

Rank, Astrid; Liu, Mei-Ling; Parade, Ralf; Seifert, Anja; Seitz, Simone; Schlesier, Juliane
**Grundschule weltweit. Bildungs(un-)gerechtigkeit als Herausforderung in den
Grundschulsystemen Ruandas, Kolumbiens, Italiens und Chinas**

Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: *Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 35-44. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Rank, Astrid; Liu, Mei-Ling; Parade, Ralf; Seifert, Anja; Seitz, Simone; Schlesier, Juliane: Grundschule weltweit. Bildungs(un-)gerechtigkeit als Herausforderung in den Grundschulsystemen Ruandas, Kolumbiens, Italiens und Chinas - In: Hoya, Fabian [Hrsg.]; Frick, Eva [Hrsg.]; Pichler, Silvia [Hrsg.]; Frey, Anne [Hrsg.]: *Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 35-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-362413 - DOI: 10.25656/01:36241; 10.35468/6250-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-362413>

<https://doi.org/10.25656/01:36241>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

*Astrid Rank, Mei-Ling Liu, Ralf Parade, Anja Seifert,
Simone Seitz und Juliane Schlesier*

Grundschule weltweit: Bildungs(un-)gerechtigkeit als Herausforderung in den Grundschulsystemen Ruandas, Kolumbiens, Italiens und Chinas

Abstract

Die Grundschule als erste Schule vermittelt global grundlegende Kompetenzen, Werte und Lernhaltungen. Daher kommt ihr international eine Schlüsselrolle für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zu. Sie kann einen entscheidenden Beitrag zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung und zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten leisten. Die Analyse verschiedener Grundschulsysteme eröffnet die Möglichkeit, unterschiedliche historische, gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen im internationalen Kontext sichtbar zu machen. Dieser Beitrag widmet sich der Frage nach der Bildungsgerechtigkeit und untersucht exemplarisch vier Länder aus vier Kontinenten – China, Ruanda, Italien und Kolumbien –, die bei unterschiedlichen Ausgangslagen vor der Herausforderung stehen, Bildungsgerechtigkeit zu schaffen. Die internationale Perspektive ermöglicht es, sowohl länderspezifische Besonderheiten als auch strukturelle Gemeinsamkeiten zu identifizieren.

Keywords: Grundschule, International, Bildungssysteme, Lehrer*innenbildung, Bildungsgerechtigkeit

1 Theoretischer Hintergrund

Kindern unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung, elterlichem Einkommen oder anderen gesellschaftlich wirksamen Zuschreibungen Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen, gilt weltweit als Anliegen und Herausforderung. Eine egalitaristische Lesart, wie sie etwa – angereichert um inklusive und qualitative Bestrebungen – im bis 2030 zu realisierenden Sustainable Development Goal 4 der Vereinten Nationen vorkommt (United Nations, 2015, S. 17), sieht in eben jener Gleichverteilung von Zugangschancen den Kern von Bildungsgerechtigkeit. Aus gerechtigkeitstheoretischer Warte sind jedoch weitere Dimensionen zu ergänzen: Neben Vorstellungen relationaler *Verteilungsgerechtigkeit* sind dies vor allem Auffassungen absoluter Gerechtigkeitsansprüche im Sinne

von *Teilhabeberechtigung* sowie Konzeptualisierungen von *Anerkennungsgerechtigkeit*, welche insbesondere auf die Interaktionsqualität pädagogischer Beziehungen abheben und ferner Ideen zur *Begabungsgerechtigkeit*, die eine (individuelle) Förderung der Schüler*innen gemäß den eigenen Lernausgangsbedingungen ins Zentrum rücken (Bellmann, 2025). Diese Konzeptualisierungen, die in verschiedenen Bildungssystemen der Welt unterschiedlich aufgegriffen und gewichtet werden, stehen dabei keinesfalls spannungsfrei nebeneinander und verweisen auf unterschiedliche, soziohistorisch und kulturell situierte normative Bezugspunkte von Gerechtigkeit.

Vor dem Hintergrund internationaler Befunde zur frühen Entstehung und schulischen Perpetuierung von Bildungsungleichheiten (Institute for Fiscal Studies, 2023), die eine länderspezifische Lagerung aufweisen (OECD, 2025), ist zu konstatieren, dass der Grundschule weltweit eine Schlüsselrolle dahingehend zukommt, über strukturelle und kulturelle Bedingungen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit beizutragen, wobei zu fragen ist, welche Bearbeitungsstrategien hieraus resultieren. Die ausgewählten Länder bilden diesbezüglich kontrastierende Konstellationen entlang zentraler Differenzlinien: In Ruanda und Kolumbien stehen angesichts junger Bevölkerungsstrukturen und begrenzter Ressourcen vor allem Fragen der Verteilungsgerechtigkeit und Bildungsqualität im Vordergrund. In China und Italien hingegen rücken Aspekte der Teilhabe, Anerkennung sowie der Qualität und individuellen Förderung in den Fokus. Diese Kontrastierung ermöglicht es, unterschiedliche Verständnisse, Realisierungsweisen, aber auch Hindernisse von Bildungsgerechtigkeit systematisch und vergleichend zu veranschaulichen.

2 China

Das chinesische Primarschulsystem ist institutionell fest verankert und bildet in den ersten fünf bis sechs Schuljahren im Rahmen der neunjährigen Schulpflicht die zentrale Grundlage weiterer Bildungswege. Seine gegenwärtige Gestalt ist Ergebnis einer historisch pfadabhängigen Modernisierung seit dem späten 19. Jahrhundert, geprägt durch externe Modellrezeption und wiederholte Phasen politischer Reorganisation. Nach einer rapiden quantitativen Expansion ab 1949 und einer Phase schrittweiser Qualitätsverbesserung und Regulierung seit 1976 wurden mit dem Schulpflichtgesetz von 1986 eine neunjährige Pflichtbildung sowie neue Steuerungs- und Finanzierungsstrukturen etabliert. Seit den 2000er Jahren zielen vielfältige Reformen auf Bildungsmanagement, Qualitätsentwicklung, Standardisierung und die Verringerung von Bildungsdisparitäten (zsf. Liu & Parade, 2026).

Dem Ausbau eines flächendeckenden Zugangs zur Primarschulbildung in China ist der schrittweise Abbau von Ungleichheiten zeitlich nachgelagert. Fortbestehend prägen deutliche Disparitäten zwischen städtischen und ländlichen Regionen die Bildungsqualität, insbesondere durch ungleiche Ressourcenverteilung, Infrastruktur und Lehrkräfteallokation (Lee & Song, 2017, S. 103). Zwar weisen

Zeitreihendaten von 1995 bis 2022 auf eine moderate Verringerung dieser Kluft infolge staatlicher Interventionen hin, doch besteht weiterhin erheblicher Bedarf an höheren und gerechteren Bildungsinvestitionen (Zhang et al., 2025).

Das Hukou-System, ein Haushaltsregistrierungssystem, das bestimmte öffentliche Leistungen an den Registrierungsort koppelt, differenziert seit seiner Reform 2014 offiziell Bürger*innen nicht mehr als „städtisch“ oder „ländlich“ – migrantischen Kindern aus ländlichen Regionen wird damit der Zugang zu öffentlichen Schulen und Bildungsressourcen in den Städten gewährt, was zur Herstellung von Chancengleichheit beiträgt (Ye et al., 2024). Weitere zu überwindende, assoziierte Probleme sind schulische Segregation, die Notwendigkeit zusätzlicher Bildungsaufwendungen migrantischer Familien, kulturelle (An-)Passungsprobleme einschließlich Stigmatisierungserfahrungen migrantischer Kinder, die soziale Integration in den Klassenverband sowie ungleiche Schulleistungen im Migrationskontext (Xu & Wu, 2022).

Trotz der Abschaffung der institutionellen Trennung zwischen Regelschulen und staatlich privilegierten Schlüsselschulen (key schools) im Jahr 2006 reproduzieren sich zudem Ungleichheiten über neue Distinktionsstrategien, etwa Hauskäufe in Einzugsgebieten anvisierter exklusiver öffentlicher Schulen, schulinterne Leistungsgruppierung oder Investitionen in das kulturelle Kapital des Kindes (Zhong & Tse, 2025).

In der Folge der Inklusionsagenda der UNESCO zeigen sich in China seit 1994 diesbezügliche Reformbewegungen, 2008 erfolgte die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK). Inklusive Bildung wird seit 2020 offiziell bildungspolitisch priorisiert, wobei gleichzeitig das Sonderschulwesen ausgebaut wird. Bei tendenziellem Anstieg besuchte 2020 etwa die Hälfte der Schüler*innen mit Behinderungen eine Regelschule (Qu, 2024). Zentrale, aktuell zu bearbeitende Herausforderungen liegen in einem mangelnden Inklusionsverständnis und problematisierenden Haltungen von Lehrpersonen, Eltern und Mitschüler*innen, Qualitätsdefiziten aufgrund mangelnder Ressourcen und Expertise sowie Spannungen bei der Ausbalancierung heterogener Lernbedürfnisse und -tempos (Zhou, 2024).

3 Ruanda

Ruanda ist ein Land in Ostafrika mit 14 Millionen Einwohnern. Bis heute gibt es nach dem Genozid von 1994 für Teile der Bevölkerung schwierige Lebensbedingungen. Ruanda gehört allerdings zu den afrikanischen Ländern mit dem stärksten Wirtschaftswachstum und setzt große Hoffnung auf die Schule als Fundament für sozialen Zusammenhalt und wirtschaftliche Entwicklung (Bundeszentrale für politische Bildung, 2020). Seit verstärkten Bildungsreformen ist der Besuch der Grundschule und der weiterführenden Schule formal verpflichtend und weitgehend kostenlos. Die Einschulungsrate ist mit nahezu 98 % sehr hoch (UNICEF, o. J.). Allerdings stellen begrenzte Ressourcen, wechselnde Unterrichtssprachen und Qualifikationsengpässe das System vor große Herausforderungen (Nyirama et

al., 2026). Hierfür einige Beispiele: Ruanda ist, wie oben bereits erwähnt, ein Land mit einer sehr jungen Bevölkerung. Dieser Umstand führt zu großen Klassen. Das durchschnittliche Verhältnis von Schüler*innen zu ausgebildeten Lehrkräften beträgt 57:1 und kann im Höchstfall 120:1 betragen (UNICEF, 2024). Daraus folgt ein frontales und wenig differenziertes Unterrichten, zumal die Stundentafel mit 39 Unterrichtsstunden pro Woche à 50 Minuten sehr voll ist (Nyiramana et al., 2026). Ruanda hat anders als viele afrikanische Länder eine gemeinsame Erstsprache (Kinyarwanda). Dennoch ist es, wie in den meisten afrikanischen Ländern, aufgrund der Kolonialgeschichte üblich, Englisch und Französisch als Unterrichtssprachen zu wählen. Englisch ist spätestens ab der vierten Jahrgangsstufe die offizielle Unterrichtssprache. Daraus folgt etwa die Problematik, dass die Lehrkräfte oft nur eingeschränkt Englisch sprechen, da sie selbst noch im französischsprachigen System ausgebildet wurden. Insgesamt, so konstatiert die UNICEF (2024), führt auch dieser Umstand dazu, dass die Lernergebnisse, insbesondere auf den grundlegenden Bildungstufen, anhaltend niedrig sind. Die jüngsten nationalen Lernstandserhebungen von 2021 zeigen, dass 33 % der Schüler*innen in Klasse 3 der Grundschule nicht in der Lage sind, altersgemäße Texte in Kinyarwanda zu lesen und zu verstehen. In Englisch, der offiziellen Unterrichtssprache, sind es sogar nahezu 87 % der Jungen und 92 % der Mädchen, die dieses Kompetenzniveau nicht erreichen (UNICEF, 2024). Ähnliche Ergebnisse gibt es für Mathematik, wo sich zeigt, dass 37 % der Mädchen und 41 % der Jungen die vorgesehenen Kompetenzstandards nicht erreichen. Wenn der Rechentest in englischer Sprache durchgeführt wurde, verfehlten sogar über 80 % der Schüler*innen die erwarteten Lernstandards. Zudem bestehen erhebliche regionale Unterschiede bei der Erreichung der Lernziele: In der Hauptstadt Kigali erreichten 32 % der Kinder in Klasse 3 den erwarteten Standard im Fach Englisch, in den Provinzen hingegen unter 10 %. So ist Ruanda ein Land mit einer hohen Schulbesuchsquote, die dennoch nicht dafür sorgt, dass die Kinder Basiskompetenzen aufbauen. Zugleich zeigen sich ein deutlicher Reformwille und eine starke politische Rahmensetzung zur Stabilisierung sozialer Kohäsion (Niyibizi et al., 2021).

4 Italien

Italien hat nach dem Ende der faschistischen Ära, getragen vom Wunsch nach Demokratisierung und Wohlstand, das Recht auf Bildung in der Verfassung des Landes (1948) prominent festgeschrieben. Wichtige Meilensteine der weiteren Entwicklung des italienischen Bildungssystems liegen in einer ersten reformerischen Bewegung zur Steigerung des Bildungsniveaus und Abschwächung der Bildungsungleichheit Anfang der 1960er Jahre und in einer zweiten Welle demokratischer Bewegungen nach 1968, die eine ganze Reihe von Reformen zur Realisierung eines gleichberechtigten Zugangs zu schulischer Bildung umfasste, unter anderem die konsequente Schließung von Sonderschulen und -klassen bereits 1977. Aktuell umfasst die Grundschule in Italien fünf Schulbesuchsjahre und ist wie angedeutet Teil eines durchgehend inklusiv strukturierten Erziehungs- und Bil-

dungssystems (Eurydice, 2023). Sie schließt an den ebenfalls zum Bildungsbereich gehörenden Kindergarten an und wird gefolgt von der drei Jahre umfassenden, 1961 installierten Mittelschule, die von allen Kindern gemeinsam besucht wird, unter Verzicht auf äußere Differenzierung beim Übergang. Zuschreibungen sogenannter „spezieller Bildungsbedürfnisse“ (*bisogni educativi speciali*) erfolgen personenbezogen, zugewiesene personelle Ressourcen sind jedoch an die Schulklassse gebunden. Individuelle Bildungspläne dienen zur Absicherung der curricularen Teilhabe aller Kinder. Die primarstufenbezogene Qualifizierung von Lehrpersonen wurde in Italien erst um die Jahrtausendwende von fachschulischem Niveau auf ein (seit 2010) 300 CP umfassendes universitäres Lehramtsstudium angehoben, in das die Qualifizierung für inklusive Bildung und Erziehung integriert ist (Seitz, 2026).

Das individuelle Recht auf Bildung in Schulen, die ausnahmslos allen Kindern offenstehen, sie als leistungsfähig anerkennen und ihnen gleichermaßen Bildungsmöglichkeiten eröffnen, ist in Italien normativ-kulturell fest verankert, wobei ungleichheitsbezogene aktuelle Debatten einerseits von supranationalen Agenden der Leistungssteigerung und der Accountability und andererseits von dem wirtschaftlich-strukturellen Gefälle zwischen dem reicheren Norden und dem ärmeren Süden des Landes geprägt sind. Eine Ambivalenz ergibt sich dabei hinsichtlich kategorial organisierter Regulative, die kompensatorischen Denklagen folgen und personelle Ressourcen in den Klassen steuern. Insbesondere die Kategorie – „kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Benachteiligungen“ – steht in der Kritik, denn hierbei werden explizit aus sozialen Verhältnissen Abweichungen konstruiert und diese so pädagogisch bearbeitbar gemacht (Seitz, 2026). Dabei werden diffus gehaltene Konstrukte pauschal als problembehaftet gerahmt, womit explizit Subjektivierungsaufforderungen an die so adressierten Kinder und ihre Familien einhergehen (Rose, 2024) und implizit eine nicht näher markierte hegemoniale Normalitätsvorstellung als Standard hergestellt wird. Diese Dynamiken bergen das Risiko, Bildungsungleichheiten überhaupt erst zu produzieren und über soziale Praktiken in den Schulen als solche zu verfestigen. Dabei wird strukturelle Ungleichheit als individuelles Problem verhandelt und so indirekt die Verantwortung für den individuellen Bildungserfolg auf das Kind (und dessen Familie) verlagert, während gesellschaftliche Ungleichheiten tendenziell aus dem Blick geraten.

5 Kolumbien

Die Grundschule in Kolumbien (*Primaria*) umfasst nach dem Vorschuljahr die Klassen 1 bis 5, geleitet von der bildungspolitischen Idee einer grundlegenden Bildung. Diese umfasst nicht nur mathematische und sprachliche Kompetenzen, sondern zielt auf kritisches Denken und soziale und personale Kompetenzen wie Verantwortungsübernahme und Akzeptanz der sprachlich-kulturellen Vielfalt (Ministerio de Educación Nacional, 1994) ab. In Kolumbien existiert ein Nebeneinander von staatlichen und privaten Schulen (hier vor allem konfessionelle und

internationale Schulen), beginnend vom Vorschulsystem bis hin zu Universitäten und Hochschulen. Folgerichtig kann hier nicht von *der* Grundschule gesprochen werden, sondern spezifischer von Grundschulen, die in staatlicher oder in privater Trägerschaft sind. Zusätzlich macht es einen großen Unterschied, ob sich die Grundschule in einem urbanen oder in einem ruralen Umfeld befindet. Die Einrichtung der staatlichen Schulen ist bis auf wenige Ausnahmen schlicht gehalten und es gibt nicht immer für jede Klasse einen Raum. Vielmehr teilen sich zwei Klassen im Wechselunterricht (Vormittag/Nachmittag) einen und es fehlt an didaktischem Material (Radinger et al., 2018). Die Bezahlung von Lehrkräften der staatlichen Schulen ist zudem weniger gut als an privaten Schulen (Báez Osorio, 2005).

In Kolumbien gibt es unterschiedliche ethnische Bevölkerungsgruppen und Sprachfamilien. Die ethnische Herkunft und sprachlich-kulturelle Zugehörigkeit sind starke Prädiktoren für die soziale Positionierung. Kinder, die in den unteren sozialen Distrikten (Sozialdistrikte 1-3) leben, besuchen hauptsächlich staatliche Grundschulen, die Kinder aus den oberen (ab 4) in der Regel eine exklusive private. Insbesondere private Schulen verfügen über multiprofessionelle Teams mit Schulpsycholog*innen und Förderlehrkräften zur Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Auch wenn die Alphabetisierung der Bevölkerung mittlerweile bei über 95 % liegt (Statista, 2020), bestehen weiterhin Disparitäten. Insbesondere in ländlichen Gebieten mit unzureichender Infrastruktur und anhaltenden Konflikten, besuchen viele Kinder die Schule nur unregelmäßig oder brechen ihre Schullaufbahn ohne Abschluss ab. Kinder bleiben aus Sicherheitsgründen häufig dem Unterricht fern. Dies führt nicht nur zu einer Ausgrenzung aus dem Bildungssystem, sondern auch zu einer unzureichenden Umsetzung der in internationalen Übereinkommen (etwa der UN-Kinderrechtskonvention) verankerten Bildungsrechte (OECD, 2016).

6 Übergreifende Betrachtung

Die Primarstufe fungiert weltweit als institutioneller Knotenpunkt, in dem Weichen für Bildungsbiografien gestellt werden – hier kumulieren gesellschaftliche Ungleichheiten; gleichzeitig eröffnet sich ein Potenzial zu ihrer Abschwächung. Die diskursive Aushandlung und Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit sind kein isoliertes nationales Problem, sondern betreffen alle Länder. Wie diese Bildungsgerechtigkeit angestrebt wird und auf welche Herausforderungen sie stößt, wurde exemplarisch anhand der Länder China, Ruanda, Italien und Kolumbien geschildert. Es zeigen sich strukturelle Analogien und divergente Gerechtigkeitslogiken. Unterschiede sind insbesondere dadurch bedingt, dass Bildungsgerechtigkeit aktuellen und historischen (bildungs-)politischen Entwicklungen sowie regionalen und globalen Strukturbedingungen unterliegt. So zeigt sich, dass die Grundschule jeweils eng mit übergeordneten, länderspezifischen Transformationsprozessen verknüpft ist (z.B. wirtschaftliche Modernisierung, nationale Versöhnung und Entwicklung, Inklusion, soziale Kohäsion in einem konflikthaften Kontext, etc.).

Bildungsgerechtigkeit fungiert nicht nur als pädagogisches, sondern als gesellschaftspolitisches Leitmotiv. Neben Perspektiven wie der Lehrkräfteprofessionalisierung oder der Bildungspolitik sind insbesondere die folgenden Schlüsseldimensionen hervorzuheben:

- *Zugang versus Qualität.* Die gemeinsame Betrachtung zeigt: gleichberechtigter Zugang zu Bildung genügt nicht. In allen vier Ländern ist der Grundschulzugang rechtlich zwar abgesichert und weitgehend realisiert. Dennoch bestehen deutliche Unterschiede im Kompetenzaufbau, in Bildungsressourcen und in Übergangschancen. Selbst dort, wo der nahezu universelle Zugang zur Grundschule im Zentrum bildungspolitischer Anstrengungen steht, bestehen trotz hoher Einschulungsraten erhebliche Qualitätsdefizite, die insbesondere auf große Klassen, Lehrkräftemangel und sprachpolitisch bedingte Ungleichheiten zurückzuführen sein können. Ein anderer Grund für Bildungsdisparitäten kann in der Systemdualität zwischen staatlichen und privaten Schulen liegen. Ungleichheit entsteht in diesen Beispielen also weniger durch fehlenden Zugang als durch ungleiche Ressourcen, soziale Segmentation und regionale Ungleichheiten.
- *Strukturstarke versus strukturschwache Regionen.* Dass ein vorhandener Zugang zu Grundschulbildung keine Garantie für den Erwerb von grundlegenden Kompetenzen sein muss, liegt auch daran, dass v.a. die ländlichen Regionen über geringere personelle, materielle und infrastrukturelle Ressourcen verfügen. Dies führt zu schwächeren Lernergebnissen als in urbanen oder wirtschaftsstarken Regionen. Bildungsgerechtigkeit ist somit eng mit territorialer Entwicklung und regionalen, sozialen Bedingungen verknüpft.
- *Standardisierung versus Differenzierung.* Alle vier Systeme stehen vor dem strukturellen Spannungsfeld, einerseits verbindliche nationale Bildungsstandards zu gewährleisten, andererseits den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Eine einseitig starke Standardisierung birgt dabei das Risiko, bestehende Benachteiligungen zu verstärken und bestimmte Gruppen faktisch zu exkludieren, sodass sich trotz formaler Vereinheitlichung weiterhin Bildungsungleichheiten im Grundschulbereich reproduzieren.

Diese Betrachtung verdeutlicht, dass Bildungsgerechtigkeit weder durch bloßen Zugang noch durch gesamtwirtschaftlichen Entwicklungsstand eines Landes oder durch normative Programmatiken allein gewährleistet werden kann. Vielmehr bedarf es einer kohärenten Verschränkung von adäquater Ressourcensteuerung, professioneller Lehrer*innenbildung, differenzierender Didaktik sowie einer flankierenden sozialpolitischen Rahmung. Grundschulsysteme fungieren als Spiegel gesellschaftlicher Ungleichheiten und potenzielle Hebel zu deren Reduktion.

Literatur

- Báez Osorio, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX [Colombian teacher training colleges and teacher training in the 19th century]. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 427–450. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>
- Bellmann, J. (2025). Von der Chancengleichheit zur Begabungsgerechtigkeit. Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und ihr Wandel. In T. Drope, S. Reh & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung. Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 21–44). Waxmann.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2020). *Gedenken an den Völkermord in Ruanda*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/307318/gedenken-an-den-voelkermord-in-ruanda/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Institute for Fiscal Studies (2023). *Studies of inequalities in Europe and North America launched*. <https://ifs.org.uk/inequality/studies-of-inequalities-in-europe-and-north-america-launched/>
- Lee, J. C.-K. & Song, H. (2017). Primary education. In W. J. Morgan, Q. Gu & F. Li (Eds.), *Handbook of education in China* (pp. 15–42). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783470662>
- Liu, M.-L. & Parade, R. (2026). Primary school teacher education in China. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education systems worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:35794>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación*. [By which the general education law is issued]. https://mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Niyibizi, E., Gahutu, C. & Nyiramana, C. (2021). Educational governance in Rwanda: Coordinating action for equity through cooperation between education providers. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(4), 14–18.
- Nyiramana, C., Tuyishime, J., Rank, A. & Scheunpflug, A. (2026). Primary education in Rwanda. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education systems worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6239-09>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *Education in Colombia: Reviews of national policies for education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2016/04/education-in-colombia_g1g63511/9789264250604-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2025). *Quality early childhood education: The key to prosperity and well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cd5ca149-en>
- Qu, X. (2024). Making sense of policy development of inclusive education for children with disabilities in China. *International Journal of Chinese Education*, 13(1), 2212585X241234332. <https://doi.org/10.1177/2212585X241234332>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. & Valenzuela, J. P. (2018). *OECD review of school resources: Colombia 2018*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/07/oecd-reviews-of-school-resources-colombia-2018_g1g92983/9789264303751-en.pdf
- Rose, N. (2024). Addressing inequality: Eine Einführung in die Forschungsperspektiven und -fragen von Subjektivierungsforschung. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing inequality: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 9–22). Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:30730; 10.3224/84743011>
- Seitz, S. (2026). Primary School and Primary School Teacher Education in Italy. In J. Schlesier, A. Frey, F. Hoya, R. Parade & A. Rank (Eds.), *Foundations of learning: Unveiling the mosaic of primary education systems worldwide*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:35799>

- Statista (2020). *Daten und Fakten zu Kolumbien*. <https://de.statista.com/themen/9463/kolumbien/> (Abruf: 20.04.2026)
- UNICEF (o. J.). *Education – UNICEF Rwanda*. <https://www.unicef.org/rwanda/education>
- UNICEF (2024). *Education in Rwanda: A situation analysis*. <https://www.unicef.org/rwanda/media/5346/file/UNICEF%20Rwanda.pdf>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- Xu, D. & Wu, X. (2022). Separate and unequal: Hukou, school segregation, and educational inequality in urban China. *Chinese Sociological Review*, 54(5), 433–457. <https://doi.org/10.1080/21620555.2021.2019007>
- Ye, J., Cai, L., Shi, X. & Cheng, M. (2024). Pursuing a brighter future: Impact of the hukou reform on human capital investment in migrant children in China. *China Economic Review*, 85, 102160. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2024.102160>
- Zhang, Y., Yang, W., Li, B., Yang, Y., Chen, L. & Feng, L. (2025). Convergence of primary education development in urban and rural China: Empirical analysis of historic trends and future projections. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 475. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04752-9>
- Zhong, C. & Tse, T. K.-C. (2025). The new game of choosing elite schools: Parental accounts regarding China's synchronous admission reform. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1828. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06105-y>
- Zhou, M. (2024). Inclusive education in China: Complications and causes. *Science Insights Education Frontiers*, 22(1), 3529–3544. <https://doi.org/10.15354/sief.24.re361>

Autor*innen

Rank, Astrid, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-2468-6129

Universität Regensburg, Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb, Inklusion, Übergang, Professionalisierung

astrid.rank@ur.de

Liu, Mei-Ling, Dr.

ORCID: 0000-0001-6082-6646

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik (Schulforschung), Professionsforschung und Lehrkräftebildung, Habitus- und Sozialisationsforschung

meiling.liu@zsb.uni-halle.de

Parade, Ralf, Dr.

ORCID: 0000-0001-5188-0827

Universität Erfurt, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Affekte und Emotionen in der Grundschule
ralf.parade@uni-erfurt.de

Seifert, Anja, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-0547-6900

Justus-Liebig-Universität Gießen, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Inklusion in der Grundschule, Übergänge der Grundschule
anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

Seitz, Simone, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-4542-4101

Freie Universität Bozen, Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusion

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, bildungsbezogene Ungleichheitsforschung, Leistung in der Grundschule
simone.seitz@unibz.it

Schlesier, Juliane, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1873-2520

Bergische Universität Wuppertal, Professorin für Grundschulpädagogische Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozio-emotionale Prozesse im Kontext Grundschule, Transitionen, Lehrkräfteprofessionalisierung
schlesier@uni-wuppertal.de