

Widersprüche der Bekämpfung von (Kinder)Armut in der Sozialen Arbeit

Chassé, Karl August

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Chassé, K. A. (2011). Widersprüche der Bekämpfung von (Kinder)Armut in der Sozialen Arbeit. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 31(119/120), 79-97. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-402645>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Karl August Chassé

Widersprüche der Bekämpfung von (Kinder)Armut in der Sozialen Arbeit

Im Zuge des Wandels der Staatlichkeit und der Sozialstaatlichkeit der westlichen Gesellschaften verändert sich auch dessen Inhalt und Form. Darüber gibt es eine große Diskussion in den Sozialwissenschaften und auch der Sozialen Arbeit, die hier nicht eingeholt werden kann. Zentrales Ziel ist seit über 10 Jahren die staatliche Ausrichtung der Gesellschaft „auf das Ziel globaler Wettbewerbsfähigkeit, deren Grundlage die Profitabilität von Standorten für ein international immer flexibler werdendes Kapital ist“ (Hirsch 1998:75). Auf der einen Seite müssen hier die wohlfahrtsstaatlichen Ausgaben für Bildung und Erziehung, für Gesundheit, für die soziale Kompensationen von Arbeitsmarktrisiken möglichst niedrig gehalten, beziehungsweise ihre sachlich begründete Steigerung begrenzt werden. In diesem Sinne lässt sie sich als eine Strategie „der Steigerung der Effizienz staatlicher Einrichtungen durch Binnenrationalisierung“ (Casale u.a. 2010:58) identifizieren. Auch in der sozialen Arbeit wird diese Strategie gefahren, mit der Folge, dass „die ökonomische Handlungslogik die Handlungslogiken ... professionellen Handelns“ überformt (l.c.). Im Folgenden soll auf die inneren Widersprüche der gegenwärtigen Regulationsstrategien hingewiesen und sie in Bezug auf Arbeitsfelder der sozialen Arbeit, die sich die Armutsbekämpfung vorgenommen haben, ein wenig entfaltet werden.

Kurze Skizze des Jahrzehnts

Wie empirische Befunde zeigen, hat sich vor allem seit den Hartz IV Reformen der Anteil von Bevölkerungsgruppen in Armutslagen deutlich ausgeweitet.

Im Gutachten zum dritten Armuts- und Reichtumsbericht des Jahres 2008 ist von einer Vergrößerung der sozialen Ungleichheiten im Beobachtungszeitraum 2002-2006 die Rede (Hauser u. Becker, 2007, S. IVff.) und von einer geringeren

Wirksamkeit sozialstaatlicher Absicherungen gegen Armutsrisiken. Seit dem Jahr 2000 sei es zu einer erheblichen Zunahme des Armutsrisikos (der Fachausdruck für Menschen unterhalb der statistischen Armutsschwelle von 60% des Medianeinkommens) gekommen, von 11,8 % der Gesamtbevölkerung auf 18,3 % im Jahr 2006 (14,9 Millionen Personen). Die Netto- Armutsgrenze für eine erwachsene allein stehende Person liegt damit bei einem monatlichen Nettoäquivalenzeinkommen (Median) von 880 € (50 % Armutsgrenze 733 €). Für Kinder stellt sich die Zunahme krasser dar, hier ist die Quote von 15,7 % im Jahr 2000 auf 26,3 % der Kinder unter 15 Jahren im Jahr 2006 gestiegen. Übertroffen wurden diese Zahlen nur durch den Anstieg der Quoten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16-24 Jahren, die in diesem Jahrzehnt auf 28,3 % (Stand: 2006) angewachsen ist.

Andere empirische Untersuchungen auf der Basis anderer Datensätze (EVS, EU-SILC statt SOEP) kommen zu niedrigeren Quoten, doch eine deutliche Zunahme der Armutsrate generell sowie der von Kindern und Jugendlichen im Besonderen ist übereinstimmendes Merkmal (zu den unterschiedlichen Erhebungsverfahren und ihren Problemen vgl. Hauser u. Becker, 2007, S. VIIIf. sowie Hübenthal, 2009, S. 11ff.). Die 2008 erschienene OECD Studie *Growing unequal* kommt so ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Armutsrate von Kindern unter 18 Jahren gestiegen ist. Bei diesem Ländervergleich wird freilich deutlich, dass vor allem in den skandinavischen Ländern die Kinderarmutsraten deutlich niedriger sind (3-5%) und sogar auch niedriger als die allgemeine Armutsbetroffenheit der Gesamtbevölkerung (OECD, 2008, S. 138, 154). Die von der Unicef herausgegebene Überblicksstudie zum *kindlichen Wohlbefinden in reichen Ländern*, die einen mehrdimensionalen lebenslagenbezogenen Zugang verfolgt, kommt zu der Erkenntnis – und zwar nicht nur bezüglich der materiellen Wohlfahrt – dass Deutschland im internationalen Vergleich nur eine mittlere Position bei der Bekämpfung von Kinderarmut einnimmt (Unicef, 2007, S. 2; vgl. auch Bertram, 2008).

Auch in der neuen Grundsicherung nach SGB II (ALG- II bzw. Sozialgeld-Bezug für Kinder bis zum 15. Lebensjahr), die 10,5% der Gesamtbevölkerung bis 65 Jahre erhalten (9,2 % der erwerbstätigen Bevölkerung im Alter von 15-65), stellen Kinder unter 15 Jahren mit einer Quote von 16,3 % der gleichaltrigen Bevölkerung die am stärksten vertretene Altersgruppe dar (Juli 2008: 1,8 Millionen Kinder). Becker kommt in einer Dunkelzifferanalyse zu einer hohen verdeckten Armut im Sozialgeldbezug und rechnet mit 1 Million Kindern, die zusätzlich prinzipiell anspruchsberechtigt wären (Becker 2007, S. 36f.).

Hinsichtlich der *Haushaltsstruktur* kommen alle Datenquellen zu dem Ergebnis, dass insbesondere Ein-Elternhaushalte, Arbeitslosenhaushalte (wobei Vollzeitbeschäftigung im Niedriglohnbereich die Kinder nicht vor Armut schützt, dies

gilt für jedes 10. Kind in Armut) und Haushalte mit Migrationsstatus besonders betroffen sind. Ferner gibt es starke regionale Unterschiede: eine besonders starke Betroffenheit der nördlichen Stadtstaaten sowie starke Differenzen zwischen Ost-West. Dabei hat sich die Ost – West – Differenz beim SGB II-Bezug gegenüber der alten Sozialhilfe deutlich verschärft (29,7 % zu 13,8 % für den Juni 2008, Sozialgeldbezug von Kindern unter 15 Jahren). Auch die *Dauer der Armut* hat im letzten Jahrzehnt deutlich zugenommen.

Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) spricht – auf Basis von Auswertungen des Sozioökonomischen Panels für 2008 – von einer weiteren Zunahme der Polarisierung bei der Einkommensverteilung, und von Armut mit Schwerpunkten bei Familien mit Kindern, besonders bei Familien von Alleinerziehenden und bei jungen Erwachsenen (vgl. Grabka u. Frick, 2010, S. 4f.). Dabei sei das am Median gemessene reale Einkommen im Jahr 2008 um 2% niedriger gewesen als im Jahr 2000, im untersten Zehntel sogar um 9% niedriger, während im obersten Zehntel die Einkommen um 15% gestiegen sind, was die Polarisierung ein weiteres Mal verdeutlicht (vgl. Grabka u. Frick, 2010, S. 4f., Anm. 8). Während sich die unteren Einkommensgruppen vergrößern, schrumpft die Mittelschicht (Goebel u.a., 2010).

Politische Regulation des Humankapitals durch Sozialinvestition

Trotz kleinerer Modifikationen wird Parteien übergreifend an dem Konzept festgehalten, das sich mit den Schlagworten „Grundsicherung unterhalb des sozialen Existenzminimums“ und „Ausrichtung der sozialpolitischen Interventionen auf eine vordergründige Arbeitsmarktintegration, die auch Arbeit in Niedriglohnsektor und zu prekären Bedingungen einschließt“, charakterisieren lässt.

Auf der anderen Seite gibt es erklärte Anstrengungen, die Benachteiligung von Kindern im Bildungssystem von der sozialen Benachteiligung ihrer Eltern abzukoppeln – und zwar ohne die materielle Lebenssituation der Familien mit Kindern zu verbessern – durch verstärkte Anstrengungen der Bildung im weiten Sinne, beginnend im Kindergarten und sich fortsetzend durch das Schulsystem hindurch bis zum Übergang in den Beruf. Bildung statt Betreuung, stärkere Förderung der Kinder, Anregungen zum Lernen sind politische Parolen geworden.

Auch diese Strategie fügt sich in das Konzept des Wettbewerbsstaates. In den letzten 10 Jahren hat sich sowohl in der OECD wie in der EU eine deutliche Politikverschiebung abgezeichnet, die man als Tendenz zum Sozialinvestitionsstaat bezeichnet hat (z. B. Olk 2009). Einerseits hat die europäische Kommission bereits

im Jahr 2000 als Politikziel der Union definiert, die europäische Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt aufgrund der Qualifikationen seiner Bürger zu entwickeln (Kommission 2000).

Politiktheoretischer Hintergrund dieser Sichtweise und dieser Strategie ist die Humankapitaltheorie, die kurz gefasst das Qualifikationsniveau der Bevölkerung eines Landes als Wettbewerbsfaktor im globalen Konkurrenzkampf betrachtet. Investitionen in Bildung werden hier unter dem Aspekt ihres Beitrags zur Steigerung von Produktivität, wirtschaftlichem Wachstum und globaler Konkurrenzfähigkeit bewertet. Mit dieser Strategie verbunden war eine Umdeutung von Bildung, die einerseits mit einer stärkeren Ausrichtung auf die ökonomischen Erfordernisse des Arbeitsmarktes quer durch alle Bildungsinstitutionen einhergehen sollte, beginnend schon im Kindergarten, wenn nicht in der Krippe. Andererseits erklärte die Theorie der Wissensgesellschaft den beständigen Wandel der Wissensgrundlagen als einzige Konstante des neuen Gesellschaftstyps an und gab so eine neue inhaltliche Ausrichtung des verborgenen Curriculums der Bildungsinstitutionen vor. Durch die Erziehung zu selbstständigem Lernen, lebenslangem Neu- und Umlernen, Erziehung zu Kreativität und Flexibilität, zu Teamarbeit und Lernen in Projekten sollte ein neuer Typus von Qualifikation geschaffen werden, der in der Soziologie als „Arbeitskraftunternehmer“, als Unternehmer seiner selbst charakterisiert wurde (Voß/Pongratz:1998). Er sollte in der Lage sein, seine eigenen Qualifikationen unter dem Leitbild der Marktgängigkeit (employability) ebenso wie seine Lebensführung (von der Persönlichkeit, über Partnerschaft, einschließlich der Gesundheit) ständig zu aktualisieren, um sich den Kontingenzen des Marktes erfolgreich stellen zu können.

Im Zusammenhang damit und weiter forciert infolge der PISA- Diskussionen, die für Deutschland eine Quote von etwa 24 % (Schul-)bildungsverlierern ausweisen, ist die Förderung von Kindern durch Investitionen in das Kind in den Mittelpunkt der Bemühungen um die nachwachsende Generation getreten. Den Referenzrahmen dazu hatten Esping- Anderson und sein Team mit der kindzentrierten sozialen Investitionsstrategie formuliert (2002). In dem Bericht für die EU greift er in Ansätzen die Frage der sozialen Gerechtigkeit unter dem Aspekt der ökonomischen Effizienz auf. Unter den Bedingungen einer globalen Wettbewerbswirtschaft und sinkender Geburtenraten sei für hoch entwickelte Staaten nicht länger hinnehmbar, dass Teile der Bevölkerung an den Anforderungen einer wissensbasierten Ökonomie scheitern. Die Expertise macht deutlich, dass die Lebenschancen der Menschen sehr stark von Einflüssen in der frühen Kindheit und ihrer Lebenssituation geprägt seien. Um die soziale Vererbung sozialer

Ungleichheit zu überwinden, wird eine Doppelstrategie vorgeschlagen: zum einen eine konsequente Bekämpfung der Kinderarmut, die sicherstellen soll, dass Eltern in die Zukunft ihrer Kinder investieren können und parallel wird eine Ausweitung der Infrastruktur zur Bildung und Betreuung auf hohem Qualitätsniveau gefordert, insbesondere für kleine Kinder. In Deutschland wurde dieses Leitbild bereits zu Zeiten der rot-grünen Regierungskoalition in eine neue Politik für Kinder und Familien umgesetzt; die wesentlichen Säulen waren der Ausbau der Ganztagschule durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007“, der Ausbau der frühkindlichen Kinderbetreuung durch das Tagesbetreuungsbaugesetz TAG (1.1.2005), und das neue Elterngeld, das aber erst in der Großen Koalition 2007 in Kraft trat. In dieser neuen Politik, darauf weist Thomas Olk hin, werden bisher getrennte Politikbereiche in einen neuen Gesamtkomplex zusammengefasst: Sozialpolitik, Bildungspolitik, Familienpolitik und auch soziale Arbeit werden in einer neuen Kombination der Förderung und Herstellung einer Infrastruktur für Beschäftigung und Wachstum in einer globalisierten Ökonomie verschmolzen (Olk 2008:297).

Im Rahmen des Leitbildes des sozialen Interventionsstaates sollen diese Programmatiken verstärkt auf Familien und Kinder gerichtet werden; wobei das Kind „als Träger der zukünftigen Human-Ressourcen der Gesellschaft“ (Beisenherz 2005: 158) verstanden wird. Die Bereitstellung frühzeitiger, umfassender und zielgerichteter Lern- und Bildungsarrangements soll auf eine neue Weise die Qualifikation der Kinder im Interesse der Gemeinschaft und des Staates garantieren. Entsprechende Programmatiken sind bereits in den USA (vgl. Featherstone 2006) und Großbritannien (vgl. Schütter 2006; Featherstone 2008) seit Beginn des Jahrzehnts in Kraft. Sie richten sich vornehmlich an arme Familien und Kinder und haben eine schulpolitische und familienpolitische Ausrichtung. In Deutschland konzentrieren sich die Anstrengungen der Regierung(en) einerseits auf *die frühkindliche Betreuung*, die neben der besseren Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Beruf für Mütter vor allem die frühzeitigen Investitionen in die Bildung die Grundlagen für den Schulerfolg verbessern und die Qualifikation des künftigen Arbeitsvermögens erhöhen soll. Dabei verspricht man sich von der institutionalisierten frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung für benachteiligte Kinder eine kompensatorische und ausgleichende Funktion und gleichzeitig eine Verbesserung der Startchancen. Ein ähnlicher Ansatz wird mit dem Konzept der *Ganztagschule* verfolgt, von dem man ebenfalls eine Verbesserung der Qualifikation erwartet.

Widersprüche und Konzepte kindzentrierter Armutsbekämpfung

In etwa parallel mit dieser politischen Neuausrichtung hat die soziale Arbeit mit entsprechenden Konzepten zur Entwicklung der Kindergartenarbeit, der Ganztagschule (oder Ganztagsbildung), der Armutsbekämpfung im sozialen Raum, der Entwicklung des Konzepts lokaler Bildungslandschaften (Deutscher Verein 2007) begonnen, in denen sich neben der Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten und des –spektrums die Widersprüchlichkeit der Politik wieder findet. Diese Widersprüchlichkeit sehe ich darin, dass im Gegensatz zu allen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen, der Versuch unternommen wird, überwiegend kindzentriert vorzugehen, während die Familien und ihre Lebenslage unbeeinflusst von Politik bleiben, wenngleich sie über Elternarbeit einbezogen und aktiviert werden sollen.

Seit dem 19. Jahrhundert entwickelt sich die soziale Arbeit als konstitutiver Bestandteil eines sich entfaltenden wohlfahrtsstaatlichen Arrangements zur Regulation der sozialen Frage. Diese Regulation kann allgemein interpretiert werden „als aktive Gestaltung des Prozesses der Proletarisierung zur Transformation der Arbeitskraft in Lohnarbeit“ (Lenhardt/Offe 1977). Soziale Arbeit kann als jener Teil der Sozial-, Arbeitsmarkt- und Familienpolitik verstanden werden, der mithilfe pädagogischer Interventionen die Verbesserung von Handlungsfähigkeit und -bereitschaft durch die Änderung des physischen und psychischen Status von Personen bezweckt (Olk/Otto 1987: 7), während der Bildungspolitik die personale Qualifikation der nachwachsenden Generation zugeordnet war.

Dieses Verhältnis ändert sich im neuen Typus der Regulation. Während das bisherige sozialstaatliche Integrationsmodell auf das Zusammenspiel eines Normalarbeitsverhältnisses mit darauf bezogenen sozialstaatlichen Sicherungen setzte – wobei diese *universalistische* Integration Ungleichheiten nach Geschlecht und Klasse voraussetzte und reproduzierte – tritt in den letzten Jahren ein flexibler Rahmen für verschiedene Arten der Reproduktion an deren Stelle, der nach unten offen ist. Dieser Typus von Regulation bleibt arbeitszentriert, aber auf eine neue Weise, denn er schließt deregulierte und flexibilisierte Arbeit ein (einschließlich Niedriglohnsektor), so dass die Abgrenzung nach unten zur Armut hin flüssig wird. Für die Kinder, die im alten Modell über die Sozial-, Bildungs- und Familienpolitik mit dem Ziel einer umfassenden Sozialisation und Erziehung einbezogen waren, spreizen sich im neuen Modell Bildungs- und sozialpädagogische Unterstützungsleistungen einerseits und auf Grundsicherungsleistungen verminderte sozialpolitische Existenzsicherung der Lebenslagen von Familien andererseits auf. Integration wird aufgespalten. Kinder werden nun nicht als Menschen in

einer ganzheitlichen Lebenslage verstanden, sondern nur unter dem Aspekt der Investitionen in das Humankapital gesehen, deren familiäre Lebenslage nicht mehr im Blick der Politik bleibt. Die Interdependenz familialer und institutioneller Sozialisation wird damit aufgehoben. Die Soziale Arbeit ihrerseits sieht sich nicht nur veränderten Problemlagen ihrer Adressaten gegenüber, insbesondere von Familien – sondern auch einer Reduktion des Menschenbildes auf rational und selbstverantwortlich handelnde Individuen, womit die Adressaten der strukturellen Verursachung ihrer Problemlagen beraubt werden. Die Kinder werden aus diesem Menschenbild herausgenommen und gelten als Gruppe, auf die sich die Anstrengungen der Sozialen Arbeit konzentrieren sollen.

Die theoretische Diskussion des letzten Jahrzehnts in der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Armut lässt sich einerseits so zusammenfassen, dass neue Formen der Armut durch die Prekarisierungsprozesse in der Arbeitswelt entstehen, die zum einen mit dem Bedeutungsverlust einfacher Arbeit in den hoch entwickelten Gesellschaften zusammenhängen, zum anderen mit den neuen Entwicklungen eines Niedriglohnsektors und der allgemeinen Flexibilisierung der Arbeit. Der sozialstaatliche Paradigmenwechsel zum aktivierenden Staat andererseits impliziert u.a. die Ausweitung einer grundsichernden und arbeitsmarktbezogenen Absicherung, was das bisherige Sozialstaatsmodell verändert. Flexibilisierung und Globalisierung bedeuten zugleich eine intensiviertere Armuts- bzw. Abstiegsgefährdung der Mitte, d.h. auch qualifizierter und z.T. hochqualifizierter Arbeitnehmer. So gesehen, verändert sich Armut in den letzten Jahren qualitativ, insofern sie neue Gruppen umfasst und nun nicht mehr Ausgeschlossene (z.B. Arbeitslose) umfasst, sondern innerhalb der Erwerbsarbeit entsteht (z.B. Working poor). Die Diskussion in den Sozialwissenschaften und der Sozialen Arbeit über die Bedeutung dieser Entwicklungen und die Konsequenzen für die Soziale Arbeit (insbes. ihr Gerechtigkeitsmodell und ihre Integrationsvorstellung) dauert an und ist recht unübersichtlich. Gleichzeitig ist über die PISA-Diskussion die Gruppe der Kinder und Jugendlichen ins Blickfeld gerückt. Angesichts des raschen Wandels der Arbeitswelt kann die Gesellschaft zunehmend weniger Lebenschancen (d.h. v.a. arbeitsmarktliche Integration) für bildungs- und ausbildungsbezogen benachteiligte Gruppen bereitstellen. Nach der These der „Bildungsarmut“ von Allmendinger (1999) sollte deswegen Armut – die nicht als identisch, aber mit starken Schnittmengen zur „Bildungsarmut“ gesehen wird – durch erhebliche Intensivierung der Bildungs- bzw. Qualifikationsbemühungen präventiv angegangen werden. Die Soziale Arbeit hat in diesem Jahrzehnt durch eine Neufassung des Bildungsbegriffs (vgl. Rauschenbach 2004, 2005, Otto/Oelkers 2005, 12. Jugendbericht, Bundesjugendkuratorium 2002) und den Vorschlag einer quali-

tativ neuen Kooperationsstruktur von Schule, Jugendhilfe und Familie auf diese neue Sichtweise einer intergenerationellen Weitergabe von Benachteiligung durch Armut und Benachteiligung reagiert und einige neue Konzepte entwickelt. Sie sollen im ff. kurz umrissen werden.

Kindertagesbetreuung

Wie kaum ein anderer Bereich stand die Kindertagesbetreuung in den letzten Jahren im Blickpunkt der fachlichen, politischen und medialen Aufmerksamkeit. Das ist insofern erstaunlich, als bis in die 1980er Jahre die öffentliche Kinderbetreuung in Westdeutschland allenfalls eine Ergänzung der privaten Betreuung und Erziehung darstellte. In der DDR dagegen wurde seit den 1960er Jahren die Kindertagesbetreuung nachhaltig ausgebaut und insgesamt zu einer Basiseinrichtung für die soziale Infrastruktur entwickelt. In beiden Teilen Deutschlands hat sich vor allem seit den 1990er Jahren (1996 Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab dem dritten Lebensjahr) die Dynamik dramatisch erhöht und die Kindertagesbetreuung ist als neue Selbstverständlichkeit für Familien und die moderne Kindheit akzeptiert und durchgesetzt worden. Dazu hat natürlich auch der Umbau im Bildungssystem mit den steigenden Bildungserwartungen der Mädchen/Frauen im Bildungssystem beigetragen. Die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes stellt einen weiteren Faktor dar, der zu dem raschen und kräftigen Ausbau der institutionellen Kinderbetreuung beigetragen hat: Familie und Elternschaft sind vor dem Hintergrund der flexiblen Anpassungserfordernisse der globalisierten Arbeitswelt ohne ein ausgebautes System der institutionellen Kinderbetreuung inzwischen für die Mehrheit der Bevölkerung nicht mehr angemessen zu realisieren. Anders gesprochen machen die Muster moderner Lebensführung zwischen Familie und Beruf ein ergänzendes Netzwerk der Bildung, Betreuung und Erziehung erforderlich. Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass eine gezielte Förderung von Kindern (vorausgesetzt die Qualität der Einrichtungen) sich in einem besseren Stand der Sprachentwicklung, mehr sozialer Kompetenz und einer erfolgreichen Bewältigung von Alltagssituationen äußerte. Die TIMSS-Studien geben deutliche Hinweise auf die kompensatorischen Wirkung der Kindergärten in Bezug auf die sozialökonomischen Einflüsse der Herkunftsfamilie. Auch andere Studien (IGLU 2001 und 2006, Pisa 2003) legten nahe, dass bei den entsprechenden Schulleistungstests Kinder besser abschneiden, je länger sie in Kindertageseinrichtungen gewesen sind.

Vor dem Hintergrund der internationalen Leistungsvergleichstudien haben auch in Deutschland in diesem Jahrzehnt Bemühungen begonnen, Anschluss an

die internationalen Entwicklungen zu finden. Fast alle Bundesländer haben eigene Bildungspläne für den Elementarbereich ausgearbeitet, die sich auf die Interaktion des Kindes mit seiner sozialen und materiellen Umwelt beziehen als zentralem Lern- und Entwicklungsinhalt frühkindlicher Pädagogik. Im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Jugend – und Kultusministerkonferenz 2004) wird eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder angestrebt, Die Bildungsbereiche sollen an den Interessen der Kinder ausgerichtet sein und selbstgesteuertes Lernen fördern. Die Rahmenpläne gelten als flexible Vorgaben, sie stellen kein festes Curriculum mit bestimmten Lerninhalten dar, sondern versuchen durch konstruktive und instruktive Momente im pädagogischen Prozess Lernprozesse herauszufordern und weiterzuführen.

Im Unterschied zu anderen europäischen Ländern, die zum Teil stärker auf ein kognitives Lernen im Kindertagesbereich setzen, scheint in Deutschland länderübergreifend ein Konsens darüber zu bestehen, dass ein situativer und individueller Zugang zum einzelnen Kind, der an dessen soziale, emotionale und kognitive Vorerfahrungen, an ihrem Alltag und an ihrer Lebenswelt anknüpft, einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen der Lebenswelt Familie und der Lebenswelt des öffentlichen Erziehungssystems darstellt und dass diese Kluft tendenziell überwunden werden muss. Mit anderen Worten müssen die Einrichtungen ein kognitives, emotionales und soziales Anregungsmilieu für ergänzende, andere, neue Erfahrungen bieten, die Elternhäuser so im Schnitt nicht bieten können. In diesem Zugewinn an Bildung und neuen Optionen im öffentlichen Bereich liegt für viele Kinder eine Entwicklungschance, und insofern gelten Kindertageseinrichtungen heute als soziale Orte, die allen Kindern eine Chance in Sachen Entwicklung und Bildung bieten, die tendenziell Herkunft und Bildungschancen entkoppelt. Die Akademisierung der Ausbildung, der Ausbau des Angebotes für unter Dreijährige, der Ausbau der Kindertagespflege müssen strukturell die inhaltliche Erweiterung des Bildungsbegriffs im Bereich die Kindertagesbetreuung begleiten. Diese Bestrebungen müssten sich gegen die Verschulung des Kindergartens wenden und Fragen der Qualitätsentwicklung, -sicherung und Evaluation aufgreifen.

Kinderrechte und Capability-Approach

Eine Reihe von deutschen Organisationen und in der sozialen Arbeit tätigen Trägern beruft sich auf die UN-Kinderrechtskonvention vom 20.11.1989. Bei der Umsetzung der Schutzrechte, Förderrechte und Beteiligungsrechte von Kindern sind der Staat i.w.S. angesprochen, d.h. alle mit Kindern und für Kinder

tätigen Dienste und Einrichtungen in der Gesellschaft. Die Nationale Koalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland sieht für das nächste Jahrzehnt Handlungsbedarf vor allem im Hinblick auf die Bekämpfung der Kinderarmut in Deutschland durch Schaffung einer armutsfesten Grundsicherung für Kinder (Bündelung der Transferleistungen für Kinder) und den Aus- bzw. Aufbau niedrigschwelliger und für alle Kinder zugänglicher Infrastrukturangebote vor Ort in den Bereichen Bildung, Freizeit, Sport und Kultur. Dies wird ergänzt durch die Forderung der Chancengerechtigkeit in der Bildung durch den Umbau des Bildungssystems zu einem inklusiven Bildungssystem, mehr Beteiligung von Kindern, ein gesundes Aufwachsen, was auch die seelische Gesundheit einschließt, und zahlreiche andere Forderungen (National Coalition 2010). Auch wird vor allem ein Monitoring der Kinderrechte durch Einsetzung einer unabhängigen Kommission zur Überwachung und Bewertung der Umsetzung gefordert.

Ähnlich argumentieren die Unicef und das Deutsche Kinderhilfswerk. Sie gehen davon aus, dass Kinderarmut als strukturelles Problem die eigenständigen Rechte von Kindern im Hier und Jetzt verletzt. Sie beziehen sich auf Art. 26 und 27 der Kinderrechtskonvention, die Kindern das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard und staatliche Leistungen sozialer Sicherheit zusprechen. Auch die Kinderrechte auf Bildung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe nach den Artikeln 28, 24 und 31 seien in Deutschland nicht gewährleistet und daraus werden Forderungen an die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Familien- und Bildungspolitik, Gesundheits- und Sozialpolitik, Stadtentwicklungs- und Wohnungsbaupolitik angeschlossen. Mit Hinweis auf die Mehrdimensionalität von Armut müssten diese politischen Handlungsfelder in einer Gesamtstrategie zusammengeführt werden und die politischen Ebenen von Bund, Ländern und Gemeinden neu verzahnt werden. Grundsätzlich setzen sich diese Organisationen für eine Kombination aus Geld- und Sachleistungen für Kinder ein und sie kritisieren die deutsche sozialpolitische Ausrichtung, die nicht auf materielle Verbesserungen, sondern auf den Ausbau der Infrastruktur setzt, wie die Förderung von Kindern in Krippe, Kindergarten, Schule und Sport sowie Jugendhilfe.

In ähnlicher Weise argumentieren gerechtigkeitstheoretische Ansätze, die sich auf dem *capability* Ansatz von Sen und Nussbaum beziehen. Soziale Lebenslagen und Umwelt werden daran gemessen, welche konkreten positiven Freiheiten sie Personen einräumen (Befähigung). In Bezug auf arme Kinder wären dies all jene Möglichkeiten und Gelegenheiten, die ein gutes Kinderleben ausmachen, wie Bildung, Freundschaften, soziale und kulturelle Teilhabe, Gesundheit, Gestaltungsmöglichkeiten. Der Befähigungsansatz bewertet soziale Umstände mit dem

Kriterium, dass jemand in der Lage ist Funktionen zu erreichen oder auszubilden; es wird also untersucht, ob eine Person in der Lage ist, sich hinreichend zu ernähren, sich hinreichend zu bilden, sich hinreichend zu entwickeln, ein gesundes Leben zu führen usw. Mit der Sichtweise der Verwirklichungschancen werden die Lebensumstände an der realen Möglichkeit von Menschen gemessen sich für oder gegen die Realisierung bestimmter Lebensführungsweisen oder Funktionen entscheiden zu können, es geht hier um die Bereitstellung von Befähigungen und Gelegenheiten, auf deren Ermöglichung die Kinder Anspruch haben und die sich als Grundlage für die Verfolgung und Verwirklichung der verschiedenen Entwürfe eines guten Lebens verstehen lassen. Das Befähigungskonzept setzt also in erster Linie an den Verhältnissen an und formuliert somit Anforderungen an die politische und gesellschaftliche Gestaltung von Lebenslagen. In Bezug auf Kinderarmut bedeutet dies die Frage nach den grundlegenden Rahmenbedingungen, ob auch für arme Kinder eine entsprechende Befähigung gegeben ist; und die sozialen Verhältnisse werden daran gemessen, welche Möglichkeitsräume Menschen gegeben werden. Dieser Ansatz kann als eine explizite Alternative zu einem verkürzenden Humankapitalansatz mit seinem Bildungsbegriff interpretiert werden und bezieht natürlich auch kritisch Stellung zu manchen Engführungen der empirischen Bildungsforschung.

Das Konzept der Ganztagschule

Hans-Uwe Otto sagt in einem Interview sinngemäß: Die Debatte um Bildung und Armut wird von der sozialen Arbeit eigentlich heute erst richtig entdeckt. Früher wurde die institutionalisierte Aufteilungslogik des Schulsystems viel weniger infrage gestellt. Es schien doch klar: die gehen eben auf die Sonderschule. Inzwischen würde man von einer professionellen Sozialen Arbeit auch verlangen, dass sie versucht, diese Formen institutioneller Diskriminierung zu bekämpfen. In diesem Sinne können wir eine kritische soziale Arbeit mit Professionalität identifizieren – aber das gleiche ist es nicht. (vgl. Kessl/Ziegler/Otto 2006 – Widersprüche Heft 100).

Seit den verschiedenen internationalen Vergleichsuntersuchungen wird die im Vergleich zu anderen hoch entwickelten Ländern geringe Leistungsfähigkeit des Deutschen Bildungssystems in Bezug auf die Förderung sozialstrukturell benachteiligter Kinder in Öffentlichkeit und Politik heftig diskutiert. Schon die erste PISA-Studie von 2001 (Baumert u.a. 2001) zeigte die im internationalen Vergleich übergroße Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungsmöglichkeiten und die Bildungsverläufe von Kindern und die vergleichsweise geringen

Möglichkeiten des deutschen Schulsystems, diese Form der Benachteiligung abzumildern oder gar zu beseitigen. Die politische Konsequenz wird darin gesehen, dass sich das hoch entwickelte Deutschland die 24 % Bildungsverlierer aus der ersten Pisa Studie vor dem Hintergrund des Humankapitalkonzepts nicht leisten könne. Investitionen in Bildung seien erforderlich, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit eines Landes, das auf Hochtechnologie und seinen Export gründet, zu festigen oder zu steigern.

Die Soziale Arbeit hat früh auf diese neue gesellschaftliche Thematisierung reagiert. Bereits das deutsche Jugendkuratorium hatte 2002 Grundlagen eines umfassenden Bildungsbegriffs formuliert, der unterschiedliche Formen von Bildung – formelle, nicht formelle und informelle Bildung – als gleichrangig betrachtet, die Vielgestaltigkeit von Bildungsorten, -gelegenheiten und -zeiten postuliert und sich von der Ausrichtung der Sozialen Arbeit auf schulische Wissensvermittlung verabschiedet. Im 12. Jugendbericht von 2005 wird diese Perspektive theoretisch unterfüttert mit Hinweis auf die veränderten Lebensverhältnisse, die zu einem Bedeutungsverlust von Familie und Schule gegenüber den Medien und den Gleichaltrigen sowie anderen informellen Bildungsgelegenheiten geführt habe, und es wird mit vielen Gründen für die Notwendigkeit einer Neugestaltung der deutschen Bildungslandschaft plädiert.

Maykus resümiert in einer neueren Publikationen, dass sich die Sozialpädagogisierung des Bildungsverständnisses nunmehr nicht mehr auf die Veränderung von Institutionen (etwa Jugendhilfe oder Schule) richte, sondern auf die Gestaltung von Bildungsbedingungen. Mit dieser Erweiterung der Referenzen auf konzeptueller Ebene verbindet sich der Bezug auf Sozialraum und Biografie und vergrößert sich die Kooperationstiefe im Sinne der Entwicklung einer kommunalen Angebotsstruktur. Die Verbindung von Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung, die kommunale Steuerung und Kooperation von Bildung und Erziehung sind Wegmarken der weiteren Entwicklung (Maykus 2009: 37f.). Hinsichtlich der benachteiligten Gruppen der Schülerinnen solle der Bereich der Bildung und die Aufgaben der Jugendhilfe darin völlig neu durchdacht werden. Mit dem Konzept der Ganztagschule wird vorgeschlagen auf eine neue gegenseitige Verschränkung schulischer, familiärer, sozialpädagogischer, informeller und nicht formelle Prozesse Bildungshindernisse in der Sozialisation von Kindern einerseits früh zeitliche erkennen und in einer neuen Kooperation zwischen Institutionen und Familien angehen zu können. Diese Anstrengungen sollen durchweg eine Optimierung von sozialräumlich in einer neuen Weise erschlossenen und miteinander verschränkten Bildungsgelegenheiten und Bildungsinstitutionen verbessert werden.

Kommunale Bildungslandschaften

Auch die Herausbildung kommunaler Bildungslandschaften hängt mit den Debatten um PISA zusammen, es stellt aber eine Weiterentwicklung des Konzepts der Ganztagschule dar. Die bisherigen Versuche, solche Bildungslandschaften einzurichten, lassen sich als Experimente kennzeichnen. Im Kern geht es darum, auf der sozialräumlichen Ebene der Kommune oder von Stadtteilen die Vielzahl unterschiedlicher Bildungsgelegenheiten aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden, umso ein „kohärentes System der Bildungsförderung zu entwickeln“ (Schäfer 2009: 234). In dem Konzept des Deutschen Vereins von 2007 geht es strategisch um eine Zusammenführung „der Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vorhandenen Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein Gesamtkonzept der individuellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers“ (Deutscher Verein 2007:8). Einbezogen sind also Familien, Schulen, Kindertageseinrichtungen, Einrichtungen der Familienbildung, der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Sportvereine, der beruflichen Bildung, Einrichtungen der Kultur, Volkshochschulen, der Weiterbildung und anderes. Sie könnten sich auf die Aufgabe konzentrieren, sozial benachteiligte Kinder intensiv zu fördern und dazu geeignete Kooperationsstrukturen und Planungsformen zu entwickeln.

Resilienzförderung

Auch Projekte zur Resilienzförderung haben inzwischen viele Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgegriffen.

Im Ansatz der Resilienzforschung lassen sich psychische und soziale Folgen von Armut angemessen nur in einem Spannungsfeld von Belastungs- und Risikofaktoren einerseits sowie Schutzfaktoren andererseits bestimmen. Mit der „Vorstellung von Schutzfaktoren [wird] das Aufsuchen und Bewahren von entwicklungsfördernden und stabilisierenden Elementen hervorgehoben“ (Largo 1995: 15). Die entscheidende theoretische Einsicht ist, dass nicht allein die Eigenschaften des Risikos für die Folgen entscheidend sind, sondern die Bewältigung, mithin die Ressourcen einer Person in ganzheitlicher Sicht.

Somit werden auch jene Faktoren eingeschlossen, die die Widerstandskraft von Kindern und Jugendlichen steigern. Protektive Faktoren mildern die negative Wirkung eines Faktors oder beseitigen sie, hier liegt also die Vorstellung eines Puffers zu Grunde. Solche protektiven Faktoren können sowohl in der Person, wie auch in der Lebenswelt – von der Familie bis zum Umfeld und Stadtteil – liegen. Die Diskussion des letzten Jahrzehnts hat vor allem den interaktiven Zusammenhang

der Faktoren bzw. Ebenen und den Prozesscharakter von Resilienz hervorgehoben (z. B. Wustmann 2005, Gabriel 2005). Entsprechend lassen sich Ansätze zur Förderung auf der individuellen Ebene (Kompetenzstärkung, Umgang mit Belastungen, Headstart-Programme) (vgl. Mair 2000: 149), Resilienzförderung auf der Beziehungsebene (Elternkompetenzen stärken, Erziehungskompetenzen, Erziehungsqualität steigern) sowie auf der Ebene der Förderung von Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche sowie der Stadtteilentwicklung und Lebensweltstärkung unterscheiden. Diese Ansätze fügen sich relativ bruchlos in die Kinder- und Jugendhilfe ein.

In der Regel setzen die Projekte auf vier Ebenen an: einerseits werden die Ressourcen von Kindern und Eltern gestärkt, dann werden Fortbildungen für die pädagogischen Mitarbeiter organisiert und viertens eine gute Vernetzung mit externen Hilfs- und Beratungsangeboten.

Präventionsketten

In mehreren Städten Nordrhein-Westfalens sind frühere Modellprojekte nun in eine auf Dauer angelegte Intensivierung der Jugendhilfe überführt worden, die auf eine kindspezifische Armutsbekämpfung zielt. Der Grundgedanke ist darin zu sehen, dass durch ein Träger- und angebotsübergreifendes Netzwerk die kindlichen Entwicklungschancen und die kindlichen und familialen Lebensbedingungen nachhaltig verbessert werden sollen. Im Kern stellen solche Projekte eine Präventionskette von der Geburt bis zur Berufsausbildung dar, die alle Ressourcen der kommunalen Jugendhilfe und darüber hinausgehend Grundschulen, Ämtern und freien Trägern sozialer Dienste in bis zu einem Stadtteilbüro, der Volkshochschule und der örtlichen Kinderärzte angehört einschließt. Über die Jugendhilfe hinaus sind auch Schulen, Ämter, der Kinderschutzbund, das Gesundheitsamt in das Kooperationsnetzwerk integriert. Das Kooperationsnetzwerk fungiert zugleich als Frühwarnsystem. Daneben geht es um eine intensivierte Angebotspalette sozialer Dienstleistungen sowohl für Kinder, Eltern wie die mit ihnen arbeitenden Fachkräfte. Das können je nach Sozialraum etwa Angebote der Sprach- und Lernförderung für kleine Kinder und ihre Mütter (auch für Migranten), Angebote zur Gesundheitsförderung, Bewegungsförderung, Familienbildungsprogramme, Elternschule sein; für die Fachkräfte etwa Angebote zur Gesprächsführung bei Elterngesprächen und Ähnliches.

Grundlage dieses Modells ist eine auf das Kind ausgerichtete Förderung von Kindern, die sich an den spezifischen Bedürfnissen der Altersphasen orientiert und die kindlichen wie auch die elterlichen Lebenslagen einbezieht. Konzeptuell wird

also ein mehrdimensionaler kindgerechter Ansatz verfolgt, der auf die spezifische Problemlagen armer Kinder eingeht. Auf der Zielebene soll der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung aufgebrochen und möglichst vielen armen Kindern gute Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden; zudem sollen Kindeswohlgefährdungen präventiv verhindert, aber auch möglichst früh wahrgenommen werden. Einen Schwerpunkt dieses Ansatzes bildet das Kindergartenalter von 3-6 Jahren, weil die Bekämpfung von Armut durch eine frühere Intervention Erfolg versprechender erscheint. Seit 2005 wird auch das Grundschulalter einbezogen, indem die Gesundheitsförderung sowie Angebote der Kinder und Jugendhilfe für Kinder und Familien in die Arbeit der Grundschule integriert werden. Perspektivisch soll diese Konzeption für weiterführende Schulen, die Berufsausbildung und den Berufseinstieg weiterentwickelt werden, wobei eine Erhöhung qualifizierter Abschlüsse angestrebt wird.

Fazit

Der Beitrag hat im ersten Teil deutlich gemacht, dass Kinderarmut in der politischen Regulierung in eine materielle und eine sozialkulturelle Dimension zerlegt wird, so dass die Komplexität der Lebenslage Armut aufgespalten wird. Konkret müssen aber Kinder wie Eltern die unterschiedlichen Ebenen in der alltäglichen Lebensführung integrieren. Aus der Sicht der Kinder lässt sich sagen, dass sowohl Bildungsprozesse sowie auch sozialpädagogische Hilfen ohne Befriedigung der elementaren Grundbedürfnisse und ohne die Gewährleistung einer grundlegenden Sicherheit über die Bedingungen der Lebensführung unmöglich, mindestens erschwert sind – dies hat schon Pestalozzi gewusst. Die aktuelle Regulierung setzt jedoch auf Unsicherheit als Strategie. Die prekären Ausgangslagen der Familie, die Armut an Geld, die Sorge um den nächsten Tag und die Zukunft der Familie sind prekäre Lebenslagen, belastende Situationen für Familien, die selbstverständlich Konsequenzen für die kindliche Erfahrung der Lebenslage haben. Wichtig sind deswegen das BVG-Urteil zu den Regelsätzen vom Februar 2010, das die Existenzsicherung von Kindern in den Blick rückt, und Forderungen einer Grundversicherung für Kinder. Sie zielen in die Richtung einer Armutspolitik, die der Komplexität der Lebenslagen gerecht wird und sowohl Versorgungs- wie auch Bildungsbedingungen schafft. Auch die aktuellen Forderungen nach Mindestlöhnen könnten – wenn umgesetzt – die Prekarisierung von Erwerbstätigkeit relativieren.

Die im zweiten Teil vorgestellten Modelle versprechen ohne Zweifel mehr Gestaltungsspielraum für die Soziale Arbeit, weil eine bildungspolitische Reformu-

lierung der Arbeitsfelder, zusammen mit mehr kommunaler Verantwortung und der Vernetzung bisher separierter Institutionen (Schule, Jugendhilfe, Gesundheitswesen u.a.) innovative Formen der Förderung und Entwicklung von Kindern ermöglicht. Insgesamt trägt die konzeptionelle Ausrichtung in den vorgestellten Konzepten dazu bei, dass die Kinder und ihre Lebenslagen präventiv und teilweise gestaltend in den Blick genommen werden, wobei zugleich die Eltern und die Lebenswelt einbezogen werden und über die Jugendhilfe hinaus weitere Akteure im Sozialraum ins Spiel kommen. Die Ambivalenz der Jugendhilfe in diesen Projekten ist deutlich: die vorgestellten Präventionskonzepte ermöglichen auf der lokalen Ebene eine ganze Reihe neuer Optionen, die mit Kinderarmut verbundenen Folgen zu bekämpfen und abzumildern. Allerdings verbinden sich bei einigen Modellen die präventive und gestaltende Ausweitung der Angebote der Jugendhilfe im sozial räumlichen Netzwerk mit einer Ausweitung der Kontrolle für gefährdete Gruppen (Risikogruppen im Sinne des § 8a SGB VIII/KJHG); das macht die fachliche Einschätzung nicht immer einfach. Auch wird die soziale Arbeit zugleich in die Probleme einer nicht subjekt-, sondern humankapitalorientierten Bildung und Förderung und damit verbunden eines regulierenden, kontrollierenden oder paternalistischen Eingriffs in die Lebenswelten dieser Zielgruppen verwoben. Grundsätzlich ist offen, wie weit die Präventions- und Gestaltungsmöglichkeiten der Jugendhilfe reichen werden, Lebenslagen von Kindern und Familien einerseits und Schulkarrieren andererseits durch essentiellen Einbezug der Schulen nachhaltig zu verbessern. Vor allem gilt die gleiche Frage hinsichtlich der Sozialpolitik, die materiell die Lebenslage von Armen und benachteiligten Familien nicht verbessern will (auch wenn hier lokal einige Gestaltungsspielräume sind). Müssten hier nicht die Regelsätze in Hartz IV generell erhöht werden, bräuchte es nicht eine kindbezogene Grundsicherung? Es ist ein Irrglaube, dass Armut durch Pädagogik alleine bekämpft werden kann.

Einige Modelle bzw. Konzepte der sozialen Arbeit sind punktuell (auf arme Kids bezogen), andere universalistisch. Fast alle sind bisher sozialstrukturell blind, beziehungsweise analytisch und konzeptuell nicht auf die unterschiedlichen Lebensformen und Erziehungspraxen der sozialen Milieus (Schichten) bezogen. Lareau (2003) hat die Erziehungspraxen der Mittelschichten, die auf individuelle Förderung und Übermittlung von kulturellem Kapital beruhen, als „concerted cultivation“ charakterisiert und vom Erziehungskonzept der unteren Schichten abgegrenzt, das viel stärker auf die Vorstellung und der Praxis eines eigenständigen Heranwachsens der Kinder – „natural growth“ – gründet. Die soziale Arbeit müsste ihre Konzeptentwicklungen hinsichtlich dieser sozialstrukturellen Unterschiede aufgeklärt reflektieren.

Literatur

- Allmendinger, Jutta 1999: Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50, H. 1, S. 35-50.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Opladen.
- Becker, Irene 2007: Armut in Deutschland. Bevölkerungsgruppen unterhalb der ALG II Grenze in Germany. SOEP Papers on Multidisciplinary Panel Data Research. Berlin.
- Beisenherz, Gerhard 2005: Wie wohl fühlst Du Dich? In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in der Familie. Wiesbaden. S. 157-186.
- Bertram, Hans 2008: Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. München und Bonn.
- BMAS 2001: Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn
- 2005: Lebenslagen in Deutschland. Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn
- 2008: Lebenslagen in Deutschland. Dritter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn
- BMFSFJ 2002: 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn.
- 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Casale, Rita/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz 2010: Entkoppelung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 21. Jg. H. 41, S. 43-66.
- Castel, Robert 2000: Die Metamorphosen der Sozialen Frage. Konstanz.
- 2009: Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Frankfurt. N.Y., S. 21-34.
- Chassé, Karl August 2010: Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden.
- Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze 2010: Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 4. aktual. Aufl. Wiesbaden
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2007: Diskussionspapier zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften. Berlin. Internet: www.aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2009/bildung_allgemein/DV_bildungslandschaften.pdf
- Dörre, Klaus 2009: Die neue Landnahme. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut: Soziologie Kapitalismus Kritik. Frankfurt a.M., 21-86.
- Featherstone, Brid 2006: Rethinking Family Support in the Current Policy Context. In: British Journal of Social Work 36; S. 5-19.

- Gabriel, Thomas 2005: Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 2, S. 207-217.
- Grapka, Markus/Frick, Joachim 2008: Schrumpfende Mittelschicht – Anzeichen einer dauerhaften Polarisierung der verfügbaren Einkommen? In: DIW-Wochenbericht 10/2008, S. 101-108.
- 2009: Die Mittelschicht schrumpft. In: Wochenbericht des DIW Nr. 7/2009, S. 2-11.
- 2010: Weiterhin hohes Armutsrisiko in Deutschland: Kinder und junge Erwachsene sind besonders betroffen. In: Wochenbericht des DIW Nr. 7/2010, S. 2-11.
- Hübinger, Werner 1996: *Prekärer Wohlstand*. Freiburg.
- Hauser, Richard/Becker, Irene 2007: Integrierte Analyse der Einkommens- und Vermögensverteilung. Abschlussbericht der Studie im Auftrag des BMAS. Frankfurt. Bonn. Im Internet: http://www.bmas.de/coremedia/generator/27418/property=pdf/a369__forschungsprojekt.pdf
- Hirsch, Joachim 1998: *Vom Sicherheitsstaat zum nationalen Wettbewerbsstaat*. Berlin.
- Holz, Gerda/Puhlmann, Andreas 2005: Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituationen armer und nicht-armer Kinder zwischen Kindergarten und weiterführender Schule. Zwischenbericht zur AWO-ISS-Längsschnittstudie. Frankfurt a.M.
- Holz, Gerda 2006: Lebenslagen und Chancen von Kindern in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 26/2006; S. 1-11.
- Hübenthal, Maksim 2009: *Kinderarmut in Deutschland*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Largo, R. H. 1995: Kindliche Entwicklung und psychosoziale Umwelt. In: Schlack, H. G. (Hrsg.): *Sozialpädiatrie. Gesundheit, Krankheit, Lebenswelten*. Stuttgart/Jena/New York, S. 7-22
- Laucht, M./Schmidt, M. H./Esser, G. 2000: Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Frühförderung interdisziplinär*, 19. Jg., S. 97-108.
- Lenhard, Gero/Offe, Claus 1977: Staatstheorie und Sozialpolitik. In: Ferber, Christian v./Kaufmann, Franz-Xaver (Hrsg.): *Soziologie und Sozialpolitik*. KZfSS Sonderheft 19, 98-127.
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. *Impulse für die nächste Dekade 2009-2019*. Berlin 2010
- Maykus, Stephan 2009: Neue Perspektiven für Kooperation: Jugendhilfe und Schule gestalten kommunale Systeme von Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden, S. 37-56.
- Mayr, Toni 2000: Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In: Weiß, Hans (Hrsg.): *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen*. München, Basel; S. 142-163

- Münch, Richard 2011: Mit PISA-Punkten zum ökonomischen Wachstum? In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II* (Tagungsband DGfE-Kongress 2010), Opladen, 277-288
- Olk, Thomas 2008: Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Notizen zu einem ambivalenten Verhältnis. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 287-298.
- 2009: Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit“. In: Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen, Perspektiven*. Weinheim, S. 23-34.
- Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe 1987: *Institutionalisierungsprozesse sozialer Hilfe – Kontinuitäten und Umbrüche*. In: dies. (Hrsg.): *Soziale Dienste im Wandel Bd. 1*. Neuwied, S. 1-23.
- Opielka, Michael (Hrsg.) 2005: *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden
- Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe 2004/2008: *Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?* In: Otto/Rauschenbach (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden 2004 (2. Aufl. 2008), S. 9-32.
- Rauschenbach, Thomas 2005: *Konturen einer neuen Bildungspraxis? Bildung, Erziehung und Betreuung in der offenen Ganztagschule*. In: Opielka, Michael (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden, S. 89-112.
- Schäfer, Klaus 2009: Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden, S. 233-250.
- Schütter, Silke 2006: Die Regulierung von Kindheit im Sozialstaat. *Kinder und Kindheit in New Labours Gesellschaftsentwurf*. In: *Neue Praxis* 36, H. 5, S. 467-482.
- Tillmann, Klaus Jürgen 2008: Viel Selektion – wenig Leistung: Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden, S. 47-66.
- UNICEF 2005: *Kinderarmut in reichen Ländern*. In: *Unsere Jugend* 57, H. 9, S. 377-381.
- Voß, Günter G.; Pongratz, Hans J. 1998: *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft*. In: *KZfSS* 1998, H. 1, S. 131-158.
- Zander, Margherita 2007: *Armes Kind – starkes Kind. Resilienz*. Wiesbaden.

*Karl August Chassé, Schenckstraße 42, 60489 Frankfurt
E-mail : chasse@em.uni-frankfurt.de*