

Margherita Zander

Armes Kind – starkes Kind?

Meinem Sohn Jan-Oliver

Margherita Zander

Armes Kind – starkes Kind?

Die Chance der Resilienz

2. Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2008
2. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Frank Engelhardt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Titelbild: Margherita Zander

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16545-5

Inhalt

Einleitung	9
1. Annäherung an das Resilienzkonzept	15
1.1 Pippi Langstrumpf – ein resilientes Kind?	15
1.2 Resilienz – eine begriffliche Annäherung	18
1.3 Herstellung eines Bezugs: Resilienz – Sozialisation – Lebensbewältigung – Armut.	21
1.4 Paradigmenwechsel: Von der angenommenen Zwangsläufigkeit zur Wahrscheinlichkeit von Risikofolgen	27
1.5 Risiko – Die eine Seite der Medaille: Versuch einer Systematisierung	30
1.6 Resilienz durch Risiko – Die andere Seite der Medaille: Resilienzmodelle.....	37
1.7 Aktuelle Resilienzdiskurse	45
2. Kinderarmut in der Sicht von Resilienzstudien	50
2.1 Zur Auswahl der vorgestellten Studien.	50
2.2 Kinder in der „Großen Wirtschaftskrise“ – Glen H. Elder: „Children of the Great Depression“ (1974).	51
2.3 Resilienz im Kontext gesellschaftlichen Wandels – Ingrid Schoon: „Adaptation in changing times“ (2006)	60
2.4 Die Kauai-Studie von Emmy E. Werner und Ruth S. Smith – „Vulnerable but invincible“ (1982).	74
2.5 Versuch einer Synthese von Resilienzstudien zu Kinderarmut – Suniya S. Luthar: „Poverty and Children’s adjustment“ (1999)	82

3. Von der Kinderarmutsforschung hin zur ResilienzpERSPEKTIVE	93
3.1 Kinderarmutsforschung in der Bundesrepublik	93
3.1.1 Kinderarmut – ein gesellschaftspolitisches Thema	93
3.1.2 Entwicklungslinien der Kinderarmutsforschung	96
3.1.3 Konzeptionelle Prämissen aus Kindheits- und Sozialisationsforschung	100
3.2 Armut als gesellschaftliches Problem und kindliche Lebenslage	105
3.2.1 Kinderarmut in der Wohlfahrts- und Risikogesellschaft	105
3.2.2 Armut als Lebenslage – individuelle und strukturelle Problematik	111
3.2.3 Armut als kindliche und familiäre Lebenslage	114
3.2.4 „Dynamik“ von Armut und Vielfalt ihrer Erscheinungsformen	118
3.3 Kinderarmut in der Bewältigungs- und ResilienzpERSPEKTIVE	122
3.3.1 Armut als multidimensionales Risiko für Kinder	122
3.3.2 Armutsbewältigung als politisches und gesellschaftliches Problem	125
3.3.3 Prävention von Armut und/oder Förderung von Resilienz?	128
4. Armut mit den Augen der Kinder – Die mittlere Kindheit im Fokus	132
4.1 Einige Zitate: Wie sehen Kinder Armut?	133
4.2 Wie nehmen Kinder im Grundschulalter ihre eigene Situation wahr?	138
4.2.1 Die methodische und interpretatorische Herausforderung	138
4.2.2 Von der sozialen Symbolik der Dinge – Differenz- und Ausgrenzungserfahrungen	140

4.2.3	Schulische und außerschulische Lern- und Erfahrungsräume in armutsgeprägter Wechselwirkung . .	143
4.2.4	Freundschaften und soziale Netze – Ressource für die einen, Handicap für die anderen	145
4.2.5	Optionsmöglichkeiten und Entscheidungsgrade – Welche „Spielräume“ haben Kinder?	149
4.2.6	Unterschiedliche Betroffenheit von Kindern und Erwachsenen – Armut als Kumulation von Risiken	152
4.3	Armut als Risiko für kindliches „Wohlbefinden“ – Erkenntnisse des DJI-Kinderpanel	152
4.4	Wie bewältigen Kinder Armut? Ergebnisse aus bundesrepublikanischen Studien	160
4.4.1	Geschlechtstypische Bewältigung und psychosoziale Auswirkungen.	160
4.4.2	Bewältigungsmuster im Familiensystem	162
4.4.3	Bewältigungstypologie in sozialpädagogischer Interpretation	165
4.4.4	Kinderarmut in der Längsschnittbeobachtung – Im Fokus: Konstanz, Aufstiegs- und Abstiegsprozesse sowie Bewältigung von Schule.	171
5.	Resilienz lässt sich fördern – Handlungskonzepte. . .	178
5.1	Einige grundsätzliche Überlegungen zu Resilienzförderung bei „armen“ Kindern	180
5.1.1	Kann die Förderung von Resilienz „armen“ Kindern überhaupt helfen?	181
5.1.2	„Armutsgefährdete“ Kinder als Zielgruppe von Resilienzförderung	183
5.1.3	Sozialräumliche Angebote angesichts entgrenzter Armut. .	185
5.1.4	Institutionelle Anbindung im Bildungssystem und in der Sozialen Arbeit.	186

5.2	Konzepte zur Förderung von Resilienz – Anregungen für die soziale Praxis	194
5.2.1	Edith Grotberg: Ein kindzentriertes, interaktionistisches Konzept.	196
5.2.2	Brigid Daniel/Sally Wassell: Ein sozial-ökologisches Konzept zur Förderung von Resilienzbereichen	201
5.2.3	Matthias Grünke: Evaluierte Programme zur Steigerung psychischer Widerstandsfähigkeit – Die Schule zum Schutzfaktor umgestalten!	205
5.3	Was tun? Resilienzförderung im Rahmen von „Armutsprävention“ – Ein sozialpädagogisches Handlungskonzept.	210
6.	Nachgedanken zum Geleit.	216
	Literaturverzeichnis	220

Einleitung

„Wenn die Wellen über mir zusammenschlagen, tauche ich tiefer, um nach Perlen zu suchen.“ (Mascha Kaleko)¹

Kinderarmut ist in der Bundesrepublik mittlerweile schon seit Jahren eine nicht mehr wegzudiskutierende, traurige Realität, und es ist leider nicht zu erwarten, dass dieser Missstand kurzfristig behoben wird. Ursachen, Erscheinungsformen, Auswirkungen und auch politische Lösungsmöglichkeiten sind in den letzten Jahren zur Genüge öffentlich erörtert worden. Dass Armut in ihren verschiedensten Ausprägungen in erster Linie *ein gesellschaftliches Phänomen* ist, wird niemand von der Hand weisen. Wir wissen, dass es selbst in den entwickeltsten Wohlfahrtsstaaten keine theoretischen und schon gar keine praktischen Politikkonzepte gibt, die extreme Formen von sozialer Ungleichheit, also Armut als lebensbestimmenden Zustand und überhaupt Verarmungsprozesse verhindern. Selbstverständlich sind dennoch die Politik und alle gesellschaftsgestaltenden Kräfte weiterhin in die Verantwortung zu nehmen sowie gesellschaftspolitische Maßnahmen zur Armutsverhinderung oder zumindest zur Armutsverminderung einzufordern. Aber angesichts der de facto fortwährenden, teilweise sich sogar verschärfenden Armutsproblematik – insbesondere von Kindern – steht die *Frage des individuellen und gesellschaftlichen Umgangs* mit den dadurch bedingten Auswirkungen mehr denn je auf der (politischen) Agenda.

Die vorliegende Publikation geht daher von der dringenden Notwendigkeit aus, sich mit individuellen und gesellschaftlichen Bewältigungsformen auseinanderzusetzen und rückt dabei insbesondere (*sozial-)*pädagogische Handlungsmöglichkeiten ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Sie tut dies, indem sie mit der *Idee der „Resilienzförderung“* ein bisher im Zusammenhang mit Kinderarmut nur peripher diskutiertes Konzept aufgreift. Resilienz bedeutet „seelische Widerstandsfähigkeit“ – und Resilienzförderung zielt darauf ab, die „Widerstandsfähigkeit“ von Kindern (und Erwachsenen) in belasteten und risikobehafteten Lebenssituationen durch schützende Faktoren zu entwickeln, zu ermutigen und zu stärken. Das Hauptanliegen dieser Publikation ist es, die Frage zu klären:

1 Zitat übernommen aus einem Internet-Text von projuventute.at, Titel des Beitrages: „Von Stehaufmännchen und Glückskindern.“

Lässt sich das Resilienzkonzept auch auf Kinder, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, übertragen? Wenn ja, was müsste dabei beachtet werden?

Das Buch bietet eine theoretische und konzeptionelle Herleitung des Resilienzgedankens, der im weiteren Verlauf dann konkret auf das Aufwachsen in Armut als einem besonderen Entwicklungsrisiko für Kinder bezogen wird. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass die hier vorgestellte Thematik vom interdisziplinären Fachdiskurs, der sich mit Kinderarmut befasst, weiterführend aufgegriffen wird. Gleichzeitig richtet sich diese Publikation jedoch auch – oder sogar insbesondere – mit ihren auf Resilienzförderung bezogenen Schlussfolgerungen sowohl an die *Institutionen des Bildungswesens* und die dort tätigen *Lehrerinnen und Lehrer, als auch an die Fachkräfte der Sozialen Arbeit*, die kindliche Lebenswelten und kindlichen Alltag in Kindertagesstätten, Horten, Schulen sowie in offenen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe mitgestalten. Für alle, die in ihrer beruflichen Praxis mit diesen Kindern arbeiten, dürften daher die Kapitel 4 und 5 von besonderer Relevanz sein.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei *Mädchen und Jungen im Grundschulalter*, obwohl die Idee der Resilienzförderung in allen Lebensphasen Anwendung finden kann. Die Schwerpunktsetzung auf das Grundschulalter resultiert aus jahrelanger eigener Forschungstätigkeit zu Kinderarmut in dieser Altersstufe; sie lässt sich aber auch mit einer sehr breiten institutionellen Erreichbarkeit der Kinder in dieser Entwicklungsphase (besonders etwa in der Schule) begründen. Damit soll mitnichten in Abrede gestellt werden, dass Resilienzförderung so früh wie möglich erfolgen sollte, ein Aspekt, der hier durchaus auch Berücksichtigung findet (vgl. Kapitel 5).

Die praktische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kindlicher Bewältigung von Armut hat zu der eigentlich nicht überraschenden Erkenntnis geführt, dass Kinder und Familien in sehr unterschiedlicher Weise von den materiellen und immateriellen Auswirkungen betroffen sind, die mit längeren oder auch kürzeren Armutsphasen einhergehen. Eigene Forschungsergebnisse zeigen ebenso wie andere Studien zur Armutsbewältigung von Kindern, dass die *kindlichen und familiären Bewältigungsformen sehr vielfältig sind*. Dabei gelingt es offensichtlich einem Teil der betroffenen Mädchen und Jungen, sich – der Situation „angepasst“ – positiv zu entwickeln², während ein anderer Teil in vielerlei Hinsicht

2 In der internationalen entwicklungspsychologisch orientierten Resilienzliteratur spricht man von „adaptive development“ oder „positive adjustment.“

durch die Armutslage beeinträchtigt erscheint. Es muss also Faktoren geben, seien es Eigenschaften des Kindes oder Aspekte seines näheren oder weiteren sozialen Umfeldes, die einen Teil der Kinder dazu befähigt – trotz der widrigen Umstände und der in traditioneller Sichtweise damit verbundenen negativen Prognosen – relativ unbeschadet, wenn nicht sogar gestärkt daraus hervorzugehen.

Dies ist genau die Stelle, an der sich die Ergebnisse aus beiden Forschungsrichtungen treffen: Und gleichzeitig ist dies der Ausgangspunkt für die vorliegende Publikation, die eine Zusammenführung der Erkenntnisse von Kinderarmuts- und Resilienzforschung zum Ziel hat. Zu bedenken ist, dass damit ein vor allem im Kontext psychologischer Forschung entwickeltes Konzept auf *ein gesellschaftliches Phänomen wie „Aufwachsen in Armut“* übertragen werden soll. Es gilt also zu prüfen, ob eine solche Übertragung möglich bzw. sinnvoll ist, und was gegebenenfalls dabei beachtet werden muss. Dass *Armut ein ernsthaftes Entwicklungsrisiko* für Kinder darstellt, wird auch in der Resilienzforschung immer wieder betont. Aufgrund ihrer vorwiegend psychologischen Ausrichtung wird jedoch die Armutsproblematik von dieser Forschungsrichtung nicht in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit und insbesondere nicht in ihrer strukturellen und gesellschaftlichen Dimension erfasst.

Letztendlich geht es hier um die Beantwortung der entscheidenden Fragen: Welche Schlussfolgerungen sind aus den Erkenntnissen der Resilienzforschung für den gesellschaftlichen Umgang mit Kinderarmut zu ziehen? Lassen sich Konzepte zur Förderung von Resilienz in die sozialpädagogische Praxis mit dieser Zielgruppe übernehmen? Wie könnten solche Konzepte aussehen? Dabei fällt vor allem ins Gewicht, dass Resilienz *gefördert* werden kann – und zwar nicht nur beim einzelnen Kind. Vielmehr können auch auf der familiären, institutionellen und strukturell auf das Gemeinwesen bezogenen Ebene Risikofaktoren für das Kind gesenkt und Schutzfaktoren ausgebaut werden. Damit tut sich eine *erweiterte Handlungsperspektive* – gerade auch für das Bildungswesen und die Soziale Arbeit auf.

Allerdings sei bereits an dieser Stelle einem Missverständnis vorgebeugt: Das Resilienz-Konzept darf nicht im Sinne eines „blinden Entwicklungsoptimismus“ missverstanden werden – und sollte in diesem Sinne auch nicht von der Politik als Freibrief missbraucht, sondern als *Orientierungshilfe für Präventionskonzepte* verstanden werden. Ebenso ist die Forschung in dieser Hinsicht zu einer kritischen Skepsis aufgefordert. So warnt z.B. Rolf Göppel (in: Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 272 ff.) vor einer „allzu erfolgs- und bewältigungseuphorischen Resilienzforschung“, bei

der etwas vom „american dream of life“ mitschwingt und dieser Beiklang suggeriere, dass bei entsprechenden Anstrengungen weder Milieu noch Klasse noch Lernbehinderungen ein Hindernis für eine erfolgreiche Lebensbewältigung darstellten. Was jedoch zählt ist, dass die Resilienzperspektive den Blick neu darauf lenkt, wie Menschen in widrigen Umständen *Potenziale und Fähigkeiten entwickeln können, die ihnen sonst verschlossen blieben*, und folglich darauf, wie durch lösungsorientierte Haltungen und durch unterstützende Maßnahmen auf gesellschaftlicher Ebene entsprechende Potenziale gefördert werden könnten.

Zum Aufbau der Publikation

Im *ersten Kapitel* wird eine kurze Einführung in den aktuellen wissenschaftlichen „Diskurs über Resilienz“ gegeben, wobei sowohl auf den internationalen als auch auf den deutschen Diskussionsstand Bezug genommen wird. Eine solche Einführung kann und soll hier allerdings nur sehr begrenzt mit der Zielsetzung erfolgen, „Armut als Risiko“ für das „Wohlbefinden“ und eine gedeihliche Entwicklung von Kindern in die laufende wissenschaftliche Debatte einzuordnen.³

Um diese Fragestellung zu vertiefen, liegt es nahe – wie für das *zweite Kapitel* vorgesehen –, sich zunächst ausführlicher mit Studien vertraut zu machen, welche explizit die Problematik von Kinderarmut in der Resilienzperspektive untersucht haben. Es gibt sie, auch wenn es nicht sehr viele sind, da nach wie vor das Phänomen der Resilienz vorwiegend psychologisch beforscht wird. Nun existiert – meines Wissens – kein psychologisches Armutskonzept und demzufolge auch keine psychologische Armutsforschung. In der psychologischen Disziplin wird „Armut“ daher nicht in ihrer Multidimensionalität erfasst, vielmehr werden einzelne Auswirkungen von Armut wie Ausgrenzungserfahrungen, Sucht, Krankheit, Depression, dauerhafte ökonomische Deprivation oder armutsbedingende Erscheinungsformen wie Trennung und Scheidung oder Arbeitslosigkeit in den Blick genommen. Die vorgestellten Studien von Glen Elder (1974 und 1999), Ingrid Schoon (2006), Emmy Werner/Ruth Smith (1982) und Suniya Luthar (1999) bilden in dieser Hinsicht eine Ausnahme, da sie sich explizit mit Armut als Entwicklungsrisiko von Kindern und Jugendlichen befassen.

3 Der Begriff des „Wohlbefindens“ wird hier deshalb eingeführt, weil er in der Auseinandersetzung mit Kinderrechten und der Erfassung armutsbedingter Auswirkungen auf Kinder im Fachdiskurs eine zentrale Rolle spielt.

Hier schließt unmittelbar das *dritte Kapitel* an, das sich auf die Kinderarmutsforschung in der Bundesrepublik bezieht. Zunächst werden die konzeptionellen Prämissen dieser Forschungsrichtung erläutert, die zum einen in der „neuen soziologischen Kindheitsforschung“ und zum anderen in der Armutsforschung beheimatet ist. Im Weiteren erfolgt auch eine eindeutige politische Positionierung, wobei eine *doppelte Perspektive* eingenommen wird: Armut wird von mir zunächst als gesellschaftliches Problem gesehen und damit betont, dass „Armutsprävention“ in erster Linie eine strukturelle gesellschaftliche Aufgabe darstellt und als solche nicht wegdefiniert werden darf. Das bedeutet auch, dass es das Resilienzkonzept in diese politische Sichtweise von Armut zu integrieren und zu „politisieren“ gilt. Gleichzeitig wird Armut jedoch als individuelle Lebenslage subjektiv erlebt und dies erfordert von den betroffenen Kindern teilweise erhebliche Bewältigungsanstrengungen, wobei sie auch die Unterstützung von ihnen nahestehenden Erwachsenen brauchen.

Folgerichtig steht das Erleben der betroffenen Mädchen und Jungen, ihre Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung der „Risikosituation“ zentral im Blickfeld der Darstellung des *vierten Kapitels*. Zu diesem Zwecke werden die Ergebnisse verschiedener bundesrepublikanischer Kinderarmutsstudien vorgestellt, die sich vorwiegend mit der Frage kindlicher Bewältigung von Armutsfolgen beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bewältigungsmustern führt dann unmittelbar zur Resilienz-Thematik hin und zu der Frage: Welche Faktoren sind letztlich ausschlaggebend, dass manche Kinder mit den Armutsfolgen scheinbar „unbeschadet“ für ihr „Wohlbefinden“ und ihre Entwicklung umzugehen vermögen, während andere offensichtlich eher problematische Bewältigungsformen an den Tag legen. Man könnte auch sagen: Dass sich ein Teil der Kinder als „resilient“ erweist, während ein anderer Teil Beschädigungen unterschiedlichster Form und unterschiedlichen Ausmaßes hinnehmen muss. An genau dieser Stelle gilt es also, den Armuts- und Resilienzdiskurs zusammen zu führen!

Im *fünften Kapitel* wird vor allem Resilienzförderung in ihren praktischen Konsequenzen zum Thema gemacht.

Zum einen werden grundsätzliche Überlegungen zur Resilienzförderung mit „armen Kindern“ entwickelt, wobei auch erörtert wird, wie und wo ein solches Angebot diese Kinder tatsächlich erreichen könnte. Hier spielt vor allem die sozialräumliche Verortung auf kommunaler Ebene sowie die institutionelle Verankerung (z.B.: in der Frühförderung und Familienhilfe, in Kindertagesstätten, Horten und Schulen) eine wichtige Rolle.

Zum anderen werden unterschiedliche Konzepte zur Förderung von Resilienz vorgestellt, die dann je nach Arbeitsfeld oder Praxisbereich entsprechend anzupassen wären. Tatsache ist, dass Resilienzförderung bereits in verschiedenen Bereichen und mit ausgewählten Risikogruppen („Hoch-Risiko“-Kindern) betrieben wird; daran gilt es in der Auslotung von praktischen Perspektiven anzuknüpfen. Entsprechend einem erweiterten Verständnis von Resilienzförderung wird hier dafür plädiert, nicht nur am Kind anzusetzen und seine Resilienzfähigkeit zu stärken, sondern auch verändernd auf seine äußeren Lebensbedingungen Einfluss zu nehmen, um schützende Faktoren zu stärken, zu erweitern oder – wo nötig – zu initiieren.

Dieses Buch enthält also weniger grundlegend neue Erkenntnisse zu Resilienz, sondern beinhaltet vielmehr den Versuch, das Resilienz-Konzept in einer sozialpädagogischen Sichtweise im Armutskontext zu deuten, daraus sozialpädagogisch taugliche Arbeitsformen abzuleiten, um so die kindliche Widerstandsfähigkeit praktisch „nutzbar“ zu machen – also bei diesen „armen Kindern“ den inneren „Reichtum“ ihrer Resilienz wirklich aufzugreifen.

Die *Resilienzperspektive betont die Stärken und Potenziale der Kinder*, sie unterstreicht aber auch, dass Kinder bei der Bewältigung von Belastungen und Risiken die Unterstützung durch ihr soziales Umfeld und ihnen zugewandte Erwachsene – seien es die Eltern, andere Bezugspersonen oder pädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte – brauchen!

Und kein Resilienzkonzept der Welt therapiert das Ursprungsproblem – nämlich die Armut von Kindern mitten unter uns.

1. Annäherung an das Resilienzkonzept

„... Resilience, then became the other side of the coin of personal and social problems. New research questions emerged as researchers sought to understand the causes and correlates of positive developmental outcomes.“ (Barton 2005, S. 136)

1.1 Pippi Langstrumpf – ein resilientes Kind?

Warum sollte ein Buch, das sich mit dem Phänomen der Resilienz bzw. „psychischer Widerstandsfähigkeit“ von Kindern auseinandersetzt nicht mit einem Beispiel zu einem „resilienten Kind“⁴ beginnen? Mit einer Figur aus der Kindheit, die möglichst vielen bekannt ist und anhand derer verschiedene Aspekte zum Einstieg erörtert werden können?

Auf der Suche nach einer solchen Figur bin ich auf einen Vortrag von Manfred Burghardt (2005) zu „Ergebnisse der Resilienzforschung“ gestoßen, den dieser auf einem pädagogischen Kongress in Karlsruhe gehalten hat. Burghardt schlägt darin vor, „Pippi Langstrumpf“, die Mädchenfigur aus Astrid Lindgrens Kinderbuch, als Beispiel für ein „resilientes Kind“ zu diskutieren:

„Ein sehr schönes literarisches Beispiel für ein resilientes Kind ist Pippilotta Langstrumpf. Ihre Mutter starb sehr früh, ihr Vater ist viel unterwegs und kümmert sich nur sporadisch um sie. ... Bei allen Risiken, die ihre Biografie in sich birgt, verfügt sie über eine herausragende Eigenschaft: Sie hat Zugang zu ihren eigenen Stärken, sie verfügt über ein großes Repertoire an Bewältigungsstrategien.“ (Burghardt 2005, S. 1).

Spontan würde ich dem Vorschlag zustimmen, vor allem was die Eigenschaften des Kindes betrifft, die der Autor in seinem Vortrag hervorhebt:

„Sie denkt ausgesprochen positiv, hat viele Ideen, wie sich Probleme lösen lassen, ist wissbegierig und fragend und zeigt viel Humor. Sie verhält sich in ihren Anliegen zielorientiert und ist unerschütterlich in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen.“ (Burghardt 2005, S. 1).

Pippi könnte sich m. E. aber auch insofern als Leitfigur für ein „resilientes Kind“ eignen, als dabei ein Verständnis von Resilienz unterstellt werden könnte, welches die Subjekt- und Kinderperspektive in den Mittelpunkt rückt. Das dabei zu Grunde gelegte Resilienzverständnis würde sich

4 Streng genommen gibt es kein „resilientes Kind“ – da Resilienz nicht eine Eigenschaft ist, die man besitzt, sondern eine Fähigkeit, die man sich erwirbt und die man immer wieder neu erwerben bzw. unter Beweis stellen muss. Nur mit diesem Vorbehalt wird im Folgenden die Bezeichnung „resilientes Kind“ benutzt.

nicht an gängigen Vorstellungen „guten Verhaltens“ orientieren, d.h. an Normen, die von der Erwachsenenwelt vorgegeben werden, sondern an der persönlichen Art des Kindes selbst, an seiner Fähigkeit mit den Widrigkeiten seiner Lebensumstände klarzukommen. Dies zu akzeptieren, dürfte pädagogischen Fachkräften sicherlich nicht leichtfallen, und vieles wäre möglicherweise auch diskussionsbedürftig. Ein Weiteres kommt hinzu: Ein solches Resilienzverständnis wäre auch nicht in einem enggefassten Sinne auf die Zukunftsperspektive des Kindes ausgerichtet, sondern vielmehr auf seine Fähigkeit, selbst für sein *aktuelles* Wohlbefinden zu sorgen. Insofern könnte sich Pippi Langstrumpf durchaus als Leitfigur anbieten, um einen gewissermaßen gegen den „Strich gebügelten“, d.h. sich gegen den entwicklungspsychologischen Mainstream abhebenden Resilienzbegriff zu erörtern. Damit wird aber zugleich die Frage danach aufgeworfen, bei wem die Definitionsmacht darüber liegt, welches Ergebnis letztlich mit der erworbenen Resilienz erzielt werden soll und diese subjektbezogen beantwortet: die Definitionsmacht soll beim Kind selbst liegen!

So weit, so gut und dennoch kommen Bedenken in zweierlei Hinsicht auf, die durch den Autoren des Vorschlages selbst geweckt werden, wenn er Pippi folgendermaßen weiter charakterisiert:

„Ein Einzelkind, eine notorische Lügnerin, die regelmäßig die Schule schwänzt, gewalttätig gegen Jungs sein kann, morgens schläft und abends nicht ins Bett kommt. Ihre motorische Unruhe und ihr Bewegungsdrang legen eine ADHS-Diagnose nahe. Sie kann nicht lesen und nicht schreiben. Eine Heimeinweisung ist an ihrem Fluchtverhalten gescheitert.“⁵

Sollte Pippi tatsächlich alle diese Merkmale aufweisen, dann müsste spätestens mit der vermuteten ADHS-Diagnose ein krankheitsbedingtes Erscheinungsbild angenommen werden, wenn man von der angeführten Gewaltbereitschaft als deviantem Verhalten einmal absieht. Ob die angeführten Charaktermerkmale tatsächlich auf kindliches Wohlbefinden in umfassendem Sinne hindeuten, darf zumindest bezweifelt werden. Deutlich wird hier jedoch ein grundsätzliches Dilemma: So sehr ich dafür plädieren möchte, Kinder als handelnde Subjekte ernst zu nehmen und ihre Sichtweise in die Überlegungen – was mit Resilienz erzielt werden soll – mit einzubeziehen, dürfen sie dabei auch nicht völlig aus dem sozialen Kontext ausgegliedert betrachtet werden.

5 Das Zitat stammt aus einem Impulsreferat mit dem Titel „Benachteiligungen entgegen wirken: Kinder stark machen. Ergebnisse der Resilienzforschung von Manfred Burghardt, das auf dem Pädagogischen Fachkongress Karlsruhe am 17.10. 2005 gehalten wurde.

Vielmehr gilt es – wie generell – die Verbindung zwischen der Subjektperspektive und den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen herzustellen. Genau hierin wäre ein Ansatzpunkt für eine *vermittelnde Funktion* zu sehen, wie sie die *pädagogische Intervention* oder die *Soziale Arbeit* zu erfüllen hätte. Eine Pippi, die, auf sich allein gestellt, zwar resiliente Fähigkeiten entwickelt, aber sich in keiner Weise an den Anforderungen ihrer gesellschaftlichen Umwelt orientiert, liefe Gefahr, letztlich an den gesellschaftlichen Gegebenheiten zu scheitern. Am Beispiel Pippis kann nachvollzogen werden, dass es eine Balance zwischen der Eigenaktivität des Kindes, seiner Orientierung an den eigenen Bedürfnissen und den eigenen Stärken, die zur Herausbildung von Resilienzfähigkeit genutzt werden können einerseits und den von außen – von der Gesellschaft – an das Kind gestellten Entwicklungsaufgaben andererseits zu erreichen gilt. Die Aufgabe, diese *Balance herzustellen, bzw. dabei behilflich zu sein, ist eine pädagogische oder im spezifischen Falle von sozialer Benachteiligung auch eine sozialpädagogische.*

Letztlich plädiert auch Burghardt in seinem Impulsreferat dafür, die „internalen“ und „externalen“ Gelingensfaktoren einer Biografie gleichermaßen zu berücksichtigen und eine Vermittlung zwischen diesen beiden Ebenen anzustreben, und sieht diese Ausgleichsleistung auch als originäre pädagogische Aufgabe. In diesem Sinne vertritt er ein multidimensionales Resilienzkonzept, das darauf hin orientiert ist, personen- und umweltbezogene Ressourcen gleichermaßen in den Blick zu nehmen und zu fördern:

„Es ist ein Wahrscheinlichkeitskonzept (kein Kausalkonzept), das die Bewältigungs- und Schutzmechanismen multidimensional erfasst und somit die gesamten Lebensräume eines Kindes mit ins Boot nimmt. Es zwingt Erziehende, Schule, Jugendhilfe, Gesundheitsvorsorge, Arbeitsverwaltung, Kirchen an einen Tisch.“ (Burghardt 2005, S. 2).

Entscheidend ist dabei allerdings, dass das Kind als handelndes Subjekt im Mittelpunkt des Geschehens bleibt und dass es darum geht, seine Handlungs- und Resilienzfähigkeit angesichts widriger Lebensumstände zu stärken.

Wie die damit sich abzeichnende pädagogische – und in benachteiligten Lebenssituationen sozialpädagogische – Aufgabe gelöst werden kann, welche konkreten Möglichkeiten der Förderung von Resilienzfähigkeit bei Kindern und insbesondere bei Kindern, die in Armutslagen aufwachsen, gegeben sind, wird im Weiteren zu erörtern sein.

1.2 Resilienz – eine begriffliche Annäherung

Resilienz wird in der Fachliteratur als (psychische) „Widerstandsfähigkeit“ bezeichnet und auf das Phänomen bezogen, dass es Kinder (oder auch Erwachsene) gibt, die trotz „biologischer, psychologischer oder sozialer Entwicklungsrisiken“ eine „gesunde Entwicklung“ oder „gute Anpassungsfähigkeit“ (positive adjustment) an widrige Lebensumstände aufweisen. Diese Kinder (oder Erwachsenen) bewältigen die sich ihnen entgegenstellenden Risiken, „ohne psychischen Schaden“ zu erleiden oder in „deviantes Verhalten“ abzudriften. Oder wie Emmy Werner – eine der Pionierinnen der Resilienzforschung – es beschreibt: indem sie „einen bemerkenswerten Grad von Widerstandsfähigkeit zeigen“ und sich trotz der erfahrenen Risiken zu „leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten“ (Werner, in: Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 25) entwickeln.⁶

Entscheidend ist dabei jedoch nicht nur das „positive Entwicklungsergebnis“; das Phänomen der Resilienz ist vielmehr – wie Corinna Wustmann in ihrer einführenden Publikation zu der Thematik betont – an zwei wesentliche Bedingungen geknüpft:

1. Es muss „eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung“ vorliegen und
2. „eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände“ erfolgen (Wustmann 2004, S. 18).⁷

Als Ergebnis einer breit angelegten Auswertung des aktuellen Erkenntnisstandes in der Resilienzforschung unterscheidet Wustmann des Weiteren *drei Erscheinungsformen* von Resilienz:

1. „die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risikostatus“,
z.B. bei Aufwachsen in chronischer Armut und niedrigem ökonomischem Status,
2. „die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen“,
z.B. infolge elterlicher Trennung oder Scheidung,

6 Die hier aufgenommenen Begrifflichkeiten entstammen dem vorwiegend psychologisch orientierten Resilienzdiskurs und wären daher konkreter in ihrem entwicklungspsychologischen bzw. entwicklungspsychopathologischen Verständnis zu erläutern. Dies kann und soll hier nicht geleistet werden; vielmehr soll der Versuch unternommen werden, das Resilienzkonzept in eine sozialpädagogische Sichtweise zu überführen.

7 Wustmann bezieht sich vor allem auf die Ergebnisse der neueren angloamerikanischen Forschung.

3. „die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen wie Tod eines Elternteils.“ (Wustmann 2004, S. 19).

Dabei geht es – nach Wustmann – zum einen um den Erhalt kindlicher „Funktionsfähigkeit“ unter erschwerten Lebensbedingungen und zum anderen um die Wiederherstellung dieser Funktionsfähigkeit nach traumatischen Erlebnissen.

Resilienz – dies scheint mittlerweile in der Fachwelt weitgehend Konsens zu sein – ist nicht als eine individuelle Eigenschaft zu verstehen, sie ist vielmehr eine Fähigkeit, die sich – wie Masten und Powell betonen (vgl. Masten/Powell, in: Luthar 2003) – im Verhalten der Person und ihren Lebensmustern (life patterns) manifestiert. Resilienz stellt sich als *Ergebnis eines Prozesses* ein, der sich in der Interaktion zwischen Individuum und seiner Umwelt vollzieht (vgl. Lösel/Bender, in: Opp/Fingerle/Freytag 1999). Es handelt sich dabei um einen Interaktionsprozess, an dem das Kind, sein näheres und sein weiteres soziales Umfeld beteiligt sind, wobei das Kind immer im Kontext seiner Entwicklungsbedingungen und Lebensverhältnisse zu sehen ist.

Diese Annäherung an den Gegenstand zeigt bereits, dass uns beim Versuch, begrifflich zu fassen, was in der wissenschaftlichen, vorwiegend *psychologischen Literatur* unter Resilienz verstanden wird, eindeutig *wertende Sichtweisen* begegnen, die aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie stammen. Erörterungsbedürftig erscheinen diese Begrifflichkeiten vor allem, wenn wir „Resilienz“ nicht – oder nicht vorwiegend – mit der psychologischen Brille betrachten, sondern das *Phänomen in einer sozialpädagogischen oder gar gesellschaftspolitischen Perspektive* diskutieren wollen. Das soll nicht heißen, dass das Resilienz-Konzept in der Entwicklungspsychologie nicht auch kontrovers diskutiert wird, aber die zur Definition des Phänomens verwendeten Kategorien entstammen jeweils spezifischen Entwicklungstheorien und sollten daher dementsprechend eingeordnet und inhaltlich gefüllt werden. Werden diese Begrifflichkeiten außerhalb des psychologischen Fachdiskurses verwandt, sind sie schillernd und vieldeutig. Was heißt „gesunde Entwicklung“ und was ist mit „psychischer Widerstandsfähigkeit“ gemeint? Was bedeutet „Funktionsfähigkeit“ und welche Kompetenzen werden hierfür unterstellt? Wer beurteilt aus welcher Perspektive das Ergebnis von „Widerstandsfähigkeit“?

Diese Beurteilung scheint bisher wohl in der Regel aus einer Erwachsenenperspektive heraus zu erfolgen – dies gilt jedenfalls für die wissenschaftlichen Diskurse und wahrscheinlich auch weitgehend für die pädagogische Alltagspraxis.

Als Bezugspunkt für eine „gesunde Entwicklung“ von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen dienen häufig das Schema der Entwicklungsphasen von Erik H. Erikson und das Konzept der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben nach Robert J. Havighurst.⁸ Teilweise mögen auch andere entwicklungspsychologische Konzepte das Referenzschema für die Bewertung von „erfolgreicher Bewältigung“ oder „erfolgreicher Anpassung“ hergeben. Dies muss hier nicht im Einzelnen erörtert werden. Wohl aber soll der Frage nachgegangen werden, ob sich das Resilienzkonzept auch für sozialpädagogisches Handeln – und konkreter für sozialpädagogisches Handeln im Armutskontext – nutzen lässt: Hier gilt es also, seine Übertragbarkeit auf diesen Bereich zu überprüfen.

Resilienz kann in einem weiter gefassten Sinne – so auch Wustmann – als „Bewältigungsfähigkeit“ definiert werden (vgl. Wustmann 2004, S. 18). Diese Definition erweist sich als hilfreich für die hier verfolgte Zielsetzung, weil mit dem Begriff der „Bewältigung“ eine Brücke zu einer sozialpädagogischen Sichtweise hergestellt wird. Soziale Arbeit kann in einer sich individualisierenden Risikogesellschaft – in Anlehnung an die Theorie der reflexiven Pädagogik – als allgemeine Hilfe zur „Lebensbewältigung“ verstanden werden. Das Konzept der „Lebensbewältigung“ ist bereits in den 1980er Jahren von Lothar Böhnisch und Werner Schefold (1985) als Korrektur zu traditionellen Sozialisationskonzepten und Sichtweisen der Persönlichkeitsentwicklung formuliert worden, die sich an einer Vorstellung von „Normalität“ und einem durchschnittlichen Lebensentwurf in der Arbeitsgesellschaft orientieren, wie sie nicht mehr gegeben seien (Böhnisch/Schefold 1985, S. 73). Dieses Konzept wird für die hier zu erörternde Fragestellung einen wichtigen Bezugspunkt darstellen, weil es in einer sozialpädagogischen und sozialpolitischen Perspektive gedacht ist und daher geeignet scheint, *Armut als sozio-strukturelles Risiko* für kindliche Entwicklung sachgemäß in den Blick zu nehmen.

In dieser Publikation soll es um die „Widerstandsfähigkeit“ von Kindern gehen, vor allem um die „Widerstandsfähigkeit“ von Kindern, die in Armut aufwachsen. Die zentralen Fragen, die es dabei zu stellen und zu beantworten gilt, werden also sein: Was befähigt manche Kinder, die in armutsgeprägten Verhältnissen leben, die als „Resilienz“ bezeichnete „psychische Widerstandskraft“ gegen Risiken und Belastungen zu entwickeln? Welche Erkenntnisse können wir aus den Beispielen sogenannter „resilienter Kinder“ ableiten, die u.U. hilfreich sein können, um diese Fähigkeit auch bei anderen Kindern zu fördern oder zu wecken?

8 Vgl. dazu auch: Werner, in: Opp/Fingerle/Freytag 1999, S. 25 ff.

1.3 Herstellung eines Bezugs:

Resilienz – Sozialisation – Lebensbewältigung – Armut

„Aufwachsen in Armut“ beinhaltet erhebliche Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und Entwicklungsrisiken für Kinder. Dies ist der Tenor, mit dem die zunehmende (fach-) öffentliche Aufmerksamkeit die Problematik erörtert. Seit neuerem bezieht man sich – insbesondere in der sozialpädagogischen *Suche nach angemessenen Handlungskonzepten* – zunehmend auch auf die Resilienzforschung und daraus abgeleitete Präventions- und Interventionskonzepte. So lauten auch die für diese Publikation erkenntnisleitenden Fragen:

- Kann eine Zusammenführung der aus der Kinderarmutsforschung gewonnenen Einsichten mit dem Resilienzdiskurs neue Erkenntnisse bringen?
- Können dadurch neue Möglichkeiten sozialpädagogischen *Umgangs mit der Problematik von Kinderarmut* aufgezeigt werden?

Um diesen Fragen nachzugehen bedarf es zunächst einer Klärung des begrifflichen, konzeptionellen und theoretischen Zugangs, wobei es darum geht, zu *verstehen*, wie *kindliche Entwicklung und Sozialisation* verläuft, welche Faktoren darauf Einfluss nehmen. In einem ersten Schritt soll daher ein in der Sozialpädagogik *breit akzeptiertes theoretisches Sozialisationskonzept* vorgestellt werden. In einem weiteren Schritt soll mit dem Begriff der „Lebensbewältigung“ ein *Paradigma* eingeführt werden, das auf eine sozialpädagogische Handlungsperspektive verweist. Mit anderen Worten: Damit sollen die Möglichkeiten sozialpädagogischen Handelns gestellt werden. Über eine solche theoretische und konzeptionelle Verortung lassen sich dann Begrifflichkeiten wie „gesunde Entwicklung“, „gelingende Sozialisation“ oder „positive Bewältigung“ mit kindbezogenen Inhalten füllen, in ihren Zielvorgaben diskutieren und in einem weiteren Schritt konkreter auf das Armutsrisiko beziehen.

Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung soll nicht im engeren entwicklungspsychologischen Sinne betrachtet werden, sondern in Anlehnung an die Sozialisationstheorie von Klaus Hurrelmann (2002), die Basistheorien aus der psychologischen und soziologischen Tradition verbindet. Hurrelmann geht dabei von der wirklichkeitsnahen These aus, „ein Mensch setze sich sein ganzes Leben lang mit den inneren und äußeren Anforderungen der Lebensrealität auseinander und forme dabei flexibel seine eigene Persönlichkeit.“ (Hurrelmann 2002, S. 8). Aus der psychologischen Tradition werden Überlegungen dazu übernommen, wie sich die

Persönlichkeitsbildung in Phasen und Stufen (weiter-) entwickelt und wie sich dabei die grundlegenden Fähigkeiten – Wahrnehmen, Denken, Handeln – ausbilden. Gleichzeitig ist diese Sozialisationstheorie aber auch anschlussfähig an die soziologische Tradition von Handlungs- und Gesellschaftstheorien, indem gesellschaftliche Mechanismen der Übernahme von Werten, Normen und Verhaltensmustern berücksichtigt und soziale Integrationsprozesse thematisiert werden.

Den bekannten *sieben Thesen* von Hurrelmann und seinem „Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ zufolge vollzieht sich Sozialisation im Wechselspiel zwischen *Anlage und Umwelt* (ebd., S. 24 ff.). Sozialisation wird als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, der sich „in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und psychischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen“ vollzieht (ebd., S. 6). Dabei bilden die körperlichen und psychischen Grundstrukturen die „innere Realität“, die „äußere Realität“ bezieht sich auf die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. „Sozialisation“ – und hier tritt nun das Subjekt in Erscheinung – „ist der Prozess der dynamischen und ‚produktiven‘ Verarbeitung der inneren und äußeren Realität.“ (ebd., S.28). In diesem Zusammenhang spricht Hurrelmann auch von einer „gelingenden Persönlichkeitsentwicklung“ und davon, dass eine solche „eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt“ voraussetzt (ebd., S. 39). Als wichtigste Vermittler hierfür sieht er die *Sozialisationsinstanzen*: Familie, Kindergarten und Schule, d.h. kindliche Lebenswelten, die im Resilienzdiskurs als sein näheres und weiteres soziales Umfeld bezeichnet werden. Darüber hinaus üben weitere Organisationen und Systeme Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung aus: Je nach Gewicht bildet Hurrelmann hierzu eine Rangfolge von primären (Familie, Verwandtschaft, Freunde), sekundären (Kindergarten, Schule, Bildungseinrichtungen) und tertiären (Freizeitorganisationen, Medien, Gleichaltrige) Sozialisationsinstanzen (ebd., S. 34). Die Persönlichkeitsentwicklung ist diesem Konzept zufolge ein Prozess, der lebenslang andauert und der die lebensphasenspezifische Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beinhaltet:

„Entwicklungsaufgaben sind Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener und ein alter Mensch zu erfüllen haben. Sie werden in einem Prozess der Selbstregulation bearbeitet.“ (ebd., S. 35).

Vor diesem Hintergrund versteht Hurrelmann unter „gesunder Persönlichkeitsentwicklung“ die Herausbildung eines „autonom handlungsfähigen Subjektes“, das ein „reflektiertes Selbstbild“ und eine entsprechende

Ich-Identität zur Voraussetzung hat. Identität entsteht, wenn „ein Mensch über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des positiv gefärbten Selbstbildes wahr.“ (ebd., S. 38). Und seine Folgerung für eine misslingende Sozialisation wäre dann:

„Störungen der Identitätsbildung haben ihren Ausgangspunkt in einer mangelnden Übereinstimmung zwischen den personalen und sozialen Komponenten der Identität, also den Bedürfnissen, Motiven und Interessen auf der einen und den gesellschaftlichen Erwartungen auf der anderen Seite. Sie führen zu Störungen des Selbstvertrauens und in der Folge zu sozial unangepasstem und gesundheitsschädigendem Verhalten.“ (ebd., S. 39).

In diesem Sinne kann also von „gelingender“ und „nicht gelingender“ Sozialisation bzw. von „gelingender“ oder „nicht gelingender Bewältigung“ von Entwicklungsaufgaben im Lebensverlauf gesprochen werden:

„Gelingt die Bewältigung der erwartbaren Belastungen im Lebensalltag nicht, dann kann es zu Störungen der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen, psychischen und körperlichen Bereich kommen. In der Regel beeinflussen sich diese drei Störungsbereiche gegenseitig und haben fließende Übergänge.“ (ebd., S. 169).

Ergebnis eines erfolgreichen Bewältigungsprozesses sind: soziale Integration, psychisches Wohlbefinden und körperliche Identität.⁹

Nach diesem Verständnis von menschlicher Entwicklung in modernen Wohlfahrtsgesellschaften bildet das „autonom handlungsfähige Subjekt“ den Maßstab für eine gelingende Sozialisation. Handlungsfähigkeit herzustellen oder wieder herzustellen, insbesondere in kritischen Lebenssituationen, ist nach Böhnisch und Schefold (1985) vorrangige Aufgabe einer an ihrem *Konzept der Lebensbewältigung* orientierten Sozialen Arbeit. Der Aufbau von individuellen Handlungskompetenzen erfolgt dabei in einem „Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt“, womit Böhnisch/Schefold den Aspekt der „Aneignung“ an die Stelle von „Beeinflussung“ setzen und so die aktive Beteiligung des Subjektes betonen (vgl. ebd., S. 69). Das Konzept der „Lebensbewältigung“ soll hier kurz eingeführt werden, weil es auf eine (sozialpädagogische) Handlungsperspektive angelegt ist. Es soll aber an späterer Stelle wieder aufgegriffen und vertiefend erörtert werden, da es durch die Berücksichtigung der „Lebenslagen“ von Individuen einen unmittelbaren Bezug zur Armutsproblematik herstellt.

Boehnisch/Schefold gehen ebenfalls von „Sozialisation“ als einem Basiskonzept für die Pädagogik und die mit Erziehungs- und Bildungspro-

9 Auf das von Hurrelmann in diesem Kontext entwickelte Belastungs-Bewältigungs-Modell wird an späterer Stelle noch ausführlicher einzugehen sein.