

Ingrid Kromer:

„Jedes Kinderlachen ladet meine Batterien wieder auf.“¹

Kinderarmut aus der Perspektive von GrundschullehrerInnen

1. Die Kehrseite des Wohlstandes: Kinderarmut in Österreich

Das Aufwachsen in familiärer Armut stellt heute eines der zentralen Entwicklungsrisiken für Kinder und Jugendliche dar. (vgl. Zander 2015, Butterwege 2016) Armut ist keineswegs ein Phänomen von Randgruppen, sondern Bedingung und Begleiterscheinung gesellschaftlicher Entwicklungen. Armut und Ausgrenzung² stellen daher auch in Österreich ein drängendes Problem dar und werden spätestens seit der Finanzkrise 2008 in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Bei wachsendem Wohlstand sind Armutsbedrohung und soziale Ausgrenzung breiter Bevölkerungsschichten auch in unserer Gesellschaft Realität. Insbesondere Kinder und Jugendliche sind in einem reichen Land wie Österreich überproportional von Armut betroffen: Sie machen heute lt. EU-SILC 2015³ (vgl. Statistik Austria 2016) mehr als ein Fünftel aller Armutsgefährdeten dieses Landes aus.

In Österreich sind rund 1,5 Millionen Menschen armuts- oder ausgrenzungsgefährdet. Sie leben in Haushalten mit weniger als 60% des nationalen Medianeinkommens⁴ – davon sind 302.000 Menschen ‚erheblich materiell depriviert‘ und damit ihrer existenziellen Teilhabemöglichkeiten beraubt. Diese Personen leiden neben einem geringen Erwerbseinkommen auch unter Einengungen in zentralen Lebensbereichen wie Gesundheit, Ernährung oder Bildung. 298.000 Kinder und Jugendliche bis zum 15. Lebensalter sind armuts- und ausgrenzungsgefährdet. Die Armuts- und Ausgrenzungsquote liegt damit bei 18% aller in Österreich lebenden Personen – bei Kindern und Jugendlichen bis 15 Jahren liegt sie bei 23%. (vgl. Statistik Austria 2016)

Das Profil der armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen ist bekannt, denn die Situation der Mädchen und Buben in diesen ‚Risikogruppen‘ hat sich in den letzten Jahren kaum verändert. Besonders gefährdet sind Heranwachsende in Ein-Eltern-Haushalten, Mehr-Kind-Familien, Familien mit Migrationsgeschichten und geringen Bildungsabschlüssen; ebenso in Familien mit Eltern ohne bzw. geringem Erwerbseinkommen (working poor) sowie in Familien mit besonderen Belastungen wie etwa Krankheit oder Pflege eines Mitgliedes der Familie. Aufgrund des steten gesellschaftlichen Wandels und der Globalisierung kann von einer Zunahme von Armut und Ausgrenzung von Menschen bei wachsendem Wohlstand in unserer Gesellschaft ausgegangen werden.⁵

Armut ist ein „*lebensweltliches, kontextabhängiges und stets interpretationsbedürftiges Phänomen*“ (Beisenherz 2002: 294) und kann nur innerhalb eines Kontextes gedeutet werden. Armut muss dementsprechend ‚relativ‘ betrachtet und bewertet werden. Die EU-Kommission definiert Personen in Armut als

„Einzelpersonen, Familien und Haushalte, die über so geringe materielle, kulturelle und soziale Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedsstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist.“ (EU-Kommission 1991: 4)

Mit der im Jahr 2010 beschlossenen Europa 2020-Strategie⁶ der Europäischen Kommission soll die Anzahl der von Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung betroffenen Menschen in der EU durch intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum deutlich reduziert werden.

Damit dies auch gelingen kann, braucht es einen Armutsdiskurs, der mit einem strukturellen und gesellschaftspolitischen Blickwinkel geführt wird – statt eines derzeit üblichen individualisierenden und biografischen Zugangs. Gerade im Hinblick auf Kinderarmut wird deutlich, dass der „Blame-the-victim“-Ansatz mit der langen Tradition, dass Armut ihre Ursache in der Unfähigkeit des Einzelnen hat, unzureichend ist. Im Gegensatz dazu wird im „Blame-the-system“-Ansatz darauf verwiesen, dass Armut vor allem durch strukturelle Kräfte wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Bildungszugang und berufliche Position in der Gesellschaft (re-)produziert wird. (vgl. Giddens 2001: 316)

Soziodemografische Entwicklungen machen deutlich, dass der Anteil der Heranwachsenden an der österreichischen Bevölkerung, wie auch in allen westeuropäischen Ländern, kontinuierlich abnimmt und es damit verstärkt zu einer Marginalisierung von Interessen und Bedürfnislagen junger Menschen kommen kann. Die gesellschaftspolitische Brisanz des Phänomens Kinderarmut wird damit offensichtlich. Sie stellt eine besonders subtile Form der Exklusion der schwächsten Mitglieder der Gesellschaft dar und wird im Besonderen im Schulalltag offensichtlich.

Ein Blick auf aktuelle empirische Forschungsarbeiten zu Kinderarmut in Österreich zeigt auch auf, dass Kinderarmut in der Schule kaum als relevantes Thema ernst genommen wird, obwohl ein „*wachsender Anteil von Kindern und Jugendlichen in ihren Entwicklungs-, Bildungs- und gesellschaftlichen Teilhabechancen massiv eingeschränkt*“ (Weiß 2006: 18) wird. Kinderarmut ist ein zentrales Entwicklungsrisiko und hat neben einer materiellen immer auch eine immaterielle Seite – die permanente psychische Belastung. (vgl. Kromer/Horvath 2014: 425) Die Grundschule als zentraler Lebensraum für SchülerInnen, in dem lebensnotwendige Kompetenzen erlernt und eine gelingende Sozialisation garantiert werden sollte, ist hier besonders herausgefordert, sich dem Phänomen Kinderarmut zu stellen. Gerade das Wissen um die Tatsache, dass Schulen heute sogar zur Verschärfung von herkunftsbedingten Ungleichheiten beitragen (vgl. Bettmer 2008: 187, Jünger 2008: 100ff), zeigt wie wichtig die Auseinandersetzung mit Kinderarmut als komplexes Problem mit multidimensionalen Auswirkungen im Kontext von Schule ist. Bislang wurde jedoch die Grundschule als mögliches Interventionsfenster wenig berücksichtigt. Dabei bietet sie eine geeignete Interaktionsplattform, Kinderarmut auf unterschiedlichen Ebenen zu begegnen. (vgl. Häußermann 2014, Bliemetsrieder 2007) Das vorliegende Forschungsprojekt will diese Lücke in Österreich schließen, indem es das Thema Kinderarmut von Mädchen und Buben in der Schule in den

Blick nimmt, und insbesondere nach den Deutungsmustern von GrundschullehrerInnen zu diesem gesellschaftlichen Phänomen fragt.

2. Die Sicht von GrundschullehrerInnen auf Kinderarmut: Eine Deutungsmusteranalyse

Kinderarmut stellt eine besonders subtile Form der Exklusion dar, welche gerade auch in der Grundschule als wichtigen Lebensraum von Kindern wirksam werden kann. Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts zielt demgemäß einerseits auf die Wahrnehmung, Deutung und Wirklichkeitsauslegung der Phänomene von Kinderarmut ab, und befasst sich andererseits mit sozialen Handlungsabläufen, Handlungsorientierungen und Handlungsstrategien im Umgang mit Armut in Volksschulen. Damit soll die Frage beantwortet werden, welchen Annahmen, Überzeugungen, (Alltags-)Theorien und Wissensbeständen GrundschullehrerInnen beim Thema Kinderarmut folgen und inwieweit diese ihr pädagogisches Handeln leiten.

2.1 Forschungsfragen

Zentral sind folgende Forschungsfragen: (1) Wie nehmen LehrerInnen Kinderarmut bei ihren SchülerInnen wahr? (2) Wie deuten LehrerInnen Kinderarmut im Kontext gesellschaftlicher Diskurse? (3) Wie gehen LehrerInnen mit Kinderarmut bei ihren SchülerInnen um? (4) Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Stärkung von armutsbetroffenen und armutsgefährdeten SchülerInnen in Volksschulen? Es soll aufgezeigt werden, wie Kinderarmut in der Volksschule aus der Perspektive von handelnden AkteurInnen, insbesondere Lehrpersonen und SchulleiterInnen, wahrgenommen und damit ‚umgegangen‘ wird.

Die Aufgabe zur Bewältigung und Hilfeleistung in Fällen von (Kinder-)Armut wird in modernen Gesellschaften primär Professionellen der Kinder- und Jugendhilfe zugeschrieben. Da das Erkennen und Wahrnehmen von Armut nicht vordringlich zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen gehört, stellt sich die Frage, woraus diese eine adäquate Orientierungsfähigkeit und erfahrungsgelernte Handlungssicherheit gewinnen können. Dies umso mehr, da sich auch in Schulen noch keine soziale Praxis im Umgang mit Kinderarmut eingespielt hat. Weitere Ziele dieses Projekts sind demnach zum einen die Sensibilisierung von LehrerInnen für das Phänomen Kinderarmut und zum anderen die Wahrnehmung ihrer Rolle im Prozess der Förderung seelischer Widerstandsfähigkeit bei armen und armutsgefährdeten Kindern, um diese in ihren Kompetenzen zur Bewältigung von Herausforderungen stärken zu können.

2.2 Forschungsstrategie

Als Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage dient das Paradigma der qualitativen Sozialforschung. Diese umfasst ein breites Spektrum theoretischen und methodischen Verständnisses und erfasst komplexe Wirklichkeiten, indem sie entdeckungsorientiert, verstehend, offen und beschreibend vorgeht. Auf Basis einer wissenssoziologischen Deutungsmusteranalyse (vgl. Oevemann 2001) sollen gesellschaftliche Deutungen und Wissen über Kinderarmut in ihrer Vielfalt abgebildet

werden. Diese Deutungsmuster bilden „ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält.“ (Arnold 1983: 894, zit. nach Ullich 1999: 429) Es geht also um die Analyse jenes Wissens und Sinns, welche LehrerInnenverhalten im Alltag lenken und für das Handeln konstitutiv sind. Die Deutungsmusteranalyse fragt nach kollektiven bzw. intersubjektiven Wissensformen und nicht nach individuellen Einstellungen und Handlungsorientierungen. (vgl. Hitzler 2002) Mithilfe des Deutungsmusteransatzes soll gezeigt werden, dass hinter den höchst individuellen und subjektiv empfundenen Interpretationen des Problems Kinderarmut auf kollektive Wissensbestände rekurriert wird, die sich in einem spezifischen schulischen Milieu herausgebildet haben. So lassen sich auch Unterschiede in der Wahrnehmung und Deutung von Kinderarmut zwischen einzelnen Standorten erklären.

2.3 Methoden, Durchführung und Auswertung

Die Datenerhebung erfolgte mittels diskursiver Interviews (vgl. Ullich 1999) mit 15 GrundschullehrerInnen in einem Wiener Gemeindebezirk an sechs Schulstandorten im Zeitraum zwischen März und April 2015. Die Auswahl orientierte sich nach dem theoretischen Sampling; d. h. es wurden sowohl Berufserfahrung, Geschlecht, Funktion(en) in der Grundschule der befragten Personen als auch das Einzugsgebiet und der Bestandsort der Schulen durch maximale Kontrastierung berücksichtigt. Zusätzlich zu diesen qualitativen Interviews wurde ein Workshop mit ExpertInnen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich wie Schulorganisation, Soziale Arbeit, Armutsforschung, Kinderrechts- und Kinderschutzbewegung im Mai 2016 durchgeführt, mit dem Ziel einer kommunikativen Validierung sowie der Entwicklung und Sammlung von konkreten Handlungsempfehlungen für Schulen, mit deren Hilfe Armutsfolgen für SchülerInnen minimiert werden könnten.

Die Auswertung des umfassenden Datenmaterials erfordert eine spezifische Analysetechnik, da sich Deutungsmuster nicht einfach abfragen lassen, sondern auf latenten, tiefenstrukturellen Ebene liegen und nur bedingt reflexiv zugänglich sind. Die Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1998) bietet allerdings mit ihrem Kodierverständnis eine Herangehensweise und Systematisierung, die das Rekonstruieren von diskursbezogenen Deutungsmustern durch Fallvergleiche und Fallkontrastierung ermöglicht.

3. Kinderarmut in der Grundschule: Kindheit – ein Normalitätskonstrukt?

Im Folgenden werden aus der Fülle der Daten Aussagen von GrundschullehrerInnen über die Wahrnehmung von Phänomenen der Kinderarmut in ihrem professionellen Alltag auf dahinterliegende Deutungsmuster untersucht. Dabei werden diese komplexen Wertgefüge auf leicht überschaubare Grundmuster ‚heruntergebrochen‘ und im Kontext zu Kinderarmut aus dem bisherigen Stand der Analyse dargestellt. Interessanterweise konnte in der Bearbeitung der Interviews bei allen Befragten mehr als nur ein Deutungsmuster identifiziert werden. Das bedeutet, dass innerhalb eines einzelnen Interviews keine durchgängig stringenten Aussagen zu finden sind. Vielmehr beinhalten die jeweiligen Stellungnahmen unterschiedliche und teilweise auch in sich widersprüchliche Auffassungen von Kinderarmut, damit können auch

unterschiedliche Schlussfolgerungen bezüglich möglicher Handlungsstrategien im schulischen Kontext gezogen werden.

Ein differenzierter Blick auf die Aussagen lässt allerdings hinter den generierten Deutungsmustern der Lehrenden ein übereinstimmendes ‚Normalkonstrukt‘ von Kindheit erkennen: Arme Kinder sind ‚anders‘ und weichen auf unterschiedlichen Ebenen (sozial, kognitiv, emotional, monetär) von einem Idealbild einer ‚normalen‘ Kindheit ab, welches den befragten Lehrenden offensichtlich gemeinsam ist. Es scheint ein recht verbindliches Muster zu geben, wie eine ‚normale‘ Kindheit zu sein habe.

Dieses Bild von einer „lange[n], behütete[n] und geförderte[n] Kindheit ist längst zur Norm für alle geworden, aber sie ist voraussetzungsreich, erfordert sie doch neben dem finanziellen Einsatz der Eltern auch deren Bildung, kommunikative Fähigkeiten, kulturelle Güter etc., und so ist sie für ‚kleine Leute‘ eine problematische ‚Erfindung‘.“ (Bühler-Niederberger 2009: 4)

Wenn auch Normalitätskonstruktionen bei der Orientierung und Strukturierung eines hochkomplexen Schullalltages hilfreich sein können, braucht es allerdings deren Bewusstmachung, um sie im Hinblick auf Differenz und Vielfalt modifizieren zu können. (vgl. Link 2003) Ein unreflektiertes Festhalten an einem homogenen Bild von Kindheit verhindert einen strukturellen Zugang zu Armut und Armutsbewältigung.

So überrascht es auch nicht, dass Lehrende vordergründig individuelle Ursachen für Kinderarmut benennen und die Verantwortung dafür – üblicherweise an erster Stelle bei den Eltern – individuell verorten. Verstärkend wirkt dabei eine Bezugnahme auf absolute Armut, deren Existenz im reichen Land Österreich als nicht gegeben angenommen wird.

Denn der Schüler bzw. die Schülerin „hat trotzdem sein[ihr] Handy und er[sie] hat trotzdem jeden Tag sein[ihr] Cola (...) Und ich denke mir arm?“ (09⁷)

Lehrende definieren in der Befragung Armut vorrangig als ‚relativ‘ zum Wohlstand einer Gesellschaft und verorten sie damit nicht unbedingt in der Verantwortung der Gesamtgesellschaft. Denn es wird auf den Wohlfahrtsstaat verwiesen, der es auch monetär benachteiligten Familien grundsätzlich ermögliche, ihre Kinder beim Schulbesuch angemessen zu unterstützen. Immer wieder wird in den Interviews in diesem Zusammenhang der Vorwurf geäußert, Eltern würden sich nicht ausreichend bemühen, wenn finanzielle Ressourcen knapp wären. Unabhängig jedoch von der Verantwortung für die Armut werden Kinder immer als „Schutzbefohlene“ (10) definiert, das heißt, wenn Eltern aus welchen Gründen auch immer für ihre Kinder nicht sorgen können, sind Schule und Kinder- bzw. Jugendhilfe herausgefordert, sich zum Wohle des Kindes einzusetzen.

Gestützt auf dieses Normalitätskonstrukt von Kindheit, welches Disparitäten nicht wahrnimmt, beschreiben Lehrende arme Kinder ganz allgemein als ‚anders‘. Gemeint sind damit sowohl ein sichtbar auffälliges Verhalten wie auch ein auffällig äußeres Erscheinungsbild. In den folgenden Zitaten wird dies so formuliert:

„Mit Kinderarmut verbinde ich, dass es Kinder gibt, die ganz anders aufwachsen als meine eigenen Kinder (...), die ein anderes Erscheinungsbild, einen anderer Zugang zu ihrem Dasein und ihrem Leben und ganz andere Selbstverständlichkeiten als Kinder in meinem sozialen Umfeld, in meinem Freundeskreis, haben.“ (02)

„Mit Kinderarmut verbinde ich nicht unbedingt die finanzielle beziehungsweise die materielle Fundierung, die in der jeweiligen Wohnsituation, also in der jeweiligen Familiensituation besteht, sondern vielmehr die vielfältige Perspektive, die daraus resultiert. Das heißt, die sich abbildet auf schulischer Ebene, auf freizeitpädagogischer Ebene, auf der Sinnstiftung, auf sehr vielfältigen Ebenen.“ (03)

Ganz offensichtlich irritieren von Armut betroffene SchülerInnen auf unterschiedlichen Ebenen Lehrpersonen in ihren Erwartungshaltungen. So beschreibt eine Lehrerin eindrucksvoll ihren Schulwechsel in eine Volksschule mit mehrheitlich benachteiligten Kindern:

„Ich komme eigentlich aus der anderen Welt (...) Oh mein Gott, wo bin ich?“ (01)

Hier wird die für den Berufsstand typische ‚Mittelschichtorientiertheit‘ von LehrerInnen deutlich (vgl. Garrel 2016: 6, Düttmann 2008: 100), die ein Abweichen von der Normalbiografie eines Schulkindes umso mehr irritiert als beispielsweise Personen aus der Sozialen Arbeit. Je nachdem, wie komplex dieses Anderssein wahrgenommen wird, erscheinen individuelle Kompensationsleistungen seitens der Lehrperson oder der Schulgemeinschaft leistbar zu sein oder auch nicht. Denn dieses Anderssein führt zu einem Blick auf die Defizite (z. B. sozial, emotional, kognitiv) und nimmt mögliche Ressourcen armutsbetroffener Kinder kaum wahr.

Kinderarmut wird von Lehrpersonen vor allem nach drei Richtungen hin beschrieben: Armen Kindern fehle es an grundlegenden monetären Dingen, sie wären wenig versorgt bzw. umsorgt und arme Kinder wären in ihrem Verhalten auffällig.

3.1 „Armen Kindern fehlen grundlegende Dinge des (Schul-)Alltags“

Ein Kind ist dann arm, „wenn es schwierig ist, diese Aktivitäten und alles, was in der Schule erforderlich ist, wenn das schwierig ist zu gewährleisten vom Elternhaus her. Zum Beispiel, es fängt an bei den Schuldingen, aber auch bei diversen Schulveranstaltungen, wo man sehr Rücksicht nehmen muss bzw. die dann nicht möglich sind, wenn nicht genug Geld vorhanden ist.“ (06)

Geringe oder fehlende finanzielle Mittel in der Familie führen zu einem Mangel an Gütern und daraus resultierenden eingeschränkten Möglichkeiten der Teilhabe und Mitwirkung im (Schul-)Alltag. Sichtbar wird das beispielsweise an fehlenden oder mangelhaften Lernutensilien, fehlender oder mangelhafter Versorgung mit passender Kleidung (z. B. Winterjacke, Turnsackerl) und Nahrung (z. B. gesunde Jause, warmes Mittagessen). Arme Kinder können oft bei kulturellen oder sportlichen Schulveranstaltungen nicht mitmachen, die zusätzliche Kosten verursachen. Dies führt auch in einigen Schulen (insbesondere in Brennpunktschulen) dazu, dass keine kostenpflichtigen Ausflüge (Theater, Eislaufen etc.) angeboten werden, um Kinder nicht auszuschließen bzw. das Haushaltsbudget von Familien in prekären Lebenslagen nicht zusätzlich zu belasten.

LehrerInnen mit mehrheitlich benachteiligten Kindern in der Klasse sind mit sichtbaren Phänomenen der Kinderarmut und deren Auffälligkeiten deutlich selbstverständlicher konfrontiert, als ihre KollegInnen aus ober- und mittelschichtorientierten Schulumilieus. Letztere neigen dazu, arme Kinder zu

übersehen oder sie durch individuelle Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Förderstunde, Zuschuss vom Elternverein für Schulveranstaltung, private Kleiderspenden) an den bestehenden Standard der Klasse bzw. Schule anzupassen.

3.2 „Arme Kinder sind wenig umsorgt und sich selbst überlassen“

Mangelnde Aufmerksamkeit und Fürsorge in der Familie wird von Lehrpersonen als zusätzlich erschwerende Ursache für Kinderarmut benannt. Auf gesellschaftliche Gründe wie traditionelle Familienarrangements, Arbeitslosigkeit, geringe Löhne (working poor) wird in diesem Zusammenhang kaum Bezug genommen wie auch die folgenden Zitate zeigen:

„Für mich ist Armut nicht unbedingt materielle Armut, sondern auch Armut zum Beispiel, dass die Eltern zu wenig Liebe für die Kinder haben, dass die Kinder daran arm sind.“ (09)

„Es gibt das eine, was das Finanzielle ist und das zweite ist die Kinderarmut von der Verwahrlosung und auch das ist in meinen Augen eine ziemliche Armut und die greift immer mehr um sich herum. Die Kinder bleiben immer mehr sich selbst überlassen.“ (14)

Aus Sicht der Lehrenden liege es vor allem in der Verantwortung von Eltern, insbesondere von Müttern, dafür zu sorgen, dass ihre Kinder gesund ernährt, ausgeschlafen und der Jahreszeit entsprechend gekleidet sind sowie eine kindgerechte Lebensführung haben. Auch liege es in der Verantwortung der Eltern, ihren Kindern anregende und abwechslungsreiche Freizeiterlebnisse zu ermöglichen, so wie das folgende Zitat einer Lehrerin zeigt:

„Damit kämpfen sie am meisten, dass sie bei gewissen Dingen nicht mitreden und mitezählen können. (...) Die können einfach sehr wenig nur erzählen. Die tun am Wochenende nichts, die haben am Wochenende nichts erlebt.“ (06)

Arme Kinder bekommen aus Sicht der Befragten wenig Aufmerksamkeit und Anerkennung von zu Hause, sie sind in der Wahrnehmung der Lehrpersonen emotional auf sich alleine gestellt. Interessanterweise kommen auch Lehrpersonen zu dieser Schlussfolgerung, wenn sie über SchülerInnen aus finanziell gutgestellten Familien berichten, welche zwar materiell alles hätten, aber „*emotional verarmt*“ wären. Derartige Aussagen müssen wohl dahingehend interpretiert werden, dass hier – bewusst oder unbewusst – Kinderarmut als gesellschaftliches Phänomen infrage gestellt oder einer Umdeutung unterzogen wird.

3.3 „Arme Kinder sind in ihrem Verhalten auffällig“

In der Beobachtung der Lehrpersonen wirkt sich Armut unmittelbar auf das Wesen eines Kindes aus und zeigt sich konkret durch unangepasstes Verhalten:

„Ich erlebe es immer in der Art und Weise, wie die Kinder Zuwendung erfahren und wie sie daraus ihr eigenes Verhalten und ihr Umgang hinsichtlich Respekt, sozialer Normen und in einer gewissen Rechtschaffenheit gegenüber dem, was man tut, [zeigen]. Also [Kinderarmut] ist eher etwas, was sich durch

Wesenszüge abbildet und nicht irgendwas, dass das Wesen irgendwie umhüllt oder mit sich trägt.“ (04)

Lehrende sprechen in diesem Zusammenhang auch von auffälligem Verhalten, welches arme Kinder zeigen, und das sich in ganz unterschiedlicher Weise äußert. Sei es durch besondere Unangepasstheit, wie Wildheit oder Rücksichtslosigkeit gegenüber MitschülerInnen; sei es durch stilles, in sich gekehrtes Verhalten. Wenn Lehrpersonen im Interview derartiges Verhalten beschreiben, können sie jedenfalls sehr differenziert und detailliert Auskunft geben. Das legt den Schluss nahe, dass ab dem Zeitpunkt, an dem ein/e SchülerIn als ‚arm‘ identifiziert wird, dieses Kind in seiner Erscheinung und seinem Verhalten sehr genau beobachtet wird.

Allen hier beschriebenen Deutungsmustern gemeinsam ist der Umstand, dass arme Kinder aus Sicht der befragten Lehrpersonen ein ‚Anderssein‘ in den Schulalltag einbringen, welches nicht nur das bestehende Normalitätskonstrukt infrage stellt, sondern auch alle davon abgeleiteten Rahmenbedingungen und Regeln schulischen Lehrens und Lernens. Die Deutung von Kinderarmut als ein individuelles Phänomen – für das es zudem in Österreich eine umfangreiche gesellschaftliche Absicherung gäbe – erscheint hier als schlüssiges Konzept für LehrerInnen, welche sich auch im System Schule alleingelassen fühlen und wissen. Eine Deutung von Kinderarmut als gesellschaftliches Phänomen müsste nicht nur zur Verwerfung des Normalitätskonstrukts von Kindheit führen, sondern fordert auch das System Schule zur Entwicklung von geeigneten strukturellen Maßnahmen heraus.

4. Schlussfolgerung: Kinderarmut überwiegend ein individuelles Phänomen bei Lehrenden

In den Interviews mit den GrundschullehrerInnen wird deutlich, dass die involvierten Schulen vor allem private Ressourcen von engagierten Einzelpersonen nutzen und LehrerInnen ihre Handlungsorientierungen wenig systemisch denken und entwickeln, um Kinderarmut in den Schulen nachhaltig zu begegnen. Es wird hier auch ein Normalitätskonstrukt von Schule sichtbar, mit der sich die jeweiligen Volksschulen unabhängig davon, ob sie in sozialen Brennpunkten stehen oder nicht, vergleichen und bewerten.

Konkurrenz als immanenter Faktor im derzeitigen Schulsystem führt bei Lehrkräften mit Kindern in prekären Lebenslagen zu hohen Anforderungen und steigenden Frustrationen, da sie beispielsweise nie bei verschiedenen Ausschreibungen wie Leistungstest im Bezirk mit Schulen, die kaum benachteiligte Kinder in ihren Klassen haben, mithalten können. Auch wenn in Schulen vereinzelt Schulleitungen und kollegiale LehrerInnenteams für den Erfahrungsaustausch zur Verfügung stehen, Elternvereine punktuell bei kostenpflichtigen Schulveranstaltungen wie Schikursen, Kulturangeboten oder Projekten im Rahmen des Unterrichts, SchülerInnen in Armutslagen finanziell unterstützen und Förderprogramme wie Sprachförderung oder Hausaufgabenbetreuung anbieten, müssen letztlich Grundschulen bzw. LehrerInnen stellvertretend für die (Stadt-)Gemeinde die sozialen Probleme und Herausforderungen am Schulstandort bewältigen bzw. kompensieren. Dass GrundschullehrerInnen sich mit den zur Verfügung stehenden geringen Mitteln oft auch überfordert, hilflos und alleingelassen fühlen, und vereinzelt auch den Blick auf die Lebenslagen armutsbetroffener oder gefährdeter Kinder ausblenden, erscheint dann nicht überraschend.

LehrerInnen reagieren zumeist empathisch auf Situationen mit Kindern aus prekären Lebenslagen und geben kompensatorische Hilfe, ohne auf theoriegeleitetes Wissen zurückgreifen zu können. Der Wunsch, ein Rüstzeug zu haben, um adäquat reagieren zu können und soziale (auch herkunftsbedingte) Ungleichheiten nicht zu verstärken, wird immer wieder formuliert, da Handeln zumeist intuitiv passiert. So wird beispielsweise der Wunsch nach einem professionellen Austausch unter KollegInnen innerhalb der Schule geäußert, der nicht nur informell und zufällig stattfindet, sondern von der Schulleitung organisiert werden soll. Weiters werden die Behandlung des Themas ‚Umgang mit Armut im schulischen Kontext‘ in der LehrerInnenausbildung bzw. ein Angebot in der LehrerInnenfortbildung als wichtige Maßnahmen benannt, um Kinderarmut auch in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Dimension wahrnehmen und vorurteilsfrei handeln zu können.

5. Ausblick: Umsetzung von nachhaltigen strukturellen Maßnahmen ist möglich

Ausgehend von den Ergebnissen des Workshops mit ExpertInnen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich, sollen an dieser Stelle einige Erkenntnisse und mögliche Handlungsstrategien vorgestellt werden, welche Armutsfolgen für SchülerInnen in Schulen minimieren helfen bzw. zu einem adäquaten Umgang mit Kinderarmut im schulischen Kontext führen.

Jede Schule habe ihre Chancen und Herausforderungen, so die ExpertInnen im Workshop. Deshalb gehe es darum – und das zeigten auch vereinzelt Schulen auf – sich als eine ‚andere‘, aber dennoch ‚gute‘ Schule zu positionieren. Solche Schulen würden keinen Wert auf einen Vergleich mit anderen Schulen legen, sondern ihr je eigenes Schulprofil entwickeln: eine neue Schulkultur, die Anerkennung und Respekt im Umgang mit benachteiligten Kindern als selbstverständlich erachte, die SchülerInnen Mitsprache ermögliche und bei den Ressourcen der Mädchen und Buben, unabhängig von deren Lebenslage, ansetze. Eine derartige Schulkultur ziele darauf ab, Kinder auch mit ihren Stärken und nicht nur mit ihren Defiziten und Benachteiligungen zu sehen. So erzählt beispielsweise eine Direktorin ganz stolz von einem Musikprojekt, in dem SchülerInnen ihrer Schule im Konzertsaal auftraten:

„Wir Kinder sind nicht arm, wir singen jetzt dort! Dann haben sie auch Haltung. Das merkt man wie sie dort auftreten und sich zum Chor formatieren. Das ist sichtbar, wow! Also solche Sachen machen wir oder wo Sprache und Lernen nicht vordergründig ist. Zum Beispiel da haben sie ein Theaterstück gemacht und das war dann für die Kinder toll – Selbstbewusstsein stärken (...) Also immer irgendwie versuchen diese Kindern zu stärken, glaube ich auch.“ (01)

Schule kann Rahmenbedingungen schaffen, um die Folgen von Armutserfahrungen geringer zu halten bzw. besser bewältigen zu können, jedoch *„School can not compensate for society“* (04), so ein Lehrer. Neben einem wertschätzenden Umgang auf der Ebene der Kinder nennen die LehrerInnen auch die Elternarbeit als wichtigen Baustein der Armutsbewältigung. Niederschwellige Angebote wie Elterncafés, die es ermöglichen, Brücken zwischen den Lehrkräften und den Eltern zu bauen, werden als hilfreich gesehen, unterschiedlichste (nicht nur sprachliche) Barrieren abzubauen.

Auf der Schulebene wird von den ExpertInnen die Vernetzung und Öffnung der Schulen nach außen als zentraler Faktor für die Bewältigung von Kinderarmut gesehen. Grundschulen sollen sich zum Gemeinwesen hin öffnen und damit auch

eine Mitverantwortung für soziale Probleme und Herausforderungen am Schulstandort von der Gemeinde bzw. dem Bezirk einfordern, um diese auch in der Folge gemeinsam zu tragen und zu bewältigen. Schließlich geht es auch um das Einbeziehen von (zivil-)gesellschaftlichen Gruppen in einem partnerschaftlichen Ansatz sowie um eine enge Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, um benachteiligte SchülerInnen gezielt unterstützen und ihre Entfaltungsmöglichkeiten und Bildungschancen verbessern zu können.

„Armut zeigt individuelle Gesichter, aber trägt tief eingegrabene strukturelle Züge.“ (Zander 2015: 263)

Diese strukturellen Faktoren gilt es aufzuspüren und zu erkennen, um mit geeigneten Maßnahmen Armutslagen von Mädchen und Buben im Grundschulalltag durch die Schaffung von günstigen Bedingungen begegnen zu können.

Verweise

¹ Originalzitat einer Grundschullehrerin im Rahmen des Projekts (Interview 05).

² Der Begriff der sozialen Ausgrenzung fand im Fachdiskurs rasch Einzug und hat damit den Armutsbegriff vielfach ersetzt bzw. werden die Begriffe gemeinsam verwendet. Der Europäische Rat spricht von einer Wechselwirkung von sozialer Ausgrenzung und Armut: *„Armut kann in dem Sinn zur sozialen Ausgrenzung führen, dass Menschen vom Arbeitsmarkt abgeschnitten sind, nicht an dominanten Verhaltens- und kulturellen Mustern teilnehmen, soziale Kontakte verlieren, in einer stigmatisierten Gegend wohnen und nicht von Wohlfahrtseinrichtungen erreicht werden.“* (Dimmel/Heitzmann/Schenk 2009: 76)

³ EU-SILC (European Community Statistics on Income and Living Conditions) ist eine europaweite Erhebung durch die Statistik Austria über Einkommen und Lebensbedingungen von Personen in Privathaushalten. EU-SILC wurde im Jahr 2004 als zentrale Quelle für vergleichende und methodisch harmonisierte Statistiken zu Armut und sozialer Eingliederung per Verordnung des Europäischen Rates und des Europäischen Parlaments eingeführt. Alle Mitgliedstaaten sind demnach zur Erhebung von Daten zu Einkommen und Lebensbedingungen und zur Berechnung von gemeinsamen Indikatoren verpflichtet. (vgl. Statistik Austria 2016)

⁴ Lt. EU-SILC 2015 liegt die Armutsgefährdungsschwelle von Singlehaushalten bei 1163 Euro pro Monat, bei Paaren und Familien mit Kindern wird mit Faktoren (0,5 je Erwachsene, 0,3 je Kinder unter 14 Jahren) hochgerechnet. (vgl. Statistik Austria 2016)

⁵ Auch in der vorliegenden Studie werden jene Gruppen von Kindern als armutsgefährdet und armutsbetroffen von den Lehrenden beschrieben, die in offiziellen Statistiken (vgl. Statistik Austria 2016) ausgewiesen werden: Es sind auch hier überproportional jene Kinder, die in Familien mit Migrationshintergrund (und hier vorwiegend aus der Türkei), mit erwerbslosen Eltern oder Eltern mit geringen Löhnen, oder mit Müttern in Ein-Elternfamilien in prekären Lebenslagen leben.

⁶ Seit dem Jahr 2010 werden zum Monitoring (EU-SILC) des Ziels der Europa 2020-Strategie, Teilhabemöglichkeiten zur Verminderung von Armut zu fördern, auch die Zahl der von sozialer Ausgrenzung gefährdeten Personen und die dazugehörigen Indikatoren ermittelt.

⁷ Zitate von Lehrenden aus den Interviews sind durch die Nummer des entsprechenden Primärdokuments belegt.

Literatur

Beisenherz, Heinz Gerhard (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft – das Kainsmal der Globalisierung. Leverkusen: Leske u. Budrich.

Bettmer, Franz (2008): Soziale Ungleichheit und Exklusion – Theoretische und empirische Bezüge im Kontext von Schule und Jugendhilfe. In: Bettmer, Franz / Maykus, Stephan / Prüß, Franz / Richter, André (Hg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-212.

Bliemetsrieder, Sandro Thomas (2007). Kinderarmut und krisenhafter Grundschulalltag. Sozioanalytische Fallrekonstruktionen als Orientierungshilfe für die Grundschulpädagogik und soziale Arbeit. München: Herbert Utz Verlag.

Bühler-Niederberger, Doris (2009): Ungleiche Kindheiten – alte und neu Disparitäten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 17/2009, S. 3-8.

Butterwegge, Christoph (2016): Armut. Köln: PapyRossa Verlag.

Dimmel, Nikolaus / Heitzmann, Karin / Schenk, Martin (Hg.) (2009): Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck: Studien Verlag.

Düttmann, Susanne (2008): Armut und soziale Benachteiligung in der Grundschule – Zur Synthese von Grundschule und Sozialer Arbeit. In: Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 99-102.

EU-Kommission (1991): Schlussbericht des zweiten Europäischen Programms zur Bekämpfung der Armut 1985-1989, KOM 29 endgültig, 12.2.1991. Brüssel: Europäische Kommission, S. 4.

Garrel, Magda von (2016): Können auch arme Schüler von einer guten Schule profitieren? In: Schulpädagogik-heute, 13, 7. Jg., S. 1-12.

Giddens, Anthony (2001): Sociology. Cambridge: Polity.

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: H. Huber Verlag.

Häußermann, Viktoria (2014): Armut im Grundschulalltag. Eine qualitative Studie über die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern und pädagogischen Fachkräften. Würzburg: Ergon Verlag.

Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: Forum Qualitativen Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3/2, <http://www.qualitative-research-net/fqs/fqs.htm> (23.12.2016).

Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kromer, Ingrid / Horvat, Gudrun (2014): Kinderarmut – Wie erfahren Kinder in Österreich Armut? In: Dimmel, Nikolaus / Schenk, Martin / Stelzer-Orthofer, Christine (Hg.): Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, S. 423-434.

Link, Jürgen (2003): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Oevermann, Ulrich (2001): Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schetsche: Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: sozialer Sinn, 3, S. 537-546.

Statistik Austria (2016): Tabellenband EU-SILC 2015. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=107533 (26.2.2016).

Ullich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 28, Heft 6, 12, S. 429-447.

Weiß, Hans (2006): Kinderarmut und ihre Bedeutung für die Heil- und Sonderpädagogik. In: Z Behinderte (1). Graz: Initiative für behinderte Kinder und Jugendliche.

Zander, Margherita (2015): Laut gegen Armut – leise für Resilienz. Was gegen Kinderarmut hilft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Über die Autorin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ingrid Kromer

ingrid.kromer@kphvie.ac.at

Pädagogin und Soziologin, langjährige Tätigkeit in der außerschulischen Jugend(sozial)arbeit und in der sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung;

seit 2010 Professorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems in Lehre und Forschung;

aktuelle Schwerpunkte: Kinderarmut, Diversität, Zivilcourage.

Zusammenfassung

Der Beitrag präsentiert nach einer theoretischen Einführung in das Thema Kinderarmut (1) ausgewählte Ergebnisse eines an der KPH Wien/Krems⁷ verorteten empirischen Forschungsprojekts. Die Studie geht der Frage nach, welchen Annahmen, (Alltags-)Theorien und Wissensbeständen GrundschullehrerInnen zum Thema Kinderarmut folgen und inwieweit diese ihr pädagogisches Handeln leiten (2). Der vorliegende Text fasst ausschnittsweise drei Deutungsmuster für Kinderarmut zusammen, die aus den Interviews mit den GrundschullehrerInnen generiert werden konnten (3). Dabei fällt auf, dass die Sichtweisen der befragten Lehrpersonen fast durchgängig von einem Normalitätskonstrukt von Kindheit geprägt werden, welches die Wahrnehmung und Deutung von Kinderarmut mitbestimmt. Diese Positionierung führt u. a. dazu, dass die befragten LehrerInnen Kinderarmut vorwiegend individuell und biografisch begründen und gesellschaftlich-strukturelle Sichtweisen nur peripher angedacht werden (4). Diese strukturellen Faktoren gilt es jedoch zu erkennen, um mit geeigneten Maßnahmen Armutslagen von Kindern im Grundschulalltag durch die Schaffung von günstigen Bedingungen begegnen zu können (5). Das erfordert von den Grundschulen eine Öffnung und Vernetzung mit anderen – öffentlichen wie privaten – Einrichtungen, hin zu einer multiprofessionellen Austauschplattform für LehrerInnen und sozialpädagogische Fachkräfte.

Schlagworte: Kinderarmut, Grundschule, empirische Studie, Deutungsmusteranalyse

Abstract

After having given a theoretical introduction of child poverty (1), this article presents selected results of an empirical research project, which has been carried out at KPH Vienna/Krems. The study centers around the question which assumptions, (everyday) theories and knowledge can be found among primary school teachers regarding child poverty and which of these are responsible for their educational action (2). This paper deals with three different interpretative patterns of child poverty taken from interviews with primary school teachers (3). One striking result is that the point of view of teachers relies on a common concept of childhood and it is this concept of normality that influences their perception and interpretation of child poverty. This leads to the fact that the interviewed teachers see the reasons for child

poverty mainly as individually and biographically explainable whereas structural reasons are only peripherally mentioned (4). However, it is these structural factors that need to be recognized in order to take suitable measures to help tackle child poverty by creating favourable conditions (5). As a result, primary schools need to be open and connected to other – public as well as private – institutions and there is a need for a multi-professional platform of exchange for teachers and social education workers.

Keywords: child poverty, primary school, empirical study, interpretive paradigms