

Susanne Düttmann

„Katharina kommt nur zu mir“

Zur Lebenswirklichkeit eines sozial benachteiligten Großstadtkindes – eine beispielhafte Skizze aus einem Praktikumsprojekt in der Grundschule

Es gehört zu den „Binsenweisheiten“ (grund-)schulpädagogischen Wissens, dass sich Unterricht an „der Lebenswelt“ der Kinder orientieren sollte. Das gilt mit besonderem Nachdruck für den Sachunterricht. Dies schon allein deshalb, weil die Didaktik des Sachunterrichts die „Sachen“ des Unterrichts in ihren strittigen Weltbezügen in den Mittelpunkt rückt. Unabhängig von einer begrifflichen Differenz zum philosophischen „Lebenswelt“-Begriff ist in schulpädagogischen Diskursen ein Verständnis verbreitet, wonach „Lebenswelt“ das tatsächliche und tagtägliche Leben der Kinder bedeutet. Entsprechende Hinweise lassen sich in zahlreichen Lehrplänen und Rahmenplänen finden (beispielhaft s. Hessisches Kultusministerium 1995, S. 122). So gilt also auch für den Sachunterricht der Anspruch, die Lebenswelt eines Kindes zum Ausgangspunkt unterrichtlicher Auseinandersetzungen zu suchen; das heißt, das Erleben der dinglichen, kulturellen, sozialen, technischen etc. Umwelt zur Quelle für die Themenfindung wie für die Suche nach unterrichtsleitenden Fragen und Antworten zu nehmen. Seit der Curriculumreform in den 1960er/70er Jahren wurde stets darauf geachtet, dass Kinder lernen, die eigene Lebenssituation zu begreifen, um sie bewältigen und schließlich auch „gestalten“ zu können.

Allerdings kann von der These ausgegangen werden, dass ein Verständnis von Lebenswelt vorherrscht, welches sich an den Lebensrealitäten von Mittelschichtkindern orientiert. Kritik an diesem Reduktionismus wird in der Pädagogik wie angrenzenden Fachdisziplinen auch immer wieder formuliert. Garlichs (2000) betont hier die Notwendigkeit eines differenzierteren Wissens um die „subjektiven kindlichen Existenzweisen“, Schumacher (2002) und Butterwegge (2006) beobachten ein strukturelles Nichtwissen und eine unzureichende Problemwahrnehmung von kindlichen Lebenswelten, die bei Kindern aus sozialschwachen und armen Milieus dann zu Überforderung führen. An diesem Aufmerksamkeitsdefizit setzt dieser Beitrag an.

Am Fallbeispiel eines in sozialer Deprivation aufwachsenden Grundschulkindes werden „andere“ lebensweltliche Bezüge skizziert, die auch für die Konzeption von Sachunterricht von Belang sein könnten. Die vorgestellte Falltypologie lässt sich dabei – trotz aller Besonderheit, die sich mit jedem Fall verbindet – als charakteristisch bezeichnen. Sowohl die lebensweltliche Situation, als auch die daraus erwachsenen Entwicklungsbedingungen und das zu beobachtende „Problemverhalten“ sind für sozial benachteiligte Jungen und Mädchen kennzeichnend, auch wenn bei genauer Betrachtung geschlechtsspezifische Differenzen beobachtet werden können. Vergleicht man diesbezüglich die biographischen Verläufe sozial benachteiligter Jungen und Mädchen, die nach §27.1 und 35 des SGB VIII ambulante Hilfen zur Erziehung erhalten, so lassen sich Parallelen in Anamnese, Entwicklungsverlauf und Katamnese beobachten. Verlässliche Evaluationsstudien stehen bislang allerdings noch aus. Zu den charakteristischen Merkmalen des Falles gehört es aber auch, dass Schule für diese Kinder – von milieuspezifisch ausgerichteten Grundschulen abgesehen – keinen „Raum“ hat. Nicht selten nehmen Lehrende kindliches Verhalten aus einer Defizitperspektive wahr, so dass vorhandene Ressourcen und Potentiale¹ nicht oder zu selten gesehen werden. Sofern sie dann nicht zufällig „entdeckt“ werden, bleiben sie häufig im Dunkeln. Solch strukturelle Fehleinschätzungen sowie Ausblendungen konstituierender Persönlichkeitsmerkmale führen aus sozialpsychologischer Sicht bereits mittelfristig zu einer gravierenden Beeinträchtigung hinsichtlich des Aufbaus und der Entwicklung des kindlichen Selbstbildes, welches in der Folge dann zumeist einen negativen Verlauf nimmt.

Armut und soziale Benachteiligung sind für viele Grundschulen „brennende“ Themen (vgl. auch den Beitrag von Mertens in dieser Ausgabe). Grundschulen in sozialen Brennpunkten stehen vor erheblichen Herausforderungen und sind auf außerschulische Kooperationen angewiesen. Allerdings gibt es gerade in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe immer wieder Missverständnisse und Unstimmigkeiten.

Im folgenden Beitrag werden drei für die Grundschulpädagogik relevante Themen miteinander verknüpft. Anhand eines Fallbeispiels wird die Lebenswelt eines sozial randständigen Kindes skizziert. Das schwierige Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe wird in gebotener Kürze beleuchtet. Die beispielhafte Darstellung eines Praktikumsprojektes gibt Denkanstöße, wie zwischen Schule und Familie durch gezielt entwickelte Netzwerke unter Zuhilfenahme von Angeboten außerschulischer Institutionen eine Brücke gebaut werden kann.

¹ In diesem Zusammenhang kann auf den Aspekt der Resilienzförderung verwiesen werden, dem in der (Kinder)Armutsforschung zunehmend mehr Bedeutung verliehen wird. Vgl. hierzu Wustmann, C. 2005, Walper, S. 2005 sowie Zander, M. 2007.

Grundschule und Kinderhilfe: eine konkurrente Beziehung?

Das Verhältnis zwischen den Institutionen war und ist schwierig. Die Systeme sind sich fremd. Obwohl die Zusammenarbeit sowohl für die Schule (vgl. § 50 Hessisches Schulgesetz sowie § 14 Geschäftsordnung des Staatlichen Schulamtes Frankfurt/M.) als auch für die Kinder- und Jugendhilfe verpflichtend ist, blockieren nicht selten Berührungsängste, Vorurteile, Missgunst oder Unwissenheit die alltägliche Arbeit oder gemeinsame Projekte. Gegenseitige Annäherungen können nur erfolgen, wenn von beiden Seiten die Bereitschaft besteht, „Bilder des andern“ zu hinterfragen und zu korrigieren, um behindernde Wahrnehmungskuster zu entlarven. Ebenso sollte die Einsicht reifen, dass die eine Institution ohne die andere auf Dauer nicht bestehen kann. Der im Hessischen Schulgesetz (vgl. Kommentar zum KJHG § 81 [Schellhorn 2007]) festgeschriebene Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist sowohl für Schule als auch für die Kinder- und Jugendhilfe verbindlich. Die im KJHG formulierte Verpflichtung der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule zu kooperieren, ist gerade auch im Hinblick auf die Pluralität kindlicher Lebenswelten und heterogener Problemlagen in postmodernen Gesellschaften von Bedeutung² (vgl. Münder, J. u.a. 2005 sowie Oelerich 1996). Die Öffnung der Schule hat eine grundsätzliche Relevanz: Nicht nur den betroffenen Kindern und Jugendlichen wird geholfen, die Schule hilft sich auch selber (vgl. Böhsch, M. 2004, S. 137).

Diese Problematik der Abgrenzung trifft in besonderer Weise auf die Grundschule zu. Wie ein konstruktives „Miteinander Arbeiten“ aussehen könnte, wie Grundschulen und sozialpädagogische Einrichtungen pädagogisch sinnvoll zusammenarbeiten können, zeigt das folgende Beispiel. Grundschulstudentinnen gewinnen Einblicke in außerschulische Hilfesysteme und werden „Mittler“ zwischen zwei Systemen.

Vorstellung des Projekts

Im Rahmen des grundschulpädagogischen Lehramtsstudiums absolvieren Studierende innerhalb der schulpraktischen Studien ein semesterbegleitendes Praktikum (2 Semester) in Grundschulen sozialer Brennpunkte. Neben den wöchentlich stattfindenden Hospitationen übernehmen die Praktikantinnen bis zu 11 Monate (zum Teil auf freiwilliger Basis auch länger) die Patenschaft für ein Kind aus einem sozial benachteiligten Milieu. In Kooperation mit den zuständigen Klassenlehrerinnen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie sozialen und therapeutischen Beratungsstellen werden der jeweiligen Lebenssituation entsprechend für das Kind entwicklungsfördernde Maßnahmen geprüft und umgesetzt. Ziel ist der Aufbau eines „Hilfe-Netzwerkes“ im Stadtquartier, um das Kind und seine Familie längerfristig sozial einzubinden, Entwicklungsmöglichkeiten auszuschöpfen sowie Handlungsspielräume zu erweitern und zu sichern.

Beispielhafte Fallillustration „Keanu“

Keanu ist siebeneinhalb Jahre und besucht die 1. Klasse einer Grundschule in einem großstädtischen Stadtquartier mit verdichteten sozialen Problemlagen in Frankfurt am Main. Bedingt durch seine schlechten schulischen Leistungen wurde er aus der zweiten Klasse in die erste zurückgestuft. Keanu zeigt ein auffälliges Sozialverhalten: Seinen MitschülerInnen gegenüber ist er aggressiv, seine Frustrationsschwelle ist niedrig („Minusbereich“), kleinere Provokationen von MitschülerInnen lösen gewaltbereites Verhalten aus. Keanu ist übergewichtig und ist immer wieder Hänseleien ausgesetzt.

Keanu stammt aus Ghana, er hat vier ältere Geschwister: Zwei Schwestern sind deutlich älter und leben schon seit Jahren nicht mehr zu Hause, die dritte, zwölfjährige Schwester und der fünfzehnjährige Bruder leben mit Keanu und seiner Mutter in einer Sozialbauwohnung. Die Mutter ist alleinerziehend, ohne Arbeit und mit der Situation überfordert. Keanu zeigt Anzeichen von Vernachlässigung: Im Winter trägt er manchmal nur Sandalen und ein T-Shirt. Nicht selten hat Keanu bis zum Mittag nichts gegessen. Keanus Mutter kocht unregelmäßig. Laut Aussagen der Klassenlehrerin habe die Mutter psychische Probleme; in der beengten häuslichen Situation spüre man eine deprimierte Stimmung. Keanu ist auf sich allein gestellt: Er hat keine Freunde, geht weder in einen Hort, noch besucht er einen Verein. Er bekommt weder schulische Unterstützung, noch außerschulische Förderung. Die Bitte der Klassenlehrerin an Keanus Mutter, sie möge sich im Sozialrathaus vorstellen oder eine Erziehungsberatungsstelle aufsuchen, um Hilfe für ihren Sohn zu beantragen, löste bei der Mutter, nach Aussagen der Klassenlehrerin, große Angstgefühle aus.

Keanus Vater lebt in Ghana. Er ist zum zweiten Mal verheiratet und hat mit seiner neuen Frau drei Kinder. Keanu spricht viel von seinem Vater. Tendenzen, den Vater zu idealisieren, sind ebenso zu beobachten wie verbalisierte Phantasien. Es ist offensichtlich, dass er ihn sehr vermisst.

Die Familie kann als arm (vgl. Holz/Puhlmann 2005, S. 7ff.) bezeichnet werden. Keanus Lebenssituation ist in mehreren Lebenslagen³ depriviert. Es können Unregelmäßigkeiten in der materiellen Versorgung ebenso beobachtet werden wie eine mangelnde Teilhabe am kulturellen und sozialen Geschehen. Auch gilt es, Keanus

² An dieser Stelle ist die vom Grundschulverband erhobene Forderung nach einer Teamarbeit von Lehrerinnen, SozialpädagogInnen, ErzieherInnen, SonderpädagogInnen, TherapeutInnen und Eltern nochmals zu betonen.

³ Um die Armut bei Kindern besser erfassen zu können, wird ein Konzept erstellt, welches eine Kombination aus Ressourcen- und Lebenslagenkonzept umfasst. Vgl. hierzu Holz/Puhlmann. 2005, S. 6f.

physische und psychische Lage zu verbessern, d.h. in den wichtigen Lebens- und Entwicklungsbereichen bestehen grundlegende Defizite. Das alltägliche Leben des Jungen ist durch den grundlegenden Mangel an orientierenden Strukturen sowie verlässlichen und wertschätzenden menschlichen Beziehungen gekennzeichnet. Rituale, Regeln und Strukturen kennt er nur aus der Schule. Diese Formen der Verbindlichkeit fehlen im außerschulischen Bereich. Dort ist Diskontinuität eine Konstante seines alltäglichen Erlebens.

Hochschuldiaktischer Exkurs zur Aufgabe der PraktikantInnen

Eine zentrale, immer wiederkehrende Aufgabe der Praktikantinnen bestand darin, Mütter oder Eltern davon zu überzeugen, sich mit ihrer Problematik einer Erziehungsberatungsstelle anzuvertrauen beziehungsweise das zuständige Sozial- bzw. Jugendamt aufzusuchen, um die ihnen zustehende Hilfe zu beantragen, welche häufig aus Scham oder Unwissenheit nicht in Anspruch genommen wurde. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die zuständige Praktikantin, die auch bei den dann stattfindenden Gesprächen zugegen war. Überdies zeigte sich ein dringender Handlungsbedarf hinsichtlich der Notwendigkeit einzelner diagnostischer Abklärungen. Die Kontaktaufnahme mit den entsprechenden Therapeuten und Ärzten wurde von den Praktikantinnen übernommen. Zwar handelt es sich hierbei um eine klassisch elterliche Aufgabe, allerdings waren diese aus unterschiedlichen Gründen dazu kaum bisweilen gar nicht in der Lage. Die eingeleiteten Maßnahmen fanden alle in Rücksprache mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen, der Praktikumsleiterin, der zuständigen Sozialarbeiterin des Jugendamtes oder anderen involvierten Personen (z. B. Erzieher, Trainer, TherapeutInnen) statt. Für deren Umsetzung waren allein die Praktikantinnen zuständig. Zwischen den Praktikantinnen und den Klassenlehrerinnen fand ein regelmäßiger, nahezu wöchentlicher Austausch statt, ebenso zwischen Praktikantinnen und Projektleitung wie zwischen Projektleitung und Klassenleitung. Je nach Situation stehen auch Jugendamt und Projektleitung im Austausch, vor allem dann, wenn weiterführende Hilfen in die Wege geleitet werden müssen. Praktikantinnen und SozialarbeiterInnen besprechen, je nach Fall, Situation und weitere Vorgehensweise, allerdings aus datenschutzrechtlichen Gründen immer in Rücksprache mit den Erziehungsberechtigten. MitarbeiterInnen des Jugendamtes informieren im Rahmen einer Nachmittagsveranstaltung über Hilfesysteme und Kostenübernahmemöglichkeiten. In elf Monaten finden drei Auswertungsgespräche statt, an denen die jeweiligen Klassenlehrerinnen, die Praktikantinnen sowie die Projektleitung teilnehmen, in Krisensituationen werden spontane Treffen vereinbart. In zwei Fällen musste das Praktikum vorzeitig beendet werden. In einem Fall handelte es sich um eine indische Familie, die nach einem halben Jahr sich jeglicher Unterstützung verweigerte. In einem anderen Fall wurde das betroffene Kind in einer heilpädagogischen Tageseinrichtung untergebracht, da die ehemals drogenabhängige und heute durch Methadon substituierte Mutter ihren Aufgaben nicht nachkommen konnte.

Kennlernphase: Erste Begegnung – Erste Überlegungen – Erste pädagogische Schritte (Zeitraum April 2005-März 2006)

Seit April 2005 nimmt Keanu am Praktikumsprojekt teil. Er freut sich, dass er „jemanden für sich ganz alleine hat“. Er wird gesehen, ernstgenommen und erfährt Aufmerksamkeit und Verlässlichkeit. Katharina, „seine“ Studentin, kommt regelmäßig einmal pro Woche zu ihm nach Hause. Katharina und Keanu nähern sich langsam einander an. Zunächst gehen sie spazieren und er zeigt Katharina die Stadt⁴. Er kennt sich gut aus. Keanus Mutter freut sich, dass er eine „Lehrerin“ hat, Katharina ist immer herzlich willkommen. Die ersten Wochen dienen Katharina dazu, sich mit der Lebenswelt ihres Paten „vertraut“ zu machen. Für Katharina beginnt damit die Einfühlung in eine ihr bis dahin fremde Welt. Sie lernt, ihre Sichtweisen zu überdenken, zu erweitern und nimmt Anteil an Keanus Lebenswelt. Dabei „hilft“ ihr der Junge. Indem er *ihrer* Beziehung Bedeutung verleiht, gelingt es Katharina, sich in Keanus Lebenswelt „einzufühlen“. Auf ihre Fragen antwortet er gerne und ausführlich. Es scheint, als spreche er gerne über sich. Gemeinsam suchen beide nach Anknüpfungspunkten in ihrer gemeinsamen Zeit. Nach der Kennlernphase fokussiert sich allmählich Katharinas pädagogische Arbeit. In den Fallbesprechungen, die ergänzend zum Seminar stattfinden, arbeitet die Praktikantinnengruppe gemeinsam vier zentrale Ziele heraus:

1. schulische Förderung;
2. psychosoziale Stabilisierung;
3. Bewegung und Ernährung;
4. Erweiterung des Wahrnehmungs- und Erfahrungsraumes.

Der Aufbau eines „Hilfenetzwerks“ beginnt. In der Praktikantinnengruppe besteht dahingehend Übereinstimmung, dass Keanus Verhalten nur dann verstanden werden kann, wenn das familiäre und soziale

⁴ Bezeichnenderweise benennt Keanu nur den Stadtteil, in dem er lebt, nicht die Stadt. Dass es sich hier um einen Stadtteil von Frankfurt am Main handelt, weiß er nicht. Diese Äußerung ist für sozial randständige Grundschulkinder kennzeichnend, die „Verinselung“ tendenziell als Ghetto erleben. In Hilfeplangesprächen sind diese o.ä. Sachverhalte häufig zu beobachten. Darin spiegelt sich indes aber nur eine Wechselwirkung zwischen sozialer Herkunft, räumlicher Reichweite kollektiven wie individuellen Handelns und Raumwissen wider, wie es schon in den bekannten Mental-Map-Studien von Downs & Stea dokumentiert wird (s. Downs & Stea 1982).

Umfeld bei der Betrachtung berücksichtigt wird. Die Verbesserung der Lebenssituation kann nur dann stattfinden, wenn im Wissen um die gegebenen Verhältnisse gehandelt wird. Die familiäre Situation kann nicht grundsätzlich verändert werden. So wird das Ziel verfolgt, eine Stabilisierung im Rahmen der bestehenden Lebensverhältnisse zu erreichen. Dies impliziert zum einen, dass die Mutter in den Hilfeprozess miteinbezogen werden muss. Zum andern sollen die älteren Geschwister kommunikativ und atmosphärisch eingebunden werden beziehungsweise an der Hilfe teilhaben.

Erneutes Kennenlernen – Umsetzung und Weiterentwicklung des Förderplans (Zeitraum April 2006-März 2007)

Nachdem Katharina H. ihr Praktikum beendet hat, werden die von ihr angedachten und eingeleiteten Maßnahmen von Katharina P. aufgegriffen, fortgeführt beziehungsweise modifiziert. Zu diesen Maßnahmen gehörten insbesondere:

- Schwimmen lernen;
- Gesunde Ernährung und gemeinsames Kochen (Erziehungsberatung/Zentrum für Essstörungen);
- Hausaufgabenhilfe;
- Entwicklung von Regel- und Ordnungsstrukturen;
- Aufsuchen außerschulischer Lernorte wie etwa Museen, Kinder-Uni, Zoo etc. (Erweiterung des Bewegungs- und Erfahrungsraumes);
- Spiele zur Sinnes- und Körperwahrnehmung;
- Allgemeiner Sozialer Dienst: Frankfurt-/Ferienpass, Anbindung an eine sozialpädagogische Schullerngruppe.

Nach Aussagen der Klassenlehrerin (März 2006) kann Keanu deutlich besser mit seinen Gefühlen umgehen: Er kann sich und andere differenzierter wahrnehmen und sich auch sprachlich besser ausdrücken. Die schulischen Leistungen beginnen sich leicht zu verbessern, sein Sozialverhalten entwickelt sich positiv. In der Kommunikation mit andern wird er offener und auch sensibler für deren Bedürfnislagen. Die familiäre Situation hat sich dahingehend verändert, dass die Mutter zwar arbeitet, allerdings keinen festen Arbeitsplatz hat und der ältere Bruder in fast regelmäßigen Abständen ein Essen zubereitet.

Intensivierung – Weiterführende Überlegungen – Neue Vernetzungen (Zeitraum April 2007-März 2008)⁵

Keanu ist nun neun Jahre alt und geht in die 3. Klasse. Larissa, die Studentin, die ihn mittlerweile begleitet, beschreibt ihn nach den ersten Treffen wie folgt:

„Wenn wir zusammen unterwegs sind, stellt er mich allen Leuten vor. Er ist sehr motiviert. Manchmal ist er auch mal unkonzentriert, er vergisst die Hausaufgaben von der Tafel abzuschreiben. Er ist so hilfsbereit, freundlich, richtig gut erzogen, sagt immer danke und bitte und entschuldigt sich. Gestern in der Schule war er mal aggressiv und hat sich geprügelt, das war aber schnell wieder vergessen.“

Schulisch „stabilisiert er sich weiter“, seine Noten liegen im mittleren Leistungsbereich; es gibt hoffungsvolle Leistungen jedoch auch regelmäßige „Ausrutscher“ nach oben und unten. Er hat Freunde und ist in die Klasse integriert. Sein bester Freund heißt Thomas. Er kommt aus Deutschland, seine Familie ist wohlhabend, gebildet und sozial. Einmal in der Woche geht Keanu mit zu Thomas zum Mittagessen. Regelmäßig besuchen beide eine Kulturveranstaltung außerhalb des Stadtteils. Mittlerweile kann Keanu schwimmen und hat sein „Seepferdchen“⁶ bestanden. Er geht zweimal in der Woche in einen Basketballverein und zweimal wöchentlich in eine sozialpädagogische Kleingruppe an seiner Schule. Dort ist er beliebt, arbeitet engagiert mit und fehlt bei keinem Ausflug. Keanu ist stolz darauf, dass er seit nunmehr zwei Jahren mit einer Studentin gemeinsam „Sachen macht“. Er ist kommunikativ, kann Wünsche äußern und hat gelernt „nein“ zu sagen.

Eine hoffnungsvolle Perspektive?

Keanus Entwicklung verläuft erfreulich. Er ist eingebettet in ein engmaschiges „Hilfenetzwerk“. Diese Einbettung ermöglichte es ihm, sich selbst neu zu erfahren. Sein defizitäres Selbstbild führte in der Vergangenheit immer wieder zu verzweifelt Hilferufen in Form von Wutausbrüchen und aggressivem Verhalten gegenüber andern. Indem Keanu die Möglichkeit gegeben wurde, sich in einem geschützten Rahmen zu erleben, beginnt er allmählich ein Selbstwertgefühl aufzubauen. Er „zeigt“ seine Potentiale (z. B. soziale Beziehungen aufbauen), aktiviert seine (bisher verborgenen) Ressourcen (z. B. Hartnäckigkeit, um Ziele zu erreichen) und entwickelt Selbstbewusstsein. Seine Biographie ist durch mehrere erschwerende

⁵ Stand Mai 2007

⁶ Schwimmen zu lernen und das „Seepferdchen“ zu bestehen, war für Keanu mehr als das Erlernen einer technischen Disziplin. Der Prozess des Schwimmen Lernens wurde für Keanu zu einer identitätsstiftenden Handlung, die ihm zu Selbstbewusstsein verhalf und ihm die Möglichkeit gab, sich positiv wahrzunehmen.

Entwicklungsbedingungen gekennzeichnet: soziale Randständigkeit, Armut, Verlust eines Elternteils und Fremdheit. Keanu musste in der Vergangenheit mehrfach Erfahrungen der Ausgrenzung, des Anders-Seins, Defizitären sowie des Mangels erleiden. Seine Fähigkeit, leicht eine vertrauensvolle Beziehung zu den Studentinnen aufbauen zu können, lässt aber auch darauf schließen, dass er im frühen Kindesalter Vertrauen erfahren konnte (vgl. Garlichs/Leuzinger-Bohleber 1999, S. 32). Somit verfügt er über ein verdecktes aber dennoch belastbares Fundament, wieder positive Erfahrungen zulassen zu können. Keanu wird auch in Zukunft Unterstützung benötigen, um sich längerfristig insgesamt stabilisieren zu können. Seine psychosoziale Entwicklung nimmt einen positiven Verlauf. Der Aufbau von wertschätzenden Gefühlen hat allerdings erst begonnen und sein Selbstbewusstsein ist noch nicht genug gefestigt, um Kraft allein aus sich selbst schöpfen zu können. Auch sind die schulischen Leistungen noch verbesserungsbedürftig. Keanu nimmt zum dritten Mal in Folge an dem Projekt teil. Der bevorstehende Schulwechsel wird für ihn nochmals eine Herausforderung bedeuten. Vor dem Hintergrunde seiner bisherigen Entwicklung ist es zwingend notwendig, zuverlässige Begleitung und Förderangebote zu konstituieren, die ihm die notwendige Unterstützung geben, um Strategien zu seiner Lebensbewältigung weiter zu entwickeln und zu festigen. Die Aufgabe von Larissa wird es sein, dieses Netzwerk zu entwickeln.

Resumé

Keanu ist eines von 18 Kindern, die seit April 2005 an dem Praktikumsprojekt teilnehmen. Die individuelle Problematik der durch dieses Praktikum betreuten Kinder ist zwar verschieden, jedoch wachsen alle unter gravierenden sozial benachteiligten Lebensbedingungen auf (z. B. mannigfaltige Erfahrungen der Ausgrenzung und des Mangels). Die jeweiligen Differenzen haben hier biographischen Charakter, sie sind also in der persönlichen Situation eines Kindes begründet, weniger dagegen in der Struktur der Lebensbedingungen armer Kinder aus deprivierten Milieus im Allgemeinen. Auch gehen Mädchen anders als Jungen mit erlebten Situationen des Mangels, mit Bedrohungen, materieller Not, Ausgrenzung etc. um. Während betroffene Mädchen tendenziell eher dazu neigen, ihr „Problemverhalten“ zu internalisieren, was sich in regressivem, teils depressivem Verhalten widerspiegelt, verarbeiten Jungen ihre Situation oft über externalisierte Verarbeitungsmuster. In diesem Zusammenhang steht dann deutlich beobachtbares aggressives Sozialverhalten (Walper 1999, S. 309) Auch wurden nicht alle Kinder über einen so langen Zeitraum betreut wie Keanu. Die Gründe hierfür sind verschieden: Teils war die individuelle Problemsituation so gravierend, dass „höher-schwellige“ Maßnahmen der ambulanten Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt werden mussten wie etwa eine Sozialpädagogische Familienhilfe (vgl. § 31 KJHG) oder die für Frankfurt am Main spezifische Hilfeleistung der Sozialpädagogischen Lernhilfe (vgl. §27 KJHG, Münder u.a. 2005), die insbesondere für Grundschulkindern initiiert wurde, um dem auf Prävention ausgerichteten Handlungs- und Interventionskonzept zu entsprechen. Teils konnten einige Kinder bereits nach dem ersten oder zweiten Durchgang dahingehend stabilisiert werden, dass sie (wieder) in „verlässliche“ Strukturen eingebettet werden konnten. Hierzu gehören beispielsweise eine Hort- und Vereinsanbindung, die kostenlose Teilnahme an Nachhilfkursen bei kirchlichen und sozialen Einrichtungen, die verbindliche Teilnahme an einer Sport-, Musik- oder Kunst-AG der Schule oder einer Initiative städtischer Kulturarbeit. Die jeweilige Finanzierung bzw. Kostenübernahme wurde dann entweder durch das Jugendamt des zuständigen Stadtteils oder durch das Kinderbüro⁷ der Stadt Frankfurt am Main gesichert.

Blicke nach Draußen – sozialpädagogische Perspektiven für die LehrerInnenbildung?

Diese Form des semesterbegleitenden Praktikums setzt an der Nahtstelle von Grundschulpädagogik und Sozialer Arbeit an. Für die Lehrerbildung ist diese Vernetzung in dreifacher Hinsicht von Bedeutung. *Erstens*: Die Grundschule öffnet sich zum Gemeinwesen und verortet sich als „Schule des Stadtteils“ (vgl. hierzu §16 Hessisches Schulgesetz). *Zweitens*: Sozialpädagogische Kompetenzen und die Inanspruchnahme sozialer Hilfeleistungen (Einblick in Hilfesysteme) werden an Studierende vermittelt. *Drittens*: Studierende werden mit Lebenswelten vertraut gemacht, die sie aus ihrer oftmals mittelschichtorientierten Biographie und Lebensweise nicht oder kaum kennen. Bereits 1994 formulierte das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Forderung, sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Lehrerfortbildung verstärkt auf die soziale Dimension der Schule vorzubereiten und den zukünftig Lehrenden soziale Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994, S. 18f.). Um Unterricht professionell durchführen zu können, bedarf es nicht nur methodischer und didaktischer Kompetenzen, es bedarf daneben auch der Befähigung zur kritischen, sozialpädagogischen Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis. Hopf weist zurecht darauf hin, dass die „Ausbildung der Grundschullehrkräfte weitgehend in Distanz zur Lebenswelt

⁷ Das Kinderbüro der Stadt Frankfurt ist eine kommunale Einrichtung und ist dem Sozialdezernat der Stadt zugeordnet. Es hat „Sonderkompetenzen“ im direkten Vorspracherecht bei der Oberbürgermeisterin und allen Dezernentinnen und Dezernenten sowie Einblick in Planungsvorhaben etc. Der Arbeitsbereich kann als „Querschnittsaufgabe“ bezeichnet werden: Alle Bereiche, die Kinder betreffen, auch die der anderen Dezernate, werden durch das Kinderbüro koordiniert.

der Schüler und den außerschulischen Institutionen“ (Hopf 2005, S. 98) erfolge. Diese Distanz kann einerseits dazu führen, dass Probleme nicht frühzeitig erkannt werden. Sie kann aber andererseits auch den Blick auf mögliche Ressourcen und Potentiale versperren. Generell kann Schorch zugestimmt werden, wenn er davor warnt, angesichts „aktueller sozial- und gesellschaftsbedingter Problemlagen“ (Schorch 2006, S. 147) Grundschule zu einer „Sozial-Station“ (ebd.) umzufunktionieren. Anzumerken ist jedoch, dass die Grundschule ihren Kernauftrag als Bildungsinstitution nur dann erfüllen kann, wenn sie soziale Probleme aus der Schule nicht ausblendet, (vgl. Aden-Großmann 2007, S. 265f.) sondern anerkennt, dass Lebensprobleme häufig vor Lernproblemen stehen.

Sachunterricht und das Phänomen „Kinderarmut“

Eingangs wurde argumentiert, dass sich der Sachunterricht an der „Lebenswelt“ der Kinder zu orientieren hat. Seit der Curriculumreform in den siebziger Jahren geht dieser Grundsatz auf den Anspruch zurück, dass das schulische Lernen zur Bewältigung von Lebenssituationen befähigen soll. Das seit Mitte der neunziger Jahre bekannte und sich gegenwärtig verschärfende Problemfeld „Kinderarmut“ stellt die Didaktik des Sachunterrichts vor neue Herausforderungen. Zum einen bedarf es einer lebensweltbezogenen differenzierten Aufmerksamkeit für sozioökonomisch benachteiligte Kinder aber auch für Kinder aus ökonomisch gut gesicherten Elternhäusern. Als Folge zunehmender Globalisierung und Neoliberalisierung muss in Zukunft allerdings mit einer noch größeren Zahl von Kindern gerechnet werden, die am Rande oder gar im Zentrum der Armut aufwachsen werden. Sachunterricht, der so tut, als würde das typische Grundschulkind durch seine verinselten „Mittelschichts -Welten“ hetzen, verkennt gesellschaftliche Realität und damit die realen Lebensverhältnisse von einer immer größer werdenden Gruppe sozial excludierter Kinder. Zum ändern gehört es zum fachdidaktischen Verständnis des Sachunterrichts, die Lebenswelt wie die Lebensrealitäten der Kinder zum Thema des Unterrichts zu machen. Um von sozial ausgegrenzten kindlichen Lebenswelten mehr zu erfahren, kindlichem Denken und Fühlen auf die Spur zu kommen, bedarf es einer verstärkten Aufmerksamkeit hinsichtlich kindlicher Deutungs- und Verarbeitungsmuster wie beobachtbarer Bewältigungsstrategien und Erlebensweisen (Chassé 2003). Armut ist eine mehrdimensionale Lebenslage (Holz 2005) und muss aus der Perspektive des betroffenen Kindes definiert werden. Damit LehrerInnen Unterricht pädagogisch kompetent gestalten können, müssen sie u.a. genaue Kenntnis von den (materiellen) Lebensrealitäten sozioökonomisch benachteiligter Kinder haben. Der Sachunterricht bietet die geeignete Plattform dafür, um diese und andere Fragen in ihren „strittigen“ Bezügen zu diskutieren.

Literatur

- Aden-Großmann, W. (Hrsg.) (2007): Berthold Simonsohn – Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912-1978), Frankfurt/M.
- Böhnsch, M (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich die Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: Hartnuß, B./ Maykus, B. (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Berlin, S. 126-139
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1994): Situation der Jugend in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die große Anfrage der Fraktionen der CDU/CSU und der FDP. Bonn
- Butterwegge, Ch. (2006): „Kinderarmut in einem reichen Land“, Vortrag im Rahmen der Tagung „Entmutigte Familien bewegen (sich) – Entwicklungsmöglichkeiten in Risikosituationen“ am 13. September 2006 in Köln.
- Chassé, K. A. u.a. (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden
- Downs, R.M./Stea, D. (1982): Kognitive Karten: die Welt in unseren Köpfen. New York
- Fatke, R./Valtin, R. (Hrsg.) (1997): Sozialpädagogik in der Grundschule – Aufgaben, Handlungsfelder, Modelle, Arbeitskreis Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt /M.
- Garlichs, A./Leuzinger-Bohleber, M. (1999): Identität und Bindung. Die Entwicklung von Familie, Schule und Gesellschaft. Weinheim
- Garlichs, A. (2000): Erkunden und Erfinden: Praxisforschung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München, S. 309 -321
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden
- Hessisches Kultusministerium, Referat für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (1999): Hessisches Schulgesetz. Wiesbaden
- Holz, G./Puhlmann, A. (2005): Alles schon entschieden? Wege und Lebenssituation armer und nicht-armer Kinder zwischen Grundschulzeit und weiterführender Schule. Frankfurt/M.
- Hopf, A (2005): Grundschule und außerschulische Institutionen. In: Einsiedler, W./Götz, M. u.a. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn, S. 97 -101
- Münder, J. u.a. (2005): Frankfurter Beitrag zum SGB VIII: Kinder und Jugendhilfe. Weinheim
- Oelerich, G. (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Flösser, G. u.a. (Hrsg.) (1996): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierungen im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 222 -237
- Schellhorn, W. (Hrsg.) (2007): SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar zum Sozialgesetzbuch VIII, Kinder- und Jugendhilfe. München
- Schorch, G. (2006): Die Grundschule als Bildungsinstitution. Bad Heilbrunn
- Schumacher, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrerinnen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, J./Schumacher, E. (Hrsg.) (2002): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn, S. 253-270
- Walper, S. (2005): Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 Jg. H 2/2005, S. 170-191

- Walper, S. (1999): Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, A. (Hrsg.) (1999): Kindliche Entwicklungspotentiale: Normalität, Abweichung und Ursachen. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht; Bd.1, München, S. 294-360
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebenslagen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 Jg. H 2/2005, S. 192-205
- Zander, M. (2007): Aufwachsen in Armut. Bewältigungsstrategien und Resilienz. Wiesbaden