

Sandro Thomas Bliemetsrieder

**Kinderarmut
und krisenhafter Grundschulalltag**

Sozioanalytische Fallrekonstruktionen
als Orientierungshilfe
für die Grundschulpädagogik
und Soziale Arbeit/Sozialpädagogik



Herbert Utz Verlag · München

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 13

Diese Arbeit wurde von der Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen.



Zugl.: Diss., München, Univ., 2007

Umschlagabbildung: Wolfgang Bliemetsrieder, Melancholie einer Stadt, 2006, Privatbesitz

Bibliografische Information der Deutschen
Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek
verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.
Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die
der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von
Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem
oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Daten-
verarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugs-
weiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2007

ISBN 978-3-8316-0714-3

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utz.de

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	1
Inhaltsverzeichnis	3
Vorwort	15
1 Rekonstruktion aktueller Studien über Kinderarmut in der Grundschule und erste „Fallstrukturhypothese“	19
1.1 Alltagsphänomene: Kinderarmut in der Grundschule.....	19
1.1.1 Sprachlosigkeit in der Pädagogik.....	19
1.1.2 Erscheinungs- und Wahrnehmungsformen von Kinderarmut in der Grundschule	19
1.1.3 Soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung der betroffenen Familien und Kinder durch die Lehrkräfte	22
1.2 „Exklusion und mangelnde Teilhabe“: Kinderarmut und Bildungschancen in der Grundschule	22
1.2.1 Diskriminierung im Bildungswesen	22
1.2.2 „Sozialer Filter“ und Bildungschancen in der Grundschule im Zusammenhang mit Kinderarmut.....	23
1.2.3 Bildungschancen in der Grundschule am Beispiel von Kindern mit Migrationshintergrund	26
1.3 (Heraus-) Forderungen und Reaktionen der Grundschule im Umgang mit Kinderarmut.....	27
1.3.1 Reaktionen der Grundschule auf eine veränderte Kindheit.....	27
1.3.2 Forderung des Abbaus sozialer Benachteiligung in Kindergarten und Grundschule	27
1.3.3 Herausforderungen und Ansatzpunkte für den Umgang mit Kinderarmut für die Grundschule	28
1.4 (Kinder-) Armut als Handlungsauftrag aus dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik	30
1.4.1 Forderung eines „dualen Armutsbegriffs“ durch die Soziale Arbeit.....	30
1.4.2 Herausforderung des Phänomens Kinderarmut für die Kinder- und Jugendhilfe	31
1.5 Zusammenfassende und rekonstruktive Problematisierung und Stellungnahme zu den Forschungsergebnissen als Ausgangslage dieser Forschungsarbeit: erste „Fallstrukturhypothese“	32

2	Soziologische und pädagogische bezugswissenschaftliche Definitionen, Konzepte und Dimensionen der Kinderarmut.....	35
2.1	Komplexitätsaufbau durch Definitionen.....	35
2.2	Ansätze, Theorien und Fragen der Armutforschung in der Problemsoziologie.....	35
2.3	Armut als Theorie ohne Gegenstand in der Problemsoziologie .	36
2.4	Konzept der Lebenslagen, Lebensbedingungen, subjektive Lebensqualität und Lebensbereiche	38
2.5	Armut und Deprivation als Problemtypen im frühen Grundschulalter.....	41
2.6	Soziale Teilhabe aus Sicht der Sozialen Arbeit.....	42
2.7	Armut und Exklusion	43
2.8	Konzept der Lebenswelt aus Sicht der Sozialen Arbeit.....	44
2.9	Alltag in der Wissenssoziologie.....	45
2.10	Armut aus Sicht der Kinder	46
2.11	Armut als behindernder Faktor der kindlichen Entwicklung – unter ökologischen Gesichtspunkten	48
2.12	Zusammenfassende Stellungnahme, Komplexitätsreduktion und Skizzierung des Begriffs Kinderarmut in dieser Arbeit	49
2.13	Erste Erkenntnis: Kinderarmut als Konzept mit vier Dimensionen.....	52
3	Qualitativer und quantitativer Forschungsstand einer „Infantilisierung der Armut“ in Deutschland	54
3.1	Integration von bezugswissenschaftlichem Denken.....	54
3.2	Quantitativer Forschungsstand als Ausgangslage der „Objektiven Lebenslagen“ von Kindern in Armut.....	55
3.2.1	Blick von Außen: Kinderarmut in Deutschland aus einem Forschungsbericht der UNICEF	55
3.2.1.1	Messung der relativen Armut	55
3.2.1.2	Entwicklung in Westdeutschland.....	56
3.2.1.3	Zahlen aus Ostdeutschland	56
3.2.1.4	Gesamtdeutsche Armutsquoten.....	56
3.2.1.5	Zuwanderung	56
3.2.1.6	Alleinerziehende	57
3.2.2	Blick von Innen: Forschungsprojekte und Rechenschaftsberichte der deutschen Politik	57

3.2.2.1 Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung.....	57
3.2.2.2 Zahlen des statistischen Bundesamtes zur Entwicklung der Sozialhilfebedürftigkeit von Kindern	59
3.2.3 Steigende Mietkosten	60
3.2.4 Erste Annahmen zu den Auswirkungen der neuen Sozialgesetzgebung (Hartz IV) auf die Kinderarmut	60
3.2.5 Kritische Erläuterung zu den empirischen Befunden	63
3.3 Qualitativer Forschungsstand	65
3.3.1 „Objektive Lebenslagen“: Soziale Notlagen von Familien und Kindern	65
3.3.2 Einflussfaktoren in Verarmungsprozessen von Familien	66
3.3.3 Psychosoziale Folgen von Armut und Vernachlässigung: Kinderarmut als erschwerender und behindernder Faktor in der kindlichen Entwicklung durch soziale Notlagen der Familien als „einbindende Kulturen“.....	66
4 Grundschule als „Interventionsfenster“ für Kinder aus Armutssituationen durch eine Vernetzung mit der Kinder- und Jugendhilfe.....	69
4.1 Allgemein: „Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen“ als 5. Dimension im Verständnis von Kinderarmut in der Grundschule	69
4.2 Kinder- und Jugendhilfe und Schule	70
4.3 Rechtliche Grundlagen der Vernetzung	71
4.3.1 Das SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz).....	71
4.3.2 Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG).72	
4.4 Herausforderungen für die Schule	73
4.4.1 Herausforderungen aus Sicht des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung	73
4.4.2 Herausforderungen aus Sicht des Elften Kinder- und Jugendberichts.....	73
4.5 Kooperationsformen von Kinder- und Jugendhilfe und Schule ..	74
4.5.1 Überblick der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	74
4.5.2 Zusammenarbeit von Jugendarbeit mit den Schulen	75
4.5.2.1 Rechtliche Grundlage der Jugendarbeit.....	75
4.5.2.2 Gegenseitiger Respekt als Grundlage von Kooperation	75
4.5.3 Jugendsozialarbeit in den Schulen	76
4.5.3.1 Rechtliche Grundlage der Jugendsozialarbeit	76
4.5.3.2 Der Begriff der Schulsozialarbeit	76

4.5.3.3	Modellförderprogramm der Schulsozialarbeit in Bayern	77
4.5.3.4	Rahmen der Jugendsozialarbeit in den Schulen.....	77
4.5.3.5	Zielgruppe der Maßnahme.....	77
4.5.4	Kooperation der Schulen mit dem Hilfesystem „Hilfen zur Erziehung“	78
4.5.4.1	Unterstützung bei der Erziehung.....	78
4.5.4.2	Gesetzliche Grundlage der „Hilfen zur Erziehung“	78
4.5.4.3	Mitwirkung im Hilfeplanverfahren	79
4.5.4.4	Erfolg bei schneller, gemeinsamer Einleitung der Hilfe	79
4.5.5	Arbeitskreise und Helferteams	80
4.5.6	Wechselseitiger Kenntnisstand	80
4.5.7	Fazit aus Sicht des Elften Kinder- und Jugendberichtes	81
5	Mangel an Forschung aus Sicht einer Sozialarbeits- forschung bezüglich der Lebenswelt von (Grundschul-) Kindern aus Armutssituationen.....	82
5.1	Bisherige Lösungsansätze aus der Lebenspraxis der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik als Experiment zwischen Versuch und Irrtum	82
5.2	Lebenspraxis der Sozialpädagogik in der Grundschule	83
5.2.1	Additiv-kooperatives Modell:	84
5.2.2	Integratives Modell.....	84
5.2.3	Sozialpädagogische Schule	84
5.3	Armutsforschung in der Sozialen Arbeit – Kritik an der reinen soziologischen Forschung	85
5.4	Kritische Auseinandersetzung der „Lebenswelt“ als Begrifflichkeit der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik	85
5.5	Armut aus der Haltung einer hermeneutischen Kindheitsforschung	86
5.6	Zusammenfassende Haltung: Kinderarmut in der Grundschule als Grundlage einer lebensweltorientierten Sozialarbeitsforschung.....	87
6	Ziel und Fragestellung der Fallstudie: „Schaffung von günstigen Ausgangsbedingungen in der Grundschule für Kinder aus Armutssituationen“	90
6.1	Ziel der Fallstudie.....	90
6.2	Fragestellung	90
6.2.1	Fragestellung zum „vernetzten Denken“ von Grundschule und Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik	90

6.2.2	Ausgrenzung einer unreflektierten Haltung der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik	91
6.3	Definitionen zur Fragestellung	92
6.3.1	Kontextwissen, Sinn und Bedeutungsstrukturen der Fragestellung	92
6.3.1.1	Lebensweltorientierte Soziale Arbeit.....	92
6.3.1.2	Ressourcenblick der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit	96
6.3.1.3	Sozialpädagogik.....	97
6.3.1.4	Trennung von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik als Spannungsfeld in der Professionalisierungsdebatte	97
6.3.1.5	Unterstützen	98
6.3.1.6	Soziale und kulturelle Bedrängungen abwehren.....	99
6.3.1.7	Subjektive Entwicklungsprozesse ermöglichen	100
6.3.1.8	Affektiv fördernde Bedingungen mit beitragen	101
6.3.1.9	Initiierung von Lernen	102
6.3.1.10	Bildung in gemeinsamer Verantwortung	104
6.3.1.11	„Vernetztes Denken“	105
6.3.1.12	Menschenwürdige Bildungskultur	106
6.3.1.13	Bildungsbegriff aus Sicht der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik.....	107
6.3.1.14	Sichern	108
6.3.2	Von der präzisen zur prägnanten Fragestellung	108
7	Forschungsdesign und Forschungsmethoden der sozioanalytischen Forschungsstrategie.....	111
7.1	Offene, leitfadenorientierte, explorative Experten-/ Expertinneninterviews mit Grundschulpädagogen/-pädagoginnen.....	111
7.2	Transkription	112
7.3	Typisierung des „maximalen Kontrastes“	112
7.4	Sammlung von Aussagen durch Kinder mittels Sekundärmaterialien	114
7.5	Rekonstruktion mittels der „Objektiven Hermeneutik“	115
7.5.1	Methodenmix	115
7.5.1.1	Zum Konzept der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann	116
7.5.1.2	Theoretischer Bezug.....	116

7.5.1.3 Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen	117
7.5.1.4 Die Lesbarkeit von Sinnstrukturen	118
7.5.1.5 Ausdrucksgestalt, Text und Protokoll	118
7.5.1.6 Objektivität	118
7.5.1.7 Krise statt Routine.....	119
7.5.1.8 Fallrekonstruktion	120
7.5.1.9 Kunstlehre.....	121
7.5.1.10 Autonomie von Lebenspraxis	121
7.5.1.11 Grundprinzipien und Interpretationsregeln der Objektiven Hermeneutik.....	121
7.5.1.12 Kontextfreiheit	122
7.5.1.13 Wörtlichkeit	122
7.5.1.14 Sequentialität	122
7.5.1.15 Permanente Falsifikationen	123
7.5.1.16 Gedankenexperimentelle Explikation.....	123
7.5.1.17 Extensivität	123
7.5.1.18 Sparsamkeit.....	123
7.6 Exkurs 1: Die Rekonstruktionslogik in den Systemtheorien	124
7.7 Auswertungsgruppe	125
7.8 Fallstrukturen	125
8 Darstellung der Analyse des Fallmaterials der Phänomene einer Kinderarmut in der Grundschule	126
8.1 Darstellung der „zentralen Fallstrukturhypothesen“: Allgemeine Schwierigkeiten bezüglich des Kontext- und Institutionswissens in der Grundschule	126
8.1.1 Phänomene der Kinderarmut in der Grundschule.....	127
8.1.2 Armutdefinitionen und –begrifflichkeiten in der Grundschule .	128
8.1.2.1 Erste Rekonstruktion des Begriffs Kinderarmut	128
8.1.2.2 Kinderarmut aus Sicht der Grundschulpädagogen/ -pädagoginnen	130
8.1.2.3 Exkurs 1: Kritische Reflexion nichtadäquater Haltungen auf soziale und ökonomische Schwierigkeiten der Grundschüler/-innen und deren Eltern	131
8.1.2.3.1 Bagatellisieren	132
8.1.2.3.2 Diagnostizieren	132
8.1.2.3.3 Interpretieren	132
8.1.2.3.4 Moralisieren	132

8.1.2.3.5	Intellektualisieren	133
8.1.2.3.6	Examinieren	133
8.1.2.3.7	Dirigieren	133
8.1.2.3.8	Sich identifizieren.....	133
8.1.3	Sozialraum und Grundschule: Der Blick auf den „Brennpunkt“	134
8.1.3.1	Gedankenexperiment: Der Brennpunkt in der optischen Physik	135
8.1.4	Reaktionen der Lehrkräfte in der Grundschule	137
8.1.5	Das Dilemma der Schweigepflicht oder die Angst, die Armut der Kinder aufzudecken	138
8.1.6	Hilflosigkeit und Ängste der Lehrkräfte	139
8.1.7	Hilfeleistung in der Grundschule	140
8.1.8	Kontakt zum Elternhaus der betroffenen Kinder: Ansätze der Elternarbeit	143
8.1.9	Besonderheiten der Fallstruktur im Kontext der Förderzentren / Förderschulen.....	146
8.1.9.1	Gedankenexperiment: Einweisung und Paternalismus als Folge asymmetrischer Beziehungen.....	147
8.2	Kinderarmut „mit den Augen der Kinder“ – rekonstruiert an einem Beispieltext.....	149
8.2.1	Grundhaltung eines philosophischen Nachdenkens	149
8.2.2	Erzählungen aufgrund eigenem Erfahrungs- und Kontextwissen der Kinder	157
8.3	Möglichkeiten des Religionsunterrichtes in den Fragen von Armut und Reichtum der Grundschule	159
8.3.1	Die Bibel als günstiger Rahmen, Ungerechtigkeiten und Armut zu verstehen, als alltagsorientierter Beitrag für die Lebensbewältigung	159
8.3.2	Die Frage nach dem Menschen im Religionsunterricht.....	162
8.4	Synthese zweier konkurrierender Lesarten: Ein Plädoyer, die aktuellen ökonomischen Rahmenbedingungen mit zu berücksichtigen	163
8.4.1	Konkurrierende Lesarten	163
8.4.2	Fallstruktur der Diskussion.....	164
9	Handlungsempfehlungen als Orientierungshilfe für die Grundschulpädagogik und Soziale Arbeit / Sozialpädagogik in den Fragen der Kinderarmut in der Grundschule.....	166

9.1	Erste Handlungsempfehlung: ein gemeinsamer sozial-ökologischer Erziehungsbegriff von Grundschulpädagogik und Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik – gegen den „Fachjargon“ und für ein „vernetztes Denken“ von Anfang an..	167
9.2	Zweite Handlungsempfehlung: Schülerzentrierte Haltung gegen eine Stigmatisierung der von Armut betroffenen sozialen Systeme und zur Förderung affektiv günstiger Ausgangssituationen.....	172
9.2.1	Personenzentrierter Ansatz	173
9.2.2	Humanistisches Menschenbild.....	173
9.2.3	Zu den Begriffen „Personenzentrierte Gesprächsführung und Gesprächstherapie“	174
9.2.4	Zugrundeliegende Lebensauffassung.....	174
9.2.5	Rogers Persönlichkeitsmodell.....	175
9.2.6	Grundlegende Hypothese	175
9.2.7	Zwischenmenschliche Beziehung	176
9.2.8	Drei Variablen oder Bedingungen der Personenzentrierten Gesprächsführung	176
9.2.8.1	Grundlagen	176
9.2.8.2	Kongruenz	177
9.2.8.3	Akzeptanz	177
9.2.8.4	Empathie.....	178
9.2.9	Zusammenwirken der Bedingungen	179
9.2.10	Die Wahrnehmungswelt des Schülers/der Schülerin	180
9.2.11	Anwendung in der Schule	180
9.3	Dritte Handlungsempfehlung: Fremdheitshaltung als günstige, gemeinsame Ausgangslage eines Verstehensprozesses der Lebensbedingungen von Kindern aus belasteten Situationen .	181
9.4	Vierte Handlungsempfehlung: Erzählen lassen als Brücke zwischen Leben und Lernen als sozialpädagogische „sanfte Intervention“ der Grundschule und Möglichkeit für subjektive Entwicklungsprozesse	183
9.5	Fünfte Handlungsempfehlung: Rekonstruktionslogische Diagnosen in der „Sprache des Falles“ statt subsumtionslogische Vorannahmen – Verstehen von sozialen und kulturellen Bedrängungen.....	185
9.5.1	Exemplarische Beispielsequenzen	185
9.5.1.1	Beispielsequenz 1:.....	185
9.5.1.2	Beispielsequenz 2:.....	185
9.5.1.3	Gedankenexperimentielle Explikation:	186

9.5.2 Interdisziplinäre Diagnostik in der „Sprache des Falles“	188
9.5.3 Notwendigkeit diagnostischer Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe	190
9.5.4 Umstrittene Begrifflichkeit der Diagnostik	190
9.5.5 Prinzipien sozialpädagogischer Diagnostik.....	191
9.5.5.1 Partizipative Orientierung.....	191
9.5.5.2 Sozialökologische Orientierung.....	191
9.5.5.3 Mehrperspektivische Orientierung	191
9.5.6 Methodische Eckpfeiler sozialpädagogischen Fallverstehens .	192
9.5.6.1 Zugang zu den Betroffenen.....	192
9.5.6.2 Diagnose und Intersubjektivität.....	192
9.5.6.3 Diagnose und Lebensweltbezug	192
9.5.7 Gemeinsames rekonstruktives Verstehen von Grundschulpädagogik und Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik..	193
9.5.8 Aushandeln und Diagnostik	194
9.6 Sechste Handlungsempfehlung: Diagnostik der Kinderarmut in der Grundschule als differenzierter Blick vor oder hinter den „Brennpunkt“ zum Verstehen von sozialen und kulturellen Bedrängungen der Kinder.....	195
9.6.1 Der Blick hinter den Fokus als „sekundärpräventiver Blick“	195
9.6.2 Der „bikonkave Blick“ als „primärpräventiver Blick“	196
9.7 Siebte Handlungsempfehlung: Kontextwissen als Bildungs- aufgabe – Lehren und Lernen, soziale und kulturelle Bedrängungen zu verstehen und durch affektiv günstige Ausgangslagen subjektive Entwicklungsprozesse zu ermöglichen	198
9.7.1 Lehrer/-innenbildung mit Angeboten zu mehr Kontextwissen über Kinder in Armut und Interventionsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe	199
9.7.2 Vermittlung im Unterricht von kindgerechtem Kontextwissen über Unterversorgung und Deprivation: „ <i>Verständnis lehren</i> “ ..	200
9.7.2.1 Ethik des Verstehens	201
9.7.2.2 Empathiefähigkeit	201
9.7.2.2.1 Emotion.....	202
9.7.2.2.2 Emotionales Bewusstsein	202
9.7.2.3 Ehrfurcht vor dem Fremden: Aspekte eines prozesshaften Erziehungsbegriffes	204
9.8 Achte Handlungsempfehlung: Lebensweltorientierte Grund- schule als Antwort sozialer und kultureller Bedrängungen im Alltag der Kinder	205

9.8.1	Grundschule als „einbindende Kultur“ für alle Schüler/-innen ..	205
9.8.2	Soziale Begegnungszentren als günstigere Alternative zur Ganztagschule und/oder Schulsozialarbeit mit einem interdisziplinären Ansatz und als Ausgangspunkt einer „neuen Schulkultur“	207
9.8.3	Hilfeetat als „Niederschwellige Fürsorgeleistung“ im Bedarfsfall, im Spannungsfeld zwischen gerechtem Austausch und Autonomie	211
9.9	Neunte Handlungsempfehlung: „Vernetztes Denken“ von Grundschulpädagogik und Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik ..	214
9.9.1	Definition eines „Vernetzten Denkens“ in dieser Forschungsarbeit	214
9.9.2	Von der Vernetzung zur Rekonstruktion „lokaler, sozialer Netzwerke“ in der Grundschule.....	215
9.10	Zehnte Handlungsempfehlung: Ressourcen nützen – Vernetzungspartner/-innen ernst nehmen.....	218
9.10.1	Der Ressourcenbegriff in der Logik dieser Fallstudie	218
9.10.2	Kinder- und Jugendhilfe als systematischer Vernetzungspartner in den Fragen der Kinderarmut für die Grundschule..	218
9.10.2.1	Thesepapiere von Experten/Expertinnen der Kinder- und Jugendhilfe.....	218
9.10.2.2	Handlungsempfehlungen aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe zur interdisziplinären Zusammenarbeit	219
9.10.3	Zuverlässige Partner/-innen akzeptieren: Am Beispiel der Kirchen.....	224
9.10.3.1	Diakonie und Vermittlung von Werten in einer christlichen Alltagspädagogik.....	224
9.10.3.2	Kirche als Sprachrohr für Benachteiligte.....	227
10	Diskussion der sozioanalytischen Fallstudie.....	231
10.1	Ergebnissichernder Diskurs: Fokus auf dem Kontextwissen und dem Institutionswissen	231
10.2	Handlungsethischer Diskurs	234
10.2.1	Grundschulpädagogik als erzieherisches Routinehandeln, Soziale Arbeit / Sozialpädagogik als stellvertretendes Krisenlösen	234
10.2.2	Elfte Handlungsempfehlung: Einmischungsauftrag der Sozialen Arbeit.....	238
10.2.3	Forschung mit einem lebensweltorientierten Bezugsrahmen	240
10.2.4	Sozialarbeitsforschung als theoriegeleitetes Handeln	240

10.3	Diskurs der gewonnenen Handlungsempfehlungen mit dem Bildungskonzept nach Maria-Anna Bäuml-Roßnagl.....	241
10.3.1	Zur Frage der Bildung und Bildungschancen für die Soziale Arbeit / Sozialpädagogik.....	241
10.3.2	Bildung in gemeinsamer Verantwortung von Grund- schulpädagogik und Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik.....	242
10.4	Forschungsmethodischer Diskurs: Methodologie der Objektiven Hermeneutik als Grundlage dieser Fallstudie im Rahmen einer Sozialarbeitsforschung	249
10.4.1	Abgrenzung zur traditionellen Hermeneutik	249
10.4.2	Grundschulpädagogen/-pädagoginnen als Experten/ Expertinnen und Botschafter/-innen der Krise.....	249
10.4.3	Maximal kontrastive Fälle	251
10.4.4	Sequentialität und algorithmische Erzeugungsregeln	252
10.4.5	Interdisziplinarität als Einheit von Strukturreproduktion	252
10.4.6	Von der Abduktion zur Verallgemeinerung der Experten-/ Expertinneninterviews	253
10.4.7	Objektivierbarkeit aufgrund der Authentizität des Materials ...	254
10.4.7.1	Der „sozialarbeiterische Blick“ der Auswertungsgruppe als Konstruktion der Wirklichkeit im Spannungsfeld des Anspruchs einer Objektivität	255
10.4.7.1.1	Gedankenexperimente: Denken und Vernunft	255
10.4.7.1.2	Objektive Erkenntnis und/oder Konstruktionen leibhaftiger-personaler Forscherpersonen aus der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik.....	256
10.4.8	Verfahrenskritik: Methodenmix aus Experten-/Expertinnen- interviews mit einer rekonstruktiven Auswertung	259
10.5	Alternative Forschungshaltung in der Sozialen Arbeit: Schwierigkeiten der Luhmann'schen Systemtheorie zur Erforschung der Kinderarmut in der Grundschule.....	260
11	Epilog: Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession und / oder die Rückgewinnung der Sozialpädagogik in den Fragen der Kinderarmut in der Grundschule	264
	Abbildungsverzeichnis.....	268
	Tabellenverzeichnis.....	269
	Abkürzungsverzeichnis.....	270
	Glossar	273
	Literaturverzeichnis.....	276
	Stichwortverzeichnis	293

1 Rekonstruktion aktueller Studien über Kinderarmut in der Grundschule und erste „Fallstrukturhypothese“

1.1 Alltagsphänomene: Kinderarmut in der Grundschule

1.1.1 Sprachlosigkeit in der Pädagogik

Das Thema Armut ist in unserer Gesellschaft und ihren verschiedenen Institutionen von starken Tabus geprägt. Hanna Kiper stellt in diesem Zusammenhang zusammenfassend in einem Aufsatz fest, dass Pädagogen/Pädagoginnen Jahrhunderte lang zu den Fragen von Kinderarmut Stellung bezogen haben, während aktuell eine „*Sprachlosigkeit*“¹ festzustellen sei. „*Mühsam wird die Realität armer Kinder in unserer Risikogesellschaft*“² festgestellt und darum gerungen, nicht mehr nur“ wegzuschauen „und zu schweigen, sondern Stellung zu beziehen.“³ Eine ähnliche Diskussion wird auch in der Heil- bzw. Sonderpädagogik geführt⁴. Armut wird hierbei als eine in der Heilpädagogik verdrängte Begrifflichkeit gesehen, als Folge eines gestörten Verhältnisses der Politik und Pädagogik zu unterversorgten Lebenslagen. Diese Feststellung gilt auch, wie Forschungsergebnisse von Sabine Toppe⁵ zeigen, besonders für die Grundschulpädagogik. Die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit werden im folgenden Punkt 1.1.2 dargestellt.

Diese Arbeit soll der Tabuisierung von Kinderarmut in der Institution Grundschule entgegenwirken und den Fragen von Kinderarmut und Bildungschancen in der Grund-/Förderschule im Primärbereich einen gerechten Platz in einer menschenwürdigen Bildungskultur⁶ einräumen.

1.1.2 Erscheinungs- und Wahrnehmungsformen von Kinderarmut in der Grundschule

Sabine Toppe fordert im Umgang mit den Betrachtungsweisen von Kinderarmut in der Grundschule, innerhalb ihrer Forschungsergebnisse einen „*differenzierten Blick*“⁷ zu wahren. So seien heute arme Kinder beispielsweise nicht zwangsläufig an einer mangelhaften Kleidung erkennbar, sondern der Kauf von Markenkleidung oder entsprechend

¹ Kiper, Hanna: Kinderarmut und Pädagogik, 2001, S. 12.

² Die Begrifflichkeit der Risikogesellschaft nach Ulrich Beck vernachlässigt meines Erachtens auch die Chancen einer pluralen, globalen und individuellen Gesellschaft. (Vgl. hierzu: Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.)

³ Kiper, Hanna: Kinderarmut und Pädagogik, 2001, S. 12.

⁴ Vgl.: Weiß, Hans: Armut – ein Risikofaktor für kindliche Entwicklung, 2000, S. 209.

⁵ Vgl.: Toppe, Sabine: Kinderarmut in Deutschland, 2001, S. 16f.

⁶ Die Begrifflichkeit der „menschenwürdigen Bildungskultur“ wird in dieser Arbeit noch definiert.

⁷ Toppe, Sabine: Kinderarmut in Deutschland, 2001, S. 17.

anderen Statusgütern stelle sogar eine Möglichkeit dar, Kindern „die Auswirkungen der Armut“, ausgehend von den Eltern, „weitgehend zu ersparen“⁸. Dieses, in der Bundesrepublik Deutschland als „relative Armut“⁹ diskutiertes Phänomen, wird meist nicht als offensichtlicher Mangel erkennbar, was aber die Brisanz für die Betroffenen in keiner Weise mindert.

In der qualitativen Befragung von Lehrkräften im Rahmen der Untersuchung von Sabine Toppe¹⁰ an ausgewählten Grundschulen der Stadt Oldenburg mit leitfadengestützten, halbstandardisierten Experten-/Expertinneninterviews¹¹ zeigten sich sehr differenzierte Aussagen der Lehrkräfte über die Wahrnehmung der Phänomene der Kinderarmut in ihrem professionellen Alltag. Zum einen zeigte sich, dass das Thema Armut und Kinderarmut in der Grundschuldidaktik weitgehend tabuisiert ist. Das Thema Armut wurde lediglich im Zusammenhang mit weltweiter materieller Armut in den Klassen thematisiert. Es zeigten sich kaum Ansätze, die Situation in der Lebenswelt der Kinder im Unterricht zu behandeln.¹² Das Thema Kinderarmut wurde im Kollegium ebenfalls sehr selten thematisiert: *„Anlässe waren hier Klagen über Schwierigkeiten, Geld für eine Klassenfahrt zusammen zu bekommen, oder wenn Kinder allzu sorglos mit anvertrauten Schulmaterialien, wie Bücher und Hefte umgingen, und es Probleme gab, von den Familien Ersatz zu bekommen.“*¹³ Zum anderen differieren die Aussagen über die Wahrnehmung von Kinderarmut nicht nur von Schule zu Schule sehr, sondern zum Teil auch innerhalb eines Kollegiums:

In den „Brennpunktschulen“ scheinen die Lehrkräfte mit zunehmend sichtbarer Kinderarmut konfrontiert zu werden, und die Kinderarmut sowie entsprechende Auffälligkeiten der Kinder bestimmen zunehmend den Schulalltag. Die Kinder kommen demnach oft ohne Frühstück, mit zerschlissener Bekleidung und mangelnder Körperpflege zur Schule. Das Geld zum Pausenkauf, Mittagstisch und für Klassenfahrten konnte in einigen Fällen nicht aufgebracht werden. Schulmaterialien sind hier oft nicht oder nur teilweise vorhanden bzw. in einem schlechten Zustand. Der Gesundheitszustand zeigte sich wohl durch schlechte Zähne und/oder Unter- bzw. Übergewicht. Weiter brachten die Lehrkräfte Wahrnehmungsstörungen, Sprachstörungen, Spracharmut und Koordinationsschwierigkeiten der Kinder mit ihrem Aufwachsen in Armut in Verbindung. Die

⁸ Toppe, Sabine: Kinderarmut in Deutschland, 2001, S. 17.

⁹ „Relative Armut“ meint hier eine gesellschaftliche und soziale Benachteiligung von Kindern in Relation zum Durchschnitt der Bevölkerung. Auf diese Armutsdefinitionen wird im Kapitel 2 dieser Arbeit noch genauer Bezug genommen.

¹⁰ Vgl.: Toppe, Sabine: Kinderarmut in der Grundschule, S. 2.

¹¹ Vgl.: Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike: Das Experteninterview, 2005, S. 71ff.

¹² Vgl.: Toppe, Sabine: Kinderarmut in der Grundschule, S. 3.

¹³ Ebd., S 3.

Unfähigkeit, Vertrauen aufzubauen, Distanzlosigkeit und die Sehnsucht nach körperlicher und emotionaler Zuwendung wurden nach dieser Studie von den Lehrkräften unter „seelischer Verkümmerng“ subsumiert. Weiter wurden Konzentrationsschwächen, Kommunikationsschwächen, Lese- und Rechtschreibschwächen und abweichendes Verhalten, wie erhöhte Gewalt- und Aggressionsbereitschaft, verstärkt durch die Lehrkräfte beobachtet.¹⁴ Fast alle Lehrkräfte sehen die Ursachen für diese Phänomene bei „*einer mangelnden Fürsorge der Eltern bzw. der Mütter, weniger gesellschaftliche oder familiäre Bedingungen von kindlicher Armut*“¹⁵.

Ein weiterer Punkt zeigte sich im immer geringeren Besuch von Kindergarten und Vorschule seitens der betroffenen Kinder. Hier müsse die Schule in zunehmendem Maße elementare Kenntnisse und Grundfertigkeiten wie das richtige Bedienen von Arbeitsmitteln, Hilfestellung beim Kleidungs- oder Schuhwechsel und optisches sowie akustisches Wahrnehmen übernehmen, und die Wissensvermittlung müsse hier immer häufiger in den Hintergrund treten, damit diese Kinder Erfahrungen, die in einem defizitären Elternhaus gesehen werden, nachholen könnten.¹⁶

Andere Armutsphänomene zeigten sich in den Grundschulen mit Schülern/ Schülerinnen aus eher mittelschichtorientiertem Sozialraum. Hier sprachen die Lehrkräfte von eher sozialen und emotionalen Defiziten, wie „*Bewegungs-, Phantasie- und Kontaktarmut, neben sprachlicher oder sozialer Armut der Schulkinder*“¹⁷, die den Unterricht erschweren. Ökonomische Armutsphänomene werden hierbei nur sehr wenige angeführt.

Die Verantwortung für diese Entwicklung wurde den Familienverhältnissen, oft mit einer berufstätigen Mutter, dem Fernseh- und Computerkonsum, den Einschränkungen der Bewegungsmöglichkeiten der Kinder und der Überhäufung der Kinder mit Terminen im Alltag zugeschrieben.¹⁸

Auf die Frage hin, welche negativen Verhaltensformen Armut mit sich bringen könnte, zeigte sich vordergründig eine erhöhte Gewaltbereitschaft und Aggressivität bei Jungen, während der von Sabine Toppe beobachtete Rückzug einiger Mädchen von den Lehrkräften wohl nicht wahrgenommen wurde.¹⁹

¹⁴ Vgl.: Toppe, Sabine: Kinderarmut in der Grundschule, S. 3.

¹⁵ Ebd., S. 3.

¹⁶ Vgl.: Ebd., S. 3.

¹⁷ Vgl.: Ebd., S. 3.

¹⁸ Vgl.: Ebd., S. 3.

¹⁹ Vgl.: Ebd., S. 3.

1.1.3 Soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung der betroffenen Familien und Kinder durch die Lehrkräfte

Einige Lehrkräfte reagierten bei der Befragung mit sozialer Ausgrenzung und Stigmatisierung. Häufige Nennungen waren so genannte „Randgruppen“, wie Arbeitslose, Aussiedlerfamilien sowie Asylbewerber und Alleinerziehende. *„In den Blick fielen z. B. Werturteile über das Unvermögen allein erziehender Mütter, denen Desinteresse am Kind unterstellt wurde, wenn das Kind nicht die erforderliche Ausstattung in die Schule mitbrachte.“*²⁰ Sabine Toppe stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob Lehrkräfte, die meist aus der Mittelschicht stammen, für die Lebenswelt armer und unterversorgter Kinder genügend sensibilisiert sind und entsprechend gesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick nehmen können, ohne voreilig auf subjektives Versagen und Vernachlässigungen seitens der Eltern der betroffenen Kinder zu schließen?²¹

Diese „Skandalisierung“ der Kinderarmut, verbunden mit subtilen Schuldzuschreibungen, birgt einerseits die Gefahr, dass sich die betroffenen Kinder selbst für den Skandal halten, andererseits sich beispielsweise Eltern, die nicht mehr am Erwerbsleben teilhaben können, schuldig fühlen könnten. *„Es käme aber darauf an, ihnen mit Respekt zu begegnen und ihnen ihre Würde zu lassen. Von Armut muß deshalb nicht geschwiegen werden.“*²²

Dass die Grundschule verstärkt mit Phänomenen von Kinderarmut konfrontiert wird, zeigt die angeführte Studie deutlich. Nun stellt sich die Frage, ob Kinderarmut bereits in der Grundschule in einem Zusammenhang mit den Bildungschancen gesehen werden kann.

1.2 „Exklusion und mangelnde Teilhabe“: Kinderarmut und Bildungschancen in der Grundschule

1.2.1 Diskriminierung im Bildungswesen

Gerhard Beisenherz beispielsweise sieht deutliche Einschränkungen für arme Kinder und Kinder mit behindernden Faktoren in den direkten Bildungsausgaben. Es geht insbesondere um:

- ständig steigende Aufwendungen für die Schulmaterialien in der Grundschule,
- Hänkeln nicht betroffener Kinder wegen altmodischer Kleidung und Accessoires,

²⁰ Toppe, Sabine: Kinderarmut in der Grundschule, S. 3.

²¹ Vgl.: Ebd., S. 4.

²² Weiß, Hans: Armut – ein Risikofaktor für kindliche Entwicklung, 2000, S. 211.