

Prof. Dr. Birgit Herz

Kinder und Jugendliche in Armutslagen: Chancen, Risiken und Grenzen schulischer und außerschulischer Bildung

1. Einleitung

Um mit einem positiven Tatbestand zu beginnen: 98,5 % aller Kinder und 94,6 % aller Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland verhalten sich **gesetzeskonform**.¹ Ein weiterer Tatbestand ist allerdings auch, dass eine Sozialisation im Prekariat die **Inklusionspotentiale** von Kindern und Jugendlichen in öffentlichen schulischen und außerschulischen Institutionen von Bildung und Erziehung beeinträchtigen. Die hoch verletzte Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in risikoreichen Armutslagen, wie bspw.

- dysfunktionale Familiensysteme mit Sucht, Partnergewalt, psychischen Belastungen etc.,
- scheiternde Schullaufbahnen,
- misslingende außerschulische Hilfe- und Unterstützungsangebote
- und die damit einhergehenden verstörten und gestörten Lebenswelten dieser in all ihren Entwicklungspotenzialen beeinträchtigten Heranwachsenden

führen zu einer **beschämenden Monotonie ihrer „Besonderung“ und „Veränderung“**.

Diese Kinder und Jugendlichen treffen auf Professionelle (Lehrpersonen, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Psychotherapeut*innen, Kinder- und Jugendpsychiater*innen etc.), die qua beruflichem Auftrag mit dieser Zielgruppe „von Amts wegen“ für sie verantwortlich sind und sich selber in einem **„permanenten personellen Krisennotstand“** befinden² und mit deutlichen sowie **chronifizierten Ressourcenverknappungen** in ihren öffentlichen Institutionen tagtäglich konfrontiert sind.

¹ vgl. Baier, Krieg & Kliem 2021, 187

² vgl. Kommissionsdrucksache 18/23, 4

Bildung und Erziehung transformiert sich unter diesen Systembedingungen zu einer „Kinder- und Jugendlichenverwaltungstechnik“³, zu der sich (1) ein allgegenwärtiges „Verfügbarkeitsphantasma“⁴, der (2) alle Lebensbereiche durchziehende „Optimierungswahn“ und (3) fortschreitende Singularisierung gesellt⁵.

2. Kinderarmut: Ein historischer Rückblick

Die Gründungsphase der ersten Zucht- und Arbeitshäuser in der vorindustriellen Zeit (auch für Kinder) erhielt einen starken Aufschwung während der Industrialisierung, wo breite Bevölkerungskreise unverschuldet unter extremen Armutbedingungen zu leben gezwungen waren – Stichwort: **Pauperismus** und **Kinderarbeit**. Erst die alarmierende **Wehruntauglichkeit** war das zentrale Motiv, 1839 die Kinderarbeit bis zum 9. Lebensjahr zu verbieten. **Verwahrlosung** wird im Reichsgesetz von 1876 als Folge der Massenarmut anerkannt, was Karl Marx und Friedrich Engels als Durchsetzung der kapitalistischen Gesellschaftsformatierungen prominent anprangerten.

2

Mit dem im 19. Jahrhundert beginnenden Aufbau eines **Sozialversicherungssystems** wird **Erwerbsarbeit** und **eigenverantwortliche Selbstsorge** politisch durchgesetzt; Leben in Armut ist nun selbst verschuldet, wird individualisiert, diszipliniert, pathologisiert oder kriminalisiert. 1880 kam es zur Gründung des „Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit“. Die „Psychopathenfürsorge“ galt als eine probate politische Strategie gegen die eskalierende Armut- und Verwahrlosungsproblematik.

Ich zitiere hier Ruth van der Leyen, Mitbegründerin des „Deutschen Vereins der Fürsorge für jugendliche Psychopathen“ aus dem Jahr 1920, um wenigstens exemplarisch auf Armutslagen damaliger Kinder zu verweisen: „Manchmal ist aber nur die Verpflanzung in eine Umgebung, in der das Kind sich satt essen kann, notwendig, um es wieder zu einem vernünftigen Menschen zu machen. Gerade die Jungen und Mädchen, bei denen die Mütter als Beweggrund zu der Inanspruchnahme der poliklinischen Sprechstunde angeben, 'das

³ Dörr 2021

⁴ Gedik, Kunstreich & Wolff 2019, 20

⁵ Herz 2022

Kind isst uns alles weg, es verkauft meine Brotkarten, es nascht mir alle Vorräte fort, es erbricht die Speisekammer', gerade diese Kinder werden wieder gesund, wenn man ihnen die Möglichkeit des Sattessens gibt, das Hungergefühl ist bei ihnen oft die alleinige Triebfeder zu asozialen Handlungen“⁶.

Jugendverwahrlosung und **sexuelle Ausbeutung** von Kindern und Jugendlichen in Armutslagen waren in der Weimarer Republik eine Massenerscheinung größeren Ausmaßes, insbesondere die dermatologischen Krankenhausabteilungen beklagten die Infizierung von Heranwachsenden mit Geschlechtskrankheiten. Heute erweist sich sexuelle Ausbeutung/Gewalt gegenüber Säuglingen, Kindern und Jugendlichen als hoch attraktiv für die **Digitalökonomie**⁷.

Terminologien, staatliche und karitative Organisationen veränderten sich zeitgeistadaptiv, ohne die Verstetigung von Kinderarmut und Prekarisierung weiter Bevölkerungsgruppen zu limitieren oder gar aufzuheben. **Kinderarmut ist ein konstitutiver Bestandteil der globalen kapitalistischen Weltwirtschaft**⁸. Seit über 50 Jahren existiert eine wissenschaftlich elaborierte Expertise über den komplexen Sachverhalt Kinderarmut und Bildung⁹.

3

Im Folgenden wird zugespitzt das **dialektische Spannungsverhältnis** zwischen der Lebenslage Armut bei Kindern und Jugendlichen und den Verarmungsentwicklungen öffentlicher schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung skizziert. Vorangestellt sei eine Klärung des hier zugrunde gelegten Bildungsbegriffs.

3. Arme Schüler*innen – verarmte öffentliche Bildungs- und Erziehungsinstitutionen

Bildung repräsentiert in der Tradition der Aufklärung ein Grundrecht für alle¹⁰; heute gleicht der Diskurs über Bildung einer „stark frequentierten Theoriebaustelle“¹¹. Auf dieser

⁶ van der Leyen 1920, in Warzecha 1995

⁷ vgl. Herz 2020b

⁸ vgl. Herz 2017

⁹ vgl. ex. Iben 1968; Begemann 1972; Weiß 1996; Herz 2010; Bertelsmann Stiftung 2016; Schroeder 2022

¹⁰ vgl. von Friedeburg 1989

¹¹ Rieger-Ladisch 2019, 19

„stark frequentierten Theoriebaustelle“ changiert Bildung zwischen einer **Ressource zur Lebensbewältigung**¹² und **Reproduzentin von geschlechterbezogenen, kulturellen und sozialen Ungleichheiten**¹³. Hier wird der soziologischen Position von Klaus Lessenich gefolgt: Er versteht Bildung als einen Ort des „**ökonomischen Chancenmonopolismus**“¹⁴, an dem Steuerungsdynamiken und -prozesse von gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion produziert und legitimiert werden. Der „ökonomische Chancenmonopolismus“, dokumentiert in **Bildungszertifikaten**, reglementiert die schulischen und außerschulischen öffentlichen Institutionen von Bildung und Erziehung.

3.1 Schulische Bildung und Erziehung

In den beiden letzten Jahrzehnten führten maßgeblich die international verankerten OECD-Aktivitäten zu massiven Veränderungen des deutschen Bildungssystems¹⁵. In den vergangenen 20 Jahren wurden praktisch alle Schulentwicklungsprozesse von wirtschaftsnahen- oder parteipolitisch geprägten Stiftungen begleitet, wie bspw. der Konrad-Adenauer- oder der Bertelsmann Stiftung oder Microsoft¹⁶. Mit **bildungsökonomischen Steuerungsprozessen** wurden umfassende Wettbewerbs-, Verwaltungs- und Bürokratisierungsregimes durchgesetzt¹⁷.

Bildungspolitischen Parolen wie bspw. **Chancengleichheit** (ab 1980er Jahre), **Chancengerechtigkeit** (ab 2000er Jahre) und aktuell **Chancenvielfalt**¹⁸ maskieren – nicht unwidersprochen von Erziehungswissenschaftler*innen¹⁹ – die reale schulische Praxis eines „**Sortieren[s] als Umgang mit Bildungsbenachteiligung**“²⁰. Alle Regularien einer wettbewerbsorientierten, globalisierten Gesellschaft und deren ökonomische Prinzipien

¹² Vgl. Fend 2007

¹³ vgl. El-Mafaalani 2020

¹⁴ Lessenich 2020, 121

¹⁵ vgl. Klemm 2016; Heinrich 2018

¹⁶ vgl. Barth 2006; Digitaler Bildungspakt 2016

¹⁷ vgl. Hartong, Hermstein & Höhne 2018; Walgenbach 2019, 11f

¹⁸ vgl. Klemm & Rolff 2016

¹⁹ vgl. Radtke 2004; Gewirtz 2002; Fritzsche 2014a, 2014b; Skorsetz, Bonanati & Kuckarz 2020

²⁰ Rother 2019

werden in den (inkluisiven) Bildungsinstitutionen durchgesetzt²¹. Die Fixierung auf damit zugleich verbundene **Input-Output Codierungen** des konkurrenten Bildungsmarktes formatiert schulische Bildung nach der **Logik warenförmiger Profitakkumulation**, die **standardisierte Massenprodukte** herzustellen hat; diese Steuerungsphilosophie²² **verdrängt die personalen Dimensionen** von Bildung und Erziehung²³.

So wohlfeile Begriffe wie „innovative Entwicklungspotentiale“, „Synergieeffekte“, „Kompetenztransfer“, „Bildungsmobilisierung“, „Exzellenz“ usw. vermarkten, kommunikativ positiv konnotiert, die bundesweit nicht hinreichende Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften und zudem einer in keinem Bundesland bedarfsgerechten Personalplanung zur Implementierung eines (inkluisiven) Schulsystems.

In der Bundesrepublik Deutschland ist die **schulische Inklusion** gleichwohl eine **Erfolgsgeschichte**, da es unangreifbar gelang, die stände- und klassennormierte Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems beizubehalten und die Bewältigung der herausfordernden inkluisiven pädagogischen Praxis dem Elementar- und Primarbereich sowie den Stadtteil- bzw. Gemeinschaftsschulen zu überlassen²⁴.

5

Die Selektions- und Allokationsfunktion schulischer Bildung wird durch die bildungspolitisch durchgesetzte Implementierung eines vermeintlich inkluisiven Schulsystems nicht in Frage gestellt²⁵. Diese Wirklichkeit der frühzeitig einsetzenden Ausgrenzungsdynamik sozialer Selektion im deutschen Schulsystem wurde u.a. in 2007 durch den UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz Villalobos, kritisiert²⁶.

Wissenschaftliche Analysen der **inkludierenden Exklusionseffekte** und der zumeist im Projektformat umgesetzten kritisch-konstruktiven Alternativen engagierter Pädagog*innen

²¹ vgl. Benkmann 2014; Budde 2019

²² vgl. Altrichter & Maag Merki 2016

²³ vgl. Heinrich & Kohlstock 2015; Herz 2020a

²⁴ vgl. Klemm 2015; Feuser 2017

²⁵ vgl. Bleher & Hoanzel 2018

²⁶ vgl. Overwien & Prengel 2007

sind im „Sozialatlas der Bildung“ von Joachim Schroeder²⁷ und beim „Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit“ von Louis Seukwa und Uta Wagner²⁸ zu finden.

3.2 Außerschulische Bildung und Erziehung

Außerschulische Bildungsarenen umfassen ein **komplexes System** mit unterschiedlichen Akteur*innen, Rechtsformen, Strukturen, Personenkreisen: Für 2019 sind 37.150 Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, 35 Mitgliedsverbände des Deutschen Bundesjugendringes (DBJR) und 57 Mitgliedsorganisationen in der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) zu nennen. Sie repräsentieren die offene Kinder- und Jugendarbeit, internationale Jugendarbeit, kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Kinder- und Jugendarbeit im Sport, Kinder- und Jugendverbandsarbeit, Kinder- und Jugendsozialarbeit²⁹.

Etwa 1,9 Millionen Menschen arbeiten hauptamtlich in den Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände und etwa drei Millionen Menschen engagieren sich im Ehrenamt; in der Kinder- und Jugendhilfe als staatlichem Agens öffentlicher Bildung und Erziehung betragen die öffentlichen Ausgaben 54,9 Milliarden Euro in 2019; in diesem Jahr befanden sich 165.385 Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe³⁰; bei den Hilfen zur Erziehung ist zwischen 2009 und 2019 ein Anstieg um 156% zu verzeichnen³¹.

Dieser deutliche Nachfrageanstieg für staatliche Hilfe- und Unterstützungsformate für Heranwachsende verweist auf die Zunahme spezifischer **Risikolagen**, die in weiten Bereichen der kommunalen Kinder- und Jugendämter, bzw. den Sozialen Diensten monetär, institutionell, konzeptionell und personell zu Belastungs- und Überforderungskrisen führen³². Auch hier besteht bereits seit mehreren Jahren ein genereller, insbesondere personaler Verknappungsprozess, manifestiert bspw. in der

²⁷ vgl. Schroeder 2012

²⁸ vgl. Seukwa & Wagner 2021

²⁹ vgl. Becker 2020, 5

³⁰ vgl. Statistisches Bundesamt 2020, 20

³¹ vgl. Statistisches Bundesamt 2021

³² vgl. Wohlfahrt 2017

jeweiligen quantitativen Überlast der Fallzahlenbearbeitung beim Kommunalen Sozialdienst³³.

Die massive **Propagierung des Ehrenamtes**³⁴ als „kostenneutrale“ personale Ressource, popularisiert durch Stiftungen, kommunale Auszeichnungen und anonyme Spenden, dient der **Abmilderung bestehender Defizite in den öffentlichen Budgets**³⁵. Die **systematische Ressourcendeckelung sozialer Dienste und Einrichtungen** erfolgt in elaborierten Begriffen wie Dezentralisierung, Kommunalisierung, Sozialraumorientierung, Empowerment, Inklusion, Selbstorganisation, Selbststeuerung und dergleichen³⁶. Diese verschleiern die **Absenkung bisheriger Qualitätsstandards** in der Sozialen Arbeit. Auch der Shift von der Defizit- zur Stärkenorientierung in der Sozialen Arbeit verdrängt den Diskurs über die „wirklichen“ Defizite (Armut, schlechte Wohnverhältnisse, Bildungsungleichheiten, ethnische Stigmatisierung, fehlende Berufsperspektiven und Erwerbsarbeitsplätze, Lohndumping usw.)³⁷.

Dieser allgegenwärtige Ökonomisierungsstress verstärkt das ohnehin bestehende Krisen- und Konfliktpotential bei der Klientel und den Professionellen³⁸ auch in der außerschulischen Bildung, analog zu ihrer schulischen Verwandtschaft. Seine Dynamiken wirken sich auch auf **Familien als Bildungsorte** aus. Eltern und primäre Bezugspersonen werden von den Schulen in ihrem Potential für schulische Leistungsanforderungen anerkannt und adressiert.

Ihre „Wertschätzung“ wird allerdings dann in Frage gestellt bzw. abgewertet, sobald dysfunktionale Familiensysteme als potentielle Risikokonstellation von schulischen und außerschulischen Institutionen von Bildung und Erziehung als **Belastungsfaktor** (und damit zugleich Kostenfaktor) assoziiert werden. Auch eine Elternschaft unter Migrations- und/oder Fluchtbedingungen, sowie in transnationalen oder transgender-Kontexten erfährt

³³ vgl. Beckmann, Ehlting & Klaes 2018

³⁴ vgl. van Dyk & Haubner 2019

³⁵ vgl. Geier 2019

³⁶ vgl. Dahme & Wohlfahrt 2015, 175f

³⁷ vgl. Dahme & Wohlfahrt 2015, 174

³⁸ vgl. Gröning 2019

im Hinblick auf die dominanzkulturellen Geschlechterklischees besondere öffentliche Aufmerksamkeit.

Seit einiger Zeit erfährt der **öffentliche Sozialraum als Bildungsraum** eine prominente kommunalpolitische Aufmerksamkeit: Das Image von Bildung (präziser: Bildungoutput) wird als strategisch wichtiges Kapital für die (organisierte) kommunale Bildung „entdeckt“ – Stichwort: „**lokale Bildungslandschaften**“–, um als ressourcengenerierender „Standortfaktor“ für Kommunen kapitalbildend genutzt zu werden³⁹. Auf der operativen Ebene agieren Transferagenturen als Relaisstationen zur Implementierung dieser kommunalpolitischen **Bildungoutputstrategien**⁴⁰.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass öffentliche schulische und außerschulische Bildung und Erziehung folgende Parallelen aufweisen:

- chronifizierte Unterfinanzierung,
- stetiger Abbau ihrer fachlichen Qualitätsstandards und ihrer Personalbedarfe,
- Durchsetzen von Wettbewerbsdynamiken,
- hoch differenzierte Zergliederung ihrer Systeme mit heterogenen Zuständigkeitsdomänen und damit einhergehend
- inter- und intrainstitutionelle Delegation als vermeintliche Entlastung bei einer
- Transformation ehemals pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Terminologien in technologisch und ökonomisch determinierter Sprachgebilde.

4. Stigmatisierung von Heranwachsenden in Armutslagen

Die mit dem Ökonomisierungsdruck und latenten wie manifesten „Verarmung“ der öffentlichen Institutionen von Bildung und Erziehung verbundenen Prozessdynamiken transformieren jene von Thomas von Freyberg und Angelika Wolff untersuchte „strukturellen Verantwortungslosigkeit“⁴¹ in Etikettierungsbegriffe wie „unerziehbar“,

³⁹ vgl. Tibussek 2017

⁴⁰ vgl. Deffte & Frühling 2021

⁴¹ vgl. von Freyberg & Wolff 2006; 2009

„austherapiert“, „Systemsprenger“, „asozial“, „unbeschulbar“ usw.⁴². Derartige **dominanzkulturelle Zuschreibungsprozesse** verstärken die ohnehin desolate Situation armer Kinder. Die **medial allseits verfügbare, bunte und verlockende Konsumwelt** mit ihrer allgegenwärtigen „McDonaldisierung der Kindheit“⁴³ verschärft die emotionalen Belastungen durch materielle Exklusionsdynamiken.

Die **Lebenslage Armut** bedeutet eine multidimensionale materielle und auch emotionale Unterversorgung in wichtigen Lebensbereichen wie verlässliche Fürsorge, Bindungssicherheit, Ernährung, Bildung, Wohnung, Gesundheit, soziale und kulturelle Teilhabe am öffentlichen Leben. Hieraus resultierende schulische Misserfolge und schulisches Versagen, Schulabsentismus, diffuse Unlust und abnehmende Neugier, Vandalismus und Mobbing werden in öffentlichen schulischen und außerschulischen Institutionen durchgehend **negativ bewertet** und dementsprechend adressiert⁴⁴. Die Kinderkommission stellt entsprechend in 2017 fest, dass das Risiko für finanziell benachteiligte Kinder, verhaltensauffällig zu werden, deutlich erhöht ist⁴⁵. Die Viergliedrigkeit des deutschen Schulsystems erweist sich hier als sinnvoll, da sich mit den früh einsetzenden Selektionsprozessen, vor allem in der vierten Grundschulklasse, die Leistungselite von den „Versagern*innen“ trennen kann.

Legitimiert durch die **wirkmächtige Ideologie** ausschließlich meritokratischen Maßstäben in der Leistungsbeurteilung verpflichtet zu sein⁴⁶, bleibt ihr Status als „Ungleichheitsproduktions- und Chancenverteilungsmaschine“ gewahrt⁴⁷. Sie „stabilisiert soziale Ungleichheit, was Eliten und mächtige Lobbygruppen unterstützen“⁴⁸. Versagen kann als persönliche Schwäche, kognitive Minderbegabung oder als Ergebnis einer defizitären Sozialisation deklariert werden.

⁴² vgl. Herz 2021

⁴³ vgl. Timini 2010

⁴⁴ vgl. Wocken 2000; Störmer 2016

⁴⁵ vgl. Kommissionsdrucksache 18/18, 2017, 5

⁴⁶ vgl. Peter 2018

⁴⁷ vgl. Sahrai, Bittlingmayer, Gerdes & Sahrai 2015

⁴⁸ Benkmann 2012, 76

Schon Ernst Begemann widerlegte 1972 mit seiner Studie „Die Erziehung des soziokulturell benachteiligten Schülers“ den Mythos von der Armutsererbung⁴⁹ und Jörg Jegge entlarvte 1976 mit seiner Untersuchung „Dummheit ist lernbar“ die Funktionalität der Sonderschule für Lernbehinderte als Produzentin der sog. „Industriellen Reservearmee“⁵⁰. Aktuell dekonstruierte Andrea Liesner den Etikettierungsbegriff „bildungsferne Schichten“⁵¹, vergleichbar der Demaskierung des Begriffes „Bildungsarmut“ durch Helmut P. Gaisbauer⁵².

Im „ökonomischen Chancenmonopolismus“ sind zwar global die „Ausgegrenzten der Moderne“ nach Zygmunt Baumann funktional für die Systemstabilisierung neoliberaler Wirtschaftsinteressen⁵³ – in der pädagogischen Praxis drängt die „Not, im Wohlstand arm zu sein“⁵⁴.

Die Komplexität von Armutslagen von Kindern und Jugendlichen, emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen und Bildungsbenachteiligungen bedingen Interventions- und Präventionsstrategien mit deutlichem Bezug zu den **sozial- und wirtschaftspolitischen Dimensionen der Verfestigung spezifischer Exklusionsprozesse**.

5. Konkretisierung möglicher Veränderungspotentiale

Ohne **beharrliche politische Positionierung** aller verantwortlichen Akteur*innen in Bildung und Erziehung verändert sich das Aufwachsen in Armut in der Bundesrepublik Deutschland nicht.

⁴⁹ vgl. Begemann 1972

⁵⁰ vgl. Jegge 1976

⁵¹ vgl. Liesner 2013

⁵² vgl. Gaisbauer 2012; 2013

⁵³ vgl. Baumann 2005; Bude & Willich 2006

⁵⁴ Stadtteilbüro Malstatt 1993

Das einstimmige Urteil bildungssoziologischer Forschung über die letzten fünf Jahrzehnte hinweg bestätigt die gesellschaftliche Privilegierung der Privilegierten und erzeugt zugleich die Illusion von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit⁵⁵.

Im Hinblick auf politische Steuerungsinstrumente sind für die vergangenen beiden Jahrzehnte bspw. der „Nationale Aktionsplan zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“ (2001), die „Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ (BMBF, 2003), das „Bildungs- und Teilhabepaket“ (2010), hier exemplarisch zu nennen (für UK: „Every Child Matters Act“⁵⁶; USA: „No Child Left Behind“⁵⁷). Derzeit wird ein neues „Bildungs- und Teilhabegesetz“ (BuTG) verhandelt, das die Bildungschancen von Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien verbessern soll.

Das **soziodemographische Risikoprofil** der Zielgruppe(n) dieses Gesetzes ist hinlänglich bekannt: „Nach wie vor zeigen Haushalte mit drei und mehr Kindern (31,6 Prozent) sowie Alleinerziehende (41,6 Prozent) die höchste Armutsbetroffenheit. Nicht Erwerbstätige und Personen mit niedrigem Bildungsniveau sind ebenfalls stark überproportional von Armut betroffen. Das gleiche gilt für Menschen mit Migrationshintergrund (28,1 Prozent) und ohne deutsche Staatsbürgerschaft“⁵⁸.

11

Bereits die Planungsideen für einen rechtskreisübergreifenden Träger als Management- und Relaisstation eines neuen BuTG mit dem entsprechenden monetären Verwaltungsaufwand bedient **technologisch inspirierte Machbarkeitsphantasien**, Bildung sei die Mega-Wunderwaffe gegen Kinderarmut. Das bekannte Gegensteuern mit den bekannten kompensatorischen Maßnahmen allein und in homöopathischen Dosen hat hier ebenso als „cache misère“ ausgedient wie die unzähligen „evidenten“, „effizienten“ und „effektiven“ behavioristischen Sprach-, Lern- und Verhaltensprogramm-Pädagogiken. Es ist unübersehbar, dass die Fixierung der von Armutslagen betroffenen Kinder und Jugendlichen auf die prekären familialen und zuvorderst erwachsenenfixierten Rahmenbedingungen, einer **Entkoppelung** der Förder- und Unterstützungsleistungen und zugleich **Zusammenführung** bedarf.

⁵⁵ vgl. Raffo u.a. 2007; Böttcher 2022

⁵⁶ vgl. Cole 2015

⁵⁷ vgl. Gerstl-Pepin 2006; Slee 2019

⁵⁸ Der Paritätische 2022, 3; vgl. Der Paritätische 2018

Der **notwendige** und die **Not wendende** Perspektivenwechsel betrifft **alle Politikbereiche**, bspw.

- Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz,
- Kindergrundsicherung,
- Sicherung der wissenschaftlich legitimierten Qualitätsstandards in öffentlichen Institutionen von Bildung und Erziehung,
- armutsorientierte Kinder- und Jugendhilfepolitik,
- quantitative und qualitative Stärkung der frühkindlichen Förderung,
- längerfristig angelegten Stadtteilentwicklungspolitik (communities that care),
- spezifische Unterstützungsangebote für Familien in prekären Lebenslagen als längerfristig zu implementierender Erwachsenenbildung,
- konstante Forschungsförderung der nicht systematisch kapitalisierbaren Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die Durchsetzung der chronischen Unterfinanzierung von Bildung und Erziehung, die Prekarisierung pädagogischer Berufsfelder sowie die Beschleunigung von Wettbewerbsdynamiken sind perspektivisch ebenso wenig zu verändern wie die weitere Kapitalisierbarkeit von Bildungs- „Output“ – was ja bereits in Georg Picht’s Ausrufung der deutschen Bildungskatastrophe 1964 im Blick war.

Diese zielte auf die **ökonomische Prosperität der jungen Bundesrepublik** denn: **„Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“⁵⁹**.

Zuletzt:

Schule und Kinder- und Jugendhilfe können Orte der Chance und Unterstützung in Krisen- und Konfliktlagen sein, wenn die Institutionen und die pädagogisch Professionellen selber **angemessene Rahmenbedingungen** für ihre anspruchsvolle Arbeit vorfinden, wo Zeit und Raum auch bspw. für Supervision, kollegiale Fallbesprechung und Netzwerkarbeit vorhanden ist.

⁵⁹ Picht 1965, 17

Pädagogische Orte von Bildung und Erziehung müssen biopsychosozialen Schutz, Versorgung, Verlässlichkeit, Fehlerfreundlichkeit, Gemeinschaft, Offenheit und reale Partizipation zu adressieren in der Lage sein. Auf dieser Grundlage kann sich ein Möglichkeitsraum an sozialer, emotionaler und kognitiver Orientierung und Zuwendung entwickeln und festigen, in dem der Kreislauf von fortwährender Ablehnung, irrationalen Sanktionen, Einsamkeits- und Angstphasen unterbrochen wird – und Bildung erst ermöglicht.

Aufs Ganze gesehen handelt es sich um **hochkomplexe Prozesse einer dialogischen Pädagogik, die auf dem „Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1998) basiert – aber zugleich auch Achtung und Anerkennung für die Professionellen selbst impliziert, wenn auch kaum kompatibel mit der ökonomischen Realität.**

Literatur:

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, 1-27

Baier, D., Krieg, Y. & Kliem, S. (2021): Kinder- und Jugenddelinquenz in Deutschland: Daten und Perspektiven. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 90 (3), 175-190

Barth, T. (2006): Bertelsmann: Ein globales Medienimperium macht Politik. Expansion als Bildungsdienstleister und politische Einflussnahme – internationale Perspektiven. Hamburg: Anders

Baumann, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg: Hamburger Edition

Becker, H. (2020): Demokratiebildung und politische Bildung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (SGB VII § 11-13). München: DJI

Beckmann, K., Ehling, T. & Klaes, S. (2018): Berufliche Realität im Jugendamt: Der ASD in strukturellen Zwängen. Freiburg: Lambertus

Begemann, E. (1972): Die Erziehung des soziokulturell benachteiligten Schülers. Hannover: Schroedel

Benkmann, R. (2012): Inklusive Schule in einer desintegrierten Gesellschaft? In: Benkmann, R., Chilla, S. & Stapf, E. (Hrsg.): Inklusive Schule - Einblicke und Ausblicke. Opladen: Barbara Budrich, 54-70

Benkmann, R. (2014): Inklusive Bildung in Zeiten roher Bürgerlichkeit. gemeinsam leben, 22 (29), 68-77

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2016): Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/>) Abgerufen am 4.11.2021

Bertelsmann Stiftung (2020): Kinderarmut aktuell (https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf) Abgerufen am 16. 7. 2022

Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018): Schulische Erziehung - Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In: Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 82-118

Böttcher, W. (2022): Chancenungleichheit. Oder: Die ewige und langweilige Geschichte der sozialen Selektion im Bildungswesen. In: Brockmann, L., Hack, C., Pomyhay, A. & Böttcher, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. München: Beltz Juventa, 17-34

Budde, J. (2019): Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft. In: Walgenbach, K. (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 181-212

Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hauser

Bude, H. & Willich, A. (2006): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburger Edition
Cole, T. (2015): Mental Health Difficulties and Children at Risk of Exclusion from Schools in England. A review from an educational perspective of policy, practice and research, 1997 to 2015. University of Oxford. (<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.722.2930&rep=rep1&type=pdf>) Abgerufen am 4. 11. 2021

Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2015): Soziale Dienstleistungspolitik. Wiesbaden: Springer

Deffte, V. & Frühling, E.-M. (2021): Bildungslandschaften im gesellschaftlichen Wandel aktiv gestalten. In: ISA Jahrbuch zur Sozialen Arbeit: Aufwachsen, Bildung und gesellschaftliche Veränderungen. Münster, New York: Waxmann, 46-72

Der Paritätische Gesamtverband (2018) (Hrsg.): Wer die Armen sind. Der Paritätische Armutsbericht 2018. (<https://www.der-paritaetische.de/publikation/wer-die-armen-sind-der-paritaetische-armutsbericht-2018/>) Abgerufen am 12. 7. 2019

Der Paritätische Gesamtverband (2022): Zwischen Pandemie und Inflation. Paritätischer Armutsbericht, Berlin

Digitaler Bildungspakt (2016): Die richtige Bildung für die digitale Welt. Politische Handlungsempfehlungen und Expertenstatements. München: Microsoft Deutschland GmbH

Dörr, M. (2021): Strafe und Erziehung - über Grenzen, Grenzssetzungen und Grenzverletzungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 90 (4), 20-34

El-Mafaalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Fend, H. (2007): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. In: Lemmermöhle, D. & Hasselhorn, M. (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallstein, 83-212

Feuser, G. (Hrsg.) (2017): Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes. Gießen: Psychosozial-Verlag

Fritzsche, B. (2014a): Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, 329-346

Fritzsche, B. (2014b): Inklusion als Exklusion. Bielefeldt: transcript

15 Gaisbauer, H. (2012): Bildung, Armut und Gerechtigkeit. Diskurs- und begriffsanalytische Studien. Salzburger Beiträge zur Sozialethik, Band 2

Gaisbauer, H. K. (2013): Bildungsarmut. Bestandsaufnahmen zu einem neuen Begriff in der Bildungsdebatte aus der Sicht der Armutsforschung. In: Gaisbauer, H. P., Kapferer, E., Koch, A. & Sedmak, C. (Hrsg.): Armut und Wissen: Reproduktion und Linderung von Armut in Schule und Wissenschaft. VS: Wiesbaden, 89-112

Gedik, K., Kunstreich, T. & Wolff, R. (2019): Neuer Autoritarismus weltweit. Die Bedrohung sozialer Demokratie und die Gefährdung solidarischer Fachpraxis. Widersprüche, 39 (154), 17-28

Geier, T. (2019): Diesseits der Willkommenskultur: Wirksamkeitsversprechen des Sozialen im Kontext freiwilliger Flüchtlingsarbeit. In: Krüger, J.-O. & Müller, T. (Hrsg.): Wirksamkeit als Argument. Tagungsband Wittenberger Gespräche. Wittenberg, 103-121

Gerstl-Pepin, C. I. (2006): The paradox of poverty narratives: Educators struggling with children left behind. Educational Policy, 20, 143-162

Gewirtz, S. (2002): The Managerial School. Post-welfarism and Social Justice in Education. London, New York: Routledge

Gröning, K. (2019): Angst in der Pädagogik und Sozialen Arbeit. Neuer Normalismus als latenter Sinn. In: Finger-Trescher, U., Heilmann, J., Kerschgens, A. & Kupper-Heilmann, S. (Hrsg.): Angst im pädagogischen Alltag, 157-172. Gießen: Psychosozial

Hartong, S., Hermstein, B. & Höhne, T. (Hrsg.) (2018): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Heinrich, M. (2018): Ökonomisierung der Schule durch evidenzbasierte Schulentwicklung? Analysen zur Schulinspektion im Rahmen des Effizienzversprechens „Neuer Steuerung“. In: Hartong, S., Hermstein, B. & Höhne, T. (Hrsg.): Ökonomisierung von Schulen? Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 173-191

Heinrich, M. & Kohlstock, B. (2015): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur ‚neuen Steuerung‘ im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS

Herz, B. (2010): Armut und Bildungsbenachteiligung. In: Liesner, A. & Lohmann, I. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 75-85

Herz, B. (2015): Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 59-76

Herz, Birgit (2017): Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Herz, B. (2020a): Von der "Verbetriebswirtschaftlichung" der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2 (2), 14-28

Herz, B. (2020b): GAFA im Kinderzimmer – Annäherungen aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Herz, B., Hoyer, J. & Liesebach, J. (Hrsg.): Brennpunkt Erziehungshilfe: Dialogpartner Technik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-70

Herz, B. (2021): „Unerziehbare“, „Systemsprenger“, „Austherapierte“ - und dann als „Kriminelle“ in die Jugendstrafanstalt? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 90 (3), 169-174

Herz, B. (2022): Ökonomisierungsstress und Unterrichtsstörungen. In: Amrhein, B. & Badstieber, B. (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf Verhalten in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Druck)

Hußmann, M. (2015): Exklusion durch Kriminalisierung Jugendlicher. ... oder warum wir es im Jugendstrafrecht weitgehend mit „Unterschichtsjugendlichen“ zu tun haben. In: Redmann, B. & Hußmann, M. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Jugendarrest. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 23-41

Iben, G. (1968): Kinder am Rande der Gesellschaft. München: Juventa

Jegge, J. (1976): Dummheit ist lernbar. Bern: Zytglogge

Jergens, K. (2019): Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort. Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung. In: Schweder, M. (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Abseits. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 31-46

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Klemm, K. (2016): Die PISA-Studien: Ihre Präsentation und Interpretation im Lichte der Evidenzbasierung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Sonderheft 31, 163-177

Klemm, K. & Rolf, H.-G. (2016): Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit - Wortspiele oder Gesellschaftspolitik? Journal für Schulentwicklung 1, 8-15

Kommissionsdrucksache 18/18 (2017): Stellungnahme Kinderkommission des Deutschen Bundestages zum Thema Kinderarmut, Berlin

Kommissionsdrucksache 18/23 (2017): Stellungnahme Kinderkommission des Deutschen Bundestages zur aktuellen Situation der Kinder- und Jugendhilfe, Berlin

Lessenich, S. (2016): Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Berlin: Hauser

Lessenich, S. (2020): Doppelmoral hält besser: Die Politik mit der Solidarität in der Exklusionsgesellschaft. Berliner Journal für Soziologie, 30, 113-130

Liesner, A. (2013): >>Bildungsferne Schichten<<? Über Armut als Bildungsrisiko und als Ergebnis von Bildungsausgrenzung. In: Adam, H. (Hrsg.): Kritische Pädagogik, Fragen – Versuch von Antworten. Rosa Luxemburg Stiftung: Berlin, 62-73

Overwien, B. & Prengel, A. (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills: Budrich

Peter, T. (2018): Jeder verbessert sich, keiner wird zurückgelassen. Ökonomisierung und Chancengleichheit im Schulreformediskurs der Gegenwart. In: Sigrid, H., Hermstein, B. & Höhne, T. (Hrsg.): Ökonomisierung von Schulen? Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 62-78

Petz, T. (2020): Der Sinn der Ökonomisierung. Sozialer Sinn, 21 (1), 1-23

Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München: dtv

Radtke, F.-O. (2004): Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: Bade, K. J. & Bommers, M. (Hrsg.): Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge 23, Universität Osnabrück: Universitätsverlag, 143-178

Raffo, C., Dyson, D., Gunter, H. M., Hall, D., Jones, L. & Kalambouka, A. (Hrsg.) (2007): Education and poverty: A critical review of theory, policy and practice. York: Joseph Rowntree Foundation

Rieger-Ladisch, M. (2019): Bildungstheorien. Eine Einführung. Hamburg: Junius

Sendrik, N. (2020): Zwischen Wandel und Stabilität: Die Rolle von Regionalen Bildungsbüros beim Abbau von Bildungsungleichheit. ZBW: Kiel, Hamburg.

Rother, P. (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Weinheim, Basel: Beltz

Sahrai, D., Bittlingmayer, U. H., Gerdes, J. & Sahrai, F. (2015): Schule zwischen Exklusion und Empowerment: Inklusive politische Bildung an exklusiven Schulen. In: Herz, B., Zimmermann, D. & Meyer, M. (Hrsg.): „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-183

Schroeder, J. (2012): Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster: Waxmann

Schroeder, J. (2022): Die Macht des Curriculums. Diskurstheorie des Lehrplans – aus sonderpädagogischer Sicht. In: Thümmel, R. & Leitner, S. (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. München: Beltz Juventa, 114-134

Skorsetz, N., Bonananti, M & Kucharz, D. (Hrsg.) (2020): Diversität und soziale Ungleichheit (Jahrbuch Grundschulforschung BD 24). Wiesbaden: Springer VS

Seukwa, L. H. & Wagner, U. (Hrsg.) (2021): Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit. Berlin: Peter Lang

Slee, R. (2019): Belonging in an Age of Exclusion. International Journal of Inclusive Education, 23 (9), 1-34

Stadtteilbüro Malstatt (Hrsg.) (1993): Von der Not im Wohlstand arm zu sein. Eine Armutserkundung in Saarbrücken-Malstatt. Saarbrücken: Stadtteilbüro Malstatt

Statistisches Bundesamt (2020). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfen, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Publikationen/Downloads/Jugendarbeit/erzieherischehilfe5225112197004.pdf;jsessionid=9294D5361EA273655A616F28AD480CAB.live712?__blob=publicationFile) Abgerufen am 17.11.2021

Statistisches Bundesamt (2021). Pressemitteilung Nr. N 027 vom 04.Mai 2021. Immer mehr Eingliederungshilfen für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung. (https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/05/PD21_N027_21.html) Abgerufen am 17.11.2021

Störmer, N. (2016): Probleme der Individualisierung und Biologisierung von unerwünschten, störenden und herausfordernden Verhaltensweisen. In: Zimmermann, D., Meyer, M. & Hoyer, J. (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 45-61

Tibussek, M. (2017): Lokale Bildungslandschaften - Bildungswege vor Ort gestalten. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer, 207-214

Thole, W., Pothmann, J. & Lindner, W. (2021): Kinder und Jugendarbeit als sozialpädagogisches Bildungsprojekt. Vergewisserung zum gegenwärtigen Stand, zu Aufgaben und Herausforderungen. Deutsche Jugend, 69 (1), 7-16
Timini, S. (2010): The McDonaldization of Childhood: Children's Mental Health in Neo-liberal Market Cultures. Transcultural Psychiatry, 47 (5), 686-706

van Dyk, S. & Haubner, T. (2019): Gemeinschaft als Ressource? Engagement und Freiwilligenarbeit im Strukturwandel des Wohlfahrtsstaates. In: Baumgartner, A. D. & Fux, B. (Hrsg.): Sozialstaat unter Zwang? Wiesbaden: Springer, 259-279

von Freyberg, T. & Wolff, A. (2006): Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlichen. In: Leuzinger-Bohleber, M., Haubl, R. & Brumlik, M. (Hrsg.): Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Göttingen, 164-189

von Freyberg, T. & Wolff, A. (2009): Störer und Gestörte. Band I: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

von Friedeburg, L. (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Walgenbach, K. (2019): Einleitung. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt, New York: Campus, 7-28

Warzecha, B (1996): Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik - feministisch reflektiert. Bielefeld: Kleine

Weiß, H. (1996): Armut als gesellschaftliche Normalität. Implikationen für die kindliche Entwicklung. In: Opp, G. & Peterander, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. München, Basel: Reinhardt, 150-162

Westphal, M. (2018): Transnationaler Bildungsort Familie: Elterliche Erziehung und Bildung in der Migration. In: Glaser, E., Koller, H.-C., Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.): Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 161-171.

Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 51 (12), 492-503

Wohlfahrt, N. (2017): Sozialprofessionelles Handeln unter kapitalistischen Produktionsbedingungen – Thesen zur veränderten Politischen Ökonomie helfender Berufe. neue praxis, Sonderheft 14, 116-124

Prof. Dr. Birgit Herz:

Kinder und Jugendliche in Armutslagen: Chancen, Risiken und Grenzen schulischer und außerschulischer Bildung

(Arbeitspapier zur Anhörung der Kinderkommission am 28.09.2022)