SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen

Motakef, Mona

Veröffentlichungsversion / Published Version
Forschungsbericht / research report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Deutsches Institut für Menschenrechte

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen.* (Studie / Deutsches Institut für Menschenrechte). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-316850

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Studie

Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung

Exklusionsrisiken und Inklusionschancen

Mona Motakef

Deutsches Institut
für Menschenrechte

Impressum

Deutsches Institut für Menschenrechte
German Institute for Human Rights
Zimmerstr. 26/27
D-10969 Berlin
Phone (+49) (0)30 – 259 359 0
Fax (+49) (0)30 – 259 359 59
info@institut-fuer-menschenrechte.de
www.institut-fuer-menschenrechte.de

Gestaltung:
iserund**schmidt**
Kreativagentur für PublicRelations GmbH
Bad Honnef – Berlin

Titelfoto:
picture-alliance / dpa

Mai 2006

ISBN 3-937714-19-7

Studie

Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung

Exklusionsrisiken und Inklusionschancen

Mona Motakef

Deutsches Institut
für Menschenrechte

Die Autorin

Mona Motakef, Sozialwissenschaftlerin und Interkulturelle Pädagogin. Studium in Oldenburg und Port Elizabeth (Südafrika). Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Essener Kolleg für Geschlechterstudien der Universität Duisburg-Essen. Lehrbeauftragte am Institut für Soziologie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Vorwort

Das Recht auf Bildung ist nicht nur ein eigenständiges Menschenrecht, sondern auch ein zentrales Instrument, um den Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen. Als *empowerment right* hat es eine wichtige Bedeutung für die Befähigung von Menschen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren.

In der bildungspolitischen Diskussion spielt der Menschenrechtsansatz bislang eine eher untergeordnete Rolle. Die spezifischen Regelungen und normativen Vorgaben des Menschenrechts auf Bildung sind in Deutschland noch nicht sehr bekannt, noch werden sie – insbesondere im Hinblick auf die Gewährleistung des Diskriminierungsschutzes in der Bildung – vollständig umgesetzt.

Bildungs- oder sozialpolitische Themen unter dem Begriff der Menschenrechte anzusprechen, hat in Deutschland wenig Tradition. Die Einhaltung der Menschenrechte beschränkt sich nicht auf die Vermeidung unmittelbarer Menschenrechtsverletzungen. In der internationalen Menschenrechtsdiskussion ist anerkannt, dass Menschenrechte darüber hinaus *politische Gestaltungsprinzipien* darstellen, die aktive Maßnahmen – darunter auch Infrastrukturmaßnahmen – verlangen.

Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Studie von Mona Motakef ein Beitrag zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion. Sie erklärt in ihrem ersten Teil die normativen Grundlagen des Menschenrechts auf Bildung und erläutert die menschenrechtlichen Strukturelemente, die bei der umfassenden Verwirklichung der Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen sind. Schwerpunkt ist hierbei das im Recht auf Bildung immanent enthaltene Gleichheitsgebot, das den Schutz vor jeglicher Form von Diskriminierung mit umfasst.

Der zweite Teil der Studie untersucht – exemplarisch – vier Problemfelder. Die Autorin richtet ihren Fokus auf Kinder und Jugendliche, die in relativer Armut leben, deren Familien einen Migrationshintergrund haben oder die eine sonderpädagogische Förderung erhalten. Dabei spielt auch die Kategorie Geschlecht, d.h. die Untersuchung nach genderrelevanten Kriterien eine Rolle. Diese vier Problemfelder werden als Exklusionsrisiken analysiert, die nicht voneinander getrennt zu sehen sind. Benachteiligungen und Diskriminierungserfahrungen hängen oft zusammen oder akkumulieren sich. Für die Betroffenen können sie zu massiven Benachteiligungen führen mit weit reichenden Konsequenzen für die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit. In diesem Sinne will die Studie auch Anregungen bieten für eine Politik der Inklusion und Integration in der Bildung, die angemessen auf die Diversität der Lernenden reagieren kann.

Dr. Heiner Bielefeldt
Direktor

Frauke Seidensticker
Stv. Direktorin

Inhalt

Einleitung 9

A Völkerrechtliche Grundlagen zum Recht auf Bildung und zum Schutz vor Diskriminierung 10

1. Internationaler Menschenrechtsschutz – ein Überblick 10

2. Das menschenrechtliche Diskriminierungsverbot 11

3. Das Recht auf Bildung in den Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen 12
3.1 Die inhaltlichen Kernforderungen des Rechts auf Bildung 13
3.2 Der „General Comment" des Sozialpakt-ausschusses zum Recht auf Bildung 16

4. Das Recht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung in Europa 17

B Bildung frei von Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen . . 19

1. Grunddaten zur Bildung in Deutschland im internationalen Vergleich 20

2. Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aufgrund von Armut 22
2.1 Armut als Mangel an Verwirklichungschancen 22
2.2 Daten über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen 22
2.3 Kinderarmut als Lebenslage 23
2.4 Strategien gegen Kinderarmut 24

3. Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 25
3.1 Bemerkungen internationaler Menschenrechtsgremien zu Deutschland 25
3.2 Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund . . . 26
3.3 Gründe für die Einschränkung von Bildungschancen 28
3.4 Sprachpolitik und Sprachförderung 29
3.5 Asylsuchende Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem 31
3.6 Kinder und Jugendliche ohne regulären Aufenthaltstitel 32

4. Bildungschancen und Geschlechterkonstruktionen 33
4.1 Schulleistungsvergleiche von Jungen und Mädchen 33
4.2 Geschlechterkonstruktionen im Kontext von Schule 34
4.3 Die Geschlechterverteilung in der Schulorganisation 34
4.4 Interaktionen der Geschlechter im Unterricht 35
4.5 Die Darstellung von Geschlechterrollen in Schulbüchern 35
4.6 Männliches Schulversagen 36

5. Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf 38
5.1 Das Ziel der sozialen Integration und die Kontroverse um seine Umsetzung 38
5.2 Empfehlungen der Kultusminister-konferenz 38
5.3 Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf 39

6. Bildung frei von Diskriminierung – Zusammenfassung und Ausblick 41

Abkürzungsverzeichnis 45

Literaturverzeichnis 46

Einleitung

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung."
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen von 1948 ist das Recht auf Bildung erstmals in einem internationalen Menschenrechtsdokument niedergelegt. Dabei stellt die AEMR klar, dass das Recht auf Bildung als allgemeines Menschenrecht jedem Menschen gleichermaßen, d.h. frei von Diskriminierung zu gewährleisten ist. Diese Verknüpfung des Rechts auf Bildung mit dem Diskriminierungsverbot findet sich auch in mehreren rechtsverbindlichen Menschenrechtskonventionen, die von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert worden sind.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie lautet: Wie werden die Verpflichtungen des Rechts auf Bildung insbesondere mit Bezug auf den Diskriminierungsschutz in Deutschland umgesetzt? Hierzu führt die Studie zunächst in menschenrechtliche Grundlagen zum Recht auf Bildung im internationalen Menschenrechtsschutzsystem ein (Teil I). Darauf aufbauend soll die Frage der diskriminierungsfreien Gewährleistung des Rechts auf Bildung in Deutschland im Hinblick auf vier ausgewählte Problembereiche thematisiert werden (Teil II):

- Inwieweit mindert relative Armut Bildungschancen?
- Inwiefern sind die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingeschränkt?
- Leistet Bildung einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit und welche Bedeutung haben Geschlechterkonstruktionen in Bezug auf die Bildungschancen von Mädchen und Jungen?
- Inwieweit ist das Recht auf Bildung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf umgesetzt?

Diese Fragen können im begrenzten Rahmen der Studie nicht auf sämtliche Bereiche des Bildungssektors bezogen werden. Die Studie konzentriert sich vielmehr auf Risikofaktoren, die auf Diskriminierung in der Schule sowie im schulischen Umfeld hinweisen. Sie erhebt keine eigenen Daten, sondern wertet vorhandene Daten aus nationalen Studien und Berichten aus (etwa die Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung) sowie aus internationalen Bildungsvergleichsstudien, insbesondere der PISA-Studie. Ziel ist es, einen Beitrag zur öffentlichen bildungspolitischen Diskussion zu leisten und Anregungen zu geben, wie das Menschenrecht auf Bildung als Instrument für die Durchsetzung von Diskriminierungsfreiheit und für soziale Inklusion in der Bildung nutzbar gemacht werden kann.

A
Völkerrechtliche Grundlagen zum Recht auf Bildung und zum Schutz vor Diskriminierung

1. Internationaler Menschenrechtsschutz – ein Überblick

Die Menschenrechte haben ihren Grund in der Menschenwürde, die jedem gleichermaßen zusteht. Die Anerkennung der Würde des Menschen als Selbstzweck findet ihren politisch-rechtlichen Ausdruck darin, dass jedem Menschen Selbstbestimmung nach Maßgabe der Gleichberechtigung gewährleistet wird. In diesem Sinne spricht die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von der gebotenen „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen". Menschenrechte sind als Rechte gleicher Freiheit das Gegenteil von Privilegien, da sie nicht an partikulare Merkmale, sondern an das Menschsein anknüpfen. Darin besteht die Universalität der Menschenrechte.

Die inhaltliche und institutionelle Entwicklung der Menschenrechte ist eng an die Erfahrung von Unrecht und an soziale Bewegungen gebunden, die sich gegen erfahrenes Unrecht zu Wehr setzten. Schritt für Schritt wurde dabei die Idee der Erarbeitung und des Schutzes von Menschenrechten in positive Rechtsnormen überführt. Wichtige Marksteine auf dem Weg zum Menschenrechtsschutz waren zum Beispiel die Virginia Bill of Rights (1776), die Französische Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789) oder die Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin der Frauenrechtlerin Olympe de Gouges (1791).

Unter dem Eindruck der Gräueltaten der Weltkriege und insbesondere der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft setzte sich mit Gründung der Vereinten Nationen schließlich die Überzeugung durch, dass Einzelstaaten allein die Menschenrechte nicht sichern können. Die Verantwortung für die Verwirklichung der Menschenrechte wurde als eine Aufgabe der Völkergemeinschaft definiert, die im Rahmen eines internationalen Menschenrechtsschutzsystems zusammenarbeiten sollte. Am 10. Dezember 1948 verkündete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Sie enthält in 30 Artikeln bürgerliche und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Mit dieser Erklärung setzte der Prozess der Entwicklung von Menschenrechtsstandards im Rahmen der Vereinten Nationen ein.

Die AEMR erwies sich als überaus erfolgreiches Referenzdokument. So nahmen beispielsweise einige der im Zuge der Dekolonisierung in den 1950er und 1960er Jahren befreiten Staaten die Bestimmungen der AEMR in ihre neuen Verfassungen auf.[1] Auch für viele der in der Folgezeit entstandenen Deklarationen, Empfehlungen und rechtsverbindlichen Abkommen der Vereinten Nationen bildet die AEMR die Grundlage. Im direkten Anschluss an sie folgten die beiden 1966 verabschiedeten und 1976 in Kraft getretenen umfassenden Menschenrechtskonventionen: der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte („Zivilpakt") sowie der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte („Sozialpakt"), in dem das Recht auf Bildung in Artikel 13 festgelegt ist. Zusammen mit der AEMR bilden der Zivilpakt und der Sozialpakt die *Universal Bill of Rights*.

Im Jahr 1965 wurde das *Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung*[2] verabschiedet. Diese Antirassismus-Konvention trat 1969

1 Siehe Riedel (2004), 16.
2 Die Verwendung des Begriffs „Rassendiskriminierung" ist dem historischen Kontext der Entstehung des Übereinkommens geschuldet. Richtig muss es stattdessen „rassistische Diskriminierung" heißen, um auf die Ideologie zu verweisen, die sich dahinter verbirgt. Denn natürlich existieren keine Menschenrassen, sondern nur eine menschliche Rasse. In ihrem ‚Statement on Race' hat die UNESCO bereits 1950 die Staaten aufgefordert, den Rassebegriff nicht mehr zu verwenden, da er keine biologischen Tatsache widerspiegelt, sondern einen sozialen Mythos, der ein enormes Ausmaß an Gewalt verursacht hat und verursacht (siehe UNESCO, 1950).

in Kraft und wurde bisher von 170 Staaten ratifiziert.[3] Mit der Ratifizierung verpflichten sich die Vertragsstaaten, eine Politik zu verfolgen, welche die Beseitigung rassistischer Diskriminierung in allen ihren Erscheinungsformen zum Ziel hat.

Mit dem *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau*, kurz Frauenrechtskonvention genannt, welches 1979 verabschiedet wurde und 1981 in Kraft trat, verpflichten sich die Vertragsstaaten, Diskriminierung von Frauen zu verhindern und eine effektive Gleichberechtigung von Männern und Frauen sicher zu stellen. Insbesondere sollen spezifische Diskriminierungsformen von Frauen, wie Gewalt in der Familie, Zwangsverheiratung oder auch der schlechtere Zugang zu Bildung und Gesundheitsversorgung überwunden werden. Die Frauenrechtskonvention haben bislang 182 Staaten ratifiziert.[4]

Das *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (Kinderrechtskonvention) wurde 1989 verabschiedet und trat 1991 in Kraft. Es wurde bislang von 192 Vertragsstaaten ratifiziert und ist damit der meist ratifizierte Vertrag.[5] Mit der Ratifizierung verpflichten sich die Vertragsstaaten, die in der Konvention niedergelegten Rechte zu gewährleisten. Sie sollen zum Beispiel Kinder vor sexueller Ausbeutung schützen, die Gedankens-, Gewissens- und Religionsfreiheit von Kindern achten sowie ihr Recht auf Bildung anerkennen. Dabei steht das Kindeswohl im Vordergrund, d.h. das Interesse des Kindes soll als leitendes Prinzip gelten.

Der völkerrechtliche Menschenrechtsschutz ist nicht auf die Ebene der Vereinten Nationen beschränkt. In Afrika, Europa und den Amerikas haben sich regionale Systeme des Menschenrechtsschutzes entwickelt. Als ein erfolgreiches Beispiel einer regional-völkerrechtlichen Normierung von Menschenrechten gilt die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK) von 1950 (in Kraft getreten 1953). Sie eröffnet den im Bereich der Mitgliedsstaaten des Europarats lebenden Menschen die Möglichkeit, ihre Rechte vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg einzuklagen.

2. Das menschenrechtliche Diskriminierungsverbot

Der Schutz vor Diskriminierung bildet ein Strukturprinzip der Menschenrechte, d.h. jedes Menschenrecht muss allen Menschen frei von Diskriminierung gewährt werden. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die nachfolgenden UN-Abkommen sehen ein Diskriminierungsverbot vor. Die AEMR legt in Artikel 2 Absatz 1 fest, dass alle in ihr niedergelegten Rechte für jeden und jede gelten sollen „ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand". Eine ähnliche Formulierung findet sich zum Beispiel auch in Artikel 2 Absatz 1 des Zivilpakts sowie in Artikel 2 Absatz 2 des Sozialpakts.

Weitere internationale und regionale Menschenrechtsinstrumente haben in der Folgezeit das Diskriminierungsverbot in Bezug auf spezifische Formen der Diskriminierung präzisiert. Die Antirassismus-Konvention definiert rassistische Diskriminierung als
„jede auf der Rasse, der Hautfarbe, der Abstammung, dem nationalen Ursprung oder dem Volkstum beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jeden sonstigen Bereich im öffentlichen Leben vereitelt oder beeinträchtigt wird".[6]

Die Frauenrechtskonvention definiert die „Diskriminierung der Frau" als

> „jede mit dem Geschlecht begründete Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung, die zur Folge oder zum Ziel hat, dass die auf die Gleichberechtigung von Mann und Frau gegründete Anerkennung, Inanspruchnahme oder Ausübung der Menschenrechte und Grundfreiheiten durch die Frau – ungeachtet ihres Familienstandes – im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, staatsbürgerlichen oder jedem sonstigen Bereich beeinträchtigt oder vereitelt wird".[7]

3 Stand April 2006.
4 Stand April 2006.
5 Stand April 2006.
6 Siehe Art 1 ICERD (1966).
7 Siehe Art 1 CEDAW (1979).

Auch auf Ebene der EU wurden vier Richtlinien gegen Diskriminierungen ausgearbeitet; die Antirassismus-Richtlinie vom 29. Juni 2000, die Rahmenrichtlinie Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf vom 27. November 2000, die revidierte Gender-Richtlinie vom 23. September 2002 und die Richtlinie zur Verwirklichung der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zu und der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen vom 13. Dezember 2004. Diese Richtlinien basieren mehrheitlich auf der Grundlage von Artikel 13 des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EGV), der durch den Amsterdamer Vertrag von 1997 in den EGV eingefügt wurde.[8]

Diskriminierungsschutz geht über die Herstellung formaler Gleichberechtigung hinaus. Vielmehr geht es um die *Gewährleistung gleicher Möglichkeiten zur tatsächlichen Ausübung von Menschenrechten.* Dimensionen von Diskriminierung sind vielfältig. Es wird zwischen direkter (unmittelbarer) und indirekter (mittelbarer) Diskriminierung unterschieden. Auch die Anweisung zur Diskriminierung sowie auch strukturelle Formen von Benachteiligung und Diskriminierung werden vom menschenrechtlichen Diskriminierungsschutz umfasst.

Direkte Diskriminierung heißt, dass eine Person aufgrund eines der anerkannten Diskriminierungsmerkmale in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person. Kennzeichnend hierfür ist, dass eine Benachteiligung direkt an ein bestimmtes Merkmal (wie z.B. Hautfarbe oder Geschlecht) anknüpft. Dabei muss der Bezug auf das Diskriminierungsmerkmal nicht unbedingt ausdrücklich hergestellt werden. Es genügt, wenn es sich aus dem Kontext und der Situation heraus eindeutig ergibt. Hierzu zählen beispielsweise Fälle, in denen Besucherinnen und Besuchern aufgrund ihrer scheinbar nichtdeutschen Aussehens der Zutritt verwehrt wird (zu Gaststätten, Clubs oder anderen Freizeiteinrichtungen).
Unter *indirekten Diskriminierungen* versteht man Benachteiligungen, die im Rahmen formal neutral erscheinender Regelungen für bestimmte Gruppen von Menschen entstehen. So können sich beispielsweise unterschiedliche Regelungen für Voll- und Teilzeitbeschäftigte faktisch als indirekte Diskriminierung von Frauen erweisen, da diese überproportional in Teilzeit tätig sind. Im Bildungswesen drückt sich indirekte Diskriminierung etwa dadurch aus, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund auf den Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind, und entsprechend an den Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert.

Hinzu kommen *strukturelle Formen von Diskriminierung*. Der Ausschluss von Menschen mit Behinderungen aus dem gesellschaftlichen Leben geschieht nicht nur durch Akte bewusster Herabsetzung und Ausgrenzung, sondern beispielsweise auch durch das Fehlen barrierefreier Zugänge zu öffentlichen Gebäuden oder Verkehrsmitteln. Und auch bei formaler Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler im staatlichen Bildungssystem können im Übergang zu weiterführenden Schulen Selektionsmechanismen wirksam sein, die de facto zur Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aus armen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund hinauslaufen.

In der Menschenrechtsdebatte der letzten Jahrzehnte hat sich ein allgemeiner Konsens herausgebildet, dass auch die indirekten und strukturellen Formen von Diskriminierung als Menschenrechtsverstöße zu werten sind, für deren Überwindung Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen.

3. Das Recht auf Bildung in den Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen

Das Recht auf Bildung ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern: Als *empowerment right* hat es eine wichtige Bedeutung für die Befähigung von Menschen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren. Bereits die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen fordert jede/jeden Einzelne/n sowie alle Organe der Gesellschaft dazu auf, „durch Bildung und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern".[9]

Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte lautet:
„(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grund-

8 Auf nationaler Ebene sollen die Richtlinien im Rahmen eines Antidiskriminierungsgesetzes umgesetzt werden, vgl. Addy (2005) und Bielefeldt/Follmar-Otto (2005).
9 Siehe Präambel AEMR (1948).

schule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen alle nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistung in gleicher Weise offen stehen.

(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen ethnischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.

(3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen".

Bildung spielt eine zentrale Rolle für die Förderung eines Wissens und Bewusstseins über Menschenrechte. Dies sagt auch Artikel 26 der AEMR, in dem die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten" sowie die „Unterstützung der Ziele der Vereinten Nationen" als Ziele formuliert sind. In diesem Zusammenhang wird das Recht auf Bildung als ein Recht auch auf Menschenrechtsbildung verstanden. Aufgabe und Ziel einer Menschenrechtsbildung ist es, Menschen für die Idee der Menschenrechte zu sensibilisieren und den Erwerb von Kompetenzen zu fördern, die den Einsatz für Menschenrechte ermöglichen.[10]

Die Bestimmungen zum Recht auf Bildung werden auf der Ebene der Vereinten Nationen im Sozialpakt von 1966 sowie in der Kinderrechtskonvention von 1989 präzisiert. Darüber hinaus enthalten auch die UN-Frauenrechtskonvention von 1979 und die Anti-Rassismuskonvention von 1965 zentrale Bestimmungen zum Recht auf Bildung. Schließlich formuliert auch die UNESCO Verpflichtungen in ihrem Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (Convention against Discrimination in Education: CADE) von 1960.

Auf der europäischen Ebene beinhaltet die Europäische Menschenrechtskonvention des Europarats[11] zentrale Regelungen zum Recht auf Bildung. Auch die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) widmet sich in ihren Empfehlungen an Deutschland dem Bildungsbereich.[12]

3.1 Die inhaltlichen Kernforderungen des Rechts auf Bildung

Im Folgenden werden die vier inhaltlichen Kernforderungen des Rechts auf Bildung dargestellt, differenziert nach den relevanten UN-Menschenrechtskonventionen.

Gewährleistung der obligatorischen und unentgeltlichen Grundbildung für alle

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Art. 13 Abs. 2: „Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts a) der Grundschulunterricht für jedermann Pflicht und allen unentgeltlich zugänglich sein muss; b) die verschiedenen Formen des höheren Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen (...)."

Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Art. 28: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen (...)."

Die Bestimmungen zum Recht auf Bildung in den Vertragstexten und Übereinkommen der Vereinten Nationen zeigen, dass sich der Bildungsbegriff weder allein auf das frühe Kindesalter, noch allein auf die Grundbildung – also das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen – bezieht. Grundbildung ist nicht mit Grundschulbildung gleichzusetzen. Dies hat der für die Über-

10 Ausführliche Informationen zur Menschenrechtsbildung finden sich auf den Seiten der *Servicestelle Menschenrechtsbildung* auf der Homepage des Deutschen Instituts für Menschenrechte: www.institut-fuer-menschenrechte.de.
11 Der Europarat, als Bündnis von derzeit 46 Staaten, ist nicht zu verwechseln mit dem Europäischen Rat der EU, mit derzeit 25 Staaten.
12 ECRI basiert jedoch nicht auf einer rechtsverbindlichen Konvention, sie spricht Empfehlungen aus.

wachung des Sozialpakts zuständige Fachausschuss („Sozialpaktsausschuss") in seinem General Comment zum Recht auf Bildung klargestellt.[13] Auch Erwachsene sollen beispielsweise Grundbildung nachholen können, wenn sie hierzu noch keine Gelegenheit hatten. Bildung soll jeden Menschen in die Lage versetzen, aktiv an der Gesellschaft teil zu haben. So schließt das Recht auf eine grundlegende Bildung gleichermaßen alle Menschen mit ein, die ihre „grundlegenden Bildungsbedürfnisse" noch nicht befriedigt haben. Dieses Recht, so der Sozialpaktausschuss, kennt keine alters- oder geschlechtsbedingten Einschränkungen und ist damit ein Bestandteil von lebenslangem Lernen und Erwachsenenbildung. In Anlehnung an eine Definition der UNICEF bleibt die Grundschulbildung dennoch der wichtigste Bestandteil der Bildung.[14]

Artikel 13 Absatz 2b des Sozialpaktes verpflichtet die Vertragsstaaten, auch höhere Bildung „auf jede geeignete Weise" zur Verfügung zu stellen. Dies impliziert auch, dass die Vertragsstaaten Konzepte verfolgen sollen, welche den sozialen und kulturellen Kontexten der Lernenden entsprechen. Die Formulierung „allgemein verfügbar", die in diesem Artikel genutzt wird, weist darauf hin, dass Sekundarbildung nicht von „scheinbaren Kompetenzen oder Fähigkeiten eines Schülers" abhängig gemacht werden darf, und dass Sekundarschulen gleichermaßen erreichbar sein sollen.[15] Anders ist dies mit Blick auf die Hochschulbildung; zu dieser sollte „jedermann gleichermaßen entsprechend seiner Fähigkeiten" Zugang haben.[16]

Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten

Internationales Übereinkommen über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Art. 13 Abs. 3: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitische Mindestnormen entsprechen (...)."

Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Art. 29 Abs. 2: „Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen (...)."

Die Vertragsstaaten sind verpflichtetet, die Wahlfreiheit der Erziehungsberechtigten in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder sicherzustellen. Sie sollen laut Sozialpaktausschuss darauf achten, dass die eigenen Überzeugungen der Erziehungsberechtigten mit der „religiösen und sittlichen Erziehung"[17] ihrer Kinder übereinstimmen. Die Erziehungsberechtigten können für ihre Kinder auch nicht-staatliche Schulen wählen, solange diese verfassungskonform sind und den Bildungszielen nach Artikel 13 Absatz 1 des Sozialpakts entsprechen.[18]

Das Gebot der Nicht-Diskriminierung

Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung

Art. 5: „Im Einklang mit den in Artikel 2 niedergelegten grundsätzlichen Verpflichtungen werden die Vertragsstaaten die Rassendiskriminierung in jeder Form verbieten und beseitigen und das Recht jedes einzelnen ohne Unterschied der Rasse, der Hautfarbe, des nationalen Ursprungs oder des Volkstums, auf Gleichheit vor dem Gesetz gewährleisten ...".

Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau

Art. 10: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung der Frau, um ihr im Bildungsbereich die gleichen Rechte

13 Die für die Überwachung der jeweiligen Menschenrechtskonventionen zuständigen unabhängigen Fachausschüsse haben von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, die Konventionstexte über „Allgemeine Bemerkungen" („General Comments") näher zu interpretieren. Diese Interpretationen sind zwar nicht im strengen Sinne rechtsverbindlich, repräsentieren aber den aktuellen Stand der Auslegung der Konventionspflichten durch die dafür eingesetzten UN-Ausschüsse. Siehe Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2005), 5-7
14 Der Ausschuss macht sich den Standpunkt von UNICEF zu Eigen; siehe Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) 2005, 267.
15 ebd. 268.
16 ebd. 271.
17 ebd. 272.
18 ebd. 273.

wie dem Mann zu gewährleisten und um auf der Grundlage der Gleichberechtigung von Mann und Frau insbesondere folgendes sicherzustellen: (...) b) Zulassung zu denselben Bildungsprogrammen und Prüfungen sowie Lehrkräften mit gleichwertigen Qualifikation und zu Schulanlagen und Schulausstattungen derselben Qualität (...)."

Übereinkommen über die Rechte des Kindes

Art. 2 Abs. 1: „Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds."

Die Bestimmungen zum Schutz vor Diskriminierung in der Bildung formulieren einen Anspruch, der sich auch auf die Gestaltung der Bildungsinstitutionen erstreckt. Im staatlichen wie auch im privaten Bildungssektor darf niemand ausgeschlossen werden, so der für die Überwachung der Antirassismus-Konvention zuständige UN-Ausschuss.[19] Die Frauenrechtskonvention enthält genaue Bestimmungen über die Bildungsgerechtigkeit von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern. Sie verpflichtet die Vertragsstaaten, das Bildungsgefälle zwischen den Geschlechtern zu verringern sowie gegen Diskriminierungen von Frauen vorzugehen. Neben dem Einsatz für Chancengleichheit im Bildungswesen verpflichten sich die Vertragsstaaten, gegen stereotype Geschlechterrollen vorzugehen, zum Beispiel durch die Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen.[20]

Aufgaben und Ziele von Bildung

Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Art.13 Abs. 1.: [Die Vertragsstaaten] „erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss."

Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung

Art. 7: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, zu treffen, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen, zwischen den Völkern und Rassen- und Volksgruppen Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zu fördern sowie die Ziele und Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Erklärung der Vereinten Nationen über die Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung und dieses Übereinkommens zu verbreiten."

Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau

Art. 10: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung der Frau, um ihr im Bildungsbereich die gleichen Rechte wie dem Mann zu gewährleisten und auf der Grundlage der Gleichberechtigung von Mann und Frau insbesondere folgendes sicherzustellen: (...) c) Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau auf allen Bildungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden (...)".

Das Recht auf Bildung wird vom Kinderrechtsausschuss explizit auch als ein Recht auf Menschenrechtsbildung ausgelegt. Berufsgruppen, die für oder mit Kindern ar-

19 Siehe UN, CERD (2002).
20 Siehe Art 10 CEDAW (1979).

beiten, sollen, so der Kinderrechtsausschuss, eine spezielle Ausbildung über die Vermittlung von Kinderrechten erhalten. Auch in vorbereitenden Kursen zur Elternschaft sollen Kinderrechte an zentraler Stelle vermittelt werden. Menschenrechtsbildung soll umfassend und als lebenslanger Prozess gestaltet sein und dabei sowohl die Vermittlung von Menschenrechtsnormen sowie die Auseinandersetzung mit Menschenrechten im Alltag von Kindern beinhalten.[21]

Die Einhaltung der Menschenrechte, die in den UN-Menschenrechtskonventionen festgeschrieben sind, wird von den jeweiligen Vertragsausschüssen überwacht.[22] Die Vertragsausschüsse tragen auch dazu bei, die Konventionsverpflichtungen näher zu konkretisieren. Dies geschieht in Gestalt von so genannten *General Comments*. Neben den oben erläuterten inhaltlichen Kernforderungen des Rechts auf Bildung, differenziert nach den relevanten UN-Menschenrechtskonventionen, sind für ein umfassendes Verständnis des Rechts auf Bildung daher auch die *General Comments* maßgeblich. Im Folgenden wird der *General Comment* des Sozialpaktausschusses zum Recht auf Bildung aus dem Jahr 1999 erörtert, der die vier grundlegenden Strukturelemente dieses Menschenrechts konkretisiert.

3.2 Der *General Comment* des Sozialpaktausschusses zum Recht auf Bildung

In seinem *General Comment* zum Recht auf Bildung (Artikel 13 Sozialpakt) hat der Sozialpaktausschuss vier Strukturelemente herausgearbeitet, die dazu dienen, die rechtlichen Forderungen näher zu konturieren. Es handelt sich dabei um die Verfügbarkeit *(availability)* von Bildung, den Zugang *(access)* zu Bildung sowie die Annehmbarkeit *(acceptability)* und die Adaptierbarkeit *(adaptability)* von Bildung.[23] Mit Blick auf die englischen Begriffe spricht man auch vom so genannten „4-A-Scheme".

Die allgemeine Verfügbarkeit *(availability)* von Bildung verlangt, dass Schulen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein sollen. Zum Beispiel muss an den Schulen gewährleistet sein, dass ausgebildete Lehrkräfte unterrichten und ausreichend Unterrichtsmaterialien vorhanden sind.

Die Forderung des diskriminierungsfreien Zugangs *(access)* zu Bildung schließt mehrere Faktoren mit ein. Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und faktisch verwehrt werden. Insbesondere für die schwächsten Gruppen muss Bildung frei zugänglich sein. Dies impliziert sowohl die wirtschaftliche Zugänglichkeit, d.h. Bildung muss für alle erschwinglich sein, als auch den physischen Zugang, d.h. Bildung soll in sicherer Reichweite stattfinden und es sollte gewährleistet sein, dass z.B. auch Menschen in Rollstühlen freien Zugang zu den Bildungseinrichtungen haben.

Die Annehmbarkeit *(acceptability)* von Bildung zielt auf die Form und den Inhalt von Bildung. Sie soll „relevant, kulturell angemessen und hochwertig"[24] sein. Die Pädagogik sowie die Inhalte, die Schulbücher und Unterricht vermitteln, sollen Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördern. Form und Inhalt von Bildung sollen sich an den Lebenslagen der Kinder orientieren. Unterrichtshilfen sollten keine falschen oder überholten Informationen enthalten.

In einem engen Zusammenhang mit der Forderung der Annehmbarkeit steht auch die Adaptierbarkeit *(adaptability)* der Bildung. Sie muss sich an die „Erfordernisse sich verändernden Gesellschaften und Gemeinwesen" anpassen. Wenn sich die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ändern, dann muss sich das Bildungssystem darauf einstellen.

Wichtig für den Zusammenhang der vorliegenden Studie ist die Klarstellung, dass sich das Diskriminierungsverbot auf alle vier genannten Strukturelemente be-

21 Siehe Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2005), 545f. Der Kinderrechtsausschuss widmet der Menschenrechtsbildung besondere Aufmerksamkeit. Menschenrechtsbildung ist dem Ausschuss zur Folge nicht nur für die Bildung der Kinder selbst als umfassender Lernprozess zu realisieren. Die Prinzipien der Kinderrechtskonvention verlangen auch eine grundlegende Überarbeitung der Lehrpläne, Lehrbücher, Unterrichtsmethoden etc. sowie Vorbereitungs- und Fortbildungskurse für Lehrpersonen, Verwaltungspersonal und anderer im Bildungssystem tätigen Personen.

22 Die Vertragsausschüsse (treaty bodies) sind mit unabhängigen Expertinnen und Experten besetzt. Die Staaten verpflichten sich durch die Ratifizierung der Konventionen, den Vertragsausschüssen in regelmäßigen Abständen Staatenberichte vorzulegen. Darin legen sie Rechenschaft über den Umsetzungsstand der jeweiligen Menschenrechtsverpflichtungen ab.

23 Siehe Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2005), 263. An der Erarbeitung des General Comment zum Recht auf Bildung wirkte u.a. die erste Sonderberichterstatterin der Vereinten Nationen zum Recht auf Bildung, Katarina Tomasevski, mit. Sie war von 1998 bis zum Jahr 2004 Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung (www.right-to-education.org). Seit 2004 hat Vernor Muñoz Villalobos dieses Amt übernommen. (http://www.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/index.htm)

24 ebd.

zieht. Es ist also nicht auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildungsinstitutionen und ihre allgemeine Verfügbarkeit beschränkt, sondern hat auch mit der inhaltlichen Ausgestaltung der Bildungsangebote zu tun, die unter Gesichtspunkten des Diskriminierungsverbots akzeptabel und auf die sich verändernden Lebenslagen der Menschen angemessen zugeschnitten sein sollen.

Der *General Comment* des Sozialpaktausschusses zum Recht auf Bildung (Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen)

„a) **Verfügbarkeit** – Funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme müssen im Hoheitsgebiet des Vertragsstaats in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Was für ihre Funktionsfähigkeit erforderlich ist, hängt von zahlreichen Faktoren ab, namentlich von dem Entwicklungskontext, in dem sie tätig sind. So benötigen wohl alle Einrichtungen und Programme Gebäude oder sonstigen Schutz vor den Elementen, sanitäre Einrichtungen für beide Geschlechter, hygienisches Trinkwasser, ausgebildete Lehrer, die innerhalb des Landes konkurrenzfähige Gehälter beziehen, Lehrmaterialien und so weiter, während einige Einrichtungen und Programme darüber hinaus beispielsweise Bibliotheken, Computereinrichtungen und Informationstechniken benötigen.

b) **Zugänglichkeit** – Im Hoheitsbereich des Vertragsstaats müssen alle ohne Unterschied Zugang zu Bildungseinrichtungen und -programmen haben. Die Zugänglichkeit hat drei sich überschneidende Dimensionen:

i) Nichtdiskriminierung – Bildung muss nach dem Gesetz und de facto für alle zugänglich sein, insbesondere für die schwächsten Gruppen, ohne dass eine Diskriminierung aus einem der unzulässigen Gründe stattfindet (...);

ii) Physische Zugänglichkeit – Bildung muss in sicherer Reichweite stattfinden, entweder durch Teilnahme am Unterricht an einem in zumutbarer Entfernung gelegenen Ort (zum Beispiel eine Schule in der Nachbarschaft) oder mittels moderner Technologie (zum Beispiel Zugang zu Fernunterricht);

iii) Wirtschaftliche Zugänglichkeit – Bildung muss für alle erschwinglich sein. Diese Dimension der Zugänglichkeit wird von der unterschiedlichen Wortwahl des Artikels 13 Abs. 2 in Bezug auf die Grund- und Sekundarschulbildung sowie die Hochschulbildung bestimmt: Während die Grundschulbildung „allen unentgeltlich" zugänglich sein muss, obliegt es den Vertragsparteien, für die allmähliche Einführung einer unentgeltlichen Sekundar- und Hochschulbildung Sorge zu tragen.

c) **Annehmbarkeit** – Die Form und der Inhalt der Bildung, namentlich die Lehrpläne und Lehrmethoden, müssen für die Schüler beziehungsweise die Studenten und gegebenenfalls die Eltern annehmbar sein, das heißt sie müssen relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein. Dabei sind die in Artikel 13 Abs. 1 festgelegten Bildungsziele sowie die etwaigen von Staat festgelegten Mindestnormen für die Bildung zu beachten (...).

d) **Adaptierbarkeit** – Bildung muss flexibel sein, damit sie den Erfordernissen sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen angepasst werden und den von vielfältigen sozialen und kulturellen Gegebenheiten geprägten Bedürfnissen der Schüler und Studenten entsprechen kann."

Quelle: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2005), 263.

4. Das Recht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung in Europa

Der völkerrechtliche Menschenrechtsschutz ist nicht auf die Ebene der Vereinten Nationen beschränkt. Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) gilt als eines der erfolgreichsten Beispiele des regionalen Menschenrechtsschutzes. Sie enthält das Recht auf Bildung in Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls (1952). Die Formulierung lautet:
„Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen."

Der in Artikel 14 ERMK gewährleistete Diskriminierungsschutz erstreckt sich auf alle Konventionsrechte, schließt also auch das Recht auf Bildung ein.

Die EMRK bildet zwar das Herzstück des europäischen Menschenrechtsschutzes. Der Europarat kennt darüber hinaus aber auch weitere Mechanismen. Für den Zusammenhang dieser Studie relevant ist vor allem die

1993 eingerichtete Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) mit Sitz in Straßburg. Die Kommission führt Besuche in den 46 Mitgliedsstaaten des Europarates durch, um Diskriminierungen zu thematisieren und Vorschläge zur Lösung der aufgezeigten Probleme zu unterbreiten. Die Ergebnisse der Besuche werden zunächst der jeweiligen Regierung zur Stellungnahme übergeben und anschließend veröffentlicht.[25]

Auch auf der Ebene der Europäischen Union mit ihren nunmehr 25 Mitgliedsstaaten gewinnt der Menschenrechtsschutz zunehmend an Bedeutung. Dies signalisiert insbesondere die am 8. Dezember 2000 verabschiedete Charta der Grundrechte, die allerdings noch nicht rechtlich in Kraft getreten ist. Die Charta enthält in Artikel 14 das Recht auf Bildung. Zudem sieht sie in Artikel 21 ein gegenüber älteren Menschenrechtsdokumenten sehr viel weiter ausdifferenziertes Diskriminierungsverbot vor, das unter den Anknüpfungsmerkmalen zum Beispiel auch genetische Merkmale, Behinderung oder sexuelle Orientierung auflistet.

25 Vgl. ECRI (1998); (2000); (2004). Einen Überblick in die Arbeit von ECRI bieten Mihr (2003); Hüfner / Reuther / Weiss (2004).

B
Bildung frei von Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen

Nach der Erörterung der normativen Bestimmungen zum Recht auf Bildung auf Ebene der Vereinten Nationen und im regionalen Menschenrechtsschutzsystem Europas soll im Folgenden zunächst ein knapper Überblick über die Bildungssituation in Deutschland anhand international vergleichender Daten gegeben werden.

Das Recht auf Bildung enthält nach der Auslegung des UN-Sozialpaktausschusses vier Strukturelemente. Demnach soll das Bildungssystem die Kriterien der allgemeinen Verfügbarkeit, des diskriminierungsfreien Zugangs sowie der Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung gewährleisten. Diese Kriterien bilden im Weiteren das Analyseraster, mit dem die Bildungschancen von jungen Menschen untersucht werden, die in relativer Armut aufwachsen oder einen Migrationshintergrund haben. Ebenso werden sie angewandt auf die Frage nach den Einflüssen von Geschlechterkonstruktionen auf Bildungschancen, wie auch auf die Frage nach der Umsetzung von Bildungsrechten für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Der Fokus dieser Studie auf relative Armut, Migration, Geschlecht und sonderpädagogischen Förderbedarf resultiert zum einen aus den Empfehlungen in den Berichten der UN-Vertragsausschüsse sowie der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI). Zum anderen wurden diese vier Themen auch als Schwerpunkte eines Fachgesprächs des Deutschen Instituts für Menschenrechte zu den Abschließenden Bemerkungen des UN-Kinderrechtsausschusses zum zweiten Staatenbericht Deutschlands im November 2004 behandelt.[26]

Auch die PISA-Studie, auf deren Ergebnisse im Folgenden an verschiedenen Stellen zurückgegriffen wird, setzt ähnliche Schwerpunkte. Diese korrelieren mit den erziehungswissenschaftlichen Diskursen, welche die Anerkennung der Diversität von Kindern und Jugendlichen sowie ihre unterschiedlichen (Lern-) Bedürfnisse behandeln. Hier lassen sich verschiedene, meist voneinander getrennt verlaufende Diskurse differenzieren, die in jeweils eigenen pädagogischen Reformbewegungen zu verorten sind. So thematisiert beispielsweise die interkulturelle Pädagogik Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und stellt ethnozentrische Sichtweisen in Frage. Die feministische oder geschlechtersensible Pädagogik fordert Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung ein. Die Integrationspädagogik plädiert dafür, dass Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf nicht ausgesondert werden.[27] Ein Diskurs über eine ‚Pädagogik der Armut' ist bis heute nicht erwachsen, obwohl die notwendige Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulleistung bereits seit der Bildungsexpansion der 1960er Jahre ein zentrales Ziel pädagogischer Reformbewegungen darstellte.

Eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen ist erst allmählich im Entstehen; ebenso sieht es mit der Forschung über die Mehrdimensionalität von Diskriminierungen und Exklusionsrisiken aus. Hier kann ein menschenrechtsbasierter Ansatz helfen, die getrennten Diskursfelder zusammen zu denken, um den Blick auf strukturelle und miteinander verzahnte Diskriminierungsformen zu lenken.

26 Deutsches Institut für Menschenrechte (2006).
27 Siehe beispielsweise Prengel (1993), Hormel und Scherr (2005)

1. Grunddaten zur Bildung in Deutschland im internationalen Vergleich

Internationale Bildungsvergleichsstudien geben Auskünfte etwa über die Bildungsausgaben oder die Anzahl von Bildungsabschlüssen in einem Land. Solche Bildungsvergleichsdaten werden im Rahmen der OECD erhoben, zum Beispiel durch die Studie „Bildung auf einen Blick", die TIMMS-Studie oder die bekannte Bildungsvergleichsstudie PISA,[28] auf die in der vorliegenden Studie wiederholt zurückgegriffen wird. Darüber hinaus gibt auch die UNESCO jährlich einen Weltbildungsbericht, den „Education For All Global Monitoring Report" heraus, der allerdings keine Daten zu Deutschland enthält.

Der Anteil der privaten und öffentlichen Ausgaben am Bruttoinlandsprodukt beträgt in Deutschland 5,3 Prozent und liegt damit unter dem OECD-Mittel von 5,8 Prozent. Dies verdeutlicht die OECD-Studie Bildung auf einen Blick (2005), die sich auf Daten aus den Jahren 2002 und 2003 bezieht.[29] Dass Deutschland sich in Bezug auf die öffentlichen Ausgaben unter dem OECD-Mittel befindet, dürfte sich in den kommenden Jahren jedoch ändern, da sich die Bundesregierung Deutschland 2005 dafür entschieden hat, die Bundesländer beim Ausbau des Angebots an Ganztagsunterricht und bei der Qualitätsentwicklung des Unterrichts zu unterstützen. Zudem haben Bund und Länder eine Exzellenzinitiative zur Profilbildung der Universitäten beschlossen.

Die Bildungsausgaben je Schüler, Schülerin und Studierendem steigen in Deutschland – wie auch im OECD-Ländermittel – vom Primar- zum Tertiärbereich an. Auffällig für das deutsche Bildungssystem ist, dass die Ausgaben für Bildung im Primar- und Sekundarbereich deutlich unter dem OECD-Mittel liegen, während der Sekundarbereich II über dem OECD-Schnitt liegt.[30] In Bezug auf die Schulabschlüsse zeigen die OECD Daten, dass sich Deutschland auf hohem Niveau befindet: In Deutschland besitzen 83 Prozent der Bevölkerung Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung; das OECD Mittel liegt bei 66 Prozent. Mit seiner langen Tradition des dualen Systems der Berufsausbildung hat Deutschland im OECD-Vergleich die am besten ausgebildete Bevölkerung. Das Ausbildungsniveau hat sich jedoch im Gegensatz zu anderen OECD-Staaten über einen längeren Zeitraum nicht nennenswert verändert, stagniert also auf hohem Niveau. In allen OECD-Staaten außer Deutschland und den USA ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs II deutlich höher als der Anteil bei den 45- bis 54-Jährigen.[31]

Einen positiven Trend gibt es bei den Studienanfängerquoten. Während 1998 lediglich 28 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen haben, betrug die Studienanfängerquote 2003 bereits 36 Prozent und 2004 sogar 38 Prozent. Dennoch liegt dieser Wert weit unter dem OECD-Schnitt von 53 Prozent. Im Jahr 2003 haben erstmals mehr Frauen als Männer das Studium in Deutschland aufgenommen. Hierbei stehen 37 Prozent an Studienanfängerinnen eines Altersjahrgangs 35 Prozent gleichaltrige Studenten gegenüber. Dies entspricht dem Trend in den OECD-Ländern, dort beginnen 47 Prozent der Männer und 57 Prozent der Frauen ein Studium.[32]

Weitere Grunddaten zur Bildung liefern Befunde der internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU).

28 Die PISA-Studie testete 15-jährige Jugendliche auf ihre Lesekompetenz, ihre mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie auf fächerübergreifende Kompetenzen, wie zum Beispiel ihre Vertrautheit mit Computern. Die PISA-Erhebungen werden alle drei Jahre durchgeführt. Die erste Erhebung legte im Jahr 2000 ihren Schwerpunkt auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schüler, 2003 standen die Mathematikleistungen im Mittelpunkt, im Jahr 2006 werden naturwissenschaftliche Kompetenzen abgefragt, und drei Jahre später wieder die Lesekompetenz.

29 Siehe OECD (2005), 2.

30 Im Primarbereich wurden im Jahr 2002 je Schüler und Schülerin 4.537 US-Dollar aufgewendet, was einem Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf von 17 Prozent entspricht und damit unter dem OECD-Mittel von 20 Prozent liegt. Im Sekundarbereich I betragen die Ausgaben pro Schüler und Schülerin 5.667 US-Dollar, im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Schulkind, sind das 21 Prozent, der OECD-Schnitt beträgt 23 Prozent. Im Sekundarbereich II, hierunter fallen die gymnasiale Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien, berufliche Gymnasien, Gesamtschulen sowie Fachoberschulen, Berufsfachschulen und die Berufsausbildung im dualen System, liegt der Anteil der Ausgaben pro Schüler, Schülerin und Auszubildendem am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf in Deutschland bei 9835 US-Dollar oder 37 Prozent. Das OECD-Mittel liegt mit 28 Prozent unter dem Wert.

31 ebd. 2.

32 ebd. 6.

Sie zeigen, dass sich Lernende der vierten Klasse in Deutschland in ihrer Lesekompetenz im internationalen oberen Mittelfeld bewegen. Allerdings bleiben Kinder mit Migrationshintergrund zum Ende ihrer Grundschulzeit im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund in ihren Leistungen zurück.[33] Bereits für die Grundschule lässt sich demnach ein Zusammenhang von Schulleistungen und Herkunft herstellen.

Die PISA-Studie, bei der die familiären und soziokulturellen Faktoren von Schülerinnen und Schülern mit in Betracht gezogen werden, hat den Zusammenhang von Schulleistung und Herkunft der IGLU-Studie bestätigt: In keinem vergleichbarem Land entscheidet die soziale Herkunft so sehr über den Bildungserfolg wie in Deutschland. Das deutsche Schulsystem kann nicht ausreichend gewährleisten, dass herkunftsbedingte Lernnachteile ausgeglichen werden.[34] Kinder, deren Muttersprache nicht die Verkehrssprache ist, erhalten in Deutschland eine wesentlich schlechtere Förderung als in anderen Industriestaaten mit einem vergleichbarem Anteil an Migrantinnen und Migranten. Insgesamt zählen 23 Prozent der 15-jährigen Jugendlichen wegen ihrer Leseschwäche zu einer Risikogruppe.[35] Diese Jugendlichen sind zum größten Teil männlich und besuchen Haupt- oder Sonderschulen.

Im engen Zusammenhang mit der Lesekompetenz stehen die Alphabetisierungsraten eines Landes.[36] Die UNESCO schätzt, dass weltweit 862 Millionen Menschen nicht schreiben und lesen können. Bei einer Weltbevölkerung von 6,2 Milliarden Menschen beträgt ihr Anteil 13,7 Prozent. Schätzungen für Deutschland gehen von etwa vier Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten aus,[37] dass sind 6,3 Prozent der Gesamtbevölkerung.[38]

Relevant sind auch die Daten der PISA-Studie zur mangelhaften mathematischen Grundbildung von 15-jährigen Jugendlichen. Sie verweisen auf dringenden Handlungsbedarf, was angesichts der schlechten Lesekompetenzen nicht verwundert, da von einem starken Zusammenhang der mathematischen Grundbildung und der Lesekompetenz auszugehen ist.[39] Ein Viertel aller Jugendlichen wird als Risikogruppe eingestuft. Ihre mathematische Grundbildung reicht nur bedingt aus, um eine Berufsausbildung erfolgreich zu bewerkstelligen.[40]

Mit Blick auf geschlechtsbedingte Differenzierungen erreichen Mädchen in Deutschland, wie in allen PISA-Teilnehmerstaaten, beim Lesen signifikant bessere Ergebnisse als Jungen. Diese erzielen hingegen in Mathematik geringfügig bessere Leistungen als Mädchen – dies trifft allerdings nur in der Hälfte aller PISA-Staaten zu. Für die Naturwissenschaften lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen, weder in Deutschland noch in anderen PISA-Teilnehmerstaaten.[41]

Die PISA-Ergänzungsstudie aus dem Jahr 2003 hat die Leistungsfähigkeit von Jugendlichen der neunten Klasse in einzelnen Bundesländern untersucht. Der Vergleich der Bundesländer zeigt, dass es nicht der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist, der einen Indikator für die Leistung darstellt. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass es beachtliche Leistungsunterschiede auch in denjenigen Bundesländern gibt, die nur einen geringen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund beschulen. Daher ist nicht, wie häufig angenommen, die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler für die erzielten Leistungen verantwortlich, sondern Merkmale des Schulsystems und des Unterrichts.[42]

33 Siehe Bos / Valtin / Lankes (2004), 88-89.
34 Siehe Deutsches PISA-Konsortium (2001), 397-398.
35 ebd. 402.
36 Der UNESCO zufolge gilt als alphabetisiert, wer sich an allen Aktivitäten und Ereignissen seiner Umwelt beteiligen kann, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und darüber hinaus diese Kulturtechniken für seine eigene Entwicklung und die seiner Gemeinschaft nutzen kann (siehe UNESCO (1962).
37 Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sind Personen, die nicht über ein Mindestmaß an Lese- und Schreibkenntnissen verfügen, die zur Lebensbewältigung in beruflicher und privater Hinsicht benötigt werden.
38 Siehe OECD (2004).
39 Siehe PISA (2001), 185.
40 ebd. 170.
41 ebd. 253.
42 Siehe Stanat (2003), 259-260.

2. Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aufgrund von Armut

2.1 Armut als Mangel an Verwirklichungschancen

In Anlehnung an Amartya Sen wird im Folgenden unter Armut der Mangel an Verwirklichungschancen verstanden.[43] Dies bedeutet die Verwehrung substantieller Freiheiten, die es den Menschen erlauben, ein Leben zu führen, welches sie erstreben. Armut bezeichnet demnach nicht allein ein geringes Einkommen. Sie kann sich in Mangelernährung, chronischen Krankheiten, einem niedrigem Bildungsstand, Kontakt- und Kommunikationsarmut und weiteren Nöten niederschlagen. Diesem Verständnis nach geht Armut mit sozialer Exklusion einher.

Für die Verteilung von Verwirklichungschancen und gesellschaftlicher Inklusion spielt Bildung eine wesentliche Rolle. Bildung und Armut stehen hierbei in einem wechselseitigen Verhältnis: Wenn Kinder in Armut aufwachsen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie in ihrer Schullaufbahn, und nicht nur dort, Benachteiligungen erfahren. Umgekehrt mindert eine geringe Bildung die Verwirklichungschancen von Menschen, wie ihre soziale Teilhabe und ihren sozialen Aufstieg.

Die Armutsforschung in Deutschland arbeitet mit dem Konzept der relativen Armut, welches die Chancenperspektiven der Menschen berücksichtigt. Das relative Armutskonzept bestimmt die Unterversorgungslagen im Verhältnis zum Wohlstand der Gesellschaft. Relativ arm sind nach der Definition der Europäischen Union Personen, die weniger Geld zur Verfügung haben als 60 Prozent des durchschnittlichen Nettoeinkommens.[44] Dieser Mittelwert kann als relative Unterversorgung mit Ressourcen, als unterdurchschnittlicher Lebensstandard sowie als mehr oder minder gravierende soziale Exklusion verstanden werden. In Deutschland stieg der Anteil der von relativer Armut betroffenen Haushalte von 1998 bis 2003 von 12,1 Prozent auf 13,5 Prozent.[45]

2.2 Daten über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen

Erstmalig hat die Bundesregierung im Jahr 2001 den Armuts- und Reichtumsbericht „Lebenslagen in Deutschland" veröffentlicht, in dem Daten bis 1998 berücksichtigt werden. Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht, der sich auf den Zeitraum von 1998 bis 2003 bezieht, wurde 2005 veröffentlicht. Die Berichte stellen die soziale Lage in Deutschland in unterschiedlichen Facetten wie Wohnen, Arbeitsmarkt und Bildung dar. Hierbei werden keine eigenen Erhebungen durchgeführt, sondern bestehende amtliche Statistiken ausgewertet.[46] Beide bisher erschienenen Berichte betonen die hohe Bedeutung von Bildung für die Verteilung von Lebenschancen.

Insbesondere der zweite Bericht verdeutlicht, dass Bildung im Elementarbereich nicht ausreichend verfügbar ist. Vor allem die alten Bundesländer weisen im internationalen Vergleich in der Bereitstellung von Krippen und Ganztagsplätzen Mängel auf.[47] Im Jahr 2002 stand lediglich für rund jedes elfte Kind unter drei Jahren ein Krippenplatz zur Verfügung. In Westdeutschland waren es nur 3 Prozent aller Kinder, die Krippen besuchen konnten und in Ostdeutschland 37 Prozent.

Seit 1996 haben Erziehungsberechtigte einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Im Jahr 2002 standen 2,8 Millionen Kindern 2,55 Millionen Plätze in Kindertagesstätten zu Verfügung, was einem Versorgungsgrad von 91 Prozent entspricht. Beim zeitlichen Betreuungsumfang machen sich allerdings wieder Unterschiede in west- und ostdeutschen Bundesländern bemerkbar: Während in den westdeutschen Bundesländern nur 24 Prozent aller Kindertageseinrichtungen im Jahr 2001 eine Ganztagsbetreuung anboten, bildete sie in den neuen Bundesländern mit 98 Prozent die Regel.[48]

Für den Primarbereich stützt sich der zweite Armuts- und Reichtumsbericht auf die in dieser Studie bereits referierten Befunde der internationalen Grundschuluntersuchung IGLU. Sie zeigen, dass auch in der Grund-

43 Vgl. Sen (2005), 110-116.
44 Die nach dieser Definition errechnete Armutsrisikogrenze beträgt in Deutschland dem zweiten Armuts- und Reichtumsbericht zufolge 938 Euro, siehe BMGS (2005), XV.
45 Siehe BMGS (2005), XXII.
46 In der Datenlage besteht noch eine Reihe von Mängeln: So gibt es (noch) keine amtlichen Statistiken, welche die sozioökonomischen Hintergründe von Kindern und Jugendlichen in ausreichendem Maße beleuchten.
47 Hieraus lässt sich die im internationalen Vergleich niedrigere Erwerbstätigkeit von Frauen ableiten, so der Bericht.
48 Siehe BMGS (2005), 87-88.

schule ein erheblicher Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Herkunft besteht. Vor allem in den Übergangsempfehlungen an weiterführende Schulen macht sich die soziale Herkunft bemerkbar: Die Chancen eines Kindes aus einem Elternhaus mit einem hohem sozialen Status, eine Empfehlung für das Gymnasium zu bekommen, sind rund 2,7 mal so hoch wie die eines Facharbeiterkindes.[49] Zudem steigt die Wahrscheinlichkeit einer Empfehlung für das Gymnasium bei Kindern ohne Migrationsgeschichte.

Im Sekundarbereich gibt es einen verstärkten Trend zum Gymnasium, ein Absinken der Anteile von Lernenden an Hauptschulen und eine leichte Zunahme an Schülern und Schülerinnen an Realschulen. Allerdings unterscheiden sich die Bildungsbeteiligungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte signifikant, wie es die PISA Studie 2001 verdeutlicht hat. Die Leseunterschiede zwischen den leistungsstärksten und den leistungsschwächsten Kindern und Jugendlichen sind in keinem Land so groß wie in Deutschland. Auch der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft ist nirgends vergleichbar hoch. Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden, haben eine 4,4 Mal geringere Chance ein Gymnasium zu besuchen als Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Die PISA-Studie kommt daher zu dem Schluss, dass die Förderung des Deutschen (inklusive Deutsch als Fremdsprache) und der Lesekompetenz der Schlüssel zum Abbau von Bildungsbenachteiligung darstellt.

Für die allgemein bildenden Schulabschlüsse stellt der zweite Armuts- und Reichtumsbericht insgesamt eine Tendenz zu Fachhochschul- und Hochschulabschlüssen fest. Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit erreichen im Vergleich niedrigere Abschlüsse (siehe unten).

2.3 Kinderarmut als Lebenslage

Seit den 1980er Jahren wird in Deutschland eine neue Armut beobachtet, die sich von den „traditionellen Armen" wie obdachlosen Menschen und Menschen im Ruhestand auf Teile der Mittelschicht ausgeweitet hat.[50] Zu den Ursachen für die neue Armut zählen neben Arbeitslosigkeit ein Migrationshintergrund, geringe Bildung, Kinderreichtum und das Aufwachsen in einem Ein-Eltern-Haushalt. Diese Faktoren stellen weder schichtspezifische noch Randphänomene dar. Kinder sind nicht nur eine mögliche Ursache für Familienarmut, sondern auch am stärksten von Armut betroffen.[51] Aus diesem Grund wird in der Armutsforschung von einer Infantilisierung der Armut gesprochen. Tatsächlich stellt die Gruppe der Minderjährigen die höchste Quote an Sozialhilfeempfängern in Deutschland dar.[52]

Auf Basis der Definition von relativer Armut hat UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, Kinderarmut in 24 Industriestaaten untersucht. Danach steigt in Deutschland die Kinderarmut seit 1990 stärker an als in den meisten anderen Untersuchungsländern.[53] Jedes zehnte Kind lebt in Deutschland in relativer Armut, das sind 1,5 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren.[54] Dass relative Armut ansteigt, wenn auch nicht auf Kinderarmut spezifiziert, ist spätestens seit dem ersten Armuts- und Reichtumsbericht Deutschlands bekannt. In Westdeutschland hat sich Kinderarmut von 4,5 Prozent seit 1989 auf 9,8 Prozent im Jahr 2001 mehr als verdoppelt. In den neuen Bundesländern hat sich der Anteil armer Kinder seit 1991 von 8,3 Prozent auf 12,6 Prozent erhöht.[55] In manchen Stadtteilen deutscher Großstädte wie in Duisburg, Berlin und München und in manchen ländlichen Gebieten West- und Ostdeutschlands lebt jedes vierte bis fünfte Kind in relativer Armut.[56]

Kinder mit Migrationshintergrund sind einem spezifischen Armutsrisiko ausgesetzt, da die Bildungsabschlüsse ihrer Eltern, die nicht in Deutschland erworben wurden, oftmals nicht anerkannt werden und sie sich aus diesem Grund häufig in prekären Arbeitsverhältnissen befinden. Daher müssen Überlegungen verstärkt werden, wie Hemmnisse, die der beruflichen Integration von Familien mit Migrationsgeschichte entgegenstehen, abgebaut werden können, um ihr Armutsrisiko zu lindern. Am schlechtesten sind Kinder ohne sicheren

49 ebd. 88-89.
50 Vgl. ebd.
51 Siehe Statistisches Bundesamt (2004), 631.
52 Siehe Holz / Skoluda (2003), 1.
53 Siehe UNICEF (2005a), 25.
54 Deutschland befand sich im internationalen Vergleich zunächst auf Platz 12. Mit diesen neuen Daten fällt es auf Platz 18 zurück. Betrachtet wird hierbei die Entwicklung der Kinderarmut seit 1990. Siehe UNICEF (2005b), 1; vgl. (2005c).
55 Siehe UNICEF (2005b), 3.
56 Siehe Holz (2003), 3.

Aufenthaltsstatus gestellt. Aufgrund von Einschränkungen, die sich aus dem Fehlen einer Arbeitserlaubnis ergeben, sind ihre Familien in der Regel auf Sozialleistungen angewiesen.

Aus der relativen Armut der Eltern kann sich für die Kinder und Jugendlichen ein Mangel an Verwirklichungschancen ergeben, wie zum Beispiel eine eingeschränkte Gesundheitsversorgung,[57] ein eingeschränkter Zugang zu Bildung, Arbeitslosigkeit[58] und sozialer Ausschluss. Durch Befragungen von Kindern und Jugendlichen an nordrheinwestfälischen Schulen wurde weiterhin deutlich, das arme Kinder und Jugendliche häufig eine geringere Lebenszufriedenheit, stärkere Einsamkeitsgefühle, größere Niedergeschlagenheit sowie stärkere Ängste und Zukunftssorgen haben.[59] Weitere Untersuchungen konnten zeigen, dass Kinder, die bereits im Vorschulalter als multipel depriviert eingestuft werden, im Grundschulalter weitere gravierende Benachteiligungen erleiden.[60] Die Eltern – oder im Falle von Ein-Eltern-Familien in der Regel die Mütter – haben wenig soziale Kontakte außerhalb der Familien. Die Belastung der Eltern durch prekäre Arbeitsverhältnisse, Ämtergänge oder Arbeitslosigkeit wirkt sich auf die Kinder aus. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei auch der subjektive Umgang der Eltern mit der Armut und ihr Gefühl, ob sie ihre Situation unter Kontrolle haben.[61] Sind sie von ihren Belastungen überfordert, steigt das Risiko, dass sie ihre Kinder vernachlässigen. Diese erhalten dann weniger Anregungen von zuhause und weniger Unterstützung für die Schule. Bei Kindern mit multipler Deprivation[62] sind die Eltern im kindlichen Tagesablauf kaum noch präsent. Sie werden beispielsweise morgens nicht geweckt, erhalten kein Frühstück und werden anstatt von den Eltern von älteren Geschwistern versorgt. Der Fernsehkonsum ist bei Kindern, die in relativer Armut aufwachsen, oft sehr hoch.

Arme Kinder sind sozial stärker isoliert, da sie sich häufig ihrer Armut schämen.[63] Aus Angst vor Stigmatisierungen brechen sie Kontakte ab. Bereits in einem frühen Alter fühlen sie sich sozial ausgegrenzt, da sie bei Statussymbolen wie bei Mobiltelefonen und Markenkleidung nicht mithalten können. Seltener laden sie Kinder zu sich nach Hause ein und nehmen auch weniger an Freizeit- und Schulaktivitäten teil, die mit Eintrittspreisen oder Mitgliedsbeträgen verbunden sind.[64] Die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenz und damit ihrer sozialen Integration ist bereits in einem frühen Stadium gefährdet.

Für die Bildungschancen von Kindern ist der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe entscheidend, da an dieser Stelle Weichen für die Zukunft von Kindern gestellt werden. Arme Kinder haben eine geringere Chance, nach der Grundschule auf die Realschule oder das Gymnasium zu wechseln, als nicht arme Kinder. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie im Schulsystem aufsteigen, ist sehr gering.[65]

Insgesamt offenbaren die Forschungsergebnisse die große Bandbreite der negativen Konsequenzen von Armut. Jedoch ist vor vorschnellen monokausalen Erklärungen zu warnen: Kindliches Wohlergehen ist auch trotz relativer Armut möglich. Umgekehrt gilt, dass Kinder trotz relativen Wohlstands einen Mangel an Entwicklungsbedingungen erfahren können.

2.4 Strategien gegen Kinderarmut

Schulbildung ist in Deutschland für alle Menschen verfügbar, ob sie in relativer Armut leben oder nicht. Für frühkindliche Einrichtungen gilt dies indessen nicht. Kinder, die in relativer Armut aufwachsen, ziehen größere Nachteile daraus, wenn keine Plätze in öffentlichen Kindertagesstätten und Krippen bereit stehen. Herkunftsbedingte Benachteiligungen zeichnen sich bereits in einem frühen Kindesalter ab und können später nur schwer kompensiert werden. Eine präventive Politik ge-

57 Bei armen Familien ist zum Beispiel die postnatale Säuglingssterblichkeit höher, die Mortalitätsrate durch Unfälle ist zweimal höher als bei Kindern aus privilegierten Gruppen. Auch akute Krankheiten treten häufiger auf, vgl. Trumpp (2000).
58 Vgl. Schönig (2000).
59 Siehe Hurrelmann / Klocke / Palentien (1999).
60 Siehe Holz / Skoluda (2003).
61 Siehe Holz (2003), 5.
62 Unter Deprivation wird das Fehlen von existenziellen Entwicklungsbedingungen gefasst, welches zu Mehrfachbenachteiligungen führt, siehe Holz (2003), 3.
63 Siehe Heusohn / Kamenski / Klemm (2000), 19.
64 Siehe Holz (2003), 3-4.
65 Siehe Becker / Lange / Lauterbach (2003) 163. Diese Zahlen beziehen sich auf den Zeitraum 1991-1995. Leider gibt es keine amtlichen Statistiken, welche Angabe zu geschlechtsspezifischen Unterschieden enthalten. Becker, Lange und Lauterbach berichten, dass in den neuen Bundesländern dreimal so viel armen Mädchen wie Jungen der Wechsel auf das Gymnasium gelingt.

gen Kinderarmut sollte daher auf die Bereitstellung von Krippen- und Kindertageseinrichtungen abzielen und gewährleisten, dass die Kinder nicht nur betreut werden, sondern Bildungsangebote erhalten, die an das Lernen heranführen.

Auch relativ arme Kinder und Jugendliche haben Zugang zu öffentlicher Schulbildung. Zusatzkosten für Klassenreisen, Ausflüge und Nachhilfestunden können ihre Familien jedoch häufig nicht übernehmen. Neben den materiellen Mängeln erhalten arme Kinder im Vergleich weniger Unterstützung von ihren Familien. Relativ arme Eltern bieten ihren Kindern weniger Bildungsanreize und können sie damit schlechter für die Schule vorbilden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es nicht nur Versäumnisse der öffentlichen Bildung sind, die einem diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung für relativ arme Kinder und Jugendliche im Weg stehen. Gleichwohl könnte die öffentliche Bildung herkunftsbedingte Nachteile stärker als bisher kompensieren, zum Beispiel durch die Einführung von Ganztagsschulen. Hierbei ist die Möglichkeit zur Betreuung in den Nachmittagsstunden allein nicht ausreichend. Um herkunftsbedingten Benachteiligungen entgegenzuwirken, sind lernanregende und kompetenzfördernde Angebote notwendig.

Mit Blick auf die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung für relativ arme Kinder und Jugendliche ist es sinnvoll, Armut als Lebenslage stärker als bisher in den Schulen zur Kenntnis zu nehmen. Um ärmeren Schülerinnen und Schülern ihre Angst vor Stigmatisierungen zu nehmen, ist es unabdingbar, dass Schule Konzepte zu Armut entwirft und dazu beiträgt, Armut zu enttabuisieren. Bei der Vermittlung des Themas Armut sollte Wert darauf gelegt werden, dass nicht der defizitäre Blick auf arme Kinder verfestigt wird oder Armut ausschließlich dem individuellen Versagen der Eltern angelastet wird, sondern dass Armut als ein sozioökonomisches und politisches Phänomen analysiert wird.

3. Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In den Berichten der UN-Ausschüsse, den UN-Aktionsprogrammen und in der Arbeit der Europäischen Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) erhalten die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit. Die Aussagen und Empfehlungen der Menschenrechtsorgane, wie sie im Folgenden dargestellt werden, legen ihren Schwerpunkt auf Diskriminierung und Exklusionsrisiken.

Auch die verfügbaren Daten aus dem elften Kinder- und Jugendbericht Deutschlands sowie aus der PISA-Studie von 2001 beschäftigen sich mit den Bildungschancen von Kindern mit Migrationsgeschichte im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Die vorliegende Studie berücksichtigt darüber hinaus auch die spezifische Situation von jungen Flüchtlingen und jungen Menschen ohne aufenthaltsrechtlichen Status. Hinsichtlich ihres Zugangs zu Bildung gestaltet sich die Praxis der Bundesländer höchst unterschiedlich und wirft Probleme in Bezug auf die Gewährleistung eines diskriminierungsfreien Zugangs auf, wie er im Menschenrecht auf Bildung verankert ist.

3.1 Bemerkungen internationaler Menschenrechtsgremien zu Deutschland

Für die Bewertung der Situation von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem sind insbesondere die Aussagen des Kinderrechtsausschusses der Vereinten Nationen relevant. Der Ausschuss kritisiert in seinen Abschließenden Bemerkungen vom 30. Januar 2004 zum zweiten Staatenbericht Deutschlands die „De-facto-Diskriminierung von ausländischen oder Minderheiten angehörenden Kindern“[66] und empfiehlt, „administrative und juristische Maßnahmen“[67] zu verstärken, um dem entgegenzuwirken. Des Weiteren merkt der Ausschuss an, dass die im zweiten Staatenbericht Deutschlands vorgelegte Datenlage unzureichend sei. Deutschland müsse ein „System zur Erfassung der Daten und der Indikatoren entwickeln“, welches insbesondere „benachteiligte Kinder“ aufführt. Diese Daten sollten zur „effektiveren Umsetzung des Übereinkommens in die Formulierung von politischen Maßnahmen und Programmen“ einfließen.

Auch mit der Überwachung des Übereinkommens zur Abschaffung aller Formen der Diskriminierung der Frau betraute Fachausschuss konzentriert sich in seinen Abschließenden Bemerkungen vom 30. Januar 2004 zum

66 Siehe UN, CRC (2004).
67 ebd.

fünften deutschen Staatenbericht auf die Situation von „Migrantinnen und Minderheiten angehörenden Frauen (...), die unter verschiedenen Formen von Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht, ethnischer (...) Zugehörigkeit und 'Rasse' leiden".[68] Der Ausschuss fordert Deutschland auf, Maßnahmen gegen die Diskriminierung von Migrantinnen und Minderheiten angehörenden Frauen „sowohl in der Gesellschaft als Ganzes als auch innerhalb ihrer Gemeinschaften sowie zur Achtung und Förderung ihrer Menschenrechte" zu ergreifen.

Detaillierte Angaben über die Situation von Migranten und Migrantinnen sind im zweiten ECRI-Bericht über Deutschland enthalten, der am 15. Dezember 2000 veröffentlicht wurde. ECRI fordert eine Verstärkung von Maßnahmen, die mehrsprachigen Kindern helfen sollen, sich erfolgreicher am Schulsystem zu beteiligen. Bereits bestehende und erfolgreiche Programme zur Sprachförderung, die in manchen Bundesländern durchgeführt werden, nimmt ECRI positiv zur Kenntnis und regt an, dass sie bundesweit in den Unterricht integriert werden. Des Weiteren stellt ECRI in diesem Bericht fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund überproportional mit Schulscheitern in Verbindung stehen: Sie dominieren die Hauptschulen und die Sonderschulen sowie die Statistik über Schulabbrüche. ECRI fordert, dass Deutschland die „Rolle der Diskriminierung bei den Auswahlverfahren und während des Schuljahres" überprüfen möge. Da in allen Schulstufen indirekte Diskriminierungen vorkommen könnten, seien Anstrengungen notwendig, um „diskriminierende Schranken" aufzudecken. Auch stereotype Vorstellungen seitens der Lehrenden könnten sich negativ auf Schulleistungen von Kindern auswirken, die Minderheiten angehören. Um stereotypen Vorstellungen entgegenzuwirken, schlägt ECRI vor, „Erziehungsprogramme auszuarbeiten", in denen Themen wie die „Allgemeinen Menschenrechte", „Gefahren durch die rechtsextremen Parteien" sowie die „Vielfalt der deutschen Gesellschaft" enthalten sind. Auch in die Lehramtsausbildung sollten diese Themen integriert werden.

Bezogen auf Sprachförderung nimmt der dritte Deutschlandbericht von ECRI von 2004 positiv zur Kenntnis, dass Maßnahmen in diesem Bereich verstärkt wurden – etwa mit der Einführung von Deutsch als Zweitsprache in der Frühförderung. Ausschließlich auf Kinder mit Migrationshintergrund abzielende Maßnahmen würden jedoch nicht genügen. Aus diesem Grund empfiehlt ECRI in seinem dritten Bericht, „auch durch Maßnahmen der einheimischen Bevölkerung die interkulturelle Kompetenz aller am Schulleben Beteiligten zu verstärken".[69]

3.2 Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In Deutschland werden drei Wanderungstypen unterschieden: Aussiedlung, Arbeitsmigration und Flucht.[70] Aus der Migrationsform ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die jeweiligen Bildungschancen.

Aussiedlerinnen und Aussiedler bilden die größte Zuwanderungsgruppe. Bei ihnen handelt es sich um Nachkommen deutscher Siedlerinnen und Siedler, die als Minderheit im europäischen und außereuropäischen Teil der Sowjetunion lebten. Was ihre rechtliche Situation betrifft, verfügen sie in der Regel über die deutsche Staatsbürgerschaft. Meist treten sie als Seiteneinsteiger in das deutsche Bildungssystem ein. Ihre Bildungssituation ist jedoch noch weitgehend unerforscht.

Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten wurden im Auftrag Deutschlands von der Bundesanstalt für Arbeit angeworben.[71] Die Behörde schloss 1955 den ersten Anwerbevertrag mit Italien, 1960 folgten Verträge mit Spanien, Griechenland, 1961 mit der Türkei und in der Folgezeit mit Portugal, Tunesien, Marokko und Jugoslawien. Zum Zeitpunkt der Anwerbung standen arbeitsmarktpolitische Erwägungen im Vordergrund. Mittlerweile leben viele Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten seit mehreren Generationen in Deutschland. Ihre Kinder sind zum Teil im Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft. Kennzeichnend für ihre Bildungssituation ist, dass sie in der Regel die Schule ausschließlich in Deutschland besucht haben.

Anders sieht dies bei der Gruppe der jungen *Flüchtlinge* aus. Wenn sie Schulen in Deutschland besuchen kön-

68 Siehe UN, CEDAW (2004).
69 Siehe ECRI (2004), 21.
70 Familienzusammenführung bildet einen weiteren wichtigen Migrationstypus. Da Familienzusammenführung eine Folge aus den drei genannten Wanderungstypen darstellt, wird diese nicht explizit angeführt.
71 Die Arbeitsmigrationspolitik Deutschlands beginnt jedoch nicht mit den ersten Anwerbeverträgen in den 1950er Jahren, sondern reicht bis in die deutsche Kolonialzeit zurück, siehe Ha (2003).

nen, treten sie als Seiteneinsteiger ein. Einige junge Flüchtlinge haben noch nie in ihrem Leben am Schulunterricht teilgenommen. Sie sind besonders schutzbedürftig und leiden häufig unter Traumatisierung. Zudem stellt ihr oftmals ungeklärter Aufenthaltsstatus eine Unsicherheit in Bezug auf ihre Bleibeperspektive und ihre Zukunftschancen dar. Die Bildungschancen von jungen Flüchtlingen hängen neben ihrem Rechtsstatus von den Regelungen der einzelnen Bundesländer zur Beschulung von jungen Flüchtlingen ab.

In dieser Studie werden unter Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund alle drei Gruppen gefasst. Die Datenlage, die nach Staatsbürgerschaft differenziert, lässt noch keine Unterscheidung zwischen der Bildungssituation von jungen Aussiedlerinnen und Aussiedlern sowie jungen Menschen zu, deren Familien aus den ehemaligen Anwerbestaaten kommen. Um die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte nachzuzeichnen, reicht es nicht aus, sich lediglich auf amtliche Statistiken zu beziehen, da sie nur eine begrenzte Aussagekraft in Bezug auf Migrationsgeschichten haben. Dies hat spätestens der zehnte Kinder- und Jugendbericht Deutschlands gezeigt.[72] Die Gruppe der Zuwanderer und Zuwanderinnen ist größer, so der Bericht, als es amtliche Statistiken, die nach dem Kriterium Staatsbürgerschaft fragen, in Zahlen zu „ausländischen Kindern" vermitteln. Bei mehr als einem Viertel der Kinder sind entweder Vater oder Mutter oder beide Eltern in „anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen (...) als in traditionell deutschen".[73]

Gerade in Bezug auf Bildung und Erziehung erfasst der Rechtsstatus einer Person nicht die komplexen Folgen der Migration für Individuum und Gesellschaft.[74] Erst seit der PISA-Studie gibt es aussagekräftige Daten zum Zusammenhang von Migrationshintergrund und Bildungschancen in Deutschland. Die PISA-Studie hat die quantitative Dimension von Migration im deutschen Bildungssektor nachgezeichnet, indem sie die Migrationsgeschichten von Kindern und Jugendlichen ermittelt hat. Dazu wurden die Kriterien Sprachgebrauch in der Familie, Geburtsort der getesteten Person, Geburtsort der Mutter und Geburtsort des Vaters aufgenommen. Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht weist nach, dass sich in den letzten zehn Jahren bei dem Besuch der verschiedenen Schularten von Kindern ohne deutsche Staatsbürgerschaft nur geringfügige Veränderungen abgezeichnet haben. Die Daten des Statistischen Bundesamtes, auf die sich der Bericht bezieht und die das Kriterium Staatsbürgerschaft enthalten, verdeutlichen, dass Gesamt- und Sonderschulen die höchsten Zuwächse verzeichnen.[75] Insgesamt erreichen zwar mehr Jugendliche ohne deutschen Pass einen höheren Bildungsabschluss, dennoch liegt ihr Anteil an den Schülerinnen und Schülern mit Realschulabschluss und Fach- oder Hochschulreife doch deutlich unter dem Anteil der deutschen Vergleichsgruppe, und sie verlassen die Schule überproportional häufig mit Haupt- oder Sonderschulabschluss oder ganz ohne.

Deutsche und ausländische Schulabschlüsse im Vergleich: Absolventen und Absolventinnen des Schuljahres 2002/2003 nach Abschlussarten in Prozent

Abschlussart	Insgesamt	Deutsche	Ausländer/-innen
Ohne Hauptschulabschluss	8,9	7,9	19,2
Hauptschulabschluss	26,0	24,5	41,6
Realschulabschluss	40,5	41,6	29,1
Fachhochschulreife	1,2	1,2	1,3
Allg. Hochschulreife	23,5	24,8	8,9
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Statistisches Bundesamt 2004 nach BMFSFJ 2005

72 Siehe BMFSFJ (1998), 11.
73 ebd.
74 Es besteht ein Bedarf an Daten, die Auskunft über unterschiedliche Faktoren im Migrationshintergrund wie Sprachgebrauch, Dauer und Zeiträume des Aufenthaltes in Deutschland und anderen Ländern geben könnten.
75 Siehe BMFSFJ (2005).

Wird nicht nach Staatsbürgerschaft, sondern nach Migrationshintergrund gefragt, zeigen sich die Bildungsbenachteiligungen noch auffälliger: Bei Jugendlichen, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren worden sind, beträgt der Anteil der Hauptschulabschlüsse sogar fünfzig Prozent, also mehr als in den amtlichen Statistiken. Die PISA-Ergebnisse bestätigen diese Zahlen.[76]

Für Jugendliche aus einem Elternhaus, in dem beide Eltern in Deutschland geboren wurden, liegen die relativen Chancen auf einen Gesamtschulbesuch etwa um das Doppelte, auf den Realschulbesuch um das 2,6 fache und für einen Gymnasialbesuches um das 4,4 fache höher. Die Beteiligungschancen von Jugendlichen, bei denen nur ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, liegen in einer mittleren Position und nähern sich denen von Jugendlichen ohne elterliche Migrationsgeschichte an.[77]

Die unterschiedlichen Bildungschancen und -voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte zeigen sich schon zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn. Die PISA-Studie hat auf die eklatanten Unterschiede in der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern aus Familien hingewiesen, die serbisch, kroatisch, bosnisch, kurdisch oder türkisch sprechen, und die in Deutschland, Norwegen, Österreich, Schweden oder der Schweiz wohnen: Die Lesekompetenzen von Jugendlichen dieser angeführten Sprachgruppen sind in Deutschland auffällig schlechter als in den anderen Vergleichsstaaten.[78] Fast 50 Prozent der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien weisen der Studie zufolge nur elementare Lesekompetenzen auf, obwohl über siebzig Prozent von ihnen ausschließlich in Deutschland beschult wurden.[79] Was sind die Gründe für diese großen Leistungsdiskrepanzen?

3.3 Gründe für die Einschränkung von Bildungschancen

In der Forschung ist bislang nicht ausreichend ermittelt, wie sich die schlechten Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland erklären lassen. Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Hans Joachim Roth bezeichnen die Befunde über Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt als widersprüchlich. Dies zeigt sich zum Beispiel an Studien, in denen die Bleibeperspektive einer Familie als einer der wesentlichen Faktoren für Bildungserfolg und/oder -misserfolg benannt wird. Untersuchungen ergeben hier, dass die Bildungschancen mit einem „kulturell-assimilativen Familienklima" und mit den Deutschkenntnissen der Familien steigen.[80] Auch die PISA-Studie weist darauf hin, dass sich die Bildungserfolge steigern, wenn Deutsch als Familiensprache fungiert. Andere Untersuchungen ergaben hingegen, dass sich die Rückkehrabsichten der Eltern nicht signifikant auf den Bildungserfolg der Kinder auswirken. Gogolin, Neumann und Roth schließen aus diesen Befunden, dass die Bleibe- oder Rückkehrperspektive nicht die entscheidenden Faktoren für den Bildungserfolg darstellen. Entscheidend für die Bildungskarrieren der Kinder sei die Möglichkeit „einer selbstbestimmten Lebensplanung, die einen sicheren Aufenthaltsstatus voraussetzt"[81]. Hierzu gehören auch die sozialen und ökonomischen Verhältnisse der Familien.

In der Armutsforschung zählt ein Migrationshintergrund zu den möglichen Risikofaktoren für Armut. Menschen mit Migrationshintergrund leben häufiger unter prekären materiellen Bedingungen. Ihnen ist es im Vergleich zu Menschen ohne Migrationsgeschichte weniger möglich, Bildungskapital in ökonomisches Kapital umzusetzen.[82]

Für den Bildungserfolg oder -misserfolg von Kindern und Jugendlichen ist ihr Sprachvermögen mit entscheidend. Dementsprechend wird in der PISA-Studie betont, dass für eine erfolgreiche Schulkarriere nicht allein die soziokulturellen Faktoren der Familien maßgeblich sind, sondern die Beherrschung des Deutschen auf „einem dem Bildungsgang entsprechendem Niveau."[83] Auch wenn die PISA-Studie die frühen Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems nicht grundsätzlich in Frage stellt, verweist sie doch deutlich darauf, dass, wenn am Ende der vierten Klasse „kein befriedigendes Niveau der Beherrschung der Verkehrssprache erreicht" wird, „spätere Kompensationen schwierig" sind.[84]

76 Siehe Deutsches PISA Konsortium (2001), 376.
77 ebd. 374.
78 ebd. 379-401.
79 ebd. 379.
80 Siehe Gogolin / Neumann / Roth (2003), 18.
81 ebd.
82 Siehe Diefenbach / Nauck / Petri (1998), 718.
83 Siehe Deutsches PISA-Konsortium (2001), 379.
84 ebd. 374.

3.4 Sprachpolitik und Sprachförderung

Befunde der Sprachforschung

In der Sprachforschung wird davon ausgegangen, dass die Dauer und Intensität der Förderung der Herkunftssprache maßgeblich auch den Erfolg in der Zweitsprache beeinflusst. Die Erziehungswissenschaftler Hans Reich und Hans-Joachim Roth haben zu diesem Zusammenhang den nationalen und internationalen Forschungsstand ausgewertet.[85] Sie resümieren, dass eine einseitige Sprachförderung, wie zum Beispiel die Förderung des Unterrichtsfachs Deutsch als Zweitsprache, weniger effektiv ist als eine Kombination aus sprachlicher und fachlicher Förderung. In dieser Kombination wird, wie zum Beispiel im bilingualen Unterricht, sprachliches Lernen mit Unterrichtsinhalten verknüpft. Die Verbindung von sprachlichem Lernen und Unterrichtsinhalten ist deshalb bedeutend, weil Deutsch als Unterrichts- und Fachsprache konzeptionelle Merkmale von Schriftsprache besitzt und sich von dem gesprochenen Deutsch stark unterscheidet.[86] Die Schulkommunikation wird von Stufe zu Stufe komplexer, weshalb das Erlernen eines Fachwörterschatzes nicht ausreicht. Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben den Vorteil, dass sie die sprachlichen Varianten, wie sie von der Schule gefordert werden, zu Hause lernen und üben. Sie haben die Möglichkeit, eine Lesesozialisation zu erfahren, welche den schulsprachigen Anforderungen entgegen kommt. Kinder, die von ihren Familien nicht auf die schriftsprachliche Schulkommunikation vorbereitet werden, bekommen die Grundlagen hingegen erst in der Schule vermittelt. Neben der Kombination aus sprachlichem und fachlichem Lernen ist die Dauer der Förderung eine wichtige Komponente für die Steigerung von Bildungschancen. Zeitlich knapp bemessene Sprachförderungen sind weniger Erfolg versprechend als langfristig angelegte Programme.

Erfolg versprechend sind Maßnahmen, in denen konsequent die Herkunftssprachen der Kinder miteinbezogen werden, und die eine sprachliche und fachliche Förderung miteinander verbinden.[87] Befunde aus der US-amerikanischen Forschung kommen zu ganz ähnlichen Ergebnissen: Am schlechtesten schneiden Modelle ab, in denen zweisprachige Schülerinnen und Schüler ausschließlich in Englisch unterrichtet werden. Bessere Ergebnisse weisen Modelle vor, die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und zunehmend in die Zweitsprache überleiten. Die besten Ergebnisse verzeichnen konsequent bilinguale Modelle.[88]

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und ihre Umsetzung in den Bundesländern

Die Kultusministerkonferenz reagierte auf die Migrationssituation in Schulen erstmals im Jahr 1964 mit einem Beschluss zum „Unterricht für Kinder von Ausländern", der auch Empfehlungen für die Förderung der Herkunftssprache sowie des Deutschen angeregt. In weiteren Erlassen von 1971, 1976 und 1979 empfahl die Kultusministerkonferenz Maßnahmen, um Kindern von „ausländischen Arbeitsnehmern und Arbeitnehmerinnen" die Möglichkeit zu geben, Deutsch zu lernen und deutsche Schulabschlüsse zu erlangen. Sie warb in ihrer Empfehlung „Kultur und ausländische Mitbürger" im Jahr 1985 für mehr Verständnis zwischen Zugewanderten und Einheimischen und regte einen „vorurteilsfreien Dialog" an. Mit ihrer „Erklärung zu Toleranz und Solidarität" von 1992 reagierte sie auf die Zunahme gewalttätiger Ausschreitungen gegen Migrantinnen und Migranten und plädierte für Verantwortung für die „Eine Welt" und für ein „verständnisvolles Miteinander".[89]

Mit der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" von 1996 wird der bildungspolitische Wandel deutlich, der sich auch schon in der Empfehlung von 1985 abgezeichnet hatte. Lag der Schwerpunkt der vorherigen Empfehlungen noch in der Forderung nach einer besseren Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in das deutsche Schulsystem durch Sprachförderung, ging die Empfehlung von 1996 von der Heterogenität der Lernenden und der zentralen Bedeutung des Interkulturellen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler aus. Ein Ziel von Schule sollte der Erhalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit sein. Ausgehend von der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler werden Interkulturelle Erziehung und Bildung nun als Querschnittsaufgaben der Schule verstanden.

85 Siehe Reich / Roth (2002). In Deutschland gibt es wenig Untersuchungen und Befunde über den Gebrauch der Herkunftssprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Lediglich in Hamburg (Fürstenau / Gogolin / Yagmur 2003) und in Essen (Chlosta / Ostermann / Schroeder 2003) sind Untersuchungen durchgeführt worden, in denen die Sprachenvielfalt an Schulen ermittelt wurde.
86 Siehe hierzu auch Gogolin (2003), 40.
87 ebd.
88 Siehe Gogolin / Neumann / Roth (2003), 45-48.
89 Siehe Kultusministerkonferenz KMK (1996).

Nachdem die KMK 1964 ihren Beschluss über den bildungspolitischen Bedarf für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verabschiedet hatte, boten bundesweit Schulen das Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache sowie muttersprachlichen Ergänzungsunterricht an. Hierbei übernahmen die Bundesländer in sehr unterschiedlichem Maße die Verantwortung für den Unterricht in der Herkunftssprache. Einige Bundesländer, zum Beispiel Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachen und Rheinland-Pfalz stellten hierfür eigens Lehrkräfte ein. In Bayern entstanden unter Aufsicht des Landes Kooperationen mit den konsularischen Vertretungen der ehemaligen Anwerbeländer. In Kooperation mit den Konsulaten und ohne eigene Schulaufsicht wurde der Sprachenunterricht in Schleswig-Holstein, Berlin und Baden-Württemberg organisiert.[90]

In Reaktion auf die Empfehlung von 1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", in der sich die KMK auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bezieht, führten einigen Bundesländer herkunftssprachlichen Unterricht ein, der nun nicht mehr auf eine Rückkehrperspektive ausgerichtet war. Andere Bundesländer hatten bereits vor der Empfehlung von 1996 Konzepte zu Mehrsprachigkeit entwickelt. Das nordrhein-westfälische Modell „Begegnung mit Sprachen" ist hierfür ein gutes Beispiel. Dieses Modell geht davon aus, dass die Lebenswirklichkeit der Kinder nicht allein die „muttersprachlich begrenzte Welt" darstellt. In der Grundschule soll die Begegnung mit einer Sprache in spielerischer Absicht erfolgen, um das „Interesse an Sprache und Freude am Umgang" mit der Sprache zu fördern. Dadurch soll „die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen" im Bewusstsein der Kinder gestärkt werden, um „einen Beitrag zur interkulturellen Erziehung" zu leisten.[91] „Begegnung mit Sprachen" wurde mit den Sprachen Italienisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch durchgeführt und erhielt eine sehr positive Resonanz. Das Modell sei grundschulgemäßer als üblicher Fremdsprachenunterricht und würde einen großen Beitrag zum Interkulturellem Lernen leisten. Dennoch wurden für die vollständige Implementierung des Projektes eine Reihe von Hindernissen gesehen, da sich die Lehrer und Lehrerinnen sowohl methodisch-didaktisch als auch sprachlich zum Teil überfordert fühlten.[92]

Die Maßnahmen der Bundesländer zur Förderung von Herkunftssprachen im Zuge des so genannten PISA-Schocks ergeben unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus ein sehr heterogenes Bild.[93] Der PISA-Befund, dass bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Bildungspotentiale nicht ausreichend ausgeschöpft werden, hat in allen Bundesländern vor allem zur Verstärkung der Deutschförderung geführt, vereinzelt unter Einbeziehung der Herkunftssprachen. An Bedeutung gewonnen hat die Sprachförderung im frühen Kindesalter. Einige Bundesländer beziehen nun neben der intensiveren Förderung des Deutschen die Herkunftssprachen stärker ein als bisher und setzen auf bilinguale Modelle.[94] In diesem Rahmen konnten bilinguale Angebote zum Teil ausgebaut werden. Andere Schulen, wie zum Beispiel die Staatliche Europa-Schule Berlin, die hier als Beispiel guter Praxis dienen kann, praktizieren zweisprachige Programme bereits seit den früher 1970er Jahren.

Der Sprachunterricht bilingualer Schulen wird in sprachhomogenen Gruppen oder in muttersprachlich gemischten Gruppen durchgeführt. Kindern mit deutscher Muttersprache wird die Möglichkeit geboten, Sprachen in Deutschland lebender Migrantinnen und Migranten zu erlernen. Gleichzeitig erleben Kinder nichtdeutscher Muttersprache eine besondere Förderung ihrer Zweisprachigkeit. An den Berliner Europa-Schulen werden neben dem Deutschen neun Sprachen angeboten, nämlich Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch und Polnisch. In Hamburg gibt es deutsch-italienische, deutsch-portugiesische, deutsch-spanische und deutsch-türkische Klassen und in Frankfurt, Stuttgart, Wolfsburg, Hagen, Köln, Solingen und Landau bestehen ähnliche bilinguale Projekte.[95] Bilingualen Schulen können einen großen Beitrag für eine effektive Sprachförderung leisten. Doch nur wenige Kinder haben Zugang zu ihren Angeboten, da sie bundesweit nur über begrenzte Plätze verfügen.

Die Diskussionen und Maßnahmen, die auf den „PISA-Schock" folgten, konzentrieren sich eindeutig auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache. An dieser Schwerpunktsetzung ist die PISA-Studie beteiligt: Sie hat die Herkunftssprachen der Jugendlichen ermittelt, um den Migrationshintergrund zu bestimmen. Nach

90 ebd. 67.
91 Siehe Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1992).
92 Ausführlicher hierzu Gogolin / Neumann / Roth (2003), 72.
93 Gogolin / Neumann / Reuter (2001) haben erstmalig ausgewertet, welche Sprachenregelungen die einzelnen Bundesländer vorsehen.
94 Eine positive Entwicklung in Richtung einer Etablierung einer wissenschaftlichen Methodik und Didaktik von Fremdsprachenunterricht stellt die Einführung von Studiengängen für den Türkischunterricht an den Universitäten Essen und Hamburg dar.
95 Siehe Siebert-Ott 2003; Gogolin / Neumann / Roth (2003).

dem Sprachstand in der Herkunfts- oder Familiensprache wurde hingegen nicht gefragt. Die PISA-Studie spricht – angesichts der frühen Selektion des Bildungswesens – die Empfehlung aus, eine früh einsetzende Sprachförderung zu implementieren. Entsprechende Maßnahmen wurden nahezu flächendeckend verstärkt.[96] Zweifelsohne sind diese Maßnahmen von zentraler Bedeutung. Es zeichnet sich jedoch ab, dass bei einer Fokussierung auf die Frühförderung die hohe Bedeutung der langfristig angelegten Förderung des Deutschen *und* der Herkunftssprache unterschätzt wird. Über eine bildungsbegleitende Sprachförderung, die auch die Unterrichtsfachsprachen einbezieht, wie es von der Sprachforschung gefordert wird, sind nur vereinzelt Überlegungen angestrengt worden. Bislang hat einzig Nordrhein-Westfalen Konzepte vorgelegt, die Befunde aus der Forschung über Deutsch als Zweitsprache in den Fachunterricht integrieren.

3.5 Asylsuchende Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem[97]

Die Kinderrechtskonvention von 1989 enthält in Artikel 22 spezielle Vorgaben zum Schutz junger Asylsuchender. Sie sollen unabhängig davon, ob sie von ihren Eltern begleitet werden oder nicht, alle Rechte der Kinderrechtskonvention, darunter das Recht auf Bildung, wahrnehmen können. Sie sollen bei der Wahrnehmung ihrer Rechte „angemessenen Schutz" und „humanitäre Hilfe"[98] erhalten. Die Bundesregierung hat bei der Ratifizierung des Übereinkommens am 6. März 1992 eine Vorbehaltserklärung hinterlegt, die unter anderem besagt: „Nichts in dem Übereinkommen kann dahin ausgelegt werden, dass die widerrechtliche Einreise eines Ausländers in das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland oder dessen widerrechtlicher Aufenthalt dort erlaubt ist; auch kann keine Bestimmung dahin ausgelegt werden, dass sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland beschränkt, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingung des Aufenthaltes zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen".[99] Die rechtliche Tragweite dieser Erklärung ist bis heute umstritten.[100] Der für die Überwachung der Konvention zuständige UN-Kinderrechtsausschuss fordert in seinen Abschließenden Bemerkungen zum zweiten Staatenbericht von 2004 Deutschland auf, die Vorbehaltserklärung zurückzunehmen.[101] Kritisiert wird vom Ausschuss, dass junge Asylsuchende in Deutschland im Alter zwischen 16 und 18 Jahren aus den Regelungen des Jugendhilfeschutzgesetzes ausgenommen werden. Sie erhalten zum Beispiel keinen verfahrensbegleitenden Vormund, da sie nach deutschem Asylrecht bereits mit 16 Jahren wie Erwachsene behandelt werden.

Für asylsuchende Kinder und Jugendliche wird der Grundsatz der Diskriminierungsfreiheit im Zugang zu Bildung in Deutschland zum Teil nicht eingelöst.[102] Ob für sie die allgemeine Schulpflicht gilt oder ob ihnen lediglich ein Schulbesuchsrecht eingeräumt wird, ist in den Landesschulgesetzen unterschiedlich geregelt. Zivilgesellschaftliche Organisationen, etwa *terre des hommes* oder die *National Coalition für Kinderrechte* setzen sich seit Jahren für die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für alle Kinder ein. In der Tat zeichnet sich eine Tendenz ab, nach der mehr und mehr Bundesländer dazu übergehen, die Schulpflicht für *alle* einzuführen. Derzeit wird in sieben Bundesländern (Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) die Schulpflicht bei bestimmten Aufenthaltstiteln verneint.[103] Auch dabei sind allerdings Unterschiede zu berücksichtigen. Zum Beispiel besteht in Hessen keine Schulpflicht für Personen mit Duldung, wohl aber für Personen im laufenden Asylverfahren. Im Unterschied dazu besteht in Sachsen weder während des laufenden Asylverfahrens noch bei einer Duldung Schulpflicht. In Bayern, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen sind Flüchtlinge mit unsicherem Aufenthaltsstatus hingegen allgemein schulpflichtig. Ihre Schulpflicht beginnt in der Regel in diesen Bundesländern erst nach drei Monaten Aufenthalt, nach dem

96 In einigen Bundesländern wurden bereits vor der Veröffentlichung der PISA-Studie sprachdiagnostische Verfahren entwickelt, die eine gezielte Förderung von Kindern ermöglichen sollten. Die wissenschaftliche Auswertung dieser Programme steht noch am Anfang.
97 Die zugrunde gelegten Daten beziehen sich auf den Stand Juni 2005. Zur Situation von Flüchtlingskindern im deutschen Bildungssystem liegt eine aktuelle Studie von terre des hommes vor: Terre des hommes (Hrsg.) (2005)
98 Siehe Artikel 22 Abs. 1 CRC (1989).
99 Zitiert nach terre des hommes (2004).
100 Da der Rechtsstreit um die Vorbehalte in seiner Komplexität im Rahmen dieser Studie nicht dargestellt werden kann, sei auf Tomuschat (2004) verwiesen.
101 Siehe UN, CRC (2004).
102 Die folgenden Ausführungen basieren auf terre des hommes (2005).
103 Wenn junge Flüchtlinge einen sicheren Aufenthaltsstatus haben, sind sie allerdings auch in diesen Bundesländern schulpflichtig.

Verlassen der Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerber. Dies hat organisatorische Gründe: Die Flüchtlinge müssen erst einer Gemeinde und damit einem Schulbezirk zugeordnet werden.[104]

Bundesländer, in denen die Schulpflicht für manche Kinder und Jugendliche verneint wird, räumen in diesen Fällen stattdessen ein Schulbesuchsrecht ein. Mit dem Schulbesuchsrecht werden die Bundesländer der EU-Richtlinie 2003/9/EG des Rates vom 27. Januar 2003 gerecht, mit der die EU-Mitgliedstaaten aufgefordert werden, minderjährigen Asylsuchenden den Zugang zu Bildung in ähnlicher Weise wie den Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern des Aufnahmestaates zu gewährleisten. Ein großes Hindernis in der Wahrnehmung des Schulbesuchsrechts besteht allerdings darin, dass die Erziehungsberechtigten und ihre Kinder nicht immer über die Möglichkeit eines Schulbesuchs informiert werden. Die Erziehungsberechtigten oder die Kinder und Jugendlichen selbst müssen sich an die Behörden wenden und einen Antrag auf Schulbesuch einreichen. Der Schulbesuch hängt somit vom Engagement einzelner Personen wie dem Personal der Zentralen Aufnahmestellen oder den karitativen Trägern der Sozialarbeit ab. Ein weiterer Nachteil des Schulbesuchsrechts besteht in der Regelung, dass nicht-schulpflichtige Personen keinen Anspruch auf Fördermaßnahmen haben; nur schulpflichtige Kinder haben hierzu Zugang. Wenn die Sozialämter sich nicht bereit erklären, Kosten zu übernehmen, können Kinder keine Förderprogramme wie Sprachkurse und Nachhilfeunterricht besuchen. Auch die Teilnahme an Klassenfahrten und -ausflügen sowie intensive Betreuung, wie sie beispielsweise Kinder mit Behinderungen beanspruchen können, sind unter Umständen nicht möglich. Für Kinder und Jugendliche mit Schulbesuchsrecht ist die Teilnahme am Unterricht freiwillig. Erscheinen sie nicht zum Unterricht, schreiten die Behörden nicht ein. Dadurch besteht das erhöhte Risiko, dass Kinder und Jugendliche unregelmäßig in die Schule gehen und dadurch auch schul- und klasseninterne Probleme hervorrufen. Schulen können Kinder mit Schulbesuchsrecht unter dem Vorbehalt personeller, finanzieller oder sachlicher Vorraussetzungen abweisen.

Um in Deutschland allen Kindern Zugang zu Bildung zu gewährleisten, ist deshalb die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für alle unerlässlich. Dies entspricht auch der Position der Kultusministerkonferenz. In ihrem Beschluss vom 24. Februar 2002 hat sie festgestellt, dass die Sicherung des Schulbesuchs aller Kinder und Jugendlicher durch die Einführung der Schulpflicht, auch für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern, Anlass zur Diskussion in denjenigen Bundesländern bieten sollte, die eine Schulpflicht noch nicht eingeführt haben. Die Schulpflicht dient dem Kindeswohl. Sie stellt sicher, dass Kinder von staatlicher Seite Bildung erhalten, die auf die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und auf ihre Verwirklichungschancen gerichtet ist.

3.6 Kinder und Jugendliche ohne regulären Aufenthaltstitel

Ein großes Forschungsdesiderat bildet die Frage nach dem Zugang zu Schulbildung bei Illegalität. Einige Bundesländer sind sich darin einig, dass Kinder und Jugendliche ohne gültige Papiere nicht schulpflichtig sind. In anderen, z.B. in Bayern, gilt Schulpflicht auch für Kinder und Jugendliche ohne aufenthaltsrechtlichen Status. Eine ähnliche Regelung gilt auch in Bremen und ist für Nordrhein-Westfalen geplant.

Oftmals können Kinder und Jugendliche ohne aufenthaltsrechtlichen Status ihre Bildungsrechte nicht realisieren, da sie bzw. ihre Eltern fürchten, dass ihr irregulärer Aufenthalt dadurch bekannt wird. Wenn die Schule oder die Schulleitung Kenntnis darüber erhält, dass ein Schüler oder eine Schülerin über keinen aufenthaltsrechtlichen Status verfügt, besteht eine Mitteilungspflicht der Schulbehörden an die Ausländerbehörden.[105] Ob eine Nachforschungspflicht besteht, ist umstritten. Um auch Kindern ohne aufenthaltsrechtlichen Status das Recht auf Bildung zu gewährleisten, fordern zivilgesellschaftliche Organisationen, dass die Schulbehörden von der Meldepflicht befreit werden. Um den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung für alle Kinder und Jugendlichen sicher zu stellen, wäre die bundesweite Einführung der Schulpflicht auch für Kinder und Jugendliche, die in der Illegalität leben, wie es in Bayern und Bremen bereits üblich ist, ein Schritt in die richtige Richtung.

104 Einen ausführlichen Überblick über die rechtliche Situation in den einzelnen Bundesländern bietet terre des hommes (2005).
105 Vgl. Alt (2003); Schönwälder / Sciortino / Vogel (2004); terre des hommes (2005).

4. Bildungschancen und Geschlechterkonstruktionen

4.1 Schulleistungsvergleiche von Jungen und Mädchen

Noch in den 1960er Jahren bildete die Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande", die zugleich soziale, geschlechtsspezifische, regionale und konfessionelle Benachteiligungen auf sich vereinigt, das Symbol für Geschlechterungerechtigkeit in der Bildung. Ein besonders häufig herangezogener Indikator war die Unterrepräsentation von Mädchen im Gymnasium.[106] Der diskriminierungsfreie Zugang von Mädchen zu allen Bildungsgängen, wie es die Frauenrechtskonvention fordert, war ein zentrales Thema der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre.

Seit Anfang der 1980er Jahre sind die Mädchen hingegen nicht nur in der Realschule, sondern auch auf dem Gymnasium leicht überrepräsentiert. Bis zum Jahr 2000 stieg der Mädchenanteil in der gymnasialen Oberstufe auf 56 Prozent.[107] In der empirischen Forschung werden Mädchen mittlerweile als das schulerfolgreichere Geschlecht dargestellt. Tatsächlich werden sie häufiger vorzeitig eingeschult als Jungen.[108] Es gibt mehr Mädchen als Jungen, die heute ihr Abitur (52,6 Prozent) ablegen.[109] Auf Hauptschulen beträgt ihr Anteil nur 44 Prozent und auf statusniedrigen Schulen, wie Sonderschulen, nur noch weniger als einen Drittel.[110]

Allerdings stimmt die Annahme vieler empirischer Arbeiten, dass Mädchen in ihren Schulleistungen Jungen mittlerweile überholt haben, nicht ganz. In der Schulforschung wird darauf hingewiesen, dass Mädchen und Jungen unterschiedliche Stärken entwickeln. Es wird angeführt, dass Mädchen zum Beispiel in Sprachen bessere Ergebnisse erzielen und Jungen in Mathematik. Auch die PISA-Studie ist, was die Schulleistungen von Jungen und Mädchen betrifft, zu ambivalenten Ergebnissen gekommen. Sie hat gezeigt, dass Mädchen weitaus bessere Leistungen in der Lesekompetenz erzielen als Jungen.[111] Der Lesekompetenz kommt eine maßgebliche Bedeutung zu, da davon auszugehen ist, dass sie sich kumulativ auf andere Fächer auswirkt. In Mathematik haben in Deutschland jedoch die Jungen den Mädchen gegenüber einen Leistungsvorsprung, der allerdings geringer ausfällt als die höhere Lesekompetenz der Mädchen. In den Naturwissenschaften konnte PISA keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern in Deutschland ermitteln.[112] Der genauere Blick auf diese Daten ergibt, dass Jungen besser in den Fächern Physik und Chemie abschneiden und Mädchen in Biologie.[113] Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Mädchen und Jungen fachspezifische Stärken zeigen.

Im Jahr 2003 haben erstmals mehr Frauen als Männer in Deutschland ein Studium aufgenommen, 37 Prozent Studienanfängerinnen eines Jahrgangs stehen 35 Prozent bei den Männern gegenüber.[114]

Werden die Schulleistungen der Jungen betrachtet, zeigt sich, dass sie zunehmend im Zusammenhang mit Schulversagen auffallen. Jungen stellen 85,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Sonderschulen für Verhaltensauffälligkeit, 72,2 Prozent an Schulen für Sprachbehinderungen und 62,2 Prozent an Schulen für Lernbehinderungen.[115] Der Anteil der Jungen an den Personen, die im Jahr 1999 ohne Schulabschluss von der Schule gingen, beträgt 65 Prozent.[116] Auch wiederholen in allen Jahrgangsstufen mehr Jungen als Mädchen ein Schuljahr. In der sechsten Klasse sind es fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen.[117]

Was bedeuten diese Daten für einen menschenrechtsbasierten Ansatz in der Bildung, durch den der Schutz vor Diskriminierung gestärkt werden soll? Zunächst kann festgehalten werden, dass Mädchen nicht mehr generell eine Gruppe bilden, die von der Schule aufgrund des Geschlechts benachteiligt wird. Eine Benachteiligung von Frauen findet vor allem an einer späteren Stelle ihrer Biographie statt, nämlich dann, wenn sich

106 Im Jahr 1960 betrug der Mädchenanteil an den Gymnasien 36 Prozent, siehe Baumert / Cortina / Leschinsky (2003), 96.
107 ebd. 97
108 Siehe Cortina / Trommer (2003), 383.
109 Statistisches Bundesamt (2005). Diese Zahl gilt für das Schuljahr 2003/2004.
110 Siehe Schildmann (2003), 34.
111 Siehe Deutsches PISA-Konsortium (2001), 266.
112 ebd.
113 ebd. 253.
114 OECD (2005), 6.
115 Siehe Schildmann (2003), 34.
116 Siehe Solga (2003), 721.
117 Siehe Krohne / Meier / Tillmann (2004), 373.

auf dem Arbeitsmarkt die „Diskrepanz zwischen ihrer Qualifikation und ihrem beruflichem Status" bemerkbar macht, wie es der Frauenrechtsauschuss in seinen Abschließenden Bemerkungen zum fünften Staatenbericht Deutschland ausdrückt.[118] In ihrem Zugang zur Bildung jedenfalls werden Mädchen und Frauen nicht mehr benachteiligt. Anhand des Kriteriums Schulleistung lässt sich belegen, dass sie in der Schule stark aufgeholt haben. Jungen sind zwar weiterhin nicht in ihrem Zugang zu Bildung beeinträchtigt. Sie scheitern jedoch stärker an der Schule als Mädchen. Ihre Zukunft wird durch den Besuch von statusniedrigen Schulen oder durch Schulabbrüche beeinträchtigt.[119]

4.2 Geschlechterkonstruktionen im Kontext von Schule

Auch wenn Jungen bessere Ergebnisse in Mathematik erzielen als Mädchen und diese dafür eine höhere Lesekompetenz besitzen, sind Begründungen, die mit der Biologie von Mädchen und Jungen argumentieren, zurückzuweisen. Vielmehr ist danach zu fragen, was in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen dazu führt, dass Mädchen eher dazu bestärkt werden zu lesen, während Jungen eher lese-abwehrendes Verhalten entwickeln. Dies entspricht einem Ansatz, auf den sich die Frauen- und Geschlechterforschung verständigt hat, wonach Geschlecht als eine soziale Konstruktion verstanden wird. Geschlecht stellt kein Merkmal dar, das eine Person ihr Leben lang besitzt, sondern eine permanent aufs neue herzustellende „Leistung", an der alle Interaktionsteilnehmenden beteiligt sind.

Wird Geschlecht als eine erlernte soziale Leistung verstanden, sind auch Geschlechter-Ungleichheiten im Prinzip veränderbar. Durch den Ansatz des Gender Mainstreaming sollen Konzepte, wie zum Beispiel Frauenförderpläne, erweitert und die Realisation von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern als eine allgemeine Aufgabe aller politischen Handlungsfelder und auf allen politischen Ebenen reklamiert werden. Dies umfasst auch schulpolitische und schulische Maßnahmen. Die politische Strategie Gender Mainstreaming entspricht dem pädagogischen Konzept der geschlechtersensiblen Erziehung.[120] In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass Jungen und Mädchen aufgrund ihrer Geschlechter-Sozialisation unterschiedlich lernen und unterschiedliche Voraussetzungen mit in die Schule bringen.

4.3 Die Geschlechterverteilung in der Schulorganisation

Wird Gender Mainstreaming als schulpolitische Strategie verstanden, dann wirft dies die Frage nach der Verteilung von weiblichen und männlichen Lehrkräften in den unterschiedlichen Schultypen auf. Dabei zeichnet sich ein Bild ab, in dem mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler der Lehrerinnenanteil ab- und der Lehreranteil zunimmt.[121] Je stärker der Aspekt der Wissensvermittlung in den Vordergrund rückt und pädagogische, soziale und emotionale Komponenten im Bildungsprozess zurücktreten, desto größer wird der Anteil des männlichen Lehrpersonals. In der frühkindlichen Erziehung erleben Mädchen und Jungen kaum Männer. Das umgekehrte Geschlechterverhältnis findet sich an den Hochschulen, in denen der Anteil von Frauen wesentlich geringer ist und je nach höherer Besoldungsstufe weiter sinkt.[122] Grund- und Sonderschulen stellen fast reine Frauendomänen dar. Im Jahr 2002 waren 85 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen weiblich. An Sonderschulen betrug der Frauenanteil 73 Prozent. In Gymnasien, Abendschulen und Kollegs sind Männer und Frauen etwa gleich verteilt.[123] Mädchen und Jungen wird auf diese Weise bereits in ihrer frühen Sozialisation vorgelebt, dass Frauen primär die Verantwortung für die Erziehung tragen. Ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis erleben sie erst an weiterführenden Schulen.[124]

Zudem gibt es auch eine ungleiche Verteilung der Geschlechter in der Schulleitung. Die empirische Forschung weist jedoch auch auf einen positiven Trend hin. In den alten Bundesländern, so etwa in Baden-Württemberg, sind es vorwiegend Männer, die hohe

118 Siehe UN, CEDAW (2004).
119 Aufgrund der Tatsache, dass es gegenwärtig vor allem Jungen sind, die durch Schulversagen auffallen, wurde in der Presse die Frage aufgeworfen, ob mittlerweile Jungen von der Schule benachteiligt würden, vgl. die Zeit (2002); der Spiegel (2004); der Spiegel Special (2004).
120 Zu geschlechtersensibler Erziehung oder reflexiver Koedukation siehe Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2002).
121 Siehe Roisch (2003), 27.
122 Im Jahr 2002 betrug der Anteil von Frauen an Professuren 11,9 Prozent, siehe BLK (2004).
123 Siehe Roisch (2003), 49.
124 Zu den Gründen für den geringen Anteil von Männern in der Frühkindlichen Erziehung siehe Roisch (2003); Cornelißen / Hunze / Stürzer (2003), 220.

Funktionsstellen innehaben: Der Frauenanteil an Leitungspositionen betrug an den Grundschulen 19,5 Prozent, an den Realschulen 6,9 Prozent, an den Sonderschulen 14,9 Prozent und an den Gymnasien 5,3 Prozent.[125] Insgesamt weisen die alten Bundesländer einen durchschnittlichen Schulleiterinnen-Anteil von 14 bis zu 22 Prozent auf. Anders sieht dies in den neuen Bundesländern aus, wo der Anteil von Frauen und Männern in der Schulleitung nahezu gleich ist.[126]

4.4 Interaktionen der Geschlechter im Unterricht

Die Unterrichtsform fördert, dies hat die geschlechtersensible Schulforschung zeigen können, Mädchen und Jungen in unterschiedlichem Maße. Ob Frontalunterricht, Freiunterricht oder Gruppenarbeit durchgeführt wird, hat geschlechtsspezifische Auswirkungen.[127] Die Forschung über die Unterrichtsbeteiligung in Mathematik hat erwiesen, dass sich Mädchen dem Frage-Antwort Spiel, wie es für dieses Fach üblich ist, eher entziehen als Jungen, deren Beteiligung durch diese Unterrichtsform ansteigt.

Bei der Frage nach den Interaktionen von Geschlechtern im Unterricht ist dabei sowohl nach der Beteiligung von Mädchen und Jungen zu fragen als auch nach der Verteilung der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern gegenüber. Bereits seit den 1970er Jahren ist durch die Interaktionsforschung immer wieder der Befund bestätigt worden, dass Jungen etwa zwei Drittel und Mädchen ein Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erhalten. Das so genannte „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetz" ist für den Frontalunterricht wie für die Freie Arbeit gleichermaßen gültig.[128]

Jungen erhalten in der Schule insgesamt mehr Beachtung: Sie bekommen nicht nur mehr Hilfestellung als Mädchen, sie werden auch häufiger ermahnt. Diese Ermahnungen sind für die Jungen vielleicht unangenehm, dennoch wird ihnen durch das hohe Maß an Aufmerksamkeit die Botschaft vermittelt, dass sie wichtig sind. Einige Forschungsberichte leiten daraus die Schlussfolgerung ab, dass Lehrkräfte den Unterrichtsbeitrag von Jungen als wertvoller erachten.[129] Vorschläge für die Verbesserung der Interaktion von Mädchen, Jungen und ihren Lehrkräften beziehen sich zum Beispiel auf die Stärkung von Formen der Projektarbeit in der Schule, wodurch die Aufmerksamkeitsverteilung zugunsten der Mädchen verändert und zurückhaltende Mädchen stärker eingebunden werden könnten.

Seit den 1990er Jahren artikuliert sich jedoch auch Kritik an den Untersuchungen über Aufmerksamkeitsverteilung und Geschlecht. Die strukturellen Aspekte der Institution Schule sowie die Tatsache, dass auch Lehrer*innen* Jungen mehr Aufmerksamkeit erteilen als Mädchen, würden außer Acht gelassen. Mädchen würden auf eine Opferrolle fixiert und ihr Handeln finde in den Untersuchungen kaum Beachtung.[130] Konsequenterweise versucht die neuere geschlechtersensible Schulforschung, Mädchen stärker als bisher als aktive Gestalterinnen der Geschlechterverhältnisse in der Schule zu sehen. Jüngere Untersuchungen werfen die Frage auf, ob die Konzentration auf die Kategorie Geschlecht für die Untersuchung von Interaktionsprozessen in der Schule zu kurz greift.[131] Sie schlagen vor, die Verwobenheit mehrerer Kategorien in den Blick zu nehmen. Ein Grund hierfür ist beispielsweise, dass Lehrkräfte an Gymnasien stärkere Geschlechterstereotypen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickeln.[132] Die Frage, unter welchen Umständen solche Geschlechterstereotype entwickelt werden und welche Konstellationen dazu beitragen, Geschlechterrollen in Frage zu stellen, sollte von der Forschung stärker als bisher aufgegriffen werden.

4.5 Die Darstellung von Geschlechterrollen in Schulbüchern

Die Frauenrechtskonvention der Vereinten Nationen bezieht sich mit Blick auf den Schutz vor Diskriminierung in der Bildung explizit auch auf Schulbücher und

125 Diese Zahlen wurden in dem Schuljahr 1993/1994 erhoben, siehe Rustemeyer (1998), 7.
126 In Thüringen lag im Jahr 1991 der Frauenanteil bei 56 Prozent und in Brandenburg im gleichen Jahr bei 45,3 Prozent. Rustemeyer hat den hohen Anteil von Frauen in Schulleitungsstellen darauf zurückgeführt, dass Frauen in der DDR stärker in das Arbeitsleben und auch in männlich dominierte Berufe integriert waren als in den alten Bundesländern, Rustemeyer (1998).
127 Siehe Stürzer (2003), 153.
128 Siehe Faulstich-Wieland (1995), 125.
129 ebd. Dies stellt allerdings eine Folgerung dar und keinen Forschungsbefund.
130 Siehe Faulstich-Wieland (1995), 130.
131 Siehe Faulstich-Wieland / Weber / Willems (2004); Budde (2005).
132 Siehe Weber (2003).

Unterrichtsmaterialien. Die Vertragsstaaten sollen sicherstellen, dass „stereotype Auffassungen in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau (...) insbesondere durch die Überarbeitung von Lehrbüchern" beseitigt werden.[133]

Zu Beginn der 1970er Jahre wurde als Reaktion auf die feministische Schulbuchkritik erstmals ein Gleichstellungspassus in die Zulassungskriterien von Schulbüchern aufgenommen, welcher im Jahr 1986 nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz präzisiert wurde. Demnach sollen Schulbücher dazu beitragen, dass Jungen und Mädchen „bei der Übernahme von Aufgaben in Familie, Beruf und Gesellschaft selbst frei entscheiden können." Des Weiteren sollen „einseitig festlegende Aufgabenzuweisungen (...) vermieden werden oder dort, wo sie als Teil der Wirklichkeit darzustellen sind, sollten diese eine Problematisierung erfahren".[134] Die Kultusministerien der Länder, die über die Zulassung von Schulbüchern entscheiden, sind an diesen KMK-Beschluss gebunden.

Die feministische Schulbuchforschung hat darauf hingewiesen, dass Frauen rein quantitativ weniger dargestellt werden als Männer und wenn, dann kaum in Verbindung mit Berufen, sondern meist im Zusammenhang mit Familie. Die zahlenmäßige Repräsentanz von Frauen in Schulbüchern ist allerdings mittlerweile gestiegen. Der Anteil von Frauen, die als erwerbstätig dargestellt werden, hat sich mit einer Steigerung von 11 Prozent in den 1970er Jahre auf 30,9 Prozent in den 1990er Jahren fast verdreifacht.[135]

Während die Darstellung von erwerbstätigen Frauen mittlerweile Einzug in Schulbücher gefunden hat, zeichnen sich in der Darstellung des familiären Bereichs weiterhin klassische Geschlechterstereotype ab. Dies ist nicht verwunderlich, denn gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse, in denen Kindererziehung und Hausarbeit weitgehend in die Zuständigkeit von Frauen fallen, machen auch vor Schulbüchern nicht halt. So werden die Bereiche Hausarbeit und Kinderbetreuung seit den 1970er Jahren nahezu ungebrochen als Tätigkeiten von Frauen dargestellt.[136]

Sollen Schulbücher und Unterricht jedoch auch emanzipatives Potential entwickeln, müssen sie zum Teil auch über die Realität hinausweisen können. Dies bedeutet, sie sollten eine Geschlechtergerechtigkeit vermitteln, die aber auch über die derzeit vorherrschenden Geschlechterverhältnisse hinaus verschiedene Lebens- und Familienformen berücksichtigt. Die tatsächliche Vielfalt an Lebens- und Familienentwürfen sollten ihren festen Platz in Schulbücher finden. Hieraus ergeben sich Konsequenzen beispielsweise auch für die Darstellung so genannter Patchwork- oder Regenbogenfamilien. Das stereotype und diskriminierende „Wissen" von Jugendlichen über Homosexualität und gleichgeschlechtliche Lebens- und Familienformen muss ebenfalls in den Schulcurricula aufgegriffen werden – mit den entsprechenden Anforderungen an die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte.

4.6 Männliches Schulversagen

Um das Schulversagen von Jungen zu erklären, reichen die bislang referierten Daten und Forschungsergebnisse noch nicht aus. Vereinzelt haben Vertreterinnen und Vertreter der in den letzten beiden Jahrzehnten entstandenen Jungenpädagogik und der Männlichkeiten-Forschung *(masculinity studies)* zu dieser Frage gearbeitet. Empirisch ist männliches Schulversagen in Deutschland jedoch kaum erforscht.

Zu Beginn ihrer Bildungskarriere werden Jungen lange Zeit von Frauen unterrichtet. Je stärker die Vermittlung von Unterrichtsinhalten in den Vordergrund rückt, desto mehr Männer treten als Lehrer in das Schulleben der Jungen. Sie erleben in ihrer Familie eher selten, dass Väter sich eine berufliche Auszeit nehmen und sich ausschließlich um ihre Kinder kümmern. Sie erfahren in der Schule eine höhere Aufmerksamkeit durch ihre Lehrer und Lehrerinnen als sie Mädchen zuteil wird. In Schulbüchern wird ihnen bestätigt, dass Männer weniger im Zusammenhang mit Familie stehen als Frauen. Lassen sich aus diesen Tatsachen Schlussfolgerungen für männliches Schulversagen ableiten?

Zunächst sollte die Gruppe der Jungen differenziert werden: Nicht alle Jungen fallen durch Schulversagen auf. Jungen, die die Schule abbrechen oder auf Sonderschulen gehen, sind in der Regel benachteiligte Jungen – häufig mit Migrationshintergrund. Leider lassen

133 Siehe Art 10 Abs. c CEDAW (1979).
134 Siehe Kultusministerkonferenz (1986) zitiert nach Hunze (2003), 80.
135 Siehe Cornelißen / Stürzer / Roisch (2003), 223; vgl. Hunze (2003), 61-62.
136 Dass Frauen trotz Berufstätigkeit die Hauptverantwortung über die Kindererziehung und die Hausarbeit tragen, wird nicht nur in Schulbüchern vermittelt, auch Kinderbücher zeichnen oftmals das gleiche Bild, siehe Preissing (2003), 24. Hierzu gibt es jedoch auch Ausnahmen wie die Autorinnen Kirsten Boie oder Christine Nöstlinger, welche in ihren Kinder- und Jugendbücher traditionelle Geschlechterrollen ironisieren. Auch gibt es im deutschsprachigen Raum seit zehn Jahren erste Kinderbücher, in denen Homosexualität von Eltern thematisiert wird, wobei die Anzahl der Bücher über schwule Väter größer ist als die über lesbische Mütter.

die amtlichen Statistiken zu dieser Frage keine genaueren Aussagen zu, da sie das Kriterium Geschlecht nicht differenziert nach Migrationshintergrund bzw. Nationalität darstellen. Auch mit Blick auf soziale Herkunft und Geschlecht differenzieren amtliche Statistiken nicht. In der empirischen Forschung wird jedoch immer wieder bestätigt, dass sozial benachteiligte Jungen schlechter in der Schule abschneiden als benachteiligte Mädchen.[137]

Vertreter der Jungenpädagogik berichten aus der Praxis mit Jungengruppen, dass benachteiligte Jungen Männlichkeit nicht aus sich heraus positiv besetzen, sondern dass sie darauf angewiesen sind, durch ständige Abgrenzung, zum Beispiel vom weiblichen Geschlecht, die eigene Männlichkeit zu demonstrieren.[138] Rolf Tiemann beobachtet, dass Hauptschüler Schulerfolg sogar als ein Zeichen von Unmännlichkeit werten. Eigene Misserfolge sowie das Desinteresse für Schule werden zum Teil als Männlichkeitszuwachs interpretiert.[139]

Vermutlich empfinden vor allem benachteiligte Jungen einen starken Geschlechterrollendruck, der sie daran hindert, Schule als etwas Positives zu formulieren.[140] Dies korrespondiert mit den eingangs referierten Ergebnissen, nach denen Jungen sehr viel mehr Männer als Frauen im Zusammenhang mit Machtpositionen erleben.[141] Dass insbesondere benachteiligte Jungen einem starken Geschlechterrollendruck ausgesetzt sind, bestätigt der Männlichkeiten-Forscher Robert Connell. Marginalisierte Jungen und Männer, so Connell, müssen ihre Position im Geschlechterverhältnis ständig behaupten. Er geht davon aus, dass alle Jungen und Männer von einer patriarchalischen Struktur profitieren. Zum Beispiel erhalten sie in der Gesellschaft allein durch ihr Mannsein Autorität oder, um auf das Beispiel Schule zurück zu kommen, mehr Aufmerksamkeit. Connell nennt dies die patriarchale Dividende. Sie variiert in der Position im Geschlechterverhältnis. Das bedeutet, dass einige Männer stärker vom Geschlechterverhältnis profitieren als andere.[142] Der Besitz der patriarchalen Dividende birgt allerdings nicht nur Vorteile, sondern auch Risiko- und Konfliktpotentiale. Jungen und Männer müssen permanent ihre Position im Geschlechterverhältnis behaupten.[143] Ein Verhalten, welches Schule ablehnt, stellt für Jungen mit einer niedrigen Position im Geschlechterverhältnis eine Strategie dar, um eine höhere Position zu erreichen. Erschwerend kommt hinzu, dass Jungen häufig die Möglichkeiten und Strategien fehlen, um mit dem Rollendruck umzugehen, ihn zu beklagen und ihn in Frage zu stellen. Inwieweit die soziale Herkunft gekoppelt mit einem Migrationshintergrund das Konflikt- und Risikopotential von Jungen verschärft, bleibt eine offene Frage.

An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Reihe von Forschungsfragen ungeklärt bleibt, z. B. warum genau die Ablehnung von Schule als männlich gewertet wird. Auch lassen sich die besseren Ergebnisse von benachteiligten Mädchen noch nicht erklären. Neben diesen Fragen wird vor allem jedoch ein Interventionsbedarf seitens der geschlechtersensiblen Pädagogik deutlich. Wichtige Impulse kommen hier aus der außerschulischen Jungenforschung. Michael Drogand-Strug beschreibt Jungenarbeit als eine „Begleitung und Unterstützung der Jungen bei ihrer Mannwerdung". Ihre Intention ist es, dass Jungen ein positives Selbstwertgefühl entwickeln lernen, welches nicht von den stereotypen Zuschreibungen ihrer Geschlechterrolle abhängt.

Zahlreiche Schulen richten neben Mädchenprojekten mittlerweile auch Jungen-Gruppen ein.[144] Dies ist eine sehr positive Entwicklung, die allerdings vom persönlichen Engagement einzelner Lehrkräfte abhängig ist. Da die geschlechtersensible Pädagogik eine Herausforderung für das gesamte Schulumfeld darstellt, wäre es besser, wenn geschlechterpädagogische Projekte fest in die Schulstruktur integriert werden. Auch könnten Lehrerinnen und Lehrer stärker als bisher dafür sensibilisiert werden, dass sie nicht nur daran beteiligt sind, Geschlechterrollen durch ihre Interaktionen in die Schule zu transportieren, sondern diese auch mit stabilisieren. Durch eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen in der Schule können Lehrkräfte dazu beitragen, dass diese reflektiert, hinterfragt und nach Möglichkeit gelockert, das heißt flexibler gestaltet werden.

137 Zu den besseren Erfolgen von Mädchen mit Migrationshintergrund als Jungen mit Migrationshintergrund siehe BMFSFJ (2004).
138 Siehe Drogand-Strud (2003), 253.
139 Siehe Tiemann (2003), 240.
140 Aus der pädagogischen Praxis mit Jungen wird berichtet, dass der starke Abgrenzungsdrang von allem Weiblichen Jungen davon abhält, ein partnerschaftliches Geschlechterverhältnis zu suchen.
141 Auch außerhalb der Schule werden ihnen idealisierte Männlichkeiten zum Beispiel in Computerspielen und Kinofilmen präsentiert und sie erleben, dass gesellschaftliche Machtfelder wie Politik, Wissenschaft und Sport weitgehend männlich besetzt sind.
142 Eine hohe Position im Geschlechterverhältnis benennt Connell als die hegemoniale Männlichkeit. Für die hegemoniale Männlichkeit stellt die Geschlechtszugehörigkeit weniger Druck dar, da ihre Vorherrschaft zunächst gesichert ist, siehe Connell (2000), 98.
143 Siehe Connell (2000), 92-102.
144 Vgl Jantz / Grote (2003).

5. Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf

5.1 Das Ziel der sozialen Integration und die Kontroverse um seine Umsetzung

Die Kinderrechtskonvention von 1989 enthält auch die Grundlagen für die Bildungsrechte von jungen Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Die Vertragsstaaten anerkennen in Artikel 23 Absatz 1, dass ein „geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern". Die Staaten sollen laut Artikel 23 Absatz 3 sicherstellen, dass die Ausbildung und die Erziehung auf der „möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist". Bezüglich der Frage, auf welchem Wege diese Ziele der sozialen Integration und individuellen Entfaltung am besten erreicht werden können, gehen die Meinungen nach wie vor auseinander.

In der „Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse" von 1994 hat die UNESCO ihre Mitgliedsstaaten aufgerufen, sich für eine „Schule für alle" und eine integrative Pädagogik stark zu machen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen sollen einen diskriminierungsfreien Zugang zu Regelschulen haben. Die Pädagogik und Didaktik der Regelschulen sollen sich am Kindeswohl orientieren. Darüber hinaus versteht die UNESCO integrative Maßnahmen als „das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen".[145]

Anders argumentiert der UN-Kinderrechtsausschuss in seinen Abschließenden Bemerkungen zum zweiten Staatenbericht Deutschlands.[146] Er bringt seine Sorge über den Mangel an Bildungseinrichtungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten zum Ausdruck und fordert entsprechend den Ausbau von „Einrichtungen für Kinder mit Lernschwierigkeiten".[147]

Diese Forderung ist auf Unverständnis gestoßen. Die *National Coalition*, ein Dachverband verschiedener Verbände, Organisationen und Initiativen, die sich in Deutschland für Kinderrechte einsetzen, hat in ihrem „Schattenbericht"[148] zum zweiten Staatenbericht Deutschlands zur Kinderrechtskonvention die Bundesregierung aufgerufen, integrative Angebote in allen Einrichtungen für Kinder auszubauen. Gerade unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit seien entsprechende Maßnahmen und „neue rechtliche Rahmenbedingungen" dringend geboten.[149] Zudem betont die National Coalition, dass sich die „Rahmenbedingungen für Familien mit behinderten Kindern" in Deutschland verschlechtert hätten. Die Integration von Kindern mit Behinderungen würde vielfach an „mangelnden finanziellen Ressourcen und unzureichenden Kompetenzen" scheitern.

5.2 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Die Debatte um Integration steht unter der menschenrechtlichen Vorgabe, dass allen Menschen ein Zusammenleben frei von Diskriminierung gewährleistet werden muss. Es ist der Arbeit des deutschen Zweiges der internationalen Behindertenbewegung zu verdanken, dass der Diskriminierungsschutz von Menschen mit Beeinträchtigungen im deutschen Grundgesetz gesichert worden ist. Die Verfassungsergänzung: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden", wurde 1994 verabschiedet.[150] Auch das Bundesgleichstellungsgesetz aus dem Jahr 2002 schreibt fest, dass Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen sind und ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft gewährleistet sein soll. Ein zentrales Element des Gesetzes bildet das Gebot der Verfügbarkeit von allgemeiner Bildung. Schulen sollen „behindertengerecht" sein und Barrieren durch spezielle baurechtliche, technische und organisatorische Vorkehrungen abgebaut werden. An allen Schulen wie auch an allen öffentlichen Einrichtungen soll die Barrierefreiheit verwirklicht werden. Ihr Fehlen wird nicht länger als Argument gegen die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen akzeptiert.

145 Siehe UNESCO, Salamanca Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik der besonderen Bedürfnisse (1994).
146 Siehe UN, CRC (2004).
147 ebd.
148 Ein Schattenbericht oder auch Parallelbericht wird von Organisationen der Zivilgesellschaft, den sog. NGOs erstellt. Wenn ein Land seinen Staatenberichtspflichten nachkommt, berücksichtigt der jeweilige Ausschuss bei seiner Überprüfung des Staatenberichts auch die Parallelberichte der NGOs, die Probleme aus ihrer Perspektive schildern.
149 Siehe National Coalition (2004), 22.
150 Art 3 Absatz 2 Grundgesetz

Dennoch bleibt die Realisierung einer gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen eine politisch schwierige Aufgabe. Die Bundesländer sind nicht verpflichtet, die Integration an Regelschulen einzuführen. Einige Schulgesetze sehen zwar das Wahlrecht der Eltern vor, dieses steht jedoch in allen Ländern unter Finanzierungsvorbehalt. Die Schulen können selbst darüber entscheiden, wofür sie ihre knappen Mittel aufwenden. Wenn die Ressourcen und Bedingungen der Regelschule den Unterrichtsbesuch des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht ermöglichen, dann ist auch eine Sonderschulüberweisung gegen den Willen der Erziehungsberechtigten möglich.[151] Damit hängt die Realisierung der Wahlfreiheit der Eltern nach schulischer Integration für ihr Kind maßgeblich von der personellen und finanziellen Ausstattung der Schule ab. Die existierenden und vorgesehenen Gleichstellungsgesetze für behinderte Menschen auf Länderebene garantieren in dieser Hinsicht bislang noch kein Elternwahlrecht.

Die Kultusministerkonferenz gab sich bis in die 1980er Jahre hinein noch sehr zurückhaltend, was die stärkere Einbeziehung von Sonderpädagogik in die Regelschulen betrifft. Die Förderung in Sonderschulen sollte auf keinen Fall zugunsten der Integration aufgegeben werden, da die KMK davon ausging, dass Kinder und Jugendliche in Sonderschulen eine bessere Förderung erhalten als in Regelschulen. Doch spätestens seit den 1970er Jahren wird in Deutschland eine intensive Debatte um Integration geführt, die maßgeblich vom deutschen Bildungsrat und der Bund-Länder-Kommission beeinflusst wurde. Beide Akteure sprachen sich für eine verstärkte Aufnahme der Sonderpädagogik in Regelschulen aus, auch wenn das anregungsreichere Lern- und Sozialklima für Kinder in Regelschulen zu dieser Zeit noch als weniger bedeutend eingestuft wurde als die bessere kognitive Förderung an Sonderschulen.

Spätestens seit den 1990er Jahren setzt sich in der Sonderpädagogik die Erkenntnis durch, dass eine Förderung von Kindern nicht ausreichend ist, wenn diese lediglich auf die Kompensation einer Beeinträchtigung zielt und Kinder nur kognitiv gefördert werden. Vielmehr sollen Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung Unterstützung finden, was Regelschulen, so wird angenommen, durch ein gemeinsames Lern- und Sozialklima besser leisten können als Sonderschulen. Mit dieser Argumentation wird auch die Gleichsetzung von Behinderung und institutioneller Zuordnung hinfällig.

Dieser Wandel drückt sich in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland" von 1994 aus. Darin unternimmt die KMK einen wichtigen Schritt zur Überwindung der Distanz zwischen Regelschule und Sonderschule. Die Empfehlung geht nicht mehr von Defiziten, das heißt von Behinderungen aus, sondern von Förderbereichen, die nicht mehr nur an eine einzige Institution, die Sonderschule, gebunden sind.[152] Damit trägt die KMK der Einsicht Rechung, dass sich Kinder mit Beeinträchtigungen nicht auf das Merkmal „Behinderung" beschränken lassen. Die Empfehlung von 1994 zielt jedoch nicht auf den Abbau von Sonderschulen insgesamt ab, vielmehr spricht sie sich für ein flexibles Sonderschulwesen aus. Neben integrativen Maßnahmen in Regelschulen sollen weiterhin Sonderschulen, Sonderpädagogische Förderzentren und Kooperationsformen von Regelschulen und Sonderschulen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen.

5.3 Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Mit der KMK-Empfehlung von 1994 haben die Bundesländer begonnen, integrative Maßnahmen in allgemeinen Schulen durchzuführen. Doch erst seit 1999 werden die integriert geförderten Schülerinnen und Schüler in überregionalen Statistiken aufgeführt. Insgesamt wurden im Jahr 2002 in Deutschland 495.300 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet.[153] „Lernen" bildet mit 53 Prozent den größten Förderschwerpunkt. Daran schließen sich an: „geistige Entwicklung" mit 14,3 Prozent, „Sprache" mit 9 Prozent und „Emotionale und soziale Entwicklung" mit 8,3 Prozent.

Von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf besuchten insgesamt 86,7 Prozent Sonderschulen, und die übrigen Schülerinnen und Schüler werden integriert beschult. Im Jahr 2002 wurden in allgemeinen Schulen 65.800 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gezählt, 4 Prozent mehr als im Vorjahr. Von den Integrationsschülerinnen und Schülern werden 47,5 Prozent dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet, 17,9 Prozent entfallen auf den Bereich emotionale und soziale Entwicklung, 14,7 Prozent auf den Förderschwerpunkt Sprache und 6,5 Prozent auf den Schwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

151 Siehe Krappmann / Lechinsky / Powell (2003), 762.
152 Siehe KMK (1994), 2-4.
153 Siehe KMK (2003), XI.

Für die einzelnen Förderschwerpunkte lassen sich große Unterschiede in ihrer Verteilung auf die Sonderschulen und/oder Regelschulen verzeichnen. Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung" werden z.B. nur selten in Regelschulen unterrichtet. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf je nach Förderschwerpunkten in Regelschulen und Sonderschulen.

Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf je nach Förderschwerpunkten in Regelschulen und Sonderschulen

Förderschwerpunkt	Sonder-schule	Allgemeine schule
Lernen	53,8	47,5
Sehen	1,1	2,8
Hören	2,6	5,2
Sprache	8,2	14,7
Körperliche und motorische Entwicklung	5,2	6,5
Geistige Entwicklung	15,9	3,0
Emotionale und soziale Entwicklung	6,8	17,9
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	4,2	2,2
Langanhaltende Krankheit	2,2	0,3

Quelle: KMK (2003). XIV.

Die KMK verweist in ihrer Empfehlung von 1994 darauf, dass „Behinderungen" oft an Beeinträchtigungen in anderen Bereichen gekoppelt sind.[154] In diesem Rahmen sind auch die PISA-Befunde in Erinnerung zu rufen, die auf die Mehrdimensionalität von Benachteiligungen und ihre Verwobenheit miteinander verweisen. Da in Deutschland eine enge Kopplung zwischen Bildungschancen und sozialer Herkunft besteht, lässt sich vermuten, dass Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkten, die stark mit dem sozialen Umfeld des Kindes korrelieren (wie etwa Lernen oder Sprache), eher aus Familien mit geringerem sozioökonomischem Status kommen. Aus den vorliegenden Daten lassen sich jedoch hierzu keine definitiven Schlussfolgerungen ableiten.

Die Daten der KMK über Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf differenzieren lediglich nach Staatsangehörigkeit. Sie belegen, dass ein Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit eines Sonderschulbesuches erhöht: Im Jahr 2002 besuchten 68.000 nicht-deutsche Schülerinnen und Schüler Sonderschulen. Damit ist ihr Anteil zum Vorjahr um 4,1 Prozent gewachsen. Ihr Anteil an den Sonderschulbesuchen stieg im Zeitraum von 1994 bis 2002 von 14,1 Prozent auf 15,8 Prozent. Die meisten ausländischen Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (44.400) werden dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet. Würde nach dem Migrationshintergrund der Kinder und nicht nach der Nationalität gefragt werden, läge ihr Anteil noch höher.

Eine geschlechtssensible Analyse macht deutlich, dass sonderpädagogischer Förderbedarf öfter bei Jungen als bei Mädchen diagnostiziert wird. An allen Sonderschulen überwiegen etwa zu zwei Dritteln die Jungen. Beim Förderbedarf Lernen liegt der Jungen-Anteil beispielsweise bei 62,2 Prozent, beim Förderbedarf Sprache sind es sogar 72,2 Prozent.[155] Diese Zahlen bedeuten jedoch nicht, dass Jungen generell mehr Probleme haben als Mädchen. Ulrike Schildmann verweist darauf, dass die Probleme von Mädchen in der Schule häufig weniger Beachtung finden, da sich Mädchen in der Regel weniger auffällig verhalten als Jungen und ihre Probleme eher nach innen kehren. Dementsprechend müssen auch integrative Maßnahmen, dies machen die Zahlen deutlich, Elemente der geschlechtersensiblen Pädagogik enthalten.

Der Auf- und Ausbau integrativer Maßnahmen in Regelschulen wurde von den Ländern und Gemeinden in den letzen Jahren stark vorangetrieben. Dennoch sind die Angebote nicht ausreichend, um den Erziehungsberechtigten ihr Elternrecht, das heißt die Wahl der Bildung für ihr Kind, einzuräumen. In jüngster Zeit häufen sich Beschwerden von Erziehungsberechtigten und Behindertenvereinen darüber, dass in einigen Bundesländern Integrationsklassen aus finanziellen Gründen wieder reduziert wurden.[156] Dies ist bedauerlich, denn Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten an Regelschulen Anreize, die in der Sonderschule so nicht bestehen. Häufig schämen sie sich vor Regelschülerinnen und -schülern dafür, dass sie eine Sonderschule besuchen, und das Risiko ihrer sozialen Isolation und Exklusion steigt. Zudem haben sie, wenn

154 Siehe KMK (1994), 6.
155 Siehe Schildmann (2003), 34.
156 Siehe Deutscher Bundestag (2004).

sie erst mal eine Sonderschule besuchen, kaum eine Chance, den Übergang auf eine Regelschule und somit auch einen qualifizierten Schulabschluss zu schaffen. Im Jahr 2002 erreichten lediglich 17,7 Prozent der Schüler und Schülerinnen auf Sonderschulen den Hauptschlussabschluss. Die Mehrheit, nämlich 80,3 Prozent verließen die Schule ohne Abschluss.[157]

Um den Ausbau integrativer Maßnamen zu ermöglichen, ist eine enge Kooperation zwischen allgemeiner – und Sonderschulpädagogik notwendig. Lehrerinnen und Lehrer an Regelschulen benötigen sonderpädagogische Kompetenzen, wenn Maßnahmen zur Integration weiter ausgebaut werden sollen. Aus diesem Grund sollte ihre Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich inhaltlich erweitert und verstärkt werden. Auch wäre eine engere Zusammenarbeit zwischen der Sonderpädagogik, der Armutsforschung und der Migrationsforschung wünschenswert, um frühzeitig der Mehrdimensionalität von Diskriminierung sowie der gegenseitigen Verstärkung verschiedener Benachteiligungsformen entgegenwirken zu können.

6. Bildung frei von Diskriminierung – Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Studie ist der Frage der diskriminierungsfreien Gewährleistung des Rechts auf Bildung im deutschen Schulsystem unter folgenden Gesichtspunkten nachgegangen: Bietet das deutsche Bildungssystem Kindern aus armen Familien ausreichende Chancen? Wie kann das Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gestärkt werden? Inwiefern kommen Anforderungen der Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen angemessen zum Tragen? Wie wird das Bildungssystem Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderungsbedarf gerecht?

Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus armen Familien

In Deutschland wächst jedes zehnte Kind in relativer Armut auf, und dieser Anteil steigt kontinuierlich an.[158] Für die Kinder bedeutet dies, dass sie, stärker als Gleichaltrige aus Familien mit höherem soziokulturellem Kapital, dem Risiko sozialer Exklusion ausgesetzt sind. Weil sie sich wegen ihrer Armut schämen oder weil sie bei Schul- und Freizeitaktivitäten, die mit zusätzlichen Kosten verbunden sind, nicht mithalten können, pflegen sie in vielen Fällen weniger Kontakte und weniger Freundschaften. Sie erhalten von ihren Familien geringere Unterstützung in ihrer persönlichen Entwicklung und werden weniger auf die Leistungsanforderungen der Schule vorbereitet. An die Schule stellen sich vor diesem Hintergrund besondere Herausforderungen, denn sie muss Kompensationsleistungen erbringen, auf die sie bislang weder strukturell noch personell ausreichend eingestellt ist.

Für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig davon, ob sie in relativer Armut aufwachsen oder nicht, ist die Forderung nach einer allgemeinen Verfügbarkeit öffentlicher Schulbildung in Deutschland eingelöst. Anders sieht dies mit der Verfügbarkeit frühkindlicher Bildungseinrichtungen aus. Den Ergebnissen des zweiten Armuts- und Reichtumsberichts zufolge steht lediglich für jedes elfte Kind ein Krippenplatz zur Verfügung. Hierbei fallen gerade in den westdeutschen Bundesländern gravierende Mängel in der Versorgung mit frühkindlichen Bildungsangeboten auf. In Westdeutschland waren es nur 3 Prozent aller Kinder, die Krippen besuchen konnten, während diese Zahl in Ostdeutschland immerhin bei 37 Prozent liegt. In den westdeutschen Bundesländern bieten nur 24 Prozent aller Kindertageseinrichtungen eine Ganztagsbetreuung an, dagegen bilden sie in den ostdeutschen Bundesländern mit 98 Prozent die Regel.[159] Für Kinder, die in relativer Armut aufwachsen, wirkt sich die mangelnde Verfügbarkeit von Plätzen in öffentlichen Kindertagesstätten und Krippen besonders problematisch aus, da herkunftsbedingte Benachteiligungen so nicht ausgeglichen werden können. Hinzu kommt, dass das Armutsrisiko der Erziehungsberechtigten – und insbesondere der allein erziehenden Eltern – steigt, da sie bei fehlender Kinderbetreuung Schwierigkeiten haben, einer Berufstätigkeit nachgehen zu können. Dies betrifft in den meisten Fällen Frauen. Eine präventive Politik gegen Kinderarmut sollte daher auf die Bereitstellung von Krippen- und Kindertageseinrichtungen abzielen. Hierbei ist zu gewährleisten, dass die Kinder nicht nur betreut, sondern an lernanregende und bildungsfördernde Angebote herangeführt werden.

Kinder und Jugendliche aus armen Familien haben in Deutschland uneingeschränkten Zugang zur öffentlichen Schulbildung. Extrakosten für Bildung, wie Klas-

157 Den Realschulabschluss erreichten 1,9 Prozent und die Hochschulreife 0,1 Prozent, siehe KMK (2003), XV.
158 Siehe UNICEF (2005).
159 Siehe BMGS (2005), 87.

senreisen, Ausflüge und Nachhilfestunden können ihre Familien jedoch in vielen Fällen nicht übernehmen. Arme Schüler und Schülerinnen haben Angst vor Stigmatisierungen, daher ist es wichtig, dass Schule dazu beiträgt, Armut zu enttabuisieren und wenn möglich zu kompensieren. Es sollte Wert darauf gelegt werden, dass sich nicht der defizitäre Blick auf arme Kinder verfestigt oder Armut dem individuellen Versagen der Eltern angelastet wird. Armut ist vielmehr ein sozioökonomisches, politisches und globales Phänomen. Da es überwiegend relativ arme Kinder und Jugendliche sind, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, bedarf es einer engeren Verknüpfung und Kooperation der Armutsforschung und der Sonderpädagogik.

Ein Beitrag zum Ausgleich armutsbedingter Nachteile im Bildungssystem wäre die Einführung von Ganztagsschulen – unter der Voraussetzung, dass diese nicht rein auf Betreuungsangebote ausgerichtet sind, sondern lernanregende und kompetenzfördernde Angebote bereit stellen. Armutspräventive Maßnahmen können sich allerdings nicht auf die Schule beschränken. Sinnvoll erscheinen Maßnahmen, die verschiedene Förderbereiche kombinieren – etwa frühkindliche Erziehung, Unterstützung von Erziehungsberechtigten sowie schulische Maßnahmen. Weiterführende Überlegungen sollten auf die Eigenverantwortung und die Partizipation der Erziehungsberechtigten abzielen, um sie stärker als bisher an den Bildungsprozessen ihrer Kinder zu beteiligen. Auch Maßnahmen der Jugendhilfe, wie Jugendzentren und Ferienprogramme, sind wichtige Faktoren einer Armutsprävention. Da sie nicht mit hohen Kosten für die Eltern verbunden sind, kann der sozialen Isolation von armen Kindern entgegengewirkt werden.

Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Spätestens die PISA-Studie hat ins öffentliche Bewusstsein gerückt, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland stark eingeschränkte Bildungschancen haben. Zum einen wirkt sich dabei das besondere Armutsrisiko von Familien mit Migrationshintergrund negativ auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus. Zum anderen geht das Schulsystem auf die besonderen Lebenslagen und Lernbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch nicht angemessen ein.

Eine maßgebliche Bedeutung kommt der Sprachförderung zu. Wenn ein Kind die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht, hat es nicht nur im Fach Deutsch Probleme, sondern überall dort, wo Sprache gefordert ist. Die Sprachforschung geht hier mittlerweile davon aus, dass diejenigen Modelle einer Sprachförderung den größten Erfolg versprechen, die sowohl die Herkunfts- und Familiensprachen als auch die deutsche Sprache als Unterrichts- und Fachsprache berücksichtigen. Dabei sollte die Förderung in der Herkunftssprache mit den Unterrichtsinhalten der Fächer verknüpft werden.

In Reaktion auf den „PISA-Schock" wurden in den letzten Jahren vor allem die Angebote der Deutschförderung ausgebaut, vereinzelt unter Hinzuziehung der Familien- und Herkunftssprachen. Auch bilinguale Schulmodelle wurden weiter entwickelt, wenn auch bei weitem nicht flächendeckend. Diese Entwicklungen sind angesichts der Befunde der Sprachforschung als positive Trends zu verzeichnen. Problematisch ist allerdings, dass einige Bundesländer die Verantwortung für den Sprachenunterricht in den Familien- oder Herkunftssprachen an die jeweiligen Konsulate abgegeben haben.

Einer vertiefenden Forschung über die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund steht heute noch im Wege, dass es kaum aussagekräftiges Datenmaterial gibt. Erstmalig war es die PISA-Studie, die in Deutschland nach den Migrationsgeschichten von Kindern gefragt hat. Bislang differenzierten die amtlichen Statistiken lediglich nach Staatsbürgerschaft. Über eine Reihe von wichtigen Forschungsfragen lassen sich kaum Daten finden, wie zum Beispiel über die Sprachenvielfalt an Schulen oder die spezifische Bildungssituation von Aussiedler-Kindern. Diese Datenlage erschwert insgesamt die notwendige Forschung über die Mehrdimensionalität von Diskriminierung, in welcher die gleichzeitige und gegenseitige Verstärkung verschiedener Benachteiligungen berücksichtigt werden könnte.

Fortbestehen von Geschlechterstereotypen

Der Zugang zur Schulbildung und die Verfügbarkeit von allgemeiner Bildung sind in Deutschland längst nicht mehr an die Geschlechtszugehörigkeit gekoppelt. Seit der Abschaffung der hauswirtschaftlichen Mädchenschulen und polytechnischen Jungenschulen von einst wurde mit der Einführung der Koedukation der Zugang zu allen Bereichen des Bildungssystems für Jungen und Mädchen gleichermaßen eröffnet. Heute absolvieren mehr Mädchen als Jungen ihr Abitur, und der Blick auf die Statistiken über Schulabbrüche, Schulversagen und Leistungsverweigerung erweckt mittlerweile den Eindruck, dass es Jungen sind, die in der Schule benachteiligt werden. Der Jungen-Anteil an Sonderschulen beträgt zwei Drittel, ebenso ihr Anteil an der Gruppe, welche die Schule ohne Abschluss verlässt. Etwa doppelt so viele Jungen wie Mädchen wiederholen eine Schulklasse.

Es zeigt sich, dass beide, Jungen wie Mädchen, in je unterschiedlicher Weise in der Schule Benachteiligungen aufgrund ihres Geschlechts erfahren können. In der geschlechtersensiblen Interaktionsforschung wird seit den 1970er Jahren der Befund bestätigt, dass Jungen in der Schule doppelt so viel Aufmerksamkeit erhalten wie Mädchen. Jungen sagen quantitativ mehr und werden von ihren Lehrkräften öfters angesprochen, ermahnt oder zurückgewiesen. Die Schulbuchforschung konnte gleichzeitig zeigen, dass es seit den 1970er Jahren positive Veränderungen in der Darstellung der Geschlechter gegeben hat, auch wenn Unterrichtsmaterialien noch lange nicht frei von Geschlechterstereotypen sind. Gleichgeschlechtliche Lebens- und Familienformen bleiben weiterhin unsichtbar.

Von Bildungsbenachteiligungen sind mittlerweile vor allem Jungen betroffen. Es versteht sich von selbst, dass männliches Schulversagen nicht einzig auf Rollenerwartungen, welche die Schule an Jungen stellt, zurückzuführen ist. Schulverweigerung und Schulversagen stehen auch damit im Zusammenhang, dass manchen Jungen auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen der Eindruck vermittelt wird, dass sie sich durch Bildung keine gesellschaftliche Anerkennung verschaffen können, obwohl sie ohne Schulabschluss faktisch kaum Chancen darauf haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Einige Jungen assoziieren mit Schulscheitern, so wird es aus der Praxis der Jungenpädagogik berichtet, einen Zuwachs an Männlichkeit.

Diese Beispiele zeigen die hohe Bedeutung geschlechtersensibler Angebote in der Bildung. Auch in die Lehramtsausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sollten geschlechtersensible Ansätze stärker als bisher einbezogen werden. Dabei sollte das Schulversagen und die Schulverweigerung von Jungen besonders in den Blick genommen werden. In der Schulorganisation bestehen nach wie vor Disparitäten zu Ungunsten von Frauen. In den alten Bundesländern besetzen mehrheitlich Männer hohe Positionen in der Schulleitung, Frauen stellen dort eine Minderheit dar. Dies ist problematisch für die Schülerinnen und Schüler, da die Schule auch eine Vorbildfunktion besitzt.

Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Integrative Maßnahmen in Regelschulen stoßen mittlerweile auf breite Akzeptanz, und der Auf- und Ausbau von Integration wird bundesweit gefördert. Die Kultusministerkonferenz hat hierzu mit ihren Empfehlungen einen wichtigen Beitrag geleistet, indem sie die Zuordnung von Behinderung und Institution aufgehoben hat. Statt an Defiziten anzusetzen, hat sie Förderbereiche festgestellt, die nicht mehr nur an Sonderschulen gebunden sind, sondern denen auch in Regelschulen entsprochen werden kann. Mit der erweiterten Integration haben differenzierende Unterrichtsangebote an Bedeutung gewonnen sowie die Einsicht, dass es eine zentrale Aufgabe der Schule ist, sich an den Lernausgangslagen von Kindern zu orientieren.

Dennoch gibt es in Deutschland nach wie vor eine enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Bildungschancen. In keinem vergleichbaren Land werden herkunftsbedingte Nachteile so wenig ausgeglichen wie in Deutschland, so die Ergebnisse der PISA-Studie. Mit der Integration der sonderpädagogischen Förderung in die Regelschulen verbindet sich die Hoffnung, diese enge Kopplung zwischen Herkunft und Chancenlosigkeit zu überwinden oder wenigstens zu lockern. Ein Bildungssystem, dass auf Integration setzte, würde vor allem für junge Menschen mit Migrationsgeschichte und für Kinder und Jugendliche, die in relativer Armut aufwachsen, eine große Chance darstellen. Sie sind es, die den Förderschwerpunkt Lernen und Sprachen dominieren. Für den Ausbau integrativer Maßnahmen an Regelschulen ist es sinnvoll, Ansätze der Integrationspädagogik und der Armutsforschung miteinander zu verknüpfen.

Der Auf- und Ausbau integrativer Maßnahmen an Regelschulen wurde in den letzen Jahren stark vorangetrieben. Er reicht aber nicht aus, um den Erziehungsberechtigten ihr Elternrecht, also die Wahl der Bildung für ihr Kind, im vollen Umfang gewährleisten zu können. In jüngster Zeit häufen sich Beschwerden von Erziehungsberechtigten und Vereinen, dass in einigen Bundesländern Integrationsklassen nach anfänglichem Ausbau nun aus finanziellen Gründen wieder reduziert würden.

Insgesamt zeigt ein menschenrechtlicher Ansatz in der Reflexion aktueller Problemlagen im Bildungssystem, dass sich die Schule stärker als bisher an der Vielfalt der Bedürfnisse und Lernausgangslagen von Kindern und Jugendlichen orientieren muss, wenn sie im vollen Sinne Diskriminierungsfreiheit gewährleisten will. Strategien, die auf soziale Inklusion setzen, bedeuten nicht nur einen Gewinn für Kinder und Jugendliche, die Diskriminierungen erfahren und denen durch inklusive Maßnahmen in der Bildung Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation eröffnet werden müssen. Diskriminierungsfreiheit und inklusive Strategien in der Bildung bereichern alle Menschen, da sie nicht auf eine Normalitätserwartung ausgerichtet sind, sondern die Vielfalt an Lebenslagen und Lebensentwürfen respektieren. Bildung fungiert dann als Menschenrechtsbildung, wenn

sie Kindern und Jugendlichen durch ihren Inhalt und ihre Form vermitteln kann, was es bedeutet, wenn Menschen nicht mehr ausgegrenzt werden und Stereotype an Gewicht verlieren: weil es in der Bildung wie auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen normal sein sollte, verschieden zu sein.

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
BLK	Bund Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMGS	Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
CADE	Convention against Discrimination in Education (UNESCO)
CEDAW	Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (UN), Frauenrechtskonvention
CERD	Committee on the Elimination of Racial Discrimination
CO	Concluding Observations, Abschließende Bemerkungen
CR	Committee on Conventions and Recommendations (UNESCO)
CRC	Convention on the Rights of the Child (UN), Kinderrechtskonvention
ECRI	European Commission against Racism and Intolerance
EGV	Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft
EMRK	Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten
GC	General Comments (Allgemeine Bemerkungen)
GR	General Recommendation
GRCh	Grundrechtecharta
ICCPR	International Covenant on Civil and Political Rights (UN), Zivilpakt
ICERD	International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination (UN), Anti-Rassismus-Konvention
ICESCR	International Convention on Economic, Social and Cultural Rights (UN), Sozialpakt
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
NGO	Nichtregierungsorganisation
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
UN	United Nations, Vereinte Nationen
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZAST	Zentrale Aufenthaltsstelle für Asylbewerber

Literaturverzeichnis

Addy, David N. (2003, veränderte Neuauflage 2005): Diskriminierung und Rassismus. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) UN General Assembly. 10.12.1948. http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm [abgerufen am 27.06.2005].

Alt, Jörg (2003): Leben in der Schattenwelt. Karlsruhe: Loeper.

Angenendt, Steffen (2000): Kinder auf der Flucht. Opladen: Leske und Budrich.

Arndt, Susan (2004): Afrika und die deutsche Sprache. Münster: Unrast.

Bade, Klaus J. (2000): Europa in Bewegung. München: Beck.

Baumert, Jürgen / Kai S. Cortina / Achim Leschinsky (2003): Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemein bildenden Schulwesen. In: Ders. (Hg.): Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Rowohlt. 52-148.

Becker, Rolf / Andreas Lange / Wolfgang Lauterbach (2003): Armut und Bildungschancen. In: Christoph Butterwege (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Opladen: Leske und Budrich. 153-173.

Bielefeldt, Heiner / Petra Follmar-Otto (2005): Diskriminierungsschutz in der öffentlichen Diskussion. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

BLK (2004): Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn: BLK.

BMFSFJ (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn: BMFSFJ.

(2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin: BMFSFJ.

(2004): Viele Welten verbinden. Berlin: BMFSFJ.

BMGS (2005): Lebenslagen in Deutschland: Der zweite Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin: BMGS.

Bos, Wilfried / Renate Valtin / Eva-Maria Lankes (2004): Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik im nationalen und im internationalen Vergleich. In: Bos u.a. (Hg.): IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann. 49-92.

Bourdieu, Pierre / Jean Claude Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett.

Brockhaus (1996): Diskriminierung. In: Brockhaus: Die Enzyklopädie. Fünfter Band. 20. Aufl. Leipzig: Brockhaus Verlag. 553-554.

Budde, Jürgen (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 21 (1) 91-101.

Bundesregierung (2001): Lebenslagen in Deutschland: Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.

Chlosta, Christoph / Torsten Ostermann / Christoph Schroeder (Hg.) (2003): Die ‚Durchschnittsschule' und ihre Sprachen. In: Elise 3 (1) 2003. 43-139.

Connell, Robert (2000): Der gemachte Mann. Opladen: Leske und Budrich.

Convention against Discrimination in Education (1960). General Conference of the UNESCO. 14.12.1960. http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/d_c_educ.htm [abgerufen am 24.06.2005].

Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (1979). UN General Assembly. Resolution 34/180. 18.12.1979. http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/infoservice/download/pdf/mr/frauen.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Convention on the Rights of the Child (1989). UN General Assembly. Resolution 44/25. 20.11.1989. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/PRM-6844-1.-Uebereinkommen-uber-die-Rech,property=pdf.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Cornelißen, Waltraud / Annette Hunze / Monika Stürzer (2003): Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule - Versuch einer Bilanz. In: Monika Stürzer u.a. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske und Budrich. 217-245.

Cortina, Kai S. / Luitgart Trommer (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Kai S. Cortina u.a. (Hg.): Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Rowohlt. 342-391

Deutscher Bundestag (2004): Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe. Berlin: Deutscher Bundestag.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2003): Menschenrechtsschutz Vereinte Nationen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

(2004): Fachgespräch zu den Abschließenden Bemerkungen des UN-Kinderrechtsausschusses (CRC) zum 2. Staatenbericht Deutschlands. 23.11. 2004. Berlin: Haus der Bundespressekonferenz. http://institut-fuer-menschenrechte.de/dav/Themen/Menschenrechtsschutz/Fachgespraeche/CRCProtokoll2004.pdf (abgerufen am 24.06.2005).

(Hg.) (2005): Die „General Comments" zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Baden-Baden: Nomos.

(Hg.) (2006): Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken: Dokumentation eines Fachgesprächs über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Diefenbach, Heike / Bernhard Nauck / Kornelia Petri (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (5) 701-722.

Drogand-Strud, Michael (2003):'...und dann werde ich Familienernährer'. In: Olaf Jantz / Christoph Grote (Hg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Opladen: Leske und Budrich. S. 247-265.

Erklärung der Weltkonferenz gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängender Intoleranz (2001). Durban/Südafrika. 31.08.-18.09.2001. http://www.un.org/Depts/german/conf/ac189-12.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Eberwein, Hans (2004): Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten stärken. Vortrag auf dem Fachgespräch zu den Abschließenden Bemerkungen des UN-Kinderrechtsauschusses (CRC) zum zweiten Staatenbericht Deutschland. 23.11.2004. Berlin, Haus der Bundespressekonferenz.

ECRI (1998): Bericht über Deutschland vom 21. März 1998. Straßburg: ECRI.

(2000): Zweiter Bericht über Deutschland. Straßburg: ECRI.

(2004): Dritter Bericht über Deutschland. Straßburg: ECRI. http://www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/1-ECRI/2-Country-by-country_approach/Germany/3e_rapport_Allemagne_allemand.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): Geschlecht und Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Faulstich-Wieland, Hannelore / Martina Weber / Katharina Willems (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. München: Juventa.

Fürstenau, Sara / Ingrid Gogolin / Kutlay Ya mur (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Münster: Waxmann.

Gogolin, Ingrid / Ursula Neumann / Lutz Reuter (2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. München: Waxmann.

Gogolin, Ingrid (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Georg Auernheimer (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Opladen: Leske und Budrich. 33-51.

Gogolin, Ingrid / Ursula Neumann / Hans Joachim Roth (Hg.) (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: BLK.

Gomolla, Mechtild / Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.

Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigration. In: Hito Steyerl / Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Münster : Unrast. 56-108.

Heusohn, Lothar / Jutta Kamenski / Ulrich Klemm (Hg.) (2000): Kindheit und Armut in Deutschland. Ulm: Klemm und Oelschläger. 86-106.

Holz, Gerda (2003): Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Das Parlament (21-22). 3-6.

Holz, Gerda / Susanne Skoluda (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Frankfurt: ISS.

Hormel, Ulrike / Albert Scherr (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. In: Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.): Strategien gegen Rechtsextremismus. Gütersloh 2005

Hüfner, Klaus / Wolfgang Reuther / Norman Weiss (2004): Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun? Bonn: UNO-Verlag.

Hunze, Annette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Monika Stürzer u.a.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske und Budrich. 53-81.

Hurrelmann, Klaus / Andreas Klocke / Christian Palentin (1999): Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Das Parlament (18). 33-38.

International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination (1965). UN General Assembly. Resolution 2106A (XX). 21.12.1965. http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/infoservice/download/pdf/mr/rassendiskr.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Jantz, Olaf / Christoph Grote (2003): Perspektiven der Jungenarbeit, Opladen: Leske und Budrich.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (1991): Schlussbericht des zweiten Programms zur Bekämpfung von Armut 1985-1989. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Krappmann, Lothar / Achim Leschinsky / Justin Powell (2003): Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. In: Kai Cortina / Jürgen Baumert / Achim Leschinski (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg. 755-786.

Krohne, Julia A. / Ulrich Meier / Klaus-Jürgen Tilmann (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (3) 373-391.

Kultusministerium des Landes Nordrhein – Westfalen (1992) Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Düsseldorf.

KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Bonn: KMK.

(1994): Empfehlung zu sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: KMK.

(1996): Empfehlung zur Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Bonn: KMK.

(2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Bonn.

Kultusministerkonferenz (1986). Bonn: KMK.
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (2002): Koedukation in der Schule reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Soest.

Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Frankfurt: IKO.

Mahler, Claudia / Anja Mihr (2004): Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mihr, Anja (2003): Die Berichterstattung zu Deutschland in europäischen Menschenrechtsinstitutionen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

National Coalition (2004): Ergänzender Bericht der National Coalition zum Zweitbericht der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

OECD (2005): Bildung auf einen Blick. Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2005. Paris.

Poenicke, Anke (2003) Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis - Schwerpunkt Schulbücher – Zukunftsforum Politik. Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung.

Preissing, Christa (2003): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: Christa Preissing / Petra Wagner (Hg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile. Freiburg: Herder. 12-34.

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich.

Reich, Hans / Hans-Joachim Roth (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.

Riedel, Eibe (2004): Der internationale Menschenrechtschutz. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Menschenrechte: Dokumente und Deklarationen. 4. Aufl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. 11-41.

Roisch, Henrike (2003): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In: Monika Stürzer / Henrike Roisch / Annette Hunze (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske und Budrich. 123-151.

Rustemeyer, Ruth (1998): Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Münster: Waxmann.

Sen, Amartya (2005): Ökonomie für den Menschen. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schildmann, Ulrike (2003). Geschlecht und Behinderung. In: Das Parlament (8) 29-35.

Schönig, Werner (2000): Langzeitarbeitslosigkeit und Kinderarmut. In: Christoph Butterwege (Hg.): Kinderarmut in Deutschland. Frankfurt: Campus. 197-220.
Schönwälder, Karen / Guiseppe Sciotino / Dita Vogel (2004): Migration und Illegalität in Deutschland. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin.

Siebert-Ott, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Georg Auernheimer (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Opladen: Leske und Budrich. 161-177.

Solga, Heike (2003): Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt. In: Kai Cortina u.a. (Hg.): Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Rowohlt. 710-754.

Spiegel (31.07.2004): Schlaue Mädchen, Dumme Jungen.

Spiegel special (07.09.2004): Angeknackste Helden.

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg): PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich. 243-260.

Statistisches Bundesamt (2004): Datenreport 2004. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Statistisches Bundesamt (2004): Derzeit 3 Prozent weniger Studierende als im vorigen Wintersemester. Pressemitteilung. 29.11.2004. http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2004/p5050071.htm [abgerufen am 24.06.2005].

Stürzer, Monika (2003): Unterrichtsformen und die Interaktionen der Geschlechter in der Schule. In: Monika Stürzer / Henrike Roisch / Annette Hunze (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske und Budrich. 151-171.

terre des hommes (2004): Vorbehaltserklärung der Bundesrepublik Deutschland zur UN Kinderrechtskonvention. http://www.tdh.de/content/materialien/download/index.htm?&taction=details&id=21 [abgerufen am 24.06.2005].

(Hg.) (2005): „Wir bleiben draußen". Schulpflicht und Schulrecht von Flüchtlingskindern in Deutschland. (Autor: Björn Harmening) Osnabrück.

Tiemann, Rolf (2003): 'Und was hat das mit Gewalt zu tun?' In: Olaf Jantz / Christoph Grote (Hg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Opladen: Leske und Budrich. 221-247.

Tomuschat, Christian (Hg.) (2002): Menschenrechte : eine Sammlung internationaler Dokumente zum Menschenrechtsschutz. 2. Aufl. Bonn: UNO-Verlag.

(2004): Die Vorbehalte der Bundesrepublik Deutschland zum Übereinkommen über die Rechte des Kindes. http://www.proasyl.de/texte/mappe/2004/86/4.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Trumpp, Peter (2000): Gesundheit und psychische Befindlichkeit von Kindern in Armutsverhältnissen. In: Jutta Kamensky / Lothar Heusohn / Ulrich Klemm (Hg.): Kindheit und Armut in Deutschland. Ulm: Klemm und Oelschläger. 76-86.

UN, Ausschuss für die Beseitigung der Diskriminierung der Frau (2004): Abschließende Bemerkungen: Deutschland. Dreißigste Sitzung, 12.01.-30.01.2004. UN-Doc. CEDAW/C/2004/I/CRP.3/Add.6/Rev.1. http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/infoservice/download/pdf/mr/5-cedaw.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

UN, Ausschuss für die Beseitigung von Rassendiskriminierung (2002): Allgemeine Bemerkungen: Article 1(1) regarding descent. Sixty-first session, 01.11.2002. UN-Doc. Nr. 29. http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/f0902ff29d93de59c1256c6a00378d1f?Opendocument [abgerufen am 27.06.2005].

UN, Ausschuss für die Rechte des Kindes (2004): Abschließende Bemerkungen: Deutschland. Fünfunddreißigste Sitzung, 16.01-30.01.2004. UN-Doc. CRC/C/15/Add.226. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/abschli_C3_9Fende-bemerkung-un-ausschuss,property=pdf.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

UN, Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (2001): Abschließende Bemerkungen: Deutschland. 26. Sitzung, 13-31.08.2001. Dok. Nr. E/C.12/1/Add.68. http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/infoservice/download/pdf/mr/comm_wirtsch.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

UNESCO (1945). Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO). 16.11.1945. http://www.unesco.de [abgerufen am 18.11.2004].

(1950): Statement on Race. Paris: UNESCO.

(1962): Statement of the International Commitee of Experts in Literacy. Paris: UNESCO.

(1994): Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca/Spanien. http://www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm [abgerufen am 24.06.2005].

(2001a): World Declaration on Education for all. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml [abgerufen am 18.12.2004]

(2001b). World Education Forum. http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/index.shtml [abgerufen am 18.12.2004].

(2004): Joint Expert Group: Final Report. Paris. Internes Papier. Im Besitz der Autorin.

UNICEF (2005a): Child Poverty in Rich Countries. Florenz. http://www.un-ngls.org/UNICEF-child-poverty-in-rich-countries-2005.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

(2005b): Kinderarmut in reichen Ländern. Pressemitteilung. 1.03.2005. http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/fotomaterial/Kinderarmut/Info_Kinderarmut.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

(2005c): A Portrait of Child Poverty in Germany. Florenz. http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/iwp_2005_03_final.pdf [abgerufen am 24.06.2005].

Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Opladen: Leske und Budrich.

Zeit, die (21/2002): Die neuen Prügelknaben.

Normentexte

Alle in dieser Studie referierten europäischen und internationalen Normentexte zu Menschenrechtsverträgen finden sich auf den Internetseiten des Deutschen Instituts für Menschenrechte, des Auswärtigen Amtes oder auch bei Tomuschat (2002).

- Abkommen über die Rechtstellung von Flüchtlingen (Genfer Flüchlingskonvention) EMRK
- UN-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women)
- UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Convention on the Rights of the Child)
- UN-Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination).
- UN-Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights).
- UNESCO-Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (Convention against Discrimination in Education (1960).
- UNESCO-Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Deutsches Institut für Menschenrechte
German Institute for Human Rights

Zimmerstrasse 26/27
D-10969 Berlin

Phone: (+49) (0)30 – 259 359 0
Fax: (+49) (0)30 – 259 359 59
info@institut-fuer-menschenrechte.de