



Handlungsorientierung Sekundarstufe I

Armut (k)ein Thema für Alle?! -
Armutssensibles Handeln als Beitrag zur
Gesundheitsförderung für Schülerinnen und Schüler der
Sekundarstufe I und Sekundarstufe II im Ortenaukreis

Herausgeber

Präventionsnetzwerk
Ortenaukreis (PNO)

Autorin

Anita Meyer

Handlungsorientierung Sekundarstufe I

Unter Mitwirkung von

Angela Schickler

Michaela Tisch

Marisa Bruder

Inhalt

Einführung	5
Kapitel 1 Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I	6
Kapitel 2 Sekundarstufe I und die Armutslage	9
2.1 Sekundarstufe I im Licht der materiellen Dimension	10
2.2 Sekundarstufe I im Licht der sozialen Dimension	12
2.3 Sekundarstufe I im Licht der gesundheitlichen Dimension	13
2.4 Sekundarstufe I im Licht der kulturellen Dimension	14
Kapitel 3 Institutionelle Aspekte	17
Kapitel 4 Gemeinsam im Kollegium armutsbewusst unterwegs	22
Kapitel 5 Blick auf die pädagogische Arbeit	24
5.1 „Sie sind wichtig!“	24
5.2 Vielfalt und Unterschiedlichkeit positiv begegnen	25
5.3 Stärken stärken/Kompetenzorientierung umsetzen	26
5.4 Lernen ermöglichen und Lernprozesse begleiten	27
5.5 Gemeinsam in der Klasse lernen	28
5.6 Prima Klima im Klassenzimmer	28
5.7 Gesunde Schule gestalten	29
Kapitel 6 Zusammenarbeit mit den Eltern	31
Kapitel 7 Auf den beruflichen Einstieg vorbereiten	34
Fazit	36
Literatur- und Quellenverzeichnis	37

Einführung

Die Sekundarstufe I umfasst das Alter der späten Kindheit und die Jugendphase. Sie ist eine zentrale Bildungsetappe. Hier werden die entscheidenden Weichen gestellt für die berufliche Zukunft von Kindern und Jugendlichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 121ff). Der verpflichtende Schulbesuch ist Dreh- und Angelpunkt des Alltags von Kindern und Jugendlichen. Schule hat eine Schlüsselposition und damit „eine besondere Verantwortung, allen Kindern und Jugendlichen im Schulalter die Chance auf die bestmögliche Entwicklung zu eröffnen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 121).

Mit der frühen Aufteilung auf unterschiedliche Schulformen wird oftmals gleichzeitig der spätere Platz in der Gesellschaft vorausbestimmt (vgl. Seeck 2022, S. 31; Butterwegge/Butterwegge 2021, S. 111). An die Entscheidung für eine Schulform gekoppelt sind gleichzeitig der spätere Bildungsabschluss und damit „die sozioökonomische Position als Erwachsener innerhalb der Gesellschaft“ (Dumont u.a. 2014, S. 2).

Die Wechselwirkungen dieser zwei Lebenswelten, also des Alltags außerhalb von Schule und des Schullebens, müssen im Zusammenhang betrachtet werden. Das, was Schülerinnen und Schüler erleben, wirkt sich sowohl auf ihr tägliches Wohlbefinden als auch auf ihre berufliche Zukunft aus.

Ungleichheiten bestehen bereits in der frühen Kindheit. Allerdings werden sie durch die Bedingungen im Schulsystem verfestigt und reproduziert (vgl. Maaz 2020, o.S.). „Je höher der sozioökonomische Status, umso höher ist die Beteiligungs-

quote am Bildungsgang Gymnasium und umso geringer ist die Beteiligung am Bildungsgang Hauptschule. Dieser Zusammenhang ist trotz positiver Entwicklungen über die Zeit äußerst stabil und stellt sich für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund sehr ähnlich dar“ (siehe Abbildung 1).

Es gilt die Frage zu beantworten, wie diese ungleich verteilten Möglichkeiten in der Sekundarstufe I erkannt und abgebaut werden können. Dies trifft in besonderem Maße auch auf Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrungen zu.

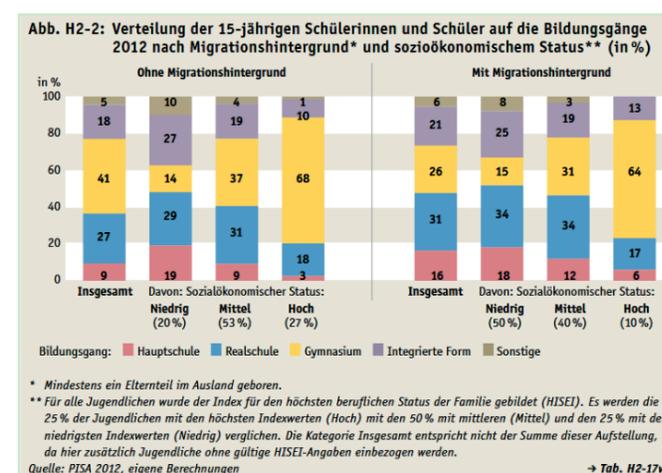


Abbildung 1: Schulbesuch von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nach Sozialstatus (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 174).

Gymnasium besuchen oder das Abitur machen. Es geht darum, die Mechanismen von Bildungsungleichheiten wahrzunehmen und abzubauen. Dafür müssen nicht nur armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen werden, sondern die gesamte Schülerschaft. Bildungsungleichheiten werden auch durch sogenannte Kompositionseffekte verstärkt (vgl. Maaz 2020, o.S.): „Nicht nur besuchen Kinder aus privilegierten sozialen Verhältnissen mit weit höherer Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium, (...) sie finden dort zudem eher eine Peer-Gruppe und ein Lernklima vor, dass der Leistungsentwicklung besonders zuträglich ist. Umgekehrt lernen Kinder aus prekären sozialen Verhältnissen nicht nur überdurchschnittlich häufig im Hauptschulbildungsgang (...), sondern treffen dort überdies häufiger auf Mitschüler und -schülerinnen mit sozialen, sprachlichen und/oder schulischen Problemen (...)“ (ebd.). Die Wege in die einzelnen Schularten sind nicht durchlässig genug.

Wie in Heft 1 gezeigt, bieten alle Schularten theoretisch beste Voraussetzungen für alle Schülerinnen und Schüler. In der Praxis werden diese Potenziale oftmals jedoch noch nicht für alle genutzt.

In den folgenden Kapiteln werden zentrale schulische Gesichtspunkte unter die Lupe genommen und mit Armutsaspekten in Bezug gesetzt.

Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Es gibt drei Ebenen zu berücksichtigen, wenn es um die Wahl für eine Schulform geht: die Kinder-Perspektive, die Elternsicht und die Einschätzung von Lehrkräften.

„(...), diese Trennung nach der vierten Klasse und das führt natürlich dazu, dass, mh, klar, ich sag jetzt mal, die die cleverer sind, motivierter sind für die Schule und mehr viel Support von zu Hause haben, natürlich die gehen eher aufs Gymnasium (...).“

Die Kinder-Perspektive

Befragt man Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit nach ihren Abschluss-Wünschen, antworten die meisten, sie würden gerne Abitur machen (vgl. Andresen/Neumann/Public 2018, S. 82). Diese hohen Bildungsmotivationen nehmen dann im Zeitverlauf durch enttäuschende schulische Erfahrungen ab, wie u.a. die AWO-ISS-Studie zeigt (vgl. Holz/Puhmann 2005, S. 78). Bis heute lässt sich feststellen, dass Kinder, die in Armut aufwachsen, wesentlich weniger oft ein Gymnasium besuchen (vgl. Holz/Puhmann 2005, S. 75; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S.122f; Andresen/Neumann/Public 2018, S. 76f).

Prinzipiell sollte auch der Kindeswille einbezogen werden. Wenn bspw. alle Freunde auf eine bestimmte Schulform wechseln, sollte dies mitberücksichtigt werden. Dies gilt im Übrigen ebenfalls, wenn das Kind als einziges zum Gymnasium gehen könnte, die Freunde jedoch auf eine andere Schulform wechseln werden. Die weitere schulische Motivation hängt auch von dieser Wahl ab. Hinzu kommen die Bewertungen in der Peer-Gruppe. Schon Schülerinnen und Schüler in der Grundschule haben eine Idee davon, welche Schulform mit welchem sozialen Status verknüpft ist.

Die Kinder folgen Bewertungen von Erwachsenen. Wünschenswert wäre, dass tatsächlich jede Schulform als eine gleichwertige Richtung dargestellt würde. Denn für die vielfältigen Kindheiten braucht es angemessene Auswahlmöglichkeiten.

Die Eltern-Perspektive

Prinzipiell wünschen sich auch armutsbetroffene Eltern die bestmögliche Bildung und eine erfolgreiche Zukunft für ihre Kinder (vgl. Andresen/Galic 2015). Das folgende Zitat bringt alle wichtigen Aspekte auf den Punkt, die Eltern bewegen, wenn sie sich für eine bestimmte Schulform entscheiden:

„Im Fall der Übergangsentscheidung in die Sekundarstufe I wägen Eltern ab

- welcher Nutzen sich aus dem Besuch einer bestimmten Schulform ergibt;
- welche Kosten damit verbunden sind
- und wählen dann diejenige Schulform für ihr Kind, die den größten Nutzen verspricht
- und die höchste Erfolgswahrscheinlichkeit hat.
- Das Entscheidungsverhalten wird also als eine rationale Abwägung
- von Kosten, Nutzen und Erfolgsaussichten verstanden,
- die sich zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Schichten vor dem Hintergrund ihrer eigenen sozialen Stellung in der Gesellschaft unterscheidet.“ (Dumont u.a. 2014, S. 3).

Eltern entscheiden also auch nach finanziellen Aspekten, ob sie mit den anderen Eltern mithalten können, ob sie sich zugehörig fühlen können in der dortigen Elternschaft, ob sie sich eine eventuell notwendige Nachhilfe leisten können, was es dem Kind bringt und ob sie denken, dass es erfolgreich sein kann oder sein wird (vgl. El Mafaalani 2020, S. 88).

Daher sind armutsbetroffene Eltern noch mehr auf eine wertschätzende und am Kind orientierte Beratung angewiesen. Alle Eltern benötigen in dieser wichtigen Entscheidungsphase und Weichenstellung für die Zukunft ihres Kindes:

- Zugang zu umfangreichen und verständlichen Informationen
- eine aufsuchende Beratung, in der die Lebenssituation wertschätzend und achtsam berücksichtigt wird
- das Aufzeigen von Zukunftsperspektiven und Unterstützungsmöglichkeiten für die weitere Schullaufbahn
- einen barrierefreien Zugang zum Anmeldeverfahren
- eine Begleitung im Anmeldeprozess
- die Möglichkeit, sich mit anderen Eltern auszutauschen.

Die Lehrkraft-Perspektive

Der Bildungssoziologe Aladin El Mafaalani (2020, S. 75) weist darauf hin, dass Kinder mit niedrigerem sozialen Status bei gleich hoher Kompetenz bzw. bei gleichem Notendurchschnitt weniger häufig ein Gymnasium besuchen als Kinder mit einem hohen sozialen Status. Lehrkräfte ziehen mitunter bei diesen Kindern andere Gesichtspunkte bei ihrer Einschätzung hinzu. Empfehlungen sind nachweislich wirksam, wenn sie auch nicht mehr verbindlich sind (vgl. Klundt 2019, S. 58; Butterwegge/Butterwegge 2021, S. 110f).

Eine Empfehlung machen Lehrkräfte auch abhängig

- von der erwartbaren elterlichen Unterstützung,
- der Selbstsicherheit des Kindes
- und möglicherweise auch mit Hinblick auf drohende Schulschließungen, bspw. angesichts zurückgehender Schülerzahlen in der Hauptschule (vgl. El Mafaalani 2020, S. 82ff).

Übergangsempfehlungen sollten daher einem Realitätscheck unterzogen werden. Welche Gesichtspunkte leiten eine Lehrkraft bei der Beurteilung, welche Schulform für das einzelne Kind geeignet ist und welche nicht?

„Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Lehrkräfte akademische Leistungen als einziges Entscheidungskriterium für ihre Empfehlung einer weiterführenden Schulform zugrunde legen (...). Studien weisen jedoch darauf hin, dass demographische Schülermerkmale wie der Sozialstatus, das Geschlecht, der Migrationshintergrund oder sogar der Vorname eines Kindes in die Übergangsempfehlungen und auch in die Leistungsbewertung von Lehrkräften einfließen können.“ (Bremm u.a. 2016, S. 332).

Dieses zugegebenermaßen sperrige Zitat zeigt:

- in der Bewertung für eine Übergangsempfehlung sollten die Noten zählen
- außerdem die Interessen und Begabungen des Kindes
- es sollte reflektiert werden, ob möglicherweise stereotype Zuschreibungen miteinfließen
- oder die Leistungsbereitschaft
- und die bisherige wie eine erwartete Unterstützungsfähigkeit im Elternhaus mit beurteilt wird

Auch sollte stets im Blick sein, dass es in erster Linie die Aufgabe von Schule im Allgemeinen ist, allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen sie bestmöglich und erfolgreich lernen können.

Zum Weiterdenken ...

- Welche Ungleichheiten nehme ich in Bezug auf armutsbetroffene Kinder und Jugendliche in unserem Schulsystem wahr?
- Wo und wie trage ich dazu bei?
- Wie werden die Übergänge in unsere Schule organisiert?
- Wie denke ich über das, was Kinder oder Eltern wollen und brauchen, um diesen Übergang gelingend zu meistern?
- Welche Informationswege halten wir für interessierte Eltern bereit?
- Haben wir Beratungs-/Begleitangebote? Wie werden diese gestaltet?

Sekundarstufe I und die Armutslage

Dieses Kapitel beschreibt, wie Einkommensarmut in der Schule in den einzelnen Lebenslage-Dimensionen materiell, sozial, gesundheitlich und kulturell sichtbar werden kann. Es geht darum, einen armutssensiblen Blick für alle schulischen Belange zu entwickeln. Dann wird es möglich, notwendige Handlungsfelder zu benennen und Handlungen daraus abzuleiten.

ZUR ERINNERUNG der wichtigste Gedanke in diesem Zusammenhang: Familiäre Einkommensarmut kann sich für Schülerinnen und Schüler negativ auswirken, muss es aber nicht, auch nicht für den Bildungserfolg. Mit einem armutssensiblen Blick werden mögliche Auswirkungen wahrgenommen. Dann können betroffene Schülerinnen und Schüler mit Armutserfahrungen in diesen Bereichen besser unterstützt werden. Zugleich wird so eine gesamtschulische Thematisierung von Ungleichheit, sozialer Ausgrenzung und Diskriminierung leichter, denn zu einer Seite der Medaille gehört auch die andere.

„Gibt es in meiner Klasse Kinder, die wirklich arm sind? Das wäre dann so eine Frage. Oder woran erkenne ich, sehe ich das, dass die arm sind, oder auch: Wissen die Kinder voneinander, wie sie so sozial gestellt sind? Und solche konkreten Überlegungen, die sich jeder Lehrer so über sich selber stellt, wie wir das bei den Zugewanderten vielleicht auch gemacht haben. Habe ich selber schon Erfahrungen von Armut gemacht?“

Einkommensarmut wird verstanden als eine Lebenslage, die sich in den vier folgenden Dimensionen zeigen kann, aber nicht muss. Eine Lebenslage umfasst alle Faktoren, die das alltägliche Leben beeinflussen. Diese Lebenslage kann sich auf die Möglichkeiten zur Teilhabe auswirken.

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist jeweils eine übliche Kindheit und Jugend. Denn der überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gelingt es, beide Lebenswelten – Alltag und Schule – für sich erfolgreich zu durchlaufen. Das heißt, dass die meisten Kinder und Jugendlichen keine Schwierigkeiten haben, die Chancen und Möglichkeiten im Schulsystem für sich zu nutzen. Man könnte von einem Modell-Schülerleben sprechen, das als Maßstab herangezogen wird.

So stellt sich die Frage, woran es – außer an (zugeschriebenen) individuellen Faktoren – noch liegen könnte, dass ein Teil der armutsbetroffenen Schülerschaft diese Chancen nicht erhält oder manche nicht nutzen kann.

Eine solche Blickweise beinhaltet ein Dilemma: Zuschreibungen (wie bspw. Schule in schwieriger Lage oder Brennpunktschule) sind sehr wirksam. Stigmatisierungen und Vorurteile können verfestigt werden und Diskriminierung zieht ein. Dies muss stets berücksichtigt werden. Dennoch ist genau ein solcher armutssensibler Blick notwendig, „um etwa pädagogische Handlungsfelder beschreiben zu können und Handlungsstrategien zu entwickeln“ (Bremm u.a. 2016, S. 326).

2.1 Sekundarstufe I im Licht der materiellen Dimension

Die materielle Dimension umfasst alle Gesichtspunkte, die mit finanziellen Mitteln bereitgestellt werden können. Dies sind im Schulkontext benötigte Materialien, räumliche Aspekte, Nahrung, Kleidung und Mobilität.

Prinzipiell spricht man im Schulbereich von der Lernmittelfreiheit. Allen Schülerinnen und Schülern soll ermöglicht werden, einen Schulabschluss nach ihrer Wahl zu erreichen, unabhängig von den finanziellen Mitteln.

Gleichzeitig ist dieser Bereich am häufigsten mit beschämenden Situationen sowohl für Eltern als auch ihre Kinder verknüpft. Es müssen Anträge auf Zuschüsse gestellt werden. Dabei muss wiederholt die finanzielle Lage offengelegt werden.

Einzelnen betrachtet erscheinen die finanziellen Mittel gering, die aufgewendet werden müssen. Erst in der Zusammenschau wird deutlich, welche finanzielle Belastung dies für Familien bedeuten kann. Armutssensibles Handeln an dieser Stelle meint, hier genau hinzuschauen.

Kosten für die Grundausrüstung: Schülerinnen und Schüler erfahren zum Schuljahresbeginn für jedes einzelne Unterrichtsfach, welche Materialien sie benötigen. Ab der Sekundarstufe I erweitert sich das Fächerangebot. Lehrkräfte haben unterschiedliche Vorlieben, was die Beschaffenheit von Materialien anbetrifft. In den weiteren Jahrgängen erweitert sich die Bedarfsliste (Zirkel, Taschenrechner, weiterführende Literatur etc.) (vgl. Andresen/Neumann/Public 2018, S. 189).

Kosten für Materialien und räumliche Ausstattung: Dies sind Beiträge für Lehrmaterialien, Kopiergeld, Büchergeld, Klassenkasse und ggf. eine Beteiligung an der räumlichen Gestaltung. Die Ausstattung von Schulen hängt auch von den kommunalen Gegebenheiten und Finanzierungsmöglichkeiten ab. Manche Schulen versuchen, diese Lücken über Elternbeiträge zu schließen.

Kosten für Essen: Lehrkräfte berichten, dass Schülerinnen und Schüler ohne Frühstück in die Schule kommen. Das Mittagessen muss finanziert werden. Viele Schulen bieten einen Kiosk oder eine Cafeteria an. Dieses Angebot nicht nutzen zu können, kann ausgrenzen.

„Und das ist noch mal deutlicher geworden in der Corona-Zeit, dass das nicht mitgedacht worden ist von den meisten Kollegen. Da waren dann manche dabei, die hatten auf gar keinen Fall Material und die hatten auch kein Internet und auch keine Geräte.“

In der Pandemie wurden die Notwendigkeit und **Bedeutung des digitalen Lernens** besonders deutlich. Armutsbetroffene Familien verfügen öfter nicht über eine entsprechende Ausstattung, wie einen Zugang zu PC, Laptop, Tablet und (ein gut funktionierendes) Internet. Hinzu kommen eventuell fehlende Güter wie Tastatur, Kopfhörer, Drucker, Papier, USB-Sticks usw.

Ein zentraler Baustein betrifft die räumliche Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern. Kindern und Jugendlichen steht möglicherweise **kein eigener Raum** in der beengten Wohnung bzw. kein eigener Lernplatz zur Verfügung (vgl. Andresen/Neumann/Public 2018, S. 189; Holz/Richter-Kornweitz 2020).

„(...) da sagt man dann eben: Das Kind braucht einen Arbeitsplatz und dies und dies. Und dann sagt die dir sehr selbstbewusst: ‚Ja mein Kind tut jetzt, wenn es fertig ist mit dem Arbeiten, seine Schul-sachen immer in die große Tüte, in der es auch in der Schule das Material bekommen hat, und dann tut es dann das weg, weil die anderen den Platz brauchen.‘ So was nehmen manche Kollegen wahr, manche gucken dann doch erst mal sehr verwundert. Aber es geht darum: Was hat das Kind für einen Arbeitsplatz.“

Das Leben in einer Konsumgesellschaft heißt auch, mithalten zu wollen, dem permanenten Vergleich mit anderen standhalten zu können (vgl. Andresen/Neumann/Public 2018, S. 190f). Kleidung und Ausstattung stellen einen wichtigen Faktor im Hinblick auf die Anerkennungskultur in der Peer-Gruppe dar. Sich zugehörig fühlen können, wird auch über Güter erzielt oder eben verhindert.

Kosten für Bekleidung (Wintertage) und Sport: Gemeinsame Sportaktionen, regelmäßiger Unterricht sowie zusätzliche Angebote sind gleichermaßen wichtige Bausteine für die kindliche physische und psychische Gesundheit. So sind bspw. die Wintertage mit hohen Kosten auch für eine angemessene Ausstattung verbunden.

Kosten für Mobilität: Das ist der Fall, wenn z.B. Fahrkarten nicht aus der öffentlichen Hand finanziert werden. Hier werden dann ein freier Zugang und die freie Wahl der weiterführenden Schule durch diesen Kostenfaktor beschränkt. Weitere Mobilitätskosten betreffen Fahrten zu Ausflugszielen und kulturellen Angeboten. Auch gemeinsame Eltern-Schule-Aktionen können ausgrenzend wirken. Dies ist z.B. der Fall, wenn Aktionen an Orten stattfinden, die mit dem ÖPNV nicht erreichbar sind, und kein PKW zur Verfügung steht.

Kulturelle Kosten: Darunter fallen die Projekte und Angebote der üblichen Projektstage, die kreativen AGs und Kursangebote (Foto, Malen, Theater, Musik, IT u.v.m.). Auch die Besuche von Theateraufführungen, Konzerten und Ausstellungen oder das Erlernen eines Musikinstruments fallen in diese Kategorie. In der Regel sind nicht nur die Teilnahmebeiträge zu leisten. Oftmals muss auch zusätzliches Equipment angeschafft werden.

Kostenfaktor Klassenfahrten und Ausflüge:

Diese gemeinschaftsstiftenden Aktionen sind wichtige schulische Erlebnisse. Davon aus finanziellen Gründen ausgeschlossen zu sein, verletzt in besonderem Maße. Klassenfahrten beinhalten Reise- und Unterkunftskosten, Eintrittsgelder, Taschengeld, entsprechende Kleidung und Schuhwerk für alle Aktionen, Reisetasche, Rucksack und Reisevesper.

„(...) also klar, wenn jemand nicht (zahlen kann), man sagt dann immer: ‚Okay, wenn das zu viel ist, dann kommt auf mich zu, wir schauen, es gibt auch den Förderverein, wo man dann einfach das Gespräch suchen kann und schauen kann.‘ Aber, ja es ist aber, die Schüler möchten auch gar nicht über so was sprechen. Das ist ihnen ja auch viel zu privat und ich denke, dass sich viele auch schämen dafür.“

Zum Weiterdenken ...

- Welche Vorstellungen und Ideen habe ich, welche Ausstattung meine Schülerinnen und Schüler haben sollten?
- Diese Aspekte waren neu für mich, hier möchte ich mehr wissen.
- Wir machen eine Aufstellung aller Kosten und rechnen sie aus.
- Das Kosten-Thema nehmen wir mit ins Kollegium.

2.2 Sekundarstufe I im Licht der sozialen Dimension

Für eine gesunde psychische Entwicklung im späten Kindesalter und noch mehr in der Jugendphase ist es sehr wichtig, sich als zugehörig fühlen zu können. Es geht darum, Teil zu sein, teilzuhaben und teilgeben zu dürfen (vgl. Calmbach u.a. 2020, S. 100ff). Der armutsensible Blick in dieser Dimension richtet sich auf mögliche Folgen von Einkommensarmut für die soziale Teilhabe.

Dafür müssen Barrieren wahrgenommen und beseitigt werden. Dies ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu sozialen Kompetenzen. Die Vielfalt der Schulgemeinschaft verweist auch darauf, dass alle Mitglieder einer Klasse ihre Stärken und Defizite mitbringen. Somit kommt ein armutsbewusstes pädagogisches Handeln allen gleichermaßen zugute.

Wichtig daher: Einkommensarmut kann sich in sozialer Hinsicht auswirken, muss es aber nicht.

In der Schule besteht keine Wahlfreiheit, in welches soziale Gefüge Schülerinnen und Schüler hineingestellt werden. Klassen werden willkürlich zusammengesetzt. Hier treffen die vielfältigen sozialen Herkunft aufeinander. Aufgrund der Schulpflicht befinden sich die Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum in diesem Klassengefüge.

Das Erleben und die Erfahrungen des sozialen Miteinanders wirken sich nachhaltig auf das Gelingen der angestrebten Bildungsprozesse aus. Im **Klassenverband** muss sich Gemeinschaft erst bilden. Lehrkräfte haben an dieser Stelle eine wichtige gemeinschaftsstiftende Funktion. Miteinander muss ausgehandelt werden, wie das Lerngeschehen zusammen gestaltet werden soll.

Armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler berichten von Ausgrenzungserfahrungen bis hin zu Mobbing (vgl. Puper/Schneekloth/Andresen 2018, S. 180ff). Manche Lehrerinnen und Lehrer moderieren solche **Ausgrenzungsprozesse** nicht. Ausgeschlossen zu sein, nicht **teilhaben** zu können oder **beteiligt zu sein**, wird als belastend erlebt. Schülerinnen und Schüler erhoffen sich Verständnis und Rückendeckung von ihren Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Calmbach u.a. 2020, S. 259f).

„Und was mir noch einfällt zum Thema Armut, das sind ja auch die Prioritäten ganz andere. Zum Beispiel der eine, da hat die Fahrt 50 Euro gekostet und der eine Junge meinte seine Mama, die will das nicht zahlen, die will das lieber für Klamotten für ihn ausgeben, das Geld. Im Endeffekt habe ich ihn dann so mitgenommen und hab`s dann irgendwie anders umgelegt, ich meine das waren 50 Euro, richtig korrekt war das natürlich auch nicht.“

Schülerinnen und Schüler sehen sich mit beschämenden Situationen konfrontiert, wenn sie Materialien nicht mitbringen oder an Aktionen nicht teilnehmen können. Um dem auszuweichen, kann es sein, dass sie Ausreden erfinden oder wütend reagieren. Hier ist wichtig, an einer **Kommunikations- und Konfliktkultur** zu arbeiten, die alle Gruppen in den Blick nimmt und es allen im Klassenverband ermöglicht sich zugehörig fühlen zu können.

Schule setzt voraus, dass das Elternhaus die Schülerinnen und Schüler umfangreich in ihren Lernprozessen begleitet. Die Familienwirklichkeiten insgesamt haben sich gesellschaftlich verändert. Aus vielfältigen Gründen kann die geforderte Unterstützung im Familiengefüge nicht mehr geleistet werden. Der Alltag von Familien mit Armutserfahrungen kann gekennzeichnet sein durch unterschiedliche Herausforderungen.

Außerschulische Aktivitäten wie Treffen im Freundeskreis können ebenfalls beeinträchtigt sein, weil die Kinder über weniger Freundschaften verfügen. Freundschaften haben eine große Bedeutung in dieser Entwicklungsphase (vgl. Gold/

Lehmann 2012, S. 39). Eventuell zeigt sich, dass armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler seltener zu Feiern und Aktivitäten eingeladen werden. Als Beispiel seien hier Geburtstagsfeiern besonders erwähnt. Wenn Einladungen erfolgen, können erwartete Geschenke eine weitere soziale Hürde darstellen (vgl. Wolfert/Pupeter 2018, S. 131ff).

Alle diese Aspekte verweisen auf die elementaren und bedeutsamen sozialen Erfahrungs- und Handlungsspielräume in der späten Kindheit und Jugend für ein gesundes Aufwachsen in Wohlergehen.

Zum Weiterdenken ...

- Wie fördere ich soziale Teilhabe in der Klasse?
- Welche Fähigkeiten habe ich, Ausgrenzungsprozesse in der Klassengemeinschaft zu moderieren?
- Wie kommuniziere ich mit den Schülerinnen und Schülern?
- Wie lösen wir Konflikte?
- Wie gehen wir mit Mobbing und Diskriminierung um?

2.3 Sekundarstufe I im Licht der gesundheitlichen Dimension

Aufwachsen unter finanziellen Einschränkungen muss sich nicht zwangsläufig in gesundheitlicher Hinsicht auswirken (vgl. Ministerium für Soziales und Integration BW 2021, S. 75). Einfluss nehmen auch individuelle Faktoren und die soziale Infrastruktur. Schule als Lebenswelt gilt als ein wichtiger Raum, „wenn es darum geht, die Gesundheit und soziale Teilhabe aller Kinder zu fördern“ (ebd.). Dennoch lässt sich ein Zusammenhang zwischen Einkommenslage und Gesundheit zeigen. Für einen Teil der armutsbetroffenen Kinder und Jugendlichen wurden geringere Chancen für ein gesundes Aufwachsen konstatiert (vgl. Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg 2019, S. 13ff).

Für die KiGGS¹-Welle 2 wurden die Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen ausgewertet. Es zeigte sich, dass „Jugendliche im Alter von 11 bis 15 Jahren deutlich häufiger in ihrer psychosozialen Gesundheit und in ihrem Gesundheitsverhalten beeinträchtigt“ (Lampert/Kuntz 2019, S. 1263) sein können. Sowohl Eltern als auch die Jugendlichen selbst gaben an, dass sie ihre Gesundheit geringer einschätzen und sich gesundheitlich eingeschränkter fühlen (ebd., S. 1267). Im Vergleich konnte ein erhöhtes Maß an psychischen Auffälligkeiten festgestellt werden (22,3% gegenüber 16,2%). Allerdings wurden hinsichtlich der Diagnose ADHS keine signifikanten Unterschiede festgestellt (vgl. ebd.).

Im Ernährungsverhalten zeigen sich Unterschiede beim Gebrauch von gesunden Nahrungsmitteln. Spannend ist jedoch, dass das Ernährungsverhalten aller Kinder nicht mehr ausgewogen zu sein scheint. Hier wird dem System Schule eine wichtige kompensierende Rolle zugeschrieben (vgl. Mensink u.a. 2020, S. 103ff). Im Hinblick von Übergewicht (23,6% vs. 8,4%) und Adipositas ist ein erhöhtes Risiko bei armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen feststellbar (vgl. Lampert/Kuntz 2019, S. 1269).

Das allgemeine Bewegungsverhalten wie auch die körperlichen und sportlichen Aktivitäten sind bei einer Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Armutserfahrungen ebenfalls eingeschränkter (vgl. ebd., S. 1268f; Wolfert/Pupeter 2018, S. 108; Finger/Varnaccia 2018, S. 28). Wie für die Ernährung wird beim Bewegungsverhalten ebenfalls insgesamt ein Defizit für alle Kinder und Jugendlichen nachgewiesen (vgl. Lampert/Kuntz 2019, S. 1268f). Auch in diesem Bereich wird das Schulsystem als wichtiger Baustein für die Bewegungsförderung genannt.

¹ Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, durchgeführt vom RKI seit 2003. <https://www.kiggs-studie.de>

Von Bedeutung ist auch das elterliche Gesundheitswissen, also die Einstellungen und das Wissen darüber, welche Auswirkungen ein Handeln oder Nichthandeln auf die Gesundheit haben kann. Möglicherweise fehlen zusätzlich Fähigkeiten, sich gesund zu erhalten (vgl. ebd., S. 1270). Die Autoren schließen ebenfalls, dass die gesundheitlichen Auswirkungen auf eingeschränkte Lebensbedingungen und soziale Teilhabechancen zurückgeführt werden können (vgl. ebd.).

Folgen mit Blick auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen wurden aktuell während der Pandemie nachgewiesen.

Gesundheitliche Befindlichkeiten können sich auswirken auf

- die Fähigkeiten und Möglichkeiten, zu lernen und Lernen zu organisieren;
- die Freude am Lernen;
- die Emotionen und das Wohlbefinden;
- das Lerngeschehen im Unterricht;
- das Verhalten in der Klassengemeinschaft und das Klassenklima
- sowie die Beziehung von Lehrerinnen und Lehrern zu Schülerinnen und Schülern.

Gesundheit wird grundsätzlich im Alltag hergestellt und somit auch in Schulen, die einen großen zeitlichen Raum im Alltag von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Daraus ergeben sich folgende Bereiche, in denen in der Lebenswelt Schule gesundheitsförderlich angesetzt werden könnte:

- Gesundheit alltagsintegriert in der Schule ermöglichen
- Frühstück und Mittagessen sicherstellen
- Resilienzförderung unterstützen
- Bewegungsräume gestalten
- Gesundheitswissen vermitteln und gesundheitliche Kompetenzen entwickeln

Zum Weiterdenken ...

- Was weiß ich über die Gesundheit meiner Schülerinnen und Schüler?
- Nehme ich die gesundheitlichen Bedürfnisse meiner Schülerinnen und Schüler wahr?
- Wie kann ich das Thema Gesundheit in meinen Unterricht, mein Schulfach einbinden?
- Wie kann ich meinen Unterricht gesundheitsförderlich gestalten?
- Wie setze ich die Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung in meiner Unterrichtsgestaltung um?

2.4 Sekundarstufe I im Licht der kulturellen Dimension

Die kulturelle Dimension beschreibt die Zugangsmöglichkeiten und Teilhabechancen an kultureller Bildung. Hierunter fallen sowohl innerschulische Gesichtspunkte als auch außerschulische Bedingungen, kulturell teilhaben zu können. „Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur im Sinne von Chancengerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 12).

Einkommensarmut kann sich für die kulturelle Dimension ebenfalls auswirken, insbesondere im Hinblick auf kostenpflichtige Angebote, die ein familiäres Budget übersteigen.

„Ob Kinder und Jugendliche die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben, entscheidet sich derzeit längst nicht nur in der Institution Schule: Es hängt in hohem Maß davon ab, wie viel Alltagsbildung ihnen neben und außerhalb der Schule zugänglich gemacht wird. Damit wächst auch das Risiko einer sozialen Spaltung: Während ein Teil der jungen Menschen heute enorme Möglichkeiten hat, Fähigkeiten und Fertigkeiten im alltäglichen Leben zu erweitern – ihnen wird in den Familien, den Kitas und in der Jugendarbeit, in Ferienkursen und Auslandsaufenthalten mehr Alltagsbildung angeboten als allen Generationen davor –, mangelt es gleichzeitig einer anderen Gruppe von jungen Menschen an den Zugängen genau zu diesen schulergänzenden Lernsettings.“ (Rauschenbach 2013, o.S.).

Kulturelle Bildung zielt ab auf (vgl. Baumhauer 2011, S. 6):

- gesellschaftspolitische Teilhabe
 - > Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben
 - > Bewahrung des kulturellen Erbes der Gesellschaft
 - > Gestaltung der Kultur
 - > Sensibilisierung für das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt
- personale Kompetenzen
 - > Entfaltung der Persönlichkeit
 - > soziale Kompetenz
 - > kommunikative Kompetenz
 - > reflexive Kompetenz
 - > kreative Kompetenz
 - > fachliche Kompetenz
- interkulturelle Kompetenzen
 - > Entwicklung einer Sensibilität für interkulturelle Lebenszusammenhänge
 - > Kenntnisse anderer Kultursysteme

Teilhabe an kultureller Bildung zu ermöglichen, ist ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit.

Aufgrund der hohen Kosten bleiben manchen Kindern darüber hinaus kulturelle Erfahrungsräume wie Theater, Kino, Kunst und Museum ebenfalls verschlossen. „Insbesondere Kinder aus unteren Schichten und in prekären Lebenskontexten leiden darunter, dass sie nur einen sehr begrenzten Ausschnitt dessen erleben, was unsere Gesellschaft ausmacht. (...) Die Vielfalt des Lebens sollte erlebbar sein, und zwar für jedes Kind.“ (El Mafaalani 2020, S. 243).

So ist z.B. eine „Vereinszugehörigkeit (...) ein Indikator für die soziale Integration der Kinder sowie ein als weiterer kindlicher Lern- und Erfahrungsraum eine Ressource informeller Bildung“ (Holz/Puhlmann 2005, S. 81). In Abhängigkeit von der finanziellen Situation der Familie werden so (Teilhabe-)Chancen eröffnet oder gelingende Bildungsprozesse behindert.

„(...), dann wurde so eine Umfrage gemacht in jeder Klasse und da sollten die Schüler erst mal ankreuzen, was ist zu Hause überhaupt da an elektronischen Geräten. Und grad die, wo es zu Hause gar nichts gibt, natürlich können die alle mit ihrem Handy daran teilnehmen, das muss man auch dazu sagen, weil die alle zu Hause WLAN haben, aber die konnten auch einen Laptop ausleihen. Und das haben auch bei mir ein paar gemacht, aber da muss man auch wieder die Realität sehen. Also selbst die Schüler, die dann von mir einen Laptop bekommen hatten, haben dann ganz oft trotzdem mit dem Handy teilgenommen an so Videokonferenzen, weil sie schlicht mit dem Laptop überfordert waren.“

Ein Aspekt der kulturellen Dimension beschreibt das gesamte schulische Bildungsgeschehen. Dies umfasst die konkrete Gestaltung des Unterrichts und der Lernprozesse. Hier sind zu nennen die Benotungssysteme und die Anerkennungskultur. Auch die Art und Weise, wie Lerninhalte aufbereitet werden, spielt eine Rolle. Wird das jeweilige Lerntempo berücksichtigt? Werden vielfältige Lernarten und Lernformen einbezogen? Es stellt sich die Frage, wie Lernen für alle ermöglicht werden kann. Finden sich auch armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lebenswirklichkeit wieder in Lerninhalten? Dies betrifft bspw. die Darstellung von Armut und Armutsfolgen.

Beispiel Referat im Deutschunterricht: Wird vorausgesetzt, dass eine Power-Point-Präsentation vorbereitet wird? Ist sichergestellt, dass die Voraussetzungen erfüllt werden können? Haben alle den gleichen Zugang zu Ressourcen und Inhalten?

Zum Weiterdenken ...

- Welche Bewertungsmaßstäbe und Kriterien liegen der Benotung zugrunde?
- Ist mein Unterricht für alle zugänglich gestaltet?
- Welche Angebote können kostenfrei zugänglich gemacht werden?
- Welche kulturellen Angebote könnten noch in die Schule integriert werden?
- Findet eine Zusammenarbeit statt mit der außerschulischen Jugendarbeit?

Essenz

Alle genannten Aspekte gelten selbstverständlich für alle Schülerinnen und Schüler. Armutssensibles Handeln im Bereich der einzelnen Dimensionen meint

- um die möglichen Auswirkungen von Einkommensarmut in der jeweiligen Dimension zu wissen;
- jede Schülerin und jeden Schüler achtsam im Blick zu haben
- und zu berücksichtigen, dass es i.d.R. keiner zusätzlichen Angebote braucht, sondern ein sensibler, wertschätzender Umgang mit allen entsprechend der jeweiligen Lebenswirklichkeit normalerweise ausreicht.

Institutionelle Aspekte

Auch für die Schulen der Sekundarstufe I gilt der gesetzlich festgelegte allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag. Jede Schülerin und jeder Schüler soll nach den individuellen Möglichkeiten gebildet werden. Damit klingt ebenfalls eine Vorstellung von einer Gleichheit von Chancen an, die alle Kinder und Jugendlichen gleichbehandelt sehen will. Bildung und Erziehung sind ein verbrieftes Recht, das Lehrkräfte individuell umsetzen sollen.

Institutionelle Aspekte, die von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen zu bearbeiten sind (Schulamt, Schulleitung, Lehrkraft, (rechtliche) Schulgremien), sind:

- das Spannungsfeld zwischen gesetzlichem Auftrag und der Schulrealität
- die lokale Lage des Schulbezirks
- der finanziell gesetzte Rahmen
- die vorhandenen Spielräume, den Lehrplan umzusetzen
- einen festgelegten Lehrplan in einer festgelegten Zeit umsetzen zu müssen
- die Lehrkräfte-Situation und der Personalschlüssel
- die Lernmittel, die von den Eltern angeschafft werden müssen
- die zeitliche Struktur des Schulalltags und die zeitlichen Ressourcen
- die räumlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten (Ausstattung und Zustand)
- das Zusammenwirken von Schule & Jugendhilfe
- Anforderungen und Möglichkeiten der Kooperation mit weiteren außerschulischen Akteuren und Akteurinnen (Behörden, Vereine)

„Hausaufgabenbetreuung. Das ist ja auch etwas, was dazu gehört, dass die Kinder keine Ruhe und keine Unterstützung haben, die Hausaufgaben zu machen. Das kann man bei uns gratis anmelden einen Nachmittag oder zwei Nachmittage, und da gehört dann dazu, dass sich verantwortungsbewusste Schüler bereit erklären können.“

Barrieren für Lernen und Teilhabe können entstehen durch schulische Strukturen, die räumliche Gestaltung und die Art und Weise, wie Lernen organisiert wird (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 56f).

An dieser Stelle werden als institutionelle Gesichtspunkte skizziert:

- Zugangsmöglichkeiten und Aufnahmeverfahren
- Anmeldeverfahren
- Leitbilder und Konzeptionen
- Kostengestaltung
- Multiprofessionelles Arbeiten im Blick/Schulsozialarbeit
- Vernetzung/Schule im Sozialraum

„Tatsächlich hat das Schulsystem das einzigartige Potenzial, sich der meisten sozialen Probleme und Herausforderungen anzunehmen, sie zu bearbeiten und zum Teil aufzulösen, weil nur dort alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden.“ (El Mafaalani 2020, S. 243).

In diesem Sinne soll die Zusammenstellung der institutionellen Aspekte anregen, jeden einzelnen Bereich armutssensibel zu reflektieren. Das meint nicht, alle armutsbetroffenen Familien als defizitär zu betrachten. Die Lebenswirklichkeit unter Armutsbedingungen mit den möglichen Auswirkungen zu berücksichtigen, heißt, das Ziel eine Schule für alle, in der alle Lebenswirklichkeiten willkommen sind und alle Realitäten berücksichtigt werden, konkret umzusetzen. Es braucht keine „Besonderung“ von armutsbetroffenen Schülerinnen und Schülern. Es braucht gleichwertige Zugangschancen und Rahmenbedingungen für alle.

Zugänge und Aufnahmeverfahren

Die Zugänge zu den Schulformen in der Sekundarstufe I sind sehr ungleich verteilt. Zum einen wird Wahlfreiheit versprochen. Gleichzeitig wird zum anderen aber auch Durchlässigkeit versprochen, also ein Wechsel z.B. von der Realschule ins Gymnasium. In der Regel finden diese Wechsel eher als Abstieg denn als Aufstieg statt (vgl. Klundt 2019, S. 58; Butterwege/Butterwegge 2021, S. 110ff).

Der Zugang zu einer Schulform ergibt sich

- durch entsprechende Noten;
- durch die finanziellen Möglichkeiten der Familien;
- durch Kenntnis des Bildungssystems (Chancen und Grenzen, Schulformen);
- durch Barrieren im Anmeldeverfahren
- und durch die Möglichkeiten der Mobilität.

Anmeldeverfahren werden je nach Schulart und je nach Schule sehr unterschiedlich gestaltet. Die Vielfalt der Schulen im Ortenaukreis ist unübersichtlich. Die Wahl einer geeigneten Schulform hängt von elterlichem Selbstbewusstsein und elterlichen Fähigkeiten ab:

- fähig zu sein, sich einen umfassenden Überblick zu verschaffen
- von den digitalen Zugangsmöglichkeiten
- von den Fähigkeiten, strukturiert und planvoll vorgehen zu können
- von den zeitlichen Ressourcen sowohl für die Recherche als auch für die Teilnahme an Info-Veranstaltungen

Auch das Anmeldeverfahren kann eine Hürde darstellen. Es müssen zahlreiche Unterlagen eingereicht werden. Die Vorgehensweise ist oftmals nicht so einfach zu durchzuschauen. Wie gezeigt, können armutsbetroffene Familien hier benachteiligt sein,

- weil sie nicht über die entsprechenden Ressourcen verfügen (Zeit aufgrund von mehreren Beschäftigungsverhältnissen, Wissen über Zugänge, Zugang zu PC, Internet und Drucker etc.);
- durch finanzielle Erfordernisse (Anmeldegebühren, Mobilitätskosten);
- eingeschränkte Mobilität und
- mangelnde Beratungsmöglichkeiten.

Leitbilder und Konzeptionen

Wie eine Kurzrecherche zeigte, folgen die meisten weiterführenden Schulen im Ortenaukreis einem inklusiv²ausgerichtetem Leitbild. Dadurch soll sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler willkommen sind und die gleichen Chancen vorfinden. Häufig werden solche Leitbilder dann in Form von Zusatzangeboten und Projekten umgesetzt.

Die Leitbilder und Konzeptionen sollten überprüft werden, inwieweit eine armutssensible Perspektive verankert ist und wie diese Ziele konkret im Schulalltag umgesetzt werden sollen. Die zusätzlichen Angebote und Projekte sind wertvolle ergänzende Instrumente. Das eigentliche Geschehen findet im Alltag statt. Es gilt die Frage zu beantworten, welche Leitlinien festgeschrieben wurden

- zum Umgang miteinander im Klassenverband;
- zur Gestaltung der Beziehung von Lehrkräften zu den Schülerinnen und Schülern;
- wie der Unterricht barrierefrei gestaltet werden kann;
- wie tägliches Lernen begleitet und unterstützt wird;
- wie mit den Sorgeberechtigten zusammengearbeitet wird;
- wie außerschulische Lernorte, Akteure und Akteurinnen aktiv eingebunden werden;
- wie Prozesse sozialer Ungleichheit und Teilhabe in allen Schulbereichen thematisch „bearbeitet“ werden
- u.v.m.

Und schließlich sollte vereinbart werden, in welchen zeitlichen Abständen und anhand welcher Kriterien überprüft werden soll, ob das Leitbild und die Konzeption umgesetzt werden.

Leitbild und Konzeption armutssensibel zu gestalten, meint auch, dass die eigenen – womöglich mittelschichtsgeprägten – Orientierungen und Erwartungen, die schulinternen Werte und Normen hinterfragt und reflektiert werden.

Kostengestaltung

Für die Kostengestaltung ist zunächst zentral, wer für welchen Bereich hier zuständig ist.

„Also dann merkt man dann schon auch, wenn es darum geht. Wir haben ja dieses digitale Klassengeldkonto und dann hat man da die Prüfungslektüre in Deutsch, das Workbook in Englisch, in Mathe, alle drei Prüfungsbücher. Dann läppert sich das schon zusammen und dann merkt man dann auch, wie die Kids dann sagen: ‚Oh, ich weiß nicht, wie ich das bezahlen soll. Es kommt jetzt alles auf einmal oder so‘, das merkt man dann auch, ja.“

Prinzipiell sollten alle genannten Kostenpunkte auf den Prüfstand gestellt werden, inwieweit sie real notwendig sind oder welche reduziert werden könnten.

In diesem Bereich liegt eine große Chance, Beschämung und schambesetzte Erfahrungen für Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien zu beseitigen.

² Inklusion wird hier als erweiterter Begriff verstanden. In diesem Sinne sind alle Heterogenitätsdimensionen einbezogen (Alter, Geschlecht, körperliche Verfasstheit, ethnische Herkunft, Religion, sozio-ökonomischer Hintergrund).

- Für die Grundausrüstung sollte reflektiert werden, welche Materialien neu angeschafft werden müssen und welche vielleicht gebraucht erworben werden können.
- Werte wie Nachhaltigkeit und ökologischer Umgang mit Materialien kann beschämende Erfahrungen vermeiden.
- Sparen und Teilen sind gemeinsame Werte. Ebenso ist ein ökologisches und verteilungsgerechtes Konsumverhalten ein roter Faden im Schulalltag.
- Vielleicht können Tauschbörsen initiiert werden, an denen höhere Klassen gut erhaltene Materialien an die unteren Klassen weitergeben können.
- Eventuell können Sponsoren gewonnen werden, sowohl für Materialien als auch für Projekte, AGs oder Kursangebote.
- Für Ausflüge kann der Sozialraum genutzt werden.
- Klassenfahrten sollten preisgünstig gestaltet werden. Allen sollte eine Teilnahme ermöglicht werden. Wer trotzdem nicht teilnehmen kann, darf ins Home-Schooling.
- Zusatzangebote sollten für alle kostenfrei angeboten werden.
- Jede Familie zahlt (anonym) den Betrag ein, der ihr möglich ist. Dies wird an einem Elternabend thematisiert und vereinbart.
- Antragstellungen auf Bezuschussung werden vermieden. Niemand muss die finanzielle Situation offenlegen.
- Im Förderverein wird ein Sozialfonds eingerichtet, aus dem unbürokratisch und anonym Unterstützung geleistet wird. (vgl. Meyer 2021, S. 13)

„Und wenn ich eine Veranstaltung mache, dann gucke ich schon mal so, dass sich Kinder, die in der Klasse teilnehmen, dass ich die am Rande des Unterrichts ansprechen kann, dass das eigentlich zu viel Geld ist, wenn wir jetzt für 50 Euro nach Stuttgart fahren oder wenn der Eintritt jetzt hier 10 Euro kostet. Ist das zu viel oder ist das normal? Und dann eben so versuche deutlich zu machen, das kann darf man auch sagen, wenn das zu viel ist.“

Multiprofessionelles Arbeiten im Blick/Schulsozialarbeit

Das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern ist vielfältig und umfangreich. Sie können nicht alleine dafür zuständig sein, den vom Gesetzgeber geforderten Auftrag der Chancengerechtigkeit umzusetzen. Hier braucht es die Zusammenarbeit von unterschiedlichen Qualifikationen. Multiprofessionelle Teams sind ein Schlüssel, um diese Aufgaben zu meistern. Allerdings geht das nicht in einem Nebeneinander in Parallelwelten. Das gelingt nur im Miteinander.

Wird z.B. Schulsozialarbeit als Anhängsel betrachtet, für das zusätzlich Zeit eingeräumt werden muss? Oder versteht man sich als ein Team und arbeitet Hand in Hand? Es braucht eine wertschätzende Kooperation auf Augenhöhe. Eine ausgewogene Kommunikations- und Konfliktkultur muss gepflegt werden. Alle Beteiligten benötigen offene Zugänge zu allen Informationen. Für die Zusammenarbeit sind ausreichende Zeitressourcen notwendig.

„Also grundsätzlich Schulsozialarbeit, dann haben wir enge Kontakte auch mit Polizei, um da auch Prävention und präventiv zu arbeiten. Wir haben dann natürlich auch die Gemeinwesenarbeit hier vor Ort, die sehr eng mit uns verzahnt ist, um entsprechend auch Modelle zu zeigen, wie kann man die (preiswert – unverständlich) gestalten oder wie kann man sich im Wohnraum, in dem man angesiedelt ist, sich entsprechend integrieren. Das sind so Anlaufstellen, die wir haben. Wir haben dann inzwischen auch von diversen städtischen Einrichtungen Hilfeleistungen. Intern im Haus wir haben einen Respektcoach, (...)“

Dafür muss ein eventuell noch vorhandener eher hierarchisch ausgerichtet Schulstil überdacht werden. Das Schulleben findet überwiegend hinter verschlossenen Türen statt. Die Weiterentwicklung von Schule als Organisation sollte partizipativ erfolgen. Alle schulischen Akteure und Akteurinnen müssen angemessen einbezogen werden. Es braucht ein gemeinsames Verständnis von Aufgabe und Herausforderung sowie von Weg und Ziel. Alle schulischen Akteure und Akteurinnen sind wichtig, wenn es darum geht, die Ziele einer chancengerechten Schule für alle Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Dies schließt dann eine armutssensible Perspektive im Hinblick auf die Zusammenarbeit als Schulteam ein.

Alle Schularten befinden sich in einer Umwandlung hin zur Ganztagschule. In diesem Veränderungsprozess liegt ein großes Potenzial für eine intensive Zusammenarbeit. Multiprofessionelle Teams erweitern den Möglichkeitsraum und die Handlungsspielräume. Lehrkräfte, die oftmals unter großem Druck stehen, erfahren durch die Ergänzung Entlastung. Sie können sich auf ihre Kernaufgaben fokussieren, die Gestaltung von Unterricht und Lerngeschehen.

Die Lebenswelt Schule galt lange Zeit als Parallelwelt. Schule als wertvoller Lebens- und Entwicklungsraum für alle Kinder und Jugendliche wird vermehrt verstanden als erweiterter Bildungsraum. Hier werden Schülerinnen und Schüler auf eine zunehmend komplexere Welt vorbereitet.

Vernetzung/Schule im lokalen Sozialraum

Schule ist eingebettet in einen bestimmbar Sozialraum. Das Schulleben in diesem lokalen Umfeld gestaltet sich vielfältig. Haupt- und Werkrealschulen sind meist einem Schulsprengel zugeordnet. Die Schülerschaft befindet sich weitgehend in ihrem Wohnumfeld. In den weiteren Schularten setzt sich die Schulgemeinschaft vielfältiger zusammen. Die Kinder und Jugendlichen kommen aus verschiedenen Orten und das Wohnumfeld unterscheidet sich. Dennoch bietet das jeweilige lokale Umfeld der Schule gewinnbringende Potenziale, die erforscht und genutzt werden sollten (vgl. Schmarbeck 2017, S.1f).

„(...), aber auch wirklich diese Netzwerke zu kennen, die es in so einer Stadt gibt, wo können sich Eltern dann auch entsprechende Hilfe holen.“

„So können Schulen in einem Stadtteil für die dort lebenden Akteure Gelegenheiten eröffnen, um über Bildung gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Ferner kann Schule im Sinne der Idee eines Gegenraums zum Quartier neben formalen fachlichen Bildungsinhalten auch als Modell einer „anderen“ gesellschaftlichen Praxis fungieren, sodass das Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire der Akteure erweitert und damit über den gelebten Sozialraum hinaus anschlussfähig wird.“ (Bremm u.a. 2016, S. 326).

Beispiele für die Zusammenarbeit mit externen Akteuren sind:

- Patenschaftsprojekte sowie Talentförderer und -förderinnen (Heft 1)
- Kooperationen mit lokalen Unternehmen und anderen Bildungsakteuren und -akteurinnen (z.B. Bildungsregion, ansässige Unternehmen für ein Social Sponsoring gewinnen, gemeinsame Themenfelder bearbeiten wie Fachkräftegewinnung, Übergang von Schule in Beruf gemeinsam gestalten, Praktika ermöglichen etc.)
- den Sozialraum als Bildungs- und Lerngelegenheiten nutzen (Betriebe besuchen, Expertinnen und Experten verschiedener Sparten einladen)
- mit Hochschule und Universität vor Ort kooperieren
- im Zuge der Transformation zur Ganztagschule mit ansässigen Vereinen und Kulturschaffenden zusammenarbeiten

- mit der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit kooperieren
- die Möglichkeit prüfen und nutzen, Ehrenamtliche zu gewinnen (z.B. als berufliche Mentoren und Mentorinnen, Lesezirkel usw.)
- Viele weitere lokale Akteure und Akteurinnen, die unterstützend wirken für armutsbelastete Familien, sind eine wichtige Ressource für die Lebenswelt Schule (z.B. Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO), Präventionsketten etc.).

Gemeinsam im Kollegium armutsbewusst unterwegs

Das Einzelengagement vieler Lehrerinnen und Lehrer für armutsbetroffene Kinder und Jugendliche ist beachtlich. Aber armutsbewusstes Handeln in der Sekundarstufe geht nur gemeinsam. Armut und deren Auswirkungen auf die Schule sind ein Querschnittsthema. Es geht nicht um eine zusätzliche Aufgabe, die neben allen anderen auch noch bewältigt werden muss. Dabei ist es unerheblich, ob viele Schülerinnen und Schüler davon betroffen sind oder nur wenige. Armut ist ein Thema für alle Schulen. Chancengerechtigkeit soll für alle ermöglicht werden. Dies ist ein Kernauftrag von Schule.

Armutssensibles Handeln erfordert Ressourcen, sowohl zeitliche als auch finanzielle und die Möglichkeit von Reflexionsprozessen. Lehrerinnen und Lehrer benötigen entlastende Angebote von Supervision, kollegialer Beratung und Fortbildung zu Armutsthemen. Armutssensibles Handeln ist zudem ein wichtiges Thema für die Weiterentwicklung von Schule als Organisation. Für die Umsetzung sind außerdem Budgets notwendig, um gezielt auch finanziell unterstützen zu können.

„Die Kollegen initiieren ganz ganz viel. Es kommt immer vom Schulleiter. Also wenn dafür ein Bewusstsein da ist und der Schulleiter darauf hinweist, dass das ein zusätzliches Thema ist, dann muss sich dafür jemand finden und wenn dafür jemand offene Ohren beim Schulleiter findet, dann kann das auch von der Seite angestoßen werden.“

„Das funktioniert aber nur, wenn den Verantwortlichen die Weiterentwicklung von Schule wichtiger ist als die Bewahrung, Aufrechterhaltung und Verwaltung bestehender Strukturen. Auch dafür bedarf es Strukturen. Neuer Strukturen.“ (Blume 2022, S. 140). Es geht also nur, wenn Schulleitungen und das gesamte Kollegium ein solches gemeinsames Verständnis der Herausforderungen und Aufgaben, von Weg und Ziel entwickeln.

Das gemeinsame Verständnis könnte darin bestehen, armutssensibles Handeln als Grundlage für alles Handeln in der Schule zu begreifen. Ein solches Handeln käme allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zu gute.

Zum Weiterdenken ...

- Sind bei uns alle Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lebensrealität willkommen?
- Welche Zugangsbarrieren lassen sich an unserer Schule identifizieren? Wie könnten diese Barrieren abgebaut werden?
- Wird in unserem Leitbild, in unserer Konzeption eine armutssensible Perspektive berücksichtigt?
- Wie können wir zukünftig konkret anfallende Kosten armutssensibel gestalten?
- Wenn wir die multiprofessionelle Arbeit an unserer Schule in den Blick nehmen, was wollen wir hier verändern?
- Welche Vernetzungsmöglichkeiten im Sozialraum sehen wir? Wie wollen wir sie nutzen?

Blick auf die pädagogische Arbeit

Wenn im Folgenden Kernaufgaben von Lehrkräften beschrieben werden, begründet sich dies in zwei Annahmen:

- 1) Jede Schule bietet vielfältige Potenziale für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit. Hier verbringen sie einen Großteil ihres Kinder- und Jugendlebens. In der Schule können alle erreicht werden. „In der Schule sind alle Kinder und Jugendlichen zu finden, unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund und ihrer sozialen Stellung. Schule ist ein entscheidender Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.“ (BMFSFJ 2015³, S. 22).

Der Bildungsauftrag bezieht sich auf jeden Einzelnen. Das beinhaltet eine Fülle an Gelegenheiten und Chancen. Kinder und Jugendliche können unterstützt werden, um eine gute Zukunftsperspektive zu entwickeln. Es wird ihnen ermöglicht, eine gelingende Bildungsbiografie zu durchlaufen. Wie das Schulleben gestaltet wird, hat große Bedeutung mit Blick auf ihre Zukunft.

- 2) Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrungen benötigen meist keine zusätzlichen oder anderen Interventionen als alle anderen. Sie benötigen möglicherweise von allem ein wenig mehr und intensiver. Sie sind abhängig davon, dass ihre Lebenswirklichkeit mitgedacht und berücksichtigt wird, weil zwischen „der außerschulischen Lebenswelt und der Schule (...) enorme Distanzen (liegen), die ausbalanciert werden müssen“ (El Mafaalani 2020, S. 138).

Lehrerinnen und Lehrer sind täglich konfrontiert mit diesen unterschiedlichen Lebenswelten. Sie handeln im Spannungsfeld von schulischen Erfordernissen und individuellen Bedürfnissen. Viele hoch engagierte Lehrerinnen und Lehrer versuchen, im Rahmen ihrer Mittel vieles aufzufangen und zu kompensieren. Mancherorts fühlen sie sich alleingelassen. Armutssensibles Handeln darf nicht vom Einzelengagement abhängen, sondern ist Aufgabe aller schulischen Akteure und Akteurinnen.

Es folgen einzelne relevante schulische Kernaufgaben mit der Einladung, diese armutsbewusst zu reflektieren.

Zur Erinnerung: Worauf sich der Bildungsauftrag bezieht

„Jedes Kind – ungeachtet seiner Herkunft und Leistungsfähigkeit – soll gemeinsam mit anderen Kindern lernen können. Inklusive Bildung wird durch individuelle Förderung realisiert. Individuelle Förderung (...) setzt so an den unterschiedlichen Interessen und Stärken, Potenzialen und Talenten, Lernausgangslagen und Unterstützungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 19)

Das Recht auf Bildung soll also umgesetzt werden, indem beim Kind bzw. Jugendlichen angesetzt wird. Dementsprechend sollen der Unterricht und das Lerngeschehen gestaltet werden. Es geht um eine Begleitung von individuellen Lernprozessen. Im Gesetz wird nicht erwähnt, dass das System Schule auch aussortierend handelt, scheinbar handeln muss. Hier widersprechen sich gesetzlicher Auftrag und Praxiserfahrung. Dies ist ein weiteres Spannungsfeld für Lehrkräfte. Einerseits sollen Chancen in jeder Schulform für alle ermöglicht werden. Andererseits zeigt sich in der Realität, dass Aufstiege nur selten erreicht werden (vgl. Klundt 2019, S. 58).

5.1 „Sie sind wichtig!“

Viele Lehrerinnen und Lehrer sind sich scheinbar nicht bewusst, wie wichtig sie als Person für ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich sind. Dies bezieht sich auf die Art und Weise ihres Handelns. Außerdem sind sie Rollenmodell; ihr Verhalten wirkt – auch ohne Worte. Sie sind Vertrauenspersonen, an die sich junge Menschen binden und eine Beziehung gestalten.

„Entscheidend ist also, dass Lehrkräfte sich auf ihr Kerngeschäft Unterricht konzentrieren können und dieses stetig weiterentwickeln, sich dabei aber über ihre eigene zentrale Rolle für den Lernerfolg bewusst sind.“ (El Mafaalani 2020, S. 240).

Schon die eigenen Erinnerungen an die Schulzeit zeigen, welche Lehrkraft einen großen Einfluss auf das weitere Leben nahm. Auch Vorlieben für oder Abneigung gegen bestimmte Inhalte oder Fächer wurden durch sie geprägt. Außerdem wurden durch Lehrerinnen und Lehrer weitere Zugänge und Möglichkeiten eröffnet oder eben verwehrt (vgl. Seeck 2022, S. 34).

Die Resilienzforschung (vgl. Heft 1) belegt nachdrücklich, welchen Unterschied eine einzelne Person für ein Schulerleben machen kann (vgl. Schmarbeck 2017; BZgA 2009). Schülerinnen und Schüler sind im wahrsten Sinne des Wortes der jeweiligen Lehrkraft ausgeliefert. Was hinter verschlossenen Klassentüren geschieht, hat Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen (vgl. Blume 2022, S. 135). Benotungen und Bewertungen sind ein starkes Machtinstrument und entscheiden maßgeblich mit über Zukunftsaussichten. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit den Einzelnen umgehen, hat großen Einfluss.

„(...), aber in den Hauptschulklassen, wo die Motivation wirklich am geringsten ist, da hat bestimmt auch jeder Lehrer seinen eigenen Stil. Aber da krieg ich sie schon zum Lernen, weil ich sie ja alle live da hab. Ich sehe, was sie noch nebenher machen und da krieg ich sie schon motiviert. Aber halt alles über die Beziehungsebene.“

„Das Interesse dafür, in welcher Situation die Kinder und Jugendlichen sind, kann mich in meinem Beruf dahin führen, darüber nachzudenken, wo ich mit den Themen andocken kann. Wie ich Themen auf- und vorbereite“ (Blume 2022, S. 126).

Wertschätzende Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wirken sich positiv aus; „resilienzfördernde Elemente im Unterricht sind

- das ehrliche Interesse am Gegenüber, z.B. die Frage nach Hobbys,
- das Zeigen von Empathie, wenn ein/-e Schüler/-in traurig ist,
- das offene Hinterfragen von Verhaltensweisen (Was ist dein Ziel? Wozu handelst du so?),
- ein offenes Ohr haben, wenn Schüler/-innen von Sorgen und Nöten berichten,
- das Rückmelden von individuellen Kompetenzen, auch und gerade dann, wenn diese nicht in direktem Bezug zu Schule und Unterricht stehen,
- das Nutzen kooperativer Lernformen,
- gemeinsame Rückmelderrunden, in denen die Schüler/-innen sich gegenseitig loben und ermutigen können,
- das Einholen von Rückmeldungen der Schüler/-innen (Schmarbeck 2017, S. 1f).

Das bedeutet, dass das Verhalten gegenüber jedem Einzelnen regelmäßig reflektiert werden muss. Gleiches gilt für die Gestaltung von Unterricht. Gelingt es, jede und jeden wertschätzend und achtsam zu begleiten? Wie wird mit den Einzelnen gesprochen? Und vor allem: Wie wird über jemanden vor der gesamten Klasse gesprochen? Welche Glaubenssätze werden vermittelt? Welche Zuschreibungen finden statt? Wie wird kommuniziert, verbal und non-verbal? Wer erhält Aufmerksamkeit und Anerkennung? Wer nicht und warum?

5.2 Vielfalt und Unterschiedlichkeit positiv begegnen

Es ist herausfordernd, sich auf die wechselnde Schülerschaft in ihrer Vielfalt täglich neu einzulassen und einzustellen. Dies gilt vor allem für die zweistündig gehaltenen Fächern in vielen Klassen. Da ist es schwierig, eine persönliche Beziehung zu allen zu gestalten. Andererseits ist diese Vielfalt an Lebenswelten und Charakteren eine Quelle für das Schulleben.

Baden-Württemberg hat sich vorgenommen, Chancen der Vielfalt zu nutzen und „in allen Schularten Vielfalt als Chance“ zu betrachten und umzusetzen (KMK 2017, S. 60). Die Unterschiede sollen als Normalität mitgedacht werden. Sie sollen im unterrichtlichen Geschehen berücksichtigt werden (vgl. BIM 2017, S. 11).

Lernen gelingt dann, wenn man sich als Individuum willkommen und wertgeschätzt fühlt (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 101f u. 118). Solche Erfahrungen stärken die Handlungsfähigkeit. Die Resilienz, also Widerstandskraft, wird dadurch gefördert. Das eigene Zutrauen wird gestärkt, um auch herausfordernde Situationen bewältigen zu können (vgl. Richter-Kornweitz 2010, S. 105).

„Wenn Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass sie zu einer negativ stereotypisierten Gruppe gehören, erbringen sie tatsächlich schlechtere Leistungen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die sich nicht so wahrnehmen.“ (BIM 2017, S. 38).

Schülerinnen und Schule benötigen Lehrkräfte, die sie ernst nehmen und ihnen zuhören. In der Studie Children + wurden die Teilnehmenden auch befragt, inwieweit sie sich von Lehrkräften gehört fühlen: „Bei einem Vergleich der Schultypen sind es erneut die Gymnasiast*innen, die mit 25,1 Prozent am seltensten zu 100 Prozent zustimmen, dass ihre Lehrer*innen ihnen zuhören und sie ernst nehmen.“ (Andresen/Möller 2019, S. 11) Lehrkräfte sind wichtige Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler.

„(...), wenn ich jetzt mal so im Kollegium durchgucke, dann haben wir sicherlich ein Drittel von den Lehrerinnen und Lehrern, die einen Migrationshintergrund haben. Das ist in vielen Bereich sehr hilfreich.“

Lehrpersonen sind also herausgefordert, regelmäßig ihre Einstellungen und Maßstäbe zu reflektieren und ggf. zu verändern. Die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt wirken sich auch auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus.

„(...), wir haben schon vor Jahren einen Künstler (...), der für unsere Schule ein Logo erstellt hat. Das ist so eine bunte Hand. Die hängt bei uns an der Schule im Eingangsbereich, ganz groß, und das drückt eigentlich unsere Schule gut aus. Also, wir sind wirklich ein ganz kunterbunter Haufen, egal was es jetzt betrifft, ob Lehrerschaft, Schülerschaft und diese Vielfalt ist eigentlich schon ein Kennzeichen dieser Schule. (...), d.h. es ist gar nicht anders möglich, diese Diversität zu leben und die Vielfalt auch zu gestalten.“

Die für diese Handreichung interviewten Lehrkräfte berichten überwiegend, dass sie bis zu 90% Schülerinnen und Schüler mit internationaler Geschichte haben. Vielfach sind diese armutsbetroffen. Mit Ausnahme der großen sprachlichen Herausforderungen gelten alle Aspekte gleichermaßen für alle Kinder und Jugendlichen. Es ist nicht der Migrations-effekt per se, der zu Armut führt. Es handelt sich um ähnliche Bedingungen wie bei Familien ohne Migrationsprägung (vgl. Butterwegge 2010; El Mafaalani 2012).

Wer Vielfalt und Unterschiedlichkeit positiv begegnen möchte, sollte regelmäßig die eigene Haltung reflektieren. Welche Einstellungen, Ideen und Bilder bestehen zu den unterschiedlichen Kulturwelten der Schülerinnen und Schüler? Wird jede und jeder Einzelne ernst genommen und wertgeschätzt? Sind alle willkommen? Wird die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler genutzt, bspw. ihre unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten, ihr Alltagswissen etc.?

5.3 Stärken stärken/Kompetenzorientierung umsetzen

Armutssensibel zu handeln meint auch, eine ressourcenorientierte Perspektive für Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrungen zu entwickeln. Für manche Lehrkräfte bleiben „die Talente durch den Mantel der Armut bedeckt. Sie müssen entdeckt werden.“ (El Mafaalani 2020, S. 162).

„(...), das bringt auch die Erfahrung mit, das merken wir, dass die Kollegen, die jetzt schon länger hier arbeiten, einfach auch solch einen Blick entwickeln und auch merken, dass manche Kinder einfach nicht die Bedingungen haben, ihre Leistungsmöglichkeiten optimal abzurufen.“

Neben den Wissensinhalten werden in der Schule wichtige Lebenskompetenzen erworben, wie z.B.

- Probleme und Konflikte (kreativ) lösen können;
- Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen können;
- sich als selbstwirksam erfahren und andere angemessen einschätzen können (Perspektivenübernahme und Empathie);
- Selbstwertgefühl entwickeln;
- soziale Kompetenzen entwickeln und soziale Beziehungen (er-)leben können;
- in der Lage sein, sich selbst zu regulieren (Frustrationstoleranz, Umgang mit Wut und Zorn) und Stress bewältigen zu können
- und mit den eigenen Gefühlen angemessen umgehen können.

Diese Fähigkeiten ermöglichen gelingende Lernprozesse. Eigentlich wird die Kompetenz, lernen zu können, dadurch erst bewirkt. Damit sich diese Fähigkeiten allgemein und vor allem für armutsbetroffene Kinder und Jugendliche entwickeln können, benötigen sie Lehrerinnen und Lehrer, die

- einen wertschätzenden Erziehungs- und Lehrstil leben;
- konstruktiv und warm mit ihnen kommunizieren;
- positives Modellverhalten zeigen;
- effektive Erziehungstechniken anwenden;
- befähigen, ermächtigen (Empowerment) und Entwicklung wohlwollend begleiten
- und angemessene Strategien anwenden, um Konflikte zu lösen (auch mit Eltern) (vgl. Meyer 2021, S. 16).

Eine ressourcenorientierte Perspektive beinhaltet die Reflexion der Einstellungen und Haltungen zu den Stärken und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern allgemein und armutsbetroffenen insbesondere. Werden die Stärken und Fähigkeiten von armutsbetroffenen wahrgenommen? Oder wird Einkommensarmut mit Mangel gleichgesetzt? In welchen konkreten Situationen sollte eine Entwicklung wohlwollend und „empowernd“ begleitet werden?

5.4 Lernen ermöglichen und Lernprozesse begleiten

Hier wird das in den Blick genommen, was die meisten Lehrkräfte als ihr Kerngeschäft betrachten: Unterricht armutssensibel zu planen und zu gestalten bedeutet unter anderem, darüber nachzudenken, welche Lernerfahrungen vorausgesetzt werden (können) (vgl. BIM 2017, S. 25).

„Auch der sozioökonomische Hintergrund der Kinder scheint die Erwartungen von Lehrkräften zu beeinflussen.“ (BIM 2017, S. 26). Die unbewussten Zuschreibungen bspw. einer sozialen Gruppe wirken sich auf das konkrete Beziehungsverhalten aus. Erwartungen werden als Leistungsrückmeldung kommuniziert. Es werden erbrachte oder mangelnde Leistungen direkt mit dem Individuum verknüpft. Es wird nicht versucht nachzuspüren, wie eine solche Leistung zustande kam. Dies betrifft auch, wie viel und welche Form von Aufmerksamkeit einem Schüler oder einer Schülerin zuteilwird (vgl. BIM 2017, S. 27). Wichtig sind in diesem Bereich eine kontinuierliche Selbstreflexion und das ehrliche Hinterfragen des Beziehungshandelns (vgl. BIM 2017, S. 32).

Ein wichtiger Gesichtspunkt ist die Unterrichtsgestaltung. Zeitgleich soll ein Lehrplan erfüllt und Lernen ermöglicht werden. Häufig wird dann der Lehr-Stoff über alles andere gestellt. „Die Vorstellungen darüber, was denn nun dieser Stoff sei, sind so unterschiedlich wie jene darüber, was eine gute Lehrperson ausmacht.“ (Blume 2022, S. 23). Es geht dann nicht mehr darum, was am Ende gelernt, sondern dass der Unterrichtsstoff durchgearbeitet wurde.

„(...), ist einfach dieser doch recht starre Rahmen von unserem Bildungssystem und unser Bildungsplan, weil da steht halt drin, am Ende von Klasse soundso da müssen die und die Kompetenzen gelernt sein, der Stoff muss drin sein, wenn ich das aber wirklich, jetzt mal ehrlich, das ist utopisch in jedem Fach, das ich unterrichte. Das ist zu viel.“

Neben der Leidenschaft für ihr jeweiliges Fach benötigen Lehrkräfte auch eine Leidenschaft für die Kinder und Jugendlichen (vgl. Blume 2022, S. 128). Es geht darum, wie „die Lehrperson die Rahmenbedingungen schaffen kann, dass gut gelernt wird“ (Blume 2022, S. 33).

Der Unterricht gilt als eine Quelle für gelingende Lernprozesse. Wie können Inhalte mit den Lebenswelten der Schülerschaft verknüpft werden? Werden sowohl der Unterrichtsstoff als auch die Lernmaterialien armutsbewusst in den Blick genommen? Finden sich die Lebensrealitäten von einkommensarmen Schülerinnen und Schülern wieder (vgl. Seeck 2022, S. 35)? Werden die möglichen Auswirkungen von Armut auf das Lernen und das jeweilige Lerntempo angemessen berücksichtigt? Wird ein Lernen mit allen Sinnen (VAKOG³) ermöglicht?

„Ja es gibt doch deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Klassen. Wenn ich so Landschaften behandle in Geschichte oder Kulturräume, dann frage ich ja auch so ein bisschen, wie Athen jetzt aussieht oder wie Ägypten heute aussieht. Und ich vermeide dann schon deutlich zu fragen, wer jetzt schon wo war, weil, es ist schon ganz extrem, wer schon wohin verreist ist. Ich frag` auch nicht mehr zu Beginn des Schuljahres, wer jetzt wo im Urlaub war, weil das alles ganz krass auseinanderklaffende Dinge sind und weil man das im offenen Vergleich nicht immer so kann.“

³ VAKOG umfasst ein Lernen mit allen Sinnen: Visuell – was siehst du? Auditiv – was hörst du? Kinästhetisch – was fühlst du? Wie fühlt es sich an? Olfaktorisch – was riechst du? Gustatorisch – was schmeckst du?

5.5 Gemeinsam in der Klasse lernen

Schulisches Lernen in der Klassengemeinschaft ist ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt. Armutsbetroffenen Schülerinnen und Schülern fehlt möglicherweise der Zugang zu gemeinschaftlichen Lernräumen im Alltag (vgl. El Mafaalani 2020, S. 138). Gemeinsames Lernen bietet vielfältige Chancen, die es zu nutzen gilt. Kinder und Jugendliche lernen auch voneinander und miteinander.

Wichtige Entwicklungsbausteine und Lernerfahrungen sind:

- sich gegenseitig unterstützen
- sich mit den jeweiligen Fähigkeiten einbringen können
- an den Fähigkeiten der anderen partizipieren dürfen
- das eigene Gelernte weitergeben können
- mal etwas können
- und mal etwas brauchen.

Damit wird Teil sein, teilhaben und teilgeben ermöglicht. Wer Teil einer Gemeinschaft ist, fühlt sich willkommen. Teilhaben meint, an allem beteiligt zu sein. Und wer sich in diesem Sinne zugehörig fühlt, ist in der Lage, sich einzubringen, also teil zu geben. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für gelingende Lernprozesse.

Lehrerinnen und Lehrer sind hier wichtige Rollenvorbilder: Werden diese Prozesse einfühlsam begleitet? Verstehen sich Lehrende selbst als Lernende? Noch wird dieses gemeinsame Lernen eher sichtbar, zum Beispiel an Projekttagen. Welche Rahmenbedingungen schaffen Lehrpersonen für gelingende Lernprozesse im schulischen Alltag? Wie kann ein kreatives Umdenken aussehen, um Unterricht in diesem Sinn zu gestalten (vgl. Blume 2022, S. 209ff)?

5.6 Prima Klima im Klassenzimmer

Wie prägend die Atmosphäre in einer Klassengemeinschaft für das Lernen und das Wohlbefinden ist, dürfte unumstritten sein. Vor allem armutsbetroffene Kinder und Jugendliche berichten von vielfältigen belastenden Erfahrungen und Erlebnissen (vgl. Pupeter/Schneekloth/Andresen 2018, S. 172ff). Sie begegnen Ausgrenzung und erleben Diskriminierung bis hin zum Mobbing.

Und nicht selten erleben sie Lehrkräfte als wenig hilfreich, weil sie bspw. nicht ernst genommen werden. Lehrerinnen und Lehrer werden nicht tätig. Auch gewaltvolle Kommunikation und Konfliktkulturen werden berichtet (vgl. Blume 2022, S. 135). Manche Lehrkräfte ziehen sich auf die wenigen Stunden in der Klasse zurück und überlassen diese Herausforderungen den Klassenleitungen.

„Und Armut ist ja auch in Erdkunde ein Thema, wenn es um den globalen Süden geht zumindest. Wie weit es eben dann auch ein Thema ist, mit dem Schüler ohne Scham umgehen, da sie jetzt in der Klasse als Gemeinschaft aufwachsen, das ist ja schon noch mal was anderes. Weil es da auch Selbsterfahrung und Ängste anspricht. Da bin ich mir jetzt nicht so sicher. Da sehe ich eher den Bereich der Prävention. (...), da geht es auch um die Frage, was macht mir Angst im Leben, wo fühle ich mich ausgeschlossen. Das können da ja auch so Minithemen sein, wo dann jeder sich auch dazu Stellung nimmt.“

Das Miteinander an einer Schule und in der einzelnen Klasse ist gemeinsame Aufgabe der gesamten Schulfamilie. Dies beginnt bei den Regeln für ein wertschätzendes Miteinander. Diese müssen für alle Klassen gleichermaßen verbindlich eingeführt werden. Gewaltpräventionsprojekte müssen im Alltag umgesetzt werden. Es braucht ein striktes und konsequentes Vorgehen gegen Rassismus, Diskriminierung und Mobbing.

Schule hat hier auch einen Auftrag zur Aufsichtspflicht. Diese Aufgabe wird immer bedeutsamer, weil gerade demokratiezersetzende Kräfte am Werk sind. Hass und Hetze im Netz sowie insgesamt nehmen stark zu. Dies macht auch nicht vor den Schultoren halt.

In diesen Feldern kann es keinen Diskussions- oder Handlungsspielraum geben für Verharmlosung, Abschottung oder Wegschauen. Schule ist Gesellschaftsleben im Kleinen. Somit bezieht sich der Bildungsauftrag auch darauf, wie das soziale Miteinander in der Gesellschaft auf Basis der Werte des Grundgesetzes gelebt werden soll. Friedensbildung „hängt auch ab von der erlebten Kultur der Konfliktlösung im schulischen Alltag“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a, S. 12).

Demokratiebildung ist eine Leitperspektive im baden-württembergischen Bildungsplan. Schule „soll ein Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie sein“ (ebd.). Wie kann diese Leitperspektive konkretisiert werden? Welche Handlungsschritte leiten sich daraus für das Miteinander in der Klasse ab? Was braucht es an Begleitung und eventueller Kontrolle für die Umsetzung und Durchsetzung der Leitlinien?

5.7 Gesunde Schule gestalten

Ein wichtiger Aspekt betrifft das Thema Gesundheit in der Schule. Dies wird z.B. deutlich durch die Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung im baden-württembergischen Bildungsplan (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016a).

Wie gezeigt haben armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler unter Umständen ein höheres gesundheitliches Risiko (s. S. 13f). Ernährung, Bewegung und Erhalt der psychischen Gesundheit sind Themen für alle Schülerinnen und Schüler. Wenn dieses Handlungsfeld alltagsintegriert umgesetzt wird, kommt dies allen zugute und den Kindern und Jugendlichen mit Armutserfahrungen im besonderen Maße.

Gesunde Schule beginnt bei den Lehrerinnen und Lehrern.⁴ Auch sie benötigen ein Verständnis davon, was gesund erhält, um gut lehren und lernen zu können. Das klingt wie eine Binsenweisheit. Es sind tatsächlich die vielen scheinbar kleinen Dinge, die dann in der Gesamtsumme sehr wirksam werden.

Gesunde Ernährung fördert Lernen. Das Nahrungsangebot sollte dementsprechend für alle zugänglich ausgerichtet sein (z.B. ein Frühstücksprojekt initiieren, Vielleicht gibt es einen Koch im sozialen Umfeld, der sich engagieren könnte?). Und eine weitere Selbstverständlichkeit muss man sich immer wieder in Erinnerung rufen, dass ausreichende Flüssigkeit wichtig ist für das Lernen.

Schulalltag findet überwiegend sitzend statt. Gefragt werden muss, welche Bewegungsräume eröffnet werden (können). Bewegung kann im Unterricht eingebaut werden. Die Pausen könnten für (kostenfreie) Angebote genutzt werden. Es braucht zusätzliche Sportangebote. Turnhalle und Außenflächen sollten frei zugänglich sein.

⁴ Kurse für Lehrpersonen: https://www.sicher-gesund-schule-bw.de/files/sicher-gesund/Kumi/Seminare_2020_Schulen_BW_Web.pdf

Wer resilient ist, kann mit den Widrigkeiten im Schulleben gesund umgehen. Resilienz fördernd sind auch Angebote der Beratung bei psychischen Herausforderungen, die oft in der Pubertät auftauchen. Die präventiven Kurse zu Drogenkonsum, gegen Missbrauch, Gewalt u.Ä. werden dann wirksam, wenn sie im Schulalltag umgesetzt werden.

Werden Gesundheitswissen und der Erwerb von Gesundheitskompetenzen fächerübergreifend und möglichst alltagsintegriert angeboten? Wie bauen wir Bewegung im täglichen Unterricht ein?

Zum Weiterdenken ...

- Sind Sie sich Ihrer bedeutsamen Rolle als Lehrkraft im Leben von armutsbetroffenen Kindern bewusst? Welches konkrete Verhalten könnte für Sie daraus folgen?
- Wie gestalten wir den Unterricht und das Lerngeschehen armutssensibel?
- Welche der hier genannten Gesichtspunkte möchte ich reflektieren und umsetzen?
- Was will ich zum Thema Armut hinsichtlich meiner pädagogischen Arbeit weiter vertiefen?
- Wie kann ich Gesundheitswissen und gesundheitliche Aspekte in meinen Unterricht integrieren?

Zusammenarbeit mit den Eltern

Eltern bzw. Sorgeberechtigte sind ein wichtiger Teil der Schulgemeinschaft. „Die Arbeit mit Eltern ist die wohl am meisten unterschätzte Ressource in Schulentwicklungsprozessen.“ (Blume 2022, S. 169). Wenn die Zusammenarbeit vertrauensvoll gestaltet wird, gewinnen alle Seiten dadurch. Die Zusammenarbeit mit Eltern sollte Teil des Selbstverständnisses an jeder Schule sein (vgl. Blume 2022, S. 170f). Eltern haben sowohl „das Recht und die Pflicht, an der schulischen Erziehung mitzuwirken“ (SchG § 55 (1) Satz 1)⁶.

Während der Schuljahre in der Sekundarstufe I werden die Weichen gestellt für den Weg in die berufliche Zukunft oder den späteren Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen. Die Zukunftsvorstellungen von Eltern hängen ab von der jeweiligen Lebenssituation. Alle Eltern, armutsbetroffen oder nicht, sind während Kindheit und Jugend die wichtigsten Ansprechpersonen und Beraterinnen bzw. Berater (vgl. Volf u.a. 2019, S. 19). Sie bestimmen auch die Berufswahl mit. Hier haben armutsbetroffene Eltern möglicherweise einen höheren Bedarf an Beratung und Begleitung.

„Ja mir fiel gerade dazu ein, dass auch zu so einem Spickzettel dazu gehört, wenn man so einen Klassenausflug dann auf dem Elternabend vorstellt oder die Klassenreise ankündigt, dass man dann nicht nur über die Kosten spricht und wo es dafür Unterstützung gibt, eben auf dem Elternabend, sondern dass das dann auch in dem Elternbrief drinsteht und an wen ich mich wenden kann, um dann Unterstützung zu bekommen, aber auch die Frage, wieviel Taschengeld dürfen die Kinder denn eigentlich mitnehmen, wieviel Zeit soll da zum Shoppen sein und solche Sachen und was steht alles auf der Ausstattungsliste. Das sind ja alles so Punkte, wo das eben so einfließt und wo man sich wirklich auch bewusst machen muss, dass so etwas immer auch angesprochen werden muss.“

Weitere wichtige Gesichtspunkte in der Zusammenarbeit mit Eltern, auch mit armutsbetroffenen, sind:

- Eltern bewältigen ihre Lebenssituation mit je eigenen Strategien (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 52). Diese Vorgehensweisen müssen nicht unbedingt mit den Vorstellungen von Lehrpersonen übereinstimmen. Das kann zu Konflikten führen.
- Im Rahmen ihrer Möglichkeiten versuchen Eltern, ihre Kinder und Jugendlichen gut zu begleiten und ihnen eine gute Bildung zu ermöglichen (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 103).
- Eine **feinfühlig**e Kooperation von Lehrkräften mit den Eltern kann ein wichtiger Beitrag der Armutsprävention sein. Das bedeutet, Eltern mit ihren Fragen, Sorgen und ihren eventuellen Bedenken zu hören und ernst zu nehmen.

„Also, als ich meine Klasse neu übernommen habe, das waren Sechstklässler, da waren die völlig überrascht, dass ich jetzt zu Hause deren Eltern anrufe. Also die waren völlig perplex, offensichtlich hatte das noch niemand so gemacht, und was mir denn einfällt, wo ich ihnen dann mal erkläre, dass das mein Job ist, wenn ich mir Sorgen um sie mache.“

5 Ein Beispiel für ein Vorgehen als gesunde Schule: <https://www.siegel-gesunde-schule.de/start-1/praeambel>

6 <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW+%C2%A7+55&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

- Eine zentrale Fragestellung betrifft die **Erreichbarkeit von Eltern**. Lehrkräfte melden vielfach zurück, dass es nicht gelingt, vor allem (vermutete) armutsbetroffene Eltern zur Mitarbeit in der Schule zu gewinnen. Hier könnte der Blick darauf helfen, wie z.B. Elternabende gestaltet werden.

„Was noch ein Thema für Lehrer überhaupt ist, ist die Frage der Erreichbarkeit der Eltern. Das hat in den letzten zehn Jahren ganz stark zugenommen, weil viele Eltern nur noch eine Handynummer angeben, wenn sie ihr Kind anmelden. Das ist der eine Punkt, der andere aber auch, ob die Handynummer im Laufe des Schuljahres dann irgendwann überhaupt nicht mehr erreichbar ist. Das ist für gut situierte Familien ganz untypisch. Die geben eine Festnetznummer und eine Handynummer an und die sind dann wirklich unter der Festnetznummer auch angemeldet. Das ist z.B. auch ein Indiz in der Regel, also für Armut.“

- Finden sich die Eltern mit ihrer Lebenssituation wieder? Könnte es sein, dass sie befürchten, nicht dazu gehören zu können? Es kann hilfreich sein, Eltern zu befragen, welche Themen sie interessieren würden oder was stattfinden müsste, damit sie an Elternangeboten teilnehmen würden.
- Wesentlich könnte auch sein, zu welchen **Zeitpunkten** das Gespräch mit Eltern gesucht wird (vgl. Blume 2022, S. 165ff).
- Eine wichtige Frage ist, wie **Kommunikationswege** gestaltet werden. Geschieht dies ausschließlich über Elternbriefe oder die Webseite der Schule?
- Auch die Informationswege sollten mit einem armutssensiblen Blick geprüft werden. In diesem Zusammenhang sind auch die Fragen zu beantworten, wer verantwortlich ist, dass der Informationsfluss sichergestellt ist und ob es andere Möglichkeiten als schriftliche Formate geben könnte, um informiert zu bleiben (z.B. durch Telefonketten, Patenschaften in der Klasse o.Ä.).

„Ja, es ist aber auch schwierig an Elternabenden, und das geht Kollegen auch so, also da kommen von, ich habe jetzt an der ... so 30 Schüler und der Elternabend, der sogar digital war, also die hätten sich alle bei Teams da einloggen können, da waren drei anwesend. Also es ist ganz schwierig an die Eltern überhaupt ran zu kommen.“

Abschließend folgt hier eine Fragenliste für z.B. eine Reflexion im Kollegium zur Zusammenarbeit mit der Elternschaft (vgl. Meyer 2021, S. 20):

- Besteht eine wertschätzende und vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern? Vielleicht muss die eigene Haltung überprüft werden. Wird möglicherweise ein Desinteresse unterstellt? Welche Ursachen könnten noch vorliegen?
- Welche Bedarfe/Interessen haben die Eltern in der Schulfamilie?
- Bestehen Zugangsbarrieren? Was erleichtert, was behindert die Teilhabe?
- Werden Elternabende armutssensibel gestaltet? Können Eltern sich beteiligen?
- Können Themen am regulären Elternabend eingeplant werden (dann verkürzt)?
- Könnte ein Elternstammtisch als Alternative initiiert werden, um in Kontakt zu kommen? Könnten Eltern untereinander in Kontakt gebracht werden?
- Gibt es Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter?

Das Feld der Zusammenarbeit mit Eltern in der Sekundarstufe wird bislang eher am Rande behandelt (vgl. Blume 2022, S. 163ff). Vielleicht könnte eine Fortbildung zur gelingenden Zusammenarbeit hilfreich sein. Es gibt ebenfalls praxisnahe Literatur, um sich zu fortzubilden⁷. Eine weitere Idee ist, sich mit anderen Lehrkräften zu diesem Thema zu vernetzen (PNO).

Zum Weiterdenken ...

- Sind armutsbetroffene Eltern willkommen, sich am Schulleben zu beteiligen?
- Wie werden Feste und Schüler-Eltern-Aktionen geplant und organisiert? Werden die finanziellen und mobilen Möglichkeiten aller Familien berücksichtigt?
- Wie ist es bestellt mit den Beteiligungsstrukturen an der Schule (Projekttag, Feiern etc.)? Wie sieht es mit der Beteiligung und den Beteiligungsmöglichkeiten konkret aus?
- Was wissen wir über die beruflichen und individuellen Fähigkeiten von Müttern und Vätern? Wollen wir einladen, diese einzubringen?

⁷ Literaturhinweis: Hennig/Ehinger (2006): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation

Auf den beruflichen Einstieg vorbereiten

„Das Ende der Schulzeit mit dem Übergang in die berufliche Ausbildung und den Arbeitsmarkt sind bedeutsame Schritte im Bildungs- und Lebensverlauf. Diese Statuspassage ist durch weitreichende Entscheidungen gekennzeichnet.“ (Autorengruppe Berichterstattung 2022, S. 330).

Die übergeordneten Ziele der Sekundarstufe I sind,

- die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ein eigenverantwortliches und gelingendes Leben als mündige Bürgerinnen und Bürger gestalten zu können
- und sie auf einen gelingenden beruflichen Einstieg vorzubereiten.

Darum braucht es abschließend einen Blick auf die wesentlichen Bedingungen und den Beitrag, den das System Schule hierzu leisten kann.

Ungleiche Bildungs- und Zukunftschancen zeigen sich bei jungen Erwachsenen auch bei den beruflichen Abschlüssen und der beruflichen Integration (vgl. Volf u.a. 2019, S. 16). Dies wirkt sich vor allem als Perspektivlosigkeit bei der Orientierung einer Berufswahl aus.

„Bei uns ist ja sogar die Arbeitsagentur mit im Haus, die wahnsinnig viel machen mit den Achtklässlern, den Neuntklässlern, um wirklich sicherzustellen, dass die dann entweder danach auf die Berufsschule gehen oder eine Ausbildung machen. Also die sind schon sehr aktiv bei uns und trotzdem gibt es jedes Jahr Schüler bei uns, die die Schule ohne Abschluss verlassen.“

Hier sind Schulen eine wichtige Instanz, in der solche Schülerinnen und Schüler aufgefangen werden könnten. Hilfreich sind professionelle Angebote, die auf die besondere Situation von armutsbetroffenen Jugendlichen und ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind (vgl. ebd.).

Der Ausbildungsmarkt und die Berufswelt haben sich verändert. Die Ansprüche an die, die in den Beruf einmünden, sind erheblich gestiegen. Die Zugänge in Ausbildungen über alle Bereiche hinweg weisen größere Hürden auf. Insgesamt hat sich die Findungsphase von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verlängert. Armutsbetroffene unternehmen zahlreiche Anläufe, um sozial aufzusteigen und für eine gelingende Integration in den Arbeitsmarkt zu sorgen (vgl. Volf u.a. 2019, S. 21f).

Ein höherwertiger Schulabschluss ermöglicht eine sichere und stabile Einmündung in berufliche Wege (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2022, S. 161f⁸). Diesen Jugendlichen gelingt es leichter, ihren sozialen Status zu erhalten oder weiter aufzusteigen. Dies gilt sowohl für den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wie auch in ein Studium (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 185ff).

Für Jugendliche mit einem einfachen Hauptschulabschluss sind die Übergangswege erschwert (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2022, S. 167). Der Hauptschulabschluss hat an Bedeutung weiter verloren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 146). Nur 58% münden in einer Ausbildung, 42% finden sich im Übergangssektor als Zwischenstation wieder (vgl. ebd., S. 160). Der Alltag wird bestimmt durch berufliche Unsicherheit und Zukunftsängste (vgl. ebd., S. 166).

Selbst für die unteren und mittleren Berufsfelder wird mindestens ein mittlerer Bildungsabschluss benötigt (vgl. ebd., S. 162). Allerdings wird es auch mit einem mittleren Schulabschluss zunehmend schwieriger, einen Ausbildungsplatz in attraktiveren Berufszweigen zu finden. Hier wird zunehmend mindestens die Fachhochschulreife vorausgesetzt (vgl. ebd., S. 162).

Jugendliche wissen um ihre Zukunftsperspektiven. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die es vermeintlich „nur“ auf eine Haupt- und Werkrealschule geschafft haben, sind sich der gesellschaftlichen Ausgrenzungen bewusst. Zu Schülerbiografien liegen nach wie vor nur vereinzelt empirische Studien vor (vgl. Schneider/Wirringa 2011, S. 127).

Wie im Einführungskapitel beschrieben, müssen diese Armutfolgen und fortgesetzten Benachteiligungen zuallererst auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene beseitigt und bearbeitet werden (vgl. BMFSFJ 2017, S. 466). „Die Integration benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung und Arbeit kann darüber hinaus nur gelingen, wenn auch Unternehmen bereit sind, diesen jungen Menschen eine Chance zu geben“ (ebd., S. 10). Gleichzeitig muss auf allen Ebenen neu gedacht und gehandelt werden, um Zukunftschancen für alle zu eröffnen.

Neben diesen nüchternen und derzeit wenig aussichtsreichen Zukunftsaussichten für eine nicht geringe Zahl von Schülerinnen und Schülern gibt es auch positive Entwicklungen. Schule kann dazu beitragen, dass sich Leistungen verbessern (vgl. ebd., S. 141f). Die verstärkten Reformen und Anstrengungen aufgrund der Ergebnisse u.a. der Pisa-Studien im Lese- und Mathematikbereich zeigen Wirkung. Lesekompetenzen und mathematischen Leistungserfolge sind gestiegen.

Das lässt sich zurückführen auf die vermehrte Förderung von sogenannten weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Auch das Bestreben um eine bessere Qualität im Unterricht trägt dazu bei. Das zeigt: Wenn im System Schule Konzepte der individuellen Förderung und Lernbegleitung umgesetzt werden, kommt dies allen gleichermaßen zugute.

„(...), die wollen eigentlich Leute mit mittlerer Reife, die haben selber so ein Problem, neue Leute heranzuziehen, die dann auch mittlerweile für solche Jobs Leute nehmen mit einem Hauptschulabschluss, wo sie das Gefühl haben, da geht noch was, da kann man was machen, mit eigener Power im Betrieb. Dann werden eben Lehrwerkstätten eingerichtet oder die Ausbilder der Firma machen dann eben noch mal Theorie-Unterricht, um die Berufsschule zu unterstützen.“

Auch der Fachkräftemangel aufgrund des demografischen Wandels könnte sich positiv auswirken, weil nun dringend Auszubildende gesucht werden. Darum ist eine enge Zusammenarbeit mit lokalen Unternehmen noch wichtiger geworden. Schulen können dort Türöffner für ihre Schülerinnen und Schüler sein.

Schulische Bedingungen für eine armutssensible Berufsvorbereitung sind vielfältig:

- Der Fokus auf den leistungsstarken, intelligenten und bildungsorientierten Schüler muss neu ausgerichtet werden. Die individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen jedes einzelnen Jugendlichen sollten (mehr) gefördert werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2019b, S. 9ff).
- Leistungsbeurteilungen beinhalten nicht nur Noten. Sie werden konsequent ressourcen- und stärkenorientiert formuliert.
- Das Leitprinzip „Kein Abschluss ohne Anschluss“ ernst nehmen und umsetzen (vgl. Schuchart 2013).
- Die berufliche Orientierung ist fester Bestandteil ab Klasse 7 und wird fächerübergreifend bearbeitet.
- Dabei wird ebenso eine vertrauensvolle wie verlässliche Begleitung und Beratung von Schülerinnen, Schülern und Eltern praktiziert.

⁸ Der Bereich des Übergangs in Ausbildung oder höhere Bildungswege wurde im Bildungsbericht 2022 insbesondere zu Auswirkungen der Pandemie beleuchtet. Die Ergebnisse aus 2020 haben weiterhin Geltung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 159).

- Die Leitperspektive Berufliche Orientierung wird konsequent umgesetzt.
- Es findet eine Kooperation mit den Ausbildungsinstitutionen und ausbildenden Betrieben statt.

Zum Weiterdenken ...

- Wie bereiten wir Schülerinnen und Schüler auf den weiteren Weg vor?
- Mit welchen lokalen Unternehmen könnten wir enger zusammenarbeiten?
- Welche Zukunftsperspektiven vermittele ich als Lehrkraft?

Fazit

Die Schlussfolgerungen aus den vorgestellten Analysen umfassen ein breites Spektrum.

Die Lebenssituation von allen Schülerinnen und Schülern ist relevant für alle Gesichtspunkte in der Sekundarstufe. Armutssensibles Handeln ist ein Querschnittsthema für alle schulischen Belange.

Armutsbewusst oder armutssensibel handeln heißt, die Lebenssituation von betroffenen Kindern und Jugendlichen stets zu berücksichtigen und in das schulische Handeln einzubeziehen.

Armutsbetroffene Kinder und Jugendliche werden in der Theorie stets mitgedacht. Das zeigt sich in

- den grundsätzlichen Überlegungen;
- den Bildungsplänen und Leitperspektiven;
- in den grundsätzlichen Ausrichtungen jeder Schulform
- und in den baden-württembergischen Bildungszielen.

Die theoretischen Grundlagen für ein armutssensibles Schulhandeln sind also gelegt.

Aus diesem Veränderungswissen muss nun konkretes Handlungswissen generiert werden. Und dann braucht es ein armutsbewusstes gemeinsam abgestimmtes Vorgehen.

Die beschriebenen Auswirkungen der vier Dimensionen von Armut als einer Lebenslage, die institutionellen Gesichtspunkte und die pädagogischen Implikationen sollten gemeinsam reflektiert werden.

Auch die Zusammenarbeit mit Eltern muss auf den Prüfstand. Gleiches gilt für die berufliche Vorbereitung.

Im nächsten Schritt sollten einzelne Themenfelder ausgewählt werden. Für diese werden Handlungsstrategien abgeleitet und umgesetzt.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Altgeld, T. & Bittlingmayer, U. H. (2017): Verwirklichungschancen – Capabilities. Leitbegriffe BZgA. <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/verwirklichungschancen-capabilities/> (zuletzt 14.11.2022)

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & Kantar, P. u.a. (2019): Jugend 2019. 18. Shell-Jugendstudie. Zusammenfassung. https://www.shell.de/about-us/initiatives/shell-youth-study/_jcr_content/root/main/containersection-0/simple/simple/call_to_action/links/item0.stream/1642665739154/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Andresen, S. & Galic, D. (2015²): Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh

Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Beltz. Basel

Andresen, S. & Möller, R. (2019): Children`s World+. Eine Studie zu den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Children_s_Worlds__Gesamtauswertung_Zusammenfassung_2019.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022-kapitel-d.pdf> (zuletzt 14.11.2022)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (zuletzt 14.11.2022)

Baumhauer, S. (2011): Gesamtkonzept für die Kulturelle Bildung in Monheim am Rhein. Landschaftsverband Rheinland. Monheim

Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)/Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (Hrsg.) 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können. Berlin

Blume, B. (2022): 10 Dinge, die ich an der Schule hasse und wie wir sie ändern können. Mosaik. München (zuletzt 14.11.2022)

Booth, T. & Ainscow, M. (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Beltz. Basel

Bourdieu, P. u.a. (2010²): Das Elend der Welt. UVK. Konstanz

Bremm, N. (2020): Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozial-räumlich benachteiligten Lagen. In: Drucks, S. & Bruland, D. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse und die Herausforderung für die Schule. Beltz Juventa. Weinheim, Basel. S. 106 - 127

Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016): Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102055&uid=frei (zuletzt 14.11.2022)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (zuletzt 14.11.2022)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2015³): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerechtes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> (zuletzt 14.11.2022)

Butterwegge, C. & Butterwegge, C. (2021): Kinder der Ungleichheit. Wie sich die Gesellschaft ihrer Zukunft beraubt. Campus. Frankfurt am Main, New York

Butterwegge, C. (2010): Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Eine SINUS-Studie im Auftrag der bpb. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Dausien, B. (2017): „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Springer VS. Wiesbaden. S. 87 - 110

Dietrich, C. (2017): Teilhaben - Teil sein - Anteil nehmen. In: Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Springer VS. Wiesbaden. S. 29 - 46

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: 17, 2014, Suppl. 24, S. 141 - 165

El Mafaalani, A. (2021): Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. In: Frühe Kindheit, Ausgabe 06/2021, S. 32 - 36

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

El Mafaalani, A. (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Springer VS. Wiesbaden

Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2022): „Schule zukunftsfähig machen“. Cornelsen Schulleitungsstudie 2022. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Cornelsen_Schulleitungsstudie_lang.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Finger, J., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C. & Mensink, G. (2018): Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring 3 (1), 2018, S. 24 - 31

Gold, C & Lehmann, F. (2012): Gesundes Aufwachsen für alle! Anregungen und Handlungshinweise für die Gesundheitsförderung bei sozial benachteiligten Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. <https://shop.bzga.de/pdf/60649170.pdf> (zuletzt 14.11.2022)

Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2016): „Auf der Kippe“ - Biographische und institutionelle Konstruktionen von Möglichkeitsräumen für Bildungsteilhabe. In: Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Campus. Frankfurt am Main, New York. S. 167 - 189

Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R. & Walbe, A. (2021): Bildungsbiografische Übergänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. In: PFLB 3 (1), 2021, S. 133 - 172. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/4710/4479> (zuletzt 14.11.2022)

Hillmert, S. (2019). Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit. Vortrag auf der II. Regionalkonferenz der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Jena September 2019. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20954.70081> (zuletzt 14.11.2022)

Holz, G., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Frankfurt am Main

Holz, G. & Puhlmann, A. (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS-Längsschnittstudie. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Frankfurt am Main

Holz, G. & Richter-Kornweitz, A. (2020): Corona-Chronik. Gruppenbild ohne (arme) Kinder. Eine Streitschrift https://www.issffm.de/fileadmin/assets/themenbereiche/downloads/Corona-Chronik_Streitschrift_final.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Humrich, M., Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2017): Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In: Miethe, I., Tervooren, A. & Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Springer VS. Wiesbaden. S. 279 - 303

Jugend und Bildung (2013/2014): Arbeitsblatt Gesundheitsprävention in der Schule. https://jugend-und-bildung.de/fileadmin/user_upload_sozialpolitik/PDFs/Arbeitsblatt_Gesundheitspraevention.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Keßel, P. (2020): Was bedeutet armutssensibles Handeln? Und welche Chancen können sich dadurch eröffnen? <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=903:was-bedeutet-armutssensibles-handeln&catid=48> (zuletzt 14.11.2022)

Kludt, M. (2019): Gestohlenes Leben. Kinderarmut in Deutschland. Papy Rossa. Köln

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2017): Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_09_14-Umsetzung-Foerderstrategie.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Lampert, T. & Kuntz, B. (2019): Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Bundesgesundheitsblatt 62, 2019, S. 1263 - 1274

Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2018): Bildung in Baden-Württemberg 2018. Bildungsberichterstattung. Stuttgart

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): Studie zur kommunalen Jugendbeteiligung in Baden-Württemberg 2015. https://www.lkjbw.de/fileadmin/editorial-content/Beratung___Engagement/Kinder_und_Jugendbeteiligung/jugendbeteiligung_2016.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Laubstein, C, Holz, G. & Seddig, N. (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Maaz, K. (2020): Soziale Ungleichheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322324/soziale-ungleichheiten-in-den-verschiedenen-bildungsbereichen/#node-content-title-2> (zuletzt 14.11.2022)

Mayr, A. (2020): Die Elenden. Warum unsere Gesellschaft Arbeitslose verachtet und dennoch braucht. Hanser. Berlin

Mensink, G., Haftenberger, M., Lage Barbosa, C., Brettschneider, A.-K., Lehmann, F., Frank, M., Heide, K., Moosburger, R., Patelakis, E. & Perlitz, H. (2020): EsKiMo II - Die Ernährungsstudie als KiGGS-Modul. Robert Koch-Institut. Berlin

Meyer, A. (2021): Armut (k)ein Thema für Alle!? - Armutssensibles Handeln als Beitrag zur Gesundheitsförderung für Kinder bis 10 Jahren im Ortenaukreis. Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO). Offenburg

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (2015): Erster Armuts- und Reichtumsbericht Baden-Württemberg. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Anhang_PM/Armuts_und_Reichtumsbericht_25_11_2015.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021): Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2022/2023. Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019a): Über die Gemeinschaftsschule zum Abitur. Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019b): Berufliche Orientierung (BO) an der Haupt- und Werkrealschule. Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b): Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> (zuletzt 14.11.2022)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Allgemein bildendes Gymnasium. Bildungsstandards. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E978621370/Isbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2021): Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/Bericht_Teilhabechancen-Kinder-Jugendliche-BW_2021_barrierefrei.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg (2019): Politische und gesellschaftliche Teilhabe von Armutsgefährdeten. GesellschaftsReport BW, Ausgabe 2/2019. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Familie/GesellschaftsReport-BW_2-2019.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Pupeter, M., Schneekloth, U. & Andresen, S. (2018): Kinder und Armut: Spürbare Benachteiligungen im Alltag. In: Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Beltz. Weinheim, Basel. S. 180 - 195

Rauschenbach, T. (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/149483/bildung-ist-mehr-als-schule-alltagsbildung/> (zuletzt 14.11.2022)

Richter-Kornweitz, A. (2010): Resilienz und Armutsprävention - Was stärkt arme Kinder? In: Holz, G. & Richter-Kornweitz, A.: Kinderarmut und ihre Folgen - Wie kann Prävention gelingen? Ernst Reinhardt Verlag. München. S. 94 - 108

Schäfer-Walkmann, S. & Störk-Biber, C. (2013): Kinderarmut als Mangel an Verwirklichungschancen. Ein sozialarbeitswissenschaftlicher Beitrag zum Capability-Approach. In: Graf, G., Kapferer, E. & Sedmark, C. (Hrsg.): Der Capability-Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern. Springer. Wiesbaden. S. 151 - 175

Schmarbeck, C. (2017): Resilienz und Resilienzförderung in der Schule. https://www.wilke-mediengruppe.de/467158-wilke-de-wAssets/docs/PDF/Themenbeihfeiter_Junge_Lehrer_Berufeinsteiger.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Schneider, E. & Wirringa, M. (2011): Perspektiven von Schüler/innen mit auf- und absteigender Schulkarriere auf den Bildungsort Hauptschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 6 (2), 2011, S. 125 - 137.

<https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/diskurs.v6i2.03> (zuletzt 14.11.2022)

Schuchart, C. (2013): Kein Abschluss ohne Anschluss? Durchlässigkeit und Vergleichbarkeit von Bildungswegen in der Sekundarstufe II. In: DDS – Die Deutsche Schule 105 (4), 2013, S. 345 - 363

Seeck, F. (2022): Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. Atrium. Zürich

Stangl, W. (2022): Habitus. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.

<https://lexikon.stangl.eu/1971/habitus> (zuletzt 14.11.2022)

StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015. Frankfurt am Main

Stichnoth, H. u.a. (2018): Kommt das Geld bei den Kindern an? https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Kommt_das_Geld_bei_den_Kindern_an_2018.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Urbatsch, K. (2011): Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt. Heyne. München

Volf, I., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird ... Kurzfassung der Ergebnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebensverlauf. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Frankfurt am Main

Wolfert, S. & Pupeter, M. (2018) Freizeit: Hobbys und Mediennutzung. In: Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (Hrsg.) Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Beltz. Weinheim und Basel. S. 95 - 125

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2021): Kinder in Deutschland und Ghana 2021. 5. World Vision Kinderstudie. Vorabveröffentlichung. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World_Vision_KinderinderCoronaKrise_final_April2021.pdf (zuletzt 14.11.2022)

Zimmer, U. (2013²): Nicht von schlechten Eltern. Meine Hartz-IV-Familie. S. Fischer. Frankfurt am Main

Bestelladresse

Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO)
Lange Str. 51, 77652 Offenburg
Tel.: +49 781 805 9814
Fax: +49 781 805 9520
Mail: pno@ortenaukreis.de
Homepage: www.pno-ortenau.de

2022 (1. Auflage)

Stand: November 2022

Umschlaggestaltung und Satz
Birgit Köhl-Tömmes,
www.koehl-toemmes.de

Gefördert durch:



www.pno-ortenau.de



Präventions
Netzwerk
Ortenaukreis