



Handlungsorientierung Schule /Hort

Armut (k)ein Thema für alle?!
Armutssensibles Handeln als Beitrag zur
Gesundheitsförderung für Kinder bis 10 Jahre im Ortenaukreis

Herausgeber
Präventionsnetzwerk
Ortenaukreis (PNO)
Ullrich Böttinger

Autorin
Anita Meyer


Präventions
Netzwerk
Ortenaukreis

DER
ORTENAU
KREIS 

Handreichung

Handlungsorientierung Schule /Hort

Unter Mitwirkung von

Marisa Bruder

Andrea Blaser

Eva Jakubowski

Theresa Rapp

Danke!

Für die Unterstützung im Projekt „Aktiv und gemeinsam gegen Kinderarmut und für Kindergesundheit“ bedanken wir uns herzlich bei den beteiligten Pilotereinrichtungen.

Pilotereinrichtungen in Lahr: Hort an der Luisenschule, Luisenschule und Kindertagesstätte
Max-Planck-Straße

Pilotereinrichtungen in Offenburg: Eichendorff-Schule Gemeinschaftsschule Offenburg,
Ev. Kindertagesstätte Kinderinsel und Stadtteil und Familienzentrum Albersbösch

Danke für das große Engagement und die vielen wertvollen Ideen, ohne die wir das Projekt nicht so erfolgreich hätten umsetzen können!

Inhalt

Einführung 	5
Kapitel 1 Übergang von Kita in die Schule	6
Kapitel 2 Schule/Hort und die Armutslage	8
Kapitel 3 Institutionelle Aspekte	15
Kapitel 4 Blick auf die pädagogische Arbeit	18
Kapitel 5 Zusammenarbeit mit den Eltern.....	22
Fazit 	24
Literaturverzeichnis - Heft 3 	25



Einführung

Schule als Setting (Lebenswelt) bietet sich als Zugang an, um der Armut bzw. den Armutsfolgen von Kindern zu begegnen. Sie ist Sozial- und Erfahrungsraum für alle Kinder, d.h., alle Kinder benötigen Unterstützung zur Entwicklung ihrer Stärken und Widerstandsfähigkeit (Resilienz) – in unterschiedlicher Weise und individuellem Ausmaß (vgl. Häußermann 2014, S. 183).

Mit dem Schulanfang betreten Kinder wie auch deren Familien eine neue Lebenswelt. Schule ist ein System mit eigenen Logiken, Erfordernissen und Rahmenbedingungen. Dieses System bildet einen bedeutsamen und wirksamen Lebensraum, der die Kinder bis ins junge Erwachsenenalter maßgeblich prägt. Die Schulpflicht erlaubt bestimmte Wahlfreiheiten. Handlungsspielräumen sind aber schulbedingte Grenzen gesetzt. Damit die schulische Laufbahn gelingend bewältigt werden kann, ist eine familiäre Unterstützung unumgänglich, so etwa bei Hausaufgaben und vertiefendem Lernen (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 74f).

„So ist es auch mit den Hausaufgaben, die Hauptverantwortung liegt eigentlich bei den Eltern.“
(Fachkraft Hort)

„(...), weil ich eben jemand bin, der viel Zeit mit den Kindern verbringt und da eben auch viele Sorgen und Probleme der Kinder gespiegelt bekomme.“ (Lehrkraft)

Lehrkräften ist ihre bedeutsame Rolle als wichtige außerfamiliäre Bezugsperson für das Erleben der Kinder nicht immer bewusst. Lehrkräfte sind außerdem die wichtigsten Ansprechpersonen für Eltern. Die meisten Eltern wünschen sich für ihre Kinder, dass es ihnen gut geht – in und mit der Schule (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 92). Lehrkräfte bemühen sich in der Regel sehr, alle Kinder in ihrer Klasse zu unterstützen, damit Bildungswege gelingen.

Materielle und soziale Einschränkungen können mit schulischen Anforderungen korrelieren. Schule als nächste wichtige Sozialisationsinstanz kann als sozialer Schutzfaktor „zum sozialen Bildungserfolg beitragen“ (Häußermann 2014, S. 96). Schule hat einen gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und ist damit verantwortlich, gelingende Bildungsprozesse für **alle** Kinder zu ermöglichen (vgl. SchG BW 2020¹; KMK 2015, S. 5 u. 9). Sie stellt auch eine „Verteilungsinstanz dar, die durch Selektion die zukünftigen Karrieren der Heranwachsenden beeinflusst“ (Häußermann 2014, S. 97). Aufgrund dieser Möglichkeit von Selektionsmechanismen werden möglicherweise Ungleichheiten verschärft (vgl. ebd., S. 99). Gleichzeitig ist Schule ein Ort, „wo gezielt angesetzt werden könnte, um den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Benachteiligung bei den Bildungsmöglichkeiten zu begegnen“ (ebd.). Eine solche Form einer schulischen Armutsprävention beinhaltet u.a. die Herstellung von Chancengleichheit indem

- Armutslagen als gesellschaftlich verursacht anerkannt werden;
- finanzielle Auswirkungen mitbedacht werden;
- Schulkinder mit ihren Stärken und Ressourcen wahrgenommen werden;
- Angebote für armutsbetroffene Schulkinder initiiert werden;
- pädagogische Konzepte armutssensibel reflektiert und angepasst werden (vgl. Häußermann 2014, S. 103).

¹ Schulgesetz Baden-Württemberg Gültigkeit ab 01.08.2020 <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/jsessionid=4936E940069751407E74E56143DF05F2.jpq?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBW1983pP1> (zuletzt 15.01.2021)

Übergang von Kita in die Schule

Der Übergang von der Kita in die Schule ist ein bedeutsamer Meilenstein für die kindliche Entwicklung, der mit Ambivalenzen verknüpft sein kann (vgl. Häußermann 2014, S. 99ff; Orientierungsplan für Bildung und Erziehung BW 2011, o.S., Nr. 2.5.2). Dieser Übergang ist eine gemeinsame Aufgabe von Kita, Schule und Familie (vgl. Wildgruber/Griebel 2016; Albers/Lichtblau 2014, S. 29).

Die Kinder wechseln von einem spielzentrierten Setting „in eine lernzentrierte Umwelt mit anderen Raum- und Zeitstrukturen und einer anderen pädagogischen Konzeption, die an curricularen Zielkriterien (wie dem Lehrplan) ausgerichtet ist“ (Albers/Lichtblau 2014, S. 16). Dieser Übergang in das formale Bildungssystem ist entscheidend für das weitere Gelingen der Bildungsbiografie (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 20). Aus Schuleingangsuntersuchungen geht hervor, dass Kinder aus armutsbetroffenen Familien manchmal größere Schwierigkeiten haben den Übergang von der Kita in die Schule zu bewältigen (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 56f; Schickler u.a. 2018). Zum Beispiel wurde festgestellt, dass diese Kinder vermehrt von Rückstellungen betroffen sind. Der Besuch einer Kita kann sich unterstützend auf einen erfolgreichen Start in die Schule auswirken (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 22).

Um diesen Prozess gelingend zu bewältigen, benötigt ein **Kind** individuelle Kompetenzen, Resilienz-Faktoren, eine optimistische Grundeinstellung, ein starkes Selbstwertgefühl sowie eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen, Selbstregulation, Problemlösefähigkeit und prosoziales Verhalten (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 21; Wildgruber/Griebel 2016, S. 15ff; Orientierungsplan für Bildung und Erziehung BW 2011, o. S., Nr. 2.5.2; Kultusministerkonferenz 2015, S. 25).

Kitas und Schulen kommt auch darum eine wichtige Funktion für den gelingenden Übergang zu, weil armutsbetroffene Kinder meist wenig bis keine Zugänge zu schulvorbereitenden Angeboten wahrnehmen (können). In diesem Sinne haben also Kitas auch eine schulvorbereitende Funktion (vgl. Laubstein u.a. 2016, S. 54ff).

Gerade beim Übergang von der Kita in die Schule treffen die unterschiedlichen Bildungsideen von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften aufeinander. Dies macht Aushandlungsprozesse notwendig (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 12; Andresen/Galic 2015, S. 149). So muss zunächst ein gemeinsames Verständnis entwickelt und sichergestellt werden, dass von denselben Inhalten ausgegangen wird (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 15).

Auch armutsbetroffene **Eltern** selbst erleben einen Umbruch, ihr Kind entwickelt sich vom Kita-Kind zum Schulkind (Wildgruber/Griebel 2016, S. 20f). Der Alltag muss neu strukturiert und an die Erfordernisse der Schulwirklichkeit ausgerichtet werden. Dies ist für manche armutsbetroffene Eltern herausfordernd, weil die Schule u.a. Erwartungen an sie hinsichtlich eines finanziellen Engagements und der Mitarbeit in den Lernprozessen stellt (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 75 u. 79). Eventuell kann ein Elternbegleitungskonzept Familien in diesem Übergang unterstützen (vgl. Staatliches Schulamt/LRA Ortenaukreis 2012).

Hier werden die möglichen Auswirkungen von Einkommensarmut ein weiteres Mal öffentlich. Möglicherweise sind diese Situationen mit Scham verbunden. Auch eigene negativ besetzte schulbiografische Erfahrungen wirken sich möglicherweise aus, vor allem in Familien, die über geringe Bildungsabschlüsse verfügen oder wenig Zugang zu Bildung und Bildungskompetenzen haben (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 57; Wildgruber/Griebel 2016, S. 18ff). Die Erwartungen seitens der Schule werden von Eltern in Armutslagen auch deshalb als herausfordernd erlebt, weil manche wahrnehmen, dass wenig in der Schule darüber bekannt ist, was es bedeutet den Schulalltag unter Armutbedingungen gestalten zu müssen (Andresen/Galic 2015, S. 78).

Wichtig ist, dass Eltern ein Raum eröffnet wird, wo sie mit ihren Fragen, Erwartungen und Befürchtungen willkommen sind und wertschätzend auf Augenhöhe begleitet werden (vgl. Ministerium des Kultus, Jugend und Sport 2013). Auch die Bildungserwartungen (Bildungsaspirationen) von armutsbetroffenen Eltern sind für Gestaltung des Übergangs relevant. Sie erleben möglicherweise Zugangsbarrieren hinsichtlich der Wahl von Schulen (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 69 u. 74f). Weil armutsbetroffene Eltern sich eher als defizitär wahrgenommen erleben, ist es wichtig, dass die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie bewusst einbezogen werden.

Die **Zusammenarbeit zwischen Kita und Schule** stellt eine bedeutsame Schlüsselfunktion dar und ist gesetzlicher Auftrag auch von Schulen (vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) 2015, S. 25f; Albers/Lichtblau 2014, S. 23). Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte verfügen über unterschiedliche pädagogische Konzepte und Vorgehensweisen. Es braucht ein gemeinsames Bildungsverständnis, das die unterschiedlichen Systemlogiken berücksichtigt. So steht die Kita für ein ganzheitliches Lernverständnis, die Schule orientiert sich jedoch in ihrem Lernverständnis eher am Lehrplan. Und es braucht eine verbindliche Kooperation (vgl. KMK 2015, S. 25f). Dafür benötigen die Fach- und Lehrkräfte in beiden Settings Strukturen sowie Raum und Zeit, um zusammenarbeiten zu können (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 23f).

Förderlich vor allem für armutsbetroffene Familien sind auch Schulbesuche, Informationsveranstaltungen für Eltern und regelmäßige Übergangsgespräche, in denen etwa Eltern ihre Ideen und Befürchtungen erörtern können (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 74). Wichtig sind auch Eltern-Kind-Aktionen in Kita und Schule sowie gemeinsame Fortbildungen zur Gestaltung des Übergangs für Fach- und Lehrkräfte (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 27; Staatliches Schulamt Offenburg/Landratsamt Ortenaukreis 2012).

Bislang sind die Bildungsziele von Kita und Schule wenig anschlussfähig. Die Bedeutsamkeit von anschlussfähigen Bildungswegen wird aber inzwischen vermehrt in den Blick genommen (vgl. Wildgruber/Griebel 2016, S. 31ff; Booth/Ain-scow 2017, S. 132).

Für den Ortenaukreis ist eine Handreichung zum Übergang von Kita in Schule verfügbar. Hier wurden in Kooperation mit Kitas und Schulen Standards für die Praxis entwickelt, ergänzt durch Fragebögen sowie ein mögliches Konzept für das letzte Kita-Jahr².

Zum Weiterdenken...

- Wie gestalten wir aktuell unsere Kooperation mit der Kita?
- Haben wir ein gemeinsames Konzept für den armutssensiblen Umgang?
- Welche zeitlichen Ressourcen stehen uns dafür zur Verfügung? Was könnten wir in den Rahmenbedingungen und vorhandenen Ressourcen ändern?
- Akzeptieren wir uns gegenseitig in unserer Fachlichkeit als pädagogische Lehrkräfte und Fachkräfte?
- Wie beziehen wir armutsbetroffene Eltern in den Übergang ein? Finden auch diese Eltern offene Türen für ihre Fragen und Befürchtungen?
- Wie gestalten wir den Übergang mit und für insbesondere armutsbetroffene Kinder?

² <http://schulamt-offenburg.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-offenburg/pdf/%C3%9Cbergang%20KiTa-GS.pdf> (zuletzt 14.01.2021)

Schule/Hort und die Armutslage

Dieses Kapitel beschreibt, wie Einkommensarmut in Schule und Hort in den einzelnen Lebenslage-Dimensionen materiell, sozial, gesundheitlich und kulturell sichtbar werden kann. ZUR ERINNERUNG der wichtigste Gedanke in diesem Zusammenhang: Einkommensarmut kann sich für die Kinder negativ auswirken, muss es aber nicht. Mit einem armutssensiblen Blick werden mögliche Auswirkungen wahrgenommen, um betroffene Kinder in diesen Bereichen besser unterstützen zu können.

Schule im Licht der materiellen Dimension

Manchen Familien gelingt es mit geringen finanziellen Mitteln alle schulischen Erfordernisse zu bewältigen, indem sie auf soziale Netzwerke zurückgreifen, gebrauchte Materialien besorgen oder über Wissen verfügen, welche Zuschüsse wo beantragt werden können. Prinzipiell besteht in Baden-Württemberg die Lernmittelfreiheit. Wie Schulen versorgt sind, hängt auch von den kommunalen Möglichkeiten ab. Lernmittelfreiheit bezieht sich entgegen des landläufigen Verständnisses vor allem auf Bücher und Unterrichtsmaterialien (Experimente, Mediennutzung an der Schule, Klassenausstattung). Der Schulbedarf bzw. die Schulmaterialien müssen von den Eltern beigesteuert und finanziert werden. Die tatsächliche Höhe der Kosten für alle Schulbedarfe ist den Beteiligten oftmals nicht bewusst. Darum soll mit den folgenden Ausführungen der Blick für die möglichen materiellen Auswirkungen geweitet werden. Finanzielle Einschränkungen können die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen und im Klassenverband einschränken.

Erst in der Summe aller benötigten Güter wird die Höhe der einzeln betrachteten geringen Beiträge sichtbar (10 Euro für die Klassenkasse pro Halbjahr auf die Monate heruntergerechnet sind ca. 1,50 Euro). Die Berechnungen des Sozialwissenschaftlichen Institutes zeigen, dass durchschnittlich 214 Euro pro Schuljahr veranschlagt werden müssen.

Durchschnittliche Kosten pro Schuljahr nach Schulform ohne Schulbücher bzw. Schulbuchverleih

INSTITUT
der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)

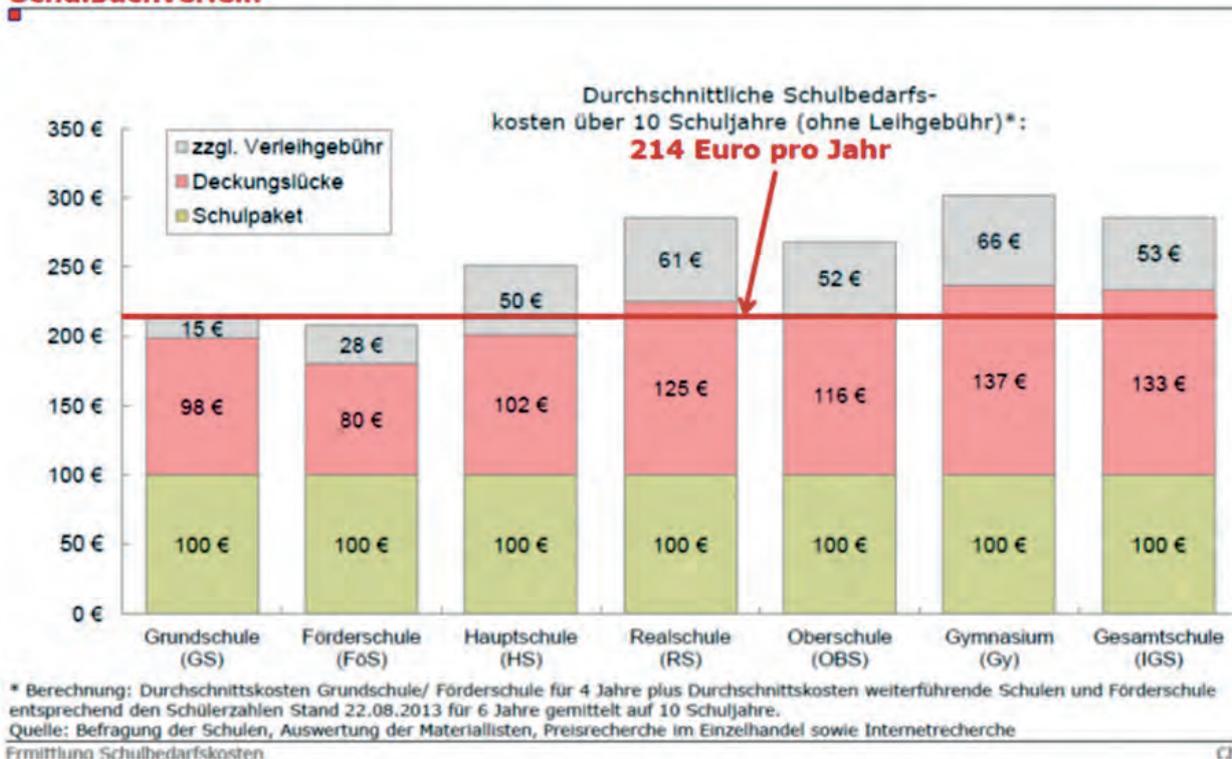


Abbildung 1: <http://docplayer.org/13457135-Ermittlung-der-schulbedarfskosten.html>

Kosten für die Nachmittagsbetreuung etwa im Hort sind vergleichbar mit den Kosten in der Kita (vgl. Heft 2/Teil 2). **Die erwartete Grundausrüstung** notwendiger Materialien und Kleidung, die zu Beginn der Betreuungszeit in die Einrichtung mitgebracht werden soll, stellt Eltern vor finanzielle Herausforderungen: Hausschuhe, Matschhose, Regenjacke, Gummistiefel, Turnsäckchen mit Kleidung, Wechselkleidung, Brotzeitdose und Trinkflasche.

Hinzu kommen Kosten für Materialien und räumliche Ausstattung wie Getränkegeld, gemeinsame/gesunde Zwischenmahlzeiten, Bastelmaterialien, Spiele und Bücher (für Laternen, Geschenke, etc.), Kopiergeld und Fotogeld usw.

Auch für **Zusatzangebote** entstehen Kosten. So etwa für Verpflegung bei Festen (Mitgebrachtes ebenso wie Geldbeträge), für die Gestaltung von Geburtstagen (wie werden diese gestaltet, was muss mitgebracht werden, damit sich ein Kind zugehörig fühlt?), für Kultur und Ausflüge (Tickets für Bus/ Zug und Eintritte) sowie Mobilität.

Kosten für die Grundausrüstung in der Schule

Eltern erhalten eine Liste mit den Materialien. Oft mit empfohlenen Markenartikeln, die als qualitativ hochwertiger gelten. Daraus können sich Herausforderungen für Eltern ergeben, weil

- teurere Materialien vielleicht nicht angeschafft werden können;
- Kinder die Unterschiede wahrnehmen;
- bei den Eltern unter Umständen das Gefühl entsteht, sie würden an Qualität sparen.

„Ich glaube, die Lehrkräfte wissen gar nicht, wie die Kinder leben. Wenn ich weiß, wo und wie die Kinder wohnen, bspw. in (...)einer kleinen Wohnung, beengt, dann weiß ich, was da los ist. Deshalb haben wir so ein Tauschregal, da wissen die Kinder: Da kann ich hingehen und mir das holen, was ich brauche und tue wieder was rein, was ich übrig habe. Es wird getauscht, es wird symbolisch was abgeben und sich etwas anderes genommen. Aber wenn die Eltern den Brief bekommen, was die Kinder brauchen, und das sind dann Stock-Malkreiden und Pelikanwasserfarben und so weiter, das ist für die Familien nicht leistbar.“ (Fachkraft Hort)

Armutsbetroffene Eltern können unter bestimmten Bedingungen Zuschüsse über das Bildungs- und Teilhabe-Gesetz beantragen (s. Heft1/Teil2) – so etwa für Schulmaterialien (Schuljahresbeginn 100 Euro/ Halbjahr 50 Euro) sowie für Ausflüge, Klassenfahrten, Mittagessen, Fahrkarte und Nachhilfe. Materialien können aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht erneut oder mehrfach angeschafft werden. In einigen Familien müssen Geschwister ihre Schulmaterialien gemeinsam nutzen (vgl. Häußermann 2014, S. 132).

„Ja, dass sie es verloren haben oder dass es zu Hause liegt, oder dass es ein Geschwisterkind eben verwendet hat. Ja also, das kriegt man von den Kindern eigentlich nie zu hören, dass Mama oder Papa kein Geld haben.“ (Lehrkraft)

Die Bedeutung des digitalen Lernens im Schulalltag nimmt zu (vgl. Heft 1/Exkurs Pandemie). Von Seiten der Schule wird erwartet, dass Familien über eine entsprechende Ausstattung

„Es gab da immer noch zwei drei Schüler in meiner Klasse und in anderen Klassen ähnlich, die eben nicht über die Endgeräte verfügen und auch nicht über Drucker.“ (Lehrkraft)

verfügen, wie PC, Zugang zum Internet und die Möglichkeiten Materialien auszudrucken. Teilweise steht armutsbetroffenen Familien all dies nicht zur Verfügung (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 94).

Zur Grundausrüstung gehört auch ein Platz oder Raum zum Lernen. Wenn armutsbetroffene Familien in beengten Wohnverhältnissen leben, kann es sein, dass Kindern ein solcher Lernort nicht zur Verfügung steht. Gleiches gilt möglicherweise für einen (festen) eigenen Arbeitsplatz bzw. Schreibtisch.

Kosten für Bekleidung, Sport und Pausenvesper

„Die Kinder müssen oft Ausreden erfinden, wenn zum Beispiel die Hausschuhe zu klein sind und die Lehrerin schreibt das zehnmal ins Heft und es ist aber kein Geld da, um neue zu kaufen. Es wird scheinbar immer vergessen, aber eigentlich ist wahrscheinlich kein Geld da. So ist es auch mit Turnschuhen, dann verstecken die Kinder den Turnbeutel oder vergessen den angeblich, um dann den unangenehmen Fragen aus dem Weg zu gehen.“ (Fachkraft Hort)

Weitere Aufwendungen betreffen Sport und Bekleidung, wie etwa Hausschuhe oder angemessene witterungsgemäße Schuhe und Jacken, insbesondere bei Ausflügen. Eine stets passende Kleidung für Kinder vorrätig zu halten, kann armutsbetroffene Familien –insbesondere, wenn sie mehrere Kinder haben – finanziell unter Druck setzen. Der Druck, die Kinder mit namhaften Markenprodukten auszustatten, kann sich ebenfalls negativ für armutsbetroffene Kinder auswirken. Zu beschaffen sind Turnbeutel, Sporthose und Shirt, Badesachen und Handtuch, Duschgel, Hausschuhe, Trinkflasche und Vesperdose. Hinzu kommt die Erwartung an eine gesunde und vielseitige Vesper. Es treffen manchmal unterschiedliche Logiken aufeinander, wenn Eltern ihren Kindern Geld mitgeben (vgl. Richter 2000, S. 175f; Andresen/Galic 2015, S. 86).

Kosten für Mobilität

Für manche gemeinschaftliche Aktivitäten ist es erforderlich, die Kinder an einen Ort zu transportieren und von dort wieder abzuholen. Nicht alle Familien besitzen jedoch einen PKW. Und sie haben vielleicht auch nicht die Kontakte zu anderen Eltern in der Klasse, um Mitfahrgelegenheiten zu organisieren (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 95ff).

Kulturelle Kosten

Ein wichtiger Baustein gelingender Bildung sind die zusätzlichen Angebote wie Feste, Sport- und Projektstage und Ausflüge. Meist sind sie ebenfalls mit zusätzlichen Kosten verbunden für Eintritte, Fahrt, Taschengeld, ein besonderes Vesper, das für Kinder üblicherweise zum Event dazugehört, und Rucksack. Projektstage sind meist mit zusätzlichen Materialkosten verknüpft. Wintersporttage erfordern besondere Kleidung.

Klassenfahrten und Ausflüge

Gemeinsame Ausflüge und Klassenfahrten sind wichtige Erfahrungs- und Erlebnisräume. Sie sind zentral für den Klassenverband und haben eine verbindende und sinnstiftende Funktion. Die grundsätzlichen Kosten können bezuschusst werden (s.o.). Schwierig sind diese Ausgaben aber für all jene Eltern, die für alle Zuschüsse knapp über den Bemessungsgrenzen liegen (Erwerbsarmut). Zusatzausgaben wie Taschengeld, Tasche, Rucksack, Hygieneartikel, eventuell zusätzliche Kleidung wie z. B. Wanderschuhe, Regenkleidung oder Sportkleidung sowie Reisevesper können nicht bezuschusst werden.

Zum Weiterdenken...

- Haben wir einen Überblick zu den tatsächlichen Kosten, die während eines Schuljahres anfallen?
- Welche Bereiche könnten wir verändern, welche Aspekte armutssensibel reflektieren?
- Können wir Sponsoren gewinnen für Zusatzangebote?
- Wie können wir sicherstellen, dass auch armutsbetroffene Kinder an allen Angeboten teilhaben können?

Schule und Hort im Licht der sozialen Dimension

Im Grundschulalter fühlen sich die meisten Mädchen und Jungen wohl in der Schule (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 91). Sie gehen gerne hin und identifizieren sich mit ihrer Lehrkraft und dem Klassenverband (vgl. Holz/Skoluda 2003, S. 139). Sie genießen vor allem Unterrichtseinheiten, die ihnen ermöglichen an kulturellen Angeboten teilzuhaben (Sport, Schwimmen, Musik) (vgl. Holz/Skoluda 2013, S. 144f).

Kinder entwickeln unterschiedliche Strategien, um mit einer Armutssituation umzugehen. Einige versuchen diese im Schulalltag zu verstecken (vgl. Häußermann 2014, S. 173).

Armutsbetroffene und migrationsgeprägte 6-11-Jährige erfahren Diskriminierung und Ausgrenzung, dies ist gleichzeitig eine ihrer größten Ängste (vgl. Pupeter/Schneekloth 2018, S. 169ff; Pupeter u.a. 2018, S. 194). Werden diese beiden Faktoren Armut und Migration gekoppelt, kumulieren diese Erlebnisse. Über Mobbing-Erfahrung berichten vor allem jüngere Kinder im schulischen Kontext (vgl. Pupeter/Schneekloth 2018, S. 172ff).

Weil Eltern möglicherweise die Kraft fehlt, einen Alltag kindgemäß zu gestalten, tragen die so betroffenen Kinder mehr Eigenverantwortung (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 52ff). Dies kann dazu verleiten, den Eltern Desinteresse an ihren Kindern und den schulischen Belangen zu unterstellen (vgl. Häußermann 2014, S. 175). Die Bewältigung des Alltags kann vor allem berufstätige Eltern an Belastungsgrenzen führen (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 65).

Ein wichtiges Thema für armutsbetroffene Eltern ist die Lernunterstützung für die Kinder, die als überfordernd erlebt werden kann (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 74ff). Gleichzeitig wünschen sich diese Mütter und Väter – wie alle Eltern –, dass ihre Kinder einen guten Bildungsabschluss schaffen und dass es ihnen dadurch künftig bessergeht (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 91f). Sie haben hoffnungsvolle Wünsche für ihr Kind. Sie sind stolz auf seine Leistungen und versuchen, es so weit als möglich zu unterstützen (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 54).

„Auf der einen Seite bestimmt auch darüber, dass die Eltern viel arbeiten – wenn beide Elternteile erwerbstätig sind –, dass dann einfach weniger Zeit für die Erziehung der Kinder da ist.“ (Lehrkraft)

Die Teilnahme an Klassenfahrten ist ein zentraler sozialer Moment für alle Kinder. Wenn ein Kind nicht mitfahren kann, muss es in dieser Zeit am Unterricht in einer anderen Klasse teilnehmen. Manchmal melden Eltern ihr Kind einfach krank.

„Gott sei Dank wurde mein Kleiner krank. So konnte ich der Großen sagen, dass der Kleine krank ist und sie deshalb nicht zum Geburtstag gehen kann.“ (Mutter)

Weitere Erlebnisse in der Lebenswelt Schule betreffen Geburtstage oder die Erzählrunden nach Wochenenden bzw. Ferien. In der Schule werden teilweise an Geburtstagen für alle Kleinigkeiten mitgebracht. Auch das Antworten auf die Frage, ob und welche Geschenke es erhalten hat, ist für das Kind eine Möglichkeit, sich damit zeigen zu können. Dies sind wichtige kindliche Erfahrungen, die entweder

den Selbstwert stärken oder geringer werden lassen (vgl. Häußermann 2014, S. 131f). Kinder erleben etwa, dass sie Einladungen absagen müssen, weil kein Geld für Geschenke übrig ist.

Nach den Sommerferien wird mit großer Freude von all dem berichtet, was erlebt wurde. Armutsbetroffene Familien können sich möglicherweise keinen Urlaub leisten. Die Frage nach den Sommeraktivitäten kann also beschämen. Wieder einmal muss die Erfahrung bewältigt werden, nicht mithalten zu können.

„Man will dem Kind was gönnen, aber man kann es einfach nicht und das tut als Mutter verdammt weh. (...) An Urlaub ist gar nicht zu denken.“ (Mutter)

„Wenn man mal von den Schulmaterialien weg geht, wo es dann eher mal zur Sprache kommt, ist natürlich nach Ferienabschnitten, wenn man im Erzählkreis drüber spricht, was sie in den Ferien unternommen haben. Und dann erzählen einige, wo sie wieder im Urlaub waren. Da merkt man schon bei anderen Kindern, dass es ihnen schwerfällt, dann über die Urlaubszeit zu berichten, weil sie weniger erlebt haben oder weniger weit weg waren.“ (Lehrkraft)

Ob Schule als förderlich oder hinderlich von Schulkindern erlebt wird, hängt auch davon ab, wie Kinder die familiäre und schulische Situation wahrnehmen, ob sie auf soziale Netzwerke zurückgreifen können und welche Erlebnis- und Erfahrungsräume ihnen offenstehen (vgl. Holz/Skoluda 2013, S. 175). Lehrerinnen und Lehrer stärken Kinder, wenn sie die soziale Teilhabe und Integration sicherstellen und die kindlichen Lebensräume vernetzen (Holz/Skoluda 2013, S. 185). Mädchen und Jungen fühlen sich sicher, wenn sie sich zugehörig und anerkannt fühlen und sich am Klassengeschehen beteiligen können.

Zum Weiterdenken...

- Wie gehen wir mit Ausgrenzung in der Klasse um?
- Haben wir eine klare Anti- Mobbing-Strategie? Wie setze ich diese konkret um?
- Wie rede ich vor allen Kindern in der Klasse mit einem Kind oder über ein Kind?
- Welche Rede-Regeln haben wir? Hören wir allen Kindern gleichermaßen zu?
- Sind alle Kinder gleichermaßen an allen Gruppenerlebnissen beteiligt?
- Wie kann ich armutsbetroffenen Kindern wertschätzend und achtsam begegnen?
- Wo kann ich mich über herausfordernde Situationen austauschen?

Schule und Hort im Licht der gesundheitlichen Dimension

Schuleingangsuntersuchungen zeigen für die Gruppe der armutsbetroffenen Kinder höhere Zahlen bei Entwicklungsverzögerungen in der Sprachentwicklung, bei der intellektuellen Entwicklung sowie bei der psycho-motorischen Entwicklung (vgl. Schickler u.a. 2018, S. 29ff). Auch Risiken für die Gesundheit in den Bereichen Ernährung, Zahngesundheit und psychische Auffälligkeiten werden benannt (vgl. Richter-Kornweitz 2015, o. S.).

Manche armutsbetroffenen Kinder kommen ohne Frühstück in die Schule. Mögliche psychische Auffälligkeiten, weniger anregungsreiche Erlebnisse und ein erhöhter Medienkonsum können zu Aufmerksamkeitsdefiziten führen (vgl. Häußermann 2014, S. 57ff). Eine mögliche Auswirkung betrifft Lernschwierigkeiten wie auch eine verzögerte sprachliche und/oder motorische Entwicklung. Eine gezielte Förderung kann bspw. in den Sonderpädagogischen Beratungs- und Bildungszentren erfolgen (SBBZ) (vgl. Schickler u.a. 2018).

Wenn sich Kinder durch schulische Herausforderungen stärker belastet fühlen, kann dies das Risiko erhöhen psychisch zu erkranken. Kinder sind vielleicht häufiger nervös, unkonzentriert und äußern Missempfindung (Laubstein u.a. 2016, S. 67). Auch mögliche Ausgrenzungs- und Mobbing Erfahrungen tragen zum kindlichen Unwohlsein bei. Hier bedingen sich sozial auffälliges Verhalten und Reaktionen auf dieses Verhalten gegenseitig und wirken verstärkend.

Die gesundheitlichen 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,
- die Beziehung von Lehrerin und Lehrer zu Schülerin und Schüler.

Bis zum Ende der Grundschulzeit können diese Defizite aufgeholt werden. Damit bietet Schule als Entwicklungsraum viele Chancen und hat eine hohe Bedeutung für die gesundheitliche Lage von Schülerinnen und Schülern (vgl. Häußermann 2014, S. 48). „Die Förderung von Sprache, von Freude an gesunder Ernährung und Bewegung sind beispielsweise übergreifende Themen, die parallel verlaufende Entwicklungsprozesse und nachfolgende -schritte positiv beeinflussen“ (Richter-Kornweitz 2015, o. S.). Dadurch werden die personalen und sozialen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern gestärkt. Sie erhalten Gesundheitswissen und erwerben gemeinschaftlich gesundheitliche Kompetenzen.

„Gesundheit wird im Alltag hergestellt“ (Richter-Kornweitz 2015, o. S.) und kann in jedem Setting alltagsintegriert stattfinden.

Die Qualität des Lernens und pädagogisch gestaltete Lernzeiten – etwa im Kontext von Ganztagschule und Hort – haben nachweisbare Auswirkungen hinsichtlich der Resilienzförderung bei Kindern. Die Mädchen und Jungen erleben Schule dann als wertvollen Lebensraum. Somit kann das Setting Schule im Sinne einer gesunden Schule und mittels eines salutogenetischen Ansatzes einen wichtigen Beitrag zur Kindergesundheit leisten (vgl. BMFSFJ 2013, S. 200). Gesundheitliche Förderung ist damit nicht ein zusätzlicher Themenschwerpunkt. Gesunde Schule zu denken und zu organisieren ist basal, damit Bildungswege gelingen.

Zum Weiterdenken...

- Welche gesundheitlichen Auswirkungen nehme ich bei vor allem durch Armut betroffenen Schülerinnen und Schülern wahr?
- Welches gesundheitliche Wissen möchte ich vertiefen?
- Welche Konzepte haben wir, um die personalen und sozialen Ressourcen von armutsbetroffenen Mädchen und Jungen im Lernalltag zu fördern?
- Wie können wir gesundheitliche Förderung in den Schulalltag integrieren?
- Wie kann Bewegung im Unterricht ein- und ausgebaut werden?

Schule und Hort im Licht der kulturellen Dimension

Schule ist Lernort und Lebenswelt zugleich, auch für Kinder, die mit Auswirkungen von finanziellen Einschränkungen den Schulalltag gestalten müssen. Darum ist es wichtig zu betrachten, was sie zum Lernen brauchen, ebenso, wie sie das Schulleben wahrnehmen und erleben (Chassé u.a. 2010, S. 136). Vom gelingenden oder nicht gelingenden Verlauf hängen die weiteren Wege und Möglichkeiten für die Lebensgestaltung ab (vgl. Chassé u.a. 2010, S. 135; Holz/Skoluda 2013, S. 170).

Armutsbetroffene Eltern verbinden – wie alle Eltern – mit dem Schulbesuch ihrer Kinder Hoffnungen und Erwartungen für eine gute Zukunft. Gleichzeitig äußern sie Befürchtungen und Sorgen, ob ihr Kind die Schule erfolgreich durchlaufen wird. Und sie sind in Sorge, ob sie in der Lage sind, ihr Kind ausreichend zu unterstützen, für „einen geregelten Tagesablauf, Kulturtechniken, hinreichende sprachliche (verbale und schriftbezogene) Ausdrucksfähigkeiten“ (Chassé u.a. 2010, S. 341; vgl. Andresen/Galic 2015, S. 74ff).

„Wir wissen das ja nicht, wer finanzielle Probleme hat. (...) Darum ist es für uns auch schwer zu sagen, an was liegt jetzt ein bestimmtes Verhalten, oder hat das etwas mit Armut zu tun oder ist es eine Vernachlässigung von den Eltern.“ (Lehrkraft)

Chancenungleichheit kann sich bereits vor dem Schuleintritt zeigen (vgl. Kap. 1). Armutsbetroffene Kinder werden öfter zurückgestellt (vgl. Häußermann 2014, S. 46). Weil manche Kinder wenig Zugang zu vorschulischen Bildungsangeboten haben, fehlen ihnen wichtige Kompetenzen, die schon für den Schuleintritt erforderlich wären (vgl. Laubstein u.a. 2016, S. 55f). Sie wiederholen häufiger eine Klasse, ihre durchschnittlichen Noten sind schlechter (teilweise werden sie schlechter benotet bei gleichwertiger Leistung) (vgl. ebd.). Sie erhalten weniger Empfehlungen für weiterführende Schulen (Häußermann 2014, S. 47). Diese sind jedoch entscheidend und wegweisend für den weiteren Bildungsverlauf wie auch die berufliche Zukunft (vgl. Laubstein u.a. 2016, S. 55f).

Erhebungen zu Schulleistungen für Viertklässler legen nahe, dass armutsbetroffene Schulkinder „Leistungsunterschiede von bis zu einem Lernjahr aufweisen“ (Laubstein u.a. 2016, S. 57). Untersuchungen vermuten einen Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und familiärem Haushaltseinkommen.

Der Hort übernimmt eine kompensierende Funktion für armutsbetroffene Kinder und ihre Familien. Die Fachkräfte im Hort versuchen Defizite, insbesondere bezüglich der schulischen Unterstützung, aufzufangen. Sie begleiten die Hausaufgaben, vermitteln Lern- und Alltagskompetenzen und ermöglichen kulturelle Angebote als Lern- und Erlebniserfahrungen für die Kinder in der Freizeit. Fachkräfte berichten zudem, dass sie mittels Tauschregalen und indem sie Materialien beschaffen, versuchen den Mangel auszugleichen.

Zum Weiterdenken...

- Diesen Aspekt möchte ich weiter bedenken...
- Das hat mich irritiert...
- Diesen Punkt möchte ich bearbeiten...
- Diesen Gesichtspunkt nehme ich mit ins Lehrer-Team...
- Welche Chancen sehe ich für Veränderung an unserer Schule?
- Wo sehe ich schulische Grenzen?

Institutionelle Aspekte

Zunächst hat Schule einen allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die Aufgabe ist, alle Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend zu bilden und zu mündigen Menschen heranzubilden – in kooperativer Partnerschaft mit den Eltern. Damit klingt eine Vorstellung von einer Gleichheit von Chancen an, die alle Kinder gleichbehandelt sehen will. Bildung und Erziehung sind ein verbrieftes Recht, das Lehrkräfte individuell umsetzen sollen.

„Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat und dass er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muss.“

(§ 1 Abs. 1 SchuG BW)

„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.“

(MKJS BW 2016, S. 19)

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

- das Spannungsfeld zwischen gesetzlichem Auftrag und der Schulwirklichkeit, Vielfalt und unterschiedliche Lernniveaus ausbalancieren;
- die Lage des Schulbezirks;
- das finanzielle Budget;
- die vorhandenen Spielräume im Lehrplan umsetzen³;
- die Erfordernisse, einen festgelegten Lehrplan in einer festgelegten Zeit umsetzen zu müssen;-
- die Lehrkräfte-Situation und der Personalschlüssel, (abgeordnet an die jeweilige Schule, Ausfall im Kollegium, Nachwuchsmangel, usw.);
- die Lernmittel, die von den Eltern angeschafft werden müssen;
- die zeitliche Struktur des Schulalltags und zeitliche Ressourcen (für bspw. Kooperationen und Zusammenarbeit mit Eltern);
- die räumlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten (Ausstattung und Zustand).

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, 56f). Zu den strukturellen Gesichtspunkten gehört ebenfalls das verfügbare Kontextwissen. Obwohl eventuelle Auswirkungen von Armut im Schulalltag beschrieben werden, wird

„Darum ist es für uns auch schwer zu sagen, an was liegt jetzt ein bestimmtes Verhalten, oder hat das etwas mit Armut zu tun.“ (Lehrkraft)

³ Einen wertvollen Fundus, wie Lehrinhalte inklusiv und förderlich für Resilienz vermittelt werden können, bietet der Index für Inklusion (Booth/Ainscow 2017, S. 146 – 199).

dies nicht immer darauf zurückgeführt. Es scheint wenig Theoriewissen zu Armut und Armutsfolgen wie auch mangelndes Kontextwissen über die Lebenswelt der betroffenen Familien vorhanden zu sein (vgl. Häußermann 2014, S. 163).

Aufnahmeverfahren

Finanzielle Grenzen von Familien können die Wahlfreiheit der Schule einschränken. Private Schulen ermöglichen armutsbetroffenen Kindern weniger Zugang. Diese Barrieren sollten wahrgenommen und abgebaut werden. Im Erstgespräch sollte die finanzielle Situation wertschätzend angesprochen werden können. Insgesamt sollten die Zugangsverfahren beleuchtet werden, inwieweit sie hinderlich sein könnten für armutsbelastete Familien:

- Formalitäten und bürokratische Erfordernisse berücksichtigen bspw. sprachliche Fähigkeiten (Deutsch als Fremdsprache und einfache verständliche Sprache).
- Anmeldungen können schriftlich, mündlich und online erfolgen.
- Es gibt ausreichend Zeit und Gelegenheiten Fragen und Anliegen zu klären.

Leitbilder und Konzeptionen

Viele Schulen beschreiben, dass sie eine Schule für alle sein wollen. Reflektiert werden sollte, inwieweit die Lebenswirklichkeit armutsbelasteter Familien und Schulkinder dabei berücksichtigt wird. Dazu ein Beispiel: Ist die Vermittlung von Werten – etwa die Bedeutung von Besitz – abhängig von der Einstellung der einzelnen Lehrkraft, oder etwas, das gemeinsam im Kollegium konzeptionell festgeschrieben wurde?

Leitbild und pädagogische Konzeption armutssensibel beschreiben meint,

- mittelschichtsgeprägte Orientierungen und Erwartungen zu hinterfragen,
- Werte und Normen armutssensibel zu reflektieren,
- Den Umgang mit Regeln und Erwartungen zu familiärer Unterstützung armutsbewusst zu gestalten.

Kostengestaltung

Für die Kostengestaltung muss zunächst berücksichtigt werden, wer welches Vorgehen wie beeinflussen kann.

„Aber auch vorleben, dass uns Markenkleidung egal ist.“
(Fachkraft Hort)

- Für die Grundausstattung sollte reflektiert werden, welche Materialien neu angeschafft werden müssen und welche vielleicht gebraucht erworben werden können.
- Werte wie Nachhaltigkeit und ökologischer Umgang mit Materialien können beschämende Erfahrungen vermeiden.
- Vielleicht können Tauschbörsen initiiert werden, an denen höhere Klassen gut erhaltene Materialien an die unteren Klassen weitergeben.
- Eventuell können Sponsorinnen und Sponsoren gewonnen werden, um einen Vorrat an Schulmaterial in der Klasse anzulegen.
- Für Ausflüge kann der Sozialraum genutzt werden.
- Klassenfahrten sollten preisgünstig gestaltet werden.
- Zusatzangebote sollten für alle Schulkinder kostenfrei angeboten werden.
- In die Klassenkasse zahlt jede Familie (anonym) das ein, was ihr möglich ist.

„Mein Traum ist, dass wir für alle Kinder eine Großbestellung machen könnten, dann könnten alle Kinder die Materialien für kleines Geld erhalten. Das wäre eine eigentlich einfache Sache. Auch die Schulranzen, wenn die ein bisschen ähnlich aussehen würden. Also, wenn man sich überlegt, was Schulranzen mittlerweile kosten. Da reicht das Geld mit dem BuT nie, das ist ja nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Und dann kommt das Geld im Juli, das ist echt schwierig.“
(Fachkraft Hort)

Vernetzung

Eltern haben vielleicht einen höheren Bedarf an Beratung und Unterstützung, dies kann Schule nicht immer angemessen zur Verfügung stellen. Ziel muss es auch sein, Lehrkräfte zu entlasten, etwa durch Vernetzung mit elternunterstützenden Einrichtungen. Hier sind die Kooperationen mit Schulsozialarbeit und Hort wichtige unterstützende Säulen.

„Kinder sind unsere Zukunft, darum ist es unsere Aufgabe. Kleine Kooperationen bestehen bereits, gemeinsame Konferenzen, Fallbesprechungen.“ (Fachkraft Hort)

Schulsozialarbeit könnte als Brückenfunktion genutzt werden. Ein regelmäßiger Austausch zwischen Lehrkräften, Schulsozialarbeit und (falls vorhanden) Hort/ Nachmittagsbetreuung sollte gefördert werden. Sozialpädagogische Fachkräfte haben eine wichtige Schlüsselfunktion bei Brückenbau und Vermittlung. Sie unterstützen die Netzwerkbildung und ermöglichen Zugänge für die Familien und deren Kinder.

Schule ist eingebettet in einen bestimmaren Sozialraum. Vernetzung mit Angeboten im Stadtteil könnte als konstruktiver Austausch den Blick schärfen und sensibilisieren für die multidimensionalen Auswirkungen von Armut im Grundschulalltag (Häußermann 2014, S. 194). Viele weitere lokale Akteurinnen und Akteure, die unterstützend für armutsbelastete Familien wirken, sind eine wichtige Ressource für die Lebenswelt Schule. Ziele und Nutzen sind der gemeinsame Austausch: Sich gegenseitig informieren und gemeinsam Ideen entwickeln, wie Kinder und Familien in finanziell prekären Lebenslagen noch besser unterstützt werden können.

Die finanziellen und zeitlichen Ressourcen in Schulen sind knapp kalkuliert. Außerdem gilt es zunehmend einen Lehrermangel auszugleichen. Bildung und Erziehung im Sinne des Gesetzgebers brauchen ausreichende materielle und zeitliche Ausstattung. Es wird berichtet, dass bspw. eine Kooperation von Hort und Grundschule deshalb nicht zustande kommen kann, weil kein gemeinsamer Termin gefunden wird.

Eine Stimme aus der Schulsozialarbeit: „Kooperation zwischen Schule und Hort. Sozialarbeit ist Brückenfunktion. Es sind zwei Systeme mit unterschiedlichen Logiken und Aufgaben, die zusammenarbeiten müssten. Funktioniert schon nicht, weil Schule am Vormittag und Hort am Nachmittag stattfindet. Das würde Mehrarbeit bedeuten.“

Eine Lehrkraft: „Die Lehrer und Lehrerinnen, die hier arbeiten, haben nicht nur ihren Lehrauftrag, die sind auch Sozialarbeiter. (...) Das heißt hier wird unglaublich viel investiert in die Arbeit mit den Eltern, mit den Kindern, Beziehungsarbeit. Und das ist Wahnsinn, das bringt viele wirklich auch an ihre Grenzen.“

Die Zusammenarbeit aller schulischen Akteure ist grundlegend, damit Kinder insgesamt, und Kinder mit besonderen Lebensherausforderungen individuell und abgestimmt begleitet werden können. **Dazu braucht es Stundenkontingente für Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Hort/Nachmittagsbetreuung.** Dies darf nicht vom ehrenamtlichen Einzelengagement abhängen. Diese Rahmenbedingungen sollten von politischer Seite in den Blick genommen werden. (Anmerkung Autorin)

Zum Weiterdenken...

- Welche Spielräume, um die institutionellen Aspekte zu gestalten, haben wir?
- Wo sind Grenzen gesetzt?
- Welches Wissen zu Armutfolgen für Kinder möchte ich vertiefen?
- Könnten wir eine Ansprechperson für dieses Thema gewinnen?
- Könnten wir eine Fortbildung zu armutssensiblen Handeln an unserer Schule durchführen?
- Mit wem können wir uns noch für Unterstützung und Austausch vernetzen?

Blick auf die pädagogische Arbeit

„Unsere Schule soll ein Lernort sein, an dem wir uns alle wohlfühlen und mit dem wir uns identifizieren können.“ (Rektorat)

Auch armutsbetroffene Kinder starten hochmotiviert in die Schule. Sie wollen lernen, sind interessiert und wissbegierig (vgl. Schäfer-Walkmann/Störk-Biber 2013, S. 168). Zentrale Herausforderungen für Lehrkräfte in ihrer Arbeit bestehen darin, täglich mit mindestens zwei

Lebenswelten konfrontiert zu sein, diese Lebenswirklichkeiten vermeintlich ausbalancieren zu müssen und mit ihrem eigentlichen Auftrag zu vereinen (Häußermann 2014, S. 198). Sie erleben die „Diskrepanz zwischen dem Aufwachsen des einen Kindes im Vergleich zu dem eines anderen.“ Da prallen möglicherweise Paralleluniversen aufeinander, entweder, weil man als Lehrkraft im Denken und Handeln mittelschichtsprägend ist, oder weil die Kinder aus so unterschiedlichen Umfeldern kommen.

Lehrkräfte versuchen im Rahmen ihrer Mittel vieles zu kompensieren und Möglichkeiten für alle Mädchen und Jungen zu schaffen. Das Wohlergehen der Kinder und die Chancen auf Teilhabe haben für sie hohe Priorität. Gleichzeitig sind sie herausgefordert ihrem Bildungsauftrag nachzukommen hinsichtlich der Durchführung von Unterricht und der Vermittlung der im Lehrplan vorgesehenen Lerninhalte. Lehrerinnen und Lehrer benötigen hierfür eine hohe Flexibilität und Frustrationstoleranz (vgl. Häußermann 2014, S. 200).

„Da muss ich ehrlich sagen, dass ich relativ wenig mitbekomme von Familien, die auch an uns herantreten, an die Schulseite und das auch öffentlich machen, dass sie finanziell nicht so gut aufgestellt sind und da Unterstützung brauchen.“ (Lehrkraft)

Oftmals sind sie nicht vertraut mit der Lebenswirklichkeit von armutsbetroffenen Kindern, weil sie nicht in dem Stadtteil der Schule wohnen, oder weil die vielfältigen Aufgaben keinen Raum ermöglichen, sich weitgehend mit der Lebenswelt der Mädchen und Jungen zu befassen. Allerdings ist dies ein relevanter Schlüssel, um armutssensibel handeln zu können.

Armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler benötigen keine zusätzlichen oder anderen Interventionen als alle anderen Kinder. Sie brauchen möglicherweise von Allem mehr und intensiver. Lehrkräfte sind die Expertinnen und Experten für die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Im Zentrum steht damit, was Kinder, die möglicherweise von Auswirkungen finanzieller Einschränkungen betroffen sind, an Unterstützung benötigen.

Sie sind wichtig!

Inwieweit sind sich Lehrkräfte bewusst, dass sie eine bedeutsame Rolle im Leben der Schülerin und des Schülers einnehmen? Und sind sie sich bewusst, welche Rolle sie einnehmen? Die Resilienz Forschung zeigt, dass eine Bezugsperson im Leben eines Kindes als Schutzfaktor wirken kann (vgl. Häußermann 2014, S. 248). Wie wird Interaktion mit den Mädchen und Jungen gestaltet? Finden wertschätzende und achtsame Begegnungen statt? Findet Lernen in einer warmen Atmosphäre statt? Darf jedes Kind sich vertrauensvoll mit seinen Anliegen äußern? Wie ist der Umgang mit Schulerfolgen oder schulischen Misserfolgen? Wie werden Fähigkeiten und Möglichkeiten von armutsbetroffenen Schülerinnen und Schülern bewertet?

Vielfalt und Unterschiedlichkeit positiv begegnen

Die Vielfalt der Mädchen und Jungen ist eine wichtige Ressource für das Schulleben (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 61f). Die Stärken und Ressourcen sollen im Zentrum stehen. Die persönliche Eigenart des einzelnen Kindes und seine Lerngeschichte sollen berücksichtigt werden und in der Schule zur Geltung kommen (vgl. Ministerium des Kultus, Jugend und Sport 2013, o.S.). Ein Grundbedürfnis, um lernfähig zu sein, ist es, als Individuum willkommen zu sein und wertgeschätzt zu werden (Booth/Ainscow 2017, S. 101f u. 118). Solche Erfahrungen stärken die Handlungsfähigkeit, die Resilienz und das Zutrauen, auch herausfordernde Situationen bewältigen zu können (Richter-Kornweitz 2010, S. 105).

Eine wichtige Ressource sind Lehrerinnen und Lehrer, wenn es um die Vermeidung und Beseitigung von Ausgrenzung und spätestens von Mobbing in der Klassengemeinschaft geht (vgl. Pupeter/Schneekloth 2018, S. 168ff). Auch die Bearbeitung von Schulsorgen und -ängsten, etwa vor schlechten Noten, ist ein wichtiges Thema (vgl. ebd., S. S. 166). Zentral ist es, den Kindern eine hohe Selbstbestimmung zu ermöglichen. Lernen wird ermöglicht, wenn Kinder sich selbst als wirksam erfahren (vgl. Pupeter/Schneekloth 2018, S. 177f).

Stärken stärken

Neben den Lern- und Bildungszielen sollen Schülerinnen und Schüler auch soziale und personale Kompetenzen (weiter-)entwickeln (vgl. Richter - Kornweitz 2015, o. S.).

Die Mädchen und Jungen sollen:

- Probleme und Konflikte (kreativ) lösen können;
- eigenaktiv sein und 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 können;
- mit den eigenen Gefühlen angemessen umgehen können.

Damit sich diese Fähigkeiten – bei Kindern prinzipiell und bei armutsbetroffenen Kindern insbesondere – entwickeln können, benötigen sie begleitende Lehrerinnen und Lehrer, die

- einen wertschätzenden Erziehungs- und Lehrstil leben;
- konstruktiv und warm mit ihnen kommunizieren;

- positive Modellverhalten zeigen;
- effektive Erziehungstechniken anwenden;
- befähigen, ermächtigen (Empowerment) und Entwicklung wohlwollend begleiten;
- angemessene Strategien anwenden um Konflikte zu lösen (auch mit Eltern).

(vgl. Sit 2008, S. 3)

„Diese Kinder kommen täglich hierher, und das machen die, das schaffen die, auch wenn sie daheim manchmal gar keine Unterstützung kriegen, die morgens allein aufstehen müssen, ihre Vesper machen müssen. Und sie wissen, ja, wenn die Hausaufgaben drankommen, krieg ich wieder eins aufs Dach oder wenn sie das Mäppchen rausholen und da fehlt wieder alles. Und trotzdem kommen die jeden Tag. Das finde ich schon eine wahnsinnige Leistung bei vielen. Und das wird aber noch viel zu wenig gesehen. Weil diesen Rucksack muss man immer wieder in allem verdeutlichen, was das heißt. Und da habe ich oft das Gefühl, das wird in der Schule nicht gesehen, was das Kind eigentlich alles mitbringt und dass sie trotzdem viele Stärken haben.“ (Schulsozialarbeit)

Lernen ermöglichen

Lernerfolge insgesamt sind wichtige Bausteine, um Handlungsspielräume zu erweitern. Entscheidend ist, wie das Lerngeschehen im Unterricht gestaltet wird. Sind auch armutsbetroffene Kinder im Blick? Wird darauf geachtet, dass sich alle beteiligen können? Wie steht es mit dem Lerntempo? Armutsbetroffene Kinder erleben sich teilweise in schulischen Alltagssituationen als machtlos und ausgeliefert (vgl. Chassé u.a. 2010, S. 339).

Das Schulsystem ist auch auf Selektion ausgelegt. Dies zeigt sich besonders ab der dritten und vierten Klasse, wenn es um den Übergang in weiterführende Schulen geht. Studien zu Lernmotivation zeigen, dass weder Überforderung noch Unterforderung hilfreich sind.

Positive Schulerfahrungen wirken als Schutzfaktor für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Holz/Skoluda 2013, S. 44). Sollte die Arbeitsmotivation eines Kindes nicht ausreichen, stellt sich die Frage, worin die Ursache liegt und wie dem adäquat begegnet werden könnte. Schule kann die familiären Umstände nicht verändern. Sie kann jedoch dazu beitragen, dass ein Kind Resilienz (weiter-)entwickelt (Häußermann 2014, S. 197). Zu beachten ist, wie gelingendes Lernen bewertet und eingeordnet wird, ob bspw. jemand in „Lern-Schubladen“ einsortiert wird. Auch die pädagogische Diagnostik kann zur Etikettierung führen, so etwa bei sonderpädagogischen Förderbedarfen. Diese könnten auch als individuelle Bildungsbedarfe beschrieben werden (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 56f).

Wenn es armutsbetroffenen Schulkindern an schulischen Alltagskompetenzen mangelt, können sie darin unterstützt werden,

- den Tagesablauf zu strukturieren (pünktlich sein, lernen und Hausaufgaben machen);
- eigenverantwortlich ihr Lernen zu organisieren (wann lerne ich was und wie? Wann mache ich Hausaufgaben? Wie müssen Hefte geführt werden?);
- eigenverantwortlich und sorgsam mit ihren Lernmaterialien umzugehen (Mäppchen, Materialien und Bücher);
- für sich zu sorgen (gesundes Vesper, ausreichende Bewegung und Umgang mit Medien).

Gemeinsam in der Klasse lernen

Die Vielfalt der Stärken und Fähigkeiten ist eine wichtige Ressource für das gemeinsame Lernen im Klassenverband. Mädchen und Jungen erleben, dass sie einander unterstützen können. Lerngruppen sind eine wertvolle Methode und fördern wichtige Kompetenzen sowie Selbstwirksamkeit. Miteinander kreative Lösungen für schulische Herausforderungen und

Problemstellungen zu finden, stärkt die Identität und das soziale Miteinander (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 131 und S. 146). Booth/Ainscow beschreiben dies als „Das Lernen orchestrieren“. Dadurch werden die Teilhabe für alle ermöglicht und Lernprozesse gestärkt (vgl. Häußermann 2014, S. 248).

Prima Klima im Klassenzimmer

Armutsbetroffene Kinder können vermehrt Ausgrenzung und Mobbing im Klassenzimmer erfahren. Da braucht es den aufmerksamen Blick einer jeden Lehrkraft. Die Kinder dürfen lernen, dass Konflikte in einem gemeinschaftlichen Leben normal sind. Schulklassen sind ein Ausschnitt der bunten Gesellschaft. Hier prallen unterschiedliche Ideen vom Leben aufeinander. Es gibt viele Vorstellungen von dem, was als angemessen und normal betrachtet wird, was sich fremd anfühlt oder vertraut. Dafür müssen gemeinsame Werte entwickelt werden, wie Gleichheit und Rechte für alle, Gewaltfreiheit, Ehrlichkeit, Vertrauen und Freude am gemeinsamen Lernen (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 33 - 42).

Gesunde Schule

Wie ein Kind den Schulalltag erlebt, kann sich stärkend oder hinderlich für die Gesundheit im globalen Sinn auswirken (vgl. Booth/Ainscow 2017, S. 161ff). Widerstandsfähigkeit, körperliches und psychisches Wohlbefinden in der Schule hängen auch zusammen mit den Bewegungsmöglichkeiten und dem Zusammenspiel von Lernen und Regenerationsphasen (Pausengestaltung, Pausenhof, Vesperangebote). Gleichzeitig hat Schule auch einen Bildungsauftrag zum Thema Gesundheit, welches alltagsintegriert bearbeitet werden muss.

Ganztagschule und Hort als wichtige Räume für Mädchen und Jungen

Weil armutsbetroffene Kinder eingeschränkt Zugang zu den vielfältigen und wichtigen freizeitleichen Erlebniswelten haben, bieten sich Ganztagschulen und Horte als Erlebnisräume an, die diese Defizite ausgleichen können. Die Vorteile:

- Außerschulisches Lernen zu organisieren, kann unterstützt werden.
- Soziale Kompetenzen werden in einem geschützten Rahmen weiterentwickelt.
- Die kognitiven Kompetenzen werden durch kreative Angebote gefördert.
- Mädchen und Jungen eröffnen sich vielfältige Erfahrungen, etwa durch Ausflüge, Naturerfahrungen, gemeinsam
- gestaltete Projekte.
- Bewegungsangebote unterstützen die körperliche Gesundheit.
- Kinder verbringen ihre Freizeit kindgemäß und entdecken ihre Talente und Begabungen.

„Ja, dass sie eben wählen können, was jetzt für sie die beste Betreuungsform ist. Da gibt's dann natürlich auch im Ganztag, im Nachmittagsunterricht verschiedene Angebote, sowohl musischer als auch sportlicher Natur. Was dann wiederum auch wieder Familien davon entlastet, ihre Kinder im Sportverein oder in der Musikschule einzuschreiben, weil wir einfach die Musikschule zu uns holen. Und das Ganze ist dann auch kostenfrei für die Kinder und das bietet schon einen großen Vorteil für einige Familien.“
(Lehrkraft)

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 das Lerngeschehen armutssensibel?
- Welche Gesichtspunkte hinsichtlich Armutsbewussten Handelns möchte ich umsetzen?
- Wie können Lernerfolge möglich gemacht werden, jenseits von Notengebung?
- Was will ich zum Thema Armut hinsichtlich meiner pädagogischen Arbeit weiter vertiefen?

Zusammenarbeit mit den Eltern

Lehrerinnen und Lehrer möchten zum Wohle ihrer Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll und gut mit den Eltern zusammenarbeiten. Sie bemühen sich, allen Müttern und Vätern wertschätzend und auf Augenhöhe zu begegnen. Die eigenen Ideen zu guter Erziehung und Bildung treffen auf die Erziehungsvorstellungen und das Handeln von Eltern. Lehrkräfte sind prinzipiell auch für armutsbelastete Eltern wichtige und kompetente Ansprechpersonen (vgl. Laubstein u.a. 2016, S. 7).

„Ja, ich versuche einfach einfühlsam und emphatisch zu sein, viel im Gespräch mit den Eltern zu sein, ihnen zu sagen, ich bin auch für Sorgen und Nöte gern Ansprechpartner, sodass man immer gern auf mich zukommen kann (...). Und ich denke, das hilft den Eltern weiter, das hilft auch mir weiter, wenn da ein guter Kontakt besteht.“
(Lehrkraft)

Eine armutssensible Zusammenarbeit mit Eltern bedeutet, die Lebenswirklichkeit unter finanziellen Einschränkungen zu berücksichtigen und gleichzeitig anzuerkennen, dass sie über Stärken und Ressourcen verfügen. Eltern bewältigen die Armutslage mit je eigenen Strategien (vgl. Andresen/Galic 2015, S. 52). Sie haben im Rahmen ihrer zuweilen eingeschränkten Handlungsspielräume das Wohlergehen ihres Kindes im Blick. „Es zeigt sich deutlich, dass Mütter und Väter in prekären Lebenslagen trotz schwieriger Alltagsanforderungen versuchen, für ihre Kinder da zu sein, ihnen eine gute Erziehung angeeignet zu lassen, fürsorglich zu sein und ihre Bildung zu unterstützen“ (Andresen/Galic 2015, S. 103).

Die meisten Eltern sind interessiert an Schule. Allerdings fühlen sich einige überfordert, wenn sie ihre Kinder beim Lernen und den Hausaufgaben unterstützen sollen. Schule und Lernen ist in diesen Familien manchmal konfliktuell. Gründe dafür können eigene negative schulische Erfahrungen sein wie auch mangelnde Kompetenzen, beim Lernen angemessen unterstützen zu können. Dann wird die Verantwortung für das Lernen eventuell gerne außerhäuslich verlagert. Manchmal wird ein Verhalten von armutsbetroffenen Eltern als Desinteresse gewertet. Möglicherweise fehlt diesen jedoch aufgrund der Kumulation von materiellen Einschränkungen und deren Auswirkungen einfach nur die Kraft, für einen geregelten Tagesablauf zu sorgen. Familien in prekären Lebenslagen können resignieren oder resigniert haben, weil sich für sie die Hoffnung nicht erfüllt hat, ihre finanzielle Krise zu meistern. Diese Eltern sind auf Unterstützung angewiesen, damit ihre Kinder die Schule erfolgreich meistern können (vgl. Schäfer-Walkmann/Störk-Biber 2013, S. 168f).

Die folgenden Gesichtspunkte zur Zusammenarbeit mit Eltern sind Lehrkräften prinzipiell bewusst. Auch in diesem Kapitel soll das vorhandene Wissen mit einer armutssensiblen Brille neu gelesen werden. Für eine gelingende Zusammenarbeit braucht es:

- eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft,
- eine Kooperation von pädagogischen Fachkräften, Eltern und Lehrkräften auf
- „Augenhöhe“,
- die gemeinsame Beobachtung von Kindern,
- die achtsame und individuelle Begleitung und Förderung jedes Kindes (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2013).

Partnerschaftlich zusammenarbeiten

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft heißt, von- und miteinander zu lernen und verantwortungsvoll gemeinsam den Blick auf das einzelne Kind zu richten. Eine „konstruktive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule (wirkt) sich positiv aus auf die Bildungsprozesse der Kinder“ (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2018, S.6). Die Kooperation von Lehrkräften und Eltern „stellt einen wichtigen Baustein der Armutsbewältigung dar“ (Häußermann 2014, S. 247).

- Gibt es eine Verständigung über wechselseitige Erwartungen, Rollen und Aufgaben?
- Pflegen wir einen akzeptierenden und wertschätzenden Kommunikationsstil, der die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse des Gegenübers berücksichtigt und ihnen angemessen begegnet?
- Ist meine Haltung eine wertschätzende Anerkennung, dass „alle Eltern im Rahmen ihrer Möglichkeiten versuchen, das Bestmögliche für ihre Kinder zu tun“ (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2018, S. 10)?
- Ist mir bewusst, dass sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag auf die Kinder bezieht und nicht auf die Eltern?
- Ist mir bewusst, dass dieser Auftrag ein gemeinsamer von Schule und Eltern ist?

Eltern erreichen

- 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?
- Könnte ein Elternstammtisch als Alternative initiiert werden, um in Kontakt zu kommen? Könnten Eltern untereinander in Kontakt gebracht werden?
- Gibt es Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter?
- Wie wäre es mit einem Sporttag für Väter und ihre Kinder?

Mit den Eltern kommunizieren

- Schule als Ort der Begegnung nutzen (Häußermann 2014, S. 192).
- Vielfältige Kommunikationswege nutzen. Wie wird kommuniziert? Z. B. Einträge in Hausaufgabenhefte, Schulbriefe, E-Mail. Wie wäre es mit einer Wandzeitung, die auch bebildert wird?
- Tür- und Angelgespräche. Eltern- Gespräche zum Austausch im Sinne von Lern- und Entwicklungsgesprächen 2x jährlich. Kann eine offene Sprechstunde eingerichtet werden?
- Wer trägt die Verantwortung für die Informationswege?
- Wie kann eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden, sodass armutsbetroffene Eltern sich mit ihren Sorgen oder Nöten willkommen fühlen? Die Schule ist auch eine Kontrollinstanz, welche Auswirkungen hat das für mein Kind?
- Wie gehen wir mit Konflikten und Problemfeldern um? Z. B. bei Hausaufgaben, Leistungsbeurteilungen, Verhalten, Regelverstößen, Schulempfehlungen?
- Transparente Verfahren sollten implementiert und eventuell moderierte Gespräche angeboten werden.

„Das wäre eine Option, wenn es Zeitpuffer gäbe, könnte man eine offene Sprechstunde einrichten an Schule oder Kita, wo Eltern mit ihren Anliegen, Fragen oder auch Wünschen hinkommen könnten. Da nimmt sich jemand Zeit und nimmt sich der Problematik an, als Dienstleistung oder Service.“
(Schulsozialarbeit)

Eltern beteiligen

- Sind armutsbetroffene Eltern dabei 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 mit den Beteiligungsstrukturen an der Schule bestellt (Projektstage, 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 sie einladen, diese einzubringen?

Zum Weiterdenken...

- Diesen Gedanken möchte ich vertiefen...
- Das möchte ich verändern mit Blick auf die Zusammenarbeit mit armutsbetroffenen Eltern...
- Dieses Thema möchte ich mit meinen Kolleginnen und Kollegen besprechen...
- Dieses Elternpaar möchte ich neu kennenlernen...
- Ich schlage vor, eine Fortbildung an unserer Schule zu initiieren.

Fazit

Insgesamt geht es im Schulkontext „also um einen – auch theoretischen – Perspektivenwechsel (von Lehrkräften), der die Bedeutung von Bildungserfahrungen – als Erfahrung von kognitivem Wachstum und als kognitive Erfolgserfahrung für die Alltagsbewältigung – ernst nimmt sowie ihren Stellenwert für die Identität, die emotionale und soziale Stabilität und die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit der Kinder betont“ (Chassé u.a. 2010, S. 338, Einf. Verf.). Schule kann sich auf den Weg machen und armutsbedingte Auswirkungen im schulischen Kontext (materiell, sozial, gesundheitlich und kulturell) kompensieren. Damit eröffnet sie für armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler Zugänge zu Teilhabe.

Schulleitungen und Lehrkräfte benötigen dafür Wissen über die Lebenswirklichkeiten unter Armutsbedingungen. Die allgemeinen pädagogischen Ansätze sind dann armutssensibel zu reflektieren und entsprechend anzupassen. Dies ist keine zusätzliche Aufgabe und darf auch nicht vom individuellen Einzelengagement abhängen. Schule hat den Auftrag, gelingende Bildungsprozesse für alle Schulkinder zu ermöglichen, armutsbetroffene Schülerinnen und Schüler gehören dazu.

Literaturverzeichnis – Heft 3

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Schule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 41.

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

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

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder und Jugendbericht. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/14--kinder--und--jugendbericht/88912> (zuletzt 28.01.2021)

Chassé, K. A., Zander, M. & Rasch, K. (20104): Meine Familie ist arm. VS. Wiesbaden

Häußermann, V. (2014): Armut im Grundschulalltag. Eine qualitative Studie über die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und pädagogischen Fachkräften. Ergon Verlag. Würzburg

Holz, G. & Skoluda, S. (2013²): Armut im frühen Grundschulalter. Abschlußbericht [sic!] der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituationen, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Armut_im_fr_uuml_hen_Grundschulalter.pdf (zuletzt 28.01.2021)

Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018): Qualität in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. FEL. Freiburg

Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1285532514/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Empfehlungen_Grundschule_kmk_2016-06-11.pdf (zuletzt 28.01.2021)

Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. BertelsmannStiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf (zuletzt 28.01.2021)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan 2016. Lehrkräftebegleitheft. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E1382901991/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_LBH.pdf (zuletzt 28.01.2021)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2013): Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Schulen. XII Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern. https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1502854424/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202013/Koopordner_XII_ModulEltern.pdf (zuletzt 28.01.2021)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.

- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018): Selbstbestimmung: Selbstständigkeit und Wertschätzung. In: Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (Hrsg.) Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Beltz. Weinheim und Basel. S. 148 - 179
- Pupeter, Monika/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 und Basel. S. 180 - 195
- Richter-Kornweitz, A. & Kruse, C. (2015): Gesundheitsförderung im Kindesalter. Leitbegriffe BZgA. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheitsfoerderung-im-kindesalter/> (zuletzt 28.01.2021)
- Richter, A. (2000): Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Dissertation. Shaker Verlag. Aachen
- Richter-Kornweitz, A. & Altgeld, T. (2015): Gesunde Kita für Alle! Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte. https://www.gesundheit-nds.de/CMS/images/stories/PDFs/Leitfaden_Gesunde_Kita_fuer_alle_web.pdf (zuletzt 28.01.2021)
- 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
- Schickler, A., Böttinger, U. & Bressau, E. (2018). Präventions- und Gesundheitsbericht. Soziale und gesundheitliche Situation von 3- bis 10-jährigen Kindern sowie Angebots- und Versorgungsbereiche im Gesundheits-, Kinder- und Jugendhilfe und Bildungssystem im Ortenaukreis. Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (Hrsg.). https://www.pno-ortenau.de/media/custom/2565_496_1.PDF?1539105174 (zuletzt 28.01.2021)
- Sit, M. (2008): Resilienz – Was Kinder stark macht. Dorner Verlag. https://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/Psychische_Gesundheit/Leitfaden_Resilienz.pdf (zuletzt 28.01.2021)
- Sozialwissenschaftliches Institut der evangelischen Kirche in Deutschland (2015): Ermittlung der Schulbedarfskosten. <http://docplayer.org/13457135-Ermittlung-der-schulbedarfskosten.html> (zuletzt 28.01.2021)
- Staatliches Schulamt Offenburg/Landratsamt Ortenaukreis (2012): Handreichung zum Übergang Kindertageseinrichtung – Schule. Ortenauer Qualitätsstandards für Fachkräfte. <http://schulamt-offenburg.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-offenburg/pdf/%C3%9Cbergang%20KiTa-GS.pdf> (zuletzt 28.01.2021)
- Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 44. München

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

2021 (1. Auflage)

Stand: März 2021

Umschlaggestaltung und Satz

Birgit Köhl-Tömmes,

www.koehl-toemmes.de

Gefördert durch:



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION

www.pno-ortenau.de

