„Bildung hängt für mich mit Freiheit zusammen.“

Das Recht auf Bildung im Fokus erziehungswissenschaftlich orientierter Kindheits- und Jugendforschung

Prof. Dr. Sabine Andresen

Kinderschutzbund und Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main

Juni 2024

Dieser Text ist im Auftrag der Initiative BildungsgeRECHTigkeit entstanden.

Bildungs geRECHTigkeit!

Inhaltsverzeichnis

1. „Wenn man die Schule nicht hätte, wäre die Welt vielleicht ein bisschen anders" – Bildung zwischen Subjekt und Gesellschaft 3

2. „Also ich kenne das nur so, dass ich mich oft nicht ernst genommen fühle" – Zum Wechselspiel von Bildung und Rechten in der Forschung über Kinder und Jugendliche 6

3. „Fragt uns" – Zum Wechselspiel von Bildung und Rechten in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen 9

3.1. Zwischen persönlicher Anstrengung und guter Vermittlung 12

3.2. Bildung zwischen heute und morgen 14

3.3. Historische Kontextualisierung und Gegenwartskritik 15

3.4. Individuelle Förderung, Gleichheit und Diversität 16

3.5. Bildung zwischen Hoffnung und Unsicherheit 18

3.6. Das Potenzial partizipativer Ansätze ausloten 19

4. „Freiheit bei dem Zwange" – Das zu klärende Verhältnis von Bildung und Erziehung 20

5. „Bildung hängt für mich mit Freiheit zusammen" – Fazit 23

6. Literatur 25

1. „Wenn man die Schule nicht hätte, wäre die Welt vielleicht ein bisschen anders“ – Bildung zwischen Subjekt und Gesellschaft

Bildung hat eine subjektive Seite und befähigt dazu, sich zu sich selbst und zur Welt ins Verhältnis zu setzen. Bildung hat aber auch eine objektive Seite, denn ohne sie käme eine demokratische Gesellschaft schnell an ihre Grenzen. Wenn über Bildung als Grundrecht nachgedacht wird, so geht es folglich um individuelle Ansprüche, die von gesellschaftlichen beziehungsweise staatlichen Institutionen garantiert und gewährt werden. Idealerweise stimmen auf diesem Wege subjektive und gesellschaftliche Interessen und Bedarfe überein. In Artikel 29 der UN- Kinderrechtskonvention wird beides adressiert: Bildung ziele ab auf Entfaltung von Persönlichkeit und Fähigkeiten ebenso wie auf die Entwicklung hin zu Achtsamkeit gegenüber den Menschenrechten und Grundfreiheiten, gegenüber der Familie, der Umwelt und verschiedenen Kulturen.

Je nachdem, worauf der Scheinwerfer im Diskurs über Bildung gerichtet ist, treten entweder die subjektiven oder die gesellschaftlichen Anteile von Bildung hervor, entweder der individuelle Bildungsprozess oder das politisch gesteuerte Bildungssystem. Doch ein zivilgesellschaftliches Interesse sollte beide Dimensionen im Blick haben, um Wechselwirkungen erkennen und sowohl Benachteiligungen von Subjekten oder bestimmten Gruppen als auch Nachteile für die demokratische Gesellschaft benennen zu können.

Ob die Überwindung von Benachteiligungen und die Stärkung sozialer Teilhabe im individuellen Bildungsprozess zugleich auch negative Effekte für die Gesellschaft reduziert und umgekehrt, hängt nicht zuletzt von politischen Gerechtigkeits- und Gestaltungsvorstellungen ab (Stojanov 2011). Je nachdem, ob es primär um soziale Teilhabe, um Umverteilung materieller Ressourcen, um Anerkennung von Verschiedenheit oder um transparente Verfahren geht, fallen Einschätzungen und die politische Steuerung bezogen auf Bildung unterschiedlich aus. Es sind letztlich normative Entscheidungen, ob und wie Bildung als Grundrecht weiterentwickelt und etabliert wird, ob es primär um Schulbildung geht oder ob die Folgen von Armut für die Bildungschancen betroffener Kinder und Jugendlicher überhaupt im Blick sind.

Auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildung als Grundrecht und

Bildungsgerechtigkeit ist nicht frei von normativen Bezugspunkten. Die einschlägige empirische Forschung der Bildungs- und Erziehungswissenschaften, der Unterrichts- und Kinder- und Jugendhilfeforschung liefert wichtige Daten und Interpretationen und ist eine wichtige Akteurin im Diskurs über Bildung als Grundrecht und Gerechtigkeit.

Doch was Bildung als Grundrecht und Bildungsgerechtigkeit bedeuten, ist umstritten. Bildungsgeschichte, empirische Studien, die Bildungs- und Erziehungsphilosophie und die Bildungspolitik, aber eben auch Eltern, Pädagog:innen,[1] Kinder und Jugendliche geben vielfältige, teils kontroverse oder einander widersprechende Antworten. Vereinfachungen haben oft einen populistischen Zungenschlag, weil sie die hohe Komplexität eher ausblenden. Angesichts dessen sind gemeinsame Anstrengungen von Zivilgesellschaft, Politik, Wirtschaft, pädagogischer Praxis und Wissenschaft für ein geteiltes Verständnis von Bildung als Grundrecht und damit für ein möglichst gerechtes Aufwachsen aller Kinder und Jugendlichen geboten, und sie können wegweisend sein. Und zwar dann, wenn es gelingt, die Umsetzung von Bildung als Grundrecht trotz angespannter Haushaltslage, globaler Herausforderungen und begrenztem wirtschaftlichem Wachstum zu priorisieren.

Eine Priorisierung von Bildung als Grundrecht und die Stärkung aller Institutionen, von der Kindertagesstätte bis hin zur Universität, kommt den individuellen Interessen der jungen Generation und dem Erhalt der Demokratie sehr entgegen. An dieser Schnittstelle lässt sich das Zitat aus der Kapitelüberschrift verorten: „Wenn man die Schule nicht hätte, wäre die Welt vielleicht ein bisschen anders." (WS 16)[2]

So äußert sich eine Elfjährige im Rahmen einer Diskussion über das gute Leben. Für sie, wie für die meisten anderen der jungen Generation ist Bildung ein wesentlicher Aspekt des guten Lebens und ein expliziter Bedarf der jungen Generation. Das Grundrecht auf Schulbildung, ein unentgeltlicher Besuch mindestens der Grundschule, der Zugang zu verschiedenen Formen weiterführender, allgemein- und berufsbildender Schulen und Hochschulen, Bildungs- und Berufsberatung sind Bestandteile der UN-Kinderrechtskonvention. Auch wenn Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention hier

[1] Im Folgenden wird in der Regel diese Form einer geschlechtersensiblen Schreibweise gewählt.
[2] Das Kürzel WS mit entsprechender Ziffer steht für einen der ausgewerteten Workshops. Zum Überblick siehe Althaus & Andresen 2023, S. 60.

primär die Schulbildung aufruft, gibt es darüber hinaus vielfältige Bildungsgelegenheiten in Familien, unter Gleichaltrigen, in der Kindertagesstätte, im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe oder in Freizeiteinrichtungen.

Das Zitat stammt aus einem Workshop aus dem partizipativen Forschungsprojekt „Peer2Peer – Bedarfe von Kindern und Jugendlichen erhoben durch das JugendExpert:innenTeam der Bertelsmann Stiftung" (Peer2Peer), das in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung und der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde.[3] In insgesamt 25 Workshops mit über 100 Teilnehmer:innen, geleitet von Jugendlichen und jungen Erwachsenen des JugendExpert:innenTeams der Bertelsmann Stiftung und begleitet von Kindheits- und Jugendforscherinnen, konnten Kinder und Jugendliche ihre Bedarfe benennen und diskutieren (Althaus & Andresen 2023; Althaus 2023).

In den Workshops wird Bildung als Grundrecht für alle thematisiert, es werden an Bildung Erfahrungen mit Fairness und Ungerechtigkeit angesprochen, und es tauchen Vorstellungen von Bildung als Privileg für wenige auf. Für Kinder und Jugendliche nicht wesentlich anders als für erwachsene Akteure in Politik, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Wissenschaft steht Bildung zwischen dem universellen Anspruch und dem Recht auf Bildung einerseits und dem Wissen über Privilegien beziehungsweise unterschiedlich gehaltvollen Zugängen zu Bildungsmöglichkeiten andererseits.

Ein Unterschied sei jedoch markiert: Kinder und Jugendliche stecken alle persönlich quasi mitten im Bildungsgeschehen. Doch sie haben selbst wenig Einfluss, Kontrolle und Überblick über familiäre, politische sowie pädagogische Entscheidungen, und sie verfügen über allenfalls kleine Handlungsspielräume. Diese Einschätzung schließt an die Kritik der Bildungsstiftungen an: „Das einzelne Kind und sein Recht auf Entfaltung seiner Person und die Nutzung von Lebenschancen mittels bestmöglicher Bildung – und damit seine individuellen Bedürfnisse und Ansprüche stehen nicht im Fokus!" (Aus der Präsentation von Dr. Ingmar Ahl, Initiative deutscher Bildungsstiftungen)

In der Beauftragung für die vorgelegte Expertise zur Klärung von BildungsgeRECHTigkeiten und dazu, wie ein zukunftsfähiges gerechtes Bildungssystem

[3] Siehe https://www.uni-frankfurt.de/99475318/Peer2Peer sowie https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/unsere-projekte/familie-und-bildung-politik-vom-kind-aus-denken [Zugriff: 1.4.2024].

verfasst sein müsste, werden große, historisch, theoretisch, normativ und empirisch komplexe Fragen formuliert: „Was ist das Recht auf Bildung, was umfasst es? Wie kann man es in Deutschland begründen? Wie kann es im deutschen Bildungssystem verwirklicht werden? Welche Reformagenden kann man daraus ableiten? Wie muss ein Bildungssystem verfasst sein, was muss es sicherstellen, damit das Recht auf Bildung umgesetzt werden kann?"

„Was ist das Recht auf Bildung, was umfasst es?" Dies kann im ersten Schritt folgendermaßen beantwortet werden: Wird Bildung konsequent als Grundrecht verstanden und praktisch konzipiert, so tangiert dies gleich mehrere Rechte, Interessen und Bedarfe von Menschen in den Lebensphasen Kindheit und Jugend. In der UN-Kinderrechtskonvention wird zwischen Schutz, Förderung und Beteiligung unterschieden. Das Recht auf Bildung reduziert sich dann nicht nur auf einen Schulbesuch, weil für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen Freizeit, Unternehmungen mit Freund:innen und Familie oder Zugang zu digitalen Räumen wichtig sind.

Das Recht auf Bildung geht außerdem mit dem Recht auf körperliche Unversehrtheit, Würde und Integrität einher. Das kann zum Beispiel heißen, darauf vertrauen zu können, dass Diskriminierung oder Mobbing nicht zugelassen und Verdachtsfälle aufgeklärt werden.

Und schließlich gehören das Recht auf Bildung und das Recht auf Beteiligung eng zusammen, von hier aus lässt sich die Gestaltung von Kindheit und Jugend neu denken.

Doch dies setzt voraus, dass Verantwortung für Fürsorge, advokatorische Entscheidungen (Brumlik 2017), für die fachliche, politische und zivilgesellschaftliche Gestaltung von Bildung auf allen gesellschaftlichen Ebenen übernommen wird. Es geht dabei um eine geteilte Verantwortung zwischen Familien, dem Staat, der Zivilgesellschaft und auch der Wirtschaft, worauf die Sachverständigenkommissionen der Kinder- und Jugendberichte seit 2013 aufmerksam machen.

2. „Also ich kenne das nur so, dass ich mich oft nicht ernst genommen fühle" – Zum Wechselspiel von Bildung und Rechten in der Forschung über Kinder und Jugendliche

Kinder, Jugendliche und auch junge Erwachsene machen ihren Aussagen zufolge immer

wieder die Erfahrung, nicht ernst genommen zu werden. Sie berichten außerdem über einen Mangel an echtem Interesse an ihren Positionen, von Vorbehalten gegenüber der Tragfähigkeit ihrer Meinung, und sie bekommen auch mit, wie wenig Erwachsene, gerade auch Pädagog:innen, über die Rechte von Kindern und Jugendlichen wissen. Eine Folge davon ist, dass zu Hause, in der Schule und in der Kinder- und Jugendhilfe dem Zufall überlassen bleibt, ob Wissen über Kinderrechte, die UN-Kinderrechtskonvention oder Kinderrechtebeauftragte thematisiert werden.

Bildung wird als Recht aufgefasst und ist zugleich eine Voraussetzung dafür, dass Menschen ihre Rechte kennen und in der Lage sind, Interessen zu artikulieren und Rechte geltend zu machen. Vorliegende Befunde aus der empirischen Forschung weisen aus, dass Kinder auf die Anerkennung und Umsetzung von Rechten bislang einen vergleichsweise geringen Einfluss haben (Rees & Main 2015; Andresen & Wilmes 2017; World Vision e. V. 2018). Heranwachsende sind darauf angewiesen, dass ihnen Rechte von Erwachsenen in der Schule oder der Kommune etc. gewährt werden, sie möglichst gute Bedingungen vor Ort vorfinden und für sie verschiedene Entscheidungs- und Handlungsoptionen bestehen. Eine solche Grundhaltung und Umsetzung macht Rechte für Kinder und Jugendliche in ihrem konkreten Alltagsgeschehen erfahrbar.

Schaut man auf die Befunde zum Wissen über eigene Rechte bei Acht- bis Vierzehnjährigen, so zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Je älter die Befragten sind, das ist nicht überraschend, desto höher ist der Anteil derjenigen, die Kenntnisse über Kinderrechte haben. In der Children's Worlds+ Studie geben von den achtjährigen Kindern 33,3 Prozent an, dass sie nicht wissen, welche Rechte Kinder haben. Diese Gruppe wird bis zum Jugendalter deutlich kleiner bis hin zu 4,2 Prozent bei den Vierzehnjährigen. Sollen Wissen über Kinderrechte vermittelt und Kenntnisse sichergestellt werden, stellt sich folglich die Frage, wie gerade jüngere Kinder über ihre Rechte informiert werden können, wer für eine geeignete Wissensvermittlung die Verantwortung übernimmt, und wie sie ihre Interessen vertreten können (Andresen & Möller 2019).

Ein weiterer aufschlussreicher Unterschied bei der Frage nach dem Wissen über Rechte von Kindern zeigt sich entlang der Schultypen. Vergleicht man über alle Schultypen der

Sekundarstufe hinweg die Anteile derjenigen Schüler:innen, die angeben, sicher zu wissen, welche Rechte Kinder und Jugendliche haben, so rangiert das Gymnasium mit 53 Prozent an erster Stelle (ebd.). In Hauptschulen liegt der Anteil bei 43 Prozent, in Gesamtschulen bei 46 Prozent – also jeweils etwa zehn Prozentpunkte unterhalb des Werts der Kinder und Jugendlichen an Gymnasien. In allen Schultypen ist jedoch der Anteil der unsicheren Kinder und Jugendlichen etwa gleich hoch (ebd.). Auch hier könnte folglich durch weitere Forschung und Praxisprojekte geklärt werden, wodurch diese Gruppe gekennzeichnet ist und was ihnen aus der Unsicherheit heraushelfen würde.

Schließlich ist in vielen Landesschulgesetzen die Vermittlung von Rechten als Ziel benannt. Somit ist auf der Basis dieses Befundes kritisch zu fragen, wie das Thema in den schulischen Alltag integriert und konkret vermittelt werden kann. Außerdem ist zu diskutieren, welche Personen oder Institutionen in der Verantwortung stehen, alle Kinder und Jugendlichen über ihre Rechte aufzuklären und zu prüfen, ob beispielsweise Fach- und Lehrkräfte selbst sicher über Kinderrechte Auskunft geben können (ebd.). Dies adressiert die Lehrkräftebildung sowie deren Fort- und Weiterbildung.

Bildung und die Rechte von Kindern und Jugendlichen stehen, darauf deuten diese hier knapp skizzierten Befunde hin, in einem relationalen Verhältnis. Ich möchte darum angesichts der Frage, welche Reformagenden sich für die deutschen Bildungsstiftungen aus dem Recht auf Bildung ableiten lassen, für die Überwindung epistemischer Ungerechtigkeit plädieren.

Der Ansatz „epistemische Ungerechtigkeit" stammt von der Philosophin Miranda Fricker (2007), und er könnte für die Reflexion über Bildungsgerechtigkeit aufschlussreich sein. Frickers Theorie hat ihren Ausgangspunkt allerdings in Erfahrungen mit Ungerechtigkeit, die sich auch in das Wissens- und Erkenntnissystem, mithin in Forschung selbst einschreiben. Dabei unterscheidet sie zwischen „hermeneutischer" und „testimonialer" Ungerechtigkeit. Ersteres zielt darauf, dass bestimmte soziale und/oder individuelle Erfahrungen strukturell nicht Teil eines kollektiven Wissens oder Verständnisses werden und sind. Mit testimonialer Ungerechtigkeit bezeichnet Fricker die gesellschaftlich erzeugte Marginalisierung von Einzelnen oder Gruppen, deren Aussagen, Erkenntnisse, Erfahrungen und Wissen keine oder nur eine geringe Glaubwürdigkeit zukommen (Fricker

2007, S. 155; Hänel 2022, S. 142). Angesichts dessen ist es nicht überraschend, dass dieser Ansatz in den letzten Jahren insbesondere in Forschung und Diskursen zu Gewalt und Diskriminierung rezipiert wurde.

Doch auch die an Bildung als Grundrecht und Bildungsgerechtigkeit interessierte Kindheitsforschung kann hier grundlegend anschließen, denn den Äußerungen von Kindern und Jugendlichen werden in den Diskussions-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen über das Bildungssystem, über Inhalte oder Methoden wenig bis gar kein Raum gegeben. Ihren Aussagen, ihrer Positionierung, ihren Erfahrungen kommt in der Regel ebenfalls eine geringere Glaubwürdigkeit und Wertigkeit zu.

Somit erweist sich Alter als soziale Differenzkategorie, mit deren Hilfe epistemische Ungerechtigkeit im Kontext der Forschung und Diskussion über Bildung sowie der Bildungspolitik erkannt, erklärt, kritisiert und überwunden werden kann. Dabei besteht eine besondere Herausforderung darin, Kinder und Jugendliche als Expert:innen anzuerkennen, ohne jedoch die Offenheit ihres Bildungsprozesses und ihre Abhängigkeit von Personen, Strukturen und rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen auszublenden.

3. „Fragt uns" – Zum Wechselspiel von Bildung und Rechten in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen

Das JugendExpert:innenTeam der Bertelsmann Stiftung hat in einer Broschüre Vorgehensweisen und Ergebnisse der Children's Worlds+ Studie von 2019 kommentiert. Die Botschaft an die Forschung, nicht anders als an Bildungsinstitutionen und Politik, lautet: „Fragt uns."

Dies wurde der Anlass für das partizipative Forschungsprojekt Peer2Peer (Althaus & Andresen 2023). In einer für die Expertise vorgenommenen Sekundärauswertung der 25 Workshops[4], geleitet von Jugendlichen beziehungsweise jungen Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen ab zehn Jahren, wurde der Frage nachgegangen, welche Erkenntnisse über Bildung gewonnen werden können.

[4] Elf Gruppendiskussionen wurden aufgrund der Restriktionen während der COVID-19-Pandemie digital durchgeführt, die übrigen in Präsenz. Teilgenommen haben insgesamt 112 Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 22 Jahren.

Die zwei Forschungsfragen von Peer2Peer lauteten: Was brauchen Kinder und Jugendliche für ein gutes Leben? Und wie können Kinder und Jugendliche in der partizipativen Forschung erreicht werden? (ebd.)

Die erste Frage wurde mit einer Liste herausgearbeiteter Bedarfe für ein gutes Leben beantwortet. Hier rangieren Bildung und Rechte weit vorne (Althaus & Andresen 2023, S. 20 ff.). Darüber hinaus gewichten Kinder und Jugendliche für ein gutes Leben die Bedarfe

- *Selbstbestimmung* als Bedarf nach einem eigenen Selbst;
- *soziale Beziehungen* als Bedarf nach guten und vertrauensvollen Ansprechpartner:innen;
- *finanzielle Absicherung* als Bedarf nach Geld für Bildung, Freizeit und Sparen (für die Familie und für eine:n selbst);
- *freie Zeit und Freizeit* als Bedarf nach Spielräumen und Leerlauf;
- *Gesundheit* als Bedarf nach gesunden Lebensbedingungen und medizinischer Versorgung;
- *Umwelt* als Bedarf nach Naturerlebnissen und Klimaschutz und
- *Frieden* angesichts der auch von Kindern und Jugendlichen in Deutschland wahrgenommen kriegerischen Weltlage (ebd.).

Der zweiten Frage wurde im Zwischenbericht ausführlich nachgegangen. Man erhält Informationen über die Vorgehensweise bei der Vorbereitung der jugendlichen Co-Forschenden, die Materialien für die Workshops, die Ansprache, den Umgang mit möglichen kritischen Situationen, aber auch Informationen über Kosten der Workshops und das Gelingen der Auswertungstreffen (Althaus et al. 2023).

Im Abschlussbericht haben sich die Co-Forschenden folgendermaßen dazu geäußert: „Wir haben schon so oft gehört: Man kann Kinder nicht fragen, da kommt nichts Gescheites raus. Wir waren uns eigentlich sehr sicher, dass das nicht stimmt und konnten das mit Peer2Peer nun aber auch beweisen: Es ist sehr gut möglich, Kinder und Jugendliche zu fragen, man muss nur teilweise ungewöhnliche oder etwas innovativere Wege gehen." (Marcel Borowski, Lejla Dokso, Lea Leidig, Viktoria Lizo, Marius Mussinger, Amir Sallachi,

Emily Sawatzki und Sascha Stahn, in Althaus & Andresen 2023, S. 54)

Eine für alle Beteiligten überraschende Wirkung der Workshops benennt das JugendExpert:innenTeam ebenfalls, nämlich partizipative Forschung als Intervention: „Womit wir vorab gar nicht gerechnet haben ist, dass einige Kinder seit der Workshopteilnahme bei Peer2Peer wohl versuchen, vor Ort in ihren Einrichtungen für mehr Selbst- und Mitbestimmung einzutreten." (ebd.)

Das Erkenntnisinteresse der Sekundäranalyse zielt auf den Beitrag von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Erarbeitung eines neuen Bildungsverständnisses. Von Interesse war, ob und wenn ja welche Perspektive junge Menschen auf die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit im Bildungssystem in Deutschland haben und ob sich Anschlüsse an das Bundesverfassungsgerichtsurteil zu den Schulschließungen während der COVID-19-Pandemie vom 19. November 2021 ergeben.[5] Vorweggenommen werden kann, auch auf Basis der JuCo- Studien (Andresen et al. 2020a; b; 2021), dass es im ersten Lockdown eine größere Gruppe von Schüler:innen gab, die sich zu Hause wohler und sicherer gefühlt haben.[6] Doch schon Ende 2020 hat sich der Anteil hoch psychosozial belasteter Jugendlicher und junger Erwachsener deutlich erhöht. Bereits in JuCo II (Andresen et al. 2021) zeichnet sich ab, dass der Leistungsdruck vonseiten der Schule als große Belastung erlebt wurde.

Die Frage, die auf Basis der Expertise zu diskutieren wäre, ist die, ob im Rahmen partizipativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen etwas Überraschendes, gar Neues über Bildung und Gerechtigkeit, über Schule und die Lebenswelt junger Menschen zum Vorschein kommt.

Als Einstieg in die Ausführungen der Auswertung werden hier aus meiner Sicht diskussionswürdige und interessante Gedanken stichwortartig genannt. Sie regen vielleicht zum Nach- und Weiterdenken an:

- Schule und Bildung als Indikatorinnen einer fragilen Work-Life-Balance

---

[5] https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/11/rs20211119_1bvr097121.html [Zugriff: 01.04.2024].

[6] Beispielsweise wurde von Jugendlichen mit Mobbingerfahrung diese Botschaft gesendet.

- In einer Schicksalsgemeinschaft mit Lehrer:innen
- Beschwerdestellen und -möglichkeiten für Kinder und Jugendliche im Bildungssystem schaffen
- Mit angezogener Handbremse Spaß einfordern
- Verantwortung, zu Leistung und Anstrengung zu motivieren
- Schüler:innen rechnen mit dem „nächsten Leben"
- In Zeiten von Fake News durch Bildung einen Anker erhalten
- Bildung zwischen Wissen über das Steuerrecht und Sport
- Freizeit fördert Bildung und Bildungsgerechtigkeit
- Bildung als Prävention
- Ohne Verlässlichkeit durchs Bildungssystem und Zufällen unterworfen sein
- Bildungsgerechtigkeit durch Stärken-Schwächen-Ausgleich
- Bildung zwischen Diversität und Gleichmacherei
- Ohne Hoffnung schafft man es nicht
- In Schule und anderen pädagogischen Einrichtungen sind klare Rollen, Verantwortungsübernahme und Transparenz unverzichtbar

In den folgenden Ausführungen tauchen diese Gedanken in ihrem jeweiligen Kontext wieder auf.

3.1. Zwischen persönlicher Anstrengung und guter Vermittlung

„Und ich finde, unsere ganze Work-Life-Balance ist so ein bisschen komplett in den letzten Jahren gekippt." (WS 14)

Für Kinder und Jugendliche geht es um ein möglichst ausgewogenes Verhältnis von eigener Anstrengung beziehungsweise ihrem Leistungsvermögen hier und den Fähigkeiten beziehungsweise dem Willen zu guter Vermittlung sowie didaktischen Fähigkeiten dort. Ihre darauf bezogenen Äußerungen sind aufschlussreich, weil sie gerade der Vermittlungskompetenz der Pädagog:innen, insbesondere in der Schule, eine große Bedeutung beimessen, ohne außer Acht zu lassen, dass auch Kinder und Jugendliche

selbst am Gelingen eines Bildungsprozesses Anteil haben. Die Kompetenz, etwas altersgerecht und gut erklären zu können, ist aber ein großes Thema in den 25 Workshops.

Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie und vor allem der Schulschließungen, im Lichte der Debatten über einen großen Nachholbedarf vieler Schüler:innen und den empirischen Ergebnissen, dass leistungsschwächere Kinder und Jugendliche unter den langen Phasen geschlossener Schulen und Distanzunterricht besonders gelitten haben, kritisieren die Beteiligten der Workshops den enormen Zeit- und Lerndruck. Er belaste in den Schulen beide Parteien, die Lernenden und die Lehrenden. Angesichts des Lern- und Leistungsdrucks geht ein Teil der Lehrkräfte ein solidarisches Bündnis mit den Schüler:innen ein, ein anderer Teil verstärkt den Druck. Niemand aber, so die Kinder und Jugendlichen, sei über die Gesamtsituation glücklich, weder die Lehrer:innen noch die Schüler:innen. Doch während die eine Gruppe sich eher in einer Art Schicksalsgemeinschaft mit den Pädagog:innen sieht, wünschen sich die anderen geregelte Beschwerdemöglichkeiten über Lehrkräfte.

Neben den Fähigkeiten der Lehrer:innen, Sachverhalte gut und auch auf Nachfragen erneut, eventuell anders erklären zu können, geht es demnach auch um den Umgang mit Kritik oder Fehlern. Genannt wird hier der Wunsch, Kritik üben zu können, ohne Gefahr zu laufen, „dass man dann sich potenziell sich das mit dem Lehrer verscherzt" (WS 14). In allen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, in Schulen, Kindertageseinrichtungen, in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in Freizeiteinrichtungen wie Sportvereinen stellt sich auch angesichts der vorliegenden Erkenntnisse über Gewalterfahrungen die Frage nach unabhängigen Beschwerdestellen.

Die komplexe Seite der Vermittlung durch Lehrkräfte korrespondiert auch mit der nicht minder komplexen Seite der Aneignung und der eigenen Leistungsbereitschaft sowie mit den subjektiven Leistungsmöglichkeiten der Lernenden. Hier sind die Aussagen teilweise ambivalent, weil der Bedarf, Spaß zu haben, teils verschämt formuliert wird, so als ob die an den Workshops beteiligten Kinder und Jugendlichen den altertümlichen Spruch, mit der Einschulung beginne der Ernst des Lebens, im Hinterkopf hätten. Sehr ernsthaft wird Wissen darüber ausgetauscht, wie wichtig, ja unverzichtbar persönliche Anstrengung sei. Hier ist bemerkenswert, dass diese Äußerungen nicht Erwachsenen, sondern im Rahmen

des partizipativen Ansatzes mehr oder weniger Gleichaltrigen gegenüber getätigt werden, sodass soziale Erwünschtheit vermutlich ausgeschlossen werden kann.

Die Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach Spaß beim Lernen und der Bereitschaft zu üben und sich anzustrengen, wird im folgenden Zitat aus einer Diskussion mit Elfjährigen allerdings neu gewendet, hier geht der Spaß der Bereitschaft zu Anstrengung voraus: „Also es kommt darauf an, was du haben magst. Generell solltest du halt auch immer Spaß auf das haben. Und wenn du ein Ziel hast, etwas zu lernen, musst du halt dafür arbeiten. Wenn man Arzt werden möchte, muss man dann halt ein bisschen mehr Gas geben bei der Schule oder so." (WS 17)

Außerdem wird in diesem Workshop darauf hingewiesen, dass junge Menschen einfach Zeit für selbstbestimmte Entscheidungen brauchen: „Ich denke, die meisten wissen das jetzt noch nicht so arg. Sondern erst so in drei Jahren." (WS 17) Bis dahin ist es Aufgabe der Erwachsenen, das Problem mit fehlender Motivation von Kindern und Jugendlichen zu lösen.

3.2. Bildung zwischen heute und morgen

Die Schule „gibt dir halt Sachen für das nächste Leben mit, also, für das weitere Leben." (WS 21)

Die Frage nach Recht und Gerechtigkeit im Kontext von Bildung korrespondiert mit Perspektiven der Zukunft und gegenwärtigen Bildungsangeboten. Beides verweist auch darauf, dass hier für Selbstbestimmung ein ausgeprägter Bedarf ist. Die verschiedenen Bereiche der Bildung müssten zu Folgendem verhelfen: „Damit man sich als Person auch wirklich selber auch ein Stück weit sicher sein kann, dass das, was man weiß, diese Denkweise, die man hat, auch irgendwie, irgendwo einen Anker hat, sage ich mal, sich irgendwo dran festmacht." (WS 12)

Dies ist ein bildreiches, starkes Zitat: Wer zu Bildungsgerechtigkeit beitragen will, muss sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche auf das Gelernte vertrauen können, dass ihr Wissen, ihre Qualifikationen und schließlich auch ihre Werte eine stabile Basis haben. Hier schließen erstens Erfahrungen mit falschen Informationen etwa in den sozialen Medien sowie Vorstellungen an wünschenswerte Wissens- und Themenfelder für den schulischen

Unterricht, für politische Bildung oder für die offene Kinder- und Jugendarbeit an. Es brauche nämlich die Befähigung zum „Durchblick", was „in der Gesellschaft gerade los ist", denn „durch Bildung erhält man ja auch einen Überblick, wie die Sachen sind." (WS 12)

Hier werden auch Unterscheidungen zwischen Schulbildung und darüber hinausgehenden Bildungsmöglichkeiten getroffen. Für Letzteres stehen Sportvereine, in denen, so einige Teilnehmer:innen, Bildung ganzheitlich gestaltet sind und die zum Wohlbefinden enorm beitragen. Dem gegenüber wird die Schulbildung mit dem Erwerb von Grundkompetenzen – genannt wird meistens Mathematik – sowie der Möglichkeit zum Schulabschluss in Verbindung gebracht. Letzterer sei ein zentrales Kriterium der persönlichen Zukunftsgestaltung, ein „kleiner Indikator dafür, wie du so meistens im Leben aufgestellt bist." (WS 14) Zu diesem Gedanken gehören außerdem die Aussagen über spätere Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten (siehe auch Althaus & Andresen 2023, S. 21 ff.).

Doch insbesondere Jugendliche kritisieren den „klassischen" Unterrichtsstoff und wünschen sich etwas darüber hinaus, Dinge für das Leben: „Ein Beispiel ist jetzt Steuern oder solche Sachen, also das ist das typische Beispiel für Dinge, die in der Schule besprochen werden sollten, die nicht besprochen werden." (WS 14) Mehrere Workshops problematisieren, dass das „richtige" Wissen, die passgenauen Informationen fehlen würden. Die Teilnehmer:innen kritisieren eine Orientierung an tradiertem Schulstoff. Hier ergeben sich direkte Anknüpfungspunkte an das in Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention formulierte Recht auf Bildungs- und Berufsberatung. Interessant ist, dass es den Jugendlichen vor allem auch darum geht, etwas über Armutsvermeidung, Ansprüche im Sozialrecht und Krankenversicherungen zu lernen. Hier artikulieren sie folglich einen Bedarf an Wissen über soziale Risiken sowie Erwartung an das (sozial-) präventive Potenzial von Bildung.

3.3. Historische Kontextualisierung und Gegenwartskritik

„Ich finde, dass wir hier in Deutschland eine ziemlich gute Bildung haben, weil die Schule kostenlos ist, und früher war es ja auch so, dass nicht jeder zur Schule gehen durfte oder konnte, aus jetzt vielleicht irgendwie privaten oder finanziellen Gründen oder so." (WS 25)

In diesem Themenfeld abstrahieren die beteiligten Kinder und Jugendlichen stärker von ihren eigenen Bedarfen, hier geht es ihnen um prinzipielle Chancen durch Bildung und

Zugänge, vor allem zu schulischer Bildung und Freizeitaktivitäten.

Der Vergleich mit anderen Ländern und historischen Zeiträumen lässt Bildung im Licht einer Privilegierung erscheinen, wobei die Gegenwart durchaus positiv leuchtet: „Heutzutage ist es aber anders. Da kann eigentlich jeder zur Schule gehen. Und das ist wichtig." (WS 25)

Die Notwendigkeit schulischer Bildung wird in keiner Diskussion bestritten, und viele Überlegungen zu den historisch, sozial oder geographisch unterschiedlichen Zugängen zu Bildung tauchen in den Workshops auf. Hier sind eine Reihe von Anschlussperspektiven auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit denkbar. Ein Problem ist eng mit dem Alltag der Kinder und Jugendlichen hier und heute verknüpft: die fehlende Verlässlichkeit, denn nicht jedes Kind könne sich auf einen Zugang zu guter Bildung verlassen. Hinzu tritt hier die Kritik an der Abhängigkeit von Zufällen in Schulen, was die Situation von Kindern und Jugendlichen prekär mache.

Eine längere Sequenz aus den Workshops verdeutlich dies: „Aber es ist halt schon echt schlimm, wenn man dann teilweise Fächer oder auch andere Sachen von Lehrern abhängig hat. Und in dem einen vielleicht auf einer Eins steht. Und an derselben Schule, mit demselben Lehrplan bei einem anderen Lehrer ständig Fünfen kassiert. Und das, finde ich, muss echt bearbeitet werden. Und wenn das schon schulintern nicht funktioniert, wie soll das dann auf Landkreisebene funktionieren oder zwischen den Bundesländern? Das ist ja auch noch mal ein riesengroßes Thema. Und ich finde, solange das nicht behoben ist, kann man auch nicht von Chancengerechtigkeit reden oder von Bildungsgleichheit für alle, weil ich finde, das kann einfach nicht sein, dass es so stark abhängig ist in Deutschland, in einem Land, das so reich ist, dass wir eigentlich gut und gerne hier leben könnten und auch allen alles offenstehen müsste." (WS 14)

Hier wird eine klare Botschaft vermittelt: sie ließe sich als Ruf nach Standards verstehen, aber sie adressiert auch die Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten als Zufall und Schicksal.

3.4. Individuelle Förderung, Gleichheit und Diversität

„Ich glaube, Unterstützung ist ein großer Punkt, der einen glücklich macht." (WS 23)

Für Kinder und Jugendliche ist ein Indikator für das gute Leben die Möglichkeit von Glück, Fürsorge, Zuwendung und Unterstützung, besonders in Krisen. Dies verdeutlicht das Eingangszitat. In diesem Themenfeld korrespondiert zudem individuelle Förderung mit der Auseinandersetzung von Gleichheit und Diversität. In allen Workshops wird der Bedarf nach einer gezielten, auch respektvollen und anerkennenden individuellen Unterstützung und Förderung zu Hause, in der Schule und in allen anderen Bildungssettings artikuliert. Dies ist ein ausgesprochen konkreter Bedarf, der aber als Mangel präsentiert wird, denn Kinder und Jugendliche würden diese Förderung zu selten erhalten. Hier kommen insbesondere äußere Hürden wie finanzielle Engpässe zur Sprache. Das Thema Geldmangel wird übergreifend als Hürde für gute Zugänge und für individuelle Förderung und Chancengerechtigkeit gesehen.

Ein weiterer Aspekt ist der Mangel an einem Stärken-Schwächen-Ausgleich: „So sollte ja eine Gesellschaft, die so entwickelt ist wie die unsere nicht funktionieren. Sondern die Leute, die eben nicht so stark sind wie andere in gewissen Bereichen, sollten in ihren Stärken gefördert werden und sollten die Möglichkeit haben, eben nicht auf der Strecke liegenzubleiben, sondern mitgezogen zu werden und dann eben gefördert werden so. Und jeder Mensch hat Fähigkeiten." (WS 14)

Bildungsgerechtigkeit heißt diesem Verständnis nach, niemanden unterwegs zu verlieren. Vielleicht ist die gewählte Metapher „auf der Strecke liegen bleiben" auch ein Hinweis darauf, wie Kinder und Jugendliche die teilweise marode Infrastruktur – Beispiel Bahn – mit der Bildungsinfrastruktur vergleichen.

Dass individuelle Förderung auch bedeutet, bei den individuellen Schwächen anzusetzen, wird eher implizit zum Gegenstand der Diskussion gemacht: „Wenn du einen Bereich hast, in dem du sehr gut drauf bist, und du wirst da gefördert, hilft dir das auch in anderen Bereichen." (WS14), nachgeschoben wird ein „vielleicht", denn Kinder und Jugendliche sind sich keineswegs sicher. Sie verhandeln vielmehr das Ideal, in einer bildungsgerechten Welt, in ihren Stärken und Schwächen erkannt und insgesamt gefördert zu werden.

Eine Hürde für eine gelingende individuelle Förderung wird im Streben nach Gleichheit, ohne Ansehen ungleicher Voraussetzungen, gesehen: „Und es wird halt einfach zu viel Wert darauf gelegt, dass alle gleich sind. Also jeder muss die gleichen Leistungen

erbringen. Und wer die nicht erbringen kann, der wird halt niedriger eingestuft als die anderen." (WS 14).

3.5. Bildung zwischen Hoffnung und Unsicherheit

„Ja, Hoffnung ist wichtig, weil, ohne Hoffnung schaffst du nicht. Mit Schule, mit Arbeit. Zum Beispiel, ich will einen Laden aufmachen. Ohne Hoffnung, dann kannst du nicht aufmachen." (WS 22)

Die Pandemie, aber auch der russische Angriffskrieg in der Ukraine machen die Gegenwart unsicher und dies kommt in verschiedenen Sequenzen zum Ausdruck. Dafür steht das Eingangszitat und es verweist auf die Verantwortung, die Erwachsene im Bildungssystem haben: Kindern und Jugendlichen nicht die Hoffnung zu nehmen.

Vor allem in einem Workshop wird ausführlich über die Hürden von Bildung aufgrund unsicherer Orte diskutiert, gleichwohl geht es auch in anderen Gruppendiskussionen um die Frage von Sicherheit als Bedarf von Kindern und Jugendlichen. So wird ausführlich über Unrechtserfahrungen in der Schule beispielsweise durch Mobbing und ausbleibende Hilfe gesprochen (Althaus & Andresen 2023, S. 35). Hier wären auch die Studien von Annedore Prengel (2019) zu pädagogischen Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz aufschlussreich.

Den Kindern und Jugendlichen geht es bei den Erzählungen darum, dass Verantwortung für Unsicherheit, Intransparenz und Willkür zu Hause, in der Schule oder in Freizeiteinrichtungen übernommen werden muss. Dazu zählt vielleicht auch die Bereitschaft, Rituale zu ändern, Hierarchien auch unter Schüler:innen zu beobachten und zu problematisieren. Im Gymnasium, so eine Gruppe Elfjähriger, seien sie jetzt nämlich wieder die „ganz Kleinen" (WS 16) und da würden sie willkürlich von den älteren Schüler:innen mal nett, mal „richtig fies" behandelt werden.

Eine weitere Gruppe Elfjähriger schildert drastische Erlebnisse mit Jugendlichen, die nicht von ihrer Schule seien, sie aber immer wieder aufsuchen und Ärger machen würden, Mülltonnen seien angebrannt, Schüler:innen geschlagen worden (WS 19). Auffällig an diesen Schilderungen ist die Abwesenheit der Lehrer:innen und damit die für Kinder zumindest nicht erkennbare Verantwortungsübernahme.

Eine weitere und für viele Schulen typische Gefahrenstelle sind die Toiletten: „Ja, in meiner neuen Schule, da ist ja bei dem Jungsklo eine Gefahrenstelle, weil da meistens halt einfach obdachlose Menschen reingehen, und deswegen ist das halt jetzt eine Gefahrenstelle. Man muss auch immer richtig aufpassen." (WS 19) Es sind Kinder aus diesem Workshop, die sich außerdem wünschen, dass die Schule später anfängt, weil sie die Sorge haben, jüngere Kinder könnten auf ihrem Schulweg am frühen Morgen in Gefahr geraten.

3.6. Das Potenzial partizipativer Ansätze ausloten

Kinder und Jugendliche machen sich viele Gedanken, sind Erfahrungsexpert:innen für Kindertagesstätte, Schule, Pädagogik, für Bildung, deren Gelingensbedingungen und für das Scheitern. Doch nach wie vor kommen sie eher als Objekte der Bildung in den Blick. Das aber kollidiert mit Überlegungen zu Kindern und Jugendlichen als Rechtsträger:innen und Anspruchsberechtigen gegenüber dem Bildungssystem.

Epistemische Ungerechtigkeit ist ein Problem von Forschung, Pädagogik, Politik und Zivilgesellschaft. Die Co-Forschenden des in diesem Abschnitt vorgestellten partizipativen Projektes fanden dafür klare Worte: „Offensichtlich – und das ist das Traurige daran… – sind solche Erfahrungen, wie gehört, wirklich gesehen und ehrlich gefragt zu werden, für Kinder und Jugendliche überhaupt nicht selbstverständlich." (Marcel Borowski, Lejla Dokso, Lea Leidig, Viktoria Lizo, Marius Mussinger, Amir Sallachi, Emily Sawatzki und Sascha Stahn, in Althaus & Andresen 2023, S. 54)

Eine Schlussfolgerung daraus ist, dass die Arbeit an der Bestimmung, Begründung und Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit eine andere Haltung Erwachsener in ihren Rollen als Eltern, Politiker:innen, Bürger:innen, Pädagog:innen und so weiter erfordert, um an Beteiligung, Gehör und Mitbestimmung orientierte Verfahren und Strukturen im Bildungssystem umzusetzen. Das also wäre eine mögliche Antwort auf die Frage, wie ein Bildungssystem verfasst sein sollte und was es sicherstellen muss, damit das Recht auf Bildung umgesetzt werden kann.

Doch wie verhält sich die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als Rechtssubjekte und als Erfahrungsexpert:innen zu der Entwicklungstatsache, die Kindheit und Jugend prägt Kinder und Jugendliche leben und agieren im Hier und Heute. Ihre Gegenwart ist

durch starke Veränderung ihrer Persönlichkeit sowie ihres Überblicks und Wissens charakterisiert. Insbesondere in der Forschung zu Child Well-Being wird allerdings die Gegenwart besonders betont und von einer Orientierung an Zukunft und Well-Becoming abgegrenzt.

Mit dem multidimensionalen Konzept des Well-Being gehen Perspektivwechsel von einer Wohlfahrtsorientierung zu einer Well-Being-Orientierung, von der Erwachsenenzentriertheit zur Kindorientierung, von der Zukunftsorientierung zur Gegenwartsorientierung und schließlich von der Adressierung des Kindes als Objekt hin zu einer Anerkennung des Kindes als Subjekt einher. Doch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist darüber hinaus das Verhältnis von Erziehung, Entwicklung und Bildung zu klären. Artikel 28 und 29 der UN- Kinderrechtskonvention adressieren neben der Bildung die Erziehung, weil es beispielsweise um die Achtung der Menschenrechte, Umwelt und Geschichte geht. Die Entfaltung von Achtung und Respekt ist auf soziale Beziehungen, also auch Erziehung, angewiesen.

Bei den Klärungsversuchen von Bildungsgerechtigkeit und der Realisierung von Bildung als Grundrecht taucht Erziehung allenfalls am Rande auf. Vielleicht sollte das Verhältnis von Bildung und Erziehung kritisch überdacht werden.

4. „Freiheit bei dem Zwange" – Das zu klärende Verhältnis von Bildung und Erziehung

Ausgerechnet der Philosoph der Aufklärung, Immanuel Kant, konzentrierte sich nicht ausschließlich auf den Bildungsbegriff, sondern befasste sich insbesondere mit Erziehung. Am Begriff Erziehung klärte er nämlich eine der grundlegenden Herausforderungen im Umgang mit jungen Menschen. Seine Schrift „Über Pädagogik" bearbeitet die in Erziehung eingelassene Spannung zwischen Freiheit und Zwang. Eines der größten Probleme der Erziehung sei, so Kant, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?" (Kant 1970, S. 711)

Wie also kultiviert Erziehung Freiheit, wenn sie sich des Zwangs bedienen muss? Was wird unter Zwang verstanden, welche Praktiken lassen sich überhaupt legitimieren? Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung, dieser Zwang ist demnach nicht

zu legitimieren. Insofern stehen Eltern und Pädagog:innen heute vor anderen Herausforderungen und Fragen als zu Kants Zeiten.

In der kritischen Auseinandersetzung mit den grundlegenden Annahmen der Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit finden sich Forschungsansätze, die das Recht auf Beteiligung und Bildung mit Kinderschutz verbinden. In der Forschung zu Prävention, insbesondere zu früher Prävention, wird problematisiert, wie Erwachsene in ihrer Rolle als Mütter und Väter zu einem gewaltfreien Erziehungshandeln befähigt werden können. Hier schließen unter anderem Praxisfelder der Beratung und der Hilfen zur Erziehung an. In diesem Kontext sind folglich nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch die Eltern im Fokus von Bildung, aber auch Erziehung.

Gleichwohl zielt Erziehung nach wie vor primär auf die Mitglieder der jeweils jüngsten Generation, legitimiert dazu sind die Älteren, verortet wird sie meist in der Familie (Winkler 2012). Während die Jüngeren als erziehungsbedürftig gelten, werden die Älteren als erziehungsfähig adressiert. Das heißt, im Erziehungsbegriff ist eine generationale Hierarchie, die in der Kindheitsforschung auch als Adultismus kritisiert wird, grundlegend eingelassen. Zwar tritt neben die Legitimation dieser hierarchischen Dyade von Erzieher und Zögling die Orientierung an einer „Erziehung zur Mündigkeit" (Adorno 1971), aber es bleibt ein Spannungsverhältnis bestehen.

Aufschlussreich sind wiederum auch hierzu Analysen aus der Child-Well-Being-Forschung, weil sie darauf hindeuten, dass Kinder selbst sich in der Erziehung durch ihre Eltern eine „gute" Balance zwischen Freiheit und Fürsorge wünschen (World Vision 2013). Kinder und Jugendliche problematisieren einen Mangel an Beteiligung und Anerkennung ihrer Rechte, was aber nicht das Bedürfnis nach Anleitung und Erziehung ausschließt und Zwänge ausblendet.

In einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung stellt sich somit die Frage nach der Unterscheidung und dem Verhältnis von Erziehung und Bildung. Erziehung, so der psychoanalytisch und marxistisch orientierte Kindheits- und Jugendforscher Siegfried Bernfeld, sei die Summe der gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache; in allen Gesellschaften werde nämlich Kindheit berücksichtigt (Bernfeld 1973, S. 51). Wie dies jeweils geschieht, dafür sei Erziehung ein Schlüssel, denn sie verlange der

Gesellschaft als Ganze und den Einzelnen in der Nähe eines Kindes Arbeit ab. Diesen Gedanken führt Bernfeld folgendermaßen aus:

„So mannigfaltig menschliche Gesellschaften strukturiert sein mögen, das Kind hat von Geburt an eine Stelle in ihnen. Für es muss eine bestimmte Menge Arbeit von der Gesellschaft geleistet werden, sie hat irgendwelche Einrichtungen, die nur wegen der Entwicklungstatsache bestehen, gewisse Einstellungen, Verhaltungen, Anschauungen über sie. Die Kindheit ist irgendwie im Aufbau der Gesellschaft berücksichtigt. Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungstatsache reagiert. Ich schlage vor, diese Reaktionen in ihrer Gänze Erziehung zu nennen. Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache." (ebd.)

Bernfeld macht hier folglich auf etwas aufmerksam, dass einerseits selbstverständlich scheint, andererseits aber von größerer Tragweite ist: Um Kinder in die bestehende Welt integrieren zu können, bedarf es der Arbeit und Anstrengung. Soll dies möglichst gerecht geschehen, ist der zu betreibende Aufwand höher, insbesondere, wenn sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ändern, beispielsweise dadurch, dass aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie Schulen lange geschlossen blieben.

Will eine Gesellschaft nicht „irgendwie", wie Bernfeld es lakonisch formuliert, auf die Entwicklungstatsache reagieren, sondern mit der Absicht, möglichst allen eine qualitativ hochwertige Bildung zu eröffnen, dann hat das Konsequenzen. Es müssen kontinuierlich verschiedene Güter gegeneinander abgewogen sowie einander widersprechende Argumente ausgetauscht werden und gegebenenfalls müssen der Verzicht der Privilegierten geübt, empirische und anders gewonnene Erkenntnisse kritisch erwogen und vorliegende Praktiken gegebenenfalls modifiziert werden.

Dass jede Gesellschaft „irgendwie" zu reagieren habe, verweist auf die Entscheidungs- und Gestaltungsoptionen verantwortlicher Personen auf allen gesellschaftlichen Ebenen, Bildung und Erziehung vorzuhalten. Forschung zu Erziehung befasst sich in den letzten Jahren mit Fragen der frühkindlichen Erziehung in und außerhalb der Familie. Dazu gehören auch Untersuchungen zu Passungsverhältnissen und geteilter Verantwortung. Hier ist etwa aufschlussreich, wie die geforderten Erziehungs- und

Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Pädagog:innen begründet, konzeptualisiert und realisiert werden (Betz 2019).

Erziehung als Summe gesellschaftlicher Reaktionen zu definieren, verweist auf ein Wechselverhältnis, weil das Kind gewissermaßen dazu auffordert, sein Aufwachsen zu begleiten und die Phase zu gestalten. Es geht folglich um eine Anrufung von Verantwortung.

Und schließlich benennt Bernfeld die bis heute virulente gesellschaftliche Dimension und hatte dabei demokratische Erziehung vor Augen.

An Bernfeld anschließend setzen Fragen nach der Umsetzung und Weiterentwicklung von Bildungsmöglichkeiten voraus, dass auch das Potenzial von Erziehung eine größere Beachtung findet, sowohl für die Einzelnen als auch für die Gesellschaft.

Erziehung ist nicht das Andere der Bildung, vielmehr verweist gerade die von Kant analysierte Spannung zwischen Freiheit und Zwang auf die Bedeutung von Erziehungsanteilen in Bildungsprozessen hin.

5. „Bildung hängt für mich mit Freiheit zusammen" – Fazit

„Bildung hängt für mich mit Freiheit zusammen dadurch, dass es mir ermöglicht, eine Meinung zu bilden. Weil, also Meinungen zu selber bilden, dazu braucht man ja auch einfach so eine Grundlage. Und da liegt halt Bildung vor, ja Bildung ermöglicht das und die Freiheit zu haben, sich selber zu etwas zu entscheiden." (WS 12)

Bildung hängt mit Freiheit zusammen: Ein wegweisender Gedanke, der in einem der Workshops so eindrucksvoll formuliert wurde. Freiheit und Gerechtigkeit als hohe gesellschaftliche und persönliche Werte in einer Demokratie sind auf Bildung – und Erziehung – angewiesen.

Im Anschluss an die Erfahrungen mit der COVID-19-Pandemie, den Schulschließungen, eigentlich dem Wegbrechen der für Kinder, Jugendliche und ihre Familien existenziellen Infrastruktur ist es an der Zeit, die aktuelle „Summe der gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1973) sehr kritisch zu prüfen. Dazu kann man sich auch auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts berufen.

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Bildung. Vielleicht aber sollte der erste Satz

lauten: Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Rechte (Hannah Arendt). Denn das Recht auf Bildung ist in all die anderen Rechte auf Schutz, Natur, Achtung, Teilhabe, gesundheitliche Versorgung und Beteiligung eingebettet.

Kinder und Jugendliche haben Bedarfe, die sich teilweise von Erwachsenen auch aufgrund der spezifischen Lebensphase unterscheiden. Dies gilt es anzuerkennen und auf allen Ebenen verantwortungsvoll zu berücksichtigen. Hier gilt der Satz, dass in Entscheidungsprozessen zugleich das Besondere des Kindes als Kind und das Allgemeine des Kindes als Mensch zu beachten sei.

Kinder und Jugendliche haben Interessen. Aber nur durch Beteiligung werden sie strukturell in die Lage versetzt, diese vor- und einzubringen, für sie einzutreten, sie gegenüber Interessen anderer abzuwägen. Hierzu bedarf es der Bereitschaft Erwachsener, sich darauf einzulassen, nötig sind verlässliche und transparente Verfahren in Schulen, in der Kinder- und Jugendhilfe, in Kommunen. An der Forschung und in Praxisprojekten in Kindertagesstätten oder auf kommunaler Ebene zeigt sich das Potenzial partizipativer Ansätze, aber auch Grenzen werden sichtbar.

Rechte, Bedarfe und Interessen: Um sie artikulieren zu können, sind Bildung und Erziehung unverzichtbar. Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Situation, in die auch die individuellen Bildungserfahrungen und -wege eingebettet sind, weisen die Themen aus den Workshops Handlungsbereiche aus. Beispielsweise sollte der Zufall oder das Schicksal in Bildungseinrichtungen reduziert werden, hierunter leiden Kinder und Jugendliche. Bedeutsam für Individuum und Demokratie ist eine starke Bildung angesichts der Ausbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien. Über diese und weitere Akzentuierungen ließe sich wunderbar mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen diskutieren.

Bildungsgerechtigkeit heißt eben auch, gerade jungen Menschen Hoffnung zu geben und ihnen Stimme, Gehör und Wahlmöglichkeiten zu gewähren.

6. Literatur

Adorno, Th. W. (2010/1969). *Erziehung zur Mündigkeit*. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In M. C. Nussbaum & A. Sen (Hrsg.), *The Quality of Life* (S. 88–94). Oxford: Clarendon Press.

Althaus, N. & Andresen, S. (2023). *Teilhabe und Beteiligung neu denken. Studienbericht des partizipativen Forschungsprojektes Peer2Peer*. Unter Mitarbeit von Karin Kämpfe, Marcel Borowski, Lejla Dokso, Lea Leidig, Viktoria Lizo, Marius Mussinger, Amir Sallachi, Emily Sawatzki, Sascha Stahn, Antje Funcke & Mirjam Stierle. Gütersloh: Bertelsmann. DOI 10.11586/2023019.

Althaus, N. (2023). Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschung mit jungen Menschen. Erkenntnisse eines deutschsprachigen Literaturreviews. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. München.

Althaus, N., Kämpfe, K., & Andresen, S. (2022). *„Es geht ja darum, was wir wollen." Bedarfe von Jugendlichen partizipativ ermitteln*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI:10.11586/2022958.

Andresen, S. & Möller, R. (2019). *Chilren's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gesamtauswertung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://doi.org/10.11586/2019030.

Andresen, S. & Wilmes, J. (2017). Gerechtigkeit und Mitbestimmung aus der Sicht von Kindern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung* (2. Bd., S. 81–94). Münster/New York: Waxmann Stiftung.

Andresen, S. (2022). Bedarfe der Jugend und generationale Gerechtigkeit. Systematische und normative Überlegungen im Anschluss an empirische Befunde aus der Kindheits- und Jugendforschung. In J. Drerup, F. Felder, V. Magyar-Haas & G. Schweiger (Hrsg.), *Creating Green Citizens. Kindheit – Bildung – Erziehung. Philosophische Perspektiven* (S. 197–213). Berlin/Heidelberg: Verlag J.B. Metzler.

Andresen, S., Heyer, L., Lips, A., Rusack, T., Thomas, S., Schröer, W. & Wilmes, J. (2021). *Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2021021.

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Thomas, S., Schröer, W., & Wilmes, J. (2020a). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona- Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo***.** Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/120.

Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Thomas, S., Schröer, W., & Wilmes, J. (2020b). *Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/121.

Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Thomas, S., Schröer, W., & Wilmes J. (2020c). *„Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen". Jugendalltag 2020*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. https://doi.org/10.18442/163.

Andresen, S., Wilmes, J. & Möller, R. (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2019007.

Baier, A. (2001). Vertrauen und seine Grenzen. In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.), *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 37–84). Frankfurt/Main: Campus- Verlag.

Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1. Auflage). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N., Menzel, B., & Bertelsmann Stiftung (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/272_2019_BST_Studie_Kinder_zw_Chance_und_Barrieren_Schule_2019_ID761.pdf [11.03.2020].

Brumlik, M. (2013). Erziehung und Bildung. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 20–23). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Auflage). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien* (6. Auflage, Stand Dezember 2018). Berlin: BMFSFJ.

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Hänel, H. C. (2022). Einleitung: Epistemische Ungerechtigkeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie, 9*(1), 141–154. https://doi.org/10.22613/zfpp/9.1.5.

Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.) (2018). *Deutschland in Zahlen. Tabelle Schüler in der Sekundarstufe 1 in 1.000.* https://www.deutschlandinzahlen.de/tab/deutschland/bildung/schule/allgemeinbildende/schueler-in-der-sekundarstufe-1 [29.09.2021].

JEXTeam (2019). *„Fragt uns". Anmerkungen von jugendlichen Expert*innen zur Studie Children's Worlds+.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2019029.

Kant, I. (1983). Über Pädagogik. In Ders. Werke in 10 Bänden, herausgegeben von W. Weischedel (Band 10, S. 691–754). Darmstadt.

Lee, B. J. & Yoo, M. S. (2017). What accounts for the variations in children's subjective well- being across nations? A decomposition method study. *Children and Youth Services Review, 80*, 15–21.

Prechtl, P. & Burkard, F.-P. (Hrsg.) (2008). *Metzler Lexikon Philosophie. Gerechtigkeit.* https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/gerechtigkeit/793 [01.04.2024].

Rees, G. & Main, G. (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013–14*. York (UK): Children's Worlds Project (ISCWeB).

Savahl, S., Adams, S., Florence, M., Casas, F., Mpilo, M., Isobell, D., & Manuel, D. (2020). The Relation Between Children's Participation in Daily Activities, Their Engagement with Family and Friends, and Subjective Well-Being. *Child Indicators Research, 13,* 1283–1312. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09699-3.

Shklar, J. N. (1997). *Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl.* Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch, S. Fischer Verlag.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines unbekämpften Begriffs.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Straub, J. (2014). Verletzungsverhältnisse. Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen und Gewalt in der sozialen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(1), 74–95.

Winkler, M. (2012). Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags. Stuttgart: Kohlhammer.

World Vision e.V., Andresen, S., & Hurrelmann, K. (Hrsg.)(2013). *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

World Vision e. V., Andresen, S., & Neumann, S. (Hrsg.)(2018). *Was ist los in unserer Welt? Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.