



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, erreichtem 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 abgefedert 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 Schieflage 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 Armutsnähe 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 „Armutsrisiko“ oder gar „Armutsursache“, 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 Kindeswohlvorzugs, 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.