

Edelstein, Wolfgang

## **Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut**

*ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 2, S. 120-134*



Quellenangabe/ Reference:

Edelstein, Wolfgang: Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 2, S. 120-134 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56446 - DOI: 10.25656/01:5644

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56446>

<https://doi.org/10.25656/01:5644>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

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

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# **ZSE** Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

26. Jahrgang / Heft 2/2006

---

## **Schwerpunkt/Main Topic**

### **Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen Poverty and Social Inequality among Children and Adolescents**

Sabine Walper

Einführung in das Themenheft „Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen“

*Introduction to the Topic “Poverty and Social Inequality among Children and Adolescents”* .....

115

Wolfgang Edelstein

Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut

*Education and Poverty: Contribution of the Educational System to the Transmission of and Fight against Poverty* .....

120

Hartmut Ditton, Jan Krüskén

Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut

*Social Context and School Achievements – the Educational Relevance of Segregated Poverty* .....

135

Andreas Klocke

Armut im Kontext: Die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in deprivierten Lebenslagen

*Poverty in Context: Health and Health Behavior among Children and Adolescents in Deprived Living Conditions* .....

158

Uwe Flick, Gundula Röhnsch

„Ich vertrau der anderen Person eigentlich ...“ – Armut und Obdachlosigkeit als Kontexte sexuellen Risiko- und Schutzverhaltens von Jugendlichen

*“Actually, I trust the Other Person ...” – Poverty and Homelessness as Contexts of Adolescents’ Sexual Risk Taking and Protection* .....

171

## **Beiträge**

Würdigung <i>Appreciation</i> .....	188
--	-----

Jürgen Zinnecker Jugendforschung als soziales Feld und als Erfahrung von Biografie und Generation – Für Helmut Fend <i>Youth Research as Social Field and as Experience of Biography and Gene- ration – To Helmut Fend</i> .....	189
---	-----

Barbara Stauber, Manuela du Bois-Reymond Familienbeziehungen im Kontext verlängerter Übergänge. Eine inter- generative Studie aus neun europäischen Ländern <i>Family Relationships and Prolonged Transitions of Young People. A 9-Country Comparison</i> .....	206
--	-----

## **Rezension/Book Review**

<i>Einzelbesprechung</i> Stephan Drucks über Lüscher/Liegle .....	222
--	-----

## **Aus der Profession/Inside the Profession**

<i>Veranstaltungskalender</i> .....	224
-------------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i> .....	224
---	-----

## **Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut**

Education and Poverty. Contributions of the Educational System to the Transmission of and Fight against Poverty

---

*Zu Beginn des Beitrags wird die Armutsfalle beschrieben, dann die verschiedenen Facetten der Kinderarmut bestimmt: zunächst Einkommensarmut als ökonomische, sodann Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut als funktionale Aspekte der Bildungsarmut. Ein weiterer Abschnitt beschreibt den Beitrag des mehrgliedrigen Schulsystems, seiner soziokulturellen Segregationsleistung und seiner vor allem zeitlichen Operationsweise zur Reproduktion und intergenerationellen Vererbung der Armut. Im letzten Teil werden pädagogische Strategien für eine entwicklungs- und kompetenzorientierte Überwindung von Bildungsarmut skizziert.*

*Schlüsselwörter: Armutsfalle, Kinderarmut, Bildungsarmut, Zeitstruktur der Schule*

*The paper starts with a description of the poverty trap, followed by attempts to define the various facets of child poverty: The concept of income poverty targets the economic aspects, failure to earn credits and deprivation of competency target functional aspects of educational deprivation. The subsequent sections of the paper describe the contribution of the tracking system, of the sociocultural segregation it serves, and of the modalities of the school system's use of time to the intergenerational reproduction of poverty. The final part of the paper outlines strategies of developmentally activating and competence-oriented teaching as a means towards overcoming educational deprivation in schools.*

*Keywords: poverty trap, child poverty, educational deprivation, schools' use of time*

### **1. Schule als Armutsfalle**

*Armut ist in der deutschen Bildungsdiskussion kein Thema. Die Bildungsdiskussion wird von den politischen und den pädagogischen Eliten geführt, und diese Eliten sind von gymnasialen Erfahrungen geprägt. Eine andere Schule als das Gymnasium kennen ihre Mitglieder nicht. Im Gymnasium gibt es vereinzelt zwar arme Kinder, aber keine Armut. Die Schulen der Armen sind Hauptschulen und Sonderschulen. Diese Schulen haben zwar ihrer Bestimmung gemäß die Aufgabe, in einem differenzierenden Schulsystem die dem Einzelnen gemäße Förderung, das jeweils geeignete Fördermilieu bereitzustellen. Sie sollen einer angemessenen Differenzierung der Anforderungen und Leistungen dienen, also der Intention nach differenziell Gerechtigkeit walten lassen. Doch arme Kinder haben oft einen *Habitus*, den Lehrkräfte, die selber aus der gymnasial geprägten Mittelschicht stammen, von kognitiver und/oder motivationaler Bedürftigkeit nicht zu unterscheiden wissen. Sie verwechseln dann die Folgen von Deprivation mit mangelnder Intelligenz. Unter den für sie typischen*

Lebensbedingungen können Kinder aus Armutsverhältnissen in der sehr kurzen Grundschulzeit – meist gerade rund dreieinhalb Jahre bis zur Entscheidung über den weiteren Bildungsweg – den Bildungshabitus nur schwer entwickeln, der für eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erforderlich ist. Im Gegenteil: Der armutspezifische Habitus führt signifikant häufiger zur Überweisung auf eine Sonderschule. Die so genannte LAU-Studie (Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997) hat gezeigt, dass bei gleicher gemessener Intelligenz ein Kind aus einem Elternhaus der oberen Dienstklasse eine sechs- bis siebenmal höhere Wahrscheinlichkeit hat, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als ein Unterschichtkind.

Dabei sind die Lehrkräfte nicht subjektiv ungerecht oder bewusst einseitig. Sie lassen sich – unter den vorherrschenden Bedingungen nicht einmal zu Unrecht – vom *Habitus* der Kinder und dem Assimilationsvermögen der aufnehmenden Schulen leiten. Umgekehrt öffnet die professionelle Bereitschaft der Lehrkräfte an Haupt- und Sonderschulen, mit den Verlierern des Systems zu arbeiten, benachteiligten Schülern die Tore ihrer Schulen und assimiliert sie zugleich an *ihre* Standards. Das Dilemma, sich professionell engagiert für die Bedürftigen einzusetzen und sich dabei zugleich in den Dienst eines faktisch exklusionären Systems der Segregation zu stellen, teilen Lehrkräfte zunehmend auch mit Sozialarbeitern, Sozialpädagogen und Schulpsychologen, die sich nach bestem Wissen bemühen, Reibungsverluste des Systems einzugrenzen. Armen Eltern armer Schüler fehlt das Wissen, der Wille, die Kraft und die Entschiedenheit, sich den geltenden Standards und ihren scheinbar sachlich gerechtfertigten Empfehlungen zu widersetzen. Sie fügen sich, weil sie es nicht anders wissen und können; weil sie selber den Armutshabitus angenommen haben, den sie an ihre Kinder weitergeben. Das ist die unter Mitwirkung des Schulsystems aufgestellte *Armutsfalle*.

Die vorliegenden Überlegungen zum Beitrag des Schulsystems zur Vererbung und zur Überwindung von Armutsfolgen habe ich mit Bedacht mit der Beschreibung der Armutsfalle eingeleitet. Das soll den Ton angeben für die weiteren Überlegungen. Sie enthalten drei Teile: *erstens* die Bestimmung von Armut; *zweitens* die Beschreibung der Mechanismen des Schulsystems, die zur intergenerationellen Weitergabe und Erhaltung der Armut führen; *drittens* den Entwurf einer pädagogischen bzw. schulischen Praxis als Strategie gegen die Perpetuierung der Armut. Angesichts der sozialen Entwicklung, der Zukunftsperspektiven der Arbeits- und Sozialversicherungssysteme, angesichts auch der Schlüsselstellung des Bildungssystems im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess in der als neoliberale Modernisierung bezeichneten Transformation des Wohlfahrtsstaates kann es dringlichere Fragen kaum geben.

Leider kann dieses wichtige Thema hier bloß kursorisch abgehandelt werden. Es gibt mittlerweile zwar eine umfängliche Literatur zur Armut, auch zur Kinderarmut, und fast jeden Tag gibt es neue Beiträge zu dieser Literatur. Einen Auftakt bildet die Expertise von Lothar Krappmann zur Kinderarmut im Auftrag des Ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000), es folgen die Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2001, Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung, 2005) und die kürzlich veröffentlichten Armutsberichte der UNICEF (2005; Corak, Fertig & Tamm, 2005) und des Paritäts-

schen Wohlfahrtsverbands (2005). Es gibt mittlerweile umfangliche sozialwissenschaftliche Analysen der Kinderarmut (Butterwegge, 2000; Butterwegge & Klundt, 2003; Butterwegge, Holm, Zander u.a., 2004, darin eine nach Themen und Bereichen geordnete Bibliografie; Butterwegge, Klundt & Zeng, 2004); es gibt die sozialpolitischen Analysen der Bildungsarmut von Allmendinger und Leibfried (2002, 2003). Seit einigen Jahren gibt es auch verstreut in der pädagogischen Literatur Verhaltensbeschreibungen armer Kinder und ihrer Lebensverhältnisse, ansatzweise sogar aus der Perspektive der Betroffenen (z.B. Richter, 2000; vgl. dazu die Themenhefte einschlägiger Zeitschriften, die den Zugang zum Problem und zur Literatur eröffnen: Pädagogik, Heft 6, 2002; Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 2005; das sehr informative Heft der Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung „Aus Politik und Zeitgeschichte“ Nr. 22 vom Mai 2003). Aber „dichte Beschreibungen“ (Geertz) schulischer Lebenswelten aus der Sicht armer Kinder oder im Blick auf diese sind selten. Entsprechend selten sind Analysen der Mechanismen, die bei armen Kindern faktisch schulische Misserfolge erzeugen, bzw. Analysen der Bewertungen und Maßstäbe, die Potenziale armer Kinder der Wahrnehmung von Lehrern entziehen. Zwar wäre die Abschaffung des dreigliedrigen (bzw. vier- oder fünfgliedrigen) Schulsystems zweifellos die effektivste Strategie, die mit schulischen Mitteln perpetuierte Armut zu bekämpfen, doch die Einführung einer Gemeinschafts- bzw. Einheitsschule nach skandinavischem Muster hat in Deutschland politisch gegenwärtig wohl keine Chance. So werden wir andere, wenn auch weniger wirksame, vor allem pädagogische Mittel zur Kompensation der Armutfolgen in der Schule suchen müssen.

## 2. Kinderarmut, Bildungsarmut

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, die vorhandene Information über den Umfang der Armut in der deutschen Gesellschaft sowie die verschiedenen Strukturkonzepte, die für eine Diskussion der Armut eine Rolle spielen, wenigstens kurz in Erinnerung zu rufen. Dabei sollen die quantitativen Daten der Armutsstatistik, die man im Datenreport der Bundeszentrale für politische Bildung, in den Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamts, des SOEP oder bei Eurostat findet, *nicht* im Vordergrund stehen. Vielfach stimmen die Daten aufgrund unterschiedlicher Erhebungsmethoden und wegen der nicht ganz identischen Abgrenzungen von Erhebungskategorien nicht lückenlos überein. Deshalb wären sie in einem Beitrag, der nicht der Klärung solcher Fragen gewidmet ist, eher verwirrend. In unserem Zusammenhang kommt es auch nicht auf die Zahlen im Einzelnen an. Diese konvergieren ohnehin in ihren Größenordnungen. Es kommt hier vor allem auf die sozialen Strukturen und die Funktionen der Institutionen an, die Armut erhalten und reproduzieren. Im Anschluss an deren Beschreibung werden wir das Augenmerk auf die schulischen Vorkehrungen lenken, die diese Prozesse verstärken. Schließlich sollen uns pädagogische Strategien interessieren, die Armutsprozesse überwinden helfen können.

Zunächst zu den Größenordnungen: Bei den Armen handelt es sich um eine quantitativ bedeutsame Gruppe. Das Statistische Bundesamt (1998) gibt laut Datenreport 1997 die Zahl der (relativ) armen Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre mit 2,8 Millionen an, das sind ca. 20 Prozent der entsprechenden Altersklassen; die Hans Böckler Stiftung schätzt in ihrem Bericht (Hanesch, Krause & Bäcker, 2000) 2 Millionen Kinder bis 15 Jahre (das sind 15 Prozent der

Kinder dieser Altersgruppe) als arm ein. Kinder bis 15 Jahre stellen im Jahr 2002 33 Prozent aller Sozialhilfeempfänger. Der Paritätische Wohlfahrtsverband schätzt in seiner Analyse der Effekte von Hartz IV, dass in Deutschland jedes siebte, in Ostdeutschland jedes vierte Kind auf Sozialhilfeniveau lebt. Die Lage der Kinder hat sich in den vergangenen Jahren verschlechtert. Die Bundesrepublik ist in Bezug auf Kinderarmut von einem mittleren auf den 18. Rangplatz der OECD abgesunken. Laut Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes lebt in den großen Städten *bis zu einem Drittel* der Kinder in Armut und marginalisiert, nach Hartz IV formal alimentiert von einem Sozialgeld in Höhe von 207 Euro. In einem Projekt „Zur Kinderarmut in Bremen“ (Bündnis 90/Die Grünen 2006) unter der Leitung von Wolfram Stein haben bremische Schüler die Kaufkraft dieses Betrags und die dadurch bestimmte Lebensqualität von Kindern untersucht. Nur mit höchster Beunruhigung können wir die Folgen der Marginalisierung großer Gruppen häufig auch kulturell entfremdeter junger Menschen zur Kenntnis nehmen. Warum sollten sie denn moralische Solidarität mit einer Mehrheitsgesellschaft entwickeln, die sie von ihren Lebensformen, ihren Institutionen und ihren Perspektiven ausschließt?

Ich fasse zusammen: Das Armutsrisiko ist für Kinder doppelt so hoch wie für Erwachsene, im Osten sogar zweieinhalbmals so hoch. Im Klartext heißt dies trotz einiger Widersprüche und statistischer Einwände: Familien mit Kindern tragen das höchste Armutsrisiko. Das Armutsrisiko von Familien mit drei Kindern liegt bei 35 Prozent. Das Armutsrisiko betrifft vor allem *Einelternfamilien*, d.h. in der Regel allein erziehende Mütter, Kinder mit mehreren Geschwistern, arbeitslose Eltern und – was uns im Folgenden besonders beschäftigen wird – gering gebildete Eltern, d.h. konkret: Haushalte ohne Realschulabschluss, vor allem aber Haushaltsvorstände ohne Hauptschulabschluss oder berufsqualifizierende Abschlüsse.

## 2.1 Armut vs. Kinderarmut

An dieser Stelle erscheint es nötig, die Reichweite des Themas einzugrenzen. Das hier verhandelte Armutssegment ist die *Kinderarmut*. Daneben gibt es andere Armutssegmente in der Gesellschaft, freilich mit erheblicher Überlappung in der Bevölkerung: Zwischen Altersarmut, Armut in der Erwerbsbevölkerung und Kinderarmut gibt es deutliche Relationen, die auf ein wichtiges Merkmal der Armut hinweisen: *Armut ist erblich*. Armut wird in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen sozial vererbt. Gerade dies ist der Grund, warum wir diese Diskussion führen: Wir wollen die institutionellen, sozialen, psychologischen und pädagogischen Mechanismen und Bedingungen prüfen, die zur sozialen Vererbung der Armut beitragen und potenziell auch zu deren Prävention, zur Kompensation und Überwindung der Armutsfolgen in der Institution Schule beitragen könnten. Denn die Schule versammelt *alle* Kinder in sich, auch die armen. Deshalb trägt sie für diese auch eine besondere Verantwortung.

Drei qualitativ unterschiedliche Armutskategorien bestimmen das Feld der Kinderarmut konzeptuell unterschiedlich: *Einkommensarmut*, *Zertifikatsarmut* und *Kompetenzarmut* (vgl. Allmendinger & Leibfried, 2003). Diese Kategorien heben unterschiedliche Merkmale und Bestimmungsfaktoren der Armut hervor. Doch unabhängig von den Kategorien, die wir zur Abgrenzung der Bevölkerungsgruppen anwenden, sind die dadurch bestimmten Gruppen weitgehend

identisch. Dennoch treffen die drei Begriffe auf die Betroffenen im Blick auf verschiedene Stationen des Lebensverlaufs zu und implizieren verschieden weitreichende Einwirkungen auf den Entwicklungsprozess der Individuen. Vereinfachend gesprochen wirkt sich *Einkommensarmut* über das Defizit an Konsumchancen und Gelegenheiten zur Teilhabe auf das familiäre Klima und die Gestaltung der Sozialisationsprozesse aus – einschließlich der kognitiven Sozialisation und der Motivation zum Lernen und damit auf die Bildungschancen und Selektionsperspektiven in der Schule. *Zertifikatsarmut* wirkt sich einschränkend auf den Übergang Jugendlicher in die Erwerbsbiografie aus, indem sie formale Voraussetzungen für den Zugang zu Prozessen des Qualifikationserwerbs und damit auch des Statuserwerbs verfehlen, Voraussetzungen, die einen Weg aus der Armut öffnen könnten. So trägt Zertifikatsarmut entscheidend zur Perpetuierung und letztlich zur Vererbung der Armut an die nächste Generation bei.

*Kompetenzarmut* ist ein neues Konzept, das erst in den Nachwehen der PISA-Studien entstanden ist (Allmendinger & Leibfried, 2003). Sie lenkt das Augenmerk auf die kognitiven und kulturellen Implikationen der Armut und auf deren weitreichende Folgen. Für alle drei Kategorien gilt übrigens, dass ihre Auswirkungen auf den Lebenserfolg der Betroffenen zwar mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreffen, dass sie indessen nicht im eigentlichen Sinne deterministisch sind: Manchen einkommensarmen Familien gelingt es, ihre Kinder zu fördern, ähnlich wie dies in Märchen und Mythen berichtet wird, in denen arme Kinder schließlich zu hohen Ehren gelangen. Zertifikatslose Jugendliche können über Umwege oder mit Hilfen in den Besitz Erfolg versprechender Patente gelangen, und Kinder, die in Tests als kompetenzarm ausgewiesen wurden, können durch pädagogische Interventionen einen besseren Platz in der Kompetenzverteilung erlangen, wie dies die skandinavischen Schulsysteme systematisch zeigen. Insofern zeigen die skandinavischen Schulsysteme einen konstruktiv geregelten Zusammenhang von Bildungspolitik und Sozialpolitik. Sie greifen mit den Mitteln der Schule in die durch die Lebenslagen der Armut bestimmten Dispositionen armer Kinder ein und ändern sie. Ich werde am Schluss dieses Beitrags auf die Strategien zurückkommen, die dabei eine Rolle spielen. Zunächst erscheint es freilich erforderlich, die durch die verschiedenen Begriffe definierten Gruppen präziser zu bestimmen.

## 2.2 *Einkommensarmut*

Die entscheidende Messgröße zur Bestimmung von Einkommensarmut ist das so genannte Äquivalenzeinkommen, das nach Haushaltsgröße gewichtete Familieneinkommen. Das durchschnittliche Nettoäquivalenzeinkommen beträgt in den alten Bundesländern im Jahr 2003 nominal 1.564 Euro monatlich, in den neuen Bundesländern 1.335 Euro. In der OECD wird die so genannte relative Armut als Einkommen unter 60 Prozent des durchschnittlichen monatlichen Nettoäquivalenzeinkommens definiert. Das sind 938 Euro in den alten Bundesländern, 801 Euro in den neuen Bundesländern. Nach dem Mikrozensus fallen etwa 14 Prozent der Bevölkerung in diese Kategorie (12 Prozent in den alten, 19 Prozent in den neuen Bundesländern). Eine strengere Definition der Armut nutzt statt der 60-Prozent-Grenze die 50-Prozent-Grenze. Unter diese strengere Definition fallen etwa 11 Prozent der Bevölkerung (die so genannte Armutsquote), d.h. mehr als jeder Zehnte in Deutschland, Tendenz steigend.

Um die Lebenslagen einschätzen zu können, die ein Leben in Armut kennzeichnen, müssen wir die Gruppen identifizieren, die ein besonderes Armutsrisiko haben, d.h. überproportional wahrscheinlich ihr Leben unter Armutsverhältnissen meistern müssen. Die Statistik zeigt: *Kinder trifft das größte Armutsrisiko* in Deutschland. Die Armutsquote ist am höchsten in der Altersgruppe von 11 – 20 Jahren (23 Prozent). Sie trifft am stärksten die so genannten Einelternhaushalte mit ein, zwei oder gar mehreren Kindern, von denen über 40 Prozent arm sind. Aber auch kinderreiche „Normalfamilien“ sind betroffen. Alleinstehende Mütter mit einem Kind sowie Scheidungsfamilien fallen bei den Armen besonders ins Gewicht. Kinder im Alter bis zu 17 Jahren sind mit über 20 Prozent überproportional von Armut bedroht. Jedes fünfte Kind ist arm. Es muss uns unter dem Gesichtspunkt der Lebenslagen-Analyse aus der Betroffenenperspektive bewegen, was es für Kinder und Jugendliche in einer wohlhabenden Gesellschaft bedeutet, unter Ausschluss vom Reichtum der anderen arm aufzuwachsen. Ulrich Schneider schreibt in seinem Begleitwort zum Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbands über Kinder und Hartz IV (August 2005): „Es ist heute überhaupt noch nicht abzusehen, was es für ein Gemeinwesen bedeutet, wenn ein Drittel seiner Kinder [in den Großstädten] auf einem Einkommensniveau leben muss, das es faktisch von ganz alltäglichen, normalen gesellschaftlichen Vollzügen ausschließt, auf einem Einkommensniveau, das keinen Musikunterricht, keinen Sportverein, keinen Zoobesuch, keinen Computerkurs und nicht einmal Nachhilfeunterricht zulässt, wenn dieser nötig sein sollte. Es ist nicht absehbar, was es für die bundesrepublikanische Gesellschaft als ganze bedeuten sollte, wenn tatsächlich jedes 7. Kind über eine längere Zeit in Einkommensarmut verbleiben sollte.“

Weitere Risikogruppen neben Kindern sind vor allem die Arbeitslosen, die von Sozialhilfe bzw. Arbeitslosengeld II leben. Diese stellen fast 10 Prozent der Erwerbspopulation, 4,2 Millionen meldet die Statistik für 2002, 5 Millionen meldete die CDU auf ihren Wahlplakaten im Sommer 2005. Beide Zahlen stellen Unterschätzungen dar, weil sie weder die fast 2 Millionen Menschen in prekären Arbeits- und Umschulungsmaßnahmen, noch die vielen nicht registrierten Erwerbslosen der sozialen Unterklasse mitzählen, die aus unterschiedlichen Gründen (Inkompetenz, Abwehr, Schwarzarbeit, Illegalität) den bürokratischen Prozess meiden. Dazu kommt noch jeder vierte Azubi und Volontär, jeder Vierte, der ohne abgeschlossene Schul- oder Berufsbildung ins Leben geht, und jeder Vierte, der in Trennung lebt. Betrachtet man diese Gruppen unter dem Gesichtspunkt ihrer sozialen Herkunft, stammen sie überproportional aus der Unterschicht bzw. aus der Gruppe der ungelernten und angelernten Arbeiter. Besonders betroffen vom Armutsrisiko sind Migranten mit fast 30 Prozent (2002): Menschen ausländischer Herkunft kombinieren in besonders risikoreichen Ausprägungen Merkmale von Lebenslagen verschiedener Risikogruppen: Kinderreichtum, fehlende Schulabschlüsse, Lehrstellenmangel, Zugehörigkeit zur Unterschicht.

### 2.3 Bildungsarmut

An dieser Stelle zeigt sich, dass die Unterscheidung von Einkommensarmut und Bildungsarmut insofern problematisch ist, als Kinderarmut, insbesondere Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut, besonders intensiv in einkommensarmen Milieus auftritt und umgekehrt. Der Begriff „einkommensarme

Milieus“ weist uns zunächst in eine ethnografische, dann in eine sozialwissenschaftliche Richtung – ethnografisch, weil wir auf eine Beschreibung armutsbetroffener Lebenswelten angewiesen sind, wenn wir den subjektiven Sinn des in diesen typischerweise geübten Verhaltens entschlüsseln wollen; sozialwissenschaftlich, weil wir das Funktionieren armutserzeugter Strukturen des Verhaltens in schulischen und erzieherischen Kontexten verstehen wollen. Insgesamt muss es uns vor allem darum gehen, die institutionellen, kulturellen und psychologischen Mechanismen aufzudecken, die den Prozess der Herstellung von Erfolglosigkeit und Exklusion modulieren, dem Kinder, die in Armut aufwachsen, sehr viel häufiger als andere zum Opfer fallen.

### 2.3.1 Zertifikatsarmut

In einer ersten Annäherung kann Bildungsarmut als Zertifikatsarmut bestimmt werden. Dahinter stehen irregulär beendete Schullaufbahnen, insbesondere die Beendigung des Hauptschulbesuchs ohne Hauptschulabschluss sowie ein Abbruch der Schule nach der Pflichtschulzeit ohne das entsprechende Zertifikat. Dazu gehört ferner das Fehlen eines berufsqualifizierenden Abschlusses, ein Problem, das in den neuen Bundesländern eine größere Rolle spielt als in den alten. In der Wirkung sind diese Brüche in den schulischen Laufbahnen meist kumulativ und selbstverstärkend. Auf dem Lehrstellenmarkt, auf dem selbst ein erfolgreicher Hauptschulabschluss bereits einen Nachteil im Verdrängungswettbewerb der Qualifizierten um das zu geringe Angebot beruflicher Ausbildungsverhältnisse darstellt, wirkt der fehlende Abschluss geradezu prohibitiv. Das Lehrstellenangebot ist im vergangenen Jahrzehnt um ein Drittel geschrumpft. Trotzdem weckt selbst das geschrumpfte Angebot noch immer – falsche – Hoffnungen auf eine Stelle nach Abschluss der Lehre. Es gehört zur Struktur der Bildungsarmut, dass ein nicht unwesentlicher Teil der mühsam erworbenen Zertifikate sich für den Zugang zum Erwerbssystem hernach als wertlos erweist.

Eine Vorstellung von der Größenordnung des Problems vermitteln die Zahlen der Jugendlichen, die die Schulen ohne Abschluss verlassen. Im Jahr 2002 waren das 8,2 Prozent – das sind etwa 80.000 Jugendliche, die Hälfte davon Hauptschüler. Von der verbleibenden Hälfte kommen die meisten aus Sonderschulen. Von den Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund sind fast 20 Prozent ohne Abschluss. Die Proportion ist also doppelt so hoch wie in der Population Jugendlicher deutscher Herkunft. Fragen zu den *Cooling-out*-Prozessen in den Schulen, welche diese Daten aufwerfen, wollen wir in einem weiteren Teil dieser Ausführungen nachgehen. Zuvor soll noch von dem komplexesten Aspekt der Bildungsarmut die Rede sein, der Kompetenzarmut.

### 2.3.2 Kompetenzarmut

Kompetenzarmut ist ein neuer Begriff in der Armutsdebatte, und er beschreibt einen neu definierten Sachverhalt: Die Spannweite der mithilfe der PISA-Tests gemessenen Kompetenzen reicht von einer obersten Kompetenzstufe V herab bis zu einer noch nicht vollständig erreichten Kompetenzstufe I. Die Kompetenzstufen werden in Begriffen bereichsspezifischer kognitiv-motivationaler Handlungsfähigkeiten definiert (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). So bestimmt im Bereich Lesefertigkeit die unterste Kompetenzstufe I, dass ein

Individuum zum Aufnehmen einfacher Information aus einem simpel geschriebenen Text fähig ist; auf diesem schlichten Niveau stehen 13 Prozent der 15-jährigen deutschen Schüler. Nicht einmal dieses elementare Leseverständnis erreichen rund 10 Prozent der Schüler. Fast ein Viertel aller 15-Jährigen verfügt folglich nur über eine sehr beschränkte Lesekompetenz. Dagegen repräsentiert die höchste Kompetenzstufe V die Fähigkeit, komplexe Texte flexibel zu nutzen – eine Kompetenz, die in Deutschland gerade 10 Prozent der 15-Jährigen erreichen. Im Bereich der mathematischen Grundbildung ist ein Viertel der 15-Jährigen allenfalls in der Lage, auf Grundschulniveau zu rechnen und ein substanzieller Teil von ihnen nicht einmal das. Weniger als die Hälfte beherrscht das Standardrepertoire der Lehrpläne, und nur rund 1 Prozent ist in der Lage, auf der höchsten Kompetenzstufe V selbstständig mathematisch zu argumentieren, zu operieren und zu reflektieren. Ähnlich ungünstig ist die Verteilung der fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Kompetenz, die im PISA-Test gemessen wurde. Kompetenz bezeichnet also stets anwendungsbereite operative Fähigkeiten zu bereichsspezifisch situiertem kognitiven Handeln.

Bei der Verteilung bzw. der Streuung der Kompetenzwerte sind wir bei der größten Herausforderung angelangt, die uns die PISA-Ergebnisse aus sozialwissenschaftlicher Perspektive stellen. Der Blick auf die Streuung im unteren Kompetenzbereich zeigt, dass sich im deutschen Schulsystem mehr sehr kompetenzschwache Schüler finden als in anderen vergleichbar entwickelten OECD-Ländern. Es wurde bereits erwähnt, dass etwa 10 Prozent der Schüler nicht einmal die unterste Kompetenzstufe in den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik erreichen, während knapp 15 Prozent eben die Anforderungen der untersten Kompetenzstufe I erfüllen. Diese *Risikogruppe* umfasst mithin etwa 24 Prozent der Schüler. Weil die Risikogruppe überproportional aus Hauptschülern und Sonderschülern, zugleich jedoch aus Unterschichtkindern und Migrantenkindern besteht, verweist ihre Komposition auf ein Versagen der Schulen in Bezug auf die Akkulturation und die Integration der Benachteiligten. Dass es sich um einen hausgemachten Systemeffekt handelt, wird dadurch ersichtlich, dass es eine vergleichbare Gruppe kompetenzarmer Schüler in vergleichbaren Ländern mit anderen Schulsystemen kaum gibt. Der internationale Vergleich der Extrempositionen (der 10 Prozent einer Risikogruppe mit niedrigster Kompetenz und der 10 Prozent einer Kompetenzelite mit höchster Kompetenz) macht nämlich durch deren Positionierung in der Gesamtverteilung über die verglichenen Länder hinweg deutlich, dass sie keineswegs ein Effekt einer „natürlichen“, gleichsam biologischen Verteilung sind, wie es ein weit verbreitetes Vorurteil hierzulande will. Die deutschen Extremgruppen sind nach unten im internationalen Vergleich stark ausgeprägt, nach oben bleiben sie indessen deutlich unterhalb der Spitze (der skandinavischen und der angelsächsischen Länder einschließlich Kanadas, Neuseelands, Australien, aber auch Japans). Daher das spürbare Aufatmen nach den Vorinformationen über die neuen PISA-Daten von 2003, die einen relativen Anstieg sowohl der Mittelwerte als auch der hohen Kompetenzwerte versprochen. Die *niedrigen* Kompetenzwerte haben sich dabei freilich überhaupt nicht geändert. Die Verbesserung geht vor allem auf die Gymnasien zurück. In den Hauptschulen hat sich nichts gebessert, die Sonderschulen bleiben ohnehin in dieser Diskussion unberücksichtigt. Damit sind wir beim dritten Teil unserer Abhandlung angelangt.

### 3. Der Beitrag des Schulsystems zur Erhaltung der Armut

Während Einkommensarmut der Schule zunächst vorgegeben ist und etwa 3 Millionen, d.h. 16 Prozent der Schüler, aus mehr oder minder einkommensarmen Verhältnissen die Schule besuchen, trägt diese sowohl durch eigenes Handeln als auch durch Handlungsabstinenz zur Zertifikatsarmut bestimmter unterprivilegierter Schülergruppen bei, die wir bereits beschrieben und bestimmt haben. Wir sehen das am Beispiel der Kompetenzarmen, die vermutlich einen bedeutsamen Teil der Zertifikatsarmen stellen.

Wie wir gesehen haben, ist Kompetenzarmut zumindest teilweise ein Produkt des deutschen Schulsystems, während dies andere Schulsysteme teils gar nicht, teils nicht im selben Umfang erzeugen. Man scheut sich fast, erneut auf das finnische System hinzuweisen. In der Tat verhindert eine Anzahl von Schulsystemen in OECD-Ländern das Auftreten einer für das deutsche Schulsystem typischen Kompetenzarmut (die skandinavischen und die angelsächsischen Länder mit Kanada, Australien und Neuseeland; Korea, Japan sowie weitere Länder). Wir haben bereits hervorgehoben, dass es sich nicht um eine „natürliche Erscheinung“, sondern um ein von der Schule selbst beeinflusstes Phänomen handelt.

Wenn Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut zum größeren Teil in Haupt- und Sonderschulen entsteht, geht dies gewiss nicht einfach auf die Pädagogik dieser Schulen oder auf eine für diese Schulen irgendwie typische Unterlassung der angemessenen Förderung zurück. Vielmehr können diese Schulen die im selektiven Schulsystem angelegte Entwertung der betroffenen Schüler, den Mangel an sozialisatorischen Ressourcen zur Kompensation ihrer kulturellen Lebenslagen, die negative Selbststigmatisierung als Folge einer Identifizierung als „schlechter Schüler“ und gar die fehlende Unterstützung in soziokulturell marginalisierten Elternhäusern nicht kompensieren. Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut kumulieren zwar in Haupt- und Sonderschulen, produziert werden sie freilich als Folge des selektiven Schulsystems insgesamt. Bildungsarmut bestimmt in Gestalt von Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut den Lebensverlauf der Betroffenen. Sie wird mit erheblicher Wahrscheinlichkeit als Einkommensarmut in Verbindung mit kultureller Deprivation an die nächste Generation weitergegeben. Kurzum: Herkunft aus Armutsverhältnissen ist ein bedeutsamer Prädiktor für Kompetenzarmut und Zertifikatsarmut. Armut gebiert Armut, und Schulen in Deutschland tradieren sie, wenn sie sie nicht gar selber erzeugen.

Es dürfte keine neue Entdeckung sein, dass das dreigliedrige (aber eigentlich vier- bzw. fünfgliedrige) selektive Schulsystem für die Konservierung und Tradierung von Armut eine substanzielle Verantwortung trägt: In den unteren Bildungsgängen, in Haupt- und Sonderschulen, finden sich die Kinder aus den armutsgefährdeten Bevölkerungsgruppen der Unterschicht, aus der marginalisierten Unterklasse, aus der Gruppe der Migranten, denen das kulturelle Kapital fehlt, das sie an ihre Kinder weitergeben könnten. Diesen Kindern fehlen die kulturellen Ressourcen, die sie nutzen könnten, um in den Schulen erfolgreich um Leistung, Anerkennung und Zertifikate zu konkurrieren. Am Beispiel der Selektionsentscheidung lassen sich die Mechanismen auf der Strukturebene aufzeigen: Die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung für ein Kind von Akademikern der höheren Dienstklasse ist zehnmal so groß wie für ein

Kind aus der Arbeiterklasse; und bei Kontrolle der Intelligenz ist die Wahrscheinlichkeit noch sechsmal so hoch (Veith, 2005). Für die mittleren sozialen Klassen ist diese Wahrscheinlichkeit viermal so groß; und die Wahrscheinlichkeit einer Realschulempfehlung für ein Arbeiterkind beträgt im Vergleich zu der Wahrscheinlichkeit für Kinder aus anderen sozialen Gruppen (kombiniert) gerade mal die Hälfte. Für Kinder mit Migrationshintergrund gelten etwa dieselben Relationen wie für die Arbeiterkinder.

In bestimmter Hinsicht macht die aus Anlass der PISA-Studien viel gescholtene Gesamtschule eine Ausnahme von dem durch die Erfolgsraten im Übergang von der Grundschule repräsentierten Muster. Denn die Gesamtschule spielt in der Dynamik des intergenerationellen Erwerbs kulturellen Kapitals nicht zuletzt für Migrantenkinder eine positive Rolle. Das sollte bei der – gewiss auch zu Recht – kritisierten Leistungsproblematik dieser Schulform zu denken geben. Eine komplexe und auch problematische Rolle spielen die Sonderschulen, die aufgrund des breiten diagnostischen Spektrums mit rund 4 Prozent einen erheblich größeren Anteil der Schüler nach den Grundschuljahren aufnehmen, als dies in vergleichbaren Ländern der Fall ist; dabei mit etwa 8 Prozent ungefähr die doppelte Proportion der Schüler mit Migrationshintergrund. Das diagnostische Instrumentarium scheint in dieser Gruppe an kulturellen Widerständen, insbesondere den sprachlichen Ressourcen, zu scheitern. Die Lehrkräfte sind durch die Komplexität ihrer Rolle überfordert, die Unterricht, Leistungsevaluierung und die lebensverlaufsbestimmende Selektionsentscheidung kombiniert. So wird aus dem Versagen des Schulsystems eine Klientel von Schulversagern. Wieder möchte man das finnische Schulsystem zitieren, das Lernschwierigkeiten als temporären Förderbedarf im Rahmen einer normalen Gruppenkomposition bestimmt. In Deutschland dagegen schreibt man diesen Förderbedarf in eigenen hoch entwickelten, aber für Fehlklassifikationen anfälligen Institutionen auf Dauer fest und sammelt folglich die betroffenen Schüler in eigenen Anstalten. Damit verkehren sich die humanitären Absichten für viele Schüler in negative soziale Konsequenzen: Abwertung und Demütigung, Segregation und Exklusion, eine Orientierung auf die Verliererstraße.

Die soziokulturelle Segregationsleistung des gegliederten Schulsystems beruht auf einer zeitlichen Organisation, die den Übergang in die weiterführenden Schulen sehr frühzeitig reguliert und ihn zugleich legitimiert, indem Erfolg und Misserfolg den Fähigkeiten der Individuen selbst zugeschrieben werden. Dabei erfordert die Entwicklung der Fähigkeiten für diesen Übergang Entwicklungsressourcen, die je nach den kulturellen Voraussetzungen der Individuen und den Sozialisationsbedingungen des Elternhauses sehr ungleich verteilt sind. In keinem vergleichbaren Land wird zur Entwicklung des kulturellen Habitus, der für den Übergang erforderlich ist, und insbesondere zum Ausgleich der mitgebrachten Unterschiede des kulturellen Kapitals den Lernenden so wenig Zeit und Spielraum gegeben. Diese *Restriktion der Entwicklungsressourcen* in einer extrem kurzen Grundschulzeit von meist nicht einmal vier Jahren bis zur Übergangsentscheidung macht daraus einen weltweit einmaligen Mechanismus der Reproduktion der Strukturen sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem. In Verbindung mit der Entwicklung der Hauptschule zur Restschule und dem Wertverlust des Hauptschulabschlusses auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt wird daraus ein besonders folgenreicher Mechanismus der intergenerationellen Reproduktion von Armutsverhältnissen.

Während es in einer Anzahl vergleichbarer Länder gelungen ist, Bildungserfolg und Sozialstatus weitgehend zu entkoppeln, erscheint deren enge Kopplung im deutschen Schulsystem als das wirksamste Vehikel der intergenerationalen Tradierung von Lebenschancen, von Reichtum wie von Armut.

Die Darstellung des Beitrags der Schule zur Reproduktion der Armut bezieht sich bisher auf die Strukturebene: die einmalig kurze Grundschule mit Übergangsauslese als Basis für die Aktivierung statuserhaltender Mechanismen der Verteilung von Chancen des Zugangs zu den verschiedenen Zweigen des gegliederten Systems. Die Wirkungen von Strukturen lassen sich freilich nur begreifen, wenn man die Prozesse betrachtet, die Funktionen dieser Strukturen sind. Über die Formen der soziokulturellen Reproduktion in der Schule, ihre pädagogischen Erscheinungsweisen und ihre psychologischen Implikationen für Kinder, die in unterschiedlichen sozialen Lebenswelten und unter der Geltung unterschiedlicher kultureller Codes aufwachsen, ließen sich Bücher füllen. Sie auf den Spuren Bourdieus (1983; Bourdieu & Passeron, 1971) zu rekonstruieren, wäre gewiss lohnend. Die Aufgabe könnte auf die Arbeits- und Erfahrungsweise zurückgreifen, die für die Soziale Arbeit kennzeichnend ist, indem sie die subjektive Perspektive ihrer Klienten, vor allem: die subjektive Perspektive armer Kinder, zum normativen Ausgangspunkt der Arbeit mit ihnen macht. Für viele Kinder aus bildungsfernen und kulturell benachteiligten Milieus gilt, dass sie im Rahmen einer verkürzten Entwicklungsperspektive von drei oder vier Jahren sich nicht den lernkulturellen Habitus der Mittelschichtkinder aneignen können, die in ihren Elternhäusern die Basiskompetenzen der Mittelklassenkultur erwerben. Die Schulen unterstellen diese Basiskompetenzen als selbstverständliche Voraussetzungen für anspruchsvolle schulische Lernprozesse: sprachliche Differenzierung im Ausdruck, Aufmerksamkeit für Information, sozial kompetente Interaktionsformen, Belohnungsaufschub, Konzentrationsfähigkeit, Neugier und Initiative. Für das kulturelle Kapital, das diese Lerndispositionen in der Mittelschicht bilden, besitzen Kinder aus sozial restriktiven und ökonomisch armen Verhältnissen kein schulisch verwertbares Äquivalent. Ihr sprachlicher Ausdruck ist weniger artikuliert, das Vokabular beschränkter, der Satzbau elementar; die Aufmerksamkeit für Information begrenzt, die sozialen Interaktionen wenig differenziert, die Motivation kurzschrittiger, auf kurzfristige Abläufe eher gestimmt als auf fernere Ziele; deshalb ist Belohnungsaufschub unrealistisch. Unter dem Druck beengter Verhältnisse werden Neugier und Initiative häufiger bestraft. Wir sprechen beschönigend von anregungsarmen Umwelten.

Differenzierte Fragen, hypothetische Antworten, komplexe Sachverhalte, der Ausdruck von Möglichkeit, der Wechsel der sozialen Perspektiven, all diese vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der sozialen und kognitiven Strukturen der erfahrungsintensiven Welt der Mittelschichten müssen in der kognitiv weniger differenzierten und emotional eingeschränkteren Realitätserfahrung, wie sie für Armutsverhältnisse typisch ist, durch intensive Zuwendung und professionell angeleitete Förderung erst hervorkultiviert, erst geduldig entwickelt werden. Dafür aber fehlt es den Lehrpersonen an *Zeit*. Das restriktive Zeitbudget der Schule, die geringen finanziellen, sächlichen und insbesondere personellen Ressourcen, die Überlastung der Lehrkräfte, ihre auf den *Unterricht* statt auf das *Lernen der Schüler* fixierten Strategien – all das bildet die Elemente eines Systems, das Kinder aus Armutsverhältnissen dort festhält, wo sie her-

kommen, während es jene Kinder voranbringt, die mit den entsprechenden kognitiven und motivationalen Strategien vertraut sind. Diese Kinder haben dafür die Unterstützung ihrer Elternhäuser und auch ihrer Peers, die jenen fehlen. Darauf beruht die Reproduktion der soziokulturellen Klassenverhältnisse in der Schule und die Rolle der Schule als Agentur dieser Reproduktion.

#### **4. Beitrag der Schule zur Überwindung der Armut**

Welchen Beitrag kann die Schule zur Überwindung der Armut leisten, wenn deren Reproduktion so fest in ihren Strukturen verankert ist? Die Hypothese liegt nahe, dass die erfolgreichen Einheitsschulsysteme Skandinaviens sowie die Systeme der angelsächsischen und fernöstlichen Länder den Mechanismus der soziokulturellen Reproduktion durch die didaktische Interaktion von Lehrern und Schülern außer Kraft gesetzt haben. In den inklusiven Einheitsschulen im Ganztagsbetrieb mit ihren heterogenen Schülern müssen Lehrkräfte differenzierende Strategien einsetzen und ggf. auch Kompetenzen unterschiedlicher Fachleute für die Klasse mobilisieren – neben Pädagogen etwa Lernhelfer, Sozialpädagogen, Psychologen. So können über Zeit Entwicklungsdefizite kompensiert und Entwicklungsdifferenzen ausgeglichen werden. Die systemischen Voraussetzungen sind Zeit, Heterogenität und Inklusion. Der pädagogische Prozess impliziert Zuwendung, Anerkennung und Unterstützung. Dabei scheint es weniger auf die Qualität des Unterrichts anzukommen als auf die Qualität des pädagogischen Prozesses. Das Lernen müssen ohnehin die Schüler selbst ins Werk setzen. Das Lernen der Schüler steht folglich im Mittelpunkt der professionellen Aufmerksamkeit der Lehrer. Dass Schüler *ceteris paribus* in diesen Schulen erfolgreich lernen, zeigt sich an der geringeren Streuung der Leistungen und Kompetenzen im PISA-Test in den Systemen, in denen dies die regulativen Prinzipien der schulischen Arbeit sind. Inklusion vermindert das Deprivationsrisiko. In Finnland gelangen fast 100 Prozent der Schüler zum Abschluss der 9. Klasse der Einheitsschule, praktisch ohne Wiederholung einer Klasse auf dem Weg. Dabei bleiben im Prinzip alle Kinder einer Klasse von Anfang an zusammen – ohne Auslese, aber mit hinreichender Unterstützung und individueller Förderung, wenn es in der individuellen Lerngeschichte und in der Entwicklungsdynamik der Klasse Bedarf dafür gab. Ein knappes Drittel schlägt mit der 10. Klasse einen beruflichen Bildungsweg mit beruflichem Abschluss ein, etwa 70 Prozent machen nach drei weiteren Schuljahren, also nach der 12. Klasse, das Abitur. Es gibt keine schulische Vererbung von Statuspositionen, keine Exklusion. Die Klammer zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist weitestgehend gelöst.

Damit haben wir fast unter der Hand die Frage aufgeworfen, welche Strategien der Schule zur Abwehr ihrer gegenwärtigen Funktion bei der Vererbung der Armut zur Verfügung stehen. Auf struktureller Ebene ist deutlich, dass die Auflösung des Auslesekomplexes – das heißt der Verbindung von ultrakurzer Grundschule, selektiv gegliedertem Schulsystem und dem rigiden Zeitpanzer der Halbtagschule – ein Erfolg versprechendes Bündel von Maßnahmen wäre. Der neue Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005) hält – wenn auch vorsichtig und etwas zögernd formuliert – zumindest die Verlängerung der Grundschule für angezeigt. Die Auflösung des Auslesekomplexes steht indessen nicht in Aussicht. Mit der Ganztagschule steht immerhin die Lockerung des Zeitregimes auf der Agenda. Freilich wird

diese durch Widerstände der auf den traditionellen Vormittagsunterricht fixierten Kader und die billigere Lösung einer bloßen Betreuung unter Aufsicht meist minder ausgestatteter und minder honorierter Kräfte am Nachmittag häufig in Frage gestellt. Denn die „offene“ Ganztagschule bietet im ungünstigen, offenbar leider häufigen Fall Gelegenheiten zu unstrukturierter Betreuung in großen Gruppen ohne die zeitlich entlasteten Bedingungen, welche die Voraussetzung für eine produktive pädagogische Zuwendung zu jenen Schülern sind, die mangels kulturellen Kapitals auf diese Zuwendung besonders angewiesen sind. Denn nur die Gewährung zusätzlicher Entwicklungsressourcen – Zeit, Zuwendung, pädagogische Kompetenz – wird die Schule in die Lage versetzen, armutserzeugte kognitive, motivationale und interaktionale Deprivationsfolgen effektiv zu kompensieren. Die „offene“ Ganztagschule könnte dagegen eine neue exklusionäre Falle errichten: zwischen erfolgreich am Vormittag konventionell unterrichteten privilegierten und den am Nachmittag bloß betreuten, sozial bedürftigen Kindern im ungünstigen Fall eine Statusdifferenz herstellen, die in der Leistungskonkurrenz eines unverändert zeitlich komprimierten und traditionell geführten Vormittagsunterrichts die kognitiven und psychologischen Folgen zu Lasten der gering Privilegierten festschreibt.

Es ist nicht die Aufgabe dieses Beitrags, ein Plädoyer zu präsentieren. Vielmehr ging es um den Aufweis der Strukturen der Bildungsarmut und den Beitrag der Schulen dazu. Das Ziel einer solchen Analyse kann freilich nur sein, Perspektiven für Strategien zu präsentieren, die in Schulen zur Überwindung von Bildungsarmut eingesetzt werden können – auch in den bestehenden, die für die Vererbung der Bildungsarmut sorgen. Von einer professionell ausformulierten Strategie im Dienste solcher Ziele sind wir noch weit entfernt. Auf der Bedeutung des Zeitregimes der Schule habe ich mehrfach insistiert. *Zeit* ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, die Entwicklungsressourcen von Kindern zu kultivieren, deren Hintergrund von Deprivation geprägt ist, die aus restriktiven Familienkulturen stammen oder aus Kulturen außerhalb des Mainstreams, in denen zum Beispiel diskursive Entscheidungsfindung oder die Beteiligung von Kindern am Gespräch der Erwachsenen tabuisiert ist. Auch diese Kinder müssen im *Mainstream* konkurrenzfähig und kompetent werden können. Förderung braucht Zeit, Differenzierung, Individualisierung, Unterstützung, Zuwendung und Anerkennung. Daraus ergibt sich fast alles andere, das erforderlich ist, um individuelle Lernprozesse zu stützen: Es geht in der Tat um das Programm des Kompetenzlernens, das, mittlerweile erziehungswissenschaftlich und psychologisch begründet und experimentell bewährt, mit dem konstruktivistischen Programm der Reformpädagogik weitgehend übereinstimmt. Ich möchte dies im Blick auf das in diesem Beitrag entfaltete Problem wie folgt formulieren: im Anschluss an die eigene Erfahrung situiert lernen, im eigenen Rhythmus und Entwicklungssyntax; lernen an subjektiv sinnbesetzten Gegenständen, mit der Chance eigener Wirksamkeitserfahrung; teils individualisiert, teils arbeitsteilig in Gruppen, teils kooperativ lernen; lernen in variablen Zeitstrukturen, in variablen sozialen Kontexten unter Kultivierung der Eigenmotivation des Lernenden. Es geht also darum, kompetenzorientiert, konstruktiv, nicht zuletzt in gemeinsamen Projekten eigenverantwortlich zu lernen.

Schulische Arrangements, die dies ermöglichen, werden die Leistungsstreuung im unteren Bereich zurückbilden, kulturelles und zugleich soziales Kapital entwickeln und folglich Bildungsarmut einschränken, gar überwinden. Schu-

liche Arrangements, die Lernen mit Hilfe solcher Strategien fördern, sind an allen Schulen möglich, doch sie sind im Rahmen des bestehenden Schulsystems sehr anforderungsintensiv und voraussetzungsvoll. Sie fordern von den Lehrkräften eine in der Lehrerausbildung kaum vermittelte Kompetenz – nicht zuletzt die Motivation, professionell *anders* zu handeln, als das System von sich aus nahe legt. Von den professionellen Kompetenzen der Sozialen Arbeit könnten die Lehrkräfte hierfür sehr viel lernen: nicht den Unterricht, sondern den individuellen Lerner, nicht zuletzt den langsamen, unbeholfenen, verbockten, ja unintelligent wirkenden Lerner in den Mittelpunkt zu rücken – vielleicht so etwas wie eine finnische Schule in der deutschen zu entwickeln.

## Literatur

- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2002). Bildungsarmut im Sozialstaat. In G. Burkart & J. Wolf (Hrsg.), *Lebenszeichen. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Martin Kohli zum 60. Geburtstag* (S. 286-315). Opladen: Leske + Budrich.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21/22, 12-18.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001). *Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Bonn.
- Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (2005). *Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Bonn.
- Bündnis 90/Die Grünen in der Bremischen Bürgerschaft (2006). *Zur Kinderarmut in Bremen. Ein Schulprojekt*.
- Butterwegge, C. (Hrsg.) (2000). *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*. 2. Aufl. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Butterwegge, C. & Klundt, M. (Hrsg.) (2003). *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Butterwegge, C., Holm, K., Zander, M. u.a. (2004). *Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwegge, C., Klundt, M. & Zeng, M. (2004). *Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Ein empirischer Vergleich der Lebenslagen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corak, M., Fertig, M. & Tamm, M. (2005). *A portrait of child poverty in Germany*. Innocenti Working Paper No. 2005-03. Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hanesch, W., Krause, P. & Bäcker, G. (2000). *Armut und Ungleichheit in Deutschland*. Reinbek: Rowohlt.
- Krappmann, L. (2000). *Kinderarmut. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Vorbereitung des Ersten Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesrepublik*. Berlin

- Lehmann, R., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (2005, August). „Zu wenig für zu viele“. *Kinder und Hartz IV: Eine erste Bilanz der Auswirkungen des SGB II*. Berlin.
- Richter, A. (2000). *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über Belastungen aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region*. Aachen: Shaker Verlag.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1998). *Datenreport 1997. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Schriftenreihe Band 340. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- UNICEF (2005). *Child poverty in rich countries 2005*. Innocenti Report Card No. 6, Florence.
- Veith, H. (2005). *Sozialisation und Kompetenzentwicklung unter Armutsbedingungen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Jena.
- Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, E-Mail: edelstein@mpib-berlin.mpg.de