

Dominik Novkovic

Soziale Arbeit, Bildung und Kinderarmut – Paulo Freire als Impulsegeber für eine bildsame Soziale Arbeit für und mit armen Kindern

Abstract: The issues of "educational disadvantages" and "social inequality of opportunity" are interrelated. It is in this context that we must examine the challenges in Social Work. The increasing child poverty rate make it absolutely necessary for Social Work to position themselves as a democratic arena where children of disadvantaged socio-economic backgrounds can make claims with authorization.

Paulo Freire's idea of Critical Education was based on a comprehensive understanding of education which was guided by the assumption that only mature subjects can emancipate themselves from capitalist constraints and inequalities. This potential is also relevant in the context of the resulting difficulties in general that such children must face while growing up.

Kurzfassung: Die Themen Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung rücken nicht zuletzt aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen und der sich verschärfende Ungleichheitsspirale in Deutschland in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Fragen wir vor diesem Hintergrund nach den Herausforderungen der Sozialen Arbeit, so ist es auch aufgrund von steigenden Kinderarmutszahlen zwingend erforderlich, dass sich Soziale Arbeit für Kinder mit benachteiligendem sozio-ökonomischen Hintergrund positioniert.

Paulo Freires Idee von „Kritischer Pädagogik“ ist von der Annahme geleitet wurde, dass nur mündige Subjekte sich aus den kapitalistischen Ungleichheitsverhältnissen emanzipieren und damit die politischen Machtpositionen zum Wohle Aller verändern können. Diese Neuausrichtung von Soziale Arbeit verweist auf kritische Potenziale, die sich durch Soziale Arbeit als Bildungspraxis eröffnen.

1. Einleitung

Das Dauerproblem der Kinderarmut in Deutschland in ihrer Ausprägung als Bildungsungleichheit bzw. „Bildungsarmut“ (Quenzel & Hurrelmann, 2019) rückt angesichts der negativen Gesamtbilanz der letzten Jahre in das Aufmerksamkeitszentrum des sozialpädagogischen Fachdiskurses (vgl. u.a. Butterwegge & Butterwegge, 2021; Rahn & Chassé, 2020; Braches-Chyrek & Lenz, 2011; Lutz & Hammer, 2010; Chassé, Zander & Rasch, 2010; Fischer & Merten, 2010). Zeitgleich hat die sozialwissenschaftliche Prekaritätsforschung darauf aufmerksam gemacht, dass mehrheitlich Kinder und Jugendliche mit benachteiligendem sozio-ökonomischen Hintergrund besonders von den Folgen sozialer Ungleichheit im Zuge einer neoliberalen-aktivierungspolitischen Neuarchitektonik des Sozialstaates betroffen sind (vgl. hierzu März, 2017; Zenz, Bächer & Blum-Maurice, 2007; Butterwegge, 2004; Quenzel & Hurrelmann, 2010). So bestätigt der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, dass die soziale Mobilität und damit die Aufstiegschancen für Personen aus den unteren sozialen Lagen seit den 1980 Jahren kontinuierlich gesunken sind. Die Wahrscheinlichkeit für die im „Fall der Zugehörigkeit zu der im Forschungsvorhaben als „Arm“ bezeichneten Lage [...] auch in der nächsten Fünfjahresperiode noch anzugehören, [...] seit Ende der 1980er Jahre von 40 Prozent auf 70 Prozent angestiegen“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021: XVIII). Obwohl in diesem Kontext die Sensibilität für die multidimensionale Problematik von Kinderarmut im reichen Deutschland wie auch die Wahrnehmung von Kindern als eigenständige Subjekte in ihrer spezifischen Armutsbetroffenheit gestiegen ist (vgl. Klundt, 2019), mangelt es nach wie vor an generalisierbaren Antwortversuchen, die sich auf die übergeordnete Frage nach dem demokratiepolitischen Beitrag der Sozialen Arbeit im Hinblick auf ihre konkreten Unterstützungsangebote und -leistungen bezieht und die sich in der Regel an vulnerable Bevölkerungsgruppen adressiert, die von ökonomischer Armut und sozialem Ausschluss bedroht sind.

Nicht zuletzt aufgrund einer sich seit der Corona-Pandemie zuspitzenden Bildungsbenachteiligung für Kinder und Jugendliche aus den unteren sozialen Gesellschaftsgruppen ist die Tatsache von entscheidender Bedeutung, dass deren gesellschaftliche Teilhabechancen in stärkerer Weise von den Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten an gesellschaftlichen Bildungsprozessen abhängig sind. In den Fokus rückt damit die Frage nach den Bildungswirkungen und -ressourcen einer gerechtigkeitsorientierten, befreienden Sozialen Arbeit (vgl. Lutz, 2005), deren Inhalt und Arbeitsmethodik auf das lebensweltbezogene Bewältigungshandeln von benachteiligten Kindern mit Blick auf die kumulativen Belastungen in verfestigenden Armutsformen ausgerichtet sind. Angesichts der steigenden Armutsrate von Kindern, die synchron zu den steigenden Inanspruchnahmen des pluralen,

ausdifferenzierten sozialpädagogischen Leistungsspektrums der erzieherischen Hilfen (SGB VIII, § 27) und der (teil-)stationären Jugendhilfe in Deutschland verläuft¹, ist es zwingend erforderlich, die Frage nach einer von der Sozialen Arbeit verantwortbaren „Bildung für Alle“ (Treptow, 2006), welche Kinder und Jugendliche in exkludierenden Lebenssituationen notwendige prosoziale Kompetenzen vermittelt, die sie für ein selbstbestimmtes Bewältigungshandeln benötigen, auf die Tagesordnung zu setzen. Konfrontiert man das empirische Wissen zum Komplex benachteiligender kindlicher Lebenslagen mit dem skandalösen Tatbestand, dass sich die Armuts- und Reichtumsentwicklung in der Bundesrepublik trotz positiver Wirtschaftsdaten quasi kontinuierlich auseinanderdividiert (vgl. Der Paritätische Armutsbericht, 2018: 3 f.), so lässt sich insgesamt aufzeigen, dass sich Kinderarmut als soziostrukturelles Problem in der Dimension der „Bildungsungleichheit“ (vgl. Sünker, 2003) niederschlägt und mit der „Bildungsapartheit“ unterprivilegierter sozialer Milieus im Kontext einer „selektive[...n] Bildungsexpansion“ kumuliert (vgl. Vester, 2005).

Somit stellt sich die Bildungsfrage im 21. Jahrhundert als 'neue soziale Frage', wonach das Problem des starken Zusammenhangs zwischen Kinderarmut und Bildungsungleichheit – verstanden als relational zum gesellschaftlich produzierten Reichtum erfassbare Erscheinungsformen stabiler gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – , auf eine „neue und zugespitzte Art und Weise als Problem der Teilhabe an beziehungsweise des Ausschlusses von den gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten des Lebensstandards, der politischen Einflussnahme und der sozialen Anerkennung“ (Andreß & Kronauer, 2006: 49 f.) gefasst werden muss.

Die von Paulo Freire in seinem Werk *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) angestellten theoretisch-kritischen Überlegungen bieten auch ein halbes Jahrhundert nach ihrer Erstveröffentlichung ein vielversprechendes Erklärungspotenzial, um Armut, soziale Ungleichheit und Prekarität zu analysieren und gesellschaftliche Gesamt- bzw. Verursachungszusammenhänge abbildbar zu machen. Freires praxisphilosophisch-geschichtsmaterialistischer Ansatz ermöglicht ein mehrdimensionales (materielles und immaterielles) Armuts- und Entfremdungsverständnis, dem ein klassen- und herkunftsspezifisches Lebenslagenkonzept zur Bestimmung von (Kinder-)Armut in sozialräumlich deprivierter Umgebung zugrunde liegt, ohne dabei eine vorrangig defizitorientierte Perspektive auf ihren Adressat*innenkreis einzunehmen. In seinem diversitäts- und ungleichheitssensiblen Konzept einer Befreiungspädagogik versucht Freire, die Bildungsangebote und -praxen möglichst präzise auf die benachteiligenden sozialen Lebenslagen und damit auf die vorgeprägte soziale und kulturelle Heterogenität ihrer Adressat*innen abzustimmen.

Nachfolgend soll eine theoretische Rekonstruktion von Freires Pädagogikkonzeption aufzeigen, welche partizipativen Aufgaben- und Bildungsformen eine Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Im Rahmen des Freire'schen Argumentationsansatzes gilt es die soziale Bildungsbedeutsamkeit einer dialogischen Beziehungs- und Gemeinwesenarbeit (vgl. Kunstreich, 2012) unter systematischer Berücksichtigung der daraus abzuleitenden Impulse für die heutige Diskussion um eine sozialpädagogische Bildung (vgl. Thole, Pothmann & Lindner, 2021) als Element einer befreienden Sozialen Arbeit fruchtbar zu machen. Für die Realisierung einer gesellschaftlich verantwortbaren Bildung für Alle sind zuvörderst ungleichheits- und kultursensible Bildungsstrategien für die Nutzer*innengruppe der Sozialen Arbeit vonnöten, um etwaige klassenstrukturierte Kapital- und Habitusdifferenzen auszugleichen. Dies birgt die Herausforderung, ein erweitertes Grundverständnis von „Bildung als Praxis der Freiheit“ (Freire, 1973a: 71) jenseits eines hegemonial gewordenen und gesellschaftlich präformierten Bildungsdiskurses neu zu systematisieren und als sozialpädagogisches Arbeitsprinzip anschlussfähig zu machen. Dabei steht außer Frage, dass sich eine professionspolitische Neuprogrammierung von Sozialer Arbeit, die an einer nachhaltigen humanen Gestaltung von gesellschaftlichen Lebens- und Aufwuchsbedingungen interessiert ist und damit an der Intention festhält, das Partizipationsvolumen von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen qua gemeinsamer, korrigierender sozialpädagogischer Aufgabenbewältigung (vgl. Mannschatz, 2003) zu verbessern, nicht ohne eine bildungstheoretische Kontextualisierung auskommt, wie sie mit Freires Konzeptmodell einer Befreiungspädagogik skizziert ist. Mit den Ausführungen dieses Beitrags werden vielfältige Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten aufgezeigt, wie im Anschluss an Freire's *Pädagogik der Unterdrückten* eine erweiterte Perspektive auf Soziale Arbeit als Bildung angestoßen werden kann. Eingegangen werden soll auf sozial-pädagogische Modellversuche und Praxismaßnahmen, die Freire punktuell in seinen Werken durchbuchstabiert hat.

In einem ersten Schritt fokussiert sich der Blick auf den Fortbestand wie auch auf die Stabilität von Kinderarmut als Erscheinungsform von sozialer Ungleichheit. Vor diesem Hintergrund sind der Aufgabenradius und die historische Daseinsberechtigung einer bildungsbezogenen Sozialen Arbeit zu beleuchten (1). Im Anschluss daran gilt es, die Kinderarmutproblematik als Ausgangspunkt einer weiterführenden Diskussion um die instabilen Aufwuchs- und Lebensbedingungen von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu thematisieren (2), um danach lebenspraktische Gestaltungs- und Bildungsperspektiven in Anknüpfung an das Pädagogikkonzept Paulo

¹ Das statistische Bundesamt registrierte einen kontinuierlichen Anstieg der Inanspruchnahmen der erzieherischen Hilfen im Datenerhebungszeitraum von 2009 bis 2019, wonach die Inanspruchnahmen der erzieherischen Hilfen in Deutschland im Jahr 2019 einen Höchstwert von über 1 Millionen jungen Menschen, das entspricht einem explosiven Anstieg von +22 % gegenüber dem Jahr 2009, erreicht hat.

Freires ins Auge zu fassen (3). Ausgehend von Freire's programmatischen Überlegungen zum Verhältnis von Lebenshilfe und Bildung sollen Rückschlüsse auf die Praxis der Sozialen Arbeit gezogen werden. Hierbei geht es um die Klärung der Frage, was Bildung von einem befreiungspädagogischen Blickwinkel inhaltlich konkret zu bedeuten hat (4). Resümierend ergeben sich Verknüpfungen zu professionalisierungstheoretischen und -politischen Diskursen in der Sozialen Arbeit, die als Vorlage für eine Neukonturierung von Sozialer Arbeit als gesellschaftskritische politische Bildung fungieren (5).

2. Kinderarmut und Klassengesellschaft

Wie aktuelle Untersuchungen zu den Armutsrisiken von Kindern in Deutschland dokumentieren, verzeichnen die Kinderarmutszahlen in Deutschland ein neues Negativrekordniveau (vgl. Tophoven et al., 2017). Empirische Studien untermauern, dass „Kinder [...] in Deutschland überdurchschnittlich häufig von Armut betroffen [sind]“ (WSI-Verteilungsmonitor, 2020). Zudem belegen amtliche Statistiken zum kontinuierlichen Anstieg der Armutsgefährdungsquote von Minderjährigen in Deutschland in den Erhebungsjahren seit 2005, dass Kinderarmut den Kinderalltag, die Kinderkultur und damit insgesamt die Lebenssituation von Kindern in umfassendem Maße strukturiert. Am stärksten von sozialstruktureller Benachteiligung und Armut betroffen sind Schulkinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Die hohe Armutsquote bei Kindern variiert jeweils nach haushalts- und klassenspezifischen Ungleichheitsmustern und ist damit hochgradig durch die sozialen Merkmale der Herkunftsfamilien differenziert. Obgleich Kinderarmut in die klassen- und migrationsspezifische Strukturierung sozialer Ungleichheiten eingebettet ist (vgl. Groh-Samberg & Grundmann, 2006), gilt es gleichzeitig den Fokus auf die Prägekraft von Kinderarmut unter Berücksichtigung der Verschränkung vertikaler und horizontaler Ungleichheitskategorien wie z.B. soziale Klasse, Schicht, Ethnie, Bildungsabschlüsse, Geschlecht und Behinderung zu lenken (vgl. Freire, 2007: 129 ff.).

Trotz der Heterogenität des Betrachtungswinkels auf das sich auf den ersten Blick andeutende Phänomen einer Infantilisierung der Armut ist auf der Grundlage verschiedener empirisch fundierter Armutsstudien darauf hinzuweisen, dass ein deutlicher Anstieg der materiellen Versorgungsengpässe innerhalb sämtlicher Altersgruppen zu verzeichnen ist. Kinder- und Jugendarmut bedeutet immer auch Familien- bzw. Erwachsenenarmut als unmittelbarer Folge von geminderten Einkommenschancen und Arbeitslosigkeit (vgl. BMAS, 2001: XXV). Formen der extremen Kinderarmut, die einem komplexen Armutsindikator (Einkommen, Wohnungsversorgung, finanzielle Rücklagen, materielle Lebensstandards und Arbeitslosigkeit über einen Zeitraum von mindestens 5 Jahren) zugrunde liegen und die durch ein interdependentes Zusammenwirken von Einkommensarmut und materiellen Lebenslagendeprivationen gekennzeichnet ist (vgl. Groh-Samberg & Grundmann, 2006), sind von sozioökonomischen Ungleichheit als Strukturelement einer kapitalistisch verfassten Gesellschaft nicht zu trennen (vgl. Butterwege, 2020: 13 f.).

Die Armutsbetroffenheit von Kindern aus den unteren sozialen Statusgruppen hat ihre Ursache in der strukturellen Ausgrenzung der Erwachsenengeneration auf dem kapitalistischen Arbeitsmarkt, die sich in der Regel in prekären Erwerbsverhältnissen mit niedrigen Löhnen ausdrückt und aus der sich unterschiedliche ökonomische Positionen und Existenzunsicherheiten ergeben. Diese Abwärtsspirale ist das Resultat einer unter der hegemonialen Vorherrschaft einer neoliberalen Marktorthodoxie diktierten Umstrukturierung des Sozialstaates und einer ökonomisch induzierten Deregulierung der Erwerbs- und Einkommensverhältnisse. Nach dem Inkrafttreten des von der damaligen rot-grünen Bundesregierung eingeführten (Reform-)Gesetzes zur Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe im Jahr 2005 (Hartz VI) sind die Zahlen der von Armut betroffenen Kinder, deren Eltern als einkommensarm gelten und/oder auf staatliche Transferleistungen wie z.B. Hartz IV angewiesen sind, überproportional auf etwa 1,7 Millionen angestiegen (vgl. Chassé, Zander & Resch, 2010: 15). Die Zahl der betroffenen Kinder mit Sozialhilfebezug lag im April 2021 bei 2,8 Millionen Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren (vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2020: 2). Mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland wächst somit laut den Ergebnissen des von der Bertelsmann-Stiftung veröffentlichten *Factsheet Kinderarmut in Deutschland* von 2020 in einer Armutslage auf. Für zwei Drittel der betroffenen Kinder ist Armut ein Dauerzustand (vgl. Tophoven et al., 2017). Das Verarmungsrisiko und die Armutsintensität bei kinderreichen Familien und bei Alleinerziehenden mit hoher Sozialhilfequote hat sich im Zeitraum von 2015 bis 2021 im Vergleich zu anderen armutsgefährdeten Bevölkerungsgruppen (Senior*innen; Menschen mit Beeinträchtigung, Migrant*innen usw.) somit stark erhöht. Laut Dunkelziffer des Deutschen Kinderschutzbundes sind aktuell rund 4,4 Millionen Kinder von relativer Armut betroffen, das sind etwa 8,7 % der Bevölkerung. 16,8 % aller Kinder oder jedes fünfte Kind in Deutschland wächst somit in Armutsverhältnissen auf. Die Armutsrealität von Kinder und Jugendlichen in Deutschland bietet nicht zuletzt Anlass, die mit den gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen verbundenen Aufgaben und Herausforderungen in ihren bildungspraktischen Aspekten zu identifizieren.

3. Kinderarmut in ihrer Ausprägung als Bildungsungleichheit

Parallel zu den sich seit der Corona-Krise verschärfenden gesellschaftlichen Ungleichheitsdynamiken, die ihre eigentliche Ursache in den durch kapitalistisches Privateigentum gekennzeichneten Produktionsverhältnissen und daraus resultierender ungleicher Verfügungsgewalten und Existenzweisen zwischen den jeweiligen Gesellschaftsgruppen haben (vgl. Tjaden-Steinhauer, 1985: 25 ff.), sind die Strukturierungsmuster von

Kinderarmut mit der „sozialen Ungleichheit im Sinne von klassenspezifischen Chancen auf Bildung verknüpft“ (Sünker & Bühler-Niederberger, 2014: 46). Mittlerweile belegen die fortgesetzten Hinweise der multiprofessionell aufgestellten Autorenteams zahlreicher Kinderarmutsstudien, dass Kinder aus ressourcenarmen Familienhaushalten „geringere Bildungschancen [haben] und [...] im Bildungssystem Benachteiligungen [erleben]“ (Bertelsmann-Stiftung, 2020: 7). Während empirische Bildungsuntersuchungen im Kontext der Post-PISA-Debatte belegen, dass etwa 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler eines jeden Geburtsjahrganges in Deutschland derzeit das Schul- und Ausbildungssystem mit Resultaten durchlaufen, die einen gesicherten Zugang zum Erwerbssystem und damit zur gesellschaftlichen Teilhabe blockieren (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2012), deuten aktuelle Erfahrungsberichte und erste empirische Arbeiten infolge der Corona-Pandemie darauf hin, dass sich die soziale Bildungsschere zwischen privilegierten Kindern aus der gut situierten Mittelschicht und Kindern in benachteiligenden Lebenslagen weiter auseinanderdividiert und sich damit soziale Benachteiligungen in Bildungsprozessen verschärfen (vgl. Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Die Studienlage spricht hier eine eindeutige Sprache: „Während für privilegierte Kinder sowohl größere Potenziale zur Unterstützung in der Familie als auch eine stärkere Fokussierung schulischer Inhalte und der Wahrung der inhaltlichen Standards zu erwarten sind, könnten benachteiligte Schüler*innen eine Situation erleben, in der sowohl familiäres Umfeld als auch Schule und Lehrpersonen das inhaltliche und fachliche Lernen ggf. weniger stark fördern [...] und] die Bildungswege von benachteiligten Schüler*innen verstärkt darunter leiden“ (Bremm, 2021: 65). Die empirische Faktenlage führt uns somit vor Augen, dass die bundesrepublikanische Gesellschaft den „Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft“ (Henry-Huthmacher, 2008: 8) bestreitet, „wobei die Trennungslinie eben nicht nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen wie etwa Bildungskapital und Bildungsaspirationen [...] verläuft“ (ebd.). Leben unterhalb der Armutsgrenze, – und dies betrifft in Deutschland im gesamten Datenerhebungszeitraum seit dem Jahr 2005 immerhin 19,5 % aller Kinder im Alter bis zu 18 Jahren – (vgl. WSI-Verteilungsmonitor, 2020), hat folgenreiche Konsequenzen für das Kinderleben im Sinne von sozialer Ungleichheit, kultureller Marginalisierung und Diskriminierung sowie ökonomischer Deprivation. Mit anderen Worten heißt das: Armut gefährdet die Bildungs- und Lebenschancen von Kindern. Angesichts der Faktizität dieser Ausgangslage hat sich die Soziale Arbeit intensiver als bisher auf die „kritische [...] Frage nach den Chancen von Bildung für Menschen in Armutsverhältnissen und in belasteten Lebenslagen, also [auf] die Frage nach sozialer Gerechtigkeit in ihrer Ausprägung als Bildungsgerechtigkeit“ (Treptow, 2006: 52) zu konzentrieren.

Die aus der Perspektive einer kritischen Bildungsforschung entwickelten Mikro- und Makroanalysen über den signifikanten Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft im Horizont der verschiedenen internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU, TIMMS u. ä.) weisen entscheidende Schnittstellen zur Kinderarmutforschung auf. Gemeinsam ist den Diskurssträngen, wie Karl Auguste Chassé zu Recht konstatiert, „der Blickwinkel auf Benachteiligung in der Lebensführung, der Lebenslage und den Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen, die sich vorrangig auch in Benachteiligungen bei den Bildungskarrieren und Lebenschancen in der Zukunft der Kinder niederschlagen“ (Chassé, 2011: 189). Mit Blick auf das Problem der Passgenauigkeit zwischen Bildung und prekären kindlichen Lebenslagen ist darauf aufmerksam zu machen, dass „denjenigen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird – und das hat eben unmittelbar mit ihrer Klassenlage zu tun-, wird lebensgeschichtlich übergreifend auch vieles andere genommen, von Kultur bis zu politischem Bewusstsein, Interesse und Handlungsmöglichkeiten. Konsequenzen hat dies also für die Lebenslage, Lebensweise und Lebensqualität, damit auf Chancen zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung – dies gilt auch für die unterschiedlichen Typen der Bildungsorientierung“ (Braches-Chyrek & Sünker, 2014: 60). Folgt man diesen aus der Kindheitsforschung entwickelnden Überlegungen, so wird deutlich, dass die Zugehörigkeit zu einem klassenbasierten sozialen Milieu darüber entscheidet, „welche Möglichkeiten den Kindern zugestanden wird, sich zu entfalten und Lebenschancen wahrzunehmen. Diese Möglichkeiten sind nicht für alle Kinder gleich, sondern höchst ungleich. Wenn sich über diese ungleichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auseinandergesetzt wird, müssen demzufolge die sozialen und kulturellen Prozesse analysiert werden, die Kindheit in den unterschiedlichen sozialen Milieus strukturieren wie auch konstruieren und die sich in kindlichem Erleben und Leben konkretisieren“ (ebd.: 53).

Aus diesem Blickwinkel betrachtet, ist die soziale Herkunftsschicht der Kinder ein Indikator für die spätere Bildungsbenachteiligung. Wer das seit den PISA-Ergebnissen an Virulenz zunehmende Problem der „Bildungsbremse Herkunft“ (Thole, Cloos & Rietzke, 2008) bei gleichzeitiger Potenzierung der Bedingungen von Kinderarmut, Prekarität und sozialer Ungleichheit unterschätzt, verfällt einer 'Illusion der Chancengleichheit', der Illusion nämlich, dass benachteiligende kindliche Lebenslagen ohne kompetenz- und entwicklungshemmende Konsequenzen für junge Menschen aus den unteren sozialen Statusgruppen bleiben. Eine umfassende Forschungsbefundlage zum Thema Kinder- und Familienarmut in Deutschland macht deutlich, dass Kinder aus Elternhäusern mit hoher Sozialhilfequote „vermehrt in die niedrigeren oder mittleren Bildungsstufen des Sekundarbereiches [wechseln], erreichen weniger qualifizierte Schulabschlüsse und wechseln nach Schulende vermehrt in das Berufsübergangssystem, was wiederum die spätere Erwerbs- und damit wieder Einkommensposition mit bestimmen kann“ (Laubstein, Holz & Seddig, 2016: 76). Ergänzend zu dieser Feststellung liefern die datenbasierten Auswertungen zu *Kindern in Armutslagen* von Tophoven et al. erschreckende Erkenntnisse, wenn es heißt: „Als Folge ökonomischer Deprivation für die Bildung und Bildungschancen von Kindern zeigt sich, dass die Intelligenzentwicklung von Kindern bereits in früher Kindheit in

einem negativen Zusammenhang zu einer deprivierten ökonomischen Situation der Familie steht. [...] Der Bildungsverlauf im deutschen Schulsystem unterscheidet sich deutlich zwischen Kindern, die in Armut aufwachsen und solchen, die ohne Armutserfahrung aufwachsen“ (Tophoven et al., 2016: 24).

Die hohe Verweildauer von Kinderarmut verursacht für hilfebedürftige Kinder aus unterprivilegierten sozialen Milieus ein extrem hohes Risiko für Bildungsungleichheit. „Armut in der Kindheit geht mit schlechteren Bildungschancen und damit niedrigeren Schul- und Ausbildungsabschlüssen einher“ (AWO-ISS, 2019: 20). Fakt ist, dass „Kinderarmut [...] als Strukturierungsmuster in alle Lebensbereiche [hineinwirkt]“ (Kinderreport Deutschland, 2018: 44) und somit Einfluss auf die „Handlungs- und Gestaltungsspielräume von Armut betroffener Kinder“ (ebd.) nimmt. In diesem Zusammenhang belegt die bisher einzige Längsschnittstudie zu Kinderarmut in der Bundesrepublik, dass Armutserfahrungen in der frühen Kindheit Hinweise auf spätere überproportionale Bildungsbenachteiligung liefern, wonach laut der AWO-ISS-Studie „22 % der als multipel depriviert eingestuften Sechsjährigen nur ein niedriges Bildungsniveau [erreichten], bei den Sechsjährigen im Wohlergehen dagegen nur 5 %. Auch in den beruflichen Abschlüssen setzen sich die ungleichen Bildungschancen nach Armutserfahrung fort: Jeder dritte junge Mensch mit Armutserfahrung im Kindes- und/oder Jugendalter hat im Alter von 25 Jahren (noch) keinen beruflichen Abschluss erworben, ohne Armutserfahrung betrifft das nur jede*n Achte*n. Tertiäre Abschlüsse sind in der Gruppe der jungen Menschen mit Armutserfahrung deutlich seltener“ (vgl. ebd.: 20).

Unterdessen zeigen gewinnbringende Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Ungleichheitsforschung, dass die mit der Platzierung in der Sozialstruktur einhergehende Bildungspolarisation in kaum einem anderen OECD-Staat dermaßen konstant und generationenübergreifend abhängig von der sozialen Herkunft ist wie in Deutschland. Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass das bundesdeutsche drei- bzw. viergliedrige Bildungssystem soziale Hierarchien reproduziert, weil in ihm vorgelagerte Ungleichheitsdeterminanten und -katalysatoren wirksam und dadurch soziale Chancenungleichheiten zementiert werden (vgl. El-Mafaalani, 2020). Der ungleichheitsgenerierende Kreislauf zwischen Bildung und sozialer Herkunft impliziert „Unterschiede in der Verfügbarkeit und Anwendbarkeit von Ressourcen. Diese bezeichnen eine Art Kapital, das nicht nur kumulativ, also in langen biographischen Entwicklungsverläufen, erworben werden kann. Entsprechende Ressourcenungleichheiten gehören schon zur – materiellen wie immateriellen – Grundausrüstung in einem Sozialisationsgeschehen, das offenbar immer weniger alternative Pfade zulässt. Die abermalige Schließung des sozialen Raums bedeutet das faktische unwirksam werden sozialer Mobilität, die Beziehung zwischen dem Herkunftsstatus und den Karrierewegen wird wieder enger. Kurzum: Selektionsprozesse dominieren gegenüber Sozialisationsprozessen“ (Bauer & Grundmann, 2007: 117). Die Folge ist, dass kulturell vererbtes Kapital zu dauerhaften sozialen Prestigegewinnen oder bei unterdurchschnittlicher Kapitalausstattung zu Dispositionen führt, womit bestehende soziale Ungleichheit tradiert wird. Auch erste empirische Ergebnisse zum Fortbestand bildungsvermittelter-institutionalisierter Ungleichheiten infolge der pandemiebedingten Kita- und Schulschließungen in Deutschland sowie der damit einhergehenden aktuellen Herausforderungen für Schule und Bildung unterstützen diese Problemansicht durch die Generalthese, dass „(Bildungs-)Verliererinnen und -verlierer in der aktuellen Situation [...] wahrscheinlich Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch (hoch) benachteiligten Elternhäuser“ (Huber et al., 2020: 7) seien. Soziale Ungleichheit spiegelt sich in einer herkunftsabhängigen Zuteilung von Kindern aus unterprivilegierten Gesellschaftsgruppen in niedrigeren Schulformen (z.B. Haupt- und Förderschulen) sowie in negativen Bildungskarrieren und -verläufen (z.B. Schulverweigerung und -abstinz). Darüber hinaus lässt sich aufweisen, dass sich materielle Notlagen zu chronischen sozio-kulturellen Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter summieren.

4. Befreiende Soziale Arbeit in den Widersprüchen des Kapitalismus. Zur Frage nach der politischen Positionierung der Sozialen Arbeit und deren Mandat

Überträgt man die von Paulo Freire aufgestellte Generalthese von einer dialogisch- „problemformulierenden Bildungsarbeit als humanistische und befreiende Praxis“ (Freire, 1973a: 70) auf den Konzeptualisierungsversuch einer kritischen Theorie befreiender Sozialer Arbeit in ihren Implikationen für eine partizipative Bildung, so ist zunächst die Einsicht konstitutiv, „dass die Globalisierung des Kapitals und der Finanzmärkte jenseits jeglicher staatlicher Kontrolle fortschreitet, dass die internationalen Waffenexporte blühen, dass Völkermord an der Tagesordnung ist, Behinderung und Armut in einem unvorstellbaren Ausmaß weltweit produziert werden und dass die in Deutschland zurzeit vorherrschende Diskussion um Inklusion, Empowerment, gesellschaftliche Teilhabe letztlich auf der völligen Negierung dieser weltweiten ökonomischen Ungleichverteilung und ihrer Folgen basiert. Denn jede Idee der Bildung, die dies nicht realisiert, die Bildung als Geistiges von den weltweit massiven Folgen der Unterdrückung und den Kämpfen um Befreiung abstrahiert, blamiert sich vor der Wirklichkeit dieses Interesses“ (Jantzen, 2016: 1). Aus dieser in Freires Denkansatz angelegten marxistisch inspirierten Perspektivverschiebung ergeben sich weittragende Konsequenzen für eine gesellschaftskritische politische Bildung Sozialer Arbeit (vgl. Hirschfeld, 2015), zumal dieser politikimmanente Betrachtungswinkel deutlich werden lässt, dass Freire nicht hinter die wissenschaftliche Erkenntnis der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer & Adorno) zurückfällt, sondern eben jene kritische Erkenntnis auf die kolonialisierende bürgerliche Pädagogik anwendet. Anspielend auf die Strukturkohärenz zwischen institutionalisierter Pädagogik, Gesellschaft und ökonomischer Basis formuliert Freire Folgendes: „So beeinflusst zum Beispiel eine harte und unterdrückerische Sozialstruktur

zwangsläufig die Institutionen der Kindererziehung und der Bildung innerhalb dieser Struktur. Diese Institutionen formen ihr Handeln entsprechend dem Stil der Struktur und übermitteln ihre Mythen. Heime und Schulen (vom Kindergarten bis zur Universität) existieren nicht abstrakt, sondern in Raum und Zeit. Innerhalb der Strukturen der Herrschaft funktionieren sie weitgehend als Träger, die die Eindringlinge der Zukunft vorbereiten“ (Freire, 1973a: 131).

Das karitative Selbstverständnis der Sozialen Arbeit entpuppt sich als Ideologie, da ihre Integrationsbemühungen auf die Ein- und Anpassung des Einzelindividuums an den gesellschaftlichen Status quo zielen, wobei die wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklung nicht vordringlich auf die allseitige humane Entfaltung der produktiven Fähigkeiten der Individuen und damit auf die Befriedigung ihrer elementaren Grundbedürfnisse, sondern auf die Ausbeutung der Ware Arbeitskraft zugunsten der Akkumulation und Konzentration von ökonomischen Kapital gerichtet ist. Dabei verweist Freire unter Einblendung eines von der Herrschaftsgesellschaft aufgetroffenen Primats der Ökonomie und der darin mitgesetzten Diskrepanz zwischen normativen Anspruch und Wirklichkeit auf die Degradierung und Deklassierung subalternen Klassen unter dem Gesichtspunkt der „kulturelle[...] Invasion“ (Freire, 1973a: 129). Für die Soziale Arbeit bedeutet das, dass das aus dem Grundwiderspruch von Kapital und Arbeit resultierende gesellschaftliche Konfliktpotenzial zwar aufgehoben ist, unterdessen aber die Konfliktstruktur in der Sozialen Arbeit als institutionalisierte Dialektik von Hilfe/Emanzipation und Sozialisierung/Kontrolle prozessiert. Insgesamt ist daraus abzuleiten, dass die „Soziale Arbeit zugleich in die Probleme einer nicht subjekt-, sondern humankapitalorientierten Bildung und Förderung und damit verbunden eines regulierenden, kontrollierenden oder paternalistischen Eingriffs in die Lebenswelten dieser Zielgruppen [Kinder, Jugendliche und ihre Familien aus den unteren sozialen Milieus, Herv. v. D.N.] verweben [ist]“ (Chassé, 2011: 195). Dieser auf Zwang und Punitivität ausgerichtete autoritäre Funktionswandel der Sozialen Arbeit entspricht passgenau dem Strukturmerkmal kapitalistischer Sozialpolitik, wonach „der vormalige Anspruch einer solidarischen wohlfahrtsstaatlichen Inklusion [...] durch die Praxis einer exklusiven, d.h. partikularselektiven – bisweilen repressiven, disziplinierenden – Sozialversorgung verdrängt [wird]. Darin ist auch die klassenpolitische Dimension dieser Transformation angelegt“ (Deppe, 2006: 30 f.).

Im Kontext der modernen Diskursmuster zur Neuprogrammierung des Sozialen im flexibilisierten Kapitalismus (vgl. Lessenich, 2008) wird das der modernen Sozialen Arbeit inhärente demokratiepolitische Mandat einkassiert. Umso deutlicher kommt die aus der Perspektive einer marxistisch fundierten Fundamentalanalyse des staatlich organisierten Hilfesystems vorgetragene Generalkritik an dem gesellschaftlich bestimmten Funktionsauftrag der Sozialen Arbeit als Reproduktions-, Kontroll- und Disziplinierungsagentur zum Tragen (vgl. Hollstein & Meinhold, 1973). Soziale Arbeit gerät offenkundig ins Visier einer vonseiten staatlicher Politik betriebenen aktivierungspolitischen Strategie, wonach Erstere das gesellschaftlich verursachte Elend auf einem materiell wie auch kulturell niedrigen Existenzniveau auszubalancieren und dabei die aus den gesellschaftlichen Gesamt- und Verursachungszusammenhängen resultierenden (Mehrfach-)Benachteiligungen aufseiten der Hilfeadressat*innen möglichst kostengünstig, d.h. ohne oder mit nur geringem staatlichen Hilfeleistungsaufwand zu regulieren unternimmt. Verpackt wird diese neue aktivierungspädagogische Hilfestrategie und -rhetorik unter dem vermeintlich progressiven Deckmantel einer ressourcen- und netzwerkorientierten Sozialen Arbeit, welche die vormals wohlfahrtsstaatliche Verantwortungsübernahme für die Erbringungsleistungen in die Zuständigkeiten der Individuen verlagert, was dazu führt, das fehlgeschlagene Sozialinvestitionen bei Hilfeabbrüchen als individuelles Fehlverhalten umdefiniert wird und damit die Hilfeadressat*innen grundsätzlich der Gefahr von neuen Stigmatisierungs-, Etikettierungs- und Degradierungsprozessen ausgesetzt sind. Bezug nehmend auf diese Tendenzen warnt der Soziologe Roland Lutz vor einer „Zwei-Klassen-Sozialarbeit“ (Lutz, 2011: 53) in Kombination mit einer graduell abgestuften „Privilegierung der Armen“ (ebd.), wonach ausschließlich diejenigen Personengruppen gefördert und unterstützt werden, die sich für die Wettbewerbslogik des kapitalistischen Arbeitsmarktes aktivieren und disziplinieren lassen.

Um dieser von Roland Lutz im Detail beschriebenen Gefahr einer „Zwei-Klassen-Sozialarbeit“ (ebd.: 53) unter Berücksichtigung der damit korrespondierenden Ent- bzw. Deprofessionalisierungsschübe der Sozialen Arbeit eine fachpolitische Alternative entgegenstellen zu können, ist eine sukzessive Um- bzw. Neuorientierung der theoretischen Grundlagen von Sozialer Arbeit erforderlich, wobei sich inhaltliche Berührungspunkte zu Freires Modell einer „Befreiungspädagogik“ und der darin ausgeführten dialogischen Methoden und Prozesse (vgl. Freire, 1973a: 71-104), die von einem radikal-humanistischen Menschenbild und einer befreiungspolitischen Ethik des lebendigen Subjekts (vgl. hierzu Dussel, 1985) flankiert werden, abzeichnen. Die Konfrontation der Sozialen Arbeit mit ihrer Verstrickung und Abhängigkeit in bzw. von den Gesellschaftsverhältnissen ist keineswegs ein Argument für Resignation und Kapitulation, sondern vielmehr ein Argument für die professionspolitische Forderung nach fachlicher Eigenständigkeit und gesellschaftsgestalterischer Praxis.

Folgt man Freires Argumentationsweg, der sich für ein von Parteilichkeit geprägtes Professionsverständnis von Sozialpädagogik ausspricht, so besitzt die pädagogische Disziplin die prospektive Aufgabe, Repräsentationsangebote zu schaffen und eine advokatorische Interessenvertretung für unterprivilegierte Bevölkerungsgruppen zu übernehmen. Mit dieser Positionierung auf der Grundlage einer praxisphilosophisch-utopischen Anthropologie der Hoffnung (vgl. Freire, 1973a: 81 ff.) ist der Stellenwert von Freires Überlegungen für eine Kritische Theorie befreiender Sozialer Arbeit skizzenhaft angedeutet. Soziale Arbeit wird als eine auf die

Lebensinteressen unterprivilegierter Gesellschaftsgruppen abgestimmte demokratische Bildungsinstanz ins Spiel gebracht, die sich durch eine enge thematische Verzahnung von dialogischer Lebenshilfe und Bildung auszeichnet. Im Zentrum einer befreienden Sozialen Arbeit steht die Achtung vor dem Menschen als einem verletzbaaren Wesen, welches jedoch nicht auf seine Natur als unabänderliche anthropologische Faktizität festgelegt werden kann. Vielmehr ist die menschliche Natur in ihrer historischen Gewordenheit zu dechiffrieren. Diese Erkenntnistatsache veranlasst Freire zur Hoffnung, weil durch sie gewahrt wird, dass der Mensch als ein praktisches und damit gestaltungsfähiges Wesen die von ihm erzeugte widersprüchliche Verfasstheit seiner gesellschaftlichen Existenz prinzipiell zu überwinden vermag (vgl. Freire, 1973a: 81 f.).

Elementare Erziehung und Bildung sind für Freire notwendige Schritte, um den entdemokratisierenden Wirkungen des kapitalistischen Gesellschaftssystems, die er bis ins empirische Detail im Bereich des Pädagogischen mit Verweis auf die „Bankiers-Erziehung“ analysiert (vgl. Freire, 1973a: 57 ff.), entgegenzusteuern und solidarische Kommunikationsstrukturen und Sozialbeziehungen aufzubauen. Bildung meint dabei eine entscheidende Unterstützungsressource für den revolutionären Befreiungskampf der Armutsklasse, wonach Freire davon überzeugt ist, dass die Unterdrückten durch bewusste erzieherische Einwirkung dazu empowert werden können, „ihre falsche Auffassung von der Wirklichkeit zu überwinden“ (Freire, 1973a: 70) und ihre eigene sozio-kulturelle Umwelt „zum Gegenstand jener verwandelnden Aktion“ (ebd.) durch selbsttätiges und kooperatives Handeln zu machen. Soziale Arbeit bietet Kindern und Jugendlichen praktische Unterstützungsvariationen für die selbsttätige Bewältigung ihrer augenblicklichen Lebenssituation durch aktive Partizipation und Einflussnahme im sozialen Alltagsgeschehen. Dabei ist Soziale Arbeit nicht im Sinne eines auf Systemfunktionalität und Verhaltenskonformität abgerichteten humankapitalorientierten Verständnisses von Bildung als Ausdrucksform des „Ableism“ (vgl. Jantzen, 2016) zu reduzieren. Vielmehr ist Soziale Arbeit als „soziale Bildungsarbeit“ (Schroeder & Seukwa, 2017) in Richtung einer helfenden Aufgabenstellung zur qualitativen Verbesserung des Subjektstatus von Kindern und Jugendlichen in deprivationsrelevanten Lebenskonstellationen zu konzeptualisieren. Entsprechend betont Freire die essenzielle Bedeutung von dialogischer Bildung für eine Perspektiven- und Autonomiegewinnung in der Lebenspraxis der sozialen Akteure bei gleichzeitiger Beförderung von Kritik- und Distanzierungsfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen und institutionellen Normalitätskonstruktionen. In systematischer Anlehnung an Paulo Freires Denkansatz lässt sich die Notwendigkeit ableiten, bildungskonzeptionelle Perspektiven für die Soziale Arbeit zu entwickeln. Dabei stellt sich einerseits die Frage, welchen spezifischen Beitrag die Soziale Arbeit für die auf die Armutswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in deprivationsrelevanten Konstellationen abgestimmte kulturelle Angebote und Aktivitäten leisten kann. Zum anderen geht es beim Nachdenken über Maßnahmen zur Armutsprävention und weiterführender politischer Lösungsvorschläge zur Kinderarmutsbekämpfung primär darum, die sozialstrukturellen Ursachen und Zusammenhänge von Kinderarmut anzuprangern. Eine befreiende Soziale Arbeit, die nicht vorschnell vor ihrem Gegenstand kapitulieren will und sich nicht mit der Behandlung der Symptome beruhigt, muss die makrogesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen in den Fokus rücken, die soziale Ungleichheiten, Armut und materielle Unterprivilegierung hervorbringen. In einem weitaus umfänglicheren Sinne hat diese Aufgabenbestimmung die konstitutive Bedeutung von Bildung als politisch reflektierte Aufklärung aufzuwerten. Bildung sollte beinhalten, den gesellschaftlichen Umfang der Armutswirklichkeit zu entziffern und die Handlungsfähigkeit der Betroffenen in vergesellschafteten Kontexten zu erweitern. In diesem Zusammenhang erweist sich Paulo Freires Lesart von Bildung und Erziehung als politische Praxis anschlussfähig für eine produktive Re-Etablierung der Diskussion um das politische Mandat der Sozialen Arbeit.

5. „Veränderung ist schwierig, aber möglich“ (Freire, 2007: 120): Programmatisch-konzeptionelle Überlegungen im Anschluss an Paulo Freires Bildungsverständnis

Eine revolutionäre Politik gegen Armut und Unterdrückung, die ohne pädagogisch-bildungstheoretische Konzepte auszukommen vorgibt, droht ihre aufklärerische Intention preiszugeben. Mit dieser Sichtweise betont Paulo Freire die konstitutive Bedeutung von Bildung als Akt der „Erkenntnis nicht nur der Inhalte, sondern auch der Gründe der ökonomischen, politischen, ideologischen und historischen Gegebenheiten, die die höhere oder niedrigere Stufe der bewussten 'Untersagung des Körpers' erklären, der wir unterworfen sind“ (Freire, 2007: 71). Eine erzieherische Praxis, welche bei den ihr anvertrauten Zöglingen einen politischen Bewusstwerdungsprozess zu initiieren unternimmt, wird es allerdings nicht bei der Aufdeckung der objektiven Realität bewenden lassen können. Die kritische Bewusstseinsbildung erreicht erst dann eine authentische Stufe, wenn „die Praxis des Aufdeckens der Realität eine dynamische und dialektische Einheit mit der Praxis der Transformation der Realität bildet“ (ebd.: 73). Konkret geht es darum, „dass die Kultur der Herrschaft mit Hilfe durchgreifender Aktion kulturell konfrontiert wird“ (Freire, 1973a: 41; 135). Im Kindes- und Jugendalter verläuft der Bildungsprozess vor allem über die konfliktreiche Auseinandersetzung mit seiner sozial-räumlichen Umwelt und der darin vermittelten symbolischen Gegenstandsbedeutungen, die im Anschluss an Freires Bildungsverständnis unter entwicklungs-, resonanz- und identitätsbezogenen Aspekten in Richtung biographischer Handlungserweiterung begriffen werden kann.

Ein wesentlicher Schwerpunkt von Paulo Freires intellektueller und praktischer Arbeit kristallisierte sich mit der Fokussierung auf die Armutswirklichkeit benachteiligter Kinder und Jugendlichen aus der Arbeiterklasse heraus

(vgl. Freire, 2007: 62 ff.). Seine kritische Auseinandersetzung mit den strukturellen Begrenzungen des kindlichen Lernens, führen zu dem Ziel, soziale, interkulturelle und damit ganzheitliche Bildungsangebote für diese vulnerable Bevölkerungsgruppe zur Verfügung zu stellen. Freire forderte eine kultur- und ungleichheitssensible Bildungsarbeit, welche die „lokale Welt“ (Freire, 2007: 57), das „thematische Universum“ (Freire, 1973a: 79) und die „kulturelle[...] Identität“ (ebd.: 128) der Schüler*innen respektiert und damit die Bildungsinhalte auf die lebensrelevanten Interessen und örtlichen Bedürfnisse der Armutsklasse und ihrer Kinder ausrichtet. Soziale Arbeit könnte sich diesem Verständnis folgend als Instrument herausstellen, um die Hilfeadressat*innen durch die Nutzung von stadtteil- und milieubezogenen, in- und nonformellen Bildungs- und Kulturangeboten zu befähigen (vgl. Freire, 2008: 43), ihre sozialräumlichen Lebensbedingungen durch dialogische Gemeinwesen- und Begegnungsarbeit nachhaltig zu verändern und eine sozio-kulturelle Infrastruktur in den von der Überflussesgesellschaft abgehängten Armenvierteln aufzubauen. Unter Bezug auf Freires Position muss sich Soziale Arbeit schließlich neu denken. Das bedeutet auch, dass sie ihr methodisches Instrumentarium erweitern und weiterentwickeln muss, um ihren Hilfeadressat*innen Zugänge, Verständigungsoptionen und Hilfestellungen im Lebensalltag anzubieten und damit zugleich Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten in den lokalen Räumen realisieren zu können.

Mit den vorliegenden Überlegungen wäre gleichwohl neu einzutreten in die öffentliche Auseinandersetzung um den Aufgabencharakter und die Bildungsperspektiven einer befreienden Sozial- und Jugendarbeit. Auf der Suche nach evidenzbasierten positiven Praxisbeispielen sind die Studien von Burkhard Müller et al. „Wahrnehmen Können. Jugendarbeit und informelle Bildung“ (2005) und von Werner Lindner „Kinder- und Jugendarbeit wirkt“ (2009) anzuführen. Die damit vermittelten Ergebnisse regen zu einer weiterführenden Auseinandersetzung um den Stellenwert und die Perspektivenvielfalt von Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogisches Bildungsprojekt an. Statt abstrakter theoretischer Forderungen pointieren diese empirisch fundierten Studien unter Einbeziehung der alltäglichsten Beziehungsgestaltungen und -situationen von (Offener) Kinder- und Jugendarbeit, welche impliziten Bildungspotentiale und -gelegenheiten sich durch die offenen und mobilen Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Unterschied zu den traditionellen gesellschaftlichen Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanzen, wie z.B. Schule und Familie, entfalten und damit wichtige Freiräume für eine selbstbestimmte Lebensbewältigung unter dem Aspekt informeller, nicht-schulischer Bildung eröffnen. Auf der Grundlage von ethnographischen und szenischen Alltagsbeobachtungen in der „kommunalen“ Jugend(zentren-)arbeit verweist das Autorenteam auf die vielfältigen Bildungsgelegenheiten und -anlässe von Kinder- und Jugendarbeit als eigenständigem, bildungsförderlichen Lern- und Aneignungsort, in dessen Wirkungsradius benachteiligte Kinder und Jugendliche ästhetische und geschlechtliche Selbstinszenierungen, inter-kulturelle Erfahrungen und kreative Ausdrucksformen sowie differenzierte Beziehungs- und Identitätserprobungen generieren (vgl. Müller et al., 2005: 119-211). Anvisiert wird die Wahrnehmung für abweichende Bildungsprozesse und eine Schärfung des Blicks für die bildsame Spontaneität und für kindliche bzw. jugendliche Selbsttätigkeit als unverzichtbares Element für das Bildungsgeschehen.

Im Anschluss daran liegt einer solchen emanzipativen Sichtweise von Sozial- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt ein erweitertes Verständnis ihrer praktischen Wirkungspotenziale zugrunde, dass sich fundamental von fürsorglich-paternalistischen Jugendhilfepraktiken in Zwangskontexten als auch von einrichtungsspezifischen Organisationsformen unterscheidet. Ganz zentral für eine lebenswelt- bzw. gemeinwesengestützte und damit aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit ist das Kernmotiv, Kinder und Jugendliche bei der produktiven Aneignung ihrer sozialen Umwelt zu begleiten und subjektorientierte, jugend(sub-)kulturelle Entfaltungsspielräume und -möglichkeiten ohne Androhung von pädagogischen oder polizeilichen Sanktionen zuzulassen. Dieser auch von Paulo Freire vertretene lebenswelteignende Bildungsansatz unter Einbeziehung aufsuchender Elemente geht weit über das hinaus, was sich bislang mainstreamhaft im Sinne einer einrichtungszentrierten-institutionalisierten Blickverengung auf das Praxisfeld der Sozialen Arbeit etabliert hat. Reagiert werden kann somit auf die beunruhigende Tatsache, dass die strukturierten-stationären Kinder- und Jugendhilfeangebote inzwischen immer weniger in der Lage sind, sogenannte „schwererziehbare“ Kinder und Jugendliche bei ihrer interessenbezogenen Artikulation wie auch insgesamt bei ihrer biographischen Lebensentfaltung zu unterstützen. Mit dem von Freire geprägten Verständnis von dialogischer Bildung und Kommunikation soll eine eindeutige fachliche Alternative zur gängigen defizitorientierten Konzentration auf die Probleme der Nutzer*innengruppe der Sozialen Arbeit entfaltet werden. Statt die personalen Ressourcen, die Lebenskompetenzen und sozialen Netzwerke der Akteur*innen nach Maßgabe bürgerlich-normativer Vorstellungen von „guter“ Kindheit/Jugend zu entwerfen, verlangt Freire eine Erkundung der milieutypischen Lebenswelten der Zielgruppe und ein hermeneutisches (Fall-)Verstehen der habitualisierten Handlungsmuster von traumatisierten bzw. stark belasteten Kindern und Jugendlichen als kollektive Verarbeitungsstrategie von sozialen Verletzungen und Diskriminierungen. Der dialogische Umgang mit entsprechenden biographischen Krisensituationen als Ausdruck von strukturell bedingten Ungleichheitsverhältnissen ist somit in systematischer Anlehnung an Freires Denken ein bildungskonstitutives Kernelement, wenn er diesbezüglich schreibt: „Der Lernstoff ist die Lebenssituation des Schülers und seine Erfahrung von dieser Situation, sein Bewusstsein mit allen darin enthaltenen Widersprüchen“ (Freire, 1973b: 14 f.).

Das praxistaugliche Nutzen dieser sich im Denken Paulo Freires ankündigenden alltagskonkret werdenden Vermittlung von lebenslagenspezifischem Bewältigungshandeln und Bildung liegt nicht zuletzt darin begründet, über die Vielschichtigkeit von Bildungsprozessen auf der Basis niedrigschwelliger, informeller und selbstorganisierter Angebote, die durch stationäre-hochspezialisierte Kinder- und Jugendhilfesettings nicht ausreichend erreicht werden, eine längerfristige Öffnung und Experimentierfreudigkeit der Profession Soziale Arbeit zu erlangen. Ein Verständnis von Soziale Arbeit als Bildung wäre gleichsam geeignet, künftig mit fachlichen-sozialpädagogischen Argumenten zu agieren, um Kindern und Jugendlichen mit schwerwiegenden Lebenslagenproblemen eine voraussetzungslose Teilnahme an kulturellen Angeboten und Bildungsaktivitäten zu gewährleisten. Bildung findet daher nicht immer nur in einrichtungsbezogenen bzw. verschulten Bildungskontexten statt. Folgerichtig darf sich Soziale Arbeit dem Freire'schen Grundverständnis folgend auch nicht nur auf das konzentrieren, was in sozial-pädagogischen Eigenwelten als Bildung zugelassen bzw. qualifiziert wird. Dementgegen ist Bildung für Paulo Freire notwendigerweise an personale und aktionsdefinierte Beziehungsangebote vor allem auch in informellen Räumen, an Geselligkeitsformen und Treffpunkte gekoppelt, womit sich der Wirkungsradius von Sozial- und Jugendarbeit grundsätzlich erweitert. Erst durch intensiven Kontaktaufbau und radikale Transparenz über die sich bei der jugendlichen Re-Inszenierung der traumatisierenden Erfahrungen einstellenden Irritationen auf der Seite der vermeintlichen Professionellen entstehen pädagogische Handlungs- und Bildungsmöglichkeiten, mit dem die individuellen Bedarfe und die biographisch unerfüllten Bedürfnisse ermittelt werden können. Anknüpfend an die lebensweltbezogenen Erfahrungen gilt es Kinder und Jugendliche als sozial kompetente Subjekte ihrer Umwelt wahrzunehmen und sie als Ko-Produzent*innen im Bildungsprozess anzuerkennen. Kurzum bedeutet das: Soziale Arbeit ist als politische Bildung des Sozialen aufgefordert und hat das kinder- und jugendpolitische Mandat zu vertreten, sich in gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen offensiv einzuschalten und neue stadtteilbezogene Freiräume für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unter veränderten sozialräumlichen Bedingungen zu erkämpfen.

In dieser Hinsicht bietet der in den internationalen Debatten vertretene Ansatz des „Community-Organizing“ (Saul Alinsky) oder das von dem Jugendforscher Hellmuth Lessing in einem frühen Aufsatz herausgearbeitete Konzept einer jugendlichen Wiederaneignung kultureller Ausdrucksformen (vgl. Lessing, 1984) interessante Anknüpfungspunkte. In derartigen sozialraum- und quartiersorientierten Praxisprojekten und -initiativen geht es mitunter „um die Bildung von Sozialraumteams, d.h. die Dezentralisierung von zentralen Dienstleistungen und die Regionalisierung der Hilfen zur Erziehung bis hin zur Bildung von Jugendhilfezentren als kleinen Einheiten, die stadtteilnah und bürgernah Leistungen der Jugendhilfe anbieten“ (Deinet, 2009: 17). Im Zentrum steht eine auf das konkrete Lebensumfeld und die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen bezogene, ortsgebundene Bildungsangebotsvielfalt. Zu den Angeboten gehört im Wesentlichen der öffentliche Zugang zu außerschulischen Lernorten, wie Fußballfelder, Spielplätze, Jugendzentren usw. Diese Ansätze sind allesamt eine Antwort auf die (Erlebnis-)Armut jugendlicher Sozialräume, zu deren Lösung Paulo Freire eine dialogische Bildungs- und Beziehungsarbeit zwischen den Beteiligten vorschlägt. Diese Arbeitsmethodik könnte eine inhaltliche Orientierung sein, um neue dialogische Formen der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf eine stärkere Unterstützung von Teilnehmungsstrukturen und selbstorganisiertem Bewältigungshandeln im sozialräumlichen Lebensumfeld sowie eine Stimulation des jugendlichen Aneignungsverhaltens durch die Schaffung alternativer kulturellen Stilbildung zu entwickeln. Ansatzpunkte für eine Erweiterung der Engagementstrukturen liegen insbesondere in der eigenständigen und kreativen Gestaltung der jugendtypischen Freizeit- und Spielflächen. Über die Erschließung neuer Begegnungs- und Handlungsräume eröffnet sich eine erweiterte Dimension von Bildung als „Bildung des und am Sozialen“ (Kunstreich & May, 1999), wonach jungen Menschen mit Hilfe sozialer Vernetzung bzw. Netzwerkbildung ihre lebensweltlichen Interessen durchzusetzen lernen. Dieses erweiterte Bildungsverständnis zeichnet sich gerade anhand der alltagspraktisch-sozialpädagogischen Erfahrungen der Mädchenarbeit durch ein hohes Maß an Diversität, Reflexivität und sozialer Anerkennung aus, wonach Mädchen in Risikolagen „lernen, untereinander tragfähige Beziehungen zu knüpfen und [...] Fähigkeiten [entwickeln], kollektiv dem Druck des Ausgeschlossenseins zu widerstehen. Über eigene Auseinandersetzungen entlarven sie – wenn auch bruchstückhaft – vorgegebene Normen und Botschaften der Geschlechterhierarchien und gesellschaftliche Sexismusstrukturen. Diese von schulischen und gesellschaftlichen Selektionsprozessen betroffenen Mädchen befähigen sich also über eigene Lernprozesse, ein kulturelles Kapital eigener Art außerhalb des elterlichen Haushalts herzustellen und zu unterhalten“ (Schön, 2004: 246).

6. Ausblick

Kinderarmut als Erscheinungsform von sozialer Ungleichheit stellt noch immer zentrale Bestimmungsgröße für das Demokratiedefizit in Deutschland dar. Will man diesen signifikanten Zusammenhang zwischen (Kinder-)Armut und Demokratieentleerung überwinden, kommt man nicht umhin, Soziale Arbeit als informellen Bildungsort mit eigenständigen Bildungsressourcen anzuerkennen und der Disziplin somit ein größeres Gewicht für die Bildungsvermittlung sozialer, kultureller und demokratiepolitischer Kompetenzen in der Kindheits- und Jugendphase zuzugestehen. Allerdings ist in der Auseinandersetzung mit dem Kinderarmutsphänomen und einer möglichen Lösung der Armutproblematik durch Soziale Arbeit als Bildung Vorsicht geboten. Wer Armut bzw. Kinderarmut lediglich auf eine verfestigte Unterschichtenkultur bzw. einen Armutshabitus reduziert, verharmlost

das Armutsproblem, indem es von den sozio-ökonomischen Bedingungen, d.h. von den jeweils konkreten gesellschaftlichen Macht- und Eigentumsverhältnissen und der Klassendeterminiertheit abstrahiert und damit die Armutsproblematik per se auf ein individuelles Defizit wie z.B. auf die mangelnde Leistungsbereitschaft der Armutssubjekte reduziert. In Anbetracht einer sich im Gegenwartsdiskurs anbahnenden ideologischen Entsorgung des Armutsphänomens hat Christoph Butterwegge zu Recht angemahnt, „dass durch eine Blickverengung auf (gescheiterte) Bildungsbiographien sozial Benachteiligter von den eigentlichen Wurzeln der sich ständig vertiefenden Kluft zwischen Arm und Reich abgelenkt sowie eine Pädagogisierung, Subjektivierung bzw. Psychologisierung dieses Kardinalproblems der Gesellschaftsentwicklung betrieben [wird], dessen erfolgreiche Lösung mittels einer Umverteilung der materiellen Ressourcen von oben nach unten dagegen unmöglich gemacht wird“ (Butterwegge, 2010: 540). Um es auf den Punkt zu bringen: Soziale Arbeit muss sich deutlicher als bisher als basisdemokratische Anspruchs- und Berechtigungsarena für arme Kinder und Jugendliche positionieren. Ihre politische Bildungsaufgabe besteht in Zukunft darin, die antagonistische Verfasstheit einer Sozialordnung anzuprangern, die ihren Nachkömmlingen die Loslösung aus präexistente sozio-kulturellen Abhängigkeitsstrukturen behindert.

Die sich aktuell im Zuge der Corona-Pandemie verschärfende Kinderarmutsproblematik in der Bundesrepublik erfordert neben einer Aufmerksamkeitsverschiebung hin zu den Lebensumständen und Negativkonstellationen armer Kinder ein Nachdenken über die dialektische Verhältnisbestimmung von Soziale Arbeit und Bildung. Obgleich eine milieu- und zielgruppenorientierte sozialarbeiterische Hilfepraxis eine entscheidende Bedingung der Möglichkeit für Bildung ist, weil zunächst die primären Lebens- und Alltagsprobleme ausbalanciert werden müssen, damit sich junge Menschen wieder auf Bildungsprozesse einlassen können, ist es unabdingbar, Soziale Arbeit mit dem erziehungstheoretischen Anspruch der Vermittlung von Bildung als Ermöglichungsgrund von dialogischer Kulturaktion und „Kulturrevolution“ (vgl. Freire, 1973a: 135) gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen zu verbinden. Die Stabilität von Ungleichheitskatalysatoren, welche gegen das Recht von Kindern auf einen angemessenen Lebensstandard und auf staatliche Leistungen sozialer Sicherheit (vgl. UN-Kinderrechtskonvention Art. 26 und 27), aber auch gegen das Recht auf Bildung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. ebd.: Art. 28, 24, 31), verstoßen, wirken als Anlass, um über ein neues Bildungsprofil der Sozialen Arbeit unter Einbeziehung ihrer demokratiepolitischen Bezugsaktivität nachzudenken.

Gleichzeitig muss sich der Fokus auf Soziale Arbeit als sozialpädagogisches Experimentierfeld für raumbezogene Bildungsgelegenheiten und -anlässe in Kontrast zu institutionellem Rollenhandeln in Schule, Beruf, Familie und Öffentlichkeit verlagern. Zudem ist das Nachdenken über Handlungsalternativen in und zu bürokratisch verregelten Formen der Sozialen Arbeit notwendiger denn je, um die Kinderrechte und den Subjektstatus von hilfebedürftigen Kindern zu stärken, wonach diese „nur in dem Maße zu (mehr) Gerechtigkeit beitragen, wie auch und gerade solche Kinder, die bislang diskriminiert, ausgebeutet und ausgegrenzt sind, ihre Rechte nutzen können und darin einen Sinn sehen, das heißt sie aktiv zu ihrer Sache machen“ (Liebel, 2013: 242). Bildung gelingt nicht durch die Degradierung junger Menschen zu passiven Schutzobjekten der Fürsorge, sondern nur durch die gezielte Bildungsförderung von prosozialer Eigenaktivität, Partizipation und selbstbestimmter Lebensführung in den einrichtungsspezifischen Arrangements. Dafür müssen sich Sozialarbeiter [...] als Dialogpartner entwerfen, die in der konkreten Situation notwendig selber Lernende sind. Konsequenz geht es in der alltäglichen Praxis in erster Linie darum, Lebensweisen zu verstehen, indem sie durch das Wort, das Praxis wird, mit den Adressaten decodiert werden, um zusammen Lösungen zu finden“ (vgl. Lutz, 2011: 77).

Bildung meint die Fähigkeit des Aussprechen-könnens der elementaren humanen Bedürfnisse und Interessen, aber auch die Fähigkeit des Mitteilen-könnens und der Thematisierung eigener Ohnmachtserfahrungen. Diese Zielperspektive fokussiert begrifflich noch klarer auf Soziale Arbeit als demokratisch engagiertes Bildungsprojekt. Dafür ist es notwendig, dass die Soziale Arbeit „ihre besondere Zuständigkeit für die benachteiligte Minderheit unter den Jugendlichen akzeptieren, gleichzeitig aber die Außendefinition erfolgreich abwehren kann, nur als Präventionsinstrument 'prä-kriminogener' jugendlicher Devianz gefragt und bezahlt zu werden [...]“ (Müller, 2003: 243). Eine erfolgreiche Bekämpfung von Kinderarmut in ihren Ausprägungen als Bildungs- und Lebensbenachteiligung bedarf der Installierung einer bildsamen Sozialen Arbeit, die auf ihr öffentliches Bildungsmandat für arme Kinder insistiert. Ob Soziale Arbeit dieser gesellschafts- und bildungspolitischen Zukunftsaufgabe gerecht werden kann, wird davon abhängen, inwieweit sie ihre Zuständigkeit zwischen Bildungsfrage und sozialer Frage neu behauptet und sich für eine gesellschaftlich verantwortbare Bildung Aller in der „Perspektive einer Kritische[...] Pädagogik“ (Freire, 2007: 121) positioniert.

Literatur

- Ackeren, I. van, Endberg, M. & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *Die deutsche Schule* 112, (2), 245-248.
- Andreß, H.-J. & Kronauer, M. (2006). Arm-Reich. In: Lessenich, S. & Nullmeier, F. (eds.). *Deutschland – Eine gesplittene Gesellschaft*. Frankfurt a./M.: Campus, 28-52.
- Bauer, U. & Grundmann, M. (2007). Sozialisation und Selektion. Die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt ZSE: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (2), 115-127.

- Bertelsmann-Stiftung (2020). Factsheet Kinderarmut in Deutschland. URL (Zugriff Dezember 2021): <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut-in-deutschland>
- BMAS (2001). Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.
- Braches-Chyrek, R. & Sünker, H. (2014). Klassenstrategien und frühe Kindheit. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (eds.). Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Budrich Verlag, 53-62.
- Braches-Chyrek, R. & Lenz, G. (2011). Armut verpflichtet – Positionen in der Sozialen Arbeit. Leverkusen: Budrich Verlag.
- Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB). Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 3 (1), 54-70.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn (Kurzfassung).
- Butterwegge, C. & Butterwegge, C. (2021). Kinder in Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt. Frankfurt a./M. & New York: Campus Verlag.
- Butterwegge, C. (2020). Ungleichheit in der Klassengesellschaft. Köln: PappyRossa Verlag.
- Butterwegge, C. (2010). Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (eds.). Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, 537-556.
- Butterwegge, C. (2004). Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Chassé, K. A., Zander, M. & Rasch, K. (2010). Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Chassé, K. A. (2011). Kinderarmut und Präventionskonzepte der Sozialen Arbeit. In: Braches-Chyrek, R. & Lenz, G. (eds.). Armut verpflichtet – Positionen in der Sozialen Arbeit. Schriftenreihe der Gilde Soziale Arbeit, Bd. 2. Opladen: Budrich, 182-198
- Deinet, U. (2009). Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung. In: ders. (eds.). Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 13-26.
- Deppe, F. (2006). Vom Keynesianischen Wohlfahrtsstaat zum neoliberalen Wettbewerbsregime. Zur Entwicklung der Sozialpolitik in der Europäischen Union. In: Appelt, E. & Weiss, A. (eds.). Globalisierung und der Angriff auf die europäischen Wohlfahrtsstaaten. 2. Aufl. Hamburg: Argument Verlag, 21-46.
- Dussel, E. (1985). Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung. Freiburg u.a.: Edition Exodus.
- El-Mafaalani, A. (2020). Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: [Verlag Kiepenheuer & Witsch](#).
- Fischer, J. & Merten, R. (2010). Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen. Problembestimmungen und Interventionsansätze. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Freire, P. (1973a). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Freire, P. (1973b). Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. *erziehung*, 6 (7), 15-21.
- Freire, P. (2007). Bildung und Hoffnung. Münster u.a.: Waxmann.
- Freire, P. (2008). Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Münster u.a.: Waxmann.
- Groh-Samberg, O. & Grundmann, M. (2006). Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. Aus Politik und Zeitgeschichte, 26, URL (Zugriff Dezember, 2021): <http://www.bpb.de/apuz/29673/soziale-ungleichheit-im-kindes-und-jugendalter?p=all>
- Henry-Huthmacher, C. (2008). Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. In: Merkle, T. & Wippermann, C. (eds.), Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Berlin: Lucius und Lucius, 1-24.
- Hirschfeld, U. (2015). Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument Verlag.
- Hollstein, W. & Meinhold, M. (1973). Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a./M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Huber, S. G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann, URL (Zugriff Dezember, 2021): <http://www.doi.org/10.31244/9783830942160>.
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (2019). Wenn Kinderarmut erwachsen wird. Kurzfassung der Ergebnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebenslauf. Frankfurt a./M.
- Jantzen, W. (2016). Die Idee der Bildung. URL (Zugriff Dezember, 2021): <http://www.Basaglia.de/Artikel/Idee/Bildung2016.pdf>
- Kinderreport Deutschland (2018). Rechte von Kindern in Deutschland. Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Kluntz, M. (2019). Gestohlenes Leben. Kinderarmut in Deutschland. Köln: Pappy Rossa Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kunstreich, T. & May, M. (1999). Soziale Arbeit als Bildung des Sozialen und Bildung am Sozialen. Widersprüche, 19, 35-52.
- Kunstreich, T. (2012). Partizipation im Dialog – Einiges von dem, was wir von Martin Buber und Paolo Freire lernen können. In: Hauptert, B., Maurer, S., Schilling, S. & Schultheis, F. (eds.). Soziale Arbeit in Gesellschaft. Teil der Lösung – Teil des Problems? Berlin u.a.: Peter Lang, 159-186.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung.
- Lessenich, S. (2008). Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Lessing, H. (1984). Jugendarbeit als Wi(e)deraneignung von Arbeit, Umwelt und Kultur. In: *deutsche Jugend*, 32 (10), 450-459.
- Lindner, W. (2009). Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

- Lutz, R. & Hammer, V. (2010). Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze. Weinheim u.a.: Juventa Beltz Verlag.
- Lutz, R. (2005). Befreiende Sozialarbeit. Skizzen einer Vision. Oldenburg: PFV.
- Lutz, R. (2011). Das Mandat der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mannschatz, E. (2003). Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wiedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption. Berlin: Trafo Verlag.
- März, D. (2017). Kinderarmut in Deutschland und die Gründe für ihre Unsichtbarkeit. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Müller, B. (2003). Bildung und Jugendarbeit – Zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung. In: Lindner, W., Thole, W. & Weber, J. (eds.), Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Wiesbaden: VS Verlag, 234-245.
- Müller, B., Schmidt, S. & Schulz, M. (2005). Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg: Lambertus.
- Der Paritätische Gesamtverband (2018). Wer die Armen sind. Berlin. Der Paritätische Armutsbericht 2018. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: VS Verlag.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rahn, P & Chassé, K. A. (2020). Handbuch Kinderarmut. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Schön, E. (2004). Selbstorganisiertes Handeln von Mädchen im städtischen öffentlichen frei-(Raum). In: Deinet, U. & Reutlinger, C. (eds.), Aneignung als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, 235-247.
- Schroeder, J. & Seukwa, L. H. (2017). Soziale Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Handlungsfelder, Konzepte, Qualitätsmerkmale. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Sünker, H. (2003). Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt a./M.: Peter Lang Verlag.
- Sünker, H. & Bühler-Niederberger, D. (2014). Kindheit und Gesellschaft. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (eds.), Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Budrich Verlag, 41-52.
- Thole, W., Pothmann, J. & Lindner, W. (2021). Die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in ein Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Bildung, Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Thole, W., Cloos, P. & Rietzke, T. (2008): Bildungsbremse Herkunft. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Vorschulalter. In: Otto, H.-U. (eds.), Zeitgemäße Bildung: Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, 287-315.
- Tjaden-Steinhauer, M. (1985). Pauperismus in der Bundesrepublik. Vorgeschichte und Erscheinungsformen. Hamburg: VSA Verlag.
- Tophoven, S., Wenzig, C. & Lietzmann, T. (2016). Kinder in Armutslagen: Konzepte, aktuelle Zahlen und Forschungsstand. IAB-Forschungsbericht 11/2016. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Tophoven, S., Lietzmann, T., Reiter, S. & Wenzig, C. (2017). Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Treptow, R. (2006). Bildung für Alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In: Böllert, K. et al. (eds.), Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren. Wiesbaden: VS Verlag, 49-56.
- Vester, M. (2005). Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, P. A. & Kahlert, H. (eds.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim u.a.: Juventa Verlag, 39-70.
- Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung (2020). WSI Verteilungsmonitor. Armutsquoten von Kindern und Älteren in Deutschland. URL (Zugriff Dezember, 2021): <https://www.wsi.de/armut/-14596-armutsquoten-kinder-und-aeltere.15193.htm>.
- Zenz, W., Bäcker, K & Blum-Maurice, R. (eds.) (2007). Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln: PappyRossa.

Der Autor:

Dr. phil. Novkovic, Dominik, Lehrbeauftragter der Institute für Soziale Arbeit und Philosophie an der Universität Kassel und Bereichsleiter in einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, Studium der Soziologie und Philosophie, Promoviert zum Thema: Pädagogik, Gesellschaft und Politik. Heinz-Joachim Heydorns Allgemeine Politische Pädagogik und ihre Beziehung zu Karl Marx und dem Marxismus, Arbeitsschwerpunkte: Kritische Bildungs- und Erziehungstheorien, Theorien der Sozialen Arbeit, kritische Soziale Arbeit, Kritische Theorie und marxistische Theorie.
Anschrift: Menzelstr. 16, 34121 Kassel
eMail: dominik.novkovic@yahoo.de