

Olaf-Axel Burow

# VERLORENE ZUKUNFT

WIE DAS SCHULSYSTEM  
UNSERE KINDER IM  
STICH LÄSST UND WAS  
WIR DAGEGEN TUN KÖNNEN

7 Strategien  
für gerechtere  
Bildung



E-Book inside

**BELTZ**

*Prof. Dr. Olaf-Axel Burow* lehrt Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel und ist Autor zahlreicher Fachbücher zu Pädagogik, Organisationsentwicklung und Kreativitätsforschung. Er berät Bildungseinrichtungen im In- und Ausland, aber auch DAX-Unternehmen in Change-Prozessen ([www.olaf-axel-burow.de](http://www.olaf-axel-burow.de)).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-407-83241-2 Print  
ISBN 978-3-407-83242-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Verlagsgruppe Beltz  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
[service@beltz.de](mailto:service@beltz.de)  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Natalie Schmelzer  
Umschlaggestaltung: Jenny Pöttsch

Satz und Herstellung: Michael Matl  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Prolog: »Bildungsbenachteiligung tötet in großem Stil«</b> .....	6
<b>I Warum Schulen scheitern</b> .....	27
<b>II Wege aus dem PISA-Desaster: Sieben Strategien für gerechte Bildung</b> .....	42
Strategie 1: Frühförderung und soziale Grundsicherung einführen .....	46
Strategie 2: Inklusions-/Integrationskonzept .....	51
Strategie 3: # Schule der Zukunft entwickeln .....	57
Strategie 4: Mit KI und digitalen Tools zu »Learning Leadership« .....	72
Strategie 5: Lehrerberuf, Aus- und Weiterbildung attraktiv und praxisnah gestalten .....	82
Strategie 6: Neue Organisations-, Arbeitszeit-, Unterrichts- und Prüfungsmodelle .....	91
Strategie 7: Professionelle Schulleitungsqualifizierung .....	109
<b>III Zukunft gewinnen: Mit einer Schule, die alle stärkt</b> .....	119
<b>Literatur</b> .....	135
<b>Danksagung</b> .....	142

## Prolog: »Bildungsbenachteiligung tötet in großem Stil«

Die sozialdemokratische Bildungsreform der späten sechziger Jahre wurde von der Hoffnung und dem Versprechen auf Chancengleichheit und erweiterte Bildungsgerechtigkeit getragen. So stand im Zentrum meines Lehramtsstudiums, das ich im Jahr 1973 in Berlin begann, die Auseinandersetzung mit der Frage, wie und durch welche Ansätze man nicht nur die Bildungsbeteiligung erhöhen, sondern auch für gerechte »Startchancen« sorgen könnte. Psycholog\*innen lehrten uns die zentrale Bedeutung frühkindlicher Förderung, Soziologen analysierten die Bedeutung von sozialer Herkunft bzw. Klassenlage und Didaktiker entwarfen Fördermodelle sowie Verfahren der Binnendifferenzierung. Mit Konzepten der kompensatorischen Sprachförderung sollten herkunftsbedingte Entwicklungsdefizite ausgeglichen werden, um damit Bildungsbarrieren zu überwinden.

Sensible Lehrerforscher wie Konrad Wünsche (1972) fühlten sich in »Die Wirklichkeit des Hauptschülers« ein und mit der Gründung von Gesamtschulen sollte die Diskriminierung benachteiligter Schüler\*innen, die von in Traditionen verharrenden Gymnasien abgewiesen wurden, überwunden werden. 50 Jahre sind seitdem vergangen. Doch an den Verhältnissen hat sich – allen Forschungsbemühungen und Bildungsprogrammen zum Trotz – nur wenig geändert. Die Bildungsmisere ist zum Dauerzustand geworden.

Doch der eigentliche Skandal sind weniger die regelmäßig in diversen Studien veröffentlichten »bescheidenen« Leistungsergebnisse als eher das Versagen von Politik und Gesellschaft, die hinnehmen, dass große Teile ganzer Generationen von Kindern und Jugendlichen an umfassender Potenzialentfaltung gehindert, vom sozialen Aufstieg ferngehalten und damit im Stich gelassen werden. Ja, auch heute noch erfahren zu viele Schüler\*innen Bildungsungerechtigkeit mit der Folge reduzierter Lebenschancen und eingeschränkter gesell-

schaftlicher Teilhabe. Ob Politik, Schulträger und Bildungsverwaltungen, Lehrkräfte oder Eltern – zu viele haben sich mit der Misere arrangiert und längst den Glauben verloren, dass man sie in absehbarer Zeit beheben könne. Bildungsungerechtigkeit ist so zum Naturschicksal geworden, das wir als gottgegeben hinnehmen und deren Überwindung zwar in Sonntagsreden gefordert wird, aber kaum in wirkungsvolle Strategien zum Erreichen dieses Zieles mündet.

So akzeptieren wir, dass bis zu 20 Prozent eines Jahrgangs weitgehend von sozialer Teilhabe ausgeschlossen und durch ein antiquiertes Schulsystem diskriminiert werden. Doch damit nicht genug: Wie der Epidemiologe Sir Michael Marmot für die WHO in einer international vergleichenden Studie zu den sozialen Ursachen von Krankheit und verkürzter Lebenserwartung gezeigt hat, »töten« soziale Ungleichheit und die damit verbundene Bildungsungerechtigkeit »in großem Stil«. Und zwar nicht nur, wie die meisten vermuten werden, in Entwicklungsländern, sondern auch – nicht zuletzt aufgrund der wachsenden sozialen Ungleichheit mehr denn je – in den reichen Industrienationen wie Deutschland.

Wer diese These für übertrieben hält, wie es mir zunächst auch erging, sollte sich Marmots Untersuchungen im Detail anschauen. Sie sind von datengestützter Evidenz. So hat er die Quintessenz seiner weltweiten Forschungen in einer erschütternden Aussage auf den Punkt gebracht, die in einprägsamen Lettern die Rückseite seiner WHO-Studie ziert:

*»Die Verringerung gesundheitlicher Ungleichheiten ist ein ethischer Imperativ: Soziale Ungerechtigkeit tötet Menschen im großen Stil«.*

## **55 oder 82 Jahre Lebenserwartung?**

Marmots Forschungsergebnisse, die er auch im internationalen Vergleich validierte, entstanden zunächst bei der Analyse der Belastungssituation britischer Beamter. Die Grundannahme war, dass ein höherer Status mit größerem Stress verbunden sei. Doch die Auswertung ergab das Gegenteil: *Je höher man in der Hierarchie stand,*

*desto höher war die Lebenserwartung.* Wer auf der sozialen Leiter unten steht und Schwierigkeiten hat, sein Leben unter Kontrolle zu bekommen, hat mehr Stress, erkrankt häufiger und stirbt erheblich früher. In seinem gleichnamigen Buch (2004/2015) bezeichnete er dieses Phänomen als »The Status Syndrom«.

Kritiker könnten nun einwenden, dass sich dieses »Status-Syndrom« aus den spezifischen Bedingungen des Beamtenverhältnisses ableitet. Doch Marmot ließ seine unerwartete Entdeckung nicht ruhen. Er begann, das Phänomen auch bei anderen Berufsgruppen weltweit zu untersuchen. Sein Fazit, das er 2016 in seiner Studie »The Health Gap« mit umfassenden Analysen begründete, lautet: Wir finden das soziale Gefälle überall! Die universell gültige Formel lautet: Je größer die soziale Benachteiligung, desto kürzer die Lebenserwartung.

Was diese zunächst abstrakt klingende Formel für das Leben von Menschen konkret bedeuten kann, illustriert er an einem Beispiel aus England: In einem armen Viertel von Glasgow lag die Lebenserwartung von Männern bei 54 Jahren; nur elf Kilometer entfernt, in einem gehobenen Stadtviertel hingegen bei 82 Jahren: 28 Jahre Unterschied! Seine erschütternde Erkenntnis: Soziale Benachteiligung verkürzt die Lebenserwartung – und zwar in großem Stil. Es gilt: Je niedriger der Status im Arbeitsleben – desto geringer die Kontrolle – desto höher das Erkrankungsrisiko – desto kürzer die zu erwartende gesunde Lebenszeit.

## **Bildungsungerechtigkeit tötet**

Soziale Ungerechtigkeit ist, wie Marmot mit detaillierten Datenanalysen zeigt, auch die entscheidende Ursache für die fortdauernde Bildungsungerechtigkeit. Mehr noch: Sie trägt dazu bei, dass Kinder aus sozial benachteiligten Herkunftsfamilien eine dramatisch niedrigere »healthy life expectancy« haben, was sich nicht nur in schädlichen Bedingungen des Aufwachsens und verringerten Bildungschancen, sondern auch in einer verkürzten Lebenserwartung zeigt.

Ich habe kurz gezögert, als ich die obige, für viele möglicherweise überzeugend klingende Überschrift des Prologs gewählt habe, doch

ihre pointierte Aussage ist leider evidenzbasiert belegt. Wer die Radikalität von Marmots These in Zweifel zieht, kann die zugrundeliegenden Forschungsergebnisse in seinem auf YouTube einsehbareren Vortrag: »*Health equity for children and young people with Prof. Sir Michael Marmot*«<sup>1</sup> Schritt für Schritt nachvollziehen.

Besonders brisant sind seine Untersuchungsergebnisse für die Politik, weil sie belegen, welchen Anteil neoliberale Sparpolitik an der anhaltenden Benachteiligung eines großen Anteils von Kindern und Jugendlichen hat und deren Folgen sich auch indirekt an den schlechten PISA-Ergebnissen ablesen lässt.

## **Neoliberale Sparpolitik zerstört Bildungschancen und verkürzt die Lebenserwartung**

Am Beispiel der Wirkungen der konservativen Sparpolitik in Großbritannien zeigt er exemplarisch, dass die drastische Kürzung des Sozialhaushalts im Gefolge der Finanzkrise (2008/2009) von 42 Prozent des Bruttosozialprodukts auf 35 Prozent nicht nur die Reichen reicher und die Armen ärmer gemacht hat, sondern auch die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder aus ärmeren Schichten dramatisch verschlechtert hat. Seine Studien zeigen: Soziale Ungleichheit ist nicht nur ein Gerechtigkeitsproblem, sondern es wirkt sich in mehrfacher Hinsicht auch auf die Gesundheit und die Lebenschancen, sogar auf die Lebenserwartung Heranwachsender aus. Ob es sich um die gesunde Ernährung, Bewegung, die Umwelt- und Wohnbedingungen, die Teilhalbe an kulturellen Angeboten und vieles mehr handelte, in so gut wie allen Bereichen hatten sich die Bedingungen infolge der Finanzkrise dramatisch verschlechtert. Viele Familien mussten 50 Prozent ihres Einkommens für die Grundbedürfnisse und 40 Prozent für die Miete ausgeben. Corona verschärfte die Lage zusätzlich. So weit, so schlecht könnte man jetzt sagen. Aber: Was gehen uns die Verhältnisse in England an?

Sehr viel, denn mit seinen Längsschnittstudien kann Marmot nicht nur für Großbritannien, sondern auch für andere Länder und

---

1 <https://youtu.be/PC4jZLJUx4k>

selbst Deutschland zeigen, dass durch soziale Ungleichheit beförderte ungünstige Startbedingungen die Entwicklungschancen derart einschränken, dass es nur einer verschwindend kleinen Gruppe gelingt, die Nachteile zu überwinden und ihre Potenziale so zu verwirklichen, dass sie – wie die privilegierten Mitglieder ihrer Alterskohorte – ein gesundes und erfolgreiches Leben führen können.

## **It's the economy, stupid!**

Seit dem von der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ausgelösten »PISA-Schock« rätselt die Öffentlichkeit über mögliche Ursachen der unerwartet schlechten Leistungsbilanz deutscher Schulen. So hat sich infolge der turnusmäßigen Bekanntgabe mehr oder minder niederschmetternder PISA-Ergebnisse ein Modell ritualisierter Schuldzuweisungen etabliert, in dem, je nach Gusto, lernunwillige Schüler\*innen, versagende Eltern, unfähige Lehrkräfte, überzogener Medienkonsum, fehlende Erkenntnisse und vieles mehr als die Schuldigen benannt werden. Profiteure dieses Rituals sind vor allem die Politik, die durch die Benennung vermeintlich »Schuldiger« von den eigentlichen Ursachen ablenken kann und die empirische Bildungsforschung, die stets behauptet, man brauche nur noch mehr und differenziertere Studien, um das Problem zu lösen.

Doch Michael Marmots Forschungen belegen: Wir haben – wie übrigens in vielen anderen Bereichen auch – weniger ein Erkenntnis- als eher ein Umsetzungsdefizit. So haben insbesondere die vermögenden Gewinner unseres die Kapitalbesitzer einseitig privilegierenden Wirtschaftssystems ein Interesse daran, von der entscheidenden Ursache der Bildungsungerechtigkeit abzulenken: Der extremen und seit 1998 kontinuierlich zunehmenden Vermögensungleichheit. Die Erkenntnis der zentralen Rolle der Ökonomie und insbesondere einer »gerechten« Vermögensverteilung (Galbraith 2001) ist nicht neu. So erfand James Carville 1992 eine Formel, mit der das Wahlkampfteam von Bill Clinton erfolgreich die Präsidentschaftswahl gewann: »It's the economy, stupid!«.

Folgt man Marmots Erkenntnissen, dann müsste diese Formel auch zum Leitbild von Bildungspolitikern werden, die nicht länger

lediglich die zentrale Bedeutung von Bildung in Sonntagsreden betonen, sondern tatsächlich wirkungsvollen Wandel, insbesondere durch die Verbesserung der Startbedingungen benachteiligter Kinder und Jugendlicher, einleiten wollen. Schon vor Jahren prägte der Darmstädter Elitenforscher Michael Hartmann die simpel wirkende, aber mehr denn je zutreffende Formel: »Ohne Verteilungsgerechtigkeit keine Bildungsgerechtigkeit!«

Wie es um Verteilungsgerechtigkeit steht, belegt ausgerechnet das Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMWK), das auf seiner Homepage<sup>2</sup> unter dem Titel »Vermögensungleichheit in Deutschland und Europa« (2024) die neuesten Daten der Europäischen Zentralbank (EZB) in folgender Aussage auf den Punkt bringt:

*»Obere zehn Prozent der Bevölkerung besitzen rund 60 Prozent des Gesamtvermögens. [...] Die Datenbank enthält außerdem weitere Ergebnisse wie Zahlen zum Gesamtvermögen unterteilt nach Vermögensgruppen. Hierbei wird deutlich, dass auf die unteren 50 Prozent der Bevölkerung in der Vermögensverteilung mit rd. 0,4 Billionen Euro im Jahr 2023 ein Anteil von nur rund 2,3 Prozent am Gesamtvermögen entfällt.«*

In seinem aktualisierten Bestseller »Wem gehört Deutschland«, der einen verstörenden Einblick in die Vermögensverhältnisse benachteiligter Bevölkerungsgruppen gibt, führt Jens Berger (2024, S. 12) eine Schätzung des Sparkassenverbandes von August 2022 an, der zufolge »60 Prozent der deutschen Haushalte ihre gesamten verfügbaren Einkünfte – oder mehr – für die reine Lebenshaltung einsetzen müssen«.

Besonders in der Corona-Krise ist die soziale Schere weiter auseinandergegangen. Wie Berger anführt, besitzen die sechs reichsten Milliardäre Deutschlands ungefähr so viel wie die unteren 40 Prozent der Bevölkerung – 14 Millionen Menschen. Berger wundert sich zu Recht über das »noch immer weit verbreitete Desinteresse am Thema Vermögensverteilung«. Und diese Tendenz zur Verleug-

---

2 <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Schlaglichter-der-Wirtschaftspolitik/2024/03/05-vermoegensungleichheit-in-deutschland-und-europa.html>

nung zentraler Ursachen der anhaltenden Bildungsungerechtigkeit charakterisiert auch weite Bereiche der Bildungsdebatte, die ihre Kräfte in »Nebenkriegsschauplätzen« verausgabte.

Gewiss: Die Ökonomie ist nicht alles, aber ohne einen soliden ökonomischen Unterbau sind – wie die Vielzahl der gescheiterten Reformvorhaben der letzten Jahre zeigen – gut gemeinte Bildungsmaßnahmen zum Scheitern verurteilt. Was also ist zu tun?

Bevor wir uns in Teil I stärker aus pädagogischer Perspektive der Frage stellen, warum Schulen scheitern und ein breiteres Ursachenpektrum über die Ökonomie hinaus in den Blick nehmen, möchte ich zum Abschluss dieses einleitenden Problemaufrisses die Handlungsempfehlungen vorstellen, die Michael Marmot aus seinen Forschungen ableitet. Er nennt sie die »Marmot Principles«. Sie geben meinen »Sieben Strategien für Bildungsgerechtigkeit«, die ich in Teil II skizziere, ein solides Fundament und einen Orientierungspunkt für den eher optimistischen Ausblick in Teil III, der konkrete Maßnahmen benennt, mit denen wir durch die Gestaltung einer »gerechten« Schule, Zukunft für alle gewinnen können.

## Die Marmot Principles

Michael Marmot hat seine Handlungsempfehlungen, die ich anschließend übersetze und kommentiere, in seinem Youtube-Vortrag (2023) zusammengefasst.

Marmot Principles:

1. Give every child the best start in life
2. Enable all children, young people and adults to maximise their capabilities and have control over their lives
3. Create fair employment and good work for all
4. Ensure healthy standards of living for all
5. Create and develop healthy and sustainable places and communities
6. Strengthen the role and impact of ill health prevention
7. Tackle racism, discrimination and their outcomes
8. Pursue environmental sustainability and health equity together

### 1. Gib jedem Kind die besten Startchancen

Diese Aufforderung, die sich aus den grundlegenden Kinderrechten ergibt und eigentlich selbstverständlich sein sollte, wird seit Jahrzehnten ignoriert. Doch in jüngster Zeit scheint sich eine Verbesserung der unhaltbaren Ausgangslage abzuzeichnen. So hat das BMBF ein »Startchancenprogramm« initiiert, das beginnend mit 2024 zehn Jahre lang jeweils eine Milliarde vom Bund und eine Milliarde von den Ländern pro Jahr »bedarfsgerecht an Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler« verteilt<sup>3</sup>. Wird dieses Programm die Wende zu mehr Bildungsgerechtigkeit einleiten?

Wenngleich es nach Aussage des Ministeriums nicht nur um finanzielle Unterstützung, sondern »auch um systemische Veränderungen und eine Stärkung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens« gehen soll, sind Umfang und Konzeption nach Expertenmeinung unzureichend, sodass das Programm kaum die hohen Ziele erreichen wird, die angekündigt wurden. Sie klingen gut. So wollen Bund und Länder mit dem Startchancenprogramm – nach eigener Aussage – nichts weniger als »den Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abkoppeln und für mehr Chancengerechtigkeit« sorgen. Wie der Studienautor des Nationalen Bildungsberichts 2024, Kai Maaz, in einem Interview in der Zeit (2024) resümiert, wird das aber nicht funktionieren, denn sein desillusionierendes Fazit lautet:

*»Meine tiefe Überzeugung ist: Wenn wir mit Bildungsmaßnahmen erst anfangen, wenn die Kinder in die Schule kommen, werden wir nicht erfolgreich sein. Selbst das Startchancen Programm, bei dem jetzt 4.000 Schulen in schwierigen Lagen mit Geld versorgt werden, greift zu kurz. Denn die empirische Evidenz ist glasklar: Die Leistungsschere zwischen Kindern aus Familien mit hoher und niedriger Bildung geht in den ersten sechs Jahren auf. Solange wir das nicht angehen, werden wir den Anteil der Kinder, die nicht einmal die Grundkompetenzen im Lesen und Rechnen erreichen, nicht substantiell verringern. Was wir auch brauchen, ist ein Startchancen Programm für Kitas«.*

---

3 <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/startchancen/startchancen-programm.html>

So weit, so eindeutig die Einschätzung aus wissenschaftlicher Sicht. Dabei ist die Forderung nach umfassender Frühförderung nicht neu. Sie wurde schon in der sozialdemokratischen Bildungsreform Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts erhoben, ist aber bis heute nur unzureichend umgesetzt. Das ist nicht verwunderlich, denn deren Verwirklichung erfordert – wie Marmots und nun auch Maaz' Analysen zeigen – weit mehr als die begrenzte Unterstützung von besonders belasteten Schulen in sozialen Brennpunkten. Gefordert ist nicht nur eine materielle Stützung benachteiligter Haushalte und ein »Kita-Startchancenprogramm«, sondern auch, wie ich ergänzen möchte, eine systematische Erneuerung des Schulsystems.

Anzusetzen ist – wie wir insbesondere in Strategie 3 sehen werden – bei einer Transformation von der lehrenden zur lernenden Schule, die nur durch die Stärkung von Schulentwicklung in Netzwerken mit einer Einbettung in die jeweiligen Quartiere gelingen kann: Beide Zugänge können sich darin unterstützen, den Wandel zu organisieren und die notwendigen Kompetenzen zu entwickeln. Denn durch die Stagnation im Schulsystem und insbesondere das Festhalten an nicht mehr zeitgemäßen Unterrichts- und Prüfungsformaten werden nicht nur die Zukunftschancen benachteiligter, sondern aller Schüler\*innen eingeschränkt. In Zeiten rasanten gesellschaftlichen und technologischen Wandels, von Klimakrise, gesellschaftlichen Konflikten, ja sogar Kriegen und sich verschärfenden Zukunftsproblemen muss der Umbau darauf abzielen, Schule resilient und zukunftsorientiert aufzustellen.

Eine Möglichkeit, wie das gehen könnte, zeigt das Beispiel der Alemannenschule Wutöschingen (detailliert beschrieben in Burow 2021/2022): Mit einem radikal veränderten Schulkonzept, das die zielgerichtete Förderung aller Schüler\*innen ohne Selektion vorsieht, sowie mit einem Bündnis von Gemeinschaftsschulen – insbesondere in Form eines Entwicklungs- und Materialnetzwerks – hat sie das Knowhow und die Ressourcen von Pädagog\*innen zur gemeinsamen Schulerneuerung zusammengeführt.

Da beim Startchancenprogramm aber kein umfassendes Konzept einer grundlegenden Erneuerung von Schule und Unterricht sowie eines weitreichenden Ausbaus von Frühförderung mit begleitender Kindergrundsicherung vorgesehen ist, wird sich das Programm –

wie schon viele Vorgängermaßnahmen – als der berühmte Tropfen auf den heißen Stein erweisen.

Wenn in Deutschland laut Studie der Bertelsmann Stiftung (2023) über 400.000 Kindergartenplätze fehlen, dann sind berechnete Zweifel angebracht, ob durch begrenzte Maßnahmen – wie die Unterstützung von Schulen in sozialen Brennpunkten – »jedem Kind die besten Startchancen« – so Marmots Forderung – gegeben werden können.

Und auch der vom Deutschen Kinderhilfswerk herausgegebene »Kinderreport Deutschland 2023« belegt im Hinblick auf Kinderarmut in Deutschland drastisch, dass wir weit entfernt sind von wirksamen Programmen zur Überwindung der wachsenden Kinderarmut. Dies wäre aber eine zentrale Voraussetzung für einen wirksamen Abbau von gesundheitlicher Benachteiligung und Bildungsgerechtigkeit. Dem Report zufolge leben derzeit circa drei Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren in Armut – jedes fünfte Kind – in einem der reichsten Länder der Welt. Vorhersehbar ist schon heute, dass diese Kinder geringere Lebenschancen, geringere Einkommen und eine verkürzte Lebenserwartung haben werden als ihre Altersgenoss\*innen aus privilegierten Herkunftsländern.

## *2. Ermöglichte es allen Kindern und Jugendlichen, ihr Potenzial zu entfalten und Kontrolle über ihr Leben zu erhalten*

Solange Schule an einem noch immer zu stark auf Selektion abzielenden, fabrikmäßig organisierten Fließbandmodell von Unterricht und Erziehung orientiert ist, wird ihr die Verwirklichung von umfassender Potenzialentwicklung und Bildungsgerechtigkeit für alle nicht gelingen.

Um einen zentralen Aspekt dieses Problems zu verdeutlichen, bitte ich in meinen Vorträgen und Workshops die Teilnehmer\*innen, Lehrkräfte und Eltern, sich an ihre Grundschulzeit zu erinnern: Gab es da etwas, was sie mit Leidenschaft betrieben? Schnell werden mit leuchtenden Augen vielfältige Tätigkeiten benannt. Wir alle haben in unserer Kindheit begeisternde Erfahrungen gemacht und sind als »Natural Born Learners« gestartet – so der Titel der Studie Alex Beards (2018), der eine Reise durch die Bildungssysteme der Welt unternommen hat und untersucht, auf welche Weise und durch

welche Regelungen sie diese anfängliche Lernbegeisterung erhalten, ausbauen oder verhindern.

Doch das begeisterte Schwelgen in Erinnerungen an Potenzientwicklung in der frühen Kindheit weicht einer Betroffenheit, wenn ich die folgende Frage anschließe: Wer von Ihnen wurde in dieser Tätigkeit oder Neigung von einer Lehrkraft erkannt und über mindestens drei Jahre gezielt gefördert? Von 100 Teilnehmer\*innen heben maximal zwei die Hand und berichten von einfühlsamen Lehrkräften, die dazu beigetragen haben, dass sie ihr Talent, ihre persönliche Berufung erkannt und erfolgreich entwickelt haben. Wirksame Talent- bzw. Neigungsförderung bedarf langfristig angelegter, auf die persönlichen Voraussetzungen zugeschnittener kontinuierlicher Begleitung. Deshalb werden an der Alemannenschule die Schüler\*innen bei der kontinuierlichen Ausarbeitung ihres »Lebensplans« unterstützt, was jedoch die Ausnahme an deutschen Schulen darstellt.

Die desillusionierende Erkenntnis lautet: Die Traditionsschule ist in der Regel gar nicht daran interessiert, Entwicklungspotenziale, Talente und Neigungen zu erkennen. Vorrangig geht es darum, den curricular fixierten Stoff zu »vermitteln« und dessen ordnungsgemäße Wiedergabe in standardisierten Tests zu überprüfen – die zudem einem meritokratischen Leistungsverständnis unterliegen, das von einer objektiven Vergleichbarkeit von Leistungen ausgeht, aber dabei den Einfluss der individuell unterschiedlichen Startchancen ignoriert und so Bildungsungerechtigkeit fortschreibt.

Warum ist es wichtig, dass Schulen sich nicht darauf beschränken, ein Standardcurriculum zu vermitteln, sondern sehr viel stärker auch einen Fokus auf Talente und Neigungen setzen? Wie das Flow-Konzept des Psychologen Csíkszentmihályi belegt hat, erreichen wir unser Leistungsoptimum nur, wenn wir uns einer *selbstgewählten* (!) Herausforderung stellen, bei der die Anforderungen leicht über unseren Fähigkeiten liegen. Wir kommen dann in den Zustand des Flow, in dem uns nicht nur Lernen leichtfällt, sondern wir auch aus innerem Antrieb bereit sind, uns über einen längeren Zeitraum zu engagieren. Dieses Phänomen bringt – wie ich an anderer Stelle (Burorow 2024) ausführlich beschrieben habe – Benjamin List, Träger des Chemie-Nobelpreises 2021, auf den Punkt, indem er in einem Inter-

view mit dem bayrischen Fernsehen (2023) sein Erfolgsgeheimnis benennt:

*»Natürlich arbeiten wir hart. Aber ich ermuntere meine Leute immer, ihrem Enthusiasmus zu folgen. Ich sage Ihnen: Macht im Leben das, was ihr mit Leidenschaft macht. Es soll sich nicht anfühlen wie harte Arbeit. Und das kann man eigentlich jedem Menschen als Rat mitgeben«.*

Leidenschaft? Wo ist in der Schule Platz dafür? Im traditionellen Schulsystem erfahren zu viele Schüler\*innen das Gegenteil: Insbesondere für Schüler\*innen aus benachteiligten Herkunftsfamilien fühlt sich Schule nicht nur wie harte Arbeit an, sondern schlimmer noch: Sie erfahren Schule als Ort der permanenten Überforderung und der – wie Studien zeigen – auf Dauer sogar krankmachenden Abwertung. In Zeugnissen wird ihnen diese Abwertung auch noch durch Ziffernzensuren bescheinigt, mit verheerenden Wirkungen für die Lernmotivation. Statt Unterstützung erfahren sie so Diskriminierung und werden im Stich gelassen, was zu viele Lehrkräfte als »gerechte« Beurteilung ansehen, auf die nicht wenige stolz sind. Wen wundert da der Trend zu Schulstress, Unlust, Depression und bisweilen sogar Schulabsenz?

Wie Marmot mit seinen Forschungen bestätigt, bedeutet die Erfahrung zu vieler Kinder, dass sie sich anstrengen und für diese Anstrengung nicht nur keine Anerkennung, sondern darüber hinaus eine Abwertung in Form von Ziffernzensuren erleben, einen extremen, auf die Dauer krank machenden Stress, der zu vielfältigen Fluchtreaktionen von Schulverweigerung, bis hin zu verschiedenen Süchten führen kann.

Dass dies auch anders geht, hat der Psychologe Harvey Milkman in seiner Studie »Craving for Ecstasy and Natural Highs« (2009) gezeigt, die untersucht hat, warum Kinder drogenabhängig werden. Nach seinen Erkenntnissen versuchen sie durch den Drogenkonsum intensive Höhepunkterlebnisse zu erfahren, die er als »chemical high« bezeichnet. Flow-Erlebnisse dagegen, wie wir sie in idealen Lern- bzw. Herausforderungssituationen erfahren, charakterisiert er mit dem Begriff des »natural high« – eine Erfahrung, die für Ben-