach Status der Kinder. Weit von mir weisen möchte ich tatsächlich Ihre ungleichheitssensible Pädagogik oder dass Pädagogen das nicht mitbringen würden. Ich bin selber Pädagogin. Ich habe mich die Tage noch mit einer Pädagogin unterhalten, die für einen Schüler, der wirklich mit nichts zur Schule kam, Hefte und alles von ihrem privaten Geld gekauft hat und auch unterstützt hat. Jetzt können Sie natürlich sagen, das ist auch schon wieder schlimm, dass ein Lehrer so etwas macht. Ich glaube, sie wollte an der Stelle nur helfen und unterstützen, damit das Kind arbeiten kann. Ich finde es aber schwierig, generell Lehrkräfte an der Stelle infrage zu stellen.

Meine Fragen wären tatsächlich: Wir haben ein Bildungssystem, was schon mit Sprachkitas einsteigt. Also gerade bei sozial schwachen kann mit einer Unterstützung der Sprachkenntnisse in der Kita, das ist sogar ein Bundesprogramm, damit dann der Start in der Schule auch gelingen. Dann haben wir eine sehr lange Schulbildung – auch länger als viele andere Länder –, und trotzdem haben wir die Ergebnisse, die auch von Ihnen vorgestellt wurden mit Kindern, die dann nicht so gebildet sind. Ich meine, wir als Bund beschäftigen uns ja ständig mit der Quote der Analphabeten. Daran bei den Erwachsenen zu arbeiten wird dann wahnsinnig teuer. Kennen Sie Studien, mir sind keine bekannt, wo mal nach Bundesländern differenziert wird? Auch hier

bewegen wir uns immer nur im Allgemeinen. Ich glaube, man müsste differenzierter ansetzen. Also wenn ich hingehen möchte und ich möchte sozial schwache Schulen von Schulen in besseren Stadtteilen trennen, dann muss ich doch als erstes Mal in der Lage sein, die Bundesländer untereinander bewerten zu können. Da gibt es aber keine Untersuchungen. Da wird immer alles über einen Kamm geschert, und wir als Bund sind dann auch nicht in Lage, dann anständig daran zu arbeiten.

Dann zum Thema „Aufholen nach Corona“: Nein, es gibt nicht nur ein Nachhilfeprogramm. Es gibt auch ein Programm für soziale Aspekte. Da kann man Anträge stellen. Da kann jedes Kind das mit dem Jugendzentrum oder über andere Punkte nachholen, was es in der Corona-Zeit vermisst hat. Ich glaube, auch über Sportvereine kann man Anträge stellen. Das wird sicherlich in jeder Kommune anders gehandhabt. Ja, ich glaube, dass es sehr, sehr wichtig ist, Nachhilfe zu geben.

Zum Thema „Mathematik“. Ich würde mir auch wünschen, wenn Sie da zum Thema „Mathematik in der Grundschule oder weiterführenden Schule“ Studien nennen könnten. Das ist ja essentiell. 90 Prozent, auch der Fachhochschulstudiengänge, basieren auf Mathematik. Wenn wir die Kinder da nicht fit machen – ich möchte, dass die auch Lesen und Schreiben können –, dann ist schon vorgezeichnet, was am Ende folgt. Das wären meine Fragen.

Also im Grunde genommen die wichtigsten Fragen: Wie sieht es aus mit den Bundesländern? Ist es notwendig, da mal eine Studie zu Analphabetismus zu erheben? Mathematik in der Grundschule wäre genauso wichtig, weil die Anzahl der Kinder, die Dyskalkulie haben, ja auch zunimmt. Dankeschön.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Vielen Dank. Ich kündige schon mal an, wenn Herr Wagner seine Frage gestellt hat, dass ich die Antwortrunde gerne in umgekehrter Reihenfolge machen würde, also dass Herr Prof. Dr. Klundt beginnt, und dass wir so ca. zehn Minuten pro Sachverständige bzw. Sachverständigen anpeilen. Ich weiß, dann überziehen wir die Zielmarke von 19:00 Uhr. Aber es waren auch ziemlich viele, sehr komplexe Fragestellungen in einem wirklich komplexen Umfeld. Ich hoffe, dass das allen



soweit recht ist. Bitteschön, Herr Wagner.

Abg. **Johannes Wagner** (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Ich mache es doch in sechzig Sekunden. Erstmal vielen Dank für Ihre beiden sehr erhellenden Vorträge. Ich fand es super stark, wie Sie herausgearbeitet haben, dass ja auch Armut der Grund ist, dass Bildungschancen ungleich verteilt sind. Das wird schon bei dem Titel „Hochwertige Bildung als nachhaltiges Mittel gegen Armut“ deutlich. Aber dass Armut auch ein Grund ist, warum nachhaltige hochwertige Bildung nicht stattfindet, das ist für mich eine ganz wichtige Kernbotschaft aus diesem Abend. Meine Frage ist ganz kurz. Ich mache das innerhalb von 30 Sekunden: Was halten Sie von Gesamtschulen? Vielen Dank.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Vielen Dank für diese ultrakurze Fragestellung. Ich denke, es sind alle Fragen angekommen. Sie haben fleißig mitgeschrieben. Gegen meinen Vorschlag, die Antworten in umgekehrter Reihenfolge zu hören, ist auch nicht protestiert worden. Deswegen, Herr Prof. Dr. Klundt, ich darf Sie um Ihre Antworten bitten.

Sachverständiger **Prof. Dr. Michael Klundt** (Hochschule Magdeburg-Stendal, Professur für Kinderpolitik): Vielen Dank für Ihre wirklich sehr spannenden, an die 20 total wichtigen Fragen, die alle dann wahrscheinlich nur kurz und „holzschnittartig“ von mir beantwortet werden können.

Zu den Fragen von Frau Aeffner. Vielleicht nur ganz kurz. Das sehe ich ähnlich, wie Sie das beschrieben haben. Ich denke wirklich, wir müssen auch mehr über die non-formale Bildung sprechen, über die Schule hinausgehende Bildung. Da war der Blick zwei Jahre lang zu stark mit Blick auf „nur Schule“ oder „nur prüfungsorientiert“ gewesen. Wenn Sie an manche Bundesländer denken, wie lange Mittelstufenschüler von Ende 2020 bis Pfingsten 2021 nicht mehr in die Schule kamen, nicht mal zu Wechselunterricht, dann sind das tatsächlich auch extreme Probleme. Das heißt, dieser Bereich der außerschulischen Jugendbildungsarbeit, Jugendhilfe, Jugendförderung, Jugendclubs usw., die ja auch seit März 2020 darunter litten, die müssten eben stärker in den Vordergrund gestellt werden.

Beim Thema „Bildung/Föderalismus“ würde ich Ihnen Recht geben. Ich würde jetzt nicht sagen, es ist sozusagen völlig ausgeschlossen, aber es wäre aus meiner Sicht schon hilfreich, wenn wir von diesen „Zusammenarbeitsverboten“ langsam wieder geraten zu Bereichen wie „Zusammenarbeitsgebote“, wo man entsprechend miteinander kooperiert, natürlich auch unter den jeweiligen Bedingungen, die da bestehen. Die sind ja in unterschiedlichen Bundesländern auch unterschiedlich.

Frau Wagner – zum „Klassismus“ gebe ich Ihnen Recht und sehe das auch ähnlich wie Sie, dass sozusagen phänotypisch orientierte Ungleichheitsvarianten relativ schnell akzeptiert werden, während Bereiche des Klassismus oder man könnte manchmal sagen, des Sozialrassismus, nämlich dass Menschen unabhängig von ihrem Aussehen oder ihrer ethnisch-religiösen Herkunft sozusagen von Geburt an im Grunde genommen schon etwas zugeschrieben wird. Das kann ja sogar ins Negative wie ins Positive gehen. Das sind dann geborene Leistungsträger, wenn sie weit oben geboren werden, und das sind geborene Looser, wenn sie weit unten geboren werden. Das ist ja auch eine Form von Klassismus. Ich würde auch manchmal sagen, das ist eine Form von Sozialrassismus. Es gibt Studien, die ganz gut zeigen können, auch was Armut betrifft und das Leben in Armutsverhältnissen, auch lebenslageorientiert, dass das nicht zu 100 Prozent bedeutet, dass all diese Kinder für immer in Armut leben werden und dass es gerade auch da unterschiedliche Prozesse gibt. Dazu kann ich wirklich die Studien der Arbeiterwohlfahrt (AWO) in Kooperation mit dem Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V (ISS) – AWO-ISS-Studien – sehr empfehlen, die unter anderem Gerda Holz und Beate Hock gemeinsam gestaltet haben und später verschiedene andere Kolleginnen und Kollegen. Es gibt ja unterschiedliche Studien dazu. Diese können sehr schön aufzeigen, wo dann auch manchmal die Punkte sind, wo tatsächlich auch die Benachteiligung überwunden werden kann. Wenn also an den zentralen Stellen im Sportverein, von der Kirche, von sozialer Arbeit, in der Schule oder sonst wo die Möglichkeit besteht, entsprechende Förderungen zu schaffen. Es braucht Bestärkung und dass jemand an Dich glaubt und dass Du ein



gefragter Mensch bist. Dann kann das an vielen Stellen tatsächlich auch funktionieren. Ich würde jetzt auch nicht das Hochschulstudium gegen eine Ausbildung im Handwerk ausspielen wollen – weder in die eine noch in die andere Richtung. Wir sehen dann trotzdem, dass in den verschiedensten Bereichen doch die entsprechenden Titel, die kann man dann ja auch aufs Handwerk beziehen, tatsächlich sehr entscheidend sind für soziale Chancen.

Zu der Frage von Herrn Teutrine, bezüglich der Bildungspyramide: Dass die auf dem Kopf steht, das würde ich wirklich für ein Gerücht erachten. Das würde ja unterstellen, dass diejenigen, die bislang zu den eher Privilegierten gehörten, sozusagen zu den Benachteiligten gehörten. Das war vorhin in der Frage von Frau Dr. Kersten vielleicht der Fall, als in den 1950-er Jahren in der damaligen DDR das sogenannte Bildungsmonopol des Bürgertums zerschlagen werden sollte. Da kann man sagen, dass da in einem bestimmten Sinne tatsächlich versucht wurde, die Bildungspyramide umzudrehen, was auch nicht ganz gelang und auch nicht ganz so stattfand. Für Deutschland bzw. für Westdeutschland kann ich mich da jedenfalls verbürgen, dass wir davon nicht sprechen können gemäß dem alten Spruch „Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg“, auch in Bezug auf das Bildungssystem. Das gilt eben auch nicht nur in Deutschland, aber auch in Deutschland.

Dass das Ganze eben alles auch finanziert werden muss, und dass, wenn wir alle unsere Forderungen zum inklusiven Bildungssystem aufführen, irgendwann irgendjemand zu uns sagen wird: „Wie wollt Ihr das denn finanzieren?“, das führt dann an bestimmten Stellen dazu, dass auch dazu gefragt werden muss, wer das denn am besten finanzieren kann und ob das alles aus der Mitte der Gesellschaft kommen soll und ob das „die da unten“ irgendwie selbst finanzieren sollen oder schauen, wie sie dazu gelangen oder können diejenigen, die tatsächlich auch in den letzten Jahren nochmal enorm dazugewonnen haben, ihr Vermögen an der Spitze zum Teil verdoppelt haben, so sehr verdoppelt, dass die obersten zehn Prozent weit mehr als zwei Drittel des gesamten Vermögens der Bevölkerung des Landes besitzen, den unteren 90 Prozent der Bevölkerung sagen, dass sich die

um das restliche Drittel „kloppen“. Dann hat eine Gesellschaft keinen Anspruch, zu sagen: „Dieser Reichtum ist von uns allen produziert worden. Hierfür waren alle wichtig. Auch die, die wenig Gehalt bekommen haben.“ Diesen Reichtum eignen sich auch Menschen an, die überhaupt nichts dazu beitragen, sondern ihn einfach nur erhalten, weil sie die Leistung erbracht haben, als Millionärs- und Milliardärskinder geboren zu werden. Aus deren Sicht hat dann die Gesellschaft kein Recht darauf, dass die Vermögenssteuer, die immerhin im Grundgesetz steht, eingeführt wird. Das halte ich nicht für ganz korrekt, sondern ich denke, das ist dann ganz wichtig. Das wird auch nicht die einzige Steuer sein, die da eine Rolle spielt. Denken Sie an die 1950-er Jahre beim Lastenausgleich, und denken Sie an die Steuergesetze unter Adenauer oder unter Roosevelt oder auch in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg. Wir werden uns da an verschiedensten Stellen noch wiedersehen müssen. Die Frage ist: Wer kann es denn überhaupt sonst finanzieren, wenn wir das nicht akzeptieren? Das, was Sie mit „Habitus“ erwähnten, die Lebensverhältnisse, da stimme ich Ihnen vollkommen zu. Nur ist der Habitus sozusagen auch das Ganze. Der drückt ja dann sozusagen auch aus, wie Menschen in bestimmten Klassen mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital dann auch leben und gewissermaßen auch Strukturen in sich verinnerlichen, und zwar in jeglicher Hinsicht von klein auf beispielsweise lernen, wo sie hingehören. Dazu ist ja auch unser Bildungssystem da. Es soll von klein auf allen als Begründung zeigen, wo sie hingehören, aber auch als Legitimationsinstanz. Du gehörst nach oben, Du bist klug. Du gehörst nach unten, Du bist dumm.

Herr Dr. Kraft, das mit der Stunde null im Jahr 1949 und dass da alle gleich anfangen, das halte ich auch für ein Gerücht. Also es gab diejenigen, die 40 Mark und vielleicht noch ihr Schuhwerk hatten und vielleicht einen Koffer, und es gab diejenigen, die hatten 40 Mark und ein Bergwerk. Dazwischen gab es natürlich auch noch ganz viele andere. Dass alle sozusagen gleich angefangen haben, ist tatsächlich ein Mythos und lässt sich leicht widerlegen.

Die Herangehensweise mit diesem



Generationenbegriff in der OECD-Studie „A Broken Social Elevator?“, das teile ich, da haben Sie Recht, dass diese ein bisschen irritierend auf uns wirkt. Es soll aber auch nur zeigen, dass die soziale Mobilität tatsächlich ins Stocken geraten ist. Zwar ist es jetzt nicht einfach so, dass man sagt, früher war alles besser oder so etwas, sondern dass man sehen kann, auch in anderen Gesellschaften der OECD wohlgemerkt, dass nur in den hochindustrialisierten Staaten Aufstiege eher gelingen und dass Abstiege weniger möglich sind. Welche Faktoren spielen da eine Rolle? Ich habe versucht, ein paar zu benennen. In meiner Stellungnahme habe ich die Studien ja entsprechend genannt, sodass sich da auch jede bzw. jeder hierzu schlau machen kann.

Zu Ost- und Westdeutschland habe ich jetzt eben gerade schon etwas gesagt. Also das ist wahrscheinlich auch wieder schwierig. Sie haben vollkommen Recht. Es gibt ja auch ähnliche Gesamtschulsysteme in den USA (Vereinigte Staaten von Amerika). Nach dem Zweiten Weltkrieg haben die USA in Westdeutschland auch kurzzeitig versucht, das Gesamtschulsystem einzufügen, weil man auch gesagt hatte während der Besatzungszeit in den Jahren 1945 bis 1949, dass das gegliederte Schulsystem im Grunde genommen mit seinen Strukturen aus der Kaiserzeit kam, also, Gymnasium ist für die Elite, Realschule ist für die Angestellten und die Hauptschule oder die Volksschule ist für die Arbeiter. Der Anspruch in den USA war eben, dass sie eine Demokratie darstellen. Da müssen alle entsprechend miteinander lernen. Also muss das auch in der Schule möglich sein. Insofern hätte ich jetzt auch Ihre Frage, Herr Wagner, zu den Gesamtschulen beantwortet. Ich denke, es ist ein ganz wichtiger Gedanke. Oder sagen wir es mal andersrum. Wer also die vollständige Gliederung, wie wir sie jetzt haben, man könnte sie auch als viergliedrig bezeichnen, wenn Sie noch die Förderschulen hinzufügen, wer das alles sozusagen weiter segmentieren will, der kann dann halt eben nicht diese inklusiven Kriterien erfüllen. Das ist im Grunde genommen klar, wenn wir an dieses Ganztagschulskonzept denken, was jetzt ansteht, wenn wir an die Umsetzung der Inklusion denken, dann muss es doch irgendwie möglich sein, dass alle Kinder entsprechend bestmöglich gefördert werden, und zwar natürlich differenziert und nicht alle entsprechend

gleichmacherisch, sondern jeweils immer wieder intensiv gefördert und interessenorientiert, sodass Lernen und Bildung auch noch mehr bedeutet. In dieser Hinsicht ist dann vielleicht auch „Ungleichheitssensibilität“ gemeint.

Frau Radomski, nur noch zu Ihrer Aussage: Es ist nicht als Verurteilung von Lehrerinnen und Lehrern gemeint, sondern ich kenne das ja hier auch. Die Fachkräfte, die wir entsprechend ausbilden, beispielsweise Leiterinnen und Leiter von Kindertagesstätten, die sind sehr dankbar, wenn wir damit umgehen können und wenn wir lernen, beispielsweise auch vorurteilsorientiert oder vorurteilsensibel mit diesen Fragen umzugehen und eben nicht auf die Idee kommen, zu sagen, wenn jemand aus dieser oder jener Schicht kommt ist er blöd, ist er asozial oder umgekehrt. Es gibt ja auch die Herangehensweise, dass manchmal Lehrer sagen, wir behandeln alle gleich. Dieses „Alle gleich“ ist meist dann auch immer ein Garant dafür, dass genau das nicht geschieht. Also insofern ist das ein ganz guter Gedanke, ungleichheitssensible Pädagogik zu gestalten. Vielen Dank.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Ein großes Dankeschön, Herr Prof. Klundt. Wir leiten direkt über zur weiteren Antwortrunde. Sie haben sich wahrscheinlich abgestimmt, wer beginnen möchte. Bitteschön, Herr Sallachi.

Sachverständiger **Amir Sallachi** (JugendExperte, Team Kinderarmut, Bertelsmann Stiftung): Ich würde gerne mit der Frage von Frau Aeffner starten. Sie hatten ja berechtigterweise angesprochen oder gefragt, ob die Schule nur ein Ort der Wissensvermittlung sein sollte. Also gerade ich spreche ganz oft davon oder was mir wichtig ist zu betonen, dass hochwertige Bildung natürlich nicht nur institutionell betrachtet werden sollte. Da spielen, mit Blick auf Herrn Dr. Kraft, auch die Hobbys, also der soziale Habitus außerhalb der Schule, gerade wenn wir da nicht bei Ganztagschulen sind, eine signifikante Rolle mit großen soziologischen Einflüssen auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern.

Bezüglich der Frage von Herrn Wagner. Ich werde Ihnen jetzt nicht beantworten können, ob ich jetzt für oder gegen Gesamtschulen bin. Was ich trotzdem anführen würde, dass in keinem anderen



Land der EU so früh selektiert wird wie in Deutschland und in Österreich. Ausgenommen sind natürlich die Bundesländer Berlin und Brandenburg. Dazu gibt es auch viele empirisch erhobene Daten, die genau das belegen, dass diese Selektion die Durchlässigkeit, also die Milieudurchlässigkeit, sehr stark einschränkt. Selbst qualifizierte Kinder mit einer Gymnasialempfehlung, die aufgrund ihres Milieus, ihrer sozialen Herkunft, dann in der Regel trotzdem kein Gymnasium besuchen, weil natürlich Schamerfahrungen, gerade der Wille der Eltern, eine große Rolle spielen. Das ist mir gerade als Jugendlicher sehr wichtig zu betonen.

Herr Dr. Kraft, ich kann natürlich meinen TikTok- oder meinen Handy-Konsum unterbinden, aber davon werde ich mir trotzdem nicht mein Hobby leisten können. Also das sind trotzdem finanzielle Aspekte. Was mir auch wichtig ist, dass man nicht immer induktiv aufgrund eigener bildungsbiographischer Erfahrungen Gesetzmäßigkeiten aufstellt. Diese Haltung von Erwachsenen haben wir gerade im JugendExpert:innenTeam der Bertelsmann Stiftung immer stetig betont, dass die natürlich auch eine wichtige Komponente darstellt im Kampf gegen Kinderarmut und mit der hochwertigen Bildung. Mir war jetzt auch der Zusammenhang zwischen Ländern mit einer Aktienrente und Bildungserfolgen nicht ganz klar. Ich glaube, da gibt es keine empirisch belegten Kausalitäten, die diesen Befund oder diese These tatsächlich unterstützen.

Zum Thema „Ostdeutschland“, Frau Dr. Kersten war es, glaube ich: Also ich glaube, das wurde von Herrn Prof. Klundt gerade kurz angesprochen. Wenn Sie aus der ehemaligen DDR stammen, dann können Sie mir mit Sicherheit helfen, dass es dort auch Volksschulen gab. Also durchaus eine Form der Schule, in der Jugendliche gemeinsam gelernt haben. Gerade diese Erfahrung, fernab von Milieugrenzen gemeinsam zu lernen, und zwar nicht so früh selektiert zu werden, halte ich schon für sehr wichtig. Es könnte ein Ansatz sein, um bei Armut frühkindliche Bildung besonders zu fördern.

Sachverständige **Antje Funcke** (Senior Expert Familie und Bildung, Bertelsmann Stiftung): Vielen Dank. Dann versuche ich es auch noch einmal, die Fragen durchzugehen, aber es ist ja

auch zu Vielen schon etwas gesagt worden, sodass ich hier auch nicht mehr alles beantworten werde.

Ich wollte nochmal kurz auf den Punkt von Frau Aeffner eingehen: Was hat in der Pandemie dazu geführt, dass die Bildungsungleichheit stärker geworden ist? Was ist da passiert? Zum einen wissen wir, dass Kinder aus armen Haushalten einfach nicht die Ausstattung hatten, mit der sie an digitalen Unterrichtsangeboten am Anfang teilnehmen konnten. Was noch viel entscheidender ist, dass diese Kinder häufig in Wohnsituationen leben, in denen sie auch keine Rückzugsorte haben, wo sie sich überhaupt mal sozusagen mit Bildung beschäftigen können, Hausaufgaben machen können usw. Das ist entscheidend. Wir haben auch in den JuCo-Studien (Studien zu Jugend und Corona) gesehen, die wir auch gemeinsam mit Jugendlichen diskutiert haben, dass genau die Kinder in armen Verhältnissen nochmal viel stärker darunter gelitten haben, sich nicht mehr an öffentlichen Plätzen treffen zu können, keinen Kontakt zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu haben usw. Wir haben auch gesehen, dass die finanziellen Sorgen unter jungen Menschen deutlich zugenommen haben. Die Kinder, die finanzielle Sorgen haben, haben auch Zukunftsängste, und die fühlen sich auch besonders einsam und abgehängt. Also d. h., da gibt es Zusammenhänge, die man ansehen muss und wo man ganz deutlich sieht, dass die Pandemie die Ungleichheit einfach nochmal verstärkt hat, teilweise auch aufgrund des eigenen Empfindens der Kinder und Jugendlichen, vielleicht auch auf Grund größerer Ängste, die sie teilweise in der Pandemie hatten, weil sie gemerkt haben, dass ihre Eltern auch finanzielle Sorgen haben und sie sich daher abgehängt fühlten. Teilweise sind es aber natürlich Problemstrukturen, die auch in unserem System schon angelegt waren. Das ist ja nichts Neues.

„Bildung ist föderal organisiert und was kann man da machen?“ war Ihre zweite Frage. Ich glaube, es ist wichtig, dass der Bund, gerade was das Setzen von Qualitätsstandards angeht, eine größere Verantwortung übernimmt. Im Bereich von Kindertagesstätten versucht man das. Ich glaube, es ist auch in anderen Bereichen wichtig.

Frau Radomski hat später auch nach dem



Vergleich der Bundesländer gefragt. Es ist schon immer wichtig, auch diese Systeme, die wir in den einzelnen Bundesländern haben, einfach mal nüchtern zu betrachten, zu vergleichen und nebeneinander zu legen, und auch die Bereitschaft zu haben, davon zu lernen, was in anderen Ländern gut funktioniert und was nicht. Es gibt schon einige Vergleiche bezüglich der Bundesländer, aber das ist durchaus auch eine Aufgabe, finde ich, wo der Bund überlegen kann, wie er das unterstützen kann. Da sage ich auch ganz ehrlich, wie schaue ich aber vielleicht noch weiter, als bezüglich der Kompetenzen in Mathematik und Deutsch und das wirklich eher als Lebens- und Bildungsort und als sozialen Ort zu begreifen, also auch da stärker andere Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Das halte ich für wichtig.

„Klassismus“ – warum wird darüber weniger diskutiert? Armut ist einfach ein total tabuisiertes Thema in Deutschland. Niemand outet sich gerne als arm. Das Thema wird lieber totgeschwiegen und versteckt, als dass wir offen darüber diskutieren. Ich glaube, das muss man sich immer vor Augen führen. Gerade Kinder und Jugendliche haben ganz oft das Gefühl, das wird aus vielen qualitativen Studien deutlich, dass sie selber schuld sind, dass sie nicht die gleichen Erfahrungswelten haben wie andere Kinder. Die verschweigen das, die vertuschen das so gut es geht – und ihre Eltern natürlich auch. Deswegen wird auch wenig oder nicht offen darüber diskutiert. Ich glaube, das müssen wir aufbrechen und anfangen, dieses Tabu zu brechen und auch Vorurteile zu hinterfragen. Vorurteile wie: „Haben arme Eltern auch hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder?“ Natürlich haben sie das. Natürlich geben sie auch das Geld, das sie erhalten, das haben wir auch in einer Studie gezeigt, für ihre Kinder aus, für die Bildungschancen von Kindern, für Kita, für Freizeitangebote. Das bedeutet, man muss da entgegen wirken.

Zu der Frage von Herrn Teutrine bezüglich der Bildungsexpansion. Herr El-Mafaalani sagt ja auch, letztendlich hätten wir so eine Art Fahrstuhleffekt. Also d. h., alle sind ein Stück weit nach oben gefahren, aber die Unterschiede zwischen den Einzelnen sind nicht kleiner geworden. Aber ich glaube, es ist auch wichtig, das zu sehen und zu berücksichtigen. Deswegen

ist es natürlich ein ambivalentes Phänomen, und ich glaube, ich finde diese Analyse von Ihnen, was den Habitus betrifft, sehr einleuchtend und sehr schlüssig. Das ist auch etwas, was wir in der Studie mit Tanja Betz gezeigt hatten, dass dieser Habitus ganz entscheidend ist, und dass es deswegen wichtig ist, auch eine ungleichheitssensible Pädagogik zu entwickeln und zu überlegen, wie können Weiterbildungen aussehen, um in diese Richtung zu gehen, um Lehrkräfte sensibler dafür zu machen. Es ist kein „Bashing“ von Lehrkräften, überhaupt nicht. Das ist eher – glaube ich – auch ein Bewusstwerdungsprozess, der da nochmal stärker werden muss. Es gibt einzelne Lehrkräfte, die machen das hervorragend. Die setzen sich da auch sehr für ein. Aber es gibt eben auch einen Schulalltag, der so voll und so stressig für Lehrkräfte ist, dass dieses Thema einfach keinen Raum findet. Wenn wir aber an unserem Bildungssystem etwas ändern wollen, dann müssen wir diesem Thema Raum geben. Dann müssen wir über Ungleichheit diskutieren und auch überlegen, was in den Lehrerzimmern passiert, was auch passiert in den Gesprächen mit den Eltern usw. usf. Also da muss man ran.

Ich glaube, zu Herrn Dr. Kraft hat Herr Sallachi schon etwas gesagt. Tatsächlich findet Bildung immer und überall statt, in der Freizeit, in Hobbys usw. Natürlich ist es gut, ein anregungsreiches Umfeld zu haben. Man macht da Erfahrungen, die man auch wieder mit in die Schule nimmt. Diese Erfahrungen macht man auch im Urlaub, wenn man mal eine Fremdsprache sprechen kann. Die macht man, wenn man ins Restaurant geht und sich an bestimmte Konventionen hält usw. Die macht man aber auch, wenn man den Sport machen kann, den man gerne ausübt und im Mannschaftssport auch Gemeinsames erlebt. Vielen armen Kindern sind genau diese Erfahrungen verschlossen, und sie können diese Erfahrungen nicht machen. Die benachteiligen sie auch wiederum im Bildungssystem, weil diese Erfahrungen im Bildungssystem wertgeschätzt und gesehen werden.

Gibt es einen Unterschied zwischen Ost und West? Natürlich. Es gibt weiterhin vor allem im Kitabereich große Unterschiede zwischen Ost und West, würde ich sagen. In den Schulsystemen hat sich ja eher der Westen ein Stück weit in Richtung



Osten entwickelt, weil wir auch viel mehr mehrgliedrige Schulformen haben, als wir das früher hatten. Im Kitabereich und auch im Grundschulbereich, das hat jetzt auch gerade nochmal eine Studie, die gestern Kollegen von mit veröffentlichten, gezeigt, ist die Quantität im Osten deutlich besser, was die Anzahl der Ganztagsplätze und Kitaplätze angeht, aber es muss in der Qualität deutlich nachgelegt werden. Also da ist die große Herausforderung wirklich, in der Qualität besser zu werden.

Ich persönlich finde es richtig, Kinder erst später zu trennen, also nicht nach der vierten Klasse, sondern nach der sechsten Klasse. Eine frühe Selektion ist immer schwierig, und das ist auch genau einer der Kipppunkte im Bildungssystem. Ich glaube, das hatte auch Frau Wagner gefragt. Diese erste frühe Trennung ist der erste Kipppunkt, der auch für Kinder und Jugendliche zu Enttäuschungen führt. Wir haben Studien, da sagen Achtjährige, „Ich habe in diesem System sowieso keine Chance“, weil sie eben in der Grundschule schon das erste Mal die Erfahrungen gemacht haben, „aussortiert zu werden“.

Jetzt muss ich nochmal überlegen. Zu den Bundesländern habe ich schon was gesagt, zur ungleichheitssensiblen Pädagogik auch, zum Nachholprogramm von Corona. Das geht auch in den Freizeitbereich. Da muss ich ehrlicherweise sagen, dass da leider noch keine wirklich guten Evaluationen vorliegen, sondern es ist eher sehr chaotisch, und man weiß nicht so richtig, wie es auf kommunaler Ebene auch überall umgesetzt werden konnte, auch aufgrund von Personalmangel. Also da müsste man weiter dranbleiben. In meinen Augen ist es extrem wichtig, Kindern und Jugendlichen auch Freizeitangebote bzw. Urlaubsangebote zu machen, damit sie überhaupt wieder sozusagen in ihr Leben zurückfinden nach Corona. Nachhilfe ist wichtig. Was man aus der Forschung weiß, ist, dass Mentoring-Programme tatsächlich sehr positive Auswirkungen haben, über die man auch weiter nachdenken kann. Also, wo können andere junge Erwachsene Verantwortung übernehmen, Schulen unterstützen usw.? Da bin ich wieder bei diesen multiprofessionellen Teams.

Jetzt noch ein Punkt: Was halten Sie von Gesamtschulen? Ich glaube, die Entwicklung zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen ist

vollkommen richtig und auch vernünftig und dass wir diese Wege gegangen sind. Da bin ich absolut bei Herrn Klundt. Wenn wir ein wirklich inklusives und auch gutes Ganztagschulsystem haben, dann muss es im Prinzip in diese Richtung weiter gehen. Was immer noch problematisch ist, und das ist tatsächlich ja ein Phänomen in unserer Gesellschaft, wie sehr wir Lebenswelten trennen. Also es gibt viele Kinder, die eher mittelschichtsorientiert aufwachsen. Die haben keine Ahnung davon, dass es Kinder gibt, die ganz anders in Deutschland aufwachsen. Andersherum ist es schon eher so, dass Kinder, die in armen Verhältnissen aufwachsen, sehen, okay, andere spielen aber in einer ganz anderen Liga. Aber wir trennen diese Lebenswelten und damit nehmen wir Kindern und Jugendlichen aber auch die Chance, Vorbilder zu haben aus der eigenen „Peer-Group“ und zu gucken, wie kann man sich entwickeln. Ich glaube, da müssten wir eigentlich gucken, dass wir da mehr Brücken bauen und das stärker überwinden.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): An der Stelle machen Sie einen Punkt. Das ist wunderbar. Ihnen allen dreien ein ganz herzliches Dankeschön. Ich weiß nicht, wie es den Kolleginnen und Kollegen geht, aber für mich sind es unzählige Punkte, an denen man weiter nachdenken könnte oder müsste. Ich sehe von Frau Radomski eine ganz kurze Nachfrage.

Abg. **Kerstin Radomski (CDU/CSU):** Eine ganz kurze Nachfrage habe ich. Ich hatte nach den Studien gefragt. Wenn wir die Expertinnen und Experten schon mal hier haben, frage ich nochmal nach. Da hat leider keiner drauf geantwortet, ob sie Studien zu den Themen kennen, die ich angesprochen habe. Da reicht ja ein kurzes „Ja“ oder „Nein“. Dann wäre mir schon geholfen. Wenn da jemand mehr Wissen hat als ich, wäre ich sehr daran interessiert, davon partizipieren zu können.

Vorsitzender Helmut Kleebank (SPD): Würde gegebenenfalls eine Zusendung entsprechender Nachweise auch genügen? Wollen wir es vielleicht so machen? Einverstanden? Entsprechende Web-Links würden also genügen. Das ist ja alles in der Regel öffentlich. Sind Sie damit einverstanden, Herr Prof. Dr. Klundt? Gut, dann machen wir das so. Frau Radomski, vielen Dank.



Dann bedanke ich mich bei Ihnen Dreien. Das war wirklich eine total spannende Veranstaltung. Ich freue mich, dass Sie uns zur Verfügung stehen konnten. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen allen weiterhin viel Erfolg in dem, was Sie tun. Auf jeden Fall ein Thema, was für uns alle extrem wichtig ist. Ein herzliches Dankeschön.

Damit darf ich die Sitzung schließen, und wir stellen dann in den nächsten Minuten die Nichtöffentlichkeit her und treten dann in die nachfolgende nichtöffentliche Sitzung ein. Vielen Dank.

Schluss der Sitzung: 19:18 Uhr

Helmut Kleebank, MdB

Vorsitzender

Deutscher Bundestag
Parlamentarischer Beirat
f. nachhaltige Entwicklung
Ausschussdrucksache
20(26)10

Hochwertige Bildung als nachhaltiges Mittel gegen Armut und soziale Ungleichheit im Sinne der SDGs

Fachgespräch des Parlamentarischen Beirates für nachhaltige Entwicklung

Amir Sallachi & Antje Funcke

6. Juli 2022

| Bertelsmann**Stiftung**

Kitas im Corona-Lockdown

DEUTSCHES SCHULSYSTEM

Kinder ohne Lobby Das große Einmaleins der Ungerechtigkeit

Studie zur Kinderarmut

Einmal unten, immer unten

Kinderarmut in Deutschland

„Kinder ohne Lebensmut lassen sich nicht bilden“

Sonderauswertung der IGLU-Studie

Jedes fünfte Kind kommt hungrig zur Schule

Corona verstärkt Bildungsungleichheiten

„Talente werden unsichtbar gemacht“

So ungerecht ist unser Bildungssystem

5+

»Benachteiligte Kinder werden viel zu schnell ausgesiebt«

Bertelsmann-Studie

Kinderarmut als Dauerzustand

Gesundheit von Kindern aus ärmeren Familien ist schlechter

Studie: Lesefähigkeit von Viertklässlern "alarmierend"

Einsam, verzweifelt und von Zukunftsängsten geplagt

Im OECD-Vergleich

"Ich will weg von zu Hause"

GEW: Schulsystem ist unterfinanziert

Mehr Armut in Deutschland

Armut in der Schule

VERFASSUNG

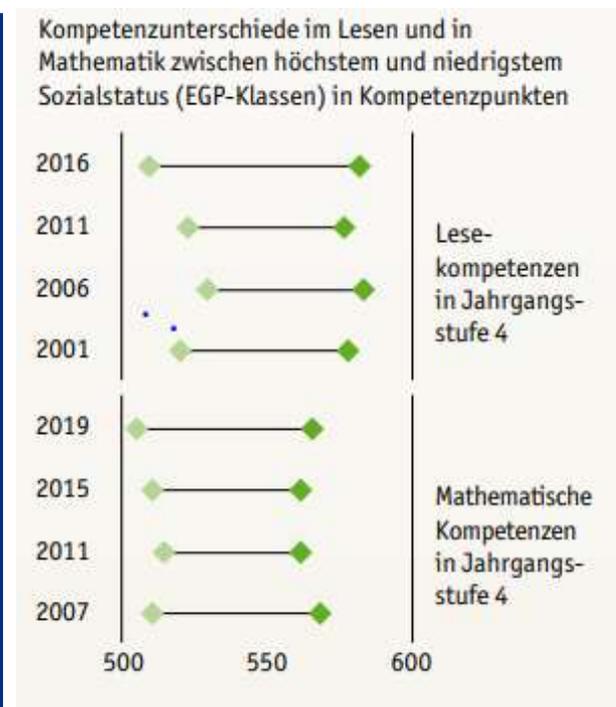
"Ich habe mich so geschämt"

Kinderrechte im Grundgesetz? Doch nicht ...

In den letzten Jahren ist es nicht gelungen, Kindern und Jugendlichen mehr Chancen zu eröffnen

Seit Jahren wächst fast jedes 5. Kind in Deutschland in Armut auf.

Armutsgefährdungsquote unter 18-Jähriger in Deutschland 2005-2021 (%)	
2005	19,5
2010	18,2
2015	19,7
2021	20,8



„Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bleibt anhaltend stark ausgeprägt...“

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022. Eigene Darstellung.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022.

Vielmehr stehen Armut, soziale Ungleichheit und fehlende Bildungschancen in einem engen Zusammenhang



Armut begrenzt, beschämt
und bestimmt das Leben
von Kindern.

Das Bildungssystem
reproduziert vielfach
soziale Ungleichheit
statt sie zu überwinden.

Eher „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ als „Jeder ist seines Glückes Schmied“.
(vgl. El-Mafalaani 2021)

Bildung allein reicht nicht, um Armut und soziale Ungleichheit zu überwinden. Es braucht einen breiteren Ansatz!

Beteiligung

- junge Menschen fragen, was sie brauchen – überall
- echte und nachhaltige Beteiligungsformate ausbauen bzw. schaffen – Möglichkeiten Selbstwirksamkeit zu erfahren
- Bedarfserhebung implementieren

Armut vermeiden

- Kinderarmut vermeiden und arme junge Menschen gezielt unterstützen
- Kinder- und Jugendhilfe stärken – auch digitale, hybride Formate
- ausreichende Ressourcen für Förderung, Therapien und Begleitung

Hochwertige, ungleichheitssensible Bildung

- Fach- und Lehrkräfteoffensive - Personal ist Voraussetzung für gelingende Bildung
- ungleichheitssensible Pädagogik ermöglichen
- Kitas und Schulen müssen anregungsreiche Lebens- und Bildungsorte sein – Ganztagsausbau nutzen

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Amir Sallachi

JugendExpert:innenTeam „Kinderarmut“ der Bertelsmann Stiftung

Antje Funcke

Senior Expert Familie und Bildung

Programm Wirksame Bildungsinvestitionen

Telefon: +49 5241 81-81243

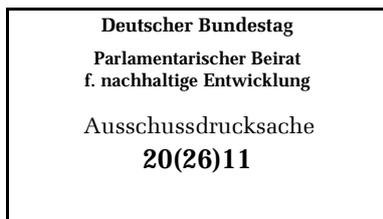
E-Mail: antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

Besuchen Sie uns auch auf



www.bertelsmann-stiftung.de

Hochschule Magdeburg-Stendal Standort Stendal, Osterburger Str. 25, D-39576 Stendal



Prof. Dr. M. Klundt, HS, Osterburger Str. 25, D-39576 Stendal

Prof. Dr. Michael Klundt
FB Angewandte Humanwissenschaften

e-mail: michael.klundt@hs-magdeburg.de

06.07.2022

Stellungnahme für das Fachgespräch zum Thema „Hochwertige Bildung als nachhaltiges Mittel gegen Armut und soziale Ungleichheit im Sinne der SDGs“ auf der 8. Sitzung des Parlamentarischen Beirates für nachhaltige Entwicklung des Deutschen Bundestages am Mittwoch, dem 6. Juli 2022, 18:00 Uhr

Vorwort

Wie der „Freiwillige Staatenbericht Deutschlands“ von 2021 zum „hochrangigen Forum für nachhaltige Entwicklung“ (HLPF) schreibt, hat sich die Weltgemeinschaft mit dem Ziel 4 der SDG-Goals (Nachhaltigkeitsziele) dazu verpflichtet, „bis 2030 für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebensbegleitenden Lernen sicherzustellen. Für eine erfolgreiche Umsetzung der Agenda 2030 kommt Bildung eine zentrale Schlüsselrolle zu. Wegen der Wechselwirkung nehmen auch andere SDGs implizit oder explizit auf Bildung Bezug, wie v. a. 1 (Armutsbekämpfung), 5 (Geschlechtergerechtigkeit), 8 (Wirtschaft und menschenwürdige Arbeit), 10 (Ungleichheit) und 12 (Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster). Bildung entscheidet maßgeblich über die Chancen der Menschen, ihre individuellen Fähigkeiten zu entfalten, ihre beruflichen Ziele zu verwirklichen und an der Gesellschaft teilzuhaben. Bildung ist ein Menschenrecht. Qualitativ hochwertige institutionelle Bildungsangebote und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die ein erfolgreiches Lernen auch außerhalb der Bildungseinrichtungen ermöglichen, sind dafür maßgeblich.“ (2021, S. 46)

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen von 1948 stellt in Artikel 26, Absatz 1 zu Bildung fest: „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung.“ Daraufhin formuliert die UNO folgende Bildungsziele in Absatz 2: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ Von diesem Maßstab aus sollten sich Reflexionen über Bildung als Menschenrecht in Deutschland besonders leiten lassen (vgl. Klundt 2022, S. 113f.).

Bildung lässt sich somit als individueller und kollektiver Menschheits-Prozess der Aufschlüsselung von Selbst- und Weltbild beschreiben. Sie zeichnet sich nicht nur durch die Anhäufung von vielem Wissen aus, sondern auch durch das Denken in Zusammenhängen. Bildung bedeutet, Vorkommnisse des natürlichen, politischen, sozialen, wissenschaftlichen und geistig-kulturellen Lebens in ihrer Kausalität, Wechselwirkung und Widersprüchlichkeit, in ihrer Entstehung und Entwicklung – also auch Veränderung – zu begreifen. Bildung impliziert auch die Entwicklung zu vernunftgeleiteter Autonomie und individueller, allseitiger Persönlichkeitsentfaltung. Ziele humanistischer Bildung sind demnach Mündigkeit (vgl. Kant), Ganzheitlichkeit (vgl. Pestalozzi), Humanität (vgl. Humboldt), Aufklärung, Mit- und Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit (vgl. Demirovic 2015, S. 221ff.).

In vielen Bildungsdiskursen wird die offizielle Bildungsarmut (vgl. Allmendinger 1999, S. 35ff.; Allmendinger/Leibfried 2003, S. 12ff.) als „individueller Mangel an Bildungszertifikaten und Bildungskompetenzen“ verstanden. Dieses Defizit kann absolut oder relativ zum Bildungsreichtum der umgebenden Gesellschaft ausgedrückt werden. Mit den Kompetenzstufen der PISA-Studien ist es möglich, Bildungsarmut als absolute Bildungsarmut zu benennen. Absolute Bildungsarmut liege vor, so Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried, wenn die unterste Kompetenzstufe in der Skala der PISA-Studien nicht erreicht werde. Hier liege ein funktionaler Analphabetismus vor. Auch mit Bildungszertifikaten ließe sich Bildungsarmut messen: Absolute Bildungsarmut heißt, dass keine Bildungszertifikate vorliegen, relative Bildungsarmut, dass der Anteil an Bildungszertifikaten einen bestimmten Wert unterschreitet, der sich an der Durchschnittsverteilung gesellschaftlicher Bildungstitel misst (vgl. ebd.). Das Institut der deutschen Wirtschaft IW stellt diesem bildungs- und sozialpolitischen Verständnis von „Bildungsarmut“ noch eine wirtschaftsliberale volkswirtschaftliche Definition zur Seite: Demnach wird Bildungsarmut bildungsökonomisch mit „Humankapitalschwäche“ übersetzt (vgl. IW: Bildungsarmut und Humankapitalschwäche in Deutschland, 2006, S. 6).

Von den Maßstäben umfassender und humanistischer Bildung aus betrachtet – erst recht von dem der vernunftgeleiteten Autonomie und individuellen, allseitigen Persönlichkeitsentfaltung (vgl. UN-Ziele) – sind instrumentelle „Humankapital“-Theorien und verschiedene Lernleistungsvergleichs-Tests sowie sogar manche Abitur-Aufgaben nicht unbedingt identisch mit Bildung, da sie doch in der Regel nur das angehäuften und ausgespuckte Wissen testen. Dazu passt im Übrigen auch, dass Kreativität und produktive Phantasie grundsätzlich nicht abgefragt werden (können), obwohl gerade sie für Wirtschaftsinnovationen und Produktentwicklungen Voraussetzungen sind. Bei den verschiedenen wettbewerbsorientierten Leistungsvergleichstests handelt es sich offenkundig auch um ein Verständnis von Bildung, das dem Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, den Artikeln 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention sowie dem Artikel 13 des UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte relativ wenig Rechnung trägt.

Soziale Ungleichheit, Armut und Bildung

In ihrem Freiwilligen Staatenbericht Deutschlands von 2021 zum hochrangigen Forum für nachhaltige Entwicklung konstatiert die Bundesregierung: „Trotz der Verbesserungen bei der Chancengerechtigkeit hat die soziale Herkunft jedoch nach wie vor Einfluss auf die Bildungs- und Zukunftschancen junger Menschen.“ (2021, S. 48) Auch die Organisation hoch industrialisierter Staaten (OECD) stellte in ihrem Bericht „A Broken Elevator? How to Promote Social Mobility“ von 2018 fest, dass die Einkommensungleichheit in den höchst entwickelten Industriestaaten seit den 1990er Jahren stetig zugenommen hat, während die soziale Mobilität ins Stocken geraten sei. „Wenn es Menschen am unteren Ende der Einkommensverteilung nicht mehr nach oben schaffen können, kann dies schwerwiegende soziale, wirtschaftliche und politische Konsequenzen haben.“ Der Bericht illustriert anhand des gegenwärtigen Ungleichheitsniveaus und der generationenübergreifenden Einkommensmobilität in einer Modellrechnung die Dynamik der sozialen Mobilität über Generationen hinweg. Dabei gelangt die OECD-Studie zu dem Ergebnis, dass es in den untersuchten Ländern durchschnittlich etwa fünf Generationen dauert, bis Nachkommen einer armen Familie das Durchschnittseinkommen erreichen können. „Die untersuchten Länder weisen hier allerdings große

Unterschiede auf: Während der Wert für die nordischen Länder lediglich bei zwei bis drei Generationen liegt, beträgt er in Deutschland sechs und in einigen aufstrebenden Volkswirtschaften neun und mehr Generationen. Jedes dritte Kind, dessen Vater Geringverdiener ist, wird ebenfalls Geringverdiener – in Deutschland 42%. Bei den restlichen zwei Dritteln beschränken sich die Aufstiegsmöglichkeiten hauptsächlich lediglich auf die nächsthöhere Einkommensgruppe.“ (OECD 2018: OECD-Länder müssen soziale Mobilität stärker fördern) Somit dauert es in Deutschland im Durchschnitt 180 Jahre, bis der Aufstieg von Hartz IV bis in die Mitte der Gesellschaft gelingt. Es geht hier also nicht um: „Vom-Tellerwäscher-zum-Millionär“, sondern höchstens um: „Vom Tellerwäscher zum Koch“ in 180 Jahren!

Auch der Paritätische Gesamtverband hat in seinem Jahresgutachten zur sozialen Lage von 2018 noch einmal die Folgen der gravierenden sozialen Spaltung der deutschen Gesellschaft gerade für Kinder und Jugendliche aufgezeigt (vgl. Parität v. 7. August 2018). „Ebenfalls völlig unterschiedlich ausgestaltet sind die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche an schulischen oder außerschulischen Bildungs-, Kultur- und Sportangeboten teilhaben können. Zwar gibt es für Kinder aus einkommensarmen Familien einen Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen. Er wird regional jedoch ganz unterschiedlich gehandhabt und ist darüber hinaus ohnehin davon abhängig, dass es vor Ort entsprechende Angebote gibt. Fehlt es an diesen Angeboten, läuft der Anspruch vollständig ins Leere. Die Förderung von Angeboten der Bildung und Teilhabe muss deshalb durch die Einführung eines Rechtsanspruchs in § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) abgesichert werden“ (Parität 2018, S. 58). Der Paritätische Gesamtverband stellt diese Disparitäten nicht einfach nur fest, sondern fordert dringend Veränderungen: „Die soziale Spaltung ist in den vergangenen Jahren gewachsen, aber dieser Prozess ist keineswegs schicksalhaft. Die Entwicklung kann aufgehalten und der soziale Zusammenhalt neu begründet und gestärkt werden.“ (Parität 2018, S. 59).

Gerade die Bildungschancen hängen besonders stark von der sozialen Herkunft ab, wie verschiedene Forschungsberichte und Untersuchungen immer wieder nachweisen können. Dies bestätigt auch die Bundesregierung, die in ihrem „Regierungskommentar“ dem sechsten Armuts- und Reichtumsbericht von 2021 folgende Erkenntnisse vorangestellt hat: „Bildungserfolge werden weiterhin häufig durch die Voraussetzungen des Elternhauses über den gesamten Bildungsverlauf hinweg beeinflusst.“ (2021, S. XLIX). Und im OECD-Report „Bildung auf einen Blick“ von 2021 heißt es etwa: „Unter den Faktoren, die sich auf die Bildungsleistung auswirken, hat der sozioökonomische Status eine größere Auswirkung auf die Lese- und Schreibfähigkeiten von 15-Jährigen als das Geschlecht oder das Herkunftsland.“ (S. 27). Besonders sozial benachteiligte und armutsgefährdete Kinder sind davon betroffen. So berichtet der fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von 2017 (S. XX): „Über alle Altersgruppen hinweg besteht ein starker Zusammenhang zwischen Einkommen, erreichte eigenem und familiärem Bildungshintergrund und der (weiteren) Bildungsteilnahme bzw. dem erfolgreichen Abschluss von Bildungsgängen. Dies beginnt bereits in der frühen Kindheit: Öffentliche Kindertagesbetreuung wird stärker von Kindern aus Elternhäusern mit formal höheren Bildungsabschlüssen wahrgenommen. Kinder aus Haushalten mit relativ geringem Einkommen und formaler Bildung, aber auch solche mit Migrationshintergrund, besuchen Kindertageseinrichtungen unterdurchschnittlich häufig.“ Dies hängt nach Ansicht der Bundesregierung mit der „geringeren Erwerbsintensität der Eltern sowie der geringeren Anerkennung der Bedeutung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote zusammen.“ (ebd.) Dass dies womöglich auch mit dem Vorhandensein von ausreichend Kitaplätzen und deren Finanzierung durch die Familien zu tun haben könnte, wird vom Regierungsteil des Armuts- und Reichtumsberichts, der dem reinen Berichtsabschnitt vorangestellt wird, nicht weiter beachtet. Denn eine Ursache für die geringere Inanspruchnahme frühkindlicher Bildungsangebote durch Familien mit einem niedrigen Einkommen könnte in der Tat auch sein, dass diese anteilig deutlich stärker durch anfallende Betreuungs- und Bildungsausgaben belastet werden als wohlhabendere Familien. So zeigt eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) von 2015, dass unter allen Familien, die für die Kita-Nutzung bezahlen, Familien aus dem unteren Einkommensbereich den höchsten Anteil ihres Einkommens für die Gebühren aufwenden. (vgl. Schröder/Spieß/Storck 2015, S. 158ff.)

Auch haben Carsten Schröder, C. Katharina Spieß und Johanna Storck in ihrer Studie über Bildungsausgaben für Kinder herausgefunden, dass nur 30 Prozent der Familien in den untersten Einkommensgruppen Geld für

sogenannte nonformale Bildung (wie z.B. Sportvereine und Musikschule) jenseits von Kita und Schule ausgeben (können), während es in den obersten Einkommensgruppen über 80 Prozent sind, die sich „zusätzliche“ Bildung leisten (vgl. Schröder/Spieß/Storck 2015, S. 166). Wer also jenseits der formalen besonders auf nonformale Bildungsprozesse im Kampf gegen Kinderarmut setzen möchte, muss im Vorhinein deren soziale Selektivität überprüfen.

Beachtenswert sind diesbezüglich ebenfalls die jährlichen privaten Nachhilfeausgaben vorwiegend bildungsbürgerlicher Eltern. Mit kommerzieller Nachhilfe werden in Deutschland Milliarden umgesetzt. Statt im Bildungssystem verursachte soziale Ungleichheiten zu verringern, verstärken die außerschulischen Förderstunden sie eher. Zu diesem Ergebnis kommt eine von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Überblicksstudie. Verbunden mit der Tatsache, dass der Schulerfolg in Deutschland sowieso schon besonders stark mit der sozialen Herkunft korreliert, ist es nicht überraschend, dass Kinder höherer Schichten die meiste Nachhilfe bekommen (vgl. Birkelbach u.a. 2016, S. 12ff.).

Kinder, die armutsgefährdet sind und die bei einem alleinerziehenden oder mit mindestens einem arbeitslosen Elternteil aufwachsen, wechseln von der Grundschule häufiger auf Hauptschulen. Die Unterschiede bei der Schulwahl zu nicht-armutsgefährdeten Kindern sind signifikant. Wie auch die Autorengruppe zum Nationalen Bildungsbericht 2016 nachgewiesen hat, hat der Bildungsabschluss der Eltern weiterhin immense Auswirkungen auf die Wahl der weiterführenden Schule. Kinder, deren Eltern Abitur haben, besuchen signifikant öfter ein Gymnasium als Kinder aus weniger bildungsaffinen Elternhäusern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 79).

Auch die Schulempfehlung, auf die der Bildungs- und Sozialstatus der Eltern weiterhin großen Einfluss hat, dominiert die Schulwahl nach der 4. bzw. 6. Klasse. Kinder aus armutsgefährdeten Haushalten erhalten nach Angaben des fünften Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung von 2017 signifikant seltener eine Gymnasialempfehlung und besuchen mit höherer Wahrscheinlichkeit Haupt- oder Förderschulen (BMAS 2017, S. 232f.). Jugendliche aus armutsgefährdeten Haushalten steigen in weiterführenden Schulen häufiger wieder ab und seltener auf als nicht-armutsgefährdete Jugendliche. Das heißt, die in der 5. bzw. 7. Klasse festgelegten Unterschiede bei der Wahl der Schulart manifestieren sich später im Verlauf der Schullaufbahn noch deutlicher. Das Bildungssystem ist nach oben hin weniger durchlässig für Kinder und Jugendliche aus armen Familien. Auch hiervon sind überproportional Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen.

Ähnliches hat auch eine Studie von Sophie Horneber und Felix Weinhardt im Auftrag des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) herausgefunden. Demnach verlieren Gymnasiast(inn)en aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau im Laufe der Schulzeit deutlich an Boden. Auf der empirischen Basis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) stellt sich die Notenentwicklung von Schüler(inne)n je nach dem Bildungsniveau ihrer Eltern wieder her. Das heißt, Kinder auf Gymnasien, die Eltern mit niedrigem Bildungsniveau haben und mit sehr guten Noten in die fünfte Klasse starten, fallen im Laufe der Zeit leistungsmäßig häufig wieder zurück. Deutliche Unterschiede zeigten sich in sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten je nach sozialer Herkunft bereits in der Grundschule. Daraus schließt die DIW-Studie, dass gezielte Förderung von Schüler(inne)n aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau womöglich die Bildungsmobilität erhöhen könnte (vgl. Horneber/Weinhardt 2018, S. 477).

Laut Bildungsbericht der OECD von 2018 entscheidet vor allem in Deutschland auch weiterhin die soziale Herkunft über Chancen in der Schule und der Hochschule. Zwar ließen sich bezogen auf 6500 Schüler/innen im Alter von 15 Jahren an deutschen Schulen Verbesserungen beim Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften feststellen und dabei auch Aufholprozesse der Kinder aus sozial benachteiligten Haushalten erkennen. Zudem hat der Kita-Ausbau seit zehn Jahren eine größere Versorgung mit frühkindlicher Bildung geschaffen. Doch erneut erreichen nur 14,9 Prozent der Erwachsenen mit Eltern ohne Abitur in der BRD einen Hochschulabschluss, während der OECD-Durchschnitt bei 21,2 Prozent liegt, und Länder wie die USA, Frankreich (16,9%), Griechenland, Nordirland, Schweden (21,3%), Irland, Belgien, Niederlande, England, Japan, Spanien, Zypern, Norwegen, Australien, Estland, Südkorea, Dänemark (27,3%), Israel (31,5%), Finnland (34,1%), Singapur, Kanada, Neuseeland (39,2%) und Russland (45,4%) noch

deutlich darüber liegen. Nur Chile, Litauen, Türkei (10,3%), Österreich (10,1%), Slowenien, Polen, Italien (6,7%), Slowakei und Tschechien (3,6%) liegen klar darunter. Ferner schaffen im OECD-Durchschnitt 41 Prozent aller Erwachsenen ab 26 Jahren einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern (Südkorea mit 57% und Finnland mit 55% deutlich darüber). In Deutschland sind es aber weiterhin mit nicht einmal 25 Prozent (24,4%) unterdurchschnittlich wenige Bildungsaufsteiger/innen (vgl. Frankfurter Rundschau v. 24.10.2018, S. 29). Im OECD-Durchschnitt erreichten 48 Prozent der 26 bis 65-Jährigen den gleichen Bildungsabschluss wie ihre Eltern und 11 Prozent durchschnittlich einen niedrigeren Bildungsabschluss als ihre Eltern (vgl. OECD 2018a, S. 54). Für Deutschland ist demnach auch in der OECD-Studie von 2018 (wie schon in der OECD-Studie von 2015) abermals nachgewiesen worden, dass die Anzahl der Bildungsaufsteiger/innen nicht nur unterproportional, sondern die Anzahl der Bildungsabsteiger/innen mit über 17 Prozent deutlich überproportional vorkommt (bei etwa 58% mit gleichem Bildungsabschluss wie die Eltern; vgl. OECD 2018a, S. 80).

Der Bildungsforscher Klaus Klemm hat die Ergebnisse von 20 Jahren PISA-, IGLU- und TIMMS-Studien zu internationalen Schulleistungsvergleichen untersucht. Demnach lag beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule 2001 noch die „Chance eines Grundschulkindes der vierten Jahrgangsstufe aus der ‚service class‘ (einer Zusammenfassung der EGP-Klassen I und II) seitens seiner Lehrkraft eine Gymnasialempfehlung zu erhalten um 4,18mal höher als die eines Kindes aus der ‚working class‘ (einer Zusammenfassung der EGP-Klassen V bis VII). Bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und der Lesekompetenz war die Chance für eine gymnasiale Empfehlung immer noch 2,63 mal höher für Kinder aus den sozial starken Familien im Vergleich zu denen aus sozial schwächeren Familien. Dieser Indikator sozialer Benachteiligung auch bei gleich guten Schulleistungen hat sich zwischen 2001 und 2016 kontinuierlich verstärkt: von 2,63 auf 3,37.“ (Klemm 2021, S. 6) In seinem Fazit schließt Klemm deshalb daraus: „Die PISA 2000-Studie zeigte, dass in keinem Land das Ausmaß sozialer Ungleichheit unter den Schülerinnen und Schülern OECD-weit so groß war wie in Deutschland: Unter 31 OECD-Staaten, die 2000 an der PISA-Untersuchung teilnahmen, belegte Deutschland mit Platz 31 den letzten Platz. Fast zwanzig Jahre danach, 2018, hat sich die Situation immer noch nicht verbessert: Deutschland gehört immer noch zu Schlusslichtern und rangiert unter den inzwischen 36 OECD-Staaten, die in diesem Jahr an der PISA-Untersuchung teilnahmen, auf Platz 33 (Reiss u.a. 2019, S. 139). Ein echter Fortschritt ist nicht erkennbar.“ (ebd., S. 8f.)

Wer hat, dem wird gegeben?

Jetzt ließe sich vermuten, dass Schulen in sog. sozialen Brennpunkten und mit besonders vielen Kindern mit Migrationshintergrund auch eine im Verhältnis zu anderen Schulen besonders hohe, an ihrem Mehrbedarf orientierte zusätzliche Förderung erhalten. Doch dies ist offensichtlich sehr häufig nicht der Fall in Deutschland. Eine Untersuchung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) mit dem Titel „Ungleiches ungleich behandeln!“ durch den Autor Simon Morris-Lange kommt stattdessen zu folgendem ernüchternden Ergebnis: „Die schlechteren Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund werden bei der Finanzierung von Grund- und Sekundarschulen bislang nur unzureichend berücksichtigt. Die Folge: Schulen mit einem hohen Zuwandereranteil und Schulen in sozial schwieriger Lage erhalten trotz Mehrbedarf zum Teil ebenso viele Zuschüsse wie die ‚Durchschnittsschule‘ oder sogar weniger – sehr zum Nachteil der Schüler mit Migrationshintergrund“ (Morris-Lange 2016, S. 4). Ähnliche Erkenntnisse ermittelten Marcel Helbig und Rita Nikolai vom Wissenschaftszentrum Berlin in einer Studie, die nachweist, dass z.B. in der Stadt Berlin Lehrermangel, Unterrichtsausfall und Vertretungsstunden in Schulen sog. sozialer Brennpunkte auch noch überproportional häufig vorkommen im Vergleich zu Schulen in privilegierten Stadtteilen (vgl. Helbig/Nikolai 2019, S. 24f.).

Wie auch die mittelmäßigen Resultate der sog. PISA-Studie von 2019 zeigen (vgl. ZEIT v. 3.12.2019), kann ein hochselektives Bildungssystem wie das in Deutschland nur schwerlich zur Armutsreduktion oder auch nur zum inklusiven Ausgleich von Bildungschancen dienen. Somit ist (diese/s) Bildung(-ssystem) kein Ersatz für eine gerechte Reichumsverteilung. Armut und soziale Benachteiligung stellen sich somit grundsätzlich über alle Felder und Gruppen hinweg als Gesundheits- und Bildungsrisiko dar. Insofern lassen sich

Bildungsungleichheiten in der Regel als Folge von sozio-ökonomischen Ungleichheiten verstehen und nicht umgekehrt.

Psychosoziale (Bildungs-)Folgen seit der Corona-Krise

Wie der BERICHT DES SACHVERSTÄNDIGENAUSSCHUSSES NACH § 5 ABS. 9 IFSG in seiner „EVALUATION DER RECHTSGRUNDLAGEN UND MAßNAHMEN DER PANDEMIEPOLITIK“ schreibt, gab es viele negative Wirkungen der Corona-Maßnahmen, die für sozial und bildungs-benachteiligte Kinder wie Erwachsene besonders gravierende Konsequenzen hatten. „Die unerwünschten Wirkungen der für die allgemeine Bevölkerung getroffenen Maßnahmen, wie Lockdowns, Betriebs- und Schulschließungen, waren für Menschen in Armutslagen, mit niedrigem SES (sozioökonomischen Status; M.K) und Migrationshintergrund mit besonderen Belastungen verbunden. So entfielen zeitweise Unterstützungen durch Tafeln sowie die Verpflegung der Kinder durch Schulen und KiTas, ebenso fehlten Masken bzw. führten zu Mehrbelastungen. Aufgrund der gestiegenen gesundheitlichen Belastungen, Einkommenseinbußen, Brüchen in der sozialen Einbindung und (Aus-)Bildungsproblemen kam es weiterhin zu einem Anstieg psychischer Belastungen. Ebenso zeigten Auswertungen von Daten der NAKO-Gesundheitsstudie („Nationale Kohorte“ der Universität Heidelberg; M.K.) einen Anstieg an Einsamkeit und Depressionen in dieser Bevölkerungsgruppe, insbesondere bei jungen Menschen“ (2022, S. 110)

Derweil fasst die Armutsforscherin Gerda Holz verschiedene Studienergebnisse zu Bildungsfolgen von Corona(-Maßnahmen) zusammen. Demzufolge ergeben sich große Entwicklungsdefizite im Kita-Alter mit Armutseffekten. „Erhebungen in sieben Kitas der Stadt Gelsenkirchen mit sehr hoher sozialer Belastung ergaben, dass das altersgemäße Entwicklungsniveau in den altersspezifischen Aufgabenbereichen – Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Kompetenz, Fein- und Grobmotorik – der armutsbetroffenen 4-/5-Jährigen um 20 Prozentpunkte niedriger ist als von nicht-armen Gleichaltrigen. Sie erreichten nur 50 % des durchschnittlichen Entwicklungsniveaus, die nicht-armen Gleichaltrigen 75 %. Am größten waren Defizite in „Sprache“ und „Feinmotorik“ (Volf 2021: 35). Erste Auswertungen der Schulstartuntersuchung 2020/21 der Stadt Düsseldorf in besonders hoch belasteten Bezirken und als Datenvergleich von 2020 und 2021 angelegt weisen allgemein auf Pandemiefolgen hin. Auch hier ragen geringere Kompetenzwerte bei den Vierjährigen in den Bereichen „Motorik“ und „Sprache“ heraus (Bredahl 2021).“ (Gerda Holz (2022): Kinderarmut und Coronakrise – Wissen wir genug, um präventiv wirken zu können? Frankfurt am Main, S. 1-14; hier: S. 5). Auch der Nationale Bildungsbericht von 2022 berichtet über psychosoziale Folgen von Corona und den Maßnahmen. „Der plötzliche Wegfall eines zentralen Lern- und Sozialraums, die massiven Kontaktbeschränkungen sowie darüber hinausgehende Schließungen von Spielplätzen und Freizeiteinrichtungen haben auch gravierende psychosoziale Folgen, die einerseits über verpassten Unterrichtsstoff und Lernlücken weit hinausgehen, andererseits aber mit Blick auf das Wohlbefinden der jungen Menschen eng damit zusammenhängen dürften. Daten der COPSY-Studie zeigen, dass sich 71 % der 11- bis 17-Jährigen durch die Pandemie und die damit in Zusammenhang stehenden Veränderungen belastet fühlen. Ursächlich dafür sind vor allem das Distanzlernen (64 %), eingeschränkter Kontakt zu Freund:innen (8 %) und häufiger Streit in der Familie (28 %) (Ravens-Sieberer et al., 2021). Dieses erhöhte Belastungserleben spiegelt sich in dem Befund wider, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen, der eine geminderte gesundheitsbezogene Lebensqualität berichtet, während der Pandemie höher ausfällt als zuvor (40 gegenüber 15 %) (ebd.). Auch psychische Auffälligkeiten und Symptome einer generalisierten Angststörung nahmen im Zuge der Pandemie zu (ebd.).“ (Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 155). Weiter heißt es im Nationalen Bildungsbericht: „Nicht zuletzt vor dem Hintergrund solcher Befunde beschlossen Bund und Länder, in der ersten Hälfte des Jahres 2021 das ‚Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche‘ auf den Weg zu bringen – ein Förderprogramm, mit dem einerseits Lernrückstände und andererseits psychosoziale Folgen der Corona-Pandemie für Kinder und Jugendliche abgedeckt werden sollen. Dass die avisierten finanziellen Mittel in Höhe von 2 Milliarden Euro für dieses Vorhaben ausreichen, ist jedoch fraglich (StäwiKo, 2021). Ferner ist zu befürchten, dass mit den vorgesehenen Maßnahmen nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen erreicht werden können (ebd.). So kann das pandemiebedingte Wegfallen der

Schulen als Lern- und Sozialraum je nach strukturellen und individuellen Ausgangslagen mehr oder weniger gut von den Schüler:innen und ihren Familien aufgefangen und kompensiert werden und es ist zu befürchten, dass sich Disparitäten im Bildungserfolg weiter verstärken.“ (Nationaler Bildungsbericht 2022, S. 155)

Kinderrechte (auf Bildung) und Kinderarmut in Corona-Zeiten

Auch in der reichen Bundesrepublik Deutschland wurde für Millionen Kinder und Jugendliche im Rechtskreis des sog. Bildungs- und Teilhabepakets ab Mitte März und Mitte Dezember 2020 von heute auf morgen das kostenlose Mittagessen in Kitas, Schulen und Jugendclubs eingestellt. Auch hier waren hunderttausende von Schülerinnen und Schülern mangels digitaler Mittel (wie z.B. Zugang zu einem internetfähigen Computer mit Drucker in der Wohnung) vom sog. Homeschooling ausgeschlossen und so manche/r Lehrer/in klagte darüber, dass sie mit einigen Schulkindern keinerlei Kontakt herstellen konnten während des gesamten ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 (vgl. Klundt 2020, S. 9). Selbst der 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung vom Herbst 2020 kommt zu dem Ergebnis, dass die „Anti-Corona-Maßnahmen (...) neben der Verschärfung ungleicher Bildungschancen und einem Digitalisierungsschub mit ambivalenten Folgen, (...) zu der Frage nach Mitwirkungsmöglichkeiten für junge Menschen in Krisensituationen (führen)“ (siehe BMFSFJ 2020, S. 522). Und der Report fragt weiter: „Wer vertritt eigentlich die Rechte der Kinder und jungen Menschen, wenn die Politik solche weitreichenden Entscheidungen wie einen Lockdown trifft? Die angedeuteten Konsequenzen in den einzelnen Bildungsräumen verdeutlichen, dass die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen in der Krise stark in den Hintergrund getreten sind. Für die jungen Menschen waren – mit Ausnahme einiger lokaler Beispiele – praktisch kaum Mitwirkungsmöglichkeiten an den sie betreffenden Entscheidungen möglich. Gerade in den jeweiligen Institutionen hätte man Kinder und Jugendliche stärker einbinden können und müssen, um Lösungen vor Ort gemeinsam zu erarbeiten. Das war vielleicht in der Akutsituation zu Beginn nicht immer und in vollem Umfang möglich, aber je mehr Informationen über das Infektionsgeschehen vorliegen, desto eher erscheint es sinnvoll, differenziert vorzugehen.“ (ebd.).

Die offensichtlich prekäre Lage der Kinderrechte in Deutschland ergab sich für den Präsidenten des Deutschen Kinderschutzbundes Heinz Hilgers, da in der Coronakrise schon früh zu beobachten war, „dass die ersten Fitness- und Nagelstudios aufmachten, ehe sich in den Schulen und Kitas etwas tat. Die Rechte von Kindern auf Bildung, auf Spielen, auf Freundschaft, auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit und auf Schutz – weil soziale Kontrolle ein wichtiger Schutz für Kinder ist – alle diese Rechte werden bis heute sehr viel mehr eingeschränkt als zum Beispiel das Recht auf Gewerbefreiheit. Oder sogar das Recht auf Feiern“ (vgl. Hilgers 2020). Daraus schließt Hilgers: „Unsere Gesellschaft hat die Kinderrechte nach wie vor nicht anerkannt, übrigens auch deren Beteiligungsrecht. Umfragen unter Kindern und Jugendlichen zeigen: Sie haben den Eindruck, dass sie überhaupt nicht gefragt werden. Ihre Rechte werden nicht ernst genommen. Und ich sage das deutlich: Das gilt leider auch für die Rechte vieler Mütter, die in der Krise benachteiligt wurden und ihren Beruf nur noch teilweise ausüben konnten. Da hat ein gesellschaftlicher Rückschritt stattgefunden, sowohl was die Rechte der Kinder als auch die Rechte der Frauen angeht“ (ebd.).

Wie auch das „Factsheet“ der Bertelsmann-Stiftung zu „Kinderarmut in Deutschland“ von 2020 ein weiteres Mal nachgewiesen hat, sind zudem die Entwicklungen im Bereich Kinderarmut gerade mit der Corona-Krise noch einmal verschärft worden (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2020, S. 1). So wachse mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland in Armut auf, was immerhin 2,8 Mio. Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren betreffe. Die Kinder- und Jugendarmut verharre seit Jahren auf diesem hohen Niveau. Trotz langer guter wirtschaftlicher Entwicklung seien die Zahlen kaum zurückgegangen. Kinderarmut sei seit Jahren ein ungelöstes strukturelles Problem in Deutschland. „Die Corona-Krise wird die Situation für arme Kinder und ihre Familien weiter verschärfen. Es ist mit einem deutlichen Anstieg der Armutszahlen zu rechnen. Aufwachsen in Armut begrenzt, beschämt und bestimmt das Leben von Kindern und Jugendlichen – heute und mit Blick auf ihre Zukunft. Das hat auch für die Gesellschaft erhebliche negative Folgen“ (Bertelsmann-Stiftung 2020, S. 1). Die Vermeidung von Kinderarmut müsse gerade jetzt politisch Priorität haben. Sie erfordert, so die Autorinnen des Bertelsmann-Factsheet, neue sozial- und familienpolitische Konzepte, wozu Strukturen für eine konsequente Beteiligung von Kindern und Jugendlichen und eine Absicherung ihrer finanziellen Bedarfe gehören (vgl. ebd.).

Aktuelle Behandlungen von Bildungs-Ungleichheiten

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) erforschte Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe und stellte dazu erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen vor. „Insgesamt zeigen sich in allen untersuchten Fächern und Kompetenzbereichen ungünstige Trends für die Kompetenzen, die Viertklässler:innen in Deutschland nach mehr als einem Jahr pandemiebedingter Einschränkungen im Schulbetrieb erreichten. Im Vergleich zum Jahr 2016 entsprechen die Kompetenzrückgänge etwa einem Drittel eines Schuljahres im Lesen, einem halben Schuljahr im Zuhören sowie jeweils einem Viertel eines Schuljahres in der Orthografie und im Fach Mathematik. Betrachtet man den längerfristigen Trend seit dem Jahr 2011, fallen die ungünstigen Veränderungen im Fach Deutsch mit ca. einem halben (Lesen) bis zu zwei Dritteln eines Schuljahres (Zuhören) und im Fach Mathematik mit einem halben Schuljahr noch stärker aus. In allen untersuchten Kompetenzbereichen erreicht im Vergleich zu den vorherigen Messzeitpunkten jeweils ein signifikant geringerer Anteil der Schüler:innen im Jahr 2021 den Regelstandard und verfehlt ein signifikant höherer Anteil der Schüler:innen den Mindeststandard.“ (Petra Stanat u.a. (Hg.) 2022: IQB-Bildungstrend 2021, S. 20)

Im Leitartikel der FAZ vom 4. Juli 2022 auf Seite 1 fasst die Redakteurin Heike Schmoll die Ergebnisse dieser IQB-Studie so zusammen: „Ein Fünftel der Viertklässler kann nicht richtig lesen, ein Drittel kann nicht regelkonform schreiben, und auch mit Mathematik hapert es gewaltig. Die Ergebnisse des Bildungstrends des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen hätten kaum schlechter ausfallen können. Im Herbst könnte es noch schlimmer werden, wenn die regionalen Daten ausgewertet sind. Wenn 20 Prozent der Kinder am Ende der vierten Klasse nicht einmal die Mindeststandards im Lesen erreichen, heißt das im Grunde, dass sie nicht in der Lage sind, eine weiterführende Schule zu besuchen, und auch das Lernen in allen anderen Fächern stark eingeschränkt ist. Denn die Kinder können zwar Buchstaben entziffern, aber nicht sinnentnehmend lesen, das heißt, sie lesen Texte, ohne sie in einem Gesamtzusammenhang zu verstehen.“ (FAZ v. 4.7.2022, S. 1)

In ihrer Bewertung erlaubt sich die FAZ-Journalistin allerdings eine ziemliche Entgleisung, wenn sie formuliert: „Ein Fünftel der Kinder fällt am Ende der vierten Klasse als bildungsunfähig aus dem System, weil die Schule versagt hat. Das müssen die Kultusminister ändern – und zwar schnell.“ Trotz aller berechtigten Empörung und Kritik gegenüber den Kultusminister(inne)n, kann man unmöglich ein Fünftel aller Viertklässler/innen in Deutschland als „bildungsunfähig“ bezeichnen und sie damit gleichsam aufgeben, da dies doch unterstellt, dass bei 20 Prozent aller 10- bis 11-jährigen sowieso bereits jetzt „Hopfen und Malz“ verloren seien. Wenn irgendjemand oder irgendetwas in Deutschland als „bildungsunfähig“ bezeichnet werden sollte, wäre das höchstens die Bildungspolitik der bisherigen Regierungen.

Regierungs-Wissen

Nach fast zwei Jahren Pandemie und Corona-Maßnahmen und nach beinahe 30 Jahren Bundesgesetz gewordener UN-Kinderrechtskonvention forderte der Corona-Expert(inn)enrat der Bundesregierung in seiner 7. Stellungnahme vom 17.02.2022, die „Notwendigkeit einer prioritären Berücksichtigung des Kindeswohls in der Pandemie“ (S. 1; kursiv im Original; M.K.).

Im Bericht vom 15. September 2021 zu „Gesundheitlichen Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“ der interministeriellen Arbeitsgruppe (IMA) aus BMFSFJ/BMG über den Forschungsstand zu Corona und Kindern wird verlautbart: „Kinder und Jugendliche haben ein geringes Risiko für schwere COVID-19-Krankheitsverläufe und dadurch bedingte Krankenhausaufnahmen. Doch die sozialen Einschränkungen der Pandemie belasten junge Menschen besonders stark – vor allem diejenigen, die bereits vor der Pandemie unter schwierigen Bedingungen aufgewachsen sind.“ (BMFSFJ/BMG 2021, S. 1) „Zu beachten ist“, heißt es weiter, „dass Maßnahmen, die zur Eindämmung der Pandemie erlassen werden, nicht nur mit den Grundrechten, sondern auch mit der VN-Kinderrechtskonvention (VN-KRK) in Einklang stehen müssen, zu der u. a. das Recht auf Bildung (Art. 28 VN-KRK), das Recht auf Freizeit (Art. 31 VN-KRK) und das Recht auf Gesundheit (Art. 24 VN-KRK) zählen. Diese Vorgaben sind ebenfalls zu berücksichtigen.“ (BMFSFJ/BMG 2021, S. 2)

Der Europarat hat sich 2021 gegenüber der BRD geäußert: Die Bundesrepublik habe nicht nur, wie versprochen, die Kinderrechte nicht in die Verfassung eingeführt, sondern sie sei explizit viel stärker als offenbar alle anderen gegenüber Kindern, Jugendlichen und Bildungseinrichtungen vorgegangen. Das schrieb die Kommissarin des Europarates und bekam sogar als Antwort von der Bundesfamilienministerin Lambrecht, dass das stimme.

„Soweit Sie anmerken, Deutschland habe im europäischen Vergleich einen besonders strikten Kurs eingeschlagen, was Schulschließungen angeht, gebe ich Ihnen zunächst Recht: Deutschland ist zu Beginn der Pandemie angesichts der noch unerforschten Krankheit und der dünnen, zum Teil noch gar nicht vorhandenen Datenlage hinsichtlich der Auswirkungen des Virus auf Kinder sowie deren Rolle im Infektionsgeschehen in der Tat mit besonderer Vorsicht vorgegangen.“ (Lambrecht 2021, S. 2f.)

Der Virologe Christian Drosten sagte in einem ZEIT-Interview über den ersten Lockdown und die Verantwortlichen dafür: „Wir, also die eingebundenen Wissenschaftler, haben gar nicht gesagt, die Schulen müssen geschlossen werden. Andere Behauptungen sind falsch. (...) Das muss die Diskussionsdynamik dieser Ministerpräsidentenkonferenz gewesen sein, nachdem wir den Raum verlassen hatten. Wer das vorangetrieben hat, weiß ich nicht. Ich war nicht dabei. Ich kann nur deutlich sagen: Das war ein rein politischer Beschluss, das ist nicht von der Wissenschaft so empfohlen worden.“ (ebd., S. 34)

Zum zweiten Lockdown bzw. zum Lockdown gegen die sog. zweite Welle Ende 2020 sagt Drosten: „Die Schulschließungen haben die zweite Welle gestoppt. Die Schulen waren das Zünglein an der Waage.“ Hier wäre das französische Gegenbeispiel ein interessantes Diskussionsthema. Auf die Frage der ZEIT-Journalisten, ob es auch da Alternativen gegeben habe, antwortet Drosten: „Man hätte auch sagen können, die Schulen bleiben offen, aber wir setzen richtig harte Homeoffice-Kriterien im Dienstleistungsbereich durch. Wir nehmen die Wirtschaft in die Pflicht, nicht die Schulen.“ (ebd.) Christian Drosten antwortet auf die Frage, ob er eine „Abwägung zwischen dem Infektionsrisiko und den Schäden von Kindern im Lockdown“ für legitim hält, mit einem klaren: „Natürlich.“ (S.34)

Prioritäten:

Dass gesellschaftspolitische Prioritäten bezüglich Kindern und Jugendlichen bei der Pandemiebekämpfung unterschiedlich gesetzt werden können, zeigen viele Beispiele europa- und weltweit. Die deutsche Priorität etwa, Bildung blockieren, Bundesliga, Biergärten, Baumärkte öffnen und Corona-Ignoranz in der Arbeitswelt durchhalten, lässt sich – bei aller sonstiger notwendiger Kritik – ganz gut mit der französischen Vorgehensweise kontrastieren. „Frankreich stellt Schulen und Kitas über alles“, meldete etwa die Tageszeitung DIE WELT am 26. April 2021. Wie die Süddeutsche Zeitung einem Monat vorher unter der Überschrift: „Da kann man was lernen“ berichtete, galt und gilt in Frankreich eine fast umgedrehte Priorisierung aller Maßnahmen gegen Corona. Während in Deutschland viele Schulkinder der Mittelstufe noch zu Pfingsten 2021 fast ein halbes Jahr nicht mehr in die Schule gehen durften (nicht einmal mit Wechselunterricht), blieben Kitas und Schulen in Frankreich im Winter/Frühjahr 2020/2021 weitgehend geöffnet. Lieber wurden Ausgangssperren (für Erwachsene) verschärft und Bars sowie Restaurants geschlossen. „Schulen auf, Schulen zu – nicht in Frankreich und der Schweiz. Dort bleiben sie auch im Lockdown weitgehend geöffnet. Masseninfektionen bleiben trotzdem weitgehend aus.“ (Süddeutsche.de v. 23.3.2021; WELT.de v. 26.04.2021).

Gesellschaftspolitische Zusammenhänge zwischen Ungleichheit und Corona(-Maßnahmen)

Nach Angaben des Kölner Politikwissenschaftlers Christoph Butterwegge lassen sich die Ungleichheitsprozesse im Pandemieverlauf je nach Ebenen präzise analysieren. Dabei unterscheidet er erstens einen gesundheitlich oder pandemiebedingten Polarisierungsprozess, zweitens einen ökonomisch oder rezessionsbedingten Polarisierungsprozess und zum Dritten einen verteilungspolitisch oder subventionsbedingten Polarisierungsprozess voneinander. So differieren im ersten Bereich „Infektions-, Morbiditäts- und Mortalitätsrisiken der einzelnen Bevölkerungsschichten (...) zum Teil ganz erheblich, sind mit Abstand am höchsten bei armen und am niedrigsten bei reichen Personen“. Zweitens verteilen sich die

wirtschaftlichen Kollateralschäden der Pandemie und der Infektionsschutzmaßnahmen des Staates (zweimaliger bundesweiter Lockdown) „nicht gleichmäßig über alle Bewohner:innen der Bundesrepublik. Vielmehr gibt es Gewinner:innen und Verlierer:innen, sowohl in der Wirtschaft (Differenzierung zwischen einzelnen Branchen) als auch in der Gesamtgesellschaft (Polarisierung zwischen verschiedenen Klassen und Schichten).“ Schließlich weisen laut Butterwegge im dritten Untersuchungsfeld „die bisherigen Hilfsmaßnahmen, Finanzspritzen und Rettungsschirme des Staates eine verteilungspolitische Schiefelage auf, wodurch die sozioökonomische Ungleichheit wächst, statt abgemildert zu werden“ (Butterwegge 2021, S. 13). Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch im Kindes- und Jugendalter vorfinden. Zweifellos haben auch Corona und die Maßnahmen dagegen unterschiedliche Auswirkungen auf unterschiedliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen und werden von diesen auch unterschiedlich wahrgenommen. Weiterhin gilt, dass jene, die zuhause verschiedenste Möglichkeiten der Förderung haben – ein großes Haus, einen großen Garten, Pool, Akademikereltern, die wegen Homeoffice zuhause helfen oder Nachhilfe finanzieren können, oder sonstige Möglichkeiten der Bildung und Betätigung – ganz anders von Kontaktbeschränkungen, Homeschooling und sonstigen Maßnahmen betroffen sind, als sozial benachteiligte Kinder – in einer kleinen Großstadtwohnung, ohne Garten, mit wenig Möglichkeiten sich sonst zu beschäftigen und ohne passende digitale Ausstattung sowie Förderung. Für letztere bedeutet ein Lockdown oft nochmal eine verstärkte Bildungs- und Sozial-Exklusion und für sie sind auch jetzt noch verschiedenste Maßnahmen wesentlich gravierender als für die Kinder, die sich entsprechend nicht in Armutnähe befinden. Allerdings werden in vielen Äußerungen von Politik, Wissenschaft und Medien immer noch überwiegend Ursachen und Anlässe von (Kinder-)Armut und von Corona(Maßnahme)-Folgen durcheinandergebracht bzw. auch während der Pandemie miteinander verwechselt. So erscheinen oft Armutsanlässe, wie Scheidung, Alleinerziehenden-Status, Migrationshintergrund oder sogar Arbeitslosigkeit in verschiedensten Darstellungen aus Politik, Medien und Wissenschaft als Problemursachen. Sie lassen dadurch die wirklich zugrundeliegenden Wurzeln im vorhandenen Wirtschafts- und Sozialsystem ausgeblendet und werden demzufolge mit diesen vertauscht. Dabei kann eine sozial gerechte Familien- und Sozialpolitik und eine gute Bildungs-, Betreuungs- und Arbeitsmarktpolitik auch für Kinder von arbeitslosen, alleinerziehenden oder migrantischen Eltern ein armutsfreies Leben ermöglichen. Mit Abstrichen könnte dies selbst für die Corona-Pandemie gelten, welche weniger zur Ursache, denn zum Anlass von verschärften Verarmungsprozessen landes- und weltweit gerät (leider nicht nur in verschiedenen autoritären Regimen auch zum Vorwand für den Bruch von Gewaltenteilung durch Übergehen von Legislative und Judikative seitens der Exekutive sowie durch massivste Grundrechtseinschränkungen). Auch hier sollte die Pandemie nicht zu vorschnell allein verantwortlich gemacht werden, sondern die darunter liegenden sozio-ökonomischen sowie bildungs- und gesundheits-systemischen Ursachen sind zu beachten, auch wenn sie allzu oft in Medien, Politik und Wissenschaft von der Epidemie drohen überstrahlt zu werden. Genauso problematisch wie die einseitige Kennzeichnung von Kindern als „Armutrisiko“ oder gar „Armutursache“, hat sich in der Corona-Krise die weitgehend wissenschaftlich unbewiesene Beschreibung und Behandlung von Kindern als reine „Viren-Schleudern“ erwiesen.

Was schuldet diese Gesellschaft ihren Kindern und Jugendlichen?

Ein wirkliches „Aufholpaket“ für die versäumte Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik wäre dringend nötig, denn die Regierenden haben ihre Lücken aufzuarbeiten und ihren „Stoff“ aufzuholen – die Kinder- und Jugendlichen tragen dabei keine Schuld bzw. Verantwortung. Nachhilfebedarf ist somit zunächst einmal ein Armutszeugnis des Bildungssystems und nicht der Schüler/innen.

Ein „Aufholpaket“ in Sachen Kindeswohlvorrang und Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.

Ein „Aufholpaket“ in der Bildungspolitik: In einem der reichsten Länder dieser Erde fehlen ca. 35 Mrd. EUR jährlich und seit Jahren als Investitionslücke nur für Schulgebäude (inkl. benutzbarer Hygienebereich und Schulräume mit Waschbecken inkl. Seife). Die digitale Infrastruktur ist da noch nicht einmal mitgerechnet.

Ein „Aufholpaket“ für mehr Personal in kleineren Klassen; digitale Hard- und Software für Lehrer/innen und für alle Schüler/innen fehlt (eigentlich verpflichtend nach Art. 7 GG plus Lernmittelfreiheit in den Länderverfassungen).

Ein „Aufholpaket“ für die Kinder- und Jugendhilfe, für Kitas, Jugendarbeit und den außerschulischen Bildungsbereich; letzterer in den letzten zwei Jahren besonders ignorant behandelt.

In der „Neuen Presse“ vom 26. Mai 2021 heißt es: „Die Gesellschaft mute den Jüngeren in der Krise zu, ‚was wir für Erwachsene als nicht umsetzbar bezeichnen‘, kritisiert auch Sina Denecke, Sprecherin der Initiative Familie, einem Verbund von Eltern aus elf Bundesländern, die seit März 2020 auf die Nöte der Kinder hinweisen. Eine Testpflicht für Erwachsene etwa habe lange als unzumutbarer Eingriff in die körperliche Unversehrtheit gegolten – bei Kindern aber war das kein Problem. ‚Und eine Pflicht zum Homeoffice? Da hieß es dann, es drohe Vereinsamung und es mangle an Technik. Für Schüler aber galt das nicht.‘ Nur 0,6 Prozent der Summe, die der Bund bis Januar in die freie Wirtschaft investiert habe, floss in der Coronakrise bis dahin in den Bildungsbereich, kritisiert der Verein.“ (Neue Presse v. 26.5.2021) Selbst wenn nur ein Bruchteil dieser Angaben stimmen sollte, wäre dies in einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat ein handfester gesellschaftspolitischer Skandal erster Ordnung.

Ein „Aufholpaket“ für die bislang mangelhafte Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik gegen Kinderarmut (vgl. Holz/Richter-Kornweitz 2020: Corona-Chronik). Besorgniserregend ist diesbezüglich ein Bericht von Tagesschau.de am 26. Mai 2021 über Recherchen des ARD-Magazins Monitor zur Auswertung einer aktuellen Statistik der Bundesagentur für Arbeit hinsichtlich des Bildungs- und Teilhabepakets (BuT): „Viele Förderleistungen aus dem sogenannten BuT kommen trotz Rechtsanspruch bei der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen aus einkommensschwachen Familien nicht an. So erhielten von rund zwei Millionen potentiell Leistungsberechtigten unter 15 Jahren im Corona-Jahr 2020 nur rund 55 Prozent Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket. Erstmals hat die Bundesagentur für Arbeit die Anzahl der Leistungsberechtigten und der BuT-Bewilligungen unter Hartz IV-Empfängern für ein gesamtes Jahr ausgewiesen. Demnach wurde im vergangenen Jahr nur bei 7,3 Prozent aller leistungsberechtigten Schülerinnen und Schüler ein eintägiger Schulausflug bezahlt. Lernförderung – also Nachhilfe – bekamen lediglich rund 11,1 Prozent – obwohl gerade sie für Kinder aus finanziell benachteiligten Familien besonders wichtig wäre. Leistungen zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben – darunter fallen zum Beispiel Beiträge für den Sportverein oder die Musikschule - haben 14,7 Prozent aller bezugsberechtigten Schülerinnen und Schüler erhalten.“ (Herbert Kordes/Lena Rumler/Lisa Seemann (WDR): Bildungs- und Teilhabepaket Hilfe kommt bei vielen Kindern nicht an. Durch die Corona-Krise werden viele Kinder sozial benachteiligter Familien weiter abgehängt. Monitor-Recherchen zeigen: Hilfe aus dem Bildungs- und Teilhabepaket kommt bei vielen Familien nicht an. in: Tagesschau.de v. 26.5.2021)

Die Universität der Bundeswehr in München hatte schon im Jahre 2021 ausgerechnet, dass eine vollständige Ausrüstung der deutschen Schulen mit Luftfiltern etwa ein Sechstel der Summe gekostet hätte, die der Bund allein in die Lufthansa gesteckt hatte, also etwa 1,5 Mrd. Euro (vgl. Neue Presse v. 26.5.2021). Statt ausreichender Luftfilter-Ausrüstung gab und gibt es ausgiebige Militär-Aufrüstung um 100 Milliarden Euro. Auch dies ist sicherlich eine Prioritätensetzung.

Ein Teil der dringend notwendigen Investitionen für die Umsetzung der Kinderrechte

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit forderte schon 2015 eine deutliche Ausweitung der Schulsozialarbeit. Für 150 Schülerinnen und Schüler müsse mindestens eine Vollzeitstelle zur Verfügung stehen. Dazu müssten rund 62.000 neue Stellen geschaffen werden. „Die zusätzlichen Kosten für diesen Ausbau bezifferte der Verbund auf rund 3,6 Milliarden Euro jährlich.“ (GEW.de v. 4.12.2015)

Zum Kampf gegen Kinderarmut und deren Verschärfung seit der Corona-Krise (vgl. Klundt 2020; Holz/Richter-Kornweitz 2020) errechnet das Bündnis Kindergrundsicherung (2021) einen Bruttobedarf von ca. 113 Mrd. EUR und Netto: 20,5 Mrd.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) spricht von einem „Sanierungsstau an Schulen in Höhe von 44,2 Milliarden Euro, 9,7 Milliarden Euro an Kitas und rund 50 Milliarden Euro an Hochschulen“, der endlich aufgelöst werden“ müsse. (GEW v. 31.3.2021)

Abgerundet hieße das: Angesichts dessen, was seit dem 15. März 2020 (aber zum größten Teil auch schon seit Jahren) in Deutschland etwa 14 Millionen Kindern und Jugendlichen (plus ein paar Millionen jungen Erwachsenen) zugemutet – um nicht zu sagen – angetan wurde und wird, sind Bundesregierung und Landesregierungen dringend verpflichtet ein Bildungs-, Kinder-/Jugend-, Familien- und Sozial-Programm von mind. 100 Mrd. EUR auf den Weg zu bringen, um wenigstens die größten, von der Politik (mit-)verursachten Bildungs(System-)Mängel und Schäden halbwegs zu kompensieren, die sie – die Regierungspolitik – hinterlassen bzw. angerichtet hat.

Fazit

Neben einer gründlichen und kritischen Analyse des hegemonialen Diskurses in Medien, Politik und Wissenschaft, sollten an Kinderperspektiven anknüpfende Alternativen und Gegenstrategien Konzepte der Armutsbekämpfung, der Partizipation junger Menschen und der Förderung sozialer Infrastruktur vereinen, die den gesellschaftspolitischen Kontext nicht aus den Augen verlieren (vgl. Klundt 2022, S. 225). Konkret heißt das erstens, dringend Maßnahmen gegen Armut und zur sozialen Absicherung der Kinder und Familien zu ergreifen, die allerdings deutlich über den Kinderfreizeitbonus, die vorangegangenen Kinderboni und die bisherigen sog. Entlastungspakete hinausgehen. Zweitens müssen die kinderrechtlichen Prinzipien des Kindeswohlvorrangs, des Schutzes, der Förderung und vor allem der Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Jugendverbänden (wieder) aufgebaut beziehungsweise umgesetzt werden. Damit verbunden sind, drittens, Maßnahmen für einen pandemiegerechten Ausbau der sozialen (Bildungs-)Infrastruktur im Wohnumfeld – vor allem mittels Jugendhilfe und offener Arbeit.

Wer Menschen- und Kinderrechte (auf Bildung) stärken und (Kinder-)Armut bekämpfen will, muss auch über den exorbitant gestiegenen Reichtum in unserer Gesellschaft sprechen. Wer die sozialräumliche Segregation in unseren Städten bemängelt, darf nicht vergessen, dass die armen Stadtteile oft so aussehen, wie sie aussehen, weil die reichen Stadtteile so aussehen, wie sie aussehen. Wer den Sozialstaat stärken will, muss die Privatisierung von Sozialversicherungen, von Energieversorgern, von städtischen Wohnungen, Krankenhäusern und Pflegeheimen zurücknehmen und dem Profitprinzip entziehen sowie bessere Bedingungen in Schulen, Kitas und Jugendhilfe bzw. Jugendclubs schaffen. Dass dafür genug Geld da ist, zeigt auch ein Bericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung aus dem Jahre 2021, wonach sich das Nettovermögen der privaten Haushalte in Deutschland in den vergangenen 20 Jahren auf 13,8 Billionen Euro mehr als verdoppelt hat. Davon könnten jedes Jahr bis zu 400 Milliarden Euro vererbt oder verschenkt werden, was die absolute Ungleichheit weiter erhöhen wird (vgl. Baresel et al. 2021, 64ff.).

Wenn jedoch ab 2023 die „schwarze Null“ und die Schuldenbremse wieder eingehalten werden sollen, stellt sich nicht nur zur Umsetzung von Menschen- und Kinderrechten (auf Bildung) und zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut die Frage, wie notwendige Investitionen in Brücken, Bildung und Bürgergeld adäquat und nachhaltig finanziert werden sollen. Die nächste Spar- bzw. Kürzungsrunde scheint dagegen dann bereits vor der Tür zu stehen. Sofern keine Vermögensteuer eingeführt, keine Bürgerversicherung die Zwei-Klassenversorgung im Gesundheits- und Pflegesystem beenden, wenn mit der gesetzlichen Rente an der Börse spekuliert werden und der Rüstungsetat wie geplant steigen soll, stehen der gewagte Fortschritt der Bundesregierung und die Nachhaltigkeitsziele auf ziemlich wackeligen Beinen.