

Liesner, Andrea; Wischmann, Anke

Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik

Pädagogische Korrespondenz (2010) 41, S. 46-62



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Liesner, Andrea; Wischmann, Anke: Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik - In: Pädagogische Korrespondenz (2010) 41, S. 46-62 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80835
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-80835>

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, aufführen, 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
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 41

FRÜHJAHR 2010

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

- 5 **ESSAY**
Michael Parmentier
Die Welt noch einmal. Anfang und Ende des musealen Anspruchs
auf universale Repräsentation
- 22 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Rainer Bremer / Andreas Gruschka
30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn
Herr Sloterdijk?
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA**
Andrea Liesner / Anke Wischmann
Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heran-
wachsender und die Grenzen der Pädagogik
- 63 **ERZIEHUNG NEU**
Ludwig A. Pongratz
Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als
gouvernementale Strafpraxis
- 75 **REFORMSCHICKSAL**
Andreas Gruschka
Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht
- 93 **DIDAKTIKUM**
Alfred Schirlbauer
37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?
- 107 **AUS DEN MEDIEN**
Wolfram Meyerhöfer
Der Blick von der anderen Seite

Andrea Liesner / Anke Wischmann

Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik¹

I

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft widmet den Themen Armut und speziell Kinderarmut seit einigen Jahren verstärkt Aufmerksamkeit. Der fortgesetzte Hinweis der PISA- und anderer Studien auf die starke Abhängigkeit von Schulerfolg und familialer Herkunft scheint das pädagogische Interesse an der Lebenssituation armer Kinder und Jugendlicher intensiviert zu haben. Gleiches gilt für die anhaltende öffentliche Diskussion über Schulen in so genannten „sozialen Brennpunkten“. Empirische und theoretische Arbeiten befassen sich entsprechend mit den Voraussetzungen, Erscheinungsformen und Folgen von Armut für Heranwachsende; die entsprechenden Stichworte lauten soziale Ungleichheit, Chancengerechtigkeit, Benachteiligung, Exklusion oder auch Resilienz. In einem Punkt sind sich die meisten Autoren trotz der Heterogenität ihrer Ansätze und Perspektiven einig: Bildung spielt beim professionellen Umgang mit dem Problemkomplex Armut eine zentrale Rolle. Sie soll vor Verarmung schützen, beim Bewältigen arbeitsbedingter Probleme helfen, das Übergreifen von Armut von einer Generation auf die nächste verhindern und Partizipation ebenso wie Integration ermöglichen.

Ähnliche Überzeugungen kennzeichnen inzwischen auch den politischen Diskurs: „Lange wurde nicht wahrgenommen, dass frühe Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund, für Kinder aus Familien, in denen Bildung wenig zählt, die Chance ist, aus der Armut herauszukommen“ (Leyen 2008). Die fortlaufenden „Nationalen Aktionspläne“ zur „Bekämpfung der Armut und der sozialen Ausgrenzung“ messen dem Bildungsbereich einen immer höheren Stellenwert bei (vgl. BMAS 2004, BMFSFJ 2005),² der Begriff „Bil-

-
- 1 Der Beitrag geht auf hochschulöffentliche Vorträge an der Universität Bielefeld im Januar 2009 und an der Universität Würzburg im Dezember 2009 zurück. Die Diskussion unserer Überlegungen im Forschungskolloquium von Sabine Andresen und mit der pädagogischen FSR-Initiative in Würzburg war für die weitere Arbeit am Text ausgesprochen anregend.
 - 2 Seit 2000 sind die EU-Mitgliedsstaaten seitens des Europäischen Rats aufgefordert, „Nationale Aktionspläne“ (NAP) zu erstellen, um Armut und soziale Ausgrenzung zu bekämpfen. Diese Pläne sind Teil der so genannten Lissabon-Strategie, die die Union bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ machen soll: zu „einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum

dungsarmut“ wird etabliert (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003), und seit 2008 verheißt eine bundesweite „Qualifizierungsinitiative“ den Bürgern „Aufstieg durch Bildung“ (vgl. BMBF 2008).

Die Gewissheit, mit der Pädagogik und Politik gegenwärtig Bildung als wichtiges Instrument zur Armutsbekämpfung präsentieren, irritiert in mehrfacher Hinsicht. Denn zum einen gibt es historisch zahlreiche Beispiele, die vor vereinten pädagogischen und politischen Kräften warnen. Zum anderen und systematisch sind mit Bildung zwar hohe Ansprüche verbunden. Gleichzeitig macht es Bildung aber als Bildung aus, die eigenen Möglichkeiten nicht zu überschätzen. Die nachdrücklichen Forderungen nach mehr Bildung zugunsten von weniger Armut verdienen daher Skepsis ebenso wie ein genaueres Hinsehen: Welche materialen Entwicklungen sind es, auf die pädagogisch und politisch mit dem Ruf nach mehr Bildung reagiert wird? Was bedeutet Armut für die Betroffenen? Was kann die Pädagogik zur Verbesserung der Situation beitragen, was kann sie nicht? Und welche Herausforderungen birgt (Kinder-)Armut für eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich für die heterogenen gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung und Erziehung interessiert?

Wir möchten diesen Fragen nachgehen, indem wir zunächst einen Blick auf die empirische Ausgangslage zum Thema Kinderarmut werfen. Der Fokus liegt dabei auf Hamburg. Als eine der reichsten Großstädte Deutschlands sind Armut und speziell Kinderarmut dort so gerahmt, dass deren strukturelle Bedingungen besonders deutlich werden. In einem zweiten Schritt wird es um die Frage gehen, welche Implikationen Armut für Bildungsprozesse Heranwachsender hat. Im dritten Abschnitt sollen die Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischer Bildungshilfen thematisiert werden. Der vierte und letzte Teil skizziert Forschungsperspektiven, die uns heute in einem interdisziplinären Umgang mit dem Thema aussichtsreich erscheinen.

II

Wachsende Stadt und wachsende Armut

Seit 2002 bereits orientiert sich die Hamburger Regierungspolitik am Leitbild „Metropole Hamburg – Wachsende Stadt“ (vgl. Senatskanzlei 2009). Unter dem CDU/Grünen-Senat wurde das Konzept zwar inzwischen modifiziert und lautet nun bescheidener „Wachsen mit Weitsicht“: Es gelte, „Hamburg als dynamische internationale Metropole weiterzuentwickeln, nachhaltiges Wirtschaftswachstum bei Wahrung der ökologischen Qualität zu erzeugen, Hamburgs Talente und Hamburgs Magnetwirkung auf Talente zu fördern und Hamburg als gerechte und lebenswerte Stadt zu gestalten“ (vgl. ebd.). Die Bedingungen für diese Vorhaben scheinen zumindest vor der Wirtschaftskrise in mancher Hinsicht günstig gewesen zu sein: Die Stadt verzeichnete bis

2006 ein kontinuierliches Wirtschaftswachstum, ein nominales Bruttoinlandsprodukt, das mit 81.118 Euro pro Erwerbstätigem fast 38% über dem Bundesdurchschnitt lag, und eine steigende Erwerbstätigenquote (vgl. Statistisches Amt 2007, S. 11ff.). Die Rezession ist bis heute zwar auch in Hamburg deutlich spürbar, doch die wirtschaftliche Entwicklung leidet (mit Ausnahme des Hafensbereichs) weniger stark als die anderer Regionen (vgl. Statistisches Amt 2010).

Gleichzeitig gilt Hamburg als die „am meisten polarisierte Stadt Deutschlands“ (vgl. Herz/Kurz 2008, S. 7; Kirbach 2006). Die Kluft zwischen reichen und armen Stadtteilen ist tief: Im feinen Blankenese z.B. bezieht nur 1,4 % der Bevölkerung staatliche Hilfeleistungen, lediglich 0,4 % der 15- bis 24-Jährigen sind arbeitslos, und die Einkünfte je Steuerpflichtigem betragen stolze 94.494 Euro pro Jahr (vgl. Statistisches Amt 2009). Auf der anderen Elbseite liegt die Veddel, wo es anders aussieht: Dort haben erheblich mehr Menschen Anspruch auf staatliche Hilfen (28,4%), die Jugendarbeitslosigkeitquote beträgt 5,3%, und im Durchschnitt verdienen die dort wohnenden Erwerbstätigen 17.036 Euro im Jahr (vgl. ebd.). Seit der Umsetzung der so genannten Hartz IV-Gesetze hat sich die Segregation verschärft und insbesondere die Situation benachteiligter Kinder und Jugendlicher nochmals verschlechtert: Heute leben in der Hansestadt „65.070 Kinder und Jugendliche“ in Armut, „das sind 23,6 % der Altersgruppe der unter 18-jährigen. Bei den unter 15jährigen sind es 25%“ (vgl. Herz/Kurz 2008) – im Vergleich dazu: Vor vier Jahren lebten in Westdeutschland durchschnittlich elf Prozent aller Kinder und Jugendlichen in Sozialhilfe- bzw. ALG II-Haushalten, in Ostdeutschland knapp ein Viertel (vgl. Kirbach 2006, S. 2).

Die Folgen dieser „Infantilisierung von Armut“ (vgl. Becher 2005, S. 6; 2008) spiegelt sich auch im Schulbereich: Hamburger Grundschulkindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben „bei gleichen kognitiven Lernvoraussetzungen und gleicher Leistung“ bedeutend geringere Chancen auf eine „schulische Übergangsempfehlung für das Gymnasium als Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern“ (vgl. Bos/Pietsch 2004/2007, S. 56). In Haupt- und Sonderschulen sind Kinder aus armen Familien überrepräsentiert, 11,5 % eines Jahrgangs verlassen in Hamburg die weiterführende Schule ganz ohne Abschluss, und bei Kindern mit Migrationshintergrund liegt diese Quote inzwischen bei über 20 % (vgl. Statistisches Amt 2007, S. 77).

Damit haben sie – gerade in einer reichen und auf High-Tech-Wachstum ausgerichteten Metropolregion – kaum Chancen auf eine Ausbildung und qualifizierte Beschäftigung. Gleichwohl ist es problematisch, die Situation auf die bekannte Formel „Armut = schlechte Bildungschancen“ zu reduzieren. Denn diese Perspektive regt weniger Fragen an, als sie abkürzt, etwa die danach, um wessen Armut es geht, was mit Bildung gemeint ist oder welche Armutsdimensionen was für Bildung implizieren.

III

Armut als Faktor der Verhinderung adoleszenter Bildungsprozessen

Um der Frage nachzugehen, was Armut für die Bildung Heranwachsender bedeutet, sind vorab zwei Prämissen auszuweisen: Was wird im Folgenden unter Bildung verstanden? Und was kann in diesem Kontext als spezifisch adoleszent gelten? Dass entwicklungs- und bildungsbezogene Implikationen von Armut erst auf der Basis einer solchen Begriffsklärung untersucht werden können, soll im Anschluss anhand eines Fallbeispiels verdeutlicht werden.

Unter Bildung verstehen wir hier zwei unterschiedliche, aber nicht voneinander unabhängige Dinge: Zum einen geht es um institutionalisierte oder auch formale Bildung, also um objektiviertes Kulturkapital im Sinne Bourdieus. Zum anderen geht es aber auch um nicht formale Bildung. Sie wird hier in einem weiten Sinne als grundlegende Transformationen eines bestehenden Welt- und Selbstverhältnisses gefasst, d.h. als ein Prozess, der ein Subjekt voraussetzt und es gleichzeitig innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen verändert (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2007). Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass Menschen heute aufgrund von Pluralisierungs- und biographischen Fragmentierungserfahrungen in allen gesellschaftlichen Schichten mit Problemen konfrontiert sind, für die ihnen keine adäquaten Bearbeitungsstrategien zur Verfügung stehen. Solche Probleme können Bildungsprozesse herausfordern. Dass dies geschieht, gilt dabei allerdings als unwahrscheinlicher, als dass ein Bildungsprozess verhindert wird (vgl. Kokemohr/Prawda 1989). Denn Bildungsprozesse sind immer riskant, insofern man sich auf Neues einlässt und damit bisher Gültiges grundlegend in Frage stellt. Zudem sind bestehende Welt- und Selbstverhältnisse stabil, und es bedarf zu ihrer Befragung subjektiver Ressourcen, die sich individuell, aber auch milieu- und geschlechtsspezifisch unterscheiden.

Die Orientierung an dieser Bildungsprozessestheorie erfolgt hier vor allem deshalb, weil sie weit genug ist, um auch solche Menschen einzubeziehen, die an den Ansprüchen und Strukturen des Bildungssystems scheitern und damit kaum in der Lage sind, am historisch errungenen wissenschaftlichen Wissen und damit verbundenen Können zu partizipieren. Das Konzept ist inhaltlich zudem so fokussiert, dass es an andere gehaltvolle Bildungstheorien des Gegenwartsdiskurses anschlussfähig ist: Das Subjekt, die Welt und das Verhältnis zwischen beiden gelten als kontingent, ohne dass strukturelle Bindungen ignoriert werden. Auf die basale Annahme fehlender Strategien zum adäquaten Umgang mit Verunsicherungen und unbekanntem Problemen wird nicht mit einem erneuten Versprechen illusionärer Gewissheiten geantwortet, sondern mit einer offenen Suchbewegung. Die Wahl des theoretischen Zugangs heißt jedoch nicht, dass sie nicht ihrerseits Fragen aufgeworfen hätte: etwa die nach der Konkretisierung des Transformationsbegriffs, nach der his-

torisch-materialen Wirkmächtigkeit des Sicherheitsstrebens (vgl. Liesner 2002) oder nach der Fokussierung auf die bildungsbezogene Bewältigung von Problemen. Eine solche Diskussion der aktuellen Ansätze zur Entwicklung einer biographieforschungsgestützten Bildungsprozessentheorie (vgl. Koller 1994; Kokemohr 2007; Marotzki 1991) hat hier jedoch keinen Platz. Das Konzept wird vielmehr im obigen Sinne vorerst heuristisch genutzt, um der Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung im Kontext von Armut nachzugehen.

Bildungsprozesse in der Adoleszenz stellen dabei insofern besondere Ansprüche an erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, als diese Entwicklungs- und Sozialisationsphase von Heranwachsenden einen psychosozialen Möglichkeitsraum darstellt, dessen Qualität entscheidend für das Individuum, aber auch für eine Gemeinschaft ist (vgl. King 2004). Nach King geht es für Jugendliche vor allem darum, sich von der Generation der Eltern, aber auch von der eigenen Kindheit zu verabschieden und sich neu zu positionieren. Dabei wird vieles von der Elterngeneration übernommen bzw. reproduziert, aber es entsteht immer auch Neues. In modernen, komplexen, hoch ausdifferenzierten Gesellschaften gilt eine solche Individuation als notwendiges Moment des Erwachsenwerdens (vgl. ebd.). Es geht darum, dass sich das Subjekt als handlungsfähiges entwirft. Damit es diese hohen Anforderungen bewältigen kann, muss die Erwachseneneneration den Raum dazu zur Verfügung stellen, der gewährleistet, dass der Heranwachsende die Möglichkeit bekommt, sich auszuprobieren und Grenzen zu finden und sie zu überschreiten. Individuation beinhaltet bereits unter „günstigen“ Bedingungen schmerzliche Trennungs- und Verlustenerfahrungen; wenn die Bedingungen aber „ungünstig“ sind und damit die Qualität des psychosozialen Möglichkeitsraumes einbüßt, kann das fatale Folgen haben: „Als katastrophal können die mit der adoleszenten Lebensphase verbundenen Trennungsprozesse und Anforderungen daher beispielsweise vor allem von jenen erlebt werden, die einerseits enturzelt sind und deren Chancen andererseits marginal sind, sich neu zu verankern“ (ebd., S. 42).

Da der adoleszente Möglichkeitsraum immer in seiner Milieu- und Geschlechtsspezifisch zu sehen ist, wird klar, dass die sozialen Bedingungen entscheidend an einem „günstigen“ bzw. „ungünstigen“ Verlauf beteiligt sind. Bildung in der Adoleszenz vollzieht sich demnach im Kontext adoleszenzspezifischer Anforderungen, Entwicklungen und diese beeinflussende soziale Bedingungen. Koller hat darauf hingewiesen, dass die Adoleszenz Bildungsprozesse begünstigen kann, weil die adoleszenzspezifischen Brüche ein bestehendes Welt- und Selbstverhältnis potentiell in Frage stellen (vgl. Koller 2006). Ob es dann allerdings zu einem Bildungsprozess kommt, hängt von den spezifischen Bedingungen ab.

Bildungsprozesse, die als Transformationen bestehender Figuren eines Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden, betreffen das Subjekt als solches. In der Adoleszenz geht es für das Subjekt darum, sich zu individualisieren und zu positionieren. Das Subjekt, das sich hier bildet, ist also in be-

sonderer Weise prekär, es muss sich erst als handlungsfähiges – nicht mehr als kindliches und abhängiges entwerfen. Damit sind ohnehin schon riskante Bildungsprozesse in gewisser Weise besonders riskant, und eben das führt zur Qualität des psychosozialen Möglichkeitsraums zurück. Denn es ist entscheidend, in welcher Weise das Subjekt aufgefangen wird, welche Bezüge ihm zur Verfügung stehen und welche (habituellen) Handlungsschemata.

Armut ist dabei ein Aspekt, der sich entscheidend auf die Qualität des Möglichkeitsraums auswirkt (vgl. King 2004). In Bezug auf formale bzw. institutionale Bildung in Deutschland ist hinlänglich bekannt, dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg nahezu determiniert (vgl. Büchner 2003; Vester 2004; Becker/Lauterbach 2008; Grundmann et al. 2008; Hillmert 2008). Je niedriger der Status, desto geringer die Chance auf eine höhere Bildung und desto höher die Chance, gänzlich zu scheitern. Dass dabei allerdings nie nur ein Faktor allein wirksam ist, sondern immer mehrere Faktoren, wie etwa der sozio-ökonomische Status, das Geschlecht und die Ethnie interagieren (vgl. Klinger/Knapp 2007), vermag das folgende Fallbeispiel deutlich zu machen.

IV Der Fall Sven³

Sven ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Er lebt gemeinsam mit seiner allein erziehenden Mutter und vier von insgesamt sieben Geschwistern in einem so genannten Brennpunktstadtteil einer großen deutschen Stadt.

Er sei in dem Stadtteil aufgewachsen, lebe dort seit nunmehr 20 Jahren. Das Viertel wird in der Erzählung als Rahmen, als Struktur gebend im Leben Svens entworfen. Als Kind bekommt er mit, wie die Mutter von seinem alkoholabhängigen Vater geschlagen wird, der die Familie dann verlässt. Nach einigen Jahren habe sich die Mutter einen neuen Freund zugelegt, so Sven, bei dem sich das bekannte Muster wiederholt: Er sei drogenabhängig gewesen und auch er habe die Mutter misshandelt. Die Vaterfiguren, die Sven kennen lernt, sind entweder gewalttätig oder abwesend.

Die Mutter erlebt Sven als schwache und überforderte Frau, die sich gegenüber ihm und seinen Geschwistern nicht durchsetzen kann, was Sven jedoch nicht ihr persönlich, sondern vielmehr ihrem Geschlecht zuschreibt: Es fehle der Mann im Haus. Also habe Sven diese Position im Alter von 14 Jahren eingenommen. Er kümmere sich um seine Geschwister und die Mutter, Sorge für Ordnung in der Familie und dafür, dass nicht alles auseinander breche. Dies erweist sich im Kontext des Viertels oder der Straße, wie er sagt, als äußerst schwierig, denn die dortigen Regeln und Zwänge führten immer wieder dazu, dass er selbst oder aber Mitglieder der Familie in Schwierigkeiten gerieten. Dass dem so ist, sei eine gleichsam naturgegebene Tatsache, der man sich nicht entziehen könne. So werde man im Viertel notwendigerweise kriminell, nehme Drogen und gerate mit dem Gesetz in Konflikt. Sven be-

3 Alle Namen Ortsbezüge würden anonymisiert.

schreibt das Viertel als eine Maschine, bei der eine Schraube locker sei, die aber niemand fest ziehe, sodass sie immer weiter läuft, dabei aber Schreckliches unaufhaltsam produziert und ihre „Bewohner“ unaufhaltsam ins Unglück treibt. Als Jugendlicher wird Sven mehrfach wegen unterschiedlicher Vergehen – unter anderem Körperverletzung – verurteilt.

Die Situation wird durch wiederholte Selbstmordversuche der Mutter noch dramatisiert. Sven sei immer derjenige gewesen, der sie von ihrer Absicht abgehalten habe. Damit verstärkt sich seine Verantwortung als Familienoberhaupt noch, aber gleichzeitig bindet die Mutter ihn so an sich.

Mit der Schule sei es ziemlich schnell „den Bach runter gegangen“, weil die Anforderungen der Schule denen der Straße widersprechen. In der Schule muss man sich unterordnen, brav und fleißig sein. Auf der Straße hingegen geht es darum, sich in der Peer-Group zu beweisen, besonders hart und durchsetzungsstark zu sein und gerade nicht zu den Strebern zu gehören. Wer im Viertel Schwäche zeige, der sei ein „Lutscher“ und werde permanent erniedrigt und zwar in so brutaler Weise, dass Sven davon spricht, dass man notwendiger Weise psychische Schäden davon tragen müsse. So besteht Svens Schullaufbahn aus häufigen Schulwechseln und endet mit einem Sonderschulabschluss. Das Thema Schule nimmt in der sehr umfangreichen Erzählung Svens einen minimalen Raum ein.

Svens These lautet, dass er zunächst einmal aus dem Viertel heraus müsse, um sein Leben ändern zu können. Solange er zum einen im Milieu des Viertels bleibe und zum anderen in der Familie, sei er nicht in der Lage zu handeln und sich etwa Arbeit zu suchen. Seit er 16 Jahre alt gewesen sei, habe er fort gewollt. Aber es sei ihm bis heute nicht gelungen, weil man ihm nicht geholfen habe. Das Amt habe ihm keine Wohnung gegeben, solange er nicht arbeiten würde, aber solange er im Viertel lebe, könne er nicht arbeiten, so Sven. Er könne nicht arbeiten, 1. weil „das Drama“ zuhause zu groß sei und die Versuchung, sich erneut den Zwängen des Viertels zu beugen und 2. weil das Viertel dazu führe, dass er „abgestempelt“ würde und deshalb keine Arbeit bekomme.

Heute habe er zwar all diese Zusammenhänge durchschaut, nehme keine Drogen mehr und werde nicht mehr delinquent, aber dennoch gelingt es ihm nicht, dem Viertel zu entkommen. Am Ende des Interviews sagt er, dass er hoffe, bald einen gut bezahlten Job zu bekommen. Das sei es, was er sich wünsche: eine Arbeit, eine Wohnung (außerhalb des Viertels), ein Auto und seine Familie aus dem Viertel herauszuholen. Wie er seine Chancen einschätzt, scheint dabei nicht allzu realistisch zu sein: Wenn Sven von Arbeit spricht, dann kann es immer nur um körperliche Aushilfstätigkeiten gehen, denn anderweitig ist er nicht qualifiziert, worauf er aber überhaupt nicht reflektiert. Weder darauf, dass es solche Tätigkeiten immer weniger gibt, noch auf irgendwelche Zusammenhänge zwischen seinem Bildungsgrad und Anstellungschancen. Hinzu kommt, dass er hoch verschuldet ist. Sven überträgt das Schema der natürlichen Zwänge, wie er sie dem Viertel zuschreibt, auf die Welt außerhalb des Viertels: Es geht nur darum, dem Viertel zu entkom-

men, dann würde sich alles „natürlich“ ergeben. Aber er kennt die Spielregeln nicht. Im Viertel und für das Viertel ist er Experte, außerhalb ist er fremd. So äußert er auch an einer Stelle, dass es ihm schon Angst machen würde, das Viertel verlassen und allein zu Recht kommen zu müssen. Das Viertel bleibt der Rahmen, in dem sich Sven verortet. Auch wenn er die Mechanismen durchschaut hat, so entkommt er ihnen doch nicht.

Soweit das Fallbeispiel.⁴ Sven lebt in Armut. Seine Mutter ist allein erziehend, arbeitslos und die Familie ist kinderreich, was das Armutsrisiko enorm erhöht. Die schwierige ökonomische Lage zwingt die Familie, in dem Viertel⁵ zu leben. Das Viertel wiederum zwingt Sven, dessen Regeln zu folgen, die Logik des Milieus anzuerkennen, welche ihn in die Delinquenz und in den Drogenkonsum führt. Zusätzlich wird die Situation in der Familie als überaus schwierig dargestellt. Sven wird in fast noch kindlichem Alter zum Familienoberhaupt und ist verantwortlich für Mutter und Geschwister. Die Schule verliert daneben an Relevanz bzw. kann nicht relevant sein, weil sie den Regeln des Viertels widerspricht. Die Anforderungen der Bildungsinstitution sind nicht vereinbar mit denen der Straße. Diese Differenz verhindert, dass für Sven die Schule überhaupt in ihrer Funktion anerkannt werden kann, so dass er ihr nicht gerecht werden kann. Es ist also nicht nur so, dass Sven keine Zeit hat oder keine Unterstützung bekommt, sondern dass zu allererst überhaupt nicht (an)erkannt wird, welche Funktion Schule in einer meritokratischen Gesellschaft hat.

Wie verhält es sich nun mit adoleszenten Bildungsprozessen im oben skizzierten Sinne? Im Fall Svens lässt sich kaum von einem adoleszenten Möglichkeitsraum sprechen. Er ist nie im Sinne Bourdieus „sozial aus dem Spiel“ gewesen. Er wurde vom ohnmächtigen Kind mit einer ohnmächtigen Mutter zu einem pseudo-erwachsenen Familienoberhaupt. Dieser Situation konnte er unmöglich gerecht werden, kann sich aber auch nicht dagegen wehren. Die Mutter hat Sven an sich und die Familie gefesselt. Gleichzeitig verhindert eben diese Bindung – oder vielleicht besser: Fesselung –, dass Sven sich individuiert, und zwar psychisch wie praktisch. Sven ist nicht in der Lage, die Familie zu versorgen. In Svens Fall führt die schwierige soziale Lage in unterschiedlichen Kontexten dazu, dass Bildungsprozesse verunmöglicht werden: Eine Transformation seines Selbst- und Weltverhältnisses würde

4 Das Beispiel basiert auf einem von elf Interviews, die Anke Wischmann im empirischen Teil ihrer Dissertation „Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung“ an der Universität Hamburg geführt hat.

5 „Aus den Zahlen auf Ortsamtsebene, verbunden mit der Tatsache, dass das *** Brennpunkt im Brennpunkt ist, lässt sich vermuten, dass nahezu 50% der Bevölkerung von Transferleistungen wie Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe, Arbeitslosengeld, Wohngeld ganz oder teilweise lebt, dass jedes zweite Kind unter 7 Jahren, und jedes/r dritte Kind bzw. Jugendliche zwischen 7 und 18 Jahren in Familien groß wird, die Sozialhilfe beziehen. Bei den Neuzuzügen aufgrund von Fluktuation 1995 (73 Haushalte entsprechend 7,9% des Gesamtbestandes) waren 36,1% MigrantInnen, 59,7% gaben als Einkommensart Sozialhilfe oder AFG-Leistungen (51,4% Sozialhilfe und 8,3% AFG) an.“ Daten des Stadtteilprojekts, in dem das Interview stattfand.

eine Transformation der Verortung in der Familie und im Viertel einschließen. Es ist aber kein Ort für eine Neupositionierung in Sicht, was für ihn fatale Folgen haben kann (vgl. King 2004).

V

Bildung: primäre Ressource?

Das Geschilderte verdeutlicht die Komplexität der Auswirkungen von Armut und Benachteiligung. Und für viele ist klar, wie auf diese Befunde zu reagieren ist. So betont z.B. die Erziehungswissenschaftlerin Becher, dass es „Konsequenzen für eine Gesellschaft“ habe, „Kinder so aufwachsen zu sehen“; und wenn man nicht mehr Gefängnisse bauen wolle, müsse „[d]er Staat [...] kompensieren, was Eltern nicht mehr können“ – was der Staat tue, sei jedoch genau „das Gegenteil“ (vgl. Becher, hier nach Kirbach 2006, S. 5). Der institutionelle Bereich, der eine solche Kompensation leisten soll, ist für sie die Schule: Neben „sozialer Integration, einem stabilen Selbstwertgefühl und Erwerbstätigkeit“ sei nämlich Bildung die „primäre Ressource“, um „den Kreislauf von Armut und Benachteiligung zu durchbrechen“ (vgl. Becher 2008, S. 41; vgl. auch Becher 2005, S. 121ff.).

Solche Forderungen nach „mehr Staat“, speziell nach „mehr Schule“, „mehr Bildung“ und „mehr Pädagogik“ sind allerdings nicht unproblematisch. Denn einerseits wiederholen sie das, was Adorno Unwahrheit nannte: „Solange“ nämlich „nicht an die Wunde gerührt werden“ darf, dass „Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert“, bleibt nicht viel anderes, als an der Lüge festzuhalten, Bildung „könnte von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt“ (vgl. Adorno 1975, S. 71). Bildung wird damit zur „Apologie der Welt“, die nach dem „Diktat der sture[n] und karge[n] Nützlichkeit eingerichtet ist“ (vgl. ebd.), und für eine kompensatorische Schulbildung dürfte ähnliches gelten. Andererseits aber bedürfen Partizipation und Mitgestaltung auch unter gerechteren sozioökonomischen Bedingungen der Bildung, d.h. der Unterscheidungs- und Urteilskraft, um nicht schlicht Bestehendes auf gehobenem materialen Niveau zu reproduzieren, und staatliche Schulen sind bis heute wohl die wirkungsmächtigsten Institutionen, um wissenschaftliches Wissen allgemein zugänglich zu machen.

Das Spannungsfeld, in dem sich Bildung damit bewegt, macht es notwendig, hinsichtlich der angesprochenen Herausforderungen für die Pädagogik zu differenzieren. Armut und Benachteiligung haben selbstverständlich bildungsbezogene Dimensionen, die einer theoretischen wie auch praktischen Bearbeitung bedürfen. Diese Herausforderung anzuerkennen und ernst zu nehmen, muss jedoch keineswegs bedeuten, gleichzeitig auch die an Bildung gerichteten Kompensationsforderungen zu akzeptieren. Im Gegenteil: Zu fragen ist, ob es nicht erst ein Zurückweisen der immer neuen und zusätzlichen Ansprüche an staatliche Schulen erlaubt, Bildung jenseits trügerischer Verheißungen zu denken und damit auch die Bedingungen angeben zu können, unter denen Bildungsprozesse allererst möglich sind.

In Hamburg zum Beispiel hat vor allem die Standortpolitik der letzten Jahre zu einer Verschärfung sozialer Ungleichheit geführt: Die Förderung prestigeträchtiger Großprojekte wie Airbus, Hafencity, „Sprung über die Elbe“ usw. verhalf zwar zu wirtschaftlichem Wachstum (vgl. Ossenbrügge, hier nach Kirbach 2006, S. 3). „Das viel propagierte *filtering down*“ allerdings, also „das Durchsickern der dynamischen Wirkungen der ‚Wachsenden Stadt‘“, sei bisher ausgeblieben. Geschaffen worden seien stattdessen vor allem „prekäre Arbeitsverhältnisse: für Putzfrauen, Pizza- und Fahrradboten, Wachdienste“ (vgl. ebd.).

In historischer Hinsicht ist dieser Befund zwar keine sonderliche Überraschung. Dass die Konjunktur der vergangenen Jahre nicht automatisch allen zugute kam, ist aber deshalb bemerkenswert, weil die städtischen Investitionen in wirtschaftliche Großprojekte mit enormen Kürzungen im öffentlichen Sektor einhergingen. Als Hamburg etwa „durch die große Unternehmenssteuerreform der rot-grünen Bundesregierung 2001 einen Einnahmeausfall von 1,2 Milliarden Euro hinnehmen“ musste, sparte die Stadt nach Angaben der TU Harburg vor allem bei der breiten Masse: „Azubi-Fahrkarten: 10 Millionen Euro weniger, Schülerfahrgeld: 3,25 Millionen eingespart, Volkshochschule und Musikschule: je 1,2 Millionen weniger, Investitionen in den Arbeitsmarkt: minus 11 Millionen, Kinderkuren: 6 Millionen gestrichen, Jugendeinrichtungen: 6 Millionen weniger, Sporthallennutzung: 7,6 Millionen eingespart. Getroffen wurden vor allem jene, die auf öffentliche Einrichtungen

gen angewiesen sind und sich keinen privaten Sport- oder Musikunterricht leisten können“ (vgl. Kirbach 2006, S. 8).

Trotz des finanziellen Abbaus des öffentlichen Sektors, den OECD, Weltbank und IWF international seit langem empfehlen (vgl. Lohmann 2006, S. 1), und trotz der dementsprechenden Finanznot vieler öffentlicher Haushalte, sind finanzpolitische Entscheidungen wie diese also tatsächlich Entscheidungen und nicht etwa der im politischen Diskurs permanent bemühte Sachzwang. In Hamburg gibt es, so pointiert es der Stadtsoziologe Dangschat, „nicht Armut trotz Reichtum[s] sondern wegen Reichtum[s]“ (vgl. Dangschat, hier nach Kirbach 2006, S. 2). Wenn das bisherige Wachstum der Stadt also unter anderem damit bezahlt wurde, dass sie für ein Fünftel der dort aufwachsenden Kinder auf einen psychisch wie physisch extrem verengten Raum zusammenschrumpft, impliziert das in erster Linie für Politik und Wirtschaft die Notwendigkeit, hier gegenzusteuern (vgl. Butterwegge 2008).

VI

Kinderarmut im Spannungsfeld von Ökonomie, Politik und Pädagogik: Interdisziplinäre Forschungsperspektiven

Zu den Forschungsperspektiven, die wir im Kontext von Bildung und Armut für aussichtsreich halten, gehören erstens theoretische und qualitativ-empirische Studien zur Anerkennungsproblematik, zum Thema Gerechtigkeit und zur individuellen wie kollektiven Konstitution von Sinn.

Zu ihnen gehören zweitens pädagogische Arbeiten zum Verhältnis von Bildung und Ökonomie. Dabei kann auf die Entwicklung einer kritischen Perspektive nicht verzichtet werden, also einer Perspektive, die es im Wortsinne von Kritik erlaubt, Unterscheidungen zu treffen. Denn dass Transformationen von Bildungsinstitutionen ökonomisch motiviert sind, bedeutet zunächst noch keine Vorentscheidung über ihre bildungsbezogene Qualität. Um diese beurteilen zu können, gälte es zunächst zu unterscheiden, welches Verständnis von Ökonomie in ihnen vorausgesetzt ist und welche alternativen Denkmöglichkeiten ausgeblendet bleiben. Auf der Basis solcher grundlagenorientierter Analysen wiederum könnte auch zwischen ihren Folgen unterschieden werden, etwa danach, was wirtschaftlich motivierte Schul- und Hochschulreformen für Bildungsprozesse von Armen und Benachteiligten implizieren.

Im Spektrum der Forschungen, die sich international mit diesem Thema beschäftigen, sind es insbesondere drei Theorierichtungen, die uns für solche Arbeiten wichtig erscheinen:

Zu ihnen gehört a) das von Foucault begonnene und vor allem in den angloamerikanischen Sozialwissenschaften weitergearbeitete Gouvernementalitätskonzept (Foucault 2004). Im Mittelpunkt dieser Forschungen stehen machtförmige Strategien und Praktiken des Regierens, wobei diese ausdrücklich nicht auf Regierung in ihrer politischen Fassung beschränkt sind. Foucault ging es vielmehr um „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels

derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (vgl. Foucault 1996, S. 118), und um die Rationalitätsformen, die in den verschiedenen Techniken der Selbst- und Fremdführung vorausgesetzt sind.

Anschlussarbeiten, die sich den Transformationen des öffentlichen Sektors widmen (vgl. exemplarisch Bröckling/Krasmann/Lemke 2000), fragen dementsprechend danach, wer in den verschiedenen Programmen als was angesprochen wird. Als zentrale Subjektivierungsfigur fungiert hier das unternehmerische Selbst. In dessen rational-ökonomischem Verhalten gegenüber sich und anderen unternehmerischen Individuen wird das regulative Prinzip verschiedenster gesellschaftlicher Regierungspraktiken gesehen. Das hört sich zugegebenermaßen sehr abstrakt an. Um deshalb kurz auf das obige Beispiel zurück zu kommen: Wenn Sven zum Amt oder zur ARGE muss, gilt er dort offiziell als „Kunde“, dem Selbstverantwortung und vernünftige Entscheidungen abverlangt werden. Trifft er aber eine Entscheidung, die ihm vernünftig erscheint (z.B. eine Qualifizierungsmaßnahme im Viertel abzulehnen, weil er eine eigene Wohnung außerhalb des Viertels für den ersten wichtigen Schritt hält), mag das im mittelschichtsgeprägten Deutungshorizont seines „Fallmanagers“ unvernünftig erscheinen. Folge: Sven bekäme zunächst weitere, vielleicht niedrigschwelligere Angebote, die sein „Selbstmanagement“ und damit seinen „Marktwert“ verbessern sollen. Lehnte er auch diese ab, würde sanktioniert. Das gab es zwar vor der Einführung des New Public Managements auch. Der Unterschied ist jedoch, dass Sven an solchen Sanktionen jetzt selbst schuld wäre, weil er als autonomes Individuum unvernünftige Entscheidungen getroffen hat.

Dass sich die *gouvernementality studies* also primär auf Programme, Strategien und subjektbezogene Dimensionen des Regierens konzentrieren, ist für Analysen der heterogenen und zum Teil widersprüchlichen Transformationsprozesse im Bildungssystem anregend. Eben dieser Focus und die Grenzen seines Erklärungspotentials lassen es jedoch notwendig erscheinen, diese Forschung in Bezug auf Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen material zu ergänzen. Welche konkreten wirtschaftlichen Veränderungen sind es, deren Wirkungen erst deutlich später in den Bereichen Bildung und Soziales spürbar werden?

Eine solche Ergänzungsmöglichkeit bieten politologische und wirtschaftswissenschaftliche Ansätze, die sich um eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Regulations- und Gütertheorie bemühen (vgl. Hirsch/Jessop/Poulantzas 2001; Hirsch 2005; Huffs Schmid 2004). In ihnen geht es unter anderem um die strukturellen Veränderungen des Wirtschaftens im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und den mit ihnen verbundenen Verschiebungen im Verhältnis von privatem und öffentlichem Sektor. Er vertritt die Annahme, „dass sich nach der Fordismus-Krise der 70er Jahre mittlerweile eine neue, relativ stabile, wenn auch natürlich durch eigene Widersprüche und Krisentendenzen gekennzeichnete kapitalistische Formation mit einer gewissen politisch-sozialen Kohärenz herausgebildet hat“ (vgl. Hirsch 2001, S. 172). Diese Entwicklungen sind für Schulen und Hochschulen in zweierlei Hin-

sicht bedeutungsam. Denn zum einen wird von ihnen öffentlich erwartet, dass ihre Abgängerinnen und Abgänger den neuen Formen der Arbeit gewachsen sind. Zum anderen aber sind auch die Bildungsinstitutionen selbst inzwischen zum Objekt der postfordistischen Verwertungsambitionen geworden.

Dementsprechend handelt es sich bei dem dritten uns aussichtsreich erscheinenden Forschungsstrang um solche Arbeiten, die sich institutions- und bildungstheoretisch auf die Zukunft der Bildung als öffentliches Gut richten (vgl. exemplarisch Lohmann 2002; Radtke/Weiß 2000). Zu den Analysefeldern gehören hier nicht nur GATS-Verhandlungen, Bolkestein-Richtlinie und Lissabon-Strategie. Sondern in den Blick genommen werden auch der bereits manifest gewordene Einfluss internationaler Großkonzerne und Stiftungen auf den Bildungsbereich sowie die boomenden public-private-partnerships, die mit der neuen Autonomie staatlicher Schulen und Hochschulen möglich geworden sind.

Alle drei Theorierichtungen lassen sich zu einer Forschungsperspektive verbinden, über die man die individuellen wie kollektiven Folgen von ökonomisch induzierten Transformationen im Bildungsbereich so analysieren kann, dass neue Wege im Verhältnis zwischen Bildung und Ökonomie beschritten werden können, ohne dabei die erziehungswissenschaftliche Eigenperspektive und ihre Fähigkeit zu Skepsis und Kritik aufgeben zu müssen. Dies soll im Folgenden noch einmal zusammenfassend in Bezug auf das Thema Benachteiligung verdeutlicht werden.

Oben war davon die Rede, dass das unternehmerische Selbst zum Leitbild gouvernementalen Regierens avanciert ist. In postfordistischen Betrieben erscheint es in Form des „Arbeitskraft-unternehmers“, der sich als abhängig Beschäftigter immer stärker um die „funktionale Verwendung, d.h. um ‚Käufer‘ seiner je eigenen Dienstleistung“ bemühen muss (vgl. Pongratz/Voß 1998/2002, S. 138). Es findet sich aber auch dort, und zwar nicht weniger prägnant, wo es um den Umgang mit Subjekten geht, die auf andere Art und Weise abhängig sind. So ist die Vorstellung vom autonomen, unternehmerischen und frei entscheidenden Subjekt heute in politischen Maßnahmen zur Aktivierung von Arbeitslosen ebenso vorausgesetzt wie in ressourcenorientierten klinischen Pflegekonzepten oder in denjenigen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, welche Jugendhilfeträger mit ihrer Klientel abschließen.

Und auch im Bildungsbereich trifft die gouvernementale Interpellation auf offene Ohren. Selbständigkeit, Flexibilität und Praxisorientierung gelten vielen als Gebot der Stunde. Entsprechend fördert man Kern-, Schlüssel- und Basiskompetenzen zum lebenslangen Weiterlernen, achtet auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, vermittelt Präsentationstechniken und Selbstlernmethoden oder plädiert – wie die Entrepreneurship-Education – inzwischen auch direkt für die pädagogische Erweckung des Unternehmers im Kinde. Die in solchen Ansätzen propagierte Selbständigkeit ist jedoch trotz der Betonung des je Einzigartigen und Kreativen nicht auf ein genormtes Set von Persönlichkeitsmerkmalen zugeschnitten. Vielmehr ist es die Individualität selbst, die zur Norm ernannt wird (vgl. Bröckling 2000, S. 157).

Wer sich von anderen unterscheidet, hat Marktvorteile, lautet das Versprechen, und ob diese genutzt werden können, hängt für Unternehmer ihrer selbst ausschließlich davon ab, ob sich Investoren finden. Das können sie selbst sein oder auch andere – entscheidend ist, dass sie als autonome, freie und mündige Subjekte in diesem Sinne initiativ werden. Strukturelle Asymmetrien haben in dieser Perspektive keinen Platz, und wie brisant das neue Leitbild ist, zeigt sich recht rasch: Im Sozialen, wenn jemand wie Sven als Kunde der ARGE angesprochen wird und damit unterstellt ist, er verfügte über Strategien und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Lebensführung. In der Bildung, wenn man Lernprozesse auf Selbständigkeit vereidigt und dabei weder die Abhängigkeit der Lernenden von institutionellen Selektionsmechanismen anspricht noch Zweifel an der Überzeugung hegt, bei den Adressaten handele es sich um sich selbst transparente Subjekte, die stets souverän zwischen alternativen Lernmöglichkeiten entscheiden können.

Und schließlich in der Ökonomie, die zeigt, dass der klassische Vorgänger dieses Insourcens von Abhängigkeit global nicht verschwunden ist: „Will man nach Personen suchen, die dem Bild des *enterprising self* nahekommen, dann tut man gut daran, nicht nur auf die Glücksritter der *New Economy* zu starren, sondern sich auch die Plastikflaschensammlerinnen auf den Müllbergen von Lagos oder die Windschutzscheiben putzenden Jungen auf der Straßenkreuzung in Mexico City vorzustellen“ (Bröckling 2002, S. 26). In Industriestaaten hingegen sind es eher der „Rosenverkäufer in der Kneipe am Abend“ oder auch die diplomierte Scheinselbständige im Niedriglohsektor, die deutlich machen, dass die Übergänge zwischen Leit- und Schreckbild fließend sind: „Was alle werden sollen, ist zugleich das, was allen droht“ (ebd.). Im gouvernementalen Regieren der Gegenwart wiederholt sich deshalb nicht lediglich die alte pädagogische Frage nach der Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange. Sondern es ist aufgrund der beschriebenen Prämissen prinzipiell ohne *victim blaming* nicht zu haben.

Zwei Sätze als Ausblick: Staatliche Bildungseinrichtungen sind gegenwärtig also nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt ihres ökonomisch begründeten Gestaltwandels. Trotz der angedeuteten Tendenzen zur Verschärfung der problematischen Situation von Benachteiligten, zur Vereidigung der Bildung auf private Interessen und zur Kommodifizierung von Wissen, bieten diese Transformationen jedoch auch Chancen.

Denn wie ihr Träger sind sie keine intangiblen, strikt funktionalistischen und widerspruchsfreien Gebilde, in denen Macht- und Herrschaftsverhältnisse nur abstrakt vorkämen. Jenseits der Staats- und Marktphobie, um es in Abwandlung von Foucault zu sagen, bestehen heute vielleicht gerade im Bildungswesen neue Möglichkeiten, um die konkreten Beziehungen zwischen Staat und Organisationen von Kapital und Arbeit mitzugestalten, und zwar nach wissenschaftlichen Kriterien zugunsten einer Öffentlichkeit, in der Partizipation nicht auf Konsum beschränkt ist.

Ein wichtiger Richtungswechsel bestünde dementsprechend darin, sich im kritischen Diskurs über die Zukunft von Bildung als öffentliches Gut von

dem Glauben zu verabschieden, bei den aktuellen Reformen in Bildung und Sozialem handele es sich schlicht um einen Rückzug des Staates. Es geht vielmehr um eine Steigerung und strategische Veränderung staatlicher Steuerungsansprüche, und zwar bei gleichzeitiger Nivellierung der tradierten Grenzen zwischen Staat und Ökonomie. Und eben das könnte die These nahe legen, dass es heute vielleicht weniger um die Frage geht, ob Bildung privat oder staatlich zu organisieren ist. Sondern dass vielmehr die Frage zu diskutieren wäre, ob das Bildungssystem ein staatliches bleiben oder ein öffentliches werden soll. Gerade die Tendenzen zur Zementierung von Benachteiligung durch institutionelle Selektion zeigen schließlich, dass staatliche Bildungsorganisation allein noch nicht gleichbedeutend mit einer Gewährleistung des öffentlichen Charakters von Bildung ist.

Um die prekäre sozioökonomische Lage vieler Familien zu verbessern und Jugendlichen wie Sven trotz ihrer habituellen Differenz Bildungsprozesse zu ermöglichen, braucht es Zeit, evtl. über mehrere Generationen. Dazu bedarf es kritischer Bildungsinstitutionen, die auf ihren öffentlichen Auftrag insistieren und damit auch auf verbesserte Partizipationsmöglichkeiten von Armen und Benachteiligten zielen. Dazu bedarf es aber vor allem des politischen und ökonomischen Willens, einen solchen Richtungswechsel zu ermöglichen.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/M., 1975, S. 66-94.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan: Bildungsarmut, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B21-22/2003, S. 12-18, in: <http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf>
- Becher, Ursel: „...die im Dunkeln sieht man nicht!“ Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg, August 2005, in: http://www.sos-kinderdorf.de/download/bericht_kinderarmut:hamburg.pdf
- Becher, Ursel: Bildung – Ressource zur Bekämpfung von Armut, in: Herz, Birgit u.a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden 2008, S. 41-57.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2008, S. 11-45.
- Bos, Winfried/Pietsch, Markus: Erste Ergebnisse aus KESS 4. Kurzbericht, Hamburg 9/2004.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/Main 1993.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000.
- Bröckling, Ulrich: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: ders., Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000, S. 131-167.
- Bröckling, Ulrich: „Jeder könnte, aber nicht alle können“, in: Mittelweg 36, 11. Jg., H. 4, 2002, S. 6-26.

- BMFSFJ: Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010, Berlin 2005, in: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionMBFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/NAP-Aktuell,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Büchner, Peter: Stichwort: Bildung und Soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Stuttgart, 2003. S. 5-17.
- Butterwegge, Christoph: Bildung – ein Wundermittel gegen die (Kinder-)Armut? Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen, in: Birgit Herz u.a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden 2008, S. 21-39.
- Die Bundesregierung und die Regierungschefs der Länder: Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden, 22.10.2008, in: http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf
- Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt/Main 1996.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität, 2 Bände, Frankfurt/Main 2004.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang von lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2008, S. 47-74.
- Herz, Birgit/Kurz, Ingrid: Einleitung: Kinderarmut und Bildung, in: Herz, Birgit u.a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden 2008, S. 7-10.
- Hirsch, Joachim/Jessop, Bob/Poulantzas, Nicos: Die Zukunft des Staates, Hamburg 2001.
- Hirsch, Joachim: Postfordismus. Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation, in: ders./Jessop, Bob/Poulantzas, Nicos: Die Zukunft des Staates, Hamburg 2001, S. 171-209.
- Hirsch, Joachim: Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg 2005.
- King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, Wiesbaden 2004.
- King, Vera: Identitätssuche und Generationendynamiken in der Adoleszenz, in: Wiese, Jörg/Joraschky, Peter (Hrsg.): Identitäten im Verlauf des Lebens, Göttingen 2007, S. 34-51.
- Kirbach, Wolfgang: Armutszeugnis für Hamburg, in: DIE ZEIT, Nr. 32, 03.08.2006.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli: Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität, in: Klinger, Cornelia u.a. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt/Main 2007.
- Kokemohr, Rainer/Marek Prawda: Wandlungsprozess und Bildungsgeschichte, in: Ahlert, Peter/Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung, Frankfurt/Main, New York 1989, S. 238-267.
- Kokemohr, Rainer: Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Ders./Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, S. 69-81.
- Koller, Hans-Christoph: Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“, in: King, Vera/Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung, Wiesbaden 2006, S. 177-193.
- Koller, Hans-Christoph: „Ich war nicht dabei“. Zur rhetorischen Struktur einer autobiographischen Lern- und Bildungsgeschichte, in: Ebd./Kokemohr, Rainer: Lebensgeschichten als Text. Zur Artikulation biographischer Bildungsprozesse, Weinheim 1994, S. 90-106.

- Leyen, Ursula von der: Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Ursula von der Leyen, in der Debatte zur Kinderarmut und Stärkung von Familien vor dem deutschen Bundestag am 05.06.2008 in Berlin, in: http://www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/Bulletin/2008/06/59-2-bmfsfj-bt.html
- Liesner, Andrea: Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart, Würzburg 2002.
- Lohmann, Ingrid: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78. Jg., H. 3, 2002, S. 267-279.
- Lohmann, Ingrid: Marktorientierung versus Chancengleichheit. Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung, in: Friedrich, Bodo u.a. (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978), Frankfurt/Main 2006, S. 69-90.
- Marotzki, Winfried: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, in: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmuth (Hrsg.): Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Weinheim 1991, S.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Bröckling, Ulrich/Horn, Eva (Hrsg.): Anthropologie der Arbeit, Tübingen 2002, S. 127-156.
- Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch, Opladen 2000.
- Rat der Europäischen Union: Bekämpfung der Armut und der sozialen Ausgrenzung. Festlegung von geeigneten Zielen, Brüssel, 30.11.2000, in: http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/approb_de.pdf
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg., 2007): Monitor Wachsende Stadt 2007, in: http://www.statistik-nord.de/fileadmin/download/allgemeines/Monitor_Wachsende_Stadt_2007.pdf
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg., 2009): Hamburger Stadtteil-Profile, in: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standocuments/NR07_Stadtteil-Profile_2009.pdf
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg., 2010): Bruttoinlandsprodukt in Hamburg und Schleswig-Holstein 2009: Leichte Erholung im zweiten Halbjahr, in: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standocuments/SI10_031.pdf
- Vester, Michael: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim 2004, S. 13-53.