



Sarina Ahmed  
Florian Baier  
Martina Fischer (Hrsg.)

# Schulsozialarbeit an Grundschulen

Konzepte und Methoden für  
eine kooperative Praxis mit Kindern,  
Eltern und Schule

# Schulsozialarbeit an Grundschulen

Sarina Ahmed  
Florian Baier  
Martina Fischer (Hrsg.)

# Schulsozialarbeit an Grundschulen

Konzepte und Methoden für eine  
kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und  
Schule

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-0548-1

eISBN 978-3-8474-0947-2

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Titelbildnachweis: Fotos: Christian Schwier/Fotolia.com; suriya

kankliang/Fotolia.com; Steve Debenport/iStock.com; Wavebreakmedia/iStock.com

Satz: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

Druck: Paper & Tinta, Warschau

Printed in Europe

# Inhalt

*Florian Baier und Martina Fischer*

Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen .....	7
---	---

## **Teil I: Normative Orientierungen im Kontext der Gegenwart**

*Olivier Steiner und Rahel Heeg*

Lebenslagen und Lebensweisen von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz .....	25
---	----

*Anke Spies*

Grundschulentwicklung mit der Bündnispartnerin Schulsozialarbeit .....	47
--	----

*Florian Baier und Martina Fischer*

Fachliche Orientierungen für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit .....	65
---	----

## **Teil II: Arbeitsbereich Beratung in der Schulsozialarbeit mit Kindern**

*Martina Fischer und Regula Berger*

Gesprächsführung mit Kindern .....	83
------------------------------------	----

*Katjuscha von Werthern*

Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit .....	97
---	----

*Sabrina Volk, Christin Haude und Melanie Fabel-Lamla*

Kooperation mit Lehrpersonen und multiprofessionelle Zusammenarbeit .....	111
---	-----

*Kay Biesel und Clarissa Schär*

Kindeswohlgefährdungen erkennen und Kinderschutz gestalten – eine Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen .....	123
---	-----

**Teil III: Projekte, gruppen- und strukturbezogene Aktivitäten**

<i>Karlheinz Thimm</i>	
Projekte konzipieren und realisieren .....	143
<i>Magdalene Schmid</i>	
Partizipation von Kindern in Grundschulen – Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit .....	159
<i>Thomas Markert</i>	
Spielend bilden – Zur Bedeutung des Spiels für Bildungsprozesse von Kindern .....	173
<i>Kathrin Aghamiri</i>	
Wenn die Spielleute kommen – Sozialpädagogische Gruppenarbeit aus Kindersicht .....	185
<i>Angelika Iser</i>	
Konfliktbearbeitung und Mediation an Grundschulen als Aufgabe für Schulsozialarbeit .....	197
<i>Ulrich Deinet und Heike Gumz</i>	
Kindliche Lebenswelten und schulische Sozialräume erkunden .....	217

**Teil IV: Praxisbeispiele**

<i>David Ruesch</i>	
Schweiz: Schulsozialarbeit an Primarschulen im Kanton Basel-Stadt .....	233
<i>Julia Magdalene Falkenhain und Georg Kaiser</i>	
Deutschland: Schulsozialarbeit an der Grundschule Emmertsgrund .....	245
<i>Sandra Jensen</i>	
Österreich: Schulsozialarbeit an Volksschulen am Beispiel der ISOP-Schulsozialarbeit Graz .....	263
Herausgeberschaft, Autorinnen und Autoren .....	277

# Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen

*Florian Baier und Martina Fischer*

Schulsozialarbeit als Dienstleistungsangebot der Kinder- und Jugendhilfe in Schulen hat sich in den letzten Jahren zunehmend weiterentwickelt. Während sie anfangs vielerorts zunächst in Schulen eingeführt wurde, die aufgrund sozialer und ökonomischer Lebenssituationen ihrer Schülerinnen und Schüler einen besonderen Bedarf an Unterstützung anmeldeten, ist sie heute im deutschsprachigen Raum längst zu einem Qualitätsmerkmal für Schulen jeglicher Art geworden. In Deutschland ist Schulsozialarbeit mittlerweile an vielen Grundschulen ein nicht mehr wegzudenkender Teil des Angebots und der Schulkultur, in der Schweiz gibt es zahlreiche Gemeinden, an denen die Schulsozialarbeit für alle Kinder vom Kindergarten bis zur Oberstufe zuständig ist und auch in Österreich nimmt die Diskussion um Schulsozialarbeit in der Primarstufe zu.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat sich auch das Angebotsprofil der Schulsozialarbeit weiterentwickelt. Inhaltlich ist sie nicht mehr nur auf einzelne, besondere Probleme zugeschnitten, sondern richtet ihr Angebot an alle Kinder und Jugendlichen einer Schule sowie auch an deren Lehrkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. Sie ist inhaltlich offen für sämtliche soziale Themen, die im Kontext Schule bzw. in Kindheit und Jugend relevant sind. Damit stehen Schulsozialarbeitende heute vor der Herausforderung, ihre Adressatinnen und Adressaten im Hinblick auf zahlreiche Anliegen hin zu unterstützen, entweder indem sie selbst helfen oder indem sie schulexterne Hilfe vermitteln. Macht sich Schulsozialarbeit für soziale Themen offen adressierbar, beansprucht sie damit auch bestimmte inhaltliche Zuständigkeiten. Dies führt in der Praxis zur Herausforderung, in konkreten Situationen jeweils ein passendes Arbeitsformat für das zu bearbeitende Thema zu finden. Die möglichen Arbeitsformate der Schulsozialarbeit reichen dabei vom Beratungsgespräch über soziale Gruppenarbeiten und Projekte bis hin zur Mitarbeit in der Schulentwicklung, vernetzter Hilfe und Hilfevermittlung im (lokalen) Sozialraum. Schulsozialarbeitende bearbeiten somit ein vergleichsweise umfangreiches thematisches Gebiet und ihnen stehen dafür unterschiedliche Arbeitsformate mit je eigenen Methoden offen.

Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren inhaltliche und strukturelle Entwicklungen der Schulsozialarbeit auch durch sozial- und bildungspolitische Prozesse beeinflusst, im Rahmen derer sich der schulische Kontext von

Schulsozialarbeit veränderte. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Menge an Publikationen zur Schulsozialarbeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Wenige davon thematisieren jedoch explizit die besondere Situation von Schulsozialarbeit an Grundschulen, die in der Arbeit mit jüngeren Kindern dazu herausgefordert ist, ihre Praxis altersangemessen zu gestalten, dies konzeptionell zu fassen und fachlich zu begründen (vgl. zur Schulsozialarbeit in der Primarstufe/Grundschule z.B. Thimm 2017; Thimm 2012; Riedt 2012; l'Espine/Tölle 2012).

Die Herausgebenden dieses Sammelbandes möchten mit diesem Buch einen Beitrag dazu leisten, das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit an Grundschulen weiter zu thematisieren. In den einzelnen Beiträgen wird erläutert und diskutiert, welche Besonderheiten für die Praxis und Konzeption von Schulsozialarbeit mit jüngeren Kindern zu berücksichtigen sind.

## 1 Begründungen für die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit in der Primarstufe

Es lässt sich auf unterschiedliche Weise argumentieren und begründen, warum es notwendig und sinnvoll ist, Schulsozialarbeit bereits in der Primarstufe anzubieten. Eine gängige Begründung lautet, dass zahlreiche Probleme von Kindern nicht erst im Jugendalter beginnen, sondern bereits während der Primarschulzeit vorhanden oder absehbar sind. Je früher Kinder unterstützt werden, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie langfristig von den Dienstleistungsangeboten profitieren können. Mit einer solchen Begründung ist dann vielfach auch die Hoffnung verbunden, dass sich durch die Schulsozialarbeit in der Primarstufe auch Probleme im Jugendalter verringern oder verhindern lassen und dass davon nicht nur die Kinder bzw. Jugendlichen, sondern auch die weiterführenden Schulen profitieren. So richtig eine solche Begründung von Schulsozialarbeit in der Primarstufe auch sein mag, so problematisch kann sie auch sein, denn sie ist im Kern defizit- und problemorientiert und impliziert eine Vorstellung von Schulsozialarbeit, die sich mit ihrem Angebot an Kinder mit besonders problematischen Lebenssituationen richtet. Durch solche Begründungen von Schulsozialarbeit stehen Schulen und Träger von Schulsozialarbeit vor der Aufgabe, gegenüber politisch Verantwortlichen einen lokalen Bedarf zu beziffern, der nicht selten mit Defizitzuschreibungen der Adressatinnen und Adressaten verbunden ist. Schulsozialarbeit lässt sich jedoch auch über positiv formulierte Vorhaben als notwendiges Regelangebot in der Primarstufe begründen. So wird im Folgenden erläutert, wie sich die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit an Grundschulen über bildungs-, gerechtigkeit-

und anererkennungstheoretische Referenzen, lebensweltorientierte Perspektiven sowie im Hinblick auf die Bedeutung des Schulklimas begründen lässt.

## 1.1 Bildungstheoretische Argumentation

In den letzten 15 Jahren wurde Schulsozialarbeit zunehmend als besondere Form von Bildungsarbeit verstanden und entsprechend für die Praxis konzipiert (vgl. z.B. Mack 2017; Wetzel 2015; Baier 2013; Spies 2012; Baier/Deinet 2011; Spies/Pötter 2011). Im Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit wurde dabei betont, dass ein zeitgemäßes Bildungsverständnis nicht auf den Erwerb formaler, im Unterricht vermittelter Wissensinhalte und Kompetenzen verkürzt werden darf. Vielmehr sei unter Bildung der gesamte Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen, der sich auf unterschiedliche Weise an einer Vielzahl von Orten vollzieht. Auch Schulsozialarbeit trägt in diesem Sinne mit ihren Angeboten zur Bildung von Kindern und Jugendlichen bei. Im Rahmen von Einzelfallhilfe stärkt sie z.B. die Kompetenz von Kindern, Konflikte zu lösen, sich in Andere hineinzusetzen sowie sich Lösungen auszudenken und auszuhandeln. Auch im Kontext sozialer Gruppen- und Projektarbeiten bietet Schulsozialarbeit zahlreiche Möglichkeiten, durch die Kinder neue Kompetenzen und ihre Persönlichkeit als Ganzes weiterentwickeln können. Umfassende Bildungsprozesse für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen kann damit zu einem zentralen Kooperationsinhalt von Schulsozialarbeit und Schule werden und Schulsozialarbeit erweitert in diesem Sinne das Bildungsangebot von Schule.

Das Vorhaben, Kindern möglichst umfassende Bildungsprozesse zu ermöglichen, lässt sich jedoch nicht nur rein theoretisch oder idealistisch begründen. So liefert z.B. der neue Lehrplan 21 in der Schweiz eine gute rechtlich verbindliche Vorgabe, um das Kooperationsangebot von Schulsozialarbeit an die Schule zu präzisieren. Derzeit wird der Lehrplan 21 in den meisten Kantonen der Schweiz eingeführt und neben den Vorgaben zu formalen Fachkompetenzen enthält er eine umfangreiche Liste an überfachlichen Kompetenzen, die im schulischen Kontext gefördert werden sollen. In den Erläuterungen zu den überfachlichen Kompetenzen wird zwar hervorgehoben, dass Kinder diese Kompetenzen nicht nur in der Schule erwerben und daher Schule auch nicht alleine dafür zuständig sein kann, diese Kompetenzen zu fördern, dennoch wurde ihr über den Lehrplan 21 die Aufgabe gegeben, Beiträge zu leisten, damit Kinder in ihren überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Laut Lehrplan 21 sollen z.B. die folgenden überfachlichen Kompetenzen im schulischen Kontext gefördert werden:

### Die Schülerinnen und Schüler:

- können eigene Gefühle wahrnehmen und situationsangemessen ausdrücken.
- können ihre Interessen und Bedürfnisse wahrnehmen und formulieren.
- können Stärken und Schwächen ihres Lern- und Sozialverhaltens einschätzen.
- können auf ihre Stärken zurückgreifen und diese gezielt einsetzen.
- können Fehler analysieren und über alternative Lösungen nachdenken.
- können auf Lernwege zurückschauen, diese beschreiben und beurteilen.
- können eigene Einschätzungen und Beurteilungen mit solchen von aussen vergleichen und Schlüsse ziehen (Selbst- und Fremdeinschätzung).
- können aus Selbst- und Fremdeinschätzungen gewonnene Schlüsse umsetzen.
- können Menschen in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen wahrnehmen und verstehen.
- können respektvoll mit Menschen umgehen, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen oder sich in Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, sozialer Herkunft, Religion oder Lebensform unterscheiden.
- können die Wirkung von Sprache reflektieren und achten in Bezug auf Vielfalt auf einen wertschätzenden Sprachgebrauch.
- können einen herabwürdigenden Sprachgebrauch erkennen und nehmen einen solchen nicht passiv hin. ([www.lehrplan21.ch](http://www.lehrplan21.ch) [Zugriff: 26.6.2018])

Die Liste zu fördernder überfachlicher Kompetenzen ist im Lehrplan 21 noch deutlich umfangreicher, jedoch reicht allein dieser Ausschnitt aus, um aufzuzeigen, dass Schule zum einen vor enormen Herausforderungen stehen würde, wollte sie diese Kompetenzen alleine fördern. Zum anderen wird ersichtlich, dass die Schulsozialarbeit in ihrer tagtäglichen Praxis dazu beiträgt, dass Kinder darin unterstützt werden, diese Kompetenzen zu entwickeln. Insofern impliziert der Lehrplan 21 für die Schweiz eine gute Grundlage, um die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit auch ohne Defizitzuschreibungen und Problemorientierungen herauszustellen.

Auch für Länder, in denen schulische Lehrpläne keine derart ausdifferenzierten Beschreibungen überfachlicher Kompetenzen enthalten, lässt sich ähnlich argumentieren, denn auch die UN-Kinderrechtskonvention enthält inhaltliche Vorgaben für Bildungsinstitutionen, die als Kooperationsinhalte von Schulsozialarbeit und Schule dienen können. In Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention ist festgehalten, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der

- Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln. (Art. 29, UN-Kinderrechtskonvention)

Auch über dieses Recht von Kindern auf Bildung kann die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit in der Primarstufe begründet werden, denn durch Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule lässt sich dieses Kinderrecht mit Sicherheit einfacher, professioneller und umfangreicher erfüllen, als durch Schule allein.

## 1.2 Gerechtigkeitstheoretische Argumentation

Seit den ersten PISA-Befunden zu Beginn des neuen Jahrtausends und den damit zu Tage getretenen Ungerechtigkeiten im Schulwesen werden verschiedene Aspekte von Schule wie z.B. Selektionsverfahren, Leistungsbeurteilungen sowie der Umgang mit Heterogenität umfassend gerechtigkeitstheoretisch diskutiert. Dabei wird die „Gerechtigkeit von Schule“ (vgl. Manitus et al. 2015) analysiert und neue Strukturen, Konzepte und Praktiken für mehr „Bildungsgerechtigkeit“ werden entworfen (vgl. z.B. Dietrich et al. 2013; Stojanov 2011). Verstärkte Kooperationen von Sozialer Arbeit und Schule gelten in diesem Kontext als eine Option, um das Schulsystem gerechter zu gestalten, auch wenn dabei stets betont wird, dass es weiterer struktureller und prozeduraler Veränderungen bedarf, um das Schulsystem gerechter zu gestalten. In diesem Sinne ist der quantitative Ausbau von Schulsozialarbeit sowie verschiedene Formen Sozialer Arbeit in Ganztagschulen auch als ein Bestandteil des Bemühens zu verstehen, Bildungsbenachteiligungen abzubauen.

Jenseits dieser Entwicklungen, die auf empirische Befunde zu Ungerechtigkeiten im Schulwesen zurückzuführen sind, lässt sich die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit in der Primarstufe auch rein normativ begründen. Die Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention sowie das zunehmend realisierte Recht von Kindern auf Inklusion gemäß UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Haude et al. 2017) stellen verbindliche normative Grundlagen dar, die Schule und Schulsozialarbeit gleichermaßen dazu verpflichten, Gerechtigkeit gegenüber Kindern fortlaufend zu gewährleisten. Die Kinderrechte auf Partizipation (Art. 12), auf umfassende Bildung (s.o.), auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2), auf Schutz vor körperlicher und physischer Gewalt (Art. 19) sowie das Kinderrecht darauf, dass die Disziplin in der Schule auf eine Art und Weise gewahrt wird, die der Würde des Kindes entspricht (Art. 28), sind einige Beispiele, für die es offensichtlich ist, dass sie sich gut durch Kooperationen von Schulsozialarbeit und Schule realisieren lassen. Zudem wird ersichtlich, dass die Inhalte der UN-Kinderrechts- und UN-Behindertenrechtskonvention nicht

durch einmalige Aktivitäten, sondern nur durch kontinuierliche Zusammenarbeit realisiert werden können.

### 1.3 Anerkennungstheoretische Argumentation

Bolay hat in seinen theoretischen Reflexionen zur Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit hervorgehoben, dass ein zentraler Wert dieser Formen der Zusammenarbeit darin liegt, dass Kinder innerhalb der Institution Schule eine höhere Anerkennung erfahren (vgl. Bolay 2010; Wiezorek 2016). Durch die Schulsozialarbeit öffnet sich die Institution Schule verstärkt den lebensweltlichen Themen von Kindern, nimmt sie in ihren je individuellen Lebenssituationen ernst, zeigt Bemühungen ihnen zu helfen und kann dadurch auch verstärktes Interesse am einzelnen Kind und damit verbundene Wertschätzung zum Ausdruck bringen. Oder anders herum formuliert: Kinder werden nicht mehr nur als „Lernende“ oder „Schülerinnen und Schüler“ betrachtet und dadurch in ihrer Existenz auf eine von Schule erwartete Rollenzuschreibung verkürzt, sondern als Kinder und Jugendliche, als Mädchen oder Jungen oder Transgender wahrgenommen, weil ihnen mit ihren lebensweltlichen Themen in der Institution Schule umfangreicher zugehört und bei Bedarf Unterstützung angeboten wird. Zwei Rückmeldungen von Kindern auf die Frage, was ihnen an der Schulsozialarbeit besonders gut gefällt, bringen diese besondere Qualität, die die Schulsozialarbeit in den schulischen Kontext einbringt, exemplarisch zum Ausdruck: „Die Lehrer(innen) haben meist keine Zeit für dich und sie verstehen meist gar nicht, um was es geht. Der Sozialarbeiter versteht schon mit wenigen Worten, was abspielt“ und „Er geht voll und ganz auf die Person ein.“ (Baier/Heeg 2011: 82)

Vor diesem Hintergrund kann ein Angebot der Schulsozialarbeit darin bestehen, der Schule in abstrakter Form oder auch in Bezug auf einen Einzelfall „Verstehenshilfen“ (vgl. Thimm 2017: 113) anzubieten, die aus den Kontakten mit den Kindern in Kombination mit der eigenen professionellen Perspektive entstehen.

Das Vorkommen, dass Kinder ihre lebensweltlichen Themen mit in die Schule hineinbringen, ist dann keine Bedrohung mehr, die den Unterricht stören oder individuelle Lernprozesse beeinträchtigen könnten, sondern eine nicht ausblendbare Realität, der sich die Institution Schule durch Kooperation mit der Sozialen Arbeit stellt. Die daraus resultierende umfangreichere Anerkennung und Wertschätzung steigert das Wohlbefinden von Kindern und ist gleichzeitig Grundlage erfolgreicher Bildungsprozesse, wie folgendes Zitat aus einem Interview mit einer Schülerin exemplarisch verdeutlicht. Sie beschreibt, wie sie sich nach dem Erstgespräch bei der Schulsozialarbeit gefühlt

hat: „Ja ich habe was erzählt und dann war es viel besser. Ich hatte einen leeren Kopf und dann konnte ich mich auch wieder konzentrieren.“ (Baier 2018: 101)

## 1.4 Lebensweltorientierte Argumentation

Ein zentraler Inhalt in Thierschs Konzeption der Lebensweltorientierung ist die Strukturmaxime der Normalisierung, durch die erreicht werden soll, dass die Nutzung sozialer Dienstleistungen nicht mehr stigmatisierend oder ungewöhnlich erscheint. Vielmehr sollten die Gesellschaft sowie die Adressatinnen und Adressaten sozialer Dienstleistungen es als normal ansehen, dass Menschen in einer offenen, komplexen und durchaus auch widersprüchlichen Gesellschaft auch einmal Fragen oder Unterstützungsbedarf haben und sich dann Rat und Hilfe einer sozialen Dienstleistung holen. Da Normalität stets eine sozial und kommunikativ konstruierte Wirklichkeit darstellt, liegt es an Politik, Schule und Schulsozialarbeit, im Kontext Schule eine Normalität zu konstruieren, die Kindern verdeutlicht, dass es normal ist, dass sie nicht alle Fragen selbst beantworten und alle Probleme alleine lösen können und dass es durchaus gewinnbringend und nicht stigmatisierend ist, sich Hilfe zu holen. Ein Beispiel aus einer Evaluation von Schulsozialarbeit in der Schweiz veranschaulicht dies wie folgt: Ein Schulsozialarbeiter einer Oberstufe berichtete im Interview, dass die Jugendlichen an der Oberstufe aus verschiedenen Primarschulen des Einzugsgebiets kommen. Einige dieser Primarschulen bieten Schulsozialarbeit an, für andere Jugendliche ist das Angebot der Schulsozialarbeit an der Oberstufe gänzlich neu. Der Schulsozialarbeiter machte in seiner Praxis die Erfahrung, dass insbesondere die Jugendlichen freiwillig zu ihm in die Beratung kamen, die das Angebot der Schulsozialarbeit bereits von der Primarschule resp. aus ihrer Kindheit kannten und froh waren, dass es diese Form der Unterstützung auch an der Oberstufe gibt. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Kinder bereits mit dem Eintritt in die Primarschule ein Bild von Normalität der Schule entwickeln und wenn das Angebot der Schulsozialarbeit selbstverständlich zu dieser Institution dazugehört, werden sie sich Schule zukünftig kaum anders vorstellen können. Insofern wird durch die Kooperation von Schulsozialarbeit und Schule auch Normalität von Schule und Normalität im Umgang mit Fragen und Problemen im Kindesalter konstruiert.

## 1.5 Die Bedeutung des Schulklimas und des individuellen Wohlbefindens

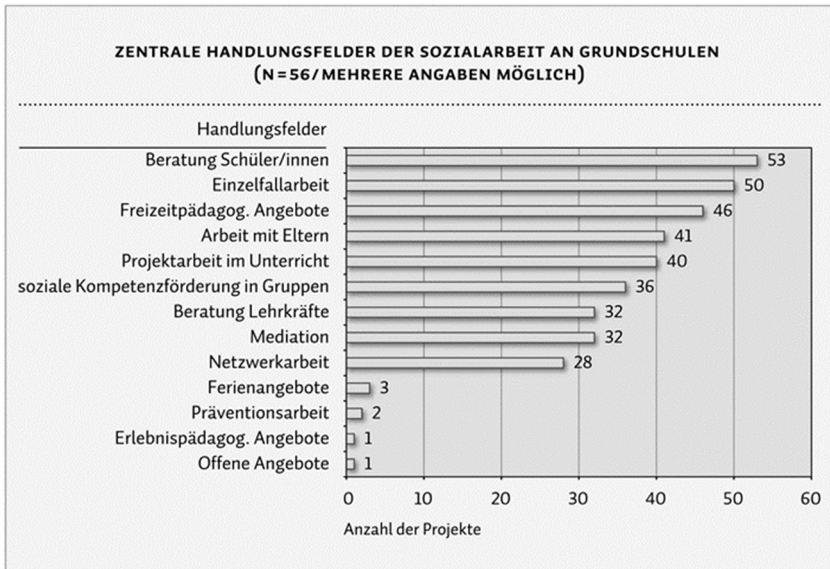
Mittlerweile ist sowohl theoretisch als auch empirisch aufgezeigt, dass das Schulklima das individuelle Wohlbefinden von Kindern und damit auch deren Bildungsprozesse beeinflusst. Der Schulsozialarbeit wurden bereits in verschiedenen empirischen Studien bescheinigt, dass sie positive Wirkungen auf das Schulklima sowie auf individuelles Wohlbefinden von Kindern hat (vgl. z.B. Baier 2018; Spies 2013; Speck/Olk 2010). Die Schulsozialarbeit erreicht diese Wirkungen sowohl durch ihre einzelfallbezogene Praxis, als auch durch gruppenbezogene und projektförmige Arbeitsweisen. Selbst Schulen, die wenig Engagement jenseits des Unterrichtsbetriebs zeigen und die individuelle schulische Leistung von Kindern in den Mittelpunkt stellen, sollten bereits aus diesem Grund Schulsozialarbeit einführen, da sich ein gutes Schulklima über individuelles Wohlbefinden auch in besseren Schulleistungen niederschlägt. Somit lässt sich über die Bedeutung des Schulklimas sowohl für individuelles Wohlbefinden als auch für schulische Leistungen und den nachgewiesenen positiven Wirkungen von Schulsozialarbeit auf das Schulklima, gut begründen, warum es sinnvoll ist, Schulsozialarbeit als Regelangebot in der Primarstufe anzubieten und dort auch nicht nur auf eine Feuerwehrfunktion für besonders dramatische Einzelfallhilfen zu verkürzen.

## 2 Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen

Vor dem Hintergrund der Ausführungen im vorangegangenen Kapitel erscheint es aus mehreren Gründen angezeigt, Schulsozialarbeit als Regelangebot in der Primarstufe anzubieten. Für die konkrete Konzeption und Praxis stellt sich die Frage, welche Besonderheiten es bei der Gestaltung des Angebots mit jüngeren Kindern zu berücksichtigen gilt. Im Folgenden werden einige Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen aufgezeigt, die zudem in weiteren Beiträgen dieses Sammelbandes vertieft werden.

Eine Befragung von Schulsozialarbeitenden in Brandenburg veranschaulicht exemplarisch, dass sich das Arbeitsprofil der Schulsozialarbeit an Grundschulen nicht grundlegend von Arbeitsprofilen an weiterführenden Schulen unterscheidet. In der Befragung gaben 56 Schulsozialarbeitende an, in welchen Arbeitsbereichen sie tätig sind:

Abbildung 1: Arbeitsprofile von Schulsozialarbeitenden an Grundschulen



Quelle: Eigene Darstellung nach Riedt 2012: 21

Hier wird ersichtlich, dass ein Großteil der Arbeit im Bereich der Einzelfallarbeit und Beratung liegt und daneben gruppen- und themenbezogene Tätigkeiten geleistet werden. Im Vergleich können sich einzelne Arbeitsprofile dann durchaus unterscheiden, wobei auch zu berücksichtigen ist, dass die real geleistete Praxis nicht immer nur durch fachliche Überlegungen entsteht, sondern z.B. auch durch äußere Rahmenbedingungen oder Vorlieben der Schulsozialarbeitenden beeinflusst werden kann.

Eine Besonderheit der Schulsozialarbeit in der Primarstufe im Vergleich zur Schulsozialarbeit an weiterführenden Schulen ist jedoch sicherlich der Arbeitsbereich der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern ergibt sich vorrangig aus der Bedeutung der Eltern für die Entwicklungsprozesse ihrer Kinder, die im jüngeren Kindesalter noch höher als im Jugendalter ist. Ausführlich wird diese Thematik im Beitrag von Katjuscha von Werthern in diesem Sammelband erörtert.

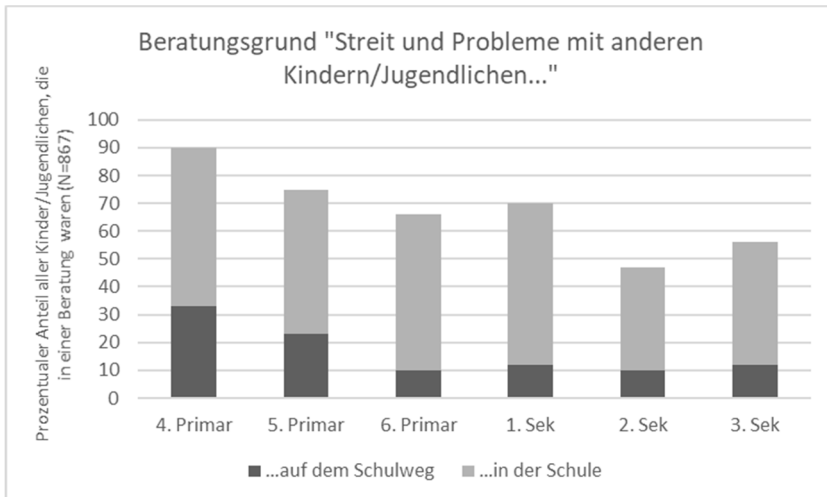
Der zentrale Unterschied von Schulsozialarbeit mit jüngeren Kindern im Vergleich zur Schulsozialarbeit auf weiterführenden Schulen ergibt sich somit nicht so sehr im Arbeitsprofil, sondern vielmehr in der konkreten Praxis innerhalb der einzelnen Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit. Die kommunikativen und kognitiven Kompetenzen von jüngeren Kindern sind noch nicht mit denen von Jugendlichen auf weiterführenden Schulen vergleichbar und insofern sind in Beratungen, Gruppenarbeiten und Projekten in der Primarstufe besondere

Kommunikations- und Interaktionsformen erforderlich. Die Beiträge in diesem Sammelband thematisieren verschiedene Arbeitsbereiche und erörtern, wie sich in diesen Bereichen eine altersangemessene Praxis realisieren lässt.

Jenseits der Besonderheit, dass Handlungsmethoden, Interaktionsformen sowie Kommunikationsformen dem Alter und den Bedürfnissen von jüngeren Kindern angepasst werden müssen, gibt es für die Schulsozialarbeit in der Primarstufe noch weitere Besonderheiten. Im Folgenden werden einige empirische Daten aus einer Evaluation vorgestellt, im Rahmen derer das Angebot von Schulsozialarbeit in einer ganzen Stadt in der Schweiz untersucht wurde und es daher auch möglich war, Daten von der Primarstufe direkt mit den Daten der Sekundarstufe zu vergleichen.

In Bezug auf die Gründe, die dazu geführt haben, dass Kinder bzw. Jugendliche das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit genutzt haben, hat sich gezeigt, dass Kinder in der Primarstufe vorrangig aufgrund von Streit und Problemen mit anderen Kindern an die Schulsozialarbeit gelangen, wohingegen sich die Themen in den Beratungen an der Sekundarstufe ausdifferenzieren und vielfältiger werden. Folgende Abbildung zeigt, dass es in fast 90% aller Beratungen für Viertklässler um diese Thematik ging und diese Thematik mit zunehmenden Alter weniger oft Inhalt von Beratungsgesprächen war:

Abbildung 2: Das Thema „Streit und Probleme mit anderen Kindern/Jugendlichen“ in Beratungen der Schulsozialarbeit



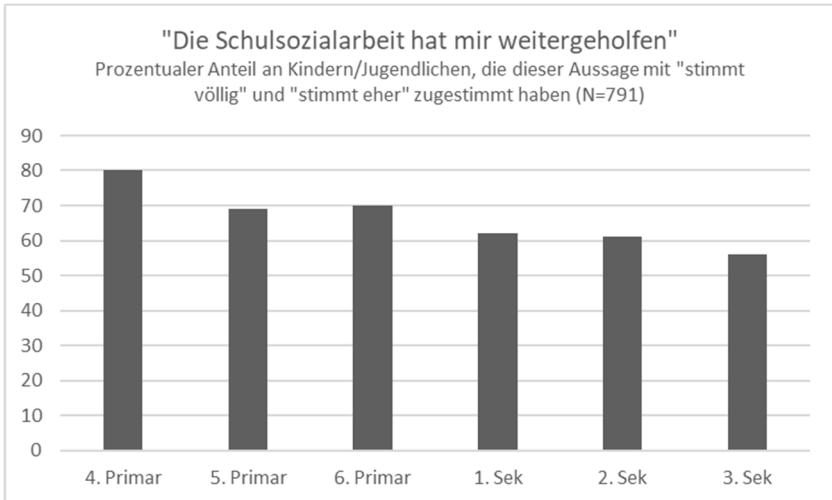
Quelle: Eigene Darstellung

Sollte sich dieser Befund für weitere Standorte von Schulsozialarbeit bestätigen, so ließe sich für die Schulsozialarbeit in der Primarstufe die Besonderheit

formulieren, dass sie es thematisch vergleichsweise oft mit Fragen zum sozialen Miteinander unter Kindern zu tun hat und dass für sie neben der akuten Einzelfallarbeit auch eine besondere Aufgabe darin besteht, soziale Kompetenzen bzw. Kompetenzen zur Konfliktregelung von Kindern zu fördern.

Die folgende Abbildung zeigt, dass die Schulsozialarbeit in der erforschten Praxis die Erwartungen der Kinder von der Primarstufe umfangreicher erfüllen konnte als die Erwartungen der Jugendlichen von der Sekundarstufe:

Abbildung 3: Wirkungen von Schulsozialarbeit I

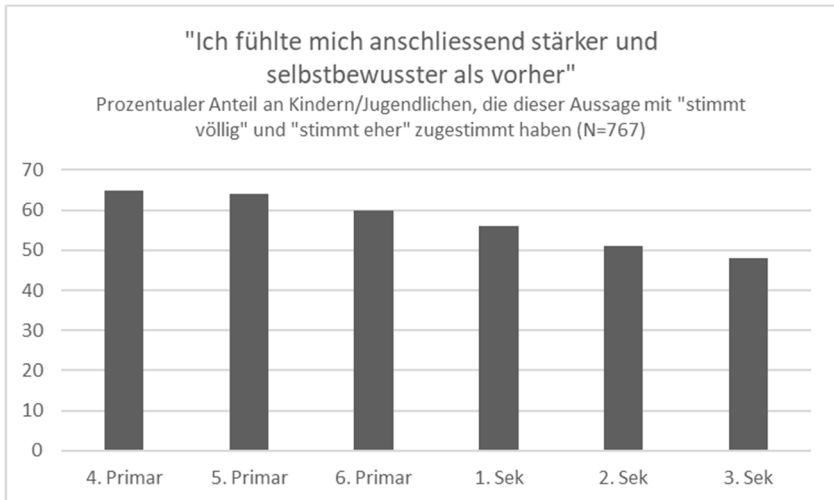


Quelle: Eigene Darstellung

Auch im Hinblick auf Bildungswirkungen im Bereich des Selbstwertes und des Selbstbewusstseins war die Schulsozialarbeit in der erforschten Praxis in der Primarstufe erfolgreicher als in der Sekundarstufe. Dies mag aber auch mit dem entwicklungsbedingten Umstand zusammenhängen, dass Kinder in diesem Bereich noch einfacher gefördert werden können als Jugendliche.

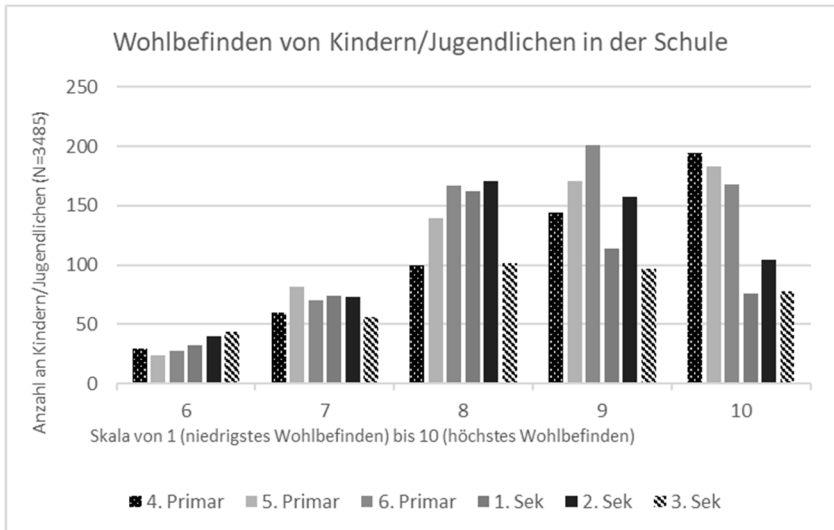
In der Evaluation wurden die Kinder und Jugendlichen auch gebeten, ihr Wohlbefinden in der Schule über eine Skala auszudrücken, wobei die 1 den niedrigsten Wert und die 10 den höchsten Wert darstellte. Die meisten Kinder und Jugendlichen verorteten ihr Wohlbefinden zwischen den Werten 6 und 10, wobei auffällig ist, dass die Nennungen bei den jüngeren Kindern bis zur 10 hin kontinuierlich ansteigen, wohingegen bei den Jugendlichen nur noch die 8 der am meisten angegebene Wert ist und anschliessend die Anzahl der Nennungen für die höheren Werte wieder zurückgehen.

Abbildung 4: Wirkungen von Schulsozialarbeit II



Quelle: Eigene Darstellung

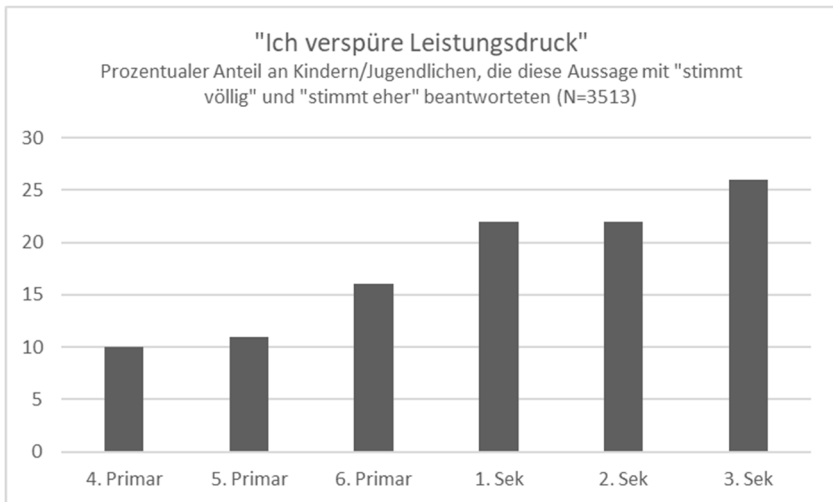
Abbildung 5: Wohlbefinden von Kindern/Jugendlichen in der Schule



Quelle: Eigene Darstellung

Der in der obigen Abbildung erkennbare abnehmende Durchschnittswert für das subjektive Wohlbefinden mit zunehmenden Alter lässt sich wahrscheinlich nur multifaktoriell erklären (z.B. durch die Pubertät der Jugendlichen, durch erhöhte Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen, zunehmende Zukunftsängste der Jugendliche und ein höheres Maß an sozial erwünschten Aussagen bei den jüngeren Kindern etc.). In der Evaluation zeigte sich jedoch auch, dass abgefragte Problembereiche mit zunehmendem Alter größer werden. Insbesondere der Leistungsdruck wird für Kinder mit zunehmenden Alter zu einem Problem:

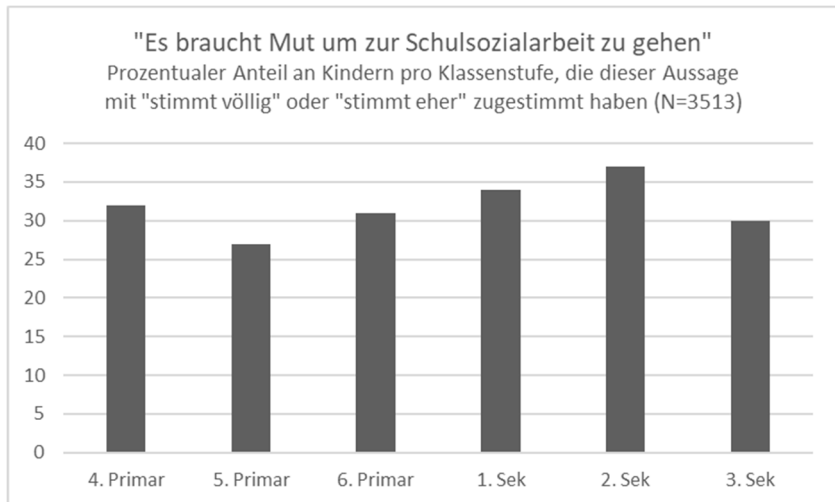
Abbildung 6: Leistungsdruck von Kindern/Jugendlichen



Quelle: Eigene Darstellung

Auf die Frage, ob es Mut erfordert, Kontakt mit der Schulsozialarbeit aufzunehmen, zeigten sich keine eindeutigen Unterschiede zwischen Kindern der Primarstufe und Jugendlichen der Sekundarstufe. Dies macht die Befunde für beide Schulstufen jedoch nicht weniger relevant, denn für jede Klassenstufe zeigte sich, dass ein Anteil von rund 30% der Kinder bzw. Jugendlichen zurückmeldete, dass es Mut erfordert, zur Schulsozialarbeit zu gehen.

Abbildung 7: Mut als Voraussetzung der Kontaktaufnahme



Quelle: Eigene Darstellung

Solche Antworten fordern die Praxis der Schulsozialarbeit dazu heraus, die zentrale Strukturmaxime der Niederschwelligkeit umfangreicher einzulösen, indem z.B. informelle Kontakte mit Kindern und Jugendlichen umfangreicher gepflegt und dadurch Kontakthemmnisse überwunden werden, damit Hilfe nicht durch mangelnden Mut oder Scham der Kinder unterbleibt.

## Literatur

- Baier, Florian (2013). Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit. Special 01/2013. Digital Paper: [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch) [Zugriff: 26.6.2018].
- Baier, Florian (2018). Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. Wiesbaden: Springer VS.
- Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Leverkusen, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolay, Eberhard (2010). Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, Sarina/Höblich, Davina (Hrsg.). Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehner, S. 30-48.

- Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'. Wiesbaden: Springer VS.
- Haude, Christin/Volk, Sabrina/Fabel-Lamla, Melanie (2017). Schulsozialarbeit inklusive: Ein Werkbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- l'Espine, Felix d./Tölle, Ursula (2012). Institutionelle Voraussetzungen und berufliches Selbstverständnis - Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank (Hrsg.). Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 77-101.
- Mack, Wolfgang (2017). Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.). Handbuch der Schulsozialarbeit - Band 1. Weinheim, Basel: Beltz, S. 24-32.
- Manitius, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2015). Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen. Münster, New York: Waxmann.
- Riedt, Roman (2012). Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg. Positionsbestimmung und Auswertung einer landesweiten Befragung 2011/12. Potsdam: Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe im Projektverbund kobra.net.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010). Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas (Hrsg.). Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 309-346.
- Spies, Anke (2012). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, Anke (2013). Das „Schulklima“ im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine explorative Annäherung an die Sicht der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Position der schulischen Kooperationspartner. In: Spies, Anke (Hrsg.). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-98.
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011). Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, Krassimir (2011). Bildungsgerechtigkeit: Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Springer.
- Thimm, Karlheinz (2012). Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Aachen: Shaker.
- Thimm, Karlheinz (2017). Soziale Arbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.). Handbuch der Schulsozialarbeit - Band 1. Weinheim, Basel: Beltz, S. 108-117.
- Wetzel, Konstanze (2015). Die Erweiterung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags: Ganztagsbildung und Schulsozialarbeit. In: Wetzel, Konstanze (Hrsg.). Öffentliche Erziehung im Strukturwandel: Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 101-128.
- Wiezorek, Christine (2016). Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext von Jugendhilfe und Schule – revisited. In: Zipperle, Mirjana/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Treptow, Rainer (Hrsg.). Vermitteln: Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-53.



**Teil I**  
**Normative Orientierungen im Kontext**  
**der Gegenwart**



# Lebenslagen und Lebensweisen von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz

*Olivier Steiner und Rahel Heeg*

## 1 Einleitung

Die Schulsozialarbeit an Primarschulen befasst sich mit Kindern aus unterschiedlichen Milieus und Herkünften. Für eine an Adressatinnen und Adressaten orientierte Angebotsplanung und -entwicklung der Schulsozialarbeit sind deshalb die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu berücksichtigen. Nach einer theoretischen Einführung werden ausgewählte Lebenslagenmerkmale von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz diskutiert. Im Kapitel „Lebenswelten“ wird ein Einblick in die Offline-Freizeitwelten und die Online-Medienwelten von Primarschulkindern gegeben. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit gezogen.

## 2 Lebenslagen und Lebensweisen von Kindern: Theoretische Einführung

Die Handlungsspielräume von Kindern sind durch sozialstrukturelle Kontexte gerahmt. In europäischen Sozialberichterstattungen wird dafür oft der Begriff „Lebenslage“ verwendet. Eine Lebenslage wird hierbei als ein Set von ökonomisch-materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen für die Lebensführung und Lebensbewältigung verstanden (Böhnisch/Schröer 2004: 472f.)<sup>1</sup>. Hradil (1987: 156) versteht unter Lebenslagen „typische Handlungsbedingungen, die vergleichsweise gute oder schlechte Chancen zur Befriedigung allgemein anerkannter Bedürfnisse gewähren“. Lagemodelle sind mehrdimensional

---

1 Diese Begriffsverwendung entspricht nicht dem ursprünglichen Lebenslagenansatz der sozialpolitischen Theorietradition. In diesem wird Lebenslage als eine sozialdynamische Konstellation gesehen, in der sich subjektive Bewältigungsperspektiven, die Ressourcen individueller Lebensgestaltung, sozialstrukturelle Bedingungen und sozialstaatliche Problemazeptanz miteinander verschränken (Böhnisch/Schröer 2004: 472f.).

(Burzan 2007: 141f.). Hradil unterscheidet beispielsweise ökonomische Bedingungen (z.B. Einkommen, Besitz), wohlfahrtsstaatliche Bedingungen (z.B. soziale Absicherung, Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken) sowie soziale Bedingungen (z.B. Beziehungen und Rollen, Diskriminierungen und Privilegien).<sup>2</sup> Lebenslagen benennen die „objektiven“ Lebensbedingungen (Burzan 2007: 142).

Klassische Lebenslagenmodelle orientieren sich an den (vergleichsweise stabilen) Lebensumständen einer erwachsenen Person. Sie berücksichtigen kaum, dass sich Lebensumstände verändern können, was gerade bei Heranwachsenden von zentraler Bedeutung ist (vgl. Drilling 2004: 26ff.). Insbesondere das Alter und biografische Übergänge wie beispielsweise Schulstufenwechsel beeinflussen die Lebenslagen von Heranwachsenden in hohem Maß (vgl. Hupka-Brunner et al. 2011: 302). Lebenslagenkonzepte sind deswegen nicht umstandslos auf Kinder anwendbar. So kann beispielsweise bei schulpflichtigen Kindern sowohl deren eigene (unabgeschlossene) Bildungssituation als auch diejenige der Eltern in Betracht gezogen werden.

Der Begriff „Lebensweise“ meint die Lebensgestaltung auf der Basis von Werten, Normen, Einstellungen und Wissensbeständen, die durch Wohn-, Arbeits- und Freizeitbedingungen gerahmt ist (Steuerwald 2016: 296). Unter Lebensweisen werden entsprechend typische alltägliche Denk- und Verhaltensmuster verstanden (ebd.). Sie beinhalten soziales Handeln, Vorlieben, Interessen und das subjektive Erleben des Alltags. Der Begriff „Lebensweise“ wird teilweise auch als Sammelbegriff für Milieu, Lebensstil, Lebensführung und Subkultur verstanden (Hradil 1992b: 11). Lebensweisen sind in modernen Gesellschaften nicht direkt aus äußeren Daseinsbedingungen ableitbar, sie entwickeln sich in vermittelter Form daraus und sind durchaus bewusst gewählt und gestaltet (Hradil 1992a: 18). Wie eng die Lebensweisen von Kindern von den sozialstrukturellen Rahmenbedingungen – der Lebenslage – beeinflusst werden, wird kontrovers diskutiert. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass soziale Strukturen die Sozialisation Heranwachsender bedeutend prägen (Bauer 2012).

---

2 Im Lebenslagenansatz der sozialpolitischen Theorietradition werden die Dimensionen nicht einfach addiert, sondern es gibt dominierende Ressourcen (z.B. wie viel Geld jemand zur Verfügung hat oder wie viel Bildung jemand besitzt) und weniger wichtige Dimensionen. Je nach Lebenslage greifen die Dimensionen unterschiedlich ineinander. Schwenk (1999, zitiert nach Burzan 2007: 141) plädiert dafür, Gewichtungen einzelner Merkmale nicht im Vorhinein festzulegen. Er schlägt vor, in empirischen Studien die Dimensionen vorläufig gleichgewichtig zu behandeln, aber aus einer Analyse von Lagekonstellationen die Dominanz bestimmter Lebensbedingungen herauszuarbeiten.

### 3 Empirische Ergebnisse zu Lebenslagen von Kindern am Beispiel der materiellen Lage und der Bildungssituation

Im Folgenden wird ein Überblick über die empirische Datenlage zu Lebenslagen von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz gegeben. Die Daten werden entlang von zwei Lebenslagendimensionen dargestellt. Als Erstes wird die materielle Lage von Kindern diskutiert, mit einem besonderen Schwerpunkt auf Armut und deren Auswirkungen. Im Anschluss werden empirische Erkenntnisse zu Bildung besprochen. Die empirischen Daten können für die Schulsozialarbeit als „sensibilisierende“ Datengrundlage dienen.

#### 3.1 Materielle Lage von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit speziellem Fokus auf der Verbreitung von Kinderarmut

Die materielle Lage eines Haushalts ist ein zentraler Aspekt der Lebenslage der Haushaltsmitglieder (vgl. Bourdieu 2006: 358). Die sozioökonomische Lage von Familien hat vielfältige Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Lebensführung und auf Aspekte wie Gesundheit und Wohnverhältnisse (vgl. Dubach et al. 2010).

In Deutschland steht Haushalten mit Kindern zwischen 10% (Alleinlebende) und 22% (Paare) mehr Haushaltseinkommen zur Verfügung als vergleichbaren Haushalten ohne Kinder (Statistisches Bundesamt Bundesrepublik Deutschland, o.J.-a). Auch in Österreich haben Haushalte mit ein bis zwei Kindern mehr Haushaltseinkommen zur Verfügung als Haushalte ohne Kinder, und dies gilt in allen Einkommenslagen und sowohl für Paare als auch für Haushalte mit einer erwachsenen Person. Bei mehr als zwei Kindern sinkt das Haushaltseinkommen allerdings unter dasjenige von Haushalten ohne Paare (Statistik Austria o.J.). In der Schweiz erwirtschaften Paare mit Kindern in etwa gleich viel Geld wie Paare ohne Kinder, Einpersonenhaushalte ungefähr gleich viel wie Einelternfamilien. Das Einkommen passt sich somit kaum an die Familiengröße an (Bundesamt für Statistik Schweiz 2008: 12). Die direkten und indirekten Kinderkosten werden in hohem Maß durch Konsumverzicht finanziert (ebd.: 34).

In Deutschland leben in 28% aller Haushalte Kinder, in Österreich und der Schweiz in etwa einem Drittel aller Haushalte (Statistisches Bundesamt Bundesrepublik Deutschland 2016a: 25; Statistik Austria o.J.; Bundesamt für Statistik Schweiz 2016: 21).

Im Jahr 2014 hatten in Deutschland 9% aller Familien ein monatliches Familiennettoeinkommen von weniger als 1300 Euro zur Verfügung, rund 32% der Familien verfügten monatlich über 1300 bis unter 2600 Euro, 40% über 2600 bis unter 4500 Euro und 19% über 4500 Euro und mehr (Statistisches Bundesamt Bundesrepublik Deutschland 2016b: 52).

In allen drei Ländern sind Einelternfamilien und Familien mit drei oder mehr Kindern überproportional häufig von Armutslagen betroffen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales Deutschland 2013: IX und 111; Statistisches Bundesamt Bundesrepublik Deutschland o.J.-b; Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz Österreich 2014: 297 und 300; Bundesamt für Statistik Schweiz o.J.-c).<sup>3</sup> Bei Alleinerziehenden sind oftmals die Chancen zur Erwerbsbeteiligung niedrig: Sie haben meist ein relativ niedriges Einkommen, sind erwerbslos oder haben einen sehr geringen Beschäftigungsumfang (Bundesministerium für Arbeit und Soziales Deutschland 2013: 111). Mehrpersonenhaushalte mit ein oder zwei Kindern unterscheiden sich bezüglich der Einkommensverteilung hingegen nicht von der Gesamtbevölkerung (für Österreich: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz Österreich 2014: 300).

Insgesamt sind die Armutsgefährdungsquoten für Kinder in Deutschland deutlich höher als in der Schweiz und in Österreich. Die Risiko- und Schutzfaktoren für familiäre Armut in Deutschland, Österreich und in der Schweiz sind vergleichbar, wobei Einelternfamilien in Deutschland ein höheres Armutsrisiko tragen als in Österreich und der Schweiz.

Risikofaktoren für Familienarmut sind in der Schweiz eine tiefe formale Ausbildung der Eltern (obligatorische Schule, kein Lehrabschluss) sowie keine inländische oder EU-Staatsbürgerschaft (Bundesamt für Statistik Schweiz 2008: 45). Schutzfaktoren für ein stabiles Familieneinkommen resp. für nur kurzfristige Phasen eines geringen Haushaltseinkommens sind die Erwerbstätigkeit beider Elternteile und mindestens ein Elternteil mit mindestens einer Berufsausbildung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales Deutschland 2013: 115).

Armut ist ein zentrales Entwicklungsrisiko. Sie hat im Vorschulalter für einen großen Teil der Kinder negative Folgen für die kindliche Lebenssituation (Laubstein 2012; Laubstein et al. 2010). Insgesamt wird die Güte der familiären Beziehungen durch die sozioökonomische Lage beeinflusst. Sozioökonomisch privilegierte Kinder und Jugendliche berichten über positivere Kommunikation mit ihren Eltern (Inchley et al. 2016: 228). Autoritäre Erziehungsstile sind in Familien mit tiefem sozioökonomischem Status häufiger, verhandlungsorientiertes erzieherisches Verhalten weniger verbreitet (von Wensierski/Lübcke 2010). In armutsbetroffenen Familien sinken die Zuwendung durch die

---

3 Als Armutsgefährdungsquote wird im Folgenden definiert, wenn das Einkommen eines Haushalts weniger als 60% des Durchschnitts aller Haushaltseinkommen beträgt.