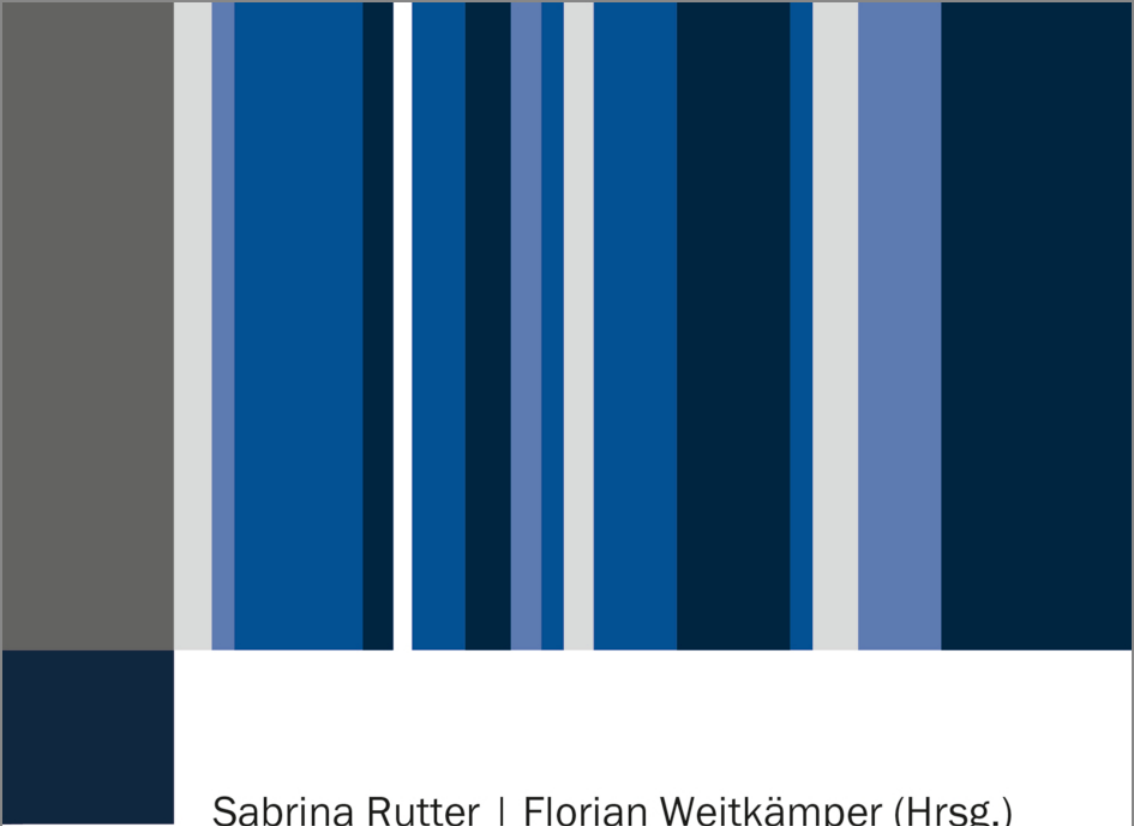




Sabrina Rutter | Florian Weitkämper (Hrsg.)

Armut und Schule

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9344-5 Print
ISBN 978-3-7799-9345-2 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-9346-9 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort

Ullrich Bauer und Uwe H. Bittlingmayer 7

Stärkung einer armutssensiblen Haltung: Wegweiser durch
den Sammelband

Florian Weitkämper und Sabrina Rutter 9

Ein bildungs-, familien- und sozialpolitisches Armutszeugnis:
Kinderarmut in Deutschland

Christoph Butterwegge 16

Armutssensibles Handeln in sozial- und kindheitspädagogischen
Ausbildungsgängen

Alexander Linden 25

Armutssensibles Handeln von Kindheitspädagog:innen:
Chancen und Herausforderungen vor und nach dem Schuleintritt

Stephan Otto 42

Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Kinderrecht:
Potenziale für den Abbau sprachbezogener Benachteiligungen
in Grundschulen

Sarah Désirée Lange 56

Zwischen Kompensation und Reproduktion:
Möglichkeiten und Grenzen von Didaktik bei sozialer
Benachteiligung

Timo Dixel 71

Verbindungen schaffen: Beziehungsarbeit auf allen Ebenen als
Fundament für eine armutssensible Schulsozialarbeit

Sabrina Rutter und Susanne Zeumer 84

Von Haltungsfragen und Gestaltungsräumen:
Bedingungen ermöglichender Handlungsstrategien im Umgang mit
Armut in der Schule

Laura Behrmann und Arne Koevel 100

Habitussensibilität: Ein tragfähiges Konzept für die
schulische Beratung von Schüler:innen

Tanja Betz und Yvonne Damm 114

Schulische Anerkennungsbeziehungen und Perspektiven auf Teilhabe: Eine Fallstudie an einer Schule in einem benachteiligten Stadtteil <i>Laura Beckmann, Rukiye Ateş, Christine Becks, Kathrin Racherbäumer und Isabell van Ackeren-Mindl</i>	126
Scham, Armut und Bildung: Reflexionen einer vietdeutschen Lehrkraft <i>Liz Hoang</i>	143
Ein Plädoyer für Freiheit durch Verzögerung: Emotionen im Kontext der Habitussensibilität <i>Malte Johansmann und Florian Weitkämper</i>	152
Schule als Setting für Gesundheits- und Bildungsgerechtigkeit: Ressourcenorientierte Ansätze mit Fokus auf armutsgefährdete und sozial benachteiligte Schüler:innen <i>Inka Achtelik und Katharina Kirstein</i>	173
Erzählte Armut im Comic: Fiktive soziale Situationen – ein Lern- und Bildungsort für Lehrpersonen? <i>Stefanie Granzow</i>	193
Zu den Autor:innen	206

Vorwort

Ullrich Bauer und Uwe H. Bittlingmayer

Seit vor rund 25 Jahren die Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung zu einer lautstark artikulierten Empörung über die Rolle der Schule bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit führten, erleben wir aktuell das nächste Comeback dieser Diskussion. Zum Glück – denn bisher haben alle Versuche der Intervention kaum Wirkung entfalten können. Der Forschungsbereich kann daher nur eindrücklich die Warnung aussprechen, das Thema niemals ruhen zu lassen und weiterhin auf den Transfer in den öffentlichen und vor allem in den politischen Bereich einzuwirken.

Dabei ist das Problem der sozial bedingten Bildungsungleichheit häufig nicht mehr mit fehlenden Daten verbunden. Wir wissen heute mehr denn je über die Bedeutung ungleicher Ressourcen im Hintergrund von Schülerinnen und Schülern für deren Bildungslaufbahn. So unterschiedliche Faktoren wie das Einkommen, der Bildungsgrad der Eltern, die Lebensbedingungen und natürlich auch die Wohn- und Schulumfelder, der Anreicherungsreichtum der Umwelt, kluge Interventionen von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften sowie die Bedeutung digitaler und insbesondere sozialer Medien spielen eine Rolle. Wir wissen aber auch um die Bedeutung der vergangenen Jahre, die mit der Pandemie und ihren Auswirkungen eng verbunden sind. Die durchschnittlichen Kompetenzen im Lesen und Rechnen haben sich in kurzer Zeit weiter verschlechtert, sodass über den Zeitraum von 2020 bis 2025 in vielen grundlegenden Wissens- und Kompetenzbereichen rund ein weiteres halbes Jahr Lernrückstand eingetreten ist. Die Hauptlast dieser Verschlechterung tragen die Schüler:innengruppen, die von sozialer Ungleichheit und Armut betroffen sind.

Armut ist eine extreme Form der sozialen Ungleichheit. Wir können sie heute als absolute oder als relative Armut messen. Relative Armut zeigt sich in den Abständen zwischen denjenigen, die gut ausgestattet, mit viel Unterstützung und Anerkennung ihre Bildungslaufbahn vollziehen, und denjenigen, die im Verhältnis dazu über weniger Ressourcen, Hilfe und Selbstvertrauen verfügen. Armut ist ein statistischer Indikator, der sich in jedem persönlichen Fall mit einer konkreten Lebenslage und individuellen Entwicklungschancen verknüpft. Aus problematischen und wenig erfolgreichen Bildungsverläufen wissen wir, dass vor allem kritische Lebensereignisse wie Krankheit, Gewalterfahrungen, Flucht, sozialer Abstieg oder eine Kombination solcher Erfahrungen für die Beeinträchtigung von Bildungserfolgen eine große Rolle spielen. Hinzu treten andere Formen der Diversität, die mit Diskriminierung und Benachteiligung auch dort zu tun haben, wo ökonomische und kulturelle Ungleichheit vielleicht keine Bedeutsamkeit entfalten. Hierauf zu reagieren – mit der Fähigkeit von Schule und insbesondere der

professionellen Akteur:innen, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die besondere Bedarfe haben, um in der Schule das zu kompensieren, was sie durch ihre Lebenslage, soziale Herkunft oder besondere Ereignisse nicht selbst leisten können – ist eine zentrale Aufgabe.

Der Ansatz zum schulischen (Re-)Produktionsmechanismus sozialer Ungleichheit, der auf Pierre Bourdieu zurückgeht, wird im gesamten Band in das Konzept der *Habitu*sensibilität übersetzt. Damit ist ein wesentliches Instrument entwickelt, das uns – unabhängig davon, ob sich die sozialen Hintergrundbedingungen verändern – wenigstens die Möglichkeit an die Hand gibt, aus pädagogischer Perspektive kompensatorische Angebote zu machen. Das betrifft Lehrkräfte ebenso wie die pädagogischen Fachkräfte, die unterstützend tätig sind. Natürlich darf eine solche Orientierung niemals dazu führen, die Faktoren aus dem Blick zu verlieren, die überhaupt zu den Ungleichheiten führen, mit denen Schülerinnen und Schüler ins Bildungssystem eintreten. Das ist den Herausgebenden und Autor:innen selbstverständlich bewusst. Auf der anderen Seite wäre es aber angesichts der zementierten Bildungsungleichheit grob fahrlässig, würden nicht alle Optionen ausgereizt, im Rahmen des bestehenden Bildungssystems Handlungsspielräume zu suchen und zu finden. Sehr konkret wird daher auf die Praxis im schulischen Bereich hingewiesen, und wir als langjährig verbundene Kollegen können das nur bestärken.

Der Sammelband ist eingebettet in eine umfangreiche Diskussion darüber, dass sich die Lehrpraxis in Schulen noch immer grundlegend verändern muss. Es handelt sich dabei nicht nur um ein Schulstruktur-, sondern ebenso um ein Schulkulturproblem. Noch immer wissen Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte nicht ausreichend, wie sie mit unterschiedlichen milieuspezifischen Kompetenzen – sprich: mit unterschiedlichen Habitus – umgehen sollen. Weder die Ausbildungsstrukturen noch die Fort- und Weiterbildungsangebote speziell für Lehrkräfte sind hierauf hinreichend ausgerichtet. Überall, wo wir hinschauen, finden wir Defizite: sowohl in der ersten als auch in der zweiten Ausbildungsphase.

Hier zu intervenieren, mit praktischen Ansätzen, die Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte so früh wie möglich mit einem ‚Besteck‘ an Handlungswissen ausstatten, ist die eigentliche Leistung dieser Publikation. Es ist eine bemerkenswerte Sammlung: zum einen, weil die Fokussierung auf Armut sehr konsequent durchgehalten wird; zum anderen, weil viele der Autor:innen noch jung sind, sich mit diesem Thema selbst hochschulsozialisiert haben und nun versuchen, es mit der Qualifikation angehender Lehrkräfte und anderem pädagogischen Personal zu verbinden. Weil dieses Vorhaben so wichtig ist, freuen wir uns besonders, dass wir einleitend unsere Perspektive einbringen konnten. Der vorliegende Sammelband verdient aus unserer Sicht eine breite Rezeption. Wir wünschen der Diskussion, die hiermit weitergeführt wird, viel Erfolg.

Bielefeld und Freiburg

Ullrich Bauer und Uwe H. Bittlingmayer

Stärkung einer armutssensiblen Haltung

Wegweiser durch den Sammelband

Florian Weitkämper und Sabrina Rutter

1. Anliegen des Sammelbandes

Auch wenn zu der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ein breiter, interdisziplinärer Diskurs vorliegt, schlägt sich das Wissen über sozial bedingte Bildungsungleichheit in der pädagogischen Ausbildung nur unzureichend nieder. Insbesondere im Lehramtsstudium, aber auch im Studium der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik, werden Fragen zur Entstehung und Beständigkeit sozialer Benachteiligung – sowie Armut als eine extreme Form davon – kaum systematisch aufgegriffen (vgl. Terhart 2022; Solga/Dombrowski 2009; Fthenakis et al. 2007). Hierbei verweisen die Forschungsbefunde zu bestehenden Herkunftseffekten über alle Bildungsbereiche hinweg weiterhin auf die Dringlichkeit einer fundierten Qualifikation und stetigen Professionalisierung der zuständigen Fachkräfte.

Als Ergebnis der wissenschaftlichen Auseinandersetzung muss soziale Ungleichheit von der vorschulischen bis zur nachschulischen Bildung als ein vielschichtiges und sich wandelndes Phänomen begriffen werden, für das es kein einfaches Patentrezept gibt. Speziell Armut kann sich auf sehr unterschiedliche Art und Weise zeigen und sowohl die Ursachen als auch die Folgen sind überaus komplex (vgl. Rahn 2024). Alarmierend ist, dass gegenwärtig jedes siebte Kind bzw. jeder: siebte Jugendliche in einer armutsgefährdeten Familie aufwächst – das sind knapp 2,1 Millionen Heranwachsende unter 18 Jahren (vgl. Destatis 2024). Zugleich fehlt in weiten Teilen der Öffentlichkeit und der Politik ein ausgeprägtes Problembewusstsein dafür, dass Kinder und Jugendliche von derzeitigen gesellschaftlichen Veränderungen besonders stark betroffen sind. Für viele ist der Krisenzustand bereits zum Normalzustand geworden (vgl. El-Mafaalani/Kurtenbach/Strohmeier 2025).

Insofern braucht es aus professioneller pädagogischer Perspektive einerseits belastbares Wissen über den Alltag und die Lebenswelt sozial benachteiligter und armutsgefährdeter Kinder und Jugendliche sowie über gesellschaftliche Machtverhältnisse, schulische Strukturen und Prozesse, die zur institutionellen Diskriminierung dieser Schüler:innengruppen beitragen. Andererseits bedarfs es adäquater Strategien und konkreter Konzepte für den Umgang mit betroffenen Schüler:innen und deren Familien. Hierzu ist es wichtig, dass die zuständigen Fachkräfte die Möglichkeiten und Grenzen ihres jeweiligen Arbeitsfeldes ausloten und im Rahmen des Machbaren gemeinsam Lösungen erarbeiten.

Der vorliegende Sammelband möchte einen Beitrag zur *Stärkung einer armutssensiblen Haltung* der professionellen Akteur:innen leisten. Er richtet sich neben Lehrkräften auch an Fachkräfte aus dem (früh- bzw. sozial-)pädagogischen Bereich und kann sowohl im Studium als auch zur Fort- und Weiterbildung genutzt werden. Zu diesem Zweck werden wissenschaftliche Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen sowie Beispiele aus der beruflichen Praxis vorgestellt, die Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit bieten.

2. Theoretische Bezugspunkte des Sammelbandes

Zur Erklärung von (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem hat sich der theoretische Zugang von Pierre Bourdieu als fruchtbar erwiesen. Ohne hierbei ins Detail gehen zu können, soll im Folgenden die wesentliche Argumentationslinie, die auf das Konzept der *Habituussensibilität* hinausläuft, skizziert werden.

Unter *Habitus* versteht Bourdieu (1987) ein Geflecht aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern, die Menschen vor allem in ihrer Kindheit und Jugend im sozialen Umfeld erwerben. Dieses System an Dispositionen ist relativ stabil, eng mit dem jeweiligen Milieu verbunden und prägt den Alltag und die Lebenswelt auch dann, wenn es den Beteiligten selbst kaum bewusst ist. Gerade darin liegt die Wirkungsmacht des Habitus: Er erscheint wie selbstverständlich und bestimmt doch nachhaltig die Biografie und damit verknüpfte Verwirklichungschancen.

In der Perspektive Bourdieus ist das Bildungssystem mit seinen verschiedenen Institutionen, insbesondere der Schule, die zentrale Schaltstelle sozialer Platzierung (vgl. Bourdieu 2001). Gemeinsam mit Passeron illustriert Bourdieu (1971), dass die in der Familie geprägten milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster unterschiedliche Nähe- und Distanzverhältnisse zu den Erwartungen und Anforderungen der Schule aufweisen. Kulturelle Vorlieben, Gewohnheiten und Interessen der sozial privilegierten Gruppen zählen sich im Bildungssystem besonders aus. Es stellt sich heraus, dass je nach sozialer Herkunft „für die einen die Schule der einzige Wissensvermittler ist [, während] bei anderen die hauptsächlich im Familienmilieu erworbene Kultur [...] ausschlaggebend ist“ (ebd., S. 37). Nach diesem Verständnis ist Bildungserfolg davon abhängig, welche Habitusformen die Schüler:innen mitbringen und welche *kulturelle Passung* sich daraus im Schul- und Unterrichtsalltag ergibt (vgl. hierzu auch Kramer/Helsper 2010). Somit ist Schule also gerade nicht neutral oder für alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen zugänglich, sondern hochgradig sozial selektiv (vgl. Bourdieu 2001).

Auch wenn Bourdieu von einer außerordentlichen Beständigkeit des Habitus ausgeht, ist eine Veränderung ihm zufolge aber keineswegs ausgeschlossen. Die

erste Variante kann als „Habitus-Struktur-Konflikt“ (Schmitt 2010, S. 10) beschrieben werden, der unbeabsichtigte Transformationsprozesse anstößt. Beispielsweise können Menschen in Situationen geraten, in denen sie mit ihren Deutungen und Handlungen nicht weiterkommen. Eine derartige dauerhafte Diskrepanz von Habitus und sozialem Umfeld kann zu kreativem Wandel führen (vgl. Bourdieu 2001). Die zweite Variante stellt hingegen eine gezielte Entscheidung dar, die durch *Sozioanalyse* angestoßen wird. Darunter versteht Bourdieu einen „Bewußtwerdungsprozeß, der es dem einzelnen erlaubt, seine Dispositionen unter Kontrolle zu bringen“ (Bourdieu/Wacquant 2006, S. 167 f.; vgl. hierzu auch Bourdieu 2002).

Genau hier knüpft das Konzept der *Habituussensibilität* an – eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung von Bourdieus Ansatz der Sozioanalyse (vgl. hierzu ausführlich: Rutter/Weitkämper 2022). Mittlerweile liegen zahlreiche Arbeiten aus der Habitus- und Milieuforschung zu der Thematik vor. Unter dem Dach einer ‚reflexiven Erziehungswissenschaft‘ (vgl. Friebertshäuser et al. 2009) bzw. einer ‚rationalen Pädagogik‘ (vgl. Bourdieu 2001) werden Überlegungen angestellt, was professionelle Akteur:innen für verschiedene Bereiche des Bildungssystems gemäß Sozioanalyse und Habituussensibilität bzw. -reflexivität wissen und können sollten, um sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken (vgl. u. a. Rutter 2021; Lange-Vester/Schmidt 2020; Weitkämper 2019; Kergel/Heidkamp 2019; Bischoff 2017; Rheinländer 2015; Sander 2014; Bittlingmayer/Bauer 2005).

Für Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte bedeutet Habituussensibilität einerseits, sich in die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen hineinzuversetzen, ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu verstehen und diese konstruktiv in schulische Strukturen und Prozesse einzubeziehen. Dazu müssen Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte sich damit beschäftigen, wie die soziale Herkunft, insbesondere das Aufwachsen in Armut, Bildungsstrategien und -ziele, Selbst- und Idealbilder u. v. m. beeinflussen kann und wie Schule darauf angemessen reagieren sollte. Zu Habituussensibilität gehört andererseits auch, dass Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte den eigenen Habitus reflektieren bzw. das unbewusste Wirken aufdecken und steuern müssen. Dies umfasst vor allem, die Beschränkungen der eigenen milieuspezifischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu erkennen. Nur so lassen sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die in der Verfasstheit des Bildungssystems und den schulischen Interaktionen wirksam sind, sichtbar machen. Durch die daraus resultierende praktische Einsicht gewinnen die professionellen Akteur:innen an Rationalität (vgl. hierzu auch Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014; Fabel-Lamla/Klomfaß 2014; El-Mafaalani 2014 in Sander 2014).

Des Weiteren ist wichtig, dass das Konzept der Habituussensibilität über bloße Empathie bzw. „einen wohlwollenden Gemütszustand“ (Bourdieu 1997, S. 786) hinausgeht. So verlangt es zwangsläufig eine neue Schulkultur, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Gewohntes kritisch hinterfragt. Habituussensibilität muss also theoretisches Wissen überschreiten und sich zu praktischem Wissen

profilieren, das sich im Berufsalltag routiniert im tatsächlichen Verhalten niederschlägt. Dies betrifft bspw. die Überprüfung von Leistungsbewertungen und Übergangsempfehlungen, die empirisch mehrfach nachgewiesen sozial selektiv erfolgen. Zudem braucht die Entwicklung und Stärkung von Habitussensibilität Zeit und Raum: Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte müssen die Gelegenheit bekommen, sich offen mit dem eigenen Beitrag zur Ungleichheits(re-)produktion auseinanderzusetzen. Im Sinne von Schulentwicklung kann dies nicht vom Engagement Einzelner abhängen, sondern muss im Kollektiv auf Organisationsebene angegangen werden. Nur so können sozial benachteiligte und armutsgefährdete Schüler:innen mit ihren jeweiligen Ressourcen optimal gefördert werden (vgl. hierzu auch Weitkämper/Rutter 2023).

Die von Bourdieu bereitgestellten Werkzeuge zur Analyse sozial bedingter Bildungsungleichheit tragen somit nicht nur zur Erklärung von (Re-)Produktionsmechanismen bei, sondern die daraus abgeleiteten Erkenntnisse liefern Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften zugleich wichtige Hinweise für die Reflexion ihrer eigenen Haltung. Wenngleich damit die Politik nicht aus der Verantwortung entlassen ist und in erster Linie strukturelle Anpassungen des Bildungssystem an den Bedarfen betroffener Schüler:innen notwendig sind, macht der vorliegende Sammelband auf Handlungsmöglichkeiten aufmerksam, die unmittelbar im Einflussbereich der zuständigen Fachkräfte liegen.

3. Aufbau des Sammelbandes

Der skizzierten Argumentationslinie geht der Sammelband weiter nach und fasst insgesamt 13 Beiträge zusammen, die Benachteiligung im Bildungssystem aufgrund der sozialen Herkunft – insbesondere Armut – behandeln. Die Autor:innen greifen dazu (mehr oder minder eng) Bourdieus Ansatz auf. Damit folgt der Sammelband nicht allein einem ökonomischen Armutsbegriff, sondern bezieht sich vielmehr auf die vielfältigen alltagskulturellen und lebensweltlichen Ausgangssituationen der Schüler:innen und deren Konsequenzen für schulische Bildung. Über Bourdieu hinaus stellen die Autor:innen weitere theoretische Verbindungen her und ergänzen somit den bereits vorliegenden Diskurs zu sozialen Disparitäten im Bildungssystem.

1. Ohne die Relevanz verschiedener Lebensbereiche und deren Wechselwirkungen zu bestreiten, beleuchtet *Christoph Butterwegge*, dass ökonomische Ressourcen in einer kapitalistischen Gesellschaft bzw. neoliberalen Marktwirtschaft eine Schlüsselrolle darstellen, die Entwicklungschancen und soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen bedingen.
2. *Alexander Linden* plädiert für eine stärkere Verankerung des Konzepts der Armutssensibilität in den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik

- und unterbreitet hierbei entlang einer Klassismuskritik Vorschläge zu der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung.
3. *Stephan Otto* arbeitet das besondere Potenzial von Kindheitspädagog:innen besonders im Hinblick auf Bildungsübergänge heraus und zeigt an zwei Praxisbeispielen, wie armutssensibles Handeln in der Zusammenarbeit zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule bzw. zwischen verschiedenen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen konkret umgesetzt werden kann.
 4. Ausgehend von der These, dass die Anerkennung von Mehrsprachigkeit ein Kinderrecht ist, das Armut verringern kann, skizziert *Sarah Désirée Lange*, wie ein diskriminierungsfreier und partizipativer Unterricht gestaltet werden kann.
 5. *Timo Dixel* beschäftigt sich unter Bezug auf Basil Bernsteins soziolinguistischen Analysen mit den Möglichkeiten und Grenzen von allgemeindidaktischen Maßnahmen bei der Kompensation von sozialer Benachteiligung und leitet daraus Konsequenzen für einen ungleichheitssensiblen Unterricht ab.
 6. *Sabrina Rutter* und *Susanne Zeumer* illustrieren exemplarisch anhand einer Schule in einem sozial benachteiligten Stadtteil, welche praktischen Eckpfeiler von Schulsozialarbeit unerlässlich sind, um speziell sozial benachteiligte und armutsgefährdete Schüler:innen zu unterstützen.
 7. *Laura Behrmann* und *Arne Koevel* setzen sich auf Grundlage von zwei qualitativen Forschungsprojekten mit den Deutungen von Lehrkräften von sozialer Ungleichheit und Armut auseinander und legen dar, welche Einstellungen und organisationalen Faktoren notwendig sind, um betroffene Schüler:innen bestmöglich zu unterstützen.
 8. *Tanja Betz* und *Yvonne Damm* gehen auf das bislang wenig beachtete schulische Setting der Beratung ein und erörtern mit Bezugnahme auf die Konzepte der Beziehungsarbeit und Habitussensibilität die Anforderungen an professionelles Handeln im Zusammenhang sozialer Ungleichheit.
 9. *Laura Beckmann*, *Rukiye Ateş*, *Christine Becks*, *Kathrin Racherbäumer* und *Isabell van Ackeren-Mindl* untersuchen mittels einer qualitativen Fallstudie, wie Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte an einer Schule in sozial benachteiligter Lage ihre Beziehungen zu Schüler:innen im Hinblick auf Anerkennung, gleichberechtigte Teilhabe und Bildungserfolg gestalten.
 10. *Liz Hoang* reflektiert in ihrem Beitrag persönliche Erfahrungen im Kontext von Armut und Migration. Ihre Suche ist darauf ausgerichtet, wie soziale Scham transformiert werden kann, um Bildungserfolg und Anerkennung der eigenen Herkunft zu fördern. Durch ihre alltags- und lebensweltbezogenen Reflexionen zeigt sie auf, wie Lehrkräfte mit ähnlichen Erfahrungen diese nutzen können, um Schüler:innen aus benachteiligten Verhältnissen zu unterstützen und kulturelle Differenz zu überbrücken.
 11. *Malte Johansmann* und *Florian Weitkämper* widmen sich in ihrem Beitrag der Bedeutung von Emotionen in der pädagogischen Praxis. Sie vollziehen

anhand zweier Beispiele aus dem Klassenzimmer zu Stolz und Scham nach, inwiefern die Auseinandersetzung mit solchen Situationen für eine habitus-sensible Pädagogik entscheidend ist. Durch die Forderung einer Verzögerung emotionaler Reaktionen regen sie dazu an, neue Handlungsoptionen zum Abbau von Bildungsungleichheit zu entwickeln.

12. *Inka Achtelik* und *Katharina Kirstein* rücken die gegenseitige Beeinflussung von Bildung und Gesundheit in den Vordergrund und gehen mithilfe eines narrativen Reviews der Frage nach, inwiefern ressourcenorientierte Förderansätze gerade mit Blick auf sozial benachteiligte und armutsgefährdete Schüler:innen in der schulischen Praxis berücksichtigt werden.
13. *Stefanie Granzow* untersucht in ihrem Beitrag, wie Comics als ästhetische Artefakte gesellschaftliche Wahrnehmungen von Armut reflektieren können. Sie analysiert insbesondere Eva Müllers „Scheiblettenkind“ darauf hin, wie der Comic komplexe Darstellungen von Armut bietet, die über stereotype Abbildungen hinausgehen. Durch die Einbindung von Bourdieus Sozioanalyse erörtert sie, wie Comics als Bildungsressource für Lehrpersonen genutzt werden können, um ein tieferes Verständnis für soziale Ungleichheiten zu entwickeln.

Literatur

- Bischoff, Stefanie (2017): *Habitus und frühpädagogische Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2005): *Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“*.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UKV.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Klassen und Erziehung*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2002): *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Destatis (2024): *Jedes siebte Kind in Deutschland armutsgefährdet*. Pressemitteilung Nr. N033 vom 1. Juli 2024. www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/07/PD24_N033_63.html (Abfrage: 07.11.2025).
- El-Mafaalani, Aladin (2014): *Habitus-Struktur-Sensibilität – (Wie) kann ungleichheitssensible Schulpraxis gelingen?* In: Sander, Tobias (Hrsg.): *Habituussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–246.
- El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (2025): *Schieflagen in der Alternenden Gesellschaft*. In: El-Mafaalani, Aladin/Kurtenbach, Sebastian/Strohmeier, Klaus Peter (Hrsg.): *Kinder – Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternenden Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fabel-Lamla, Melanie/Klomfaß, Sabine (2014): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habituussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte*. In: Sander, Tobias

Ein bildungs-, familien- und sozialpolitisches Armutszeugnis

Kinderarmut in Deutschland

Christoph Butterwegge

Obwohl die Fachliteratur zur Kinderarmut in Deutschland mittlerweile ganze Bibliotheken füllt (vgl. z. B. März 2017; Hübenthal 2018; Rahn/Chassé 2020; Klundt 2023; Boldebeck 2024), ist bisher keine Bundesregierung erfolgreich gegen das Problem vorgegangen. Zuletzt hat es die Ampelkoalition aufgrund des Dauerstreits zwischen SPD, Bündnisgrünen und FDP nicht geschafft, ihr familien- und sozialpolitisches Renommierprojekt einer Kindergrundsicherung zu verwirklichen (vgl. hierzu auch Butterwegge 2024a). Dabei ist die anhaltende Existenz von Kinderarmut in einer so wohlhabenden, wenn nicht reichen Gesellschaft wie der unseren ein politisches Armutszeugnis für den Sozialstaat.

1. Klärung des Armutsbegriffs

Seit vielen Jahren sind Kinder und Jugendliche hierzulande in höherem Maße als die meisten übrigen Alterskohorten von Armut betroffen. Kaum ein sozialwissenschaftlicher Fachterminus ist jedoch ähnlich umstritten wie dieser. Nicht bloß sehr Wohlhabende, Reiche und Hyperreiche halten ihn sogar für einen politischen Kampfbegriff (vgl. hierzu auch Butterwegge 2021). Es gibt daher auch keine allgemein verbindliche Definition, selbst in der Fachliteratur vielmehr bloß den Versuch, die komplexen Zusammenhänge durch die Unterscheidung zwischen absoluter, extremer oder existenzieller Armut einerseits sowie relativer Armut andererseits zu erhellen.

Von *absoluter Armut* ist betroffen, wer seine Grundbedürfnisse nicht zu befriedigen vermag, also die für das Überleben notwendigen Nahrungsmittel, sicheres Trinkwasser, eine den klimatischen Bedingungen angemessene Kleidung, eine Wohnung und/oder medizinische Basisversorgung entbehrt. Obdachlose, total verelendete Drogenabhängige, Straßenkinder und ‚Illegale‘, die man besser als illegalisierte Migrant:innen bezeichnet, gehören zu den Hauptbetroffenen-gruppen.

Ein häufig ausgeblendetes, aber reales und bedrückendes Problem stellt es dar, wenn Minderjährige ohne Obdach bzw. festen Wohnsitz auf der Straße leben. Gelegentlich als ‚Straßenkinder‘ bezeichnet, führt der Begriff in die Irre, weil

es sich meistens um Jugendliche (14 bis 17 Jahre) und Heranwachsende (18 bis 24 Jahre) handelt, die es in der Familie oder einem Heim nicht mehr ausgehalten haben und vorübergehend an Bahnhöfen, auf öffentlichen Plätzen, in Parks oder leerstehenden Gebäuden unterschlüpfen. Man kann von einer hohen Suchtgefährdung dieser Personengruppe ausgehen, ein gesichertes Wissen um deren Größe und Zusammensetzung bzw. um die Herkunft, die Motive und die Lebenslagen der Betroffenen gibt es de facto aber nicht (vgl. Füller/Morr 2021).

Lebt ein absolut Armer am *physischen* Existenzminimum, so verfehlt ein relativ Armer das *soziokulturelle* Existenzminimum. Betroffen ist, wer seine Grundbedürfnisse befriedigen, sich jedoch aufgrund fehlender materieller Mittel und Ressourcen vieles von dem nicht leisten kann, was die meisten Gesellschaftsmitglieder für ‚normal‘ halten. Das beinhaltet für Erwachsene hierzulande bspw. die Möglichkeit, mal ins Restaurant, ins Kino oder ins Theater zu gehen, und für Kinder und Jugendliche, mal in den Zoo, in den Zirkus oder auf die Kirmes zu gehen.

Obwohl eine scheinbar ‚mildere‘ Erscheinungsform des Armutsphänomens, führt *relative Einkommensarmut* zu sozialer Ausgrenzung und einem finanziell bedingten Mangel an Teilhabe- bzw. Partizipationsmöglichkeiten (vgl. Hauser 2016). Während die absolute Armut eine existenzielle Mangelerscheinung ist, verweist die relative Armut auf den Wohlstand, der sie umgibt, und den Reichtum, der sie hervorbringt. Denn ursächlich dafür ist nicht etwa das Verhalten der Betroffenen, ausschlaggebend sind vielmehr die sozioökonomischen Verhältnisse, unter denen sie leben (müssen).

Aufgrund einer EU-Konvention aus dem Jahr 1984 gelten Personen als relativ arm, wenn sie weniger als 60 Prozent des mittleren Nettoäquivalenzeinkommens (sogenannte Armutsrisikoschwelle) zur Verfügung haben. Um die Unterschiedlichkeit der Haushaltsgrößen zu berücksichtigen, benutzt man sogenannte Äquivalenzskalen und berechnet damit ein *bedarfsgewichtetes* Einkommen. Aus dem Nettoeinkommen jenes Haushalts, dem eine Person angehört, wird auf diese Weise ihr Nettoäquivalenzeinkommen ermittelt, das ihren Lebensstandard mit dem anderer Personen unabhängig von deren Familienkonstellation vergleichbar macht.

Kinder- bzw. Jugendarmut ist aber ein *mehrdimensionales* Problem, das neben ökonomischen (monetären) auch soziale und kulturelle Aspekte umfasst. In diesem Sinne arm zu sein, bedeutet für die jungen Menschen:

- Mittellosigkeit und Ver- bzw. Überschuldung als Folge mangelnder Erwerbsfähigkeit, fehlender Arbeitsmöglichkeiten oder unzureichender Entlohnung;
- einen dauerhaften Mangel an unentbehrlichen und allgemein für notwendig erachteten Gütern, die es jungen Menschen ermöglichen, ein halbwegs ‚normales‘ Leben zu führen;
- strukturelle Benachteiligungen in unterschiedlichen Lebensbereichen, etwa Wohnen, Freizeit und Sport;

- den Ausschluss von (guter) Bildung, (Hoch-)Kultur und sozialen Netzwerken, welche für die gesellschaftliche Inklusion nötig sind;
- eine Vermehrung der Existenzrisiken, Beeinträchtigungen der Gesundheit und eine Verkürzung der Lebenserwartung;
- einen Verlust an gesellschaftlicher Wertschätzung, öffentlichem Ansehen und damit meistens auch individuellem Selbstbewusstsein;
- Gefühle der Ohnmacht sowie Hilf- und Einflusslosigkeit in allen Entscheidungsbereichen des Lebens.

2. Kinderarmut als Erscheinungsform sozioökonomischer Ungleichheit

Kehrseite der relativen Armut ist der private Reichtum. Dass sich die Kluft zwischen Arm und Reich hier wie anderswo seit geraumer Zeit vertieft, ist Ausdruck einer wachsenden sozioökonomischen Ungleichheit. Dies gilt auch im Hinblick auf die Einkommens- und Vermögenssituation von Familien und Kindern. Einerseits lebten 21,8 Prozent der Kinder und Jugendlichen 2022 unterhalb der EU-offiziellen Armuts(gefährdungs)grenze. Andererseits gab es auch noch nie so viele reiche Kinder und Jugendliche, denen ihre vermögenden Eltern – oft schon kurz nach ihrer Geburt – aus steuerrechtlichen Gründen bspw. einen Teil ihrer Wertpapiere, Unternehmensanteile und Immobilien geschenkt hatten (vgl. hierzu auch Butterwegge/Butterwegge 2021).

Von den *steuerfreien* Unternehmensübertragungen der Festsetzungsjahre 2011 bis 2014 im Wert von 144 Milliarden Euro, für die Altersangaben verfügbar sind, fielen 37 Milliarden Euro an Minderjährige; 90 Kinder im Alter von unter 14 Jahren, denen ein Vermögen von mindestens 20 Millionen Euro übertragen wurde, erhielten zusammen 29,4 Milliarden Euro, was im Durchschnitt mehr als 327 Millionen Euro pro Kind ergibt (vgl. Bach/Mertz 2016). Wie kaum eine andere Zahl illustrieren diese Daten, welche enormen Vermögen manchen Sprösslingen von Unternehmerfamilien in den Schoß fallen, und zwar noch bevor ihre Eltern tot sind. Da kann man mit Fug und Recht von ‚Kinderreichtum‘ sprechen, obwohl dieser Begriff im Deutschen paradoxerweise ausschließlich für große Familien und Länder mit einer besonders jungen Bevölkerung verwendet wird.

Zahlreiche Untersuchungen gelangten um die Jahrtausendwende zu dem Ergebnis, dass arme Kinder als Hauptleidtragende des neoliberalen Globalisierungs- und Individualisierungsprozesses, der Erosion des traditionellen Familienmodells mit einer Auflösung der bürgerlichen ‚Normalfamilie‘ und der Deregulierung des Arbeitsmarktes mit einer Aushöhlung des ‚Normalarbeitsverhältnisses‘ zu betrachten sind (vgl. z. B. Butterwegge 2000; Beisenherz 2002; Parentien 2004). In der Medienöffentlichkeit blieb (Kinder-)Armut jedoch weiterhin

ein Tabuthema, bis es durch das Inkrafttreten von Hartz IV am 1. Januar 2005 für kurze Zeit zu einem Topthema in den TV-Talkshows avancierte.

In einer reichen Gesellschaft ist Armut nicht gott- oder naturgegeben, sondern vorwiegend systemisch, d. h. durch die bestehenden Wirtschaftsstrukturen, Eigentumsverhältnisse und Verteilungsmechanismen bedingt (vgl. hierzu auch Butterwege 2020). Diesen können sich besonders sozial vulnerable Personengruppen schwer entziehen, weil sie aufgrund ihrer subalternen Position in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung strukturell benachteiligt werden.

Dass die Armut von Kindern und Jugendlichen in der jüngsten Vergangenheit eher weiter zunahm, war einer Prekarisierung von Arbeits- und Lebensbedingungen sowie einer von Kritiker:innen wie seinen Hauptnutznießer:innen als systematische Demontage erlebten Restrukturierung des Sozialstaates geschuldet. Die neoliberalen Reformen der Agenda 2010 von Bundeskanzler Gerhard Schröder, die Deregulierung des Arbeitsmarktes und die Abbau des Sozialstaates durch die sogenannten Hartz-Gesetze (vgl. hierzu auch Butterwege/Kluntz/Belke-Zeng 2008; Butterwege 2018) haben für eine Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse und eine Verringerung der sozialen Sicherheit gerade für junge Menschen gesorgt.

Als soziale Katalysatoren der Ungleichheit wirkten zuletzt die Covid-19-Pandemie, die Energiepreisexplosion im Gefolge des Ukrainekrieges und die Inflation (vgl. hierzu auch Butterwege 2024a). Über zwei Jahre lang hat die Pandemie das Leben der Minderjährigen hierzulande beherrscht, und zwar von morgens bis abends ebenso wie nachts, weil viele Kinder und Jugendliche nicht (gut) ein- oder durchschlafen konnten. Zu der Infektionsangst gesellte sich bald die Inflationsangst armutsgefährdeter Familien. Außerdem beeinträchtigten Arbeitsplatzverluste, Phasen der Kurzarbeit sowie die besonders in Groß- und Universitätsstädten stark steigenden Mieten das Familienklima.

3. Bildungsungleichheit in einer vom Neoliberalismus beherrschten Gesellschaft

Bildungschancen sind in der Bundesrepublik ebenso ungleich verteilt wie die Einkommen und vor allem die sich immer mehr bei wenigen (Unternehmer-) Familien konzentrierenden Vermögen. Dabei spielen die Klassenlage bzw. die soziale Herkunft und der familiäre Hintergrund von (Schul-)Kindern eine Hauptrolle. Die ungleiche Verteilung der materiellen Ressourcen schafft unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten im Hinblick auf Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, zumal diese im Rahmen einer neoliberalen Privatisierungsoffensive immer häufiger von der Markt- bzw. Kaufkraft ihrer ‚Kund:innen‘ abhängig gemacht werden. Bildung und Wissenschaft sind marktgängig, aber mithin auch marktabhängig gemacht und stärker für Wirtschaftsinteressen geöffnet worden.

Aufgrund seiner Mehrgliedrigkeit reproduziert das hierzulande bestehende Bildungssystem die Klassenstruktur des Gegenwartskapitalismus. Durch eine rein formale Gleichbehandlung sozial Ungleicher werden die abgestuften Bildungschancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft legitimiert und perpetuiert (vgl. Solga 2013). Weil die (Schul-)Bildung jedoch nicht als Menschenrecht, sondern als Quelle von ‚Humankapital‘ gilt, dessen Existenz über die Konkurrenzfähigkeit des jeweils eigenen ‚Wirtschaftsstandortes‘ auf den Weltmärkten entscheidet, ignoriert man geflissentlich strukturelle Barrieren, die Klassenschränken für ‚Arbeiterkinder‘ und den Nachwuchs aus Familien mit Migrationshintergrund entsprechen. Vereinzelte Bildungsaufsteiger:innen aus unteren Schichten stellen die soziale Selektivität des Schulwesens nicht infrage, zementieren es vielmehr durch ihren Erfolg, den sie überwiegend der eigenen Leistung oder herausragenden individuellen Fähigkeiten zuschreiben (vgl. El-Mafaalani 2012).

Stärker als je zuvor zerfällt die junge Generation in unterschiedliche Fraktionen, deren Verhältnis zueinander weniger durch gemeinsame Erfahrungen des Kindesalters als einen tiefen ökonomischen und soziokulturellen Graben mit völlig unterschiedlichen Lebenswelten geprägt ist. Wer glaubt, dass es in Deutschland keine sozialen Klassenunterschiede gibt, wird eines Schlechteren belehrt, wenn er in die Schulklassen hineinschaut: Da sitzen Kinder, denen es an nichts fehlt, was ihre Ausstattung mit prestigeträchtigen Konsumartikeln, modischer Kleidung und eigenem Taschengeld betrifft, neben Kindern, die ohne Pausenbrot zur Schule kommen, aus ihren Schuhen herausgewachsen sind und kaum das Allernötigste bei sich haben.

Hieraus resultiert eine strukturelle Bildungsbenachteiligung der Armen, die an den weiterführenden Schulen und an den Universitäten immer noch deutlich unterrepräsentiert sind. Aladin El-Mafaalani (2020) spricht sogar von einer doppelten Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft: „Kinder aus unteren Schichten haben wesentlich geringere Bildungschancen. Gleichzeitig sind sie im Durchschnitt weniger kompetent in den für Schule wichtigen Bereichen. Sind sie aber genauso kompetent wie Kinder aus privilegierten Familien, haben sie dennoch schlechtere Chancen“ (ebd., S. 76).

Ohne die Würdigung der überragenden Bedeutung materieller Ressourcen für die Existenz, das Ansehen und die Wertschätzung eines Menschen in unserer Gesellschaft kann das Problem der Bildungsungleichheit nicht verstanden werden. In einer ‚Marktgeseellschaft‘, wo das Geld so wichtig und so ungleich verteilt ist wie noch nie, entscheidet nicht zuletzt das Portemonnaie über die Bildungschancen der Menschen. Ob ein Kind nach dem Schulunterricht auf den Bolzplatz oder in die Ballettschule geht, hängt nicht bloß von seinem Geschlecht, sondern auch oder vielleicht sogar noch mehr vom Einkommen und vom sozialen Status seiner Eltern ab. Kinder reicher Eltern sind eindeutig im Vorteil, weshalb man in Abwandlung eines deutschen Sprichwortes sagen kann: Wo eine Villa ist, ist auch ein Weg, sei es zum Abitur, zum Studium und/oder zur beruflichen Karriere.

Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (2019) halten die Bildung für das mittlerweile vorherrschende Medium zur Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit: „Zwar spielt die Verfügbarkeit von materiellen Gütern und Geldvermögen auch weiterhin eine zentrale Rolle, aber immaterielle Faktoren wie Wissen, Kommunikations- und Handlungskompetenzen gewinnen in komplexen Gesellschaften ein immer stärkeres Gewicht“ (ebd., S. 3). Noch weiter geht Andreas Reckwitz (2017), der eine „überragende Relevanz von Bildung für die soziale Stratifikation“ (ebd., S. 280) konstatiert. Zu fragen ist daher, ob ein Grund für die sozio-ökonomische Polarisierung in einer parallel dazu wachsenden Bildungsungleichheit und kulturellen Defiziten der Unterschichtangehörigen liegt, anders gesagt: ob sich die Klassenspaltung der Gesellschaft durch mehr oder eine bessere (Schul-)Bildung für alle überwinden bzw. bewältigen lässt, wie verschiedentlich zu hören ist.

Obwohl es immer mehr Publikationen zum Problem der Bildungsungleichheit gibt, rücken auch sie eher das Thema ‚Bildungsarmut‘ ins Zentrum. Dieser missverständliche und zumindest mehrdeutige Begriff wurde von Jutta Allmendinger (1999), damals Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, kurz vor der Jahrtausendwende in die deutsche Fachdebatte eingeführt. Er verweist zwar auf die soziale Determiniertheit von Bildungsdefiziten und markiert diese auch in einem bestimmten Maß als gesellschaftlich inakzeptabel, trägt aber – sicher ungewollt – zur Reduktion des Armutsproblems auf seine kulturelle Dimension bei.

Zwangsläufig entsteht der Eindruck, als könne eine gute Schul- oder Berufsausbildung verhindern, dass Menschen keinen Ausbildungs- bzw. keinen Arbeitsplatz mit guten Verdienstmöglichkeiten erhalten. In der Fachöffentlichkeit wird unter ‚Bildungsarmut‘ ein Mangel an (Abschluss-)Zertifikaten oder Kompetenzen verstanden, der absolut und relativ sein kann. Neoliberale griffen den Terminus ‚Bildungsarmut‘ dankbar auf und setzten diese mit ‚Humankapitalschwäche‘ gleich, in der sie weniger ein individuelles als ein Problem des Wirtschaftsstandortes sahen.

Zweifelloos verhindern Bildungsdefizite vielfach, dass junge Menschen auf einem flexibilisierten Arbeitsmarkt sofort Fuß fassen. Auch führt die Armut von Familien häufig dazu, dass deren Kinder keine weiterführende Schule besuchen oder sie ohne Abschlusszeugnis wieder verlassen. Armut in der Herkunftsfamilie zieht bereits in der Sekundarstufe oftmals Bildungsdefizite der davon betroffenen Kinder nach sich (vgl. Hacket/Preißler/Ludwig-Mayerhofer 2001). Der umgekehrte Effekt ist hingegen kaum signifikant: Ein schlechter oder fehlender Schulabschluss verringert zwar die Erwerbschancen und erhöht das Arbeitslosigkeitsrisiko, wirkt sich aber kaum nachteilig auf den Wohlstand einer Person aus, wenn diese vermögend ist oder Kapital besitzt. Armut macht zwar auf die Dauer dumm, Dummheit deshalb jedoch noch lange nicht arm.

Obwohl die Kinder aus ökonomisch und sozial benachteiligten Familien zu den größten Bildungsverlierer:innen gehören, basiert ihre Armut selten auf

falschen oder fehlenden Schulabschlüssen, sind Letztere doch eher Auslöser und Verstärker, aber nicht die eigentlichen Verursacher materieller Not. Bildungsdefizite führen allerdings oft zu einer Verfestigung der Armut, weil die Chancen eines Menschen auf dem Arbeitsmarkt und Berufskarrieren heute immer stärker an Kompetenzen gebunden sind, die man an weiterführenden und Hochschulen erwirbt. Armut, die in einer kapitalistischen Wohlstands- und Konsumgesellschaft wie der unseren vornehmlich einen Mangel an Geld, gesichertem Einkommen und Vermögen bedeutet, zieht neben finanziellen Schwierigkeiten (Überschuldung) fast zwangsläufig Unterversorgungsprobleme in fast allen Lebensbereichen der davon Betroffenen nach sich, etwa im Gesundheitsbereich, im Wohnen und Wohnumfeld, im Kultur- und Freizeitbereich sowie auch und gerade im Bildungsbereich.

Selbst die Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er Jahre hat an der sozialen Selektivität des Schulwesens nichts geändert. Gerade in Deutschland entsprechen die Bildungsbiografien weitgehend den Klassenlagen der Individuen, und zwar von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter: „Sozial ungleiche Bildungschancen bleiben über alle Etappen im Bildungssystem bestehen, trotz (und zum Teil wegen) der Bildungsexpansion, also der Steigerung der Chancen für alle“ (El-Mafaalani 2020, S. 125). War das Hochschulstudium zuvor beinahe ausschließlich jungen Männern aus dem (Bildungs-)Bürgertum vorbehalten gewesen, so erfolgte nunmehr eine Akademisierung der Gesellschaft.

Durch den ‚PISA-Schock‘ erfuhr die Bildung kurz nach der Jahrtausendwende unter dem wachsenden Einfluss des Neoliberalismus eine weitere Aufwertung, ohne dass dieser Imagegewinn ihre chronische Unterfinanzierung seitens des Bundes wie der Länder allerdings beendet oder abgemildert hätte. Zugleich wurde das Soziale spürbar ab- bzw. entwertet, galt es doch im Unterschied zur Bildung nicht als Standortvorteil. Armut wurde in der (Medien-)Öffentlichkeit fortan noch häufiger auf die ‚Bildungsferne‘ oder einen fehlenden Schulabschluss der von ihr Betroffenen zurückgeführt. Problematisch ist der Begriff ‚Bildungsarmut‘ aber nicht bloß, weil er das Armutsproblem auf eine mangelnde Schul- und/oder Ausbildung verkürzt, d.h. eine wichtige, aber eben nicht ausschlaggebende Lebenslagendimension verabsolutiert. Einkommens- bzw. finanzschwachen Familien wird auf diese Weise das sie sozial ausgrenzende und stigmatisierende Etikett der ‚Bildungsferne‘ angeheftet.

Damit vertauscht man Ursache und Wirkung, denn Armut zieht in einer zunehmend ökonomischen Imperativen gehorchenden, marktförmig bzw. kapitalistisch organisierten Gesellschaft fast zwangsläufig mangelnde bzw. mangelhafte Bildung nach sich, während eine gute (Aus-)Bildung heutzutage keineswegs mehr die Gewähr dafür bietet, außerhalb des breiten Niedriglohnssektors zu arbeiten. Höherqualifizierte verdienen zwar in der Regel mehr und sind auch seltener arbeitslos als Geringqualifizierte. Zwischen dem Bildungsgrad und dem sozioökonomischen Status einer Person besteht jedoch kein unmittelbarer

Zusammenhang: Man kann geistreich und doch bettelarm, aber ebenso gut strohduhm und steinreich sein.

Bildung ist weder ein Patentrezept gegen Armut (vgl. hierzu auch Butterwege 2024b) noch eine Grundvoraussetzung zur Vermögensbildung in großem Stil, denn Firmengründer und -erben benötigen nicht einmal höhere Bildungsabschlüsse für die Mehrung ihres Reichtums. Umgekehrt lässt sich das Vorurteil, die Armen seien ungebildet, empirisch widerlegen, denn 56 Prozent von ihnen weisen ein mittleres und weitere 17,1 Prozent sogar ein hohes Qualifikationsniveau auf, was laut Ulrich Schneider (2018) bedeutet: „Bei fast drei Viertel der Armen dürfte das Bildungsniveau nicht die Ursache für die prekäre Einkommenssituation darstellen“ (ebd., S. 450).

Zu vermuten ist, dass Bildung nicht zuletzt deshalb im Zentrum des neueren Ungleichheits- und Armutsdiskurses der Bundesrepublik stand, weil sie für das deutsche Kleinbürgertum seit jeher die einzige Möglichkeit bietet, sich nach unten abzugrenzen. Bildung fungiert nämlich als probates Mittel der Distinktion gegenüber Angehörigen subalternen Klassen und Schichten. Der Wirtschaftsjournalist und Publizist Daniel Goffart (2019) sieht im ‚Absonderungsprozess‘ unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, welcher schon im frühen Kindesalter beginne, denn auch ein Indiz für die Erosion der Gesellschaft: „Die explosionsartige Zunahme privater Kitas, privater Schulen und privater Universitäten entwertet nicht nur den seit Jahrzehnten chronisch unterfinanzierten öffentlichen Bildungsbereich; sie führt im weiteren Lebensverlauf auch zur Herausbildung abgeschirmter Zirkel und Gesellschaftskreise, in denen die Elite und ihre Zöglinge weitgehend unter sich bleiben können“ (ebd., S. 14).

Je mehr die Bildung selbst im ‚Land der Dichter und Denker‘ marktförmig organisiert, zu einer Handelsware herabgewürdigt und zu einem weichen Standortfaktor erklärt wird, umso stärker reproduziert das Schulwesen sozioökonomische Ungleichheit und die Klassenspaltung der Gesellschaft. Ein wachsender Anteil der Kinder und Jugendlichen besucht keine öffentlichen, sondern Privatschulen. In der Abkehr eher privilegierter Bevölkerungsgruppen vom öffentlichen Schulwesen drückt sich die Neigung zur sozialen Segregation (Bildung von Parallelgesellschaften durch Wohlhabende, Reiche und Hyperreiche) aus, die auch im Bereich des Wohnens und des Wohnumfeldes sichtbar wird.

Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 1, S. 35–50.
- Bach, Stefan/Mertz, Thomas (2016): Vor der Erbschaftsteuerreform: Nutzung der Firmenprivilegien hat Minderjährige zu Multimillionären gemacht. In: DIW Wochenbericht 36, S. 812–820.
- Beisenherz, H. Gerhard (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen: Leske & Budrich.