

„Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – Eine Grounded Theory-Studie zu Armutskonstruktionen von Lehrpersonen

„Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach“ – A Grounded Theory Study on Teachers' Poverty Constructions

Spätestens mit dem Beginn der PISA-Erhebungen wurde die hohe soziale Undurchlässigkeit des deutschen Schulsystems deutlich. Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten und formal bildungsfernen Familien sind davon besonders betroffen. Während mikrosoziologische Aspekte der Herkunftsfamilien sowie strukturelle Aspekte des Schulsystems weitgehend bekannt sind, ist die Rolle der Lehrpersonen in der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten ein unzureichend explorierter Gesichtspunkt, der bislang vorwiegend vor dem Hintergrund von Übergangsempfehlungen oder milieu- und habitusanalytisch beforscht wurde. Die vorliegende Grounded-Theory-Studie untersucht unter sozialkonstruktivistischen und praxeologischen Prämissen die Konstruktionen von Armut von Lehrpersonen unterschiedlichster Schulformen anhand problemzentrierter Interviews (N = 14) mit Lehrpersonen, Sozial- und Sonderpädagog/-innen. Die Rekonstruktionen führen zu zwei zentralen Konstruktionsmodellen. Zum einen wird Armut als Kulturform konstruiert und in erster Linie auf eine wahrgenommene fehlende Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft der Betroffenen zurückgeführt. Auf der anderen Seite wird Armut als Mangel der Institutionen wahrgenommen, sofern die Betroffenen sich wahrnehmbar (bspw. durch das Ausüben mindestens einer Erwerbstätigkeit) anstrengen und anpassen.

Schlagworte: Grounded Theory, Problemzentrierte Interviews, Sozialkonstruktivismus, Bildungssoziologie, Armut, Schule, Lehrkräfte

Since the beginning of the PISA studies, the high social impermeability of the German school system has become increasingly visible. Children from socio-economically disadvantaged and formally uneducated families are particularly affected. While micro-sociological aspects of those families as well as structural aspects of the school system are well-studied, the role of teachers has remained largely unexplored, with only a few studies focusing on teachers' backgrounds and habitus as well as the process of providing personal recommendations for secondary schools. This grounded theory study, based on socio-constructivist and praxeological premises, examines the reconstruction of poverty by teachers from a wide variety of schools through problem-centered interviews (N = 14) with teachers, social and

special educators. Two mechanisms of poverty reconstruction were found. On the one hand, poverty is constructed as a cultural form and is primarily attributed to a perceived lack of willingness to make efforts and to adapt. On the other hand, poverty is perceived as a lack of institutions in case that those affected perceivably do make an effort (e.g. by pursuing at least one gainful employment) and adapt.

Keywords: Grounded Theory, problem-centered Interviews, Social Constructivism, Educational Sociology, Poverty, School, Teachers

1. Problemstellung

Mit dem Beginn der PISA-Erhebungen wurde deutlich: Das deutsche Bildungswesen ist sozial undurchlässig wie kaum ein anderes westliches Bildungssystem (Baader und Freytag 2017; Becker und Lauterbach 2016; Büchler 2016; Ditton und Krüsken 2010). Insbesondere Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien sind davon betroffen, denn die soziale Herkunft hat einen maßgeblichen Einfluss auf Bildungs- und Berufskarrieren (Dumont et al. 2014). Becker und Lauterbach (2016) konstatieren, dass die Reproduktion von Ungleichheiten mit dem Eintritt in institutionalisierte Bildungsprozesse beginnt und sich bis in die höchsten formalen Bildungsabschlüsse fortschreibt. In (west-)deutschen Kindergärten sind überwiegend Kinder aus formal bildungsnäheren Familien vertreten (Kreyenfeld und Krapf 2016), Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus sozio-ökonomisch privilegierten und benachteiligten Elternhäusern nehmen im Laufe der Grundschulzeit zu (Neumann et al. 2014) und die soziale Herkunft der Schüler/-innen hat einen maßgeblichen Einfluss auf die Übergangsempfehlungen der Lehrpersonen (Neugebauer 2010). Auch an den Hochschulen sind Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern unterrepräsentiert (Becker 2012) und die soziale Herkunft ist für die Beteiligungswahrscheinlichkeit an tertiärer Bildung ausschlaggebender als andere Dimensionen sozialer Ungleichheit wie bspw. das Geschlecht oder ein Migrationshintergrund (Gerhards und Sawert 2018, S. 541–542).

Ursachen für die Reproduktion sozialer Schichtung durch die und in den Bildungseinrichtungen sind sowohl auf Makro- und Meso- (Fend 2012) als auch auf der Mikro-Ebene (Maaz und Nagy 2010) vielfach empirisch erforscht und theoretisch ausgearbeitet. Jedoch fokussieren Studien zu Ursachen der Reproduktion in erster Linie die Mikro-Ebene der Herkunftsfamilien und dazugehörige Bildungsaspirationen sowie -investitionen. Die Rolle der Lehrenden ist indes ein bislang unzureichend explorierter Aspekt (Abschnitt 2). Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, sich der Bedeutung der Lehrpersonen für Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu nähern. Diese Gruppe ist für Reproduktionsmechanismen von besonderem Interesse, denn Lehrpersonen können als Gatekeeper bezeichnet werden, deren Beurteilungen, Benotungen und Empfehlungen ihrer Schüler/-innen zu selbst-erfüllenden Prophezeiungen führen können (Becker und Birkelbach 2013). Vor dem Hintergrund, dass Noten und Übergangsempfehlungen nicht (nur)

auf tatsächlich erbrachte Leistungen und Kompetenzen zurückgeführt werden können, sondern durch die Wahrnehmung der Lehrpersonen der sozialen Herkunft der Schüler/-innen und deren Familien beeinflusst werden (Helbig und Jähnen 2018, S. 18–20, s. o.), stellt sich die Frage, wie die Lehrenden Armut in der Schule wahrnehmen und welche Begründungen sowie subjektive Theorien diese zur Erklärung sozio-kultureller Benachteiligung heranziehen. Dazu wird ein sozialkonstruktivistischer und praxeologisch orientierter Blickwinkel eingenommen, der insbesondere die subjektiven Wahrnehmungen und Konstruktionen der Lehrpersonen in den Mittelpunkt stellt (Koevel i.E.).

Zunächst wird ein Überblick zu bisherigen empirischen Studien in diesem Feld gegeben (Punkt 2). Anschließend erfolgt die Konkretisierung des spezifischen Forschungsanliegens der Untersuchung und der methodischen Bearbeitung entlang der Grounded Theory Methodologie (GTM; Glaser und Strauss 2010) (Punkt 3). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Relevanzsetzungen und Deutungen der Gesprächspartner/-innen und der daraus hervorgegangenen Entwicklung zweier Modelle wirksamer Armutskonstruktionen von Lehrpersonen (Punkt 4). Abschließend werden die Ergebnisse in eine theoretisierende Diskussion eingebettet und mögliche anschließende Forschungen skizziert (Punkt 5).

2. Überblick zum Forschungsstand und Forschungsfragen der Studie

Armut wirkt sich negativ auf die Bildungsbeteiligung und -chancen der Betroffenen aus. Auf der Mikro-Ebene der Herkunftsfamilien werden dabei Bildungsaspirationen und -investitionen des Elternhauses als Begründungen herangezogen (Boudon 1974; Ditton 2011). In Rückgriff auf Boudon (1974) sind in zahlreichen Studien die Wirkungen von primären und sekundären Herkunftseffekten belegt (Ditton 2011, S. 103).

Auch auf institutioneller Ebene der Schule werden Reproduktionsmechanismen wirksam. Fend (2012) arbeitet in einer theoretischen Analyse des Schulsystems heraus, dass die Reproduktion sozialer Schichtungen bereits in der Organisation der Schule verankert ist. Über Lehre und Unterricht werden allgemeine Qualifikationen zur gesellschaftlichen Teilhabe vermittelt, die den Beschäftigungssektor reproduzieren. Prüfungen und damit verbundene Zugangsberechtigungen entscheiden über Bildungswege der Lernenden und reproduzieren so die Sozialstruktur einer Gesellschaft. Das allgemeine Schulleben und damit verbundene Rollenerwartungen vermitteln Normen, Werte und Interpretationssysteme, sodass sie als Integrationsfunktion gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse reproduzieren (Fend 2012, S. 164).

Die Rolle der Lehrpersonen ist in der Forschung bislang unterrepräsentiert (Solga und Dombrowski 2009, S. 41). In den Blick genommen wer-

den sie, wenn Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen nach der Grundschulzeit untersucht werden (Baumert et al. 2006). Dumont et al. (2014) fanden heraus, dass Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien trotz gleicher Schulleistungen häufiger für anspruchsgeringere weiterführende Schulen empfohlen werden. Müller (2005) setzt sich in seiner Dissertation mittels qualitativer Interviews mit der Wahrnehmung von Armut durch Lehrpersonen an sog. Förderschulen auseinander und kommt zu dem Schluss, dass sie Armut insbesondere durch Äußerlichkeiten wahrnehmen und problematisieren. Schuchart und Dunkake (2014) haben Lehramtsstudierende zu schichtspezifischen Stereotypen befragt und stellen fest, dass diese bereits auf gefestigte Stereotypen rekurrieren, um potenzielle Schüler/-innen zu differenzieren. Dabei schreiben sie Lernenden aus unteren Sozialgruppen vergleichbare Eigenschaften wie ‚leistungsschwachen‘ Schüler/-innen zu. Lange-Vester (2015) untersucht Habitusmuster von Lehrpersonen und konstatiert, dass sie untere Sozialschichten übereinstimmend als defizitär wahrnehmen. Auch Lorenz und Kolleg/-innen können zeigen, dass Lehrpersonen an Kinder aus sozial benachteiligten Familien negativ verzerrte Leistungserwartungen stellen (Lorenz et al. 2016, S. 103). Kromer (2017) erforscht Deutungsmuster von Kinderarmut aus Sicht von Grundschullehrenden in Österreich und stellt fest, dass sie Armut als individuelles Problem der Herkunftsfamilien ausdeuten (Kromer 2017, S. 177). Zu ähnlichen Schlüssen kommen auch Miller und Toppe (Gläser et al. 2008), die untersuchten, wie Grundschullehrer/-innen in Deutschland Kinderarmut im Schulalltag wahrnehmen und daraus Handlungsansätze für die pädagogische Praxis entwickelten. Chassé u. a. (Chassé et al. 2010) wählten den Zugang zur pädagogischen Praxis über den Weg der Wahrnehmung und Bewältigung von Armut durch die betroffenen Kinder und Eltern selbst.

Darüber hinaus existieren kaum Studien, welche die Lehrperson im Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Schichtung und Ungleichheit in den Blick nehmen (Lange-Vester und Vester 2018, S. 163). Diese Lücke bearbeitet die vorliegende Studie, deren Ziel die Modellierung von Armutskonstruktionen der Lehrpersonen ist. Zu diesem Zweck fragt sie danach, (1) was Lehrpersonen unter Armut verstehen, (2) welche Aspekte sie dabei betonen und (3) wie sich diese aus ihrer Sicht in der Schule konstituiert. Darauf aufbauend soll herausgearbeitet werden, wie Lehrpersonen Armut im Schul- und Unterrichtsalltag wahrnehmen. Die Zusammenführung der gewonnenen Erkenntnisse soll Rückschlüsse auf die Konstruktionen von Armut ermöglichen¹.

1 Zum Armutsverständnis der vorliegenden Studie vgl. Koevel, i. E.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Problemzentrierte Interviews und Sampling

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden zunächst drei Lehrpersonen unterschiedlicher Schulformen mithilfe eines orientierenden Leitfadens in problemzentrierten Interviews (Witzel und Reiter 2012) befragt. In den ersten Gesprächen wurde deutlich, dass sie in ihren Beschreibungen und Bewertungen oftmals auf die Erzählungen von und die Zusammenarbeit mit an ihren Schulen tätigen Sozial- und Sonderpädagog/-innen zurückgreifen. Daher wurde, den Prämissen der GTM folgend (Glaser und Strauss 2010), die Untersuchungsgruppe auf diese Personen ausgeweitet. Daraus ergab sich ein Sample aus insgesamt 14 Personen (neun Lehrpersonen und fünf Sozial- und Sonderpädagog/-innen²).

Die Gesprächspartner/-innen arbeiten an allen in Mecklenburg-Vorpommern existierenden Schulformen (vom innerstädtischen Privatschulwesen bis zum sonderpädagogischen Förderzentrum im ländlichen Raum); im Sample sind alle Fachkulturen vertreten. Die Auswahl der Interviewpartner/-innen folgte einem theoretischen kontrastiven Sampling (Glaser und Strauss 2010). Nach Erhebung und erster Auswertung eines Interviews wurde auf Grundlage erster gewonnener Erkenntnisse, ein Fall ausgewählt, der aus theoretischen Gesichtspunkten (bspw. Schulart, Lage der Schule im Land, Fachkultur der Lehrperson) eine möglichst große Kontrastierung versprach. Allerdings scheinen die Schulformen und Fachkulturen im vorliegenden Sample keinen rekonstruierbaren Einfluss auf Deutungsmuster und Wahrnehmung von Armut zu haben, weshalb sie in folgender Ergebnisdarstellung nicht spezifisch dargestellt werden (Punkt 4). Insgesamt wurden zwölf Frauen und zwei Männer interviewt. Der Überhang weiblicher Gesprächspartnerinnen lässt sich mit der Geschlechtsstruktur des Lehrberufs begründen (Blossfeld et al. 2009, S. 58). Das Alter der Befragten lag zum Erhebungszeitpunkt zwischen 28 und 57 Jahren (M: 40; SD: 11.09). Die Interviews hatten eine Länge zwischen 60 und 140 Minuten (M: 88 min; SD: 39 min).

3.2 Erhebung

Der Leitfaden der Studie umfasste Fragen zum Verständnis und zur Wahrnehmung von Armut, wobei zwischen explizit schulischen und gesellschaftlichen Aspekten unterschieden wurde. Der Leitfaden hatte eine orientierende Funktion für den Interviewer. Der Gesprächsverlauf wurde durch Relevanzsetzungen der Gesprächspartner/-innen bestimmt; ihnen

2 Da sich die Rekonstruktionen zwischen den Professionen nicht unterscheiden lassen, werden diese im Folgenden zusammenfassend als Lehrpersonen bezeichnet. Unterschiede lassen sich jedoch bzgl. der Umgangsstrategien mit Armutsfolgen in der Schule ausmachen und sind Teil einer laufenden Untersuchung.

wurde Platz für Erzählungen und Abschweifungen eingeräumt³. Die Interviews wurden möglichst in den Schulen der Interviewten durchgeführt, um die Gespräche durch unstrukturierte Feldbeobachtungen zu erweitern. Drei Interviews fanden im Büro des Interviewers und zwei bei den Befragten zu Hause statt.

3.3 Auswertung und Analyse

Die Analyse der Transkripte erfolgte entsprechend der GTM (Glaser und Strauss 2010) parallel zur Datenerhebung in einem dreistufigen Kodier-Verfahren: offenes, axiales und selektives Kodieren. Jedes Interview wurde nach vollständiger Transkription mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA (VERBI Software 2017) zunächst offen kodiert, um erste Erkenntnisse im weiteren Erhebungsprozess berücksichtigen zu können. Nach Auswertung der ersten drei Interviews entstand so ein vorläufiger Kodebaum, der zur weiteren Analyse nachfolgender Interviews herangezogen und verfeinert wurde. Beim Prozess des offenen Kodierens handelt es sich um eine „Feinanalyse von einzelnen Phrasen“ (Boehm 1994, S. 127), die als „Indikator für das zu untersuchende Phänomen betrachtet werden“ (ebd.). Im vorliegenden Material und bezogen auf die Forschungsfragen (2.) waren hier zunächst für die Lehrpersonen wahrnehmbare Aspekte einer Armutssozialisation ihrer Schüler/-innen sowie kulturelle, soziale und finanzielle Zusammenhänge mit Armut erste Konzepte der Analyse.

Im axialen Kodieren konnten diese Konzepte ausdifferenziert und kontextualisiert werden (vgl. Strübing 2014). Im Prozess des selektiven Kodierens wurde das Interviewmaterial nochmals sequenziell analysiert und überprüft, inwieweit sich die gefundenen Konzepte in die Kategorien integrieren lassen. Der Kodebaum, exzerpierende und theoretische Memos wurden nochmals gesichtet und Gewichtungen vorgenommen. Hierbei ließ sich die zentrale Kernkategorie der (wahrgenommenen) Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft identifizieren, die im Mittelpunkt der Armutskonstruktionen steht.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden deduktiv dargestellt. Zunächst wird sehr allgemein das Armutsverständnis der Lehrpersonen identifiziert und die drei dabei zentralen Aspekte des Mangels an Ressourcen, der sozialen Armut und der kulturellen Armut eingeführt (4.1). Anschließend werden die zwei Konstruktionsmodelle vorgestellt, um Verstetigungsprozesse von Armut, wie sie sich für die Lehrpersonen darstellen, nachzuzeichnen. Zum einen wird

3 Darüber hinaus wurden die Gesprächspartner/-innen zu gegebenen Zeitpunkten gebeten, ihr eigenes Aufwachsen zwischen *arm* und *wohlständig* zu verorten und diese Verortung zu begründen.

Armut als Kulturform⁴ konstruiert (4.2), zum anderen deuten Lehrpersonen Armut als einen Mangel der Institutionen (4.3). Anhand der Vorstellung der Konstruktionen werden die Aspekte der kulturellen und sozialen Armut spezifiziert und mit Hilfe der Kernkategorie der wahrgenommenen Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft voneinander abgegrenzt.

4.1 Was bedeutet Armut für Lehrpersonen?

Unter Armut verstehen Lehrpersonen zunächst sehr allgemein einen Mangel an Ressourcen. Dieser zeigt sich für die Befragten in unterschiedlichen Bereichen. Um von armutsbetroffenen Kindern und Familien zu sprechen, sei ein finanzieller Mangel konstitutiv. Die Befragten setzen in ihren Ausführungen i. d. R. bei einem Armutsverständnis an, das absoluter Armut resp. einem physischen Existenzminimum entspricht (Butterwegge 2019, S. 744). So formuliert eine Lehrperson:

„Armut ist für mich, wenn die Grundbedürfnisse eines Menschen nicht durch das finanzielle Einkommen abgesichert werden.“ (MMR26D, Abs. 20)

Durch den wahrgenommenen finanziellen Mangel ergeben sich aus Sicht der Lehrpersonen Defizite in den Bereichen des Wohnens, der materiellen Ausstattung mit Kleidung oder Schulmaterialien sowie der Ernährung und der Gesundheit der Betroffenen (Mangel an Ressourcen). Nichtsdestotrotz sprechen die Lehrpersonen davon, dass der finanzielle Mangel „generell nicht das größte Problem“ (IBT08D, Abs. 66) sei. Vielmehr rahme ein finanzielles Defizit das Leben in Armut und führe – unter Umständen (s. u.) – zu weiteren Defiziten im sozialen und kulturellen Bereich. Aspekte, die sich im Sinne einer sozialen Armut fassen lassen, beschreiben die Befragten wie folgt: Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien falle es schwer, „auf Leute zuzugehen“ (NZO14A, Abs. 116), Freundschaften zu schließen bzw. zu pflegen oder im schulischen und sozialen Miteinander „Grenzen zu akzeptieren“ (ebd.). Darüber hinaus beobachten sie „schon auch eine große Anzahl von Kindern, die [...] sozial depriviert“ seien (IBH09D, Abs. 18) und „nur noch zu Hause rumhängen“ würden (MMR26D, Abs. 52). Die soziale Armut bezieht sich hierbei auf fehlende freundschaftliche Netzwerke. Besonders in den Herkunftsfamilien nehmen Lehrpersonen einen sozialen Mangel wahr. Dieser zeige sich bspw. in „instabilen Familienverhältnissen“ (IBH09D, Abs. 16) und einem nicht funktionierenden „Schutzraum“ im Elternhaus (NHR21A, Abs. 178). Zusammenfassend stellt eine soziale Armut aus Sicht der Lehrpersonen einen Mangel an Sicherheit, Rückhalt und (Zugang zu) sozialen Netzwerken dar. Eng mit der sozialen Armut verbunden ist aus Sicht der Lehrpersonen eine kulturelle Armut. Hierbei geht es in ihren Beschreibungen um Interessen und Freizeitgestaltung, aber auch um (fehlende) Möglichkeiten der räumlichen Mobilität.

4 Hierbei handelt es sich um einen In-Vivo-Code aus dem Datenmaterial. Die begriffliche Nähe zu Lewis' 2003 *culture of poverty* ist den Autoren bewusst.

Aus der Rekonstruktion der Deutungsmuster von Armut der Lehrpersonen wird deutlich, dass sowohl die Begründungen für die Entstehung als auch für die Fortführung von benannten Defiziten aus Sicht der Befragten unterschiedlich sind. Das zentrale Unterscheidungsmoment und die Kernkategorie dieser Analyse ist die (durch die Lehrpersonen) wahrgenommene Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft der Betroffenen. Im Folgenden werden die daraus resultierenden Konstruktionen spezifiziert und voneinander abgegrenzt.

4.2 Armut als Kulturform

Zentral für die Konstruktion von Armut als Kulturform (Kulturmodell) ist die Wahrnehmung, dass finanzielle Armut in einem Land wie der Bundesrepublik Deutschland keine notwendige Erscheinung sei. Vielmehr wird der Mangel an finanziellen Ressourcen dem Verhalten der Betroffenen zugeschrieben:

„Ich finde, dass es Armut nicht wirklich gibt, sondern ich finde, dass wir in einer extremen Wohlstandsgesellschaft leben und dass selbst die Leute [...], die mit Hartz IV noch herumjammern, haben irgendwie [...] falsche Prioritäten gesetzt. Sie sind ja nicht arm.“ (KUD18R, Abs. 104)

In diesem Modell wird (finanzielle) Armut in erster Linie individualisiert, ist oft Konsequenz einer Arbeitslosigkeit der Erziehungsberechtigten und wird durch die Lehrpersonen als Resultat einer ungünstigen Ressourcennutzung konstruiert. Sie zeigt sich den Befragten auf der einen Seite durch einen aus ihrer Sicht ungünstigen Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen, bspw. durch Suchtmittelkonsum (EZN08L, Abs. 24) oder den Besitz der „teuersten Handys“ (NHR21A, Abs. 40). Auf der anderen Seite würden sozialstaatliche Unterstützungsleistungen nur unzureichend in Anspruch genommen:

„Verschuldete Armut ist für mich, wenn ich saufen gehe und nichts mehr mach‘ [...], wenn ich auch wirklich zu träge bin, die Hilfe vom Amt zu nehmen. [...]. Und wenn sie da zu träge sind, dann ist das für mich verschuldete Armut, also ihrem Kind gegenüber.“ (NHR21A, Abs. 138)

Die zur Verfügung stehenden Ressourcen (bspw. Bildungs- und Teilhabepakete) ungünstig einzusetzen oder aber nicht vollends auszuschöpfen wird durch die Lehrpersonen mit einer wahrgenommenen mangelnden Anstrengungsbereitschaft begründet. Dies lässt sich im Material auch für die soziale Armut rekonstruieren. Hierbei geht es in dieser Konstruktion um Zuwendungsarmut und Interessenlosigkeit im familiären Kontext. Fokussiert werden „instabile Familienverhältnisse“ (NRN02N, Abs. 140), „fehlende Erziehungsmethoden“ (ARR27A, Abs. 42) oder auch „körperliche Gewalt“ (ebd.). Dabei sei diese „soziale Vernachlässigung“ (IBH09D, Abs. 52) keine primäre Frage der finanziellen Ressourcen, sondern vielmehr eine Frage der Anstrengung der Erziehungsberechtigten, sich ihren Kindern zuzuwenden (womit abermals auf eine wahrgenommene Anstrengungsbereitschaft der Betroffenen rekurriert wird).

Erkennbar wird soziale Armut i. S. einer Zuwendungsarmut ihrer Eltern für die Lehrpersonen zum einen in Äußerlichkeiten ihrer Schüler/-innen. Beschrieben wird ein „un gepflegtes Erscheinungsbild“ oder ein „unangenehmer Geruch“ (NRN02N, Abs. 54) ebenso wie Kinder, die „schlichtweg Hunger haben“ (ARR27A, Abs. 44). „Die Mühe, ein Brot zu schmieren am Abend und auch noch einen Apfel beizulegen“ (IBH09D, Abs. 52) machten sich diese Eltern nicht. Sofern sie ihre Kinder verpflegt zur Schule schicken, bestünde der „Frühstücksbeutel meistens irgendwie aus gekauften Gelumpe“ (ebd.). Ein weiterer Aspekt, an dem die Lehrpersonen unzureichende Zuwendung der Eltern festmachen, ist, „dass die Arbeitsmaterialien fehlen“ (ZABZdL, Abs. 42) oder „defizitär“ seien (IBT08D, Abs. 42). Dies verhindere eine ihren Erwartungen gemäße Teilnahme am Unterrichtsgeschehen. Zum anderen beobachten die Lehrpersonen Auswirkungen einer von ihnen konstruierten sozialen Armut in dem Sozialverhalten ihrer Schüler/-innen. So werden betroffene Schüler/-innen in dieser Konstruktion als *offensiv unangepasst* beschrieben, die Probleme hätten, Grenzen und Konsequenzen zu akzeptieren und auszuhalten oder sich im Klassenverbund zu integrieren. Sie fielen vielmehr durch verbale und körperliche Aggressivität auf:

„Man sieht bei denen ganz oft, dass sie andere Mitschüler runtermachen, wenn sie eine Schwäche bei denen sehen, um ihre Macht quasi zu festigen und erstmal aufzubauen, sodass sie sich besser fühlen als jemand anderes, um das Gefühl zu haben, die sind nicht so ganz unten, wo sie sich quasi täglich sehen.“ (NZO14A, Abs. 88)

Ein zentraler Aspekt im Kulturmodell, und eng mit der sozialen Armut verwoben, ist die wahrgenommene kulturelle Armut. In Bezug auf ihre Schüler/-innen sprechen die Lehrpersonen davon, dass sie „arm an Impulsen, arm an Bildung, arm an Geschmack“ seien (EZN08L, Abs. 26). Es fehle an „gemeinsamen Erlebnissen“ (NHR21A, Abs. 114) mit Eltern oder Freund/-innen und damit verbunden an kulturellen Erfahrungen. Die sichtbarsten Auswirkungen einer kulturellen Armut sind für die Lehrpersonen die abweichende Sprache und Ausdrucksfähigkeit:

„Schüler, die aus ärmlicheren Verhältnissen kommen, die haben eine andere Sprache. Die reden etwas – wie soll ich sagen? Ein bisschen abgefackter.“ (NRN02N, Abs. 70.)

Darüber hinaus äußere sich eine kulturelle Armut durch das Verhalten ihrer Schüler/-innen in öffentlichen Räumen wie einem Theater (NRN02N, Abs. 78) oder öffentlichen Verkehrsmitteln (NZO14A, Abs. 70). Dabei sehen sie die kulturelle Armut teilweise als Resultat einer eingeschränkten Mobilität der Herkunftsfamilien, die „natürlich kein Auto“ hätten (NZO14A, Abs. 56), denen die finanziellen Ressourcen fehlten (oder diese vielmehr ‚falsch‘ eingesetzt würden, s. o.) oder aber deren Interessen und Anstrengungen aus Sicht der Lehrpersonen eher in Richtung sogenannter illegitimer Kulturformen (Bourdieu 2014) weisen, weil es „zu Hause nur ein Tablet und einen Fernseher, aber keine Bücher und keinen Besuch von irgendeiner Art kultureller Ereignisse“

gäbe (IBT08D, Abs. 30). Diese Formen der aus Sicht der Lehrpersonen illegitimen Kultur und die damit verbundene Anstrengungsvermeidung sind hierbei das zentrale Moment des Kulturmodells, denn sie werden als Begründung für die ökonomische und soziale Lage der Betroffenen konstruiert und bedingen die Verstetigung und Weitergabe der Armut gewissermaßen als Kulturform:

„Die haben sich in ihrem Leben eingerichtet auf diesem Level mit der PlayStation, mit dem Handy, dem Fernseher, der Flasche Bier. Und sie leben in gewisser Weise in den Tag hinein.“ (NHR21A, Abs. 196)

Auf Grund der schon beschriebenen „extremen Wohlfahrtsgesellschaft“ (s. o.) sei es demnach überhaupt erst möglich, sich in einem Leben ohne vermeintliche Anstrengung einzurichten. Ermöglicht würde dieser Zusammenhang durch einen als übervorteilend wahrgenommenen Sozialstaat, der zum einen erbrachte Leistungen i. S. v. getaner Arbeit zu wenig entlohne, andererseits aber angebliche „Bequemlichkeit“ (ZABZdL, Abs. 190) durch Sozialleistungen subventioniere und als Kulturform über Generationen hinweg etabliere:

„Wenn Kinder in Haushalten groß werden, wo beide HartzIV-Empfänger sind, Arbeitslosengeld empfangen, dann orientieren sie sich daran und wollen auch nicht mehr, weil es geht ja irgendwie. [...] Deshalb schiebt sich das auch so über Generationen. Was ich kenne, mache ich dann auch.“ (IBH09D, Abs. 90)

4.3 Armut als Mangel der Institutionen

Im Konstruktionsmodell Armut als Mangel der Institutionen (Sozialstaatsmodell) wird der rahmende Aspekt des finanziellen Defizits nicht zuerst dem Verhalten der Betroffenen, sondern zu niedrigen Löhnen oder einem Versagen des Sozialstaats zugeschrieben. Die Lehrkräfte berichten hier von den sogenannten *working poor*⁵, die trotz (mindestens einer) Erwerbstätigkeit an einem von den Lehrkräften beschriebenen Existenzminimum leben:

„Also sie haben die richtigen Eltern, die haben ganz normale Berufe, sind aber auch mit den beiden Berufen leider am Minimum. Friseurin zum Beispiel, ne?“ (NHR21A, Abs. 66)

Die Rahmung der finanziellen Armut wird nicht individualisiert, sondern als strukturelles Problem konstruiert, das sich durch weitere strukturelle Gegebenheiten verstärke. Während im Kulturmodell davon ausgegangen wird, dass Betroffene Unterstützungsleistungen nicht angemessen in Anspruch nehmen würden und die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen aus Sicht der Lehrpersonen unzureichend ausschöpften (4.2), seien die hier Beschriebenen von mangelnder sozialstaatlicher Unterstützung betroffen:

5 Der Begriff *working poor* bezeichnet gemeinhin Personen, die erwerbstätig, aber armutsbetroffen sind. Kritisch anzumerken ist, dass Kriterien der Bezeichnung bislang nicht einheitlich festgelegt sind (Bruckmeier et al. 2010, S. 203; Nollmann 2009; Lohmann 2019).

„Manchmal gibt es andere Fälle. Die liegen einen Euro über der Grenze [Bedarfsgrenze; d. Verf.] und bekommen eben keine finanzielle Unterstützung von Ämtern, das ist ja teilweise dann noch schlimmer für die Kinder.“ (NHR21A, Abs. 40)

Die hier als willkürlich wahrgenommenen Einkommensgrenzen der sozialstaatlichen Unterstützung führen aus Sicht der Befragten zu unterschiedlichen Problemen, die eng mit den drei identifizierten Dimensionen der Armut (4.1) zusammenhängen resp. diese intervenieren. Zum einen könnten Kinder dieser Eltern auf Grund fehlender Möglichkeiten, das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) zu beantragen, nicht an Klassenausflügen teilnehmen, was Aspekte sozialer und kultureller Armut verstärken könne. Zum anderen führe dies dazu, dass die betroffenen Elternhäuser in der Wahrnehmung der Lehrpersonen überlastet seien – entweder, weil sie mehr als einer Berufstätigkeit nachgehen müssten und somit wenig Nähe und Zuwendung zu ihren Kindern herstellen könnten oder weil sie durch „viele Krisen und Probleme“ (ARR27A, Abs. 42) psychisch stärker belastet seien als andere Familien. Neben den sogenannten working poor finden sich in diesem Modell überwiegend Beschreibungen alleinerziehender Elternteile. Der zentrale Unterschied zum Kulturmodell ist die wahrgenommene Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft der Betroffenen. So wird den hier Beschriebenen aus Sicht der Lehrpersonen eine deutlich wahrnehmbare Leistungsbereitschaft attribuiert. Dies zeige sich in allen drei Dimensionen der Armut. Die Ressourcennutzung wird als vorteilhaft beschrieben. Die Betroffenen werden von den Lehrpersonen als „sparsam“, „selbstkontrollierend“ und „diszipliniert“ dargestellt (MMR26D, Abs. 120). Ihr Umgang mit Geld und Ressourcen sei durch Ermöglichungsstrategien gekennzeichnet. Zum einen würden die zur Verfügung stehenden Ressourcen genutzt, um kleinere Ausflüge zu machen, bspw. um die „Großeltern zu besuchen“ und „gemeinsame Erlebnisse zu ermöglichen“ (NHR21A, Abs. 44). Andererseits setzten sich diese Familien proaktiv mit Möglichkeiten ressourcenbezogener Unterstützung auseinander:

„Die kennen sich aus mit dem, was ihnen zusteht, und nutzen sämtliche Möglichkeiten, die es gibt. Wenn wir hier ein Fest haben, dann reisen die auch mit großen Plastikeimern an und nehmen das Essen dann mit, was übrig ist, und selbst, wenn eine Fahrkarte nur zwei Euro kostet, versuchen sie einen Antrag zu stellen.“ (EZN08L, Abs. 36)

Sofern die Lehrpersonen in diesen Familien eine soziale Armut beobachten können, externalisieren sie diese eher als im Kulturmodell; sie wird auf überforderte und beruflich sehr angestrengte Eltern zurückgeführt. Weiterhin beobachten sie, dass diese Familien sich um einen familiären Zusammenhalt bemühen, darauf achten, dass die „Kinder sehr ordentlich angezogen sind und gepflegt zur Schule kommen“ (NRN02, Abs. 44) und auch weitere Familienmitglieder zur Unterstützung der Kinder hinzuziehen, um kleinere Reisen oder die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten zu ermöglichen. Daraus resultiere, dass „diese Kinder oft ein sehr enges Verhältnis zu ihrem Elternhaus“ hätten (ZABZdL, Abs. 78).

Neben einem gepflegten Äußeren würden die Kinder aus den hier wahrgenommenen Familien auch in ihrem Sozialverhalten auffallen. Im Gegensatz zum Kulturmodell sprechen die Lehrpersonen jedoch von einer offensiven Anpassung. Kinder der working poor scheinen zunächst durch eine sehr hohe Selbstständigkeit im Vergleich zu den Mitschüler/-innen aufzufallen. Sie seien „sehr auf sich gestellt“, „wissen sich durchzubeißen“ und könnten – ebenso wie ihre Eltern – „mit dem, was sie haben, irgendwie umgehen“ (NZO14A, Abs. 114). Sie werden als proaktiv hilfesuchend wahrgenommen, stünden aber auch gern unterstützend zur Seite. Darüber hinaus fielen diese Kinder im Klassen- und Schulkontext dadurch auf, dass sie „sehr sehr höflich, ja, wahnsinnig höflich“ seien (NRN02N, Abs. 66) und dadurch nicht nur bei den Lehrpersonen, sondern auch bei ihren Mitschüler/-innen einen integrierten Status einnehmen. Ein soziales Miteinander sei ein wichtiger Bezugspunkt für diese Kinder und Familien:

„Wir sprechen auch durchaus positiv darüber, dass, wenn wir gemeinsam ein Fest machen, dann auch gerade Kinder, wo wir wissen, dass es nicht so reichhaltig zu Hause ist, sich einbringen und einen Kartoffelsalat, einen Nudelsalat und irgendetwas machen.“ (NHR21A, Abs. 180)

Die durch die Lehrpersonen wahrgenommene Anstrengungsbereitschaft der Betroffenen wirkt sich in ihren Beschreibungen auch auf Aspekte der kulturellen Armut aus. Im Gegensatz zum Kulturmodell (4.2) gehen die Lehrpersonen nicht von einer allgemeinen Interessen- und Antriebslosigkeit aus, sondern formulieren vielmehr, dass die hier Beschriebenen auch im kulturellen und Freizeitbereich Möglichkeiten ausschöpfen würden, um ihren Kindern eine möglichst anregungsreiche Entwicklung zu ermöglichen. Die Kinder seien in Sportvereinen tätig, gingen Freizeitbeschäftigungen nach oder würden kleinere Reisen unternehmen und somit auch kulturelle Erfahrungen sammeln können.

5. Fazit und Diskussion

Es wurde gezeigt, dass im Berufsfeld Schule zwei zentrale Konstruktionen von Armut zu finden sind, die sich anhand der Kernkategorie der wahrgenommenen Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft voneinander unterscheiden lassen. Augenscheinlich wird, dass die befragten Lehrpersonen gesellschaftliche Diskurse zu reproduzieren scheinen: Das Kulturmodell ist anschlussfähig an die (Kinder-)Armut als Erziehungsarmut, wie sie Hübenthal für das politische Feld herausarbeiten konnte (Hübenthal 2018, S. 85). Die Armutskonstruktionen im Kultur- und Sozialstaatsmodell lassen darauf schließen, dass die Lehrpersonen von einer offenen Gesellschaft mit niedriger Chancenungleichheit ausgehen, in der sich askriptive Merkmale nicht diskriminierend auf die Bildungs- und Berufskarrieren ihrer Träger/-innen auswirken, sondern diese vielmehr eigenverantwortlich einen sozialen und Bildungsaufstieg gewährleisten könnten, wenn sie pro-aktiv tätig würden (Vietze 2017, S. 13). Damit nehmen die Lehrpersonen neoliberale Diskurse

über einen „überbordenden Wohlfahrtsstaat“ auf, der den „individuellen Müßiggang“ der Betroffenen und damit eine „soziale Vollkaskomentalität“ befördere (Butterwege 2017, S. 124) und blenden strukturelle Diskriminierungen sowie zahlreiche explorierte Langzeitfolgen von Armutsozialisation weitgehend aus (Keim et al. 2019; Berger et al. 2010).

Aus sozialkonstruktivistischer Sicht ist dieser Befund nur scheinbar erwartungsgemäß. Das Alltagswissen der Lehrpersonen, die sich mehrheitlich als mittel- bis wohlständig sowie kulturell und sozial umsorgt beschrieben haben, ist nicht durch tatsächliche eigene Armutserfahrungen geprägt, sondern greift auf gesellschaftliche Konstruktionen und Sozialisationserfahrungen in ihren Herkunftsmilieus zurück. Daraus entsteht eine soziale und habituelle Distanz zwischen ihnen und ihren (armutsbetroffenen) Schüler/-innen (Lange-Vester, 2015), die die Lehrpersonen durch standorts- und seinsgebundene Theorien bearbeiten. Überraschend ist jedoch, dass die Konstruktionen der Lehrpersonen so stark korrespondieren. Es ließen sich in der Untersuchung keine Unterschiede in den Wahrnehmungs- und Deutungsmustern anhand des Alters, der Berufserfahrung, der Schulart oder anderen theoretisch kontrastierenden Dimensionen entdecken. Vielmehr haben die Daten bereits sehr früh im Forschungsprozess eine theoretische Sättigung erreicht⁶.

Vor dem Hintergrund der von Lange-Vester et al. (2019) typisierten und offenbar breit gestreuten Milieuzugehörigkeiten von Lehrpersonen (auch in Abhängigkeit der unterrichteten Schulart) ist zu fragen, warum vermeintlich unterschiedliche soziale Herkunftsmilieus sowie Unterschiede in der Sozialisation (bspw. in der ehemaligen DDR oder als Nachwende-Kind) sich zwar auf pädagogische Orientierungen, aber empirisch nicht auf die Wahrnehmung und Konstruktion von Armut auswirken. So lässt eine milieuspezifische Herkunft offenbar Rückschlüsse auf pädagogische Orientierungen der Lehrpersonen, nicht aber auf ihre Deutungen gesamtgesellschaftlicher Phänomene wie soziale Ungleichheit und Armut zu. Diesbezüglich bleibt offen, wie das Alltagswissen über Armut, das hier rekonstruiert wurde, bei den Lehrpersonen entsteht. Biografisch-narrative Interviews könnten vertiefende Erkenntnisse liefern. Vor dem Hintergrund des Wissens über den Einfluss von Wahrnehmung und Konstruktion von Welt auf Handlungsweisen scheint es darüber hinaus ratsam, die Handlungswirksamkeit der hier rekonstruierten Armutskonstruktionen in den Bildungsinstitutionen zu untersuchen. Mögliche Forschungsfragen könnten individuelle Praktiken in Schul- und Unterrichtspraxis fokussieren. Da es sich bei den hier gefundenen Konstruktionen allerdings auch um nahezu übereinstimmende und damit um potenziell organisationale Deutungsmuster der Pädago-

6 Unter theoretischer Sättigung verstehen Glaser und Strauss (2010, S. 77) den Moment in der Forschung, in dem den entwickelten Kategorien mit Hilfe von weiteren Daten keine weiteren Eigenschaften hinzugefügt werden, es also davon ausgegangen werden kann, dass das untersuchte Phänomen hinreichend erschlossen ist. In der vorliegenden Studie waren die Deutungsmuster (4.2; 4.3) nach 10 Interviews voll entwickelt. Die weiteren Interviews konnten die entwickelten Kategorien nicht weiter ausdifferenzieren, sodass das Sampling beendet wurde.

g/-innen handelt (Buchna 2019, S. 158), erscheint auch die Untersuchung des koordinierten und kooperierenden Handelns der beteiligten Akteur/-innen in instrumentellen Netzwerken zur Kompensation potenzieller Armutsfolgen bei ihren Schüler/-innen empfehlenswert.

Literatur

- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 95–188.
- Becker, D., Birkelbach, K., (2013). Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 207–237.
- Becker, R. (2012). *Bildungsbeteiligung und Bildungschancen*. Bundeszentrale für politische Bildung (Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde.).
- Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. A., Klärner, A., Knabe, A. (2015). Gesichter der Armut in der Stadt und im ländlichen Raum Mecklenburg-Vorpommerns. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In AWO Landesverband Mecklenburg-Vorpommern e. V. (Hrsg.), *Aspekte der Armut in Mecklenburg-Vorpommern*, S. 25–90.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Hannover, B., Müller-Böling, D., Prenzel, M., Wößmann, L. (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Die Bundesländer im Vergleich*. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. München.
- Boehm, A. (1994). Grounded Theory. wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In A. Boehm (Hrsg.), *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz (Schriften zur Informationswissenschaft, 14), S. 121–140.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley (Wiley series in urban research).
- Bourdieu, P. (2010). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB, 8315).
- Bourdieu, P. (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruckmeier, K., Graf, T., Rudolph, H. (2010). Working Poor: Arm oder bedürftig? *ASTA Wirtschafts- Sozialstatistisches Archiv* 4 (3), S. 201–222. 8.
- Buchna, J. (Hrsg.) (2019). *Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Butterwegge, C. (2017). Rechtfertigung, Maßnahmen und Folgen einer neoliberalen (Sozial-)Politik. In C. Butterwegge, B. Lösch & R. Ptak (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–200.
- Butterwegge, C. (2019). Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland? In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 743–767.
- Chassé, K. A., Zander, M., Rasch, K. (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2011). Von Generation zu Generation. Weitergabe von Bildung über die Familie. In T. Eckert, A. von Hippe, M. Pietrass & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101–111.
- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, In-

- terventions- und Fördermöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (2), S. 141–165.
- Fend, H. (2012). Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–165.
- Gerhards, J., Sawert, T. (2018). »Deconstructing Diversity«: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. *Leviathan* 46 (4), S. 527–550.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (2010). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gläser, E., Miller, S., Toppe, S. (2008). Zwischen Ausgrenzung und Normalität — Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–94.
- Helbig, M., Jähnen, S. (2018). *Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Berlin.
- Hübenthal, M. (2018). *Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebung zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten*. Weinheim: Juventa.
- Keim, S., Klärner, A., Knabe, A., Berger, P. A. (2019). Soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Bd. 33. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 585–602.
- Koevel, A. (i.E.). Ein sozialkonstruktivistisch-praxeologisches Konzept zur Rekonstruktion von Deutungsmustern von Armut in der Schule. In J. Stiller, L. Goecke, S. Meister, K. Nave, T. Nesyba und F. Röhr (Hrsg.), *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2020. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kreyenfeld, M.; Krapf, S. (2016). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 119–144.
- Kromer, I. (2017). „Jedes Kinderlachen ladet meine Batterien wieder auf.“. Kinderarmut aus der Perspektive von GrundschullehrerInnen. *soziales kapital* 10 (17), S. 170–182.
- Lange-Vester, A. (2015). Habitusmuster von Lehrpersonen. Auf Distanz zur Kultur der unteren Klassen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (4), S. 360–376.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C., Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen unter mileuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung). Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 27–48.
- Lange-Vester, A., Vester, M. (2018). Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In K.-H. Braun, F. Stübiger und H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 159–183.
- Lewis, O. (2003). The culture of poverty. In M. A. Seligson & J. T. Passé-Smith (Hrsg.), *Development and underdevelopment. The political economy of global inequality*. Boulder, Colo.: Rienner, S. 249–257.
- Lohmann, H. (2019). Armut von Erwerbstätigen. In P. Böhnke, J. Dittmann und J. Goebel (Hrsg.), *Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 199–212.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), S. 89–111.
- Maaz, K., Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primä-

- rer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz und U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–182.
- Müller, T. (2005). Armut von Kindern an Förderschulen. Beschreibung und Analyse des Phänomens der Armut von Kindern an Förderschulen sowie empirische Untersuchung seiner Wahrnehmung bei Förderschullehrern. Hamburg: Kovač.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium. Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3), S. 202–214.
- Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. In K. Maaz, M. Neumann und J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 167–203.
- Nollmann, G. (2009). Working Poor. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61 (1), S. 33–55.
- Schuchart, C., Dunkake, I. (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (1), S. 89–107.
- Solga, H., Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf.
- Strübing, J. (Hrsg.) (2014). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018. Berlin: Verbi Software.
- Vietze, F. (2017). Jenseits von Stand und Klasse? *Soziale Probleme* 28 (1), S. 3–23. DOI: 10.1007/s41059-017-0025-8.
- Witzel, A., Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview. Principles and practice*. London: SAGE.

Arne Koebel
 Universität Bremen
 SOCIUM Forschungszentrum Ungleichheit und Sozialpolitik
 Mary-Somerville-Straße 9
 28359 Bremen

Prof. Dr. Friedemann W. Nerdinger
 Universität Rostock
 Seniorprofessur Wirtschafts- und Organisationspsychologie
 Ulmenstraße 69
 18057 Rostock

Prof. Dr. Matthias Junge
 Universität Rostock
 Lehrstuhl Soziologische Theorie und Theoriegeschichte
 Ulmenstraße 69
 18057 Rostock

Eingereicht am: 15.06.2020
 Überarbeitung eingereicht am: 20.10.2020
 Angenommen am: 30.11.2020