AWO Bezirksverband Schwaben e.V.



FORSCHUNGSPROJEKT MITMACHEN MACHT STARK

Kinder brauchen Möglichkeiten. Und eine Stimme.

Soziale Teilhabe von Grundschulkindern im Kontext von Einkommensarmut

AWO Schwaben · Prof. Dr. R. Bendig und Prof. Dr. T. Seider (HSAP Berlin)

HSAP

Mitmachen macht stark: Soziale Teilhabe von Grundschulkindern im Kontext von Einkommensarmut

AWO Schwaben · Prof. Dr. R. Bendig und Prof. Dr. T. Seider (HSAP Berlin)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 4
Danksagung 5
Die wichtigsten Ergebnisse in Kürze 6

1 Die Vorgeschichte der AWO-Studie

Wie aus einer Idee ein Forschungsprojekt wird 9

1.1 Forschungsfrage zur Studie 10

2 Zahlen und Forschung zu Kinderarmut

Kinderarmut hat viele Gesichter 12

3 Theoretischer Hintergrund

Teilhabe beginnt mit Möglichkeiten 15

3.1 Armutslagen mehrdimensional denken: Das Modell der aktuellen Kinderarmutsforschung 16
3.2 Soziale Teilhabe 17

4 Über die Forschung hinaus: Die Fokusgruppe als Kinderrechteteam

Mitreden. Mitentscheiden. Mitforschen. 20

4.1 Kinderrechtsansatz 20
4.2 Empowerment 21
4.3 Kinderrechtsbildung und Partizipation 22
4.4 Ablauf des Gesamtprojekts 23
4.5 Die am Projekt teilnehmenden Kinder 24
4.6 Die Kinderworkshops 24

5 Die Begleitstudie zur Sozialen Teilhabe – Forschungsdesign

Wie aus Erfahrungen Erkenntnisse werden 27

5.1 Der Kinderrechtsansatz in der Forschung 28
5.2 Partizipativ Forschen mit Kindern 28
5.3 Die Erhebung der Daten in den Workshops 30
5.4 Photovoice als partizipativer Forschungszugang 30
5.5 Die Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring 34

6 Auswertung der Forschung

Veränderungen durch eine monatliche Zuwendung von 100 Euro für Soziale Teilhabe und empowernde Maßnahmen 35

Erfahrungen und Wünsche in Bezug auf Soziale Teilhabe 36
6.1 **Veränderungen durch eine monatliche Zuwendung von 100 Euro für Soziale Teilhabe 37**
6.1.1 Sich die Welt erschließen – Bildungsprozesse (67 Aussagen) 39
6.1.2 „Erlebnisse, die bleiben“: Weniger Druck und mehr Leichtigkeit in der Familie (54 Aussagen) 41
6.1.3 Soziale Teilhabe durch Sport, Bewegung und Kreativität (62 Aussagen) 42
6.1.4 Technik und Co (11 Aussagen) 44
6.1.5 Kleidung – ein Stoff für Soziale Teilhabe (15 Aussagen) 46
6.1.6 Dabei sein können: Freundschaften (31 Aussagen) 48
6.2 Veränderungen durch empowernde Maßnahmen 53
6.2.1 „Kinder haben Rechte“ – Bewusstsein als Rechtsträger:in (52 Aussagen) 54
6.2.2 „Wir entscheiden gemeinsam“ – Partizipationserfahrungen (20 Aussagen) 54
6.2.3 Bewusster Umgang mit Geld (13 Aussagen) 55
6.2.4 Reflexion – Sharing – Zugehörigkeit erfahren (30 Aussagen) 56
6.2.5 Kinder reden mit: Politische Bildung und politische Handlungsfähigkeit: Kinder als Diskursbeteiligte 58

7 Einordnung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Studie

Soziale Teilhabe braucht finanzielle Grundlagen 62

7.1 Positive Familienatmosphäre – Bedeutung und ökonomische Zusammenhänge 63
7.2 Freundschaft – eine wichtige Ressource 64
7.3 Bildungsgerechtigkeit hat viele Dimensionen 65
7.4 Kinder reden mit: Politische Bildung und Kinderrechtsbildung in Kooperationen gestalten 67
7.5 Soziale Teilhabe, Status und Partizipation – selbstbewusst gestalten können 68
7.6 Das eigene Potenzial entwickeln – Geld macht es nicht allein, aber es macht Vieles einfacher 69

8 Empfehlungen

Vom Befund zum Handeln 72

Was zu tun ist: Bedarfe 73
Anregungen auf der Fachebene 75
Anregungen für das Zusammenwirken von Haupt- und Ehrenamtlichen 75
Anregungen auf gesellschaftlicher Ebene 76

Literatur und Quellen 77
Die Autorinnen 83
Impressum 85

Einleitung

Die Ergebnisse der Studie beziehen sich sowohl auf die Zusammenhänge zwischen finanzieller Ausstattung und Sozialer Teilhabe als auch auf die Wirkung von Empowerment durch die begleitenden Workshops, Partizipationserfahrungen und (Kinder-)Rechtsbewusstsein.



Der erste Workshop diente dem gegenseitigen Kennenlernen und der Einführung in das Projekt.

Einhundert Euro – das bedeutet für den Einen einen gemütlichen Restaurantbesuch zu zweit, den man sich „mal so nebenbei“ gönnt. Für eine Ein-Eltern-Familie mit zwei Kindern, die mit wenig Geld auskommen muss, ist es das Lebensmittel-Budget für alle Mahlzeiten einer ganzen Woche. „Mal eben“ ins Restaurant, ins Kino, Theater, eine Ausstellung anschauen; „mal eben“ die Klassenfahrt bezahlen, einen Geburtstag ausrichten, die zu klein gewordenen Turnschuhe ersetzen, einen Schulrucksack, Tablet, Schulbücher kaufen, die Freundinnen des Kindes zum Eis einladen, den Beitrag für Sportverein oder Musikschule entrichten – dies alles stellt Familien mit knappem Einkommen vor Herausforderungen. Und wenn dann noch eine unvorhergesehene Ausgabe wie die Reparatur der Waschmaschine aufläuft oder eine Mieterhöhung ins Haus flattert, wirft das die sorgfältigste Budgetplanung über den Haufen. „Wenn Klassenfahrt ist, gibt es in dem Monat eben nix mehr, Klamotten oder so geht dann nicht“, beschreibt eine Jugendliche ihre Situation (Bendig 2026: 23). Die vielfältigen Folgen von Armutslagen in Deutschland, die sich nicht nur in materiellem Mangel zeigen, sondern in allen Lebensbereichen niederschlagen, sind sowohl quantitativ als auch qualitativ weitgehend erforscht und beschrieben (Holz u. a. 2000-2022, Zander2003, 2007, 2010, Chassé 2010, Rahn/Chassé 2020 u.v.m.).

In den vergangenen Jahren hat sich durch die weltweiten Krisen – Corona, Krieg in der Ukraine und dem Iran, Klimakrise usw. und damit einhergehenden steigenden Lebenshaltungskosten die finanzielle Situation besonders für die Menschen verschlechtert, die ohnehin über wenig Einkommen verfügen (Butterwegge 2022). Dies betrifft nicht nur Familien, die Transferleistungen beziehen, sondern auch eine Gruppe von Menschen, die wenig wahrgenommen werden, weil sie von Statistik und Wissenschaft kaum erfasst werden. Familien, die nicht im Transferleistungsbezug stehen, weil sie entweder knapp über der Einkommensgrenze sind oder als berufstätige Menschen aus unterschiedlichen Gründen keinen Anspruch geltend machen. Bislang hat es gerade noch gereicht, nun fehlt das Geld an allen Ecken und Enden bis hin zu den Grundbedürfnissen wie Lebensmitteln (Tagesspiegel vom 05.02. und 23.12.2025).

Im Jahr 2026 macht sich mehr als ein Viertel der Familien mit minderjährigen Kindern große Sorgen, in den kommenden Monaten wesentliche Grundbedürfnisse nicht mehr decken zu können (Save the Children 2026). „21 Prozent der Befragten sagten, Dinge wie neue Möbel, Ausflüge, Restaurantbesuche, Urlaube oder Hobbys der Kinder seien ‚eher nicht‘ oder ‚auf keinen Fall‘ möglich. 22 Prozent gaben an, sie hätten in den vergangenen zwölf Monaten bei Ausgaben für ihr Kind zurückstecken oder zumindest überlegen müssen. Darunter fallen etwa Freizeitaktivitäten und Hobbys sowie Feiern und Geschenke. Betroffen von finanziellen Sorgen sind laut Umfrage insbesondere Eltern mit geringem Einkommen und Alleinerziehende.“ (ZEIT vom 01.09.2026)

Wenn Urlaub und Freizeit nicht mehr finanziert werden können, fehlen den besonders belasteten Familien zusätzlich Möglichkeiten der Erholung, was wiederum negative Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden aller Familienmitglieder hat. Für Kinder bedeutet ein Ausflug noch viel mehr als Erholung. Ganz nebenbei wird etwas Neues entdeckt und im Freundeskreis oder der Schule tauschen sich Kinder über Erlebnisse aus. Dies ist nur ein Beispiel, wie Soziale Teilhabe unmittelbar von ökonomischen Verhältnissen abhängig ist.

Wie wäre es nun, wenn eine Familie 100 Euro im Monat zur Verfügung hätte, die ausschließlich für die Soziale Teilhabe der Kinder verwendet werden? Und was bedeutet es, wenn die Kinder maßgeblich über diese Ausgaben entscheiden und dabei in einer Fokusgruppe begleitet werden? Wenn sie selbst zu Forschenden werden, die Erlebtes reflektieren und vor dem Hintergrund der Kinderrechte qualifiziert einordnen?



Im zweiten Workshop zeigten die Kinder durch Fotos wofür sie das Geld verwendet haben, um ihre Teilhabe zu verbessern. Jedes Bild erzählt eine persönliche Geschichte.

Ein zukunftsweisender Gedanke, den die AWO Schwaben für ein Forschungsprojekt hat Wirklichkeit werden lassen. Zwei Kindergruppen und ihre Familien aus dem Raum Augsburg und Kempten haben sich für einen Zeitraum von einem Jahr 2025-2026 auf dieses Experiment eingelassen, das durch Prof. Dr. Rebekka Bendig und Prof. Dr. Tanja Seider von der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP) konzipiert und wissenschaftlich begleitet wurde.

Die Ergebnisse werden in der vorliegenden Studie dargestellt und machen Mut, die gleichberechtigte Soziale Teilhabe von jungen Menschen als gestaltbares gesellschaftliches Ziel weiter voranzutreiben.

Danksagung

Den Kindern und ihren Familien gebührt großer Respekt und Dank für ihre Offenheit und ihr lebhaftes Engagement im Projekt. Ein großer Dank gilt den AWO-Verbänden, die durch Spenden der Einzelverbände die Studie finanziell ermöglicht und ihre Bereitschaft signalisiert haben, die Ergebnisse nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern haupt- wie ehrenamtlich tatkräftig an der weiteren Entwicklung zukunftsgerichteter Maßnahmen mitzuwirken.

Der Vorstand der AWO hat sich für das Projekt stark gemacht und es mittels einer Steuergruppe begleitet – stellvertretend für den gesamten Vorstand sind an dieser Stelle die Präsidentin Brigitte Protschka und der Vorstandsvorsitzende Dieter Egger zu nennen. Die Geschäftsstelle – Jonas Huber als Projektleiter und Vorstandsassistenz Kinder, Jugend und Familie und Silke Scherer als Vorständin für Kinder, Jugend und Familie haben mit hohem Einsatz die Organisation des komplexen Vorhabens gestemmt. Jutta Heim hat als Fachberatung mit großem Engagement unterstützt. Ein ganz besonderer Dank gilt den Einrichtungsleitungen sowie allen Fachkräften in den Horten. Sie sind die tragende Brücke zwischen unserem Projekt, den Familien und den Kindern.

Die wichtigsten Ergebnisse in Kürze

Die Kinder

Es konnten deutliche Zusammenhänge zwischen materieller Ausstattung und Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten herausgearbeitet werden.

Die finanziellen Mittel ermöglichten z.B.:

- **Freunde zum Spiel einzuladen durch die Gestaltung des Zimmers oder Anschaffung von Spielen**
- **Einen hohen Bildungszuwachs durch Ausflüge und Urlaub**
- **Mit Freude zur Schule gehen durch die Anschaffung ansprechender und zweckmäßiger Schulmaterialien**
- **Begegnung, Freude und Erfolg im Sport, und beim sportlichen Wettkampf durch die Anschaffung angemessener Ausstattung**

Die Partizipationserfahrungen im Sinne echter Mitbestimmung und Verfügungsgewalt bewirkten eine Bereitschaft zu und Qualifikation für Verantwortungsübernahme auch über die eigenen Belange hinaus. Das Bewusstsein und die Fähigkeiten entwickeln sich und benötigen eine Zeit der Einübung und des Sammelns von eigenen Erfahrungen inklusive der Erlaubnis, Entscheidungen zu treffen, die sich im Rückblick als weniger zielführend erweisen. Gekoppelt mit dem erweiterten finanziellen Spielraum erlebten sich die Kinder auf vielfältige Weise als aktiv Gestaltende, die Situationen proaktiv angehen und positive Veränderungen erwirken.

In den begleitenden Workshops mit den Kindern wurde die hohe Bedeutung von Zugehörigkeit in Gruppen mit Gleichaltrigen deutlich, damit die Kinder ihr volles Potenzial entwickeln können.

Die Kinder zeigten in den Workshops eine hohe Diskurs- und Reflexionsfähigkeit und den Willen positiv zum Gruppengeschehen beizutragen. Sie möchten mit ihren Fähigkeiten anerkannt werden.



Kinder bringen ihre Perspektiven ein und gestalten den Forschungsprozess aktiv mit.

Das Bewusstsein für Kinderrechte stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder. Der Austausch über Erfahrungen und Beobachtungen erhöht die Sensibilität für gesellschaftliche Verhältnisse und die unterschiedlichen Lebensbedingungen aller Kinder und Jugendlichen.

Familien (mit und ohne Transferbezug)

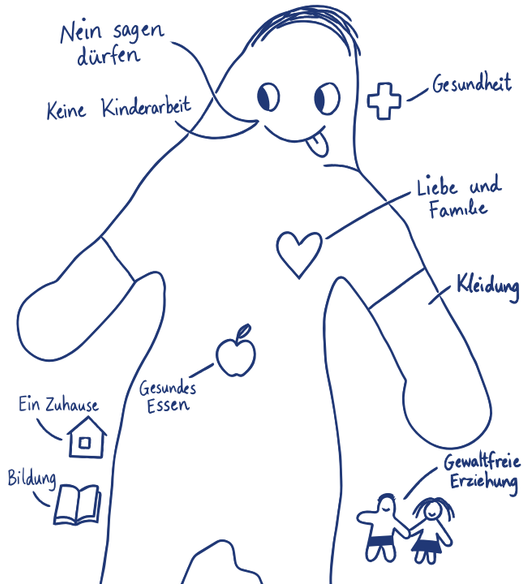
Familien stehen unter finanziellem Druck – auch bei Berufstätigkeit. Ein-Eltern-Familien haben besonders große Belastungen zu tragen, so dass 100 Euro monatlich spürbare Entlastung, Freude, Möglichkeit für Familienaktivitäten bringen.

Eltern zeigen sich hochinteressiert am Wohlergehen ihrer Kinder. Sie ermöglichen Partizipation der Kinder, respektieren Entscheidungen, obwohl viele von ihnen dies selbst als Kind nicht erlebt haben.

Bildung hat für viele Eltern der Fokusgruppen einen hohen Stellenwert.

Eltern können ihre Kinder unterschiedlich umfassend unterstützen: Die Teilhabe von Kindern mithilfe der Förderung kann an mangelndem Wissen um Abläufe, Sprachbarrieren, Organisationsfähigkeit oder auch durch Trennungssituationen scheitern.

Kinder machen sichtbar, was sie für ein gutes Leben und ihre Entwicklung brauchen.



Die Fachkräfte der Horte

spielen eine bedeutende Rolle für die Entwicklung der Kinder, Kompensation fehlender Möglichkeiten und Zugänge zur Sozialen Teilhabe:
Die Kinder aus den Horten, in denen demokratische Strukturen und kinderrechtsbasierte Ansätze gelebt werden, kamen mit einem klaren Rechtsbewusstsein („Kinder haben ein Recht nicht geschlagen zu werden…“, „man hat auch ein Recht, alle Gefühle zu haben“) und hoher Reflexionsfähigkeit in die Workshops.



Im Austausch reflektieren die Kinder ihre Erfahrungen und lernen voneinander.

Der Hort eröffnet vielfältige kulturelle Anregungen und verbessert die Soziale Teilhabe von Kindern. Im Hort erleben die Kinder ganzheitliche non-formale und informelle Bildungsprozesse, mit denen sie sich die Welt erschließen.

Die Fachkräfte in den Horten kennen im besten Fall die Kinder mit ihren familiären Hintergründen. Der Hort ist einer der letzten Orte vor der Pubertät, der noch über einen direkten regelmäßigen Elternkontakt verfügt und Familien in ihrer Ganzheit sieht.

Die Fachkräfte nehmen Ressourcen und Bedarfe der Kinder wahr, bestärken und unterstützen sie in ihren Zielen. „Diese Kinder haben wir gemeinsam ins Gymnasium gebracht“. Sie würdigen Entwicklungsschritte der Kinder: „Davor hatte er immer große Angst gehabt – und jetzt hat er sich getraut.“ Im Projekt berieten sie bei Bedarf die Kinder und Familien, wie das Studiengeld aus ihrer fachlichen Sicht und Kenntnis der Kinder gut verwendet werden könnte.

1

Die Vorgeschichte der AWO-Studie

Wie aus einer Idee ein Forschungsprojekt wird

Ausgangspunkt ist ein Modellprojekt der Volkshilfe Österreich zur finanziellen Unterstützung armutsgefährdeter Kinder und ihrer Familien. Die AWO Schwaben greift die dort gewonnenen Erfahrungen auf und entwickelt den Ansatz gezielt weiter: Die Kinder entscheiden selbst, die Mittel dienen ihrer Sozialen Teilhabe und werden durch Kinderrechtebildung begleitet. Daraus entsteht die zentrale Forschungsfrage dieser Studie.



Die Vorgeschichte der AWO-Studie

Die Studie der AWO baut auf einem in Europa bis dahin einzigartigem Modellprojekt auf, das von der Volkshilfe Österreich durchgeführt wurde. Im Projekt der Volkshilfe erhielten eine Gruppe armutsgefährdeter Kinder[1] und ihre Familien eine regelmäßige finanzielle Zuwendung über zwei Jahre. Ziel des Projektes war es, herauszufinden, inwiefern sich die Lebenswelt der Kinder in den Dimensionen materielle Versorgung, Bildungschancen, Soziale Teilhabe und gesundheitliche Entwicklung über diese Unterstützungsleistung verbessern würde. Begleitend wurde eine qualitative Studie durchgeführt[2].

Die Studie brachte zutage, dass viele von Einkommensarmut betroffene Familien aufgrund prekärer Ressourcen „primär existenzorientiert und erst danach interessengeleitet" handeln können (Lichtenberger/Ranftler 2023: 4). Die Autorinnen der Studie Hanna Lichtenberger und Judith Ranftler führen aus, dass die am Projekt beteiligten Familien die finanzielle Unterstützung aus dem Projekt überwiegend für Existenzsicherndes wie Lebensmittel, Kleidung oder Wohnen verwendeten: „Nur 15 Prozent der 1808 Nennungen, was mit dem Geld passieren soll, entfielen auf den Bereich Soziales." (ebd.). Die am Projekt beteiligten Kinder konnten insofern nur bedingt von der finanziellen Unterstützung, die auch ihre Reichweite in der Sozialen Teilhabe vergrößern sollte, profitieren.

Die AWO Schwaben konnte mit der Genehmigung der Volkshilfe an das in Österreich durchgeführte Modellprojekt anknüpfen – um es in weiterentwickelter Form auch in Deutschland im Bundesland Bayern in der Region Schwaben durchzuführen. Ausgehend von den Studienergebnissen der Volkshilfe, in der ein Großteil der finanziellen Unterstützung für existenzsichernde Familienzwecke ausgegeben worden war, wurden folgende Aspekte verändert: Bei den Vergabemodalitäten wurden nun erstens einzig die Kinder – und nicht ihre Familienmitglieder – als ausgabeberechtigt deklariert. Der Verwendungszweck wurde zweitens ausschließlich für die Soziale Teilhabe vorgesehen. Drittens wurde neben der monetären Förderung auch eine Projektbegleitende Förderung im Bereich Kinderrechte im Rahmen von vier Workshops installiert[3]. Ziel der Studie der AWO Schwaben war es, herauszufinden, ob bzw. inwiefern beide Formen der Förderung – bei der zudem die Kinderrechtebildung als Gruppenaktivität stattfand – dazu geeignet sind, die Soziale Teilhabe von Kindern zu befördern.

Das Projekt der AWO Schwaben knüpft dabei an zwei Diskurse in der Forschung über Kinderarmut an[4], mit denen jeweils unterschiedliche Handlungsoptionen und Lösungswege einhergehen: Wird Kinderarmut insbesondere als ein Problem der Geldarmut definiert, dann werden wohlfahrtsstaatliche Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung eingesetzt (vgl. Hübenthal 2025: 47 und Hübenthal 2018). Nach dem Diskurs von der Kinderarmut als vornehmlicher „Rechtearmut" kommt der „bundesdeutsche (Wohlfahrts-)Staat seiner völkerrechtlichen Pflicht nicht (ausreichend) nach […], die Umsetzung der in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (UN-KRK) verankerten Versorgungs-, Schutz- und Beteiligungsrechte zu gewährleisten." (ebd.: 48). Kritisiert wird in dieser Argumentation, dass es eigentlich im Auftrag des Staates liege, Teilhabebarrieren für Kinder abzubauen. Gelingt dies nicht umfassend, so werden strukturelle Ursachen individualisiert und privatisiert: „Diejenigen Kinder, deren Eltern bzw. deren persönliches Umfeld im weiteren Sinne diese staatliche Verantwortungszurückweisung nicht privat kompensieren können, gelten demnach als ausgeschlossen:

1 Am Modellprojekt beteiligten sich neun Familien mit insgesamt 23 Kindern (z. T. mehrere Geschwisterkinder pro Familie) aus jedem der neun österreichischen Bundesländer. Darunter waren sieben Ein-Eltern-Familien (fünf Mütter, zwei Väter). Im Durchschnitt erhielten die Familien 320 Euro pro Kind und Monat (gestaffelt n. Haushaltseinkommen). (https://www.kinderarmut-abschaffen.at/kindergrundsicherung/das-modellprojekt/)

2 Das Projekt wurde angestoßen von Erich Fenninger, dem Direktor der Volkshilfe Österreich. Die Begleitstudie wurde zusammen mit Dr. Nikolaus Dimmel von der Universität Salzburg durchgeführt. (Eine über die Studie hinausgehende thematische Veröffentlichung trägt den Titel: Dimmel, N./Fenninger, E. (2022): Was wir über Kinderarmut wissen. Wien: Löcker Verlag).

3 Im Modellprojekt der Volkshilfe gab es mit einem Zukunftsrat für Kinder ebenfalls einen partizipativen Teil.

4 Hübenthal nennt insgesamt vier Diskurse – auf die beiden Diskurse Kinderarmut als „Erziehungsarmut" sowie als „Bildungsarmut" (vgl. Hübenthal 2025: 44-47) kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.



Prof. Dr. Tanja Seider (links) und Prof. Dr. Rebekka Bendig begleiten gemeinsam das Forschungsprojekt von wissenschaftlicher Seite.

Sie können nicht an dem teilhaben, was in Deutschland als Möglichkeiten ‚normaler‘ Kindheiten gilt.“ (ebd.)

1.1 Forschungsfrage zur Studie

Welche Wirkungen im Hinblick auf die Verbesserung der Lebenslagen im Bereich Soziale Teilhabe werden durch eine direkte monetäre Unterstützung für Kinder aus einkommensarmen Familien erzielt, die durch empowernde Maßnahmen begleitet wird?

Die übergeordnete Forschungsfrage wurde in vier aufeinander aufbauende Teilfragen operationalisiert. Deren inhaltliche Schwerpunkte strukturierten zugleich die vier Kinderworkshops, die den zentralen Erhebungsrahmen der Begleitforschung bildeten. Auf diese Weise konnten die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Projektverlaufs erhoben und Veränderungen im Zeitverlauf rekonstruiert werden.

Im **ersten Kinderworkshop (WS 1)** wurde zunächst die partizipative Forschungsmethode vorgestellt, gemeinsam mit den Kindern erprobt und hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Anwendbarkeit reflektiert. Inhaltlich stand die Ausgangssituation der Kinder **vor der erstmaligen Verfügung über das Studiengeld** im Mittelpunkt. Erfasst werden sollten ihre bisherigen Erfahrungen mit und ihre subjektiven Vorstellungen von Sozialer Teilhabe. Die erste Forschungsfrage lautete entsprechend: **„Welche Sicht haben die Kinder auf Soziale Teilhabe und welche Erfahrungen mit Sozialer Teilhabe bringen sie mit?“**

Der **zweite Kinderworkshop (WS 2)** fand etwas mehr als zwei Monate später statt. Im Zentrum stand nun die Frage, wie die Kinder die Verwendung des Studiengeldes und die damit verbundenen Möglichkeiten Sozialer Teilhabe erlebten. Dabei wurde zugleich berücksichtigt, dass die Kinder zwischenzeitlich in die Kinderrechte eingeführt worden waren und sich dadurch möglicherweise stärker als Träger eigener Rechte wahrnahmen. Besondere Aufmerksamkeit galt den Möglichkeiten und Herausforderungen, innerhalb der Familie eigene Vorstellungen zur Verwendung des Studiengeldes zu entwickeln, auszuhandeln und durchzusetzen. Die zweite Forschungsfrage lautete: **„Wie erleben die Kinder ihren Mitteleinsatz – insbesondere im Hinblick auf Soziale Teilhabe?“**

Sie wurde durch folgende Teilfragen konkretisiert:

- (2a) Verändern sich durch die Reflexion des bisherigen Mitteleinsatzes die Vorstellungen der Kinder über zukünftige Ausgaben?
- (2b) Welche Herausforderungen und Erfolge erleben die Kinder bei der Aushandlung und Durchsetzung von Entscheidungen über die Mittelverwendung innerhalb der Familie?

Knapp sechs Wochen später fand der **dritte Kinderworkshop (WS 3)** statt. Untersucht wurde nun insbesondere, wie sich die vorausgegangene Reflexion der Mittelverwendung sowie der Austausch mit anderen Kindern im zweiten Workshop auf die Wahrnehmung und Gestaltung Sozialer Teilhabe ausgewirkt hatten. Damit rückten mögliche Veränderungen im Zeitverlauf sowie die Bedeutung des Peer-Austauschs stärker in den Vordergrund. Zugleich dienten die Rückmeldungen der Kinder der Qualitätssicherung und gegebenenfalls der Anpassung der weiteren Workshopgestaltung und Begleitforschung.

Die dritte Forschungsfrage lautete: **„Wie verändert sich das Erleben des Mitteleinsatzes und der damit verbundenen Möglichkeiten Sozialer Teilhabe im weiteren Projektverlauf?“**

Sie wurde anhand folgender Teilfragen untersucht:

- (3a) Welche Wirkungen der bisherigen Reflexion des Mitteleinsatzes werden aus Sicht der Kinder sichtbar?
- (3b) Inwiefern verändern sich dadurch Vorstellungen über die zukünftige Verwendung des Studiengeldes?
- (3c) Welche Bedeutung hat der Austausch mit anderen Kindern über die Verwendung des Studiengeldes?
- (3d) Welche Veränderungen zeigen sich hinsichtlich der Beteiligung der Kinder an familiären Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen?
- (3e) Welche Wünsche und Unterstützungsbedarfe hinsichtlich einer verbesserten Sozialen Teilhabe formulieren die Kinder?

Etwa vier Monate später wurde der **vierte und abschließende Kinderworkshop (WS 4)** veranstaltet, der auf eine bilanzierende Reflexion der bisherigen Projektteilnahme ausgerichtet war. Da die Kinder das Studiengeld anschließend noch für weitere fünf Monate erhielten und erst danach offiziell aus dem Projekt verabschiedet wurden, stellte der Workshop keinen Abschluss der finanziellen Förderung, sondern den Abschluss der workshopbasierten Begleitforschung dar. Im Mittelpunkt stand eine Gesamtschau der unterschiedlichen Projektbestandteile und ihrer aus Sicht der Kinder wahrgenommenen Wirkungen. Deshalb lautete die vierte Forschungsfrage: **„Welche Wirkungen schreiben die Kinder den unterschiedlichen Elementen des Projekts – insbesondere dem Studiengeld, dem Peer-Austausch und den Qualifizierungs- bzw. Reflexionsangeboten – auf ihre Möglichkeiten Sozialer Teilhabe zu?“**

Die vier Forschungsfragen bilden damit eine **prozessbezogene Untersuchungslogik** ab: Von der Erfassung der Ausgangssituation über die Erfahrungen mit dem Mitteleinsatz und dessen gemeinsame Reflexion bis hin zur retrospektiven Einschätzung der im Projektverlauf wahrgenommenen Veränderungen. Die forschungsleitenden Fragen waren dabei in den im Folgenden dargestellten theoretischen Rahmen eingebettet (vgl. 3).

In den Workshops arbeiten die Kinder kreativ.



2

Zahlen und Forschung zu Kinderarmut

Kinderarmut hat viele Gesichter

Kinderarmut zeigt sich nicht nur auf dem Konto einer Familie, sondern in den konkreten Möglichkeiten des Aufwachsens. Zahlen aus Deutschland, Bayern und Schwaben machen sichtbar, wie unterschiedlich Kinder von finanziellen Einschränkungen betroffen sind – beim Lernen, in der Freizeit oder im sozialen Miteinander. Gleichzeitig wird deutlich: Armutsbetroffene Kinder und ihre Familien sind keine homogene Gruppe.



Zahlen und Forschung zu Kinderarmut

Wenn wir von Kinderarmut in Deutschland sprechen, befassen wir uns mit dem sogenannten „relativen" Armutsbegriff im Unterschied zu einem absoluten Armutsbegriff, d.h. Armut wird an den Verhältnissen, Anforderungen und Bedarfen in diesem Staat gemessen. Danach gilt ein Haushalt als armutsgefährdet, wenn das Nettoäquivalenzeinkommen (bedarfsgewichtetes Pro-Kopf-Einkommen) unter 60 % des mittleren Einkommens (Median) der Gesamtbevölkerung liegt (Statistisches Bundesamt 2025). Für 2025 lag diese Schwelle für eine alleinlebende Person bei 1.446 Euro netto monatlich. Für einen Haushalt mit zwei Erwachsenen und zwei Kindern unter 14 Jahren wird 3.036 Euro, für eine Ein-Eltern-Familie mit zwei Kindern 2.314 Euro und mit einem Kind 1.879 Euro angesetzt. Diese Werte müssen als Annäherungswerte betrachtet werden, da sie individuelle Belastungen (z. B. die Mehrkosten bei einer Behinderung) sowie unterschiedliche Lebenshaltungskosten durch regionale Unterschiede wie Mieten oder Mobilitätskosten nicht einbeziehen.

Das Statistische Bundesamt ermittelte 2024, dass 15,2 % der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren armutsgefährdet sind – das entspricht gut 2,2 Millionen Kindern und Jugendlichen (Statistisches Bundesamt 2025) Damit war fast jedes siebte Kind betroffen, wobei die Quote gegenüber dem Vorjahr (2023: 14,0 %) deutlich angestiegen ist (ebd.). Der Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes von 2026 errechnet in 2025 eine Quote von 16%, was jedem sechsten Kind entspricht (Paritätischer Wohlfahrtsverband 2026). Ergänzend zur relativen Einkommensarmut zeigt die kombinierte Armutsdefinition der Bertelsmann Stiftung – die sowohl Armutsgefährdung als auch aktuellen SGB-II-Bezug berücksichtigt – ein noch kritischeres Bild: Danach wächst sogar mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland in einer Armutslage auf, hochgerechnet 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (Bertelsmann Stiftung 2020: 2). Besonders betroffen sind kinderreiche Haushalte – rund 30 % – ebenso wie Kinder in Ein-Eltern-Familien: 45,2 % aller Kinder aus Familien im Transferleistungsbezug wachsen bundesweit bei einem alleinerziehenden Elternteil auf (ebd.: 4), jede:r dritte Alleinerziehende (28,9%) ist armutsgefährdet (Paritätischer Wohlfahrtsverband 2026).

Die konkreten Folgen zeigen sich in vielen Lebensbereichen: Kinder aus Familien im Transferleistungsbezug haben deutlich seltener einen ruhigen Lernort zu Hause (13,0 % gegenüber 0,7 % bei gesicherter Einkommenslage), fahren seltener in den Urlaub (67,6 % gegenüber 12,1 % können sich das aus finanziellen Gründen nicht leisten) und laden seltener Freund:innen nach Hause ein (28,3 % gegenüber 17,0 %) (Bertelsmann 2023).

Der aktuelle UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2025, erstellt vom Deutschen Jugendinstitut, kommt zu einem ähnlichen Befund und betont, dass Armut nahezu alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen betrifft und der Abstand zwischen bestens unterstützten und besonders benachteiligten Kindern weiter zunimmt (Walper et al. 2025).

Ein relevanter Risikofaktor ist der Bildungsabschluss der Eltern: Bei Kindern, deren Eltern über einen Haupt- oder Realschulabschluss ohne beruflichen Abschluss verfügen, lag die Armutsgefährdungsquote bei 41,8 % – gegenüber nur 7,2 % bei Kindern von Eltern mit höherem Bildungsabschluss (Statistisches Bundesamt 2025). Auch die Migrationsgeschichte spielt eine erhebliche Rolle: Unter 18-Jährige mit Einwanderungsgeschichte waren 2024 mit 31,9 % rund viermal so häufig armutsgefährdet wie Gleichaltrige ohne Einwanderungsgeschichte (7,7 %) (Deutsches Kinderhilfswerk 2026).

Kinderarmut ist nicht am Aussehen erkennbar. Sie zeigt sich in den Möglichkeiten, die Kindern beim Lernen, in der Freizeit und im sozialen Miteinander offenstehen.



Kinderarmut in Bayern

Im Bundesländervergleich schneidet Bayern deutlich besser ab als der Bundesdurchschnitt. Die Bundesagentur für Arbeit beziffert die SGB-II-Quote der minderjährigen Kinder in Bayern im Dezember 2025 auf 6,6 % – der mit Abstand niedrigste Wert aller Bundesländer, verglichen mit bundesweit 12,6 % (BIAJ 2026). Die Armutsgefährdungsquote (unabhängig vom Grundsicherungsbezug) ist in Bayern in der Regel eine der niedrigsten im Bundesgebiet.

Trotz dieser vergleichsweise günstigen Ausgangslage bestehen innerhalb Bayerns erhebliche regionale Unterschiede: Städtische Räume wie Nürnberg (15,9 %), Hof (21,0 %) oder Schweinfurt (18, %) weisen deutlich höhere Quoten auf als ländlich geprägte Landkreise wie Eichstätt (5 %) oder Pfaffenhofen a.d. Ilm (3 %) (ebd.)

Innerhalb des Regierungsbezirks Schwaben zeigt sich ebenfalls das auch bundesweit zu beobachtende Stadt-Land-Gefälle: Kreisfreie Städte weisen deutlich höhere Kinderarmutsquoten auf als die umliegenden Landkreise. Die kreisfreie Stadt Augsburg verzeichnet mit einer Quote von 11,2 % von Kindern in Armutslagen einen Wert, der doppelt so hoch liegt wie im umliegenden Landkreis Augsburg mit 5,6 %. Die kreisfreie Stadt Kempten (Allgäu) weist eine Kinderarmutsquote von 5,7 % auf. Die ländlich geprägten Allgäuer Landkreise lagen niedriger: Ostallgäu 3,5 %, Oberallgäu 3,3 %, Unterallgäu 2,9 % und Lindau (Bodensee) 4,7 % (ebd.).

Beim Bezug auf die Zahlen darf nicht aus dem Blick geraten, dass weder Familien noch Kinder aus armutsbetroffenen Familien eine homogene Gruppe sind. Das Lebenslagenkonzept der ISS-Studie der AWO (s. Kapitel 3.3) geht bereits auf individuelle Grade der Armutsbetroffenheit in unterschiedlichen Lebenslagen ein. Ein Kind, das mit einer berufstätigen bildungsambitionierten alleinerziehenden Mutter aufwächst, die alles daran setzt, ihr Kind bestmöglich zu fördern und zu unterstützen, wächst anders auf, als ein Kind, deren Eltern kaum lesen und schreiben können und selbst erhebliche Problem haben, sich in der Gesellschaft zurecht zu finden. Persönliche Schicksalsschläge, traumatische Erlebnisse und Fluchterfahrungen, hochstrittige Trennungssituationen betreffen Kinder in unterschiedlicher Weise ebenso wie stärkende Faktoren wie ein liebevolles familiäres Umfeld, ein stabiles soziales Netz im Nahraum, eine gute institutionelle Versorgung mit KiTa, Hort und kindgerechter Schule, die beste Freundin und das freundschaftlich verbundene Fußballteam.

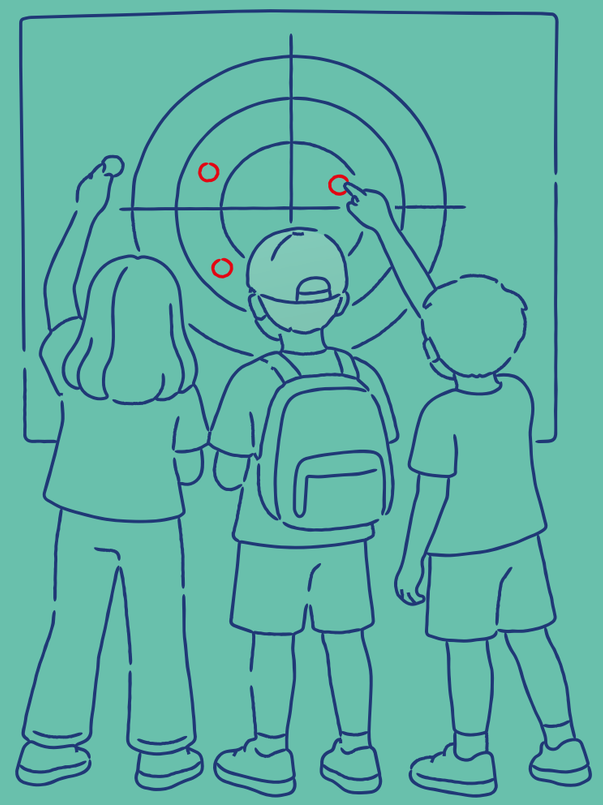
Margaritha Zander hat mit ihren Forschungen zur Resilienz armutsbetroffener Kinder herausgearbeitet, dass Kinder über ganz unterschiedliche Bewältigungsstrategien verfügen, um mit Armut umzugehen (u. a. Chassé/Zander/Rasch 2003/2010 und Zander 2008). Grundlegend stellt Seddig in einer Zusammenschau zum Stand der Kinderforschung fest, dass „Studien [fehlen], die Kinder im Rahmen der Forschung zu Kinderarmut als äußerst heterogene Gruppe betrachten. Es braucht Studien, die die Erfahrungen von armutsbetroffenen Kindern in ihrer Diversität in den Blick nehmen.“ (Seddig 2020: 85). Die vorliegende Studie versucht in diesem Sinn eben diese Heterogenität von Kindern und ihre jeweiligen Ressourcen in den Blick zu nehmen.

3

Theoretischer Hintergrund

Teilhabe beginnt mit Möglichkeiten

Die Studie betrachtet Armut nicht eindimensional, sondern als Lebenslage, die materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Bereiche berühren kann. Soziale Teilhabe bedeutet dabei mehr als Zugang: Kinder brauchen reale Möglichkeiten, Beziehungen zu gestalten, Interessen zu verfolgen und sich als zugehörig und handlungsfähig zu erleben. Dieser theoretische Rahmen bildet die Grundlage für die weitere Untersuchung.



Theoretischer Hintergrund

Die Studie basiert im Kontext der Kinderarmutsforschung auf einem theoretischen Bezugsrahmen, der die Konzepte **Armut, Soziale Teilhabe, Partizipation und Demokratiebildung** systematisch miteinander verknüpft.

Der Bildungssoziologe Prof. Dr. Aladin El Mafaalani und sein Forschungsteam weisen darauf hin, dass die Bundesrepublik Deutschland von sozialer Ungleichheit geprägt sei, von der Kinder besonders stark betroffen sind (El Mafaalani et al. 2025: 151). Es handelt sich bei der Kinderarmut in Deutschland um ein relationales Phänomen, wie die Kindheitswissenschaftlerin Sabine Andresen ausführt: „Ein großer Teil von Kindern wächst so privilegiert auf wie wahrscheinlich nie zuvor, wohingegen ein anderer Teil in sehr prekären Verhältnissen lebt, die womöglich nicht (absolut) schwieriger sind als in früheren Jahrzehnten, aber weit von den durchschnittlichen Lebensverhältnissen entfernt sind.“ Andresen weist darauf hin, dass Armut in der Kindheit und Jugend die Kinder und Jugendlichen besonders betrifft, da sie sich auf spezifische entwicklungsrelevante Bereiche auswirkt: „Armut bedeutet Mangelerfahrungen. In der Kindheit und Jugend hängt das mit allen Bereichen des Aufwachsens zusammen, also im Hinblick auf Bildungsmöglichkeiten, auf Qualität von Bildungsangeboten, auf Freizeitaktivitäten, auf Möglichkeiten einen Rückzugsraum zu haben“ (Andresen z. n. Zimmermann 2023: 143). Dies kann dazu führen, dass die Verwirklichungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen – auch mit Auswirkungen auf ihre spätere Berufsbiografie – eingeschränkt sind.

3.1 Armutslagen mehrdimensional denken: Das Modell der aktuellen Kinderarmutsforschung

Die umfangreiche AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut in Deutschland (Holz u. a. 2000-2022)[5] betrachtet die Folgen von Armutslagen auf die verschiedenen Lebensbereiche junger Menschen und erforscht die Korrelationen zwischen Benachteiligungen in diesen Bereichen. Grundlage des Konzepts, das im Rahmen der Studie entwickelt wurde, ist der Lebenslagenansatz. Dieser beschreibt die Mehrdimensionalität von Lebensumständen und deren Auswirkungen auf Individuen.[6]

Mit vier zentralen Dimensionen – materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Lage – wurde der Lebenslagenansatz im Rahmen der AWO-ISS-Langzeitstudie zu den Folgen von Kinderarmut genutzt und weiterentwickelt. Armut wirkt sich demnach auf unterschiedliche Lebensbereiche junger Menschen aus, z. B. auf Bildung, Gesundheit sowie soziale Ressourcen und Netzwerke.

Es geht also nicht nur um einen Mangel an Geld, sondern damit einhergehend einen Mangel an Chancen und Möglichkeiten, die wichtig sind, um sich gut zu entwickeln. Armut schränkt Handlungsmöglichkeiten ein. Kinder, die in Armut leben, haben oft weniger Zugang zu guten Bildungsmöglichkeiten, einer gesunden Ernährung oder Freizeitaktivitäten. Auf der anderen Seite ist nicht jedes Kind, das von materieller Armut betroffen ist, in gleicher Weise in den anderen Bereichen benachteiligt. Die Autor:innen unterscheiden in drei Stufen die Lebenslagentypen „Wohlergehen“, „Benachteiligung“ (Beeinträchtigung in 1 bis 2 Bereichen) und „multiple Deprivation“ (Beeinträchtigungen in 3 oder mehr Bereichen).

In den Blick genommen wird auch, wie Kinder mit diesen schwierigen Lebensbedingungen umgehen und welche Unterstützung sie brauchen. Der Lebenslagenansatz ermöglicht es, Armut als Unterversorgung und Benachteiligung in einem umfassenderen Sinne zu begreifen und nicht nur auf ökonomische Aspekte zu reduzieren (Volf et al. 2023).

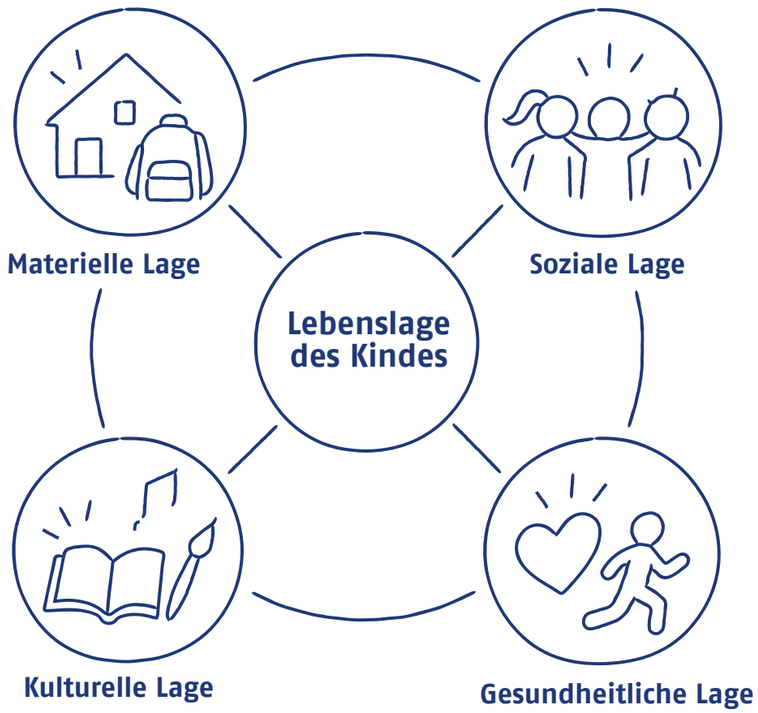
3.2 Soziale Teilhabe

Soziale Teilhabe bezeichnet zunächst die Möglichkeit, **gleichberechtigt am gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Leben beteiligt zu sein und soziale Beziehungen, Aktivitäten und Lebensbereiche entsprechend den eigenen Interessen mitzugestalten**. Eine rechtliche Bezugnahme findet sich unter anderem im Sozialgesetzbuch IX, das Leistungen zur Sozialen Teilhabe mit dem Ziel verbindet, eine „gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 76 SGB IX). Auch wenn diese Bestimmung dem Recht der Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen entstammt, verweist sie auf einen weiterführenden Teilhabebegriff: Teilhabe erschöpft sich nicht in der formalen Zugänglichkeit gesellschaftlicher Bereiche, sondern setzt voraus, dass Menschen über reale Möglichkeiten verfügen, an diesen teilzunehmen. Für Kinder lässt sich dieser Gedanke zudem kinderrechtlich fundieren. Insbesondere die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte auf soziale Sicherung und einen angemessenen Lebensstandard (Art. 26 und 27), auf Beteiligung (Art. 12) sowie auf Ruhe, Freizeit, Spiel und kulturelle Teilhabe (Art. 31) markieren wesentliche Voraussetzungen und Dimensionen Sozialer Teilhabe.

Soziale Teilhabe lässt sich als Möglichkeit verstehen, **Beziehungen einzugehen, gemeinsame Erfahrungsräume zu nutzen, eigenen Interessen nachzugehen und sich als zugehöriger und handlungsfähiger Teil sozialer Gemeinschaften zu erfahren**. Für Kinder sind insbesondere Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Beteiligung an gemeinsam geteilten Aktivitäten bedeutsam. Kindergeburtstage, Ausflüge und Klassenfahrten, Sportvereine, Musikunterricht oder andere kulturelle und freizeitbezogene Aktivitäten sind daher nicht lediglich zusätzliche Konsummöglichkeiten. Sie bilden soziale Räume, in denen Kinder Freundschaften entwickeln, Interessen entdecken, Fähigkeiten erproben, Anerkennung erfahren und Zugehörigkeit herstellen können.

Materielle Armut kann den Zugang zu solchen Erfahrungsräumen erschweren. Können Kinder etwa aus finanziellen Gründen nicht an Klassenfahrten, Geburtstagsfeiern, Vereinsaktivitäten oder kulturellen Angeboten

5 Die AWO-ISS-Studie begann 1997 mit der ersten Erhebung und umfasst bislang sechs Studienphasen mit unterschiedlichen Alters- und Themenschwerpunkten.



6 Der Begriff „Lebenslage“ stammt ursprünglich von Otto Neurath, um den „Inbegriff all der Umstände, die verhältnismäßig unmittelbar die Verhaltensweise eines Menschen, seinen Schmerz, seine Freude bedingen“ zu beschreiben. Dazu zählen beispielsweise Wohnung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitspflege, Bücher, Theater und soziale Umgebung (Neurath 1931, z. n. Engels 2008: 643). Gerhard Weisser betont in seiner Definition die Bedeutung der Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung von Lebenschancen. Er versteht „Lebenslage“ als den „Spielraum, den einem Menschen (einer Gruppe von Menschen) die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ (Weisser z. n. Engels 2008: 643).

teilnehmen, betrifft dies mehr als den Verzicht auf einzelne Aktivitäten. Wiederholte Ausschlusserfahrungen können soziale Beziehungen begrenzen und den Zugang zu gesellschaftlichen und kulturellen Erfahrungsräumen erschweren. Zander (2024:111) hebt in diesem Zusammenhang insbesondere die Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen hervor: Werden Kindern entsprechende Erfahrungswelten vorenthalten, können sich ihre Möglichkeiten verringern, individuelle Interessen und Fähigkeiten zu entdecken und weiterzuentwickeln sowie Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten wahrzunehmen und einzuüben.

Für ein vertieftes Verständnis dieser Zusammenhänge lässt sich an Pierre Bourdieus Unterscheidung von **ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital** anschließen (vgl. Bourdieu 1983 und 1992). Ökonomisches Kapital eröffnet zunächst den unmittelbaren Zugang zu Gütern und Dienstleistungen. Seine Bedeutung reicht jedoch darüber hinaus, weil finanzielle Ressourcen zugleich den Zugang zu sozialen und kulturellen Erfahrungsräumen strukturieren können. So kann etwa die Finanzierung von Musikunterricht, Vereinsbeiträgen, Ausflügen oder kulturellen Veranstaltungen Möglichkeiten eröffnen, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, neue Interessen zu entwickeln und bislang nicht zugängliche soziale Kontexte kennenzulernen. Ökonomische Ressourcen können somit Bedingungen dafür schaffen, kulturelles und soziales Kapital aufzubauen.

Von besonderer Bedeutung sind hierbei die durch Soziale Teilhabe entstehenden **Beziehungen und Netzwerke**. Durch die Beteiligung an Vereinen, Bildungsangeboten, Nachbarschaftsaktivitäten oder kulturellen Einrichtungen ergeben sich Begegnungen mit Kindern und Erwachsenen außerhalb des unmittelbaren familiären Umfelds. Solche Kontakte können neue Orientierungs- und Erfahrungsräume eröffnen und längerfristig auch den Zugang zu Informationen, Unterstützung und gesellschaftlichen Möglichkeiten erweitern. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich ökonomisches Kapital nicht automatisch in Soziale oder kulturelle Teilhabe übersetzt. Finanzielle Ressourcen erweitern zunächst Handlungsmöglichkeiten; ob und wie Kinder diese tatsächlich nutzen können, hängt unter anderem von familialen Aushandlungsprozessen, verfügbaren Angeboten, Zugänglichkeit, sozialen Beziehungen sowie den eigenen Interessen und Entscheidungen der Kinder ab.

Damit bezeichnet Soziale Teilhabe mehr als die **Kompensation materieller Benachteiligung**. Sie betrifft die Qualität der Beziehungen von Kindern zu ihrer sozialen Umwelt und ihre Möglichkeiten, diese aktiv mitzugestalten. Teilhabe kann Erfahrungsräume eröffnen, in denen Kinder Zugehörigkeit und Anerkennung erfahren, eigene Interessen verfolgen, Entscheidungen treffen und ihre Handlungsfähigkeit erproben. Sie steht damit in engem Zusammenhang mit **Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit und Partizipation**. Gerade für die vorliegende Studie ist deshalb nicht nur relevant, **wofür** Kinder zusätzliche finanzielle Ressourcen einsetzen, sondern welche sozialen Erfahrungs-, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten durch diese Ressourcen entstehen und wie die Kinder selbst deren Bedeutung für ihre Soziale Teilhabe wahrnehmen und bewerten.

4

Über die Forschung hinaus: Die Fokusgruppe als Kinderrechteteam

Mitreden. Mitentscheiden. Mitforschen.

Die Kinder sind in diesem Projekt nicht nur Befragte, sondern Beteiligte mit eigenen Rechten, Erfahrungen und Perspektiven. Kinderrechtsbildung, Empowerment und echte Mitbestimmung machen aus den Fokusgruppen Kinderrechteteams, in denen die Kinder reflektieren, diskutieren und Entscheidungen treffen. Damit soll bereits der Forschungsprozess selbst einen Mehrwert für die beteiligten Kinder schaffen.



Über die Forschung hinaus: Die Fokusgruppe als Kinderrechteteam

In der Regel werden Menschen beforscht und erfahren im Prozess keinen direkten Nutzen außer der – durchaus bedeutenden – Tatsache, angehört zu werden. Der AWO Schwaben und den Autorinnen dieser Studie war dies nicht genug. Über die Forschung hinaus sollte ein Mehrwert für die beteiligten Kinder entstehen, der die handlungsleitenden Grundprinzipien und Konzepte des Kinderrechtsansatzes, des Empowerments, der Demokratiebildung und Partizipation operationalisiert. Diese werden im Folgenden dargestellt um den Rahmen für ein Gesamtverständnis des Vorgehens zu setzen.

4.1 Kinderrechtsansatz

Der Kinderrechtsansatz beschreibt die konsequente Ausrichtung des Handelns von Personen, Organisationen, Kommunen, usw. an den Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK). „Die Kinderrechtskonvention kann wie eine Folie über das gelegt werden, was im Unterricht, in der Klasse oder auf dem Schulhof stattfindet: Halten die Rahmenbedingungen, Prozesse und Ergebnisse der kinderrechtlichen Prüfung stand? Werden Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte gewahrt, gestärkt oder verletzt? Der Kinderrechtsansatz findet sich mittlerweile in vielen pädagogischen Konzepten wieder.“ (Bendig 2023:170).

Krappmann betont, dass Kinderrechte integraler Bestandteil der allgemeinen Menschenrechte sind, deren Verwirklichung eine eigenständige Ausgestaltung für die besondere Lebenslage von Kindern erfordert (Krappmann 2019). Kinderrechte sind nicht auf Schutzaspekte zu verengen, sondern als Grundlage einer demokratischen, partizipativen und inklusiven Praxis zu verstehen, die junge Menschen aktiv an den sie betreffenden Institutionen und Entscheidungen beteiligt (Krappmann/Petry 2016). Der Ansatz unterscheidet sich von einer reinen Bedürfnisorientierung dadurch, dass nicht nur situativ danach gefragt wird, was ein Kind gerade braucht, sondern grundsätzlich danach, welche Rechte ihm unabhängig von der jeweiligen Situation zustehen. Bedürfnisse sind subjektiv und variabel, Rechte hingegen objektive Ansprüche (Maywald 2020). Die 1989 verabschiedete und 1992 in Deutschland in Kraft getretene UN-Kinderrechtskonvention bildet dabei eine Spezifizierung der allgemeinen Menschenrechte auf die besondere Lebenslage von Kindern: „Der Geist der Kinderrechte kommt aus dem Zentrum menschenrechtlichen Denkens“ (Kerber-Ganse 2009: 1). Sie vereint sowohl allgemeine, für alle Menschen geltende Rechte („equal rights“) als auch spezifisch auf Kinder zugeschnittene Rechte („special rights“).

Der Ansatz zeichnet sich durch wichtige Grundprinzipien aus: Die Universalität der Kinderrechte, ihre Unteilbarkeit (Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte stehen gleichrangig nebeneinander), die Anerkennung von Kindern als Trägerinnen und Träger eigener Rechte sowie die korrespondierende Verantwortung Erwachsener als Pflichtenträger. Die Kindernothilfe, die den Kinderrechtsansatz seit 2005 als erste Organisation zur Grundlage ihrer gesamten In- und Auslandsarbeit gemacht hat, definiert ihn entlang dieses Prinzips: Kinder werden immer und überall als eigenständige Persönlichkeiten und Rechtsträger anerkannt, deren Rechte nicht bei der Existenzsicherung enden, sondern gerade dort erst beginnen (Kindernothilfe o. J.).



Kinderrechte bilden den normativen Rahmen des Projekts: Sie machen Schutz, Förderung und Beteiligung als eigene Rechte der Kinder sichtbar.

Wie verbindlich diese Verpflichtung ist, zeigt neben der Anerkennung der Konvention als einfaches Bundesrecht seit 2010 (Rücknahme der Vorbehalte durch die Bundesregierung) das völkerrechtliche Berichtsverfahren: Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes prüft regelmäßig anhand von Staatenberichten, inwieweit die Vertragsstaaten die UN-KRK umsetzen und fasst seine Schlussfolgerungen in den Abschließenden Bemerkungen (Concluding Observations) zusammen. Das Netzwerk Kinderrechte – die deutsche National Coalition zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention – begleitet dieses Verfahren mit einem ergänzenden Bericht aus der Zivilgesellschaft sowie einem Bericht aus Kinder- und Jugendsicht und fordert die konsequente Weiterverfolgung der Empfehlungen des Ausschusses ein (Netzwerk Kinderrechte 2023).

Pädagogische Einrichtungen, aber auch ganze Kommunen[7], folgen dem Kinderrechteansatz und richten ihre Leitlinien, Konzepte, Strukturen und konkretes Handeln an der UN-Kinderrechtskonvention aus. Dies schließt die Information und Beteiligung junger Menschen selbst ein. Das hier beschriebene Vorhaben hat sich dem Kinderrechtsansatz verpflichtet und sowohl die pädagogische als auch die wissenschaftliche Konzeption daraufhin ausgerichtet.

4.2 Empowerment

Unter Empowerment werden Interventionen verstanden, die Menschen dabei unterstützen, ihr Leben so selbstbestimmt wie möglich zu führen und dieses aktiv zu gestalten. In dem Begriff, der sich in bürgerrechtlichen Kontexten der Selbstermächtigung marginalisierter Gruppen entwickelte und als handlungsleitendes Konzept der Sozialen Arbeit durch Norbert Herriger (Herriger 1997/2020) eingeführt wurde, schwingt immer auch ein Wertebegriff mit. Dieser fußt auf den Menschenrechten und beinhaltet u. a. die Gleichwertigkeit aller Menschen und ihres Rechts auf ein ihnen gemäßes Leben. Die Chancen dieses umzusetzen, sich selbst zu organisieren und unterstützende Netzwerke aufzubauen, sind dabei in der Gesellschaft ungleich verteilt: „Die Teilhabe an solidarischen Gemeinschaften ist keineswegs prinzipiell offen für alle. Die Teilhabe an Selbstorganisation folgt den Spuren einer „stillen“ Selektivität, sie variiert entlang der Demarkationslinien sozialer Ungleichheit (Bildung, Einkommen, Macht)“ (Herriger 2020: 175).

Nicht immer sind sich Menschen und insbesondere Kinder bewusst, dass sie Rechtsträger der Menschenrechte gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der UN-Kinderrechtskonvention sind. Besonders, wenn es um Armutslagen geht, werden diese häufig eher schamhaft verschwiegen als dass das Recht auf angemessene Lebensbedingungen eingefordert wird.

Inhaltlich wird der Blick auf die Ressourcen und Möglichkeiten von Menschen gelegt anstelle sich an Defiziten zu orientieren. Es geht um Bewusstwerdung, Stärkung von Selbstbewusstsein und Entwicklung von Handlungsoptionen sowie die Erfahrung einer stärkenden Gemeinschaft.

Empowerment im vorliegenden Projekt bedeutete vor allem, dass die Kinder nicht nur im Sinne der Forschung befragt wurden, sondern einen Mehrwert durch die Workshops erfuhren. Dieser liegt zum einen in einem gestärkten Rechtsbewusstsein („Nur wer seine Rechte kennt, kann sie einfordern“), zum anderen in der Erfahrung einer unterstützenden Gemeinschaft, in der sich die Kinder austauschen, Erfahrungen reflektieren und mit Freude und Spaß eigene Haltungen entwickeln konnten. Das moderierte Gespräch, gegenseitige Zuhören, Erzählen und aufeinander Bezug nehmen bewirkte, dass jedes Kind Beachtung fand, gesehen wurde und Selbstwirksamkeit in seinen Beiträgen erfuhr. Zeichnen und Basteln machten nicht nur Spaß, sondern ermöglichten auch nicht-sprachlichen Ausdruck. In den Pausen spielten und sprachen die Kinder weiter miteinander. Jedes Kind hatte Anschluss, es waren keine Interventionen von Erwachsenen nötig, um etwa Konflikte oder Exklusion zu bearbeiten. In Aushandlungen während der Workshops, dem Erlernen und Einüben demokratischer Entscheidungsfindung wurde die Demokratiekompetenz gestärkt.

Die Partizipation in den Workshops und die verpflichtende Partizipation bei den

7 Kommunen begeben sich hier in ein mehrjähriges Zertifizierungsverfahren, um das Siegel der „Kinderfreundlichen Kommune“ tragen zu dürfen. Grundlage der Siegelung ist die ressortübergreifende Ausrichtung der Kommune auf der Grundlage der Kinderrechte. https://www.kinderfreundliche-kommunen.de

Entscheidungen in den Familien über die Verwendung der Mittel im Sinne des Erlangens einer „Verfügungsgewalt über ihre Gegenwart und Zukunft“ (Stange/Tiemann 1999: 266) entsprach dem Empowerment-Prinzip des „Anstiftens zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens.“ (Herriger 2020: 8). In den Ergebnissen und ihrer Einordnung (Kapitel 7 und 8) konnten diese Wirkungen deutlich herausgearbeitet werden.

4.3 Kinderrechtsbildung und Partizipation

Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) definiert Menschenrechtsbildung als Bildungsarbeit, die durch Wissensvermittlung, Sensibilisierung und das Aufzeigen von Handlungsoptionen Menschen darin bestärkt, sich für die Verwirklichung von Menschenrechten einzusetzen (Reitz, z. n. DGVN 2016). Damit ist Menschenrechtsbildung nicht auf reine Wissensvermittlung reduziert, sondern zielt gleichermaßen auf kognitive, affektive und handlungsbezogene Kompetenzen (Institut für Menschenrechte, o. J.).

Menschenrechte sollen integraler Bestandteil der Gestaltung des pädagogischen Alltags sein, nicht nur punktuelles Thema (vgl. Reitz 2015: 24). Reitz hält darüber hinaus fest, dass Kinder und Jugendliche ein eigenständiges Recht auf Partizipation haben, dessen Verwirklichung im Bildungsbereich aktiv gestaltet werden muss und nicht bloß deklaratorisch bleiben darf (ebd.).

Während die Menschenrechtsbildung den normativen und wissensbezogenen Rahmen liefert, zeigt die partizipationspädagogische Praxisforschung, wie Beteiligung im pädagogischen Alltag tatsächlich gelingen kann. Bendig hat mit dem Partizipationsdreieck ein Modell entwickelt, das drei zusammenwirkende Dimensionen gelingender Beteiligung unterscheidet: Haltung, Methode und Struktur (Bendig 2008/2018: 16). Die Dimension Haltung beschreibt die innere Einstellung der begleitenden Erwachsenen: respektvoll, zutrauend, hörend und fragend, verlässlich sowie – je nach Situation – unterstützend oder bewusst zurückhaltend. Die Dimension Methode verweist auf die konkrete didaktische Umsetzung: Beteiligungsformate müssen beispielsweise altersgerecht gestaltet sein und gleiche Beteiligungschancen für alle Kinder eröffnen, unabhängig von Geschlecht oder sozialer Herkunft. Die Dimension Struktur schließlich fordert geklärte Rahmenbedingungen, den Bezug zu gesetzlichen Regelungen, sowie kontinuierliche Qualifizierung der beteiligten Fachkräfte. Erst wenn alle drei Dimensionen zusammenwirken und im Alltagshandeln bzw. in der jeweiligen Organisationskultur verankert werden, kann Partizipation nachhaltig gelingen – punktuelle Beteiligungsaktionen ohne strukturelle und habituelle Verankerung bleiben demgegenüber häufig wirkungslos.

Die Hürde für gelingende Kinder- und Jugendbeteiligung liegt in der Regel nicht bei den jungen Menschen, sondern in den Einstellungen, Ängsten und Kontrollbedürfnissen der Erwachsenen, die Beteiligungsprozesse ermöglichen oder verhindern (Bendig 2008). Dieser Perspektivwechsel – weg von der Frage „Sind die Kinder beteiligungsfähig?“ hin zur Frage „Sind die Erwachsenen und Institutionen beteiligungsbereit?“ – zieht sich als roter Faden durch die Erfahrungen mit gelingender oder gescheiterter Kinder- und Jugendbeteiligung. Es geht darum, Demokratie nicht nur zu lehren, sondern als gelebte Alltagspraxis in Institutionen zu verankern (Bendig 2016).

Für eine wirksame Kinderrechtsbildung ist von entscheidender Bedeutung, dass Kinder ihre Rechte nicht nur kognitiv erfassen, sondern tatsächlich handlungswirksame Kompetenzen erwerben. Dies geschieht im Zusammenspiel formeller und informeller Lernprozesse und beinhaltet neben den Partizipationserfahrungen die Beziehungsgestaltung zwischen Lehr- und Lernpersonen und eine aktivierende Methodik, die Kinder mit allen Sinnen anspricht und sich bei der Auswahl der Themen an der Lebenswelt der Kinder orientiert (Bendig 2018).

Kinderrechtsbildung bedeutet das Lernen *über, durch und für* Kinderrechte (Reitz 2015, z. n. Gerarts 2021). Bildung *über* Kinderrechte umfasst die Vermittlung von Wissen und Verständnis der Normen, Prinzipien und Schutzmechanismen der UN-Kinderrechtskonvention; sie befähigt Kinder und Jugendliche, einzelne Rechte oder deren Umsetzung kritisch zu hinterfragen und gesellschaftliche Wirklichkeit einzuordnen. Bildung *durch* Kinderrechte bezieht sich auf die Gestaltung der Lernumgebung, pädagogische Interaktionen und die Beziehungsgestaltung zwischen allen Beteiligten: Eine anerkennende wertschätzende Haltung, Schutz vor Gewalt, Meinungsfreiheit, Nichtdiskriminierung und die praktische



Die Kinder setzten sich im dritten Workshop intensiv mit ihren Kinderrechten auseinander.

Ermöglichung von Partizipation. Bildung *für* Kinderrechte schließlich zielt auf Empowerment und Solidarität: Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, ihre eigenen Rechte aktiv wahrzunehmen und einzufordern sowie die Rechte anderer zu respektieren, um der Diskrepanz zwischen dem normativen Anspruch der Kinderrechte und der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht ohnmächtig, sondern handlungsfähig zu begegnen (ebd.). Damit korrespondiert dieses Prinzip mit dem Partizipationsdreieck und den beschriebenen Wirkungen des Empowerments (Kapitel 3.5).

Mit diesem Konzept der Demokratie- und Kinderrechtsbildung konnte das Vorhaben an die Agenda der AWO Schwaben anknüpfen, die diese 2025 für ihre 36 Kindertagesstäten formuliert hat:
„In den 36 Kindertageseinrichtungen des AWO Bezirksverbandes Schwaben bestimmt eine aktive, altersgerechte und vielfaltsensible Partizipation den pädagogischen Alltag. Diese Mitbestimmung wird durch eine lebendige Gremienarbeit, wie beispielsweise Kinderkonferenzen oder Kinderräte, fest im Alltag verankert. In Kombination mit verankerten Kinderrechten und einem etablierten Beschwerdemanagement wird so ein umfassender, aktiver Kinderschutz gewährleistet. Diese gelebte Demokratie macht Kinder stark: Sie erfahren Selbstwirksamkeit, lernen Verantwortung zu übernehmen und entwickeln nachhaltig Selbstbewusstsein sowie Konfliktfähigkeit.“ (Konzept AWO Schwaben 2025).[8]

4.4 Ablauf des Gesamtprojekts

Das Projekt „Kinderarmut abschaffen“ wurde von der AWO Schwaben 2024 ins Leben gerufen und entstand im Rahmen des Beginns einer mehrjährigen Kampagne des Verbands zur Sensibilisierung über die Thematik und die Bekämpfung von Kinderarmut. Brigitte Protschka und Dieter Egger aus dem Vorstand der AWO Schwaben initiierten in Anlehnung an das Modellvorhaben und die Begleitstudie der österreichischen Volkshilfe (vgl. Kapitel 2), ein Projekt, in dem erstmals in Deutschland Kinder mit einem monatlichen Betrag von 100 Euro ein Jahr lang unterstützt werden sollten, um herauszufinden, ob und inwiefern sich dadurch ihre Möglichkeiten zur Sozialen Teilhabe vergrößerten. Gemeinsam mit Prof. Dr. Rebekka Bendig und Prof. Dr. Tanja Seider von der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik (HSAP) Berlin wurde das Konzept in zwei Aspekten präzisiert: Die an der Studie teilnehmenden Kinder, die allesamt Horte der AWO in Schwaben besuchten, absolvieren erstens begleitende Kinderrechte-Workshops, die während der Studiendauer stattfanden. Im Rahmen dieser Workshops nahmen die Kinder an Bildungsangeboten zu den Themen Kinderrechten und Soziale Teilhabe teil und wurden zu Co-Forschenden, indem sie Daten für die partizipativ angelegte Studie erhoben. Zweitens sollten in der AWO-Studie die Kinder über die Ausgabe des Geldes entscheiden. Während der gesamten Projektdauer traf sich eine Steuergruppe im zeitlichen Abstand von mehreren Monaten, um den Prozess zu reflektieren und gegebenenfalls anzupassen.

8 Um diesen hohen pädagogischen Standard flächendeckend zu fördern, durchlaufen die Mitarbeiter:innen des AWO Bezirksverbandes Schwaben den Qualifizierungskurs „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“, der von Rüdiger Hansen, Prof. Dr. Raingard Knauer und Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker gestaltet wurde. Darüber hinaus begleiten qualifizierte Multiplikator:innen für Partizipation und Engagementförderung die Teams und Einrichtungen des Bezirksverbandes fortlaufend. Diese Fachkräfte sind speziell dafür zertifiziert, die Kindertageseinrichtungen nach den Konzepten „Die Kinderstube der Demokratie“ sowie „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ professionell und prozessbegleitend zu unterstützen.

Auf der Bezirkskonferenz der AWO Schwaben im April 2025 in Kempten wurde das Konzept der Studie vorgestellt und das Thema Kinderarmut mit den Delegierten als zentral für die nächsten Jahre abgestimmt.

Vor dem Beginn der Studie veranstaltete die AWO Schwaben im Februar 2025 einen Workshop für die **Fachkräfte der teilnehmenden AWO-Horte** mit dem Ziel, alle am Projekt beteiligten Akteur:innen optimal über das geplante Projekt zu informieren, sie einzubinden und ihre Rolle und Mitwirkung zu besprechen. Zudem fand eine Einführung in die Themen Armutssensibilisierung, Kinderrechte und Partizipation sowie in das Konzept des Forschens mit Kindern mit einem Kinderrechtsbasierten Ansatz statt. Während der Projektlaufzeit unterstützten die Hortleitungen und Mitarbeitenden die Kinder engagiert auf verschiedenen Ebenen: Vor Beginn des Projekts wurden die teilnehmenden Kinder auf der Grundlage ihrer Empfehlungen ausgewählt und die Eltern angefragt und informiert. Später begleiteten die Hortleitungen und weitere Hortfachkräfte die Kinder und ihre Eltern mit großer Unterstützung bei der Verwaltung der finanziellen Mittel, organisierten die Fahrten zu den vier Workshops und das Abschlusstreffen und erledigten neben ihrem regulären Arbeitspensum die Abrechnungen der Ausgaben.

Die **Eltern der an der Studie beteiligten Kinder** nahmen im April 2025 an einem Workshop teil, in dem sie vertieft über das Vorhaben, die Aufgaben für ihre Kinder darin sowie über ihre eigene Rolle informiert wurden. Zudem ging es darum, Verständnis für partizipative Prozesse – auch in der Familie – zu schaffen und den Kinderrechteansatz in der Studie zu erläutern.

Der eigentliche **Projektzeitraum**, in dem eine monetäre Unterstützung von 100 Euro monatlich an die Kinder ging, erstreckte sich von Juli 2025 bis Juni 2026. Von diesen zwölf Monaten wurden sieben Monate im Rahmen der Studie erfasst und ausgewertet und auch die vier Workshops fanden in diesem Zeitraum statt (Juli 2025 – Februar 2026). Außerhalb des Forschungsprozesses gab es dann ein Verabschiedungstreffen im Juni 2026.

4.5 Die am Projekt teilnehmenden Kinder

Die an der Studie teilnehmenden Kinder bildeten 2 Fokusgruppen. Sie besuchten Horte der AWO Schwaben und gingen bei Projektbeginn in die zweite, dritte und vierte Klasse in Grundschulen in der Stadt und im Landkreis Augsburg und sowie in der Region Schwaben/Allgäu. Die Workshops wurden in Augsburg (10 Kinder, davon 5w / 5m) sowie im ländlichen Raum Schwaben (10 Kinder, davon 4w / 6m) – parallel durchgeführt. Die Kinder waren zwischen 8 und 11 Jahre alt. Einige der am Projekt beteiligten Kinder wuchsen in Ein-Eltern-Familien auf, mehrere Kinder stammten aus Mehrkind-Familien. Die Familie eines Kindes war erst vor einigen Jahren aus einem Land, in dem Krieg herrscht, nach Deutschland geflohen. Die Familien wirkten den Kindern gegenüber zugewandt und bestärkend und stellen damit einen Resilienzfaktor für das Aufwachsen der Kinder dar. Zu einem großen Teil erschienen die Eltern bildungsaffin. Einige der Kinder wurden während des Projekts eng von ihren Eltern begleitet und besprachen ihre Entscheidungen über die Verwendung ihres Studiengelds mit ihnen. Die meisten Eltern kümmerten sich engagiert darum, dass die für die Projektabrechnung notwendigen Belege aufbewahrt und übergeben werden. Einige Eltern verfügten über weniger Ressourcen und konnten die Kinder nicht so begleiten, dass sie die niedrigschwelligen Bedingungen für ein Verbleiben der Kinder im Projekt erfüllen konnten. Es stellte sich heraus, dass Eltern ihre Kinder unterschiedlich umfassend unterstützen konnten: Die Teilhabe von Kindern mithilfe der Förderung kann an mangelndem Wissen um Abläufe, Sprachbarrieren, Organisationsfähigkeit oder auch durch Trennungssituationen scheitern. Zwei der Kinder brachen aus persönlichen Gründen im Projektverlauf ihre Teilnahme ab.

4.6 Die Kinderworkshops

Die vier Workshops bildeten den partizipativen Forschungsrahmen des Projekts und verbanden Kinderrechtsbildung, die Qualifizierung der Kinder als Co-Forschende und die empirische Erhebung ihrer Perspektiven auf Soziale Teilhabe. Die Erhebung war als Prozess angelegt: Ausgehend von der Situation vor der Mittelvergabe wurde der individuelle Umgang mit dem Studiengeld begleitet, reflektiert und abschließend hinsichtlich seiner Wirkungen bewertet.

Projektübersicht „Mitmachen macht stark“

AWO Schwaben · Prof. Dr. R. Bendig und Prof. Dr. T. Seider (HSAP Berlin) · Partizipatives Forschungsprojekt mit Fokusgruppen 2025/2026

2025 · Vorbereitung

Bezirkskonferenz AWO Schwaben: „Kinderarmut abschaffen!“
Beschluss und Auftakt der Kampagne

Beratung und Begleitung: Workshop Fachkräfte
Fachkräfte der AWO-Horte

Familien einbinden: Elternworkshops
Vorbereitung der Eltern der Fokusgruppen,
Partizipation der Kinder gewährleisten

2025/2026 · Kernphase: Kinderworkshops

2 Fokusgruppen · je 10 Kinder
aus Horten der AWO Schwaben

Fokusgruppe 1 · Stadt

Fokusgruppe 2 · Land

Workshop 1 | Workshop 2 | Workshop 3 | Workshop 4 | Abschlusstreffen

Photo-Voice-Messages zwischen den Workshops Erlebnisse mit 100 € / Monat für Soziale Teilhabe

Fachkräfte der AWO-Horte
- begleiten Familien bei Bedarf
- geben 100 €/Monat weiter
- unterstützen & dokumentieren

Eltern der Fokusgruppen
- begleiten die Kinder
- beraten Ausgaben in der Familie
- halten sich zurück: Kinder entscheiden selbst

2026 · Auswertung & Transfer

Sommer 2026
Wissenschaftliche Auswertung & Publikation R. Bendig / T. Seider

30.10.2026
Konferenz zur AWO Schwaben: In- und externe Veröffentlichung und Diskussion der Studienergebnisse

Transfer
Maßnahmen der Kampagne “Kinderarmut abschaffen” bis 2029
Ergebnisse als Grundlage für die Ausgestaltung

Ziel der Workshops war es erstens, dass die Kinder über die UN-Kinderrechtskonvention und ausgewählte Rechte informiert, sich ihrer eigenen Rolle als Rechtsträger:innen bewusst werden und diese reflektieren können. Zweitens spielte (neben anderen Themen) die Bedeutung Sozialer Teilhabe für junge Menschen eine zentrale Rolle. Damit einhergehend wurden materielle und immaterielle Aspekte von Teilhabe reflektiert – und auch die Erlebnisse mit dem Studiengeld wurden in der Gruppe besprochen.

Besonders war dabei die Doppelrolle der Studienautorinnen als Wissenschaftlerinnen und Workshopleiterinnen. Beide Wissenschaftlerinnen haben einen pädagogischen Hintergrund. Während des gemeinsamen Jahres fand ein Beziehungsaufbau zwischen den Forscherinnen und den Kindern statt, der eine vertrauensvolle Zusammenarbeit möglich machte.

Im **Einführungsworkshop (WS 1** im **Juli 2025)**, der zugleich den Projektbeginn für die teilnehmenden Kinder markierte, wurden ausgehend von der Forschungsfrage 1: **„Welche Sicht haben die Kinder auf Soziale Teilhabe und welche Erfahrungen mit Sozialer Teilhabe bringen sie mit?“** Daten erhoben, die Auskunft über das Vorwissen über und die Erfahrungen mit Sozialer Teilhabe bei den Kindern vor dem Erhalt des Studiengelds geben sollten. Während des Workshops setzten sich die Kinder mit folgenden Inhalten auseinander: Nach einer kindgerechten Einführung in die Studie, Informationen über Freiwilligkeit und Vertraulichkeit ging es um kindliches Wohlbefinden. Für die Entwicklung von Vorstellungen darüber, was Kinder für ein gutes Leben benötigen, arbeiteten die Kinder anhand theaterpädagogischer Methoden sowie mit der Methode Körperumrisse zu ausgewählten Dimensionen des Child-Well-being-Konzepts. Die Kinder diskutierten Einschränkungen, Ressourcen, Lösungsmöglichkeiten und eigene Erfahrungen bzw. Beobachtungen. Vor der Auszahlung formulierten sie Wünsche zur Verwendung der 100 Euro. Abschließend wurden sie in die Photovoice-Methode eingeführt und dokumentierten zwischen Workshop 1 und Workshop 2 ihren Mitteleinsatz anhand von Fotos und Sprachnachrichten.

Workshop 2 fokussierte das Erleben des Mitteleinsatzes und dessen Bedeutung für die Soziale Teilhabe mit der Forschungsfrage 2: „**Wie erleben die Kinder ihren Mitteleinsatz – insbesondere im Hinblick auf Soziale Teilhabe?“**. Die Photovoice-Aufnahmen der Kinder, die im Rahmen einer Vernissage von den Kindern präsentiert wurden, dienten als Ausgangspunkt für Prozesse des Austauschs und der Reflexion. In einer Forschungswerkstatt überprüften die Kinder als Co-Forschende erste wissenschaftliche Deutungen der Wissenschaftlerinnen mit kritischen und ergänzenden Rückmeldungen. Sodann wurden die Bedeutung und spezifischen Qualitäten Sozialer Teilhabe durch die Ausgaben, etwa hinsichtlich Wohlbefinden, Freundschaften, Familie, Lernen und Schule mittels einer Positionierungsmethode erfasst. Zudem wurde mit der Methode des Systemischen Konsensierens für Kinder die Entscheidungsfindung über die Mittelverwendung in der Familie erprobt und mit dem Kinderrecht auf Beteiligung (Art. 12 UN-KRK) verknüpft.

Workshop 3 vertiefte die Reflexion des Mitteleinsatzes mit der Forschungsfrage 3: **„Wie verändert sich das Erleben des Mitteleinsatzes und der damit verbundenen Möglichkeiten Sozialer Teilhabe im weiteren Projektverlauf?“. Der Workshop** untersuchte Veränderungen durch den Austausch unter den Kindern sowie mögliche Auswirkungen auf zukünftige Ausgaben. Zudem standen demokratische Entscheidungskompetenzen in der Familie und Wünsche bzw. Unterstützungsbedarfe für eine verbesserte Soziale Teilhabe im Mittelpunkt. Gearbeitet wurde u. a. mit der kreativen Methode „Mut-Sätze basteln“ und mit einer Zukunftswerkstatt für Kinder.

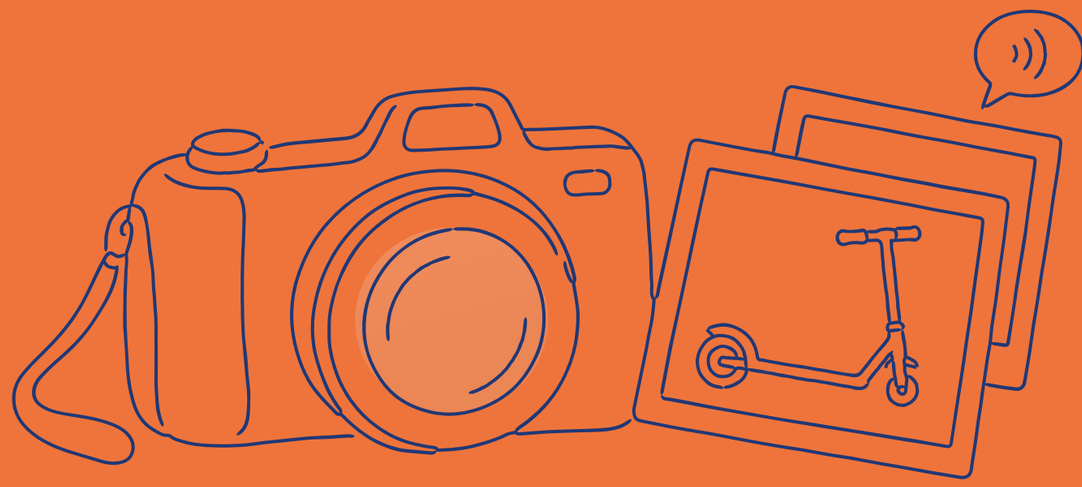
Workshop 4 diente der Gesamtschau der Projekterfahrungen, die unter der Forschungsfrage 4„**Welche Wirkungen schreiben die Kinder den unterschiedlichen Elementen des Projekts – insbesondere dem Studiengeld, dem Peer-Austausch und den Qualifizierungs- bzw. Reflexionsangeboten – auf ihre Möglichkeiten Sozialer Teilhabe zu?“** erfasst wurden. Die Kinder bewerteten die Wirkungen des Geldes und gaben Einblick in Peer-Erfahrungen, Qualifizierung und Empowerment. Abschließend reflektierten sie Lernerfahrungen zu Kinderrechten, Veränderungen durch das Projekt, Gespräche mit Familie und Freund:innen sowie ihren Grad der Mitbestimmung bei der Verwendung der Mittel. Im zweiten Teil des Workshops drehten die Kinder einen kleinen Film, in dem sie ihre Vorstellungen von gelungener Sozialer Teilhabe umsetzten.

5

Die Begleitstudie zur Sozialen Teilhabe – Forschungsdesign

Wie aus Erfahrungen Erkenntnisse werden

Wie lässt sich Soziale Teilhabe aus der Perspektive von Kindern erforschen? Die Studie verbindet unterschiedliche Zugänge – von Photovoice und Gruppeninterviews über selbst erstellte Text- und Bildmaterialien bis zur teilnehmenden Beobachtung. Die Kinder bringen dabei ihre eigenen Erfahrungen ein und wirken als Co-Forschende an der Entstehung des Wissens mit.



Die Begleitstudie zur Sozialen Teilhabe – Forschungsdesign

5.1 Der Kinderrechtsansatz in der Forschung

Überträgt man den Kinderrechtsansatz auf Forschungs- und Bildungsprojekte mit jungen Menschen, verlangt er mehr als die bloße Berücksichtigung kinderrechtlicher Ziele im Ergebnis. Auch der Weg dorthin – der Forschungs- und Beteiligungsprozess selbst – muss an kinderrechtlichen Maßstäben ausgerichtet sein, etwa in Form von Mitsprache-, Schutz- und Beteiligungsrechten während der Erhebung. Eine an den Kinderrechten orientierte Forschungsethik prüft dabei nicht nur, was methodisch möglich, sondern auch, was gegenüber den Beforschten vertretbar ist – etwa im Umgang mit sensiblen Themen (Bendig 2026).

Darüber hinaus orientiert sich ein Kinderrechtsansatz in der Forschung mit Kindern an epistemologischen und wissensethischen Fragen. Nach der Philosophin Miranda Fricker sind marginalisierte Gruppen besonders häufig von epistemischer Ungerechtigkeit betroffen (Fricker 2023). Das heißt, sie werden in ihrer Rolle als Wissende nicht gehört und nicht befragt, z. B. in Angelegenheiten, die ihre kindliche Erfahrungsperspektive betreffen.[9] Dadurch kann aber auch ihre Erfahrungsperspektive, die ein spezifisches Wissen über die Welt produziert, nicht ausreichend in gesellschaftliche Diskussionen einfließen und steht somit als kollektives Erfahrungs- und Orientierungswissen nicht zur Verfügung.[10] Szukala/Hiller/Seider (2024) führen auf der Grundlage von Frickers Theorie aus, dass dadurch die Potentiale von Kindern und Jugendlichen „in ihrem Handeln und in ihrer Identität als Wissende – und Lernende“ eingeschränkt werden (ebd.: 80ff.). Im Hinblick auf wissensethische Fragen bedeutet ein Kinderrechtsansatz in der Forschung somit auch, dass Kinder die Möglichkeit haben sollen, sich an der Wissensproduktion in unserer Gesellschaft zu beteiligen. Nicht nur, um als potentiell marginalisierte Gruppe Gehör für ihre Interessen zu finden, sondern auch, um mit ihrem geteilten Wissens- und Erfahrungsschatz gesellschaftliches Wissen anzureichern. In der Studie forschen Kinder im Kontext ihres Lebensalltags über Soziale Teilhabe und generieren ein Wissen darüber, wie sie ihren Alltag gestalten würden, wenn sie befreit wären von Teilhabebarrieren. Mit jeder Entscheidung, die sie tätigen und reflektieren, ordnen sie ein, was für sie in ihrer spezifischen Lebenssituation relevant ist – und welche Aspekte aus einer kindlichen Perspektive weniger stark gewichtet werden. Somit zeigt die Studie nicht nur die Perspektive der Kinder als Wissende – sie ist in dieser Konzeption ohne ein Engagement der Kinder als Co-Forschende gar nicht möglich.

Leitend für das Vorhaben war entsprechend die normative Prozessorientierung an der UN-Kinderrechtskonvention. Nicht allein das Projektergebnis sollte die Umsetzung der Kinderrechte im Sinne eines Aufwachsens in Wohlergehen und Chancengerechtigkeit befördern – kinderrechtliche Fragen wurden bewusst auch entlang des gesamten Prozesses mitgedacht, im Sinne der Forderung Kinder als aktiv zu beteiligende Rechtssubjekte zu behandeln. Das begann bei der Schaffung eines geschützten Raums, in dem junge Menschen ihre Themen bearbeiten konnten, und reichte bis zu einer armutssensiblen Forschungsethik, die bewusst nicht alles abfragt, was abgefragt werden könnte, sondern die Persönlichkeitsrechte und die Privatsphäre der Teilnehmenden respektiert (vgl. Bendig 2026).

5.2 Partizipativ Forschen mit Kindern

5.2.1 Forschungsethik

Die Perspektive von Kindern wird in der Forschung stets über Erwachsene vorstrukturiert und vermittelt – die neuen Kindheitswissenschaften sprechen deshalb von einem Repräsentationsdilemma (vgl. Joos/Alberth 2022). Das impliziert u. a., dass das Forschungsdesign mit seiner zentralen Forschungsfrage sowie die methodischen Zugänge zur Beantwortung dieser Frage aus einer Erwachsenenperspektive konstruiert werden. Partizipative Forschung wiederum hat den Anspruch, solch ein hierarchisches Machtgefälle weitestgehend zu vermeiden (vgl. Unger 2018). Bei der Forschung berücksichtigt werden musste auch das Prinzip der „ethischen Symmetrie“, nach dem in methodologischer Hinsicht ein „reflexiver Umgang mit generationaler Differenz zu praktizieren sei, der gewährleistet, dass sich für Kinder aus ihrem sozialen Status als Kinder keine Nachteile ergeben.“ (Eßer/Sitter 2018). Partizipative Forschung ist darauf ausgerichtet, aus Beforschten Mitforschende zu machen und sie am Forschungsprozess zu beteiligen. Idealerweise und in Projekten mit Erwachsenen sind die Mitforschenden am gesamten Prozess beteiligt (vgl. Unger 2018). Die Qualität der Beteiligung wird bei Projekten mit Kindern jedoch anders bemessen (vgl. Eßer/Sitter 2018). Denn sowohl wegen forschungsethischer Prämissen als auch wegen des Kinderschutzes sollen Kinder insbesondere bei vulnerablen Themen vor zu großer Sichtbarkeit geschützt werden. Hinzu kommt auch, dass es nicht unbedingt den Interessen von Kindern mittleren Alters entspricht, an langwierigen und häufig als abstrakt und trocken empfundenen sozialwissenschaftlichen Auswertungsprozessen mitzuwirken bzw. mitwirken zu müssen. Im Forschungsprojekt sind wir dann immer wieder an Grenzen gestoßen, wenn Einheiten zur Forschungswerkstatt zu lange dauerten, weil sich die Kinder lieber spielerisch mit jenen Themen beschäftigten, die sie mehr interessierten. Insofern waren die Kinder insbesondere am Prozess der Datenerhebung beteiligt und brachten sich partiell in Auswertungsvorgänge ein (vgl. z. B. 6.1.4 Technik & Co).



Als Co-Forschende bringen die Kinder ihre eigenen Sichtweisen ein und wirken daran mit, welche Erfahrungen und Themen im Forschungsprozess sichtbar werden.

5.2.2 Kinder als Co-Forschende

Im Rahmen der vier Kinderworkshops fand nicht nur eine Ausbildung zu den Kinderrechten statt. Es gab darüber hinaus immer wieder Einheiten, in denen wir mit den Kindern das Phänomen der Sozialen Teilhabe beforschten. Kinder gelten in der neuen Kindheitsforschung als Co-Konstrukteur:innen ihrer Lebenswelt. Das heißt, sie gestalten ihre Lebenswelt aktiv mit und wissen insofern auch am besten über diese Bescheid (vgl. Vogl 2026: 13). Insofern ist es Aufgabe wissenschaftlicher Forschung, angemessene Methoden zu finden, in denen die Kinder eine Stimme erhalten und in denen sie auch Gehör finden mit ihren Anliegen (ebd.). Das ist bei einem Thema wie der Sozialen Teilhabe besonders relevant, da es sie selbst betrifft. Die Teilnehmer:innen erprobten in ihrem eigenen Lebensumfeld und ausgehend von ihren persönlichen Bedürfnissen, welche Veränderungen eine monatliche monetäre Unterstützung für ihr Leben bedeutet. Dabei hatten die Kinder eine doppelte Entscheidungsgewalt: Sie trafen erstens die Entscheidung über die Verwendung der finanziellen Mittel.[11] Zweitens konnten sie auch wählen, welche ihrer Ausgaben sie mit der Methode Photovoice mit den Autorinnen der Studie teilen möchten. Dieses recht offene Vorgehen stellte auch einen Glücksfall für die Studie dar, denn der Mitteleinsatz der Kinder konnte auf diese Weise recht nah an ihren subjektiv wahrgenommenen Bedürfnissen erfolgen und somit darüber Aufschluss geben, in welcher Hinsicht Kinder einen Mangel empfinden und inwiefern eine Unterstützung das Leben der Kinder und ihre Soziale Teilhabe in der Familie, mit ihren Freunden, in Schule und Freizeit bereichern kann. Die Kinder haben mit ihrer engagierten Teilnahme als Co-Forschende und ihren Gedanken und Reflexionen den Forschungsprozess bereichert und dadurch neue Erkenntnisse ermöglicht. Durch die Teilnahme am Projekt und der Begleitforschung konnten die Kinder wiederum auch für sie

9 Fricker spricht hier von Zeugnisungerechtigkeit (Fricker 2023).

10 Diesen Ausschluss aus der kollektiven Wissensproduktion aufgrund eines marginalisierten gesellschaftlichen Status einer Gruppe, der zu einer ‚hermeneutischen Lücke‘ führt, bezeichnet Fricker als Hermeneutische Ungerechtigkeit (ebd.).

11 Innerhalb der Vorgabe, dass die Mittel eng an den Verwendungszweck der Sozialen Teilhabe gekoppelt sind, hatten die teilnehmenden Kinder einen breiten Entscheidungsspielraum über die Verwendung ihres Studiengelds. In Einzelfällen, die im Grenzbereich lagen, oblag es den Kindern, ihre Entscheidung zu begründen.

wertvolle Erfahrungen in der Gruppe und in ihren Familien machen, die durch die beteiligungsorientierte Perspektive des Projekts angeregt wurden. So hatte z. B. die Entscheidungsmacht über das Studiengeld als eigenes Budget bei vielen Kindern eine Veränderung im Umgang mit Geld zur Folge.

Bemerkenswert war, dass die teilnehmenden Kinder ihre Rolle als Co-Forschende von Beginn an ernst nahmen. Im ersten Workshop fand eine kindgerechte Einführung in die Thematik sozialwissenschaftliche Forschung und in die Studie statt. Im Zuge dessen erhielten die teilnehmenden Kinder ein Forscherjournal für das gemeinsam Erarbeitete und die Forschungsaufträge zwischen den Workshops. Bereits im zweiten Workshop hatten die Kinder unabgesprochen mit dem Begriff „Studiengeld“ ein sinnvolles eigenes Wort für die 100 Euro gefunden (die bis dato von den Wissenschaftlerinnen mit dem Wort „das Geld“ tradiert wurden), das von da an von allen am Projekt Beteiligten verwendet wurde. Auch daran zeigte sich, dass die Teilnehmer:innen die Studie aktiv mitgestaltet haben.

5.3 Die Erhebung der Daten in den Workshops

Die Datenerhebung erfolgte mit einer Mixed-Methods-Erhebung – weitestgehend in den Workhops: Neben der Anwendung der **Methode Photovoice** (1) wurden auch **Gruppeninterviews** (2) durchgeführt. In den Workshops wurden zudem entstandene **Text- und Bilddokumente** (Dokumente, Bilder, kleine Theaterstücke etc.) ausgewertet (3). Des Weiteren wurde mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung gearbeitet und mit dem Tür- und Angelgespräch auf eine Methode aus der Praxisforschung zurückgegriffen. In Modulen einer **Forschungswerkstatt** stellten wir den Teilnehmer:innen vorläufige Deutungen und Interpretationen der Daten vor und diskutierten diese dann gemeinsam mit ihnen, damit die Deutungsperspektive der Kinder in der Forschung einfließen konnte.

5.4. Photovoice als partizipativer Forschungszugang

Um zu untersuchen, wie die Kinder über das ihnen monatlich zur Verfügung gestellte Studiengeld verfügen – wofür sie es verwenden, welche Erfahrungen sie damit machen und inwiefern dadurch Soziale Teilhabe ermöglicht wird –, wurde die qualitative partizipative Methode Photovoice eingesetzt (Wang/Burries: 1997; Layh: 2020). Zwischen den Workshops fotografierten die Kinder drei mit dem Studiengeld erworbene Güter (z. B. einen Roller) oder finanzierte Aktivitäten und Dienstleistungen (z. B. einen Kinobesuch). Zu den Fotos nahmen sie jeweils eine Sprachnachricht[12] auf, in der sie erläuterten, was darauf zu sehen war, was sie mit dem Studiengeld erlebt hatten und welche weiteren Personen gegebenenfalls daran beteiligt waren.

Photovoice eignet sich dabei in besonderer Weise für das partizipative Forschen mit Kindern (Landwehr/Kolip: 2021), weil die Methode den beteiligten Kindern als Co-Forschenden eigene Entscheidungsspielräume innerhalb des Forschungsprozesses eröffnet: Sie entscheiden zunächst selbst, welche Situationen, Gegenstände und Erfahrungen sie fotografisch festhalten und damit für die Forschung sichtbar machen möchten. Ebenso können sie entscheiden, welche Erfahrungen sie nicht dokumentieren oder mitteilen möchten. Die Auswahl dessen, was gezeigt und erzählt wird, liegt damit nicht allein bei den erwachsenen Forschenden.

Darin besteht ein wesentliches partizipatives Potenzial der Methode: Die für Forschung mit Kindern charakteristische Machtasymmetrie zwischen erwachsenen Forschenden und Kindern wird zwar nicht aufgehoben, kann jedoch partiell reduziert werden. Die Kinder wirken an der Hervorbringung und Kontextualisierung des empirischen Materials mit und erhalten Einfluss darauf, welche Aspekte ihrer Lebenswelt Eingang in den Forschungsprozess finden.

Grundsätzlich fotografieren Teilnehmende bei Photovoice zu einem vorgegebenen Thema oder einer Fragestellung Situationen und Gegenstände, die aus ihrer Perspektive für den untersuchten Sachverhalt bedeutsam sind. Die entstandenen Fotografien können anschließend sowohl selbst Gegenstand der Analyse als auch Ausgangspunkt für Erzählungen und gemeinsame Reflexionen sein.

5.4.1. Funktion der Fotografien in der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Studie wurden die Fotografien nicht als eigenständiges visuelles Datenmaterial hinsichtlich ihrer ästhetischen oder bildlichen Darstellungsweise – etwa Bildaufbau, Perspektive oder Inszenierung – analysiert, ihnen kamen vielmehr zwei miteinander verbundene Funktionen zu: Erstens dokumentierten und veranschaulichten sie ausgewählte Verwendungsweisen des Studiengeldes. Zweitens fungierten sie als visuelle Erzählanlässe, die die Kinder dabei unterstützten, ihre Erfahrungen zu erinnern, zu beschreiben und mit anderen zu teilen.

Die Versprachlichung und gemeinsame Deutung der Fotografien erfolgte in zwei zeitlich versetzten Phasen, die sich als Dekodierphasen beschreiben lassen (Vogl 2026: 79). Eine erste Erzählphase fand bereits im Rahmen des individuellen Forschungsauftrags statt: Beim Aufnehmen der Sprachnachricht erläuterten die Kinder ihre Fotos und berichteten von ihren Erfahrungen mit dem Studiengeld. Diese erste Erzählung richtete sich an die Studienautorinnen, die zugleich die Workshops durchführten.

Eine zweite Erzähl- und Reflexionsphase fand im jeweils folgenden Workshop statt. Etwa zehn Tage zuvor übermittelten die Kinder ihre Fotografien und Sprachnachrichten an die Wissenschaftlerinnen. Die Fotos wurden ausgedruckt und zu Beginn des Workshops präsentiert. Jedes Kind erhielt dafür ein eigenes Poster. Gemeinsam betrachtete die Gruppe die Poster; die Kinder erläuterten ihre abgebildeten Gegenstände, Aktivitäten und Erlebnisse und beantworteten Fragen der anderen Kinder. Die Workshopleitung moderierte den Austausch und stellte dabei Bezüge zur übergeordneten Frage der Sozialen Teilhabe her. Das auf diese Weise entstehende Gruppengespräch über die Erfahrungen mit dem Studiengeld wurde aufgezeichnet und ebenso wie die zuvor eingegangenen Sprachnachrichten transkribiert.

5.4.2 Aussagekraft und Grenzen des Materials

Die mit Photovoice dokumentierten Ausgaben bilden nicht notwendigerweise sämtliche Verwendungen des Studiengeldes im jeweiligen Erhebungszeitraum ab. Vielmehr handelt es sich um eine von den Kindern selbst vorgenommene Auswahl. Diese Selektivität ist nicht lediglich als methodische Begrenzung zu

Die von den Kindern aufgenommenen Fotos werden im Workshop präsentiert und gemeinsam besprochen – als Dokumentation ihrer Erfahrungen und als Ausgangspunkt für weitere Erzählungen.



12 Für die Transkription der erhobenen Audio-Daten wurde eine Software verwendet, deren Datenverarbeitung den geltenden Anforderungen der EU-Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) entspricht.

verstehen, sondern wird zugleich als Bestandteil des Erkenntnisinteresses berücksichtigt: Sichtbar wird, welche Anschaffungen, Aktivitäten und Erfahrungen die Kinder selbst für zeigens- und erzählenswert halten. Die Fotografien geben damit keinen vollständigen Überblick über den Mitteleinsatz, sondern eröffnen einen Zugang zu subjektiv bedeutsamen Erfahrungen im Umgang mit dem Studiengeld. Welche Relevanz die Kinder den ausgewählten Erfahrungen zuschreiben, erschließt sich dabei insbesondere aus ihren begleitenden Erzählungen und den Gesprächen in der Gruppe.

Ziel dieses Vorgehens ist es, die Perspektiven der Kinder auf die Qualität und Bedeutung Sozialer Teilhabe möglichst differenziert zu erfassen und ihnen zugleich ein möglichst hohes Maß an Kontrolle darüber zu belassen, welche Erfahrungen sie in den Forschungsprozess einbringen. Die Verbindung von Fotografien, individuellen Sprachnachrichten und gemeinsamem Gespräch ermöglicht es, nicht nur die Verwendung des Studiengeldes zu dokumentieren, sondern auch die damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen, sozialen Beziehungen und Teilhabeerfahrungen zu rekonstruieren.

Zugleich besitzt das Vorgehen eine pädagogische Dimension: Im gemeinsamen Betrachten und Besprechen der Fotografien werden die unterschiedlichen Entscheidungen und Erfahrungen der Kinder innerhalb der Gruppe sichtbar und kommunikativ zugänglich. Die Kinder können voneinander erfahren, welche Möglichkeiten andere mit dem Studiengeld genutzt haben, ihre eigenen Erfahrungen mit denen anderer in Beziehung setzen und unterschiedliche Formen Sozialer Teilhabe gemeinsam reflektieren.

5.4.2 Semistrukturierte Gruppeninterviews

Als weitere Erhebungsmethode wurden in verschiedenen Workshopphasen semistrukturierte Gruppeninterviews mit den Kindern durchgeführt und auditiv aufgezeichnet (Döring/Bortz 2016). Aufgrund ihrer Nähe zu alltäglichen Gesprächssituationen eignen sich Gruppeninterviews gut für die Forschung mit Kindern. Sie ermöglichen es, unterschiedliche Positionen und Erfahrungen zu erfassen und zugleich Einblicke in die Interaktion innerhalb der Gruppe zu gewinnen (ebd.: 379).

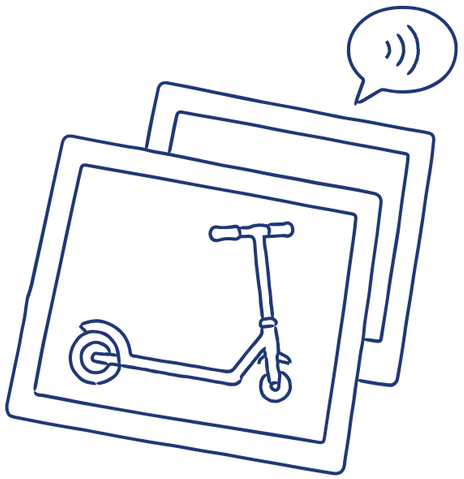
Die Entscheidung für einen semistrukturierten Interviewleitfaden stellte sicher, dass die für die Forschungsfragen relevanten Themen angesprochen wurden, zugleich aber Raum für Themen und Erfahrungen gelassen wurde, die von den Kindern selbst eingebracht wurden. Von besonderem Interesse waren dabei

Beim gemeinsamen Betrachten ihrer Beiträge tauschen die Kinder Erfahrungen aus, ergänzen einander und entwickeln eigene Deutungen Sozialer Teilhabe.





Von Kindern erstellte Text- und Bilddokumente werden zum Datenmaterial und zugleich zum Gesprächsanlass für die weitere Forschung.



Gesprächsphasen mit hoher Interaktionsdichte. Bei Themen, die für die Kinder besonders bedeutsam oder kontrovers waren, reagierten sie häufig unmittelbar aufeinander, ergänzten oder widersprachen sich und entwickelten das Gespräch zunehmend selbstständig weiter. In solchen Sequenzen entstanden gruppendiskussionsähnliche Gesprächsverläufe, in denen die Steuerung durch die Interviewenden in den Hintergrund trat. Diese Dynamiken geben zusätzlich Aufschluss darüber, welche Themen die Kinder besonders beschäftigen und wo sich geteilte, unterschiedliche oder kontroverse Perspektiven zeigen.

5.4.3 Datenerhebung durch von Kindern erstellte Text- und Bilddokumente

Während der Workshops entstanden zudem unterschiedliche Text- und Bilddokumente der Kinder. Diese Materialien erfüllten im Forschungsprozess zwei Funktionen: Ein Teil wurde als eigenständiges Datenmaterial ausgewertet; andere Materialien dienten als Gesprächsanlass für die Gruppeninterviews und wurden auf diese Weise in die weitere Datenerhebung einbezogen.

Ein Beispiel hierfür sind die sogenannten „Körperumrisse“. Diese wurden zu Beginn des ersten Workshops und damit noch vor der Bildungsarbeit zu Kinderrechten sowie vor der erstmaligen Auszahlung des Studiengeldes erstellt. Die Aufgabe wurde in Partnerarbeit durchgeführt. Ein Kind legte sich auf ein großes Papier, während das andere dessen Körperumriss nachzeichnete. Anschließend gestalteten beide Kinder den entstandenen Umriss gemeinsam und ergänzten Zeichnungen oder schriftliche Angaben als Antworten auf die vorgegebenen Fragen. Auf diese Weise entstanden kindgerecht erstellte Dokumente, die einen Zugang zu den Vorstellungen und Wissensbeständen der Kinder zu Beginn der Studie ermöglichten. Ziel war es, den Ausgangsstand der Kinder zu erfassen: Welches Wissen über Kinderrechte bringen sie bereits mit und welche Bedingungen sind aus ihrer Sicht für das Wohlbefinden von Kindern wichtig?

5.4.4 Teilnehmende Beobachtung und informelle Gespräche

Ergänzend zu den systematischen Erhebungen wurden während der Workshops teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und in Feldnotizen dokumentiert (vgl. Breidenstein et al. 2020). Sie ermöglichten es, Interaktionen, Gruppendynamiken und situative Äußerungen der Kinder zu erfassen, die in Interviews nicht immer zugänglich sind.

Als weitere Erkenntnisquelle dienten informelle Tür-und-Angel-Gespräche (vgl. Unterkofler 2024), die etwa beim Ankommen, in Pausen oder nach den Workshops entstanden. Solche alltagsnahen Gesprächssituationen können gerade in der Forschung mit Kindern Zugänge



Von Kindern erstellte Text- und Bilddokumente werden zum Datenmaterial und zugleich zum Gesprächsanlass für die weitere Forschung.



Der gestaltete Körperumriss hält fest, welche Rechte und Bedingungen die Kinder selbst für ein gutes Aufwachsen als bedeutsam benennen.

zu subjektiven Erfahrungen eröffnen, die in formalisierten Erhebungssituationen weniger leicht zur Sprache kommen. Die dabei gewonnenen Informationen wurden nicht als eigenständige Interviews, sondern als ergänzende Kontextinformationen für die Interpretation des systematisch erhobenen Materials berücksichtigt.

5.5 Die Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung des erhobenen Materials erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Diese ermöglicht es, umfangreiches qualitatives Datenmaterial systematisch, regelgeleitet und auf die Forschungsfrage bezogen zu strukturieren und auszuwerten. Im Zentrum steht die Analyse inhaltlicher Aussagen des Materials anhand eines transparent entwickelten Kategoriensystems. Für die vorliegende Studie wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Sie zielt darauf, für die Forschungsfrage relevante inhaltliche Aspekte aus dem Material herauszuarbeiten, zu ordnen und fallübergreifend zu vergleichen.

Das Kategoriensystem wurde in einem kombiniert deduktiv-induktiven Verfahren entwickelt. Zunächst wurden aus der Forschungsfrage und den theoretischen Vorannahmen deduktiv die Hauptkategorien abgeleitet und in einem Kodierleitfaden definiert. Die Hauptkategorien bezogen sich insbesondere auf die Wirkungen der Intervention, Veränderungen der Sozialen Teilhabe, die Bedeutung der monetären Unterstützung sowie den Beitrag der empowernden Maßnahmen. Im weiteren Auswertungsprozess mit der Software MAXQDA wurden diese Kategorien am Material überprüft, differenziert und um induktiv entwickelte Kategorien ergänzt. So konnten auch Aspekte berücksichtigt werden, die theoretisch nicht vorab festgelegt waren, sich aber im Material als relevant erwiesen.

6.1

Auswertung der Forschung

Veränderungen durch eine monatliche Zuwendung von 100 Euro für Soziale Teilhabe

Die monatliche Zuwendung erweitert für die Kinder ganz konkrete Handlungsspielräume – beim Lernen, bei gemeinsamen Erlebnissen mit der Familie, im Sport, bei Kleidung, Technik und im Zusammensein mit Freundinnen und Freunden. Dabei zeigt sich: Entscheidend ist häufig nicht der gekaufte Gegenstand selbst, sondern das, was dadurch möglich wird – mitmachen, dazugehören, Neues erleben und eigene Interessen verfolgen.



Auswertung der Forschung

Erfahrungen und Wünsche in Bezug auf Soziale Teilhabe

Im Austausch und den Gruppengesprächen, ebenso wie über die Beobachtung der Kinder im Gruppengeschehen wird deutlich, dass die Kinder über zahlreiche persönliche Ressourcen verfügen, um für Herausforderungen in ihrem Leben konstruktive Lösungen zu finden. Gleichzeitig stellen sie durchaus Bezüge zwischen finanziellen Bedingungen und Sozialer Teilhabe her. Deutlich wird an mehreren Stellen, dass die Schule als bedeutende Lebenswelt von Kindern auf der einen Seite ein Begegnungsort und sozialer Kontaktraum ist, auf der anderen Seite erleben und beobachten sie hier auch Ausgrenzung und Beschämung.

„Zum Beispiel, ein Kind aus meiner Schule. Der hatte mal pinke Schuhe an. Da wurde der deswegen ausgelacht, weil er pinke Schuhe hatte. Aber er konnte ja gar nichts dafür, weil er keine anderen hatte.“ (WS1_1A, J3, 114)

„Wenn ich jetzt nicht so viel Geld hätte, würde ich mir wünschen, dass sie mir eine Chance geben. Weil wenn sie mich immer ausschließen würden, das wäre richtig, richtig blöd. Weil ich habe ja nichts gemacht und nur wegen meinem Geld. Man muss nicht immer stinkreich sein, wenn man Freunde hat, sondern wahre Freundschaft kommt von innen. Also wenn man jetzt stinkreich ist und tausende Freunde hat, richtig arrogant ist, dann verliert man so auch wieder Freunde. Aber wenn man arm ist, aber richtig herzvoll, sollte man eigentlich mehr Freunde kriegen. Aber es ist genau andersrum. Die Reichen haben die meisten Freunde, auch wenn sie richtig arrogant sind und die, die eher nicht so viel Geld haben, die herzvoll sind, haben nicht so (viele)“ (WS1_2A, M1, 127)

Im Gespräch entwickeln die Kinder klare Vorstellungen davon, was sie als hilfreich empfinden würden, wenn sie sich in schwierigen Situationen befinden und sich ausgeschlossen fühlen:

„Dass man einfach Sachen macht, die einen glücklich machen. (…)

Lustige Sachen machen. Ja. Und ein bisschen Aufmunterung. Hey, ist nicht so schlimm. Du kannst es einfach! Und du schaffst das.“ (WS1_2A, J1, 116–120)

Auch dieses Kind ist überzeugt davon, dass Selbstbewusstsein und Ermutigung wichtige Elemente sind, die Kinder helfen, sich wirksam zu fühlen. Als im weiteren Verlauf das Gespräch auf den Hort kommt, meldet es sich zu Wort:

„(…) und ich finde das auch wahr, weil manche glauben nicht an sich selber, aber sie können eigentlich alles schaffen, was sie wollen, wenn sie an sich glauben. Nur sie tun es einfach nicht. Und das bringt so viel, an sich zu glauben. Und es gibt auch so viel Mut. Und wenn man sich für etwas schämt, ignoriere, was andere denken. Mach dein Ding und mach einfach, was du willst.“
Nachfrage: „Und ich glaube [Name Kind], du müsstest jetzt echt mal in so eine Schulklasse gehen, oder? Und das ganz vielen Kindern sagen, weil das vielleicht nicht jeder von seinen Eltern gesagt kriegt. Und manchmal ist es gut, wenn man sowas dann zum Beispiel in der Schule oder im Hort gesagt kriegt. (…) [Name Kind] möchte noch was dazu sagen.“
„Ich wollte nur sagen. (…). Bei mir ist das Problem. Wir sind nicht mehr im Hort.“
Nachfrage: „Stimmt. Da fehlt euch richtig was, oder?“ Da geht der Blick zu [Name der Fachkraft aus dem Hort]. Ein sehnsuchtsvoller Blick. (WS3_3A, M1M2 142–153)

Der Hort ist für viele Kinder ein wichtiger Ort für Begegnung, Ermutigung und gemeinsames Erleben – und damit ein zentraler Raum Sozialer Teilhabe.



6.1 Veränderungen durch eine monatliche Zuwendung von 100 Euro für Soziale Teilhabe

Die Co-Forschenden Kinder reichten im Rahmen der Methode Photovoice drei Fotos mit begleitenden Erläuterungen über ihre Erlebnisse mit dem Studiengeld ein, die als Datengrundlage für die kategoriengestützte Auswertung dienten. Eine Auswertung der Daten mit der Methode Photovoice ergab, dass die Kinder das Studiengeld am häufigsten für **Ausflüge** unterschiedlichster Art mit Familien und Freund:innen verwendeten. Es wurden **Geburtstage** mit Freunden gefeiert. Einige wenige Kinder entschieden sich für größere Anschaffungen im Bereich **Mobilität** (Fahrrad und Roller). Einige Kinder kauften sich **technische Geräte** unterschiedlicher Funktionen. Die **Gestaltung und Verschönerung des eigenen Zimmers** stellte eine weitere von einigen Kindern gewählte Aktivität dar. Häufiger wurden auch Ausgaben im Bereich **Sport** gemacht, worunter der Vereinssport wie auch individuelle, möglicherweise nur einmalige sportliche Aktivitäten zusammengefasst werden. In der Kategorie **Bekleidung** wurden recht viele Ausgaben von den Kindern getätigt, so wurde das Studiengeld insbesondere für Alltagskleidung verwendet und für Schuhe. Ausgaben für den Bereich **Freizeit** waren Bücher, Brett- oder Kartenspiele und Puzzles, die sich mit Freunden und Familie nutzen lassen. Musikinstrumente wurden von den Kindern gekauft. Größere Ausgaben für die Ausstattung im Bereich **Lebenswelt Schule** wurden von den Kindern ebenfalls getätigt.

Zusätzlich zu Familie und Freunden benennen die Kinder häufig ihren Hort als einen Ort, an dem sie Ermutigung und Unterstützung sowie ein respektvolles Miteinander erfahren. Es ist bemerkenswert, dass im Gegensatz zu Berichten über negative Erlebnisse in der Schule der Hort in den Aussagen der Kinder ausschließlich positiv konnotiert ist.

In Bezug auf die Möglichkeit, durch die monatliche Zuwendung im Projekt die Soziale Teilhabe zu verbessern, äußern die Kinder in einer ersten Ideenrunde überwiegend Ausflugsorte in der näheren Umgebung, die sie mit ihrer Familie besuchen möchten und von denen sie wissen, dass diese kostenpflichtig sind. Dabei werden die Eltern zum Teil mitbedacht: „…weil mein Papa da noch nie war“, „weil meine Mama wollte schon immer mal nach…“. Einige Kinder nennen Gegenständliches wie einen Fußball oder ein technisches Gerät. Ein Kind wünscht sich Familienangehörige im Ausland besuchen zu können. Ein anderes würde gern seinen Geburtstag an einem schönen Ort feiern. Auch Urlaub und Vereinsmitgliedschaft sind Themen: „Ich hab mir gewünscht, dass wir mal wieder in Urlaub fahren oder fliegen und mehr Ausflüge machen mit Eltern und dann noch, dass ich bei einem Turnverein bin.“ (WS1_3A, M4_30) In dieser Phase, in der sie noch keine Erfahrungen mit den Ausgaben gemacht haben, spielen Aktivitäten, die sich nach außen richten, etwa um Freundschaften aufzubauen oder das eigene Potenzial zu entwickeln (die Vereinsmitgliedschaft, eine Geburtstagsfeier ausrichten) nur vereinzelt eine Rolle.

Neben dieser unterschiedlichen Verwendung von Mitteln im Bereich Sozialer Teilhabe, in denen sich Funktionelles und Genussvolles mischen, gab es darüber hinaus einen kleineren Posten an **Erwerbungen, die insbesondere aus der Perspektive einer kindlichen Erfahrungswelt** Bedeutung haben. Weitere Posten fanden häufiger im Alltag statt und waren für die Kinder von solcher Bedeutung, dass sie darüber erzählten, jedoch **ohne** diese zu **quantifizieren**, wie das Eisessen mit Freunden oder Geschwistern, sei es im Café oder in der Waffel auf die Hand. Auch über kleine Geschenke an Freund:innen berichteten die Kinder, quantifizierten aber nicht die Häufigkeit, mit der sie diese Praktik des Verschenkens tätigten. Mehrere Kinder nutzten die Möglichkeit eines **Ansparens** des Studiengelds über mehrere Monate, um dann eine größere Ausgabe (wie z. B. ein Tablet oder ein Fahrrad) zu tätigen.

Bildungsprozesse sind mehr als Schule

Schule und schulische Lebenswelt

„[Auf dem Foto], da sind beides, Mathebücher und Mathehefte, weil mein Papa für mich die Schülerhilfe gemacht hat. […] Das ist so eine Hilfe, damit ich besser in Mathe bin.“

Eine Teilnehmerin der Kinderstudie erklärt hier, dass sie ihr Studiengeld für die Nachhilfe im Fach Mathematik in der weiterführenden Schule nutzt. Die Institution Schule stellt einen wichtigen Teil der kindlichen Lebenswelt dar und ist zugleich zentral für die Soziale Teilhabe: Ein erfolgreich absolvierter formaler Schulabschluss erhöht die Möglichkeiten eine gute Ausbildung zu erhalten, die sich in ökonomisches Kapital umwandeln lässt. Diese Form institutionell verankerter Bildung, die wie in der Schule, der Ausbildung oder der Hochschule mit einem Qualifikationsabschluss einhergeht, entspricht der **formalen Bildung**. Die Anschaffung eines Tablets kann eine für ein Kind ganz zentrale Veränderung darstellen, wenn es dadurch über ein angemessenes und vielfältig nutzbares Arbeitsmittel verfügt, um schulische Anforderungen wie ein Referat erfolgreich zu meistern.

„Auf dem Foto sieht man mein Tablet. Ich habe es von meinem Studiengeld gekauft. Man sieht auf dem Bild, dass ich damit lerne. Ich mache meine Hausaufgaben auf dem Tablet und lerne damit für die Schule. Manchmal sehe ich Lernvideos an oder suche Sachen im Internet für Referate. Das macht mir Spaß und ich fühle mich ein bisschen wie ein Erwachsener, weil ich mein eigenes Gerät habe. […] Es hilft mir sehr in der Schule und ich merke, dass ich dadurch selbstständiger geworden bin.“ (WS4_1K, J9, 15)

Dabei ist die Schule weit mehr als ausschließlich ein Lernraum. Sie ist auch eine **schulische Lebenswelt**, die entscheidend dazu beitragen kann, ob sich ein Kind wohlfühlt, weil es täglich seine Freunde dort trifft und ob es sich in der Klassengemeinschaft gesehen fühlt oder Ausschluss erfährt. Die Freude und der Erfolg in der Schule kann auch durch die Anschaffung angemessener Ausstattung gesteigert werden.

Nachfrage zum Beginn des Schuljahres:
„Wie war es denn so?“
„Ja, am ersten Tag war es schon schwer. Aber jetzt ist es irgendwie viel leichter geworden. […] Es hat mir ganz gut geholfen, wegen dem neuen Schulranzen. Und neue, ganze viele Sachen zu kaufen. Und die Hefte und alles.“
Nachfrage: Und wie hilft dir das, in der Schule besser mitmachen zu können?
„Ich finde es halt einfach cool, dass ich schöne Sachen habe.“ (WS2_1K, J7, 70)

Soziale Teilhabe kann, wie aus diesen Zitaten deutlich wird, auch dann gestärkt werden, wenn Kinder sich über eine schöne Schulausstattung freuen, mit der sie gut arbeiten können und mit der sie sich in der Klasse gerne zeigen. Auch ein bequemer Schreibtischstuhl kann dazu beitragen, dass ein Kind sich besser auf schulische Arbeits- und Lernprozesse fokussieren kann.

Der erweiterte Bildungsbegriff in den Kindheitswissenschaften (vgl. Voigts 2017: 565ff.) erfasst die vielfältigen Möglichkeiten sich weiterzuentwickeln können, genauer. Demnach findet Bildung nicht nur in der Schule als einer Einrichtung **formaler Bildung**[13] statt, sondern auch in den **non-formalen** Bildungsangeboten im Hort, in Vereinen und Musikschulen und allen anderen Angeboten von Trägern, die freiwillig genutzt werden können, und in denen sich eine Form von Wissens- und Fähigkeitsaufbau geplant (aber nicht bewertet und ohne Qualifikationsabschluss) vollzieht. Häufig findet die non-formale Bildung in der Freizeit statt und das Gelernte stellt einen wichtigen Beitrag für ganzheitliche kindliche Bildungsprozesse und Soziale Teilhabe dar. Denn Kinder können hier neue Fähigkeiten erlernen, sich ausprobieren, andere Kinder kennenlernen. Auch jene, die Studie der AWO Schwaben begleitende Reihe der Kinderrechteworkshops sind der non-formalen Bildung zuzurechnen, die einem Konzept und einem „Lehrplan“ folgen. Darin wurden (a) Themen wie ein Lernen über, durch und für Kinderrechte (vgl. Kapitel 3) mittels einer Bandbreite von Methoden wie Theaterpädagogik,

13 Nach der Definition des erweiterten Bildungsverständnisses zeichnet die formale Bildung aus, dass sie in einem hierarchisch strukturierten und zeitlich aufeinander aufbauen Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst ist, weitgehend verpflichtend erfolgt und formal anerkannte Abschlüsse produziert (vgl. Voigts 2017: 565).

6.1.1 Sich die Welt erschließen – Bildungsprozesse (67 Aussagen)

„Ich war im Planetarium hier, das war so wie ein Kino. Man konnte sich hinsetzen. Man konnte sich auch so nach hinten lehnen und man konnte zum Himmel schauen. Also, es war überall so bedeckt, wo man so Sterne und so sehen kann. Und es gab Planeten zu sehen.“
(WS3_1A, M3, 92)

„Dann war ich mit meiner Mama Chinesisch essen und dann haben meine Mama und ich zum ersten Mal mit Stäbchen Sushi gegessen. Das hat mir auch sehr viel Spaß gemacht. Und wir haben Mochi-Eis probiert.“ (WS2_1A_M5, 16)

„Mein Mäppchen! Habe ich nicht gekauft, aber alles, was da drin ist, habe ich gekauft.“ (WS2_1K, J7, 5)

Nachfrage: „Du sagst, das hat mir geholfen, etwas Neues zu lernen oder etwas zu entdecken?“
„Es hat mir geholfen, zu lernen oder zu entdecken: Dass wir Fahrradreifen gekauft haben und dann mein Fahrrad repariert haben. Und jetzt weiß ich, wie es geht.“
(WS2_1A, J1, 41)

„Also im Buch geht es um die wundervolle Welt der Sterne. Also zum Beispiel da ist der Saturn abgebildet. Da erfährt man etwas über Saturn und über die Milchstraße und so.“ (WS4_1A, M1, 17)

„Also mit 100 Euro kann ich auch ein paar andere Sachen kaufen, die meine Eltern mir nicht erlauben. Seitdem ich den [Schreibtisch]stuhl habe – also meine Eltern haben auch einen Stuhl für meinen Bruder gekauft – und seitdem kann sich mein Bruder besser konzentrieren dabei. Und ich auch.“
(WS4_1A, J4, 167)

„Ich habe eine Bestzeit von 37 Sekunden Komma 6, oder 8 waren's, und das ist schon eine Leistung, weil davor hatte ich 37 Komma 9 und das ist im Cartfahren schon ne Verbesserung, wenn man wenigstens eine halbe Sekunde schneller ist.“

Nachfrage eines Kindes: „Wieso denkst du, warum du bei dem Cart fahren so gut warst? Weil, da waren ja nur so Jugendliche und Erwachsene.“ [= ältere Personen, die das Kind für leistungsstark hält]

„Also, weil ich Motivation habe. Wie ich schon gesagt habe, ich mag Autos und ich beschäftige mich sehr viel mit Autos. Ich weiß auch viel über Autos. Ich weiß, wie sie sich verhalten und schalte auch immer, wenn ich bei meiner Mama im Auto fahre, in die Gänge.“ [Die Kinder lachen] „Ja, ich weiß halt, wie es sich anfühlt.“
(WS2_1A, J2, 94)

„[Das ist ein] Lamy-Stift. Der schreibt schwarz und fühlt sich generell besser an als andere Stifte.“
(WS4_1A, J2, 34)

„Ich war [mit meiner Familie] beim Weihnachtszirkus, es hat mir sehr gefallen. Es war sehr schön dort und da waren auch ein paar Zaubertricks dabei, sehr viele Tiere, dabei waren noch Zebras oder auch Tiger. Eigentlich fand ich es sehr cool.“ (WS4_1A_J4, 17)

Dann waren wir bei der Titanic-Ausstellung mit dem Cousin von meinem Papa. Wir haben da viele Sachen erlebt.“ (WS4_1A, J5, 8)

„Da ist ein lustiges Taschenbuch abgebildet, mit dem ich viel mehr Lesespaß habe und es ist spannend.“ (WS4_1A, J2, 38)

„ (…) hat nämlich das Geld verwendet, um ins Schullandheim zu fahren. Die haben so eine Klassenfahrt und Kennenlerntage.“
(WS3_1K, M6, 122)

„Auf dem Foto sind ein Buch, ein Spiel und ein Malbuch zu sehen. Ich war mit meiner Mutter einkaufen, ich war glücklich und fröhlich. Das Lesen ist besser geworden, flüssiger und das Malen entspannt und beruhigt. Das Spiel lernt mich konzentriert zu sein und nicht aufzugeben.“
(WS4_1A, M4, 75)

„Ich und meine Mama sind mit dem Zug nach Füssen gefahren. Da haben wir uns die Stadt angeschaut und dann waren wir bei dem Wasserfall und danach sind wir ins Walderlebniszentrum gegangen und da war eine Brücke, die richtig hoch war und dann waren wir an der Grenze von Österreich.“

Nachfrage: „Und kann man von da oben den Wald besonders gut sehen?“
„Ja!“

Nachfrage: „Okay und gibt es da auch so Erklärungen zum Wald? Oder ist es einfach so, dass man einen guten Aussichtspunkt hat?“
„Einen guten Aussichtspunkt. Aber ja, manchmal gibt es da Stellen, wo man sich hinsetzen kann und da war eine Lupe, wo man dann halt überall hinschauen konnte und da waren halt die Namen, was das alles ist.“
(WS2_1A, M5, 18)

„Also, ich habe mir ein Buch gekauft. Das Mädchen heißt Willow und das Buch ist spannend. Und das werde ich auch lesen.“ (W4_1A, M4, 66)

künstlerischen Ausdrucksformen, Spiele etc. vermittelt. (b) Weitere Inhalte der Workshops stellten die Auseinandersetzung mit Sozialer Teilhabe dar und deren Bedeutung für das eigene Leben sowie einer Reflexion über Veränderungsprozesse durch das Studiengeld. (c) Darüber hinaus erprobten die Kinder wissenschaftliches Forschen und schlüpften in die Rolle von Co-Forschenden.

Die teilnehmenden Kinder nahmen gerne und regelmäßig – und zum Teil trotz organisatorischer Widrigkeiten, die ihre Teilnahme erschwerten – an diesem non-formalen Bildungsangebot teil. So berichtete die Mutter eines teilnehmenden Kindes in einem Tür-und-Angel-Gespräch, dass dem Kind die Workshops richtig Spaß machten und er erzähle, dass er dort gerne lerne. Denn es sei ganz anders als in der Schule. (Mit dieser Äußerung bezieht sich das teilnehmende Kind auf die methodisch abwechslungsreiche Gestaltung der Workshopformate, die darauf angelegt waren, dass die Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen selbst aktiv wurden und partizipieren konnten – was im Schulunterricht nicht selbstverständlich ist.)

Ergänzend zu diesen beiden Dimensionen von Bildung gibt es mit der **informellen Bildung** eine dritte Dimension, die in dieser Studie am stärksten im Zusammenhang mit der Sozialen Teilhabe gefördert wurde und die zugleich die Basis für alle anderen Bildungsprozesse darstellt.

Informelle Bildungsprozesse anstoßen durch eine verbesserte Soziale Teilhabe

„Ich war in Checker Tobi, Teil drei. Mit meinem Papa und meinem Bruder.“
(WS4_1A, J5, 10)

Nachfrage: „Was war für dich neu auf diesem Bauernhof?“
„Ich habe neu entdeckt, dass der Zaun, wo das kleine Pferdchen war, gar nicht elektrisch war. Und dass die [kleinen Pferdchen] im Kreis rennen und sich einfach hinschmeissen. […] Das ist erstmal wie ein Zappelfisch, dass es so ein bisschen witzig aussieht und komisch und am liebsten hat das kleine Pferdchen Löwenzahn gegessen. Und dann macht man einen Knoten rein und kann es dem Pferdchen geben. Und das Pferdchen hat es gegessen.“
Rückmeldung: „Also hast du richtig viel gelernt, wie man so ein Pferd füttert und wie man das gut machen kann.“ (WS2_1K, M8, 84)

Anhand der Faszination, mit der eine Teilnehmerin ihre Eindrücke von einem Urlaub auf dem Kinderbauernhof beschreibt, wird schnell erkennbar, wie vielfältig Kinder lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, mit der Welt zu interagieren, Neues kennenzulernen, wie sie sich dabei Wissen und neue Fähigkeiten aneignen.

Methodisch auffällig war bei der Auswertung der Daten, dass informelle Bildungsprozesse in hoher Anzahl im Datenmaterial zu finden waren. Zudem fiel auf, dass die Codierung „Bildungsprozesse“ die höchste Anzahl von Mehrfachcodierungen aufwies. Zweit- und Mehrfachcodierungen waren z. B. „mehr positive Familienaktivitäten“, „Urlaub, Erholung, Entspannung“, „Freundschaften“. Daran lässt sich zeigen, dass Bildungsprozesse häufig im Hintergrund von anderen Aktivitäten ablaufen. Das ist kein Zufall, denn informelle Bildungsprozesse zeichnet aus, dass sie ungeplant und „quasi nebenbei“ und häufig im Alltag stattfinden (in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Freizeit etc.).

Ausgehend von den Daten lässt sich bilanzieren, dass durch die Möglichkeit einer stärkeren Sozialen Teilhabe **mehr Gelegenheiten für informelles Lernen** stattfinden. Eine mögliche Erkenntnis ist: Je mehr unterschiedliche Aktivitäten Kinder unternehmen und erleben können, umso mehr haben sie die Chance, mit der Welt zu interagieren und zu lernen. Vermehrte Familienaktivitäten stärken auch den informellen Wissensaustausch zwischen den Generationen: Kinder erwerben in alltäglichen Situationen Kompetenzen, die für ihre weitere Bildungs- und Lebensbiografie relevant sind. Im Spiel mit anderen Kindern werden beispielsweise soziale Regeln erlernt, Konflikte ausgehandelt und Perspektivübernahmen eingeübt. Gespräche innerhalb der Familie können sprachliche Fähigkeiten und Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge fördern. Der Besuch einer Bibliothek, eines Museums oder einer kulturellen Veranstaltung eröffnet neue Erfahrungsräume. Sportvereine und andere Gruppen ermöglichen wiederum soziale Kontakte, die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und das Erlernen von Kooperation.

6.1.2 „Erlebnisse, die bleiben“: Weniger Druck und mehr Leichtigkeit in der Familie
(54 Aussagen)

Bei der Berichterstattung der Kinder über ihre Erlebnisse bei der Verwendung des Studiengeldes konnte eine zunehmende Leichtigkeit und Begeisterung beobachtet werden. Diese wurde besonders deutlich, wenn die Kinder von gemeinsamen Familienerlebnissen berichteten. Hier und in der nachgehenden Reflexion beschrieben fast alle Kinder den besonderen Wert, den gemeinsame Ausflüge, Kulturerlebnisse oder ein Restaurantbesuch mit Familienmitgliedern für sie hatten. Viele Aktivitäten bringen die Familien buchstäblich „in Bewegung“, sei es beim Spaziergang im Walderlebniszentrum, im Trampolinpark, Schwimmbad oder mit dem „Just Dance“-Spiel.

„Wir gingen (…) in ein türkisches Restaurant schön essen. Ich durfte mir das bestellen, was ich wollte, ohne auf den Preis zu schauen. Außerdem war es witzig, dass ich auch für meine Eltern bezahlen konnte. Normalerweise zahlen sie ja immer für mich. Wir gehen zwar schon ab und zu essen, aber ohne auf den Preis zu schauen, alles bestellen zu können. [Es] war schon komisch, weil ich auch an Kinder denken muss, die nicht so viel Geld haben und die sich nicht mal einen Döner leisten können.“
(WS3A_A, M3, 16)

Der zweite Teil des Zitates zeigt, wie wenig selbstverständlich das Kind diesen Restaurantbesuch erlebt und das unbeschwerte Bestellen eines selbst gewählten Gerichts sogar ein schlechtes Gewissen hervorruft, weil es sich an dieser Stelle mit stärker armutsbetroffenen Kindern vergleicht. Gleichzeitig wird das Vergnügen des kleinen Rollentauschs beim Zahlen der Rechnung beschrieben. Offenbar ist es eine Erwähnung wert, sich ein Gericht ganz nach eigenem Geschmack – „ohne auf den Preis zu schauen“ – zu bestellen.

„Und am besten hat mir von dem ganzen Projekt gefallen, dass wir mit dem Geld, dann in den Urlaub fahren konnten.“
(WS4_2B, M8, 3)

„Also ich war in München bei einem Illusionsmuseum. Da hat es sehr Spaß gemacht. Ich war mit meiner ganzen Familie dort.“ (WS3_1A, J4, 4)

Urlaub zu machen, ist für dieses Kind etwas Besonderes. Andere Kinder beschreiben ebenfalls Ausflugs- und Urlaubserlebnisse, die durchweg positiv konnotiert sind und anregende wie entspannte Aktivitäten mit den Eltern und Geschwistern enthalten.

„Und da bin ich am Meer mit einem Kanu gefahren, mit meinem Vater.“
(WS2_1A, J4, 175)

„Das Beste, was ich mit dem Geld gemacht habe, war der Bowling-Ausflug. Es hat sich zum Positiven verändert mit den Ausflügen. Hab viel Spaß mit der Familie.“
(WS4A_B, J8, 4)

„Hier waren wir im Christmas Garden Augsburg im Zoo. Dort war alles schön beleuchtet und wir hatten sehr viel Spaß daran.“
(WS4A-A, M5, 49)

„Dann waren wir beim Big Jump mit meiner Familie. Das hat richtig Spaß gemacht.“
(WS4A-A,J5, 6)

All diese Freizeitaktivitäten sind für die Kinder keine Selbstverständlichkeit. Der Einschätzung dieses Kindes nach verfügt die Familie durchaus über finanzielle Mittel, die aber für die Grundbedürfnisse benötigt werden. Erst das Studiengeld ermöglicht den gemeinsamen Ausflug:
„Mama und Papa verdienen schon viel Geld, aber wir geben es halt auch für Essen aus, weil wir brauchen ja Essen für unseren Hund. Wir brauchen Essen für mich, für meinen Bruder, für meine Schwester, für Mama und Papa. Und das ist schon wichtig und richtig viel. Und seit ich die 100 Euro habe (…) können wir mehr machen. Zum Beispiel beim Donaubad. Weil für uns alle hätte das Geld, was Mama und Papa verdient haben, nicht gereicht. Aber wo ich gesagt habe, wir könnten das mit unserem, mit meinen 100 Euro bezahlen, da haben Mama und Papa gesagt okay, und seit ich die 100 Euro habe, haben wir halt mehr Spaß und können mehr machen.“
(WS4_A2, J5, 164)

Die Kinder dokumentieren auf den Fotos auch Aktivitäten mit ihrer Familie in ihrem Nahraum. Ein schöner Ort und Qualitätszeit mit z. B. einem Elternteil werden hervorgehoben:

Nachfrage: „Ich finde das obere Foto, wo du mit deiner Mama im Liegestuhl sitzt mit dem Sand, das sieht so toll aus. Und ich dachte, oh, wo kann man denn sowas machen? Was ist denn das Sonnendeck? Ich kenn das gar nicht.“
„Das ist, das ist in der Stadt irgendwo.“ (Gemeint ist der Heimatort der Familie).
(WS2_1A, M3, 237)

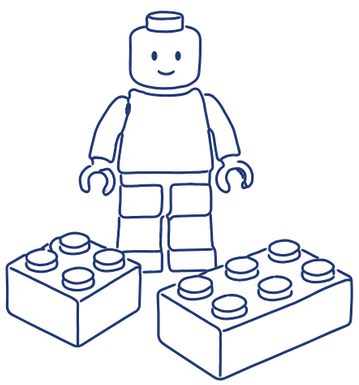
Im Liegestuhl über den Dächern der Stadt bei einem Getränk mit der Mutter zusammen sitzen: Das war für das Kind offenbar ein wertvoller Moment, der durch das Studiengeld ermöglicht wurde.

Auffällig ist auch, dass die Kinder ihre Familien häufig mitbedenken und das Geld auch für diese nutzen:

„Es [die Legofigur] ist so groß [zeigt die Dimensionen]. Und ich habe es allein gebaut. Und ich habe halt für meinen Cousin und für meine Schwester auch noch was gekauft.“
(WS3_1B, J8, 109)

„Die Frixis Stifte hat sie auch selbst ausgesucht und dem Bruder auch welche gekauft.“
(WS3A_A, M4, 8)

„Beim zweiten Bild sieht man mich mit meiner süßen Cousine, die erst seit paar Wochen auf der Welt ist. Ich konnte mir und meiner Mama in dem Bild ein DB-Ticket kaufen, meinen Onkel in Freiburg besuchen und ihm Geschenke für meine Cousine überreichen. Das hat sich echt toll angefühlt.“ (WS4_1A,M3, 93)



Die Freude darüber etwas schenken zu können ist offenbar ebenso wichtig, wie selbst etwas zu bekommen. Das „tolle Gefühl“, dass dieses Kind erlebt, beschreibt eine Selbstwirksamkeitserfahrung und das Einnehmen eines anderen Status im Sinne Bourdieus.

Angeschaffte Spiele sorgen für ein bewegtes Miteinander der ganzen Familie:

Nachfrage: „Magst du das kurz erklären mit dem Just Dance? Wie das funktioniert? Da sitzt man nicht, man bewegt sich, oder?“
„Ja, also, man kann ... Es gibt mehrere Versionen und wir haben eine gekauft, wo man halt... Man erhält einen Controller und alle machen die Bewegungen nach. Die Bewegungen werden gezeigt und dann tanzt man richtig. So richtige Choreografien.“
Nachfrage: „Wie viele können da mitspielen?“
„Bis zu vier.“
Nachfrage: „Mit wem hast du das schon alles gespielt?“
„Ich habe einmal mit [Name eines Freundes], mit meiner Mutter, mit meinem Opa und mit meiner Schwester und mit anderen Freunden [gespielt].“
(WS3_1B, J8, 91)

6.1.3 Soziale Teilhabe durch Sport, Bewegung und Kreativität (62 Aussagen)

Einige Kinder verwendeten das Geld, um sich kreativ oder sportlich zu betätigen. Gekauft wurde z. B. Ausstattung für sportliche Aktivitäten, die z. T. im Verein stattfanden. Die Ausstattung hilft ihnen, besser mitzumachen und zu trainieren. Ausführlich und mit sichtlicher Begeisterung berichtet ein Kind, das eine Turnmatte erworben hat, dass es dadurch im Wettkampf einen vorderen Platz belegen konnte. Die Matte wird auf einem Grünstreifen vor dem Haus genutzt, dient der Vorbereitung und wirkt darüber hinaus kontaktstiftend.

„ (...) Turnen ist mein Hobby und da verbringe ich auch meine meiste Freizeit drauf. (..) Und sie ist so toll, dass sie nicht nur mich anzieht, sondern tatsächlich auch meine Freunde, meine Nachbarn. Ähm, ja, auf der kann man einfach perfekt turnen, als auf irgendeiner Yogamatte oder so. Und die haben wir auch gekauft, weil ich oben in unserer Wohnung nicht turnen kann, weil sie zu klein ist. Ich kann halt nur Handstände an der Wand machen. Und dann haben wir gesagt okay, es muss eine Matte her und dann haben wir die gekauft.“ (WS2_1A, M1, 67) „Ich habe auch ganz, ganz viel auf der Matte geübt. –[...] weil wir haben ja immer so eine Kür. Und ich habe die auch ganz oft drauf geübt, weil es gab ein Element, was ich noch nicht so gut beherrscht habe. Und dann habe ich das geübt, auch im Urlaub. Ganz, ganz viel. Und ohne die Matte hätte ich das, glaube ich, nicht geschafft.“ (WS2_2A, M1, 68)

Sport im Verein wird nicht nur als individuelle Bewegungsmöglichkeit beschrieben, sondern auch als soziale Eingebundenheit. Freunde gehen gemeinsam zum Sport oder lernen sich hier kennen und es gibt Regeln, die dem Erlernen und Einüben von Schlüsselkompetenzen dienen.

„Also, ich habe mir einen Boxhelm und ein Springseil gekauft, weil ich gehe zum Boxen und es macht mir Spaß. Und dort sind auch ein paar Freunde von mir.“
Nachfrage: „Magst du vom Boxen mal ein bisschen erzählen? Wie so das Training ist, was man da so machen muss?“
„Also es gibt Dienstag und Donnerstag Training und dienstags machen wir so als erstes zur Aufwärmung sechs Minuten laufen. Und halt nicht laufen, sondern so joggen. Und am Donnerstag machen wir boxen und dort gibt es auch eine Sauna und Gym und manchmal, wenn ich zu spät komme, dann darf ich manchmal nicht mitmachen und deswegen: Da gehe ich dann schwimmen drin.“
(WS 4_1B, J8, 80ff)

Neben Sportgeräten haben sich fast alle Kinder im Laufe der Workshops Materialien für kreative Tätigkeiten angeschafft:

„Ich habe mir ein Stifte-Set gekauft, weil ich gerne male und zeichne.“
(WS3A_A, M5, 11)

Über die eigene kreative Tätigkeit hinaus, denkt ein Kind an die Möglichkeit, ein Geschenk zu basteln:

„Hier habe ich einen Kettenanhänger gekauft, die Perlen hatte ich schon. Und wenn du willst, kann ich dir auch eine Kette oder ein Armband machen. Welche Farben sind deine Lieblingsfarben?“
(WS3A_A, M5, 12)

Zwei Kinder nutzten das Studiengeld für die Anschaffung eines Instruments. Ein Kind beschrieb dabei auch die Möglichkeit, sich die entsprechenden Kenntnisse autodidaktisch anzueignen:

„Hier habe ich ein Keyboard bekommen. Weil ich hatte schon mal ein Keyboard, aber es ist kaputt gegangen. Und ich interessiere mich ein bisschen über Musik und ich kriege auch so einen Kurs. Also da steht sogar der Code, den kann man scannen und dann kriegt man so einen Kurs, dann kann ich die Noten lernen. Ich habe hier hin auch die Noten geklebt.“ (WS3_A1, M3, 96)

Selbst Musik zu machen, übt eine besondere Faszination auf viele Kinder aus. In den Workshops, die in einem Hort mit Musikzimmer stattfanden, fanden sich in jeder Pause Kinder ein, die Klavier, Trommel, Flöte und Keyboard ausprobierten. Im Laufe der Zeit entwickelte sich eine regelrechte „Band-Kultur“ – die Kinder musizierten gemeinsam – offensichtlich ohne tiefere Kenntnisse, aber in dem Bemühen, miteinander ein harmonisches Klangbild zu erzeugen. Beim Mittagessen initiierten die Forscherinnen Gespräche über die Möglichkeit, über Institutionen oder Gebrauchtwaren-Plattformen auf günstigem Wege Instrumente zu erwerben und sich beispielsweise einer Musik-AG anzuschließen.

Diese Gruppe beschäftigte sich auch in der kleinen Filmsequenz mit dem Thema. Das Abschlussbild zeigt, wie alle Kinder gemeinsam musizieren.

6.1.4
Technik und Co
(11 Aussagen)

Einige Kinder haben ihr Studiengeld für technische Geräte unterschiedlicher Art verwendet. Darunter waren ein (gebrauchtes) TV-Gerät, zwei Tablets, mehrere Controller für Computerspiele, ein Fotoapparat sowie Haushaltsgeräte wie ein Sprudelwassergerät und eine Heißluftfritteuse. Auch ferngesteuerte Autos wurden von den Kindern erworben.

Für die Kinder haben technische Geräte und die damit verbundene (Unterhaltungs-)Technik unterschiedliche Funktionen in den Bereichen Haushalt, Freizeit und Bildung. Ihre Bedeutung für die Soziale Teilhabe begründen sie über die Möglichkeit, damit zu spielen und in einen Austausch mit Freund:innen zu treten. Mit einigen Erwerbungen verbinden die Kinder auch die Idee das Zuhause auszustatten, um mit Familie oder Freunden eine schöne Zeit zu verbringen. Digitale Endgeräte wie Tablets wiederum verbessern die Bildungsteilhabe rund um die Lebenswelt Schule.

Geräte, um das Zuhause und das Zusammensein in der Familie auszustatten

Die Kinder finden Möglichkeiten, um mit ihren Mitteln ihr Zuhause zu gestalten. Eine Studienteilnehmerin konnte für ein neues Zimmer Teile der Einrichtung eines Nachbarn kaufen, darunter auch ein Fernsehgerät:

„Ja, wir haben das von dem Nachbar gekauft, weil er ist umgezogen und dann haben wir die Sachen gekauft. Er kauft sich neue Möbel. Deswegen haben wir das dann abgekauft. Also ich habe mir die Bilder von den Nachbarn, also den Fernseher gekauft und dann habe ich mir noch einen Schrank gekauft.“
Nachfrage: „Das heißt, der Fernseher ist dann auch günstiger. Wenn man sich nicht immer ganz neue Sachen kauft, haben wir ja letztes Mal auch darüber gesprochen mit Ebay Kleinanzeigen, kann man sich dann auch manchmal noch mehr Sachen kaufen!“
(WS3_1K, M7, 163)

Mit der Anschaffung von technischen Geräten für den Haushalt erfüllten sich zwei Kinder den Wunsch damit Essen zubereiten zu können und ihr Trinkwasser als Sprudel aufzubereiten. Sie denken dabei möglicherweise daran, dass sie damit das gemeinsame Essen mit der Familie oder mit eingeladenen Freunden bereichern können.

„Das [einen Air Fryer] haben wir gekauft, weil wir hatten mal eins, aber das war ein bisschen kaputt und deswegen haben wir ein neues gekauft. Und das ist auch ein bisschen größer.“
Nachfrage: „Sagt doch mal, was ihr damit macht mit dem Air Fryer, der Heißluftfritteuse?“
„Wir machen so Chips oder andere Sachen.“
(WS4_1K, M7, 55)

Ein anderes Kind wiederum hat sich einen Fotoapparat gekauft, um sich künstlerisch auszudrücken und um bleibende Erinnerungen aus ihrem Leben festzuhalten:

„Hier sind meine drei Fotos, wofür ich das Studiengeld ausgegeben habe. Beim ersten Bild sieht man mich mit meinem Fotoapparat, was ich erst neu bekommen habe. Ich wollte schon immer eins haben, weil ich Vergangenes gerne festhalten will und später darauf zugreifen möchte und die am Handy gemachten Bildern gehen irgendwie immer verloren. Jetzt kann ich meine Familie, meine Freunde und die Natur damit aufnehmen. Ich freue mich schon richtig drauf.“
(WS4_1A, M3, 95)

Technik, um in der Schule besser mitmachen zu können

Ein Kind hat mehrere Monate auf ein Tablet gespart und schickt deshalb immer wieder Nachrichten zum Zwischenstand:

„Ich spare mein Geld, weil ich mir ein Tablet kaufen möchte. Dann kann ich die App Antolin [eine App zur Leseförderung] auf meinem eigenen Tablet benutzen und damit Hausaufgaben machen. Präsentationen, könnte ich dann auch darauf üben. Ich freue mich schon sehr, weil es mein erstes eigenes Gerät war. Ich denke, mit dem Tablet werde ich viel lernen können, aber auch Spaß haben, wenn ich etwas Neues entdecke.“ (WS2_1K, J9, 92)

Zwei Kinder haben das Studiengeld angespart, um ihre Schulausstattung zu verbessern (vgl. 6.1.1). Beide Kinder berichteten, dass sie in der Schule Referate mit dem Computer erarbeiten müssen. Das digitale Endgerät lässt sich auch für andere Freizeitaktivitäten nutzen:

„Ein iPad. Ja, ich habe es mir einfach mit dem Geld geholt.“
Nachfrage: „Und was hast du mit dem so gemacht bisher?
„Ich habe Bilder runtergeladen und aufgespielt.“
Nachfrage: „Und lernst du manchmal oder arbeitest du mit dem iPad?“
„In der Schule, da brauchen wir iPads. Und deswegen habe ich es eigentlich grundsätzlich geholt.“ (WS4_1K, J6, 4)

Welche Bedeutung haben technische Geräte und Unterhaltungsmedien für Kinder?

Im Rahmen einer **Forschungswerkstatt** im Workshop 2 kommen die Autorinnen der Studie mit den Kindern ins Gespräch über die unterschiedlichen Rollen, die Technik und technische Geräte für die Kinder haben. Sie interessieren sich für die Deutungen der Kinder, weil technische, insbesondere digitale Geräte, in den Kaufentscheidungen der Kinder vorkamen. Die Wissenschaftlerinnen bieten den Kindern mehrere Deutungsvorschläge über die Funktion von digitalen Geräten sowie von Computerspielen an und fragen sie nach ihrer Einschätzung:

Es ist für Kinder interessant, ...

(a) ... weil man sich damit alleine beschäftigen kann und dabei Fähigkeiten weiterentwickelt, wie die Reaktionsfähigkeit;

(b) ... als Medium, das man mit Freunden nutzt und das gemeinschaftsstiftend ist;

(c) ... als etwas, das wichtig ist, um in der Klasse gut dazustehen, weil z. B. alle darüber sprechen und man auch mitreden möchte.

Nachfrage: „Ist es eher etwas, das du alleine machst oder mit Freunden?“

„Also das Videospiel? [Ja] Das Spiel kann man leider nicht zusammenspielen. Aber zum Beispiel ich und ... [Freund, auch in der Gruppe] sind an der gleichen Stelle im Videospiel und ich will dann mit ihm zusammen weiterspielen. Man kann zwar nicht zusammenspielen, aber auf verschiedenen Geräten. Wir sind nicht zusammen in einem Spiel, aber dass wir uns gegenseitig helfen, weil ich weiß, was er nicht weiß im Spiel.“ (WS2_K2, J8, 12)



In diesem Fall hat ein Studienteilnehmer ein Videospiel gekauft, das nur alleine spielbar ist. Er nimmt die Deutungen der Wissenschaftlerinnen auf und präzisiert diese. Das Kind erläutert, dass digitale Spiele einen gemeinsamen Raum für Austausch und Erfahrung herstellen – auch wenn sie von den Kindern jeweils asynchron genutzt werden. Das Verbindende besteht hier in der gegenseitigen Unterstützung der Freunde beim Meistern der Herausforderung durch das Spiel.

Ein weiteres Kind ergreift das Wort und fügt einen neuen Deutungsaspekt hinzu, in dem technische Geräte für Kinder interessant sind, weil sie ihren Trägern einen Status der Reife verleihen:

„Also ich selber bin jetzt nicht so beeindruckt von sowas, aber meine Halbgeschwister, die sagen ganz oft, die sind auch etwas jünger, dass sie mit den Erwachsenen, [...], dass sie sich dann älter fühlen, weil sie dann vielleicht auch schon eine Kamera haben oder vielleicht auch schon irgendwas mit Technischem zu tun haben. [...] Also mit den Älteren mithalten.“ (WS2_2K, M6, 27)

Ein drittes Kind fügt einen weiteren Aspekt hinzu, der deutlich macht, dass ein technisches Gerät in Verbindung mit einem Videospiel als Beschäftigung dienen und Einsamkeit überbrücken kann:

„Also, ich spiele Videospiele, wenn mir langweilig ist.“ (WS2_2K, J6, 31)

Die Technik hilft ihm hier, sich nicht allein zu fühlen und eine Art Begleiter:in zu haben. Diese Ersatzfunktion von Technik als Mittel für eine Soziale Teilhabe nehmen viele Kinder wahr: In der KIM-Studie von 2024 über das Mediennutzungsverhalten werden von den befragten Kindern u. a. auch Langeweile (37%) und Allein sein (26%) als Motivationen für die Nutzung von Videospielen genannt (KIM 2024: 25).

6.1.5
Kleidung – ein Stoff für Soziale Teilhabe
(15 Aussagen)

„Also, ein Kind braucht Kleidung, die dem Kind aber auch nicht zu eng oder zu groß ist, damit sie sich auch wohlfühlt.“ (WS1_1A, M2, 50)

Das Recht auf Kleidung wird von den Kindern auch genannt im Kontext ihres Bewusstseins darüber, Rechtsträger der Kinderrechte zu sein. Mit dieser qualifizierten Beschreibung, was eine für Kinder geeignete Kleidung auszeichnet, nämlich, dass sie für den kindlichen Körper passend sein soll, formuliert ein teilnehmendes Kind ein darüber hinaus gehendes Grundbedürfnis kindlichen Wohlbefindens. Denn mit der Kleidung gehen auch lebenspraktisch-körperliche Erfahrungen einher (vgl. Hieber 2019: 502). Kleidung hat einen Gebrauchswert für die Lebenspraxis und ist darüber hinaus eng verbunden mit der Mode als Phänomen sozialer Distinktion (vgl. Simmel 1995: 13), denn Kleidung und Mode können signalisieren, ob man in einer sozialen Gruppe dazugehört oder eher am Rande steht. Insbesondere für Kinder und Jugendliche hat Kleidung eine doppelte Funktion: Erstens soll sie einen Gebrauchswert erfüllen und den Körper des Kindes vor Witterungseinflüssen schützen. Zweitens sendet Kleidung Signale über den sozialen Status von Kindern aus. Der Soziologe Lutz Hieber weist darauf hin, dass neben der sozialen Modedimension auch der sinnliche und ästhetische Aspekt von Kleidung bedeutsam ist: Sie dient der Selbstpräsentation eines Menschen und schafft Anlässe, angeblickt zu werden (vgl. Hieber 2019: 506). Bei Kindern und Jugendlichen, die nicht aus der Masse herausstechen möchten, sondern dazuzugehören wollen, stellt Kleidung einen wichtigen Aspekt Sozialer Teilhabe dar.

Sie differenziert sich entsprechend aus in Alltagskleidung, die benötigt wird und einen hohen Gebrauchswert aufweist. So berichten zwei Kinder in der Studie, dass sie sich „warme Jacken“ gekauft haben. Eines der beiden Kinder fügt den Laden/die Marke, in dem es die Jacke erworben hat, hinzu und signalisiert damit, dass es sich auch um eine Jacke handelt, die zusätzlich mit sozialem Prestige ausgestattet ist.

„Ich habe eine Jacke gekauft, von Zara, die ist sehr, sehr warm.“ (WS4_1K, M7, 71)

Darüber hinaus nutzten Kinder ihr Studiengeld auch dafür, besondere Kleidung zu kaufen, die spezifische Repräsentationszwecke erfüllt. Ein Kind erwarb festliche Kleidung, um eine Abschlussfeier anlässlich eines Bildungsabschlusses zu feiern:

„Meine Tante hat ihr Abitur geschafft. Hier war eine Überraschungsfeier. Ich habe ihr schöne Rosen gekauft und ein schönes süßes Löwenkuscheltier und ich habe mir schöne, elegante Kleidungen gekauft für mich. Ich war sehr stolz auf meine Tante, wo sie vorne auf der Bühne stand. Und hier kann man auch sehen, dass ich meinen eleganten schicken Anzug anhatte und ich war sehr motiviert und ich glaube an mich, dass ich auch irgendwann mal auf dieser Bühne stehe und mein Abitur schaffe.“ (WS4_1A, M5, 52)

Kleidung hat hier einen weiteren symbolischen Wert – sie signalisiert, dass sich die Kinder in unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen aufhalten können und dass diese Räume für sie durchlässig sind. Die passende Kleidung und das mitgebrachte Geschenk ermöglichen es, sich in der als erfolgreich wahrgenommenen Akademikercommunity zu bewegen und sich als ein Teil davon zu fühlen.

Die sinnlich-ästhetische Funktion von Kleidung wird wiederum adressiert, wenn die Kinder sich verkleiden, um im Fasching in andere Rollen zu schlüpfen. Auch diese Form des kindlichen Spiels ist mit einem Ressourcenaufwand für das Faschingskostüm verbunden:

„Hier ist dann so eine Perücke, die habe ich für Fasching benutzt. Und die Sonnenbrille. Weil als erstes wollte ich als Agent gehen mit der Kappe. Aber es hat nicht gepasst. Darum bin ich als Musiker gegangen. Irgendwie hat mich jeder Bruno Mars genannt. Ich hatte ein Jackett, aber das ist da nicht drauf, weil das habe ich mir nicht gekauft. Es war mal in so einem Secondhandshop, da hat meine Mama das für 1 Euro gekauft.“ (WS4_1K, J8, 48)

Der Studienteilnehmer beschreibt hier anschaulich den Zusammenhang zwischen einer sinnlich-ästhetischen Qualität von Mode bzw. Kostüm und der damit einhergehenden Erfahrung wahrgenommen und gesehen zu werden. Er freut sich, dass andere Kinder ihn mit einem bekannten Musiker verglichen haben.



Kleidung kann mehr sein als Versorgung: Für Kinder verbindet sie Gebrauchswert, persönlichen Geschmack und das Gefühl, dazuzugehören.

Eine weitere Erkenntnis der Studie ist es, dass **Schuhe** eine große Rolle spielen in den Ausgaben der Kinder. Dabei wird unterschieden zwischen dem Erwerb von Schuhen als Alltagsschuhe, die vor allem einen Gebrauchswert haben, und besonderen Schuhe. Viele der Schuhe werden von den Kindern auch beim Workshop getragen und gezeigt. Unter den Alltagsschuhen finden sich mehrmals dringend benötigte warme Winterschuhe.

„Und dann habe ich mir Schuhe gekauft für den Winter und jetzt auch für den Herbst, weil es wieder kühler wird. Wir haben noch ein bisschen Glück mit dem Wetter, weil es noch einigermaßen warm ist und sonnig. Aber ich hatte sie jetzt auch bei Halloween an und die haben sehr warmgehalten. Ich hatte diese Schuhe schon mal, aber dann bin ich rausgewachsen und jetzt habe ich sie wieder.“ (WS3_1A, M1, 244)

„Hier habe ich mir richtig coole, warme, flauschige Schuhe gegönnt. Die sind richtig super.“ (WS4_1K, M6, 68)

„Und dort habe ich halt Schuhe gekauft, die ich dann angezogen habe.“ (WS4_1A, M5, 132)

Neben Winterschuhen verwenden die Kinder ihr Studiengeld auch für Anschaffungen von Sportschuhen für die Schule und für den Turnverein:

„Im Januar waren wir dann mit Mama [...] shoppen und zwar haben wir mir Winterschuhe geholt, weil die anderen kaputtgegangen sind. Dann habe ich mir noch Turnschuhe für die Schule geholt, weil die geschrumpft sind und Schläppchen [Gymnastikschuhe] für'n Turnverein, weil ich dort gar keine hatte.“ (WS4_1K, M8, 92)

Die besonderen Schuhe sind zumeist Turnschuhe unterschiedlicher Marken. Die meisten von ihnen weisen einen hohen Gebrauchswert auf, da sie von den Kindern als Alltagsschuhe getragen werden. Zusätzlich tragen sie auch zum symbolischen Kapital der Kinder bei, da ihnen ein hohes soziales Prestige beigemessen wird, das es ihnen einfacher macht „dazuzugehören“. Auch in sinnlich-ästhetischer Hinsicht gefallen sie den Kindern. Sie geben an, dass es „cool aussieht.“

„Als allererstes sieht man die Vans. Vans sind Schuhe, die man oft sieht und da ich diese Schuhe so toll fand, wollte ich sie auch unbedingt haben.“ (WS4_1A, M1, 155)

In diesem Zitat wird auch die Möglichkeit der Kinder erkennbar, mit dem Geld, dass sie zur Verfügung haben, eigene Entscheidungen zu treffen:

„[...] also die Schuhe habe ich gekauft, weil ich sie unbedingt wollte und selber kein Geld hatte.“ (WS2_1A, J1, 32)

In ihren Photovoice-Beiträgen dokumentieren die Kinder, welche Kleidung und Schuhe für sie Bedeutung haben – vom Alltag bis zu besonderen Anlässen.



Das Kaufen von Kleidung wird von den Kindern zudem als eine familiäre Aktivität beschrieben, an die mit Freude und Stolz erinnert wird:

„Hier sieht man ein paar Ausschnitte von einem Shopping Day mit meiner Mama. Am ersten Bild sieht man eine Leggings und eine Jacke fürs Schlittschuhlaufen, da die Saison wieder anfängt. Schlittschuhlaufen macht mir sehr viel Spaß und dafür habe ich diesen Anzug gebraucht, weil er sehr, sehr warm hält und sehr bequem ist, ist angenehm für die Haut und man kann sich daran sehr gut bewegen. Also nicht, dass ich eingeschränkt bin, sondern dass ich Freiheit habe in diesem Anzug.
Die Schuhe für den Winter sind auf dem zweiten Bild. Sie halten auch sehr, sehr warm, sind sehr bequem und stylisch, da man sie fast für jedes Outfit tragen kann.“
(WS3_1A, M1, 16)

Eine Rolle – neben der Freude über die neue Kleidung – spielt hier sicherlich auch, dass die Kinder die Ausgaben mit ihrem eigenen Geld getätigt haben. Zudem stellt das Kaufen von Kleidung ein Gemeinschaftsevent dar. Ein Shopping Day mit Mama bedeutet über die Anschaffung hinaus eine schöne gemeinsame Zeit zu verbringen.

6.1.6 Dabei sein können: Freundschaften (31 Aussagen)

Freundschaft als wichtige Entwicklungsressource

Freunde und Freundschaften spielen im Leben von Kindern eine wichtige Rolle. Die selbständige Gestaltung von Sozialkontakten übernehmen zudem eine Entwicklungsfunktion im Kindesalter im Statusübergang zur Lebensphase Jugend (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 41). Denn Freundschaften in der Gleichaltrigenwelt ermöglichen es Kindern, ihre sozialen und kognitiven Fähigkeiten miteinander zu entwickeln und stellen eine wichtige Ressource im Leben von Kindern dar.

Allein sein / Kompensation der Abwesenheit von Freunden in spezifischen Situationen

In den Kinderrechteworkshops berichten einzelne Kinder von der Erfahrung des Ausschlusses von Sozialer Teilhabe:

„Also man braucht auf jeden Fall Freunde, ohne Freunde kommt man ja nicht klar. Weil wenn man zum Beispiel im Pausenhof ist und Freunde hat oder im Kindergarten und man Freunde hat, dann kann man ja zusammen spielen. Aber wenn man keine Freunde hat, dann kann man nicht zusammen spielen und dann fühlt man sich allein, als hätte man niemanden. Und dann denkt man sich: ‚Ach, schade, ich hätte so gern Freunde!‘“
(WS1_K2, M8, 54)

„Und wenn man sich nicht ausgeschlossen oder nicht so fühlen möchte, kann man sich auch mit den Kuscheltieren beschäftigen. Dann nimmt man zum Beispiel Kuscheltiere. Stellst du zum Beispiel hin und ich kann es euch zeigen.“ (WS1_K2, M8, 53)

„Ich hatte auch mal so eine Phase, wo ich keine Freunde hatte.“ (WS1_K2, M8, 63)

„Ich hatte eine Zeit lang, ich sag mal, eine Phase, wo ich nicht wirklich dazugehört habe. Und dann habe ich mich probiert, immer zu verstellen und nicht ich selbst zu sein, damit ich irgendwie nicht anders bin als die anderen. Aber irgendwann habe ich es realisiert: Was machst du da eigentlich? Und dann bin ich ich selbst geblieben. Und dann habe ich Freunde gefunden.“ (WS1_K2, M6, 56)

Freunde als Ressource der Unterstützung und Solidarität

Freundschaften werden in der Studie immer wieder als eine Ressource beschrieben, in der Kinder Bestärkung und Unterstützung in unterschiedlichen Lebensbereichen erleben – wie in der Schule oder in der Freizeit:

„Das ist zwar nicht über mich, aber über einen Freund aus meiner Klasse. Er hat die ganze Zeit gesagt: ‚Ich schaffe das nicht beim Test.‘
Und dann ist halt seine Freundin gekommen und hat auf die Tafel vor ihm geschrieben: ‚Ich schaff das.‘ Und immer wenn er gedacht hat, ich schaffe das nicht, dann hat er auf die Tafel geguckt und hat dann weitergemacht.“
(WS3_3K, J8, 36)



Freundschaften sind eine zentrale Entwicklungsressource: Sie geben Rückhalt, schaffen Zugehörigkeit und eröffnen gemeinsame Erfahrungsräume.

„Und es ist so anstrengend wegen den Proben, da habe ich immer Angst, dass ich eine schlechte Note bekomme.“
Nachfrage: „Und gibt es denn etwas, was du dir sagst, was dir hilft, oder jemand anderen, der dir vielleicht was sagt?“
„Meine Freundin ....“
Rückmeldung: „Ja, okay. Die sagt: ‚Hey, du kannst es schaffen, du schaffst es!‘“
(WS3_3K, J7, 36)

„Und da hatte ich noch eine Situation mit dem 3 Meter Sprungbrett, und da habe ich mich nicht getraut, als ich noch kleiner war. Und mein Freund hat gesagt: ‚Spring, das macht voll Spaß, und wenn du willst, kann ich auch unten auf dich warten! Wenn du da nicht hochkommst, kann ich dich ja auch wieder hochtragen.‘“
(WS3_3K, J6, 34)

Dabei sein können: Freundschaft und Soziale Teilhabe mit dem Studiengeld

Inwiefern kann eine finanzielle Förderung von Kindern die Soziale Teilhabe im Kontext von Freundschaft befördern? In der gemeinsamen Forschung mit den teilnehmenden Kindern beschreiben diese unterschiedlichen Dimensionen, in denen sie das Studiengeld zur Pflege von Freundschaften verwendeten:

Erstens: **Das Schaffen von Gelegenheitsstrukturen, die das Finden von Freund:innen und das Pflegen von Freundschaften befördern**

Gelegenheitsstrukturen – geeignete (Wohn-)Räume:

Mehrere Teilnehmer:innen haben ihr Zimmer neu und einladender gestaltet. In zwei Fällen haben sie sich ein Bett bzw. eine Matratze gekauft, die es dann auch erlaubte, dass Freundinnen zum Übernachten eingeladen werden können:

“Ich bin euch so dankbar, dass ihr dieses Projekt gemacht habt, weil ich konnte durch euch mein komplettes Zimmer neu gestalten mit dem Bett und jetzt habe ich auch noch die Wand gestrichen.“
(WS4_1K, M6, 35)

„Im zweiten Monat hat meine Mama mir ein neues Zimmer gekauft und ich habe die Matratze bezahlt, damit endlich Freundinnen bei mir übernachten können.“
Nachfrage: „Hast du dich gefreut als du dein eigenes Zimmer bekommen hast?“
„Ja, es war voll toll, weil, wie gesagt, ich habe auf zwei Matratzen geschlafen und es war nicht wirklich so bequem. Darauf kann ich jetzt viel besser schlafen, weil das ist auch eine viel dickere Matratze. Da hinten [auf dem Foto vom Zimmer] ist dann auch noch dieses Ding. Da habe ich eine Pflanze darauf stehen.“

Nachfrage: „So ganz schön gestaltet. Das sieht so aus, als ob du irgendwie auch gerne dein Zimmer schön gestaltest?“
„Viel, viel mehr bin ich jetzt auch da drin.“
Nachfrage: „Ich habe noch mal eine Frage. […] Lädst du dir auch manchmal Freundinnen ein?“
„Ja, ich hatte ja Geburtstag [..] Und dort haben vier Freundinnen bei mir geschlafen.“ (WS2_1K, M6, 72)

Zweitens: **Gemeinsame Aktivitäten zur Pflege von Freundschaften**

Geschenke als Teil von Freundschaften / Freundschaften pflegen

Einige Kinder berichteten immer wieder von kleinen Geschenken, die sie ihren Freunden vom Studiengeld machten. Häufig verschenken sie Dinge, die ihnen selbst auch wichtig sind. Die Sticker, die man selbst gerne mag oder kleine Anhänger, die versprechen, die Farbe entsprechend des Befindens zu verändern. Diese Geschenke stellen eine Form des Austauschs dar: Sie vermitteln die Wertschätzung gegenüber einer Person und ermöglichen es, eine Erfahrung und Freude zu teilen.

„Also ich mag es eigentlich echt gerne, Stickers zu sammeln. Also ich sammle die einfach und verschenke sie auch manchmal. Zum Beispiel wenn ich die doppelt habe oder weil ich es einfach will.“
Nachfrage: „Wem schenkst du die dann?“
„Meinen Freunden oder so.“
Nachfrage: „Und bekommst du von denen auch manchmal welche geschenkt?“
„Das kann ich nicht genau sagen, aber eher nicht.“
Rückmeldung einer anwesenden Freundin: „Sie schenkt sehr oft ihre Sticker. Ich würde ihr auch so gerne welche schenken, aber ich habe leider keine und ich kann mir keine bestellen.“ (WS2_1A, M2, 27)

„Hier habe ich einen Ring gekauft, der die Emotionen zeigt und für meine Freundinnen habe ich auch einen Anhänger gekauft, der auch die Emotionen zeigt, weil ich es einfach total cool fand.“ (WS3_1A, M2, 191)

Geburtstage feiern

Das Ausrichten von Geburtstagen ist mit einem Aufwand an Ressourcen verbunden. Um Kinder nach Hause einzuladen, benötigt man ausreichend Wohnraum – Zeit, um eine Geburtstagsfeier vorzubereiten und durchzuführen und auch genügend Geld, um diese auszurichten. Ab dem Wechsel in die weiterführende Schule (häufig auch schon in der Grundschule) wird es immer selbstverständlicher, einen Geburtstag an einem speziellen Ort zu feiern, den man im Alltag nicht besucht, um ein besonderes Erlebnis zu haben. Wer zu Geburtstagen einlädt, erhält im Gegenzug selbst eine Einladung. Die Kinder haben uns davon berichtet, wie sie ihren Geburtstag mit dem Studiengeld ausgerichtet haben. Sie beschreiben vielfältige sportliche Herausforderungen und das Lösen von Rätseln und es ist den Zitaten zu entnehmen, dass sie Freude hatten, gemeinsam mit ihren Freunden einen besonderen Tag zu verbringen.

Zwei Kinder haben mit ihren Freund:innen Trampolinhallen („Big Jump“) besucht:

„Diesen Monat habe ich meine beste Freundin zu meinem Geburtstag in die Jumphalle eingeladen. War voll cool und sie hat sich so sehr gefreut, danke dafür.“ (WS2_1K, M6, 72)

Ein Kind feierte seinen Geburtstag mit Freund:innen in einem Erlebnispark und erinnert sich begeistert an das Ereignis:

Geburtstage schaffen Gelegenheiten, Freundschaften zu pflegen und gemeinsame Erinnerungen entstehen zu lassen – zugleich setzen sie finanzielle und räumliche Möglichkeiten voraus.



„Wir sind da im Lasertag gewesen und dort konnte man auch klettern. Dort musste man so Pfeile schießen. Ich wurde zweiter Platz. Meine Freundin, sie wurde erster Platz.“ (WS4_1K, M8, 92)

Ein weiteres Kind nahm die Möglichkeit wahr und feierte den Geburtstag in einem Erlebnisbad:

“Ich war mit meinen Freunden in so einem großen Schwimmbad, Aquarium heißt es. Das ist in Oberstaufen. Da waren zwei Mädels dabei und wir sind die ganze Zeit geschwommen und ich habe getaucht und es war echt schön, fand ich. Also das Gefühl war, finde ich, ein bisschen schön. Mit meinen Freunden meinen Geburtstag feiern war voll schön.“ (WS3_1K, J7, 136)

Ein weiteres Kind berichtete vom Rätsel lösen im Escape Room am Geburtstag:

„Also, als erstes ist eine Freundin zu mir gekommen. Und dann sind wir dahin gekommen und da haben wir den Escape Room gemacht. Dann sind wir noch zu mir gefahren und haben Kuchen gegessen und dann haben wir noch ein bisschen gefeiert. Bei dem Escape-Room ging es darum: Es gab einen Professor und der hat einen Schlüssel versteckt in seinem Labor. Und man musste diesen Schlüssel finden, dann Rätsel lösen. Und da gab es so eine Maus und die konnte man füttern mit Käse. Und diesen Käse musste man auch finden. Dann hat die Tipps gegeben, wenn man nicht weiterkommt.“ (WS4_1A, M1, 11)

Wiederum ein anderes Kind verwendet sein Studiengeld, um ein Geschenk in Form eines Büchergutscheins für eine Freundin im Rahmen einer Geburtstagseinladung zu kaufen.

Freizeitgestaltung: Verwendung des Studiengelds für Spiele mit Freunden

Auch im Alltag haben einige Kinder das Studiengeld verwendet, um Freizeitaktivitäten zu finanzieren, die sie gemeinsam mit Freunden zuhause oder bei Aktivitäten außer Haus durchführen:

„Also diese Zeit habe ich mir jetzt zwei Puzzles gekauft, damit, wenn es kalt wird und ich zu Hause bin, dass ich mit meinen Freunden und Freundinnen dann so puzzeln kann.“ (WS4_1K, M6, 35)

„Danach war ich noch circa zweimal mit meinen Freundinnen Eis laufen, um einfach ein schönes Erlebnis mit meinen Freundinnen zu haben.“ (WS4_1A, M1, 155)

„Ich war mit meiner Mama und mit meiner Freundin im Titania schwimmen. Da bin ich zum ersten Mal in eine Wasserrutsche gerutscht und das hat mir riesigen Spaß gemacht.“ (WS2_1A, M5, 15)

Eine Teilnehmerin reflektiert gegen Ende des Projekts, dass sie gemeinsam mit Eltern und Freunden viel Schönes erlebt hat:

„Für mich war es insgesamt eine tolle Zeit, weil ich flexibel entscheiden konnte, was ich unternehmen will und wofür ich das Geld ausgeben möchte. Nicht meine Eltern haben geplant, sondern ich war der Boss. In meinem Leben hat sich nicht großartig viel verändert. Ich konnte aber viel mehr mit meinen Eltern und meinen Freunden unternehmen.“ (WS4_1A, M3, 103)

Drittens: **Sport als Möglichkeit, um Freundschaften zu schließen**

Eine weitere Form Sozialer Teilhabe, die über eine regelmäßige Struktur das Finden und Pflegen von Freundschaften befördert, ermöglicht der (Vereins-)Sport. Auch dafür müssen Mitgliedsbeiträge aufgebracht und Sportkleidung und -geräte gekauft werden. So schildert eine Teilnehmerin:

„Ich habe ja schon erzählt, dass ich im Fußballverein bin und dort haben wir dann auch ein bisschen mehr miteinander gesprochen und wir hatten jetzt auch eine Übernachtung als Fußballteam. […] Und dann haben wir halt ein bisschen zu uns gefunden und irgendwann, ja, ich kann das jetzt richtig Freundschaft nennen.“ (WS1_2K, M6, 59)

„Also, ich habe mir einen Boxhelm und ein Springseil gekauft, weil ich gehe zum Boxen und es macht mir Spaß. Und dort sind auch ein paar Freunde von mir.“ (WS4_1K, J8, 77)

„Das ist eine Airtrack-Matte und sie ist speziell fürs Turnen. Warum haben wir sie mir gekauft? Weil ich zusätzlich zu Hause turnen möchte, weil ich nur einmal in der Woche mein Training habe. Da mir das aber nicht reicht, haben wir sie mir gekauft. Da ich zu Hause in unserer Wohnung nicht viel Platz habe, um zu turnen und ich sonst irgendwas zerstören würde und

ich das natürlich nicht möchte, haben wir beschlossen, hier muss eine Matte her, die nicht zu dünn, nicht zu schmal und auch nicht zu kurzer ist. (...) Danach, wenn sie aufgepumpt ist, zieht ihr da den Schlauch heraus, transportiert sie an einen Ort, der perfekt für euch ist. Dann legt ihr sie hin und dann könnt ihr schon los turnen. (...) Und es macht so viel Spaß, dass es nicht nur mich angezogen hat, sondern auch noch meine Freunde. Und wir haben so viel Spaß, dass wir einfach am besten auf dieser Matte sogar schlafen würden.“ (WS2_1A, M1, 67)

Auf Fotos, die das Kind eingereicht hat, sieht man, dass Kinder aus der Nachbarschaft ebenfalls mitturnen. Auf Nachfrage erklärt das Kind, dass sie sich nun regelmäßig draußen zum Turnen treffen.

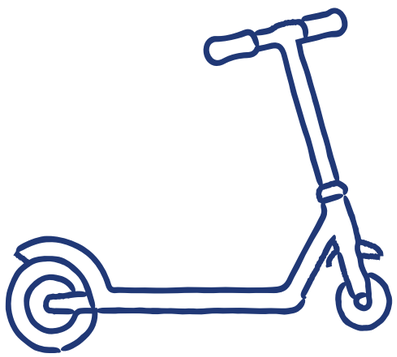
Viertens: **Im Freundeskreis integriert sein – materielle Aspekte Sozialer Teilhabe**

Freundschaften werden auch dadurch stabilisiert, dass man die gleichen sozialen Räume teilt. Die folgenden Beispiele drehen sich um Mobilität – ein gemeinsamer Schulweg ist dann möglich, wenn alle über die gleichen Fortbewegungsmittel verfügen. So sparte ein teilnehmendes Kind länger auf ein Fahrrad:

„Manchmal [fahre ich] mit meinen Freunden. Die haben auch ein eigenes Fahrrad. Da fahren wir so ein bisschen auf der Straße dann irgendwo hin. Aber ich gehe auch damit zur Schule und so halt.“ (WS2_1A, M2, 320)

Ein weiteres Kind erklärt, dass es im Rahmen von Freundschaften darüber hinaus auch eine symbolische Form der Anerkennung gibt, die Kindern verweigert wird, die über keine neue Ausstattung verfügen. Soziale Teilhabe findet dann nicht nur über die Möglichkeit statt, die gleichen Aktivitäten ausüben zu können, sondern auch die Form der Ausstattung kann es einem Kind erleichtern sich dazugehörig – oder ausgeschlossen – zu fühlen:

„Ich wollte euch nur sagen, warum ich meinen Roller gekauft habe. Meiner war doch so alt und rostig. Und die Rollers von meinen Freunden waren so neu. Und das hat mir nicht gefallen, paar haben mich schon ausgelacht. Deswegen wollte ich mir einen neuen kaufen.“ (WS2_1A, J5, 18)



6.2

Auswertung der Forschung

Veränderungen durch empowernde Maßnahmen

Die begleitenden Workshops zeigen, was entstehen kann, wenn Kinder ihre Rechte kennenlernen, Entscheidungen treffen und ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren. Sie entwickeln ein bewussteres Verhältnis zu Geld, erleben Beteiligung und Zugehörigkeit und setzen sich zunehmend auch mit den Lebensbedingungen und Rechten anderer auseinander. Aus Mitbestimmung wird so eine Erfahrung von Verantwortung, Selbstwirksamkeit und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit.



6.2 Veränderungen durch empowernde Maßnahmen

Der zweite Teil der Forschungsfrage zielt auf die Wirkung der non-monetären Unterstützung: Die Partizipationserfahrungen, Erfahrungen in und mit der Gruppe, sowie die Kinderrechts- und Demokratiebildung.

6.2.1 „Kinder haben Rechte“ – Bewusstsein als Rechtsträger:in (52 Aussagen)

„Ich hab das mitgenommen, was wir mal gekriegt haben [gemeint ist eine Broschüre über die Kinderrechte, Anm. d. Verf.] (...). Und heute früh habe ich mir (...) fast alle Kinderrechte durchgelesen. Eins davon ist, Kinder müssen in die Schule. (...) Kinder haben ein Recht auf Leben, genau wie ein Recht auf (....).“ (WS4_2A, J5, 22-28)

Die Kinderrechte waren in der Evaluation des Projekts im letzten Workshop mit der Kindergruppe präsent und erschienen als verinnerlicht. Dieses Kind berichtet davon, dass es sich selbstständig mit der Kinderrechtebroschüre befasst hat, welche die Kinder im ersten Workshop erhalten haben. Nicht nur, dass die Kinder sämtliche Rechte benennen konnten, einige berichteten auch von Erlebnissen, die sie selbstständig in einen Kinderrechtsbezug brachten (z. B.: Hier wurde ein Recht verletzt, an dieser Stelle haben wir darüber gesprochen, hier habe ich mich erinnert).

Ein Bewusstsein für die Rechte der Kinder war bei einigen Kindern bereits im Vorfeld vorhanden. Diese Kinder berichteten, dass sie in ihrem Hort, einige auch in der Schule, bereits über die Kinderrechte gesprochen hatten. Im ersten Workshop fiel auf, dass sie dabei z. T. bereits differenzierte Äußerungen tätigten, die über eine reine Aufzählung der Rechte hinausreichten und auf eine inhaltlich-persönliche Auseinandersetzung mit den Kinderrechten schließen lassen.

„Und wir dürfen da auch mitreden. Also Recht auf Mitreden. Weil wenn wir die ganze Zeit still sind und nicht mitreden, dann kann sich ja nichts ändern. Auch wenn man es dann blöd findet oder so, dass es dann halt so bleibt. Aber man muss einfach reden, weil wofür haben wir das?!“ (WS 1_1A, M1, 72)

„Wir dürfen auch eigene Emotionen haben. (...) Wir dürfen sie haben, wann wir wollen. Wir müssen uns nicht schämen dafür. (...) Zum Beispiel: Man ist traurig, wütend oder glücklich.“ (WS1_A1_J4, 84-88)

„Es ist wichtig, dem Kind Liebe zu schenken. Von Eltern, Familienmitgliedern usw. (...) Das Kind kann eigene Meinungen haben, wenn es nicht, zum Beispiel kein Essen will, kann es sagen: Nein. Meine Meinung: Nein, ich will es nicht haben.“ (WS1_A1_J3, 93-96)

An diesen Äußerungen wird deutlich, dass die Kinder die Rechte nicht als abstrakte Regeln betrachten, sondern diese ganz konkret auf ihr eigenes Leben beziehen. In den Diskussionen konnte eine zunehmende Sensibilität für Kinderrechtsthemen beobachtet werden, die sich u.a. in einem selbstbewussten und respektvollen Miteinander spiegelten. Das Bewusstsein, ein Recht auf Schutz, Förderung und Beteiligung zu haben, beziehen die Kinder sowohl auf sich selbst als auch auf andere Kinder. Die konkreten Partizipationserfahrungen erwiesen sich als besonders wirksam in Bezug auf Handlungskompetenzen (Kapitel 6.2.2 und Kapitel 7.6).

6.2.2 „Wir entscheiden gemeinsam“ – Partizipationserfahrungen (20 Aussagen)

„Also bei mir war es so, meine Eltern haben auch Vorschläge gemacht und ich habe sie bestimmt, wie das Donaubad oder die Titanic Ausstellung.“ (WS4_2A, M5, 138-140)

Als die Kinder gebeten wurden, sich bei einer Aufstellung verschiedenen Graden von Mitbestimmung zuzuordnen, standen fast alle Kinder im Bereich „gemeinsame Beratung und Entscheidung durch Eltern und Kinder“, einige wenige bei alleiniger Entscheidungsgewalt des Kindes. Kein Kind gab an, dass die Eltern allein entschieden hätten. Alle Kinder haben demnach die Erfahrung gemacht, Entscheidungen (mit-) treffen zu dürfen.

Dies ist insofern bemerkenswert, weil in dem vorbereitenden Informationsworkshop mit den Eltern ein Großteil berichtet hatte, in der eigenen Kindheit keine Partizipationserfahrungen gemacht zu haben. Die meisten Eltern gaben an, ihren Kindern im Familienalltag Beteiligungsmöglichkeiten einzuräumen. Im Hinblick auf die monatliche Zuwendung im Projektzeitraum, die über eine Taschengeldsumme deutlich hinaus geht, waren einige skeptisch, ob die Kinder dies bereits überblicken könnten. Offensichtlich haben sich aber alle Familien auf dieses Experiment eingelassen und den Kindern Entscheidungen zugebilligt, die u. U. nicht ihren eigenen Prioritäten entsprachen. Gerade zu Beginn gaben die Kinder an, einen Teil des Geldes für kleine Spielzeuge, einen Lippenstift oder eine Süßigkeit auszugeben. Dies wandelte sich immer mehr in Ausgaben für kulturelle Erlebnisse, das Ansparen für ein Fahrrad oder ein länger geplantes Event (Geburtstagsfeier). Die Kinder berichteten, dass sie sich dabei auch durch die Aussagen in der Gruppe anregen ließen.

Diese Anregung bezog sich auch auf nichtmonetäre Aktivitäten:

„[Name anderes Kind] hat ja auch gesagt: Also, du spielst hier Handball. Ich habe jetzt auch Handball angefangen. (...) Also ich habe es leider nur einmal in der Woche. Es ist nicht richtiges Training, sondern es ist in der Schule so ein Wahlfach. Das haben wir jeden Freitag. Ich habe jetzt auch einen eigenen Handball und ich finde es einfach toll.“ [Angesprochenes Kind]: „Kann ich verstehen. Ich habe auch einmal in der Woche, (...) und ja (...) Ich finde es zwar anstrengend, aber es macht saumäßig Spaß. Du musst halt Strategien haben. Werfen liegt mir. Ich kann da auch meine Wut rauslassen. Und ja, dass man halt fit bleibt.“ (WS4_A2_M1, 81-92)

Die Wahrnehmung der Partizipationsmöglichkeiten geht mit der Übernahme von Verantwortung und Weitsicht einher:

„Also ich habe mich entschieden für neue Schuhe, weil ich hatte keine für Winter, weil ich muss mich vorbereiten. Bald wird es richtig kalt.“ (WS 3_1B_M 38)

Partizipation wurde nicht nur im Rahmen Entscheidung über die Ausgaben erlebt, sondern auch in den Prozessen des Workshops. Im zweiten Workshop gaben sich die Kinder ein eigenes Regelwerk zum Miteinander in der Gruppe. Hier ging es weniger um Ge- und Verbote, sondern um das, was sie als eigenes Bedürfnis identifizierten und mit der Gruppe kommunizierten:

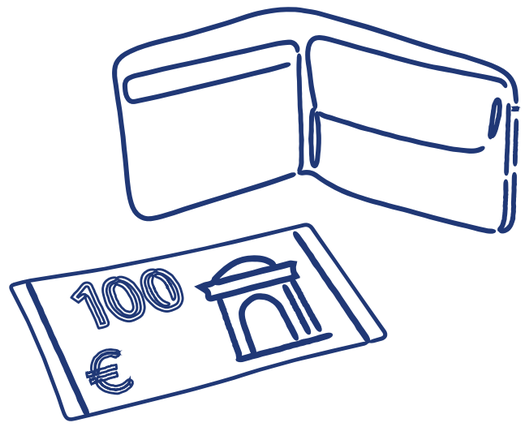
„Jeden kennen lernen wollen, keine ausschließen“, „sich zuhören und respektieren“, „nett bleiben, auch wenn mal was schief läuft“, „sich vertrauen, etwas von sich erzählen“, „nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten“, „jeder kann etwas anderes“, „Ideen zusammentun“, „Mut machen und einer Person sagen, dass sie etwas machen kann“.

Dies sind einige Beispiele für die Gruppenregeln, die die Kinder in ihren jeweiligen Gruppen miteinander verabredeten. Im letzten Workshop erinnern sich die Kinder an die Nützlichkeit der partizipativ erstellten Vereinbarung zum Miteinander und ein Kind resümiert:

„Also, man braucht Teamwork. Man muss zusammenarbeiten. So, dass es auch gut klappt. Und man braucht auch Vereinbarungen.“ (WS4_A2, J4, 18)

6.2.3 Bewusster Umgang mit Geld (13 Aussagen)

„Also auch der Umgang mit dem Geld ist anders geworden. Weil (...) ich habe ja immer meine Mama gefragt, ob sie mir das kaufen kann und sie hat gesagt: Das Geld reicht nicht. Ich so: Ach Quatsch, das reicht schon. Und jetzt merke ich selber, wo ich 100 Euro habe, dass es nicht immer reicht. Und dass man auch aufpassen muss, was man sich kauft und dann erstmal überlegt, ob man es wirklich braucht, bevor man es dann auch kauft.“ (WS4_2A, M1, 188)



Ein nicht intendierter Nebeneffekt, der für einen Großteil der Kinder aber eine relevante Bedeutung hatte, war die Qualifizierung im Umgang mit Geld. Durch die Verantwortungsübernahme für Entscheidungen über das Geld haben die Kinder den Wert von Anschaffungen einschätzen gelernt. Dies betrifft sowohl das Wissen um den monetären Wert als auch die Überlegung, mit welcher Intention sie etwas anschaffen, ob sie einem spontanen Impuls folgen oder noch einmal über eine Anschaffung nachdenken, ggf. auch Geld ansparen. Sie entwickelten in diesem Sinne auch Kompetenzen der Bedürfnisaufschiebung und Impulskontrolle.

„Das, was ich jetzt anders sehe als vorher, wie bei ...[Name anderes Kind], dass 5 Euro jetzt richtig viel sind, weil so eine kleine Tüte Kaugummi beim Edeka, die ungefähr so ist [zeigt auf Tüte]. Das ist schon 1,50 Euro.“ (WS5_1A, J5, 18)

Im Zuge der gemeinsamen Reflexion über die Wirkung – die vom Forschungsteam nicht bewertet wurde, sondern ausschließlich die Erfahrungen der Kinder beinhaltete – haben die Kinder gelernt, den Nutzen von Anschaffungen für sich besser einzuschätzen.

„Also hier. Früher habe ich mir so gedacht, es wäre gut, sich jetzt so ein Spielzeug zu kaufen. Da habe ich nicht so auf den Preis geguckt und jetzt bin ich mir aber bewusst, dass es nicht so gut ist, Spielzeug zu kaufen, sondern mehr so Erlebnisse zu machen. Denn ein Spielzeug geht ja auch mal verloren, geht kaputt. Aber eine Erinnerung bleibt immer in meinem Kopf und die geht auch nicht verloren. Und auch wenn ich mir so überlege, ein Spielzeug ist eigentlich nur ein bisschen Plastik und ein bisschen mehr Material. Ist zwar cool für jemanden, aber kann nicht immer in meinen Kopf bleiben. Weil wie zum Beispiel am ersten Tag spielst du damit, sagst: ‚Cool‘ und am zweiten Tag lässt du es da. Ja, also Geld ausgegeben für nix.“ (WS5_1A, J4, 10)

6.2.4 Reflexion – Sharing – Zugehörigkeit erfahren (30 Aussagen)

In mehreren Interviews fällt auf, dass die Kinder nach der Kennenlernphase sehr unbefangen und offen miteinander umgehen, während der Gruppeninterviews Scherze machen und miteinander lachen. Das Aufnahmemikrophon erhält in einer Gruppe sogar einen persönlichen Namen („Quetschi“) und wird von den Kindern scherzhaft freundlich begrüßt und verabschiedet. „Also, ich wollte Quetschi und euch noch was sagen...“ (WS3_3A, J5, 137) Die Kinder folgen ihren eigenen Gedankengängen und entwickeln selbstständig Diskussionsstränge, die über die Leitfragen der Interviews hinausgehen. Sie berühren gesellschaftliche und philosophische Themen und zeigen, dass sie über ihren eigenen Nahraum hinausdenken: Sie sprachen über Kinderrechtsituationen in anderen Ländern, die Folgen von Kriegen für Kinder und die Not von absoluter Armut. Gleichzeitig reflektierten sie die Grenzen von Geld und einen aus ihrer Sicht sinnvollen Umgang mit Reichtum.

Im Peer-Austausch werden persönliche Erfahrungen geteilt und gemeinsam reflektiert: Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden sichtbar, neue Perspektiven entstehen.



„Also, wenn man so viel Geld hat, bringt es eigentlich nichts. Denn wenn man tot ist, bringt man es ja nicht mit zum Grab. Man kann es nur reinlegen. Also es war schon cool, wenn man viele Sachen erlebt. Aber wenn man halt sehr viel Geld hat, muss man sich nicht einen Jet Privatjet kaufen oder so, man kann auch armen Leute helfen, die das nicht so haben, wie man es hat.“ (WS1_2A, J4, 132)

Der Austausch über Exklusionserfahrungen erscheint in beiden Gruppen als relevante Erfahrung. Die Kinder machen sich Gedanken über Mechanismen der Exklusion und reflektieren materielle wie immaterielle Aspekte. Lösungsorientiert diskutieren sie Erfahrungen und Ideen, auf welche Weise sie Freunde gewinnen und Freundschaften pflegen können. Angestoßen durch ein Rollenspiel über ein Kind, das sich von Sozialer Teilhabe (Geburtstagsfeier) aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten ausgeschlossen fühlt, berichten sie über eigene Erlebnisse und das, was sie in der Schulklasse oder im Freundeskreis beobachten:

„Warum sind die jetzt so zu mir? (...) Was habe ich Ihnen getan? Weil meistens hat man ja eigentlich nichts getan und man versucht nur Freunde zu finden. Aber wenn man trotzdem ausgeschlossen wird, dann ist das halt blöd, da eigentlich jeder eine Chance verdient. (...) Und wenn man jetzt nur ausgeschlossen wird und kein Geld hat... Vor allem weiß ich nicht, was davor war. Ob man Flüchtling ist. (...) oder ob die Eltern von der Arbeit geschmissen wurden, keine Arbeit finden oder ob sie ausziehen mussten und jetzt woanders sind. Das Alles im Hintergrund sind Dinge, die wir nicht wissen.“ (WS1_2A, M1, 125)

„Also, ich hatte eine Zeit lang, ich sag mal, eine Phase, wo ich nicht wirklich dazugehört habe. Und dann habe ich mich probiert, immer zu verstellen und nicht ich selbst zu sein, damit ich irgendwie nicht anders bin als die anderen. Aber irgendwann habe ich es realisiert. [eigener Name], was machst du da eigentlich? Und dann bin ich selbst geblieben. Und dann habe ich Freunde gefunden.“ (WS1_2B, M6, 125).

„Ich hatte auch mal so eine Phase, wo ich keine Freunde hatte. Und dann habe ich angefangen, einfach irgendwo mitzuspielen oder in der Nähe irgendwie zu malen. Oder ein paar Mal im Monat habe ich nämlich bei mir im [Name des Horts], da habe ich dann immer wieder in der Gruppe Mädels beobachtet, wie sie gespielt haben und dann haben sie gemerkt: Ah, die guckt uns schon die ganze Zeit an und beobachtet uns. Vielleicht magst du ja mitspielen. Dann haben sie mich gefragt und dann habe ich mitgespielt.“ (WS1_2B, M8, 63)

„Also bei uns in [Name des Ortes] gibt es im Pausenhof eine Freundschaftsbank und wenn man mal niemanden hat, dann setzt man sich da drauf. Und nicht immer, aber ganz oft kommen dann Kinder und fragen, ob die dann was mit dem spielen wollen. Und dann spielen die halt mit denen dann. Meistens sieht man ja, wenn jemand so, Ich habe niemanden und [wenn] dann so dasitzt, irgendwie auf ein Wunder wartet oder so, dass man dann vielleicht auch dort hingehen könnte und sagen würde: Hey, wollen wir vielleicht was machen, wenn du Lust hast? Und ja, ganz oft passiert so was eigentlich auch, wenn du jemanden fragst. Also da muss man keine Angst haben, sondern einfach sich mal trauen und sagen: Hey, kann ich vielleicht mitmachen? Und ja, meistens klappt es dann auch.“ (WS1_2B, M6, 72)

Die Kinder tauschten sich zum einen über die Bedeutung und Möglichkeiten eines Dabei-Sein-Könnens in der Schulklasse und dem Freundeskreis aus und bereicherten sich gegenseitig. Zum anderen erlebten sie auch im Projekt selbst Zugehörigkeit. Die gemeinsamen Aktivitäten waren dabei bedeutend für eine gute Zeit, ebenso wie die vertrauensvolle Atmosphäre und das Gefühl des Angenommen- und Anerkanntseins.

„Also was ich erlebt habe und was ich mitnehme: Ich nehme die Zeit miteinander mit, weil wie (Name Kind] gesagt hat: Das ist eine Erinnerung. Und die Erinnerung bleibt.“ (WS5_A1, M1, 15)

„Was sehe ich jetzt anders als vorher? Wo wir am ersten Workshop, da kannte ich noch keinen. Und in den Zeiten haben wir halt schon langsam alle kennengelernt. In dem dritten [WS] waren wir schon Freunde und jetzt kennen wir uns halt alle besser und sozusagen haben wir Freunde gefunden.“ (WS4_2B, M6, 72)

„In jedem Fall werde ich Freunde vermissen von hier, die ich habe.“ (WS5_A1, M4, 32)

„Also für mich ist es gut (...) in der Gruppe zu arbeiten, weil ich habe hier viele neue Freunde kennengelernt. „Ich fand es schön, die Zeit mit euch (...). Es war eine richtig tolle Zeit, weil wir haben gebastelt, wir haben richtig coole Sachen unternommen zusammen, die auch Spaß gemacht haben. Und ich werde es auch vermissen.“ (WS5_A1, M3, 37)

„Ich will jetzt noch mal was sagen. Ich habe viel erlebt, zum Beispiel auch das mit den vielen Aktionen und was man Tolles basteln kann, wie man eine schöne Zeit erleben kann. Ein Jahr lang. Und wie schnell so was vorbeigeht. Eine wertvolle Zeit, die man wahrscheinlich nicht mehr so wieder haben wird.“ (WS5, 1A, J2, 39)

„Also, ich fand es auch cool. Ich habe mir, da bin ich ganz ehrlich, das habe ich mir nicht so vorgestellt. Ich dachte, das wird eher so wie Schule, dass man nicht wirklich so einen großen Freiraum hat. Aber ich habe mich ganz schnell wohlgefühlt, auch mit den anderen. Es gab bis jetzt nicht irgendwie Probleme oder Streit oder so was eben. Und das finde ich toll, dass man direkt so aufgenommen wurde (...).“

6.2.5 Kinder reden mit: Politische Bildung und politische Handlungsfähigkeit – Kinder als Diskursbeteiligte

Subjektorientierung ist ein zentrales Prinzip sowohl der Kinderrechtsbildung als auch der politischen Bildung (vgl. z. B. Hafeneger 2024: 47f.). Nach dem Sozialwissenschaftler und Kinderrechtsforscher Manfred Liebel bedeutet sie, Kindern Bildungsgelegenheiten zu eröffnen, in denen sie sich als „Kinder der Gesellschaft“ mit ihren Lebensbedingungen auseinandersetzen (Liebel 2023: 27): „Ihre Sichtweisen, Urteile und Wünsche entwickeln sich nicht im gesellschaftsfreien Raum und sind von den Ideologien und normativen Vorgaben dieser Gesellschaft beeinflusst. Das Subjektsein ist in allen Gesellschaften [mit] mehr oder minder ausgeprägten strukturellen, kulturellen und sozialen Begrenzungen konfrontiert und bildet sich erst in Auseinandersetzung mit diesen.“ (Ebd.).

Eine Möglichkeit, mit Kindern über gesellschaftliche Herausforderungen ins Gespräch zu kommen, die häufig ihren Lebensalltag berühren, ist die sogenannte „Bundeskanzler:innen-Frage“[14]. Im vierten Workshop wurden die Kinder zu einem Gedankenexperiment eingeladen, in dem sie eine politische Ordnung entwerfen konnten, die ihren Vorstellungen von Gerechtigkeit und der Verwirklichung von Kinderrechten entspricht. Damit wurden sie als politische Subjekte mit potenzieller Gestaltungsmacht adressiert: **„Wenn du Bundeskanzlerin oder Bundeskanzler wärst, was würdest du machen, damit alle Kinder die gleichen Chancen haben und damit alle Kinder ihre Rechte auch gut umsetzen können?“**

14 Die „Bundeskanzler:innen-Frage“ fordert zur einer hypothetischen Rollenübernahme auf und eröffnet einen niedrigschwelligen Zugang zu einer politischen Perspektive, indem sie die Frage danach aufwirft, was ein Kind verändern würde, wenn es politische Macht innehätte.

Problematisiert werden kann an diesem Verfahren, dass die Chiffre „Bundeskanzler:in“ hier im Sinne eines Fehlkonzepts verwendet wird. Damit durch die Frage bei den Kindern nicht ein personalisiertes und exekutivzentriertes Politikverständnis erzeugt oder verstärkt wird, empfiehlt es sich im Nachgang die Problembearbeitungsverfahren in der parlamentarischen Demokratie zu besprechen – und als ein Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Akteuren wie Bundesregierung, Bundestag, Länder, Kommune, Gerichte, Parteien, Verbänden und Zivilgesellschaft darzustellen. Zusammen mit den Kindern könnte dann anhand eines für sie zentralen Themas eine weiterführende Frage entwickelt werden, in der grundsätzliche Kompetenzen zentraler politischer Institutionen geklärt werden: Wer kann eigentlich über was entscheiden – und auf welcher Ebene?. (Auf diese Weise können Kinder nach der konstruktivistischen Lerntheorie ihre Konzepte von Politik korrigieren und erweitern; vgl. dazu: Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 180).

Im Gruppeninterview formulierten die Kinder, wie sie politische Gestaltungsmacht nutzen würden:

„Man kann Kindern helfen, indem man keinen Krieg mehr führt. Ich glaube, die, die keine Kinder haben, denken eigentlich gar nicht an Kinder. Aber die Kinder haben, denken sich dann einfach: Wieso macht man eigentlich Krieg? Kinder können dadurch beschädigt sein.“ (WS4_3A, J5, 137)

„Also ich würde vielleicht als Bundeskanzlerin Vieles ein wenig günstiger machen, weil ich hatte ganz oft das Gefühl, dass Kinder sich manchmal schuldig gefühlt haben, wenn die Eltern irgendwie Stress haben oder irgendwie mit der Miete nicht gut klarkommen.“ (WS4_3K, M6, 106)

„Also ich würde mehr Häuser bauen, die extra für Leute oder Kinder sind, die arm sind oder alleine leben. Und dann sind auch schon Möbel drin, damit sie nicht weiter auf der Straße leben müssen. Und ich würde mehr Sachen anbieten, wo Kinder mitmachen können.“ (WS4_3A, J5, 13)

„Ich würde das so machen, dass alle Kinder es versuchen können und nicht nach Hautfarbe oder wie sie aussehen, dass sie nicht weggeschickt werden. Und ich würde machen bei armen Kindern, dass alle genügend Essen bekommen und Trinken.“ (WS4_3A, J4, 12)

„Ich würde die Stromkosten bisschen senken. Ich würde den Armen auch helfen. Einfach der Menschheit helfen, weil jeder Mensch hat es verdient zu leben. Und es ist so, man kann sich nicht selber vorstellen, wenn man auf der Straße leben würde. Das kann man sich einfach nicht vorstellen, weil es kalt, dreckig ist und jeder Mensch eigentlich verdient, ein schönes Leben zu haben.“ (WS4_3A, M1, 23)

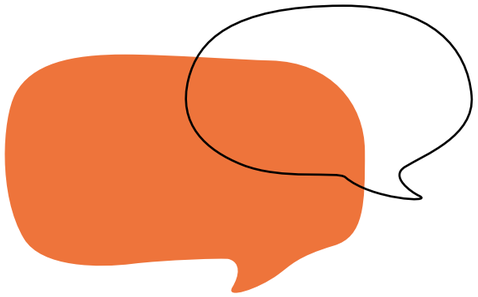
„Es ist auch so, Geld ist nicht alles. Also wenn man jetzt zum Beispiel richtig viel Geld hat, aber alleine wohnt, dann macht es ja auch keinen Sinn. Ja, also eigentlich ist es die Familie, was einen glücklich macht, sind die Freunde und nicht das Geld. Weil, wenn ich jetzt zum Beispiel arm bin oder auf der Straße wohne, ich habe trotzdem meine Familie und sie ist immer für mich da.“ (WS4_3A, M1, 26)

„Wenn ich Präsident oder Bundeskanzler wäre, würde ich Sachen so 1 Euro runter machen. Und Sachen, die unter 1 Euro sind, würde ich jetzt vielleicht nur 0,50 Euro, dass sie ein bisschen weniger kosten. Aber es kann ja nicht gratis sein, sonst lohnt sich irgendwann auch nichts mehr. Und ich würde Krankenkassen oder Versicherungen günstiger machen.“ (WS4_3A, J2, 33)

(Zweites Kind nimmt darauf Bezug): „So wie ... sagt: Dein Geld wird jeden Tag sozusagen 1000 Mal gemacht. Und eine Familie hat man nur einmal im Leben.“ (WS4_3A, J4, 26)

„Das ist zum Beispiel, dass man einen Tag frei macht oder weniger Stunden Schule. Aber nicht so lange und weniger Hausaufgaben.“ (WS4_3K, M8, 116)

Bereits im Verlauf der Workshops zeigte sich das ausgeprägte Interesse der Kinder an gesellschaftlichen Fragen, insbesondere an der Lage anderer Kinder. In ihren Antworten auf die „Bundeskanzler:innen-Frage“ thematisierten sie sowohl eigene materielle und immaterielle Bedürfnisse als auch universalistische Vorstellungen eines Aufwachsens ohne Krieg und Armut. Besonders häufig bezogen sie sich auf existenzielle Folgen von Armut – fehlenden Wohnraum, unzureichenden Zugang zu Nahrung sowie hohe Strom-, Miet- und Lebenshaltungskosten. Dabei blieben die Äußerungen nicht auf Problembeschreibungen beschränkt:
Ein Kind entwickelte beispielsweise ein eigenes Konzept steuerpolitischer Umverteilung: *„Also zum Beispiel, es wird jetzt für Förderung von Kitas und so vom Staat Geld genommen und da könnte man vom Großproduzenten zum Beispiel ein Maximum [bestimmen], was die an Geld für sich behalten können. Und das restliche Geld geht an den Staat. Also zum Beispiel: Du darfst jetzt nur, sagen wir mal,*



20 Milliarden oder […] 10 Milliarden mit einem Unternehmen haben. Maximal. Es kommt auf das Unternehmen an, wie viel die Kapazität und so ist. Und je nachdem, wird dir dann das Geld, was du dann halt bekommst von den Leuten, die das zahlen für deine Produkte (…), werden die dann halt für förderliche Sachen gespendet, für dieses Trinkwasser, für Gebäude, für Arme, für Essen, für Spende oder so viele weitere Dinge, die den Menschen helfen könnten.“
(WS4_3, J2, 50).

Kinder beteiligen sich am Diskurs und entwickeln politische Handlungsfähigkeit

Kinder sind als Young Citizens[15] Teil der Gesellschaft, verfügen jedoch über begrenzte Möglichkeiten politischer und diskursiver Teilhabe. Die Politikdidaktikerin Gesine Bade beschreibt Adultismus als eine Diskriminierungsform, die Kinder aufgrund ihres Alters und ihrer marginalisierten Position im Generationenverhältnis in alltäglichen Interaktionen ebenso wie strukturell benachteiligt. Sie zeigt sich etwa in defizitorientierten Zuschreibungen („das verstehst du noch nicht“) oder darin, dass Kinderinteressen unberücksichtigt bleiben (vgl. Bade et al. 2024: 222). Zugleich weisen Studien auf ein ausgeprägtes Interesse von Kindern an Mitbestimmung und Demokratie hin.[16] Diskursive Auseinandersetzungen mit sozialen und politischen Fragen eröffnen ihnen die Möglichkeit, Gesellschaft als gestaltbar wahrzunehmen. Der bildungspolitische Wert solcher Gespräche liegt daher nicht in einer Sammlung kreativer „Wünsche an die Politik“, sondern darin, gesellschaftliche Probleme aus eigener Perspektive zu benennen, Interessen zu artikulieren und politische Forderungen zu begründen. Die Politikdidaktik fasst diese Fähigkeit als Kompetenzdimension „politischer Handlungsfähigkeit“, genauer als „kommunikative Handlungsfähigkeit“ – die Fähigkeit, sich zu artikulieren und zu argumentieren (Politikkompetenzmodell nach Detjen et al. 2012). Dass politische Partizipation im sprachlichen Handeln gründet, lässt sich an Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns anschließen (vgl. Habermas 1995). Politische Handlungsfähigkeit zielt insofern darauf, gesellschaftliche Verhältnisse nicht als unveränderlichen Status quo hinzunehmen und damit verbundene Ohnmachtserfahrungen zu überwinden (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 181). Interessenartikulation und wachsendes Gestaltungswissen können damit als Momente kindlicher Subjektivierungsprozesse verstanden werden. Zugleich kann die Auseinandersetzung mit politischer Gestaltungsmacht entlastend wirken, wenn sozioökonomische Problemlagen nicht als individuelles Defizit, sondern als strukturell und politisch bearbeitbare Aufgaben verständlich werden. Dies ist gerade für von Einkommensarmut betroffene Kinder bedeutsam: Bereits Kinder im Grundschulalter übernehmen häufig Verantwortung für die Sorgen ihrer Eltern und versuchen, diese zu entlasten (vgl. Chassé/Zander/Rasch 2010). Eine solche Verantwortungsübernahme kann jedoch überfordern. Diskursive Teilhabe eröffnet demgegenüber die Möglichkeit, sich als kommunikativ Handelnde mit gesellschaftlichen Bedingungen auseinanderzusetzen. Gerade Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stehen solche Teilhabechancen jedoch seltener offen. So zeigt die Panel-Studie „Demokratie leben lernen. Politische Sozialisation in der Grundschule“, dass sie unter anderem im politischen Wissen schlechter abschneiden und in ihren Teilhabeprozessen beeinträchtigt werden (vgl. Abendschön 2023: 31). Für Jugendliche aus einkommensarmen Familien weisen Studien zudem häufiger Gefühle politischer Bedeutungslosigkeit und einen Rückzug aus demokratischen Beteiligungsprozessen aus (Volf 2025: 45). Eine inklusive politische Bildung sollte deshalb bereits im Grundschulalter ansetzen und Kinder als gegenwärtige – nicht erst zukünftige – Rechtsträger:innen und Mitgestalter:innen demokratischer Gesellschaft adressieren. Die Äußerungen der Kinder in der Studie der AWO Schwaben zeigen, dass sie Gesellschaft und Politik als gestaltbar wahrnehmen, konkrete Veränderungsvorschläge entwickeln und insbesondere im Bereich Sozialer Teilhabe Strategien zur politischen Bearbeitung ökonomischer Ungleichheit formulieren.

Auch non-formale Workshops der Kinderrechtsbildung können damit wichtige Lerngelegenheiten eröffnen, insbesondere wenn politische und sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse in Gruppengesprächen und im gemeinsamen Erfahrungsaustausch stattfinden. Ein Kind hob die Bedeutung solcher Angebote ausdrücklich hervor: *„Ich würde mehr Sachen anbieten, wo Kinder mitmachen können“, und erläuterte auf Nachfrage: „zum Beispiel Sportarten. Oder so Workshops wie hier.“*
(WS4_3A, J5, 13)

„Also ich würde vielleicht als Bundeskanzlerin Vieles ein wenig günstiger machen, weil ich hatte ganz oft das Gefühl, dass Kinder sich manchmal schuldig gefühlt haben, wenn die Eltern irgendwie Stress haben oder irgendwie mit der Miete nicht gut klarkommen.“ (WS4_3K, M6, 106)

„Ich würde jetzt noch sagen, gesundes Essen. Also nicht, dass die aus der Mülltonne essen, oder? Ich würde auch so Gebäude bauen, da können die hingehen, die nicht so viel Geld haben und dann da ein kostenloses Mahl nehmen. Oder es kostet halt nur 0,50 Euro. (…) Und auch noch zum Beispiel Trinkwasserspender. Auch in Parks gibt es kostenlose Trinkwasserspender im Sommer. Und sowas würde ich halt auch ein bisschen weiterverbreiten. Und vielleicht die, dass sie sich auch fortbewegen können. Busse vielleicht, so nicht bei jeder Fahrt was zahlen, zum Beispiel für die Armen eine schöne Karte, die musst du halt im Bus einstecken und dann kriegst du halt nur bei der zweiten Fahrt was abgebucht oder halt nicht so viel.“ (WS4_3A, J2, 33)

„Ich würde etwas tun für die Armen. Dass sie Kleidung kriegen. Und nicht nur alte Kleidung tragen und Schuhe. Und noch auch ein Haus besorgen, Möbel und Essen.“ (WS4_3A, J4, 21)

15 Wie die Rolle von Kindern als (angehende) Staatsbürger:innen und Rechtssubjekte in der politischen Bildung angemessen adressiert wird, stellt der gleichnamige Sammelband von Baumgardt et al. (2022) vor.

16 Etwa zeigen hohe Zustimmungswerte zu Forderungen nach Beteiligung im aktuellen Kinderrechtereport (2026) ein Interesse von Kindern an Partizipation: „Damit Kinder und Jugendliche in Kita und Schule mitbestimmen können und lernen, wie Demokratie funktioniert, halten 94 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen es für (sehr) wichtig, dass in der Schule gelernt wird, wie Demokratie funktioniert und wie man fair miteinander umgeht. 88 Prozent bewerten es als (sehr) wichtig, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule […] mitentscheiden können, zum Beispiel bei Regeln oder Projekten. […] Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder bereits in Kitas sehen 41 Prozent der Kinder und Jugendlichen als (sehr) wichtig an https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/kinderreport/

7

Einordnung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Studie

Soziale Teilhabe benötigt finanzielle Grundlagen

Was bedeuten die Erfahrungen der Kinder über das einzelne Erlebnis hinaus? Die Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen finanziellen Möglichkeiten, Familienleben, Freundschaften, Bildung, Beteiligung und der Entwicklung eigener Handlungsspielräume. Dieses Kapitel ordnet die Befunde ein und fragt danach, welche Bedingungen Kinder benötigen, um ihr Potenzial tatsächlich entfalten zu können.



Einordnung der Ergebnisse und Schluss-folgerungen der Studie

7.1 Positive Familienatmosphäre – Bedeutung und ökonomische Zusammenhänge

Gestärkte Kinder, weniger Druck und mehr Leichtigkeit in Familien durch 100 Euro und gemeinsam getroffene Entscheidungen in der Familie. Weshalb ist dieses Forschungsergebnis so zentral? Alle Forschungen zur Resilienz von Kindern und Jugendlichen betonen die Bedeutung positiver familiärer Bindungen (Zander 2008, AWO-ISS-Studien, Bendig 2026).

Positive familiäre Bindungen zählen zu den wichtigsten Ressourcen für alle Kinder. Viele Kinder beschreiben im Laufe der Workshops Situationen, in denen sie ihre Eltern oder ein Elternteil als unterstützend auf mehreren Ebenen – emotional wie praktisch - erlebt haben. *„Ich hatte mal ein großes Problem in Physik. Ich war wirklich frustriert, weil, ich habe es einfach nicht verstanden. Es wollte nicht in meinen Kopf rein. Mein Kopf hat gesagt: Nein, ich bleib draußen. Aber dann hat meine Mama mir geholfen. Ich hab ihr gesagt, was wir da machen und was ich nicht verstehe. Sie wusste zwar die Hälfte auch nicht, weil sie das auch nicht verstanden hat, aber irgendwann mal hab ich es dann verstanden. Hat es Klick bei mir gemacht, weil ich mir auch noch mal alles durchgelesen habe, was ich durchlesen konnte und ja, dann hab ich's verstanden. (...) Wenn sie nicht da gewesen wäre und mir nicht geholfen hätte, dann glaub ich, hätte ich es nicht geschafft, hätte ich auch nicht so ein gutes Gefühl. (...) Ich bin auch stolz auf mich, dass ich es dann auch durchgezogen habe, weil ich hätte auch einfach sagen können: Ich weiß es nicht, lass es einfach. Aber ich habe nicht, weil ich natürlich eine gute Note haben möchte."* *(WS3-3A-M1, 104ff)*

Auf der anderen Seite belegen Studien seit über 30 Jahren kontinuierlich, dass ökonomische Belastungen der Eltern sich auf die gesamte Familie auswirken – bis hin zur emotionalen Entwicklung der Kinder (Walper 2023). Diese Mechanismen wurden 1994 im sogenannten Family Stress Model beschrieben, das Rand Conger und Glen Elder anhand von Langzeitstudien mit finanziell belasteten Familien entwickelten. Ökonomische Notlagen wirken demnach in der Regel über einen vermittelnden Prozess: Finanzieller Druck und existenzielle Sorgen erzeugen bei Eltern emotionale Belastung, die sich z. B. durch Schlafstörungen, Gereiztheit, Erschöpfung zeigt. Diese wiederum hat Auswirkungen auf das elterliche Erziehungsverhalten und das familiäre Klima (Conger/Elder 1994). Nachfolgende Studien bestätigen, dass unter chronischem finanziellem Druck die elterliche Feinfühligkeit sinkt und Anspannung, Ungeduld und Konfliktbereitschaft im familiären Alltag zunehmen (Conger et al. 1994). Auch die deutsche Kinderarmutsforschung stützt diesen Zusammenhang. Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch (2010) zeigen, dass finanzielle Engpässe zu zusätzlichen Belastungen der Eltern-Kind-Beziehung führen, was sich unmittelbar auf das Familienklima auswirkt. Wenn die alleinerziehende Mutter schlaflose Nächte verbringt, weil sie nicht weiß, wie sie mit ihrem kleinen Gehalt die Mieterhöhung stemmen, die Klassenfahrt und Schulmaterialien und die zu klein gewordenen Schuhe des Kindes bezahlen soll, dann wird dies wahrscheinlich trotz aller Bemühungen die Familienatmosphäre beeinflussen. Unter existenziellem Stress agieren Menschen in der Regel weniger gelassen, freundlich und unbeschwert. Wenn dieselbe Mutter neben ihrer Halbtagsstelle im Büro noch einen Minijob angenommen hat, damit sie über die Runden kommt, wird es vermutlich weniger gemeinsam erlebte Qualitätszeit geben, die sich stärkend auf die familiäre Bindung auswirken kann.

Jeder Familienalltag enthält vermutlich stressige Zeiten – unabhängig von der ökonomischen Lage der Familie. Ob berufliche Belastungen, schulischer Druck, Termindichte oder alltägliche Reibereien: Stress gehört zum gemeinsamen Leben dazu und lässt sich nicht vollständig vermeiden. Positiv erlebte gemeinsame Familienaktivitäten wirken hier wie eine Tankstelle: Sie füllen die emotionalen Reserven wieder auf und gleichen die Anspannung des Alltags aus. Momente voller Spaß und Entspannung, wie die Kinder sie beschrieben haben, schaffen Räume, in denen Familienmitglieder abschalten und Kraft schöpfen können. Anregende Aktivitäten, die die Familie fordern und fördern, wie kreative Projekte, Sport oder das Entdecken neuer Interessen, stärken nicht nur den familiären Zusammenhalt, sondern vermitteln auch ein Gefühl von Kompetenz und gemeinsamem Wachstum. Auf diese Weise wirken positive gemeinsame Aktivitäten wie

ein Puffer: Sie helfen der Familie, stressige Phasen besser zu bewältigen und langfristig eine stabile, resiliente Basis für das familiäre Miteinander – und damit für die Entwicklung der Kinder – zu schaffen. Die Möglichkeit solche Aktivitäten gemeinsam auszusuchen und zu planen, setzt die entsprechenden finanziellen Mittel voraus.

7.2 Freundschaft – eine wichtige Ressource

Kinderarmut verändert die Bedingungen von Freundschaft

Armut kann die sozialen und materiellen Gelegenheitsstrukturen reduzieren, unter denen Kinder Freundschaften bilden – und somit indirekt Freundschaftsmöglichkeiten einschränken. So kam das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2009; vgl. Alt/Lange 2009 und Alt/Bayer 2012: 113–115) zu dem Schluss, dass armutsbetroffene Kinder weniger Freunde haben als gleichaltrige Kinder unter ökonomisch besser gestellten Bedingungen. Die Autoren der Studie kommen zu dem Ergebnis, dass dieser Befund deswegen von so großer Bedeutung sei, da „Freunde eine wichtige Quelle des sozialen Kapitals von Kindern darstellen. Mit ihnen können sie Erfahrungen machen und Verhaltensweisen einüben, die in einer hierarchischer strukturierten Gruppe wie der Familie oder in der Institution Schule kaum möglich sind. Da das Zeitfenster für den Aufbau sozialer Kapitalien relativ klein ist (im Alter von 8 bis 14 Jahren) bedeutet der Verlust oder die Nichtexistenz von Freunden auch einen Verlust an sozialen Kompetenzen, was andernorts schwer kompensiert werden kann.“ (ebd.: 491). Im Abschlussbericht „Kinderarmut? Die Perspektive von Kindern und Jugendlichen“ des Deutschen Jugendinstituts (Schlimbach et al. 2024) finden sich für die Gruppe von interviewten Jugendlichen ähnliche Ergebnisse (vgl. ebd.: 42f.). Armut kann indirekt Freundschaftsmöglichkeiten einschränken, wenn ein Mangel an Ressourcen es verhindert, dass Freundschaften gepflegt werden – z. B. weil kein Wohnraum zum gegenseitigen Treffen vorhanden ist. Kinderfreundschaften entstehen wiederum häufig über gemeinsame Aktivitäten (Sportvereine, Musikunterricht, Geburtstagsfeiern, Ausflüge, Nachmittagsangebote etc.). Wenn Kinder diese nicht wahrnehmen können, dann verpassen sie die Möglichkeit neue Freundschaften zu knüpfen.

Im Projekt wurde deutlich, dass sich durch das Studiengeld für viele Kinder die Gelegenheitsstrukturen für das Pflegen von Freundschaften verbessert haben. Denn die Kinder hatten mehr Ressourcen, um mit ihren Freunden positive Erfahrungen zu teilen (vom Eisessen über das Eislaufen bis hin zu besonderen gemeinsamen Unternehmungen wie einem Ausflug in die Trampolinhalle). Diese Stärkung an immateriellen Gelegenheitsstrukturen bedeutet nicht nur ein rein quantitatives Mehr an gemeinsam verbrachter Zeit, sondern kann sich auch positiv auf die Qualität der Freundschaftsbeziehungen auswirken. Das trifft gerade dann zu, wenn Kinder einen herausfordernden Alltag in Schule und Lebenswelt zu bewältigen haben.

Auch materielle Gelegenheitsstrukturen, die die Kinder mit dem Studiengeld ausgestaltet haben, wie z. B. ein neu gestaltetes Zimmer, in dem sich mehrere Freund:innen treffen und miteinander Zeit verbringen können, stellen eine wichtige Ressource dar. Mit der Möglichkeit, Räume zur Verfügung zu stellen, können Kinder auch nachhaltiger eine zentrale Aufgabe im Netzwerk von Freunden einnehmen, das ihr soziales Kapitel erweitert. Zugleich können sie es damit auch anderen Kindern ermöglichen sich zuhause – in einem sicheren Umfeld – zu treffen.

Die Ausrichtung von und die Teilnahme an Geburtstagsfeiern stellte eine weitere solcher Gelegenheitsstrukturen dar, in der sich Kinder über ihr Studiengeld mit Freunden vernetzen konnten. So verbindet es Kinder, wenn sie gemeinsam ein so wichtiges Ritual zusammen verbringen können. Für das Geburtstag feiernde Kind besteht auf diese Weise die Möglichkeit einmal im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Darüber hinaus tragen Geburtstagseinladungen, die zumeist reziprok erfolgen, dazu bei, dass Kinder, deren Familie einen Geburtstag ausrichtet, häufiger eingeladen werden und sie sich dadurch auch einen größeren Freundeskreis aufbauen können.

„Alles toll, dass meine Freunde kommen konnten. (...) und ich fand es auf jeden Fall toll, dass alle da waren! Und ich war überglücklich, dass wir überhaupt feiern konnten.“ (WS4_1K, M8, 105)

Die Möglichkeit Teil eines stabilen Netzwerks von Freunden zu sein, ist in der Zeit des

Aufwachsens besonders wichtig für die Entwicklung kindlichen Wohlbefindens. Denn ein größeres Netzwerk bedeutet ein Mehr an Sicherheit und Austausch und erlaubt es Kindern, den Beziehungsaufbau und die Beziehungspflege mit Gleichaltrigen einzuüben und somit relevante Sozialisationsaufgaben im Medium Freundesgruppe zu bewältigen.

7.3 Bildungsgerechtigkeit hat viele Dimensionen

„Ausflüge, Klassenfahrten, Fahrtkosten, Sportzeug, Bücher, Schreibutensilien, Ganztagsbetreuung, Schulessen, Nachhilfeunterricht und immer häufiger auch digitale Geräte: Schulische Bildung kostet – nicht nur den Staat, sondern in einem erheblichen Maß auch die Eltern. Zwar sind mit Abschaffung von Schulgeld für Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft im Jahre 1919 und für Gymnasien seit Ende der 50er Jahre die Zeiten vorbei, in denen die Dienstleistung von Lehrkräften direkt durch die Eltern entlohnt wurde. Hohe Kosten entstehen den Eltern aber auch heute noch durch eine Vielzahl von Ausgaben für den Schulbesuch ihrer Kinder. Daran ändert die in meisten Bundesländern gesetzlich garantierte Lernmittelfreiheit nur bedingt etwas, weil die zur Verfügung gestellten Mittel nicht ausreichen.“ (Klein 2023)

Werner Kleins Kommentar im „Schulportal“ über die verdeckten Bildungskosten in der formalen schulischen Bildung legt offen, dass auch in einem kostenfreien Bildungssystem der Schulbesuch mit erheblichen finanziellen Belastungen für Familien verbunden ist. Der Zugang zu Bildung ist zwar rechtlich grundsätzlich unabhängig vom Einkommen der Eltern organisiert, eine gesicherte Soziale Teilhabe an der schulischen Lebenswelt wird jedoch weiterhin von den ökonomischen Ressourcen der Familie beeinflusst. Für viele Familien stellt deshalb insbesondere der Schulbeginn mit den vielen Anschaffungen eine Herausforderung und Belastung dar. Schule kostet. Auch in der Studie zur Sozialen Teilhabe stellen Bildungsmaterialien und Ausstattung für die Schule einen umfangreichen Teil der Ausgaben (Rucksack, Schreibtischstuhl, usw.) dar. Die Kinder präsentieren als Co-Forschende ihre Sicht auf jene Ausgaben, die als verdeckte Bildungskosten in den Familien zu Buche schlagen: Sie zeigen, wieviel Freude sie erleben, wenn sie die Möglichkeit haben, sich ihr Arbeitsumfeld schön zu gestalten, ohne damit die familiären Finanzen zusätzlich zu belasten. Zudem thematisieren einige Aussagen der Kinder, dass sie dadurch zusätzliche Motivation für die Lebenswelt Schule entwickeln.

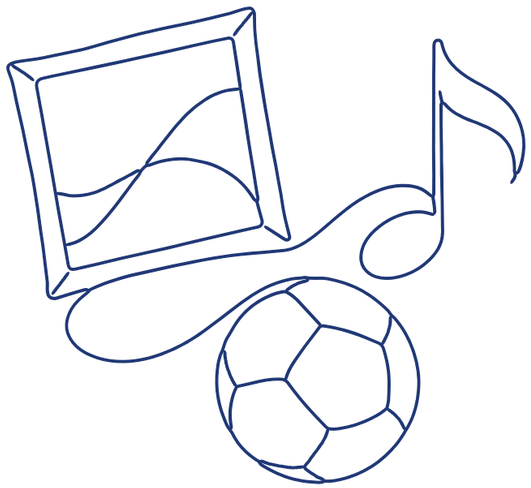
Bildungsgerechtigkeit entscheidet sich auch an den Voraussetzungen des Schulalltags: Geeignete Lernmaterialien und digitale Ausstattung können Teilhabe erleichtern.



Bildung ist viel mehr als Schule

Wie anhand des erweiterten Bildungsbegriffs deutlich wird (vgl. 6.1.1), ist neben der formalen (Schul-)Bildung die non-formale und informelle Bildung als Form der Erschließung von Welt grundlegend für kindliche Entwicklungsprozesse im Grundschulalter. Diese Studie zeigt, dass bei einer gelingenden Sozialen Teilhabe gerade **Prozesse informeller Bildung** gestärkt werden. Insbesondere bei Ausgaben, die mit Erlebnissen, Kulturtechniken, Bewegung und anderen Menschen verbunden waren, fanden vielfältige Bildungsprozesse statt, wie die Doppel- und Mehrfachcodierungen in der Auswertung zeigten. Für das kindliche Erleben außerhalb der Schule spielen informelle Prozesse in der Freizeit eine wichtige Rolle. Die informelle Bildung passiert quasi nebenbei in den unterschiedlichen Erfahrungsräumen, die Kinder kennenlernen oder regelmäßig durchlaufen.

Jedoch sind die Möglichkeiten, solche Erfahrungsräume und ihre Bildungsgelegenheiten wahrzunehmen, sozial ungleich verteilt und aufgrund von (finanziellen und anderen) Teilhabebarrieren nicht für alle Kinder gleichermaßen zugänglich. Dieses Phänomen lässt sich mit der Theorie des Soziologen Pierre Bourdieu über die unterschiedlichen Kapitalformen (ökonomisch, kulturell, sozial) erklären. Gesellschaftliche Ungleichheit wird demnach nicht ausschließlich als Folge unterschiedlicher finanzieller Ressourcen verstanden.



Vielmehr erläutert Bourdieu, wie soziale Positionen in der Gesellschaft über unterschiedliche Ressourcen hergestellt und reproduziert werden. Diese Kapitalformen können ineinander transformiert werden und beeinflussen die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. So hat ein Kind, dessen Elternhaus über ausreichendes ökonomisches Kapital verfügt, Zugang zu materiellen und finanziellen Ressourcen. Diese sind nach Bourdieu unmittelbar in Geld konvertierbar und es lassen sich damit materielle Güter (z. B. Ausstattung für die Schule) und Dienstleistungen (Nachhilfe für die Schule; Teilnahme in der Musikschule; Ausflüge und Erholungsurlaub mit der Familie) erwerben. Für kindliche Bildungsprozesse bedeutet das, dass die finanzielle Ausstattung einer Familie einen unmittelbaren Einfluss darauf haben kann, welche Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten Kindern offenstehen. Ökonomisches Kapital schafft damit nicht automatisch Bildung, erweitert jedoch den Handlungsspielraum, innerhalb dessen Bildungsgelegenheiten wahrgenommen und gestaltet werden können.

Bedeutsam ist auch das Konzept des **kulturellen** Kapitals. Es umfasst verinnerlichte Wissensbestände, Fähigkeiten, Sprachformen und Wahrnehmungs- bzw. Handlungsschemata. Für die **informelle Bildung** ist insbesondere das verinnerlichte kulturelle Kapital relevant. Kinder erwerben kulturelle Kompetenzen nicht erst in der Schule, sondern bereits in ihren Familien und alltäglichen Lebenswelten. Je mehr Möglichkeiten sie kennenlernen, umso vielfältiger sind die alltäglichen und spezifischen Wissensbestände und Fähigkeiten, die sich Kindern eröffnen. Diese Prozesse sind häufig **informell** und tragen dazu bei, dass Kinder bei der Erschließung von Welt bestimmte Formen des Wissens, der Sprache und der kulturellen Orientierung entwickeln. Das **kulturelle Kapital** ist sozial strukturiert: Familien verfügen in verschiedenem Umfang über kulturelle Ressourcen und können diese in unterschiedlichem Maße an ihre Kinder weitergeben. Bildungsungleichheiten entstehen somit teilweise bereits vor dem Eintritt in formale Bildungsinstitutionen wie die Schule.

Eine dritte relevante Dimension stellt das **soziale Kapital** dar. Bourdieu versteht darunter Ressourcen, die aus der Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken und Beziehungen entstehen. Der Umfang des verfügbaren Sozialkapitals hängt unter anderem davon ab, über welches Netzwerk eine Person verfügt und

welche Ressourcen innerhalb dieses Netzwerks mobilisiert werden können. Für Kinder kann soziales Kapital beispielsweise durch Familienmitglieder, Freundschaften, Nachbarschaften, Vereine oder andere soziale Beziehungen entstehen. Solche Netzwerke können Zugang zu Informationen, Unterstützung und Bildungsgelegenheiten ermöglichen. Ein Kind, dessen Familie über vielfältige soziale Kontakte verfügt, kann beispielsweise leichter Informationen über Freizeitangebote, Fördermöglichkeiten oder kulturelle Aktivitäten erhalten, erhält unkomplizierter einen Praktikumsplatz oder Ferienoptionen. Beziehungen können damit den Zugang zu non-formalen und informellen Bildungsräumen erleichtern.

Hinzu kommt, dass Kinderarmut häufig mit einer **Mehrdimensionalität sozialer Benachteiligung** verbunden ist. Finanzielle Unsicherheit kann beispielsweise zu eingeschränkter Wohnsituation, geringerer Sozialer Teilhabe oder einer erhöhten Belastung des Familienalltags führen. Dadurch können wiederum Bildungsgelegenheiten reduziert werden. Wenn finanzielle und zeitliche Ressourcen knapp sind, können gemeinsame Freizeitaktivitäten, kulturelle Unternehmungen oder die Begleitung von Bildungsprozessen schwieriger werden. Besonders relevant ist hierbei die Zeitdimension. Informelle Bildung benötigt nicht notwendigerweise Geld, aber sie benötigt häufig **Gelegenheiten, Zeit und soziale Räume**.
Gemeinsames Lesen, Spielen, Gespräche, Ausflüge oder die Teilnahme an Gruppenaktivitäten setzen einen gewissen zeitlichen und organisatorischen Handlungsspielraum voraus. Bei Familien, die durch finanzielle Unsicherheit, prekäre Beschäftigung oder andere Belastungen stark beansprucht sind, sind diese Ressourcen meist knapper. Kinderarmut kann daher Bildungsgelegenheiten auch indirekt einschränken.

Kinderarmut bedeutet aber nicht automatisch einen Mangel an kulturellem oder sozialem Kapital. Eine einkommensarme Familie kann beispielsweise über starke soziale Beziehungen, umfangreiches kulturelles Wissen oder vielfältige familiale Ressourcen verfügen. Umgekehrt garantiert ein hohes Einkommen nicht automatisch intensive informelle Bildungsprozesse.

7.4 Kinder reden mit: Politische Bildung und Kinderrechtsbildung in Kooperationen gestalten

Kinder verfügen über Interesse an gesellschaftlichen Themen und an den Kinderrechten. Gerade das Lernen über, durch und für Kinderrechte in einem nicht schulischen (und somit nicht bewertenden) Setting kann zu einer ganzheitlichen Kinderrechtebildung beitragen. In Gesprächen mit den Kindern stellten die Autorinnen fest, dass viele der teilnehmenden Kinder bereits über gute Kenntnisse der Kinderrechte verfügten und partizipative Praktiken kennen. Es stellte sich heraus, dass in einigen der Kindertageseinrichtungen der AWO Schwaben Demokratiebildung sowohl inhaltlich vermittelt als auch durch Strukturen der Mitbestimmung wie Kinderräte praktiziert wird. An diese Kenntnisse und Fähigkeiten aus einer praktizierten Kultur der Kinderrechte konnten die Workshopleiterinnen anknüpfen.

Die Kinderrechte sind auch Teil des Curriculums in der Grundschule (Sachunterricht, Jgst. 3/4), jedoch wird in der Schule aufgrund eines dichten Lehrplans häufig ein Schwerpunkt auf die Wissensvermittlung (das Lernen über Kinderrechte) gelegt. In den Workshops berichteten die Kinder von Tests, die sie über die Kinderrechte geschrieben haben, eine persönliche Auseinandersetzung mit und der Rückbezug auf das eigene Leben erfolgte dabei nicht notwendigerweise. Es wäre insofern zu empfehlen, dass sich Schulen und außerschulische Institutionen wie Horte, Kinderbüros, Kinderrechtsorganisationen und Jugendarbeit noch enger in der Kinderrechtsbildung vernetzen. Ein engerer Austausch kann Schulen entlasten und zugleich neue Impulse in den Unterricht bringen. Der Politikdidaktiker Sören Torrau (2021) weist in seinem 5-Ebenen-Modell zur Kinderrechtebildung in der Schule auf die Bedeutung einer Kooperation mit außerschulischen Partnern hin. Horte können hier als Laboratorien einer gelebten non-formalen Demokratiebildung auch Impulse für die Schule geben. Bendig zeigt aus Perspektive der non-formalen Demokratiebildung, dass außerschulische Partner die Handlungskompetenzen von Kindern durch eine tatsächliche Anwendung der Kinderrechte im Alltag befördern, weil die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten lebensweltorientierter stattfindet und an den Interessen und Themen der Kinder ansetzt. Es wird eher projekthaft und ohne Notenvergabe gelernt (Bendig 2018).

Außerschulische Partner wie Kinderbüros und kommunale Kinder- und Jugendparlamente erweitern zudem die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern auf den kommunalen Raum. Die Beteiligung an der Planung des neuen Spielplatzes, an einer Radwegeplanung oder an der Sicherung des Schulwegs sind dann praktisch als kinderrechtsbasierte Partizipation im Alltag der Kinder erlebbar.

7.5 Soziale Teilhabe, Status und Partizipation – selbstbewusst gestalten können

Die frei verfügbaren Mittel bewirken bei den Kindern auch einen Statuswechsel, der ihnen ermöglicht gestaltend tätig zu sein. Im Restaurant und im Freizeitpark bezahlen können, ein Geschenk überreichen, eine Einladung zum Geburtstag aussprechen können: Die beschriebenen Erlebnisse zeigen ein damit verbundenes Wirksamkeitserleben und ermöglichen ein selbstbewussteres Auftreten. Kinder entwickeln auf diese Weise u. a. einen Habitus, der eine entscheidende Rolle für den Erfolg auf verschiedenen Ebenen des Lebens spielt.

Mit einem überreichten Geschenk verändert sich das Macht- und Anerkennungsverhältnis zwischen Gebendem und Empfangendem. Der Soziologe Marcel Mauss betonte in seinen Ausführungen die zeitlos gültigen gesellschaftlichen Mechanismen, die das Geben, Annehmen und Erwidern von Gaben als grundlegend für Soziale Teilhabe und Anerkennung beschreibt (Mauss 2011/1925). Bourdieu hebt in der Weiterentwicklung dieses Mechanismus auf die Erhöhung des sozialen Kapitals durch das Geben ab (Bourdieu 1983; Bourdieu 1998).

Diese Mechanismen und damit ein Erschließen (neuer) gesellschaftlicher Räume im symbolischen und konkreten Sinn konnten in der Studie gut beobachtet werden.

Dass sozialer Aufstieg nicht nur auf Leistungen beruht, lässt sich konkret an Bildungsbiographien ablesen. In kaum einem anderen europäischen Land ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg – der als Schlüssel zu einem erfolgreichen Leben als Erwachsener gilt – so deutlich wie in Deutschland (vgl. Greiff u. a. 2026, OECD 2026 und vorherige PISA-Studien). Studien zeigen seit mehreren Jahren konstant, dass beispielsweise die Empfehlungen für weiterführende Schulen häufig nicht allein auf der Grundlage der Leistungen der Kinder, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft getroffen werden (vgl. Stubbe et al. 2021, Kleinkorres et al. 2025, Nationaler Bildungsbericht 2026). Abgesehen von dem Potenzial, das Wirtschaft und Gesellschaft auf diese Weise verloren geht, bedeutet dies für die Kinder selbst eine kränkende Abwertung ihrer Leistungen und eine Verletzung ihres Rechts auf eine ihnen angemessene Bildung und Entwicklungsmöglichkeiten. Solche Erfahrungen demotivieren Kinder, statt sie zu fördern und können dazu führen, dass Kinder auch als Erwachsene weniger selbstbewusst auftreten, als es ihren Möglichkeiten entspricht. Kinder verinnerlichen dann das Gefühl nicht dazuzugehören. Im Gegenzug berichten Erwachsene, die in einkommensarmen Familien aufgewachsen sind und ihr Leben erfolgreich gemeistert haben, dass es einzelne Erwachsene – eine Lehrkraft, ein Sozialarbeiter in der Jugendfreizeiteinrichtung oder die Trainerin im Verein waren, die sie ermutigt und bestärkt haben, an sich zu glauben und ihr Potenzial auszuschöpfen (Zimmer 2013, Thiel 2020). Die Ermutigungen von Erwachsenen sind dafür wichtige Voraussetzungen, weitere sind konkrete Selbstwirksamkeits- und Rollenerfahrungen.

Im Projekt haben sich die Kinder als Gestaltende erlebt. Sie haben ihr Zimmer gestaltet und konnten dann mit gutem Gefühl Freund:innen zum Übernachtungsbesuch einladen. Sie haben eine Geburtstagseinladung ausgesprochen und mit Hilfe ihrer Eltern eine Feier organisiert. Sie haben Anstöße und Anregungen für Familienausflüge gegeben und wurden gehört.

Im Sinne des Partizipationsdreiecks (Bendig 2008) kann die Partizipation der Kinder im Vorhaben „Mitmachen macht stark“ als erfolgreich eingestuft werden.

Für die strukturelle Einbettung steht eine präzise Zielbestimmung und ein klarer Rahmen, in dem das Geld ausgegeben werden konnte, die Vorgabe, dass Kinder Entscheidungsmacht übertragen bekommen, sowie die qualifizierte Einbindung der beteiligten Erwachsenen (Eltern und Fachkräfte im Hort) im Vorfeld.

Methodisch haben die Workshops in einer Mischung aus spielerischen Anteilen und vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten den Kindern ermöglicht, sich im Bereich der Kinderrechte und Partizipation (weiter-)zu entwickeln, sich auf der Peer-Ebene gegenseitig zu bereichern sowie den Umgang mit Geld einzuüben.

Maßnahmen zum Aufbau eines vertrauensvollen Gruppensettings waren didaktisch geplant und wurden erfolgreich umgesetzt. Die partizipationsermöglichende Haltung, die die AWO als durchführende Organisation durch das Zutrauen in die Kinder vorlebte, wurde von den Eltern, die als ermöglichende und unterstützende Erwachsene maßgeblich für die Umsetzung waren, übernommen, bzw. war zum Teil bereits gegeben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Kombination aus einer Schaffung der finanziellen Voraussetzungen und qualifizierter Partizipation die Kinder entscheidend darin unterstützt hat, als aktive Gestalter:innen ihres Lebens und Lebensumfeldes aufzutreten und zu agieren. Dies stellt einen grundlegenden Faktor für Soziale Teilhabe dar.



Eigene Botschaften formulieren, sichtbar machen und gehört werden: Beteiligung stärkt die Erfahrung, das eigene Umfeld mitgestalten zu können.

7.6 Das eigene Potenzial entwickeln – Geld macht es nicht allein, aber es macht Vieles einfacher

Artikel 27 der UN-Kinderrechtskonvention erkennt das Recht jedes Kindes auf einen seiner körperlichen, geistigen, seelischen, sittlichen und sozialen Entwicklung angemessenen Lebensstandard an. Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes konkretisiert diesen Auftrag in seinen Allgemeinen Bemerkungen (General Comments), in denen die Vertragsstaaten aufgefordert werden, bei der Umsetzung der Konvention – etwa durch die Ausgestaltung sozialstaatlicher Leistungen – die tatsächlichen Möglichkeiten zur Entfaltung kindlicher Potenziale sicherzustellen (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2003).

Geld allein macht ein solches gutes Aufwachsen nicht möglich – aber es erleichtert die Verwirklichung der Rechte von Kindern auf Bildung, Teilhabe und angemessene Entwicklungsbedingungen erheblich. Die Zusammenhänge zwischen materiellen Ressourcen und Bildungs- sowie Teilhabemöglichkeiten werden in den Erzählungen der Kinder deutlich: Freude und Erfolg im sportlichen Wettkampf stellen sich in besonderem Maße durch die Anschaffung einer angemessenen Ausstattung ein – ein Kind erzielte dadurch im Wettkampf einen guten Platz und beschreibt dies eindrücklich, ein anderes kann sich die eigene Sportausstattung leisten und erlebt dadurch mehr Freude im Verein.

Die Gestaltung des eigenen Zimmers oder die Anschaffung von Spielen ermöglicht es Kindern, Freunde einzuladen und soziale Kontakte im eigenen Wohnumfeld zu pflegen. Ausflüge und Urlaub schaffen zusätzliche Bildungsgelegenheiten außerhalb des schulischen Alltags, und ansprechendes, zweckmäßiges Schulmaterial trägt dazu bei, dass Kinder mit Freude zur Schule gehen.

Die dargestellten Ergebnisse fügen sich in den oben beschriebenen Forschungsstand zu Kinderarmut ein. Die bereits erwähnte AWO-ISS-Langzeitstudie zeigt, dass sich Unterschiede zwischen besser situierten und weniger gut ausgestatteten Kindern nicht nur in materieller Hinsicht, sondern insbesondere in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Sozialer Teilhabe manifestieren (Volf et al. 2019). Fehlende finanzielle Spielräume schränken die Möglichkeiten ein, an außerschulischen Aktivitäten wie Sport, Kultur oder Freizeitangeboten teilzunehmen – Bereichen, die für die kindliche Sozialisation und den Erwerb motorischer, kognitiver und sozialer Kompetenzen von zentraler Bedeutung sind (Laubstein, Holz/Sthamer 2013, Zander 2010).

Neben der materiellen Deprivation wirken sich fehlende Ressourcen auch auf die Soziale Teilhabe aus. Diese Perspektive wird durch die qualitative Studie von Chassé, Zander und Rasch (2010) gestützt, die zeigt, wie stark das eigene Erleben von Zugehörigkeit, Anerkennung und Erfolg an das Vorhandensein

angemessener materieller Mittel gekoppelt ist. Fehlt diese Ausstattung, drohen Ausschlusserfahrungen und ein Rückzug aus Gruppenaktivitäten, was langfristig die Entwicklung sozialer Kompetenzen und des Selbstwertgefühls beeinträchtigen kann (Rahn/Chassé, 2020). Gerda Holz und Antje Richter-Kornweitz (2010) zeigen auf, wie sich Armutserfahrungen über die gesamte Lebensspanne hinweg akkumulieren und insbesondere dann abgefedert werden können, wenn Kindern kompensatorische Ressourcen – etwa durch Vereine, Schule oder Familie – zur Verfügung stehen. Die im Beispiel geschilderte Anschaffung eines Sportgeräts lässt sich in diesem Sinne als eine solche resilienzfördernde Ressource verstehen, die dem Kind Erfolgserlebnisse und soziale Anerkennung ermöglicht.

Kinder, die in Armutslagen aufwachsen, sind von struktureller Benachteiligung betroffen, die sich nicht nur auf materielle Grundversorgung, sondern besonders auch auf Bildungs-, Kultur- und Freizeitteilhabe auswirkt. Tophoven u.a. weisen in der Studie der Bertelsmann-Stiftung zum Aufwachsen in Armutslagen nach, dass sich Einkommens- und Armutsverlaufsmuster deutlich in der Sozialen Teilhabe von Kindern niederschlagen, etwa in der Möglichkeit, an organisierten außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen (Bertelsmann Stiftung 2018).

Kreative und musische Aktivitäten eröffnen Kindern Räume, Interessen zu entdecken, Fähigkeiten zu entwickeln und Selbstwirksamkeit zu erleben.



Der Zugang zu einem Sportverein ist damit keineswegs selbstverständlich, sondern hängt maßgeblich von den finanziellen Spielräumen der Familie ab – Mitgliedsbeiträge, Ausrüstung und Fahrtkosten stellen für armutsbetroffene Familien häufig erhebliche Hürden dar.

Vor diesem Hintergrund ist die im Material beschriebene Anschaffung einer Turnmatte, von Baseballhandschuhen oder eines Boxhelms mehr als ein Konsumakt: Sie ermöglicht die kontinuierliche Teilnahme am Vereinssport und damit den Zugang zu einem sozialen Möglichkeitsraum, der sonst verschlossen bliebe. Die Kinder berichten dabei nicht nur von individuellem Kompetenzerwerb und hoher intrinsischer Motivation, („ich habe ganz, ganz viel auf der Matte geübt“), sondern auch von sozialer Eingebundenheit, festen Regeln (Pünktlichkeit, Trainingszeiten) und Freundschaften, die im Verein entstehen. Damit deckt sich der Befund mit der Beobachtung, dass Sportvereine für Kinder eine „Eintrittskarte“ in gesellschaftlich bedeutsame Handlungsfelder darstellen können, über die soziales Kapital – Beziehungen, Normen, Vertrauen – aufgebaut wird. Für Kinder aus einkommensarmen Familien ist der Zugang zu diesem Kapital jedoch überdurchschnittlich oft versperrt, weshalb finanzielle Zuwendungen, die gezielte Anschaffungen für den Vereinssport ermöglichen, unmittelbar an Teilhabegerechtigkeit rühren.

Auch die kreativen und musischen Aktivitäten der Kinder – Malen, Zeichnen, das Basteln eines Geschenks, das Erlernen eines Instruments – lassen sich als Ausdruck eines grundlegenden kindlichen Bedürfnisses nach Selbstwirksamkeitserfahrung verstehen. Nach Albert Bandura entwickeln Kinder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wesentlich über eigene Erfolgserlebnisse: Die Erfahrung, ein Element auf der Turnmatte zu meistern oder ein neues Musikstück zu erlernen, stärkt das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit (Bandura 1997). Weitere Forschungen zeigen, wie das Erlernen eines Musikinstruments kognitive Fähigkeiten stärkt, die Kindern wiederum das formale Lernen in der Schule erleichtern (Bastian 2000).

Bemerkenswert ist zudem, dass ein Kind explizit die Möglichkeit des selbstständigen, autodidaktischen Lernens über einen QR-Code am Keyboard beschreibt – ein Hinweis darauf, dass Kinder aktiv eigene Bildungswege erkunden, wenn ihnen die materiellen Voraussetzungen dafür zur Verfügung stehen. Einschränkend anzumerken ist hierbei allerdings, dass der Kompetenzerwerb ohne qualifizierten Musikunterricht vermutlich begrenzt bleibt. Es wird auch im Folgenden kein Unterricht von dem Studiengeld bezahlt, was vermutlich damit zusammenhängt, dass hierfür Verträge abzuschließen wären, die über den Projektzeitraum und damit die monatliche Zuwendung hinaus reichen würden.

Die Entwicklungspsychologin Oggi Enderlein betont in ihren Arbeiten zu „Großen Kindern“ im Grundschul- und frühen Jugendalter, dass diese Altersgruppe ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach eigenverantwortlich gestalteten Tätigkeiten und nach Anerkennung durch Gleichaltrige hat (Enderlein 1998/2008 und 2026). Von der Erfüllung dieser Bedürfnisse hängt ihre kognitiv-emotionale Entwicklung in bedeutendem Maß ab. Die im Material geschilderte spontane „Band-Kultur“, die sich im Hort rund um das Musikzimmer entwickelte, veranschaulicht genau diesen Prozess: Kinder eignen sich gemeinsam, jenseits formaler Unterweisung, ein neues Handlungsfeld an und erleben dabei sowohl individuelle als auch kollektive Selbstwirksamkeit. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist dies bedeutsam, weil gerade in dieser Lebensphase die Grundlagen für ein stabiles Selbstkonzept und für soziale Zugehörigkeitserfahrungen gelegt werden. Der Hort bietet diese Gelegenheitsstruktur und trägt damit wesentlich dazu bei, dass Kinder ihre eigenen Potenziale entfalten können.

Die Resilienzforschung zeigt, dass nicht die Armutslage allein über die Entwicklungschancen von Kindern entscheidet, sondern das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren. Margherita Zander plädiert dafür, Resilienzförderung als eigenständige Form sekundärer Armutsprävention zu verstehen, die an den vorhandenen Stärken und Ressourcen der Kinder ansetzt, anstatt sie ausschließlich als defizitär oder hilfebedürftig zu adressieren (Zander 2010). Dieser Annahme folgte die Studie: Den Kindern wurde finanzieller Spielraum eröffnet, den sie eigenständig nach ihren Interessen und Fähigkeiten nutzten – ein Vorgehen, das Selbstbestimmung, Eigeninitiative und Beteiligung in den Mittelpunkt stellt, statt vorgefertigte Hilfsangebote zu verordnen.

Dass Kinder sehr genau reflektieren können, was ihnen fehlt und was ihnen guttut, bestätigt auch die qualitative Studie des Deutschen Jugendinstituts, in der u. a. von Armut betroffene Kinder und Jugendliche differenziert über ihre Lebenslage und ihre Bedürfnisse Auskunft geben konnten (Deutsches Jugendinstitut 2024). Die geschilderten Aussagen – etwa die genaue Begründung, warum eine Turnmatte notwendig ist, oder die Idee, mit den gekauften Perlen ein Geschenk für eine andere Person herzustellen – reihen sich in diesen Befund ein: Kinder verfügen über eine klare Vorstellung davon, welche Ressourcen ihre Entwicklung, ihre sozialen Beziehungen und ihr Wohlbefinden fördern. Die UN-Kinderrechtskonvention, die die Berücksichtigung des Kindeswillens nicht nur im Artikel 12 festlegt, sondern Partizipation als zentrales Grundprinzip über die gesamte Konvention legt, wird an diesem Punkt erfüllt und bestätigt. Partizipation in allen entscheidenden Bereichen, die Kinder und Jugendliche betreffen, ist die Voraussetzung für die gelingende Förderung ihrer Entwicklung.

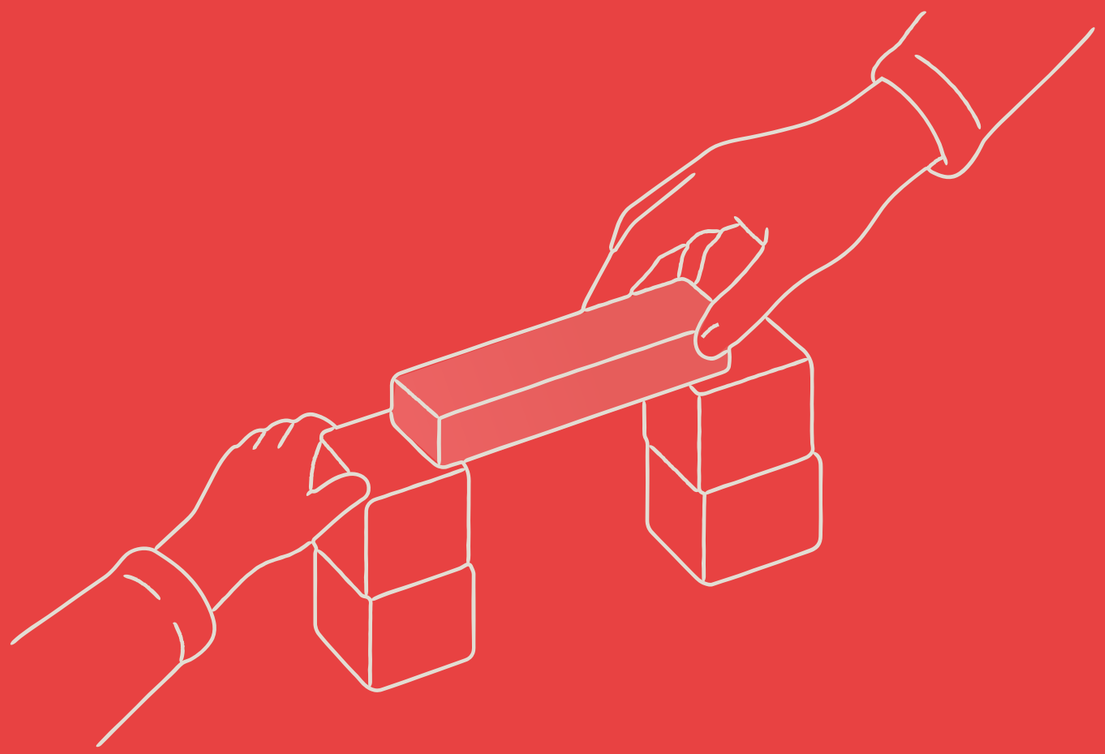
Deutlich wurden in der vorliegenden Studie außerdem die zahlreichen Zusammenhänge und Abhängigkeiten der einzelnen Lebensbereiche der Kinder: Bildung findet an vielen Orten auch außerhalb der Schule statt. Eine sportliche Betätigung im Verein fördert nicht nur die motorische Entwicklung, ermöglicht Erfolgserlebnisse und Anerkennung, sondern dient der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Darüber hinaus werden im Vereinsleben – wenn auch unter bestimmten Voraussetzungen (vgl. Nagel 2003) – Beziehungen angebahnt, die ein unterstützendes Netzwerk darstellen und den Zugang zu Peer-Netzwerken eröffnen können (Fussan/Nobis 2007, Braun 2012). Im Fußballverein treffen sich Kinder mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen. Solche Orte sind angesichts sozialer „Blasen“, in denen sich Menschen in der Regel bewegen, nicht nur wichtige Orte der Kohäsion und damit bedeutend für die demokratische Gesellschaft. Sie wirken für Kinder aus einkommensarmen Familien in besonderer Weise als Mittel zur Erschließung neuer gesellschaftlicher Räume. Ebenso deutlich wurde, dass all diese Zugänge stets mit individuell verfügbaren finanziellen Mitteln verbunden sind und es nicht mit einer kostenfreien Mitgliedschaft im Verein getan ist.

8

Empfehlungen

Vom Befund zum Handeln

Die Studie endet nicht bei der Beschreibung von Kinderarmut und Teilhabebarrieren. Aus den Erfahrungen der Kinder und der Einordnung der Ergebnisse ergeben sich konkrete Bedarfe und Anregungen für die fachliche Praxis, das Zusammenwirken von Haupt- und Ehrenamt sowie die gesellschaftliche Ebene. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, damit Soziale Teilhabe tatsächlich möglich wird.



Empfehlungen

„Kinderarmut ist am geeignetsten ökonomisch zu bekämpfen: Kinder müssen materiell so ausgestattet sein, dass sie an der Gesellschaft teilhaben und sie sich derart aneignen können, dass sie die Chance haben, ein gutes Leben zu führen – sowohl in der Gegenwart als auch mit Blick auf ihre Zukunft. (...) Es bedarf [darüber hinaus] einer sozialen Infrastruktur (Spielräume, Tageseinrichtungen, Kindertreffs, Schulen, Beratungsstellen etc.), die geeignet ist, Aneignungsprozesse von Kindern zu unterstützen. Die Kinderarmutsforschung und der Diskurs über Kinderarmut zeigen, dass das Phänomen Kinderarmut vielgestaltig und komplex ist, sodass Strategien der Kinderarmutsbekämpfung sowohl auf gesellschaftspolitischer Ebene (Herstellung von Teilhabegerechtigkeit und Bedingungen guten Lebens) als auch auf den Ebenen lokalpolitischer und sozialpädagogischer Maßnahmen (vgl. Lutz 2007) notwendig sind.“ (Rahn 2020: 188)

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich Handlungsempfehlungen auf gesellschaftlicher, fachlicher und familiärer Ebene ableiten, die darauf abzielen, die Lebenslagen armutsbetroffener Kinder und Familien nachhaltig zu verbessern und ihre Soziale Teilhabe zu stärken. Sie sind nicht abschließend zu verstehen, sondern als beispielhafte Maßnahmen, die vor Ort mit den entsprechenden Partner:innen konkretisiert und angepasst werden müssen.

Was zu tun ist: Bedarfe

1. Gesellschaftliches Bild von armutsbetroffenen Familien differenzierter darstellen

Familien, die von Einkommensarmut betroffen sind, sollten im öffentlichen Diskurs differenzierter dargestellt werden, um verbreiteten Stereotypen und Stigmatisierungen entgegenzuwirken. Eine realistischere, vielschichtige Darstellung trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen und ein gesellschaftliches Verständnis für die tatsächlichen Lebensumstände dieser Familien zu fördern.

2. Familien entlasten und finanziell stärken

Um Kindern eine gute Entwicklung zu ermöglichen, müssen Familien spürbar finanziell entlastet und gestärkt werden. Dabei sollte ein Fokus auf Ein-Eltern-Familien und Mehrkind-Familien gelegt werden. Eine ausreichende materielle Grundlage ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Familien ihren Kindern individuelle Teilhabe- und Bildungschancen eröffnen können.

3. Kinder besser unterstützen, deren Eltern Fördermöglichkeiten nicht gut nutzen können

Nicht alle Eltern sind – aus unterschiedlichen Gründen, etwa fehlendem Wissen, Sprachbarrieren, Zeitmangel oder eigenen Belastungen – in der Lage, vorhandene Fördermöglichkeiten für ihre Kinder auszuschöpfen. Hier braucht es gezielte, niedrigschwellige Unterstützungsangebote, die diese Kinder unabhängig von der elterlichen Ressourcenlage erreichen.

4. Monetäre Bedingungen für Soziale Teilhabe dauerhaft und unbürokratisch sichern

Die finanziellen Voraussetzungen für die Soziale Teilhabe von Kindern sollten kontinuierlich und dauerhaft gesichert werden, ohne dass Familien hierfür hohen bürokratischen Aufwand betreiben oder schambesetzte Antragsverfahren durchlaufen müssen. Zugänge zu Teilhabeleistungen sollten so gestaltet sein, dass sie ohne zusätzliche Hürden und ohne

stigmatisierende Wirkung in Anspruch genommen werden können.

5. Kinder stärkenorientiert repräsentieren und beteiligen

Trotz der Schwere des Themas Kinderarmut sollten Kinder in ihrer Repräsentation nicht auf ihre Bedürftigkeit reduziert werden. Vielmehr sollten ihre individuellen Stärken, Kompetenzen und Bewältigungsleistungen sichtbar gemacht werden, um ihnen mit Wertschätzung und Anerkennung zu begegnen. Kinder wollen und können mitreden, wenn es um die Analyse von Bedarfen und die Ausgestaltung von Angeboten geht. Ihre Beteiligung ermöglicht die Entwicklung passgenauer Konzepte und Maßnahmen.

6. Den Hort und weitere sozialpädagogische Orte als außerschulische Sozialisations- und Bildungsorte unterstützen und ausbauen

Außerschulische Orte, an denen Kinder frei von Leistungsdruck ihre Fähigkeiten entwickeln können, wo sie in qualitätsvollen anregenden Räumen Zeit mit anderen Kindern verbringen und sich auf unterschiedliche Weise die Welt erschließen können, sind für alle Kinder wichtig. Sie eröffnen in besonderer Weise Möglichkeiten der Sozialen Teilhabe. Horte stellen einen solchen bedeutenden Sozialisationsort für Kinder und eine wichtige Anlaufstelle für Familien dar. Ihre Rolle sollte gestärkt und weiter ausgebaut werden, damit sie ihre Funktion als verlässlicher Ansprech- und Unterstützungspartner wahrnehmen können. Auch ältere Kinder benötigen qualitätsvolle Orte außerhalb der Schule.

7. Unterstützende Netzwerke um pädagogische Institutionen bilden

Um allen Kindern – und insbesondere Kindern, denen weniger Möglichkeitsräume zur Verfügung stehen – die bestmöglichen Entwicklungschancen zu bieten, sollten unterstützende Netzwerke und Kooperationen rund um Kita, Hort und Schule aufgebaut werden. Dabei ist eine ausreichende personelle Ausstattung sicherzustellen; auch Ehrenamtliche sollten aktiv in diese Netzwerke eingebunden werden.

8. Bedeutung non-formaler Bildung und informeller Bildung stärker hervorheben

Mehr non-formale Lerngelegenheiten schaffen, in denen sich Kinder am gesellschaftlichen Diskurs beteiligen und ihre Interessen einbringen können.

Informelle Bildungsprozesse – etwa im Spiel, in der Freizeit oder im sozialen Miteinander – leisten einen wichtigen Beitrag zu einem guten Aufwachsen und sollten in ihrer Bedeutung stärker anerkannt und sichtbar gemacht werden.



Wenn Kinder über reale Möglichkeiten und echte Mitbestimmung verfügen, können sie sich als aktive Gestalter:innen ihres eigenen Lebens erleben und ihre Stärken entfalten.

Anregungen auf der Fachebene

Kitas und Horte zu Familienzentren weiterentwickeln

Kitas und Horte sollten auf der Grundlage kinderrechtlicher, demokratiepädagogischer und empowernder Ansätze zu Familienzentren weiterentwickelt werden. Damit rücken sie als niedrigschwellige Anlaufstellen für die gesamte Familie in den Fokus und fördern Beteiligung, Stärkung und Unterstützung im Alltag.

Kooperationen und Netzwerke aufbauen

Der Aufbau von Kooperationen und Netzwerken, etwa mit Sportvereinen und Musikschulen, Bibliotheken und Museen eröffnet Kindern zusätzliche Bildungs- und Freizeiträume jenseits der eigenen Einrichtung und der Schule. Solche Bildungslandschaften erleichtern insbesondere Kindern aus einkommensarmen Familien den Zugang zu außerschulischen Angeboten. Auf diese Weise können bestehende Teilhabebarrieren gezielt abgebaut werden.

Eltern als sich unterstützende Gemeinschaft aufbauen

Durch aktive Elternbeteiligung kann eine Gemeinschaft entstehen, in der sich Eltern gegenseitig unterstützen und austauschen. Ein solches Netzwerk stärkt den sozialen Rückhalt der Familien und mindert Gefühle von Isolation oder Überforderung. Gleichzeitig fördert es das Vertrauen zwischen Familien und pädagogischen Einrichtungen. Eine anerkennende Haltung ihnen gegenüber ist die Voraussetzung dafür.

Familien über Angebote informieren

Familien sollten gezielt und verständlich über kulturelle und Freizeitangebote sowie über mögliche Beihilfen und Vergünstigungen informiert werden. Häufig scheitert die Nutzung entsprechender Angebote nicht am fehlenden Interesse, sondern an unzureichender oder zu komplexer Information. Eine aktive, aufsuchende Informationsarbeit kann diese Zugangshürde deutlich verringern.

Gruppenprozesse in Einrichtungen positiv gestalten und stärken

In Einrichtungen, in denen sich Kinder aufhalten, sei es die Schule, der Hort oder die Jugendfreizeiteinrichtung, sollten Gruppenprozesse im Sinne von Kooperation statt Konkurrenz gestärkt werden. Dazu gehören geschützte Räume, der Aufbau und die Pflege von Vertrauen sowie ein beziehungsorientiertes Arbeiten der Fachkräfte. Ergänzend sollten Kinder gezielt untereinander in Kontakt gebracht werden, um Peer-to-Peer-Kontakte und gegenseitige Lernmöglichkeiten zu fördern.

Kinder befähigen, mit Geld umzugehen und demokratisch zu entscheiden

Kinder sollten durch partizipative Entscheidungsprozesse in pädagogischen Einrichtungen im Umgang mit Geld gestärkt werden – etwa durch die gemeinsame Verwaltung eines Budgets oder die Mitentscheidung darüber, welche Spiele angeschafft oder welche Ausflüge unternommen werden. Ergänzend sollten auch Elternhäuser dazu angeregt werden, offener über Geld zu sprechen, zum Beispiel indem ein Teil des Kindergeldes – etwa für Zwecke der Sozialen Teilhabe – partizipativ mit den Kindern verwaltet wird. Dabei darf den Kindern zu keinem Zeitpunkt die Verantwortung für die familiäre Grundversorgung übertragen werden.

Anregungen für das Zusammenwirken von Haupt- und Ehrenamtlichen

Antrags- und Behörden-Lotsen in Kita und Hort etablieren

Antrags- und Behörden-Lotsen in Kita und Hort können Familien dabei unterstützen, bürokratische Verfahren zu bewältigen und ihnen zustehende Leistungen tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Da komplexe Antragsprozesse häufig eine erhebliche Hürde darstellen, senkt eine solche direkte Unterstützung vor Ort die Schwelle zur Nutzung bestehender Angebote erheblich.

Buddy- bzw. Mentoring-Programme aufbauen

Buddy- und Mentoring-Programme bringen Kinder mit ehrenamtlich engagierten Bezugspersonen zusammen, die sie individuell begleiten und ihnen gesellschaftliche Räume erschließen. Solche verlässlichen Beziehungen können Kindern zusätzliche Erfahrungsräume, Anerkennung und Zugänge zu kulturellen Angeboten eröffnen und gleichzeitig Eltern entlasten.

Ungenutzte Theater- und Konzertkarten gezielt vergeben

Die gezielte Vergabe ungenutzter Abonnement-Theater- und Konzertkarten ermöglicht Kindern und Familien einen unkomplizierten Zugang zu kulturellen Erlebnissen. Damit lässt sich mit vergleichsweise geringem Aufwand ein wichtiger Beitrag zur kulturellen Teilhabe leisten.

Anregungen auf gesellschaftlicher Ebene

EU-Kindergarantie umsetzen – Kindergrundsicherung einführen

Die Einführung einer Kindergrundsicherung bzw. die konsequente Umsetzung der EU-Kindergarantie stellt eine zentrale strukturelle Maßnahme zur Bekämpfung von Kinderarmut dar. Sie würde die finanzielle Situation betroffener Familien nachhaltig verbessern und die Soziale Teilhabe der Kinder auf eine verlässliche Grundlage stellen.

Kindzentrierte Steuersysteme einführen

Kindzentrierte Steuersysteme mit einer besonderen Entlastung von Ein-Eltern-Familien würden gezielt jene Familienkonstellationen berücksichtigen, die statistisch besonders häufig von Armut betroffen sind. Eine solche Ausrichtung der Steuerpolitik trägt dazu bei, strukturelle Benachteiligungen abzubauen.

Differenziertes Familienbild in der Öffentlichkeit herstellen

Familienporträts können dazu beitragen, ein differenziertes ressourcenorientiertes Bild einkommensarmer Familien in der Öffentlichkeit zu vermitteln. Statt der Beschreibung von Defiziten sollte im Vordergrund stehen, was Familien unter erschwerten Bedingungen leisten. Eine solche Sichtbarmachung wirkt vereinfachenden Zuschreibungen entgegen und fördert ein realistischeres gesellschaftliches Verständnis der Lebenslagen betroffener Familien.

Familienunterstützende Angebote schaffen

Familienunterstützende Angebote wie vergünstigte Urlaubsreisen und Ausflugsmöglichkeiten ermöglichen Familien mit geringem Einkommen gemeinsame Erlebnisse außerhalb des Alltags. Solche Angebote stärken den familiären Zusammenhalt und schaffen zugleich wichtige Bildungs- und Erholungsgelegenheiten für die Kinder.

Quellen

Abendschön, S. (2023): Demokratisch-politisches Lernen im Grundschulalter. In: Gessner, S. et al. (Hg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 26-35.

Alt, C./Bayer, M. (2012): Aufwachsen in Disparitäten. Zur Armut von Kindern und ihren Folgen. In: Rauschenbach, T./ Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 100-118.

Alt, C./Lange, A. (2009): Dauer von Armut und kindliche Entwicklung. Explorative Analysen mit dem DJI-Kinderpanel. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. H. 4, S. 487-498.

AWO Schwaben (2025): Pressemitteilung vom 11.09.2025: Tag der Demokratie: AWO Schwaben setzt auf Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen. https://www.awo-schwaben.de/aktuelles/presse/detail/tag-der-demokratie-awo-schwaben-setzt-auf-demokratiebildung-in-kindertageseinrichtungen/ [Zugriff: 01.03.2026]

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Bade, G. et al. (2024): Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas (Hg.): Handbuch Kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 222-230.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Bastian, H. G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott Musik International.

Baumgardt, I./Lange, D. (Hg.) (2022): Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bendig, R. (2008): Partizipation beginnt in den Köpfen der Erwachsenen. In: „Forum Ganz Gut“ der Serviceagentur Ganztag Brandenburg, 5/2008, S. 12-19.

Bendig, R. (2016): Mehr als Pädagogik: Demokratie leben – Grundsätze und Handlungsempfehlungen für Partizipationsprozesse mit jungen Menschen.
In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hg.): Hommage an die Demokratiepädagogik. https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf

Bendig, R. (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte: Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Bendig, R. (2023): „Ich habe Rechte und kann darauf vertrauen, dass diese umgesetzt werden“ – Der Kinderrechtsansatz und die Einbeziehung der Kinderperspektive als Qualitätsmerkmal in pädagogischen Einrichtungen. In: Pesch, Ludger/ Dohle, Karen/ Maywald, Jörg (Hg.): Ganztag im besten Interesse der Kinder. Freiburg i. B.: Herder.

Bendig, R., (2026): Das Recht auf ein gutes Leben aus der Perspektive junger Menschen. Hg. vom Bezirksamt Lichtenberg von Berlin.

Bertelsmann Stiftung, Tophoven u.a. (2018). Aufwachsen in Armutslagen: Zentrale Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bertelsmann Stiftung (2022): Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen im Kontext einer Bedarfserhebung. Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/IN_BNG_Partizipative_Forschung_mit_Kindern_und_Jugendlichen_2022.pdf

Bertelsmann Stiftung (2023): Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Gütersloh, https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-

kinder-und-jugendarmut-in-deutschland [Zugriff: 28.05.2025]

Boldebuck, C. (2024): Jedes fünfte Kind: Warum Kinderarmut unseren Wohlstand und unsere Freiheit gefährdet. München: Goldmann.

Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.

Breidenstein, G. et al. (Hg.) (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK,3. Aufl.

Bremer Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe [BIAJ] (2026): Kinder in SGB II-Bedarfsgemeinschaften – Kreis-, Großstadt- und Ländervergleich 2025 (BIAJ-Materialien). https://biaj.de/images/2026-06-29_biaj_sgb2-kinder-u18-u15-u6-u3-kreise-2025.pdf [Zugriff 03.07.2026]

Butterwegge, Ch. (2022): Infektion, Invasion, Inflation. Die Armen im Ausnahmezustand. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. H. 9, S. 73–79.

Butterwegge, C. (2023): Familienarmut, Kinder der Ungleichheit und Herausforderung für Schulen. In: Politikum, H. 1, S. 14–23.

Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K. (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS.

Conger, R. D./Elder Jr., G. H. (1994): Families in troubled times: Adapting to change in rural America. New York: Aldine de Gruyter.

Conger, R. D./Ge, X./Elder Jr., G. H./Lorenz, F. O./Simons, R. L. (1994): Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. Child Development, 65(2), S. 541–561.

Detjen, J. et al. (2012): Politikkompetenzmodell. Wiesbaden: Springer.

Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) (2016): Menschenrechte: Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. https://dgvn.de/meldung/menschenrechte-materialien-fuer-die-bildungsarbeit-mit-jugendlichen-und-erwachsenen

Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Menschenrechte – Materialien für die Bildungsarbeit, Modul 5: Kinderrechte und Partizipation. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit/Materialien_Bildungsarbeit_Modul_5_Kinderrechte_und_Partizipation.pdf

Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Menschenrechtsbildung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/menschenrechtsbildung [Zugriff: 01.09.2026]

Deutsches Institut für Menschenrechte. (o. J.): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/menschenrechtsbildung-fuer-kinder-und-jugendliche

Döring, N./Bortz, J. (2016): Qualitatives Gruppeninterview. In: (dies.) Hg.: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin/Heidelberg: Springer, 5. Aufl., S. 379–391.

El Mafaalani, A. et al. (2025): Kinder – Minderheit ohne Schutz. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Enderlein, O. (2008): Große Kinder: Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13. München: dtv, 4. Aufl.

Enderlein, O. (2026): Grundschulkinder und ihre Lebensthemen: Was Sechs- bis Zwölfjährige für ihre Entwicklung brauchen. Freiburg: Herder.

Engels, D. (2008): Artikel „Lebenslagen“. In: Maelicke, B. (Hg.): Lexikon der Sozialwirtschaft, Baden-Baden: Nomos-Verlag, S. 643–646.

Eßer, F./Sitter, M. (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 19, Nr. 3, S. 1–21.

Fricker, Miranda (2023): Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens. München: C.H. Beck.

Gerarts, K. (2021). Kinderrechtsbildung – über, durch und für Kinderrechte. Außerschulische Bildung, H. 2. https://fachzeitschrift.adb.de/kinderrechtsbildung-ueber-durch-und-fuer-kinderrechte/

Greiff, S./Diedrich, J./Kastorff, T./Goldhammer, F./Köller, O. (Hg.) (2026): PISA 2025: Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation. Münster: Waxmann.

Habermas, Jürgen (1995): Theorie des Kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hafeneger, Benno (2024): Jugendbildung: Entwicklung einer Kritischen Theoriediskussion. In: Chehata, Y./Eis. A. et al. (Hg.): Kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 37–51.

Hanson, K. (2012); Schools of thought in children's rights. In: Liebel, M. (Hg.): Children's rights from below, Palgrave Macmillan, S. 63–79.

Herriger, N. (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Aufl.

Hieber, L. (2019): Mode aus soziologischer Perspektive. In: Moebius, S. (Hg.): Handbuch Kultursoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 501–523.

Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000): Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Vierter Zwischenbericht. ISS-Pontifex 2, Frankfurt a. M.

Holz, G. (2021): Stärkung von Armutssensibilität. Ein Basiselement individueller und struktureller Armutsprävention für junge Menschen. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (SenBJS), Broschüre der Landeskommission Kinder- und Familienarmut.

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

Hübenthal, M. (2025): Kinderarmutsverständnisse in der deutschen Politik und daraus resultierende Impulse an die Kinder- und Jugendhilfe. In: Kerle, A. et al. (Hg.): Armutsdiskurse. Bielefeld: Transkript, S. 43–53.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim/Basel: Beltz, 11. Aufl.

International Save the Children Alliance (2005): Child rights programming: How to apply rights-based approaches to programming. Save the Children.

Joos, M./Albert, L. (2022): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Dilemmata, Standards und Reflexionen für das Forschen über, zu und mit Kindern. In: Dies. (Hg.): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Weinheim: Beltz, S. 7–22.

Kerber-Ganse, W. (2009): Die Menschenrechte des Kindes: Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen: Barbara Budrich.

KIM-Studie (2024): Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Hg. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf

Kindernothilfe (o. J.): Kinderrechtsansatz: Das Herzstück unserer Arbeit. https://www.kindernothilfe.de/informieren/wissenswertes/kinderrechte/kinderrechtsansatz [Zugriff 01.092026]

Klein, W. (2023): Hohe Schulkosten für Eltern verstärken Bildungsarmut. Kommentar Deutsches Schulportal. https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/hohe-schulkosten-fuer-eltern-verstaerken-bildungsarmut/ [Zugriff: 17.02.2026]

Kleinkorres, R./Ludewig, U./Lorenz, R. (2025): In welchem Maße ist die Gymnasialempfehlung von Lehrkräften heute noch vom familiären Hintergrund der Schüler*innen abhängig? In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 24: Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklungen im Kontext sprachlicher und sozialer Heterogenität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–127.

Klundt, M. (2024): Kinderarmut in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung – und Corona als ihr Katalysator. In: Rahn, P./Zimmermann, S. (Hg.): Kinderarmut verstehen und bekämpfen. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 75–86.

Krappmann, L. (2019): Kinderrechte und Menschenrechte. In: Drerup, J./Schweiger, G. (Hg.): Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: Metzler, S. 685–692. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_39

Krappmann, L./Petry, C. (Hg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben: Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.

Landwehr, J./Kolip, P. (2021): Photovoice als Forschungsmethode mit Kindern. Am Beispiel einer partizipativen Studie zur Förderung der Nahmobilität. Prävention und Gesundheitsförderung, H. 16, S. 75–80.

Laubstein, C./Holz, G./Seddig, N. (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Layh, S. et al. (2020): Photovoice-Forschung mit Jugendlichen – ein Leitfaden zur Durchführung. In: Hartung, S. (Hg.): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer, S. 233–262.

Lichtenberger, H./Ranftler, J. (2023): Soziale Teilhabe armutsbetroffener Kinder und Jugendlicher. Eine Quantitative Auswertung der Ersterhebung im Projekt „Existenzsicherung 2022/2023“. Wien: Volkshilfe Österreich.

Liebel, Manfred (2023): Kritische Kinderrechtsforschung. Politische Subjektivität und die Gegenrechte der Kinder. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, 13. Aufl.

Maywald, J. (2020): Kinderrechte [Lexikonartikel]. socialnet Lexikon. https://www.socialnet.de/lexikon/Kinderrechte [Zugriff: 03.09.2026]

Mauss, M. (2011): Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 13. Aufl. (Erstveröffentlichung 1925)

Nationaler Bildungsbericht – Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2026): Bildung in Deutschland 2026 – kompakt. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Bielefeld: wbv Publikation.

Netzwerk Kinderrechte (National Coalition Deutschland) (2023). Zwischenbericht zur Kinderrechtssituation in Deutschland 2019–2023–2027. https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2023/12/NC_ZwischenBericht-final.pdf [Zugriff: 10.07.2026]

Neurath, O. (1931/1981): Empirische Soziologie. In: Haller, R./Rutte, H. (1981): Gesammelte philosophische und methodologische Schriften. Band 1, Wien: LIT, S. 423–527.

OECD (2026): PISA 2025 Ergebnisse (Band I): Bereit für die Zukunft? OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2025-results-volume-i_73451bc5-en.html [Zugriff: 09.09.2026]

Rahn, P. (2020): Kinderarmut und Perspektive der Kinder. In: Rahn, P./Chassé, K. A. (Hg): Handbuch Kinderarmut. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 188–198.

Reitz, S./ Rudolf, B. (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche: Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Reitz, S. (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Save the Children (2026): Soziale Sicherheit statt Verunsicherung – Sozialpolitik für Familien und Kinder gestalten. Auswertung und politische Einordung der Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Eltern im Sommer 2026. https://www.savethechildren.de/informieren/themen/kinderarmut-in-deutschland/ [Zugriff: 05.09.2026]

Schlimbach, T. et al. (2024): Kinderarmut? Die Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Deutsches Jugendinstitut München.

Seddig, N.(2020): Kinderarmut und Forschung. In: Rahn, P./Chassé, K. A. (Hg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Simmel, G. (1995): Philosophie der Mode. Gesamtausgabe, Bd. 10. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Erstveröffentlichung 1905).

Stange, W./Tiemann, D. (1999): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: DJI: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht Bd. 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 211–232.

Statistisches Bundesamt [Destatis] (2026): Einkommen und Lebensbedingungen, Armutsgefährdung. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefaehrdung/_inhalt.html [Zugriff: 23.07.2026]

Stubbe, T. C./Schaufelberger, R./Krieg, M./Kleinkorres, R. (2023): Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In: McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A./ Goldhammer, F. / Schilcher, A. / Stubbe, T. C. (Hg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster: Waxmann, S. 231–248.

Szukala, A./Hiller, K./Seider, T. (2024): Epistemische Ungerechtigkeit und Wissensethik in der politischen Bildung. In: Ihle, S. et al. (Hg.): Ethische Grundlagen politischer Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau Wissenschaft, S. 80–88.

Tagesspiegel vom 05.02.2025: Umfrage unter Müttern und Vätern: Fast zehn Prozent der Eltern sparen bei gesunden Lebensmitteln.

Tagesspiegel vom 23.12.2025: Bilanz 2025: Knapp jeder dritte Tafelkunde ist ein Kind.

Thiel, J. (2020): KEIN Pausenbrot, KEINE Kindheit, KEINE Chance. Wie sich Armut in Deutschland anfühlt und was sich ändern muss. München: Piper.

Torrau, S. (2021): Was verbindet Demokratiebildung und Menschenrechtsbildung? 5 Ebenen zur Förderung einer Kultur der Menschenrechte. In: Wochenschau Sek.I+II: Demokratiebildung, S. 42–46.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes [UN-Kinderrechtskonvention] (1989, 20. November). Art. 27.

UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2003): Allgemeine Bemerkung Nr. 5: Allgemeine Maßnahmen zur Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen.

UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2022): Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands (CRC/C/DEU/CO/5-6). Vereinte Nationen.

Unger, H. v. (2018): Partizipative Forschung. In: Akremi, L. et al. (Hg.): Handbuch Interpretativ forschen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 161–182.

Unterkofler, U. (2024): Diffusitäten nutzen. Initiieren, Aufrechterhalten und Beenden von Beratung in niedrigschwelligen Settings. In: Busse, St./Lohse, M. (Hg.): Professionelle Beratung. Interaktion und Kontext. Wiesbaden: Springer, S. 65–84.

Vogl, S. (2026): Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern führen. Weinheim: Beltz.

Voigts, G. (2017): Die Bedeutung non-formaler und informeller Bildung im Konzept „Inklusiver Kindheiten“. In: Amirpur, D./Platte, A. (Hg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 562–581.

Volf, I. (2025): Kinder- und Jugendarmut. Ein Fakten- und Lebenslagencheck. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. H. 36–37, S. 40–45.

Volf, I./Sthamer, E./Laubstein, C./Holz, G./Bernard, C. (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird … AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebensverlauf. Endbericht der 5. AWO-ISS-Studie im Auftrag des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.

Volf, I./Schipperges, H./Habel, S./Laubstein, C./Kalustian, A. (2023): Armutssensibles Handeln in der Kita. Evaluation des Modellprojekts „Zukunft früh sichern!“. Weinheim: Beltz Juventa.

Walper, S. (2023): Familiale Belastungsfaktoren für die emotionale Entwicklung junger Kinder. https://www.springermedizin.de/familiale-belastungsfaktoren-fuer-die-emotionale-entwicklung-jun/25572326 [Zugriff: 02.06.2026]

Zander, M. (2008): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden: VS.

Zander, M. (Hrsg.) (2010): Kinderarmut: Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.

Zander, M. (2024): Wie Kinder mit Armut umgehen – Resilienzförderung als Konzept zur Armutsprävention. In: Rahn, P./Zimmermann, S. (Hg.): Kinderarmut verstehen und bekämpfen. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 111-123.

ZEIT vom 01.09.2026: Forsa-Umfrage: Zahl der Eltern mit finanziellen Sorgen nimmt laut Studie zu.

Zimmer, U. (2013): Nicht von schlechten Eltern. Meine Harz IV-Familie. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Zimmermann, S. (2024): Der Kampf gegen Kinderarmut ist politischer Auftrag Sozialer Arbeit. In: Rahn, P./Zimmermann, S. (Hg.): Kinderarmut verstehen und bekämpfen. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 139-160.

Die Autorinnen



Prof. Dr. Rebekka Bendig

Professorin für Soziale Arbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin.

Sie qualifiziert und berät seit über 25 Jahren Institutionen, Kommunen und Fachkräfte bei der methodischen Umsetzung und strukturellen Verankerung von Partizipation und der UN-Kinderrechtskonvention. Sie war verantwortlich für den ersten Kinder- und Jugendreport zur Umsetzung der UN-KRK 2010 und ist Sachverständige für die „Kinderfreundlichen Kommunen“. Als Vorständin engagiert sie sich im Landesverband Berlin der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und als Mitglied der Initiative für Große Kinder. Ihr Themengebiet für Forschung und Konsultationsprozesse umfasst die Bereiche Kinderrechte, Kooperation, Bildung und Kinderarmut.



Prof. Dr. Tanja Seider

Professorin für Schulsozialarbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik in Berlin.

Sie arbeitete zuvor an der Universität Augsburg als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Politische Bildung und Didaktik der Sozialwissenschaften in der Ausbildung angehender Lehrkräfte (Primarstufe und Sek I & II). Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u.a. adultismuskritische politische Bildung und Kinderrechte; Bürgerräte als Beteiligungsformat in der politischen Bildung; politische Bildung im Zeitalter von Anthropozän und Klimakrise; kulturelle Bildung im Museum; Erinnerungskultur/en in der postmigrantischen Gesellschaft.

Impressum

Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Schwaben e.V.
Sonnenstraße 10
86391 Stadtbergen
Telefon 0821 43001-0
presse@awo-schwaben.de

Herausgeberin: AWO Schwaben e.V.
Dieter Egger, Vorstandsvorsitzender
Marion Leichtle-Werner, stellv. Vorstandsvorsitzende
Silke Scherer, Vorständin
Autorinnen: Prof. Dr. Rebekka Bendig und Prof. Dr. Tanja Seider,
HSAP – Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin
Layout: Silvia Costa, AWO Schwaben e.V.
Fotos: Jutta Heim, Silke Scherer, Jonas Huber, Rebekka Bendig,
Tanja Seider, Adobe Stock

Lektorat und fachliche Beratung des Manuskripts:
Dr. Anna-Lena Wenzel, Prof. Dr. Martina Loos, Katharina Obens,
Roman Riedt.

© AWO Bezirksverband e.V.
Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung
des AWO Bezirksverbands Schwaben e.V.

Alle Rechte vorbehalten.

Oktober 2026

Bezirksverband
Schwaben e.V.

Arbeiterwohlfahrt
Bezirksverband Schwaben e.V.
Sonnenstraße 10
86391 Stadtbergen
Telefon 0821 43001-0
presse@awo-schwaben.de

awo-schwaben.de

AWO Schwaben · Oktober 2026