

Empowerment in der Schulsozialarbeit

**Stärkung des Selbstwertgefühls armutsbelasteter
Kinder im Rahmen der Einzelfallberatung**

Bachelorarbeit
Carine Bernet

Begleitperson
Dr. Carl Oliva

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlings-
semester 2024

Abstract

Aufwachsen in Armut ist mit Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung verbunden. Insbesondere zeigt sich, dass armutsbetroffene Kinder häufiger von einem verminderten Selbstwertgefühl betroffen sind. Bereits im Primarschulalter machen sich die Folgen eines verminderten Selbstwertgefühls in geringeren schulischen Leistungen bemerkbar. Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Bachelorarbeit mit der Frage, wie die Schulsozialarbeit (SSA) in der Einzelfallberatung armutsbelastete Kinder in ihrem Selbstwertgefühl stärken kann, damit schulische Aufgaben gelingend bewältigt werden können.

Die vorliegende Arbeit beabsichtigt, Grundlagen- und Interventionswissen für die Einzelfallberatung mit armutsbelasteten Kindern zusammenzutragen und einen Beitrag zur Schliessung bestehender Wissenslücken zu leisten. Zu diesem Zweck wird auf Wissen aus dem Themenbereich Kinderarmut, auf theoretische Überlegungen aus dem Empowerment-Konzept sowie auf die Theorie des menschlichen Wandels Bezug genommen.

Die Haupte Erkenntnis dieser Arbeit besteht darin, dass die SSA durch Empowerment einen Beitrag zur Stärkung des Selbstwertgefühls armutsbelasteter Kinder leisten kann, indem sie das schulische Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes in den Fokus ihrer Bemühungen stellt. Primär geht es darum, dass die SSA armutsbelasteten Kindern aufzeigt, wie sie innere Blockaden und Verkrampfungen in ihrem schulischen Selbstkonzept lösen können. In diesem Zusammenhang sind Lösungen zweiter Ordnung aus der Theorie des menschlichen Wandels als weiteren nützlichen Handlungsansatz identifiziert worden. Diese Herangehensweise wird im vorliegenden Kontext als sinnvoll eingeschätzt, weil sich ergeben hat, dass armutsbelastete Kinder ihr Selbstwertgefühl durch persönliche Anstrengung im Rahmen ihres schulischen Selbstkonzepts stärken können. Dadurch verbessern sich die Voraussetzungen, dass armutsbelastete Kinder die schulischen Aufgaben wahrscheinlich gelingend bewältigen können.

Vorwort

Während meiner dreijährigen Ausbildung als Mitarbeiterin in Ausbildung auf einem Sozialdienst hatte ich die Möglichkeit, sowohl in der Sozialhilfe als auch in der SSA zu arbeiten. Durch diese Doppelfunktion bin ich mit dem Thema Kinderarmut in Berührung gekommen. Dies hat mein Interesse für das Thema Kinderarmut geweckt und dazu geführt, dass ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit eine Fragestellung in diesem Themenbereich bearbeiten wollte.

An dieser Stelle möchte ich meiner Begleitperson, Herrn Dr. Carl Oliva, meinen besonderen Dank für den regelmässigen und konstruktiven Austausch aussprechen. Seine Inputs und Rückmeldungen waren stets wohlwollend. Ausserdem möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Mutter bedanken, die sich erneut bereit erklärt hat, meine Arbeit Korrektur zu lesen. Ein abschliessender Dank gilt meiner Familie und meinem Freund, die mir während meiner Ausbildung über die letzten viereinhalb Jahre unterstützend zur Seite gestanden sind.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	3
1 Einleitung	6
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	6
1.2 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit	7
1.3 Fragestellung	7
1.4 Thematische Eingrenzung	8
1.5 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse	8
1.6 Aufbau der Arbeit	9
2 Armut in der Kindheit	10
2.1 Begriffsannäherung Kinderarmut	10
2.1.1 Kinderarmut als Einkommensarmut	10
2.1.2 Kinderarmut als defizitäre Lebenslage	11
2.1.3 Kinderarmut als Risiko für die kindliche Entwicklung	13
2.2 Lebenslage armutsbetroffener Kinder	15
2.2.1 Materielle Lage	15
2.2.2 Soziale Lage	16
2.2.3 Kulturelle Lage	17
2.2.4 Gesundheitliche Lage	17
2.2.5 Zwischenfazit	18
2.3 Folgen von Armut auf die psychosoziale Entwicklung	18
2.4 Vermindertes Selbstwertgefühl	19
2.4.1 Begriffsannäherung Selbstwertgefühl	20
2.4.2 Entstehung und Nutzen Selbstwertgefühl	20
2.4.3 Bedingungen in der sozialen Umwelt als Risikofaktor	21
2.4.4 Selbstwahrnehmung und -bewertung als Risikofaktoren	23
2.4.5 Zwischenfazit	26
2.5 Problemstellung und Forschungslücke	27
2.6 Ausblick auf die Arbeit	29
3 Empowerment zur Stärkung des Selbstwertgefühls	31
3.1 Begriffsannäherung Empowerment	31
3.1.1 Empowerment als Prozess der Selbstbemächtigung	32
3.1.2 Empowerment als gelingende Lebensbewältigung	33
3.1.3 Empowerment als professionelles Handlungskonzept	34
3.1.4 Zwischenfazit	35
3.2 Spezifische Aufgabe des Empowerments bei armutsbelasteten Kindern	36
3.3 Zwischenfazit	37

4	Praktische Durchführung des Empowerments	39
4.1	Erkennen innerer Blockaden und Verkrampfungen	39
4.2	Erkennen des Teufelskreises falscher Lösungsstrategien	40
4.3	Förderung der Selbstinitiative	43
4.4	Zwischenfazit	44
5	Schlussfolgerungen	46
5.1	Beantwortung der Fragestellung	46
5.1.1	Erste Teilfrage	46
5.1.2	Zweite Teilfrage	47
5.1.3	Dritte Teilfrage	48
5.1.4	Hauptfrage	49
5.2	Kritische Reflexion und Ausblick	53
5.3	Fazit	54
	Literaturverzeichnis	55

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Gemäss Caritas Schweiz (2024) waren im Jahr 2022 rund 99'000 Kinder von Armut betroffen. Zudem zeigt sich, dass Armut seit dem Jahr 2014 ansteigt (Hinder, 2022, S. 20). In der Literatur wird zahlreich darauf hingewiesen, dass armutsbetroffene Kinder von Beeinträchtigungen in ihren Entwicklungs- und Bildungschancen betroffen und im Erwachsenenalter einem höheren Armutsrisiko ausgesetzt sind (Bundesamt für Statistik [BFS], 2016; Eberitzsch, Brink & Lätsch, 2020; Hock, Holz & Kopplow, 2014). Es zeigt sich, dass armutsbetroffene Kinder im Vergleich zu nicht-armutsbetroffenen Kindern insgesamt «über erheblich weniger personale, familiale und außerfamiliale [*sic*] Schutzfaktoren [verfügen]» (Holz, Richter, Wüstendörfer & Giering, 2006, S. V). Daneben sind ihre Handlungs- und Entwicklungsspielräume durch die Armutslage der Familie deutlich eingeschränkt (Holz et al., 2006, S. V). Es lässt sich somit feststellen, dass Armut als eine Lebenslage eingestuft werden kann, die für Kinder Entwicklungsrisiken birgt (Zander, 2016, S. 75-76).

Bezogen auf den Kontext Schule zeigen Befunde aus Studien zur Kinderarmutsforschung insbesondere auf, dass das Selbstwertgefühl von Kindern infolge von Armut sichtbare Einschränkungen erfährt und dies in der Schule mit negativen Rückmeldungen zusätzlich verstärkt wird (Zander, 2020, S. 344). Als Folge davon sind armutsbetroffene Kinder nicht nur häufig ängstlich und gestresst, sondern leiden auch unter Schulangst und Stimmungsschwankungen (Zander, 2020, S. 344). Die AWO-ISS-Studie aus dem Jahr 2006 verdeutlicht, dass sich bereits Kinder im Grundschulalter in ihrem Bewältigungsverhalten unterscheiden (Holz et al., 2006, S. VI). So zeigt sich, dass armutsbetroffene Kinder weniger nach Hilfe fragen und über ein vermindertes Selbstvertrauen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten zur Problembewältigung verfügen (Holz et al., 2006, S. VI).

Gemäss Caritas Schweiz (2019, S. 3) ist davon auszugehen, dass im Durchschnitt in jeder Schulklasse ein Kind von Armut betroffen ist und mindestens drei Kinder armutsgefährdet sind. Der Begriff Armutsgefährdung meint, dass ein Kind in einem Haushalt lebt, in dem ein eindeutig niedrigeres Einkommen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung erzielt wird und deshalb das Risiko des sozialen Ausschlusses besteht (BFS, 2023a).

1.2 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit

Die Soziale Arbeit ist mit der SSA im Schulkontext tätig. In der Schweiz hat sich die SSA mit ihrem Leistungsangebot praktisch auf allen Stufen der obligatorischen Schulzeit etabliert (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S. 42).

Mit Bezugnahme zur Problemstellung kann davon ausgegangen werden, dass es die SSA in ihrem Beratungsalltag auch mit armutsbetroffenen Kindern zu tun hat und ein Teil dieser Kinder armutsbelastet ist. Unter dem Begriff armutsbelastet werden vorliegend Kinder verstanden, die als nicht resilient eingestuft werden können (Wustmann Seiler, 2018, S. 18). Darunter wird verstanden, dass diese Kinder nicht über die Fähigkeit verfügen, die belastenden Lebensumstände erfolgreich zu bewältigen und in ihrer kindlichen Entwicklung gefährdet sind (Wustmann Seiler, 2018, S. 18). Unter anderem zeigt sich in der Folge, dass sie über ein vermindertes Selbstwertgefühl verfügen (Iben 2000, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98) und schulische Aufgaben nicht gelingend bewältigen können (Hurrelmann & Quenzel, 2000, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 99).

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen drängt sich die Frage auf, wie die SSA armutsbelastete Kinder in ihrem Selbstwertgefühl stärken kann, damit sie die schulischen Aufgaben gelingend bewältigen können. Dies geschieht mit dem Ziel, die positive kindliche Entwicklung trotz der belastenden Lebenssituation zu unterstützen.

1.3 Fragestellung

Zusammenfassend soll folgende Hauptfragestellung untersucht werden:

Wie kann die SSA in der Einzelfallberatung das Selbstwertgefühl armutsbelasteter Kinder stärken, damit die schulischen Aufgaben gelingend bewältigt werden können?

Folgende drei Teilfragen sollen zur Beantwortung der Hauptfragestellung dienen:

1. *Wie lässt sich die Lebenslage von armutsbetroffenen Kindern im Primarschulalter beschreiben? (Kapitel 2)*
2. *Welche Folgen kann Kinderarmut auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern im Primarschulalter haben? (Kapitel 2)*
3. *Welcher Handlungsansatz kann der SSA in der Einzelfallberatung mit armutsbelasteten Kindern zur Stärkung des Selbstwertgefühls nützlich sein? (Kapitel 3)*

1.4 Thematische Eingrenzung

Die vorliegende Bachelorarbeit nimmt armutsbelastete Kinder im Primarschulalter in den Blick. Die Eingrenzung auf armutsbelastete Kinder wird als wichtig erachtet, da die Resilienzforschung aufzeigt, dass viele Kinder den Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung trotz erhöhter Entwicklungsrisiken erfolgreich bewältigen und zu stabilen Persönlichkeiten heranwachsen (Wustmann Seiler, 2018, S. 14).

Daneben fokussiert sich die vorliegende Bachelorarbeit auf Kinder im Primarschulalter, da Ergebnisse der Resilienzforschung nahelegen, «Kinder möglichst früh mit effektiven Bewältigungsformen von Belastungen vertraut zu machen» (Wustmann Seiler, 2018, S. 10). Damit soll im Sinne einer frühzeitigen Intervention erreicht werden, dass spätere Belastungssituationen besser bewältigt und die positive kindliche Entwicklung begünstigt werden kann (Wustmann Seiler, 2018, S. 70-71). Vorliegend umfasst das Primarschulalter Kinder, welche die erste bis sechste Klasse in einem Primarschulhaus besuchen (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, 2022).

Im Hauptteil wird die Fragestellung unter dem Gesichtspunkt des Empowerment-Konzepts bearbeitet. Das Empowerment-Konzept hat sich im zweiten Kapitel auf der Grundlage der Problemstellung und Forschungslücke als sinnvoller Handlungsansatz verdeutlicht. Das Konzept der Resilienzförderung wurde ebenso als Handlungsansatz geprüft. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Effekte der Resilienzförderung erst später sichtbar werden (Zander, 2016, S. 80). Dieser Ansatz wird deshalb vorliegend als nicht geeignet eingestuft, um armutsbelastete Kinder in ihrer aktuellen Situation unmittelbar zu unterstützen und erste Effekte zu erzielen.

Die Diskussion der Ursachen von Kinderarmut ist nicht Gegenstand dieser Bachelorarbeit. Dies vor dem Hintergrund, dass es eine Vielzahl von Ursachen für Kinderarmut gibt (Hock et al., 2014, S. 21). In dieser Arbeit wird die familiäre Einkommensarmut übergeordnet als Ursache für Kinderarmut betrachtet.

1.5 Zielsetzung und Erkenntnisinteresse

Mit der Beantwortung der Fragestellung wird beabsichtigt, Grundlagen- und Interventionswissen für die Einzelfallberatung mit armutsbelasteten Kindern in der SSA zusammenzutragen. Zudem möchte die vorliegende Bachelorarbeit einen Beitrag zur Schließung der Wissenslücke erbringen.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit besteht aus fünf Kapiteln und folgt einer evidenzbasierten Vorgehensweise. Das erste Kapitel umfasst die Einleitung. Das zweite Kapitel dient der theoretischen Herleitung der Fragestellung. Zu diesem Zweck werden die Problemstellung und die Forschungslücke durch ausgewählte Aspekte des Themas Kinderarmut aufgearbeitet und dargestellt. Zum Abschluss des zweiten Kapitels wird ein Ausblick auf die Arbeit gegeben. Dabei wird auf der Grundlage der Problemstellung und Forschungslücke der Schwerpunkt der Arbeit dargelegt. Die weitere Bearbeitung der Fragestellung erfolgt unter dem Gesichtspunkt des Schwerpunkts, der das Empowerment-Konzept darstellt. Die Kapitel drei und vier stellen den Hauptteil der Bachelorarbeit dar. Im dritten Kapitel wird erläutert, weshalb das Empowerment-Konzept für die SSA der empfohlene Ansatz zur Bearbeitung der Fragestellung ist. Darauffolgend wird im vierten Kapitel ausgeführt, wie die SSA das Empowerment-Konzept praktisch in der Einzelfallberatung mit armutsbelasteten Kindern umsetzen sollte. Das fünfte Kapitel ist der Schlussteil dieser Arbeit. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen wird die Fragestellung beantwortet. Die kritische Reflexion, der Ausblick sowie das Fazit sind ebenfalls Gegenstand der Diskussion.

2 Armut in der Kindheit

Armut in der Kindheit bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Bachelorarbeit. Aus diesem Grund wird in einem ersten Schritt in die Thematik Armut in der Kindheit eingeführt. Zu diesem Zweck beleuchtet das zweite Kapitel verschiedene Aspekte von Armut in der Kindheit. Dies erfolgt mit der Absicht, ein grundlegendes Verständnis für den Begriff Kinderarmut, die Lebenslage armutsbetroffener Kinder zu vermitteln sowie auf mögliche Auswirkungen von Kinderarmut auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern aufmerksam zu machen. Das zweite Kapitel dient der Beantwortung der ersten und zweiten Teilfrage.

2.1 Begriffsannäherung Kinderarmut

In der Literatur lassen sich zahlreiche Armutskonzepte ausmachen, die den Armutsbegriff aus ihrer Perspektive definieren und sich mit der Messung von Armut auseinandersetzen (Chassé & Zander, 2011, S. 3). Gemäss Dittmann und Goebel (2018, S. 21) stellen der Ressourcen-, Lebensstandard-, Lebenslagen-, Verwirklichungschancen- und Exklusionsansatz diejenigen Armutskonzepte dar, von denen in der Armutsforschung und im sozialpolitischen Armutsdiskurs zur Definition und Messung von Armut am meisten Gebrauch gemacht wird.

Die Vielfalt von Armutskonzepten lässt den Schluss zu, dass je nach eingenommener Perspektive dem Begriff Kinderarmut ein anderes Begriffsverständnis zugrunde liegt. Aus diesem Grund sind die Ausführungen in den Abschnitten 2.1.1 bis 2.1.3 als eine Annäherung an den Begriff Kinderarmut einzuordnen. Im Folgenden wird der Begriff Kinderarmut aus drei verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

2.1.1 Kinderarmut als Einkommensarmut

Hock et. al. (2014, S. 39) halten grundsätzlich fest, dass von Kinderarmut gesprochen werden kann, wenn Kinder von den Folgen familiärer Einkommensarmut betroffen sind. Familiäre Einkommensarmut wird in diesem Begriffsverständnis als das Vorliegen einer materiellen Unterversorgung erklärt (Hollenstein & Nieslony, 2017, S. 244). Das bedeutet, dass zu wenig Einkommen vorhanden ist, um den Lebensunterhalt zu sichern (Hollenstein & Nieslony, 2017, S. 244).

In der Betrachtungsweise des Konzepts der relativen Armut sind Menschen von Einkommensarmut betroffen, wenn ihr Einkommen deutlich unter dem durchschnittlichen Äquivalenzeinkommen der Gesamtbevölkerung liegt (Chassé & Zander, 2011, S. 4). Mit dem

durchschnittlichen Äquivalenzeinkommen ist das Nettohaushaltseinkommen gemeint, welches nach der Haushaltsgrösse und -zusammensetzung gewichtet ist (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 96). Gemäss der Europäischen Union (EU) gelten Menschen in Europa als armutsgefährdet, wenn sie weniger als 60 Prozent des Medianlohnes ihres Landes zur Verfügung haben (Christen, 2022, S. 13). Kinderarmut liegt also vor, «wenn [die] familiäre Einkommensarmut unterhalb der ... skizzierten EU-Armutrisikogrenze liegt» (Holz, 2013, S. 37). In der Schweiz betrug der Medianlohn im Jahr 2022 CHF 6'788.- (BFS, 2024a, S. 1). Der Medianlohn gilt als derjenige Wert in der Einkommensverteilung eines Landes, der in der Mitte liegt, wenn alle Einkommen nach der Grösse sortiert sind (BFS, 2016, S. 28). Dies bedeutet, dass 50% der Bevölkerung mehr als den Medianlohn und die andere Hälfte weniger als den Medianlohn verdient (BFS, 2024a, S. 4). In der Schweiz waren im Jahr 2021 745'000 Personen von Einkommensarmut betroffen und 1,244 Millionen wurden als armutsgefährdet eingestuft (Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe [SKOS], 2023).

Das Vorhandensein einer Armutslage wird an der sogenannten absoluten Armutsgrenze festgemacht (BFS, 2016, S. 7). In der Schweiz orientiert sich die absolute Armutsgrenze am sozialen Existenzminimum gemäss den Richtlinien der SKOS (BFS, 2023b). Das soziale Existenzminimum hat zum Ziel, neben dem physischen Überleben auch die Teilhabe am Sozial- und Erwerbsleben zu sichern (SKOS, 2020, S. 3). Demzufolge bedeutet es arm zu sein, wenn Personen «nicht über die finanziellen Mittel verfügen, um die für ein gesellschaftlich integriertes Leben notwendigen Güter und Dienstleistungen zu erwerben» (BFS, 2016, S. 7). Die Armutsgrenze orientiert sich an der Anzahl Personen, die in einem Haushalt leben (BFS, 2016, S. 7). So betrug sie im Jahr 2022 für eine Zweielternfamilie mit zwei Kindern CHF 4010.-, ohne die Prämien für die obligatorische Krankenversicherung (BFS, 2024b).

Mit dieser Darstellung hat Kinderarmut ein monetäres Gesicht erhalten. Zudem wird deutlich, dass Kinderarmut in den Kontext der familiären Einkommensarmut eingeordnet werden muss (Hollenstein & Nieslony, 2017, S. 244).

2.1.2 Kinderarmut als defizitäre Lebenslage

Verschiedene Autor:innen weisen darauf hin, dass Kinderarmut weit mehr bedeutet, als von familiärer Einkommensarmut betroffen zu sein (Holz, 2013; Hollenstein & Nieslony, 2017; Niederbacher & Zimmermann, 2011). So steht Armut auch für eine defizitäre Lebenslage, die für Kinder Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen bedeutet (Holz, 2013, S. 32). Dies kann im Umstand gesehen werden, dass Armut die

individuellen Lebens-, Handlungs- und Entscheidungsräume von Kindern einschränkt und mit einer Unterversorgung von materiellen und immateriellen Gütern in vier zentralen Dimensionen der Lebenslage verbunden ist (Holz, 2013, S. 32). Die Unterversorgung zeigt sich in der materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Lage (Holz, 2013, S. 32). Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass Kinder in ihren Teilhabe- und Verwirklichungsmöglichkeiten beeinträchtigt sind (Hock et al., 2014, S. 39). Die Lebenslage – verstanden als den strukturell vorgegeben Handlungsspielraum – hat folglich Einfluss, in welchem Masse sich Kinder verwirklichen können und letztlich auf die Qualität des persönlichen Wohlbefindens (Beck & Greving, 2012, S. 17).

Diese Definition von Kinderarmut im Sinne der defizitären Lebenslage knüpft an das Armutskonzept der Lebenslage an, welches auf Otto Neurath und Gerhard Weisser zurückgeht (Chassé & Zander, 2011, S. 4-5). Gemäss Volf, Schipperges, Habel, Laubstein und Kalustian (2023, S. 37) handelt es sich beim Lebenslagenkonzept um ein kindbezogenes Armutskonzept, welches sich für die sozialpädagogische Arbeit mit armutsbetroffenen Kindern als sinnvoll erweist. Dies in Anbetracht der Tatsache, dass das Konzept der Lebenslage die gesamten Lebensumstände in den Blick nimmt, in denen ein armutsbetroffenes Kind aufwächst (Volf et al., 2023, S. 37). Der Mangel an finanziellen Mitteln stellt dabei ein Kriterium von Kinderarmut dar (Gärtner, 2012, S. 103). Nicht zuletzt können auch die Wechselwirkungen zwischen den Lebensbereichen betrachtet werden (Zander, 2009, S. 112). Somit wird deutlich, dass Kinderarmut nicht nur ein Mangel an finanziellen Ressourcen darstellt (Holz, 2013, S. 32), sondern auch mit einer Unterversorgung in zentralen Dimensionen der Lebenslage verbunden sein kann (Holz, 2013, S. 37-38).

Tabelle 1 zeigt die vier Dimensionen der Lebenslage eines Kindes auf und versucht anhand von Beispielen zu veranschaulichen, in welchen Bereichen ein Kind von Unterversorgung betroffen sein kann (Holz, 2013, S. 37). Da Kinderarmut an die Existenz von familiärer Einkommensarmut gebunden ist (Holz, 2013, S. 37), ist es Bestandteil der Tabelle 1.

Tabelle 1. Dimensionen der Lebenslage von armutsbetroffenen Kindern

Familiäre Einkommensarmut	
+	
Dimensionen (1-4) der Lebenslage eines Kindes	
1) Materielle Lage	Grundversorgung, z.B. Wohnen, Nahrung, Kleidung
2) Gesundheitliche Lage	Gesundheit, z.B. Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung
3) Kulturelle Lage	Bildung, z.B. Arbeits-, Spiel- und Sprachverhalten
4) Soziale Lage	Soziale Integration, z.B. Kontakte, soziale Kompetenzen

Quelle: Eigene Darstellung (Holz, 2013, S. 37)

Auf die einzelnen Dimensionen der Lebenslage armutsbetroffener Kinder wird im Abschnitt 2.2 vertieft eingegangen, wenn es darum geht, die Lebenslage armutsbetroffener Kinder im Primarschulalter zu beschreiben.

2.1.3 Kinderarmut als Risiko für die kindliche Entwicklung

Anknüpfend an die Ausführungen im Abschnitt 2.1.2, wonach Kinderarmut für betroffene Kinder zu einer Unterversorgung in verschiedenen Dimensionen der Lebenslage führen kann (Holz, 2013, S. 32), ist Kinderarmut auch als Risiko für die kindliche Entwicklung zu sehen (Persau, 2020). Diese Erkenntnis beruht auf Studienergebnissen der AWO-ISS-Langzeitstudie, die sich seit dem Jahr 1997 mit den Lebenslagen und Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche in Deutschland beschäftigt (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., 2024).

Gemäss der AWO-ISS-Langzeitstudie wird Kinderarmut bei jenen Kindern als Risiko für die kindliche Entwicklung eingestuft, die den sogenannten Lebenslagentypen Benachteiligung oder multiple Deprivation zugeordnet werden können (Holz, 2013, S. 38). Es wird grundsätzlich zwischen den drei Lebenslagentypen Wohlergehen, Benachteiligung und multiple Deprivation unterschieden (Holz, 2013, S. 38). Die Einordnung in die Lebenslagentypen resultiert aus der Beurteilung der Lebenssituation armutsbetroffener Kinder (Holz, Laubstein & Sthamer, 2012, S. 6). Dies erfolgt mit Blick auf die zur Verfügung stehenden individuellen materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Ressourcen eines Kindes zur Bewältigung der Armutslage und einer möglichen Unterversorgung in den vier Lebenslagendimensionen (Holz et al., 2012, S. 5-6). Der Ausgangspunkt der Analyse bildet die familiäre Einkommensarmut, da die Lebenslage von

Kindern in Zusammenhang mit derjenigen der Eltern zu sehen ist (Holz et al., 2012, S. 6). Die nachfolgende Abbildung 1 veranschaulicht die Zusammenhänge.

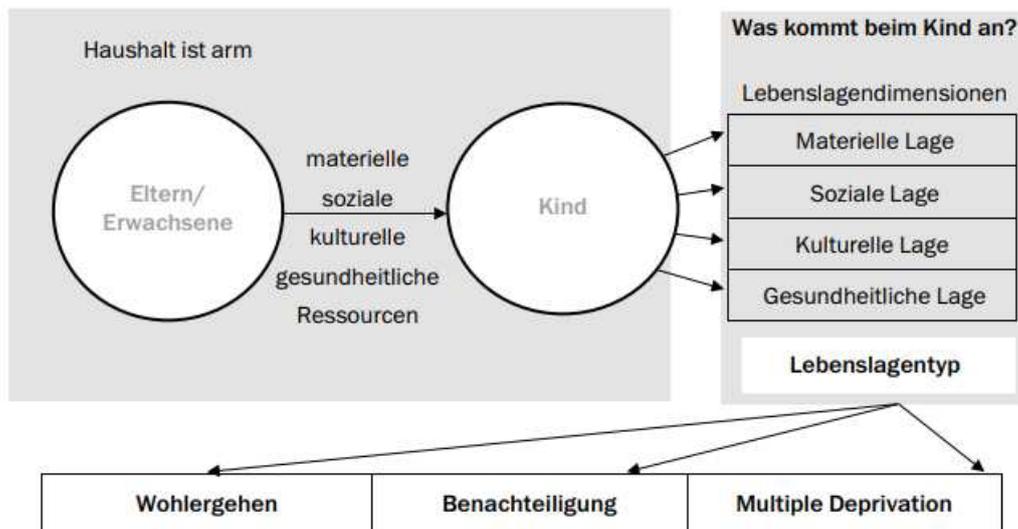


Abbildung 1. Das kindbezogene Armutskonzept der AWO-ISS-Langzeitstudie

Quelle: Hock, Holz, Simmedinger & Wüstendörfer, 2000, zitiert nach Volf et al., 2023, S. 38

Der Lebenslagentyp gibt Aufschluss darüber, wie armutsbetroffene Kinder bezüglich ihrer Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten eingeschätzt werden können (Holz, 2013, S. 37). Kinder werden dem Lebenslagentyp Wohlergehen zugeordnet, wenn sie hinsichtlich ihrer kindlichen Entwicklung als unauffällig angesehen werden. Sie zeigen in den vier Lebenslagendimensionen keine Auffälligkeiten (Holz, 2013, S. 38). Ein armutsbetroffenes Kind wird dem Lebenslagentyp Benachteiligung zugeordnet, wenn es Auffälligkeiten in einer bis zwei Lebenslagendimensionen zeigt (Volf et al., 2023, S. 38). Infolgedessen wird die kindliche Entwicklung als eingeschränkt, respektive benachteiligt bewertet (Holz, 2013, S. 38). Die Einordnung in den Lebenslagentyp multiple Deprivation sagt aus, dass ein armutsbetroffenes Kind in allen vier Lebenslagendimensionen Auffälligkeiten zeigt (Volf et al., 2023, S. 38). Dies bedeutet, dass das betroffene Kind nicht in allen wichtigen Bereichen über die notwendigen Ressourcen verfügt, welche die positive kindliche Entwicklung begünstigen (Holz, 2013, S. 38).

Zusammenfassend ergibt sich, dass durch die Betrachtung von Kinderarmut als Risiko für die kindliche Entwicklung nicht nur die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen von armutsbetroffenen Kindern sichtbar werden, sondern auch die möglichen Folgen auf die kindliche Entwicklung. Auf die Folgen wird im Abschnitt 2.3 eingegangen.

2.2 Lebenslage armutsbetroffener Kinder

Nachdem im Abschnitt 2.1 Kinderarmut als Begriff in seinen Facetten im Vordergrund stand, wird nachfolgend der Blick auf die Lebenslage armutsbetroffener Kinder gerichtet.

Zu diesem Zweck werden statistische Daten zur materiellen Armut von Kindern in der Schweiz verwendet (BFS, 2016) und mit Erkenntnissen aus einer im Jahr 2016 in Deutschland erschienenen Meta-Studie ergänzt (Laubstein, Holz & Seddig, 2016). Die Meta-Studie hat 59 Studien zu Kinderarmut aus Deutschland analysiert (Laubstein et al., 2016, S. 30). Ein Grossteil der 59 Studien beziehen sich auf Kinder im Grundschulalter (Laubstein et al., 2016, S. 38). Dies entspricht der Altersspanne der sieben- bis zehnjährigen Kinder (Laubstein et al., 2016, S. 37). Diese Herangehensweise wird aus Sicht der verfassenden Person als notwendig betrachtet, weil in der Schweiz zu wenig Forschungsergebnisse zu Kinderarmut vorliegen (Zürcher et al., 2016, S. 5). Die Studien dienen als Anhaltspunkte und Grundlage für die weiteren Abhandlungen dieser Arbeit.

Für die Beschreibung der Lebenslage armutsbetroffener Kinder erweist sich die Orientierung am Lebenslagenkonzept weiterhin als nützlich (Laubstein et al., 2016, S. 44). Laut Zander (2015, S. 165-166) eignet es sich sowohl für die Betrachtung eines Einzelfalls als auch für eine soziale Gruppe und wird in der Kinderarmutforschung zur Analyse der kindlichen Lebenslage verschiedentlich in angepasster Form genutzt. Mit dem Begriff der Lebenslage sind die äusseren Lebensumstände einer Lebenslage gemeint, die Einfluss auf die Lebensgestaltung einer Person nehmen (Zander, 2015, S. 162). Die Auseinandersetzung mit den förderlichen und restriktiven Bedingungen der Lebenslage wird als bedeutend für die sozialarbeiterische und sozialpädagogische Arbeit erachtet (Kraus, 2014, S. 67). Die Erklärung hierfür liegt darin, dass die Lebenslage gestaltenden Einfluss auf Handlungs- und Entwicklungsspielräume sowie die Qualität des Wohlbefindens nimmt (Beck & Greving, 2012, S. 17).

Vorliegend wird die Lebenslage armutsbetroffener Kinder im Primarschulalter entlang der vier Lebenslagendimensionen mit Blick auf mögliche Unterversorgungen beschrieben.

2.2.1 Materielle Lage

Unter der materiellen Lage wird die «materielle Ausstattung und Möglichkeit zur Teilhabe am altersspezifischen Konsum [verstanden]» (Laubstein et al., 2016, S. 12). Bezüglich der materiellen Ausstattung zeigt sich, dass armutsbetroffene Kinder häufiger von einer schlechteren Wohnsituation betroffen sind (Laubstein et al., 2016, S. 75). So leben sie

häufiger in beengten, dunklen und feuchten Wohnungen (BFS, 2016, S. 16). Die beengten Wohnverhältnisse lassen wenig Raum für Rückzugsmöglichkeiten und die Möglichkeit, andere Kinder einzuladen (Laubstein et al., 2016, S. 12). Bei der Wohnumgebung zeigt sich, dass sie häufiger von verkehrs- oder nachbarsbedingten Lärmbelastigungen, Verschmutzungen oder Kriminalität betroffen sind (BFS, 2016, S. 16).

Armutsbetroffene Kinder sind in ihren Möglichkeiten zur Teilhabe an altersspezifischem Konsum in hohem Masse eingeschränkt. So erhalten sie beispielweise im Vergleich zu nicht-armutsbetroffenen Kindern in unregelmässigen Abständen Taschengeld (Laubstein et al., 2016, S. 75). Auch zeigt sich, dass kostenpflichtige Freizeitaktivitäten und Familienferien nicht möglich sind (Schweizerisches Gesundheitsobservatorium, 2020, S. 45). Im Vergleich zu den anderen drei Lebenslagendimensionen zeigt sich, dass die materielle Lebenslage am meisten von der familiären Einkommensarmut beeinflusst ist (Laubstein et al., 2016, S. 12).

2.2.2 Soziale Lage

Unter der sozialen Lage wird die «soziale Interaktion und deren Verfügbarkeit sowie Qualität [verstanden]» (Laubstein et al., 2016, S. 12). In der sozialen Lage lässt sich feststellen, dass armutsbetroffene Kinder grundsätzlich isolierter aufwachen (Laubstein et al., 2016, S. 13). In der Tendenz verfügen sie über einen kleineren bis mittleren Freundeskreis (Laubstein et al., 2016, S. 13). Gemäss Butterwegge et al. (2004, S. 81) ist dies unter anderem darauf zurückzuführen, dass es Kindern – die in einer besonders belastenden materiellen Wohnsituation leben – häufig verwehrt bleibt, Kontakt mit Gleichaltrigen zuhause zu pflegen und sie generell über einen kleineren, räumlichen Aktionsradius verfügen.

Armutsbetroffene Kinder sind häufiger über die Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit von Freundschaftsbeziehungen verunsichert als nicht-armutsbetroffene Kinder (Laubstein et al., 2016, S. 76). Butterwegge et al. (2004, S. 81) betonen, dass Lern- und Erfahrungsspielräume für Kinder im Grundschulalter von grosser Wichtigkeit sind. Nebst der Aneignung von sozialem und kulturellem Kapital geht es darum, dass sich Kinder im Grundschulalter Bewältigungskompetenzen aneignen können (Butterwegge et al., 2004, S. 81).

Bezüglich der familiären Beziehungen zeigt sich die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung vielfältig. So erstreckt sich Beziehungsqualität von Wohlbefinden, über das Erleben von Mehrfachbelastungen wie Krankheit oder elterliche Konflikte bis hin zu

Kindesmisshandlung (Laubstein et al., 2016, S. 13-14). Es deutet sich jedoch an, dass armutsbetroffene Kinder häufiger von Mehrfachbelastungen betroffen sind (Laubstein et al., 2016, S. 13) und es den Eltern aufgrund der Belastungen oft nicht möglich ist, «verlässliche häusliche Rahmenbedingungen für die Alltagsbewältigung herzustellen» (Butterwegge et al., 2004, S. 81).

2.2.3 Kulturelle Lage

Unter der kulturellen Lage werden die «formale Bildung sowie non-formale und informelle Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten [erfasst]» (Laubstein et al., 2016, S. 12). Hinsichtlich der formalen Bildung weisen Laubstein et al. (2016, S. 76) darauf hin, dass armutsbetroffene Kinder seit ihrer frühen Kindheit einem erhöhten Risiko für ihre schulische Laufbahn ausgesetzt sind.

Dies zeigt sich darin, dass sie entweder früher oder verspätet eingeschult werden, häufiger eine Schulklasse wiederholen müssen, sie im Hinblick auf die Sekundarstufe vermehrt in niedrige oder mittlere Bildungsstufen wechseln und sie einen weniger qualifizierten Schulabschluss erzielen (Laubstein et al., 2016, S. 76). Ferner lässt sich sagen, dass armutsbetroffene Kinder weniger an non-formalen Bildungsangeboten teilhaben können (Laubstein et al., 2016, S. 76). In Bezug auf den Schulkontext nehmen sie weniger an ausserschulischen Arbeitsgruppen und Schulprojekten teil. Auch in der Freizeit verfügen sie seltener über eine Mitgliedschaft in Vereinen (Laubstein et al., 2016, S. 76).

2.2.4 Gesundheitliche Lage

Unter der gesundheitlichen Lage werden die «physische und psychische Gesundheit wie gesundheitsbezogene Verhaltensweisen [zusammengefasst]» (Laubstein et al., 2016, S. 12).

Was die Gesundheit angeht, kann kein direkter Zusammenhang zwischen familiärer Einkommensarmut und der Gesundheit bestätigt werden (Laubstein et al., 2016, S. 76). Nichtsdestotrotz konnten verschiedene Kinderarmutsstudien aufzeigen, dass bei langandauernder Armut das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Kindern negativ beeinflusst wird (Laubstein et al., 2016, S. 15). Diese Beobachtungen sind anchlussfähig an die Ergebnisse der Kinderrechte-Studie Schweiz und Lichtenstein aus dem Jahr 2021 (Brüscheiler et al., 2021, S. 38). Gemäss Hinder (2022, S. 20) haben armutsbetroffene Kinder in dieser Studie ihr subjektives Wohlbefinden in den Lebensbereichen Familie, Schule, Freizeit und Wohnort deutlich negativer bewertet als nicht-armutsbetroffene Kinder.

Armutsbetroffene Kinder berichten häufiger über «Symptomatiken wie Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Unkonzentriertheiten, Nervosität» (Laubstein et al., 2016, S. 76). Insgesamt zeigt sich, dass armutsbetroffene Kinder über einen schlechteren Gesundheitszustand verfügen als nicht-armutsbetroffene Kinder (Laubstein et al., 2016, S. 15).

2.2.5 Zwischenfazit

Aus den Ausführungen in den Abschnitten 2.1 und 2.2 wird deutlich, dass es nicht die eine Lebenslage armutsbetroffener Kinder gibt und sich die Lebenslage so vielfältig zeigt wie die Ursachen von Kinderarmut (Hock et al., 2014, S. 21). Es hat sich jedoch verdeutlicht, dass Kinder, die unter den Bedingungen familiärer Einkommensarmut aufwachsen, in allen vier thematisierten Lebenslagendimensionen häufiger von Einschränkungen betroffen sind (Hübenthal, 2018, S. 109).

2.3 Folgen von Armut auf die psychosoziale Entwicklung

Die Ausführungen in den Abschnitten 2.1 und 2.2 haben aufgezeigt, dass das Aufwachsen unter Armutsbedingungen mit Risiken für die kindliche Entwicklung verbunden ist. Die Erläuterungen in den Abschnitten 2.3 und 2.4 dienen dazu, die mit familiärer Armut verbundenen Folgen auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern im Primarschulalter aufzuzeigen.

Vorliegend wird besonderes Augenmerk auf die psychosozialen Folgen gelegt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass verschiedene Autor:innen die psychosozialen Folgen im Kontext von Kinderarmut hervorheben (Böhnisch, 2018, S. 110; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98; Zander, 2020, S. 344). Der Begriff psychosoziale Folgen bezieht sich auf psychosoziale Belastungen, von denen eine Person betroffen sein kann. Mit psychosozialen Belastungen sind psychische Belastungen gemeint, die durch soziale Bedingungen aufrechterhalten werden (Neuener, 2021, S. 17).

Iben betont, dass insbesondere armutsbetroffene Kinder von psychosozialen Folgen betroffen sind (Iben, 2000, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98). Dies wird mit der Aussage unterstrichen, dass armutsbetroffene Kinder häufig über ein vermindertes Selbstwertgefühl verfügen und «misstrauisch, traurig, hilflos, empfindlich und weniger gesellig als andere Kinder [sind]» (Iben, 2000, zitiert nach Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98). Zander (2020, S. 344) wie auch Böhnisch (2018, S. 110) pflichten dieser Aussage bei, indem sie betonen, dass fast alle Studien zu Kinderarmut zur gleichen Schlussfolgerung kommen.

Zander (2020, S. 344) weist zudem auf die verstärkende Rolle der Schule hin, die mit negativen Rückmeldungen das verminderte Selbstwertgefühl verstärkt. Diese Kinder sind häufiger gestresst, ängstlich, depressiv und haben Schulangst (Zander, 2020, S. 344). Zudem weisen Niederbacher und Zimmermann (2011, S. 98) darauf hin, dass armutsbetroffene Kinder in schulischen Situationen häufiger dazu neigen, sich von den an sie gestellten Ansprüchen entmutigen zu lassen.

In Anbetracht dieser Feststellung geben Böhnisch und Schröer (2012, S. 160) zu bedenken, dass armutsbetroffene Kinder ihre Selbstwertstörungen oftmals nicht thematisieren können. In der Folge zeigt sich, dass sie sich in der Tendenz sozial zurückziehen oder in Gruppenkontexten zurückhaltend verhalten (Böhnisch & Schröer, 2012, S. 160). Demgegenüber bringt Richter mit ein, dass «ein hohes Maß [sic] an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sowie das Erleben von Erfolg und Leistung als schützende Faktoren zur Bewältigung von Armut [gelten]» (Richter, 2006, zitiert nach Gintzel, Clausnitzer, Drössler, Mummert & Rudolph, 2008, S. 56). Laut Fend (2003, S. 213) bewirkt ein positives Selbstwertgefühl, dass eine Person sich selbst positiv bewertet und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten hat. Auch hebt er hervor, dass das Selbstwertgefühl eine bedeutende Komponente zur Alltagsbewältigung ist (Fend, 2003, S. 213). Sandmeier (2005, S. 52) führt als Erklärung an, dass das Selbstwertgefühl Einfluss auf das Fühlen, Denken und Verhalten einer Person nimmt. Somit ist ein positives Selbstwertgefühl mit Erfolgsoversicht zur Bewältigung schwieriger Lebenssituationen verknüpft und kann deshalb als Ressource betrachtet werden (Sandmeier, 2005, S. 52).

Zusammenfassend erscheint die Feststellung von Chassé (2020, S. 375) plausibel, dass ein ausreichendes Familieneinkommen als elementare Voraussetzung für eine gelingende, kindliche Entwicklung betrachtet werden kann. Demgegenüber überzeugt die Argumentation, dass familiäre Einkommensarmut mit Erfahrungen des Mangels in verschiedenen Lebensbereichen verknüpft ist (Chassé, 2020, S. 375). Folglich erstaunt es nicht, dass sich dies sozialisatorisch «auf das Selbstbild, die Selbstwirksamkeit, die Moralentwicklung, die Identität und das Wohlbefinden von Kindern [auswirkt]» (Chassé, 2020, S. 375) und im Zuge dessen ein Teil dieser Kinder in ihren Bewältigungsmöglichkeiten begrenzt ist (Chassé, 2020, S. 375).

2.4 Vermindertes Selbstwertgefühl

Die Ausführungen im Abschnitt 2.3 deuten darauf hin, dass das Selbstwertgefühl bei einem beachtlichen Teil armutsbetroffener Kinder vermindert ist. Gleichzeitig wird der Eindruck erweckt, dass in der vorliegenden Thematik dem Selbstwertgefühl eine

bedeutsame Rolle zur Bewältigung von schulischen Aufgaben zugesprochen werden kann. Aus diesem Grund wird das Selbstwertgefühl als zentraler Punkt in dieser Arbeit weiter thematisiert.

Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt der Begriff Selbstwertgefühl definiert. In einem zweiten Schritt wird auf die Entstehung und den Nutzen des Selbstwertgefühls eingegangen. Anschliessend wird auf die Bedingungen im sozialen Umfeld armutsbetroffener Kinder sowie auf den Aspekt der Selbstwahrnehmung und -bewertung eingegangen. Diese Aspekte haben sich in Anlehnung an das Identitätsmodell nach Burke (1991, S. 836-849) als potenzielle Einflussfaktoren auf die Entwicklung eines verminderten Selbstwertgefühls herauskristallisiert.

2.4.1 Begriffsannäherung Selbstwertgefühl

Der Begriff Selbstwertgefühl kann als «die spezifische Einstellung zu sich selbst [definiert werden]» (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 66). Diese spezifische Einstellung entsteht einerseits durch die Beurteilung des eigenen Werts im Kontext verschiedener sozialer Systeme wie zum Beispiel das der Familie, Schulklasse oder des Freundeskreises (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 66). Andererseits resultiert das Selbstwertgefühl aus der «Selbstbewertung der eigenen Fähigkeiten» (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 66). Demgegenüber definiert Fend (2003, S. 213) das Selbstwertgefühl als das positive Verhältnis zur eigenen Person. Dabei betont er insbesondere die positive Ausrichtung. Im Kern bedeutet dies, dass das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten vorhanden ist (Fend, 2003, S. 213). Insgesamt lässt sich sagen, dass sich das Selbstwertgefühl aus der Gesamtheit der Werte zusammensetzt, die eine Person ihrer eigenen Person zuordnet. In prägnanter Form kann es als die Meinung von sich selbst bezeichnet werden (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 66-67).

2.4.2 Entstehung und Nutzen Selbstwertgefühl

Wie die Begriffsdefinitionen bereits offenbart haben, formt sich das Selbstwertgefühl innerhalb sozialer Systeme. Dies bedeutet, dass der Aufbau des Selbstwertgefühls grundsätzlich von den Reaktionen der sozialen Umwelt mitbeeinflusst wird (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67). Ausgehend von den Reaktionen der sozialen Umwelt erfolgt die Selbstbewertung des eigenen Verhaltens. Das Verhalten wird anschliessend an die spezifischen Anforderungen der jeweiligen sozialen Umwelt angepasst (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67). Dies führt wiederum dazu, dass das selbstwertbedingte Verhalten einer Bewertung unterzogen wird. In der Folge wird das selbstwertbedingte Verhalten mit der sozialen Umwelt abgestimmt und nachreguliert (Niederbacher &

Zimmermann, 2011, S. 67). Das Selbstwertgefühl wird demnach durch die Akzeptanz oder Ablehnung anderer Menschen beeinflusst (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 114).

Der Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls ist insofern von Bedeutung, weil ein positives Selbstwertgefühl als Ressource für die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen gilt (Sandmeier, 2005, S. 52). Im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl kommt dem Selbstvertrauen eine wichtige Rolle zu. Es gilt als Bestandteil des Selbstwertgefühls und hilft, sich gegen äussere oder innere negative Bewertungen zu schützen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67). Das Selbstvertrauen bezieht sich auf die Überzeugung, dass über eigene Bemühungen Ziele erreicht und Erfolge erzielt werden können (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67). Für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls wird zudem die Wichtigkeit von Anerkennung und Erwidern betont (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 68).

Abschliessend lässt sich feststellen, dass das Selbstwertgefühl in einem Wechselspiel von Reaktionen der sozialen Umwelt und inneren Bewertungsprozessen entsteht und sich stetig entwickelt (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67). Folglich wird deutlich, dass diese Dynamik förderlich oder hemmend auf das Selbstwertgefühl wirkt.

2.4.3 Bedingungen in der sozialen Umwelt als Risikofaktor

Ausgehend von den Erkenntnissen im Abschnitt 2.4.2 widmet sich der vorliegende Abschnitt zunächst den Bedingungen in der sozialen Umwelt armutsbetroffener Kinder, welche die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls hemmen können. Es ist das Ziel zu verdeutlichen, welcher Einfluss von den Bedingungen in der sozialen Umwelt auf das Selbstwertgefühl von armutsbetroffenen Kindern ausgehen kann.

Laut Fend (2003, S. 213) wird das Selbstwertgefühl zu einem erheblichen Teil in der Kindheit aufgebaut. Es zeigt sich, dass sich restriktive soziale Ausgangsbedingungen als einschränkend auf die Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls erweisen (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Das trifft auch auf Armut zu (Holz, 2013, S. 32). So zeigt sich gemäss Böhnisch (2023, S. 173), dass Kinder in sozial benachteiligten Familien mit den Belastungen im familiären Umfeld emotional häufig allein zurechtkommen müssen. Dies wird unter anderem auf den Umstand zurückgeführt, dass armutsbetroffene Kinder aufgrund der familiären Armut weniger Rückhalt von den Eltern erfahren (Böhnisch, 2023, S. 171).

Zudem zeigt sich, dass die familiäre Armut häufig nach aussen versteckt werden muss und im Zuge dessen keine soziale Unterstützung in Anspruch genommen werden kann (Böhnisch, 2023, S. 172-173). Dies führt dazu, dass sich Kinder selbst behaupten müssen und einem Bewältigungsdruck ausgesetzt sind (Böhnisch, 2023, S. 173). Der Bewältigungsdruck zeugt daher, dass bereits ab der Kindheit das emotionale Grundbedürfnis vorliegt, sich in seiner sozialen Umwelt behaupten zu wollen. Gleichzeitig existieren in der sozialen Umwelt Anpassungserwartungen und Zwänge (Böhnisch, 2016, S. 24). Daraus ergeben sich Spannungen und Konflikte, die bewältigt werden müssen. Wenn die soziale Umwelt wie die Familie dieses Bedürfnis verwehrt, führt dies dazu, dass Kinder zunehmend die eigenen Bedürfnisse unterdrücken müssen (Böhnisch, 2016, S. 24). Die fehlende Thematisierung und Verwehrung von sozialer Unterstützung in und ausserhalb der Familie können Gefühle der Benachteiligung und fehlender sozialer Anerkennung auslösen (Böhnisch, 2023, S. 171-172). Darüber hinaus erzeugt es Stress und Hilflosigkeit (Böhnisch, 2016, S. 24). Diese Gefühle des Mangels wirken sich verstärkend auf ein vermindertes Selbstwertgefühl aus (Böhnisch, 2023, S. 171).

Hurrelmann und Bauer (2020, S. 132) machen zudem darauf aufmerksam, dass das Selbstwertgefühl durch eingeschränkte Erfahrungsräume für Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Kindheit gehemmt wird. Dabei spielen wiederum die Lebenssituation und die elterliche Förderung eine bedeutsame Rolle (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Wie bereits im Abschnitt 2.2 zur Lebenslage armutsbetroffener Kinder ausgeführt, können armutsbetroffene Kinder weniger an Freizeitaktivitäten teilnehmen als Kinder aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen (Laubstein et al., 2016, S. 76). Gemäss Hurrelmann und Bauer (2020, S. 132) sind vielfältige und kreative Freizeitaktivitäten wichtige Erfahrungsräume für Selbstwirksamkeitserfahrungen. In diesen Räumen erhalten Kinder die Gelegenheit, Dinge selbst gestalten zu können, Freundschaftsbeziehungen aufzubauen und zu pflegen sowie Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Bleiben diese Selbstwirksamkeitserfahrungen aus, wirkt dies hemmend auf die Entwicklung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, um mit Herausforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zurechtzukommen (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Dies wirkt sich wiederum einschränkend auf die Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls aus (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Wie bereits ausgeführt, dient das Selbstvertrauen als wichtige Komponente zum Schutz vor inneren und äusseren Bewertungen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67).

Niederbacher und Zimmermann (2011, S. 114) halten im Besonderen fest, dass ein Mangel an elterlicher Förderung und Ermutigung in Bezug auf den Schulerfolg die

Entwicklung eines verminderten Selbstwertgefühls begünstigt. Gemäss Niederbacher und Zimmermann (2011, S. 114) lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen Leistungserfolg und Selbstwertgefühl feststellen. Schlechte Schulnoten wirken sich negativ auf das Selbstwertgefühl aus. Wenn ein Kind zudem wenig Selbstvertrauen hat und in der Schule selten Ermutigungen erhält, wird das verminderte Selbstwertgefühl zunehmend verankert (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 114). In der Folge lassen sich unter anderem Schulangst, verminderte Problemlösekompetenzen oder gar sozialer Ausschluss beobachten (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98-99).

2.4.4 Selbstwahrnehmung und -bewertung als Risikofaktoren

Nachdem sich der Abschnitt 2.4.3 mit den Bedingungen in der sozialen Umwelt von arbeitsbetroffenen Kindern auseinandergesetzt und deren möglichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl und den Zusammenhang mit dem Schulerfolg aufgezeigt hat, erfolgt im vorliegenden Abschnitt der Wechsel hin zur Subjektperspektive.

Vorliegend liegt der Fokus auf der subjektiven Wahrnehmung, dem Erleben und der Bewertung der eigenen Situation und wie dies in Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl steht (Hoppe, 2012, S. 44). Diese Auseinandersetzung zielt darauf ab, Zugang zur Innensicht von Betroffenen zu erhalten. Zu diesem Zweck wird auf theoretische Überlegungen Bezug genommen, die aus der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung stammen (Möller & Trautwein, 2015, S. 178).

Der Zugang zur Innensicht von Betroffenen kann über das sogenannte Selbstkonzept eines Menschen erlangt werden (Hoppe, 2012, S. 44). Über das Selbstkonzept kann erklärt werden, wie sich das Selbstwertgefühl im Innern eines Menschen entwickelt und von diesem beeinflusst wird (Hoppe, 2012, S. 46). Diese kurze Darstellung deutet bereits an, dass das Selbstwertgefühl als Teil des menschlichen Selbstkonzepts gilt (Moschner, 2001, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46) und die nachfolgenden Erklärungen zum Selbstwertgefühl durch dieses gerahmt werden müssen. Folgend wird das Selbstkonzept in seinen Grundzügen erklärt und in Bezug zum Selbstwertgefühl gesetzt.

Mit dem Selbstkonzept wird das mentale Konstrukt eines Menschen beschrieben (Zimbardo, 1992, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 45). Es beinhaltet in vereinfachter Darstellung «die Gesamtheit von Einstellungen gegenüber der eigenen Person» (Schuppener, 2005, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46). Diese Einstellung ist von Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen bezüglich der eigenen Person geprägt (Moschner, 2001, zitiert nach Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Die Vorstellungen, Einschätzungen und

Bewertungen sind wiederum von Erlebnissen des Erfolgs- und Misserfolges sowie von positiven und negativen Erfahrungen in Bezug auf die eigene Person beeinflusst (Hobmair, 2003, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 48). In der Folge verhält sich ein Mensch gemäss seinem Selbstkonzept und nimmt sich diesem entsprechend selbst wahr (Hobmair, 2003, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 48).

Im Grunde zielen die subjektiven Bestrebungen im Rahmen der Selbstkonzeptentwicklung darauf ab, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln (Hoppe, 2012, S. 49). In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass sich das Selbstkonzept kontinuierlich verändert und sowohl von intrapersonalen als auch interpersonalen Verhaltensweisen und Prozessen beeinflusst wird (Zimbardo, 1992, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 45). Möller und Trautwein (2015, S. 180) machen darauf aufmerksam, dass die soziale Umwelt erheblich Einfluss auf das Selbstkonzept eines Menschen nimmt. Diese Erkenntnis geht auf die Annahmen des symbolischen Interaktionismus zurück (Möller & Trautwein, 2015, S. 180). Nach dem symbolischen Interaktionismus ist das Selbstbild eines Menschen «in erster Linie ein Resultat der Fremdwahrnehmungen einer Person durch andere Personen» (Möller & Trautwein, 2015, S. 180). Daraus wird deutlich, dass eine Person die Fremdwahrnehmungen in die Konstruktion ihres Selbstkonzepts integriert (Möller & Trautwein, 2015, S. 180). Speziell zeigt sich, dass von nahestehenden Personen ein signifikanter Einfluss auf die Ausgestaltung des Selbstkonzepts zu beobachten ist (Möller & Trautwein, 2015, S. 180). Dieser Einfluss wird über soziale Interaktionen ausgeübt, in denen Meinungen und Bewertungen geäussert und in das eigene Selbstkonzept integriert werden (Möller & Trautwein, 2015, S. 180). Diese Erkenntnisse gehen unter anderem auf Woelfel und Haller (1971) zurück, die den Einfluss anderer Menschen auf das Selbstkonzept mit ihrer Theorie der Signifikanten Anderen aufgezeigt haben. In der vorliegenden Thematik ist diese Erkenntnis von Bedeutung, weil sie auf die bedeutsame Rolle des sozialen Umfelds bei der Entwicklung des Selbstkonzepts und somit auch auf die Herausbildung eines positiven oder verminderten Selbstwertgefühls hinweist (Möller & Trautwein, 2015, S. 180).

Im menschlichen Selbstkonzept geht es gemäss Hoppe (2012) in erster Linie um die Auseinandersetzung mit den drei Fragen «Wer bin ich», «Was bin ich» und «Wie bin ich» (S. 44). Die persönliche Beantwortung dieser drei Fragen findet über kognitive sowie affektive Prozesse statt. Den affektiven Prozessen kommt dabei die Funktion zu, dass sie die kognitiven Prozesse bewerten (Mummendey, 1999, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46). Zum einfacheren Verständnis können kognitive Prozesse mit den Begriffen Selbstbeschreibung oder Selbstbewertung und affektive Prozesse mit Selbstakzeptanz

oder dem Selbstwertgefühl gleichgesetzt werden (Moschner, 2001, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46). Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass das Selbstwertgefühl als die affektive Komponente des Selbstkonzepts eines Menschen gilt (Hoppe, 2012, S. 49). Diese Erkenntnis ist von Bedeutung, weil es beim Selbstwertgefühl immer um die Fragen «Wie gut finde ich mich?» und «Für wie wertvoll halte ich mich? [geht]» (Theiss, 2005, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 49). Die Beantwortung dieser Fragen kann in der Folge förderlich oder hemmend für die Selbstakzeptanz sein und somit ein positives oder vermindertes Selbstwertgefühl begünstigen (Schuppener, 2005 & Theiss, 2005, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 49).

In Bezug auf armutsbetroffene Kinder im Primarschulalter ist besonders das schulische Selbstkonzept von Interesse. Dabei handelt es sich um einen Teilbereich des Selbstkonzepts, der sich nur auf den schulischen Kontext bezieht (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Unter dem schulischen Selbstkonzept wird das Fähigkeitsselbstkonzept verstanden (Möller & Trautwein, 2015, S. 179). Gemäss Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2003) umfasst das Fähigkeitsselbstkonzept «die Gesamtheit der Gedanken über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen» (S. 4). So dann konnten gemäss Schöne et al. (2003, S. 5) mehrere Meta-Analysen aufzeigen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und schulischem Leistungserfolg besteht. In Bezug auf schlechtere Schulleistungen wird davon ausgegangen, dass diese mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept verknüpft sind. Abschliessend ist dies jedoch nicht erwiesen (Schöne et al., 2003, S. 5).

In Bezug auf das Selbstwertgefühl im Rahmen des schulischen Selbstkonzepts geht es gemäss Möller und Trautwein (2015) hauptsächlich um die persönliche Beantwortung der Fragen «Was taue ich eigentlich?» und «Wie schlau/eitel/schnell bin ich?» (S. 178). Letztere Frage geht mit der Bewertung persönlicher Eigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen einher (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass wiederholte Misserfolgserlebnisse als Gefahrenquelle für die positive Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts gelten und somit auch Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben (Schuppener, 2005 & Theiss, 2005, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 49). Abschliessend gilt es jedoch zu bedenken, dass die Wirkungen auf das Selbstwertgefühl von der persönlichen Interpretation des Misserfolges abhängig sind (Möller & Trautwein, 2015, S. 180).

2.4.5 Zwischenfazit

Die in den Abschnitten 2.3 und 2.4 dargestellten Zusammenhänge verdeutlichen, dass ein positives Selbstwertgefühl wichtig für den konstruktiven Umgang mit schwierigen Lebenssituationen und Alltagsanforderungen ist (Sandmeier, 2005, S. 52). Es wird klar, dass die Entwicklung des Selbstwertgefühls in der Kindheit von den sozialen Ausgangsbedingungen beeinflusst wird (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 131-132). Restriktive, soziale Ausgangsbedingungen können sich dabei als hemmend auf die Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls auswirken (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Dieses Erkenntnis lässt sich auf armutsbetroffene Kinder übertragen (Böhnisch, 2023, S. 172-173).

Darüber hinaus macht die Darstellung klar, dass ein vermindertes Selbstwertgefühl bei armutsbetroffenen Kindern negative Auswirkungen auf die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen haben kann (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98). Zudem zeigt sich, dass der Schule auch eine wesentliche Rolle zukommt, indem sie mit negativen Rückmeldungen und fehlender Ermutigung das verminderte Selbstwertgefühl verstärken kann (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 114).

Gleichzeitig wird aus den Ausführungen zur Funktionsweise des Selbstkonzepts deutlich, dass das Selbstwertgefühl durch kognitive Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung beeinflusst wird (Mummendey, 1999, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46). Dies lässt die vorläufige Schlussfolgerung zu, dass die Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung im Selbstkonzept eines Menschen als Ansatzpunkte für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls betrachtet werden können.

Trotz der Offenlegung der Dominanz der Einflüsse, die sich nachteilig auf das Selbstwertgefühl armutsbetroffener Kinder auswirken und dieses verfestigen können, wird aus den Ausführungen im Abschnitt 2.4 deutlich, dass das Selbstwertgefühl grundsätzlich veränderbar ist. Dies lässt sich an der Aussage festmachen, dass sich das Selbstwertgefühl vor dem Hintergrund der Reaktionen der sozialen Umwelt und der persönlichen inneren Bewertung formt (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67) und sich ständig entwickelt (Zimbardo, 1992, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 45). Diese Erkenntnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass sich im Grundsatz mittels Interventionen positive Effekte auf das Selbstwertgefühl erzielen lassen.

2.5 Problemstellung und Forschungslücke

Mit Bezug auf die vorangehende Analyse wird deutlich, dass sich die Lebenssituation armutsbetroffener Kinder eher nachteilig auf die Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls auswirkt (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 131-132). Es zeigt sich zudem, dass das Selbstkonzept eines Menschen das Selbstwertgefühl beeinflusst (Hoppe, 2012, S. 46).

Zudem wird offenkundig, dass sich die Folgen eines verminderten Selbstwertgefühls auch bei verdeckter Armut im Schulalltag und Schulerfolg bereits im Primarschulalter eindeutig zeigen (Holz et al., 2006, S. VI). Schulangst, Stress (Zander, 2020, S. 344), verminderte Problemlösungskompetenzen oder sozialer Ausschluss (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98-99) sind Ausschnitte davon. Die Ausführungen legen nahe, dass ein Teil armutsbetroffener Kinder aufgrund ihrer belastenden, familiären Lebenssituation über ein vermindertes Selbstwertgefühl verfügt. Diesbezüglich erscheint es aus Sicht der verfassenden Person als sinnvoll, im weiteren Verlauf dieser Arbeit von armutsbelasteten Kindern, anstatt von armutsbetroffenen Kindern zu sprechen. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, wird diese Konkretisierung als bedeutsam eingestuft, da die Resilienzforschung aufzeigt, dass viele Kinder den Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung trotz erhöhter Entwicklungsrisiken erfolgreich bewältigen und sich zu stabilen Persönlichkeiten entwickeln (Wustmann Seiler, 2018, S. 14).

Aufgrund des verminderten Selbstwertgefühls kann davon ausgegangen werden, dass es armutsbelasteten Kindern erschwert wird, die schulischen Aufgaben gelingend zu bewältigen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98-99).

Die im zweiten Kapitel festgestellten Zusammenhänge zwischen Armut, vermindertem Selbstwertgefühl, dem Schulerfolg sowie der risikobehafteten, kindlichen Entwicklung zeigt aus Sicht der verfassenden Person die Wichtigkeit auf, sich mit den Wirkungen von Armut auch im schulischen Kontext frühzeitig auseinanderzusetzen und sich mit der Frage zu beschäftigen, wie armutsbelastete Kinder in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden können.

Die Notwendigkeit der Hilfeleistung im professionellen Rahmen verdeutlichen die Ausführungen von Mäder (2012, S. 87-88). Er betont insbesondere, dass armutsbetroffene Kinder zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls auf äussere Impulse angewiesen sind (Mäder, 2012, S. 88). Dies führt er auf den Umstand zurück, dass ein vermindertes Selbstwertgefühl Perspektivenlosigkeit begünstigt und dazu führt, dass betroffene Kinder

innerlich blockiert sind, um Veränderungen von sich aus anzustossen (Mäder, 2012, S. 88). Die Aussage von Mäder (2012, S. 88) findet zudem Unterstützung in den Ausführungen von Hoppe (2012, S. 49). Sie macht darauf aufmerksam, dass zwischen einem positiven Selbstwertgefühl und einer aktiven Handlungs- und Verhaltensweise ein Zusammenhang feststellbar ist (Hoppe, 2012, S. 49).

Im schulischen Umfeld kann aus Sicht der verfassenden Person die Stärkung des Selbstwertgefühls armutsbelasteter Kinder auch als eine der Aufgaben der SSA betrachtet werden. Zum einen ergibt sich diese Einschätzung aus der Ansicht, dass es zu den Hauptaufgaben der SSA gehört, Kinder und Jugendliche in sozialen, schulischen, persönlichen sowie beruflichen Problemstellungen zu beraten und unterstützen (Speck, 2022, S. 83). Mit der persönlichen Beratung von Kindern und Jugendlichen wird unter anderem das Ziel verfolgt, dass diese «soziale Benachteiligungen und individuelle Beeinträchtigungen besser [meistern können]» (Isler, 2017, S. 146). Dabei wird betont, dass sich die Beratung an der Lebenslage der Kinder orientieren sollte (Isler, 2017, S. 148). Dies in Anbetracht der Tatsache, dass ein Zusammenhang zwischen der Lebenslage und der Bewältigung der damit verbundenen Lebensproblemen besteht (Böhnisch & Schefold, 1985, zitiert nach Zander, 2009, S. 26). Zum anderen ergibt sich diese Beurteilung aus den Darlegungen von Möller und Trautwein (2015). So sind sie der Ansicht, dass die Förderung eines positiven Selbstkonzepts seit längerer Zeit als ein bedeutsames Erziehungsziel im Schulsystem gilt (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Dies begründen sie einerseits damit, dass die positive Selbstbewertung das psychische Wohlbefinden fördert. Zum anderen erklären sie es damit, dass empirisch gut belegt ist, «dass eine positive Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit die tatsächlich gezeigten Leistungen positiv beeinflussen kann» (Möller & Trautwein, 2015, S. 178).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen scheint jedoch nicht hinreichend geklärt zu sein, wie die SSA einen Beitrag zur Stärkung des Selbstwertgefühls armutsbelasteter Kinder leisten kann. So ist die Frage des «Wie» ungeklärt und bedarf einer vertieften Auseinandersetzung. Das Erkenntnisinteresse richtet sich deshalb auf folgende Fragestellung:

Wie kann die SSA in der Einzelfallberatung das Selbstwertgefühl armutsbelasteter Kinder stärken, damit die schulischen Aufgaben gelingend bewältigt werden können?

2.6 Ausblick auf die Arbeit

Wie aus den Ausführungen im Abschnitt 2.5 hervorgekommen ist, fällt es armutsbelasteten Kindern mit einem verminderten Selbstwertgefühl aufgrund innerer Blockaden schwer, den Prozess zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls zu initiieren. Diesbezüglich hat sich verdeutlicht, dass betroffene Kinder auf äussere Impulse angewiesen sind (Mäder, 2012, S. 87-88).

Angesichts dieser Erkenntnisse und im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung ist es interessant zu untersuchen, welchen Impuls die SSA ihrerseits setzen kann, um den Veränderungsprozess anzustossen. Im vorliegenden Kontext würde es aus Sicht der verfassenden Person auf eine verkürzte Sichtweise hinweisen, wenn die SSA ihren Fokus auf die gegenwärtige Problembearbeitung im Rahmen der Einzelfallberatung beschränkt. So wird es als verhängnisvoll eingeschätzt, wenn sich die SSA der Vorstellung hingibt, dass sie angesichts der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit und der daraus resultierenden beschränkten zeitlichen Ressourcen (Seithe, 2012, S. 228-229) durch die Einzelfallberatung im Stande ist, armutsbelastete Kinder in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken. Mit dieser Vorstellung würde die SSA aus Sicht der verfassenden Person Gefahr laufen, dass Kinderarmut als Phänomen sämtliche ihrer Bestrebungen wieder zunichtemachen würde. Die Schilderungen zu Kinderarmut im Abschnitt 2.1 sollten deutlich gemacht haben, dass Kinderarmut ein komplexes, überdauerndes und wirkmächtiges Phänomen ist.

So scheint es ratsam, dass die SSA ihr professionelles Handeln nicht nur auf die Prävention, Früherkennung und ihre unmittelbare Interventionstätigkeit ausrichtet (Gschwind, Ziegele & Seiterle, 2014, S. 29), sondern sich mit dem Gedanken der Langzeitwirkung befasst. In Anbetracht dessen sollte sie ihr Handeln darauf ausrichten, armutsbelastete Kinder ab dem Primarschulalter in die Ausgangsposition zu bringen, dass sich diese ermutigt fühlen, die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls über die Einzelfallberatung hinaus selbstständig voranzutreiben. Infolgedessen leitet sich die Notwendigkeit ab, einen Impuls zu identifizieren, der in Bezug auf die Entwicklung des positiven Selbstwertgefühls die Selbstbemächtigung ins Zentrum rückt. Zugleich bedarf es eines Impulses, dem die Chance zugesprochen werden kann, über die Einzelfallberatung hinaus zu wirken.

In der vorliegenden Thematik wird dem Empowerment-Konzept das Potential zugesprochen, als dieser Impuls dienen zu können. In vereinfachter Darstellung kann Empowerment mit den Begriffen «Selbstbemächtigung, Selbstbefähigung, Stärkung von

Eigenmacht und Autonomie [beschrieben werden]» (Lenz, 2011, S. 13). Auf den professionellen Kontext bezogen bedeutet dies, dass Fachpersonen mit ihrem Handeln Prozesse der Selbstbemächtigung unterstützen (Herriger, 2020, S. 17). Empowerment zielt im Kern darauf ab, dass Menschen lernen, sich wieder um ihre eigenen Angelegenheiten zu kümmern und sich ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden (Herriger, 2020, S. 20). Dies soll sie in die Lage versetzen, dass sie die Belastungen ihres Alltags wieder selbstständig bewältigen können (Herriger, 2020, S. 15).

Die Leitgedanken von Empowerment lassen sich aus Sicht der verfassenden Person auf die Situation armutsbelasteter Kinder und auf die vorliegende Fragestellung anwenden. Bekanntlich soll es darum gehen, dass armutsbelastete Kinder in die Position kommen, die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls selbstständig voranzutreiben, um die schulischen Aufgaben gelingend bewältigen zu können. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird deshalb der Schwerpunkt der Betrachtung gezielt auf das Empowerment-Konzept gerichtet.

3 Empowerment zur Stärkung des Selbstwertgefühls

Die folgenden Ausführungen richten den Blick auf das Empowerment-Konzept. Sie dienen der Beantwortung der dritten Teilfrage. Wie im Ausblick im Abschnitt 2.6 bereits eingeführt, wurde im vorliegenden Kontext das Empowerment-Konzept als Impuls identifiziert, dem die Chance zugesprochen wird, armutsbelastete Kinder bei der Stärkung ihres Selbstwertgefühls unterstützen zu können. Gleichzeitig zeigt sich, dass Empowerment auch als eines der Handlungsprinzipien in der SSA gilt (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, n. d, S. 1; Hedtke-Becker, 2016, S. 155).

Zu diesem Zweck gilt es in einem Schritt in den Begriff Empowerment einzuführen. Dies ist zum einen von Bedeutung, weil es gemäss Herriger (2020, S. 13) nicht die eine Begriffsdefinition von Empowerment gibt, die sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der psychosozialen Praxis befürwortet wird. Der Autor führt dies darauf zurück, dass die inhaltliche Auslegung von Empowerment von «unterschiedlichen Grundüberzeugungen, Werthaltungen und moralischen Positionen [beeinflusst ist]» (Herriger, 2020, S. 13). Die Ausführungen im Abschnitt 3.1 sind deshalb als Begriffsannäherung zu verstehen. Zum anderen wird dieses Vorgehen als bedeutsam eingestuft, damit für die SSA eine Begriffsklarheit geschaffen werden kann. Die Begriffsklarheit wird aus Sicht der verfassenden Person als entscheidend eingestuft, damit sich die SSA das Empowerment-Konzept für die Beratung armutsbelasteter Kinder im Primarschulalter zu Nutzen machen kann.

In einem zweiten Schritt wird im Abschnitt 3.2 ausgeführt, welche spezifische Aufgabe dem Empowerment im Hinblick auf die Stärkung des Selbstwertgefühls armutsbelasteter Kinder im Primarschulalter zukommt. Die Auseinandersetzung wird als Fundament betrachtet, um sodann im vierten Kapitel die praktische Durchführung des Empowerments diskutieren zu können.

3.1 Begriffsannäherung Empowerment

Der Begriff Empowerment lässt sich in der deutschen Sprache nicht einem eindeutigen Begriff zuordnen (Lenz, 2011, S. 13). Nichtsdestotrotz werden oftmals die Begriffe «Selbstbemächtigung, Selbstbefähigung, Stärkung von Eigenmacht und Autonomie [als sinngemässe Übersetzungen verwendet]» (Lenz, 2011, S. 13). Auch wenn diese Begriffsdefinitionen unterschiedlich sind, so orientieren sie sich im Grundsatz an der gleichen Leitidee (Lenz, 2011, S. 13). Die gemeinsame Leitidee wird als den Erwerb oder Rückgewinn von «Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener

Lebensverhältnisse [beschrieben]» (Lenz, 2011, S. 13). Dies verweist auf Lebenssituationen und -umstände, in denen sich Menschen ohnmächtig und hilflos fühlen. Diese Erfahrungen stellen den Ausgangspunkt von Empowerment-Prozessen dar (Herriger, 2020, S. 57). Gemäss Herriger (2020, S. 14) greifen die dargestellten sinnngemässen Übersetzungen jedoch zu kurz, um die Vielschichtigkeit des Empowerment-Konzepts angemessen zu erfassen. Um diesem Anspruch nachzukommen, wird der Begriff Empowerment an dieser Stelle entlang der drei folgenden Perspektiven in den Abschnitten 3.1.1 bis 3.1.3 diskutiert (Herriger, 2020, S. 15-21).

3.1.1 Empowerment als Prozess der Selbstbemächtigung

In dieser Definition wird Empowerment «als einen Prozeß [sic] der Selbst-Bemächtigung und der Selbst-Aneignung von Lebenskräften [aufgefasst]» (Herriger, 2020, S. 16). Betroffene werden damit zu aktiv Handelnden, die sich aus eigener Kraft aus ihrer Ohnmacht und Machtlosigkeit befreien können (Herriger, 2020, S. 16). Anhand dieser Aussage wird deutlich, dass bei dieser Begriffsdefinition von Empowerment der Selbsthilfe und dem Selbstmanagement ein zentraler Stellenwert zukommt (Herriger, 2020, S. 16).

In diesem Prozess der Selbstbemächtigung liegt das Augenmerk auf der Wiedererlangung von Kraft und Macht durch die Betroffenen selbst (Herriger, 2020, S. 16). Betroffene durchlaufen eine Entwicklung, in der sie einen Zugewinn an Einfluss auf ihre soziale Lebenswelt erfahren (Stark, 1993, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16). Zu diesem Zweck sollen in Vergessenheit geratene Stärken und Kompetenzen aufgespürt und gelernt werden, eigenen Lösungen wieder Wertschätzung entgegenzubringen (Keupp, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16-17). Im übertragenen Sinne werden Empowerment-Prozesse oftmals mit dem Bild des Aufbruchs verglichen (Herriger, 2020, S. 16).

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Empowerment-Prozesse durch Betroffene initiiert und selbst gesteuert werden (Herriger, 2020, S. 16). Dennoch zeigt sich, dass diese Prozesse häufig im Rahmen professioneller Unterstützung stattfinden (Keupp, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16-17). Für die Arbeitstätigkeit von Fachpersonen bedeutet dies, dass sie Empowerment-Prozesse zwar mit ihrem Handeln unterstützen, aber nicht direkt Einfluss darauf nehmen können (Weiss, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 17). Der professionelle Auftrag wird im gemeinsamen Austausch von «Erfahrungen mit adäquaten Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien [gesehen]» (Keupp, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16). Adressat:innen sollen durch diesen Austausch einen Zugewinn an Vertrauen in ihre Stärken und Kompetenzen erfahren können (Keupp, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16-17).

Abschliessend lässt sich feststellen, dass in dieser Begriffsdefinition von Empowerment der Schwerpunkt auf die Selbstbemächtigung durch Betroffene gelegt wird (Herriger, 2020, S. 16-17).

3.1.2 Empowerment als gelingende Lebensbewältigung

Bei dieser Begriffsdefinition von Empowerment steht die gelingende Bewältigung des Alltags im Zentrum. Empowerment wird dabei mit den Begriffen Stärke und Durchsetzungskraft in Bezug gesetzt (Herriger, 2020, S. 15). In diesem Verständnis von Empowerment fühlen sich Menschen wieder in der Lage, Belastungen und herausfordernde Situationen in ihrem Alltag selbstständig zu bewältigen (Herriger, 2020, S. 15). Diese Definition schliesst mit ein, dass sich Menschen wieder ermutigt fühlen, ihr Leben nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten und für sich zu definieren, was für sie ein gelingendes Leben beinhaltet (Herriger, 2020, S. 15).

Gemäss Herriger (2020, S. 15) greift die Soziale Arbeit bei der Anwendung des Empowerment-Konzepts vorwiegend auf diese Begriffsdefinition zurück. In Anbetracht dessen orientiert sich professionelles Handeln an der Zielsetzung, die Selbstverfügungskräfte ihrer Adressat:innen zu stärken oder zu erweitern (Herriger, 1991, zitiert nach Herriger, 2020, S. 15). Damit soll bezweckt werden, dass diese wieder selbstbestimmt über die Bedingungen ihres Alltags entscheiden können (Herriger, 1991, zitiert nach Herriger, 2020, S. 15). Auf Seiten der Fachpersonen bedingt dies zum einen, dass sie den Blick auf die Stärken und Fähigkeiten ihrer Adressat:innen richten, auch wenn diese von schwierigen Lebensumständen betroffen sind. Zum anderen haben sie das Vertrauen in ihre Adressat:innen, dass diese über die Fähigkeiten verfügen, ihr Leben selbstständig zu konzipieren (Herriger, 1994, zitiert nach Herriger, 2020, S. 15).

Mit dieser Zielsetzung verpflichtet sich die Soziale Arbeit, die klassisch defizitorientierte Sichtweise auf Adressat:innen hinter sich zu lassen (Braches-Chyrek, 2019, S. 91) Das optimistische Bild rückt ins Zentrum (Herriger, 1994, zitiert nach Herriger, 2020, S. 15). Adressat:innen werden als Handelnde wahrgenommen, die sich in einem Entwicklungsprozess aus ihrer Ohnmacht und Fremdbestimmtheit befreien (Herriger, 1994, zitiert nach Herriger, 2020, S. 15). Aus dieser Aussage wird erkennbar, dass Empowerment auch als Prozess gilt (Stark, 1996, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16). Diesbezüglich wird hervorgehoben, dass es in diesem Prozess auch darum geht, dass Menschen lernen mit ihren einschränkenden Lebensumständen und ihren Bedürfnissen umzugehen (Stark, 1996, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16) und damit beginnen ihr Leben zu gestalten (Stark, 1993, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16).

Diese Begriffsdefinition von Empowerment verdeutlicht schliesslich, dass der Sozialen Arbeit die übergeordnete Aufgabe zukommt, Adressat:innen in ihrer Lebensbewältigung in belastenden Lebensumständen zu unterstützen (Stark, 1996, zitiert nach Herriger, 2020, S. 16).

3.1.3 Empowerment als professionelles Handlungskonzept

Diese Begriffsdefinition bezieht sich auf die Ermöglichung, Unterstützung und Förderung von Selbstbestimmung im professionellen Kontext (Herriger, 2020, S. 17). In Anbetracht dessen rücken Fachpersonen aus verschiedenen Handlungsfeldern der psychosozialen Praxis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Herriger, 2020, S. 17).

Im Besonderen setzt sich diese Begriffsdefinition von Empowerment mit den Aufgaben, Zielen und Arbeitsgrundsätzen für Fachpersonen im Rahmen der Umsetzung von Empowerment in der psychosozialen Praxis auseinander (Herriger, 2020, S. 17-18).

Zu den Aufgaben zählen das Anbieten von Unterstützung für das Erproben neuer Wege von Selbstbestimmung, die Ermutigung zur Suche nach eigenen Stärken sowie das Geben von Impulsen zur Wiederaufnahme der eigenen Lebensgestaltung (Herriger, 2020, S. 17). Im Wesentlichen geht es also darum, Prozesse der Selbstbemächtigung zu ermöglichen und zu fördern sowie Ressourcen für Empowerment-Prozesse zur Verfügung zu stellen (Herriger, 2020, S. 17). Dies geht mit der Überzeugung einher, dass sich Prozesse der Selbstbemächtigung vollziehen können, wenn Adressat:innen Situationen erleben, in denen sie Erfahrungen von Selbstwert, Ermutigung und sozialer Anerkennung machen können (Herriger, 2020, S. 21). Es wird davon ausgegangen, dass sich Adressat:innen in anderen Situationen auf diese positiven Erfahrungen stützen können, wodurch sie sich gestärkt und ermutigt fühlen, Herausforderungen in ihrem Alltag anzugehen (Herriger, 2020, S. 21). Darüber hinaus wird vermutet, dass sich daraus positive Effekte auf das Selbstwertgefühl ergeben (Herriger, 2020, S. 21). In Bezug auf die Einzelfallberatung weist Theunissen (1999, S. 154) darauf hin, dass der Fokus auf die persönlichen Stärken gelegt und diese gefördert werden sollten. Gemäss Sohns (2009, S. 79) wird Empowerment in diesem Sinne als Stützungskonzept verstanden, welches vorbereitend dazu dient, dass Adressat:innen die Lebensgestaltung wieder eigenständig in die Hand nehmen können.

In Anbetracht dessen zielt die professionelle Arbeit darauf ab, Adressat:innen «vielfältige Vorräte von Ressourcen für ein gelingendes Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen, auf die diese 'bei Bedarf' zurückgreifen können, um Lebensstärke und Kompetenz

zur Selbstgestaltung der Lebenswelt zu gewinnen» (Herriger, 2020, S. 17). Gemäss Rappaport (1990, zitiert nach Herriger, 2020, S. 20) bringt dies die Erfordernis mit sich, dass sich Fachpersonen auch mit den Lebensbedingungen- und umständen ihrer Adressat:innen auseinandersetzen. Die Aufgaben und Ziele verpflichten Fachpersonen, sich an gewissen Arbeitsprinzipien und an einer Haltung auszurichten (Weiss, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 17). So gelten als Arbeitsprinzipien, dass Adressat:innen ihre Lösungen eigenständig erarbeiten und demnach von professioneller Seite keine Vorgaben zur Lösungsfindung oder Lösungen vorgegeben werden (Weiss, 1992, zitiert nach Herriger, 2020, S. 17). Diese Arbeitsgrundsätze gehen mit der Haltung einher, Adressat:innen in ihren schwierigen Lebensumständen jederzeit als kompetente Akteur:innen und als Expert:innen ihrer eigenen Lösung zu betrachten (Theunissen, 1999, S. 108).

3.1.4 Zwischenfazit

Die dargestellten Sichtweisen der Begriffsdefinitionen von Empowerment zeigen die Vielschichtigkeit des Empowerment-Konzepts auf. Zusammenfassend lässt sich aufgrund der gewonnen Erkenntnisse ableiten, dass sich Empowerment im Kern als ein Prozess der Selbstbemächtigung durch Betroffene definieren lässt (Herriger, 2020, S. 16). Diesbezüglich hat sich herausgestellt, dass sich Empowerment in einem Prozess vollzieht, der ausschliesslich durch Betroffene eingesteuert und vollzogen werden kann (Herriger, 2020, S. 16).

Gleichwohl ist zum Ausdruck gekommen, dass Empowerment Menschen in schwierigen Lebenssituationen in den Blick nimmt und mit der Absicht verbunden ist, dass eine für sie gelingende Lebensbewältigung angesichts schwieriger Lebensumstände und -bedingungen erzielt wird (Herriger, 1994, zitiert nach Herriger, 2020, S. 15). In Anbetracht dessen wurde offensichtlich, dass diese Menschen oftmals auf professionelle Unterstützung angewiesen sind, um Empowerment-Prozesse anzustossen (Herriger, 2020, S. 17). Es hat sich gezeigt, dass dies für die professionelle Arbeit bedeutet, Prozesse der Selbstbemächtigung zu ermöglichen und zu fördern sowie Ressourcen für Empowerment-Prozesse zur Verfügung zu stellen (Herriger, 2020, S. 17). In Verbindung mit diesen Erkenntnissen wird deutlich, dass es für Menschen wichtig ist, dass sie Erfahrungen von Selbstwert, Ermutigung und sozialer Anerkennung machen können (Herriger, 2020, S. 21). Dies gründet auf der Annahme, dass sich aus diesen Erfahrungen positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl ergeben und das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit gestärkt wird (Herriger, 2020, S. 21).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird deutlich, dass Empowerment für die SSA primär als professionelles Handlungskonzept zu begreifen ist (Herriger, 2020, S. 17). So hat sich gezeigt, dass sich diese Definition von Empowerment im Besonderen mit Aufgaben und Arbeitsgrundsätzen für Fachpersonen im Rahmen der Umsetzung von Empowerment in der psychosozialen Praxis beschäftigt (Herriger, 2020, S. 17-18). Aus Sicht der verfassenden Person wird das Verständnis für die Aufgaben und Arbeitsgrundsätze als unerlässliche Grundlage für die professionelle Unterstützung armutsbelasteter Kinder im Rahmen der Einzelfallberatung beurteilt. Nichtsdestotrotz gilt es aus Sicht der verfassenden Person die anderen vorgestellten Begriffsdefinitionen nicht zu vernachlässigen, da sie auf zentrale Aspekte und Gelingensbedingungen von Empowerment-Prozessen hinweisen.

3.2 Spezifische Aufgabe des Empowerments bei armutsbelasteten Kindern

Im vorliegenden Abschnitt steht die spezifische Aufgabe des Empowerments im Hinblick auf die Stärkung des Selbstwertgefühls bei armutsbelasteten Kindern im Zentrum der Betrachtung. Dafür wird auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Abschnitt 2.4.4 erörtert, welcher konkrete Gegenstand mit dem Empowerment adressiert werden soll. Darauf aufbauend wird die spezifische professionelle Aufgabe des Empowerments benannt.

Die Ausführungen im Abschnitt 2.4.4 haben aufgezeigt, dass das Selbstwertgefühl als Bestandteil des menschlichen Selbstkonzepts gilt (Moschner, 2001, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46). In Anbetracht dieser Tatsache hat sich herauskristallisiert, dass das Selbstwertgefühl als Teil des Selbstkonzepts mit Prozessen der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung verbunden und von diesen massgeblich beeinflusst wird (Mummendey, 1999, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 46). Dies zeigt auf, dass die Art und Weise, wie sich ein Mensch selbst wahrnimmt und bewertet, Einfluss auf die Entwicklung eines verminderten oder positiven Selbstwertgefühls nimmt (Hoppe, 2012, S. 49).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ergibt sich als erste zentrale Erkenntnis, dass Veränderungen des Selbstwertgefühls über die Arbeit am eigenen Selbstkonzept erzielt werden können (Hoppe, 2012, S. 49).

Des Weiteren haben die Ausführungen im Abschnitt 2.4.4 offenbart, dass in Bezug auf die gelingende Bewältigung schulischer Aufgaben das schulische Selbstkonzept für die vorliegende Fragestellung von Relevanz ist. So hat sich gezeigt, dass zwischen dem schulischen Selbstkonzept – verstanden, als «die Gesamtheit der Gedanken über die

eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen» (Schöne et al., 2003, S. 4) – und dem schulischen Leistungserfolg ein gewisser Zusammenhang feststellbar ist (Schöne et al., 2003, S. 5).

Daraus ergibt sich als zweite zentrale Erkenntnis, dass es für die SSA in der vorliegenden Thematik angezeigt ist, das schulische Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes mit ihren Empowerment-Bemühungen zu adressieren (Möller & Trautwein, 2015, S. 178-179). Es wird klar, dass das schulische Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes als Gegenstand für das Empowerment zu betrachten ist (Möller & Trautwein, 2015, S. 178-179).

Die spezifische Aufgabe besteht somit darin, das schulische Selbstkonzept eines armutsbetroffenen Kindes zu empowern, damit das Selbstwertgefühl gestärkt und schulische Aufgaben gelingend bewältigt werden können. Wohlverstanden bedeutet dies, dass armutsbelastete Kinder über das Empowerment unterstützt werden, dass sie innere Blockaden und Verkrampfungen in ihrem schulischen Selbstkonzept eigenständig lösen können. Denn wie aus den Ausführungen im Abschnitt 2.4.4 bekannt ist, lassen sich letztlich Veränderungen im Selbstwertgefühl über die eigene Arbeit im Selbstkonzept herbeiführen (Hoppe, 2012, S. 49). Diese Aussage unterstützt die Schlussfolgerung im Abschnitt 2.6, wonach der SSA über das Empowerment indirekt die Rolle der Impulsgeberin zukommen kann.

3.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen im dritten Kapitel auf, dass Empowerment als professionelles Handlungskonzept der empfohlene Weg ist, um das Selbstwertgefühl eines armutsbelasteten Kindes zu stärken (Herriger, 2020, S. 17). Insbesondere wurde aus dem Abschnitt 3.2 deutlich, dass das schulische Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes als zu bearbeitender Gegenstand gilt (Möller & Trautwein, 2015, S. 178-179).

Daraus hat sich ergeben, dass es als spezifische Aufgabe der SSA anzusehen ist, das schulische Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes zu empowern, damit das Selbstwertgefühl gestärkt (Hoppe, 2012, S. 49) und schulische Aufgaben gelingend bewältigt werden können (Möller & Trautwein, 2015, S. 178-179). Darauf aufbauend stellt sich die Frage, wie die SSA das Empowerment des schulischen Selbstkonzepts in ihrem Arbeitsalltag praktisch durchführt. Aus Sicht der verfassenden Person ist die praktische Durchführung mit drei zentralen Herausforderungen verbunden.

Erstens muss die SSA in der Lage sein, die inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes zu erkennen (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Zweitens muss es ihr auf dieser Basis gelingen, das betroffene Kind erkennen zu lassen, dass es sich mit seinem gegenwärtigen Bewältigungsverhalten und den bisher unternommenen Lösungsstrategien in einem Teufelskreis befindet, den es zu durchbrechen gilt (Watzlawick, Weakland & Fisch, 2020, S. 121). Drittens gilt es, das betroffene Kind zur Einsicht zu bewegen, dass es Veränderungen in seinem schulischen Selbstkonzept selbst initiieren und umsetzen kann (Watzlawick et al., 2020, S. 122).

Angesichts der identifizierten Herausforderungen ist es aus Sicht der verfassenden Person angezeigt, dass die SSA darüber nachdenkt, wie sie diesen Herausforderungen begegnet. Dieser Frage wird im vierten Kapitel nachgegangen, in welchem in die Theorie des menschlichen Wandels nach Watzlawick et al. (2020) eingeführt wird. Diese Theorie ist im deutschsprachigen Raum im Jahr 1974 in der ersten Auflage in Buchform veröffentlicht worden (Watzlawick et al., 1974).

4 Praktische Durchführung des Empowerments

Zum Schluss des dritten Kapitels sind drei zentrale Herausforderungen augenscheinlich geworden, welche mit der praktischen Durchführung des Empowerments verbunden sind. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen.

Sodann geht das vierte Kapitel der Frage nach, wie die SSA den identifizierten Herausforderungen begegnen kann, damit das Empowerment in der Einzelfallberatung mit armutsbelasteten Kindern praktisch durchgeführt werden kann. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt zum einen auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse im Verlauf dieser Arbeit. Zum anderen fließen Überlegungen aus der Theorie des menschlichen Wandels nach Watzlawick et al. (2020) in die Betrachtung mit ein.

Der Theorie des menschlichen Wandels (Watzlawick et al., 2020) wird aus Sicht der verfassenden Person das Potential zugeschrieben, dass sie als Hilfsmittel für den Umgang mit den identifizierten Herausforderungen dient und somit die praktische Durchführung des Empowerments unterstützt. So liefert diese Theorie sowohl Erklärungen wie destruktives menschliches Verhalten entsteht, sich aufrechterhält und erkannt werden kann (Watzlawick et al., 2020, S. 59-68) als auch Lösungsvorschläge, wie konstruktive Verhaltensveränderungen professionell gefördert und selbst umgesetzt werden können (Watzlawick et al., 2020, S. 115-133).

Im Folgenden wird einzeln auf jede im Abschnitt 3.3 identifizierte Herausforderung eingegangen. Die Ausführungen sind nicht als konkrete Handlungsanleitung auf der praktischen Ausführungsebene zu verstehen, sondern vielmehr als Gedankenstütze. So ist aus Sicht der verfassenden Person jedes Kind in seinem schulischen Selbstkonzept unvergleichbar, weshalb kein Standardvorgehen umsetzbar ist.

4.1 Erkennen innerer Blockaden und Verkrampfungen

Der Abschnitt 3.2 hat aufgezeigt, dass das schulische Selbstkonzept im Zentrum der Empowerment-Bemühungen steht (Möller & Trautwein, 2015, S. 178-179). Die erste Herausforderung zeigt sich nun darin, die inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes zu erkennen. An dieser Stelle ist es von Bedeutung, die Kerngedanken des schulischen Selbstkonzepts in Erinnerung zu rufen. Aus diesem Grund wird auf Erkenntnisse des Abschnitts 2.4.4 nochmals Bezug genommen.

Wie bereits im Abschnitt 2.4.4 ausgeführt, ist mit dem schulischen Selbstkonzept das Fähigkeitsselbstkonzept in schulischen Leistungssituationen gemeint (Möller & Trautwein, 2015, S. 179). Es umfasst also «die Gesamtheit der Gedanken über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen» (Schöne et al., 2003, S. 4). Bei diesen Gedanken geht es vornehmlich um die persönliche Auseinandersetzung mit den Fragen «Was tauge ich eigentlich?» und «Wie schlau/eitel/schnell bin ich?» (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). In diesem Zusammenhang darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass in die Konstruktion des Selbstkonzepts nicht nur die Eigenwahrnehmung, sondern auch Meinungen anderer Personen miteinflussen (Möller & Trautwein, 2015, S. 180).

In Bezug auf das Erkennen innerer Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes lässt sich aus diesen Ausführungen folgern, dass es für die SSA zum einen von Nutzen ist, die Fragen zu identifizieren, mit denen sich ein armutsbelastetes Kind im Rahmen seines schulischen Selbstkonzepts auseinandersetzt (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Zum anderen gilt es zu eruieren, wie die persönliche Beantwortung dieser Fragen ausfällt (Hoppe, 2012, S. 49).

In diesem Zusammenhang betrachten es Watzlawick et al. (2020, S. 127) als zielführend, sich über Was-Fragen menschlichen Problemen anzunähern und für die Analyse derselben zu nutzen. Dabei sollen die Fragen «was tun die Betroffenen jetzt und hier, wodurch das Problem erhalten und womöglich erschwert wird, und was kann jetzt und hier getan werden, um es zu lösen?» (Watzlawick et al., 2020, S. 127) im Mittelpunkt stehen. Diese Herangehensweise schafft aus ihrer Sicht die Bedingungen, dass sich ein menschlicher Wandel vollziehen kann (Watzlawick et al., 2020, S. 127). Demgegenüber plädieren sie dafür, auf Warum-Fragen zu verzichten. Als Begründung führen sie an, dass Warum-Fragen den Blick auf die Vergangenheit und die Ursachen lenken. Dies begünstigt aus ihrer Sicht das Verharren auf der Problementstehung und -aufrechterhaltung, anstatt den Blick auf die Problemlösung zu richten (Watzlawick et al., 2020, S. 127).

4.2 Erkennen des Teufelskreises falscher Lösungsstrategien

Der Abschnitt 3.3 hat aufgezeigt, dass die zweite Herausforderung für die SSA darin besteht, ein armutsbelastetes Kind erkennen zu lassen, dass es sich mit seinem gegenwärtigen Bewältigungsverhalten und den bisher unternommenen Lösungsstrategien in einem Teufelskreis befindet.

Gemäss der Theorie des menschlichen Wandels ist es auf professioneller Seite angezeigt, ein Verständnis für die Problementstehung und ihre Aufrechterhaltung zu

gewinnen (Watzlawick et al., 2020, S. 59-68). Auf die SSA bezogen bedeutet dies, dass es wichtig ist, ein tieferes Verständnis für Dynamiken und Muster im Verhalten eines armutsbelasteten Kindes zu entwickeln, die zur Problementstehung und ihrer Aufrechterhaltung beitragen (Watzlawick et al., 2020, S. 59-68). Zu diesem Zweck wird im Folgenden auf theoretische Überlegungen aus der Theorie des menschlichen Wandels Bezug genommen und im Besonderen auf das Konzept der Lösungen erster Ordnung und mehr derselben Massnahmen (Watzlawick et al., 2020, S. 59-68).

Im Grundsatz geht die Theorie des menschlichen Wandels davon aus, dass Menschen bei der Lösung ihrer Probleme eine Veränderung beziehungsweise einen Wandel bei sich selbst anstreben (Watzlawick et al., 2020, S. 9-10). In diesem Zusammenhang zeigt sich jedoch, dass Menschen oftmals ihre Probleme innerhalb unveränderter Rahmenbedingungen lösen möchten, anstatt diese zu verändern (Watzlawick et al., 2020, S. 66). In der Tendenz führt dies dazu, dass Probleme bestehen bleiben oder sich verschlimmern. Gleichzeitig bleibt die beabsichtigte, persönliche Veränderung aus (Watzlawick et al., 2020, S. 67). In dieser Betrachtungsweise werden menschliche Probleme als Ergebnis der Umsetzung falscher Herangehensweisen gesehen (Watzlawick et al., 2020, S. 65). In diesem Zusammenhang wird von Lösungen erster Ordnung (Watzlawick et al., 2020, S. 38) und mehr derselben Massnahmen gesprochen (Watzlawick et al., 2020, S. 59). Diese betrachten Menschen als richtige Vorgehensweisen zur Problemlösung (Watzlawick et al., 2020, S. 62).

So gehen Menschen bei der Anwendung Lösungen erster Ordnung davon aus, dass sich die Lösung direkt gegen das eigentliche Problem richten muss und sich innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen zu vollziehen hat (Watzlawick et al., 2020, S. 120-121). Diese Annahme stellt sich jedoch als falsch heraus und führt dazu, dass Menschen ihre Probleme nicht lösen können und sich stattdessen in einem Teufelskreis gefangen fühlen (Watzlawick et al., 2020, S. 121). Im Grundsatz handelt es sich bei Lösungen erster Ordnung um Veränderungen, die lediglich einen «Wechsel von einem internen Zustand zu einem anderen innerhalb eines selbst invariant bleibenden Systems [bedeuten]» (Watzlawick et al., 2020, S. 33). Menschen haben also das Gefühl, dass sie ihr Problem innerhalb dieser vorgegebenen Rahmenbedingungen lösen müssen (Watzlawick et al., 2020, S. 51). Diese Vorstellung erweist sich gedanklich als so einschränkend, dass sie die Problemlösung verunmöglicht, auch wenn das Problem in sich lösbar ist (Watzlawick et al., 2020, S. 51). Daraus wird deutlich, dass Lösungen erster Ordnung als falsche Lösungsstrategien für die Lösung von Problemen bezeichnet werden können (Watzlawick et al., 2020, S. 51).

Im Rahmen Lösungen erster Ordnung zeigt sich, dass Menschen dazu neigen, sogenannte mehr derselben Massnahmen anzuwenden (Watzlawick et al., 2020, S. 59). Dies bedeutet, dass bereits bekannte Lösungsstrategien und Verhaltensweisen wiederholt umgesetzt werden, die jedoch den Fortbestand des Problems oder gar eine Problemverschlimmerung zur Folge haben (Watzlawick et al., 2020, S. 60). In anderen Worten wird also im Rahmen Lösungen erster Ordnung «mehr einer falschen Lösung angewendet» (Watzlawick et al., 2020, S. 61). Paradoxerweise gehen Menschen davon aus, dass sie über mehr derselben Massnahmen Probleme lösen und die gewünschte Veränderung herbeiführen können (Watzlawick et al., 2020, S. 62). Letzten Endes bewahrheitet sich dies oftmals nicht und der Leidensdruck vergrössert sich (Watzlawick et al., 2020, S. 61).

Aus den Ausführungen ergibt sich, dass innere Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept als Folge wiederholter, falscher Lösungsstrategien (Watzlawick et al., 2020, S. 61) innerhalb unveränderter Rahmenbedingungen verstanden werden können (Watzlawick et al., 2020, S. 33). Die unveränderten Rahmenbedingungen können aus Sicht der verfassenden Person bei armutsbelasteten Kindern mit dem verminderten Selbstwertgefühl gleichgesetzt werden.

Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass die SSA einem armutsbelasteten Kind helfen sollte zu erkennen, dass die Wiederholung bekannter Lösungsstrategien (Watzlawick et al., 2020, S. 61) keine funktionale Strategie ist, um innere Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept zu überwinden (Watzlawick et al., 2020, S. 33).

Um aus dem Teufelskreis bisheriger Lösungsstrategien auszusteigen, gilt es stattdessen aufzeigen, dass sich die Lösungsstrategien nicht gegen die inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept, sondern gegen die bisher umgesetzten ineffektiven Lösungsstrategien richten sollten (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Im Kern geht es also darum, «den Teufelskreis der bisher versuchten Lösung [zu durchbrechen]» (Watzlawick et al., 2020, S. 121). In diesem Zusammenhang wird von Lösungen zweiter Ordnung gesprochen (Watzlawick et al., 2020, S. 115-133). Auf ihre Bedeutung und Funktionsweise wird im Abschnitt 4.3 eingegangen, wenn es darum geht, der dritten Herausforderung – der Förderung der Selbstinitiative – zu begegnen.

4.3 Förderung der Selbstinitiative

Gemäss den Ausführungen im Abschnitt 3.3 besteht die dritte Herausforderung darin, ein armutsbelastetes Kind zur Einsicht zu bewegen, dass es Veränderungen in seinem schulischen Selbstkonzept selbst initiieren und umsetzen kann. Im Wesentlichen geht es also um die Förderung der Selbstinitiative.

Zum diesem Zweck wird es als notwendig eingeschätzt, einem armutsbelasteten Kind aufzuzeigen, dass es aus dem Teufelskreis der bisher angewendeten Lösungsstrategien aussteigen kann und die Herbeiführung einer tatsächlichen Veränderung möglich ist (Watzlawick et al., 2020, S. 115-133).

In Anbetracht der theoretischen Ausführungen im Abschnitt 4.2 ist davon auszugehen, dass ein armutsbelastetes Kind durch die wiederholte Anwendung Lösungen erster Ordnung nicht im Stande ist zu erkennen, wie es aus dem Teufelskreis seiner bisher angewendeten Lösungsstrategien aussteigen kann (Watzlawick et al., 2020, S. 51). Dies kann aus Sicht der verfassenden Person mitunter auf den Umstand zurückgeführt werden, dass ein armutsbelastetes Kind über ein vermindertes Selbstwertgefühl verfügt, was es zusätzlich im Teufelskreis gefangen lässt.

Wie die Ausführungen im Abschnitt 4.2 bereits angedeutet haben, können Lösungen zweiter Ordnung aus der gleichnamigen Theorie des menschlichen Wandels als Hilfestellung dienen (Watzlawick et al., 2020, S. 115-133). Sodann wird Lösungen zweiter Ordnung das Potential zugesprochen, dass sie den Teufelskreis der bisherigen angewendeten Lösungsstrategien durchbrechen können (Watzlawick et al., 2020, S. 121).

Dies begründen Watzlawick et al. (2020, S. 122) damit, dass Lösungen zweiter Ordnung im Unterschied zu Lösungen erster Ordnung nicht das zu lösende Problem ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellen, sondern die bisher angewendeten Lösungsstrategien. In anderen Worten bedeutet dies, dass sich die Art der Problembewältigung nicht gegen das Problem selbst richtet, sondern gegen die Art der gewählten Lösungsstrategie (Watzlawick et al., 2020, S. 120).

Durch diese andere Art der Herangehensweise bei der Problembewältigung werden problemverursachende Lösungsstrategien offensichtlich (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Dies bringt den entscheidenden Vorteil, dass die Art und Weise der gewählten Lösungsstrategien überdacht und angepasst werden kann (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Es eröffnen sich neue Herangehensweisen zur Problembewältigung (Watzlawick

et al., 2020, S. 121). Dies hat zur Folge, dass die Problemsituation aus den bisherigen starren Rahmenbedingungen herausgelöst und ein neuer Rahmen zur Problembewältigung geschaffen werden kann (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Damit kann der Teufelskreis der bisher angewendeten Lösungsstrategien durchbrochen und die Grundlage für eine tatsächliche Problemlösung und Veränderung geschaffen werden (Watzlawick et al., 2020, S. 122).

In Bezug auf die Förderung der Selbstinitiative eines armutsbelasteten Kindes lässt sich aus den Ausführungen folgern, dass es für die SSA angezeigt ist, einem armutsbelasteten Kind zu verdeutlichen, dass es sich aus der eigenen Betroffenheit lösen und durch diesen Schritt positive Entwicklungsprozesse selbst einleiten kann. Im Besonderen muss ihm deshalb aufgezeigt werden, wie es sich aus seiner eigenen Betroffenheit lösen kann.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Wissen über die zwei unterschiedlichen Arten von Lösungsstrategien auf den Ebenen der ersten und zweiten Ordnung für den professionellen Hilfeprozess von zentraler Bedeutung ist (Watzlawick et al., 2020). Die SSA muss also wissen, dass ein armutsbelastetes Kind seine inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept über Lösungen zweiter Ordnung effektiv bearbeiten kann (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, einem armutsbelasteten Kind zu verdeutlichen, was es bedeutet, Probleme über Lösungen erster Ordnung oder zweiter Ordnung zu lösen (Watzlawick et al., 2020, S. 33). Demzufolge ist es bei diesem Schritt als Aufgabe der SSA zu betrachten, einem armutsbelasteten Kind Lösungen zweiter Ordnung schmackhaft zu machen.

4.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend verdeutlichen die Ausführungen im vierten Kapitel, dass die praktische Durchführung des Empowerments bei armutsbelasteten Kindern mit zentralen Herausforderungen verbunden ist. Gleichzeitig ist hervorgekommen, dass die Überlegungen aus der Theorie des menschlichen Wandels nach Watzlawick et al. (2020) wertvolle Hinweise bieten, wie die SSA den Umgang mit diesen Herausforderungen gestalten kann.

Insbesondere haben die Ausführungen zu den Lösungen erster und zweiter Ordnung aus der gleichnamigen Theorie (Watzlawick et al., 2020) die Erkenntnis hervorgebracht, dass die gewählte Art der Problembewältigung massgeblich dazu beiträgt, ob sich eine Problemsituation aufrechterhält oder lösen lässt (Watzlawick et al., 2020, S. 33). Die gedankliche Auseinandersetzung mit diesen zwei Konzepten kann der SSA helfen, wie sie armutsbelastete Kinder im Rahmen der Einzelfallberatung unterstützen kann.

Diesbezüglich zeigt sich, dass sich die SSA bei der praktischen Durchführung des Empowerments bei armutsbelasteten Kindern an Lösungen zweiter Ordnung orientieren sollte (Watzlawick et al., 2020, S. 122).

5 Schlussfolgerungen

Im fünften und letzten Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit präsentiert. Zuerst werden die Hauptfragestellung sowie die damit verbundenen Teilfragen auf der Grundlage der im Hauptteil dargestellten Inhalte beantwortet. Anschliessend wird das gewählte Vorgehen einer kritischen Reflexion unterzogen. Zuletzt erfolgt das Fazit, in dem Schlussfolgerungen und Anregungen für die Praxis der SSA formuliert sind.

5.1 Beantwortung der Fragestellung

Folgend werden zuerst die in der Einleitung formulierten drei Teilfragen beantwortet und anschliessend die Hauptfragestellung.

5.1.1 Erste Teilfrage

Die erste Teilfrage hat sich der Frage gewidmet, wie sich die Lebenslage armutsbetroffener Kinder im Primarschulalter beschreiben lässt.

Es lässt sich feststellen, dass es nicht die eine Lebenslage armutsbetroffener Kinder im Primarschulalter gibt, weil sich die Lebenslage so vielfältig zeigt wie die Ursachen von Kinderarmut (Hock et al., 2014, S. 21). Nichtsdestotrotz kann die Lebenslage armutsbetroffener Kinder im Primarschulalter insgesamt als defizitär beschrieben werden (Holz, 2013, S. 32). Dies mit der Erklärung, dass Armut die individuellen Lebens-, Handlungs- und Entscheidungsspielräume betroffener Kinder einschränkt und mit Benachteiligungen in verschiedenen Dimensionen der Lebenslage verbunden ist (Holz, 2013, S. 32). In diesem Zusammenhang hat sich verdeutlicht, dass armutsbetroffene Kinder im Gegensatz zu nicht-armutsbetroffenen Kindern häufiger in den vier Lebenslagendimensionen der materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Lage von Einschränkungen betroffen sind (Hübenthal, 2018, S. 109).

In der materiellen Lage sticht hervor, dass armutsbetroffene Kinder häufiger von schlechteren Wohnverhältnissen betroffen sind (Laubstein et al., 2016, S. 75). Auch offenbart sich, dass sie über weniger Möglichkeiten verfügen an kostenpflichtigen, altersspezifischen Freizeitaktivitäten teilzunehmen (Schweizerisches Gesundheitsobservatorium, 2020, S. 45). In der sozialen Lage fällt insgesamt auf, dass armutsbetroffene Kinder isolierter aufwachen (Laubstein et al., 2016, S. 13). Dies wird unter anderem auf die Wohnsituation zurückgeführt, die es erschwert, Kontakte zu Gleichaltrigen zuhause zu pflegen (Butterwegge et al., 2004, S. 81). Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass armutsbetroffene Kinder häufiger mit Mehrfachproblematiken konfrontiert sind (Laubstein et al.,

2016, S. 13). Dies wird darauf zurückgeführt, dass die Eltern aufgrund der belastenden Lebensumstände nicht im Stande sind, ihren Kindern verlässliche Bedingungen zur Bewältigung des Alltags zu bieten (Butterwegge et al., 2004, S. 81). Bei der kulturellen Lage zeigt sich das Bild, dass armutsbetroffene Kinder seit frühester Kindheit mit höheren Risiken in Bezug auf ihre schulische Laufbahn konfrontiert sind (Laubstein et al., 2016, S. 76). So werden sie häufiger verspätet eingeschult, müssen öfters ein Schuljahr wiederholen und erzielen einen niedrigeren Bildungsabschluss (Laubstein et al., 2016, S. 76). Bei der gesundheitlichen Lage ist auffällig, dass armutsbetroffene Kinder ihr Wohlbefinden in Bezug auf die Familie, die Schule, die Freizeit und den Wohnort insgesamt negativer bewerten (Hinder, 2022, S. 20). Es sticht zudem heraus, dass sie im Vergleich zu nicht-armutsbetroffenen Kindern mehr über «Symptomatiken wie Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Unkonzentriertheiten, Nervosität [berichten]» (Laubstein et al., 2016, S. 76). Abschliessend lässt sich feststellen, dass von Kinderarmut betroffen zu sein weit mehr bedeutet, als nur von familiärer Einkommensarmut betroffen zu sein (Hollenstein & Nieslony, 2017, S. 244; Holz, 2013, S. 32; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 97-98).

5.1.2 Zweite Teilfrage

Die zweite Teilfrage ist der Frage nachgegangen, welche Folgen Kinderarmut auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern im Primarschulalter haben kann.

Es hat sich gezeigt, dass im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass Kinderarmut mit Folgen für die kindliche Entwicklung verbunden ist, wenn ein armutsbetroffenes Kind dem Lebenslagentyp Benachteiligung oder multiple Deprivation zugeordnet werden kann (Holz, 2013, S. 38). Dies bedeutet, dass ein betroffenes Kind in einer bis zwei, respektive in allen vier in der ersten Teilfrage geschilderten Lebenslagendimensionen Auffälligkeiten hinsichtlich seiner kindlichen Entwicklung zeigt (Volf et al., 2023, S. 38). Dies bedeutet, dass das betroffene Kind nicht in allen Lebenslagendimensionen über die notwendigen materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Ressourcen verfügt, um mögliche Unterversorgungen in den vier Lebenslagendimensionen erfolgreich zu bewältigen (Holz, 2013, S. 38).

Im Besonderen haben die Ausführungen im Abschnitt 2.3 verdeutlicht, dass Armut mit Folgen hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung von armutsbetroffenen Kindern einhergeht (Böhnisch, 2018, S. 110; Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98; Zander, 2020, S. 344). In diesem Zusammenhang hat sich manifestiert, dass armutsbetroffene Kinder häufig über ein vermindertes Selbstwertgefühl verfügen (Iben, 2000, zitiert nach

Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98). Bedeutungsvoll ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die Schule mit ihren Rückmeldungen einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstwertgefühl nimmt (Zander, 2020, S. 344). Diesbezüglich hat sich herausgestellt, dass insbesondere negative Rückmeldungen das verminderte Selbstwertgefühl verstärken (Zander, 2020, S. 344). So zeigt sich, dass armutsbetroffene Kinder dazu neigen, sich in schulischen Situationen schneller von den an sie gestellten Ansprüchen entmutigen zu lassen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 98). Gleichzeitig hat sich offenbart, dass sich ein vermindertes Selbstwertgefühl erschwerend auf die Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen auswirkt (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 114).

Zusammenfassend lässt sich zum einen feststellen, dass sich die Lebenslage armutsbetroffener Kinder eher nachteilig auf die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls auswirkt (Hurrelmann & Bauer, 2020, S. 132). Zum anderen lässt sich feststellen, dass sich die Folgen eines verminderten Selbstwertgefühls im Schulerfolg feststellen lassen und dies bereits im Primarschulalter eintritt (Holz et al., 2006, S. VI).

Im Zuge der Bearbeitung der zweiten Teilfrage hat sich verdeutlicht, dass ein Teil armutsbetroffener Kinder von einem verminderten Selbstwertgefühl betroffen ist und es ihnen deshalb erschwert wird, schulische Aufgaben gelingend zu bewältigen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 114). Daraus hat sich die zentrale Problemstellung dieser Arbeit ergeben. Aus diesem Grund wurde mit der dritten Teilfrage der Begriff armutsbelastete Kinder eingeführt, um deutlich zu machen, dass armutsbetroffene Kinder mit einem verminderten Selbstwertgefühl im Fokus dieser Arbeit stehen.

5.1.3 Dritte Teilfrage

Die dritte Teilfrage hat sich mit der Frage befasst, welcher Handlungsansatz der SSA in der Einzelfallberatung mit armutsbelasteten Kindern zur Stärkung des Selbstwertgefühls nützlich sein kann.

In Bezug auf armutsbelastete Kinder hat sich gezeigt, dass sie aufgrund ihres verminderten Selbstwertgefühls oftmals nicht in der Lage sind, Veränderungen von sich aus anzustossen (Mäder, 2012, S. 88). Dies wird auf den Umstand zurückgeführt, dass ein vermindertes Selbstwertgefühl Perspektivenlosigkeit begünstigt und zur Folge hat, dass die betroffenen Kinder innerlich blockiert sind (Mäder, 2012, S. 88). Um einen Wandel herbeizuführen ist es daher wichtig, dass diese Kinder durch äussere Impulse unterstützt werden (Mäder, 2012, S. 87-88). Jedoch haben die Ausführungen zur Entstehung des

Selbstwertgefühls die Erkenntnis hervorgebracht, dass das Selbstwertgefühl zwar von aussen beeinflusst werden kann (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 67), es sich jedoch letztendlich durch subjektive innere Bewertungsprozesse formt (Hoppe, 2012, S. 49). Im Zuge dieser Erkenntnisse wird klar, dass die Stärkung des Selbstwertgefühls durch die SSA begrenzt möglich ist und armutsbelastete Kinder die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls selbstständig vorantreiben müssen.

Nichtsdestotrotz hat sich verdeutlicht, dass armutsbelastete Kinder aufgrund innerer Blockaden auf äussere Impulse angewiesen sind, um diesen Prozess anzustossen (Mäder, 2012, S. 87-88). In diesem Zusammenhang hat die vorliegende Bachelorarbeit herausgefunden, dass die SSA angesichts ihres Arbeitsauftrages die Rolle der Impulsgeberin übernehmen kann. Im Anbetracht dieser Erkenntnis ist klar geworden, dass die SSA einen Handlungsansatz benötigt, der die Selbstbemächtigung armutsbelasteter Kinder ins Zentrum rückt und gleichzeitig Prozesse der Selbstbemächtigung ermöglicht (Herriger, 2020, S. 17-18).

Es hat sich offenbart, dass das Empowerment-Konzept der Handlungsansatz ist, der diesen Anforderungen gerecht werden kann. In der professionellen Perspektive geht es bei Empowerment nämlich darum, dass Fachpersonen mit ihrem Handeln Prozesse der Selbstbemächtigung unterstützen (Herriger, 2020, S. 17). Dies ist mit dem Ziel verbunden, dass Menschen lernen, sich wieder um ihre eigenen Angelegenheiten zu kümmern und sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden (Herriger 2020, S. 20). In der vorliegenden Thematik hat sich herausgestellt, dass sich die Leitgedanken des Empowerment-Konzepts auf die Situation armutsbelasteter Kinder übertragen lassen und dieser Handlungsansatz somit der empfohlene Weg ist, um armutsbelastete Kinder bei der Stärkung ihres Selbstwertgefühls zu unterstützen.

5.1.4 Hauptfrage

Zuletzt gilt es die Hauptfragestellung zu beantworten, die sich mit der Frage auseinandergesetzt hat, wie die SSA in der Einzelfallberatung das Selbstwertgefühl armutsbelasteter Kinder stärken kann, damit die schulischen Aufgaben gelingend bewältigt werden können.

Um die Hauptfragestellung angemessen zu beantworten, ist es angezeigt, etwas weiter auszuholen und zusätzliche Kontextinformationen zu präsentieren, die sich aus der Erarbeitung der vorliegenden Bachelorarbeit ergeben haben.

In Bezug auf die Stärkung des Selbstwertgefühls hat sich gezeigt, dass das Selbstwertgefühl in einem selbstgesteuerten und fortwährenden Prozess im mentalen Konstrukt eines Menschen (Zimbardo, 1992, zitiert nach Hoppe, 2012, S. 45) – über das sogenannte Selbstkonzept – positiv verändert werden kann (Hoppe, 2012, S. 49). Diese Erkenntnis hat zur ersten Schlussfolgerung geführt, dass armutsbelastete Kinder ihr Selbstwertgefühl durch einen selbstgesteuerten und fortwährenden Prozess im Rahmen der Arbeit im eigenen Selbstkonzept stärken können.

Infolgedessen hat sich in Bezug auf die gelingende Bewältigung schulischer Aufgaben herausgestellt, dass das schulische Selbstkonzept für die vorliegende Fragestellung von Relevanz ist (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Diese Einschätzung geschieht in Anbetracht der Tatsache, dass sich das schulische Selbstkonzept ausdrücklich auf das Fähigkeitsselbstkonzept in schulischen Leistungssituationen bezieht (Möller & Trautwein, 2015, S. 178-179). Das bedeutet, dass es die «Gesamtheit der Gedanken über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungssituationen [umfasst]» (Schöne et al., 2003, S. 4). Dies deutet darauf hin, dass die Art und Weise, wie ein armutsbelastetes Kind über sich in schulischen Leistungssituationen denkt, das Selbstwertgefühl beeinflusst (Hoppe, 2012, S. 49). Dies bekräftigt auch die Forschung, indem sie darauf hinweist, dass zwischen dem schulischen Selbstkonzept und dem schulischen Leistungserfolg ein Zusammenhang feststellbar ist (Schöne et al., 2003, S. 5). So wird in Bezug auf schlechtere Schulleistungen davon ausgegangen, dass diese mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept verknüpft sind (Schöne et al., 2003, S. 5). Folglich hat dies zur zweiten Schlussfolgerung geführt, dass armutsbelastete Kinder ihr Selbstwertgefühl durch einen selbstgesteuerten und fortwährenden Prozess im Rahmen der Arbeit im schulischen Selbstkonzept stärken können.

Demgegenüber hat die vorliegende Bachelorarbeit herausgefunden, dass armutsbelastete Kinder aufgrund ihres verminderten Selbstwertgefühls oftmals innerlich blockiert sind, um diesen selbstgesteuerten und fortwährenden Prozess in ihrem schulischen Selbstkonzept zu initiieren (Mäder, 2012, S. 88). Dies hat zur dritten Schlussfolgerung geführt, dass davon ausgegangen werden kann, dass armutsbelastete Kinder von inneren Blockaden und Verkrampfungen in ihrem schulischen Selbstkonzept betroffen sind, die sie in einem ersten Schritt überwinden müssen.

Diese dritte Schlussfolgerung hat zur Erkenntnis geführt, dass es als Aufgabe der SSA anzusehen ist, armutsbelastete Kinder zu unterstützen, dass sie ihre inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept lösen können und damit wieder in

die Position kommen, die Entwicklung ihres Selbstwertgefühls selbstständig voranzutreiben. Wie in der dritten Teilfrage beantwortet, wurde dafür das Empowerment-Konzept als Handlungsansatz identifiziert.

Vor diesem Hintergrund hat sich herauskristallisiert, dass es als spezifische Aufgabe des Empowerments anzusehen ist, das schulische Selbstkonzept eines armutsbetroffenen Kindes zu empowern, damit das Selbstwertgefühl gestärkt und schulische Aufgaben gelingend bewältigt werden können. Wohlverstanden bedeutet dies, dass armutsbelastete Kinder über das Empowerment unterstützt werden, dass sie innere Blockaden und Verkrampfungen in ihrem schulischen Selbstkonzept eigenständig lösen können.

Die der SSA zugewiesene spezifische Aufgabe ist unmittelbar mit der Frage verknüpft, wie die SSA das Empowerment praktisch durchführt, damit armutsbelastete Kinder innere Blockaden und Verkrampfungen in ihrem schulischen Selbstkonzept eigenständig lösen können. In diesem Zusammenhang hat sich offenbart, dass diese Aufgabe mit drei zentralen Herausforderungen für die SSA verbunden ist, denen sie begegnen muss. Erstens muss es der SSA gelingen, die inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes zu erkennen (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Zweitens muss es ihr auf dieser Basis gelingen, das betroffene Kind erkennen zu lassen, dass es sich mit seinem gegenwärtigen Bewältigungsverhalten und den bisher unternommenen Lösungsstrategien in einem Teufelskreis befindet, den es zu durchbrechen gilt (Watzlawick et al., 2020, S. 121). Drittens gilt es ein armutsbelastetes Kind zur Einsicht zu bewegen, dass es Veränderungen in seinem schulischen Selbstkonzept selbst initiieren und umsetzen kann (Watzlawick et al., 2020, S. 122).

In Anbetracht der identifizierten Herausforderungen hat die vorliegende Bachelorarbeit herausgefunden, dass es für die SSA von Vorteil ist, wenn sie ihr Handeln nicht nur an den Leitgedanken des Empowerment-Konzepts ausrichtet, sondern zusätzlich an der Theorie des menschlichen Wandels nach Watzlawick et al. (2020). Diese Theorie enthält nicht nur Erklärungen, wie destruktives menschliches Verhalten entsteht, sich aufrechterhält und erkannt werden kann (Watzlawick et al., 2020, S. 59-68), sondern auch Lösungsvorschläge, wie konstruktive Verhaltensveränderungen professionell gefördert und selbst umgesetzt werden können (Watzlawick et al., 2020, S. 115-133).

Unter Berücksichtigung der Überlegungen aus der Theorie des menschlichen Wandels (Watzlawick et al., 2020) lassen sich folgende Ergebnisse anführen, um mit den drei identifizierten Herausforderungen umzugehen.

1) Erkennen der inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept eines armutsbelasteten Kindes.

In Bezug auf die erste Herausforderung hat sich herausgestellt, dass es für die SSA wichtig ist, Fragen zu identifizieren, mit denen sich ein armutsbelastetes Kind im Rahmen seines schulischen Selbstkonzepts auseinandersetzt (Möller & Trautwein, 2015, S. 178). Gleichzeitig muss die SSA das Verständnis erlangen, wie die persönliche Beantwortung dieser Fragen ausfällt (Hoppe, 2012, S. 49). In diesem Zusammenhang hat sich verdeutlicht, dass sich die SSA über Was-Fragen den Problemen der Kinder annähern sollte (Watzlawick et al., 2020, S. 127).

2) Das betroffene Kind erkennen lassen, dass es sich mit seinem gegenwärtigen Bewältigungsverhalten und den bisher unternommenen Lösungsstrategien in einem Teufelskreis befindet, den es zu durchbrechen gilt.

In Bezug auf die zweite Herausforderung hat sich herausgestellt, dass innere Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept als Folge wiederholter, falscher Lösungsstrategien einzuordnen sind (Watzlawick et al., 2020, S. 61), die sich direkt gegen das zu lösende Problem richten (Watzlawick et al., 2020, S. 120-121). Diesbezüglich wird gemäss der Theorie des menschlichen Wandels von Lösungen erster Ordnung gesprochen (Watzlawick et al., 2020, S. 38).

Aus dieser Erkenntnis lässt sich folgern, dass die SSA armutsbelasteten Kindern helfen sollte zu erkennen, dass die Wiederholung bekannter Lösungsstrategien (Watzlawick et al., 2020, S. 61) keine funktionale Strategie ist, um innere Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept zu überwinden (Watzlawick et al., 2020, S. 33). Um aus dem Teufelskreis bisheriger Lösungsstrategien auszusteigen, muss die SSA armutsbelasteten Kindern folglich zu erkennen geben, dass sich die Lösungsstrategien nicht gegen die inneren Blockaden und Verkrampfungen im schulischen Selbstkonzept, sondern gegen die bisher umgesetzten ineffektiven Lösungsstrategien zu richten haben (Watzlawick et al., 2020, S. 122).

3) Ein armutsbelastetes Kind zur Einsicht bewegen, dass Veränderungen im schulischen Selbstkonzept selbst initiiert und umgesetzt werden können.

In Bezug auf die dritte Herausforderung hat sich herausgestellt, dass Lösungen zweiter Ordnung aus der Theorie des menschlichen Wandels als Hilfestellung für die SSA dienen

können (Watzlawick et al., 2020, S. 115-133). So hat sich gezeigt, dass Lösungen zweiter Ordnung im Unterschied zu Lösungen erster Ordnung nicht das zu lösende Problem ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen, sondern die bisher angewendeten Lösungsstrategien (Watzlawick et al., 2020, S. 122). In anderen Worten bedeutet dies, dass sich die Art der Problembewältigung nicht gegen das Problem selbst richtet, sondern gegen die Art der gewählten Lösungsstrategie (Watzlawick et al., 2020, S. 120).

Es hat sich gezeigt, dass durch diese andere Art der Herangehensweise bei der Problembewältigung problemverursachende Lösungsstrategien offensichtlich werden (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Dadurch eröffnen sich neue Herangehensweisen zur Problembewältigung (Watzlawick et al., 2020, S. 121). Dies hat zur Folge, dass die Problemsituation aus den bisherigen, starren Rahmenbedingungen herausgelöst und ein neuer Rahmen zur Problembewältigung geschaffen werden kann (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Damit kann der Teufelskreis der bisher angewendeten Lösungsstrategien durchbrochen und die Grundlage für eine tatsächliche Problemlösung und Veränderung geschaffen werden (Watzlawick et al., 2020, S. 122). Daraus ergibt sich, dass die SSA armutsbelasteten Kindern aufzeigen muss, was es für sie bedeutet, Probleme über Lösungen erster Ordnung oder zweiter Ordnung zu lösen (Watzlawick et al., 2020, S. 33). Es lässt sich schlussfolgern, dass es als Aufgabe der SSA zu betrachten ist, armutsbelasteten Kindern Lösungen zweiter Ordnung schmackhaft zu machen.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die Stärkung des Selbstwertgefühls bei armutsbelasteten Kindern im Hinblick auf die gelingende Bewältigung schulischer Aufgaben eine komplexe Aufgabe für die SSA darstellt. Es wird deutlich, dass die SSA einen Beitrag zur Stärkung des Selbstwertgefühls leisten kann, indem sie armutsbelastete Kinder in ihrem schulischen Selbstkonzept empowert und ihnen aufzeigt, dass sie über Lösungen zweiter Ordnung, den Prozess zu Stärkung ihres Selbstwertgefühls einleiten können.

5.2 Kritische Reflexion und Ausblick

Generell lässt sich festhalten, dass mit der gewählten Vorgehensweise die Hauptfragestellung sowie die Teilfragen beantwortet werden konnten. Die Fokussierung auf das Empowerment-Konzept hat sich als richtig erwiesen. Dies vor dem Hintergrund, dass Empowerment die Selbstbemächtigung armutsbelasteter Kinder ins Zentrum rückt, was im Rahmen der Entwicklung des Selbstwertgefühls als zielführend betrachtet wird. Gleichzeitig gilt Empowerment als eines der Handlungsprinzipien der SSA und ist deshalb mit den Werten und dem Arbeitsauftrag der SSA kompatibel.

Darüber hinaus hat sich die Theorie des menschlichen Wandels als wertvolle Ergänzung erwiesen, weil sie Hinweise für die praktische Durchführung des Empowerments aufzeigen konnte. Insbesondere kann sich die SSA diese Theorie zu Nutze machen, indem sie über Lösungen erster und zweiter Ordnung das Verständnis erhält, was armutsbelastete Kinder in ihrem verminderten Selbstwertgefühl gefangen lässt und wie sie daraus aussteigen können. Mit diesem Verständnis kann aus Sicht der verfassenden Person der Grundstein gelegt werden, damit armutsbelasteten Kindern im Rahmen der Einzelfallberatung über das Empowerment Impulse gegeben werden können, damit sie die Stärkung ihres Selbstwertgefühls eigenständig vorantreiben können.

Die vorliegende Fragestellung wurde auf der Ebene des Handlungsprinzips bearbeitet, weshalb konkrete Handlungsanweisungen nicht Bestandteil dieser Arbeit sind. Dies wird vorliegend als Limitation der gewählten Vorgehensweise betrachtet. Konkrete Handlungsanweisungen könnten sich als hilfreich erweisen, um die SSA für das Thema in der Praxis zu sensibilisieren und die Umsetzung der festgestellten Problemstellung in der Einzelfallberatung zu fördern. In einem nächsten Schritt müsste deshalb eine empirische Studie durchgeführt werden, um Evidenzen zu gewinnen, die als Basis für konkrete Handlungsanweisungen genutzt werden könnten. Die vorliegende Arbeit ist daher als ein Beitrag zur Sensibilisierung für das Thema zu betrachten.

5.3 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat aufgezeigt, dass Empowerment der empfohlene Weg für die SSA ist, um armutsbelastete Kinder im Primarschulalter im Rahmen der Einzelfallberatung in ihrem Selbstwertgefühl zu stärken. «Stärken» bedeutet vorliegend, dass die SSA armutsbelastete Kinder motiviert, zu Lösungen zweiter Ordnung zu kommen. Wie die Beantwortung der Fragestellung gezeigt hat, können einzig armutsbelastete Kinder Veränderungen in ihrem Selbstwertgefühl bewirken und letztlich eine Stärkung dessen herbeiführen.

Für die Praxis wird es aus Sicht der verfassenden Person zudem als wichtig erachtet, dass sich die SSA mit der Thematik Kinderarmut und der Lebenslage armutsbetroffener Kinder auseinandersetzt. Dies wird als hilfreiches Hintergrundwissen betrachtet, um armutsbelastete Kinder in ihrer jeweiligen individuellen Situation besser zu verstehen.

Literaturverzeichnis

- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. (n. d.). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Bern: AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. Verfügbar unter: <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>
- Beck, I. & Greving, H. (Hrsg.). (2012). *Lebenslage und Lebensbewältigung* (Behinderung, Bildung, Partizipation, Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 5, 1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023529-8>
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2012). *Sozialpolitik und Soziale Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b7a0-adbc-4def-a8aa-6955b0dd2d03?forceauth=1>
- Böhnisch, L. (2016). Der Weg zum sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Konzept Lebensbewältigung. In J. Litau, A. Walther, A. Warth & S. Wey (Hrsg.), *Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde* (S. 18-38). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/56cc0a44-9de8-4a33-99af-5eeeb0dd2d03?forceauth=1>
- Böhnisch, L. (2018). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (8., erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b771-31f0-4af4-aa77-6955b0dd2d03?forceauth=1>
- Böhnisch, L. (2023). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/63f499b2-4c98-42e5-b6e1-4d5dac1b000f?forceauth=1>
- Braches-Chyrek, B. (2019). *Soziale Arbeit – die Methoden und Konzepte* (1. Aufl.). Oppladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838547725>
- Brüschweiler, B., Cavelti, G., Falkenreck, M., Gloor, S., Hinder, N., Kindler, T. & Zaugg, D. (2021). *Kinderrechte aus Kinder- und Jugendsicht. Kinderrechte-Studie Schweiz und Liechtenstein 2021*. Zürich: UNICEF Schweiz & Liechtenstein & Institut für Soziale Arbeit und Räume, Departement Soziale Arbeit der OST – Ostschweizer Fachhochschule. Verfügbar unter: <https://www.unicef.ch/de/unsere-arbeit/schweiz-liechtenstein/kinderrechte/studie>
- Bundesamt für Statistik. (2016). *Armut und materielle Entbehrung von Kindern. Erhebung über die Einkommen und Lebensbedingungen (SILC) 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.1365790.html>
- Bundesamt für Statistik. (2023a). *Armutsgefährdung. Armutsgefährdungsgrenze*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/soziale-situation-wohlbefinden-und-armut/armut-deprivation/armutsgefaehrderung.html>
- Bundesamt für Statistik. (2023b). *Einkommen, Armut und Lebensbedingungen im Jahr 2021*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.24305045.html>

- Bundesamt für Statistik. (2024a). *Schweizerische Lohnstrukturerhebung (LSE) 2022. Download Medienmitteilung. 2022 lag der Medianlohn bei 6788 Franken.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/30225994#:~:text=2022%20lag%20der%20Medianlohn%20bei,2022%20%7C%20Medienmitteilung%20%7C%20Bundesamt%20f%C3%BCr%20Statistik>
- Bundesamt für Statistik. (2024b). *Armut. Armutsgrenze.* Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/soziale-situation-wohlbefinden-und-armut/armut-deprivation/armut.html>
- Burke, P. J. (1991). Identity Processes and Social Stress. *American Sociological Review*, 56(6), 836-849. <https://doi.org/10.2307/2096259>
- Butterwegge, Ch., Holm, K., Imholz, B., Klundt, M., Michels, C., Schulz, U., ... Zeng, M. (2004). *Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Caritas Schweiz. (2019). *Caritas-Positionspapier: Reformvorschlag gegen Kinderarmut. Die Schweiz darf Kinderarmut nicht tolerieren.* Verfügbar unter: https://skos.ch/fileadmin/user_upload/skos_main/public/pdf/grundlagen_und_positionen/themen/Familie/2019_Caritas_Positionspapier_Kinderarmut.pdf
- Caritas Schweiz. (2024). *Armut in der Schweiz. Was heisst es in einem reichen Land arm zu sein? Ein Leben in Armut.* Verfügbar unter: <https://www.caritas.ch/de/armut-in-der-schweiz/>
- Chassé, K. A. & Zander, M. (2011). *Armut, Kinderarmut und Soziale Arbeit.* Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5282485b-2e38-4893-bcdb-11372efc1343>
- Chassé, K. A. (2020). Armut und Kinderarmut. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie* (1. Aufl., S. 371-380). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5c84e9cd-a1e0-4f51-b638-646eb0dd2d03?forceauth=1>
- Christen, U. (2022). Wie Armut gemessen und definiert wird. *SozialAktuell*, 54(5), 12-15.
- Dittmann, J. & Goebel, J. (2018). Armutskonzepte. In P. Böhnke, J. Dittmann & J. Goebel (Hrsg.), *Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Massnahmen* (S. 21-34). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549576>
- Eberitzsch, S., Brink, I. O. & Lätsch, D. C. (2020). Angebote für armutsbetroffene Familien mit Vorschulkindern: zur Schnittstelle von materieller Sicherung, frühkindlicher Bildung und Frühen Hilfen in der Schweiz. In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit. Kinderschutz? Lebenswelten gestalten - Gefahren abwehren* (S.192-207). Münster: Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.21256/zhaw-20998>
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe* (3., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gärtner, L. (2012). Wie gross ist Kinderarmut in der Schweiz? In Caritas (Hrsg.), *Sozialmanach 2012. Schwerpunkt: Arme Kinder. Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz. Trends, Analysen, Zahlen* (S. 92-111). Luzern: Caritas-Verlag.
- Gintzel, U., Clausnitzer, S., Drössler, T., Mummert, L. & Rudolph, M. (2008). *Kinderarmut und kommunale Handlungsoptionen* (1. Aufl.). Opladen: Budrich UniPress Ltd. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783863884369>
- Gschwind, K., Ziegele U. & Seiterle, N. (Hrsg.). (2014). *Soziale Arbeit in der Schule - Definition und Standortbestimmung* (1. Aufl.). Luzern: interact Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521560>
- Hedtke-Becker, A. (2016). Empowerment. In R. Klib & J. Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 154-157). München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497603725>
- Herriger, N. (2020). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (6. erweiterte und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034147-0>
- Hinder, N. (2022). Armut beschneidet Kinderrechte. *SozialAktuell*, 54(5), 20-21.
- Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014). *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2017). Armutsprävention in der Schule. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & Th. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (1. Aufl., S. 243-251). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557d2-a1b8-4a2e-b51a-4cc3b0dd2d03?forceauth=1>
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer W. & Giering, D. (2006). „Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Verfügbar unter: https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/themenbereiche/downloads/Zukunftschancen_Kinder.pdf
- Holz, G., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2012). *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie*. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. Verfügbar unter: <https://awo.org/sites/default/files/2017-07/AWO-ISS-Studie.pdf>
- Holz, G. (2013). Kinderarmut – Definition, Konzepte und Befunde. In G. Holz & A. Richter-Kornweitz (Hrsg.), *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* (S. 32-42). München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497601233>
- Hoppe, G. K. (2012). *Selbstkonzept und Empowerment bei Menschen mit Behinderung*. Freiburg: Centaurus Verlag & Media UG. <https://doi.org/10.1007/978-3-86226-954-9>

- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen* (1. Aufl.). Bern: hep Verlag. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e14b201-736c-4db7-9ef3-6d38b0dd2d03?forceauth=1>
- Hübenthal, M. (2018). Armut in der Kindheit. In P. Böhnke, J. Dittmann & J. Goebel (Hrsg.), *Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Massnahmen* (S. 107-119). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838549576>
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (13., Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (2024). *Langzeitstudie zur Lebenssituation und Lebenslage von (armen) Kindern*. Verfügbar unter: <https://www.issffm.de/themen/alter/projekte-1/langzeitstudie-zur-lebenssituation-und-lebenslage-armer-kinder>
- Isler, A. (2017). Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & Th. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (1. Aufl., S. 146-156). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557d2-a1b8-4a2e-b51a-4cc3b0dd2d03?forceauth=1>
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2022). *Bildungssystem Schweiz. Obligatorische Schule. Primarstufe*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/primarstufe>
- Kraus, B. (2014). Gelebtes und erlebtes Leben. Zur erkenntnistheoretischen Differenz zwischen Lebenswelt und Lebenslage. In M. Köttig, S. Borrmann, H. Effinger, S. B. Gahleitner, B. Kraus & S. Stövesand (Hrsg.), *Soziale Wirklichkeiten in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmen - analysieren - intervenieren* (S. 61-71). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847404392>
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien aus Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/armutsfolgen-fuer-kinder-und-jugendliche>
- Lenz, A. (2011). Die Empowermentperspektive in der psychosozialen Praxis. In H. Lenz (Hrsg.), *Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis* (Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung, Bd. 22, S. 13-38). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mäder, U. (2012). Kinderarmut existiert. In Caritas (Hrsg.), *Sozialalmanach 2012. Schwerpunkt: Arme Kinder. Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage der Schweiz. Trends, Analysen, Zahlen* (S. 78-91). Luzern: Caritas-Verlag.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 177-197). Berlin: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2>
- Neuener, R. (2021). *Psychische Gesundheit bei der Arbeit. Gefährdungsbeurteilung und gesunde Organisationsentwicklung* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34974-5>
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92901-9>

- Persau, V. (2020). *Kinderarmut ist ein zentrales Entwicklungsrisiko*. Verfügbar unter: <https://awo.de/kinderarmut-ist-ein-zentrales-entwicklungsrisiko>
- Sandmeier, A. (2005). Selbstwertentwicklung vom Jugendalter ins frühe Erwachsenenalter. Eine geschlechtsspezifische Analyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), 52-66. <https://doi.org/10.25656/01:5665>
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests und Trends, Bd. 2, S. 3-14). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Schweizerisches Gesundheitsobservatorium. (Hrsg.). (2020). *Gesundheit in der Schweiz – Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Nationaler Gesundheitsbericht 2020* (1. Aufl.) Bern: Hogrefe Verlag. <http://doi.org/10.1024/86104-000>
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe. (2020). *Grundlagenpapier. Das soziale Existenzminimum der Sozialhilfe*. Bern: Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe. Verfügbar unter: https://skos.ch/fileadmin/user_upload/skos_main/public/pdf/grundlagen_und_positionen/grundlagen_und_studien/2020_SozExistenzminimum_def_d.pdf
- Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe. (2023). *Armut*. Verfügbar unter: <https://skos.ch/themen/armut>
- Seithe, M. (2012). *Schwarzbuch Soziale Arbeit* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94027-4>
- Sohns, A. (2009). Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In B. Michel-Schwartz (Hrsg.), *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 75-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91453-4>
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838558707>
- Theunissen, G. (1999). *Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen* (4., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl.). Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Volf, I., Schipperges, H., Habel, S., Laubstein, C. & Kalustian, A. (2023). *Armutssensibles Handeln in der Kita. Evaluation des Modellprojekts „Zukunft früh sichern!“* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/63f499a9-eb28-4879-a1c9-492dac1b000f>
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (1974). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (1., Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (2020). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels* (9., unveränderte Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag. <https://doi.org/10.1024/86030-000>
- Woelfel, J. & Haller, A. O. (1971). Significant others, the self-reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, 36(1), 74-87. <https://doi.org/10.2307/2093508>
- Wustmann Seiler, C. (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

- Zander, M. (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91833-4>
- Zander, M. (2015). *Laut gegen Armut - leise für Resilienz. Was gegen Kinderarmut hilft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zander, M. (2016). Kinder im Fokus kommunaler Armutsprävention. Resilienzförderung – ein Weg der Wahl? *unsere jugend*, 68(2), 74-82.
<http://dx.doi.org/10.2378/uj2016.art12d>
- Zander, M. (2020). Kinderarmut, Resilienz und Handlungsfähigkeit. In P. Rahn & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (1. Aufl., S. 341-349). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553566>
- Zürcher, P., Frischknecht, S., Drack, M., Kaufmann, B., Scheuermann, A. & Hauri, R. (2016). *Lebenssituationen von Kindern in der Sozialhilfe – eine Betrachtung aus interdisziplinärer Perspektive* (BFH-Forschungsbericht). Bern: Berner Fachhochschule. <https://doi.org/10.24451/arbor.7158>