

Richter, Julia Anna

**Einfluss von Armut
auf die sprachliche Entwicklung von Kindern
im Alter von 3-6 Jahren**

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCE

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2021

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Isolde Heintze

Zweitprüfer: Prof. Dr. phil. Barbara Wedler

Bibliographische Beschreibung:

Richter, Julia Anna: Einfluss von Armut auf die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von 3-6 Jahren. 50 S.

Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2021

Referat:

Die Bachelorarbeit befasst sich mit den Folgen von Kinderarmut in Bezug auf die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Grundlage für die Darstellung dieser Thematik ist das Wissen über die kindliche Sprachentwicklung und die Bedeutung der frühen sprachlichen Interaktion zwischen Eltern und Kind. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf einer intensiven Literaturrecherche, durch die die Bedeutung des Spracherwerbs für die kindliche Entwicklung aufgezeigt und in Zusammenhang zur (Kinder-) Armut betrachtet werden soll. Im Schlussteil werden Möglichkeiten der Sprachförderung im Rahmen der Kindertagesstätte verdeutlicht.

Inhaltsverzeichnis

I.	Abkürzungsverzeichnis	V
II.	Abbildungsverzeichnis	VI
III.	Einleitung	VII
1	Sprache und Kommunikation	7
1.1	Der Begriff Sprache	7
1.2	Aktuelle Theorien der Sprachentwicklung	7
1.3	Phasen der Sprachentwicklung	10
2	Armut	15
2.1	Armutsbegriffe im Kontext der Kinderarmut	15
2.2	Die Armutsgefährdungsquote	18
2.3	Armutsgefährdung in Deutschland	19
2.4	Die Kinderarmut	19
2.5	Kinderarmutsprävention und -bekämpfung	20
3	Bedeutung für den Entwicklungsprozess	27
3.1	Familie als soziale Institution	27
3.2	Die frühe sprachliche Interaktion	27
3.3	Eltern als Begleiter im Spracherwerb	28
3.4	Mütterliche Sensitivität bei Armut	30
3.5	Verzögerter oder gestörter Spracherwerb	38
3.6	Wie Armut von Kindern wahrgenommen wird	41
3.7	Einfluss relativer Armut	43
3.8	Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg	46
4	Alltagsintegrierte Sprachförderung im Rahmen der Kinder-tagesstätte	49
IV.	Fazit	VII
V.	Literaturverzeichnis	IX
VI.	Quellenverzeichnis	XXIII
VII.	Eigenständigkeitserklärung	XXIV

I. Abkürzungsverzeichnis

BSHG	Bundessozialhilfegesetz
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
D.h.	Das heißt
KITA	Kindertagesstätte
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
SGB	Sozialgesetzbuch
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
UNICEF	United Nations Children's Fund (Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen)
UNO	United Nations Organization (Organisation der Vereinten Nationen)
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
Z.B.	Zum Beispiel

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Statistisches Bundesamt (2020): Armutsgefährdungsquote von Kindern in Deutschland von 2005 bis 2019	18
---	----

III. Einleitung

Armut wird als Risiko für die kindliche Entwicklung gesehen. Dies gilt insbesondere im sehr sensiblen Alter von drei bis sechs Jahren. In dieser Phase werden grundlegende soziale Fähigkeiten, das Sprach- sowie das Zahlenverständnis entwickelt. Bereits vor dem Kindertageeintritt haben sie die Grundvoraussetzungen für ein gelingendes Aufwachsen geschaffen. Entwicklungsdefizite in diesem frühen Stadium können später nur durch erheblichen Aufwand ausgeglichen werden. Nicht nur die individuelle Armut der Kinder wirkt sich auf ihre Entwicklung aus, sondern auch die Armutskonzentration des räumlichen Kontextes des Umfeldes, in der sie aufgewachsen sind, oder des Hintergrundes von Kitas und Schulen. In der vorliegenden Bachelorarbeit wird sich mit der Fragestellung befasst, inwieweit Armut die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren beeinflusst. In den Ausführungen wird die Bedeutung der Sprache für den Menschen und die Sprache als Kommunikationsmittel hervorgehoben. Für das bessere Verständnis der Sprachentwicklung werden verschiedene Methoden der Spracherwerbtheorie kurz erläutert. Weiterhin gibt es einen Einblick über die Entwicklung der Sprache beim Kind und der Sprache als bedingenden Faktor in der Entwicklung des Denkens und des sozialen Handelns. Im zweiten Kapitel werden wichtige Armutsbegriffe definiert sowie Kinderarmut und deren Prävention bzw. Bekämpfung dargestellt. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten die Familie als Entwicklungsraum bietet und welche Rolle die Eltern als wichtigster Begleiter im Spracherwerbsprozess einnehmen. In diesem Zusammenhang wird auf die mütterliche Sensitivität unter Einfluss von Armut eingegangen und welche Sprachauffälligkeiten bei Kindern in Bezug darauf entstehen können. Der mögliche Zusammenhang zwischen Bildung und Armut gibt einen Einblick, welchen Einfluss sprachliche Fähigkeiten auf den Schulerfolg von Kindern haben kann. In einem abschließenden Fazit wird festgestellt, welchen Einfluss gesellschaftliche Veränderungen auf die Vielgestaltigkeit von Lebensentwürfen und familiäre Lebensformen haben und wie sich einschränkende Bildungs- und Aneignungsprozesse hinsichtlich der Lebensperspektive der Kinder auswirken können.

1 Sprache und Kommunikation

1.1 Der Begriff Sprache

Der Begriff Sprache wird nach verschiedenen wissenschaftlichen Methoden unterschiedlich interpretiert. Daher ist es schwierig, eine klare Definition zu finden. Linguisten verstehen Sprache als abstraktes Symbolsystem. Psychologen studieren Sprache in Bezug auf kognitive Funktionen und Soziologen beleuchten die Wechselwirkung zwischen Sprache und Gesellschaft (vgl. Lentès, Thiesen 2004, S. 10). Die Pädagogik sieht Sprache als Möglichkeit für Menschen, durch Wort und Schrift in Kontakt zu treten, welche soziale Verbindungen herstellt (vgl. Lentès, Thiesen 2004, S. 10, zit. n. Ruge 1976, S. 42f.). Das bedeutet, dass Sprache einen hohen Stellenwert für das Zusammenleben einräumt. Sprechfähigkeit ist Voraussetzung, um Informationen, Gefühle, Bedürfnisse und Erfahrungen zu vermitteln. Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für die Anforderungen des privaten und öffentlichen Lebens (vgl. Lentès, Thiesen 2004, S. 10).

1.2 Aktuelle Theorien der Sprachentwicklung

In der empirischen Forschung könnte man meinen, dass Daten einen höheren Stellenwert als Theorien haben, da Theorien kommen und gehen - der Rest sind Daten. Die Beobachtungsmethoden stehen eng damit verbunden, vor welchem Hintergrund ein Phänomen betrachtet wird. Wenn ein Forschungsteam davon überzeugt ist, dass Sprache angeboren wird, dann ist die gesprochene Sprache unabhängig von anderen Einflussfaktoren zu betrachten. Für Forscher des konstruktivistischen Denkens existiert gesprochene Sprache nur im begrenzten Umfang. Die unterschiedlichen Positionen in den klassischen und aktuellen Debatten helfen, aktuelle Forschungsfragen besser einzuordnen: Ist das Sprechen angeboren oder lernen Kinder von anderen zu sprechen? Im Folgenden werden typische Debatten und oppositionelle Positionen kurz vorgestellt.

Strukturorientierter Ansatz

Chomsky (1986) ist der Hauptvertreter dieses Ansatzes. Sein Fokus liegt auf einen kognitiven Plan, der zum Spracherwerb für Kinder zur Verfügung steht. Nach diesem Plan kann eine Person aus einer begrenzten Liste von Wörtern eine unbegrenzte Anzahl von Sätzen generieren. Dieser angeborene Spracherwerbsmechanismus gehört zur philosophischen Tradition des Rationalismus und entstammt dem Verständnis der psychologischen Struktur. Chomsky (1986: 126) erweiterte das Konzept der kognitiven Planung auf die allgemeine Grammatik als Reaktion auf die Kritik, dass Kinder bei der Geburt wahrscheinlich keine vollständige Grammatik in allen Sprachen haben. Dies setzt nun nicht mehr voraus, dass die spezielle Grammatik angeboren ist, sondern nur "universal architecture [die allgemeine Architektur der Sprache]" (vgl. Lust, 2006: 57). Universalgrammatik ermöglicht Kindern, die syntaktischen Muster ihrer Muttersprache in der gesprochenen Sprache zu hören. Diese Methode eliminiert die Einflüsse der Umwelt nicht vollständig, sondern minimiert sie. Nach Chomskys Ansicht ist dies der Weg, um sich Grammatik anzueignen, was minimales Wissen über die Welt und minimale Zwei-Wege-Kommunikation erfordert (vgl. Bruner, 2002: 26). Goldfield entdeckte 1993, dass Nomen oft allein am Ende einer Aussage erscheinen, was es Kindern erleichtert, die Sprache schnell zu beherrschen.

Prozessorientierter Ansatz

Der strukturorientierte Ansatz stellt die Entstehung verschiedener sprachlicher Strukturen in den Mittelpunkt der Untersuchung, während die prozessorientierte Struktur stärker die Entwicklung des Kindes im Fokus hat. Die Kernfrage ist, wie Kindern geholfen werden kann, grammatikalische Strukturen im linguistischen Input zu erkennen und diese auf Ausschnitte von Ereignissen zu übertragen. Das Hauptargument ist, dass Kinder ohne angeborene Sprachkenntnisse nicht in der Lage sind, Bedeutungen abzuleiten und sie mit Entitäten, also Dingen oder Ereignissen in der Welt zu verbinden. Als Hauptbefürworter dieser Methode ist Pinker (1984) der Auffassung, dass Kinder von Geburt an mit Wissen ausgestattet sind, das eine Unterscheidung verschiedener Wortarten ermöglicht. Ein angeborener Mechanismus namens semantisches Bootstrapping stellt sicher, dass Kinder die Wortarten im Input erkennen und mit den richtigen Entitäten verbinden können. Besonders Kinder aktivieren mit Hilfe von Linking deren

kognitiven Kategorien und stellen somit eine Verbindung mit syntaktischen Regelungen her, um semantische Beziehungen aufzudecken. Auf diese Weise scheinen die Kinder zum Beispiel keine Probleme zu haben, das Wort „Hund“ nicht der Art und Weise seiner Bewegung, sondern dem ganzen Tier zuzuschreiben. Diese grundlegenden kognitiven Kategorien werden aus der Entdeckung und Beobachtung der Umwelt abgeleitet. Sie umfassen die Vorstellung eines handelnden Subjektes oder der Handlung Betroffener. Offensichtlich basiert der Umfang des hypothetischen Mechanismus auf der Einteilung des Sprachstroms in sinnvolle Einheiten und der Wiedererkennung von Bezügen. Kinder sollten die Worte des Sprechers auch mit Wortarten und deren syntaktischen Positionen assoziieren, dafür haben sie nach einem prozessorientierten Ansatz angeborene verbindende Regeln.

Kognitiver Ansatz

Bei dieser Methode ist die Konzeptualisierung der grundlegende kognitive Mechanismus des Spracherwerbs, der die reiche und komplexe Erfahrung, mit der eine Person zu tun hat, reduziert. In Anlehnung an Piaget (vgl. Piaget & Inhelder, 1993) hielt die Vorstellung, dass ein Mensch sein Leben von der sensomotorischen Phase aus beginne, lange an. Erst im Laufe seiner Entwicklung wird aus seiner spezifischen Erfahrung weiteres Repräsentationswissen entstehen und dann für den Spracherwerb und Sprachgebrauch genutzt. Daher wird davon ausgegangen, dass Kinder erst am Ende der sensomotorischen Phase, also am Ende des zweiten Lebensjahres, Konzepte bilden können. Eine strenge Trennung zwischen der Wahrnehmung und der Sensomotorik auf der einen Seite und einer mentalen Ebene auf der anderen Seite gilt heutzutage nicht mehr. Viele entwicklungspsychologische Studien haben überzeugend gezeigt, dass Säuglinge bereits im Alter von wenigen Monaten Konzepte bilden können. Damit verschwindet der deutliche Unterschied zwischen funktionalem Kontextwissen, das stark von situationellen Faktoren gesteuert wird und konzeptuellem Wissen andererseits. Bezogen auf den Spracherwerb umfasst konzeptionelles Wissen auch die Fähigkeit, auf sprachliche Zeichen zu achten und diese gegebenenfalls vom Kontext zu entkoppeln (vgl. Rohlfing, 2013:38). Daher wird konzeptuelles Wissen, auch Semantik oder Terminologie genannt, von individuellen konkreten Erfahrungen abstrahiert. Als Produkte dieses sinnorientierten Wissens werden Konzepte, Begriffe oder Kategorien geläufig. Barrett (1991) nahm in seinem Sprachentwicklungsmodell keine strikte Trennung vor, sondern zwei

unterschiedliche Wege, die von Anfang an existieren, einschließlich des Kontextwissens und des abstrakten Wissens: In Bezug auf den Worterwerb und verwandte Konzepte, werden einige Wörter kontextbezogen gelernt und andere, darunter viele Substantive, haben nichts mit dem Kontext zu tun. Nach diesem Modell können Kinder von Anfang an Substantive referenziell verwenden. Sehr wahrscheinlich werden sie auf diesem Substantiverwerbspfad durch Tendenzen und Erwerbsmechanismen unterstützt.

1.3 Phasen der Sprachentwicklung

Der Spracherwerb ist ein funktionaler und dynamischer Prozess mit unterschiedlichen Dimensionen und gehört zu den besonders komplexen Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit. Im Folgenden werden die verschiedenen Stadien der Sprachentwicklung von Kindern veranschaulicht. Dabei sollten die Hauptkomponenten der Sprache im Mittelpunkt stehen: die Entwicklung von Grammatik und Syntax, die Entwicklung des Wortschatzes, die Entwicklung der Konversations- und Diskursfähigkeit sowie der Phraseologierwerb (vgl. Oerter / Montada 2002:519).

Grammatisch-syntaktische Entwicklung

Der Grammatikerwerb ist eine der erstaunlichsten Errungenschaften eines Kleinkindes. Mit zweieinhalb Jahren – etwa eineinhalb bis vier Jahren – beherrscht das Kind die Grammatik seiner Erstsprache fast vollständig (vgl. Szagun 2006:59). Im Alter von 1;6 bis 2;3 Jahren nehmen Kinder nach und nach zweistellige Wortäußerungen an. Diese Phase kann als Beginn der Grammatik angesehen werden. Der semantische Zusammenhang entspricht dem Erfahrungsfeld des Kindes und bezieht sich auf das Objekt der Begierde, das menschliche Verhalten, das Erscheinen und Verschwinden von Dingen, die Raumzuweisung, den Besitz, die Wiederkehr von Ereignissen, die Negation und Zuschreibung (vgl. Green/Engelkamp 1981:128.). Dies ist das dauerhafte Ergebnis der kindlichen Wiedererkennung von Objekten, der Fähigkeit, in der Welt existierende Objekte zu erkennen und sie mit Symbolen darzustellen (vgl. Szagun 2006:69). Im zweiten Lebensjahr ist die Objektpermanenz ein großer Schritt in der Sprachentwicklung von Kleinkindern, denn es bedeutet die Etablierung einer Symbolwelt. Die Zwei-Wort-Phase zeichnet sich dadurch aus, dass Kinder in einfachen Sätzen Subjekt und Prädikat erkennen können und nach und nach grammatikalische Bedeutung

erlangen (vgl. Szagun 2006: 70ff.). Hier finden sie die erste morphologische Struktur, wie isolierte Plurale in Substantiven, Artikel, die selten vorkommen, aber meist noch ausgeschlossen sind. Die Zeichen der Adjektive erscheinen isoliert. Verben haben auch konjugierte Formen. Die letzte Position des Verbs wird bevorzugt. Gelegentlich kommt das Partizip Perfekt, aber meistens ohne das Präfix ge- wie in funden stattgefunden. In diesem Stadium neigen Kinder dazu, zu verallgemeinern, indem sie die Bildung von regelmäßigen Partizipien wie gefragt auf unregelmäßige Verben wie gegesst statt gegessen verlagern. Auch in einer Zwei-Wort-Formulierung lässt sich die erste Negativform aus Negativpartikeln nicht finden. Fragen werden im Frageton gestellt. Bei Zusatzfragen wird das Fragewort in der Regel weggelassen. Der Übergang zu Dreiwort- und Mehrwortäußerungen erfolgt zwischen zwei und vier Jahren (vgl. Szagun 2006:72ff.). Charakteristisch für diese Stufe ist der Aufbau einer einfachen Syntax, ausgerichtet an der Wortstellung und Struktur einfacher Sätze (vgl. Klann-Delius 2008:43). Kompliziertere Strukturen treten ab etwa drei Jahren auf. Das Kind erwirbt verschiedene Flexionsparadigmen: Dies sind die Geschlechts- und Kasus-Marker in Artikeln, Pronomen und Adjektiven und die Person- und Zeit-Marker in universellen Namen, Hilfs- und Modalverben. Auch der Satzbau wird immer komplexer: Relations- und Verbindungssätze sowie Umkehrungen treten hier auf (vgl. ebd.). Ab dem vierten Lebensjahr etabliert sich eine komplexe Grammatik.

Wortschatzentwicklung

Der Wortschatz eines zweijährigen Kindes beträgt etwa 300 Wörter (vgl. Grimm/Engelkamp 1981:129). Ein früher Wortschatz umfasst Gegenstände, Menschen und Kreaturen im Bereich der direkten Erfahrung von Kindern, die zur Wortart von Substantiven gehören wie Tiere, Menschen, Lebensmittel, Spielzeug, Haushaltsgegenstände oder Körperteile, Lautmalerei bei der Benennung von Tieren, Verben und Adjektive wie die Beschreibung von Objekten und inneren Zuständen (vgl. Szagun 2006:115ff). Es gibt erste Adverbien wie weg und da. Ein dreijähriges Kind hat bereits einen Wortschatz von 1.000 Wörtern, ein 6-jähriges Kind ist zwischen 10.000 und 14.000 Wörtern produktiv (vgl. Finkbeiner 2011:9). Auch beim Wortschatzerwerb kann es quantitative Unterschiede geben, da Kinder ihren Wortschatz unterschiedlich schnell erwerben und erweitern. Die Geschwindigkeit des Wortschatzerwerbs und des Wortschatzumfangs hängen stark von der Inputsdichte z.B. Wortgebrauchshäufigkeit und Sprechgeschwindigkeit ab (vgl. Meibauer 2008:165). Außerdem ist in Bezug auf

den Wortschatzerwerb eine Asymmetrie von Verstehen und der Produktion zu sehen, weil Kinder viel früher ein Wortverständnis entwickeln, als sie sprechen können (vgl. Szagun 2006:123). Der Grad der Differenz zwischen kindlicher Wortbedeutung und Kernbedeutung lässt sich an der übermäßigen Verallgemeinerung bzw. übermäßigen Diskriminierung von Wörtern ablesen (vgl. Grimm/Engelkamp 1981:129ff.). Im Ersteren werden Wörter für Objekte und Ereignisse verwendet, und jedes Objekt sowie Ereignis hat seinen eigenen Namen: Zum Beispiel werden Zebras, Maultiere und Esel auch Pferde genannt. Im letzteren Fall ist der Anwendungsbereich eines Wortes sehr eng definiert, da es nur für eine begrenzte Anzahl von Gegenständen verwendet wird: Kleidung umfasst beispielsweise Kleider, Hemden und Jacken, aber keine Hüte oder Handschuhe.

Entwicklung konversationeller und diskursiver Fähigkeiten

Unter Konversations- und Diskurskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, in Dialog zu treten oder komplexe sprachliche Verhaltensweisen – wie etwa Erzählen – auszuführen (vgl. Klann / Delius 2008:44). In der Erforschung des Spracherwerbs gibt es einige Hinweise darauf, dass dieser vor dem Wortstadium entstanden ist. Der erste verbale Ausdruck des Kindes ist auch bezogen auf kommunikative Absichten. Die einzelnen Wörter des Kindes wie Substantive, insbesondere Eigennamen und Adverbien, wie z.B. da oder weg, werden als grundlegendes, referenzielles und prädiktives Verhalten verstanden, die als Namensgebung, Hinweise und Fragen verbunden sind (vgl. Meibauer 2008:166). Diese ersten kurzen Gespräche sind jedoch immer noch hier und jetzt relevant. Im Zweizeichenstadium sind folgende Arten von Sprechakten zu beobachten: Aufforderung/Bitte, Ja/Nein- Fragen, Beschreibungen und Kommentare, Einwilligungen, Ablehnungen und Einwände (vgl. Miller 1976:113). Es gibt Hinweise darauf, dass auch kleine Kinder sensibel mit Höflichkeitsfloskeln umgehen (vgl. Meibauer 2008:169). Eine der wichtigsten Fähigkeiten ist das Geschichtenerzählen. Die erzählerischen Fähigkeiten reifen langsam heran und viele Kinder schaffen es erst vor Schuleintritt, da diese strukturellen Prinzipien erfordern und die Kinder in der Lage sein müssen, Zeitverhältnisse entsprechend der chronologischen Abfolge von Ereignissen zu markieren (vgl. Meibauer 2008:169). Clark/ Clark (18977:368) kamen in Bezug auf die Einführung und Beibehaltung von Referenz zur Schlussfolgerung, dass Kinder mit dem Gebrauch

von definiten und indefiniten Artikeln bereits kurz nach der Zweiwortphase beginnen. Allerdings fällt ihnen die Wahl des richtigen Artikels noch schwer.

Phraseologieerwerb

Der Erwerb von Phrasen bedeutet, dass aufgrund ihrer syntaktischen, semantischen und pragmatischen Merkmale einen Sonderfall in der Sprachentwicklung darstellen. Dieser Erwerbsprozess beginnt in der frühen Kindheit und erfolgt sukzessive bei allen Stufen in der Entwicklung bis zum Erwachsenenalter, in dem er weiter kontiniert wird, aber nicht auf die gleiche Art und Weise. Es ist immer von Person zu Person unterschiedlich. Deshalb kann der Spracherwerb nicht einem bestimmten Alter zugeordnet werden (vgl. Richter-Vapaatalo 2007:60). Für den Erwerb von phraseologischen Wortverbindungen ist die Fähigkeit, verschiedene semantische Komponenten zu erkennen und aufeinander abzubilden Voraussetzung. Kinder erwerben diese Fähigkeit zwischen zwei und vier Jahren (vgl. Finke Bainer 2011:49). In der Spracherwerbsforschung gibt es nur wenige systematische Studien zum Idiomenerwerb und kein einheitliches Bild darüber, wie und wann Kinder Idiome erwerben. Der Grund dafür liegt vor allem in der Heterogenität des Sprachfeldes, aber auch in unterschiedlichen Forschungstraditionen und Problemstellungen. Hinsichtlich des Sprachverständnisses gibt es Hinweise darauf, dass Kinder zwischen fünf und sechs Jahren Redewendungen verstehen (vgl. Buhofer/Scherer 1982:240). Kindern sind die formalen Attribute der Wörter ziemlich gleichgültig, was zeigt, dass sie nicht einmal ihre äußere Struktur wahrnehmen, sondern sich auf die verschiedenen Komponenten verorten, die sie kennen. In der Folge kommt es zu einer Verschmelzung von Phrasen-Textverständnis, die zeigt, dass die ungewöhnliche Struktur von Phrasen kein großes Problem im kindlichen Spracherwerb darstellt (vgl. Richter-Vapaatalo 2007:60). Außerdem haben Kinder in diesem Alter die Mehrdeutigkeit dieser Sprachfeinheiten noch nicht erkannt und ihnen eine Bedeutung zugewiesen, die sie verstehen können. Nach Häcki-Buhofer (1997:230) sind phrasale und non-phrase Bedeutungen für Kinder synonyme als für Erwachsene. Darüber hinaus erwirbt das Kind nach der sogenannten Wortschatztheorie in einem Top-Down-Verfahren Sätze als Ganzes, wie zum Beispiel einzelne Wörter. Semantisch weniger auffällige und transparente Begriffe – zum Beispiel Kollokationen wie Zähneputzen oder regelmäßige Formeln wie Gute Nacht – werden im Alter zwischen zwei und fünf Jahren erlernt, verstanden und vollständig verwendet (vgl. Buhofer/Scherer 1982:238). Entscheidend ist die

Kommunikationssituation. Laut Buhofer/Scherer (ebd.:248) verstehen Kinder zwischen sechs und sieben Jahren Redewendungen als Ganzes. Zwölfjährige Kinder verfügen über höhere Sprachkenntnisse, weil sie grundlegende Sprachmerkmale erkennen und kompetent anwenden können (vgl. Buhofer/Scherer 1982:269). In diesem Fall wurde der Wortschatzerwerb jedoch nicht abgeschlossen, sondern gerade erst begonnen, bis er schließlich das Niveau der Erwachsenensprache erreicht.

Fazit

Sprachentwicklung ist eine komplexe Gesamtaufgabe, die auf zwei Ebenen stattfindet: Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion, die nicht unbedingt miteinander verbunden sind. Es umfasst viele Aspekte: Aussprache, Wörter und ihre Kombinationsregeln lernen, Sätze bilden und eigene Gedanken und Gefühle ausdrücken. Kinder lernen, wie Sprachhandlungen von anderen ausgeführt und verstanden werden. Darüber hinaus erfolgt die Sprachentwicklung nicht allein, sondern ergänzt die allgemeine und kognitive Entwicklung. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass sich die oben genannten verschiedenen Aspekte und Stadien der kindlichen Sprachentwicklung überschneiden können und es zwischen einzelnen Kindern erhebliche Unterschiede in der Geschwindigkeit und dem Umfang geben kann. Diese Unterschiede sind zum einen abhängig von internen Faktoren wie kognitive und emotionale Entwicklung, Sprechbeginn und zum anderen von äußeren Faktoren wie sprachlicher Input und Interaktionen mit Bezugspersonen. Diese Faktoren bestimmen den Erfolg des Spracherwerbs im Wesentlichen.

2 Armut

2.1 Armutsbegriffe im Kontext der Kinderarmut

Kinderarmut existiert seit vielen Jahren in der (Fach-) Öffentlichkeit als gesellschaftliche Herausforderung in Deutschland. Es ist Gegenstand vieler Konferenzen und Veröffentlichungen. Neue Daten zum Ausmaß der Kinderarmut kommen oft in den Nachrichten vor. Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Definitionen von Armut gegeben.

Absolute Armut

Als absolut arm werden Menschen bezeichnet, die nicht genügend Nahrung oder Unterkunft haben. Die Bestimmung von ausreichend Lebensmittel und Unterkunft ist nicht unproblematisch. Diese Definition wird normalerweise verwendet, wenn über Entwicklungsländer gesprochen wird. Für die Bundesrepublik Deutschland wird davon ausgegangen, dass das absolute Armutskriterium nicht gilt. Armut wird in der Bundesrepublik Deutschland als Armut trotz Wohlstand (Bohle, 1998) oder Armut im Wohlstand (vgl. Hanesch, 1998: 224) bezeichnet, denn „Armut ist kein Ausdruck allgemein niedriger Standards der Bevölkerung, sondern die Armutslage einer begrenzten Bevölkerungsgruppe, die mehr oder weniger in scharfem Kontrast zum Wohlstand der übrigen Bevölkerung steht (vgl. Hanesch, 1998: 224). Eine Verbindung zwischen dem Begriff der Erwerbstätigkeit und der absoluten Armut erscheint jedoch nicht logisch, um die Situation der Bundesrepublik Deutschland zu beschreiben. Der durch Erwerbstätigkeit erwirtschaftete Lohn führt zumindest zu dem, was zum Überleben notwendig ist.

Soziokulturelles Existenzminimum

Die Sozialhilfe in Deutschland soll nicht nur das Überleben im physischen Sinne ermöglichen, sondern auch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und nach der Sozialreform 2005 insbesondere am Arbeitsleben ermöglichen. Das SGB XII definiert dieses soziale und kulturelle Überleben wie folgt: Zu den zur Sicherung des Überlebens notwendigen Lebensgrundlagen zählen insbesondere Nahrung, Kleidung, Körperpflege, Haushaltsvorräte, Haushaltsenergie ohne Heizung und Warmwasserbereitung sowie individuelle Bedürfnisse täglichen Lebens. Dazu gehört die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft in einem vertretbaren Rahmen, dies gilt insbesondere für Kinder und

Jugendliche (vgl. Artikel 27a Absatz 1 SGB XII). Das soziokulturelle Existenzminimum wird von der Bundesregierung als bekämpfte Armut bezeichnet. Als (weiterer) Indikator für Einkommensarmut wird in den meisten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen ein Sozialleistungsbezug nach SGB II oder SGB XII verwendet. Die Dunkelziffer ist hier erheblich.

Relative Armut

Der Begriff relative Armut beschreibt Armut in Bezug auf die Gesellschaft, in der die Armen leben. In Bezug auf das soziale Umfeld wurden Mindeststandards festgelegt, um zwischen Armen und Nicht-Armen zu unterscheiden. Entweder wird dabei eine rein monetäre Grenze wie Einkommensarmut gesetzt oder unterschiedliche Lebensbedingungen wie Wohnen und Bildung hinsichtlich bestehender Mindeststandards hinterfragt. Einkommensarmut wird als „unzureichende ökonomische Ressourcenausstattung“ definiert (vgl. Hanesch 1994, 1998). Im marktwirtschaftlich organisierten modernen Kapitalismus geht man davon aus, dass man sich mit ausreichenden Geldmitteln alles zum Leben kaufen kann. Für die Definition von "ausreichenden Geldmitteln" können "politische Grenzen" verwendet werden, auf die sich die nationale Wohlfahrt bezieht (vgl. Piachaud, 1992). Für die Bundesrepublik Deutschland ist dies der Betrag der Hilfe zum Lebensunterhalt, der im Bundessozialhilfegesetz festgelegt ist. Die Regelsätze der Sozialhilfe werden für das Land von den zuständigen Landesbehörden festgelegt; die Übernahme der Kosten des Lebensunterhalts besteht aus diesen Regelsätzen, den Kosten der Unterkunft, den Mehrbedarfssätzen und der einmaligen Leistungen. Dieses Konzept berücksichtigt die lebenswichtigen Bedürfnisse, die bei der Definition des Grenzwertes erforderlich sind. Art, Form und Höhe der Hilfe richten sich nach den Besonderheiten des Einzelfalls, insbesondere wer die Hilfe erhält, der Art seines Bedarfs und den örtlichen Verhältnissen (§ 3 Abs. 1 BSHG). Umgekehrt führt eine Kürzung der Leistungen auch zu einer geringeren Armutsquote. Ein weiteres Problem bei diesem Armutsbegriff ist die hohe Dunkelziffer derer, die Anspruch auf Sozialhilfe haben, diese aber nicht in Anspruch nehmen. Dies wird auch als "verdeckte Armut" bezeichnet. Auch wenn der Staat Sozialabgaben einspart, tut er dies auf Kosten einer größeren Armut (vgl. Hübinger/ Hauser, 1995:5). Der damals von der Bundesregierung geprägte Begriff „bekämpften Armut“ wird häufig für Sozialhilfe verwendet. Dies deutet darauf hin, dass mit Sozialhilfe Armut nicht mehr existiert und somit bekämpft wurde. Dies würde den Armutsbegriff auf die

Dunkelziffer derjenigen beschränken, die Anspruch auf Sozialhilfe hätten, diesen aber nicht wahrnehmen. Bei der Bestimmung von Armut in Abhängigkeit von den verfügbaren wirtschaftlichen Ressourcen wird davon ausgegangen, dass Armut durch Ausstattung mit finanziellen Mitteln bekämpft wird.

Lebenslagenansatz

Der Wirtschaftswissenschaftler Georg Weisser definierte Lebenslage als Spielraum, den einem Menschen (einer Gruppe von Menschen) die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen (vgl. Weisser 1989/1956:986). Damit legte er den Grundstein, Armut als Anhäufung von Unterversorgung und sozialer Benachteiligung zu verstehen. Nach dem Konzept der Lebenslage bezieht sich der subjektive Handlungsspielraum eines Individuums auf seine objektive Lebenssituation. Lebensbereiche im Kontext von Armut sind beispielsweise Arbeit, Wohnen, Gesundheit, Bildung und Teilhabe. Dabei spielt auch das defizitärrelationale Armutskonzept von Schäfer (2013) eine Rolle, ebenso wie das exkludierend-funktionale Konzept. Denn im Kontext des Lebenslagenansatzes ist beispielsweise die Einschränkung des Zugangs zu Wohnraum oder zum Arbeitsmarkt eine mögliche Benachteiligung von Personen. Es gibt kein universelles Instrument zur Armutsmessung nach der Methode der Lebenslage, sondern es werden relevante Indikatoren auf die zu überprüfende Zielgruppe zugeschnitten. Speziell für die Zielgruppe Kinder wurde das Konzept „Kindliches Wohlbefinden“ entwickelt, das ebenfalls auf einem ressourcenorientierten Verständnis von Armut und Wohlergehen basiert.

Kindliches Wohlbefinden

Die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat das Konzept der relativen Armut um Dimensionen wie Gesundheit, Bildung und Beziehungen zu FreundInnen erweitert, da diese Elemente der kindlichen Entwicklung manchmal mit relativer Armut kovariieren, aber nicht kausal erklärbar sind (vgl. Bertram 2016:6). UNICEF hat diese Methode unter Bezugnahme auf die Charta der Kinderrechte von 1990 übernommen. In der Forschung werden zum Teil basierend auf dem Konzept Meinungen von Kindern erfragt. Nach Hans Bertram steht das Konzept des kindlichen Wohlbefindens im Einklang mit dem Gesamtkonzept der UNO zur Analyse der Weltentwicklung auf der Grundlage des

Human Development Index (HDI) und steht im Zusammenhang mit dem Ansatz der WHO, da das Wohlergehen ursprünglich als Konzept in der Medizin verankert gewesen sei.

2.2 Die Armutsgefährdungsquote

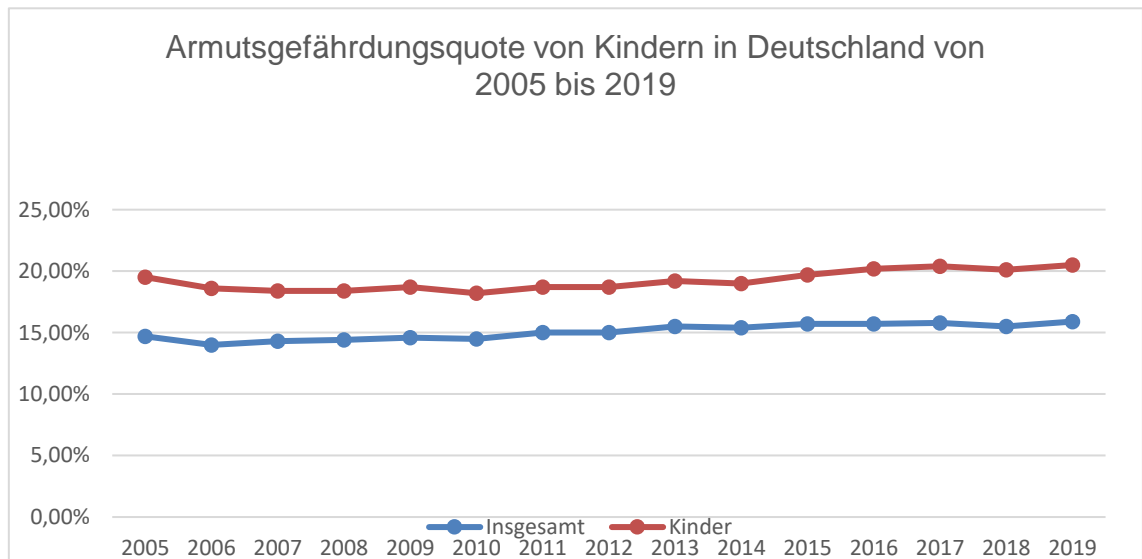


Abbildung 1: Statistisches Bundesamt (2020): Armutsgefährdungsquote von Kindern in Deutschland von 2005 bis 2019

Abbildung 1 zufolge ist die Armutsrisikoquote ein Maß für die relative Einkommensarmut. Diese ergibt sich aus dem Anteil der Personen, deren Äquivalenzeinkommen weniger als 60% des Bundesmedians des Äquivalenzeinkommens der Privathaushaltsbevölkerung beträgt. Äquivalenzeinkommen ist das nach Bedarf gewichtete Pro-Kopf-Einkommen jedes Familienmitglieds. Das Äquivalenzeinkommen wird wiederum verwendet, um die Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größen vergleichbar zu machen. Sie wird aus der Summe der Einkommen aller Familienmitglieder abgeleitet und durch den üblicherweise nach der „neuen OECD-Äquivalentskala“ ermittelten Wert dividiert. Die Armutsgrenze liegt bei 60% des durchschnittlichen bedarfsgewichteten Nettoeinkommens der Privathaushaltsbevölkerung. Die oben aufgeführte Statistik zeigt die Armutsrisikoquote in Deutschland lebender Kinder von 2005 bis 2019, bzw. den Anteil der Kinder, die von relativer Einkommensarmut betroffen sind. Im Jahr 2019 lag die Armutsrisikoquote von Kindern in Deutschland bei 20,5%, d. h., dass 20,5% der Kinder von relativer Einkommensarmut betroffen waren.

2.3 Armutsgefährdung in Deutschland

In Deutschland ist die Armutsrisikoquote seit 2006 um rund zwei Prozentpunkte gestiegen und lag 2019 bei rund 15,9%. Auch wenn der Anteil, der von relativer Einkommensarmut Betroffenen zwischen den alten und neuen Bundesländern in den letzten Jahren immer enger geworden ist, liegt die Armutsrisikoquote der ostdeutschen Bundesländer immer noch um rund 2,5 Prozentpunkte höher als im Westen Deutschlands. Im selben Jahr war Bremen mit 24,9% das Bundesland mit dem höchsten Armutsrisiko. Im Jahr 2019 lag der Anteil von relativer Einkommensarmut betroffener Kinder und Jugendlichen bei circa 42% (vgl. Statistisches Bundesamt 2020).

2.4 Die Kinderarmut

Kinderarmut ist eine besonders prekäre Lebenslage. Die Auswirkungen auf Erwachsene sind nicht automatisch dieselben wie auf Kinder. Die Folgen können geringer sein, insbesondere wenn die Eltern selbst verzichten, um deren Kindern einen gewissen Standard zu ermöglichen, oder schlimmer sein. Bereits in wenigen Lebenssituationen wirken sich Defizite negativ auf die Entwicklung des Kindes aus und erschweren die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Wenn Kinder betroffen sind, erscheint der Begriff schockierender als Armut ohnehin schon. Aufgrund der begrenzten Handlungs- und Schutzmöglichkeiten sind Kinder auf die Hilfe und Fürsorge anderer angewiesen und ihre Entwicklung ist in vielerlei Hinsicht von sozialer Benachteiligung und Ausgrenzung betroffen. Die Zukunft wird vor allem in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Kindes- und Jugendalters bestimmt. Sind Kinder durch Armut negativ betroffen, können die Betroffenen Armut und damit verbundene Hindernisse nicht positiv bewältigen. Somit wird ihnen der Einstieg in die Gesellschaft, ins Erwachsenen- und Berufsleben erschwert. Armut wird nicht mehr nur durch finanzielle Einkommen definiert, sondern umfasst auch andere Unterversorgungslagen, die alle mit finanziellen Mitteln zusammenhängen. Nur so lassen sich Entbehrungen und Einschränkungen im täglichen Leben und in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern erkennen. Dies wird auch als „erlebte Armut“ bezeichnet. Für manche Familien kann die Einführung des „Kinderzuschlags“ Hartz-IV-Leistungen überflüssig machen. Die soziale Lage ist jedoch nur dann sicher, wenn die Familie aus eigener Kraft ihr notwendiges Einkommen dauerhaft über dem soziokulturellen Existenzminimum halten kann

(vgl. ebd., S. 96). Allerdings ist die soziale Mobilität in der Regel sehr gering. Nur selten schaffen Kinder der Unterschicht einen sozialen Aufstieg. Daher verbleiben Familien meist über Generationen in einer misslichen Lebenslage.

2.5 Kinderarmutsprävention und -bekämpfung

Politikfelder, Strategiemodelle und Reformmaßnahmen

Kinderarmut in Deutschland stellt ein großes gesellschaftliches Problem dar. Letztlich kann sie nur durch die Politik verhindert, aber nur durch persönliche Fördermaßnahmen und soziale Unterstützung gelindert werden. Welche Politikfelder, Strategien und Methoden zur Bekämpfung der Kinderarmut eingesetzt werden, hängt vor allem von den Gründen ab, auf die man dieses Phänomen zurückführt. Maksim Hübenenthal (2018) nahm die Debatte im Bundestag als Beispiel und schlug vier Methoden zur Konstruktion dieses Themas vor, die aus seiner Sicht die wahren Erklärungsansätze darstellen: Konstruktion von Kinderarmut als Erziehungsarmut, Bildungsarmut, Geldarmut und Rechtemacht. Unterschiedliche Gegenstrategien entsprechen diesen Sinngebungsvarianten: Für die VertreterInnen der Erziehungsarmutskonstruktion stehen die „Aktivierung der Arbeitsmarktpolitik“ und die „Reeducation“-Maßnahmen für die betroffenen Familien im Vordergrund, wie der Ausbau von Kitas zu Eltern-Kind-Zentren, in denen auf „Problemfamilien“ eingewirkt werden soll. Für die AnhängerInnen der Bildungsarmutsstruktur sind es die Maßnahmen in Kitas und Schulen zur Verbesserung der Bildungschancen; bei VertreterInnen der Geldarmutskonstruktion stehen Maßnahmen zur Umverteilung und Verbesserung der materiellen Situation von Eltern im Niedriglohnsektor und Transferleistungsbezug im Vordergrund. Die VertreterInnen des Rechtsschutzes und der Armutsbekämpfung unterstützen Maßnahmen zur Verbesserung der Rechtsstellung von Kindern, wie etwa die Verankerung der Rechte besonderer Kinderrechte in der Verfassung. Obwohl Hübenenthal (2018:243) zu dem Entschluss kam, dass nur die Rechteamutskonstruktion und ihr generationenübergreifendes Verständnis von sozialer Gerechtigkeit in der Lage ist, die Problematik von Kindern als Kinder erfassen zu können, diesen Personenkreis umfassend zu betrachten und mit Erwachsenen vergleichen zu können, erscheint es angebracht, an dieser oder einer anderen Fixierung der Kinderarmutsstruktur zu zweifeln. Das deutsche Sozialversicherungssystem ist auf Erwerbstätigkeit, Ehe und Erwachsene fokussiert, doch in Zeiten von Armut und sozialer Ausgrenzung reicht die einseitige Beachtung der Kinderrechte bei weitem nicht aus. Schließlich sind Geld und Recht

die beiden Medien, um soziale Ungleichheit in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu gewährleisten, während Bildung und Erziehung zu einer Reproduktion und Legitimierung beitragen. Die gesellschaftliche Polarisierung nach der Umsetzung der Globalisierung als neoliberale Modernisierung (vgl. Butterwegge et al. 2008: 48ff. Butterwegge 2020: 254ff.) hat das Leben junger Menschen hierzulande entscheidend geprägt. Wenn die Entstehung von (Kinder-) Armut nicht als Einzelursache verstanden werden kann, sondern mehrere, manchmal sogar eng miteinander verbundene Ursachen hat, dann kann ihr nur mehrdimensional begegnet werden. Die Armutsbekämpfung sollte auf allen Ebenen des föderalen Systems, also Bund, Länder und Gemeinden, und allen entsprechenden Politikfeldern beginnen. Nur ein abgestimmtes Handeln in den Bereichen Wirtschafts-, Steuer- und Finanzpolitik, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, Sozial- und Gesundheitspolitik, Familienpolitik, Bildungspolitik sowie Wohnungs-, Wohnungsbau- und Stadtentwicklungspolitik kann nachhaltig erfolgreich sein. Auch Landes- und Kommunalpolitik müssen mehr Verantwortung übernehmen (vgl. Baum 2003; Gintzel et al. 2008; Lutz 2010). Je umfassender und koordinierter die Maßnahmen zur Verringerung bestehender bzw. zur Verhinderung der Entstehung neuer Kinderarmut sind, desto leichter lässt sich das Problem lösen. Da Kinderarmut zwar öffentlich verurteilt, aber nicht bekämpft wird, muss zunächst ein politisches Klima geschaffen werden, um ihre „strukturelle Unsichtbarkeit“ zu beenden (vgl. Daniel März 2017:14). Notwendig ist eine Sensibilisierung für den Prozess der Instabilität, Marginalisierung und Pauperisierung sowie ein höheres Maß an sozialer Moral. Kinderarmut ist ein ernstes Problem, das von den direkt betroffenen Familien und den meist hilflosen ErzieherInnen, LehrerInnen und SozialarbeiterInnen nicht gelöst werden kann. Sie kann nur durch das Eingreifen des Sozialstaats reduziert und verhindert werden, damit eine Neuentstehung verhindert werden kann.

Arbeitsmarkt-, beschäftigungs- und sozialpolitische Maßnahmen

Der Anstieg der Arbeitslosigkeit nach der Covid-19-Krise im Frühjahr 2020 und die Instabilität von Löhnen und Arbeitskräften führen oft zu einer sozialen Rezession, die meist stufenweise nicht nur die direkt Betroffenen, sondern auch deren Familien, insbesondere Alleinerziehende betreffen. Eine wirksame Armutsprävention und die Bekämpfung der bestehenden Armutssituation erfordert in diesem Zusammenhang zunächst die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Im Kern geht es dabei um eine Umverteilung der Arbeit durch

Arbeitszeitverkürzung und Erhöhung der Arbeitszeitflexibilität, den Abbau von Überstunden und die Schaffung von Arbeit und Beschäftigung (vgl. Offermann 2000:132). Langfristig wird eine konsequente Beschäftigungspolitik nicht nur die Arbeitslosigkeit reduzieren, sondern auch die Armut von Familien und Kindern beseitigen. Sie müsste von einer Umverteilung der Arbeit durch den Abbau von Überstunden durch Verbot bezahlter Überstunden und die schrittweise Reduzierung der Wochenarbeitszeit und des Arbeitslebens ändern. Da die Schwächung normaler Arbeitsverhältnisse wesentlich zur Ausbreitung der (Kinder-) Armut beitrug, hat die Konsolidierung von Tarifverträgen vor allem in Ostdeutschland kaum Breitenwirkung und ist ein weiteres Element ihrer nachhaltigen Bekämpfung. Geringfügige Beschäftigungen müssen in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis umgewandelt werden, befristete Leiharbeitsverhältnisse müssen komplett verboten oder wieder einer strengeren Aufsicht unterstellt werden. Da Armut nicht mehr nur Erwerbslose betrifft, sondern in einige Arbeitsbereiche vorgedrungen ist, sind CDU, CSU und SPD nach langem Zögern zu den Folgen des gesetzlichen Mindestlohns gekommen, der im Jahr 2020 auf 9,35 Euro und 2021 auf 9,60 Euro angehoben wurde. Obwohl der Mindestlohn die Massenkaukraft erhöht und die Binnenwirtschaft durch den starken Lohnanstieg angekurbelt zu haben scheint, war er bei der Beseitigung der Armut weniger erfolgreich. Die Zahl der sogenannten Hartz-IV-Aufstockungen ist nur um 1,1 Prozentpunkte zurückgegangen (vgl. Pusch 2018:3f.), weil einkommensschwache Menschen mit Kindern, die in Großstädten mit hohen Mieten leben, keine Chance haben, der Transferabhängigkeit durch Anhebung ihres Lohns auf die gesetzlich vorgeschriebene Mindesthöhe zu entkommen. Ein Mindestlohn in existenzsichernder Höhe, die Streichung sämtlicher Ausnahmen wie gleichermaßen eine flächendeckende Überwachung der Schwarzarbeit mittels einer durch den Zoll durchgeführten Finanzkontrolle könnten bewirken, dass der Mindestlohn überall ankommt. Gleichzeitig müssen die Optionen von Beschäftigten, ihre Mindestlohnansprüche gegenüber den Firmen durchzusetzen, gestärkt werden (vgl. Schulten/Weinkopf 2015:90). Überlegenswert sind ein Verbandsklagerecht für Gewerkschaften und eine Kontrollinstitution nach britischem Vorbild. Sodass der Mindestlohn seine Wirkung als Instrument zur Armutsbekämpfung entfalten kann, sollte er nach angloamerikanischem Vorbild zu einem „Lebenslohn“ weiterentwickelt werden, der nicht lediglich die körperliche Existenz, stattdessen gleichermaßen die Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben realisiert. Thorsten Schulten (2016:72) empfiehlt dazu als Untergrenze die in der Europäischen Union geltende

Armutsgefährdungsschwelle von 60 Prozent des Medianeinkommens. Dies hieße, dass in Deutschland der Mindestlohn in naher Zukunft auf 12 Euro steigen müsste. Günther Schmid (2018:24) weist unter anderem darauf hin, dass mehr als ein höherer Mindestlohn erforderlich sei, um Familien ein Leben in materiellem Schutz und Würde zu ermöglichen: Nur in Kombination mit einer bedarfsgerechten öffentlichen Infrastruktur, einer Limitierung armutsgefährdender Beschäftigungsverhältnisse und einer die separaten Lebensschicksale ausgleichenden Umverteilung wird der Mindestlohn sein Gerechtigkeitspotenzial ausbreiten können.

Familienpolitik

Kinderarmut lässt sich vorwiegend auf Frauen- bzw. Mütterarmut ableiten, sodass ein Hebel zu ihrer Herabsetzung in einer Erhöhung der weiblichen Erwerbsbeteiligung liegt, was eine nachhaltige Aufbesserung der Kompatibilität von Familienarbeit und Berufstätigkeit anhand Schaffung von mehr (Teilzeit-)Stellen einerseits wie andererseits mehr beitragsfreien Kinderbetreuungseinrichtungen voraussetzt. Nötig wäre obendrein eine formalrechtlich zu regelnde Rückbindung der Arbeit, wie die Regelung der Arbeitszeiten in Betrieben und öffentlichen Verwaltungen in Anpassung an die Lebensbedürfnisse der Beschäftigten und ihrer Familien. Dies würde eine vollständige Neujustierung des Normalarbeitsverhältnisses voraussetzen: Beschäftigte müssten im Laufe ihres Lebens inmitten Vollzeit-, Teilzeitarbeit und Arbeitsunterbrechung ohne Verluste an sozialer Sicherung und Weiterbildungsmöglichkeiten wechseln können, und Arbeitgeber sowohl in der Arbeitszeitgestaltung als auch beim Arbeitsvolumen auf die verschiedenartigen, im Lebensverlauf wechselnden Interessen der Beschäftigten mehr Rücksicht nehmen (vgl. Stolz-Willig 2003:221). Im Januar 2019 wurde von der CDU, CSU und SPD eine sogenannte „Brückenteilzeit“ eingeführt, die allein in Betrieben mit häufig über 45 Beschäftigten gilt und den Arbeitgebern das Recht einräumt, den Wunsch nach Verringerung der Arbeitszeit ablehnen zu können, solange ihm betriebliche Gründe entgegenstehen. Für jedes Kleinkind, das abseits der Angehörigen betreut werden soll, müsste ein Krippenplatz verfügbar sein. Selbst für 3- bis 6-Jährige kann von einer Bedarfsdeckung fortwährend noch keine Rede sein. In den Kindertageseinrichtungen, die finanziell und personell besser ausgerüstet sein müssten, sollte eine Beitragsfreiheit eingeführt werden. Steuerliche Freistellungen und Transferleistungen müssten sich an einem gleichartigen soziokulturellen

Mindestbedarf für Kinder orientieren. Sie dürften nicht zu verschiedenen Entlastungs- und Unterstützungsleistungen führen, also Familien mit geringem Einkommen diskriminieren. Um die Verarmung von Familien fernzuhalten, bedarf es eines armutsfesten, nichtdiskriminierenden bzw. -stigmatisierenden und repressionsfreien Transfersystems mit sachgerecht ermittelten und klar höheren Regelbedarfen, als es sie bei Hartz IV gibt (vgl. Zander 2000:100f.; Butterwegge 2018:415f.). Wie das Beispiel des Ehegattensplittings im Einkommensteuergesetz zeigt, hat sich die Bundesrepublik noch nicht an veränderte Lebens- und Liebesverhältnisse angepasst: Auch Ehepaare ohne Kinder können von dieser Leistung profitieren, sofern ein Ehegatte (so viel möglichst) weniger Lohn als die/der andere erwirbt, während Paare mit Kindern davon ausgenommen sind, wenn sie nicht verheiratet sind. Das Kindergeld ist die wichtigste Transferleistung des Bundes zur Beseitigung der Familienarmut, aber wird auf das Arbeitslosengeld II/Sozialgeld und die Unterhaltszahlungen Väter unehelicher oder geschiedener Kinder angerechnet, sodass Familien mit dem geringsten Einkommen nicht partizipieren. Kinderbetreuungs-, Bildungs- und Ausbildungsfreibeträge im dualen System verstärken aufgrund sinkender Einkommensteuersätze tendenziell die soziale Ungleichheit und sind daher abzulehnen. Es sei denn, sie basieren nicht auf dem zu versteuernden Einkommen, sondern in gewissem Sinne auf Basis des Kindergrundfreibetrages bzw. auf die Steuerschuld, wenn sie nicht bestehen, werden sie in Gutschriften umgewandelt und ausgezahlt. Dass ein Gutverdiener fast 1.000 Euro mehr Kindergeld für sein Kind erhält als ein Normalverdiener, entspricht weder dem Gleichheitsgrundsatz noch den Vorgaben des Grundgesetzes. Es wäre sinnvoll, allen Eltern das gleiche und einheitliche Kindergeld zu gewähren, das nicht mehr durch die Steuerfreibeträge aufgrund des Fortschrittsprinzips von Eltern mit Spitzeneinkommen behindert wird.

Bildungs- und Schulpolitik

Wenn es um bessere Aufstiegschancen aus sozial benachteiligten Familien geht, spielt Bildung eine wichtige Rolle. Obwohl sie im Kampf gegen Kinderarmut nicht absolut und als Allheilmittel für die Gesellschaft insgesamt stilisiert werden können (vgl. Butterwegge 2019). Ganztagschulen sollten beitragsfreie Kindergärten, Kinderkrippen und Horte ergänzen, was eine doppelte Wirkung hat. Einerseits erhalten armutsgefährdete oder von Armut betroffene Kinder eine umfassendere Betreuung und systematischere Förderung, andererseits sind ihre Eltern häufiger als sonst einer Vollzeitbeschäftigung nachgegangen, sodass sie die

wirtschaftlichen Probleme leichter bewältigen können. Als die Regelschule gleicht die Ganztagschule die Benachteiligungen in der Gesellschaft insofern aus, weil sie die Kinder besser betreuen kann, leistungsschwächere SchülerInnen gezielt, etwa bei Hausaufgaben, fördern kann und die freie Zeit am Nachmittag sinnvoll gestaltet wird. Um die Auswahl durch das hierarchische deutsche Schulsystem zu beenden, bedarf es einer umfassenden Strukturreform. In der „Schule für alle“ nach skandinavischem Vorbild ist für eine frühzeitige Isolierung armer oder bildungsarmer Kinder aus sogenannten Problemfamilien kein Platz. Der Bedarf an der Zusammenarbeit zwischen Schulen und der Jugendhilfe wäre größer als bisher (vgl. Henschel et al., 2009). Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch (2007:342) formulierten eine Doppelmission: Die Öffnung von Schulen zu Stadtteilen oder Naherholungsgebieten kann einerseits zu gemeindeorientierten Schulen führen. Andererseits können Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe - natürlich oft mit Schulen kooperieren, insbesondere im Rahmen von Ganztagschulen - lebensnahe und attraktive Freizeit-, Betreuungs- und Bildungsangebote entwickeln, um Kindern, die traditionelle Vereine und kommerzielle Angebote nicht nutzen können, diese beiden Bereiche näher zu bringen. Die Neudefinition des Verhältnisses von Bildung und Jugendhilfe muss in der ganzheitlichen Perspektive erfolgen und darf nur im Zusammenspiel verschiedener Bildungseinrichtungen und mit dem Ausbau der kommunalen Infrastruktur für benachteiligte Kinder, Jugendliche und Familien stehen (ebd.: 343).

Wohnungs-, Wohnungsbau- und Stadtentwicklungspolitik

Selbst NormalverdienerInnen finden heute aufgrund der zunehmenden Wohnungsnot und des Mietwuchers in Groß- bzw. Universitätsstädten sowie Ballungszentren oft keine bezahlbare Mietwohnung mehr. Den sozialen Wohnungsbau erfasste eine gleichfalls politisch herbeigeführte Schwindsucht, während der Wohnungsmarkt dereguliert wurde: Im Gegensatz zu Neubauwohnungen, fallen derzeit jährlich viermal so viele Wohnungen aus der Mietpreis- und Belegungsbindung heraus. Viele Großstädte haben um die Jahrtausendwende ihren kommunalen Wohnungsbestand zu Spottpreisen an private Investoren verkauft, die damit hohe Gewinne erzielen und sich auf diese Weise selbst der Möglichkeit beraubt, eine zielgerichtete Stadtentwicklungspolitik hervorzurufen und die Wohnungsversorgung einkommensschwacher Bevölkerungsgruppen zu sichern. Es gibt ausreichende Kontrollen, um

Landspekulation und Mietexplosionen einzudämmen: Sie reichen von der vor einem halben Jahrhundert in der SPD diskutierten Bodenwertsteuer bis hin zu Umweltschutzbestimmungen und sollen die soziale Integration in städtischen Gebieten erhalten. Für eine solche öffentliche Flächenspeicherung ist die Stadt Ulm seit mehr als 100 Jahren im Einsatz. Es ist notwendig, den sozialen Wohnungsbau und die 1990 abgeschaffte Wohnungsgemeinnützigkeit wiederherzustellen, was die Aktivitäten von Genossenschaften und kommunalen Wohnungsbaugesellschaften ankurbeln wird. Katastrophal wären hingegen die mit Hartz IV einhergehenden unterdurchschnittlichen Mietobergrenzen und pauschalisierte Wohn- und/oder Heizkosten. Lange bevor Wohnungsnot und steigende Mieten als „neue gesellschaftliche Themen“ oder zentrale politische Herausforderungen des 21. Jahrhunderts entdeckt wurden, steht für die Verschärfung der (Kinder-) Armut, insbesondere das „Ergebnis stadtentwicklungspolitischer Entscheidungen“ (vgl. Monika Alisch 2009:51). Daher gewinnt das Politikfeld „Soziale Stadtentwicklung“ auf Basis von Bauordnungen immer mehr an Bedeutung. Ob das 1999 gestartete und zuletzt verstärkt geförderte Verbundprogramm „Regionen mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Städte“ vorgeschlagene Landesoffensive geeignet ist, die Benachteiligung bzw. Familien aufgrund von Strukturproblemen wie Verarmung von Alleinerziehenden und kinderreichen Familien die Lösung bzw. Entlastung der Familie ist, bleibt nach wie vor umstritten (vgl. Walther 2002; Greiffenhagen / Neller 2005; Hanesch 2011). Es bedarf Zumindest einer Anerkennung der Erledigung solcher Aufgaben als Regelleistung. Soziale Arbeit kann nicht als Feuerwehr in gesellschaftlichen Krisensituationen fungieren und muss einerseits unabhängig von familien- und sozialpolitischen Konjunkturen sowie andererseits parlamentarischen Mehrheiten garantiert sein.

3 Bedeutung für den Entwicklungsprozess

3.1 Familie als soziale Institution

Als eine Art soziale Institution ist die Familie von ständigen historischen Veränderungen betroffen und bietet verschiedene Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern (vgl. Thesing 2004, S. 61). Die Familie ist kein Naturgesetz, sondern ein soziales System, das von ihrer jeweiligen Kultur und sozialen Bedingungen geprägt, aber nicht von ihr bestimmt wird (vgl. Schneider 2012). Charakteristisch für die Familie ist die persönliche Beziehungsstruktur, die der Einzelne mitbringt, lebt und realisiert. Unterschiedliche Gestaltungsmuster und -formen geben Familien ein eigenes Gesicht und erfahren ihren Einfluss in der Gesellschaft (vgl. Schneider 2012). Die Besonderheit der Institution Familie, Generationenunterschiede, das Lebensalter und Geschlechtlichkeit sind Kennzeichen der täglichen Erziehungspraxis (vgl. Ecarius, Köbel, Wahl 2011, S. 54). Die Inhalte der Elternschaft sind als Erziehungs-, Umsetzungsregeln in Bezug auf Kinder, Umsetzung von Lern- und Bildungsanforderungen sowie Ansichten zur Gestaltungsfreiheit in Bezug auf Familie und Freizeit zu verstehen. Erziehungsregeln und Gestaltungsräume hängen davon ab, was Eltern über ihr Kind als Person denken, welche Lern- und Bildungsformen betrieben werden sollen und welche Räume für das Familienleben und die Freizeit genutzt und gestaltet werden (vgl. Ecarius, Köbel, Wahl 2011, S. 55). Familie ist die Hauptinstanz der Sozialisation von Kindern (vgl. World Vision Deutschland eV 2010, S. 17). Sie fördert und befähigt Kinder zur Entwicklung einer eigenen Identität sowie Handlungsfähigkeit und leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur Vermittlung der für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendigen Werteorientierung und Verhaltenserwartungen (vgl. Huinink 2009).

3.2 Die frühe sprachliche Interaktion

Man kann sagen, dass das Sprechen im präverbalen Raum beginnt und auf positivem Beziehungsverhalten, etwa zwischen Mutter und Kind, basiert (vgl. Baake 1999, S. 176). Nach dem Psychoanalytiker René Spitz (1983) ist die besondere Beziehung zwischen einem Säugling und einer Mutter als ein sich allmählich entwickelnder Dialog zwischen zwei lebenden Personen zu verstehen (vgl. Baake 1999, S. 176). Spitz beschreibt diesen Dialog als anaklitisch und diatrophisch (vgl. Baake 1999, S.176, Spitz 1983, S.128). Anaklitisch bedeutet,

dass sich der Säugling aus Hunger an die Mutter anlehnt, Schutz oder Wärme sucht. Die Mutter behandelt das Baby diatrophisch (unterstützend). Diese Art des Dialogs wird durch Körperkontakt und Aufmerksamkeit gesteuert. Der Dialog ist stumm, zeigt aber entschiedenes Kommunikationsverhalten. Die darin enthaltenen Grundregeln sind: „Du willst mir etwas sagen – ich höre dir zu“ oder „Ich verstehe dich und will dir entgegenkommen“ (vgl. Baake 1999, S. 177). Das spätere Sprechverhalten hängt eng mit der Qualität der Bindung und der Intensität der Zuwendung zusammen (vgl. Baacke 1999, S. 176f.). Das Gespräch mit dem Säugling als intensiver Kontakt hat entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Bindung. Eltern verwenden im Umgang mit dem Säugling instinktiv die sogenannte Ammensprache. Sie ist höher, klarer, melodischer und kann durch mehrere Wiederholungen gehört werden. Durch bestimmte Reaktionen wie Lächeln oder Strampeln und Kichern zeigt der Säugling, was ihm besonders gefällt. Er teilt seinen Eltern auch mit, dass er gerne mit ihnen interagiert. Die Art und Weise, wie die Eltern mit dem Säugling "sprechen", zeigt die Qualität der zukünftigen Bindung. Sicher gebundene Kinder zeigen ein höheres Sprachniveau als unsicher gebundene Kinder (vgl. Herbst 2009). Personen, die mit ihrem Kind eine sichere Bindung haben, können die Umwelt besser nutzen und daran teilnehmen. Sie geben den Kindern persönliche und sprachliche Impulse. Eine geringe oder keine Reaktion der Bezugsperson kann die positive Entwicklung des Kindes behindern. Das einfache Wiederholen, Ändern oder Hinzufügen der Laute eines Säuglings wird zu einer vertrauten Form der Kommunikation und fördert die Bindung. Es stellt einen intensiven Kommunikationskontakt dar und zeigt ein echtes Interesse an der Kommunikation mit dem Kind (vgl. Herbst 2009). Bindung ist weit über das erste Lebensjahr hinaus eine zentrale Voraussetzung für das Lernen und die Selbstbildung von Kindern (vgl. Thesing 2004, S. 64). Eine sichere Bindung ist eine Voraussetzung für die frühkindliche intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung (vgl. Thesing 2004, S. 63).

3.3 Eltern als Begleiter im Spracherwerb

In der frühen Kindheit ist die Familie, wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, der wichtigste Bildungs- und Sozialisationsfaktor. Die von der Familie vermittelten Einstellungen, Fähigkeiten und Werte bestimmen stärker die Zukunft des Kindes als beispielsweise Kitas und Schulen (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 86). Auch bei unterschiedlichen Kommunikationsformen oder kulturellen Voraussetzungen lernen Kinder ihre Erstsprache in der Familie (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 86).

Kinder haben von Anfang an Interesse sowie Freude an der sprachlichen Interaktion und zeigen große Aufmerksamkeit in Bezug auf die Sprache (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 34). Eltern haben die Verantwortung, die Sprache zum Leben zu erwecken, mit ihren Kindern von Anfang an auf vielfältige Weise zu kommunizieren und sie vollumfänglich zu motivieren. Es gibt viele Dinge, die Eltern tun können, um für ihre Kinder die besten Voraussetzungen für das Sprachenlernen zu schaffen. Grundsätzlich ist viel Kommunikation mit Kindern und innerhalb der Familie förderlich für die Sprachentwicklung. Im täglichen Leben sollten Handlungen und Spielsituationen von Sprache begleitet werden. Das Alter des Kindes ist hier nicht entscheidend (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 89). Das morgendliche Waschen oder Anziehen bietet den Kindern eine natürliche Gelegenheit, sich mit der Sprache vertraut zu machen. Im Spiel selbst gibt es immer wieder neue Möglichkeiten, sprachlich mit dem Kind in Kontakt zu bleiben, um beispielsweise den Wortschatz auf spielerische Weise zu erweitern. Im Spiel werden Sprache, Wahrnehmung und das Bewegungsfeld miteinander verbunden. Piaget (1969b) stellte die Hypothese auf, dass Kinder Leistungen im Spiel auf der Ebene der Sensomotorik einüben, die präoperationale und konkret-operationale Intelligenz erfordert (vgl. Lentjes, Thiesen 2004, S. 14). Ist das Kind etwas älter, empfiehlt es sich, gezielt verschiedene Medien einzusetzen. Gemeint sind altersgerechte Kinderbücher, Hörspiele, Lieder, Fingerspiele etc. zur Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs. Ältere Kinder können von ausgewählten kindgerechten TV-Programmen profitieren, wenn im Anschluss das Gesehene gemeinsam besprochen wird. Der in echten Kommunikationssituationen vorhandene reale Sprachinput ist durch kein Medium zu ersetzen (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 89). Eltern spielen eine unverzichtbare Rolle bei der Vermittlung der Grundstruktur der Sprache, indem sie ihre Kinder sprachlich begleiten und Ereignisse und Handlungen kommentieren. Darüber hinaus sollten Eltern ihre Kinder zum Nachdenken anregen, indem offene Fragen gestellt werden. Es ist wichtig, das Kind als Kommunikations- und Gesprächspartner ernst zu nehmen, seine Aussagen interessiert und wertschätzend wahrzunehmen (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 89f.). Die erfolgreiche Entwicklung kindlicher Sprachtalente hängt von günstigen Rahmenbedingungen ab und erfordert entsprechende sprachliche Vorbilder (vgl. Tracy, Lemke 2009, S. 77).

3.4 Mütterliche Sensitivität bei Armut

Eine sensible Bindungsperson hat ein hohes Maß an intuitiv kontrollierten Verhaltensweisen, die am besten auf die frühkindlichen Fähigkeiten ausgerichtet und angepasst sind (vgl. Ainsworth et al., 1978; Papoušek & Papoušek, 1987; Papoušek 1994). Daher können sich Menschen mit sensiblen Bindungen an die Bedürfnisse und persönlichen Eigenschaften ihrer Kinder anpassen (vgl. Sroufe, 1985). Damit sind aber auch Bedingungen für das Scheitern des Anpassungsprozesses (vgl. Crockenberg et al., 1986) und eine verminderte mütterliche Sensibilität gegeben. Beobachtungen solcher Zustände oder Risikofaktoren liefern prädiktive Informationen über begünstigende Umwelteinflüsse, von denen sich Präventionsmöglichkeiten ableiten lassen (vgl. Ostler und Ziegenhain, 2007). Risikofaktoren können zu Störungen in der Eltern-Kind-Interaktion führen (vgl. Schone, 2007; Ziegenhain, 2007). Armut und die damit verbundenen Risikofaktoren wie materielle Entbehrung, schwere wirtschaftliche und sozialpsychologische Unsicherheit und negative Stressreaktionen erschweren es Eltern, intuitive elterliche Fähigkeiten zu entwickeln und angemessen auf die Signale derer Kinder zu reagieren (vgl. Papoušek et al., 2003). Daher hängt das sensible Verhalten der Bindungsperson nicht nur von den Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auch von deren gesamten Lebensumständen ab (vgl. Weiß, 2006). Der familiäre Rahmen wird durch ihre jeweiligen Umweltbedingungen und sozioökonomischen Faktoren bestimmt. Auch die Gesundheit von Eltern und Kindern wird häufig durch diese Bedingungen beeinträchtigt und das Krankheits- und Sterberisiko ist in der Regel höher (vgl. Klocke, 2001). Die Anhäufung vom langfristigen wirtschaftlichen, sozialen und psychologischen Druck beeinträchtigt die Qualität der Kompetenzen der Eltern (vgl. Ostler & Ziegenhain, 2007). Hervorzuheben ist hier die Belastung der Mutter-Kind-Interaktion (vgl. Papoušek, 1999). Untersuchungen von Papoušek et al. geben klare Hinweise, dass Barrieren in der frühen Mutter-Kind-Interaktion mit psychosozialen und psychologischen Risiken und Stressfaktoren zusammenhängen (vgl. Papoušek et al., 2004; von Hofacker et al., 1996). Pauli-Pott (2000) berichtet aufgrund der Ergebnisse ihrer Langzeitstudie zur Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen, dass neben einer mütterlichen Depression die beobachtete Sensitivität der Mutter umso geringer ist, je mehr Risikofaktoren zu verzeichnen sind. Bei hochdepressiven Müttern ist die mütterliche Sensibilität gering, d.h. vermehrt negative und seltener positive Emotionsausdrücke wie ein geringes Kommunikationsverhalten mit ihren Kindern

und weniger Duldsamkeit gegenüber kindlichem Verhalten wie Schreien (vgl. Herpetz-Dahlmann und Remschmidt, 2000; Pauli-Pott et al., 2000). Viele Faktoren bestimmen das Bewältigen des Armutsrisikos, und diese wirken sich auf die Familienressourcen und die Entwicklung der Kinder aus (vgl. Walper, 1999). Armut selbst bedeutet nicht unbedingt eine direkte Schädigung der Entwicklung von Kindern, kann aber familiäre Interaktionen und damit das Wohlergehen einzelner Familienmitglieder und der Familienkonstellation gefährden. Wie im Kapitel 2.1 erwähnt, führt vor allem der Mangel an materieller und sozialer Unterstützung und die hohe zeitliche Belastung der Eltern zu ungünstigen Veränderungen in der Familiendynamik. Für Mütter bedeutet dies, dass ihr Verhalten und ihre Sensibilität eingeschränkt sind. Daher sind besonders kleine Kinder von der familiären Interaktionsatmosphäre beeinflusst (vgl. Walper, 1999; Wolff, 2007). Auch Vernachlässigung wird häufiger mit Armut kombiniert (vgl. Weiß, 2006). Vernachlässigung bedeutet eine beeinträchtigte Reaktion auf die emotionalen Bedürfnisse und Grundbedürfnisse wie Ernährung und Pflege des Kindes. Kumulative Risikofaktoren führen oft dazu, dass die Bezugsperson die Bedürfnisse des Kindes nicht wahrnimmt und nicht in der Lage ist, angemessen zu reagieren (vgl. Brazelton & Cramer, 1994; Wustmann, 2004). Werner (1992) stellte im Rahmen der Kauai-Untersuchung fest, dass Kinder trotz chronischer und kumulativer Armutsverhältnisse eine Resilienz gegenüber den Risiken entwickelten. Das fiel bei den Kindern auf, die Zuwendung und Vertrauen durch eine Bezugsperson erhielten. Das bedeutet, dass den Kindern als sichere Basis eine feinfühlig Bindungsperson zur Seite stand und ihnen bei der Entwicklung von Vertrauen, Initiative und Autonomie half. Letztlich kann gesagt werden, dass Armut beziehungsweise deren Anhäufung von Risikofaktoren bedeutende Folgen auf die mütterlichen Kompetenzen und auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind haben können (vgl. Schone 2007). Vor allem ist dies bei chronischer Armut der Fall, wenn Betroffene in vielfacher materieller und immaterieller Deprivation leben und diese sich auch negativ auf ihr Verhalten und schlussfolgernd auch auf die kindliche Entwicklung auswirken.

Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Sensitivität und dem Spracherwerb

Frühkindliche Kommunikationserfahrungen wirken sich auf den Sprachentwicklungsprozess aus und tragen zur Entwicklung interner Arbeitsmodelle und Bindungsbeziehungen bei (vgl. Klann-Delius, 2002). Sprache bzw. Sprachverhalten ist hauptsächlich zwischen Mutter und Kind verankert. Daher kann Sprache nicht als rein psychologische Informationsverarbeitung beschrieben werden. Die Beteiligung am emotionalen Regulationsprozess sollte berücksichtigt werden. Einerseits betont die Bindungstheorie die psychophysiologische Rolle von Emotionen für Schutz und Sicherheit und andererseits den vorsprachlichen sowie sprachlichen Lernprozess basierend auf emotionaler Gemeinsamkeit (vgl. Grossman und Grossman, 2001). Die vorsprachliche Mutter-Kind-Interaktion fördert den Spracherwerb durch intuitive elterliche Didaktik (vgl. Papoušek, 1994). Dazu gehört auch die von Stern (1998) beschriebene "emotionale Versöhnung". In diesem Koordinationsprozess der wechselseitigen Kommunikation reagieren Bezugspersonen auf bestimmte emotionale Äußerungen des Kindes unterschiedlich. Durch symbolische oder emotionale Wortwahl, nonverbale Gesten oder schnelles Sprechen kann der Ausdruck von Emotionen erweitert und verstärkt oder eingeschränkt und abgeschwächt werden. "Emotionale Koordination" beschreibt die Empathie-Koordination, also die Koordination des Verhaltens der Mutter und des Kindes. Auf diese Weise erwerben vor allem Kleinkinder Sprache durch vielfältige Interaktionen mit Menschen, insbesondere ihren Bindungspersonen. Auch in nonverbalen Gesprächen geht die Bezugsperson von einer kommunikativen Absicht aus (vgl. Katz-Bernstein 2002), die ihm hilft, kommunikative Kompetenzen zu erwerben. Dies unterstreicht das Hauptmerkmal der Beziehung, die emotionale Komponente der Kommunikation (vgl. Lüdtko 2006). Laut Trevarthan (1993, 2004) gelingt die Sprachentwicklung auf der Grundlage einer positiven emotionalen Entwicklung, weil diese durch das Teilen sich gegenseitig reflektierender Ausdrucksbewegungen, also im Kontext intersubjektiver Emotionen, erfolgt. Damasio (1997) zeigte auch, dass Gefühle und bestimmte Aspekte von Empfindungen für rationales Verhalten wesentlich sind und daher der kognitiven Entwicklung förderlich sind. Erst die Integration von Kognition und Emotion ermöglicht den Lernprozess (vgl. Lüdtko, 2006). Daher besteht ein enger Zusammenhang zwischen frühen Bindungsbeziehungen, kognitiven Funktionen (vgl. Main, 1977, 2002) und sozialen Kommunikationsfähigkeiten. Nach Main

(1977) erkunden unsicher gebundene Kinder die Umwelt weniger aktiv. Da sie empfinden, dass ihre Mütter ein geringeres Sicherheitsgefühl geben, erkunden sie die Sprachwelt weniger als sicher gebundene Kinder. Dadurch die Exploration von Kindern eine Voraussetzung für die Symbolentwicklung ist, deutet dies darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Sensibilität und Spracherwerb als Voraussetzung für den Aufbau einer sicheren Bindung bestehen kann. Diese Motivation, die Welt zu verstehen und die Welt zu erkunden, Wege und Ziele zu finden, an ihr teilzuhaben, ist das Ergebnis einer guten Beziehung zu den Bezugspersonen und deren Fähigkeit, Kindern zu geben. In Van Ljzendoorns Metaanalyse (vgl. De Wolff & Van Ljzendoorn, 1997) wird festgestellt, dass Bindungssicherheit eng mit längeren Äußerungen, einem größeren und vielfältigeren Vokabular zusammenhängt. Daher besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und Spracherwerb (vgl. Klann-Delius, 2002). Kleinkinder werden sozialisiert und frühe präsprachliche Bindungserfahrungen werden durch die Diskurssprache allmählich ins Bewusstsein integriert (vgl. Grossman et al., 2002). Auf diese Weise lernen Vorschulkinder, ihre Gefühle, Gedanken und Wünsche durch verbale, paraverbale und nonverbale Äußerungen auszudrücken (vgl. Lüdtker, 2006). Es lernt, seine Sprache immer angemessener als Kommunikationsmittel einzusetzen und schätzt die Menschen ein, mit denen es kommuniziert. Die sensibelste Komponente in der Entwicklung des internen Arbeitsmodells ist die allmähliche Entwicklung eines bewussten Gefühls, d.h. die Benennung von Emotionen des Kindes. Die unterschiedliche Bedeutungsverteilung zwischen Erfahrung und Bindung kann Kinder daran hindern, einen inneren kohärenten Umgang mit diesen realen Erfahrungen zu entwickeln (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006). Sie erhalten Bedeutungsverteilung und Realitätsbezug durch verbalen Ausdruck und Dialog mit Bezugspersonen. Ohne Bezug auf die Realität können Kinder keine Verbindung zwischen ihren Gefühlen sowie der entsprechenden Realität herstellen und ihre Erfahrungen sind immer noch widersprüchliche innere Bilder. Kinder können nur partielle oder verzerrte Vorstellungen von der Realität aufbauen. Sie bilden Sprachrepräsentationen durch die Begleitsprache der Bindungsperson, direkte Interpolation oder Verarbeitung von Emotionen, damit sie Informationen, Ereignisse und Emotionen bewusster wahrnehmen können. Wenn die emotionale Erfahrung Teil des Sprachrepräsentationssystems wird, ist der Bedeutungszusammenhang der emotionalen Erfahrung erreicht (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006). Bindungspersonen spielen eine wichtige Rolle beim Erwerb kommunikativer Fähigkeiten von Kindern. Das Kind hat im vorlinguistischen Alter

seine eigene mentale Ereignisrepräsentation etabliert, seine erste Vokalisierung und sein erstes Wort verwendet (vgl. Nelson, 1974). Im Laufe der Entwicklung werden Darstellungen mentaler Ereignisse mit Worten, Spielen und sozialen Ritualen verbunden. Die Grammatikentwicklung beginnt (vgl. Nelson, 1974) und wird als Begleitung praktischer Handlungen verwendet. Kinder lernen verbale Ausdrücke zu vermitteln und die der anderen zu verstehen. Dann wird Sprache zu einem symbolischen Medium, das Kinder verstehen können (vgl. Zollinger, 1997) und als Wissensausdruckssystem etabliert. Daher kann das interne Arbeitsmodell als Grundlage der verbalen und nonverbalen Kommunikation bezeichnet werden. Konflikte können auch mündlich gelöst werden, indem die Bezugsperson und das Kind ihre Meinungen und Gefühle zu bevorstehenden Ereignissen äußern. Sie finden daher einen Weg, die unterschiedlichen Ansichten und Interessen des anderen zu akzeptieren und so einen Kompromiss zu finden. Dazu müssen beide Parteien die Folgen des Ereignisses antizipieren, also die Reaktion der anderen Partei kennen und vorhersagen können. Indem Kinder lernen, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten effektiv zu verhandeln, bauen sie Vertrauen in Kommunikationsfähigkeiten auf und nutzen sie, um ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken. Dies deutet auf ein ressourcenorientiertes Kommunikationsverhalten und ein kohärentes Arbeitsmodell hin (vgl. Grossmann & Grossmann, 2006). Im Folgenden wird der Einfluss der mütterlichen Sensibilität auf die vorsprachlichen und sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten näher erläutert. Kleinkinder sind auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen, um frühzeitige Anpassungs- und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Daher können die Herausforderungen der frühen Kindheit durch gemeinsame Co-Regulation bewältigt werden (vgl. Papoušek, 2004). In der Interaktion zwischen Kindern und den Fähigkeiten ihrer Eltern wird die vorsprachliche Kommunikation zu einem positiven und gegenseitig vorteilhaften selbststabilisierenden System (vgl. Largo & Benz-Castellano, 2004; Papoušek et al., 2003). Eine erfolgreiche vorsprachliche Kommunikation ist Voraussetzung für die gemeinsame Regulation. Durch die intuitive Kommunikationsfähigkeit der Eltern (vgl. Papoušek, 1994) können Bezugspersonen – unter Anleitung der Signale des Kindes – ihre persönlichen Anpassungsfähigkeiten unterstützen. Befindet sich das Kind aufgrund einer Stresssituation in einer misslichen Lage, bietet die Bezugsperson emotionalen Trost, ein Gefühl der Geborgenheit und eine Basis für Sicherheit, um die Situation auszugleichen, die das Kind nicht bewältigen kann. Die Bezugsperson absorbiert effektiv die Anpassungsschwäche des Kindes. Angemessene Beruhigungsstrategien und Reaktionen auf die Signale von Kindern

können negative Emotionen reduzieren oder verhindern. Eine solche koordinierte Förderung hilft, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Wenn das Kind wirksamen Trost bekommen kann, zeigt sich dies in einem ruhigen und entspannten Verhalten. Dieses kindliche Verhalten wirkt als positives Feedbacksignal, das die Fähigkeiten der Bezugsperson stärken und ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen in ihre intuitiven Fähigkeiten gewinnen kann. Eine erfolgreiche Interaktion mit positiver Reziprozität ist ein wichtiger Schutzfaktor für die frühkindliche Entwicklung sowie die Grundlage für eine sichere Bindung und positive Eltern-Kind-Beziehung. Dies wiederum stellt einen wirksamen Puffer gegen Stress für Kinder oder Bezugspersonen dar (vgl. Holtmann et al., 2004; Largo et al., 2004; Laucht et al., 2000; Papoušek et al., 2003). Die Grundlage für Sicherheit zu schaffen, ist im ersten Lebensjahr Aufgabe der Bezugspersonen und im zweiten Lebensjahr bieten diese verlässliche Unterstützung bei der Erkundung und dem Streben nach Autonomie (vgl. Schölmerich & Lengning, 2004). Im Vorschul- und Grundschulalter unterstützen Bezugspersonen die Kinder mit klaren Rollen, Werten und flexibler Selbstkontrolle, kompetente Verhaltensweisen zu etablieren, dies zu erkennen und ein umfassendes Rollenverständnis zu vermitteln. Sroufe (1989) kann einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Bindungsperson und der Impulsregulationsfähigkeit des Kindes nachweisen. Unangemessenes Verhalten, wie das unangebrachte Setzen von Grenzen oder das Nichterkennen und Reagieren auf die Bedürfnisse des Kindes, hemmt die Entwicklung der emotionalen Regulation. Im Gegensatz dazu ist eine richtige Mutter-Kind-Interaktion eher entwicklungsfördernd. In Bezug auf alle Aspekte der sozial - emotionalen Kompetenzen hat die Forschung einen positiven Zusammenhang zwischen Bindung und sozialer Kompetenz festgestellt. Kinder mit einer sicheren Bindung zur Mutter suchen wirksame Hilfe, sind emotional offener, konstruktiver in Trennungsfragen und der Dialog zwischen Eltern und Kindern ist fließender (vgl. Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Im Kindergarten gehen sie aktiver mit Konflikten mit Spielpartnern um (vgl. Suess, Grossmann & Sroufe, 1992), sind weniger feindselig und aggressiv und haben mehr gute Freunde (vgl. Matas, Arend & Sroufe, 1978). Wenn jedoch der Aktivierungs- und Hemmvorgang in der frühkindlichen Entwicklung missverstanden wird, können die Folgen einer übermäßigen Erregung oder Hemmung bei Kindern identifiziert werden. Wenn dies häufig vorkommt, kann es zu einer Fehlanpassung führen (vgl. Papoušek et al., 2003). Eltern durchlaufen meist Phasen, in denen deren Kinder viel weinen und es schwierig ist, sie zu trösten. Auch Phasen, in denen Ein- und Durchschlafen erschwert oder eine falsche Ernährung überholt ist, gelten als

Entwicklungsstadien. Weichen jedoch Dauer und Intensität von der Norm ab, spricht man von Verhaltensanpassungsproblemen oder Anpassungsstörungen in der frühen Kindheit (vgl. Papoušek, 2004; Ziegenhain et al., 2004). In diesem Entwicklungsstadium ist die Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson für beide Interaktionspartner belastend. Bindungspersonen missverstehen schnell die Signale des Kindes, ebenso Schlaf-, Ess- oder Kommunikationsstörungen sowie übermäßige Aufregung, Unruhe und übermäßiges Schreien (vgl. Papoušek et al., 2003). Das Kind kann mit seinen Emotionen nicht angemessen umgehen. Was folgt, ist ein Teufelskreis von Druck, der sich auf Verhalten und -regulierungen auswirkt. Andere Symptome einer Regulationsstörung, die bei Kindern beobachtet werden können, sind chronische Reizbarkeit, ständiges Weinen, geringe Frustrationstoleranz, Ess- und Wachstumsstörungen in Form von Essunlust, übermäßige Aufregung, Einschlaf- und Durchschlafstörungen. Dazu gehören auch schwankende Aufmerksamkeit, schnelle Ablenkung, Überreaktion, Angst, Bindungsunsicherheit, Trennungsangst und übermäßige Bindung sowie Wutanfälle, Impulsivität, aggressives Verhalten und mangelnde Erkundungsbereitschaft (vgl. Papoušek et al., 2003; von Hofacker et al., 2004). Auch die Folgen von Regulierungshindernissen sind für die Bindungsperson offensichtlich. Gelingt es der Betreuungsperson aufgrund der Anpassungsstörung nicht, das Kind zu beruhigen, beginnt es an den elterlichen Fähigkeiten zu zweifeln. Dies hemmt ihre intuitive Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen (vgl. Papoušek, et al. 2003). Aufgrund von Stress können Bezugspersonen nicht angemessen auf die Signale des Kindes reagieren (vgl. Brazelton & Cramer, 1994), und das Kind ist über-, wechselhaft oder unterstimuliert (vgl. Ziegenhain et al., 2004). Die Ressourcen der Eltern werden kompromittiert und diejenigen, die das Bewusstsein, die Aufmerksamkeit und die emotionale Verfügbarkeit der Signale ihrer Kinder reduzieren, werden gehemmt, blockiert oder verzerrt. Kinder brauchen jedoch die Unterstützung ihrer Bezugspersonen, um ihr Verhalten zu regulieren. Gerade in diesen Momenten soll die Eltern-Kind-Kommunikation beruhigend und strukturiert wirken. Aufgrund dieser Kommunikationsbarriere erhält das Kind keine Rückmeldung über seine Bedürfnisse und Wünsche, sodass seine Anpassung erschwert wird. Papoušek (2004) sprach in diesem Zusammenhang über die Entstehung negativer Reziprozität. Bezugspersonen fühlen sich oft hilflos, hoffnungslos und können chronische Müdigkeit, Depression und aggressive Impulse gegenüber dem Kind erfahren (vgl. Ziegenhain et al., 2004). In der Regel beruht die Frühanpassungsstörung nicht darauf, dass das Kind „etwas falsch macht“ oder die Eltern „alles falsch machen“. Im Gegenteil, es zeigt

sich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen dazu geführt haben, dass die Beziehungsstruktur zwischen Eltern und Kind so angespannt ist, dass die Kinder ihre Bedürfnisse nicht klar genug äußern können oder die Mutter ihren Kindern keine sinnvolle Unterstützung bieten kann. Daher wird es schwieriger, in Harmonie zu leben. Mögliche Gründe für diese Situation sind z.B. verzögerte Reife nach der Geburt, das „Temperament des Kindes“, neurophysiologische Erregungssteuerung z.B. durch Stress vor, während oder nach der Geburt, kindliche Wahrnehmungsstörung, soziale Interaktionsstörung zwischen Eltern und Kind oder allgemeiner psychosozialer Stress in der Familie (vgl. Ziegenhain et al., 2004). Die sichere Bindung zur Bezugsperson, die Kindern ein sicheres Fundament bieten, ihre Konzentrationsfähigkeit unterstützen und die notwendigen Aufmerksamkeits- und Rückzugsrhythmen aktivieren, ist für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit unerlässlich (vgl. Brazelton & Cramer, 1994). Eine Art von Kommunikations- und Anpassungsstörung tritt eher bei Unempfindlichkeit, langsamer Reaktion, Vernachlässigung oder Ablehnung der Bezugsperson auf. Dadurch wird die Entwicklung des Kindes anfälliger für abweichendes Verhalten oder psychische Störungen (vgl. Zimmermann et al., 2000). Daher können Kinder durch sichere Bindung oder einfühlsame Bezugspersonen resiliente Fähigkeiten entwickeln. Dadurch stellen sichere Bindungsbeziehungen und damit verbundene funktionale Interaktionsmuster entwicklungsfördernde Schutzfaktoren dar, während unsichere Bindungen zu unfeinfühligem Bezugspersonen eine Vulnerabilität darstellen. Die negativen Muster in Mutter-Kind-Interaktionen haben meist fatale Auswirkungen, die diese stabilisieren können (vgl. Hofacker et al., 1996; Ziegenhain et al., 2004). Diese Situation ist anhaltender und eskaliert, insbesondere wenn Ressourcen knapp sind und mehrere Risikofaktoren eine Zunahme der Entwicklungsrisiken von Kindern bedeuten (vgl. Papoušek et al., 2003; Papoušek, 2004). Aufgrund der Schwierigkeit der Verhaltensanpassung des Kindes, ist die Entwicklungsaufgabe nicht gelöst, was die Fähigkeit zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen schwächt. Es dominieren dysfunktionale Kommunikationsmuster, die zu einer gestörten Kommunikationsentwicklung bei Kindern führen und dadurch die Eltern-Kind-Beziehung gefährdet (vgl. Largo et al., 2004; Papoušek, 2004). Auch hier zeigt sich, dass die Häufung von Risikofaktoren mit einer ungünstigen Prognose einhergeht. Allerdings können eine gelungene frühkindliche Interaktion und Kommunikation, Einflüsse verschiedenster widriger Umstände bis zu einem gewissen Grad kompensieren.

3.5 Verzögerter oder gestörter Spracherwerb

Bis zum Alter von drei Jahren ist die Variabilität des Erwerbs rezeptiver und expressiver Sprachkenntnisse sehr groß. Viele Kinder beginnen jedoch spät zu sprechen oder sprechen nicht gut. Untersuchungen haben gezeigt, dass es bei diesen Kindern Verzögerungen oder Störungen beim Erwerb von Sprachkenntnissen gibt (vgl. Wirth 2000, S. 162). "Laut Untersuchungsergebnissen sprechen manche von phonologisch-phonemischen Störungen, Dysgrammatismus, Wortschatz-Semantik-Defiziten oder eingeschränkter kommunikativ-pragmatischer Kompetenz" (vgl. Wirth 2000, S. 162). Eine phonologisch-phonematische Störung stellt eine Dysphonie (Störung) dar, bei der Laute oder Lautverbindungen weggelassen, durch andere Laute ersetzt oder Fehler gemacht werden. Eine bekannte Dysphonie ist beispielsweise der Sigmatismus, auch Lispeln genannt. Wenn das Kind über nicht genügend Wortschatz verfügt, kann es Objekte nicht benennen, wodurch ihm die passenden Worte fehlen, um sich auszudrücken. In solchen Fällen spricht man von lexikalisch-semantischen Defiziten. Zeigen Kinder Fehler in der Bildung von Sätzen und Störungen der Grammatik, ist Dysgrammatismus erkennbar. Grammatikfehler sind gekennzeichnet durch fehlende Wörter und ganze Teile des Satzes, in dem das Wort an der falschen Position im Satz steht und Unsicherheit bei der Verwendung der Vergangenheits- und Zukunftsform. Sprachverständnisschwierigkeiten bezeichnen die Beschränkung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten. Die Bedeutung von Wörtern und Sätzen wird vom Kind trotz gesunden Hörens nicht verstanden. Unsicherheiten im Sprachverständnis lassen sich auch daran erkennen, dass das Kind ohne Unterstützung von Mimik und Gestik nicht angemessen auf Aufforderungen reagieren kann (vgl. Jesse 2012). Je nach Schweregrad der Sprachentwicklungsstörung unterscheidet man zwischen Verzögerungen, Entwicklungsstörungen und Entwicklungsbehinderung. Wenn eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt, ist diese Verzögerung auf zwei oder mehr Ebenen der Sprachentwicklung zurückzuführen. Eine Sprachentwicklungsverzögerung ist mehr als nur eine Artikulationsstörung und ist als zeitliche oder strukturelle Unstimmigkeit vom normalen Spracherwerb zu verstehen. Wenn Faktoren erkennbar sind, die die Verzögerung oder strukturelle Abweichung des Spracherwerbs wie beispielsweise eine Schwerhörigkeit bedingen, liegt eine Sprachentwicklungsbehinderung vor (vgl. Wirth 2000, S. 163).

Kindliche Sprachstörungen

Die Ursachen für Sprachbarrieren bei Kindern sind in vielen Fällen unbekannt. Es wird vermutet, dass die Sprachentwicklung durch verschiedene Einwirkungen beeinflusst wird. In der Wissenschaft spricht man vom „multifaktoriellen Ursprung“ (vgl. Jungmann 2012). Liegen genetische Faktoren vor, ist die Störung meist „unvermeidlich“. Dann sollte das Vorliegen von Autismus oder einer Intelligenzminderung überprüft werden. Wenn soziale Faktoren ausschlaggebend sind, sollten Sprache und das Sprechen der Eltern und die Möglichkeit der Sprachwahrnehmung der Kinder näher im Fokus stehen. Wird festgestellt, dass der kulturelle Faktor ursächlich ist, muss sichergestellt sein, ob die Familien der Kinder kaum sprechen oder ein bilinguales Aufwachsen der Kinder besteht. Sollten psychische Faktoren Auslöser sprachlicher Störungen sein, sollte überprüft werden, ob das Kind überhaupt einen Antrieb zum Sprechen hat, inwieweit Hemmungen zum sprachlichen Ausdruck bestehen und ob das Kind zum Sprechen angeregt wird. Sollten sensorischer Faktoren bestehen, ist zu prüfen, ob das Kind richtig hören kann, Interesse an seiner Umwelt zeigt und angemessen zur Situation reagiert. Darüber hinaus haben motorische und physiologische Faktoren Einfluss auf eine Sprachstörung. Diese sind an der Funktion der Gesichtsmuskulatur, dem Kauen, dem Schreien und der Zahnentwicklung des Kindes erkennbar. Zu beachten ist außerdem, ob eine Hirnschädigung vorliegt oder Unfälle und Stürze bekannt sind (vgl. Jungermann 2012). In manchen Fällen von Sprachstörungen kann eine Stummheit, in Fachsprache Mutismus genannt, vorliegen. Schweigen ist eine Kommunikationsstörung, die bei Kindern, Jugendlichen und auch im Erwachsenenalter vorkommen kann. Rein organisch wären betroffene Personen in der Lage zu sprechen. Trotzdem schweigen sie. Es gibt zwei Formen von Mutismus, die selektive oder das vollständige Schweigen. Bei selektivem Mutismus in der Kindheit spricht das Kind nur mit auserwählten Menschen und in klar unterscheidbaren Situationen. Liegt ein totaler Mutismus vor, spricht die betroffene Person nach dem Erwerb der Sprache nicht mehr. Ursachen dafür könnten Sozialphobie, Schüchternheit und familiäre Probleme sein (vgl. Wolf 2007/2011).

Spracherwerbsstörungen bei Armut

Armut ist ein Risikofaktor (vgl. Werner, 1997; Opp et al., 1999; Wustmann, 2004), der die Wahrscheinlichkeit von Entwicklungsstörungen von Kindern erhöht. Längsschnittstudien an Hochrisikokindern, wie die Kauai-Studie (vgl. Werner & Smith, 1992) oder die Mannheimer Risikostudie (vgl. Laucht et al., 1998), zeigen, dass sich psychosoziale Risikofaktoren und ein niedriger sozioökonomischer Status auf die kognitive und emotionale Entwicklung besetzen. Ob und inwieweit Armut ein Risikofaktor für Kinder ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die schädlichen Folgen von Risikofaktoren können jedoch entwicklungshemmende Zustände begünstigen, die zu Verzögerungen und Unterbrechungen der kindlichen Entwicklung führen (vgl. Laucht, 2003). Es scheint wichtig, die protektiven Faktoren der kindlichen Entwicklung zu berücksichtigen. Dazu gehören seitens der Kinder die personalen Ressourcen und soziale Ressourcen für das Betreuungsumfeld des Kindes. Zu den sozialen Ressourcen werden u.a. günstige familiäre Lebensverhältnisse, das Vorhandensein einer Vertrauensperson und gute externale Unterstützungssysteme gerechnet (vgl. Laucht et al., 1999; Laucht, 2003; Weiß, 2006). Wenn diese Ressourcen aber durch erhöhte Risikofaktoren, wie es oft bei Armut der Fall ist, beeinträchtigt sind, kann es zu gravierenden kindlichen Entwicklungsstörungen kommen. Die ersten Lebensjahre stellen eine besonders kritische Zeitspanne für deprivierende Einflüsse auf die kindliche Entwicklung dar (vgl. Weiß, 2006). Besonderen Einfluss hat diese Zeit auf den Spracherwerb, da das Kind in den ersten Lebensjahren „die Meilensteine der Sprachentwicklung“ (vgl. Grohnfeldt, 2007, S.307) durchläuft. Steht das elterliche Verhalten im Ungleichgewicht, ist der Spracherwerb gefährdet (vgl. Grimm, 1983; Jacobsen, 2005; Papoušek, 2003). Manche Eltern haben beispielsweise aufgrund sozialer Bedingungen nicht genügend Möglichkeiten, tägliche Aktivitäten zu gestalten (vgl. Füssenich, 1999). Die Risikofaktoren von in Armut lebenden Menschen schränken die Möglichkeit ein, geeignete Rahmenbedingungen in der Mutter-Kind-Interaktion zu schaffen und aufrechtzuerhalten, was zu dysfunktionalen Interaktionsmustern führen kann (vgl. Papoušek, 2003) und somit Spracherwerbsbarrieren begünstigen. Risikofaktoren häufen sich bei den in Armut lebenden Menschen. Dies kann die intuitive Kommunikationsfähigkeit der Eltern stark unter Druck setzen (vgl. Papoušek, 1994, 2003; Ziegenhain, 2007). Aufgrund von Stress kann es schwierig sein, das Verhalten der Bezugsperson an die Kommunikationsfähigkeiten des Kindes anzupassen und die Dialogsignale des Kindes aufzunehmen, darauf zu reagieren und diese zu erweitern. Reagiert die

Bezugsperson nicht in angemessener komplementärer Weise auf das Verhalten des Kindes, fällt es dem Kind schwer, die Fähigkeit zur Interaktionsverarbeitung zu erlernen und zu unterscheiden (vgl. Dietelheim, 1992). Ein verzerrter vorsprachlicher Dialog kann zu schweren Unterbrechungen des Spracherwerbs führen. Diese Verzerrungen erschweren es Kindern, repräsentative Situationen und Handlungsabläufe zu bewahren, Situationen vorherzusagen und aktiv am Austausch teilzunehmen. Kinder in Risikofamilien leiden häufig unter Mangelernährung und schlechter Gesundheit, was ihre Entwicklung und ihr Verhalten beeinträchtigen kann (vgl. Weiß, 2006; Werner, 1992; Wustmann, 2004). In diesem Fall sind Kinder oft nicht in der Lage, die nötige Energie und Kraft aufzubringen, um eine Umgebung voller Vitalität und aller Sinne zu erkunden. In der Regel nimmt die Intensität des Neugierverhaltens ab, was eine Voraussetzung für Exploration sowie eine Voraussetzung für den Spracherwerb ist. Oft fehlt es an Kraft, Antriebslosigkeit und Konzentrationsschwierigkeiten (vgl. UNICEF, 2001). Risikofaktoren können in allen Bereichen der kindlichen Entwicklung zu Störungen führen, die zu Defiziten beim Spracherwerb führen. Dannebauer (1999) beschrieb Kinder mit sozio-affektiven Störungen beim Grammatikerwerb. Treten mehrere Risikozustände gleichzeitig auf, wie dies bei in Armut lebenden Menschen häufig der Fall ist, erhöht sich die Risikobelastung und damit die Möglichkeit einer Entwicklungsbeeinträchtigung (vgl. Laucht et al., 1998; Wustmann, 2004). Unter ungünstigen Bedingungen sind die Interaktion und das soziale Unterstützungsverhalten oder die Ressourcen sowohl der Bezugsperson als auch des Kindes gefährdet.

3.6 Wie Armut von Kindern wahrgenommen wird

Kinder im Vorschulalter können ein anderes Verständnis haben als Jugendliche und Erwachsene. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht glauben, dass es bei sich selbst oder in anderen Familien keine Armut gibt. Sie gehen Risiken ein und müssen täglich mit sehr wenigen Ressourcen auskommen. Im Gegensatz dazu begegnen viele Kinder im Kindergarten täglich finanziell besser gestellten Kindern. Durch den Vergleich ihres materiellen Reichtums und ihrer Freizeitbeschäftigung mit denen, die wohlhabender sind, können sich betroffene Kinder benachteiligt fühlen. Der Wunsch nach Konsumgütern ist bei Vorschulkindern besonders ausgeprägt, denn Besitz beweist einen gewissen Status und generiert Partizipation. Kinder versuchen ihre Armut zu verbergen, Aufmerksamkeit zu erregen und Stigmatisierung zu verhindern. Scheitert dies oder sind sie in diversen

Netzwerken nur eingeschränkt sozial integriert, können sie nicht das optimale Selbstbewusstsein aufbauen (vgl. Laubstein, Holz, Seddig 2016, S. 48ff.) und die Möglichkeit zur Partizipation bleibt sehr niedrig. Armut spiegelt sich nicht nur in unbefriedigten Bedürfnissen wider, sondern auch in der familiären Atmosphäre. Deprivation auf verschiedenen Ebenen wie finanziell, emotional usw. kann mit den sozialen und psychologischen Folgen innerhalb der Familie, insbesondere der Eltern-Kind-Beziehung, zusammenhängen. Beispielsweise wird die familiäre Atmosphäre durch die Häufigkeit von Streitigkeiten beeinflusst. In diesem Fall kann es beispielsweise zu Streitigkeiten kommen, wenn der Wunsch des Kindes nicht erfüllt wird. Laut Alt und Bayer (2012) ist es nur natürlich, dass Streitigkeiten, die unter schlechten finanziellen Bedingungen auftreten, den Familienalltag und das familiäre Klima zusätzlich belasten. Nach Beisenherz (2005) ist die Konflikthäufigkeit bei armen Kindern fast doppelt so hoch als bei wohlhabenderen Kindern (vgl. Alt, Bayer 2012, S. 110). Der Mangel an Ressourcen verändert nicht nur die Haushaltsführung, sondern auch das Familienrollensystem und den sozialen Status der Familie. Dies wirkt sich auf die elterliche Beziehung, die Eltern-Kind-Beziehung und das Erziehungsverhalten aus und das wiederum wirkt sich dann auf das Kind aus. Sie werden durch die Reaktionen, Anpassungen und Bewältigungsversuche ihrer Eltern gestresst (vgl. Zander 2010, S. 130). Eltern versuchen oft, die Armut vor ihren Kindern zu verbergen. Dies kann jedoch zu widersprüchlichen Botschaften führen, wie zum Beispiel "Es gibt nicht genug Geld für Lebensmittel, aber ein kostspieliges Hobby kann finanziert werden." Daher zeigen die Eltern kein kohärentes und logisches Bewältigungsmuster auf. Die geeignetste Methode scheint eine offene Kommunikation zu sein, die Kinder einbezieht und sie über die Situation, den Wert und die Sparsamkeit informieren kann (vgl. ebd., S. 133). Ein weiteres signifikantes Ergebnis von Armut kann Platzmangel sein, wie beispielsweise das Fehlen eines eigenen Zimmers. Betroffene Kinder empfinden dies als störend (vgl. Chassé, Rasch, Zander 2010, S. 182), was vielen Eltern entgegensteht. Aber gerade Kinder im Vorschulalter brauchen Rückzugsmöglichkeiten, um ungestört zu entspannen und zu spielen. Ohne eigenen Freiraum tragen Kinder eher Druck, was sich auf ihr Wohlbefinden auswirkt.

3.7 Einfluss relativer Armut

Armut wirkt sich über verschiedene Mechanismen direkt und indirekt auf die Entwicklung von Kindern aus. In der Forschung zu gesundheitlicher Ungleichheit werden materielles, kulturelles Verhalten und psychosoziale Methoden zur Erklärung gesundheitlicher Ungleichheit diskutiert (vgl. Bauer et al., 2008: 16). Diese Methoden betrachten gesundheitliche Ungleichheiten aus verschiedenen Perspektiven, einschließlich der Entwicklung von Kindern. Gleichzeitig gibt es viele Wechselwirkungen zwischen diesen Methoden. Hinsichtlich der Familienarmut ist davon auszugehen, dass sie einerseits direkt durch fehlende finanzielle Ressourcen, wie beispielsweise instabile Lebensbedingungen, reizarme Freizeitaktivitäten (z.B. keine Bewegung, kein Schwimmen, keine Musikförderung), geringe Anreize für Lernspielzeug etc. negativ auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Indirekte Wirkungen von Armut sind Verhaltensweisen, die mit diesem Faktor assoziiert werden wie hoher Medienkonsum, ungesunde Ernährung, Rauchen in der Wohnung oder fehlende Früherkennungsuntersuchungen, die zu einer Entwicklungsverzögerung bei Kindern beitragen können (vgl. Bauer et al. 2008; Lampert und Mielck 2008). Laut Laucht et al. (1998) haben Risikofaktoren einen wichtigen Einfluss zur Prognose von Kindern mit Entwicklungsstörungen. Eine Reihe von Studien hat gezeigt, dass Armut als Risikofaktor negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat. Beispielsweise treten Spracherwerbsstörungen häufig bei Kindern aus kinderreichen Familien oder Kindern aus unteren sozialen Schichten auf. Kinder sprechen meist nur mit vertrauten Personen in vertrauten Situationen und schweigen oft im Umgang mit Fremden. Dies deutet darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen übermäßig belasteten familiären Beziehungen und der Reaktion des Kindes auf Unsicherheit mit Schweigen bestehen könnte (vgl. Katz-Bernstein, 2007). Kinder mit verzögertem Spracherwerb benötigen in der Regel mehr Zeit, um ihre Sprache weiterzuentwickeln (vgl. Grimm, 1999). Der Ausgleich von Sprachfehlern ist sehr langsam. Sprachentwicklungsstörungen können zu Kommunikations- und Verständnisproblemen führen, die einen erheblichen Einfluss auf die intellektuelle und sozial emotionale Entwicklung von Kindern in der Schule haben können. Abschnitt 3.8 beschreibt die Auswirkungen auf den Schulerfolg genauer. Unbehandelte Sprachbarrieren können den Charakter eines Kindes negativ beeinflussen und Verhaltensprobleme verursachen. Die hier dokumentierte Spracherwerbsstörung unterstreicht die Notwendigkeit einer frühzeitigen therapeutischen Intervention, um zu verhindern, dass viele Kinder mit

kumulativen Risikofaktoren in ihren Sprachdefiziten tradieren. Durch die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten des Kindes wird einer der Risikofaktoren reduziert. Verbesserte sprachliche und nonverbale Fähigkeiten sowie die Aktivierung des eigendynamischen Sprachentwicklungsprozesses der Kinder sollten als Ressourcen für die weitere kindliche Entwicklung genutzt werden. Im Vergleich zu einkommensschwächeren Eltern schicken einkommensstarke Eltern ihre Kinder deutlich häufiger aufs Gymnasium. Analog zu den positiven Auswirkungen hoher Einkommen kann nachgewiesen werden, dass sich die Arbeitslosigkeit der Eltern und damit verbundene wirtschaftliche Restriktionen negativ auf die Schulleistungen der Kinder auswirken (vgl. Baker, 1999; Becker und Nitfield, 1999). Das deutsche Schulsystem kann häusliche Derivate nicht kompensieren (vgl. Edelstein, 2006). Die ISS-Forschung zeigt auch, dass Langzeitarbeitslosigkeit einen besonderen Einfluss auf die Schulleistung von Kindern hat, da Eltern im Vergleich zur Kurzarbeitslosigkeit Einkommensverluste nicht mehr vom Alltag ihrer Kinder trennen können (vgl. Huster, 2003; Baarda et al., 1990). Andererseits wird abgeleitet, dass selbst kurzfristige Armut der Eltern die Entwicklung kleiner Kinder beeinträchtigen kann (vgl. Walper, 1999). Darauf aufbauend wird deskriptiv aufgezeigt, dass sich der materielle Engpass in der Familie auf die Gesundheit der Betroffenen (vgl. Hurrelmann, 2000; Klocke, 2006; Walper, 1995, 2005), das elterliche Erziehungsverhalten (vgl. Neuberger, 1997), die geistige Entwicklung und das sozial- oder Problemverhalten auswirkt (vgl. Walper, 1999). Diese Befunde zu den Auswirkungen von Armut sind auf Reaktionen der Eltern in familiären Interaktionen zurückzuführen, die letztlich negative Folgen für die kindliche Entwicklung haben (vgl. Baarda et al., 1990; Merten 2003). Auch die ISS-Forschung zeigt, dass sich regelmäßige Familienaktivitäten, ein gutes familiäres Klima und ausreichend Wohnraum positiv auf die Lebensbedingungen der Kinder auswirken (vgl. Hock et al., 2000; Huster, 2003). Bisher deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Auswirkungen von Armut auf die schulischen Leistungen von Kindern hauptsächlich durch familiäre Interaktionen und Aktivitäten reguliert werden. Der Fokus der folgenden Analyse liegt jedoch nicht auf schulische Leistungen, sondern auf bestimmte Entwicklungsbereiche. Die entwicklungspsychologische Grundlagenforschung basiert auf einer universellen und generell konzipierten Abfolge von (kognitiven) Entwicklungsstadien (vgl. Piaget 1970). Dieses Konzept wird als traditionelle Entwicklung verstanden, die keinen Raum für temporäre Schwankungen oder Veränderungen lässt. Demnach wird die Entwicklung eines Menschen nicht beeinträchtigt, denn es gibt einen universellen inneren Bauplan.

Die Realität zeigt jedoch ein anderes Bild, so dass Trautner eine weiter gefasste Definition vorschlug: Entwicklung wird heute als Veränderung aller Individuen verstanden, a) relativ dauerhafter Natur (langfristig) statt temporär, b) eine gewisse chronologische Reihenfolge im inneren Zusammenhang zeigen sowie c) mit dem Lebensalter mehr oder weniger eng in Beziehung stehen (vgl. Trautner, 1995, S. 27). Diese Definition gewährleistet, dass zusätzlich zur anlagenbedingten Entwicklung auch Faktoren wie Umwelt und Individuum erlaubt werden. Das Folgende konzentriert sich auf familiäre Faktoren, die die kognitiven, sprachlichen und Verhaltensfähigkeiten von Kindern im Alter von 3-4 Jahren beeinflussen. Bisher hat die empirische quantitative Analyse der Auswirkungen von Armut auf diese frühen Kompetenzbereiche hauptsächlich internationale Ergebnisse geliefert. Mit Daten des Panel Study of Income Dynamics konnten Yung et al. (2002) zeigen, dass das Sozialverhalten und die Leistungsfähigkeit von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren von dem finanziellen Status der Familie abhängen. Guo und Mullan Harris (2000) bestätigten dies mit Daten des National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) und Ackerman et al. (2004) mit eigenen Daten für die Leistungsfähigkeit zum Schuleintritt. Um die Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung zu erklären, werden im Kontext der amerikanischen Armutsforschung zwei unterschiedliche Ansätze diskutiert: Zum einen das ökonomische Interventionsmodell und zum anderen das psychologische Familien-Stress-Modell (vgl. Hill 1949, Burr 1973). Aus ökonomischer Sicht müssen in Armut lebende Familien entscheiden, wie sie das begrenzte verfügbare Kapital einsetzen (vgl. Becker, 1991; Becker & Lewis, 1973; Becker & Tomes, 1976). Überschüssige Mittel können in unterstützende Materialien wie z. B. Bücher, Spielzeug, Nachhilfelehrer oder gemeinsame Zeit wie z. B. Bibliotheks- oder Museumsbesuche investiert werden (vgl. Garrett et al. 1994). Die von den Eltern aufbrachten Ressourcen wirken sich wiederum auf die kognitive Entwicklung der Kinder aus (vgl. Havemann, Wolfe 1994). Darauf aufbauend wird davon ausgegangen, dass Eltern mit weniger zur Verfügung stehenden wirtschaftlichen Ressourcen auch weniger Materialien und Ressourcen in Form von anregenden Aktivitäten zur Verfügung stellen können. Dies verschlechtert die Bedingungen für die aktive Entwicklung von Kindern. Im Allgemeinen wird das familiäre Umfeld, insbesondere für kleine Kinder, als sehr wichtig beschrieben, und bestimmte Aktivitäten wie das Vorlesen von Büchern werden als anregend beschrieben (vgl. Denton et al., 2001, Schöler et al., 2005). Die psychologische Forschung betrachtet Armut als familiären Stressfaktor. Das sogenannte Familienstressmodell bezieht sich auf weitere Stressfaktoren wie Armut, geringes

Einkommen oder Arbeitslosigkeit, die sich auf die psychische Verfassung der Eltern auswirken. Dies spiegelt sich in strengeren Erziehungsmethoden wider, die sich indirekt auf die Entwicklung der Kinder auswirken (vgl. Conger et al. 1992, McLoyd 1989). Es lässt sich nachweisen, dass ein geringeres Einkommen eng mit unterschiedlichen Erziehungsstilen zusammenhängt, die erhebliche negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, die kindlichen Fähigkeiten und das Sozialverhalten haben (vgl. Gutman & Eccles 1999; Linver et al. 2002; Mistry et al. 2004; Yeung et al. 2002). Kurz gesagt, erklärt Armut einen großen Teil der Unterschiede in den schulischen Leistungen. Bei der Erklärung von Entwicklungsunterschieden deuten internationale Ergebnisse darauf hin, dass die Auswirkungen hauptsächlich durch häusliche Aktivitäten vermittelt werden (vgl. Klebanov et al., 1998). Von Armut betroffene Eltern lesen ihren Kindern selten vor, sie sprechen selten mit ihnen und sie gehen oft nicht in Museen oder Bibliotheken (vgl. Bradley et al. 2001, Hart & Risley 1995).

3.8 Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg

Nicht wenige Schulanfänger haben Schwierigkeiten mit wichtigen Grundfertigkeiten wie optischen, phonematischen, sprechkinästhetischen und melodischen Unterscheidungen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 120). Breuer und Weuffen (1998) zeigten, dass Kinder mit guten schulischen Leistungen bereits im Vorschulalter über einen reichen Wortschatz verfügen und gute Leistungen im Sprachverständnis und -gedächtnis erbringen. Dagegen weisen Kinder mit Lese- und Schreibproblemen schon vor dem Schuleintritt altersunangepassten Wortschatz auf (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 120). Es zeigt sich, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien ein geringes Sprachbewusstsein und mangelndes phonologisches Bewusstsein aufweisen, wenn sie in die Schule gehen. Dies ist meist auf einen verminderten oder gänzlich fehlenden Schreib- und Sprachgebrauch in der Familie, wie beispielsweise bildungsorientierte Freizeitaktivitäten und Vorlesen (vgl. Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 1995, S. 238). Daher ist eine Sprachentwicklungsstörung kein plötzliches und unerwartetes Phänomen, sondern ein Prozess, der in der Kindheit beginnt und sich allmählich entwickelt. Grimm und Wilde (1998) bestätigten dieses Argument mit Hilfe des sogenannten „late talkers“ (Herv. D. Autor). Nach der anfänglichen Verzögerung der Wortschatzentwicklung sind 50 % der Menschen in der Lage, ihre Sprachdefizite auszugleichen und weitere 50 % entwickeln tief verwurzelte Sprachbarrieren, die sich auf andere schulische Leistungen auswirken (vgl.

Grimm/ Wilde 1998, S. 465). Wenn die differenzierte Sprache als System erfasst und den Gebrauch dieser Sprache weiter geübt werden, erschließen sich daraus höhere kognitive Fähigkeiten wie abstraktes Denken und imaginäre Strukturen. Mangelnde Impulse und Erfahrungen machen es schwierig, logische Zusammenhänge höherer Ordnung zu erkennen und zu verstehen (vgl. Singer 2001, S. 6). Sprachkenntnisse hängen auch mit Verhaltensnormen zusammen. Auch beeinträchtigte rezeptive und produktive Sprachkenntnisse wirken sich auf diese nonverbalen Bereiche aus. Bestehende Sprachbarrieren können zu schulischen Misserfolgen und vorzeitigem Schulabbruch sowie Verhaltens- und Sozialproblemen führen (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2002, S. 121). Es ist davon auszugehen, dass für einen normalen Spracherwerb die inneren Fähigkeiten des Kindes und die äußeren Sprachlernbedingungen optimal zusammenpassen müssen (vgl. Grimm/ Wilde 1998, S. 459). Bei suboptimalen äußeren Lernbedingungen sind die Auswirkungen auf die Sprachfähigkeit unabhängig von der Intelligenz des Kindes vorhersehbar. Mangel an Erfahrung und suboptimale Neuralstrukturbildung beeinflussen das Versagen in der Schule von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Die von Kindern als Angehörige benachteiligter Familien erworbenen sozialen, kognitiven, emotionalen, sprachlichen und motivationalen Fähigkeiten entsprechen nicht immer den Anforderungen der Schule. Deshalb fühlen sich diese Kinder zu Schulbeginn oft gestresst und unwohl (vgl. Hurrelmann/Jaumann 1986, S. 93ff.). Kinder werden auf unterschiedliche Weise mit dem Potenzial ihrer Herkunftsfamilie und den mit den Fähigkeiten und verbundenen Voraussetzungen sowie den Erfolgchancen ausgestattet. So sind beispielsweise die Möglichkeiten für Eltern, Unterstützungen in der Hausaufgabenerledigung zu gewähren in sozial benachteiligten Familien eher begrenzt. Oft sind Eltern von dem Angebot der Unterstützung überfordert, da sie sich nicht an positive Erfahrungen mit der eigenen Schullaufbahn erinnern können. Ihr Selbstbild in Bezug auf die Schule ist eher negativ besetzt. LehrerInnen interpretieren dies oft als Desinteresse und Kinder können leicht in eine Abwärtsspirale geraten. Kinder erhalten keine positiven Rückmeldungen aus der Schule und können zu Hause nicht ausreichend im Schulstoff unterstützt werden. Während der gesamten Schulzeit kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten immer weiter sinken (vgl. Bandura 1997). Trotzdem gelingt es auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien, positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Jedoch ist insgesamt erkenntlich, dass Kinder aus sicheren Familienverhältnissen mit ausreichend sozialen und wirtschaftlichen Ressourcen, erheblich mehr Möglichkeiten haben, in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen

Entwicklung unterstützt und gefördert zu werden. Kindern gelingt es sehr viel häufiger durch einen positiven Einfluss der Eltern ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen aufzubauen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt zu werden (vgl. World Vision Deutschland e. V. 2010, S. 56).

4 Alltagsintegrierte Sprachförderung im Rahmen der Kindertagesstätte

Im Bereich der Kindertagesstätte für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren werden Spracherziehung und Sprachförderung zur Prävention sowie Förderung von Kleinkindern eingesetzt. Diese Altersgruppe umfasst den klassischen Bereich des Kindergartens. Sprachbildung ist die Integration von Sprach- und Kommunikationsangeboten in den pädagogischen Alltag. Sprachbildungsaufgaben werden nicht ExpertInnen anvertraut, sondern gelten als Aufgaben aller pädagogischen Fachkräfte. Werden bei Kindern konkrete Förderbedarfe identifiziert und daraus sonderpädagogische Fördermaßnahmen abgeleitet, erfolgt die Sprachförderung als gezielte Stärkung der Spracherziehung. Ähnlich wie in der Krippe wird im Kindergarten neben der präventiven täglichen Sprachbildung und der zusätzlichen unterstützenden Sprachförderung auch die Aufgabe der Sprachbeobachtung umgesetzt. Die Sprachbeobachtung ist in den pädagogischen Alltag integriert und zielt darauf ab, den Spracherwerbsprozess der Kinder kontinuierlich zu verfolgen und gegebenenfalls Abweichungen und Risikofaktoren zu identifizieren. Bei der Sprachbeobachtung werden keine diagnostischen Erhebungsinstrumente, sondern Hintergrundhilfen bei der Beobachtung von Sprache und Kommunikation, wie z. B. Sprachbeobachtungstabellen verwendet. In einigen Fällen werden diese zur Diagnose an einen externen Experten überwiesen. Sprachbeobachtung, -training und -förderung in Kitas liegen in der Verantwortung aller pädagogischen Fachkräfte und sollen im Alltag umgesetzt werden. Dazu können Alltags- und Spielsituationen in unterschiedlichen pädagogischen Praxisbereichen eingesetzt werden, wie z. B. Begrüßungsrituale, Erzählkreise, Bilderbücher, Lieder, Rollenspiele, Bewegungs- und Fingerspiele. Neben der täglichen umfassenden und spielerischen Sprachbildung gibt es auch spezielle Sprachförderprogramme, die teilweise auf spezielle Medien zurückgreifen, wie z. B. Computern. Das Sprachförderungsprogramm bietet Fachkräften spezifische Anleitungen für die Arbeit mit Kindern. Es ist jedoch notwendig, für jedes Kind eine kompetente und personalisierte Herangehensweise zu entwickeln, um Spontaneität und Übertragung auf das tägliche Leben der Kinder zu erreichen. Darüber hinaus gibt es spezielle ambulante Unterstützungseinrichtungen, wie vom Gesundheitswesen finanzierte logopädische Kindergärten. Stellt das Gesundheitsamt einen Behandlungsbedarf im Bereich Sprache und Kommunikation fest, kann das

betroffene Kind in einen Sprachheilkindergarten eintreten. Im Vergleich zu normalen Kindergärten weisen logopädische Kindergärten deutlichere Unterschiede in der Sprachdiagnostik, Sprachförderung und präzisen Koordinationsinterventionen im Bereich der Logopädie und der formativen Diagnostik auf. Die Arbeit eines logopädischen Kindergartens basiert auf dem fachlichen Wissen des Personals. Im Kontext der gegenwärtigen multikulturellen Gesellschaft in Deutschland muss Spracherziehung und Sprachförderung zunehmend nicht nur die Förderung der Landessprache Deutsch, sondern auch die Förderung, Pflege und Wertschätzung weiterer Muttersprachen beinhalten. Gleichzeitig sind die Leitbilder der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in allen Hauptrichtungen und Bildungsprogrammen der Bundesländer verankert. Die Förderung von Peer-Beziehungen zwischen gleichaltrigen Kindern mit ähnlichen Sprachen und kulturellen Hintergründen, die Einstellung zweisprachiger Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sowie die Qualifizierung von Kita-Teams und Prozessbegleitung können eine positive Integration der Mehrsprachigkeit fördern. In Kitas arbeiten ErzieherInnen und SozialassistentInnen in offenen oder geschlossenen Gruppen. Darüber hinaus sind in der Regel SozialpädagogInnen mit der Verwaltung der Einrichtungen betraut. Alle LehrexpertInnen der Einrichtung sind für die im täglichen pädagogischen Alltag integrierte Sprachausbildung verantwortlich. Darüber hinaus können in der Kita Sprachförderkräfte eingestellt werden. Sie beraten das Team zu gewinnbringenden kindgerechten Sprachfördermaßnahmen und setzen gezielt sprachpädagogische Maßnahmen mit einzelnen Kindern und Gruppen um. Darüber hinaus sind für Kinder mit diagnostizierten Sprachdefiziten in Sprachheilkindergärten speziell ausgebildete Fachkräfte tätig, die entsprechende Sprachtherapieeinheiten durchführen. Ferner werden im Konzept des Übergangs zwischen Kita und Grundschule Lehrkräfte im Rahmen der sprachpädagogischen Fördermaßnahmen so arrangiert, dass Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen auf die Schule vorbereitet werden.

Sprachförderstrategien nach Löffler et al. (2015b)

Im Folgenden werden die Strategien von Löffler et al. (2015b) näher beleuchtet. Die erste Strategie besteht darin, einen längeren Dialog mit Kindern zu führen, um gemeinsam Ideen zu entwickeln (vgl. Vogt & Zumwald, 2015b). Der Dialog wird als Chance gesehen, einen Ko-Konstruktionsprozess anzustoßen, in dem Menschen ihr Wissen im aktiven Denkprozess in der Kommunikation mit anderen Menschen ansammeln. (Vogt et al., 2015b). Wenn eine gemeinsame Idee entstehen soll, müssen auch pädagogische Fachkräfte laut denken, damit Kinder ihren Denkprozess verstehen und dann an ihren eigenen Ideen teilhaben können (vgl. Vogt et al., 2015b). Im Kontext der ersten Strategie wird auch die verbale Sprache des kindlichen oder erwachsenen Verhaltens erwähnt (ebd.). Dies ist in zweierlei Hinsicht wichtig: Einerseits eignet es sich für den Dialog mit Kindern, andererseits ermöglicht es Kindern, praktisches Handeln mit sprachlichen Handlungen zu verbinden, um neue Wörter und Sprachzusammenhänge zu lernen (vgl. Vogt et al., 2015b, S. 45; Zumwald et al., 2015). Die zweite Strategie befasst sich intensiv mit der Wortschatzförderung im Alltag. Es wird davon ausgegangen, dass im täglichen Leben spontan und ungeplant Förderanlässe zugunsten von Kindern stattfinden. Daher sind die neu zu lernenden Wörter diejenigen, die für das aktuell interessante Thema der Kinder relevant sind und sie sprachlich bereichern. Der Erwerb neuer Wörter sollte in drei Stufen erfolgen, die voneinander abhängig sind: In der ersten Phase – der Bereitstellungsphase – sollen die neuen Wörter von PädagogInnen auf besondere Weise präsentiert werden, damit Kinder die neuen Wörter verstehen können, z.B. durch klare und/ oder langsame Aussprache. Fachkräfte unterstützen diesen Prozess mit Materialien, die das Ganze veranschaulichen sollen und spielerischen Handlungen. In der dritten Phase – der Konsolidierungsphase – sollen die Kinder ermutigt werden, möglichst viele neue Wörter in unterschiedlichen Kontexten zu verwenden und sie mit ihren eigenen Erfahrungen zu verbinden. Dies dient der langfristigen Speicherung von Wörtern. Für den Wortschatzaufbau eignen sich laut Autor insbesondere Dialogbilderbuchbetrachtungen, Spiele und Alltagsaktivitäten (vgl. Itel & Haid, 2015). Die dritte Strategie beinhaltet die Sprachmodellierung. Modellieren bedeutet, dass Fachkräfte den Ausdruck eines Kindes akzeptieren, erweitern, umformen oder verbessern und dann auf diese veränderte Weise wiedergibt. Das Kind erhält positives Feedback zu seinen Worten, weil die Wiederholung des Kindes zeigt, dass der Inhalt verstanden wurde. Gleichzeitig wird ihnen die Zielstruktur der zu erwerbenden Sprache vorgestellt, um die Möglichkeit zu haben,

ihr Regelverständnis zu erweitern. Die Modellierung kann auf verschiedenen Sprachebenen erfolgen. Für indirekte Korrekturen in der Grammatik können Modellierungstechniken wie Expansion, Extension und Umformung eingesetzt werden: Im ersten Fall werden die weggelassenen Satzelemente hinzugefügt, im zweiten Fall wird der richtig gebildete Satz inhaltlich erweitert, im dritten Fall wird die Satzstruktur selbst verändert. Eine weitere Modellierungstechnik ist das korrektive Feedback, durch die Fehler in den drei Sprachebenen – phonetische Ebene, d. h. die grammatikalische Ebene – indirekt korrigiert und anschließend verbessert reproduziert werden können. Als Modellierungsumgebung eignen sich laut dieser Autorengruppe besonders Spiele: In Spielen werden Kinder in den Kommunikationsprozess gemeinsamer Absichten verstrickt, wodurch sie Sprache erfahren, die sehr bedeutungsvoll ist (vgl. Löffler & Itel, 2015a). Die vierte Strategie beschäftigt sich mit dem Problem und seiner sprachförderlichen Wirkung. Fragen haben großes Potenzial: Sie eignen sich, um Diskussionen anzustoßen und die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf sich zu ziehen. Auch aus Sicht des Kita-Alltags können Kinder ermutigt werden, sich sprachlich auszudrücken und eigene Ideen zu entwickeln. Daher sind Fragen eine große Hilfe, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen, einen längeren Dialog zu führen und dabei gemeinsame Gedanken zu formen. Pädagogische Fachkräfte sollten mit den folgenden Arten von Fragen vertraut sein: Entscheidungsfragen, Zusatzfragen und Alternativfragen. Beantworten Sie Entscheidungsfragen mit Zustimmung oder Ablehnung, so erleichtert es allen Kindern den Einstieg ins Gespräch. Zusätzliche Fragen werden durch W-Fragewörter eingeleitet und mit unterschiedlichen Fragewörtern beantwortet. Die Antwort kann aus einem Nomen, einem Wort im richtigen Fall und einer Wortgruppe mit Präposition oder Satzstruktur bestehen. Daher eignen sich Ergänzungsfragen besonders gut, um kindlichen Wortschatz und Grammatik entwicklungsgerecht zu fördern. Alternative Fragen liefern unterschiedliche Sprachstrukturen als Antworten, zwischen denen die Kinder wählen können. Alternativfragen eignen sich, um Kindern neue Sprachstrukturen aufzuzeigen, die sie durch Verstehen und Wiederholen lernen sollen. Da komplexe Strukturen bedarfsgerecht formuliert werden können, können auch hier entwicklungsgerechte Mittel bereitgestellt werden. Konversationelle Bilderbuchbetrachtungen eignen sich laut Autorin besonders als Setting bei Sprachförderungsproblemen (vgl. Schönfelder, 2015). Die fünfte Strategie besteht darin, die Fragen eines Kindes an andere Kinder weiterzugeben. Ziel ist es, die kommunikativen Fähigkeiten von Kindern im Kontakt mit anderen Kindern zu stärken. Es werden drei Arten der Weiterleitung vorgeschlagen, die je nach

Situation und Sprachniveau des Kindes verwendet werden können: Modelle, Vorschläge und Aufforderungen. Im Sinne dieses Modells liefern pädagogische Fachkräfte präzise Ausdrücke, die ein Kind annehmen kann, um mit einem anderen Kind in Kontakt zu treten (vgl. Reichmann, 2015, S. 81). Bei Empfehlungen schlägt die Fachkraft lediglich vor, dass das Kind ein anderes Kind um Hilfe bitten kann, es muss jedoch selbst die passende Formulierung finden. Dieses Modell eignet sich besonders für Kinder mit eingeschränkten Sprachkenntnissen, während die Aufforderung für Kinder mit gutem Sprachgefühl geeignet ist. Damit alle Weiterleitungsarten wirksam sind, sollten diese zeitnah durchgeführt und bei Bedarf wiederholt werden (vgl. Reichmann, 2015).

IV. Fazit

Seit dem dritten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung ist das Thema Kinderarmut in den Vordergrund der öffentlichen Diskussion gerückt. Allerdings wurden die Auswirkungen wirtschaftlicher Deprivation auf die kindliche Entwicklung bisher nur exemplarisch untersucht, insbesondere von Kindern im Vorschulalter. Deswegen wurde in dieser Arbeit auch ein großer Fokus darauf gelegt, wie die mütterliche Sensitivität von Armut beeinflusst wird, was sich wiederum auf die kindliche Sprachentwicklung auswirken kann. Die Herausforderungen, denen sich Familien in der heutigen Gesellschaft gegenübersehen, zeigen sich im raschen gesellschaftlichen Wandel, in der Personalisierung, Diversifizierung und Enttraditionalisierung (vgl. Fuhrer 2007, S. 21). Die zunehmende Diversifizierung der Werteorientierung und des Lebensstils hat zu einer Vielfalt und Offenheit von persönlichen Lebensentwürfen, familiären Lebensstilen, Eltern-Kind-Beziehungen und Kindheit als Lebensabschnitt geführt. Mit den individuellen Möglichkeiten, die das Leben gestalten, steigen einerseits die Selbstverwirklichung, andererseits steigt das Risiko, Entscheidungen treffen und Handlungsspielräume nutzen zu müssen. Die Kehrseite dieser Veränderung führt dazu, dass die Familie instabiler wird und die Kinder damit umgehen müssen (vgl. Fuhrer 2007, S. 23f.). Eine der wichtigsten Aufgaben der Eltern ist es, die Eigen- und Selbständigkeit der Kinder zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ausreichend zu stimulieren oder zu unterstützen. Eltern müssen Kindern ein Umfeld bieten, das sie schützt, ihnen ein Urvertrauen und Fundament gibt und gleichzeitig die Entwicklung und Selbstständigkeit ihrer Kinder fördert (vgl. Fuhrer 2007, S. 26). Eltern in schwierigen Lebenssituationen sind von diesen Aufgaben oft überfordert. Sie selbst erleben sie von der Gesellschaft ausgeschlossen und auf die Sozialleistungen des Staates angewiesen zu sein. Die wirtschaftliche Instabilität der Familie geht oft mit Frustration und Verzweiflung an der eigenen Situation einher. Eltern fehlen oft die Kraft und Disziplin, das Wissen und die positive Erfahrung, um sich umfassend und unterstützend um ihre Kinder zu kümmern. Kinder aus armen und sozial benachteiligten Familien haben häufiger Entwicklungsstörungen oder Entwicklungsverzögerungen als Kinder aus wohlhabenden Familien. Psychomotorische oder sprachliche Probleme werden meist sehr spät entdeckt und können erhebliche Defizite verursachen. In Kitas können Kinder viele Fähigkeiten erwerben, die sie meist nicht mehr von zu Hause mitbringen. Die sozialen Unterschiede in der Familie und im Lebensumfeld haben

einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und Bildung von Kindern. Schlechte Ausgangsbedingungen und mangelnde Motivation in den Familien können den Schuleintritt erschweren. Da es in der Familie weniger Kommunikation untereinander gibt, ist es für Kinder schwieriger, lesen und schreiben zu lernen. Dennoch schränkt Einkommensarmut nicht zwangsweise die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern ein. Familienzusammenhalt, fördernde Erziehung, Sicherheit, Verständnis und stabile soziale Netzwerke können wichtige Schutzfaktoren sein, um ungünstige materielle Verhältnisse in den ersten Lebensjahren zu mildern (vgl. Romanos 2007). Die Kindheit befindet sich in einem Reorganisationsprozess, der von neuen Chancen und neuen Belastungen geprägt ist (vgl. Chasse`, Zander, Rasch 2007, S. 322). Einerseits gibt es materielle Nachteile, andererseits ist der Zugang zu kulturellen Ressourcen eingeschränkt, was wiederum zu Einschränkungen der sozialen Interaktion führt. Sie prägen den aktuellen Lebensalltag von Kindern und müssen von der Jugendhilfe aufgegriffen werden. Die Jugendhilfe sollte künftig verstärkt auf vorschulische, schulische und außerschulische Bildungsangebote achten, Interesse wecken und den Aufbau von Verbindungen und Netzwerken unterstützen, die verschiedene Lebensbereiche betreffen. Die Soziale Arbeit wird unweigerlich den Themen Frühförderung, bildungs- und förderungsorientierte Erziehung, Schul- und Jugendhilfezusammenarbeit, lokale Bildungslandschaft, Lebensweltgestaltung und Kindersozialraumbezug mehr Aufmerksamkeit schenken (vgl. Chasse` 2010, S. 95).

V. Literaturverzeichnis

Alisch, Monika (2009): Der Einfluss von Stadtentwicklungs- und Wohnungspolitik auf Armut. In: Ronald Lutz/Veronika Hammer (Hrsg.): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze, Weinheim/München: Juventa, S. 50–59.

Alt, Bayer (2012): Aufwachsen in Disparitäten. Zur Armut von Kindern und ihren Folgen. In: Bien, Rauschenbach (Hrsg., 2012): Aufwachsen in Deutschland. AID: A Der neue DJI-Survey. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 100-116.

Ainsworth, M., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978): Patterns of attachment: A study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baake, Dieter (1999): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Beltz Taschenbuch 7. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 176-177.

Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., Frowijn, A. P. M. & Postma, M. E. (1990): Der Einfluss von Arbeitslosigkeit auf Kinder. In H. Schindler, A. Wacker & P. Wetzels (Hrsg.), Familienleben in der Arbeitslosigkeit. Ergebnisse neuerer europäischer Studien (S. 145-170). Heidelberg: Roland Asanger Verlag.

Barrett, M., Harris, M., & Chasin, J. (1991): Early lexical development and maternal speech: A comparison of children's initial and subsequent uses of words. *Journal of Child Language*, 18(1). S. 21–40.

Barsalou, L. W. (2008): Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59(1), S. 617–645.

Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer und Matthias Richter (Hrsg.): Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden 2008.

Baum, Detlef (2003): Armut und Ausgrenzung von Kindern: Herausforderung für eine kommunale Sozialpolitik. In: Christoph Butterwegge/Michael Klundt (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel, 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich, S. 173–188.

Becker, G. S. (1991): A Treatise on the Family. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Becker, G. S. & Lewis, G. H. (1973): On the Interaction between the Quantity and Quality of Children. *The Journal of Political Economy*, 81(2), 279-288.

Becker, G. S. & Tomes, N. (1976): Child Endowments and the Quantity and Quality of Children. *The Journal of Political Economy*, 84(4), 143-162.

Becker, R. (1999): Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2(2), 263-283.

Becker, R. & Nietfeld, M. (1999): Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Derivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51(1), 55-79.

Beisenherz (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.

Bertram, Hans (2016): Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. S. 6.

Binder, J. R., & Desai, R. H. (2011): The neurobiology of semantic memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11) S. 527–536.

Bohle, Hans Hartwig (1998): Armut trotz Wohlstand. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Was treibt die Gesellschaft auseinander?* Frankfurt/Main 1997, S. 118-155.

Brazelton, T.B.; Cramer, B.G. (1994): *Die frühe Bindung.* (2. Auflage) Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruner, J. S. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag. S. 26.

Buhofer, Annelies/Scherer, Thomas (1982): „Spracherwerb“. In: Burger, Harald/Buhofer, Annelies/Ambros, Sialm (Hrsg.): *Handbuch der Phraseologie.* Berlin: de Gruyter, S. 224-254.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2003): Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII). Artikel 1 Abs. 1 §27 a.

Bundessozialhilfegesetz (BSHG) (1996): §3 Absatz 1.

Burr, W. R. (1973): Theory Construction and the Sociology of the Family. New York: John Wiley & Sons.

Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael/Belke-Zeng, Matthias (2008): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland, 2. Aufl. Wiesbaden: VS.

Butterwegge, Christoph (2018): Krise und Zukunft des Sozialstaates, 6. Aufl. Wiesbaden: VS.

Butterwegge, Christoph (2019): Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung der (Kinder-)Armut in Deutschland? – Was getan werden muss, damit sich die Kluft zwischen Arm und Reich wieder schließt. In: Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut, Wiesbaden: VS, S. 743–767.

Butterwegge (2020): Die zerrissene Republik. Wirtschaftliche, soziale und politische Ungleichheit in Deutschland, 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2007): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen, 3. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 342.

Chassé, Rasch, Zander (2010): Meine Familie ist arm. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Chasse`, Karl August (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Chomsky, N. (1986): Knowledge of language: Its nature, origin, and use. Westport. Greenwood: Publishing Group. S. 126.

Clark, Eve V. (1995): „Later Lexical Development and Word Formation“. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hrsg.): The Handbook of Child Language. Oxford.

Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H. Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L. & Whitbeck, L. B. (1992): A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. Child Development, 63(3), 526-541.

Crockenberg, S.; McCluskey, K. (1986): Change in Maternal Behaviour during the Baby's First Year of Life. Child Development 57, 746-753.

Damasio, A.R. (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: Paul List Verlag.

Dannebauer, F.M. (1999): Grammatik. In Baumgartner & S; Füssenich, I. (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

David Piachaud (1992): Wie misst man Armut? Springer Verlag.

Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2002): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Denton, K. L., Reaney, L. M. & West, J. (2001): Home Educational Activities, Literacy Resources and Kindergartners' Reading Knowledge and Skills. J. West Papers from the Early Childhood Longitudinal Studies Program Presented at the 2001 AERA and SRCD Meetings. Washington: NCES.

Diethelm, K. (1992): Frühe Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung kompetenten Verhaltens. Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 61 (1), 83-91.

Ecarius, Jutta/ Köbel, Nils/Wahl, Katrin (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Lehrbuch. Basiswissen Sozialisation, Band 2. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 54, 55.

Edelstein, W. (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26 (2). S. 120-134.

Finkbeiner, Rita (2011): „Phraseologierwerb und Kinderliteratur. Verfahren der 'Verständlichmachung' von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers Die kleine Hexe und Krabat“. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 41. Jg., 162, S. 47-73.

Füssenich, I. (1999): Semantik. In: Baumgartner, S & Füssenich, I. (Hrsg.), Sprachtherapie mit Kindern. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Fuhrer, Urs (2007): Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Garrett, P., Ng'andu, N. & Ferron, J. (1994): Poverty Experiences of Young Children and the Quality of Their Home Environments. *Child Development*, 65(2), 331-345.

Gibbs, Raymond W. (1994): The poetics of mind. Figurative thought, language and understanding. Cambridge.

Gogate, L. J., Bahrick, L. E., & Watson, J. D. (2000): A study of multimodal motherese: The role of temporal synchrony between verbal labels and gestures. *Child Development*, 71(4), S. 878–894.

Greiffenhagen, Sylvia/Neller, Katja (Hrsg.) (2005): Praxis ohne Theorie? Wissenschaftliche Diskurse zum Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – die Soziale Stadt“, Wiesbaden: VS.

Grimm, Hannelore/Engelkamp, Johannes (1981): Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik. Berlin: Erich Schmidt. S. 127.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2001): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Bindungsforschung. Jahrestagung der Deutschen Liga für das Kind „Beziehung und Erziehung in der frühen Kindheit“. Berlin.

Guo, G. & Mullan Harris, K. (2000): The Mechanisms Mediating the Effects of Poverty on Children's Intellectual Development. *Demography*, 37(4), 431-447.

Gutman, L. M. & Eccles, J. S. (1999): Financial Strain, Parenting Behaviors, and Adolescents' Achievement: Testing Model Equivalence between African American and European American Single- and Two-Parent Families, *Child Development*, 70(6), 1464-1476.

Häcki-Buhofer, Annelies (1997): „Phraseologismen im Spracherwerb“. In: Wimmer, Rainer/Berens, Franz-Josef (Hrsg.): Wortbildung und Phraseologie. Tübingen: Narr. S. 230.

Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation, 2. Aufl. Wiesbaden: VS.

Herbst, Theresia (2009): Bindung und Sprache. 2. Inhaltliche Erweiterung 2012.

Herpetz-Dahlmann, B. & Remschmidt, H. (2000): Störungen der Kind-Umwelt Interaktion und ihre Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hill, R. (1949): Families under Stress. New York: Harper.

Hock, B., Holz, G. & Wüstendörfer, W. (2000): Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter - Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen. Dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.

Holtmann, M. & Schmidt, M.H. (2004): Resilienz im Kinder- und Jugendalter. Kindheit und Entwicklung, 13 (4), 195-200.

Holtmann, M.; Proustka, F. & Schmidt, M.H. (2004): Biologische Korrelate der Resilienz im Kinder- und Jugendalter. Kindheit und Entwicklung, 13 (4), 201-211.

Huinink, Johannes/Bundeszentrale für politische Bildung (Hg) (2009): Erziehung und Sozialisation. In: Informationen zur politischen Bildung. Familie und Familienpolitik. Heft 301.

Hübenthal, Maksim (2018): Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, K. (2000): Gesundheitsrisiken von sozial benachteiligten Kindern. In T. Altgeld & P. Hofrichter (Hrsg.), Reiches Land - Kranke Kinder? Gesundheitliche Folgen von Armut bei Kindern und Jugendlichen (S. 21-29). Frankfurt: Mabuse-Verlag.

Huster, E-U. (2003): Kinderarmut in Deutschland - Zentrale Ergebnisse der AWO/ISS Studie „Gute Kindheit - Schlechte Kindheit?“. Sozialer Fortschritt, 1, S. 10-17.

Itel, N. & Haid, A. (2015): Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 50-58). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Jesse, Dirk/Logopädische Praxisgemeinschaft (Hg) (2012): Sprachauffälligkeiten bei Kindern.

Katz-Bernstein, N.; Subellok, K.; Bahrfeck, K.; Plenzke, U. & Weid-Goldschmidt, B. (2002): Die Dimension der doppelten Kommunikation in der Sprachtherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 47 (5), 247-256.

Klann-Delius, G. (2002): Bindung und Sprache in der Entwicklung. In K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.), *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Klann-Delius, Gisela (2008): *Spracherwerb*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzger. S. 43.

Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. & McCormick, M. C. (1998): The Contribution of Neighborhood and Family Income to Developmental Test Scores over the First Three Years of Life. *Child Development*, 69(5), 1420-1436.

Klocke, Andreas (2001): Armut bei Kindern und Jugendlichen. Belastungssyndrome und Bewältigungsfaktoren. In Barlösius und Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.), *Die Armut der Gesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.

Lampert, Thomas, und Andreas Mielck (2008): „Gesundheit und soziale Ungleichheit. Eine Herausforderung für Forschung und Politik“. *Gesundheit und Gesellschaft*. S. 7–16.

Largo, L. & Benz-Castellano, C. (2004): Die ganz normalen Krisen – Fit und Misfit im Kleinkindesalter. In Papoušek, M.; Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit*. Bern: Verlag Hans Huber.

Laubstein, Holz, Seddig (2016): *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Lentes, Simone / Thiesen, Peter (Hrsg.) (2004): *Ganzheitliche Sprachförderung* (2. Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz Verlag. S. 10, 42.

Levorato, Maria C./Cacciari, Cristina (1992): „Children’s comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity“. In: *Journal of Child Language* 19, S. 415-433.

Löffler, C. & Itel, N. (2015a): Dritte Strategie: Sprache modellieren. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 59-69). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). (2015b): Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Lust, B. C. (2006): Child language: Acquisition and growth. Cambridge, UK: Cambridge University. Press. S. 57.

Lutz, Ronald (2010): Verwirklichungskulturen als kommunale Armutsprävention. In: ders./Veronika Hammer (Hrsg.): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze, Weinheim/München: Juventa, S. 76–104.

Main, M. (1977): Sicherheit und Wissen. In Grossmann, K.E. (Hrsg.), Entwicklung der Lernfähigkeiten in der sozialen Umwelt. München: Kindler Verlag.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985): Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development Serial, 209, 66-104. Chicago: University of Chicago Press.

Mandler, J. M. (1992): How to build a baby: II. Conceptual primitives. Psychological Review, 99(4), S. 587–604.

Matas, L. Arend, A. & Sroufe, L.A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. Child Development, 49, 547-556.

März, Daniel (2017): Kinderarmut in Deutschland und die Gründe für ihre Unsichtbarkeit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 14.

McLoyd, V. C. (1989): Socialization and Development in a Changing Economy. The Effects of Paternal Job and Income Loss on Children, American Psychologist, 44(2), 293-302.

Meibauer, Jörg (2008): Pragmatik. 2., verb. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. S. 165.

Merten, R. (2003): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter. In C. Butterwegge & M. Klundt (Hrsg.), Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel (S. 137-152). Opladen; Leske + Budrich.

Miller, Max (1976): Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion. Stuttgart: Klett. S. 113.

Nelson, K. (1974): Concept, Word, and Sentence: Interrelations in Acquisition and Development. *Psychological Review*, 81, 267-285.

Neuberger, C. (1997): Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit und Armut auf Familien und Kinder. Ein mehrdimensionaler empirisch gestützter Zugang. In U. Otto (Hrsg.), Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familie (S. 79-123). Opladen: Leske + Budrich.

Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz. S. 519.

Offermann, Volker (2000): Kinderarmut als Ausdruck sozialer Heterogenisierung in den östlichen Bundesländern: das Beispiel Brandenburg. In: Christoph Butterwegge (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen, 2. Aufl. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 115–134.

Opp, G.; Fingerle, M. & Freytag, A. (1999): Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In Opp, G.; Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.), Was Kinder stärkt. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Ostler, T. & Ziegenhain, U. (2007): Risikoeinschätzung bei (drohender) Kindeswohlgefährdung: Überlegungen zu Diagnostik und Entwicklungsprognose im Frühbereich. In Ziegenhain, U. & Fegert J.M. (Hrsg.), Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München, Basel: Reinhardt Verlag.

Papoušek, M. & Papoušek, H. (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In Keller, H. (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin: Huber Verlag.

Papoušek, H. & Papoušek, M. (1990): Intuitive elterliche Früherziehung in der vorsprachlichen Kommunikation: I. Teil: Grundlagen und Verhaltensrepertoire Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik, 12, 521-527.

Papoušek, M. (1996): Frühe Eltern- Kind- Beziehung: Gefährdungen und Chancen in der Frühentwicklung von Kindern mit genetisch bedingten Anlagestörungen. Kindheit und Entwicklung, 5, 45-52.

Papoušek, M. & Wollwerth de Chuquisengo, R. (2003): Auswirkungen mütterlicher Traumatisierungen auf Kommunikation und Beziehung in der frühen Kindheit. In Brisch, K.H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.), Bindung und Trauma. Stuttgart: Klett-Cotta.

Papoušek, M. (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In Papoušek, M.; Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.), Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Bern: Verlag Hans Huber.

Papoušek, M. & Hofacker, N. (2004): Klammern, Trotzen, Toben – Störungen der emotionalen Verhaltensregulation des späten Säuglingsalters und Kleinkindalters.

Papoušek, M.; Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Bern: Verlag Hans Huber.

Piaget, J. (1970): Psychologie der Intelligenz. Stuttgart: Rascher.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1993): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pinker, S. (1984): Language Learnability and Language Development. Cambridge, MA: Harvard. University Press.

Pusch, Toralf (2018): Bilanz des Mindestlohns: deutliche Lohnerhöhungen, verringerte Armut, aber auch viele Umgehungen, WSI Policy Brief 19, Düsseldorf.

Reichmann, E. (2015): Fünfte Strategie: Redirect. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 78-90). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Richter-Vapaatalo, Ulrike (2007): Da hatte das Pferd die Nüstern voll. Gebrauch und Funktionen von Phraseologie im Kinderbuch. Untersuchungen zu Erich Kästner und anderen Autoren. Frankfurt am Main/Berlin u. a.: Peter Lang. S. 60.

Rohlfing, K. J. (2013): Frühkindliche Semantik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 38, 64.

Schäfer, Franka (2013): Armut im Diskusgewimmel. Eine kritische Analyse des sozialwissenschaftlichen Diskurses. Wiesbaden: Springer VS.

Schmid, Günther (2018): Mindestlohn – ein gerechter Lohn? Plädoyer für einen Autonomie stärkenden Mindestlohn. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), WISO Diskurs 18, Bonn. S. 24.

Schneider, Norbert F./Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2012): Was ist Familie? Eine Frage von hoher gesellschaftlicher Relevanz.

Schölmerich, A & Lengning, A (2004): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In Ahnert, L. (Hrsg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt Verlag.

Schönfelder, M. (2015): Vierte Strategie: Den Spracherwerb mit Fragen fördern und begleiten. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 70-77). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Schone, R. (2007): Frühe Kindheit in der Jugendhilfe – Präventive Anforderungen und Kinderschutz. In Ziegenhain, U. & Fegert J.M. (Hrsg.), Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München, Basel: Reinhardt Verlag.

Schulten, Thorsten/Weinkopf, Claudia (2015): Die Einführung des gesetzlichen Mindestlohns – eine erste Zwischenbilanz. In: Stefan Körzell/Claudia Falk (Hrsg.): Kommt der Mindestlohn überall an? – Eine Zwischenbilanz, Hamburg: VSA, S. 79–92.

Schulten, Thorsten (2016): „Living Wages“ oder Armutslöhne? – Ziele einer europäischen Mindestlohnpolitik, in: WSI-Mitteilungen 1, S. 70–72.

Spitz, Rene (1983): Vom Säugling zum Kleinkind. Klett-Cotta.

Sroufe, L. A. (1985): Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationship and infant temperament. Child Development, 56, 1-14.

Sroufe, L.A. (1989): Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Hrsg.), Rochester Symposium of Developmental Psychology, 1, 13 – 40.

Sroufe, L. A. (1995): Emotional development. Cambridge: University Press.

Stern, D. (1998): Das narrative Selbst. Vortrag im Rahmen der 47. Lindauer Psychotherapiewochen, Lindauer Texten, Springer Verlag.

Stolz-Willig, Brigitte (2003): Generationen- und Geschlechtergerechtigkeit oder: Familienarbeit neu bewerten – aber wie? In: Christoph Butterwegge/Michael Klundt (Hrsg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit, 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich, S. 213–223.

Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Völlig überarb. Neuausgabe. Weinheim/Basel: Beltz. S. 41-123.

Tettamanti, M. (2005): Listening to action-related sentences activates fronto-parietal motor circuits. Journal of Cognitive Neuroscience, 17(2) S. 273–281.

Thesing, Theodor (2004): Bildung in den Feldern der Sozialpädagogik. Eine Einführung für Soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 61.

Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (Hg.) (2009): Sprache macht stark. Offensive Bildung. 1. Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. S. 34, 86, 89.

Trautner, H. M. (1995): Grundriß der Psychologie. Band 12: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

UNICEF (2001): Kinder bewegen die Welt. Zur Situation der Kinder in der Welt. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Van Ijzendoorn, M.H., Juffer, M. & Duyvesteyn, M.G.C. (1995): Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachmentbased interventions on maternal sensitivity and infant security. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 225-248.

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015a): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. Empirische Pädagogik, 29 (3), 415-431.

Vogt, F. & Zumwald, B. (2015b): Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag (S. 42-49). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Von Hofacker, N.; Jacubeit, T.; Malinowsky, M.; Papoušek, M. (1996): Diagnostik von Beeinträchtigung der Mutter-Kind-Beziehung bei frühkindlichen Störungen der Verhaltensregulation, Kindheit und Entwicklung 5, 160-176.

Walper, S. (1995): Kinder und Jugendliche in Armut, In K.-J. Bieback & H. Milz (Hrsg.), Neue Armut (S. 181-219). Frankfurt: Campus.

Walper, S. (1999): Individuation gegenüber Eltern und Freunden: Prädiktoren und Interdependenzen. Vortrag auf der 14. Tagung Entwicklungspsychologie in Fribourg, Schweiz, Individuation im Jugend- und Erwachsenenalter.

Walper, S. (1999): Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In A. Lepenies, G. Nunner-Winkler, G. E. Schäfer & S. Walper (Hrsg.), Kindliche Entwicklungspotentiale (S. 291-360). Opladen: Leske + Budrich.

Walper, S. (2005): Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), 170-191.

Walther, Uwe-Jens (Hrsg.) (2002): Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Ein Programm auf dem Weg zur Sozialen Stadt?, Opladen: Leske & Budrich.

Wellsby, M., & Pexman, P. M. (2014): Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing. Frontiers in Psychology, 5. S. 506.

Weisser, Gerhard (1989/1956): Wirtschaft. Nachdruck des 1956 erschienenen Beitrags mit einer Einführung von Prof. Dr. Theo Thiemeyer. Göttingen. S. 986.

Weiß, H. (2006): Aufwachsen in Armut und Benachteiligung: Herausforderungen für das Sozial-, Gesundheits- und Bildungssystem. In Opp, G.; Hellbrügge, T. & Stevens, L. (Hrsg.), Kindern gerecht werden. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Werner, E.; Smith R.S. (1992): Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood. Ithaca, New York, London.

Werner, E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 66 (2), 192-203.

Wolff, R. (2007): Die strategische Herausforderung – ökologisch-systemische Entwicklungsperspektiven der Kinderschutzarbeit. In Ziegenhain, U. & Fegert J.M. (Hrsg.), Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München, Basel: Reinhardt Verlag.

World Vision Deutschland e. V. (Hg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. S. 17.

Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Yeung, W.J., Linver, M. R. & Brooks-Gunn, J. (2002): How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. Child Development, 73(6), 1861-1879.

Zander, Margherita (2000): Kinderarmut und Existenzsicherung im Sozialstaat. In: Hans Weiß (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen, München/Basel: Ernst Reinhardt, S. 89–102.

Zander (2010): Kindliche Bewältigungsstrategien von Armut im Grundschulalter - Ein Forschungsbericht. In: Dies. (2010): Kinderarmut. Ein einführendes Handbuch für Forschung und Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 112-138.

Ziegenhain, U.; Mauri, F.; Bütow, B.; Derksen, B. (2004): Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern. Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe. Juventa Verlag, Weinheim; München.

Zollinger, B. (1997): Die Entdeckung der Sprache. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Zollinger, Barbara (2000): Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherkennung und Frühtherapie. 5. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt. S. 55.

VI. Quellenverzeichnis

Statista Research Department (2020): Armutsgefährdungsquote von Kindern in Deutschland von 2005 bis 2019.
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/785520/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-in-deutschland/>. Letzter Abruf: 15.10.21.

VII. Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Bearbeitungsort, Datum Unterschrift