

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	1
2 (Kinder-) Armut und Familienarmut: Zwischen Begriff und Realität	4
2.1 Annäherung an den Begriff der Armut.....	4
2.2 Armut im Wandel der Geschichte: Familie im Wandel	9
2.3 Statistiken.....	12
2.4 Familiäre (Kinder-) Armut.....	15
3 Theorien und Konzepte zur kindlichen Entwicklung.....	18
3.1 Kindliche Entwicklung.....	18
3.2 Wie Kinder Lernen.....	22
3.3 Risikofaktoren für die Entwicklung	28
4 Armut und ihre möglichen Auswirkungen auf die Lebenslagen	30
4.1 Folgen auf die Lebenslagen des Kindes	30
4.2 Folgen für die Familien	39
4.3 Wie bewältigen Kinder die Armut?.....	40
5 Bildung, Prävention und Resilienz: Wege aus der Kinderarmut	43
5.1 Armutsprävention.....	43
5.2 Tätigkeitsfeld der Sozialarbeit/Pädagogik.....	45
5.3 Bedeutung der (Grund-)Schule	45
5.4 Resilienz, als Lösung gegen Kinderarmut und ihre Folgen?.....	47
6 Kritische Betrachtung.....	52
7 Zusammenfassung.....	53
8 Fazit.....	54
9 Ausblick.....	58
Literaturverzeichnis.....	IV
Anhang.....	IX
Eidesstattliche Erklärung	X

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Lasset die Kinder zu mir kommen“, Lucas Cranach der Ältere, 1537.....	10
Abbildung 2: „Ausgewählte Kriterien der materiellen Entbehrung der privaten Haushalte in Deutschland 2019“ (Statistisches Bundesamt, 2022 o.S).....	13
Abbildung 3: „Effekt des Merkmals Kind im Haushalt auf das Armutsrisiko eines Haushaltes“: Darstellung nach Boehle, 2019 S.15.....	15
Abbildung 4: Maslower Bedürfnispyramide, Eigendarstellung, angelehnt nach Maslow	20
Abbildung 5: Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Eigendarstellung in Anlehnung nach: Fröhlich-Gildhoff and Rönnau-Böse, 2014, zit. N Wustmann, 2004; Schründer-Lenzen, 2006	28
Abbildung 6: „Armutsbetroffenheit der Kinder im Alter von 6 und 16 bzw. 17 Jahren- Vergleich 1999 und 2009/10“ (Holz et al., 2012 S.19)	36
Abbildung 7: „Armutsstatus im Alter von sechs Jahren und Lebenslagetyp in der Jugend- 1999-2009/10“ (Holz et al., 2012 S.20).....	36
Abbildung 8: "Armut 2018 nach Armutsstatus mit sechs Jahren (1999)" (Volf et al., 2019 S.14).....	37
Abbildung 9: "Bisher erreichtes Schulbildungsniveau nach aktueller Armut - 2009/10"(Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.122)	46

Abkürzungsverzeichnis

GG	Grundgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
UNICEF	United Nations Children's Fund (auf Deutsch: Kinderhilfswerk der Vereinten Nation)
PISA	Program for International Student Assessment
IGLU	International Reading Literacy Study
AWO	Arbeiterwohlfahrt
ISS	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik

1 Einleitung

Deutschland wird aufgrund seiner umfassenden sozialstaatlichen Maßnahmen oft als Wohlfahrtsstaat bezeichnet, was den Eindruck erweckt, dass Armut, insbesondere Kinderarmut in diesem Kontext nicht existieren sollte. Die Einleitung soll mit dem folgenden Zitat beginnen:

„Trauriger Skandal in unserem reichen Land: Jedes fünfte Kind ist armutsgefährdet. Wir brauchen angesichts der Preissteigerungen einen konsequenten Kein-Kind-in-Armut-Plan und eine armutfeste Kindergrundsicherung bis 630€“ (Bartsch, 2022 o.S).

Denn obwohl Deutschland auf Platz 18 von 50 der reichsten Länder der Welt steht, mit einem Bruttoinlandsprodukt von 58.386 US-Dollar pro Kopf und ein Sozialstaat bildet (vgl. Leanderdaten.info, 2023), ist jedes fünfte Kind armutsgefährdet (vgl. Bartsch, 2022). Deshalb wird in dieser Arbeit die Auswirkungen von Armut auf die schulische Leistung von Grundschülerinnen und Grundschulern analysiert. Zudem sollen mögliche Vorteile der Resilienzförderung näher untersucht werden.

Zu dem Thema der Kinderarmut und dessen möglichen Folgen haben viele verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geforscht, darunter Gerda Holz, Antje Richter oder Margherita Zander. Es lässt sich durchaus vermerken, dass sich mit diesem Thema schon sehr früh befasst worden ist. Viele Werke, der Autorinnen und Autoren, die in dieser Arbeit verwendet worden sind, sind um das Jahr 2010 entstanden. Somit wird das Phänomen der Kinderarmut schon länger behandelt. Da jedoch nur wenig aktuelle Literatur zu diesem Thema gefunden werden konnte, lässt es sich annehmen, dass es aus dem Blickfeld der Wissenschaft und der Gesellschaft geraten ist.

Untersucht werden sollen die Formen und möglichen Auswirkungen von Kinderarmut in Deutschland in Bezug auf die schulischen Leistungen. Zudem soll die Arbeit der Kindheitspädagogik im Bereich der Resilienzförderung in den Grundschulen veranschaulicht werden. Dabei soll ein umfassender Überblick über die Themenbereiche gegeben werden und ein Verständnis für die möglichen Auswirkungen von Kinderarmut auf schulische Leistungen und die Bedeutung von Resilienzförderung in den Grundschulen vermittelt werden. Das Ziel der Arbeit ist es, zu einem besseren Verständnis der Themenbereiche beizutragen und mögliche Ansätze zur Prävention und Intervention aufzuzeigen. Welchen Einfluss hat Kinderarmut auf die schulischen Leistungen von Grundschüler*innen und wie kann die Resilienzförderung durch Kindheitspädagogik dazu beitragen, diese Auswirkungen zu minimieren?

Um die genannten Ziele zu untersuchen, werden verschiedene Literaturbereiche, wie zur allgemeinen Armut, Statistiken, kindliche Entwicklung, veröffentlichte Forschungsergebnisse untersucht. Es wurde die literarische Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung gewählt, da das Thema Kinderarmut schon mehrere Jahrzehnte (die frühesten in den 1960er-Jahren) behandelt wird und somit zahlreiche Literatur und einige Forschungen vorhanden sind. Dabei beinhaltet die verwendete Literatur viele verschiedene Themenbereiche, die dann in Verbindung gebracht werden, um die Frage zu beantworten. Somit reicht es für die Fragestellung aus, theoretische Begründungen für das soziale Phänomen zu erklären.

Um die Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten, ist es notwendig, ein umfassendes Verständnis von Kinderarmut zu entwickeln. Dies beinhaltet die Definition des Begriffs, die Betrachtung der historischen Entwicklung und Verbreitung von Kinderarmut, die Abschätzung der Anzahl betroffener Kinder sowie die Untersuchung der Rolle der Familie in diesem Kontext. Im ersten theoretischen Kapitel werden diese Fragen beantwortet, um ein grundlegendes Wissen zu schaffen, auf dem die weiteren Theorien und Konzepte der kindlichen Entwicklung aufbauen können. Darunter soll nicht nur erklärt werden, wie die Entwicklung verläuft, sondern auch, was passiert, wenn relevante Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden und welche Risikofaktoren es noch für die Entwicklung des Kindes gibt. Diese Aspekte sind wichtig für das darauffolgende Kapitel. Denn danach sollen die möglichen Folgen von Armut, auf die Lebenslagen der Kinder verdeutlicht werden und warum Kinderarmut die Kinderrechte verletzt. Für diesen Teil der Arbeit wurden dafür einige Studienergebnisse zusammengefasst. Zudem sollen auch die Folgen von Armut für die Familie ausgeführt werden und wie Kinder mit der Armut umgehen. Denn dann werden die möglichen Folgen von Armut auf die schulische Leistung der Kinder analysiert. Somit soll eine Verknüpfung zwischen der kindlichen Entwicklung (die im Umkehrschluss die schulischen Leistungen beeinflussen können) und den Folgen von Armut in einem kurzen Zwischenfazit zusammengefasst werden. Wenn die Frage in diesem Verlauf beantwortet worden ist, soll der letzte Teil dieser Arbeit mögliche Lösungsvorschläge für die Wege aus der Kinderarmut aus Sicht der Kindheitspädagog*innen betrachtet werden. Reicht die Arbeit der Kindheitspädagog*innen aus, um die Kinderarmut zu bewältigen? Wo müssen die Pädagog*innen ansetzen? Wo ist ihr Tätigkeitsfeld? Und welche Bedeutung hat die (Grund-) Schule? Reicht es aus, die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern zu stärken? Diese Fragen werden in dem Schlusskapitel *Bildung, Prävention und Resilienz: Wege aus der Kinderarmut* behandelt. Diese Fragen sind wichtig zu beantworten, denn warum die Arbeit der Pädagog*innen, ausgerechnet in den Grundschulen so wichtig ist, wird in dem Kapitel erklärt.

Den Schluss dieser Arbeit macht eine kritische Betrachtung, eine kurze Zusammenfassung und ein Fazit. Am Ende sollten die potenziellen Auswirkungen von Kinderarmut auf schulische Leistungen sowie die Arbeit der Kindheitspädagogik im Bereich der Resilienzförderung in Grundschulen als Schlussfolgerung gezogen werden.

2 (Kinder-) Armut und Familienarmut: Zwischen Begriff und Realität

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Annäherung an den Begriff der Armut, um ein einheitliches Verständnis für den späteren Verlauf zu schaffen. Zudem wird der Wandel in Bezug auf die Wahrnehmung von Armut aus der Perspektive von Kindern in verschiedenen Epochen dargestellt. Auch die Veränderungen im Bereich der Familienstrukturen werden betrachtet. Anschließend werden einige aktuelle Statistiken zum Thema Armut präsentiert. Im abschließenden Teil dieses Kapitels wird erläutert, wie sich familiäre Armut auf Kinderarmut auswirkt.

2.1 Annäherung an den Begriff der Armut

Um zu verstehen, was Armut ist, ist es wichtig, von derselben Armut zu sprechen. „Armut ist zunächst einmal ein mehrdimensionales gesellschaftliches Phänomen, das nicht zuletzt wegen seiner normativen Setzung nur schwerfassbar ist“ (Holz, 2010 S.32). Hierfür sollen Armutskonzepte helfen. Armutskonzepte sind dafür da, um Armut zu messen, sie zu verstehen und sie zu erklären. Aktuell werden fünf Armutskonzepte im wissenschaftlichen Diskurs verwendet. Die fünf Konzepte sind der „Exklusionsansatz, die Verwirklichungschancen, die Lebenslagen und Lebensstandard sowie der Ressourcenansatz“ (Böhnke et al., 2018 S. 21). Einige Jahre vorher konnte Schäfer, (2013) fünf strukturierende Armutsbegriffe definieren. Diese Begriffe sind: „antonym-eudämonische, materiell-monetäre, ordnende Konfusions-Armut, defizitär-relationale und exkludierenden-funktionale Armut“ (vgl. Schäfer, 2013 S.167). Im Folgenden werden die Konzepte nach Böhnke und die strukturierenden Armutsbegriffe nach Schäfer in Verhältnis zueinander gesetzt.

1. Der *antonym – eudämonische* Armutsbegriff. Dieser Begriff besagt, dass jemand arm ist, wenn er die „Abwesenheit von Glück und/oder gutem Leben“ (Schäfer, 2013 S.168) aufweist. Was Glück oder ein gutes Leben hier genau bedeutet, erklärt Schäfer als eine subjektive Empfindung, ob eigene gesetzte Ziele erreicht worden sind oder nicht. Einfacher zitiert Böhnke: “Als Lebenslage gilt der Spielraum, den die äußeren Umstände dem Menschen für die Erfüllung der Grundanliegen bieten, die er bei unbehinderter und gründlicher Selbst-besinnung als bestimmend für den Sinn seines Lebens ansieht“ (Böhnke, 2018 zitiert nach: Weisser 1957 S.6).

Wenn von Armut in der Politik oder der Gesellschaft gesprochen wird, dann meint man die materiell-monetäre Armut (vgl. Gerull, 2020 S.29)

2. Die *materiell-monetäre* Armut hat ein materialistisches-kapitalistisches Menschenbild. Denn, so beschreibt Schäfer diese Armut als „eine bestimmte zur Verfügung stehende Menge an Gütern oder entsprechendem Geldwert“ (Schäfer, 2013. S. 174), der jedoch nicht für das gesellschaftliche und existenzielle Überleben reicht. Mit Böhnke, (2018) verglichen, ist dieser Begriff laut ihrer Definition der *Ressourcenansatz*, wo Menschen Versorgungsengpässe in Kleidung, Wohnung und Nahrung aufweisen. Weiter schreibt sie außerdem, dass es über den materiellen Wohlstand hinausgeht und auch Ressourcen wie Bildung und Gesundheit knappe Güter sein können.

Weitere Definitionen nach Schäfer sind die Begriffe.

3. Die *ordnende Konfusions*-Armut. Diese Begriffsbestimmung beschreibt Armut als eine Unordnung in der Gesellschaft. Arme Menschen sind nach dieser Definition nicht förderlich für die Weiterentwicklung der Gesellschaft, sondern kosten diese, im Rahmen der Hilfen, Geld. Armut wirkt sich somit negativ auf den Idealzustand einer Gesellschaft aus (vgl. Schäfer, 2013 S.178). Im Gegenteil zu dem Begriff von Schäfer ist der Ansatz der Verwirklichungschancen nach Böhnke, (2018). Sie schreibt, dass die Verwirklichungschancen dafür stehen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, spielen die individuellen Ressourcen und die gesellschaftliche Teilhabe eine große Rolle (vgl. ebd.).
4. Der *defizitär-relationale* Armutsbegriff beschreibt die „von der Gesellschaft in doppeltem Maße abhängigem Mangel, der hinter gesellschaftlicher ausgehandelten (1) und sich mit der Gesellschaft verändernden (2) Standards zurückbleibt“ (Schäfer, 2013 S.182). Diese Definition von Schäfers, gleicht dem *Lebensstandardansatz* nach Böhnke, (2018). Sie schreibt, dass es keine zeitliche und konkrete Vorgabe eines Lebensstandards existiert, da sich der Standard eines Lebens im Laufe der Zeit verändert. Wer sich jedoch den aktuellen Lebensstandard nicht leisten kann, der gilt laut diesen beiden Definitionen als arm.
5. Die letzte Definition von Armut beschreibt Schäfer, (2013) als *exkludierenden-funktionalen* Armut. Laut dieser Definition werden arme Menschen aus der Gesellschaft ausgeschlossen (vgl. Schäfer, 2013 S.185). Der *Exklusionsansatz* nach Böhnke, (2018) beschreibt das Phänomen, das jemand aufgrund seiner geringen materiellen Ausstattung aus der Gesellschaft ausgeschlossen wird. Die Chancengleichheit kann nicht mehr gegeben werden, da auf der einen Seite jemand das nötige Geld aufweist, um beispielsweise alle Schulmaterialien zu kaufen und die anderen nicht.

Laut Holz, (2010a) gibt es keine einheitliche Definition von Armut, also eine Grenze oder einen bestimmten materiellen Stand, der darauf verweist, wie arm oder reich jemand alleine ist. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft definierten arme Personen jedoch als diejenigen, die im Vergleich zu ihren Mitgliedern im eigenen Staat, in dem sie leben, nicht ausreichend materiell, sozial und kulturell ausgestattet sind. Diese habe zur Folge, dass es zu einem Ausschluss aus der Lebensweise in der Gesellschaft kommt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 1991 S.4). Armut ist nach dieser Definition ein mehrdimensionales gesellschaftliches Konstrukt, dass „die jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmte individuelle Lebenslagen“ (Holz et al., 2010 S. 32) darstellt. Die drei Dimensionen hierbei sind zum einen die **relative Einkommensarmut**. Menschen in der Gesellschaft, die aufgrund unzureichenden Einkommens nicht in der Lage sind, den erforderlichen Lebensstandard aufrechtzuerhalten. Zum anderen werden die „**Lebens-, Handlungs-, und Entscheidungsspielräume**“ (Holz et al., 2010 S. 32) dieser Personen so weit eingeschränkt, dass die zentralen Dimensionen der Grundversorgung, Gesundheit, Bildung und des sozialen Daseins nicht gewährleistet werden kann. Was im Umkehrschluss auch die **soziale Ausgrenzung** aus der Gesellschaft und als letztes Merkmal der Armut bedeutet (vgl. ebd. S. 32). Nach Holz, (2010a) ist Armut somit mehr als nur zu wenig Geld zu haben, denn wie sie es beschreibt, kann durch Armut die Fähigkeit zur freien Entscheidungsfindung über das eigene Leben nicht mehr gewährleistet werden.

Unter einer **relativen Einkommensarmut** wird der Durchschnitt des Einkommens in einer Nation oder einer Region ausgerechnet. Anhand dieses Durchschnittes kann gemessen werden, ob jemand in einer Region anhand des Einkommens relativ arm ist. In allen Armutsberichtserstattungen wird von einer relativen Einkommensarmut berichtet. Diese Definition lässt viel Raum für Diskussion. Haushalte mit mehr Personen werden in der Statistik mit dem Äquivalenzeinkommen gegengerechnet (vgl. Gerull, 2020 S.30). „Das Äquivalenzeinkommen ist ein Wert, der sich aus dem Gesamteinkommen eines Haushalts und der Anzahl und dem Alter der von diesem Einkommen lebenden Personen ergibt“ („Äquivalenzeinkommen,” 2022). Durch das Äquivalenzeinkommen und durch eine grobe Hochrechnung können arme Haushalte reicher wirken, wenn sie wenige Mitglieder im Haus haben. Andererseits können wohlhabende Menschen mit vielen Personen im Haus ärmer in den Statistiken erscheinen, als sie eigentlich sind (vgl. Gerull, 2020 S.30).

Als **absolute Armut (extreme Armut)** gilt jemand laut der Weltbank, wenn der Person „weniger als 1,90 US-Dollar am Tag zur Verfügung steht“. Dabei wird dieser Betrag des jeweiligen

Geldwertes des Landes, umgerechnet (Gerull, 2020 S.30). In Deutschland wäre also jemand absolut arm, wenn ihm weniger als 1,83€ (Google, 2022) am Tag zur Verfügung stehen würde.

Ob die Definition von extremer Armut auf Deutschland zutreffen kann, ist fraglich. Denn Deutschland ist ein Wohlfahrtsstaat. In Artikel 20, Absatz 1 des Grundgesetzes (GG) steht „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat“. In vielen Debatten werden die Begriffe des Wohlfahrtsstaats und Sozialstaats nicht mehr unterschieden (vgl. Funk and Jochem, 2017 S.557). Die Begriffe dienen mehr einem Ziel (vgl. ebd. S.557), der auch in dem Grundgesetz fest verankert ist. In Artikel 1, Absatz 1 des GG steht: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu schützen, ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“. Weiter in Artikel 2, Absatz 1 des GG „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt...“ und Absatz 2 des GG „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“. Das Sozialstaatsprinzip hilft Menschen in Notlagen, wenn sie sich selbst nicht mehr helfen können (vgl. Deutscher Bundestag, 2022). Somit hat der Sozialstaat drei Ziele: die „Sicherstellung eines menschenwürdigen Existenzminimum“ (Funk and Jochem, 2017 S.560), eine „Gewährleistung eines sozialen Ausgleiches“ (vgl. ebd. S.560) und als letzte Leitziel die soziale Teilhabe. Durch staatliche Sozialhilfen oder Lohnersatzleistungen wie Arbeitslosengeld II, kann von einer **Bekämpften Armut** gesprochen werden. Laut der Definition von Dietz, (1997), würde jemand als arm gelten, wenn diese Person keine staatlichen Gelder erhält. Durch den Erhalt von Sozialleistungen, wurde die Armut somit „bekämpft“ (Dietz, 1997 S.92). Den Begriff der bekämpften Armut nutzt vor allem die Bundesregierung. Susanne Gerull, verwendet den Begriff des „soziokulturellen Existenzminimums“ (Gerull, 2020 S.30). Das soziokulturelle Existenzminimum ist im SGB XII festgeschrieben (vgl. Gerull, 2020 S.30):

„Der für die Gewährleistung des Existenzminimums notwendige Lebensunterhalt umfasst insbesondere Ernährung, Kleidung, Körperpflege, Hausrat, Haushaltsenergie ohne die auf Heizung und Erzeugung von Warmwasser entfallenden Anteile, persönliche Bedürfnisse des täglichen Lebens sowie Unterkunft und Heizung. Zu den persönlichen Bedürfnissen des täglichen Lebens gehört in vertretbarem Umfang eine Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft; dies gilt in besonderem Maß für Kinder und Jugendliche. (...)“ (§ 27a, Abs. 1 SGB XII.)¹

Deswegen ist der Begriff der extremen/absoluten Armut in Deutschland schwer zuzuschreiben, wenn der Staat die Armut „bekämpft“ (Roscher, 1998). „In den meisten

¹ Aus (Gerull, 2020 S.30)

sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wird eine Sozialleistung nach SGB II oder SGB XII allerdings als (weiterer) Indikator für Einkommensarmut verwendet“ (Gerull, 2020 S.31).

„Regelbedarf und Regelsatz werden in der Praxis der Hilfgewährung gleichgesetzt [...] Es ist jedoch zu beachten, dass der Regelsatz eine feste, normative Größe ist, während der Regelbedarf nach der Gesetzessystematik das ist, was der Mensch zu einem menschenwürdigen Leben laufend benötigt“ (Roscher, 1998 S.351).

Damit meint Roscher, dass eine Person oder eine Familie einen bestimmten Regelbedarf hat, um bestimmte Kosten für Wohnung, Kleidung, Versicherungen etc., zu decken. Der Regelsatz, der jedoch durch die Sozialleistungen wie Arbeitslosengeld II gewährt wird, kann in den meisten Fällen die Kosten des Regelbedarfes (Kleidung, Versicherungen etc.) nicht decken. Obwohl sie, wie Roscher schreibt, in der Praxis gleichgesetzt sind bzw. sein sollten, reicht der Regelsatz nicht aus, um den Bedarf zu decken (vgl. Roscher, 1998).

Die Definition der **relativen Armut** beschreibt auch die nicht ausreichenden immateriellen Ressourcen eines Menschen. Dazu zählen die kulturellen, aber auch die sozialen Eigenschaften (vgl. Gerull, 2020 S.31), wie Freunde, Bildung und Integration.

Es gibt viele unterschiedliche Definitionen von Armut, der gängigste Definitionsbegriffe in der Politik und in der Gesellschaft ist jedoch der materiell-monetäre Armutsbegriff (vgl. ebd. S.31).

Armut und Reichtum ist selbst in der Politik schwer greifbar. Im dritten Armuts- und Reichtumsbericht heißt es:

„Darüber hinaus führt monetäre Armut nicht automatisch zu einer eingeschränkten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. So sind z. B. Studierende wegen ihres niedrigen Einkommens und Vermögens mehrheitlich nach der im Folgenden verwendeten Armutsrisikodefinition armutsgefährdet, haben aber zukünftig überdurchschnittliche Verwirklichungschancen. Umgekehrt kann soziale Ausgrenzung auch bei Personen beobachtet werden, deren Einkommen zwar auskömmlich ist, die aber gesundheitlich stark eingeschränkt sind“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2008 S.11).

Wie zu Beginn des Kapitels ausführlich beschrieben worden ist, ist Armut ein mehr dimensionales und gesellschaftliches Phänomen. Jedoch ist die Forschung in diesem Bereich über einen längeren Zeitraum der mehrdimensionalen Ebenen kaum realisierbar. Weshalb auch in der Forschung nur noch der ressourcenorientierte Ansatz der relativen Einkommensarmut als eindimensionale Ebene genutzt wird (vgl. Boehle, 2019 S.11).

Was die relative Einkommensarmut mit der Kinderarmut zu tun hat, wird in Kapitel 2.4 näher erläutert.

2.2 Armut im Wandel der Geschichte: Familie im Wandel

Zur Untersuchung der Veränderung der Sicht auf die Kindheit, ist es wichtig, die Definitionen der Kindheit herauszuarbeiten. Im Mittelalter wurden die Lebensalter in sechs Kategorien eingeteilt. Die erste Lebensphase war die **Kindheit**, diese Phase dauerte bis zum siebten Lebensjahr. Die zweite Phase war die **pueritia**, die bis zum 14. Lebensjahr hinging. Pueritia ist Lateinisch und bedeutet so viel wie Knabenalter oder Jugend. Nach der Jugend kommt die **Adoleszenz**, hier unterscheiden sich die Interpretationen, bis welches Alter die Adoleszenz hinreicht. Konstantins Viaticum legte die Zeit bis zum 21. Lebensjahr fest, während Isidor bis zu 28 Jahren von der Adoleszenz sprach. Die vierte Phase, **Jugend**, ging nach Isidor bis zum 45. Lebensjahr. Dieses Alter hieß so, da man laut Aristoteles die Kraft hat, anderen und sich zu helfen. Nach der Jugendphase kommt das **Alter**, laut Isidor wurde das Jugendalter überschritten und das zieht sich bis zum 70. Lebensjahr. Die letzte Phase des Alters ist der lateinische Begriff *senies* (übersetzt: Senioren/ ältere Menschen). Dieser Abschnitt endet mit dem Tod (vgl. Ariès, 1988 S. 92). Heute wird vor allem der kindliche Abschnitt viel intensiver unterteilt. So hat die heutige Unterteilung acht Lebensabschnitte statt sechs. Heute wird in **Neugeborenes** (von der Geburt bis zum ersten Monat), **Säugling** (bis zum ersten Lebensjahr), **Kleinkind** (erstes bis drittes Lebensjahr), **Vorschulalter** (vier bis sechs Jahren), **Schulalter** (sieben bis 14 Jahre), **Jugendliche** (15. Bis 18 Jahre), **Erwachsene** (19. Bis 65 Jahren) und das **Alter** (ab 66 Jahren) (vgl. wissen.de, 2022) unterteilt. In der Vergangenheit wurde zwischen der Pueritia und der Adoleszenz keine Unterscheidung für die heute als jugendlich bezeichnete Phase getroffen. Der Grund hierfür ist, dass Kinder immer noch abhängig vom Herrscher (Ariès, 1988) gewesen sind. Kinder wurden auch nicht nur als Kinder gesehen. Sie waren viel mehr kleine Erwachsene. Das spiegelt sich auch in vielen Gemälden (vgl. Abb.1) wider, wo Kinder als Erwachsene dargestellt werden, jedoch nur halb so groß und manchmal unbekleidet.

„Das bedeutet zweifellos, daß die Menschen des 10. Bis 11. Jahrhunderts dem Bild von der Kindheit keine Beachtung schenkten, daß es für sie kein Interesse, ja nicht einmal Realität besaß. Das legt den Gedanken nahe, daß die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß“ (Ariès, 1988 S. 93).



Abbildung 1: „Lasset die Kinder zu mir kommen“, Lucas Cranach der Ältere, 1537

Dass die Kinder als kleine Erwachsene angesehen worden sind, lässt sich auch in ihrer Kleidung wieder finden. Noch bis zum 14. Jahrhundert hatte sich die Kleidung der Erwachsenen und der Kinder nicht unterschieden. Erst ab dem 14. Jahrhundert wurde, vor allem den Jungen aus den adeligen Schichten, eine kindergerechte Kleidung angezogen. So sollten die Kinder etwas mehr als eine eigene Gesellschaft anerkannt werden. Auch die Spiele für Erwachsene und Kindern haben sich im Mittelalter nicht unterschieden. Mit Puppen haben sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder gespielt (vgl. Ariès, 1988 S. 112).

Die Familienformen verändern sich im Laufe der Zeit. Gründe für die Veränderungen der Familien Lebensformen sind die demografischen und gesellschaftlichen Veränderungen. Für die Bevölkerungsentwicklung sind drei wesentliche Faktoren wichtig: die Fertilitätsentwicklung, die Mortalitätsentwicklung und die Migrationsentwicklung. Die Fertilitätsentwicklung ist ein Indikator dafür, wie viele Kinder eine Frau gebärt. Die Mortalitätsentwicklung zeigt die Veränderung der Lebenserwartung an, also wie hoch die Sterblichkeitsrate ist und die Migrationsentwicklung, die zeigt die Zu- oder Auswanderung an. In der vorindustriellen Zeit war die Familie geprägt durch viele Kinder, im Durchschnitt sechs, und einem großen Haushalt mit Tanten, Onkels und den Großeltern (vgl. Ahrens, 2022 S.8). Zwischen den Jahren 1500-1740 lebten Familien in *Ganzen Häusern* zusammen. Diese Häuser bestanden aus drei Generationen, den Mägde, Knechte und Gesinde. In diesen Jahrhunderten gab es keine Trennung des Privaten und der Arbeit. Die Ganzen Häuser dienten der Funktionalität der Wirtschaftseinheiten. In den

späteren Jahren kam zwar die Stube hinzu, jedoch hat dieser Begriff nichts mit einem Rückzugsort zu tun, sondern dient mehr der Arbeitsgemeinschaft und dem wichtigsten Punkt als Zentrum für die Wirtschaft des Hauses (vgl. Lipp, 1990 S.129). Kinder im Mittelalter wurden als Glied der Gesellschaft gesehen, die hilfreich und wichtig für die Arbeitswelt waren. Sie wurden als ein Werkzeug gesehen. Zudem waren Kinder ein Zeichen der Weiblichkeit einer Frau und der Beweis der Männlichkeit für die Väter (vgl. Fossier, 2016). Jedoch war die Bedeutung der Kinder nicht mehr, als dass sie helfende Arbeiter waren. So mussten Kinder in Räumen schlafen, die tagsüber als Arbeitswerkstätten genutzt worden waren. Die Kindersterblichkeit nahm zwischen dem Mittelalter (500-1500 Jahrhundert) und der Neuzeit (ab dem 15. Jahrhundert) zu. So starben 34% der Kinder bis sechs Jahren. Die Gründe hierfür waren meist, dass nach dem Abstillen der Kinder (mit zwei bis drei Jahren) im Mittelalter, ein Vitaminmangel herrschte, die durch eine einseitige Ernährung entstanden ist. In der Neuzeit starben die Kinder meistens an einer Unterernährung. Diese Versorgungsnotlagen führten zu erhöhten Infektionen und einer hohen Sterblichkeit der Kinder (vgl. Schultz, 2002 S.325). Wie Aries (1988) es beschrieben hat, war die Sterblichkeit der Kinder so hoch, dass sie es nicht mal würdig gewesen sind, ein Andenken von ihnen zu gestalten. Es wurde versucht, immerhin ein oder zwei Kinder am Leben zu erhalten. So wurde der Gedanke, viele Kinder zu gebären, noch viele weitere Jahre als ein wichtiger Punkt angesehen. Auch in der industriellen Zeit (18. und verstärkt 19. Jahrhundert) war die Kindersterblichkeit vor allem in armen Familien hoch. Es gab schon da ein Mangel an Ressourcen, wie das Wissen über Hygiene, die medizinischen Kenntnisse und moralische Unterversorgung, wie Fälle der sexuellen Ausbeutung der Kinder zeigten. Mit am höchsten war die Kindersterblichkeit bei Kindern aus armen Arbeiterfamilien, die in den Industriestädten lebten. Dort waren sozioökonomische Bedingungen für die hohe Sterberate der Kinder verantwortlich. Zu den sozioökonomischen Bedingungen zählen: die Kinderarbeit, die für Erwachsenen Tätigkeiten verantwortlich waren, wie im Bergbau oder Stahlwerke, ohne jegliche Arbeitsschutzmaßnahmen zu arbeiten. Aber auch eine geringe Beaufsichtigung der Kinder, die dann zu Arbeitsunfällen führen und prekäre Wohnverhältnisse, sind Gründe für die hohe Sterblichkeit der Kinder (vgl. Braches-Chyrek, 2020 S. 75). Dass die Familie heute, für die Reproduktion, die Sozialisation und den „Spannungs- und Gefühlsausgleich“ (Lipp, 1990 S. 131) begrenzt wird, war nicht immer so. Nach Braches-Chyrek, ist auch die Sichtweise auf Kinder, die eine „distanzierte Form des elterlichen Umgangs mit ihren Kindern nachweisbar“ (Braches-Chyrek, 2020 S.75). Braches-Chyrek zählt die Kinderpflege auf, bei der die Kinder mit Opium oder Alkohol ruhiggestellt werden. Aber auch die „Vernachlässigung, das alleinige familiäre Interesse am Arbeitswert der Kinder, eine bewusste Familienplanung durch

Abtreibung, Aussetzung, Weggabe in andere Familien [...], Sklaverei und Tötung der Kinder“ (Braches-Chyrek, 2020 S.75), zeigt das unwissende Verständnis für die Kindheit. Diese zieht sich durch alle Zeitepochen und zeigt den Blick auf das Kind, das als ein Werkzeug zum Überleben der Familie dienen sollte (vgl. ebd.).

Obwohl in vielen Zeitepochen versucht worden ist, die Kinder als eigenständige Mitglieder der Gesellschaft anzuerkennen und diese auch abzugrenzen, gelang es der Gesellschaft nicht, einen liebevollen Blick auf die Kindheit zu richten, wie es gegenwärtig der Fall ist. Erst mit der Einführung der Kinderrechte und einer eigenen Politik wurde das Recht auf die Erziehung, Gesundheit, Bildung und die Fürsorge jedes Kindes, gesetzlich vorgeschrieben. Durch das im Jahre 1922 erlassene Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, war das der Anfang einer strukturierenden Jugendhilfe (vgl. Braches-Chyrek, 2020 S.79). Im Jahre 1989 war der Durchbruch der Kinderrechtskonvention. UNICEF² hat die Kinderrechte in Überlebensrechte, Entwicklungsrechte, Schutzrechte und Teilnahmerechte unterteilt. Für die Überlebensrechte gilt das Recht auf Nahrung, medizinische Versorgung und das Recht auf Wohnen. Für die Entwicklungsrechte spielen vor allem das Recht auf Bildung, Spielen, freies Denken und die Religionsfreiheit eine wichtige Rolle. Das Schutzrecht beinhaltet den Schutz vor Ausbeutung und Misshandlung. Die letzte Kategorie, das Teilnahmerecht, beinhaltet die Teilnahme an der Gesellschaft (vgl. Fritzsche, 2009). Die Kinderrechte sind somit dafür da, um die Kinder zu schützen und die auch zu fördern.

Über mehrere Jahrhunderte mussten Kinder ums Überleben kämpfen, heutzutage haben sie ihre eigenen Rechte und gehören zu der Gesellschaft dazu. Ob die Rechte stets im vollen Maße vertreten werden, wird an einer anderen Stelle, im Kapitel 4.1 näher analysiert.

2.3 Statistiken

Laut dem Statistischem Bundesamt waren im Jahr 2021, 13 Millionen Menschen in Deutschland, armutsgefährdet. Das sind 15,8% der gesamten Bevölkerung. Im Vorjahr 2020 lag das relative Armutsrisiko bei 16,1%. Somit galt eine Person als relativ arm, wenn sie im Jahre 2021 weniger als 1.251€ im Monat zur Verfügung hatte. Wenn in einem Haushalt zwei Erwachsene mit zwei Kindern unter 14 Jahren leben und weniger als 2.627€ netto im Monat zur Verfügung haben, dann gelten auch sie als arm. Das Statistische Bundesamt zeigte auch, dass das Armutsrisiko bei Frauen höher ist als bei Männern. Hier waren 16,5% der Frauen und nur 15,1% der

² United Nations Children's Fund

Männer von Armut betroffen. Auch im Rentenalter sind Frauen höher von der Armut betroffen als Männer. Als Ursache hierfür nennt das Statistische Bundesamt die Arbeitslosigkeit der Frauen, die für die Kinderbetreuung zuständig gewesen sind und somit nicht in die Rentenkasse eingezahlt und auch somit geringere Rentenansprüche haben. Die höchste Gruppe der armutsgefährdenden waren Alleinerziehende mit 26,6% und Haushalte mit mehr als drei Kindern (unter 14 Jahre), mit 23,6%, der eigenen Haushaltsgruppe (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022).

Materielle Entbehrung	Insgesamt	Erwerbstätige	Arbeitslose	Personen im Ruhestand	Sonstige Nichterwerbstätige
Anteil der Bevölkerung in %					
Der Haushalt kann sich nicht leisten ...					
- rechtzeitiges Bezahlen der Miete, Hypotheken oder der Rechnungen für Versorgungsleistungen	3,6	3,7	(7,6)	(1,9)	4,9
- angemessenes Heizen der Wohnung	2,7	2,2	(13,6)	1,9	3,7
- unerwartete Ausgaben in Höhe von 1 100 EUR aus eigenen Finanzmitteln zu bestreiten	27,1	24,7	80,6	20,5	35,6
- jeden zweiten Tag eine vollwertige Mahlzeit einzunehmen	6,3	3,9	31,7	7,6	8,2
- jährlich eine Woche Urlaub woanders als zu Hause zu verbringen	13,3	9,3	62,9	12,3	19,3
- einen Pkw	5,7	2,8	35,9	6,4	9,3

Abbildung 2: „Ausgewählte Kriterien der materiellen Entbehrung der privaten Haushalte in Deutschland 2019“ (Statistisches Bundesamt, 2022 o.S)

In Abbildung 2 ist eine Tabelle zur Selbsteinschätzung der privaten Haushalte, welche der materiellen Gegenstände (die in der Abbildung 2 dargestellt sind), sie sich nicht leisten können. Es wird deutlich, dass der Großteil der Arbeitslosen sich meistens nichts von den materiellen Gegenständen leisten können. Vor allem unerwartete Kosten von über 1,100€ oder eine Woche Urlaub im Jahr können sich über 60% der Arbeitslosen nicht leisten. Aber auch für 24,7% der Erwerbstätigen, sind unerwartete Ausgaben von über 1,100€ nicht zu stemmen. 31,7% der Arbeitslosen können sich nicht jeden zweiten Tag eine vollwertige Mahlzeit leisten. Dasselbe trifft auch auf die 3,9% der Erwerbstätigen zu. 13,6% der Arbeitslosen können sich die Wohnung nicht angemessen heizen. Eine weitere Statistik zeigt, dass 8,6 Millionen Menschen in Deutschland, in überbelegten Wohnungen leben. Überbelegte Wohnungen heißt hier, dass weniger Zimmer zur Verfügung stehen, als Personen im Haushalt leben. Mit am häufigsten der Betroffenen sind hier die Alleinerziehenden mit 28% und armutsgefährdete Personen mit 22% (vgl. Statistisches Bundesamt, 2022). Was überbelegte Wohnungen, für Kinder und ihre Entwicklung bedeutet, wird in Kapitel 4.1 ausgeführt. Gerda Holz, (2010b) fasst einige zentrale

Aussagen der PISA³, IGLU⁴ und der AWO⁵-ISS⁶-Studie zusammen. Es werden arme Kinder früher oder später eingeschult und je länger Kinder in der Armut leben, desto höher ist das Risiko, dass sie sitzen bleiben. 30 % der armen Kinder wiederholen mindestens eine Klasse. Haben diese Kinder in der Kita schon Auffälligkeiten in der Sprache und/oder dem Arbeitsverhalten, so bleiben diese Kinder noch häufiger sitzen. Im Vergleich zu den nicht armen Kindern sind es nur 8%, die eine Klasse wiederholen. Kinder aus armen Verhältnissen haben im Durchschnitt schlechtere Noten als nicht arme Kinder. Es besteht eine hohe Korrelation zwischen der wirtschaftlichen Lage der Eltern und ihren eigenen Bildungsabschlüssen. Vor allem die Mütter haben meistens nur einen Hauptschulabschluss und sind somit häufiger von der Armut betroffen. Diese Tatsache macht es für die Kinder aus armen Haushalten viermal so schwer, ein Gymnasium zu besuchen, als nicht armen Kindern. Über den Schulverlauf entscheiden auch die Noten der Kinder „und damit ein notenbasiertes kindliches Leistungsniveau“ (Holz, 2010b S.28). Arme Kinder weisen schlechtere Noten auf. Die Ursachen hierfür werden im späteren Verlauf, in Kapitel 4, näher erläutert. Der Bildungsstand der Eltern ist ein weiterer Faktor, der darstellt, dass „Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern [...] nicht nur im Durchschnitt die besseren Noten haben, sondern – unabhängig von den Noten – auch auf die ‚besseren‘ Schulen“ (Holz, 2010b S. 28) wechseln. Die dritte – aber nach Holz zum Teil unbedeutende – Variable ist das Lernklima an und in der Schule. Dabei sei diese Variable meistens den „nicht – armen und bildungsnahen“ (Holz, 2010b S.28) Eltern vom Vorteil. Jedoch soll im späteren Verlauf näher darauf eingegangen werden, dass diese Variable doch nicht ganz unbedeutend ist (vgl. Kapitel 4). Der zentrale soziale Integrationstreffpunkt, wie es Gerda Holz nennt, von armen und nicht armen Kindern, ist die Realschule. Denn hier zeigen die Untersuchungen, dass der Anteil von armen und nicht armen Kindern hier bei 20,4% zu 20,8% liegt (vgl. Holz et al., 2010 S.41).

Doch welche Gründe gibt es für Armut und ungleiches Einkommen?

Die Ursachen für Armut bei Erwachsenen sind vor allem die Erwerbslosigkeit und die Arbeit im Niedriglohnsektor, die „Working Poor“ (Weimann, 2018 S.39) . Aber auch eine Trennung, Scheidung und Überschuldung sind Gründe für Armutsrisiken. Ein weiterer Faktor ist die „Frauenarmut“ (Weimann, 2018 S.39), also ein erhöhtes Risiko eines Elternteils, das Zuhause bleibt, um die Erziehung und die Pflege des Kindes zu übernehmen. Wodurch keine Erwerbstätigkeit stattfindet und eine Abhängigkeit zum Partner besteht. Aber auch bildungsferne

³ Program for International Student Assessment

⁴ International Reading Literacy Study

⁵ Arbeiterwohlfahrt

⁶ Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Haushalte und Haushalte mit Migrationshintergrund sind häufig Ursachen von Armut (vgl. Holz et al., 2010; Weimann, 2018).

„Kinder sind vor allem dann risikogefährdet, wenn sie in einer Familie mit einem oder mehreren der folgenden fünf soziale Merkmale aufwachsen: alleinerziehend, bildungsfern, Migrationshintergrund, mehr als zwei Geschwister, Lebensort ist ein sozial belastetes Quartier“ (Holz et al., 2010 S. 30).

Weimann, (2018) nennt diese Faktoren auch „neue“ Armutsgruppen. Unter den „alten“ Armutsgruppen werden „chronisch Kranke, Behinderte und alte Menschen“ (vgl. Weimann, 2018. S.40) verstanden. Da sich diese Arbeit jedoch auf die Kinder bezieht, spielen die „alten“ Armutsgruppen in dieser Arbeit keine Rolle.

2.4 Familiäre (Kinder-) Armut

Wie im Kapitel 2.1 deutlich gemacht worden ist, hängt die Armut mit dem Nettoäquivalenzeinkommen eines Haushaltes (relative Einkommensarmut) zusammen. Familien mit einem oder mehreren (meistens minderjährigen) Kindern sind häufiger von Armut betroffen als die Familien ohne Kinder. Die Gründe hierfür verdeutlicht die Abbildung 3.

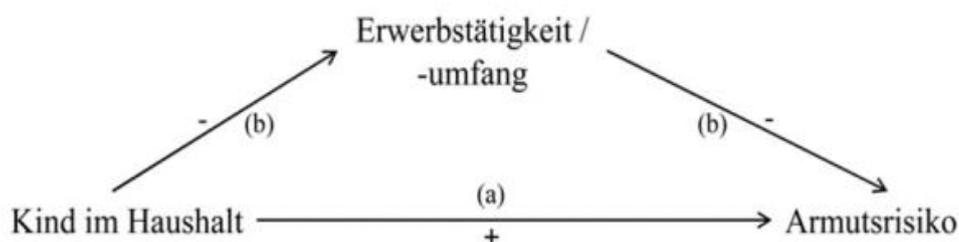


Abbildung 3: „Effekt des Merkmals Kind im Haushalt auf das Armutsrisiko eines Haushaltes“: Darstellung nach Boehle, 2019 S.15

Das Einkommen eines Haushaltes bezieht sich in der Regel auf dem Erwerbseinkommen der Eltern. Diese werden aus wirtschaftlicher Sicht als Gemeinschaft angesehen und es wird davon ausgegangen, dass das Einkommen gerecht aufgeteilt wird (vgl. Boehle, 2019 S.14). Wenn Kinder (meistens Minderjährige) mit in diesem Haushalt leben, die nicht erwerbstätig sind (Nach § 5 des Jugendarbeitsschutzgesetzes, ist „die Beschäftigung von Kindern zum Zwecke der Beschäftigungs- und Arbeitstherapie“ verboten.) bzw. sein dürfen, muss das Einkommen der Eltern, auf mehrere Personen aufgeteilt werden. Somit steuert das Kind/die Kinder nichts zum Haushaltseinkommen bei und sind zudem noch zusätzliche Kosten. Wie in Abbildung 3 dargestellt, sind (a) die direkten Kinderkosten, die die Familie tragen muss. Dazu gehören „Wohn-, Ernährungs-, Verkehrs- und Betreuungskosten sowie Ausgaben für Bekleidung und Bildung an“ (Boehle, 2019 S. 14). In der Abbildung 3 sind (b) die indirekten Kosten, die durch

die Erwerbsreduktion (durch die Betreuung der Kinder) und dem damit zusammenhängenden Einkommensverlustes eines oder beider Elternteile vorkommt. Vor allem die ersten drei Lebensjahre, die am zeitintensiven für die Kindererziehung bedeutsam sind, werden auch als Opportunitätskosten bezeichnet (Boehle, 2019 S.15). Opportunitätskosten ist „der Preis, den wir für die verpassten Chancen zahlen“ (Conway, 2011 S.18). Deshalb spricht Boehle, (2019), dass allein das Vorhandensein von Kindern in einer Familie, ein höheres Risiko mit sich bringt, in eine Ressourcenarmut reinzurutschen. Besonders hoch ist das Armutsrisiko für Familien mit drei oder mehr Kindern (vgl. Boehle, 2019. S.16). Was zur Armut in den Familien führt, wird von einigen Faktoren beeinflusst. Dazu gehört der Haushalts- und Familientyp, die Anzahl der Kinder im Haushalt, aber auch die Dauer der Armutsbetroffenheit. Weitere Faktoren, die die Armut beeinflussen, ist die Bildung der Eltern, das Verhaltensmuster zur Gesundheit, die wohnliche Lage und soziale Netzwerke (vgl. Weimann, 2018 S.59).

Geht mit der familiären Armut dann auch die Kinderarmut einher?

Die meisten Kinder in Deutschland erleben ihre Kindheit in einem Schul- und Familienumfeld (vgl. Neuberger and Hübenthal, 2020 S.47). Um von Kinderarmut sprechen zu können, müssten Kinder als „soziale Gruppe [mit ihren eigenen] Regeln“ (vgl. Beisenherz, 2002 S.247) und Gesetzen gesehen werden (vgl. ebd. S247). Die Familie wird in zwei Gesellschaftsstrukturen gesehen. Auf der einen Seite ist der Staat an das Subsidiaritätsprinzip⁷ angeknüpft. Das bedeutet, dass die nächsthöhere Instanz nur dann einspringt, wenn die darunterliegende Instanz versagt. Somit soll gewährleistet werden, dass jeder ein eigenverantwortliches Leben schaffen kann, ohne dass jemand von außen eingreift (vgl. Neuberger and Hübenthal, 2020 S.47). Wenn die Eltern beispielsweise nicht mehr in der Lage sind, für ihr Kind zu sorgen, dann greift das Jugendamt ein. Auf der anderen Seite steht die zweite Gesellschaftsstruktur, die in Deutschland vorherrscht, die Altershierarchie. Es wird davon ausgegangen, dass Erwachsene verantwortungsbewusster sind und deshalb auch immer besser wissen, was ein Kind gerade braucht (vgl. ebd. S.49). Nach der Auffassung von Beisenherz, (2002) kann jemand nur arm sein, wenn er eine freie Person ist. Ist jemand eingesperrt, so kann er nichts an seiner Lebenssituation ändern und ist demzufolge auch nicht arm. „Sind sie erst unfrei, so wird die Kategorie des ‚Armen‘ soziologisch durch die des Unfreien verdrängt“ (Beisenherz, 2002 S. 248). Wenn somit von Kinderarmut gesprochen werden soll, braucht es das Verständnis, dass das Kind handlungsaunom und individualisierbar sein kann. Es muss „materiell unabhängig und in ihrem Handeln

⁷ Weiterführendes zum Subsidiaritätsprinzip in (Gabriel, 2019)

freie Subjekte“ (Beisenherz, 2002 S. 248) darstellen. Durch die beiden Gesellschaftsstrukturen, die Neuberger and Hübenthal, (2020) beschreiben, kann das Kind nicht eigenverantwortlich handeln, da den Erwachsenen „die Rolle der kompetenter Verantwortungsträger*innen zugewiesen“ (Neuberger and Hübenthal, 2020 S.47) wird. Kindern wurde erst 1989, in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, als Subjekte beschrieben. In dem Zuge wurden ihnen, unabhängig von den Eltern, Anspruchsrechte an staatlichen Leistungen, Mitbestimmung und die Eigenverantwortlichkeit, zugeschrieben. Jedoch verweist die UN-Konvention darauf, dass die Primärverantwortung für ein kindergerechtes Leben bei den Eltern liegt (vgl. Neuberger and Hübenthal, 2020. S.48). Kinderarmut steht somit unmittelbar immer im Kontext der Familienarmut. Wachsen Kinder in einer Familie auf, die zu einer der genannten Risikogruppen gehören, so sind die Kinder unmittelbar ebenfalls von einem Armutsrisiko betroffen und es kann von Kinderarmut gesprochen werden.

3 Theorien und Konzepte zur kindlichen Entwicklung

In dem ersten Teil dieses Kapitels wird zunächst die kindliche Entwicklung erläutert und konzeptualisiert. Im Anschluss daran wird die Bedürfnispyramide nach Maslow dargestellt, um zu verdeutlichen, was die Entwicklung ausmacht und warum die Befriedigung grundlegender Bedürfnisse von Bedeutung ist. Des Weiteren wird ein kurzer Ausblick auf die Konsequenzen gegeben, die eintreten können, wenn die Bedürfnisse in der Pyramide nicht befriedigt werden. Im Anschluss daran werden verschiedene Lerntheorien vorgestellt, die die Komplexität des Lernens illustrieren sollen. Es wird auch die Bedeutung von Eltern oder anderen Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung betont. Schließlich wird das Kapitel mit einer Darstellung von Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung abgeschlossen. Diese Themenbereiche werden im darauffolgendem Kapitel 4 in Bezug auf die Armut und die schulische Entwicklung in Verbindung gebracht.

3.1 Kindliche Entwicklung

Um zu vergleichen, was Armut mit Kindern macht, muss erst der Blick auf ihre Entwicklung geworfen werden. Die Entwicklungspsychologie soll dabei aufzeigen, wie sich Veränderungen und Stabilität im Verhalten in unterschiedlichen Lebensphasen auswirken. Die kindliche Entwicklung umfasst sowohl die körperliche als auch die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder (vgl. Kesselring, 1999 S.177). Konkret gibt es vor allem zu dem Lebensabschnitt Kindheit viele Theorien. Einer der wichtigsten Grundfragen der Entwicklung, vor allem auf den Bezug der Kindheit, ist die Frage nach Anlage und Umwelt und die Kontinuität und Diskontinuität. Mit Anlage und Umwelt ist die Frage gemeint, was Kinder beeinflusst. Reichen „gute“ Gene (Anlage) aus, um unter schlechten Lebensbedingungen (Umwelt) gut heranzuwachsen? Der aktuelle Konsens in der Wissenschaft ist, dass sowohl die Anlage als auch die Umwelt einander beeinflussen (vgl. Kienbaum and Schuhrke, 2019 S.16). Ein Kind kann hochbegabt sein, wenn es aber von seiner Umwelt nicht gefördert wird, dann kann es sein volles Potenzial nicht ausschöpfen (vgl. Rohrmann, 2017 S.27). Die weitere Frage der Kontinuität und Diskontinuität befassten sich viele Pädagog*innen und Philosoph*innen wie Jean Piaget, Sigmund Freud, Urie Bronfenbrenner oder Erik Erikson. In diesem Diskurs stellt sich die Frage, ob die Kindheit kontinuierlich verläuft, wie bei einem Baum, der langsam jeden Tag heranwächst. Oder ist die Entwicklung der Kinder diskontinuierlich, also sprunghaft und in Abschnitten wie bei einem Schmetterling? Für die Entwicklung des Menschen gibt es viele Theorien, wie die Biologisch-reifungstheoretische Theorien, Psychoanalyse, Behaviorismus, kognitive

Entwicklungstheorie und die ökologische Entwicklungspsychologie. Aktuellere Diskurse, wie die von Erik Erikson, gehen jedoch von einer Kontinuität der Entwicklung aus (vgl. Kienbaum et al., 2019 S. 20). Einige dieser Entwicklungstheorien werden im weiteren Verlauf, näher betrachtet (vgl. Kapitel 3.2).

Konzept der Entwicklungsaufgaben:

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben beschreibt, dass Personen in bestimmten Lebensabschnitten auch bestimmte Aufgaben zu bewältigen haben. Wenn die Person eine Entwicklungsaufgabe erfolgreich bewältigt hat, führt dies zu einem Erfolgsgefühl und es können weitere Aufgaben bewältigt werden. Wird eine Entwicklungsaufgabe nicht gemeistert, führt das zu einer Ablehnung seitens der Gesellschaft und weitere Entwicklungsaufgaben können nicht bewältigt werden. Havighurst⁸ erstellte eine Tabelle, indem er zentrale Entwicklungsaufgaben nach der mittleren Kindheit, der Jugend und dem frühen Erwachsenenalter darstellte. Der mittleren Kindheit, die er den Lebensjahren zwischen 6 und 12 einordnete, schrieb er als wesentliche Entwicklungsaufgaben: neben dem Erlernen der körperlichen Geschicklichkeit, persönlicher Unabhängigkeit, dem Entwickeln unterschiedlicher Denkschemata und das Lernen eines angemessenen Umgangs mit Gleichaltrigen (vgl. Eschenbeck and Knauf, 2018; Quenzel, 2010), steht auch als Entwicklungsaufgabe, „die Entwicklung von grundlegenden Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen“ (Eschenbeck and Knauf, 2018 S.26) an. Die erste Grundschulklasse hat somit einen bedeutenden Einfluss auf den Verlauf der zukünftigen Schulkarriere. Erhalten Kinder aus benachteiligten Familien keine nötige emotionale und fachliche Unterstützung seitens der Lehrer*innen, wird ihre Schulleistung beeinträchtigt. Schlussfolgernd erhalten diese Kinder häufiger eine Haupt- oder Förderschul-Empfehlung (vgl. Quenzel, 2010 S.133).

⁸ Aus Eschenbeck and Knauf, 2018

Grundbedürfnisse der kindlichen Entwicklung:



Abbildung 4: Maslow'sche Bedürfnispyramide, Eigendarstellung, angelehnt nach Maslow

Der klinische Psychologe Abraham Harold Maslow, entwickelte die Bedürfnis-Theorie und stellte sie in seiner Pyramide dar (Abb.4). In seiner Theorie beschreibt Maslow „fünf Arten von Menschlichen Bedürfnisse: Physiologische Bedürfnisse, Das Bedürfnis nach Sicherheit, Soziale Bedürfnisse, Individuelle Bedürfnisse und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung“ (Methfessel, 2020 S.72). Diese Bedürfnisse werden in einer Hierarchie angeordnet, wobei die unteren Bedürfnisse zuerst erfüllt werden müssen, bevor die höheren Bedürfnisse befriedigt werden können. Das grundlegendste Bedürfnis, die physiologischen Bedürfnisse, beschreibt Maslow als ein organisches Defizit, wenn es nicht befriedigt wird. Denn das sind die einzigen Bedürfnisse, die in allen Entwicklungs- und Altersstufen, erfüllt werden müssen. Die Stufen zwei bis fünf nennt er Wachstumsbedürfnisse, da diese keine Obergrenze haben (vgl. Methfessel, 2020 S.72).

Zu den **physiologischen Bedürfnissen** gehören essenzielle Bedingungen, die für das Überleben notwendig sind, wie Schlafen, Essen und Wärme (vgl. ebd. S.72). Des Weiteren sind gehören Notwendigkeiten wie Kleidung, Bewegung, Gesundheit und Wohnraum zu den körperlichen Bedürfnissen. Wird das Grundbedürfnis Nahrung nicht erfüllt, so werden, nach Maslow, alle Fähigkeiten eines Menschen darauf ausgerichtet werden, dieses Bedürfnis zu erfüllen. „Der Drang, Gedichte zu schreiben, das Verlangen nach einem neuen Auto, das Interesse an

Geschichte, der Wunsch nach einem neuen Paar Schuhe sind im Extremfall vergessen oder werden zweitrangig“ (Maslow and Maslow, 1978 S. 50).

Die Sicherheitsbedürfnisse lassen sich einfacher an Kindern erklären als an Erwachsenen, denn, so Maslow: Kinder halten ihre Reaktionen beispielsweise auf Angst, im Vergleich zu den Erwachsenen nicht zurück. Die Erwachsenen haben gesellschaftlich gelernt Ängste zu unterdrücken. Die Sicherheit umfasst die Stabilität, die Geborgenheit, den Schutz und das angstfreie Leben (vgl. Maslow and Maslow, 1978. S.52). Aber auch ein festes Einkommen, Recht, Ordnung und den Schutz vor Gefahren, gehören mit dazu (vgl. Holz, 2010b). Für Kinder können neue Umgebungen und Strukturen verunsichern und sogar das Verhalten verändern. Dort kann eine sichere soziale Bindung das Kind stärken (vgl. Methfessel, 2020 S.74).

Die **sozialen Bedürfnisse**, nach Liebe und Zugehörigkeit ist die dritte Stufe nach Maslow. Sind die ersten beiden Stufen befriedigt, sieht sich der Mensch nach Beziehungen zu anderen. Nach Methfessel, (2020) müssen Menschen in Gemeinschaften leben, um zu überleben, genauso wie einige andere Lebewesen. Das ist der natürliche Grund, warum wir soziale Beziehungen brauchen. Es ist wichtig, in der Schule Freundschaften zu schließen. Negative Einflüsse wie Mobbing und Ausgrenzung können die Integration erschweren (vgl. ebd. S.75). Zu den sozialen Bedürfnissen gehört auch die Kommunikation, Familie, Freundeskreise, Partnerschaften, Liebe und Intimität dazu (vgl. Holz, 2010b).

Über den sozialen Beziehungen stehen die **Individualbedürfnisse**. Maslow unterscheidet zwischen den Bedürfnissen der eigenen Stärke und Leistungen, sowie Kompetenzen und dem Ruf und Prestige, also die Anerkennung von anderen (vgl. Methfessel, 2020 S.76).

Die letzte Stufe nach Maslow ist die **Selbstverwirklichung**. Wenn alle anderen Bedürfnisse erfüllt sind, wollen Menschen sich selbst verwirklichen und ihr volles Potenzial ausschöpfen. Die individuelle Ausgestaltung dieses Prozesses liegt in der Verantwortung jedes einzelnen Individuums. Manchmal geht das jedoch nicht ohne Hilfe der Motivation von Anderen, um diese Stufe zu erreichen (vgl. ebd. S.76). Was passieren wird, wenn die höchste Stufe erreicht wird, soll nicht Thema dieser Arbeit sein.

Folgen einer geringen Befriedigung der Grundbedürfnisse:

Werden die physiologischen Bedürfnisse nicht erfüllt, hat das nicht nur zu Folge, dass die darauffolgenden Bedürfnisse nicht angestrebt werden, sondern sie haben auch Folgen für das körperliche Wohl. Besteht ein Versorgungsengpass in der Ernährung, wirkt sich das vor allem für die Kinder gravierend aus. Durch eine Mangel- oder Fehlernährung kann die körperliche,

geistige und/oder die seelische gesundheitliche Entwicklung des Kindes beeinträchtigt werden (vgl. Weimann, 2018 S.70). Kinder brauchen in jungen Jahren ausreichend Vitamine und Nährstoffe. Die Folgen eines Mangels davon können Wachstumsstörungen, Schwächung des Immunsystems und Entwicklungsverzögerungen sein. Je länger eine Mangelernährung anhält, desto gravierender werden die Folgen (vgl. World Health Organization and Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2004). In der Regel lassen sich die Ursachen für ein gestörtes seelisches Verhalten auf der psychologischen Ebene verorten, die von der Sicherheitsbedürfnis- und der sozialen Bedürfnisstufe geprägt sind. Werden die Bedürfnisse über einen langen Zeitraum nicht befriedigt, so können komplexe Störungsbilder auftreten. Unter den Störungsbildern können unter anderem: Neurosen, Psychosen, spezielle emotionale Störungen, aber auch Entwicklungsrückstände entstehen. Je früher die Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden, umso wahrscheinlicher treten Folgeschäden auf. Denn so werden notwendige Verhaltensprogramme, die für Lern- und Reifungsprozesse notwendig sind, nicht ausgebildet. Vor allem, wenn die Bedürfnisse von Kindern nach Verständnis, Kommunikation und sicherer Bindung nicht erfüllt werden, kann das Folgen für das Sozialverhalten des Kindes haben (vgl. Schmidtchen, 1989).

3.2 Wie Kinder Lernen

Der Begriff des Lernens gehört noch heute zur Pädagogik. Ihn konkret, präzise und einheitlich zu definieren, scheint durch seine Vielzahl an theoretischen Zusammenhängen unmöglich. Treml (2002) verdeutlicht die Bedeutung des Lernens, in dem er das Leben des Menschen mit einem Stein vergleicht. Lebewesen sind verletzbare Systeme, die andauernd in einer komplizierten Welt leben und ums Überleben kämpfen müssen. Steine können ihren Bestand durch ihre Härte in der Welt erhalten. Sie müssen sich nicht an unterschiedliche Lebensbedingungen anpassen. Lebewesen müssen sich an ihre Umwelt anpassen. Um sich anzupassen, müssen neue Fähigkeiten, Kenntnisse und/oder Verhaltensweisen erlernt werden, um ihre Überlebenschancen zu erhöhen. Lernen findet auf verschiedene Arten statt und beinhaltet die Fähigkeit, vorangegangenes Wissen und Verhalten, das früh erworben worden ist, auf verschiedene Situationen zu projizieren und anwenden zu können (vgl. Treml, 2002 S.104). „Leben heißt Lernen“ (Treml, 2002.S.94). Nach Brodowski, (2009) enthält das Lernen Faktoren, die in der täglichen Arbeit und Routine verankert sind. Das Lernen wird „durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst -kein sehr bewusster Prozess -oft zufällig veranlasst und beeinflusst – [...] einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion – ist mit dem Lernen anderer verbunden“ (Brodowski, Devers-Kanoglu, Overwien, Rohs, Salinger, Walser, 2009 S. 25).

Theorien des Lernens:

Grundsätzlich wird zwischen nicht assoziativem Lernen, dem assoziativem Lernen (meist auch als Behaviorismus bekannt), dem kognitiven Lernen (Kognitivismus) und dem Konstruktivismus unterschieden.

Das **nicht assoziative Lernen** ist die primitivste Form des Lernens. Zu dieser Lernform gehören die Habituation und die Sensitivierung. Erfolgt ein äußerer Reiz, der dem Organismus nicht gefährlich wird oder schon oft gereizt hat, ohne jegliche Folgen, so gewöhnt sich der Mensch an diese Reize (Habituation). Ist ein Reiz jedoch so stark, dass es die Psyche oder das Verhalten stört, wird von einer Sensitivierung gesprochen. „Habituation und Sensitivierung sind nicht assoziative Lernvorgänge, die nur von der Reizstärke und der zeitlichen Darbietung abhängen“ (Brandes, Lang, Schmidt, 2020 S. 828).

Zu dem **assoziativen Lernen (dem Behaviorismus)** gehört die **klassische und die operante Konditionierung**. Ersteres wurde von dem Psychologen Ivan Petrovič Pavlov (1849-1936) aufgezeigt. Das berühmteste Experiment von Pavlov ist das Pawlowsche Hunde-Experiment. Dieses Experiment verdeutlicht das Lernen, in dem zwei Reize miteinander verknüpft werden. Dabei ist ein Reiz neutral und der andere ein biologischer relevanter Reiz. In dem Experiment von Pavlov, wird ein neutraler Reiz (die Glocke) anfangs zu keiner Reaktion bei Hund führen. Der biologische Reiz, (das Vorführen einer Wurst) führt bei dem Hund zu einer unkonditionierten Reaktion (Speichelproduktion). Durch die mehrfache Wiederholung, erst des Glockentons und dann der Wurst (die zur Speichelanregung führt) hat zur Folge, dass der anfangs neutrale Reiz beim Hund zu einer konditionierten Reaktion, also die Produktion von Speichel führt. Denn der Hund hat gelernt, wenn die Glocke ertönt, bekommt er eine Wurst und kann sich auf diese schon vorbereiten (vgl. Brandes et al., 2020). Klassische Konditionierung passiert meist unterbewusst. Auch in der Schule wird vorwiegend gelernt, dass, wenn die Schulglocke ertönt, es für die Kinder Zeit ist, die Sachen einzupacken, ohne dass der Lehrer sie auffordern muss (vgl. Bak, 2019 S.14).

Die **operante/instrumentelle Konditionierung** „wird eine Reaktion mit einer Konsequenz (Verstärkung) verknüpft“ (Brandes et al., 2020 S. 828). Diese Erkenntnis wurde von Edward Lee Thorndike (1874-1949) gewonnen (vgl. Bak, 2019) und von Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), zu den Belohnungen und Bestrafungen weiter geführt (vgl. Kiesel and Koch, 2012). Beide sperrten Tiere in Käfigen ein und stellten außerhalb von den Käfigen Futter hin. Wenn es den Tieren gelang, sich aus dem Käfig zu befreien, wurden sie mit dem Futter belohnt

(vgl. Bak, 2019; Kiesel and Koch, 2012). Beim operanten Konditionieren geht es darum, wie sich Verhaltensweisen aufgrund von belohnenden oder bestrafenden Reizen verändern. Die Prämisse von Studien zu diesem Thema basiert auf der Annahme, dass Verhalten spontan auftritt. Wenn dieses Verhalten durch bestimmte Reize verstärkt wird, beispielsweise durch positive oder negative Konsequenzen, kann sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Verhalten erneut auftritt, verändern. Verstärker sind alle Reize, die dazu beitragen, dass ein Verhalten wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher wird. Es gibt vier Arten von Verstärkung: Positiv, bei der ein Verhalten „durch das Hinzufügen eines positiven Reizes belohnt wird“ (Bak, 2019 S.15). Negativ, bei der „ein Verhalten durch die Wegnahme eines unangenehmen Reizes belohnt“ (Bak, 2019 S.15) wird. Bestrafung 1. Art, bei der ein Verhalten durch das Hinzufügen eines unangenehmen Reizes bestraft wird. Und Bestrafung 2. Art, bei der ein Verhalten durch die Wegnahme eines angenehmen Reizes bestraft wird (vgl. Bak, 2019; Kiesel and Koch, 2012). Der Unterschied zwischen operanter und instrumenteller Konditionierung ist, dass Ersteres unbewusst und zufällig passiert. Bei der instrumentellen Konditionierung wird ein Verhalten beabsichtigt herbeigeführt, um eine positive oder negative Konsequenz zu erreichen (vgl. Brandes et al., 2020).

Die **Kognition** beschreibt einen mentalen Prozess, die eine Rolle für das Denken, Lernen, die Kommunikation und die Wahrnehmung spielt. Kognitive Prozesse umfassen die Aufmerksamkeit, die Gedächtnisleistung, die Problemlösungsfähigkeit und die Sprachverarbeitung. Die Kognition ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Lebens, der auch die Bereiche der Bildung und des Lernens, aber auch der Freizeitaktivität zu finden ist. Kognitives Lernen wird durch Einsicht oder dem Erwerb von Wissen und dem schlussfolgernden Denken entwickelt. Der Mensch ist somit in der Lage, aktiv Informationen aufzunehmen und diese kognitiv zu verarbeiten. Um die kognitiven Prozesse zu verstehen, gibt es eine Vielzahl von Theorien. Für den Bereich der kindlichen Entwicklung konnte sich bis heute die Theorie von Jean Piaget durchsetzen (vgl. Kienbaum et al., 2019 S.46).

Piaget teilte die kindliche Entwicklung in vier Stufen ein. Die erste Stufe ist die **Sensomotorische Intelligenz**, die von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr strukturiert ist. In dieser Stufe werden zunehmend die sensorischen und motorischen Fähigkeiten und ihre Koordination erlernt. Der wichtigste Fortschritt nach Piaget, ist hierbei die Entwicklung der Objektpermanenz (vgl. Kienbaum et al., 2019 S.153). Die Objektpermanenz ist das Wissen, dass ein Gegenstand oder eine Person noch weiter existieren, auch wenn sie nicht im Blickfeld des Kindes vorhanden sind (vgl. Suess, 2009). Die zweite Stufe ist die **Präoperationale Intelligenz** vom zweiten bis

zum siebten Lebensjahr. In dieser Phase lernen Kinder, dass bestimmte Wörter, Gesten, Symbole und Bilder eine Bedeutung haben. Kinder in diesem Alter wissen, dass sie viele Kenntnisse haben, aber nicht verstehen, woher sie es erworben haben und deshalb stellen sie auch ab ca. vier Jahren meist viele Fragen. In dieser Altersstufe ist das Bild vom Kind egozentrisch. Sie können sich nicht in andere hineinversetzen und haben auch nicht die Fähigkeit, die Welt und die Sichtweisen aus anderen Perspektiven zu sehen. Die vorletzte Stufe ist die **Konkret-operationale Intelligenz** von sieben bis 11 Jahren. In dieser Stufe ergibt sich die Fähigkeit, logisch und operativ über sichtbare und greifbare Objekte und Ereignisse nachzudenken und sie zu manipulieren. Es ermöglicht den Kindern, selbstständig Probleme zu lösen und die Welt um sie herum aktiv zu erforschen. Kinder mit konkret-operationaler Intelligenz können auch ihr Denken von konkreten Objekten auf abstrakte Konzepte erweitern. Die letzte Stufe ist die **Formal-operationale Intelligenz** ab ungefähr elf Jahren. Die letzte Stufe muss nicht von allen erreicht werden (vgl. Ahnert, 2014; Kienbaum et al., 2019).

„Auf dieser Stufe schreitet das Denken des Kindes vom Konkrete-Wirklichen zum Hypothetisch-Möglichen weiter. Darunter ist jedoch nicht ein wildes Fantasieren zu verstehen, sondern gerade das logisch Mögliche auf der Basis von Beobachtung und Analyse des Vorliegenden“ (Kienbaum et al., 2019 S.159).

Nach der Theorie von Eleanor Gibson entwickelt sich die Wahrnehmung von Kindern nicht wie bei Piaget durch innere mentale Prozesse, sondern durch die direkte Wirkung der Umgebung (vgl. Ahnert, 2014 S.100).

Ein weiteres wichtiges Konzept in der Theorie von Piaget, ist der **Äquilibriums**. Diese Theorie besagt, dass ein Gleichgewicht, zwischen dem Denken und Verstehen herrschen soll. Alles, was ein Kind neu wahrnimmt (Akkommodation) muss in das bestehende Verständnis (Assimilation) integriert werden, oder zumindest neu aufgefasst werden. „Dominiert die Assimilation ohne Korrektur durch die Akkommodation, so tendiert das Denken zum Egozentrismus und in der Kindheit zum Symbolspiel“ (Ahnert, 2014 S.168).

Eine weitere Theorie des Kognitivismus beschreibt die sozial-kognitive Lerntheorie: Neben dem eigenen Handeln und der Reaktion auf Stimuli lernen Menschen und Tiere auch durch Beobachtung des Verhaltens anderer. Dieser Lernprozess wird als Lernen am Modell bezeichnet und umfasst das Beobachtungs- und Nachahmungsverhalten von Bezugspersonen oder Mitmenschen. Das Imitationslernen ist eine Möglichkeit, unser Verhalten anzupassen, ohne selbst Fehler zu machen oder ausgiebig zu experimentieren. Um erfolgreiches Verhalten in einer bestimmten Situation zu erlernen, wird das Verhalten einer Vorbildperson oder einer engen

Bezugsperson beobachtet und in dem Moment nachgeahmt. Es wird auch als Nachahmungslernen oder soziales Lernen bezeichnet (vgl. Kiesel and Koch, 2012).

Implizites Lernen ist eine Art von Lernen, bei der die Person nicht bewusst darüber nachdenkt, was sie lernt. Es geschieht unbewusst und beiläufig und kann sich in veränderten Verhaltensweisen zeigen. Diese Art des Lernens ist vor allem in den ersten Lebensjahren wichtig und hilft uns, komplexe Muster zu verstehen. Im Gegensatz dazu ist **explizites Lernen** bewusst und absichtlich. Wir lernen auch implizit durch die Beobachtung von Merkmalen, die zusammen auftreten und durch unsere Erfahrungen mit Ereignisreihenfolgen. Implizit bezieht sich auf den Lernprozess und auf die Art und Weise, wie wir das Gelernte später abrufen (vgl. Bak, 2019).

„Neugierde weckt positive Motivationen zum Lernen nach Wissen und zur Suche nach Erklärungen“ (Methfessel, 2020 S. 77) auf. So haben Kinder das Verlangen, etwas Neues zu lernen.

Die Theorie der **Lern- und Leistungsmotivationen** geht auf viele Psycholog*innen und Philosoph*innen zurück. Einige bekannte von ihnen sind Abraham Maslow, Albert Bandura oder David McClelland. Lernmotivation geht von einer inneren Bereitschaft aus, sich in Lernprozesse einzubringen, um neues Wissen oder neue Fähigkeiten zu erlernen. Dabei geht die Lernmotivation mit explizitem Lernen einher, also das Bewusste erlernen. Der Begriff der Leistungsmotivation bezieht sich auf die Motivation, ein Ziel durch harte Arbeit und Leistung zu erreichen. Es geht um die innere Energie und den Wunsch des Menschen, die er aufwendet, um das Ziel zu erreichen. In dieser Arbeit soll es weniger darum gehen, jede einzelne Lern- und Leistungstheorie aufzuzeigen⁹. Es geht mehr um die Einflüsse auf die schulische Leistung. Viele Studien, wie die von Vollmeyer (2009)¹⁰, untersuchten die Korrelation zwischen Lernleistungen und der Motivationsstärke. Jedoch ergab sich aus den Studien nie eine höhere Korrelation als von $r=.30$. Eine hohe Korrelation (Zusammenhang zwischen zwei Statistischen Werten) liegt vor, wenn der r-Wert zwischen 0.5 und 1 beträgt. Stattdessen wurden Faktoren wie „Erfolgs- und Misserfolgsmotivation [,] Implizite und explizite Leistungsmotive [,] Lernzielorientierung und Leistungszielorientierung [sowie] Einflüsse von Interesse auf Lernen und schulische Leistungen“ (Ahnert, 2014 S. 269ff.) untersucht. Erfolgsmotivationen wird als das Anstreben eines Zieles aus eigener Überzeugung definiert. Misserfolg hingegen ist die Angst vor dem Versagen und somit die Vermeidung von Arbeit (vgl. ebd.).

⁹ Für weitere Lern- und Leistungstheorien sind in (Ahnert, 2014) zu finden

¹⁰ Aus Ahnert 2014

Die „**Implizite Leistungsmotivation**“ ist eine eher autonome Form des Leistungshandelns, bei der eine Person danach strebt, Stolz und Zufrieden aufgrund der Meisterschaft mittelschwerer Aufgaben und dem Aufbau von Kompetenzen zu erleben. **Explizite Leistungsmotivation** ist dagegen eine eher kompetitive Form des Leistungshandelns mit dem Ziel, ein Selbstkonzept hoher Begabung durch Entscheidung für oder gegen Leistungsaufgaben aufrecht zu erhalten und von anderen Personen zu demonstrieren“ (Brandstätter and Otto, 2009 S. 218).

Lernzielorientierungen beziehen sich auf die Anstrengung, etwas Neues zu erlernen und die eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Wobei dabei das Ziel verfolgt wird, mit hoher Leistung, Anerkennung zu erlangen (vgl. Ahnert, 2014; Tröster, 2018).

Bindung zu den Eltern:

„Die Bindungstheorie betrachtet Bindung und Exploration (Erkundung) als zwei komplementäre Systeme“ (Eller, 2007 S. 76). Eine Bindungsperson für Kinder ist nach der Theorie von Bowlby (1958) überlebensnotwendig. Neugeborene werden in Forschungsergebnissen als „kompetente Säuglinge“ (Eller, 2007 S. 76) vorgestellt. Sie bringen eine Reihe von intuitiven Kommunikationsmöglichkeiten mit sich. Diese benötigen sie, um auf ihre Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Besteht eine sichere Bindung zwischen den Eltern und dem Kind, wird das Explorationsverhalten des Kindes aktiviert. Besteht eine unsichere Bindung, so versucht das Kind die Nähe der Bindungsperson (in der Regel sind es die Eltern) zu suchen und stellt das Explorationsverhalten ein (vgl. ebd. S.76). Die Grundlage, dass Kinder ihre Umwelt erforschen können, um zu lernen, aber auch um zu wollen, bedarf es einer sicheren Bindung zu einer Bezugsperson. Diese Bindung wird vor allem im ersten Lebensjahr gebaut. Fühlen sich die Kinder sicher, werden sie anfangen die Welt zu erkunden, denn sie wissen, dass ein „sicherer Hafen“ (Suess, 2009) auf sie wartet, falls die „See zu rau“ (Suess, 2009) sein sollte (vgl. Suess, 2009). Neben dem sichergebundenen Typen, dessen Verhalten organisiert verläuft, gibt es drei unsicher gebundene Typen, dessen zwei strukturiert verlaufen und einer desorganisiert. Unsicher Ambivalent und Unsicher Vermeidend, sind beide Bindungstypen, die organisiert verlaufen. Der letzte Bindungstyp ist der unsicher, desorganisierte Bindungstyp (vgl. Eller, 2007 S.78). Menschen, die sicher gebunden sind, können einfacher soziale Bindungen aufbauen und sind im späteren Lebensalter psychisch belastbarer, auch nach einem erlebten Trauma (vgl. Brisch, 2009 S.93). Unsichere Bindungstypen stehen oft im Zusammenhang, mit späteren Störungsbildern, wie Borderline-Persönlichkeitsstörungen, Depressionen und anderen psychosomatischen Erkrankungen (vgl. ebd. S.94). Ob Armut eine Wirkung auf die Bindung hat, kommt auf den Zeitpunkt der Armut und den Umgang der Eltern mit der Situation an.

3.3 Risikofaktoren für die Entwicklung

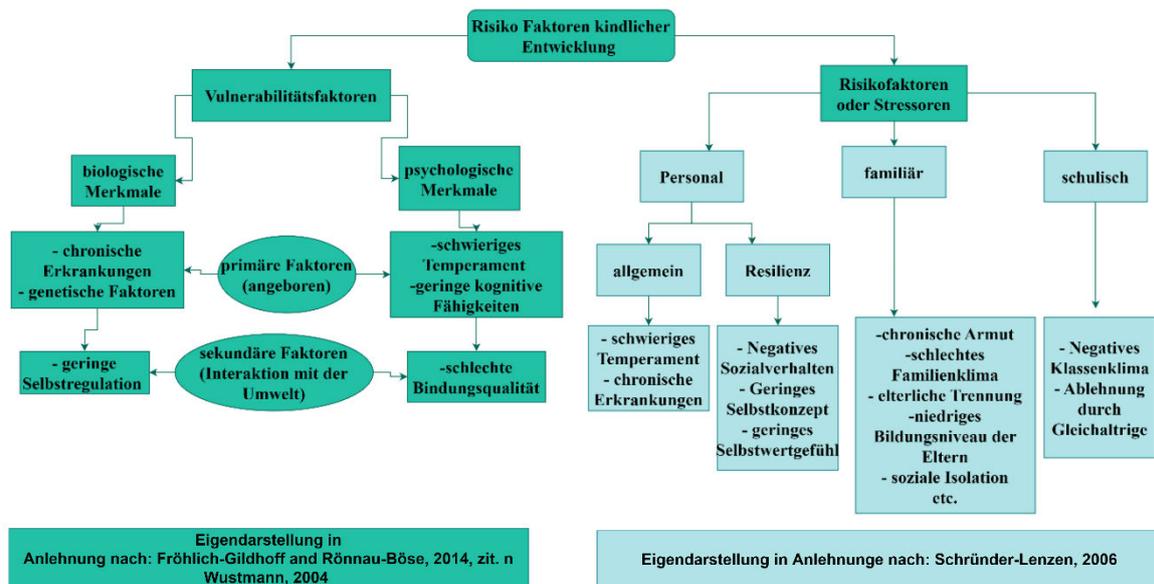


Abbildung 5: Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Eigendarstellung in Anlehnung nach: Fröhlich-Gildhoff and Rönnau-Böse, 2014, zit. N Wustmann, 2004; Schröder-Lenzen, 2006¹¹

Die Abbildung 5 stellt die Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung dar. Wie in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt worden ist, hat die kindliche Entwicklung viele sich überschneidende Theorien. Die nicht Erfüllung von Bedürfnissen stellen ebenfalls ein Entwicklungsrisiko dar (vgl. Kapitel 3.1). Nach Wustmann, (2004) und Schröder-Lenz, (2006) gibt es auch einige Risikofaktoren, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen kann. Die Abbildung 5 ist eine zusammengeführte Darstellung der unterschiedlichen Risikofaktoren aus zwei Quellen. Nach Wustmann, (2004) wird zwischen Vulnerabilitätsfaktoren und Risiko/Stressoren unterschieden. Vulnerabilitätsfaktoren werden zwischen biologischen und psychologischen Merkmalen unterschieden. Unter den biologischen Merkmalen zählen chronische Erkrankungen oder genetische Faktoren als Risikofaktor. Zu den psychologischen Merkmalen gehören ein schwieriges Temperament oder geringe kognitive Fähigkeiten. Diese Merkmale beschreibt Wustmann als primäre Faktoren, also als angeborene Faktoren, die nicht geändert werden können. Die sekundären Faktoren sind diejenigen, die durch die Interaktionen mit der Umwelt entstanden sind. Auf der biologischen Ebene ist das die gering ausgeprägte Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren und auf der psychologischen Ebene, wie auch in Kapitel 3.2 geschrieben, eine schlechte Bindung zu den Eltern/Bezugspersonen. Neben den Vulnerabilitätsfaktoren stehen bei Wustmann die Risikofaktoren. Diese wurden nicht weiter unterteilt. Dafür hat Schröder-

¹¹ Für eine größere Darstellung, Verweis auf den Anhang

Lenzen, (2006) die Risikofaktoren unterteilt in personelle, familiäre und schulische Faktoren. In dem Vergleich zwischen personellen Faktoren (allgemein und die Resilienz) von Schröder-Lenzen und den Faktoren auf der Seite der Vulnerabilität lässt sich feststellen, dass die Zuordnung beider Autor*innen eine andere ist. Obwohl beide dieselben Risikofaktoren aufzeigen, werden sie anderweitig interpretiert. Die Gemeinsamkeit beider Quellen sind die Risikofaktoren auf der familiären Ebene. Wustmann hält diese allgemeiner, während Schröder-Lenzen, genaue Zuordnungen wie chronische Armut, schlechtes Familienklima etc. diese konkret der Familie zuschrieb. Was Wustmann nicht auffasste, waren die schulischen Faktoren, wie negatives Klassenklima oder die Ablehnung von Gleichaltrigen. Dafür werden sie bei Schröder-Lenzen aufgezeigt (vgl. Schröder-Lenzen, 2006; Wustmann, 2004). Es ist wichtig zu beachten, dass sowohl angeborene Faktoren als auch Umweltfaktoren eine Rolle spielen und dass die genaue Zuordnung der Risikofaktoren von verschiedenen Autor*innen unterschiedlich interpretiert werden kann. Ein umfassendes Verständnis der Risikofaktoren ist notwendig, um Kindern in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen.

4 Armut und ihre möglichen Auswirkungen auf die Lebenslagen

Wie bereits in vorherigen Kapiteln eingehend erörtert wurde, geht familiäre Armut in der Regel mit Kinderarmut einher. In diesem Kapitel werden anhand einer Fülle von Studienergebnissen die potenziellen Auswirkungen von Armut auf verschiedene Lebensbereiche von Kindern dargestellt. Zugleich werden auch mögliche Konsequenzen für die Familie aufgezeigt. Im abschließenden Teil dieses Kapitels werden Bewältigungsstrategien von Kindern beschrieben, um mit den Herausforderungen und Belastungen umzugehen, die durch Armut bedingt sind. Zum Ende des Kapitels wird ein Zwischenfazit gezogen, welches die Inhalte aus Kapitel 3 und 4 zusammenführt und somit eine umfassende Darstellung der Auswirkungen von familiärer Armut auf die kindliche Entwicklung bietet.

4.1 Folgen auf die Lebenslagen des Kindes

Das Lebenslagenkonzept ist eine Methode, um die Lebensumstände von Menschen, insbesondere von Kindern, zu untersuchen und zu verstehen. Betrachtet wird nicht nur das Einkommen, sondern auch andere wichtige Bereiche des Lebens wie Bildung, Gesundheit und soziale Beziehungen. Diese wurden ursprünglich als sozialpolitisches Konzept entwickelt, um soziale Ungleichheit zu verringern und hat seit den 1970er-Jahren in der Theorie der Armut Anwendung gefunden. Es sieht die subjektive Armutslage im Kontext struktureller gesellschaftlicher Bedingungen und betont die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen. Die Lebenslagenkonzepte können sowohl für die Untersuchung von individuellen Lebenslagen als auch für die Analyse der sozialen Struktur der Gesellschaft verwendet werden (vgl. Scheithauer et al., 2008; Zander and Chassé, 2011). Die Lebenslagen werden auch als Spielraum verstanden. Im Fokus steht die Analyse der Rahmenbedingungen, welche Individuen in die Lage versetzen, ihr Leben entsprechend den aktuellen Möglichkeiten und Erfordernissen individuell zu gestalten. Hierbei werden fünf unterschiedliche Spielräume betrachtet und analysiert (vgl. Chassé, Zander, Rasch, 2003 S. 113):

1. Den Einkommens- und Vermögensspielraum: also

„die finanzielle Situation der jeweiligen Personen und beeinflusst grundlegende Bedürfnisse wie Verfügbarkeit über Nahrungsmittel, Kleidung und Behausung. Finanzielle Mittel, Höhe und regelmäßiger Bezug bestimmen daher in hohem Maße über die Qualität der Lebenslage“ (Krön, Rübler, Just, 2019 S. 106).

2. Der Lern- und Erfahrungsspielraum beschreibt die Möglichkeiten, die einem zur Verfügung stehen, um sich selbst zu verwirklichen. Dieser Spielraum ist abhängig vom Bildungsstand, den Erfahrungen und der Mobilität (vgl. ebd. S.106).

3. Den Kontakt- und Kooperationsspielraum. Hier ist es abhängig, wie viele soziale Kontakte vorhanden sind und wie tief die Verbindung zu diesen steht (vgl. Chassé et al., 2003 S.113).

4. Den Regenerations- und Mußespielraum. Dieser Spielraum zielt vor allem auf die Gesundheit und Erholung ab (vgl. Chassé et al., 2003 S.113).

5. Und den Dispositions- und Entscheidungsspielraum. Dieser Spielraum

„meint politische Beteiligungsmöglichkeiten und Vertretungen der eigenen Interessen. Auch diese Dimension ist geprägt durch die eigene Biografie, die, abhängig von Bildung und Lebenslauf, einen Ausgangsrahmen für das Maß an Beteiligung im öffentlichen Raum darstellt“ (Krön et al., 2019 S. 107).

Das Lebenslagenkonzept wurde nicht für Kinder konzipiert. Dennoch hatten Chassé et al., (2003) diese so umstrukturiert, dass sie auf die Bedürfnisse der Kinder passten. Infolgedessen haben sie dieses Lebenslagenkonzept auf einige Fallstudien von armen Kindern und ihren Familien angewendet. Diese wurden anhand von Kinder- und Elterninterviews durchgeführt.

Im weiteren Verlauf werden die oben genannten fünf Spielräume *in* „materielle-, kulturelle-, soziale- und gesundheitliche Lage“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S. 30) aufgeteilt. Da viele Spielräume aufbauend und abhängig voneinander sind.

Auch die AWO-ISS-Langzeitstudie von 1999 bis 2009/2010 und mit fast 900 Kindern, führte eine Studie der Lebenslagen und Zukunftsaussichten der Kinder im Vorschulalter bis hin zu der Sekundarstufe I durch. Es werden bis heute vier Dimensionen der Lebenslage der Kinder aufgefasst. Dazu gehören „die materielle Versorgung, die kulturelle Lage, soziale Lage und die gesundheitliche Lage“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S. 30). Wobei andere Quellen die gesundheitliche Lage als psychische und physische Lage definieren (vgl. Holz et al., 2010 S.7).

Die unterschiedlichen Lebensbereiche der Kinder zeigen unter dem Einfluss von Armut die folgenden Auswirkungen:

Die AWO-Studie teilt die finanzielle Situation (materielle Lage) in zwei Kategorien auf: Die *materielle Grundversorgung*, dazu zählen Essen, Kleidung, Wohnen und Wohnumgebung. Und in *materielle Teilhabe* unter Kategorien sind hier der Besitz von PCs, die Möglichkeit zu sparen und die Möglichkeit Hobbys auszuüben, aufgelistet. Da die Studie arme und nicht arme Kinder zeitgleich untersuchte, lässt sich festhalten, dass arme Kinder (bzw. die in der Tabelle¹²

¹² Die Tabelle aus der Studie (vgl. Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.46) wurde nicht mit aufgezeigt

aufgeführten Daten sich auf auffällige Jugendliche zwischen 16- und 17 Jahren, beziehen) in allen materiellen Lagen höhere Defizite aufweisen als nicht arme Jugendliche. Das hängt, wie auch im Kapitel 2.4 beschrieben mit den Einkommenssituationen der Eltern ab (vgl. Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.46). In der Studie von Chassé et al., (2003), kommt es zu ähnlichen Ergebnissen. Dort weisen vor allem im Bereich der Ernährung Unregelmäßigkeiten auf. Unterschiede zeigen sich auch zwischen Eltern und Kinder, was die Kleidung betrifft. Für Eltern ist die Funktionalität der Kleidung für Bedeutung, während für Kinder eher die Zugehörigkeit von beispielsweise Markenkleidung wichtig ist. Auch bei dem Punkt Wohnen gibt es Unterschiede in der Wahrnehmung. Für Kinder zählt nicht nur die Ausstattung, sondern auch die Möglichkeit zu haben, sein Lebensraum so zu nutzen, dass Spielen, Ausruhen und Lernen möglich sind.

„Diesbezüglich entstehen teilweise Einschränkungen, die Kinder dieser Altersgruppe nur schwer selbst ausgleichen können, mit entsprechenden Auswirkungen auf ihr Wohlfühlen, auf die Entwicklung von sozialen Beziehungen sowie auf ihre Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten“ (Chassé et al., 2003 S. 126).

Die materielle Unterversorgung von Kindern kann sich auf ihr Wohlbefinden auswirken. Kinder, dessen Eltern kein Geld für Pausenbrote und populäre Konsumartikel haben, erfahren das Gefühl von Ausgrenzung. Auch die Ausgaben für Schulmaterialien und Ausflüge können sich arme Familien meistens nicht leisten. Arme Familien weisen auch häufig Mangel- oder Fehlernährungen auf. Die Ernährung von Kindern ist in Bezug zu der Qualität, Regelmäßigkeit und Ausgewogenheit nicht optimal. Vor allem für Kinder ist eine gesunde Ernährung wichtig für ihre körperliche und physische Gesundheit. Auch eine kleine Wohnung, wo Kinder kein eigenes Zimmer haben (durch überbelegte Wohnungen vgl. Kapitele 2.3), führt dazu, dass seltener Freunde eingeladen werden (vgl. Weimann, 2018 S.59). In einem aktuelleren Armutspanel von 2018 zeigt sich, dass rund 60% „der armen jungen Erwachsenen [Einschränkungen] in der materiellen Lage“ (Volf et al., 2019 S.10) aufweisen, von den nicht armen sind es 7% (vgl. Volf et al., 2019 S.10).

Ein kurzer Rückblick in das Jahr 2020: Durch die Corona-Pandemie mussten alle Schulen geschlossen werden und Distanzunterricht wurde zu Hause vor dem PC durchgeführt. Um einen aktuellen Überblick über die Homeschooling-Situation zu verschaffen, wurde eine Online-Umfrage in Deutschland, der Schweiz und Österreich durch den Schulbarometer durchgeführt. Insgesamt beantworteten 24.271 Personen (darunter Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulleitungen) die Umfrage. Die Ergebnisse zeigten, dass fast insgesamt 20% der Befragten nicht

genügend ausgestattet waren mit Laptops oder Tablets bzw. diese nicht mehr auf dem neusten Stand waren. Fast 20% der Befragten, fanden die Schulschließung als herausfordernd, da sie nicht die richtigen Computer, Tablets oder Laptops zur Verfügung stehen hatten (vgl. Hubert and Helm, 2020 S.38). Auch eine persönliche Sichtweise von Dario Schramm zeigt, dass es einige Probleme mit dem Homeschooling gab. So schreibt er:

„Gerade als es zum ersten Mal inhaltlich wird, also tatsächlich so etwas wie eine Lehrsituation entsteht, friert das Bild ein und der Ton ist weg. Der Grund ist simpel: Ein Zimmer weiter hat mein Bruder ebenfalls Online-Unterricht [...] In diesem Moment wird mir bewusst: Die Vorbereitung für das Abitur werden ein harter Brocken, wenn der Unterricht vor allem im Leistungskurs so weitergeht“ (Schramm, 2022 o.S).

Somit haben vor allem Familien mit wenigen materiellen Ressourcen es schwer gehabt, dem Online-Unterricht adäquat zu folgen.

Die vor allem auf den ersten Blick relevante Dimension für diese Arbeit ist die **kulturelle Lage**. Diese Dimension wird in „Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten [und in] Lern- und Bildungskompetenzen bzw. Bildungskompensation“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S. 53) aufgeteilt. Hier zeigt sich, dass in der kulturellen Lage insgesamt, aber auch in den beiden Teildimensionen arme Kinder und Jugendliche meistens doppelt so schlecht abschneiden als nicht arme Kinder. Die höchste Korrelation, die ausschlaggebend für die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten ist, ist die Bildungsherkunft der Eltern. In der AWO-ISS-Studie war die Repräsentation überwiegend von Müttern, die einen geringeren Schulabschluss hatten als die Mittlere Reife (Realschulabschluss). Arme Kinder weisen auch häufiger einen verzögerten Schulverlauf auf, der sich auch in den Noten widerspiegelt. Jedoch sind die kognitive Selbsteinschätzung und die Schulumotivation, der armen und nicht armen Kinder fast gleich hoch. Die Studie hat auch gezeigt, dass vor allem nicht arme Kinder häufiger außerschulische Förderung erhalten als arme Kinder, obwohl vor allem beim zweiten mehr Kompensationsbedarf besteht, wie „unter anderem die Ergebnisse zu den Schulnoten zeigen“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S. 53). In der Studie von Chassé et al., (2003) zeigen sich, was die Schulleistungen betrifft, „zwei Extrempole auf“ (Chassé et al., 2003 S. 143). Auf der einen stehen die Kinder, die die Schule als etwas Positives ansehen und auf der anderen Seite stehen die Kinder, für welche die Schule ein Problem darstellt. Insgesamt zeigt sich in der Studie von Chassé, ebenfalls die fehlenden Mittel für nötige Nachhilfe und außerschulischen Freizeitaktivitäten (wie Kinobesuche, Sportvereine oder Hobbys), die unter anderem mit dem geringen Einkommen der Eltern (die materielle Lebenslage) abhängt. Auch die eingeschränkte räumliche Mobilität führt zu einem begrenzten sozialen Radius der Kinder (vgl. ebd. S.152). Je höher die Unterversorgungen der

Familien sind, desto höher ist der Ausschluss der sozialen Teilhabe und der Möglichkeit, Kindern einen abwechslungsreichen (sozialen) Lernort zu bieten (vgl. Weimann, 2018 S.98). In der kulturellen Lage weisen 40% der armen Erwachsenen Einschränkungen auf, im Vergleich zu den nicht armen sind es 23% (vgl. Volf et al., 2019 S.10).

Für die **soziale Lage**, die in den Teildimensionen „soziale Ressourcen [und] Sozialverhalten/-kompetenz“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.55) aufgeteilt sind, konnte die Studie keine Unterschiede festmachen zwischen armen und nicht armen Kindern. In beiden Gruppen gab es gleichviel Unterstützung der Familien und Freunde, aber auch fast gleich viel delinquentes Verhalten und Mobbing (vgl. Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.55). Auch in der Studie von Chassé et al., (2003) zeigte sich, dass vor allem bei armen Kindern die Familien die Armut abfedern können. Mit als entscheidenden Punkt bringen die Autor*innen an, dass der Kontakt zu den Großeltern ein hilfreiches Netzwerk ist. Die Großeltern können die Ernährung und die Kleidung, aber auch den Erfahrungshorizont und die Freizeitaktivitäten erweitern. In der Studie von Chassé wurde auch herausgearbeitet, dass der Teil der Kinder, die zu Hause isoliert leben, ihr Netzwerk dank der Schule und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen (hier werden keine genauen genannt), erweitern können. „Elterlicher Scham, elterliche Belastungen und die Lage der Wohnung,“ (Chassé et al., 2003 S. 176) machen es für einen geringen Teil der Kinder schwer, neue Kontakte und enge Freundschaften zu knüpfen. Wenn nach den Einschränkungen der armen und nicht armen Erwachsenen verglichen wird, so stellt sich fest, dass der Unterschied 24% zu 13% ergibt (vgl. Volf et al., 2019 S.11).

Die **gesundheitliche Lage** wird in den Teildimensionen *Gesundheitszustand* und *Gesundheitsverhalten* eingeteilt. Dort zeigt sich, dass der allgemeine Gesundheitszustand von armen Kindern schlechter ist als von nicht armen. Mit am größten ist da der Unterschied für die „außergewöhnliche Belastungen“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.56). Dort beträgt der Unterschied zwischen den Prozentpunkten: 15%. Fast doppelt so viele arme Kinder treiben weniger Sport als die nicht armen (vgl. Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.56). Die gesundheitliche Lage von Kindern aus armen Familien ist meist durch die geringen materiellen Bedingungen eingeschränkt. Benötigte Rückzugsorte und Urlaube für Kinder, die der Erholung und Regeneration dienen sollen, fehlen. Kinderbezogene Freizeitgestaltungen finden selten statt (vgl. Chassé et al., 2003 S.178). Zudem klagen viele Kinder über „Kopfschmerzen, Rückenprobleme und Infektionen“ (Hurrelmann, 2000 S. 27). Wie auch in der materiellen Lage schon beschrieben, besteht die Gefahr einer Mangel- oder Fehlernährung, die dann leichte Folgen haben kann wie Müdigkeit und apathisch sein. Schwerere Folgen können dann von einer

Entwicklungsverzögerung bis hin zur körperlichen und psychischen Behinderungen führen (vgl. Brem et al., 2010). Auch psychische Armutfolgen können von der Einsamkeit, Hilflosigkeit (vgl. Hurrelmann, 2000 S.27) bis hin zum Stress, Leistungsversagen, Essstörungen und Störungen der Hirnentwicklung führen (vgl. Weimann, 2018 S.85). Auch Chassé et al., (2003) verwies auf die Untersuchungen von Hurrelmann, dass die Gesundheit unter der Armut leiden würde und es häufiger zu Infektionen bei Kindern kommt. Die gesundheitliche Einschränkung zwischen armen und nicht armen beläuft sich auf 49% zu 19% (vgl. Volf et al., 2019 S.12). Eine Untersuchung aus dem Jahr 2005, durchgeführt bei Schulanfängern, ergab, dass bei rund „56% der Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus mindestens eine medizinisch relevante Entwicklungsverzögerung oder Gesundheitsstörung festgestellt“ (Holz, 2010c S. 56) worden ist. Vor allem erwiesen sich Auffälligkeiten in den Bereichen „Sehstörungen, Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen, intellektuellen Entwicklungsverzögerungen, emotionale und soziale Störungen sowie psychiatrische Auffälligkeiten“ (Holz, 2010c S.56).

In den Untersuchungen von Bacher¹³, stellten sie fest, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Armut und dem Wohlbefinden der Kinder besteht. Jedoch konnte der Zusammenhang von Armut und der Beeinträchtigung der Bildungschancen festgestellt werden (vgl. Chassé et al., 2003 S.143). Auch in der Längsschnittstudie von Lange¹⁴ konnte der Zusammenhang von geringen materiellen Ressourcen und der Intelligenzminderung, sowie der Sprach- und Schulleistung festgestellt werden (vgl. Kampshoff, 2010 S.218).

Trotz der aufgeführten Folgen in den einzelnen Lebenslagen, erstellte die AWO-ISS-Studie drei Lebenslagentypen, die aufgeteilt sind in: „Wohlergehen, Benachteiligung und Multipler Deprivation“ (Holz et al., 2012 S.6). Unter dem Wohlergehen wurden diejenigen zusammengefasst, die keine Auffälligkeiten in den Lebenslagen aufweisen und somit keine Gefährdung für ihre Entwicklung darstellen. Benachteiligung wird definiert, wenn ein oder zwei Lebensbereiche (z. B. die materielle und/oder soziale Lage oder in jeglichen anderen Konstellationen) Auffälligkeiten darstellen. Die haben demzufolge, dass Kinder mögliche Benachteiligungen und Einschränkungen erleben können. Die Multiple Deprivation ist dann festzustellen, „wenn die Kinder/Jugendlichen in mindestens drei der vier“ (Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.28) Lebensbereichen Auffälligkeiten aufzeigen. Sollte das der Fall sein, so ist eine positive Entwicklung nicht mehr zu erwarten (vgl. Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.28).

¹³ Aus (Chassé et al., 2003 S.14)

¹⁴ Aus (Kampshoff, 2010 S.218)

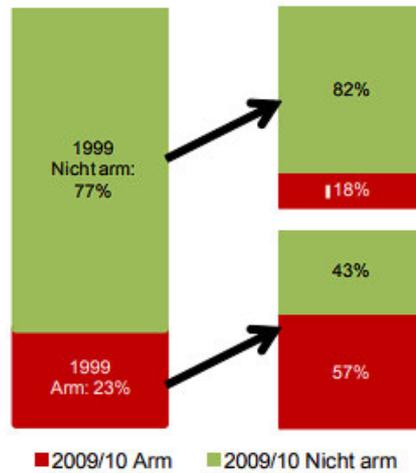


Abbildung 6: „Armutsbetroffenheit der Kinder im Alter von 6 und 16 bzw. 17 Jahren- Vergleich 1999 und 2009/10“ (Holz et al., 2012 S.19)

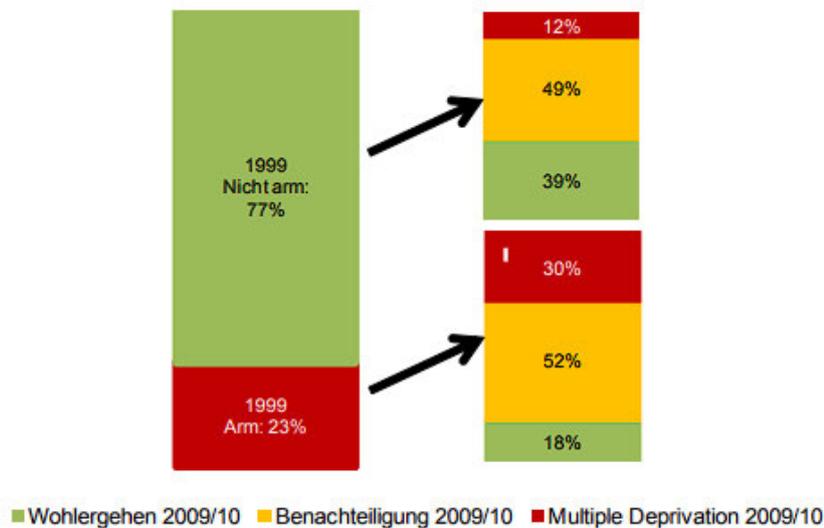


Abbildung 7: „Armutstatus im Alter von sechs Jahren und Lebenslagetyp in der Jugend- 1999-2009/10“ (Holz et al., 2012 S.20)

Die Studie zeigte auch, dass von den 77% untersuchten nicht armen Kindern, zehn Jahre später 18% von ihnen anschließend in finanzielle Schwierigkeiten geraten sind und nun mit Armut zu kämpfen haben. Deutlich zeigt sich auch, dass 23% der armen Kinder zu Erfassungsbeginn, nach zehn Jahren von ihnen 57% immer noch in Armut leben (vgl. Abb. 6). Wird genauer auf die Lebenslagentypen geschaut (Abb. 7), zeigt sich, dass der 77% nicht armen Kindern von 1999, 2009, 12% in Multipler Deprivation Leben. Die 23% der ehemals armen Kinder leben 30% in Multipler Deprivation, 52% in Benachteiligung und 18% im Wohlergehen. Dort zeigt

sich, obwohl die 43% der Erwachsenen nicht mehr in Armut leben, trotzdem zu mehr als die Hälfte in Benachteiligung leben. Umgekehrt lässt sich auch feststellen, dass, obwohl die meisten Kinder in nicht armen Verhältnissen aufgewachsen und zu 82% als nicht arm eingestuft worden sind, leben sie als Erwachsener doch fast zu 50% ebenfalls in Benachteiligung (Holz et al., 2012; Laubstein and AWO Bundesverband, 2012). Diese unterschiedlichen Darstellungen kommen zustande, da in der zweiten Darstellung genauere Eingrenzung zwischen Wohlergehen und multiple Deprivation vorgenommen worden ist (vgl. Abb. 6 und Abb. 7).

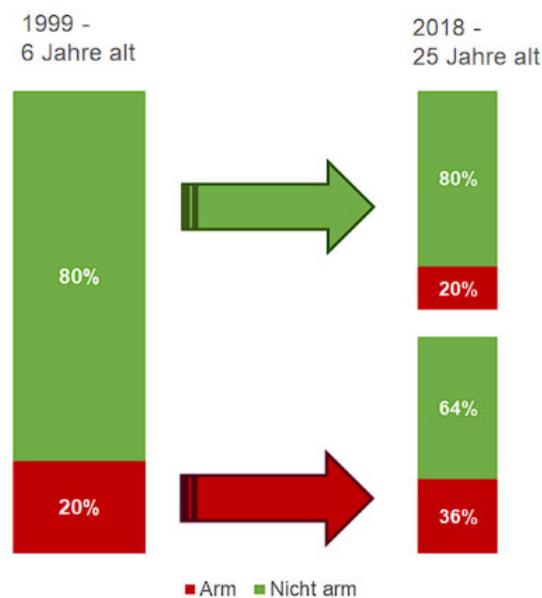


Abbildung 8: "Armut 2018 nach Armutsstatus mit sechs Jahren (1999)" (Volf et al., 2019 S.14)

Im Jahre 2018 wurden nochmals einige ehemalige Teilnehmer*innen nach ihrer Armutsbetroffenheit befragt. In dem Vergleich zwischen Abbildung 6 und 8, wo nochmals 8 Jahre Unterschied liegen, zeigt sich deutlich, dass die Armutsbetroffenheit von den 16- bzw. 17-Jährigen damals von 57%, im Alter von 25 Jahren noch etwas gesunken ist auf 36%. Zwei Faktoren, die für das Sinken dieser Zahlen zustande kommen lassen, ist, dass Jugendliche Armut noch etwas anders definieren als junge Erwachsene. Jugendliche empfinden die Folgen der Armut stärker, als dass die meisten Erwachsenen es tun. Der zweite Faktor ist, dass die Befragungsgröße in Abbildung 6, n= 404 (vgl. Holz et al., 2012) liegt und die Teilnehmerzahl in Abbildung 8 bei n= 196 (vgl. Volf et al., 2019 S.14) beträgt. Somit ist nur eine begrenzte Aussagekraft möglich. Da nicht alle 404 befragten Jugendliche sich in den aktuellen Auswertungen befinden. Zudem konnten nicht alle 900 Kinder, die von Beginn an der Studie teilnahmen, 19 Jahre später erfasst werden. Der Begriff dafür ist die Dropout-Rate (Teilnehmer steigen aus der Studie vorzeitig

aus) bzw. die Attritions-Rate (Studienteilnehmer werden abwesend oder hören auf). Diese beiden Werte müssen mit einberechnet werden, um eine Beeinträchtigung der Vergleichsgruppen zu vermeiden.

Neben den unterschiedlichen Lebenslagen, die unmittelbar in Verbindungen zueinanderstehen, zeigte die AWO-ISS-Studie weitere Folgen der Armut. Diese wirkt sich ebenso so auf die kindlichen Lebenslagen, vor allem auf die materielle und kulturelle Lage aus. Die familiären - und sozialen Beziehungen werden eingeschränkt, genauso wie die Erlebnisse und Erfahrungsmöglichkeiten. Welches Ausmaß Armutsfolgen ausnimmt, ist geprägt durch die konkreten Belastungen in den Familien und wie diese mit ihnen umgeht. Werden Probleme als nicht mehr lösbar gesehen, können die Gefühle der Überlastung sich auf das Erziehungsverhalten negativ auswirken.

„Je früher und je länger Kinder unter Armutsbedingungen aufwachsen, desto größer sind die negativen Auswirkungen auf ihren Entwicklungsverlauf und die Zukunftschancen: Die Armutsfolgen fallen jetzt dramatischer aus als am Ende der Kindergartenzeit. Als dominierender Faktor erweist sich die finanzielle Lage der Familie“ (Holz et al., 2012 S.15).

Durch die AWO-ISS-Studie wurde gezeigt, dass, wer einmal in Armut gerät, es schwer hat, da wieder herauszukommen. Rund 17%, der Langzeitstudien-Kinder waren dauerhaft arm (vgl. Holz, 2010a).

Kinderrechte:

Kinderarmut verletzt auch die Kinderrechte. Vor allem die *Artikel 24 (Gesundheitsvorsorge)*, *26 (Soziale Sicherheit)*, *27 (Angemessene Lebensbedingungen)*, *28 (Recht auf Bildung)* und *31 (Beteiligung an Freizeit)* (vgl. Roos and Grünke, 2011).

In Artikel 24 [*Gesundheitsvorsorge*], der UN-Kinderrechtskonvention ist wie folgt festgeschrieben worden: „(2) Die Vertragsstaaten bemühen sich, die volle Verwirklichung dieses Rechts sicherzustellen, und treffen insbesondere geeignete Maßnahmen, um [...] c) Krankheit sowie Unter-Fehlernährung [...] zu bekämpfen“ (Deutsches Kinderhilfswerk, 2023).

Artikel 26 [*Soziale Sicherheit*] wird vereinfacht, für die Kinder wie folgt umgeschrieben:

„Jedes Kind hat das Recht, von seinem Land so unterstützt zu werden, dass es sich gut entwickeln kann und nicht in Armut aufwachsen muss. Wenn die Eltern arbeitslos sind oder die Familie nur wenig Geld verdient, müssen sie vom Land zusätzliche Unterstützung, also Geld zum Leben, bekommen“ (kindersache, 2023).

Der Artikel 27 [*Angemessene Lebensbedingungen*] besagt, dass „jedes Kind das Recht hat auf körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklungen angemessenen

Lebensstandard“ (Deutsches Kinderhilfswerk, 2023 o.S) zu verwirklichen. Weiter heißt es, dass vor allem die Eltern dafür Sorge tragen dieses Recht geltend zu machen, sollten die Eltern jedoch nicht imstande sein, so muss der Staat geeignete Mittel zur Verfügung stellen und somit zur „Verwirklichung dieses Rechtes [...] bei Bedürftigkeit materielle Hilfs- und Unterstützungsprogramme, insbesondere im Hinblick auf Ernährung, Bekleidung und Wohnung“ (Deutsches Kinderhilfswerk, 2023 o.S).

Artikel 28 [*Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung*] wird ebenfalls verletzt. Denn „dieses Recht auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (ebd. o.S) zu halten, ist nicht möglich. Ebenso wie „Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen“ (ebd. o.S). Darauf wird in Kapitel 5.3 noch näher drauf eingegangen.

Auch der Artikel 31 [*Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben, staatliche Förderung*] wird verletzt. Denn laut diesem Artikel haben „Kinder das Recht auf Ruhe und Freizeit [...], auf Spiel, und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (Deutsches Kinderhilfswerk, 2023 o.S).

Diese ganzen Rechte, die die Kinder haben sollten, werden durch die möglichen Folgen von Armut verletzt, die in im Kapitel 4.1 beschrieben worden sind. Jedoch sollte hier eine kurze zeitliche Eingrenzung geschaffen werden, die möglichen Folgen auf die einzelnen Lebenslagen der Kinder, die hier aufgeführt worden sind, sind meist Langzeitstudien gewesen von 1999 bis 2010. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde erstmals 1989 unterzeichnet. 1992 traten dann die Kinderrechte erstmals in Deutschland in Kraft. Erst 2014 wurde „In Deutschland [...] ein Beschwerdeverfahren für Kinder eingeführt. Kinder können sich nun an den Anschluss der Vereinten Nation für die Rechte des Kindes in Genf wenden, wenn ihre Rechte vom Staat verletzt werden“ (Deutsches Kinderhilfswerk, 2023 o.S). Somit könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, warum die Kinderrechte in den Studien verletzt worden sind, dass die Einführung und die Vermittlung dieser eine zeitliche Überschneidung ergab.

4.2 Folgen für die Familien

Armut ist für Familien oft ein großer Stressfaktor. Folgen von anhaltendem Stress für jeden Organismus könne Herzkreislaufprobleme, Kopfschmerzen, aber auch psychische Erkrankungen wie Depressionen und Missbrauch von Substanzen darstellen (vgl. Ernst, Franke, Franzkowiak, 2022 S.13). Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, ist eine sichere Bindung für das Explorations-

und Lernverhalten für Kinder von großer Bedeutung. Gerda Holz arbeitete einige familiäre Risikofaktoren aus, die sich auf die Kinder auswirken könnten.

So zählt sie zu den Risikofaktoren, ein

„gestörtes Familienklima [, eine] schlechte Eltern-Kind-Beziehung [, eine] wenig kindzentriertes Familienleben [, eine] geringe Erziehungs-, Bildungs-, Versorgungskompetenzen der Eltern [, eine] geringes, fehlendes, familiäres und soziales Netzwerk [und] elternabhängige Belastungen, z.B. ungünstige (Gesundheits-/Sozial-) Verhalten, psychosomatische Beschwerden, geringe Nutzung von sozialen Dienstleistungen“ (Holz, 2010 S. 104),

auf. Somit kann eine sichere Bindung zum Kind nicht mehr gewährleistet werden, wenn die Familie unter den Folgen der Armut leidet.

Chassé et al., (2003) konnte in seinen Untersuchungen drei Gruppen von belasteten Familien einordnen: die stark belasteten Familien, die belasteten Familien und die Ausgeglichenen. Die stark belasteten Familien wurden viele Belastungsfaktoren ausgesetzt. So gehöre drohender Wohnungsverlust, Schulden, Drogenkonsum oder Konflikte in den Partnerschaften zum Alltag der Familien. Durch diese mehrfachen Belastungen ist eine adäquate Versorgung der Kinder nicht möglich. Die Gruppe der belasteten Familien zeigten keine Probleme im Familienleben, jedoch wurde nach der Auffassung von Chassé die Kinderbedürfnisse nach Geborgenheit und Förderung nicht erfüllt. Zudem wurden die Kinder schon früh auf sich selbst gestellt. Jedoch konnte andere Familienmitglieder diese Bedürfnisse ausgleichen. Bei den ausgeglichenen Familien waren zwar ebenfalls dieselben Konflikte vorhanden, dennoch orientierten sie sich an den Bedürfnissen des Kindes (vgl. ebd. S.256).

4.3 Wie bewältigen Kinder die Armut?

In einer Studie von Antje Richter, die über geschlechtsspezifische Bewältigung forschte, konnte sie unterschiedliche Bewältigungsmuster herausarbeiten. Insgesamt sind es zwei Problemlösende und zwei Problemvermeidende Bewältigungsmuster. Unter den Problemlösenden Mustern kategorisierte sie in „emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren [und] an die Umwelt weitergeben“ (Zander, 2010 S. 128). Unter Ersteres wird das gegenseitige Unterstützen gemeint, sodass die beteiligten Grundschul Kinder sich Hilfe von ihrer Umwelt suchen (vgl. Zander, 2010 S. 128). Auch Chassé et al., (2003) hatte in seinen Untersuchungen ähnliche Bewältigungsmuster analysiert. Darunter fasste er Brücken zu anderen Personen zu nutzen, Institutionen wie Schule konkret angehen und Freizeitgestaltung von den Eltern einfordern. Aber auch Beziehungen zu Gleichaltrigen schaffen und daraus ergebenden Freundschaften zu

entwickeln und zu pflegen. Einige Kinder in den Untersuchungen hatten selbst materielle Sparmaßnahmen entwickelt, wie „Bedürfnisverlagerung [oder] Flohmarktverkäufe durch die Kinder“ (Chassé et al., 2003 S. 259). Die Autonomie der Kinder sei gesichert und sie bleiben handlungsfähig „in Bezug auf ein Problem“ (Chassé et al., 2003 S. 259). Die zweite Kategorie von Richter wird eher als negative Problem-lösende Strategie gewertet. In dieser versuchen die Beteiligten durch Stehlen, Betrügen oder Fordern ihre Probleme zu bewältigen. Unter den Problem-vermeidenden Mustern kategorisiert sie „mit sich selbst ausmachen [und] anstatt-Handlungen“ (ebd. S.259). Ersteres wurden in der Studie von den meisten Kindern genannt, dass sie eher auf Sachen verzichten und somit ihre Ansprüche senken. Zweiteres ist das Vermeiden und Ablenken auf andere Handlungen, wie andere verletzen oder „impulsiv konsumieren“ (Zander, 2010 S. 128).

Zwischenfazit:

Wie Kapitel 3.2 gezeigt hat, lernen Kinder auf vielen unterschiedlichen Weisen. Grundvoraussetzung dafür sind allerdings die Faktoren, dass die Grundbedürfnisse (nach Maslow die physiologischen Bedürfnisse) erfüllt werden und Kinder eine gute Bindung zu ihren Bezugspersonen haben (vgl. Kapitel 3.2). Nach Maslow sind das in seiner Pyramide die psychologischen und sozialen Bedürfnisse (vgl. Kapitel 3.1). Durch das geringe Einkommen der Eltern könne allerdings die überlebensnotwendigen Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden. Wie die Studien gezeigt haben (in Kapitel 4.1.), aber auch die Statistiken (vgl. Kapitel 2.3.), können sich arme Familien nur selten eine ausgewogene Ernährung leisten. Sie leben meistens in viel zu kleinen Wohnungen, die außerhalb der Stadt liegen, wo sie es dann schwer haben, die Kinder zu Sportvereinen zu bringen, geschweige davon diese erst zu bezahlen. Dadurch, dass die Familien in zu kleinen Wohnungen leben, können Kinder meistens ihre Freunde nicht zu sich nach Hause einladen. Markenklamotten stehen nicht auf der höchsten Prioritätenliste der armen Familien, für die Eltern zählt die Funktionalität. Durch den Ausschluss von außerschulischen Aktivitäten, wie sich mit Freunden zu treffen oder Hobbys nachzugehen oder sich nicht die aktuellen Konsumgüter leisten zu können, erfahren Kinder häufig Ablehnung seitens ihrer Mitschüler*innen. Deshalb lernen sie dank der operanten Konditionierung, wenn sie nicht die neusten Klamotten besitzen, werden sie aus der Gesellschaft ausgeschlossen. Die Kinder fühlen sich dann nicht wohl in der Klasse und werden ausgegrenzt, womit sich das Klassenklima anspannt. Was, wie in Kapitel 3.3 verdeutlicht worden ist, ein Entwicklungsrisiko darstellt. Auch zeigt sich vor allem in der Corona-Pandemie, dass eine schlechte Ausstattung der benötigten Schulmaterialien, wie passende PCs, Laptops oder Tablets, (Grund dafür die fehlenden finanziellen Mittel)

dazu führt, dass dem Unterricht nicht gefolgt werden kann (vgl. Kapitel 4.1.). Diese Demotivation, nicht den Inhalten folgen zu können, ist wiederum nicht förderlich für die Leistungsmotivation. Durch eine schlechte Ausstattung in der Wohnung und Umgebung fehlen benötigte Lernreize für die Kinder. Aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel der Eltern kann kein angemessener Wohnraum für die Kinder bereitgestellt werden. Obwohl der Raum für Erfahrung, Entspannung und Spiel wichtig ist, leben sie aufgrund ihrer Wohnsituation eher in kleinen, überbelegten Wohnungen. Kinder müssen in verschiedenen Lebensabschnitten auch unterschiedliche Entwicklungsaufgaben bewältigen. In der Grundschulzeit zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr müssen Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen als Entwicklungsaufgabe erlernen. Wenn sie diese meistern, können sie die nächsten Entwicklungsstufen bewältigen (vgl. Kapitel 3.1.). In der Theorie von Piaget kann das vor allem erst in der Konkret-operationalen Intelligenz erfolgen (vgl. Kapitel.3.2). Die Kinder können erst in dem Alter das logische Denken und das Übertragen von Konzepten auf andere Gegenstände erlernen. Auch wenn die Altersaufteilung zwischen den beiden etwas variiert. Damit Kinder auch etwas neues Lernen, braucht es neue Anreize, die in ein bestehendes oder neues Denkmuster eingebaute werden (Äquilibrium) können. Kinder aus armen Familien haben jedoch, wie schon in Kapitel 4.1 beschrieben, keinen ausreichenden Platz und die Möglichkeit eine reiche Lernumgebung zu finanzieren. Dies hat Auswirkungen auf das Lernen. Zudem können arme Familien sich benötigte Nachhilfe nicht leisten, da das wieder mit Ausgaben verbunden ist, die diese Familien sich nicht leisten können. Dementsprechend kann die schulische Leistung dreifach leiden. Auf der einen Seite kann die Kognition, aufgrund der fehlenden Reize nicht gefördert werden. Auf der anderen Seite kann die benötigte Förderung außerhalb der Schule nicht finanziert werden und durch die fehlenden Konsumgüter wird der Ausschluss in der Klasse gefördert, was zu Stressoren in der Klasse führt. Dies wirkt sich wiederum auf das Wohlbefinden und Lernverhalten aus. Zudem kann Armut auch, wie in Kapitel 4.2. beschrieben, sich negativ auf die Eltern-Kind-Bindung auswirken, was jedoch elementar ist, um das Lernbedürfnis zu aktivieren (vgl. Kapitel 3.2.). Somit lässt sich festhalten, dass die Risiken von Kinderarmut durch eine Vielzahl an Verknüpfungen dazu führen kann, dass ihre schulischen Leistungen schlechter sein können als die von nicht armen Kindern. Jedoch wurde in der Studie von Chassé gezeigt, wenn Kinder die Schule nicht als Stressor sehen, der wie in Kapitel 3.3. als Entwicklungsrisiko beschrieben wurde, sondern als einen positiven Lernort angesehen wird, kann sich das auch positiv auf die schulische Leistung auswirken. Ob sich diese positive Sichtweise erlernen lässt, wird im nachfolgenden Kapitel analysiert.

5 Bildung, Prävention und Resilienz: Wege aus der Kinderarmut

In der Regel bleibt jemand, der einmal arm ist, auch weiterhin arm, denn „Kinderarmut ist einerseits ein verzeitlichtes und sozialstrukturell entgrenztes und andererseits ein verfestigtes und sozialstrukturell verfestigtes Phänomen“ (Fehr, 2020 S. 102). Die Armut ist eine Spirale, aus der nur die wenigstens herauskommen. Obwohl Mädchen häufiger ihr Abitur schaffen als Jungen, sind die Leistungsempfänger für Sozialhilfen oft doppelt so viele Frauen wie Männer (vgl. Kampshoff, 2010 S.221). In dem folgenden Kapitel soll es weniger darum gehen, welche gesellschaftlichen Veränderungen es braucht, um die Missstände in der Armut zu bewältigen. Die Missstände werden jedoch kurz benannt. Der Fokus soll auf der aktuellen Arbeit von Kindheitspädagog*innen in der Resilienzförderung in den Grundschulen liegen. Kann eine Resilienzförderung durch die Arbeit der Kindheitspädagog*innen dabei helfen, mögliche Entwicklungsrückstände von Grundschulkindern zu vermeiden bzw. zu vermindern? Zu Anfang soll die Definition von Armutsprävention vorgeführt werden. Im Anschluss daran wird die Bedeutung der Schule aufgezeigt und wo die Soziale Arbeit/Pädagogik anknüpfen kann. Ob Resilienz eine Lösung gegen Kinderarmut und ihren Folgen ist, die im Kapitel 4 verdeutlicht worden sind, wird im Anschluss dessen erklärt. In diesem Zuge soll auch die Studie über die Kaeui-Inseln dargestellt werden.

5.1 Armutsprävention

Prävention ist nach Gerda Holz eine „Vermeidung bzw. Verhinderung von schädlichen Ereignissen“ (Holz, 2010b S. 30). Da Armut jedoch ein gesellschaftliches Phänomen ist, das mit dem eigenen Verhalten zusammenhängt, müssen beide Bereiche betrachtet und gegengesteuert werden. Holz schreibt weiter, dass Armutsprävention eine gesellschaftliche Verpflichtung ist und dass der Sozialstaat in unterschiedlichen Handlungsfeldern aktiv sein muss, um der Armut entgegenzulenken. Zu den Handlungsfeldern gehört unter anderem die Politik, aber auch die soziale, die pädagogische und die planerische Ebene. Es ist die Aufgabe der Politik, auf allen Ebenen Ressourcen bereitzustellen, sodass alle Organisationen und Institutionen, aber auch die Fachkräfte und jeder Bürger selbst arbeiten kann (vgl. ebd.). Armutsprävention „ist ein Querschnittsauftrag aller Politikfelder von der Wirtschaft- und Arbeitsmarkt-, von der Berufs- und Bildungs-, von der Gesundheits- über die Kinder-, Jugend- und Familienpolitik bis hin zur Sozialpolitik“ (Holz, 2010b S.30). Neben den erwähnten Politikfeldern, dem Arbeitsmarkt und der Familienpolitik schreibt Butterwegge, (2020), dass auch die „Bildungs- und Schulpolitik [, sowie die] Wohnungs-, Wohnungsbau- und Stadtentwicklungspolitik“ (Butterwegge, 2020 S.

275 ff) ebenfalls zusammenarbeiten müssen, um die Armut zu bekämpfen. Da Armut ein mehrdimensionales Problem ist, das mit vielen Ursachen zusammenhängt, müssen auch auf allen Ebenen Maßnahmen erfolgen, um der Armut entgegenzuwirken (vgl. Butterwegge, 2020 S. 275 ff).

Das größte Entwicklungsrisiko für Kinder ist das geringe Einkommen der Eltern. Das Ziel der Armutsprävention ist es, dass auf der einen Seite es nicht erst zur Armut in den Familien kommt und zum anderen mögliche Folgen abzumindern, damit Kinder im Wohlergehen aufwachsen können. Diese Ziele können unter anderem durch die indirekten Familienhilfen und mit Sozialraum orientierten Maßnahmen unterstützt werden, aber auch durch das direkte Wirken mit geeigneten Maßnahmen für Kinder. Armutsprävention muss auf zwei Ebenen angesetzt werden. Die erste Ebene, die Holz beschreibt, ist die Veränderung der **strukturellen Ebene**, die von der Politik ausgehen muss (vgl. Holz, 2010b S. 31), dazu gehört die Primäre-, Sekundäre- und Tertiärprävention.

Die **Primärprävention** zielt darauf ab, Armut vorzubeugen, sodass sie gar nicht erst entsteht. Dafür müsste auf der politischen Ebene alle Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden, um der Armut entgegenzuwirken. Die Gründe für Armut und ihre Folgen, die vorhin beschrieben worden sind, müssten so weit gegengesteuert werden, dass diese gar nicht erst entstehen. Dazu bräuchte es ein Regelsatz, der den Regelbedarf auch abdeckt, gleiche Bildungschancen für alle, ein passender Lebenswohnraum, aber auch eine ausreichende soziale und kulturelle Teilhabe (vgl. Zander, 2009 S.128). Alle diese Voraussetzungen gehen mit dem Einkommen und den Sozialhilfen vom Staat einher. Primärprävention „Richtet sich auf die materielle Existenzsicherung“ (Holz, 2010b S. 32) ab.

Die **Sekundärprävention** zielt auf eine Verminderung bzw. Vermeidung von späteren Armutsfolgen ab. Die Armut ist jedoch allgegenwärtig und spätere Folgen müssen verhindert werden (vgl. Zander, 2009 S.128f). Im Fokus steht die Förderung von Fähigkeiten und Ressourcen bei Kindern, um ihnen zu ermöglichen, erfolgreich mit Herausforderungen umzugehen, anstatt sich ausschließlich auf die Vermeidung von Problemen zu konzentrieren. Hierbei richtet sich das Hauptaugenmerk auf Kinder und Jugendliche in ihrem täglichen Leben (vgl. Holz, 2010b S.32).

Die **Tertiärprävention** zielt darauf ab, Ereignisse, die schon passiert sind, ein weiteres Mal zu verhindern. Auf Armut bezogen bedeutet es, die betroffenen Personen aus der Armut herauszuholen und so den „Teufelskreis der Armut“ (Zander, 2009 S.129) zu durchbrechen. Um zu

vermeiden, dass Armut sich in einer Familie über mehrere Generationen fortsetzt, kann es hilfreich sein, frühzeitig Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen.

Die **Förderung der Resilienz** von Kindern stellt einen weiteren Ansatzpunkt in der Armutsprävention dar, der ergänzend zur strukturellen Veränderungen zu berücksichtigen ist (Holz, 2010b S.32). Dieser soll im folgenden Verlauf näher erläutert werden.

5.2 Tätigkeitsfeld der Sozialarbeit/Pädagogik

Die Sicht auf Armut aus sozialarbeiterischer Sicht ist sehr unterschiedlich. Auf der einen Seite sei Armut notwendig, um die Menschen abzuschrecken. Armut soll als Motivation gesehen werden, sich anzustrengen, um im Leben „Prestige und Wohlstand“ (Chassé and Zander, 2011 S.26) zu erarbeiten. Eine andere extreme Meinung zur Armut ist, dass sie sich wandeln kann, wenn die nötige Bildung und das Wissen vermittelt werden, sodass soziale Ungleichheiten abgemildert werden können. Eine eher neutrale Meinung dazu ist, dass der Wohlfahrtsstaat dafür verantwortlich ist, Gerechtigkeit und Chancengleichheit zu schaffen. Dafür benötigt es nicht nur den Ausbau von kognitiven Kompetenzen, sondern auch die Kompetenzen der emotionalen, sozialen und lebenspraktischen Eigenschaften (vgl. Chassé and Zander, 2011 S.26) .

Der Arbeitsbereich der Sozialarbeit liegt auf der sekundären und der tertiären Prävention. Der Handlungsbereich der Pädagogik liegt sogar auf der sekundären Präventionsebene (Holz, 2010b S.30). Die Pädagogik soll demnach Kindern, die bereits in Armut leben, dabei helfen, so weit zu kommen, dass spätere negative Auswirkungen verhindert oder reduziert werden können.

Eine Strategie zur Bekämpfung von Armut und Kinderarmut ist das Konzept der Resilienzförderung. Auch wenn „herkömmliche Schule, die vornehmlich als Unterrichtsschule konzipiert ist, wenig imstande, auf die Probleme der Lebensbewältigung von Schülerinnen und Schülern angemessen einzugehen“(Chassé et al., 2003 S. 135). Laut Chassé (2003) braucht es drei Gelingens-Faktoren, damit sich Kinder in der Schule wohlfühlen. Dazu gehört die Leistung, Verhältnisse zu Bezugspersonen in der Schule und die Integration innerhalb der Klasse (vgl. ebd.).

5.3 Bedeutung der (Grund-)Schule

Die Institution Schule ist für Kinder und Jugendliche von besonderer Bedeutung. Die Schulen vermitteln Fähigkeiten und Wissen, das sie benötigen, um sich selbst zu verwirklichen und auf die Berufswelt vorzubereiten. Schulen sind für Kinder und Jugendliche ein Lern- und Lebensraum, der auch über die Schulzeit hinausgeht und die Biografie und den Lebensweg beeinflusst.

Schule bietet ebenso die Gelegenheit, die sozialen Fähigkeiten auszubauen und die Gesellschaft somit voranzubringen (vgl. Harring et al., 2022 S.975). Jedoch steht die Schule in einem Spannungsfeld zwischen Selektion und Integration. Auf der einen Seite selektiert die Schule, die Schüler*innen nach Leistungsniveau. Rihs, (2016) verweist darauf, dass „Regeln und Verfahren verschleiert werden, nach denen Menschen tatsächlich unterschieden, zugeteilt und eingeordnet werden“ (Rihs, 2016 S.68). Diese Missstände sollen jedoch nicht Teil der Arbeit sein. Auf der anderen Seite dient die Schule dazu, alle Schüler*innen gleichermaßen zu fördern, um ihr volles Potenzial auszuschöpfen und in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. Harring et al., 2022 S.124).

Der Übergang in das junge Erwachsenenalter fällt für Kinder aus armen Familien deutlich schwerer, da die Folgen der Armut oft schon zu Beginn der weiterführenden Schulen entstehen. Laut einigen qualitativen Aussagen der AWO-ISS-Studie ist die Berufswahl der jungen Menschen aus armen Familien belastend. Denn die Angebote der Schule und der Jobzentren, reichen nicht aus, um den Mangel an Erfahrungen im privaten Bereich zu kompensieren. Oft sind die Unterstützungsangebote nicht auf die Situation und die Bedürfnisse der jungen Menschen zugeschnitten (vgl. Volf et al., 2019 S.16). Das zeigen auch die Auswertungen der AWO-ISS-Studie. Wie in der Abbildung 9 dargestellt, erreichen Schüler*innen aus armen Verhältnissen, fast doppelt so selten einen hohen Schulabschluss (25%) als nicht arme (45%). Einen niedrigen Abschluss haben arme Schüler*innen fast doppelt so viele (41%), wie aus nicht armen Verhältnissen (25%). Relativ ausgeglichen scheint hierbei der mittlere Schulabschluss zu sein. Da liegt das Erreichen dieses Schulniveaus sowohl bei armen als auch bei nicht armen Schüler*innen, bei 33% zu 31% (vgl. Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.122).

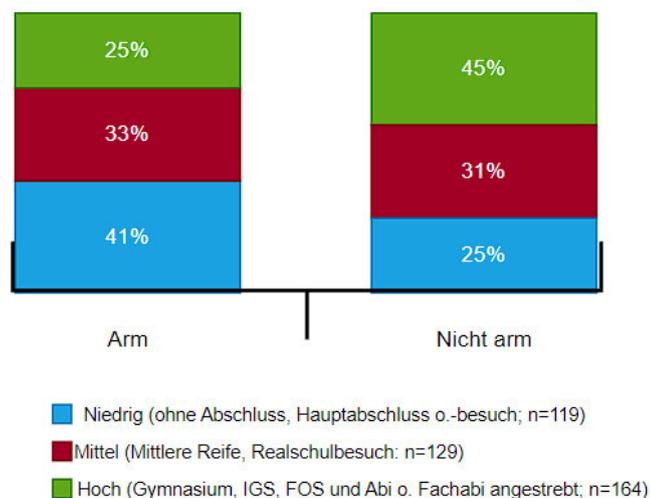


Abbildung 9: "Bisher erreichtes Schulbildungsniveau nach aktueller Armut - 2009/10"(Laubstein and AWO Bundesverband, 2012 S.122)

Dennoch erhöht ein guter Schulabschluss die Wahrscheinlichkeit, nicht in eine Armutslage zu geraten. Was noch ein weiterer Einflussfaktor für die später eigene Armut der Kinder ist, ist neben der finanziellen Sicht und der schulischen Ausbildung, auch die subjektive Sicht auf die eigenen Lebenslagen. Bewerten Jugendliche ihre Lebenslagen als recht positiv, verringert das die Wahrscheinlichkeit, später selbst in Armut zu leben (vgl. Volf et al., 2019 S.17).

In der Grundschule werden erste Bausteine für Lesen, Schreiben, Rechnen und kritisches Denken gelegt. Zusammen mit der Förderung der sozialen Kontakte und der emotionalen Entwicklung bilden sie das Fundament für die künftige Bildung und die Karriere der Kinder. Der Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe prägt nicht nur die Bildungslaufbahn der Kinder, die kaum danach noch zu korrigieren ist, sondern es zeigen sich ebenfalls starke Bildungsselektionen. Die Einflüsse von individuellen Merkmalen und der, der Eltern sind entscheidend für die erreichten Noten und die damit verbundenen Bildungsempfehlungen der Lehrer*innen (vgl. Schulze, Wolter, Rainer, 2009 S.412). Welche Faktoren benötigt werden, dass Kinder angemessen lernen und wie sich Lern- und Leistungsmotivationen auf das Lernen auswirken können, wurde in Kapitel 3.2 beschrieben. Die Kindheitspädagogik an Grundschulen ist von entscheidender Bedeutung für die optimale Entwicklung der Kinder und die Vermeidung von falscher Bildungsselektion (vgl. Holz, 2010b).

Im Folgenden soll das Konzept der Resilienzförderung näher erläutert werden.

5.4 Resilienz, als Lösung gegen Kinderarmut und ihre Folgen?

Es soll die Resilienz der Kinder und Eltern in den Blick genommen werden, da das der Ansatzpunkt der Pädagogik ist. Die Transformation der aktuellen politischen Verhältnisse gestaltet sich als ein komplexer und langfristiger Prozess. Hingegen sind Fachkräfte in der Lage, direkt auf die kindliche Entwicklung einzuwirken und dadurch gegebenenfalls deren Stärkung und Förderung anzuregen. Diagnostischen Verfahren zur Untersuchung der Resilienz, sollen nicht Teil der Arbeit werden.

Resilienz bedeutet, dass jemand in der Lage ist, schwierige Situationen gut zu meistern. Der Begriff kommt aus dem englischen Wort "resilience". Der Begriff kann auch als Widerstandsfähigkeit und Elastizität verstanden werden. Resilienz ist somit eine Fähigkeit, belastenden Ereignissen standzuhalten und eine positive „psychische Widerstandskraft“ (Fröhlich-Gildhoff and Rönnau-Böse, 2014 S.10) zu entwickeln. Resilientes Verhalten wird gezeigt, „wenn ein Mensch eine Situation erfolgreich bewältigt hat, die als risikoerhöhende Gefährdung für die

Entwicklung des Kindes eingestuft werden kann, wie z. B. [...] Aufwachsen in Armut“ (Fröhlich-Gildhoff and Rönnau-Böse, 2014 S.10). Resilienz ist somit keine Persönlichkeitseigenschaft und kann erlernt werden. Jedoch kann sich die Resilienz im Laufe des Lebens verändern. Kinder, die früher eine belastende Situation gut bewältigt haben, können im späteren Leben, mit anderen Risikofaktoren, diese vielleicht nicht mehr so gut bewältigen (vgl. ebd.). Mit Resilienz ist somit immer ein Risiko verbunden. Denn „Als ein Zentraler Leitsatz der Resilienzkonzepts gilt, dass Resilienz sich nur in der Bewältigung von (Lebens-) Risiken zeigt“ (Zander, 2009 S.30). Einige Entwicklungskrisen sind für Kinder wichtig. Dabei muss jedoch unterschieden werden, ob es sich um normative oder nicht normative Risiken handelt. Wie in Kapitel 3.3 deutlich gemacht, ist Armut ein nicht normatives Entwicklungsrisiko, das Kinder bewältigen müssen (vgl. ebd. S.31).

In der Resilienzförderung werden zwei Grundziele formuliert. Das erste Ziel ist, dass mögliche Risiken weitestgehend verringert werden sollen. Als zweites Ziel ist die Förderung der Schutzfaktoren und die Resilienzfähigkeit auszuformulieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff and Rönnau-Böse, 2014; Zander, 2009).

Wustmann (2004, S.19) unterscheidet zwischen drei Resilienz-Erscheinungsformen:

1. „die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus“
2. „die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen“,
3. „die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen wie Tod eines Elternteils“ (Wustmann, 2004 S.19)

Wie in Abbildung 5 dargestellt können die personalen, familiären und schulische Risikofaktoren auch als Schutzfaktoren dienen. In der Resilienzforschung sind individuelle Ressourcen, Unterstützung des sozialen Umfeldes (Familie) und Soziale Dienste, drei Ebenen, die unterschieden werden müssen, wenn es nach den Schutzfaktoren geht (vgl. Volf et al., 2019 S.18). Schutzfaktoren haben nach Wustmann drei essenzielle Funktionen: Schutzfaktoren können jegliche Risiken abmildern, sie können entwicklungsfördernd sein und nicht vorhandene Schutzfaktoren gelten schon als erhöhtes Risiko (vgl. Wustmann, 2004). Von einem **Schutzfaktor** kann nur die Rede sein, wenn ein Merkmal als „Puffereffekt“ (ebd.) für ein Risiko genutzt werden kann. Schutzfaktoren tragen zu der Entwicklung von Ressourcen bei, wobei **Ressourcen** unabhängig von Belastungsfaktoren sich positiv auf die Entwicklung auswirken (vgl. Eschenbeck and Knauf, 2018).

Die individuellen Ressourcen zeigten sich in der AWO-ISS-Langzeitstudie, dass junge Erwachsene, die in armen oder auch multipel Deprivation aufwuchsen, weniger Zutrauen in ihre eigenen Kompetenzen aufwiesen. Armut sei aber nicht als verantwortlicher Faktor für eine geringe Resistenz. Was viel bedeutender ist, ist wie mit der Armut bis zur Jugend umgegangen worden ist. „Gelingt ein Aufwachsen im Wohlergehen trotz Armut, dann sind die Überzeugungen der jungen Erwachsenen aktuelle und zukünftige Herausforderungen aus eigener Kraft bewältigen können, am stärksten ausgeprägt“ (Volf et al., 2019 S.19). Um Resilienz somit zu schaffen, braucht es zwei Faktoren: 1. Es muss eine Risikosituation für die kindliche Entwicklung bestehen und 2. die Kinder müssen diese positive bewältigt haben (vgl. Zander, 2009 S.37). Um Risikosituationen positiv zu bewältigen, können Eigenschaften wie: „Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, positives Selbstkonzept, Fähigkeit zur Selbstregulation, hohe Sozialkompetenz, sicheres Bindungsverhalten, aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, Kreativität, auch körperliche Gesundheitsressourcen usw.“ (Zander, 2009 S. 39) erlernt werden.

Die Unterstützung des sozialen Umfeldes, vor allem der Bezug der Familie, ist ebenfalls entscheidend für eine gute Herausbildung der Resilienz. Haben Kinder mindestens eine Bezugsperson, ein hohes Netzwerk an Kontakten und ist der Erziehungsstil der Eltern demokratisch, erhöht das die Widerstandsfähigkeit der Kinder (vgl. Zander, 2009 S.39). Dabei hat die AWO-Studie ergeben, dass Kinder, die in Armut leben, häufiger familiäre Krise und ein geringes Unterstützungsnetzwerk besitzen (vgl. Volf et al., 2019 S.19).

Die sozialen Dienste bzw. in dieser Ausarbeitung die Schulen können die Widerstandsfähigkeit der Kinder fördern, wenn sie Regeln und Strukturen und für ein positives Klassenklima sorgen (Zander, 2009 S.39).

Genauere Handlungsempfehlungen für die Förderung der Resilienz der Kinder beschreibt Holz, (2010b). Um die Widerstandsfähigkeit von Kindern zu fördern, sollten sie in der Lage sein, Konflikte eigenständig und aktiv zu bewältigen sowie Probleme erfolgreich anzugehen. Hierbei spielt es eine wichtige Rolle, dass Kinder das Empfinden haben, ihre Handlungen hätten Einfluss auf ihre Umgebung und sie selbst seien Herr ihrer Entscheidungen. Um solche Fähigkeiten zu fördern, sollen die pädagogischen Fachkräfte die Kinder ermutigen, „eigene Gefühle zu benennen und auszudrücken [,] vorschnelle Hilfeleistungen“ (Holz, 2010b S. 31) zu vermeiden, den Aufbau von sozialen Beziehungen fördern, „sich selbst erreichbare Ziele zu setzen“ (ebd. S 31) und zu positiven und konstruktiven Denken, zu ermutigen (vgl. Holz, 2010b S. 31). Auch

Roos and Grünke, (2011) nennen die adaptiven Attributionen, rationale Denkmuster, hohe Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen als nötige Bewältigungstechniken für eine stabile Psyche, von Kindern und Jugendlichen. Eine adaptive Attribution ist eine Beschreibung dafür, wie Menschen bestimmte unerwartete Ereignisse in ihrem Leben erklären. Werden negative Ereignisse nicht auf die internen (persönlichen) Gründe zurückgeführt, sondern auf externe (situative) Gründe, kann das zu einem besseren Selbstwertgefühl führen (vgl. ebd. S.413).

Dass die oben genannten Handlungsempfehlungen empirisch belegt worden sind, zeigt die Pionierstudie Kauai. Diese Studie ist eine „interdisziplinäre angelegte prospektive Langzeitstudie“ (Zander, 2009 S.74) die auf der Hawaii-Insel Kauai, „von Emmy Werner und Ruth S. Smith“ (ebd. S.74), in den späten 1950er-Jahren begonnen hat. Die Geburtenkohorte von 1955 bestand aus 698 Kindern. Alle beteiligten Familien stammen aus schwachen sozio-ökonomischen Verhältnissen. Alle nötigen Daten wurden aus unzähligen Quellen ausgewertet. Um nur ein paar zu nennen: Hausbesuche, Interviews, psychologische Testverfahren, Schulnoten, Soziale- und Gesundheitsdienste und viele mehr (vgl. Lenz, Albert and Kuhn, Juliane, 2011; Zander, 2009). Ein Drittel der Kinder, die in einer Teilstichprobe im Alter von zwei Jahren untersucht wurden und mindestens vier Risikofaktoren ausgesetzt waren, gehörten zur Hochrisiko-Gruppe. „Ein großer Teil dieser Personen kam aus armen und desorganisierten Familien und zeigte seit früher Kindheit Auffälligkeiten in der Schule, wiederholte kriminelle Handlungen und gesundheitliche Schwierigkeiten. Ein Drittel der Hochrisiko-Gruppe (ca. 10% der Gesamtkohorte) entwickelte sich zu relativ psychisch gesunden und kompetenten Erwachsenen“ (Lenz, Albert and Kuhn, Juliane, 2011 S.277). Als entscheidende Schlüsselfaktoren für die Ausbildung der Resilienz waren die individuellen Schutzfaktoren der Kinder und die seiner Umwelt.

Zu den individuellen Schutzfaktoren, die die Kinder aufwiesen, waren: dass sie das erstgeborene Kind waren, dass sie mit zwei Jahren selbstständig gewesen sind, eine gute sensomotorische als auch sprachliche Entwicklung vorweisen, ein positives Sozialverhalten, hohe Verantwortungsbereitschaft in der Kindheit und eine gute Kommunikationsfähigkeit besaßen. Zudem wiesen sie Selbstkontrolle auf und hatten ein ausgeprägtes Interesse, womit sie informelle Ressourcen nutzen, um sich weiterzuentwickeln (vgl. Lenz, Albert and Kuhn, Juliane, 2011; Zander, 2009).

Die Schutzfaktoren in der Umgebung des Kindes waren: dass die Kinder viel Zuwendung von Bezugspersonen bekamen und eine positive Eltern-Kind-Beziehung aufwiesen. Beziehungsweise eine generelle Bezugsperson, dem sie vertrauen konnten. Aber auch, dass sie Unterstützung der Freunde und sozialen Einrichtungen, wie Lehrer*innen oder Ähnliches hatten. Zu den weiteren Schutzfaktoren gehörten ein geregelter Tagesablauf mit Strukturen und dass die Familien eher weniger Mitglieder aufwiesen (vgl. ebd.).

Die sieben Säulen von Resilienz können somit zusammengefasst werden unter (Kohl, 2021 S.42):

1. „Akzeptanz der Situation
2. Förderung von Optimismus
3. Lösungsorientierung
4. Opferrolle verlassen und somit
5. Verantwortung übernehmen
6. Beziehungen im Sinne von Netzwerkorientierung erarbeiten und
7. Zukunftsfokussiert“

Armut und seine möglichen Folgen sind für alle Beteiligten ein belastendes Ereignis. Schutzfaktoren können in schwierigen Lebenslagen zu positiven Entwicklungen führen. Es ist deshalb die Aufgabe von Pädagog*innen, Faktoren und Prozesse zu fördern, wo sie nicht vorhanden sind (vgl. Zander, 2009 S.31). Zudem kann eine sichere Bindung zu den Eltern (vgl. Kapitel 3.2) die Kinder ebenfalls psychisch belastbarer halten. Diese werden jedoch meist in den ersten Lebensjahren aufgebaut, was es für Kinder im Grundschulalter erschwert, diese Bindungen erneut aufzubauen.

6 Kritische Betrachtung

Es zeigt sich, dass durch viele unterschiedliche Untersuchungsmethoden die Mehrdimensionalität der Armut aufgegriffen werden kann. Viele Studien (AWO-ISS, Chassé), aber auch viel zitierte Autoren (Gerda Holz, Antje Richter), die auch unabhängig voneinander arbeiten, kommen alle auf die dieselben Ergebnisse. Armut, die durch ein geringes/fehlendes Einkommen verursacht wird, kann Folgen für die kindliche Entwicklung haben (vgl. Kapitel 4.). Diese wirkt sich dann auch auf die schulische Leistung aus, welche aber für die weitere Entwicklung wichtig ist. Durch eine Stärkung der kindlichen Resilienz, durch die Kindheitspädagog*innen, können die Entwicklungsrückstände minimiert werden. In dieser Arbeit lag der Fokus, insbesondere im Rahmen, der Handlungsmöglichkeiten der Kindheitspädagog*innen, in den Grundschulen. Wenn die Hauptprobleme für die schulischen Leistungen, in den unterschiedlichen Elternhäusern liegen und dass manche Kinder nicht die neusten Konsumgüter haben und deshalb von den Mitschüler*innen ausgeschlossen werden, was mit unter anderem, für die schlechte Leistungen verantwortlich ist, wie sieht es mit den Leistungen von Schüler*innen aus, die in Internaten leben? Oder wie sind die Leistungen von Schüler*innen, die auf Privatschulen gehen? Für diese Schulformen muss im Vergleich zu staatlichen Schulen viel bezahlt werden, bei privaten Grundschulen zwischen 80-600€ im Monat (PrivatschulenPortal.de, 2023). Im Umkehrschluss müsste das bedeuten, dass alle Schüler*innen auf Privatschulen, recht hohe Leistungen aufweisen müssten und die Arbeit in der Resilienzförderung, durch Kindheitspädagog*innen, in solchen Einrichtungen überflüssig wäre. Zudem waren in den verwendeten Studien, die Dropout Rate hoch (AWO-ISS) oder eine sehr subjektive Sichtweise von einer kleinen Befragungsgruppe (Chassé). Was jedoch nicht Teil dieser Arbeit war, sind die Handlungsmöglichkeiten der Politiker*innen. In der Literatur lag der Fokus zur Bekämpfung von Armut, auf der sekundären bzw. tertiären Ebene. Zur Veränderung der gesellschaftlichen Struktur wurde nichts gefunden. Lediglich Überlegungen, was es benötigt, um Armut vorzubeugen, wird von den Autor*innen selbst, vorgeschlagen. Für alles, was zur Beantwortung der Fragestellung anfangs benötigt worden ist, reichte die Literatur aus. Es müsste weiter geforscht werden, um zu sehen, ob die Lösungsvorschläge der Autor*innen, wie bezahlbare Wohnungen, ausreichende Kinderbetreuung und ähnliches, auch Wirkung tragen würden. Ein anderer Untersuchungsvorschlag wäre, ob ein Internat (außerhalb von elterlichen Einflüssen), bzw. Privatschulen (keine Unterschiede in Kleidung oder Schulausstattung und die Möglichkeit an unterschiedlichen außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen) dabei helfen können, die Leistungen von allen Schüler*innen zu verbessern. Dies hätte jedoch den Rahmen der Bachelorarbeit überschritten.

7 Zusammenfassung

In Bezug auf Armut gibt es mehrere Konzepte, um sie zu messen, zu verstehen und zu erklären. Nach Schäfer (2013), werden fünf Armutsbegriffe definiert. Der Armutsbegriff, der in der Gesellschaft und in der Politik verstanden wird, ist die materiell-monetäre Armut. Kinder wurden damals als kleine Erwachsene betrachtet, das sich auch in der Kunst widerspiegelt. Die Kleidung, Spiele und Aktivitäten von Kindern und Erwachsenen unterschied sich bis zum 14. Jahrhundert nicht. In der vorindustriellen Zeit war die Familie geprägt von vielen Kindern und einem großen Haushalt. Während des Mittelalters waren Kinder wichtig für die Arbeitswelt, aber sie starben häufig an Infektionen und Unterernährung. In der industriellen Zeit war die Kindersterblichkeit in armen Familien immer noch hoch aufgrund von Ressourcenmangel, unzureichende Sauberkeit und moralischer Unterversorgung. Die unmittelbaren Gründe für Armut bei Erwachsenen liegen in einem geringen oder fehlenden Einkommen. Leben Kinder in armen Familien, so gelten auch sie, zwangsläufig als arm. Jeder Mensch hat Bedürfnisse, die befriedigt werden müssen, so sind die fünf hierarchisch geordneten Bedürfnisse: die physiologischen und sozialen Bedürfnisse sowie Sicherheits-, Individualbedürfnisse und die Selbstverwirklichung. Werden diese nicht erfüllt, hat das Folgen für die körperliche und geistige Entwicklung. Kinder lernen auf vielen unterschiedlichen Weisen. Lernen können sie jedoch nur, wenn sie eine sichere Bindungsperson haben. Im Grundschulalter müssen Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen als Entwicklungsaufgaben bewältigen, um weitere Aufgaben meistern zu können. Unter *Risikofaktoren* für diese Entwicklungen, wird je nach Literatur, zwischen *Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren*, wie die Persönlichkeit, die Familie oder die Schule, gesehen. Das Lebenslagenkonzept betrachtet auf mehrdimensionaler Ebene die Lebensumstände von Kindern. Die AWO-ISS-Studie konnte in einer Langzeitstudie, von über 15 Jahren, mögliche Folgen von Kinderarmut aufzeigen. So zeigte sich, dass arme Kinder in allen vier Lebensbereichen (materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Lage) Einschränkungen erfahren. Diese Einschränkungen, verletzen mitunter anderem, die Kinderrechte. Zudem kann Armut auch Folgen für die Familien und das Familienklima mit sich bringen. Zum Entgegenwirken der Armut, braucht es Präventionsmaßnahmen auf der strukturellen Ebene darunter die Politik, aber auch die Förderung der Resilienz, der Kinder, durch Sozialpädagog*innen. Die Schule ist ein wesentlicher Faktor, zur Bekämpfung der Armut. Durch die Resilienzförderung können die Kinder psychische Widerstandsfähigkeit erlernen und somit positiver auf zukünftige Belastungssituationen umgehen. Dass sich das bewährt hat, zeigte die Pioniers Studie, Kauai.

8 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinderarmut auch in Deutschland, einem Wohlfahrts-Sozialstaat vertreten ist. Wenn von Armut in der Politik oder der Gesellschaft gesprochen wird, dann wird immer von der materiell-monetären Armut gesprochen (vgl. Kapitel 2). Diese wird anhand von einem bestimmten zur Verfügung stehendem Geldwert, im Verhältnis zu den Mitmenschen gestellt. Eine absolute Armut, kann in Deutschland nicht existieren, da durch Sozialleistungen die Armut bekämpft erscheint. Allerdings stimmen die Regelsätze, nie mit den tatsächlichen Ausgaben des Regelbedarfes überein (vgl. Kapitel 2.1). Das zeigt sich auch in den Statistiken, dass unerwartete Ausgaben von 1.100€ für die meisten Arbeitslosen (80%) nicht realisierbar sind (vgl. Kapitel 2.3) und das vor allem Alleinerziehende in überbelegten Wohnungen leben müssen. Alleinerziehende sind auch mit am häufigsten von der Armut betroffen. Denn Kinder sind immer im Kontext der Eltern und ihrem finanziellen Status eingebettet. Wenn die Eltern arm sind, dann sind die Kinder ebenfalls von der Armut betroffen und es wird von einer Kinderarmut gesprochen. Im Zuge dessen kann festgehalten werden, dass das Armutsrisiko auch steigt, wenn Kinder (die nicht arbeiten dürfen) mit in einer Familie leben (vgl. Kapitel 2.4). Erst durch eine Einführung der Kinderrechte wurden Kinder als individuelle Mitglieder der Gesellschaft, als eigenständige Gruppe anerkannt, die nicht länger primär dazu bestimmt waren, den Überlebensbedarf ihrer Familie zu sichern und ihr Leben zu opfern (vgl. Kapitel 2.2). Dennoch steigt das Armutsrisiko. Einer der Gründe dafür ist der direkte oder indirekte Einfluss von Kindern (vgl. Kapitel 2.4). Die kindliche Entwicklung ist sehr komplex. Sie verläuft kontinuierlich und ist von Anlage und Umwelt beeinflussbar. Kinder, die in die Grundschule gehen, müssen neben dem Erlernen vom eigenen Körpergefühl und der Entwicklung der Persönlichkeiten auch Denkschemata, Lesen, Rechnen und Schreiben, als Entwicklungsaufgaben bewältigen. Um diese Entwicklungsaufgaben zu erfüllen, braucht es die Erfüllung von zumindest den Grundbedürfnissen (physiologischen Bedürfnissen), nach der Maslower Pyramide. Werden nämlich diese Bedürfnisse, nach Essen, Schlaf und einer warmen Wohnung nicht befriedigt, kann das Folgen auf das körperliche, geistige und seelische Wohl des Kindes haben. Zudem können Folgeschäden in Verhaltensprogrammen wie der Lern- und Reifungsprozesse entstehen (vgl. Kapitel 3.1). Kinder lernen auf vielen unterschiedlichen Arten und Weisen. Ob sie jetzt durch Reize, klassische oder operanter Konditionierung bewusst oder unbewusst lernen, durch ihre Kognition sich auf einer bestimmten Entwicklungsstufe befinden, an Mitmenschen lernen oder sich selbst bestimmte Ziele setzten, diese zu erfüllen. Die Komplexität des Lernens kommt nicht zu kurz (vgl. Kapitel 3.2). Alle dieser Lerntheorien, könne jedoch nur

getragen werden, wenn 1. die Grundbedürfnisse erfüllt sind (vgl. Kapitel 3.1) und 2. eine sichere Bindung zu den Eltern besteht (vgl. Kapitel 3.2). Was jedoch Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung und somit auch ein Risiko für die kognitiven Leistungen sind individuelle, familiäre und schulische Faktoren (vgl. Kapitel 3.3). Gemäß Kapitel 4 können sich die Auswirkungen einer materiellen Ressourcenarmut auf sämtliche dieser drei Ebenen (individuell, familiär und schulische) zeigen und somit ein Risiko für die Entwicklung darstellen. Durch die großangelegte AWO-ISS-Studie, aber auch Autoren wie Chassé, konnte verdeutlicht werden, welche Langzeitfolgen Armut auf welche Lebenslagen der Kinder haben. Somit sind alle vier Lebenslagen der Kinder (materielle, kulturelle, soziale und gesundheitliche Lage) durch die Armut, eingeschränkt oder betroffen (vgl. Kapitel 4). Darunter sind auch die Grundbedürfnisse (Kapitel 3.1) eingeschlossen. Auch während der Corona-Pandemie konnte erneut gezeigt werden, dass ärmere Haushalte, es schwerer hatten in der Schule mitzukommen. Wenn die Kinderrechte mit den Einschränkungen der Lebensbereiche verglichen werden, zeigt sich deutlich, dass nicht nur ein erhöhtes Entwicklungsrisiko darstellt (vgl. Kapitel 3.3), sondern dass auch die Kinderarmut in Deutschland die Kinderrechte verletzt (vgl. Kapitel 4.1). Auch auf der Familienebene können die knappen Ressourcen zu einer schlechten Eltern-Kind-Beziehung und zu vielen Konflikten in der Familie führen. Abhängig ist dieses jedoch von der Einstellung der Eltern und wie sie mit den knappen Ressourcen zurechtkommen (vgl. Kapitel 4.2). Auch die Bewältigungsmuster der Kinder auf die Belastungssituationen sind unterschiedlich. Sie können sich Hilfe suchen oder ihre Probleme an die Umwelt weitergeben (vgl. Kapitel 4.3). Somit kann festgehalten werden, dass durch ein geringes Einkommen der Eltern (vgl. Kapitel 2.4), auch die Kinder von Armut betroffen sind. Diese Armut kann Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben wie zum Beispiel in direkter Art durch Fehlentwicklung der Kognition (Kapitel 3) oder indirekt durch die Bindung. Des Weiteren kann ein schlechtes Klassenklima, fehlende Reize und Hobbys (vgl. Kapitel 4) ebenfalls dazu beitragen, dass sich die schulischen Leistungen verschlechtern. Daher erhalten ärmere Kinder, häufiger eine schlechtere Schullempfehlung (vgl. Abb. 9), die kaum rückgängig gemacht werden kann (vgl. Kapitel 5.3). Wie in Kapitel 4.3 schon angeführt worden war, kommt es auch darauf an, wie Kinder mit der Armut umgehen und diese auch wahrnehmen (vgl. Kapitel 4.3). Das hat auch Auswirkungen auf ihr Wohlergehen und ihre Zukunftschancen (vgl. Kapitel 4.1). Somit kommt es auf die Sichtweise der Kindern auf die Armut an (vgl. Kapitel 4 und 5). Ein guter Schulabschluss und eine positive Sichtweise, lässt das Risiko senken in Armut zu geraten (vgl. Kapitel 5.3). Die Aufgaben der Kindheitspädagog*innen können somit als Präventionsmaßnahmen gegen Armut, die Förderung der Resilienz bedeuten. Auf der strukturellen Ebene, wie mehr Wohnungen zu schaffen, ist außerhalb der

möglichen Tätigkeiten der Pädagog*innen. Was jedoch im Rahmen dessen liegt, ist die Stärkung der psychischen Widerstandsfähigkeit der Kinder vor allem in den Grundschulen. Nach der Grundschule wird selektiert, wo eine Korrektur der Bildungslaufbahn kaum noch möglich ist. Deshalb müssen die Pädagog*inne in den Grundschulen dafür sorgen, dass eine falsche Selektion gar nicht erst entsteht und sich die Kinder optimal entwickeln können (vgl. Kapitel 5.3). Was in Kapitel 3.3 als Risikofaktoren aufgezeigt worden ist, können auch als Schutzfaktoren dienen. Die Resilienz kann erlernt werden, wenn eine Risikosituation, positiv bewältigt worden ist. Somit wird nicht nur die psychische Widerstandsfähigkeit gefördert (vgl. Kapitel 5.4), sondern es können auch Entwicklungsaufgaben weiterhin bewältigt werden (vgl. Kapitel 3.1). Wie die Resilienz gefördert werden kann, wurde in Kapitel 5.4 mit konkreten Handlungsempfehlungen dargestellt. Diese Empfehlungen wurden auch schon in einer früheren Studie, der Kauai-Studie belegt. Neben den individuellen Faktoren wurden auch Schutzfaktoren in der Umgebung aufgeführt, die in dieser Arbeit zwar auch benannt worden sind, jedoch nicht als Aufgabe der Kindheitspädagog*innen im Rahmen der Resilienzförderung, aufgeführt worden sind. Kinderarmut in Deutschland kann gravierende Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der betroffenen Kinder haben und stellt eine große Herausforderung für die Kindheitspädagogik dar, die sich intensiv mit der Förderung von Resilienz auseinandersetzen muss, um den betroffenen Kindern zu helfen. Es ist daher notwendig, dass die Politik und die Gesellschaft gemeinsam Lösungen erarbeiten, um die Kinderarmut in Deutschland zu bekämpfen und allen Kindern eine faire Chance auf eine erfolgreiche Bildung und Zukunft zu ermöglichen.

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war es, die Formen und möglichen Auswirkungen von Kinderarmut in Deutschland in Bezug auf die schulischen Leistungen zu untersuchen und zu thematisieren. Zudem sollte die Arbeit der Kindheitspädagog*innen in der Resilienzförderung in den Grundschulen als Präventionsmaßnahme vorgestellt werden. Somit konnte auch die Leitfragestellung „Welche Einflüsse Kinderarmut auf die schulischen Leistungen von Grundschulern*innen hat und wie die Resilienzförderung durch Kindheitspädagogen dazu beitragen können, diese Auswirkungen zu minimieren?“ wie folgt beantwortet werden:

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kinderarmut in Deutschland nach wie vor ein drängendes gesellschaftliches Problem darstellt, das sich negativ auf die schulischen Leistungen von Grundschulkindern auswirken kann. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Förderung der Resilienz durch Kindheitspädagog*innen in den Grundschulen ein wichtiger Ansatzpunkt sein kann, um diesen negativen Einflüssen entgegenzuwirken und die Bildungschancen der betroffenen Kinder zu verbessern. Es ist wichtig, das Bewusstsein für die Bedeutung

der Resilienzförderung in der Kindheitspädagogik zu stärken und dazu beizutragen, dass auch in Zukunft Maßnahmen ergriffen werden, um Kinderarmut in Deutschland zu bekämpfen.

9 Ausblick

Wie im Fazit verdeutlicht worden ist, kann in der Theorie, Resilienzförderung dabei helfen, starke Kinder heranwachsen zu lassen. Jedoch ist es sich damit allein nicht getan, es braucht eine grundlegende Veränderung der gesamten Struktur, um Folgen von Armut und Kinderarmut großflächig entgegenzuwirken. Es benötigt auch ein Zusammenwirken von allen Beteiligten und der Politik. Pädagog*innen können einzelnen Kinder helfen, aber es benötigt eine Umstrukturierung und eine Hilfe für alle Familien. Von einer bekämpften Armut zu sprechen, obwohl der Regelsatz mit dem Regelbedarf nicht übereinstimmt, ist aus meiner Sicht nach zynisch. Das Hauptproblem bleibt aber immer bestehen. Familien, die nicht genügend Ressourcen zur Verfügung haben, um den Kindern die notwendigen Schulmaterialien zu kaufen oder in einem Gebiet wohnen, wo es keine Spielplätze und Vereine gibt, die für Kinder, aber notwendig sind, um zu Lernen. Armut ist somit ein Teufelskreis aus dem es nur, durch eine Umstrukturierung der gesamten Gesellschaft, herauschafft. Wenn jedoch einige Sozialarbeiter*innen der Auffassung sind, dass Armut als Motivation dafür dienen soll, sich in der Gesellschaft anzustrengen, ist es fraglich, ob die Armutsbekämpfung überhaupt gewünscht ist. Armut kann Auswirkungen auf die schulische Leistung haben, das muss sie jedoch nicht. Das Ziel der Schulen sollte es meiner Auffassung nach sein, den Kindern nicht nur die Grundlagen für das Lernen zu stellen, sondern auch Grundlagen für das Leben zu schaffen. Schulen sollten mehr Netzwerkarbeit betreiben, um, sowohl Missstände in den Klassen zu neutralisieren, aber auch um innerfamiliäre Konflikte anzugehen. Lehrer*innen haben auf Grund ihres Arbeitsumfanges Schwierigkeiten, individuell auf alle Schüler*innen einzugehen. Die Armutsbekämpfung auf der sekundären Ebene, den Pädagog*innen allein zu überlassen, wird das Problem der Kinderarmut in Deutschland, womöglich, nicht allein lösen können. Was es meiner Auffassung nach an Forschung fehlt, ist der eindeutige Vergleich zwischen Internaten, Privat- und Regelschulen. Eine mögliche Forschungsfrage könnte somit wie folgt lauten: Bedarf es einer Resilienzförderung im Rahmen von Armutsprävention, an privaten Grundschulen? Sind Unterschiede vorhanden zwischen privaten und staatlichen Schulen? Es soll untersucht werden, ob die Schulform entscheidend ist, wie Kinder Armut empfinden und ob sie entwicklungsfördernd oder hemmend sind. Und welche Möglichkeiten die Schule bietet, um der Armut entgegenzuwirken. Wird die Resilienz in solchen Schulen gefördert? Ist die Förderung in einer Privatschule nötig? Sollten alle Kinder lieber auf kostenlose Internate geschickt werden, wenn das Hauptproblem in den Familien liegt? Zu diesem Thema müsste mehr geforscht werden, um einen noch genaueren Einblick zu erhalten, um daraus konkrete Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.

Literaturverzeichnis:

- Ahnert, L. (Ed.), 2014. Theorien in der Entwicklungspsychologie, Lehrbuch. Springer VS, Berlin Heidelberg.
- Ahrens, R., 2022. Familie im Wandel, in: Ahrens, R. (Ed.), Familien- und Vereinbarkeitspolitik in Deutschland: Eine Einführung, Elemente der Politik. Springer Fachmedien, Wiesbaden, pp. 7–32. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37149-4_2
- Äquivalenzeinkommen, 2022. Statistisches Bundesamt. URL <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Glossar/aequivalenzeinkommen.html> (accessed 11.23.22).
- Ariès, P. 1914-1984, 1988. Geschichte der Kindheit, 8. Aufl., 45.-50. Tsd. ed, Dtv: dtv-Wissenschaft. Dt. Taschenbuch-Verl.
- Bak, P.M., 2019. Lernen, Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie II - das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert, Angewandte Psychologie Kompakt. Springer, Berlin [Heidelberg].
- Beisenherz, H.G., 2002. Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft das Kainsmal der Globalisierung, DJI-Reihe 2 : Kinder. Leske Budrich.
- Boehle, M., 2019. Theoretische Modellbildung für die Analyse des Wandels familialer Armut, in: Boehle, M. (Ed.), Armut von Familien im sozialen Wandel: Verbreitung, Struktur, Erklärungen, Sozialstrukturanalyse. Springer Fachmedien, Wiesbaden, pp. 27–76. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27971-4_3
- Böhnke, P., Dittmann, J., Goebel, J. (Eds.), 2018. Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Massnahmen, Uni-Taschenbücher. Verlag Barbara Budrich, Opladen.
- Braches-Chyrek, R., 2020. Kinderarmut: Historische Verhältnisbestimmungen, in: Rahn, P., Chassé, K.A. (Eds.), Handbuch Kinderarmut, utb Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit, Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto, pp. 74–82.
- Brandes, R., Lang, F., Schmidt, R.F. (Eds.), 2020. Physiologie des Menschen: mit Pathophysiologie, 32. Auflage. ed, Lehrbuch. Springer, Berlin.
- Brandstätter, V., Otto, J.H., 2009. Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Brem, G., Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Österreichische Akademie der Wissenschaften (Eds.), 2010. Individuelle und globale Ernährungssituation - gibt es (noch) eine Lösung? gemeinsames Symposium der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina und der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW), vom 30. bis 31. Oktober 2008 in Wien, Nova acta Leopoldina. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina ; Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Halle (Saale) : Stuttgart.
- Brisch, K.H., 2009. Bindungsstörungen: von der Bindungstheorie zur Therapie. Klett-Cotta.
- Brodowski, M., Devers-Kanoglu, U., Overwien, B., Rohs, M., Salinger, S., Walser, M., 2009. Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis. Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2008. boh.
- Butterwegge, Ch., 2020. Was gegen Kinderarmut in Deutschland zu tun ist, in: Rahn, P., Chassé, K.A. (Eds.), Handbuch Kinderarmut, utb Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit, Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto, pp. 275–283.
- Chassé, K.A., Zander, M., 2011. Armut, Kinderarmut und Soziale Arbeit.
- Chassé, K.A., Zander, M., Rasch, K., 2003. Meine Familie ist arm: wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Leske + Budrich, Opladen.

- Conway, E., 2011. Opportunitätskosten, in: Conway, E. (Ed.), 50 Schlüsselideen Wirtschaftswissenschaft. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, pp. 18–21.
https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2635-2_5
- Deutscher Bundestag, 2022. Antrag: Aktivierende Grundsicherung statt bedingungslosem Grundeinkommen- Einführung von Bürgerarbeit.
- Deutsches Kinderhilfswerk, 2023. Die UN-Kinderrechtskonvention über die Rechte des Kindes. URL <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/> (accessed 2.7.23).
- Dietz, B., 1997. Soziologie der Armut: eine Einführung. Campus-Verl, Frankfurt/Main New York.
- Eller, F. (Ed.), 2007. Problemfelder kindlicher Entwicklung: Beiträge aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen, Schriften der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen. Budrich, Opladen.
- Ernst, G., Franke, A., Franzkowiak, P., 2022. Stress und Stressbewältigung. in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-I118-2.0>
- Eschenbeck, H., Knauf, R.-K., 2018. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung, in: Lohaus, A. (Ed.), Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Germany [Heidelberg], pp. 24–47. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Fehr, S., 2020. Einmal arm, immer arm? Zur Zeitlichkeit von Kinderarmut, in: Rahn, P., Chassé, K.A. (Eds.), Handbuch Kinderarmut, utb Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit, Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto, pp. 95–104.
- Fossier, R., 2016. Das Leben im Mittelalter. Piper ebooks.
- Fritzsche, K.P., 2009. Menschenrechte: eine Einführung mit Dokumenten, 2., überarb. und aktualisierte Aufl. ed, UTB Politikwissenschaften, Rechtswissenschaften. Schöningh, Paderborn München Wien Zürich.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M., 2014. Resilienz, 3., aktual. Aufl. ed. Reinhardt Verlag, München Basel.
- Funk, L., Jochem, S., 2017. Sozialpolitik und Wohlfahrtsstaat, in: Mause, K., Müller, C., Schubert, K. (Eds.), Politik und Wirtschaft: Ein integratives Kompendium, Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien, Wiesbaden, pp. 1–37.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06476-1_12-1
- Gabriel, K., 2019. Subsidiarität als Legitimationssemantik katholischer Akteure im deutschen Wohlfahrtsstaat.
- Gerull, S., 2020. Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut, in: Rahn, P., Chassé, K.A. (Eds.), Handbuch Kinderarmut, utb Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit, Pädagogik. Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto, pp. 29–37.
- Google, 2022. Umrechnungskurs vom Dollar. (accessed 11.23.22).
- Harring, M., Rohlf, C., Gläser-Zikuda, M., 2022. Bildung im schulischen Kontext - eine Einführung in die Thematik (Marius Harring, Carsten Rohlf und Michaela Gläser-Zikuda), in: Harring, M., Rohlf, C., Gläser-Zikuda, M. (Eds.), Handbuch Schulpädagogik. Waxmann, pp. 13–19.
- Holz, G., 2010a. Kinderarmut-Definition, Konzepte und Befunde, in: Holz, G., Richter-Kornweitz, A., Berg, A. (Eds.), Kinderarmut und ihre Folgen: wie kann Prävention gelingen?, Soziale Arbeit. Reinhardt, München Basel, pp. 32–42.
- Holz, G., 2010b. Armutsprävention und Bildungsförderung durch Schule und Jugendhilfe, in: Fischer, J., Merten, R. (Eds.), Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen: Problembestimmungen und Interventionsansätze, Grundlagen der sozialen Arbeit. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, pp. 25–41.

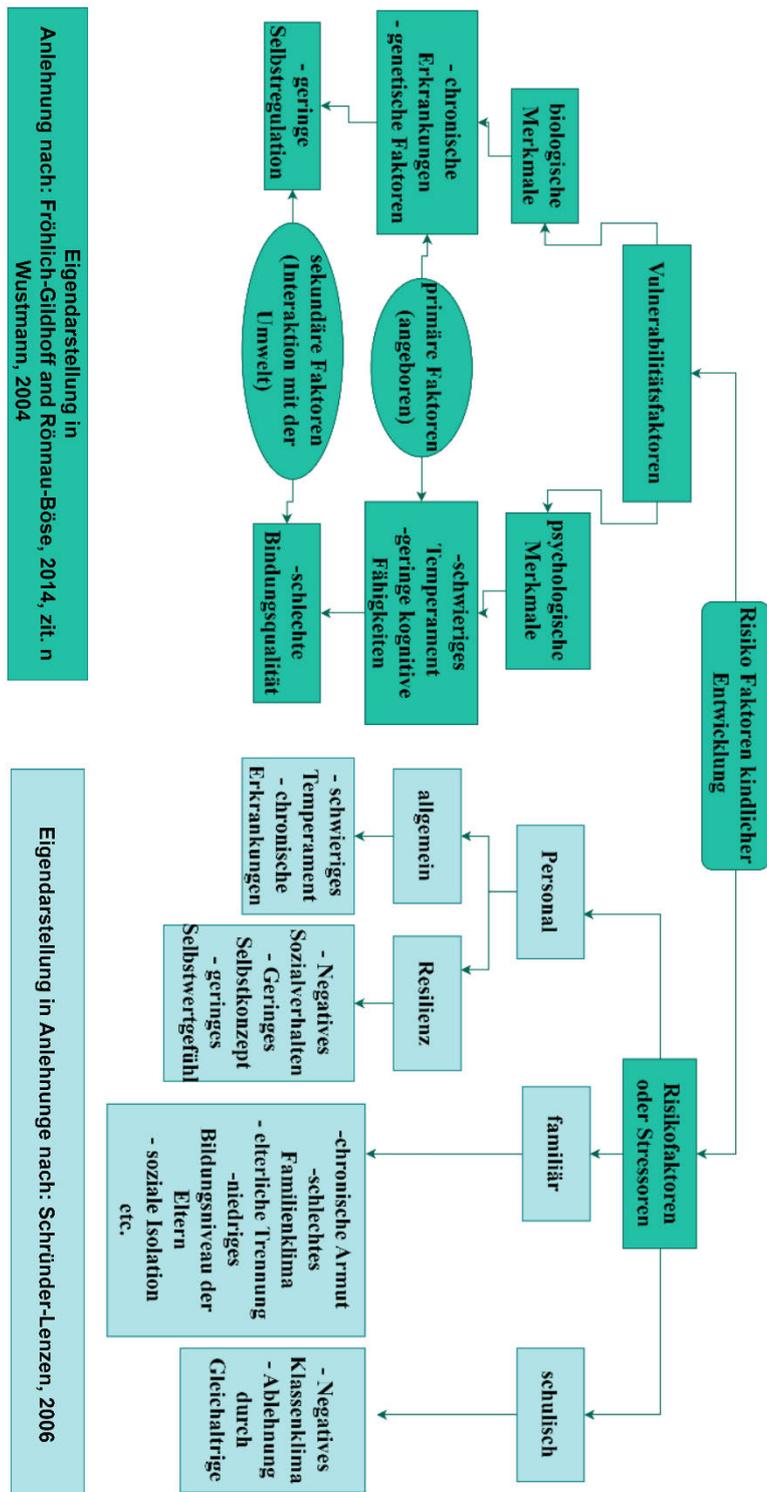
- Holz, G., 2010c. Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen - Kinderarmut im Vorschulalter, in: Zander, M. (Ed.), *Kinderarmut: einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 88–109.
- Holz, G., Laubstein, C., Sthamer, E., 2012. *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland 15 Jahre AWO-ISS-Studie*.
- Hubert, S.G., Helm, C., 2020. “Langsam vermissen wir die Schule ...”: Schule während und nach der Corona-Pandemie. *Die Deutsche Schule Beiheft* 37–60.
<https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- Hurrelmann, K., 2000. Gesundheitsrisiken von sozial benachteiligten Kindern, in: Altgeld, T. (Ed.), *Reiches Land-Kranke Kinder? Gesundheitliche Folgen von Armut Bei Kindern Und Jugendlichen*. Mabuse, Frankfurt, pp. 21–30.
- Kampshoff, M., 2010. *Armutsprävention im Bildungsbereich - Ansatzpunkte für Chancengleichheit*, in: Zander, M. (Ed.), *Kinderarmut: einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 218–236.
- Kesselring, T., 1999. *Jean Piaget*. C.H.Beck.
- Kienbaum, J., Schuhrke, B., Ebersbach, M., 2019. *Entwicklungspsychologie der Kindheit: von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr, 2., überarbeitete Auflage*. ed, *Grundriss der Psychologie*. W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Kiesel, A., Koch, I., 2012. *Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie*, 1. Aufl. ed, *Lehrbuch*. VS, Verl. für Sozialwiss, Wiesbaden.
- kindersache, 2023. Artikel 26: Unterstützung vom Land. URL <https://www.kindersache.de/bereiche/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention/artikel-26-unterstuetzung-vom-land> (accessed 2.10.23).
- Kohl, G., 2021. *Resilienz von Teams in realen Krisensituationen: Fallbeispiele im Praxisvergleich unterschiedlicher Unternehmen*. Books on Demand, Norderstedt.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 1991. *SCHLUSSBERICHT DES ZWEITEN EUROPÄISCHEN PROGRAMMS ZUR BEKÄMPFUNG DER ARMUT*. URL <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:51991DC0029&from=FI> (accessed 11.14.22).
- Krön, A., Rüßler, H., Just, M., 2019. *Teilhaben und Beteiligen auf Quartiersebene: Aufbau von Partizipationsstrukturen mit älteren Menschen*. Verlag Barbara Budrich, Opladen Berlin Toronto.
- Laubstein, C., AWO Bundesverband (Eds.), 2012. *Von alleine wächst sich nichts aus: Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I.; Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, Schriftenreihe Theorie und Praxis*. AWO Bundesverband, Berlin.
- Lenz, Albert, Kuhn, Juliane, 2011. Was stärkt Kinder psychisch kranker Eltern und fördert ihre Entwicklung? Überblick über die Ergebnisse der Resilienz- und Copingforschung 269–298. <https://doi.org/10.25656/01:3540>
- Lipp, W., 1990. *Familie und Wohnen: Wohnbedürfnisse im Wandel*.
- Maslow, A.H., Maslow, A.H., 1978. *Motivation und Persönlichkeit*, 2. erw. Aufl. ed. Walter-Verl, Olten Freiburg.
- Methfessel, B., 2020. Maslows Bedürfnistheorie und ihre Bedeutung für die Fachdidaktik. *Hi-BiFo – Haushalt in Bildung & Forschung* 9.
- Neuberger, F., Hübenal, M., 2020. *Kinderarmut ist Familienarmut?!*, in: Rahn, P., Chassé, K.A. (Eds.), *Handbuch Kinderarmut, utb Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit, Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich, Opladen Toronto, pp. 47–55.
- PrivatschulenPortal.de, 2023. *Privatschule Kosten*. URL <https://www.privatschulenportal.de/glossar/privatschule-kosten> (accessed 3.2.23).

- Quenzel, G., 2010. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmiss-
erfolg, in: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Eds.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. VS, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 123–136.
- Rihs, N., 2016. *Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder: variierende Zu-
weisungsentscheidungen beim Kindergarteneintritt*. Springer VS, Wiesbaden.
- Rohrmann, S. 1963-, 2017. *Begabte Kinder in der KiTa*.
- Roos, S., Grünke, M., 2011. Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förder-
schulen, in: Zander, M., Roemer, M. (Eds.), *Handbuch Resilienzförderung*. VS, Verl.
für Sozialwiss, Wiesbaden, pp. 407–433.
- Roscher, F., 1998. §22 Regelbedarf und Regelsatz, in: Birk, U.-A. (Ed.), *Bundessozialhilfegesetz: Lehr- und Praxiskommentar (LPK-BSHG) mit einer Kommentierung zum Asyl-
bewerberleistungsgesetz*. Baden-Baden, pp. 347–377, Rz.2.
- Schäfer, F., 2013. *Armut im Diskursgewimmel*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-01220-5>
- Scheithauer, H., Hayer, T., Niebank, K. (Eds.), 2008. *Problemverhalten und Gewalt im Ju-
gendalter: Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Interven-
tion*, 1. Aufl. ed. Kohlhammer, Stuttgart.
- Schmidtchen, S. 1942-, 1989. *Kinderpsychotherapie Grundlagen, Ziele, Methoden, Urban-
Taschenbücher*. Kohlhammer.
- Schramm, D., 2022. *Die Vernachlässigten: Generation Corona: wie uns Schule und Politik im
Stich lassen*, Originalausgabe. ed. Droemer, München.
- Schründer-Lenzen, A. (Ed.), 2006. *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung: Migration, Leis-
tungsangst und Schulübergang*, 1. Aufl. ed. VS Verl. für Sozialwissenschaften, Wies-
baden.
- Schultz, M., 2002. *Homo - Unsere Herkunft und Zukunft: Proceedings: 4. Kongress der Ge-
sellschaft für Anthropologie e.V. (GfA)*. Cuvillier Verlag.
- Schulze, A., Wolter, F., Unger, R., 2009. *Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeu-
tung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I*. Köln *Z
Soziol* 61, 411–435. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0072-7>
- Statistisches Bundesamt, 2022. *Relatives Armutsrisiko in Deutschland 2021 bei 15,8 %*. Sta-
tistisches Bundesamt. URL [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilun-
gen/2022/08/PD22_327_634.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilun-
gen/2022/08/PD22_327_634.html) (accessed 12.19.22).
- Suess, G.J. 1956-, 2009. *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer, Kinder fordern
uns heraus*. Klett-Cotta.
- Treml, A.K., 2002. *Lernen*, in: Krüger, H.-H., Helsper, W. (Eds.), *Einführung in Grundbe-
griffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Einführungskurs Erziehungswis-
enschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 93–102.
https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_8
- Tröster, H., 2018. *Diagnostik in schulischen Handlungsfeldern: Methoden, Konzepte, prakti-
sche Ansätze*. Kohlhammer Verlag.
- Volf, I., Laubstein, C., Sthamer, E., 2019. *Wenn Kinderarmut erwachsen wird ...Kurzfassung
der Ergebnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-) Folgen von Armut im Le-
bensverlauf*.
- Weimann, E., 2018. *Kinder in Armut: wie eine veränderte Grundschularbeit helfen kann, sie
zu bewältigen*, 1. Auflage. ed. Beltz Juventa, Weinheim Basel.
- wissen.de, 2022. *Lebensabschnitt*. URL <https://www.wissen.de/medizin/lebensabschnitt> (ac-
cessed 12.15.22).
- World Health Organization, Food and Agriculture Organization of the United Nations (Eds.),
2004. *Vitamin and mineral requirements in human nutrition*, 2nd ed. ed. World Health
Organization ; FAO, Geneva : Rome.

- Wustmann, C. 1976-, 2004. Resilienz Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, 1. Aufl. ed, Beiträge zur Bildungsqualität. Beltz.
- Zander, M., 2010. Kindliche Bewältigungsstrategien von Armut im Grundschulalter - Ein Forschungsbericht, in: Zander, M. (Ed.), Kinderarmut: einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp. 110–141.
- Zander, M., 2009. Armes Kind - starkes Kind? die Chance der Resilienz, 2. Aufl. ed. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Zander, M., Chassé, K.A., 2011. Armut, Kinderarmut und Soziale Arbeit. EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.

Anhang

Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Eigendarstellung in Anlehnung nach: Fröhlich-Gildhoff and Rönna-Böse, 2014, zit. n Wustmann, 2004; Schröder-Lenzen, 2006



Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Elmshorn den 06.03.2023

Angela Tepper