

Elementare Bildungseinrichtungen als Schlüsselstelle zur Unterstützung armutsbetroffener Familien?

Subjektive Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen
in Bezug auf armutsbetroffene Familien und daraus folgende Konsequenzen
für die Elementarpädagogik und Soziale Arbeit

Elementary educational institutions as a key point to support families affected by poverty?

Kindergarten pedagogues' subjective points of view and manners in relation to families
affected by poverty and consequential effects on elementary education and social work

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts in Social Sciences (MA)

der Fachhochschule FH Campus Wien

Masterstudiengang: Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit

Vorgelegt von:

Tamara Pfeifer, BA

Personenkennzeichen:

c1910811021

Erstbetreuerin / Erstbegutachterin:

Mag.^a Barbara Neudecker, MA

Zweitbetreuerin / Zweitbegutachterin:

Dr.ⁱⁿ DSAⁱⁿ Karin Rowhani-Wimmer

Eingereicht am:

10.11.2021

Erklärung:

Ich erkläre, dass die vorliegende Masterarbeit von mir selbst verfasst wurde und ich keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet bzw. mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Datum: 10.11.2021

Unterschrift:

A handwritten signature in blue ink that reads "Tanara Pfeifer". The signature is written in a cursive style with a clear, legible font.

Vorwort

Die Masterarbeit ist in der vorliegenden Form
der Unterstützung vieler Menschen zu verdanken:

Den **Interviewpartnerinnen**: Herzlichen Dank, dass ihr eure mitunter sehr berührenden Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis mit mir geteilt habt.

Meiner **Betreuerin Mag.^a Barbara Neudecker, MA**: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, mich zu betreuen und mich bei diesem Prozess zu begleiten. Und vor allem vielen Dank für Ihre Geduld und Flexibilität!

Der Vortragenden **Mag.^a Irina Posteiner-Schuller, MA** und meinen **Studienkolleg*innen**: Merci, für Ihr und euer konstruktives Feedback zu der Erstfassung des Exposés in der Lehrveranstaltung „Masterarbeit-Erstellung“.

Der Vortragenden **Mag.^a Kathrin Wenninger, MA**: Danke sehr für die Konkretisierung erster Ideen im Rahmen der Lehrveranstaltung „Forschungsfelder zur Konzeptentwicklung“.

Der **Gatekeeperin** und den **Kolleg*innen**: Besten Dank für eure Mithilfe beim Samplingprozess.

Der **Forscher*innengruppe**: Danke vielmals für eure Expertise und eure Anregungen.

Den **Korrekturleser*innen**: Grazie für eure Expertise!

Meiner **Familie**: Dankschee für das Beistehen, die mentale Unterstützung und das schnelle Handeln als die Festplatte nicht mehr wollte und der Lüfter drohte aufzugeben.

Lukas: Ein herzliches Dankeschön für das Beistehen und deine Unterstützung in einer sehr nervenaufreibenden Zeit.

Meinen **Freund*innen**: Thank you für euer Verständnis und eure Motivation.

Meinen **Studienkolleginnen** - Steffy, Nadine, Sara, Sarah, Hanna: Gracias für die schöne Studienzeit und eure Unterstützung bei der Masterarbeit.

Alex und meinen **Arbeitskolleg*innen**: Hvala für deine und eure Unterstützung sowie dein und euer Verständnis.

D A N K E

Kurzfassung

Im Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit stehen die Wahrnehmung und der Umgang mit armutsbetroffenen Familien und den damit verbundenen biopsychosozialen Belastungen aus der Perspektive von Kindergartenpädagog*innen mit und ohne Leitungsfunktion in elementaren Bildungseinrichtungen.

Ziel dieser Arbeit war es, einen Einblick in das professionelle Verständnis von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren Belastungen zu gewinnen. Weiters zielt diese Forschungsarbeit darauf ab, Kindergartenpädagog*innen für die Wahrnehmung biopsychosozialer Belastungen von (armutsbetroffenen) Familien zu sensibilisieren und Handlungsmöglichkeiten auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen der Elementarpädagogik und der Sozialen Arbeit aufzuzeigen.

In einem Theorieteil wurden die Themen Armut, Kinderarmut sowie elementare Bildungseinrichtungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für Armutsprävention beleuchtet, um anschließend diese Thematik empirisch zu erforschen.

Während es in Deutschland bereits mehrere Forschungen zur Armutsthematik aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte gibt, zeigt sich für Österreich eine Forschungslücke. Das Forschungsinteresse bestand daher darin, das Ausmaß der Wahrnehmung und der Umgangsweisen gegenüber diesen Familien und ihren Belastungen aus der Perspektive von Kindergartenpädagog*innen zu erforschen.

Hierfür war folgende Forschungsfrage maßgeblich: *Welche subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen lassen sich über die Analyse von Interviewtranskripten rekonstruieren und wie kann es im elementarpädagogischen Setting unter Zuhilfenahme der Disziplin der Sozialen Arbeit gelingen, diese Familien zu unterstützen?*

Anhand von sechs problemzentrierten Interviews und der Anwendung einer Fallvignette wurden subjektive Sicht- und Umgangsweisen von ausschließlich weiblichen Kindergartenpädagoginnen mit und ohne Leitungsfunktionen ermittelt und anschließend mittels der dokumentarischen Methode ausgewertet.

Die empirischen Ergebnisse zeigen auf, dass Armut eine präsente Thematik in den elementaren Einrichtungen darstellt. Aus den subjektiven Sicht- und Umgangsweisen der interviewten Kindergartenpädagoginnen ließen sich Typen ableiten, die die verschiedenen Sicht- und Umgangsweisen mit armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen abbilden. Ein zentrales Ergebnis stellt hierbei dar, dass das Tabuthema Armut in Assoziation mit Schamgefühlen bei der Mehrheit der Kindergartenpädagoginnen zu Unsicherheiten im Handeln führt. Eine Kooperation und Vernetzung mit Sozialarbeiter*innen werden als eine mögliche Ressource wahrgenommen, wobei hierzu auch eine Skepsis bzgl. der Zusammenarbeit mit einer anderen Disziplin und Ängste vor Stigmatisierung geäußert werden.

Zusammenfassend lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass elementare Bildungseinrichtungen eine Schlüsselstelle für die Unterstützung armutsbetroffener Familien unter bestimmten Voraussetzungen darstellen können.

Abstract

This master's thesis focuses on the perception and handling of families affected by poverty and associated biopsychosocial burdens from the perspective of kindergarten pedagogues with and without a management function in elementary educational institutions.

The aim of this work was to give an insight into the professional understanding of kindergarten pedagogues regarding their actions in relation to families affected by poverty and their associated burdens. Furthermore, this research aims at sensitizing kindergarten pedagogues for the perception of biopsychosocial stress in those families (affected by poverty) and to show possible actions also regarding the cooperation between the disciplines of elementary pedagogy and social work.

In the theoretical part, the topics of poverty, child poverty and elementary educational institutions were examined with regard to their significance for poverty prevention, followed by the empirical investigation of this topic.

While there are already several studies in Germany on the topic of poverty from the perspective of pedagogical professionals, there is a research gap in Austria. The main research interest was therefore to investigate the extent of the perception and the ways how to deal with families affected by poverty and their burdens from the perspective of kindergarten pedagogues.

The central research question was: *Which subjective perceptions and ways of dealing with families affected by poverty and their biopsychosocial burdens by kindergarten pedagogues can be identified by analyzing interview transcripts and how can these families be supported in an elementary educational setting with the help of social work?*

Based on six problem-centered interviews and the application of a case example, subjective perceptions and approaches of kindergarten pedagogues with and without management functions were ascertained and subsequently evaluated using the documentary method.

The empirical results show that poverty is a common issue in elementary educational institutions. From the subjective perceptions and approaches of the interviewed kindergarten pedagogues types could be derived that represent the different views and approaches to families affected by poverty and their biopsychosocial burdens. A main result is that poverty is a taboo topic and associated with feelings of shame which leads to insecurities in the actions of the majority of kindergarten pedagogues. Cooperation and networking with social workers are perceived as a possible support, although skepticism regarding cooperation with another discipline and fears of stigmatization are also mentioned.

In summary, the findings lead to the conclusion that, under certain conditions, elementary educational institutions can play a key role in supporting families affected by poverty.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ABGB	Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch
Anm.	Anmerkung
BGBI.	Bundesgesetzblatt
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
et al.	et alii
EU	Europäische Union
EU-SILC	European Union Statistics on Income and Living Conditions
Hg.	Herausgeber*innen
H. i. O.	Hervorhebung im Original
I	Interview
Kap.	Kapitel
LGBl.	Landesgesetzblatt
o. J.	ohne Jahr
sic	so stand es geschrieben
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
Verf.	Verfasserin
vgl.	vergleiche
vs.	versus
v. a.	vor allem
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Schlüsselbegriffe

Armut

Armutsbekämpfung

Armutsprävention

biopsychosoziale Belastungen

elementare Bildungseinrichtungen

Familienarmut

Kinderarmut

Kindergarten

Kooperation

Soziale Arbeit

Vernetzung

Key terms

biopsychosocial burdens

child poverty

cooperation

elementary educational institutions

family poverty

kindergarten

networking

poverty

poverty prevention

poverty reduction

social work

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. DAS PHÄNOMEN ARMUT	6
2.1 Annäherung an den Begriff Armut anhand von Armuts- konzepten	6
2.2 Annäherung an Armut anhand der Definition der Europa 2020- Strategie	8
2.3 Annäherung an Armut anhand des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses	10
2.3.1 Armut - ein gesellschaftliches Konstrukt	10
2.3.2 Armut – ein gesellschaftliches und multifaktorielles Problem	11
2.3.3 Armut - ein mehrdimensionales Phänomen	13
2.4 Zusammenfassung des zweiten Kapitels	14
EXKURS: DIE COVID-19-PANDEMIE UND ARMUT	14
3. DAS PHÄNOMEN FAMILIEN– UND KINDERARMUT	16
3.1 Das Phänomen Kinderarmut	16
3.1.1 Kinderarmut – ein im 20. Jahrhundert entdecktes Problem.....	17
3.1.2 Kinderarmut – ein strukturell zu bekämpfendes Problem	18
3.1.3 Kinderarmut – ein wirkendes Problem auf die Lebenslage der Kinder	19
3.2 Armutserfahrungen und ihr Einfluss auf die familiäre Lebens- lage	24
3.3 (Kinder-)Armut als Risikofaktor	28
3.3.1 Definition von (Kinder-)Armut als biopsychosozialer Risikofaktor.....	28
3.3.2 (Kinder-)Armut als biopsychosozialer Risikofaktor für die Entwicklung und das Kindeswohl.....	31
3.4 Zusammenfassung des dritten Kapitels	33
EXKURS: DIE COVID-19-PANDEMIE UND KINDERARMUT	33
4. ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND IHRE BEDEUTUNG IN DER ARMUTSBEKÄMPFUNG UND ARMUTSPRÄVENTION	35
4.1 Elementare Bildungseinrichtungen als geeignete Institutionen zur Armutsprävention oder gar zur Armutsbekämpfung?!	35
4.1.1 Der gesetzliche Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen in Wien	36
4.1.2 Befürwortende Gründe und Stimmen zur Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen.....	37
4.1.3 Skeptische Stimmen zur Armutsprävention in elementaren Einrichtungen...	40

4.2 Gestaltungsmöglichkeiten zur Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen.....	44
4.2.1 Armutspräventives und -sensible Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen.....	44
4.2.2 Präventions- und Bildungsketten	47
4.2.3 Familienzentrum.....	48
4.2.4 Soziale Arbeit im Kindergarten	49
4.3 Zusammenfassung des vierten Kapitels	50
5. EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND	50
6. EMPIRISCHE FORSCHUNG.....	51
6.1 Darstellung des Forschungsinteresses	51
6.2 Begründung der Forschung als qualitatives Forschungsdesign	53
6.3 Problemzentriertes Interview als Erhebungsmethode.....	54
6.4 Beschreibung der Datenerhebung.....	55
6.4.1 Beschreibung des Samplingprozesses.....	55
6.4.2 Beschreibung der Stichprobe.....	58
6.4.3 Beschreibung der Interviewdurchführung.....	59
6.5 Die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode.....	60
7. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	62
7.1 Konstruktionen von Armut – Fallinterner Vergleich	63
7.1.1 K1A – „Bildung steht jedem Kind zu, egal was die finanziellen Ressourcen sind“ (I1: Z335-336).....	63
7.1.2 K2A – „man muss diese Familien und die Leute kennenlernen“ (I2: Z27-28)	64
7.1.3 K1B – „(...) , weil was ist dann Armut?“ (I3: Z22)	65
7.1.4 K1C – „dass des in Österreich möglich ist“ (I4: Z15).....	66
7.1.5 K1D – „empfind ich nicht so teuer. Ja, ich für mich.“ (I5: Z65-66).....	67
7.1.6 K2D – „es san eh immer die gleichen, die nix bringen.“ (I6: Z9).....	67
7.1.7 Resümee - Konstruktionen von Armut	68
7.2 Fallübergreifende Analyse und Typenbildung	69
7.2.1 Typen zum Bereich der Wahrnehmung	69
7.2.2 Typen zum Bereich der Zuständigkeit.....	75
7.2.3 Typen zum Bereich der Interventionen	80
7.2.4 Typen zum Bereich der Sozialen Arbeit im Kindergarten	83
7.2.5 Resümee - Übersicht über die rekonstruierte Typologie	86
8. INTERPRETATION UND DISKUSSION ZENTRALER ERGEBNISSE	88

8.1	Arm oder nicht arm? – Wahrnehmung von Armut	88
8.2	Sind wir zuständig? – Zuständigkeitsgefühl für Belastungen armutsbetroffener Familien	91
8.3	Wie wird interveniert? – Interventionen zur Unterstützung armutsbetroffener Familien	94
8.4	Soziale Arbeit als „die“ Lösung? – Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik	96
9.	RESÜMME UND AUSBLICK	97
9.1	Beantwortung der Forschungsfrage und Bezugnahme zur These	97
9.2	Limitationen und Forschungsdesiderate	99
9.2.1	Limitationen dieser Forschungsarbeit	99
9.2.2	Forschungsdesiderate	101
9.3	Schlussfolgerungen für die Berufspraxis	102
	LITERATURVERZEICHNIS	104
	INTERVIEWTRANSKRIPTE	119
	TABELLENVERZEICHNIS	120
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	120
	ANHANG A – ÜBERSICHT ÜBER DIE ECKDATEN VON STUDIEN.....	121
	ANHANG B – ÜBERSICHT ÜBER RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN.....	123
	ANHANG C – DARSTELLUNG DER DATEN ZU DEN SOZIALEN INDIKATOREN DER WIENER BEZIRKE	126
	ANHANG D – INFORMATIONSSCHREIBEN 1 AN DIE EINRICHTUNGEN.....	130
	ANHANG E – INFORMATIONSSCHREIBEN 2 AN DIE EINRICHTUNGEN.....	131
	ANHANG F – KURZFRAGEBOGEN FÜR DIE INTERVIEWTEN PERSONEN	132
	ANHANG G – LEITFADEN FÜR DAS INTERVIEW.....	134
	ANHANG H – POSTSKRIPTUM.....	137
	ANHANG I – TRANSKRIPTIONSREGELN.....	138
	ANHANG J – TRANSKRIPTAUSSCHNITT	140
	ANHANG K – DISKURSBEWEGUNGEN	141

*„Liebe Hadaska! [...] Du hast das volle Recht zu spielen und fröhlich zu sein.
Du hast ein Recht auf ein bequemes Bett, auf ein Bad und saubere Wäsche, auf Kekse,
sonnige Gedanken und süße Träume in der Nacht.
Ich schreibe das, um dieses Recht zu bestätigen, weil deine Mitmenschen andere Prinzi-
pien verkünden. Am wenigsten für sich selbst und alles für die anderen. [...].“*

Janusz Korczak in einem Brief an das Waisenhauskind Hadaska vom 25.3.1942.

(Korczak 1942, zit. n. Langhanky 1994: 151)

1. EINLEITUNG

„Das können wir nicht kaufen. Wir haben nicht so viel Geld.“

Fünffähriger Bub, beim Betrachten eines
Spielzeugkatalogs mit anderen Kindern

*„Meine Mama hat gesagt, ich kann nicht ins Theater mitkommen.
Wir haben kein Geld.“*

Sechsjähriges Mädchen im Gespräch
mit der Kindergartenpädagogin

*„Ich kann mir den Kindergartenbeitrag nicht mehr leisten und
muss daher meine Tochter abmelden.“*

Berufstätige Mutter eines Kindergartenkindes
im Gespräch mit der Leitung einer privaten Einrichtung

Armut stellt auch in einem der reichsten Länder der Welt wie Österreich eine gesellschaftliche und politische Problematik dar. Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen wie Lockdowns, Kurzarbeit und Homeschooling verschärften diese Problematik.

Im Jahr 2020 waren 1.529.000 Menschen, d.h. 17% der Gesamtbevölkerung Österreichs, von „Armut- oder Ausgrenzungsgefährdung“ (Statistik Austria 2021a: 25) betroffen. 350.000 dieser Menschen waren Kinder bzw. Jugendliche im Alter von null bis 17 Jahren. Demnach galten 22% dieser Altersgruppe als armuts- oder ausgrenzungsgefährdet. Kurz gesagt, war jedes fünfte Kind bzw. jeder fünfte Jugendliche im Jahr 2020 von Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung betroffen (vgl. Statistik Austria 2021a: 83).

Wie die einleitenden Zitate zeigen, stellt Armut ebenso eine präesente Problematik in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Würden die Lebenslagen der Familien hinter diesen einzelnen Aussagen differenzierter betrachtet werden, würden neben verwehrter Teilhabechancen möglicherweise auch Auswirkungen von Armut auf Dimensionen wie Gesundheit, Entwicklung, Wohnen oder Bildung sichtbar werden. Mit Armut einhergehende Belastungen können auf Eltern¹ überfordernd und überlastend wirken, sodass sie die Bedürfnisse ihrer Kinder nicht mehr wahrnehmen können (vgl. u. a. Cierpka/Evers 2015: 231, Lorenz 2008: 91-92, Lutz 2020: 214). Studien wie die AWO-ISS-Langzeitstudie, die KiGSS-Studie sowie Forschungen der Volkshilfe Österreich belegen mögliche Auswirkungen von Armut und damit verbundene Entwicklungs-, Gesundheits- sowie Exklusionsrisiken (vgl. Einböck et al. 2015, Fabris et al. 2013, Fenninger/Ranftler 2020, Holz et al. 2012, Kuntz et al. 2018a, 2018b, Volf et al. 2019). Es sei allerdings betont, dass Entwicklungsrisiken bzw. -gefährdungen nicht automatisch im Zusammenhang mit Armutserfahrungen von Familien stehen (vgl. Holz et al. 2012: 13, Weiß 2015: 237).

1 In der vorliegenden Masterarbeit sind alle Menschen, die sich für die Erziehung und Pflege von Kindern verantwortlich fühlen und diese übernehmen, im Begriff „Eltern“ impliziert.

Als Kindergartenpädagogin bin ich immer wieder mit Armutserfahrungen der Familien der von mir betreuten Kinder konfrontiert. Durch das Studium „Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit“ wurde ich für die Bedeutung biopsychosozialer Belastungen von Familien und ihren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung sensibilisiert. In diesem Zusammenhang tauchte im Austausch mit Kolleginnen² die Frage auf, inwiefern wir als Fachkräfte bzw. die pädagogische Institution für die Wahrnehmung und Abwendung von biopsychosozialen Belastungen von armutsbetroffenen³ Familien und den damit verbundenen möglichen Entwicklungsrisiken der Kinder verantwortlich sind.

Wird hierzu dem Auftrag von elementaren Bildungseinrichtungen nachgegangen, ergibt sich ein Dilemma. Auf der einen Seite wird auf die präventive Bedeutung hingewiesen. Diese umfasst das Erkennen von familiären Belastungen, die sich auf die kindliche Entwicklung auswirken können (vgl. Ludwig-Körner et al. 2015, Textor 2008, Thiersch 2006, Wagner/Wimmer 2017). Konzepte wie jenes des Familienzentrums und der Kindergartensozialarbeit gehen über die übliche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft hinaus und nehmen sowohl das Kind und dessen Entwicklung als auch die Lebenslagen und Bedürfnisse der Eltern in den Blick. Mittels Kooperation und interdisziplinärer Vernetzung stellen diese Einrichtungen Unterstützungsmöglichkeiten für Familien zur Verfügung. Im Hinblick auf die zentrale Bedeutung elementarer Bildungseinrichtungen für armutsbetroffene Familien verweisen Publikationen auf ein armutssensibles und -präventives Handeln (vgl. Hock et al. 2014, Holz 2021, Weiß 2015: 238) und damit auf ein Erkennen von Risikolagen und ein Setzen von Interventionen, um Entwicklungs- und Lebenschancen von Familien zu verbessern. Auf der anderen Seite äußern sich Autor*innen kritisch zum präventiven Aspekt von elementaren Bildungseinrichtungen und dem Einbezug von Eltern als Adressat*innen unter den gegebenen Rahmenbedingungen (vgl. Butterwegge 2010a, Drößler et al. 2011, Rabe-Kleberg 2011). Aus dem gesetzlichen Auftrag für elementare Bildungseinrichtungen gehen keine eindeutigen Handlungsanweisungen hinsichtlich des Umgangs mit familiären biopsychosozialen Belastungen hervor (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2020: 8, LGBI für Wien Nr.40/2003, Magistratsabteilung 10 2006). Dieses Dilemma wurde überdies in der Analyse einer Übungsgruppendifkussion im Rahmen der Lehrveranstaltung „Qualitative Forschungsmethoden“ sichtbar. Unter den Kindergartenpädagoginnen⁴ herrschte eine Uneinigkeit, ob und inwieweit biopsychosoziale Belastungen von Familien zu ihrem Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereich gehören (vgl. Pfeifer 2020).

Ausgehend von diesen Anhaltspunkten ist zu problematisieren, dass aus der Fachliteratur die Bedeutsamkeit der familiären Lebenslage für die Entwicklung eines Kindes hervorgeht, aber zugleich Unklarheit besteht, inwieweit diese im Kontext von Armut in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden sollen, dürfen bzw. können.

² Auf eine gegenderte Form wurde verzichtet, da es sich ausschließlich um Frauen handelte.

³ Die verwendeten Bezeichnungen „armutsbetroffene Familien“ oder „Familien mit Armutserfahrungen“ wurden bewusst gewählt, da sie implizieren, „dass ‚arm‘ sein keine Wesenseigenschaft und kein selbstgewählter Zustand ist.“ (Die Armutskonferenz 2018: 11)

⁴ Auf eine gegenderte Form wurde verzichtet, da es sich ausschließlich um Frauen handelte.

Aus empirischer Sicht haben sich mit der Armutsthematik im Kontext von elementaren Bildungseinrichtungen v. a. Forschungsarbeiten aus Deutschland beschäftigt. Qualitative Forschungsarbeiten von Anja Kerle, Josephina Schmidt, Nadine Ober, Sandro Bliemetsrieder, Marion Weise (2019) sowie Stephanie Simon, Jessica Prigge, Barbara Lochner, Werner Thole (2019) haben ihr Forschungsinteresse in der Rekonstruktion von Orientierungs- und Handlungsmustern sowie Deutungsweisen zu Armut aus der Perspektive von pädagogischen Fachkräften. Susanne Mißfeldt (2019) untersuchte mittels eines quantitativen Forschungszugangs die Berücksichtigung von materiellen Ressourcen von Familien in Armutslagen in Kindertageseinrichtungen im Kontext des Aufnahmeverfahrens, der Angebotsgestaltung und eines armutssensiblen Handelns. Aus Österreich konnten lediglich zwei Forschungen, die sich der Thematik annähern, ausfindig gemacht werden. Sebastian Amann (2017) erforschte den Einfluss der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft unter dem Aspekt der Chancengleichheit. Kristin Homberg (2019) untersuchte die Bedeutung des Kindergartens für die Kompensation von Bildungsarmut und die Förderung von Chancengleichheit.

Aus der Skizzierung der bisher durchgeführten Forschungen wird ersichtlich, dass Armut in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich ein wenig beforschtes Feld darstellt. Zwar nähern sich die wissenschaftlichen Arbeiten von Amann (2017) und Homberg (2019) dieser Thematik an, dennoch bleibt im Vergleich zu Deutschland eine Forschungslücke hinsichtlich der Orientierungen von Kindergartenpädagog*innen zu Armut und armutsbetroffenen Familien. Das Interesse dieser Masterarbeit besteht daher in der Rekonstruktion subjektiver Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen in Bezug auf armutsbetroffene Familien aus übergreifender Perspektive von Elementarpädagogik und Sozialer Arbeit. Die zentrale Forschungsfrage lautet:

*Welche subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen lassen sich über die Analyse von Interviewtranskripten rekonstruieren und wie kann es im elementarpädagogischen Setting unter Zuhilfenahme der Disziplin der Sozialen Arbeit gelingen, diese Familien zu unterstützen?*

Dieser Hauptforschungsfrage sind folgende vier Unterfragen untergeordnet:

-) Nehmen Kindergartenpädagog*innen armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen wahr, und wenn ja, in welcher Weise?
-) Inwiefern fühlen sich Kindergartenpädagog*innen für die Unterstützung von armutsbetroffenen Familien in Hinblick auf deren biopsychosozialen Belastungen zuständig?
-) Welche Interventionsmöglichkeiten ergeben sich für Kindergartenpädagog*innen im Umgang mit armutsbetroffenen Familien?
-) Welche Konsequenzen ergeben sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen der Elementarpädagogik und der Sozialen Arbeit, damit armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen im elementarpädagogischen Setting vermehrt berücksichtigt werden können?

Um dem dargelegten Forschungsinteresse nachzugehen, ist die Masterarbeit in einen Theorie- und einen Empirieteil gegliedert.

Der Theorieteil umfasst drei Abschnitte, die durch Kapitel 2 bis 4 repräsentiert werden: Kapitel 2 widmet sich der Thematik der Armut. Es erfolgt eine Begriffsannäherung unter Hinzuziehung verschiedener Armutskonzepte, der Armutsdefinition der Europa 2020-Strategie sowie des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses. Darüber hinaus wird die aktuelle Daten- und Forschungslage zu Armut dargestellt. Im Anschluss daran wird zu Armut im Kontext der COVID-19-Pandemie in einem Exkurs Bezug genommen. Ziel dieses Kapitels ist es, allgemeine Kenntnisse über Armut und einen Einblick in das Ausmaß von Armut in Österreich zu erhalten.

Im Kapitel 3 liegt der Fokus auf Kinder- und Familienarmut. Auswirkungen von Armut auf Kinder und ihre Lebenslagen sowie Umgangs- und Bewältigungsformen von Familien mit Armutserfahrungen werden v. a. anhand von Studien erläutert. Des Weiteren wird auf Armut als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung und für das Kindeswohl Bezug genommen. Wie im Kapitel zuvor gibt es auch hier eine kurze Zusammenfassung und einen Exkurs zu Kinderarmut im Kontext der COVID-19-Pandemie. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Einblick in die Lebenslage von armutsbetroffenen Familien zu bekommen und Armut sowie deren Auswirkungen als möglichen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung erkennen zu können.

Kapitel 4 befasst sich mit der Bedeutung von elementaren Bildungseinrichtungen im Zusammenhang mit der Armutsbekämpfung und Armutsprävention. Es werden sowohl befürwortende als auch skeptische Stimmen aus der Literatur angeführt. Im Anschluss daran werden Ansätze und Konzepte zur Gestaltung von Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen skizziert. Ziel dieses Kapitels ist es, unterschiedliche Positionen zum Auftrag im Hinblick auf sozioökonomische Problemstellungen und in einem weiteren Schritt Konzepte für Handlungsoptionen aufzuzeigen.

An den Theorieteil schließt der empirische Teil der Masterarbeit an. Dieser gliedert sich in fünf Abschnitte und umfasst die Kapitel fünf bis acht.

Im Kapitel 5 werden zentrale Ergebnisse aus bisherigen Forschungen zu (Kinder-)Armut im Kontext von elementaren Bildungseinrichtungen angeführt. Kapitel 6 befasst sich mit dem Forschungsinteresse und dem Forschungsdesign. Die eingesetzte Erhebungsmethode, das problemzentrierte Interview in Kombination mit einer Fallvignette, sowie die angewandte Auswertungsmethode, die dokumentarische Methode, werden beschrieben. Zudem wird der Prozess der Datenerhebung erläutert. Die Darstellung der Forschungsergebnisse erfolgt im Kapitel 7. Das achte Kapitel widmet sich der Interpretation und Diskussion zentraler Ergebnisse. Anhand dieser werden auch die vier Unterforschungsfragen beantwortet. Das letzte Kapitel setzt sich aus einem Resümee und einem Ausblick zusammen. Im Resümee wird die Forschungsfrage beantwortet und zu der aufgestellten These Bezug genommen. Weiterführend werden die Limitationen dieser Forschungsarbeit dargestellt und Forschungsdesiderate aufgezeigt. Den Ausblick und zugleich Abschluss der Masterarbeit bildet eine Darlegung von Schlussfolgerungen für die Berufspraxis.

Vor der Ausführung des Theorieteils wird an dieser Stelle kurz zur Vorgangsweise bei der Literaturrecherche Bezug genommen: Mit der Thematik der Armut geht eine Vielzahl von Publikationen einher, sodass im Rahmen der Literaturrecherche dieser Masterarbeit eine Eingrenzung auf Veröffentlichungen der Jahre 2010 bis 2021 vorgenommen wurde. Um einen Überblick über die aktuelle Literatur zur Thematik „Armut und elementare Bildungs-

einrichtungen“ zu erhalten, wurde eine systematische Suche mittels der Schlagwörter „Armut“, „Kinderarmut“, „Armut im Kindergarten“, „Armutsprävention im Kindergarten“ vorgenommen. Als Suchmaschinen dienten die Suchmaschinen der Bibliothek der FH Campus Wien, der Universitätsbibliothek Wien sowie des österreichischen Bibliothekenverbundes. Weiterführend wurden die Datenbank Psynindex und die Datenbank der Verlage Springer und Beltz Juventa zur Recherche herangezogen. Die erhaltenen Literaturvorschläge wurden gesichtet, bewertet und geeignet empfundene Literatur wurde in die Ausarbeitung einbezogen. Die Hauptrecherche der Literatur fand von Oktober bis November 2020 statt.

2. DAS PHÄNOMEN ARMUT

Obdachlose Menschen, die am Straßenrand knien und nach Geld betteln. Hungernde Kinder in Ländern der Dritten Welt, die nur noch „aus Haut und Knochen“ bestehen. Kinder in Österreich, denen es an ausgewogener Ernährung und Teilhabechancen fehlt. Der Begriff der Armut löst verschiedene Assoziationen in uns aus. Immer wieder wird Armut durch Expert*innen der Wirtschafts-, Sozial, Gesundheits- und Geisteswissenschaften auf Basis von Forschungen und Studien neu bestimmt.

Ausgehend von den aktuellen Erkenntnissen zu Armut verfolgt dieses Kapitel in erster Linie das Ziel, ein Grundverständnis zu der Komplexität und Mehrdimensionalität von Armut zu vermitteln und einen Einblick in die aktuelle Daten- und Forschungslage zu geben. Dafür werden im ersten Schritt Armutskonzepte angeführt, um die verschiedenen Bestimmungskriterien für Armut aufzuzeigen. Einige Aspekte dieser Armutskonzepte fließen in die politische EU-Definition „Armut- oder Ausgrenzungsgefährdung“ ein. Aufgrund dessen und der Bedeutung dieser Definition für die Messung von Armut im europäischen Raum wird diese im zweiten Schritt erläutert. Flankierend wird dabei die aktuelle Datenlage in Österreich angeführt. Im dritten Schritt wird die Bestimmung von Armut anhand des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses dargelegt. Eine kurze Zusammenfassung bildet den Abschluss des ersten Kapitels.

2.1 Annäherung an den Begriff Armut anhand von Armutskonzepten

Ab wann gilt jemand als arm? Eine Antwort auf diese Frage geben verschiedene Armutskonzepte. Ziel dieses Kapitels ist es, einen Überblick über die Konzepte zu geben und dadurch zentrale Bestimmungsmerkmale von Armut darzulegen. Überdies wird auf diese Konzepte mehrfach in der vorliegenden Forschungsarbeit zurückgegriffen.

Die Konzepte der absoluten und relativen Armut gehören zu den bekannteren Definitionen von Armut. Sie legen explizit einen Wert fest, ab welchem ein Mensch als arm gilt.

Die absolute Armutsgrenze liegt laut der Weltbank bei \$1,90 pro Tag. Menschen leben in absoluter Armut, wenn ihr physisches Überleben gefährdet ist. Es fehlt oder mangelt ihnen an grundlegenden Gütern wie Nahrung, Wasser, Kleidung, Wohnmöglichkeiten und medizinischer Versorgung (vgl. Butterwegge 2019a: 9-13, Dittmann/Goebel 2018: 22).

Das Konzept der relativen Armut definiert ein Unterschreiten einer festgelegten Armutsgrenze, die „ins Verhältnis zu den jeweiligen ‚durchschnittlichen‘ Lebensbedingungen einer Gesellschaft gesetzt“ (Dittmann/Goebel 2018: 22-23) wird. In Österreich leben Menschen in relativer Armut, wenn „deren äquivalisiertes Nettohaushaltseinkommen unter der Armutgefährdungsschwelle von 60% des Medians (...) liegt.“ (Statistik Austria 2021b) Im Jahr 2020 betrug diese Schwelle 15.933 € (Jahresnettoeinkommen) für einen Einpersonenhaushalt in Österreich (vgl. Statistik Austria 2021a: 10). Nach Christoph Butterwegge verfehlen Menschen in relativer Armut das „soziokulturelle Existenzminimum“ (Butterwegge 2019a: 13, H. i. O.). Sie werden von „normalen sozialen, kulturellen und politischen Aktivitäten“ (ebd.) ausgeschlossen. Die relative Armut, im Sinne einer „familiären Einkommensarmut“ (Laubstein et al. 2016: 12), stellt ein zentrales Bestimmungsmaß für Armut in der vorliegenden Forschung dar.

Ein weiterer Ansatz zur Bestimmung von Armut ist der Ressourcenansatz. Dieser interpretiert Armut als Mangel an sowohl materiellen als auch immateriellen Ressourcen. Armut liegt aus der ressourcenorientierten Sicht vor, wenn sich Menschen als notwendig erachtete Güter und Dienstleistungen aufgrund unzureichender finanzieller Ressourcen nicht leisten können. Aus diesem Ansatz entwickelte sich das Konzept der relativen Armut (vgl. Dittmann/Goebel 2018: 23-24, Eiffe 2014: 104-105).

Um die Lebenssituation von Menschen erfassen zu können, kann der Lebensstandardansatz herangezogen werden. Bei diesem erfolgt eine Aufstellung von Indikatoren, die den Lebensstandard der durchschnittlichen Bevölkerung abbilden und soziale sowie gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (vgl. Dittmann/Goebel 2018: 24-25, Eiffe 2018: 102-103). Derartige Indikatoren und ein „**europäischer Mindestlebensstandard**“ (Statistik Austria 2021c: 3, H.i.O.) finden sich in der Definition der Europa 2020-Strategie „Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung“, auf welche im nachfolgenden Kapitel Bezug genommen wird. Menschen, die sich eine bestimmte Anzahl an Indikatoren nicht leisten können, gelten demnach als arm bzw. materiell depriviert (vgl. Dittmann/Goebel 2018: 23-24, Eiffe 2014: 102-103).

Ein wesentlicher Ansatz für die Armutforschung stellt der Lebenslagenansatz dar. Anhand dieses Ansatzes können Auswirkungen von Armut auf die Dimensionen „Gesundheit, Wohnen, Arbeit, Bildung und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben“ (Eiffe 2014: 105) untersucht werden. Das Zusammenspiel der einzelnen Dimensionen gestaltet den Handlungsspielraum eines Menschen. Fehlende fachliche und empirische Kriterien führen dazu, dass nicht definiert ist, wie viele Dimensionen eine Unterversorgung aufweisen müssen, damit die Lebenslage als arm bewertet werden kann (vgl. Dittmann/Goebel 2018: 25-27, Eiffe 2014: 105-106). Die einzelnen Dimensionen werden ebenso im Rahmen von statistischen Erhebungen zu den Lebensbedingungen der in Österreich lebenden Menschen berücksichtigt (vgl. BMSGPK 2021, Statistik Austria 2021a). Der Lebenslagenansatz ist maßgeblich für die Erforschung von Kinderarmut und deren Auswirkungen auf die Lebenslage eines Kindes. Folgernd stellt dieser Ansatz ein weiteres zentrales Bestimmungsmaß von Armut, insbesondere Kinderarmut, in der vorliegenden Forschung dar.

Eine umfassendere Perspektive zum Begriff der Armut bietet der Ansatz der Verwirklichungschancen, der auch als Capability Approach bekannt ist. Dieser erweitert die tatsächlichen Lebensbedingungen um potenzielle Faktoren und Wahlmöglichkeiten. Menschen gelten nach diesem Ansatz als arm, wenn sie „keine oder wenige Wahlfreiheiten in der Lebensführung und somit geringe Wahlmöglichkeiten“ (Dittmann/Goebel 2018: 28-29) hinsichtlich des Berufes, der Freizeitmöglichkeiten usw. besitzen (vgl. ebd.).

An letzter Stelle seien die Exklusionsansätze angeführt, die Armut über die soziale Integration und die Verwirklichung sozialer Rechte (z. B. Chancengleichheit) definieren. Eine geringe Integration in die Gesellschaft kann zu einer unzureichenden materiellen Versorgung führen. Im Gegenzug kann materielle Unterversorgung Exklusionsprozesse fördern. Mithilfe des Exklusionsansatzes wird der Stellenwert von gesellschaftlichen Wechselwirkungen zur Bestimmung von Armut deutlich. Um Armut zu definieren, braucht es Nicht-Arme als Bezugspunkt (vgl. Dittmann/Goebel 2018: 29-30). Butterwegge teilt diese Ansicht und hält fest: „Armut existiert nicht ohne Reichtum und Reichtum nicht ohne Armut.“ (Butterwegge 2019a: 26)

Mit diesem Überblick über die verschiedenen Armutskonzepte zeigt sich ein immer breiter werdendes Verständnis von Armut. Je nachdem, welche Definition einem Ansatz zugrunde liegt, wird die finanzielle Dimension um Aspekte des Wohnens, der Bildung, der Gesundheit, der Arbeit, der gesellschaftlichen Teilhabe bis hin zu potenziellen Chancen, die jeder Mensch haben und nutzen können sollte, erweitert.

2.2 Annäherung an Armut anhand der Definition der Europa 2020-Strategie

In Österreich wird zur Messung von Armut die Definition der Europa 2020-Strategie „Armut- oder Ausgrenzungsgefährdung“ herangezogen. Sie wurde in ihrer aktuellen Form als Indikator zur Messung von Armut- und sozialer Ausgrenzungsgefährdung im Rahmen der Europa Strategie-2020, dem Wirtschaftsprogramm der EU für die Jahre 2010 bis 2020, definiert (vgl. Eiffe 2014: 112). Dieser Indikator dient als ein einheitliches Messinstrument zum Vergleich der Armutszahlen verschiedener Länder. Eines der fünf Leitziele der Europa 2020-Strategie war die Verringerung der Zahl von armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Menschen um 20 Millionen in der EU bzw. um 235.000 Menschen in Österreich in den Jahren von 2008 bis 2018. In diesem Zeitraum konnte Österreich eine Reduktion von 187.000 armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Menschen erreichen. Das Ziel wurde damit zu rund 80% erfüllt. Die angestrebte Reduktion wurde im Jahr 2019 erreicht (vgl. Statistik Austria 2021b).

Als armuts- oder ausgrenzungsgefährdet gelten Menschen laut diesem Indikator, wenn mindestens eine der folgenden drei Problemlagen zutrifft:

- **Armutgefährdung:** Liegt das äquivalisierte Haushaltseinkommen unterhalb der Armutgefährdungsschwelle, d.h. unter 60% des Medians, gilt ein Mensch als armutsgefährdet. Es wird damit die relative Einkommensarmut gemessen (vgl. Statistik Austria 2021c: 2-3).

- **Erhebliche materielle Deprivation:** „Absolute materielle Benachteiligungen“ (ebd.: 2) kennzeichnen diese Problemlage. Treffen mindestens vier der neun folgenden Kriterien auf einen Haushalt zu, gilt dieser als erheblich materiell depriviert:

„Im Haushalt bestehen (1) Zahlungsrückstände bei Miete, Betriebskosten oder Krediten; für den Haushalt ist es finanziell nicht möglich (2) unerwartete Ausgaben zu tätigen, (3) einmal im Jahr auf Urlaub zu fahren, (4) die Wohnung angemessen warm zu halten, (5) jeden zweiten Tag Fleisch, Fisch oder eine vergleichbare vegetarische Speise zu essen, (6) einen Pkw, (7) eine Waschmaschine, (8) ein Fernsehgerät, (9) ein Telefon oder Handy zu besitzen.“ (ebd.)

- **Personen in Haushalten mit keiner oder sehr niedriger Erwerbsintensität:** Schöpfen Personen zwischen 18 und 59 Jahren (ausgenommen Studierende) in einem Haushalt „im Laufe eines Jahres insgesamt weniger als 20% der maximal möglichen Erwerbsmonate aus“ (Statistik Austria 2021a: 25), gelten diese als Haushalte mit keiner oder sehr niedriger Erwerbsintensität. (vgl. ebd.).

Wird dieser Indikator in Anbetracht der skizzierten Armutskonzepte (vgl. Kap. 2.1) betrachtet, wird ersichtlich, dass Armut im Sinne von relativer Armut interpretiert wird. Weiterführend deutet das Heranziehen des Einkommens auf eine ressourcenorientierte Sicht hin. Darüber hinaus werden bei der Problemlage „erhebliche materielle Deprivation“ Kriterien, die als Mindeststandard eingestuft werden, festgesetzt. Dies verweist auf den Einbezug

des Lebensstandardansatzes. Auf diese Weise können (soziale) Ausgrenzungen und Mangel Erfahrungen von Menschen im Vergleich zur Durchschnittsgesellschaft sichtbar gemacht werden. Neben dem Indikator Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung werden allerdings noch weitere Indikatoren für eine ausführlichere und ganzheitlichere Betrachtung der Lebensbedingungen im Rahmen der EU-SILC-Erhebung herangezogen. So werden z. B. Daten zu den Lebenslagen Wohnen, Gesundheit, Arbeit und Bildung erhoben. Dadurch findet auch der Lebenslagenansatz in der Berichterstattung Berücksichtigung.

Kritisch zu betrachten ist bei dem Indikator der Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung, dass die Erhebung der Daten über Haushaltsbefragungen erfolgt. In Wohngemeinschaften, Pflegeheimen, Asylheimen oder Anstaltshaushalten lebende Menschen und Menschen ohne festen Wohnsitz werden dadurch nicht erfasst (vgl. Statistik Austria 2021a: 8, Till/Till-Tentschert 2014: 139).

Die aktuellen Daten zum Indikator Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung zeigen auf, dass 1.529.000 Menschen in Österreich (17% der Gesamtbevölkerung) im Jahr 2020 als armuts- oder ausgrenzungsgefährdet galten. 1.222.000 Menschen (14% der Gesamtbevölkerung) galten als armutsgefährdet. Die Anzahl an Menschen, die in Haushalten mit keiner oder einer sehr geringen Erwerbsintensität lebten, betrug 465.000 (7% der Gesamtbevölkerung). Von erheblich materieller Deprivation waren insgesamt 233.000 Menschen (3% der Gesamtbevölkerung) in Österreich betroffen (vgl. Statistik Austria 2021a: 82-83).

In der Altersgruppe der null bis 17-jährigen Kinder bzw. Jugendlichen galten 350.000 Kinder bzw. Jugendliche als armuts- oder ausgrenzungsgefährdet, d. h. 22% aller 0- bis 17-Jährigen. Insgesamt waren 291.000 Kinder und Jugendliche zwischen null und 17 Jahren (18% aller 0- bis 17-Jährigen) von Armutsgefährdung betroffen. Die Problemlage erhebliche materielle Deprivation traf auf 71.000 Kinder bzw. Jugendliche (4% aller 0- bis 17-Jährigen) zu. In einem Haushalt mit keiner oder einer sehr geringen Erwerbsintensität lebten 102.000 Kinder bzw. Jugendliche (6% aller 0- bis 17-Jährigen) (vgl. ebd.).

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen in der armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Bevölkerungsgruppe betrug 23%. Fast ein Viertel aller armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Menschen waren demnach Kinder. Kinder und Jugendliche waren im Vergleich zu den anderen Altersgruppen am häufigsten von Armutsgefährdung und erheblich materieller Deprivation betroffen (vgl. ebd.).

Bezugnehmend auf die Altersgruppe der null- bis fünfjährigen Kinder, die für die Fragestellung dieser Arbeit von besonderer Relevanz ist, zeigen die Daten der Europa 2020-Strategie aus dem Jahr 2020, dass insgesamt 114.000 Kinder (22% aller 0- bis 5-Jährigen) von Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung betroffen waren. Der Anteil dieser Altersgruppe an den armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Kindern und Jugendlichen im Alter von null bis 17 Jahren betrug 33%, d. h. ein Drittel aller armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Kinder war zwischen null und fünf Jahren alt. 100.000 Kinder (19% aller 0- bis 5-Jährigen) waren von Armutsgefährdung und 27.000 Kinder (5% aller 0- bis 5-Jährigen) von erheblicher materieller Deprivation betroffen. In Bezug auf die dritte Problemlage ist keine Zahl ausgewiesen (vgl. ebd.: 102).

Zum Abschluss dieser Darstellung der aktuellen Datenlage sei darauf hingewiesen, dass Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Lebensbedingungen und Armutszahlen

erst mit der Veröffentlichung des nächsten EU-SILC-Tabellenbandes im Jahr 2022 ersichtlich werden, da sich manche Daten (z. B. Jahreseinkommen, Erwerbsstatus, Erwerbsintensität) auf das Jahr 2019 beziehen. Erste Einschätzungen diesbezüglich werden im Anschluss an dieses Kapitel in einem Exkurs ausgeführt.

2.3 Annäherung an Armut anhand des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses

Was ist Armut? Was bedeutet Armut? Was führt zu Armut? Wer ist von Armut betroffen? Dies sind nur einige Fragen, mit denen sich Autor*innen und Wissenschaftler*innen im Zusammenhang mit Armut befassen. Wesentliche Ansatzpunkte zur Bestimmung von Armut werden anhand des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses im Rahmen dieses Unterkapitels dargestellt.

2.3.1 Armut - ein gesellschaftliches Konstrukt

Aus der Perspektive von Butterwegge ist Armut „ein gesellschaftliches Konstrukt“ (Butterwegge 2019a: 8-9). Was es bedeutet, arm zu sein, wird durch „Politik, Wissenschaft und Medien“ (ebd.: 9) sowie die Gesellschaft beeinflusst und bestimmt (vgl. ebd.: 8-9). Weiterführend stehen Zuschreibungen über Armut in Abhängigkeit „von den sozioökonomischen Rahmenbedingungen und den herrschenden Wertvorstellungen, (...) dem Erfahrungshorizont, der gesellschaftlichen Stellung und dem weltanschaulichen, religiösen bzw. politischen Standort des jeweiligen Betrachters“ (Butterwegge 2019b: 744). Martin Schenk und Michaela Moser schließen sich dieser Ansicht an. Sie kritisieren, dass Deutungen über Armut häufig von jenen Menschen vorgenommen werden, die keine Betroffenheit aufweisen. In diesem Zusammenhang nennen sie „JournalistInnen, WissenschaftlerInnen, SozialexpertInnen, BeamtenInnen und PolitikerInnen“ (Schenk/Moser 2010: 32). Vor allem halten sie die Reduzierung von armutsbetroffenen Menschen auf eine „illustrierende Opferrolle“ (ebd.) und das Ausklammern dieser Menschen hinsichtlich der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen zur Bewältigung von Armut für bedenklich (vgl. ebd.: 31-32).

Diese Ausführungen verweisen auf zwei weitere Zugangsformen zur Bestimmung von Armut.

Zum einen deuten sie darauf hin, dass die Bestimmung von Armut häufig über Normalitätsvorstellungen von Menschen ohne Armutserfahrungen vorgenommen wird. In der Forschung wird die Bestimmung von Armut durch Außenstehende und Expert*innen, ohne die Berücksichtigung der Perspektiven der betroffenen Menschen als „objektive Armut“ (Seddig et al. 2017: 2) bezeichnet. Besonders ersichtlich wird dies anhand des obigen Zitates. Es scheint, dass armutsbetroffene Menschen von der Gesellschaft definierte Kriterien hinsichtlich eines äußerlichen Erscheinungsbildes erfüllen müssen, um als „arm“ zu gelten. Autor*innen wie Butterwegge sowie Moser und Schenk führen dieses Armutsbild auf das verbreitete Konzept der absoluten Armut (vgl. Kap. 2.1), wie sie in Entwicklungsländern anzutreffen ist, zurück (vgl. Butterwegge 2010c: 35, Schenk/Moser 2010: 14-15). Jörg Fischer stellt klar, dass Armut in einem Land wie Deutschland nicht auf den ersten Blick ersichtlich, sondern vielmehr „ein verdecktes vorhandenes Phänomen“ (Fischer 2018: 92) ist. Aufgrund der ähnlichen wirtschaftlichen Stellung kann davon ausgegangen werden, dass diese Tatsache auf die Situation in Österreich übertragen werden kann.

Zum anderen ist aufgrund der Ausführungen der Autor*innen anzunehmen, dass Zuschreibungen und Vorstellungen über Armut von nicht armutsbetroffenen Personen höchstwahrscheinlich nicht die Lebenslage von armutsbetroffenen Menschen abbilden. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern Armutskonzepte (vgl. Kap. 2.1) und der Indikator „Armut- oder Ausgrenzungsgefährdung“ (vgl. Kap. 2.2) die Komplexität von Armut erfassen können. Mehrfach wird gefordert, die subjektive Sicht, Wahrnehmung, Bewertung und Emotionen armutsbetroffener Menschen in die Armutforschung und in Konzepte zur Armutbewältigung einzubeziehen (vgl. Andresen/Galic 2015: 37, Die Armutskonferenz 2018: 6, Schenk/Moser 2010: 32). Schließlich geben nur die alltäglichen Erfahrungen von armutsbetroffenen Menschen „erstens Aufschluss über Folgen, zweitens über Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten von Armut Betroffener und ermöglichen drittens Hinweise auf wirksame Armut- und Armutfolgenbekämpfung.“ (Andresen/Galic 2015: 37) Mit diesem Zugang kann sich der „subjektiven Armut“ (Seddig et al. 2017: 2) von Menschen angenähert werden.

2.3.2 Armut – ein gesellschaftliches und multifaktorielles Problem

Menschen, die sich nicht mit Armut, ihren Ursachen und den damit verbundenen Wechselwirkungen auseinandersetzen, geben häufig armutsbetroffenen Menschen selbst die Schuld an ihrer Lebenslage (vgl. u. a. Butterwegge 2019a: 103-110, Schenk/Moser 2010: 17-23). Ihnen wird mit Vorurteilen wie „faul“, ‚saufen‘ oder ‚können nicht mit Geld umgehen“ (Butterwegge 2010c: 35) oder „arbeitsscheue SozialschmarotzerInnen“ (Die Armutskonferenz 2018: 5) begegnet. Armut wird damit individualisiert, d. h. zu einem individuellen Problem eines Menschen gemacht. In der Realität ist Armut allerdings „ein gesellschaftliches und strukturelles Problem“ (Butterwegge 2019a: 85) und „Ausdruck gesellschaftlicher und ökonomischer Verhältnisse“ (Schenk/Moser 2010: 35).

Die Ursachen und Gründe für Armut sind jedoch multifaktoriell:

Auf globaler Ebene nennt Butterwegge die „Ungleichverteilung der materiellen Ressourcen“ (Butterwegge 2019b: 746) als Ursprungsproblem für Krisen, Kriege, Bürgerkriege und Flüchtlingsbewegungen (vgl. ebd.). Intensiv setzt sich der Autor mit dem Neoliberalismus und dessen Auswirkungen im Kontext von Armut auseinander. Er verurteilt die Individualisierung von Armut und damit verbundene Fehlentscheidungen von Politiker*innen, z. B. die Gestaltung der Sozialleistungen (vgl. u. a. Butterwegge 2017: 7-8).

Weiterführend wird Armut häufig im Zusammenhang mit der sozialen Polarisierung von Lebenslagen und Lebensformen in der Literatur thematisiert (vgl. Chassé 2017: 488-490, Meier-Gräwe 2010a: 51, Schenk/Moser 2010: 25-27). Damit gehen folgende Auswirkungen einher:

Erstens führen veränderte Arbeitsbedingungen aufgrund von „Liberalisierung“ (Butterwegge 2010b: Kap. 1), „Deregulierung“ (ebd.) und „Flexibilisierung“ (ebd.) zu Beschäftigungsverhältnissen mit geringem Einkommen sowie mangelndem arbeits- und sozialrechtlichen Schutz (vgl. ebd.). Viele Beschäftigungsverhältnisse sind somit prekär und tragen auf diese Weise zur Entstehung von Armut bei (vgl. Boehle 2019: 255, Einböck/Wade 2016a: 292, Hammer/Lutz 2012: 70-72, Meier-Gräwe 2010a: 51, Schenk/Moser 2010: 17-19, Zander 2015: 156). Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch beschreiben das Phänomen von „Dequalifizierung und Deberuflichung“ (Chassé et al. 2010: 214). Ausgehend von ihren Interviews mit Eltern stellen sie fest, dass Frauen nach der

Geburt eines Kindes und viele Eltern nach einer eingetretenen Erwerbslosigkeit aufgrund von Stellenabbau oder Betriebsschließungen unter dem Druck standen, Arbeitsstellen anzunehmen, die nicht ihrer Qualifikation entsprachen. Infolge entstand eine Spirale beruflicher Dequalifizierung und Verluste, die sich auf die soziale Integration, das Familienklima und den Alltag auswirkten (vgl. ebd.: 213-219). Armutsgefährdung trotz Erwerbstätigkeit wird mit dem Begriff „Working poor“ bezeichnet (vgl. Meier-Gräwe 2010a: 51, Vollmer 2017: 29). Im Jahr 2020 waren 289.000 Menschen trotz Erwerbstätigkeit in Österreich armutsgefährdet. Davon waren 146.000 Haushalte mit Kindern betroffen (vgl. Statistik Austria 2021a: 128). In Bezug auf vorübergehende Arbeitslosigkeit muss betont werden, dass die Verfestigung von Armut von der Dauer und den vorhandenen Ressourcen der betroffenen Person (z.B. Ersparnisse, Unterstützung durch Familienangehörige) abhängig ist (vgl. Till/Till-Tentschert 2014: 136).

Zweitens gehen mit den veränderten Lebensformen Trennungen und Scheidungen sowie neue Familienformen einher. Erstere können zu einem erhöhten Armutsrisiko führen, wenn plötzliche Einkommensausfälle nicht ausgeglichen werden können. Zweitere können mit einer geringeren finanziellen Absicherung einhergehen, wodurch das Armutsrisiko steigt (vgl. Andresen/Galic 2015: 23-27, Butterwegge 2010b: Kap. 2, Fehr 2020: 97, Hammer/Lutz 2012: 70, Zander 2015: 156).

Drittens können Migrationshintergründe das Risiko für Armut erhöhen (vgl. Hammer/Lutz 2012: 70, Schenk/Moser 2010:21-23, Till/Tentschert 2014: 134).

Im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Armut wird die Bedeutung von Bildung diskutiert. Im Sozialbericht, einem jährlich erscheinenden Dokumentationsbericht des Sozialministeriums, wird folgendes festgehalten: „Das beste Mittel gegen Armut ist Erwerbstätigkeit mit fundierter Bildung (Lehrabschluss oder weiterführende Schulbildung).“ (BMASGK 2019: 127). Christoph Butterwegge und Roman Langer kritisieren, dass als eine Strategie die individuelle Bildung zur Bekämpfung von kollektiver Armut vermittelt wird (vgl. Butterwegge 2010a, 2019b; Langer 2020). Butterwegge stellt klar, dass Ursachen von Armut und Strategien zur Armutsbekämpfung aufgrund des von Jutta Allmendinger 1999 eingeführten Begriffs der „Bildungsarmut“ zu undifferenziert thematisiert werden. Mangelnde Bildung wird sowohl als Ursache für (Kinder-)Armut und Bildung als politische Strategie zur Armutsbekämpfung wahrgenommen. Dadurch wird jedoch das Problem der Armut auf den Bildungsaspekt reduziert und individualisiert (vgl. Butterwegge 2019b: 752-753). Schließlich kann eine Person „geistreich und doch bettelarm, aber ebenso gut strohduhm und gleichwohl steinreich sein.“ (ebd.: 754). Langer führt aus, dass die Strategie der Bildungsförderung zur Armutsbekämpfung zu einer „Inflation (Abwertung) der Bildungstitel“ (Langer 2020: 173) führt. Auf der einen Seite steigen die Anforderungen hinsichtlich einer Berufsausübung. Auf der anderen Seite bleibt die Gegenleistung wie das Einkommen gleich oder ist sogar geringer als früher. Darüber hinaus würden Hierarchien weiterhin durch „die privilegierten Schichten“ (ebd.: 174) aufrechterhalten bleiben, indem z. B. eine Matura einer Privatschule mehr Gewichtung erhält als eine einer öffentlichen Schule (vgl. ebd.: 173-174).

Abschließend lässt sich schlussfolgern, dass Alleinerziehende, Menschen mit Langzeitarbeitslosigkeit, Menschen mit niedrigem Einkommen trotz Erwerbstätigkeit, Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit keinem oder sehr niedrigem Schul- bzw.

Bildungsabschluss, kinderreiche Familien und Menschen mit Mindestpension ein höheres Risiko haben, von Armut betroffen zu sein (vgl. Andresen 2019: 611, BMASGK 2019: 127, Hock et al. 2013: 48-50, Holz 2010a: 104, Kromer/Horvat 2012: 5, Till/Till-Tentschert 2014: 132-134, Schenk/Moser 2010: 12). Diese Faktoren führen zu einem Anstieg von Armut in der Mittelschicht. In der Literatur wird in diesem Zusammenhang von der „Entgrenzung von Armut“ (Meier-Gräwe 2010a: 51, Zander 2015: 156) gesprochen. Ebenso wird auf die tiefgreifende Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich hingewiesen (vgl. Hammer/Lutz 2012: 72, Butterwegge 2010a: 550).

2.3.3 Armut - ein mehrdimensionales Phänomen

In wissenschaftlichen Publikationen verbreitet ist die Beschreibung von Armut als mehrdimensionales Phänomen. Entsprechend dem Lebenslagenansatz (vgl. Kap. 2.1) werden neben mangelnden finanziellen Ressourcen auch Einschränkungen in den Dimensionen Bildung, Gesundheit, Wohnen, Arbeit sowie sozialer Inklusion bzw. Exklusion und Wechselwirkungen thematisiert (vgl. Chassé 2017: 481, Holz 2010b: Kap.1, Laubstein et al. 2016: 19, Schenk/Moser 2010: 9).

Dieser Beschreibung folgend kann Armut für die Lebenslage eines Menschen folgendes bedeuten:

- „Mittellosigkeit und Ver- bzw. Überschuldung als Folge mangelnder Erwerbsfähigkeit, fehlender Arbeitsmöglichkeiten oder unzureichender Entlohnung;
- einen dauerhaften Mangel an unentbehrlichen und allgemein für notwendig erachteten Gütern, die es Menschen ermöglichen, ein halbwegs ‚normales‘ Leben zu führen;
- Benachteiligungen in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Arbeit, Wohnen, Freizeit und Sport;
- den Ausschluss von (guter) Bildung, (Hoch-)Kultur und sozialen Netzwerken, welche für die gesellschaftliche Inklusion nötig sind;
- eine Vermehrung der Existenzrisiken, Beeinträchtigungen der Gesundheit und eine Verkürzung der Lebenserwartung („Arme müssen früher sterben“);
- einen Verlust an gesellschaftlicher Wertschätzung, öffentlichem Ansehen und damit meistens auch individuellem Selbstbewusstsein;
- Macht- bzw. Einflusslosigkeit in allen gesellschaftlichen Schlüsselbereichen (Wirtschaft, Politik, staatlicher Verwaltung, Wissenschaft und Massenmedien).“ (Butterwegge 2019a: 13, vgl. hierzu auch Butterwegge 2019b: 746).

Gerda Holz hält folgende Merkmale zu der Lebenslage von Menschen mit Armutserfahrungen fest: relative Einkommensarmut, eine defizitäre Lebenslage (Unterversorgung in materiellen und immateriellen Gütern in den Dimensionen Grundversorgung, Gesundheit, Bildung, Soziales) und soziale Ausgrenzung. Darüber hinaus erweitert sie das Verständnis um die Verwirklichungschancen (vgl. Kap. 2.1), die bei Menschen mit Armutserfahrungen begrenzt sind (vgl. Holz 2010b: Kap. 1).

Die Mehrdimensionalität von Armut wird in der Armutforschung überdies mit den Begriffen der akuten Armut und der gefühlten Armut erfasst (vgl. Schenk/Moser 2010: 12; 27). Akute Armut kann sich durch ein niedriges Einkommen, mangelnde Wohnverhältnisse, einen schlechten Gesundheitszustand, mangelnde Teilhabemöglichkeiten usw. auszeichnen

(vgl. ebd.: 12). Gefühlte Armut bezeichnet hingegen das Gefühl von Menschen, „auf einer abschüssigen Bahn zu leben und den Entwicklungen rund um sie herum ohnmächtig gegenüberzustehen.“ (ebd.: 27). Thomas Müller differenziert zwischen „äußerer Armut“ (Müller 2010: Kap. 2) und „innerer Armut“ (ebd.). Inhaltlich kann der Begriff der akuten Armut mit dem Begriff der äußeren Armut sowie der Begriff der gefühlten Armut mit dem Begriff der inneren Armut gleichgesetzt werden. Innere Armut umfasst laut dem Autor „die psychosozialen und emotionalen Folgen materieller Armut“ (ebd.) wie „keine Lebensalternativen (mehr) denken und leben können“ (ebd.), „alleine sein, auf sich selbst verwiesen sein, hoher Eigenverantwortlichkeit ausgesetzt sein“ (ebd.), „ein Leben ohne Rituale, Rhythmen, Strukturen, Orientierung und stützende Begrenzungen“ (ebd.), „fehlende Möglichkeiten, kulturschaffend und kreativ tätig zu sein“ (ebd.).

Abschließend sei darauf verwiesen, dass auf die Folgen und Auswirkungen von Armut auf das einzelne Individuum in den verschiedenen Dimensionen (Gesundheit, Wohnen, Bildung, Arbeit) und deren Wechselwirkungen im Rahmen dieser Masterarbeit nicht näher eingegangen wird, da der Schwerpunkt auf Kinder- und Familienarmut liegt. Jedoch greifen Beiträge im „Handbuch Armut“ von Böhnke, Dittmann und Goebel (Hg.) (2018) diese Thematik auf.

2.4 Zusammenfassung des zweiten Kapitels

Am Ende des zweiten Kapitels lässt sich zusammenfassend feststellen, dass es nicht „die eine“ Form von Armut gibt. Armut stellt, wie dieses Kapitel zeigt, ein komplexes, mehrdimensionales und multifaktorielles Phänomen dar, das in seiner Gesamtheit nur schwer zu erfassen ist. Im Rahmen dieses Kapitels wurde versucht, zentrale Bestimmungskriterien für Armut anhand von Armutskonzepten, einem politischen Indikator und dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs darzulegen, um so ein grundlegendes Verständnis von Armut zu vermitteln und mögliche eigene (Normalitäts-)Vorstellungen über Armut reflektieren und differenzieren zu können. Eine allgemeingültige Definition von Armut konnte bzw. kann nicht dargelegt werden, da es diese nicht geben kann (vgl. Butterwegge 2019a: 32, Eiffe 2018: 100). Deshalb ist es wichtig zu erwähnen, dass die Ausführungen nur eine Annäherung an den Begriff der Armut darstellen. Es muss zudem bewusst sein, dass mit der Anwendung von Armutskonzepten eine Kategorisierung von Menschen und eine Klassifizierung als armutsbetroffene und nicht armutsbetroffene Menschen einhergeht (vgl. Dittmann/Goebel 2018: 32). Jörg Dittmann und Jan Goebel plädieren für das Stellen „der ethisch relevanten Frage (...), was arme Menschen aus dem machen, was das jeweilige Verständnis über Armut aus ihnen macht.“ (Dittmann/Goebel 2018: 32) Wie Armut wahrgenommen, was unter Armut verstanden wird und wer als arm definiert wird, liegt häufig in der Verantwortung von gesellschaftlichen und politischen Bestimmungskriterien und weniger im Einflussbereich von armutsbetroffenen Menschen selbst.

EXKURS: DIE COVID-19-PANDEMIE UND ARMUT

Im Rahmen dieses ersten Exkurses wird die COVID-19-Pandemie im Zusammenhang mit Armut thematisiert. Einerseits wird dafür auf den Indikator Armuts- oder Ausgrenzunggefährdung Bezug genommen. Andererseits werden durch die Pandemie verstärkte bzw. ausgelöste Problemlagen von Menschen mit Armutserfahrungen beschrieben.

Aus der Publikation „COVID-19: Analyse der sozialen Lage in Österreich“ des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz geht hervor, dass die Entwicklung der Armut- und Ausgrenzungsgefährdungsquote eine signifikante Reduzierung seit dem Jahr 2008 zeigte (vgl. BMSGPK 2020a: 62). Mit dem ersten Lockdown und den damit verbundenen Schließungen von Geschäften und Betrieben stieg die Arbeitslosigkeit bis Mitte April 2020 massiv. Seitdem sinkt die Anzahl an arbeitssuchenden Menschen wieder (vgl. ebd.: 71-72). Inwieweit sich die COVID-19-Pandemie mittel- und langfristig auf die Armutszahlen auswirken wird, werden die Ergebnisse der EU-SILC-Erhebungen in den nächsten Jahren zeigen. Karin Heitzmann vermutet in Bezug auf die Definition der Europa 2020-Strategie Armut- oder Ausgrenzungsgefährdung (vgl. Kap. 2.2), dass aufgrund der vermehrten Arbeitslosigkeit die Anzahl an Haushalten mit keiner oder nur geringer Erwerbstätigkeit im Jahr 2020 bzw. 2021 erhöht sein könnte. In Bezug auf den Indikator der erheblichen materiellen Deprivation könnte sich ebenso eine Zunahme abzeichnen, da Urlaub, unerwartete Ausgaben usw. möglicherweise nicht leistbar sind. Eine Prognose für die Armutgefährdungsquote ist laut der Autorin schwierig, da die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie die bestehenden Einkommensungleichheiten verfestigen (vgl. ebd.: 77). Für eine weitere Vertiefung (statistischer) Daten, die im Zusammenhang mit den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie stehen, sei auf den Bericht „COVID-19: Analyse der sozialen Lage in Österreich“ (BMSGPK 2020a) verwiesen.

„Die Armutskonferenz“ untersuchte in der qualitativen Studie „Armutsbetroffene und die Corona-Krise. Eine Erhebung zur sozialen Lage aus der Sicht von Betroffenen“ (BMSGPK 2020b) Auswirkungen der Pandemie auf die Lebenswelt von armutsbetroffenen und -gefährdeten Menschen und auf die Lebenswelt von Menschen, die aufgrund der Pandemie unerwartet erwerbslos wurden. Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen wirkten sich besonders auf die Arbeitswelt aus. Arbeitnehmer*innen, die vor der Pandemie prekär oder irregulär beschäftigt waren (u. a. Menschen im Kulturbereich) oder sich Sozialleistungen (z. B. Notstand, Pension) mit geringfügigen Beschäftigungen aufgestockt haben, waren von Jobverlusten betroffen und hatten dadurch Schwierigkeiten mit der Finanzierung ihres Lebensunterhalts. Darüber hinaus führten Preissteigerungen bei Lebensmitteln, Heizmaterialien oder im Onlinehandel v. a. bei Menschen, die bereits vor der Pandemie armutsbetroffen waren, zu weiteren finanziellen Einschränkungen in der Bewältigung ihres Alltags. Aufgrund der Unsicherheit über die COVID-19-Regeln besuchten sie auch weniger Sozialmärkte. Zudem stellten Homeoffice sowie Homeschooling und die damit verbundenen höheren Strom- und Internetkosten sowie die fehlende IT-Ausstattung eine Herausforderung für armutsbetroffene Menschen dar. Weiters litten viele Menschen mit chronischer Armutserfahrung unter massiven psychischen Problemen. Neben der Angst vor Ansteckung berichteten die Teilnehmer*innen der Studie von Existenz- und Zukunftsängsten, Angst vor Einsamkeit und Ängsten vor hohen Geldstrafen im Kontext von möglichen Verstößen gegen die Corona-Regeln. Menschen mit Migrationshintergrund hatten vermehrt Ängste vor einer möglichen Abschiebung (vgl. ebd.: 10-26).

Zusammengefasst führte bzw. führt die COVID-19-Pandemie dazu, dass zum einen viele Menschen aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung des Infektionsgeschehens zum ersten Mal mit finanziellen Problemen konfrontiert waren. Zum anderen wurde die ohnehin

schon angespannte Situation von Menschen, die bereits vor der Pandemie als armuts- oder ausgrenzungsgefährdet galten, verstärkt.

3. DAS PHÄNOMEN FAMILIEN- UND KINDERARMUT

753.000 Haushalte mit Kindern, Jugendlichen und (abhängigen) jungen Erwachsenen unter 25 Jahren (19% aller Haushalte mit Kindern) waren im Jahr 2020 von Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdung betroffen. Allein 605.000 Haushalte mit Kindern (15% aller Haushalte mit Kindern) galten als armutsgefährdet, d. h. ihr Einkommen lag unter der Armutsgefährdungsschwelle (vgl. Statistik Austria 2021a: 82-83). Die in diesen Haushalten auftretende Familienarmut kann in engem Zusammenhang mit Kinderarmut stehen. Zum einen ist eine familiäre Einkommensarmut die Basis für Kinderarmut, sodass Familienarmut auch Kinderarmut impliziert. Zum anderen wirken sich elterliche „Einstellungs- und Handlungsmuster“ (Neuberger/Hübenthal 2020: 53) und Umgangs- und Bewältigungsformen von Eltern auf das Erleben von und Leben mit Armut von Kindern aus. Kinderarmut kann als Folgeerscheinung von Familienarmut verstanden werden. Dennoch muss die Eigenständigkeit dieser Problematik berücksichtigt werden. Schließlich erfahren, erleben und bewältigen Kinder bzw. Jugendliche Armut anders als Erwachsene (vgl. Andresen 2019: 610, Chassé 2017: 484, Einböck/Wade 2016a: 292, Einböck/Wade 2016b: 515, Kromer/Horvat 2012: 30, Laubstein et al. 2016: 19, Meier-Gräwe 2010a: 43, Neuberger/Hübenthal 2020: 50-53).

Das erste Unterkapitel widmet sich dem Phänomen und Problem Kinderarmut, deren Ursachen sowie ihren Auswirkungen auf die Lebenslage von Kindern und Jugendlichen. Im zweiten Unterkapitel werden Umgangs- und Bewältigungsformen von Familien in Bezug auf (Familien- und Kinder-)Armut anhand deutscher Studien dargelegt. Diese Studien geben Hinweise darauf, dass Armut ein Risiko für die kindliche Entwicklung und das Wohl eines Kindes darstellen kann. Aus diesem Grund befasst sich das dritte Unterkapitel mit Armut als Risikofaktor für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern. Zum Abschluss werden die wesentlichsten Inhalte der Unterkapitel zusammengefasst. Im Anschluss wird in einem Exkurs auf Auswirkungen im Kontext der COVID-19-Pandemie Bezug genommen.

Dieses Kapitel zielt darauf ab, mögliche Erscheinungsformen sowie Auswirkungen und Folgen von Armut auf die Lebenslage von Familien und den Kindern zu erläutern, um für mögliche Probleme, Strategien und Sichtweisen von Familien und Kindern mit Armutserfahrungen zu sensibilisieren. Als bedeutsam erscheint dies, da Pädagog*innen häufig aus der Mittelschicht stammen und dadurch meist selbst keine oder kaum Armutserfahrungen haben (vgl. Weiß 2015: 241). Darüber hinaus ist eine Thematisierung von Armut als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung und für das Kindeswohl erstrebenswert, da elementare Bildungseinrichtungen durch ihren gesetzlichen Auftrag in beide Elemente involviert sind.

3.1 Das Phänomen Kinderarmut

Obwohl Österreich eines der reichsten Länder der Welt ist, ist bereits jedes fünfte Kind bzw. jeder fünfte Jugendliche von null bis 17 Jahren im Jahr 2020 von Armut betroffen. Kinderarmut stellt eine präsen- te und brisante Thematik bzw. Problematik dar.

3.1.1 Kinderarmut – ein im 20. Jahrhundert entdecktes Problem

Die Thematisierung von Kinderarmut in der öffentlichen Diskussion und in Forschungen begann in Deutschland Ende der 1980er Jahre. Der deutsche Ökonom Richard Hauser stellte eine überproportionale Armutsbetroffenheit von Kindern im Vergleich zu anderen Altersgruppen fest und bezeichnete dies als Infantilisierung von Armut (vgl. Butterwegge 2010a: 538, Holz 2018: 687, Laubstein et al. 2016: 21). Zunächst wurden armutsbetroffene Kinder als Ursache von Familienarmut, als „Armutsrisko“ (Hock et al. 2013: 19) und als Mitbetroffene dargestellt. Als eigenständiges Problem wurde Kinderarmut erst ab den 1990er Jahren durch verschiedene Zugänge und Perspektiven, u. a. aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen selbst, von deutschen Forscher*innen wie Beate Hock, Gerda Holz, Karl August Chassé, Margherita Zander, Christoph Butterwegge, Antje Richter, Sabine Andresen, Claudia Laubstein erforscht und beschrieben (vgl. Laubstein et al. 2016: 21-24). In Österreich engagiert sich v. a. die Volkshilfe Österreich für Forschungen zu Kinderarmut (vgl. Einböck et al. 2015, Fabris et al. 2013, Fenninger/Ranftler 2020). Jährliche Kinderarmutsberichte sowie Langzeitstudien zu den Auswirkungen und Folgen von Kinderarmut wie in Deutschland fehlen allerdings gänzlich (vgl. Einböck/Wade 2016a: 293). Aus diesem Grund wird in den nachfolgenden Ausführungen vermehrt auf Forschungen aus Deutschland zurückgegriffen.

Trotz dieser Forschungstätigkeiten gibt es laut Maksim Hübenthal kein einheitliches Verständnis von Kinderarmut, deren Ursachen und möglichen gesellschaftlichen bzw. staatlichen Bewältigungsstrategien in den öffentlichen Diskussionen (Hübenthal 2018a: 16). Zum einen wird dies daran erkennbar, dass Kinderarmut über die relative Einkommensarmut der Eltern, den Bezug wohlfahrtsstaatlicher Grundsicherung oder als ein mehrdimensionales kindheitsspezifisches Konzept erfasst wird (vgl. ebd.: 17-20). Zum anderen stellt Hübenthal in seiner Forschung vier Konstruktionen von Kinderarmut durch eine Analyse des politischen Diskurses in Deutschland fest: Kinderarmut wird als Erziehungs-, Bildungs-, Geld- oder Rechtearmut diskutiert. Je nach zugrunde liegender Konstruktion unterscheiden sich die Ursachen von Kinderarmut und die Strategien für deren Bekämpfung.

Bei Erziehungsarmut wird die Ursache im Individuum, also den Eltern und deren Arbeitslosigkeit gesehen, womit eine „Tugendlosigkeit der ‚Unterschicht‘“ (ebd.: 85) geäußert wird. Als Bekämpfungsstrategien werden eine aktivierende Arbeitsmarktpolitik sowie die Stärkung des Erziehungsauftrags von institutionellen Einrichtungen durch Hilfsangebote für die Eltern vorgeschlagen (vgl. ebd.: 85-116).

Niedrige Bildung ist die Ursache für Armut in der Konstruktion von Bildungsarmut. Des Weiteren kritisieren die Vertreter*innen dieser Konstruktion die Bildungsversorgung, u. a. der Kindergärten mit ihrem defizitären Angebot, insbesondere für 0- bis 3-jährige Kinder, und die pädagogische Qualität aufgrund unzureichend qualifizierter Fachkräfte. Investitionen in Bildung und damit Bildungseinrichtungen stellen eine zentrale Strategie zur Bekämpfung von Armut dar (vgl. ebd.: 117-148).

Vertreter*innen von Kinderarmut als Geldarmut hingegen nennen als Ursache die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und die damit verbundene ökonomische Ungleichheit. Um Kinderarmut zu bekämpfen, appellieren sie an eine Umverteilung materieller Ressourcen u. a mit dem Ziel der Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. ebd.: 149-178).

Bei der Konstruktion von Kinderarmut als Rechtearmut wird die politische „Kinderunfreundlichkeit und Kinderrechtemarginalisierung“ (ebd.: 185) des deutschen Staates kritisiert. Auch werden die vorangegangenen Konstruktionen von Kinderarmut unter dem Gesichtspunkt „Recht“ und „Kind“ diskutiert. Aspekte zur Kindeswohlgefährdung und zum Kinderschutz werden im Kontext von geflüchteten Kindern und deren Rechten laut UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF e.V.) thematisiert. Chancengleichheiten für den Zugang zu Bildung werden „als Verstoß gegen das allen ‚Kindern als Kindern‘ zugestandene gegenwärtige Recht, diskriminierungsfrei sowie entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse gebildet zu werden“ (Hübenthal 2018: 187) gewertet. Ebenso werden Ungleichheiten hinsichtlich der Inklusion und der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung 2018) diskutiert. Sozioökonomische Ungleichheiten gehen bei der Verteilung von sozioökonomischer Unterstützung hervor, indem der Staat diese auf die Eltern und nicht auf die Kinder ausrichtet (vgl. Hübenthal 2018a: 179-210).

3.1.2 Kinderarmut – ein strukturell zu bekämpfendes Problem

Wie bereits angeführt ist die finanzielle Armut der Eltern die Basis von Kinderarmut. Ursachen für Armut bei Erwachsenen wurden bereits in Kap. 2.3.2 dargelegt. Als Ursachen für Familien- und Kinderarmut werden insbesondere die verminderten Erwerbsmöglichkeiten von Alleinerziehenden und Eltern von mindestens drei Kindern („Mehrkindfamilien“) aufgrund ihrer Betreuungspflichten thematisiert (vgl. Boehle 2019: 254-257, Butterwegge 2021: 21, Meier-Gräwe 2010a: 42-43, Till/Till-Tentschert 2014: 132-134).

Mara Boehle widmet sich in ihrer Untersuchung der Entwicklung von familiärer Armut in Deutschland und stellt eine „Polarisierung im Armutsrisiko von *Alleinerziehenden* und *kinderloren Paaren*“ (Boehle 2019: 254, H. i. O.) ab den 1960er-Jahren fest. Ursache dafür war die wachsende Vollzeittätigkeit bei Frauen in Haushalten ohne Kinder. Dadurch stieg das Einkommen dieser Haushalte und dies führte wiederum zu einer Anhebung des Medianeinkommens der Gesamtbevölkerung v. a. in den 1980er-Jahren. Zugleich fehlten zu dieser Zeit Betreuungsmöglichkeiten für Kinder unter drei Jahren. In den Jahren 1995 bis 2006 zeichnete sich ein Rückgang von Armut ab, der auf die Erhöhung des Kindergeldes in Deutschland und auf den Ausbau von Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren zurückzuführen ist. Allerdings ist ab dem Jahr 2006 wieder ein Anstieg zu beobachten, wofür Boehle den Niedriglohnsektor als Ursache nennt (vgl. ebd.: 254-256). Diese Ausführungen verweisen darauf, dass Kinder- und Familienarmut in einer Wechselbeziehung zu allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und sozialpolitischen Maßnahmen stehen.

Zur Bekämpfung von Kinderarmut wurde im Europäischen Rat im Juni 2021 die Empfehlung angenommen, eine „Europäische Garantie für Kinder“ einzuführen. Ziel ist es, „soziale Ausgrenzung bedürftiger Kinder zu verhindern und zu bekämpfen“ (Europäischer Rat 2021) und damit „einen Beitrag zum Schutz der Kinderrechte durch die Bekämpfung von Kinderarmut und die Förderung von Chancengleichheit zu leisten.“ (ebd.) Vorgeschlagene Maßnahmen für die EU-Länder sind die Gewährung des Zugangs zu:

- kostenloser frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung
- kostenloser Bildung und Ausbildung
- kostenloser Gesundheitsversorgung

- mindestens 1 kostenlosen gesunden Mahlzeit an jedem Schultag
- gesunder Ernährung
- angemessenem Wohnraum. (vgl. Europäische Union 2021).

Abschließend sei betont, dass zwar Kinder in „Armut hineingeboren“ werden, aber die Ursachen für die Existenz und das Bestehen von Kinderarmut v. a. auf strukturellen Gegebenheiten beruhen.

3.1.3 Kinderarmut – ein wirkendes Problem auf die Lebenslage der Kinder

Kinderarmut wirkt sich wie die Armut von Erwachsenen auf die Lebenslage von Kindern aus. Sie wird daher häufig anhand des Lebenslagenansatzes (vgl. Kap. 2.1) analysiert. Eine Analyse von Kinderarmut über die finanzielle und materielle Dimension, also den Ressourcenansatz oder die relative Armut, wäre aus zwei Gründen zu kurz gegriffen: Erstens ist nicht nachvollziehbar, inwiefern monetäre Leistungen, die an Eltern ausbezahlt werden, Kinder und Jugendliche erreichen. Zweitens betonen Autor*innen die durch Forschungen belegten Auswirkungen von Armut insbesondere auf die Entwicklung sowie die Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen (vgl. Butterwegge 2019b: 746, Chassé et al. 2010: 314-315, Einböck/Wade 2016a: 300, Weiß 2010b: Kap. 2, Weiß 2015: 237-238).

Anhand der Lebenslagendimensionen werden nachfolgend Auswirkungen von Kinderarmut auf die Lebenswelt und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Neben Beiträgen von verschiedenen Autor*innen werden ebenso Ergebnisse aus verschiedenen Studien angeführt. Aufgrund des begrenzten Umfangs der vorliegenden Arbeit erfolgte eine Fokussierung auf Publikationen und Studien, die ab dem Jahr 2010 veröffentlicht bzw. neu aufgelegt wurden. Eine Ausnahme bildet dabei der Beitrag von Waltraud Lorenz (2008), da dieser sich auf elementare Bildungseinrichtungen fokussiert. Eckdaten zu den herangezogenen Studien sind im Anhang A nachzulesen.

Auswirkungen von Kinderarmut auf die materielle Dimension/Grundversorgung

Die Grundversorgung von Kindern und Jugendlichen in den Bereichen Wohnen, Essen und Kleidung stellt die materielle Dimension im Lebenslagenkonzept dar (vgl. Einböck/Wade 2016a: 294, Einböck/Wade 2016b: 512). Sie kann sich bei Kindern mit Armutserfahrung durch Einschränkungen in den genannten Bereichen und darüber hinaus im Bezahlen unerwarteter Ausgaben zeigen (vgl. Borg-Laufs 2015: 322, Chassé et al. 2010: 115-126, Laubstein et al. 2016: 75, Zander 2013a: 61). Die Ergebnisse des ersten Teils der AWO-ISS-Studie zeigen, dass 40% der armutsbetroffenen Kinder und 15% der nicht-armutsbetroffenen Kinder mit Einschränkungen und Mängeln in der Grundversorgung konfrontiert werden (vgl. Hock et al. 2013: 50).

Hinsichtlich der Wohnsituation bestehen häufig beengte Wohnverhältnisse, wodurch Rückzugsmöglichkeiten für die Kinder bzw. Jugendlichen oder/und ein adäquater Platz für das Verfassen von Hausaufgaben fehlen (vgl. Chassé et al. 2010: 122-125, Lorenz 2008: 95, Zander 2013a: 61). In einer Studie befragte armutsbetroffene Kinder berichten, dass sie kein eigenes Zimmer haben. Mängel bei der Einrichtung bzw. bei der Ausstattung mit Möbeln und Spielmaterialien werden ebenso von den Kindern benannt (vgl. Chassé et al. 2010: 122-123; 182-183). Ein Zitat eines dreizehnjährigen Mädchens, entnommen aus einer Präsentation der Volkshilfe Österreich, lautet in diesem Kontext: „,[In meinem Zimmer]

is eigentlich eh nix drin. [...] Eiso ka Regale, zwa Bett'n, eiso jo, zwa Bett'n.“ (Fenninger/Ranftler 2020) Aus der AWO-ISS-Studie geht hervor, dass Kinder von Familien mit Armutserfahrungen im Vergleich zu Kindern von nicht armutsbetroffenen Familien signifikant häufiger in Großstädten und im Besonderen in Gegenden mit hoher Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote und schlechter Wohnqualität wohnen (vgl. Hock et al. 2013: 48).

Hinsichtlich der Ernährung hält Zander fest, dass die Grundversorgung größtenteils gewährleistet ist, aber oft eine ausgewogene Ernährung fehlt, was sich wiederum auf die Gesundheit von Kindern auswirkt (vgl. Zander 2013a: 61). Chassé et al. stellen bei einigen interviewten Kindern Mängel sowohl in der Qualität als auch in der Quantität im Sinne einer regelmäßigen Esskultur fest. Vor allem geben sie zu bedenken, dass armutsbetroffene Kinder die Erfahrung machen, dass sie sich etwas „Besonderes“ wie z. B. Eis nicht leisten können. Zudem kommt es manchmal zu Versorgungsengpässen in der Familie (vgl. Chassé et al. 2010: 116-118). Kinder berichten in Interviews mit der Volkshilfe Österreich, „dass sie am Ende des Monats (...) von Brot und Wurst leben.“ (Fenninger/Ranftler 2020)

Hinsichtlich der Kleidung führen die begrenzten finanziellen Ressourcen zu Einschränkungen, indem z. B. die gewünschte Markenkleidung nicht gekauft werden kann. Kleidung wird häufig in Second-Hand-Geschäften, Flohmärkten, Tauschmärkten erworben, womit Ausgrenzungen und Differenzenerfahrungen verbunden sein können (vgl. Chassé et al. 2010: 119-122; 201-202, Zander 2013a: 61). Erich Fenninger und Judith Ranftler zeigen auf, dass es manchen armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen im Winter an adäquater Kleidung fehlt (vgl. Fenninger/Ranftler 2020).

Hinsichtlich des Verfügungens über Geld erzählen armutsbetroffene Kinder und Jugendliche von finanziellen Schwierigkeiten, die sich beim Kauf von Lebensmitteln, beim Bezahlen von Schulausflügen oder im Ersetzen wichtiger Gegenstände wie z. B. einer Brille zeigen. Ein Kind berichtet in diesem Kontext, *„und dann kann man nicht alles kaufen was man will.“* (Einböck et al. 2015: 12, H. i. O.). 362.000 Kinder bzw. Jugendliche im Alter von null bis 17 Jahren (23% aller 0- bis 17-Jährigen) waren von der Problematik betroffen, dass unerwartete Ausgaben nicht getätigt werden konnten (vgl. Statistik Austria 2021a: 50). Bei den null- bis fünfjährigen Kindern betraf dies 107.000 Kinder (21% aller 0- bis 5-Jährigen) im Jahr 2020 (vgl. ebd.: 102). Armutsbetroffene Kinder bekommen im Vergleich zu Kindern aus nicht-armutsbetroffenen Familien kein bzw. nur unregelmäßig Taschengeld. Schlussendlich spüren armutsbetroffene Kinder häufig die mit den Geldproblemen einhergehenden Sorgen, Probleme und den Stress der Eltern (vgl. Chassé et al. 2010: 131; 202-203).

Hinweise für Armutserfahrungen von Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen können sein, dass ein Kind unpassende Kleidung in Bezug auf seine Größe oder die Witterung trägt, nie Spielsachen von zuhause mitnimmt, billige oder abgelaufene Lebensmittel als Jause mitbringt sowie Aktivitäten wie Ausflüge nicht bezahlt werden können oder Dinge wie z. B. eine Geburtstagstorte nicht mitgebracht werden können (vgl. Lorenz 2008: 93-94). Darüber hinaus können Zuschüsse wie beim Essen oder Schwierigkeiten bei der regelmäßigen Zahlung von Beiträgen auf Armutserfahrungen hindeuten. Bei beitragsfreien Einrichtungen kann Armut sichtbar werden, wenn Kinder bei kostenpflichtigen Angeboten häufig fehlen (vgl. Kobelt Neuhaus 2019: 173).

Auswirkungen von Kinderarmut auf die kulturelle Dimension

Im Rahmen der kulturellen Dimension werden die kognitive Entwicklung, kulturelle und sprachliche Kompetenzen sowie die Bildung von Kindern thematisiert (vgl. Einböck/Wade 2016a: 294, Einböck/Wade 2016b: 512). Kinder von armutsbetroffenen Familien zeigen laut Ergebnissen der AWO-ISS-Studie doppelt so häufig Einschränkungen bzw. Auffälligkeiten im kulturellen Bereich wie Kinder von nicht-armutsbetroffenen Familien (vgl. Hock et al. 2013: 51).

Hinsichtlich des Erwerbs kultureller Basiskompetenzen zeigt sich, dass Kinder mit Armutserfahrungen häufig Einschränkungen in ihrer Freizeitgestaltung erleben. Aufgrund der mangelnden finanziellen Ressourcen sind sie beispielsweise seltener Mitglieder in Vereinen (vgl. Borg-Laufs 2015: 322, Chassé et al. 2010: 149, Laubstein et al. 2016: 76, Zander 2013a: 61). Aus einer Erhebung der Volkshilfe Österreich zu den Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen gehen klare Unterschiede zwischen armutsbetroffenen, armutsgefährdeten und nicht-armutsgefährdeten Kindern und Jugendlichen hinsichtlich der Freizeitgestaltung hervor. Nicht-armutsgefährdete Kinder und Jugendliche nennen Freizeitaktivitäten wie das Erlernen oder Spielen eines Musikinstrumentes, Verfolgen von Sportarten in Vereinen, Museumsbesuche oder Essen gehen mit der Familie. Bei armutsgefährdeten und armutsbetroffenen Kindern sind hingegen Hobbys wie Radfahren, Spaziergänge, Treffen mit Freund*innen im Park, Fernsehen, Computer spielen präsent (vgl. Einböck et al. 2015: 14-17). 72.000 armutsgefährdete Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren (27% der armutsgefährdeten Altersgruppe) konnten sich im Jahr 2020 keine mit Kosten verbundenen Freizeitaktivitäten leisten (vgl. Statistik Austria 2021a: 112). Auch bei der familiären Freizeitgestaltung werden größtenteils kostengünstige Angebote wie Gesellschaftsspiele, Spaziergänge, Fußballspielen oder Besuche bei Freund*innen und Verwandten in Anspruch genommen (vgl. Chassé et al. 2010: 147). Finanzielle Mittel können sich somit sowohl auf den Kultur-, Freizeit- und Bildungsbereich als auch auf Teilhabemöglichkeiten auswirken.

Hinsichtlich der Bildung zeigt sich für Kinder mit Armutserfahrungen ein höheres Risiko für eine Rückstufung bei der Einschulung, für die Wiederholung von Klassen oder niedrige Schulabschlüsse (vgl. Borg-Laufs 2015: 322, Laubstein et al. 2016: 76, Zander 2013a: 61). Des Weiteren ist die Chance für einen regulären Übertritt in die Regelschule bei Kindern mit Armutserfahrungen und Verhaltensauffälligkeiten geringer als bei Kindern ohne Armutserfahrungen, die aber dieselbe Ausgangslage hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeiten haben (vgl. Hock et al. 2013: 51-52). In Bezug auf den Schulalltag berichten manche Kinder mit Armutserfahrung, dass sie in der Schule keine Freunde haben, gehänselt und ausgelacht werden, sich weniger oder nicht integriert fühlen und teilweise sogar körperliche Auseinandersetzungen mit anderen Kindern erleben, wodurch die Schule mit einem negativen Gefühl verbunden wird (vgl. Chassé et al. 2010: 142; 205).

Aus dem Sondermodul des EU-SILC-Tabellenbandes 2019 geht hervor, dass Kinder aus armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Haushalten häufiger eine Hauptschule oder Mittelschule besuchten als Kinder aus Haushalten ohne Armutserfahrung (76% vs. 57%). Die AHS-Unterstufe besuchten nur 23% der armuts- oder ausgrenzungsgefährdeten Kinder, aber circa 41% der Kinder von Familien ohne Armutserfahrung. Die Sonderschule wurde doppelt so häufig von Kindern aus armuts- oder

ausgrenzungsgefährdeten Haushalten als von Kindern ohne Armutserfahrung besucht (2% vs. 1%) (vgl. Statistik Austria 2020: 116).

Im Kindergarten kann sich Kinderarmut in dieser Dimension zeigen, indem die Kinder weniger Fragen stellen, weniger Wissbegierde äußern, einen geringen Wortschatz und eine mangelnde Sprachkultur haben, weniger kreativ im Spielverhalten sind und nur wenig Bücher und Spielmaterialien besitzen (vgl. Lorenz 2008: 95; 97).

Auswirkungen von Kinderarmut auf die soziale Dimension

Die soziale Dimension umfasst die Darstellung des Sozialverhaltens, soziale Kontakte und Kompetenzen des Kindes sowie die Freizeitgestaltung und die Teilhabemöglichkeiten (vgl. Einböck/Wade 2016a: 294, Einböck/Wade 2016b: 512). Die Ergebnisse der AWO-ISS-Studie veranschaulichen, dass 36% der Kinder von armutsbetroffenen Familien und 18% der Kinder von nicht-armutsbetroffenen Familien Einschränkungen und Auffälligkeiten in der sozialen Dimension zeigen und damit Kinder mit Armutserfahrung auch in dieser Dimension eine größere Betroffenheit als Kinder ohne Armutserfahrung aufweisen. Sie suchen weniger Kontakt zu anderen Kindern, verhalten sich eher passiv beim Gruppengeschehen, äußern seltener Wünsche, sind weniger wissbegierig und es ist bereits im Vorschulalter eine beginnende Ausgrenzung beobachtbar (vgl. Hock et al. 2013: 52).

Überdies wird in anderen Studien und Beiträgen thematisiert, dass es Kindern mit Armutserfahrungen schwerer fällt, Kontakte und Freundschaften zu knüpfen und zu pflegen. Häufig haben sie weniger Freunde, sind weniger integriert und haben öfter Konflikte als gleichaltrige Kinder (vgl. Borg-Laufs 2015: 322, Chassé et al. 2010: 174-175, Zander 2013a: 61). Angst vor Stigmatisierung, Ausgrenzung und Verunsicherung hinsichtlich der Verlässlichkeit von Freundschaften sind häufige Gefühle im Erleben armutsbetroffener Kinder (vgl. Laubstein et al. 2016: 76-77). Generell haben sie aufgrund verwehrter Teilhabemöglichkeiten in Vereinen und anderen mit Kosten verbundenen Angeboten weniger Möglichkeiten, um Kontakte mit gleichaltrigen Kindern knüpfen zu können (vgl. Chassé et al. 2010: 174-175). Auch machen Kinder mit Armutserfahrung seltener Urlaub.

Hinweise auf Armutserfahrungen bei Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen können sein, dass ein Kind keine Kinder zu seinem Geburtstag einlädt und nicht von anderen zum Geburtstag eingeladen wird. Ebenso kann ein Rückzug eines Kindes aus dem Gruppengeschehen ein Hinweis für Armutserfahrungen sein (vgl. Lorenz 2008: 94; 98).

Auswirkungen von Kinderarmut auf die gesundheitliche Dimension

In dieser Dimension werden der (physische und psychische) Gesundheitszustand sowie die körperliche Entwicklung in den Blick genommen (vgl. Einböck/Wade 2016a: 294, Einböck/Wade 2016b: 512). Im Rahmen der AWO-ISS-Studie stellen die Autor*innen zwar Unterschiede in den Ergebnissen zwischen Kindern von armutsbetroffenen und nicht-armutsbetroffenen Familien fest, aber diese waren im Vergleich zu den anderen drei Dimensionen „am geringsten ausgeprägt“ (Hock et al. 2013: 52-53).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder von armutsbetroffenen Familien häufiger mit gesundheitlichen Problemen und Entwicklungsverzögerungen konfrontiert sind. Beim Vergleich zwischen den Gruppen hinsichtlich chronischer Erkrankungen und motorischer Entwicklung kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (vgl. Hock et al. 2013: 52-53). Ergebnisse der KiGGS-Studie kommen zu dem Ergebnis, dass „Kinder und

Jugendliche mit niedrigem SES [sozioökonomischen Status, Anm. d. Verf.] in der Regel häufiger von Gesundheitsproblemen und bestimmten Erkrankungen“ (Kuntz et al. 2018a: 26) sowie „häufiger von psychischen Auffälligkeiten betroffen“ (ebd.: 26) sind. Knapp die Hälfte der Ärzt*innen, die an der Umfrage der Volkshilfe Österreich und Ärztekammer Wien teilnahmen, nehmen häufiger Arztbesuche von Kindern aus armutsgefährdeten Familien als von nicht-armutsgefährdeten Familien wahr. Sechs von zehn Ärzt*innen bejahen deutlich, dass Kinder aus armutsgefährdeten Familien häufiger an chronischen Krankheiten leiden (vgl. Volkshilfe Österreich 2019: 12-13). Die häufigere Betroffenheit von Krankheiten führt zu häufigen Fehlzeiten von Kindern mit Armutserfahrung im Kindergarten und in der Schule, was sich wiederum auf die kulturelle und soziale Dimension auswirken kann (vgl. Fenninger/Ranftler 2020, Zander 2013a: 61).

Bei der KiGGS-Studie werden ungesunde Ernährung und seltenes Ausüben von Sport in der Freizeit als Ursachen festgehalten. Kinder und Jugendliche aus sozialbenachteiligten Familien erkranken häufiger an Übergewicht und Adipositas und rauchen häufiger im Vergleich zu Gleichaltrigen aus sozial bessergestellten Familien. In diesem Zusammenhang betonen die Autor*innen, dass dies keine Schuldzuweisung im Sinne eines „blaming the victim“ (Kuntz et al. 2018b: 56) darstellen soll, sondern strukturelle Bedingungen wie keine Spielplätze, mangelnde Plätze zum Bewegen oder Fast-Food-Restaurants mit billigen Angeboten in der Wohnumgebung damit im Zusammenhang stehen (vgl. ebd.: 55-56). Eine „Tendenz zu häufigerem Übergewicht bei Kindern aus armutsgefährdeten Familien“ (Volkshilfe Österreich 2019: 13) stellen ebenso befragte Ärzt*innen in Österreich fest. Sie sehen als Ursachen eine mangelnde Aufklärung über gesunde Ernährung und die mit einer gesunden Ernährung einhergehenden höheren Kosten. In Bezug auf körperliche Fitness stellen acht von zehn Ärzt*innen bei Kindern von armutsgefährdeten Familien häufiger einen Mangel fest. Damit verbunden sind mehr psychosomatische Symptome wie verminderte Konzentrationsfähigkeit, erhöhte Müdigkeit, Nervosität, Aggressivität oder depressives Verhalten (vgl. ebd.). Ergänzend zu diesen Symptomen werden Kopf- und Bauchschmerzen sowie Schlafstörungen bei Kindern mit Armutserfahrungen in der Literatur thematisiert (vgl. Borg-Laufs 2015: 322, Chassé et al. 2010: 186-187, Laubstein et al. 2016: 76).

In Bezug auf psychische Auffälligkeiten hält Michael Borg-Laufs „Mithalte-Stress, Niedergeschlagenheit und Hilflosigkeit, Scham, Neid und Angst vor sozialer Desintegration“ (Borg-Laufs 2015: 322) fest. Armut führt laut dem Autor zu einer Herabsetzung des Selbstbildes, v. a. bei Mädchen, und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Borg-Laufs 2015: 322).

Hans Weiß thematisiert die Auswirkungen eines niedrigen sozioökonomischen Status und damit verbundene familiäre Belastungen auf die Gehirnentwicklung von Kindern. Er hält fest, dass Armut und soziale Benachteiligung zu intellektuellen Entwicklungsbeeinträchtigungen, sogenannten „Lernbehinderungen“, führen können (vgl. Weiß 2019: 18-19).

Darüber hinaus kann Kinderarmut zu Symptomen, meist Verhaltensauffälligkeiten, die als Ausdruck für den Umgang mit der prekären Situation stehen, führen. Diese Verhaltensauffälligkeiten können der Auslöser für Meldungen bei der Kinder- und Jugendhilfe sein (vgl. Fabris et al. 2013: 19).

Zusammengefasst ergibt sich aus der Skizzierung der Auswirkungen von Kinderarmut auf die vier Lebenslagedimensionen, dass Kinder und Jugendliche mit Armutserfahrungen nicht nur mit vielen, sondern auch häufiger als Kinder ohne Armutserfahrungen mit Belastungen und Problemlagen konfrontiert sein können. Kinderarmut kann, wie die angeführten Studien belegen, zu Entwicklungs-, Gesundheits- und Exklusionsrisiken führen. Wesentlich ist daher mitzudenken, dass (Kinder-)Armut nicht nur bedeutet, „kein Geld zu haben“, sondern auch zu weiteren Belastungen führen kann. Zugleich geht aus der AWO-ISS-Studie hervor, dass Kinder trotz Armut im Wohlergehen aufwachsen können (vgl. Holz 2010a: 102). Dies steht in engem Zusammenhang mit den Bewältigungs- und Umgangsformen der Erwachsenen, denen sich das folgende Kapitel widmet.

3.2 Armutserfahrungen und ihr Einfluss auf die familiäre Lebenslage

Wie bereits angeführt, beruht Kinderarmut auf Familienarmut. Mangelnde finanzielle Ressourcen können sich wiederum auf die Lebenslage aller Betroffenen auswirken. Darüber hinaus bringt ein armutsgeprägter Alltag verschiedene Herausforderungen für Familien mit sich:

„Umgang mit knappen Ressourcen, die Vermittlung von Mangel als Normalzustand in der Erziehung, die Erfahrungen ihrer Kinder in einem durch Armut mitgeprägten Alltag, zahlreiche bürokratische Hürden, gesundheitliche Beeinträchtigungen und häufig ein fehlender Zugang zu passgenauer Unterstützung (...) die Erfahrung, am Arbeitsmarkt nicht vermittelbar zu sein, die nötige Qualifikation, Mobilität und Flexibilität nicht mitzubringen und die Vereinbarkeit von Familienfürsorge und Erwerbstätigkeit nicht realisieren zu können.“ (Andresen/Galic 2015: 11)

Der Umgang mit diesen Herausforderungen sowie Bewältigungsstrategien wurden aus der Perspektive von Eltern bzw. Familien mit Armutserfahrung in verschiedenen Studien erforscht. Wesentliche Erkenntnisse daraus werden nachfolgend dargestellt.

Im Rahmen der Analyse „Steckbriefe von Armut – Haushalte in prekären Lebenslagen“ rekonstruierten Uta Meier-Gräwe, Heide Preuße und Eva Maria Sunnus (2003) verschiedene haushaltsbezogene Armutstypologien. Diese Typologien bilden verschiedene Umgangsformen von Familien mit Armut ab. Sie werden anhand eines Beitrags von Meier-Gräwe (2010a) skizziert.

Den ersten Typ bezeichnen die Autor*innen als „Die verwalteten Armen“ (Meier-Gräwe 2010a: 52). Die Haushalte dieses Typus sind von einer generationsübergreifenden Armut betroffen und mittlerweile über Jahre von Behörden und anderen Institutionen zur Bewältigung ihres Alltags abhängig. Den Eltern gelingt es gegenüber den Kindern nicht „Bindungs- und Konfliktfähigkeit, Durchhaltevermögen, emotionale Stabilität oder haushälterische Grundkompetenzen“ (ebd.: 52) zu vermitteln. Von Bedeutung ist bei diesen Familien die Sicherung des Wohls und der Gesundheit der Kinder (vgl. ebd.: 52-53).

Der zweite Typ „Die erschöpften EinzelkämpferInnen“ (ebd.: 53) trifft häufig auf Alleinerziehende und Paare mit Kindern zu, die „eine überproportionale Arbeitsbelastung im Familien- und Berufsalltag“ (ebd.) und ein Einkommen unterhalb „des sozio-kulturellen Existenzminimums“ (ebd.) aufweisen. Sie gehören der sogenannten „Working poor“-Gruppe an. Ursache für ihre Lebenslage sind in der Regel Trennung, Scheidung oder die Geburt eines (weiteren) Kindes. Im Gegensatz zum ersten Typ beanspruchen sie kaum bis keine

Unterstützung von Institutionen. Wesentlich für diesen Typ von Familien sind (bezahlbare) Betreuungsangebote für ihre Kinder und gegebenenfalls auch professionelle Unterstützungsangebote bei Auftreten von Entwicklungsverzögerungen oder psychischen Problemen bei den Kindern. Die Gefahr in diesen Familien besteht darin, dass die Eltern zu „überforderten und gesundheitlich erschöpften Bezugspersonen“ (ebd.: 54) werden und in Folge keine verlässlichen Bezugspersonen für ihre Kinder darstellen (vgl. ebd.: 53-54).

Der dritte Typ „Die ambivalenten JongleurInnen“ (ebd.: 54) hat familienbiografische Erfahrungen mit Armut gemacht und Chancen zur Verbesserung der Lebenssituation gehabt. Allerdings führen psychologisch begründete ambivalente Persönlichkeitsstrukturen zu unvernünftigen Entscheidungen (z. B. Aufnahme eines zu hohen Kredites), zum Verleugnen der prekären Lebenssituation oder zu unrealistischen Zukunftswünschen in Verbindung mit dem Wort „Hoffnung“ (ebd.: 55). Familien dieses Typus suchen selbst keine Hilfe bei der Schuldnerberatung. Bedeutsam ist bei diesem Typ das Entwickeln gemeinsamer Ziele (vgl. ebd.: 54-55).

Der vierte Typ „Die vernetzten Aktiven“ (ebd.: 55) trifft v. a. auf alleinerziehende Mütter, die ein Studium absolvieren bzw. absolviert haben, zu. Charakteristisch ist für diesen Typ, dass die Familie in ein familiales Netzwerk eingebunden ist und von diesem unterstützt wird. Sie nimmt institutionelle Hilfen selbstbewusst und von sich aus in Anspruch. Im Vergleich zu den anderen Typen kann sie ihre Probleme und Belastungen gut bewältigen. Dennoch muss vor Augen geführt werden, dass finanzielle Ressourcen knapp sind und unvorhersehbare Ereignisse die Alltagsbewältigung gefährden können (vgl. ebd.: 55-56).

Chassé et al. (2010) befassten sich in ihrer Forschung „Meine Familie ist arm – Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen“ mit den Umgangs- und Bewältigungsformen sowohl von Kindern als auch von Eltern mit Armutserfahrung.

Zunächst werden Strategien von Eltern zum Umgang mit Armut dargestellt:

Die reduktive Strategie zeichnet sich dadurch aus, dass die Eltern sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Form das Erfüllen von Bedürfnissen bei ihren Kindern reduzieren. Die Alltagssituation ist stark durch die Mangellage geprägt und die Handlungsmöglichkeiten der Eltern sind aus unterschiedlichen Gründen gering.

Eltern, die eine adaptive Strategie verfolgen, schaffen es, interne und externe Ressourcen zu mobilisieren. Sie handeln Kompromisse mit ihren Kindern aus und ihre Handlungsfähigkeiten sind größer als bei den Familien der vorhin genannten Strategie.

Mithilfe einer konstruktiven Strategie gelingt es den Eltern erfolgreich leistungsfähige Ressourcen (z. B. Gelegenheitsjobs) und Netzwerke zu mobilisieren. Sie können durch einen aktiven Zugang selbst Hilfeansprüche durchsetzen. (vgl. Chassé et al. 2010: 238-239).

Folgende Strategien von Eltern im Umgang mit Armut gegenüber den Kindern konnten die Autor*innen aus den Forschungsergebnissen generieren:

Laut den Autor*innen verfolgen Eltern, die ihren Kindern die Lebenslage erklären und die Bewältigung dieser Lebenslage vorleben sowie das Kind emotional und alltagspraktisch beim Umgang mit finanziellem Mangel unterstützen, eine positive Strategie.

Bei der ambivalenten Strategie wird zwar über die mangelnden finanziellen Ressourcen gesprochen, aber es werden keine bzw. keine konsequenten Handlungs- bzw. Bewältigungsstrategien umgesetzt. Die kindlichen Bedürfnisse werden von den Eltern nicht berücksichtigt.

Als negative Strategie kann bezeichnet werden, wenn die Mangellage gegenüber den Kindern verschwiegen, bagatellisiert oder banalisiert wird. (vgl. ebd.: 243-244).

Des Weiteren konnten Chassé et al. drei Typen herausarbeiten, wie Kinder den Alltag mit Armut erleben bzw. bewältigen:

Der erste Bewältigungstyp zeichnet sich dadurch aus, dass das Kind trotz der elterlichen Armut einen „differenzierten, vielfältigen kindlichen Erfahrungs- und Lebensraum“ (ebd.: 273) erlebt. Es gibt nur wenig andere Belastungen und generell hat die Familie eine für sich zufriedenstellende Bewältigungsform gefunden. Sie sind in Netzwerke integriert und es besteht eine gute Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ebd.: 267-276; 300).

Nur wenig weitere Belastungen, aber zugleich weniger zur Verfügung stehende Faktoren zur Bewältigung und Kompensation von Armut als bei Typ 1 sind Kennzeichen des zweiten Bewältigungstyps. Familien dieses Typs erfahren Einschränkungen in den verschiedenen Lebenslagen. Manchen Kindern bzw. Familien gelingt es, über Großeltern, Schule, Kirche oder Kindertreffs Ressourcen zur Bewältigung zu finden (vgl. ebd.: 289; 301-302). Beim dritten Typ sind die Kinder stark und mehrfach benachteiligt. Sie erleben häufig eine defizitäre Eltern-Kind-Beziehung, familiäre Alltagsgestaltung, Alltagsbewältigung, Freizeitgestaltung, unzureichende Beziehungen zu Gleichaltrigen und nur wenig Anregungen und Anerkennung. Die Eltern können kaum „Ermöglichungs-, Vermittlungs- und Unterstützungsfunktionen“ (ebd.: 284) leisten (vgl. ebd.: 276-289; 302). Typ 2 bewegt sich also zwischen den Extrempolen von Typ 1 und Typ 3.

Auf Basis ihrer Erkenntnisse konstruierten Chassé et al. drei Typen von Familien hinsichtlich des Belastungsgrades und der Bewältigung der Armutslage:

Als „*stark belastete* Familien“ (ebd.: 237, H. i. O.) bezeichnen die Autor*innen Familien mit mehreren Belastungen neben der Armut und geringen Bewältigungsmöglichkeiten. Die Familien überfordert die Bewältigung ihrer materiellen Armutslage. Die Kinder dieser Familien sind ihrer Lebenssituation stark benachteiligt. Zwischen den Eltern und Kindern gibt es kaum bzw. keine gemeinsamen Aktivitäten.

Mit „*belastete[n]* Familien“ (ebd.: 237, H. i. O.) sind Familien gemeint, bei denen es zwar keine auffälligen Probleme gibt, aber eine Vernachlässigung zentraler kindlicher Bedürfnisse wie jenen nach Geborgenheit, Unterstützung und Förderung sowie inadäquate Anforderungen an die Kinder hinsichtlich ihres Alters feststellbar ist. Eine teilweise Kompensation dieses Missstandes kann durch den anderen Elternteil und andere Familienmitglieder bzw. Verwandte erfolgen.

Als „*ausgeglichen*“ (ebd.: 237, H. i. O.) gelten jene Familien, die von Belastungen und Benachteiligungen betroffen sind, aber förderliche Faktoren und Ressourcen aufbringen können. Es gibt gemeinsame familiäre kindbezogene Aktivitäten, Interesse am Kind und altersadäquate Kontrolle hinsichtlich der Aktivitäten des Kindes. (vgl. ebd.: 237-238).

Eine ähnliche Typisierung, allerdings mit der Perspektive auf die kindliche Lebenslage, findet sich bei Beate Hock, Gerda Holz, Renate Simmedinger und Werner Wüstendorfer (2013). Diese wurde auf Basis der empirischen Befunde der ersten AWO-ISS-Teilstudie „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ erstellt.

Kinder, die dem ersten Lebenslagentyp angehören, wachsen im „Wohlergehen“ auf. Sie erleben in den vier Lebenslagedimensionen keine Einschränkungen und zeigen keine Auffälligkeiten. Ihr Wohl ist gewährleistet.

Der zweite Lebenslagentyp, genannt „Benachteiligung“, zeichnet sich dadurch aus, dass aktuell nur in wenigen Bereichen Einschränkungen bzw. Auffälligkeiten vorliegen. Allerdings ist dennoch eine Einschränkung bzw. Benachteiligung in der Entwicklung vorhanden. Das Aufwachsen in „multipler Deprivation“ bildet den dritten Lebenslagentyp. Dieser Typ beschreibt mehrere Einschränkungen und Auffälligkeiten in den Lebenslagedimensionen. Dem Kind fehlen Ressourcen, die für eine positive Entwicklung wesentlich sind. (vgl. Hock et al. 2013: 54-55, Holz 2018: 690-691, Volf et al. 2019: 4).

Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Forschungen, die auf eine Einordnung der elterlichen bzw. familiären Umgangs- und Bewältigungsstrategien ausgerichtet sind, gibt die Forschung „Kinder- Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zur wirksamer Unterstützung“ von Sabine Andresen und Danijela Galic (2015) Sichtweisen u. a. von Familien zu ihrer Alltagsbewältigung wieder.

Andresen und Galic stellen fest, dass Eltern „trotz schwieriger Alltagsanforderungen versuchen, für ihre Kinder da zu sein, ihnen eine gute Erziehung angedeihen zu lassen, fürsorglich zu sein und ihre Bildung zu unterstützen.“ (Andresen/Galic 2015: 103) Auf der einen Seite möchten die Eltern die Wünsche ihrer Kinder erfüllen, aber auf der anderen Seite sind sie aufgrund ihrer finanziellen Lage dazu gezwungen, diese zu beschneiden. Die eigenen Wünsche und Bedürfnisse der Eltern stehen an zweiter Stelle. Emotionale Belastungen ihrer Kinder nehmen sie wahr und sie sorgen sich, dass ihre Kinder stigmatisiert werden könnten. Auch thematisieren insbesondere die Mütter im Kontext von Fürsorge, eine „gute Mutter“ sein zu wollen. Die Fürsorge wird ebenso anhand von Sorgen um Wohlergehen und Unversehrtheit geäußert. Das Interesse für die Bildung der Kinder ist groß. Das Engagement bei Aktivitäten im Kindergarten oder in der Schule ist bei den Eltern unterschiedlich ausgeprägt, da bei manchen Eltern die Angst besteht, dass sie Erwartungen nicht erfüllen können. Für Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind insbesondere die sprachliche Entwicklung und Förderung von großer Bedeutung (vgl. ebd.: 103-106). Folgende Wünsche der Familien für ein „gutes Familienleben“ rekonstruierten die Autor*innen aus den Familieninterviews: existenzielle Versorgung, Verfügbarkeit über Geld (zur Existenzsicherung, zum Leisten von etwas „Schönem“, für Teilhabemöglichkeiten, zum Sparen), Spiel und Erholung sowie Freizeit und Ferien, Bildung und Schule, Medien im Zusammenhang mit Bildung, Mobilität, Erwerbsarbeit und Familienarbeit, Verfügbarkeit über Zeit und Ruhepausen (Familienzeit), Naturerleben, Geborgenheit, Schutz und Sicherheit (vgl. ebd.: 106-108). In Bezug auf die Unterstützung durch kommunale Fachkräfte problematisieren die Familien die wechselnden Zuständigkeiten, schwierige Gespräche, unpassende Sprechzeiten, Mangel an Informationen, Bürokratie, Zeitmangel und Zeitdruck sowie Vertrauensaufbau (vgl. ebd.: 156-162).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Leben und der Umgang mit Armut sowie deren Bewältigung genauso vielseitig sein können wie Armut selbst. Umgangs- und Bewältigungsformen stehen in engem Zusammenhang mit der Dauer der Belastung, mit personalen, materiellen und sozialen Ressourcen sowie öffentlichen Unterstützungssystemen. Laut Zander sind die Wahrnehmung und Bewältigungsformen abhängig vom

„Haushaltsmanagement der Eltern (v. a. Mütter), von der elterlichen Bewältigungsstrategie (aktive Bewältigung versus Resignation), von einer gegebenen oder nicht gegebenen familiären Ausstiegsperspektive (versus Hoffnungslosigkeit bei Langzeitarmut), von den sozialen Netzen der Familie (z. B. Unterstützung durch Großeltern oder Freunde), vom Erleben von Schule und Hort (als förderliche und unterstützende Lebenswelten oder als Überforderung), von den sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen (ob unterstützend oder eher diskriminierend).“ (Zander 2013b: 205)

Unterschiedliche Ressourcen können daher zu unterschiedlichen Umgangs- und Bewältigungsformen führen. Folgernd gibt es einerseits Kinder, die trotz Armut in Wohlergehen aufwachsen, und andererseits Kinder, die in ihrer Lebenslage Einschränkungen erfahren, wodurch ein Risiko für eine Entwicklungsgefährdung bestehen kann (vgl. ebd.: 205).

3.3 (Kinder-)Armut als Risikofaktor

Das Aufwachsen in v. a. chronischer Armut wird als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung in der Fachliteratur beschrieben und in Studien untersucht. Zugleich ist empirisch belegt (vgl. Kap. 3.2), dass Armut nicht zwangsweise zu Entwicklungsgefährdungen führen muss. Diese Erkenntnisse stehen in engem Zusammenhang mit dem Risiko- und Schutzfaktorenmodell und der sogenannten „Resilienz“. In diesem Unterkapitel erfolgt zunächst eine Darstellung dieses Modells. Im Anschluss wird (Kinder-)Armut als biopsychosozialer Risikofaktor definiert, um im letzten Schritt dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung und das Kindeswohl darzulegen.

3.3.1 Definition von (Kinder-)Armut als biopsychosozialer Risikofaktor

Im Allgemeinen handelt es sich bei Risikofaktoren um „biologische, psychologische, soziale und lebensgeschichtliche Einflüsse“ (Mayr 2000: 144), die die Wahrscheinlichkeit für Störungen, Erkrankungen und andere negative Folgen erhöhen (vgl. Bengel et al. 2009, Burgener-Woeffray 2014: 13, Mayr 2000: 144).

Risikofaktoren können nach unterschiedlichen Kriterien systematisiert werden. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird zwischen Risikofaktoren beim Kind und Risikofaktoren durch dessen Umgebung differenziert. Risikofaktoren beim Kind werden als Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet. Der Begriff der Vulnerabilität beschreibt eine erhöhte individuelle Anfälligkeit für die Wirkung von Risikofaktoren. Bei dem Begriff der Vulnerabilität wird zwischen primären, d. h. von Geburt an gegebenen Faktoren, und einer sekundären Vulnerabilität, d. h. erworbenen Faktoren, unterschieden. Risikofaktoren durch die Umgebung werden als Stressoren bezeichnet. Eine weitere Unterteilung dieser Risikofaktoren kann in Risikofaktoren in der Umgebung des Kindes und Risikofaktoren innerhalb des sozialen Umfeldes vorgenommen werden (vgl. Petermann/Petermann 2002: 51, Scheithauer et al. 2000: 67, Scheithauer et al. 2002: 70, Wustmann Seiler 2018: 36-39). In der bekannten Mannheimer-Risikokinderstudie werden die genannten Gruppen von Risikofaktoren als personale und psychosoziale Risikofaktoren bezeichnet (vgl. Laucht et al. 2000: 98, zit. n. Burgener-Woeffray 2014: 13).

Als wichtig erscheint im Zusammenhang mit Risikofaktoren, dass ein „Risiko-Indikator“ (Rutter 2001, zit. n. Wustmann Seiler 2018: 49) einen „Risiko-Mechanismus“ (ebd.) innehat. Bezogen auf die Thematik dieser Masterarbeit ist Armut ein Risiko-Indikator und die damit verbundenen Auswirkungen und Prozesse wie belastete Eltern-Kind-Interaktion oder

überfordertes elterliches Erziehungsverhalten stellen den Risiko-Mechanismus dar. Dieser Mechanismus ist vielmehr mit einer Gefährdung einer gesunden Entwicklung als Armut selbst verbunden (vgl. ebd.).

Neben den Risikofaktoren gibt es Schutzfaktoren. Diese können folgendermaßen definiert werden: „Als Schutzfaktoren gelten solche Faktoren, die die Wirkung von Risikofaktoren abmildern können. Sie wirken dabei im Sinne eines Puffereffekts und verhindern die negativen Folgen eines Entwicklungsrisikos.“ (Heinrichs/Lohaus 2011: 24) Wichtig zu betonen ist, dass Schutzfaktoren nicht als gegenteiliges Pendant zu spezifischen Risikofaktoren zu sehen sind, d.h. nur weil eine „Ein-Eltern-Familie“ einen Risikofaktor darstellt, bedeutet dies nicht, dass eine Familie mit zwei Elternteilen ein Schutzfaktor ist. Von Schutzfaktoren wird nur gesprochen, wenn Risikofaktoren vorliegen und die Schutzfaktoren gegenüber diesen „eine moderierende Wirkung („Pufferwirkung“) haben.“ (Burgener-Woeffray 2014: 15). Wie bei den Risikofaktoren steckt hinter einem einzelnen Schutzfaktor ein Mechanismus, mit dem weitere positive Eigenschaften verbunden sein können. Schutzfaktoren können „zusammen auftreten und sich in ihrer Wirkung *potenzieren*“ (Scheithauer et al. 2000: 51, H.i.O.) (vgl. Bengel et al. 2009: 23, Burgener-Woeffray 2015: 15, Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 28,33, Heinrichs/Lohaus 2011: 24).

Eine Systematisierung der Schutzfaktoren kann auf ähnliche Weise wie bei den Risikofaktoren vorgenommen werden. Corina Wustmann Seiler differenziert zwischen personalen Ressourcen und sozialen Ressourcen. Zu den personalen Ressourcen zählt sie kindbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren. Bei den sozialen Ressourcen gliedert sie die Schutzfaktoren in Faktoren innerhalb der Familie, in den Bildungsinstitutionen und im weiteren sozialen Umfeld (vgl. Wustmann Seiler 2018: 115-116).

Eine Übersicht an Beispielen von Risiko- und Schutzfaktoren ist im Anhang B nachzulesen. Der Begriff der „Resilienz“ ist als Pendant zur Vulnerabilität bei den Risikofaktoren zu betrachten (vgl. Heinrichs/Lohaus 2011: 27, Wustmann Seiler 2018: 22). Er kann folgendermaßen definiert werden:

„Der Begriff Resilienz wird im allgemeinen als psychische Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken definiert und umfasst zugleich seine Fähigkeiten, mit Belastungen und Stressoren erfolgreich umzugehen. Ein resilientes Individuum kann bestimmte Risiken und Belastungen zwar nicht beseitigen, es gelingt ihm aber, diese aktiv und selbstwirksam zu bewältigen.“ (Meier-Gräwe 2010b: 193)

Wesentlich ist, dass Resilienz keine angeborene Eigenschaft ist, sondern eine Fähigkeit, die sich prozesshaft und dynamisch aufgrund von Anpassungs- und Entwicklungsprozessen entwickelt. Resilienz ist eine variable Größe und nicht stabil, d.h. Menschen können zu einem bestimmten Zeitpunkt resilient, aber zu einem anderen Zeitpunkt vulnerabler sein. Außerdem ist Resilienz situationsspezifisch und multidimensional, d.h. Menschen können zwar in einem Lebensbereich resilient sein, aber sehr wohl in anderen Bereichen Schwierigkeiten haben (vgl. Bengel et al. 2009: 20-21, Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 10-11, Heinrichs/Lohaus 2011: 27, Scheithauer et al. 2000: 81, Wustmann Seiler 2018: 28-33).

Zander verweist auf die besondere Bedeutung der Resilienzförderung bei durch (chronische) Armut ausgelösten Entwicklungsrisiken. Laut ihr sollte sich die Resilienzförderung auf mehrere Dimensionen fokussieren. Neben der Entwicklung der Resilienzfähigkeit des Individuums ist die Mobilisierung von Schutzfaktoren im sozialen Umfeld wie Familie und Kindergarten bzw. Schule wesentlich (vgl. Zander 2015: 153). Ronald Lutz äußert sich skeptisch zu dieser Thematik und stellt die Frage in den Raum, ob „die Ausbildung von Resilienz (...) Ungleichheit tatsächlich überwinden kann“ (Lutz 2020: 212). Aus seiner Perspektive stellen „*resiliente Subjekte* ein Spiegelbild neoliberaler Individualisierung“ (Lutz 2020: 212, H. i. O.) dar. Kinder entwickeln zwar Fähigkeiten, um mit den Problemen in der Gesellschaft umgehen zu können, aber Ungleichheiten bleiben nach wie vor bestehen (vgl. ebd.). Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass nach Zander Kinder „*nicht gegen Armut resilient gemacht werden*“ (Zander 2015: 156) sollen und können. Vielmehr stünden die „*psychosozialen Folgerisiken*“ (ebd., H. i. O.) im Fokus der Förderung und damit die Förderung von Verhaltensweisen, die zur Bewältigung von unterschiedlichen Belastungen beitragen können (vgl. ebd.). Keinesfalls darf der Ansatz dazu führen, dass Familien die alleinige Verantwortung für die Generierung von Schutzfaktoren zugesprochen wird. Vor allem die politisch Verantwortlichen u. a. auf kommunaler Ebene mit der Bereitstellung von lebensweltnaher sozialer Infrastruktur und Angeboten sowie elementaren Bildungseinrichtungen und Schulen sind hierzu aufgefordert (vgl. Zander 2013a: 65).

Nach den allgemeinen Ausführungen lässt sich in Hinblick auf Armut als Risikofaktor für die Gefährdung einer förderlichen kindlichen Entwicklung folgendes festhalten:

Armut und v. a. chronische Armut können, wie bereits empirisch belegt, einen umgebungsspezifischen bzw. psychosozialen Risikofaktor in der Entwicklung und für das Wohl eines Kindes darstellen. Die Erläuterungen über die Auswirkungen und Folgen von Armut in den vier Lebenslagendimensionen (vgl. Kap. 3.1) deuten allerdings auch auf ein Risiko in der biologischen Dimension hin. Dies bringt Weiß in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Armut, besonders als mehrdimensionales Phänomen, wenn es psychische und soziale Deprivationsprozesse einschließt, und in ihrer Langzeitform, stellt ein gravierendes Gefährdungspotential der kindlichen Entwicklung dar. Sie ist Nährboden für biologische und gesundheitliche Risiken wie auch für kognitive Beeinträchtigungen und soziale Gefährdungen bis hin zu Schulversagen, Lern- und sonstigen Behinderungen.“ (Weiß 2000: 69)

Da die Entwicklung eines Menschen „von biologischen, psychischen und sozialen Faktoren bestimmt“ (Petermann/Petermann 2002: 47) wird, kann gefolgert werden, dass ein Aufwachsen in Armut nicht nur einen psychosozialen, sondern einen biopsychosozialen Risikofaktor in der Entwicklung eines Kindes darstellt. Dies tritt besonders zum Vorschein, wenn eine mangelnde finanzielle Ausstattung eine ausgewogene Ernährung oder die medizinische Versorgung verhindert. Zudem verweist Weiß darauf, dass Armut und deren Auswirkungen das Risiko für z. B. Frühgeburten erhöht (vgl. Weiß 2000: 65-67).

Zusammengefasst ergibt sich, dass Risikofaktoren häufig kumulieren und folgernd ein Risiko-Mechanismus damit einhergeht. Inwiefern Risikofaktoren eine kindliche Entwicklung tatsächlich beeinträchtigen, steht in engem Zusammenhang mit den vorhandenen Schutzfaktoren einer Familie. Darüber hinaus kann eine Förderung von Fähigkeiten im Sinne der Resilienz dazu beitragen, dass Kinder Belastungen besser bewältigen können. Im letzten

Schritt dieses Kapitels wurde Armut nicht nur als psychosozialer, sondern als biopsychosozialer Risikofaktor für eine kindliche Entwicklung definiert.

3.3.2 (Kinder-)Armut als biopsychosozialer Risikofaktor für die Entwicklung und das Kindeswohl

Wurde im vorigen Kapitel (Kinder-)Armut als biopsychosozialer Risikofaktor definiert, widmet sich dieses Kapitel der Wirkungsweise dieses Risikofaktors. Autor*innen führen aus, dass Armut und damit verbundene Belastungen bzw. Risikofaktoren wie Arbeitslosigkeit, finanzielle Sorgen, Existenzängste, Verschuldung, (Paar-)Konflikte oder Trennung zu Überforderung, Überlastung und Stress bei den Eltern führen können. In Folge können Erschöpfung, Apathie, Resignation und Entmutigung bei den Eltern auftreten. Armut sowie ihre Aus- und Wechselwirkungen können somit biopsychosoziale Risikofaktoren für die Entwicklung eines Kindes sein (vgl. Chassé et al. 2010: 234-235, Cierpka/Evers 2015: 235, Fabris et al. 2013: 36, Hammer/Lutz 2012: 73-74, Holz 2018: 699, Lorenz 2008: 91, Lutz 2020: 213, Weiß 2010c: 18, Zander 2017: 36-40).

Die permanente und chronische Belastung mit derartigen Umständen kann die Eltern-Kind-Interaktion, die Beziehung zum Kind sowie das elterliche Erziehungsverhalten beeinträchtigen und so weit führen, dass Eltern den Blick für die Situation des Kindes verlieren und ihren Kindern nicht mehr als zuverlässige und stabile Bezugspersonen zur Verfügung stehen (vgl. Cierpka/Evers 2015: 235, Fabris et al. 2013: 36, Lorenz 2008: 91, Petermann/Petermann 2002: 53, Tschöpe-Scheffler 2009: 13, Weiß 2000: 65-67, Zander 2017: 45).

Die Kumulation von psychosozialen Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen kann zu einer Einschränkung der elterlichen Erziehungskompetenz führen. Laut Ergebnissen der Studie „Kinder in Deutschland (KiD 0-3)“ sind armutsbetroffene Familien signifikant häufiger und darüber hinaus öfter von mehreren psychosozialen Belastungen gleichzeitig betroffen. So gaben 28,4% der Familien mit Armutserfahrungen und nur 3,8% der Familien ohne Armutserfahrung an, von mindestens vier Belastungsmerkmalen (Risikofaktoren) betroffen zu sein (vgl. Salzmann et al. 2020: 2-3, vgl. hierzu auch Sann/Salzmann 2020). Ergebnisse der Vertiefungsstudie (2014-2015) dieser Untersuchung zeigen, dass bei hoch belasteten Familien (d.h. ≥ 4 Risikofaktoren/Belastungen) die elterliche Feinfühligkeit und feinfühliges Autonomieunterstützung des Kindes im Vergleich zu der niedrigen und mittleren Belastungsgruppe geringer ist (vgl. Spangler et al. 2020: 35). Zander betont, dass es sich bei Eltern in solchen Fällen, „um überforderte Eltern handelt, die der Vielzahl von Stressoren nicht gewachsen sind, aber ihren Kindern keineswegs bewusst schaden wollen.“ (Zander 2017: 36). In diesem Zusammenhang bringen Hammer und Lutz den Begriff „Erschöpfte Erwachsene“ (Hammer/Lutz 2012: 73) und Lutz den Begriff der „*familiären Erschöpfung*“ (Lutz 2020: 213, H. i. O.) in den Diskurs ein. Sie stellt für Lutz „eine Spätfolge von Armut und Ausgrenzung“ (ebd.) dar. Dauerhafte materielle Armut und die damit verbundenen Belastungen wie Ausgrenzungen, „Entbehren, Sorgen und geringere Chancen für die eigenen Kinder“ (ebd.) können zu dieser Erschöpfung führen. Sie beeinträchtigt Familien in der Bewältigung ihres Alltags. Überforderungen treten ein und kumulieren, so dass insbesondere vulnerable Familien „mit Apathie und Resignation“ (ebd.: 214) reagieren. In Folge kann die Fürsorge gegenüber den Kindern eingeschränkt sein. Die Beziehung kann sich durch Teilnahmslosigkeit und Distanzierung, aggressive Konflikte und unberechenbare Erziehungsstile auszeichnen (vgl. ebd.: 213-214).

Zum einen kann dies zu „Beeinträchtigungen der körperlichen, gesundheitlichen, psychischen, kognitiven, schulischen, sozialen und emotionalen Entwicklung“ (Lutz 2020: 214) führen. Im Rahmen der bereits genannten Vertiefungsstudie zeigten sich deutliche negative Effekte familiärer Belastungen bzw. Risikofaktoren im sprachlich-kognitiven Entwicklungsstand, bei der Bindungssicherheit und dem kindlichen Problemverhalten bereits am Ende des ersten Lebensjahrs. Sie konsolidieren mit zunehmendem Alter (vgl. Spangler et al. 2020: 21). Ein Aufwachsen in Armut ist daher ein biopsychosozialer Risikofaktor für die kindliche Entwicklung (u. a. vgl. Fabris et al. 2013: 8, Hock et al. 2014: 9, Weiß 2010a: 182). Zum anderen kann die elterliche Erschöpfung so weit führen, dass Eltern ohne außenstehende Hilfe nicht mehr für ihre Kinder sorgen können. Armut und ihr Risiko-Mechanismus können zu Vernachlässigung oder sogar Misshandlung führen und mit einem Verlust der Erziehungsfähigkeit einhergehen. Der biopsychosoziale Risikofaktor (Kinder-)Armut kann daher das Kindeswohl im Sinne des §138 ABGB gefährden (vgl. Borg-Laufs 2015: 322-323, Hammer/Lutz 2012: 73-74, Heinrichs/Lohaus 2011: 22, Lutz 2020: 214, Zander 2017: 34).

Reinhold Schone stellt hierzu folgende Hypothese auf:

- „- Je geringer die finanziellen und materiellen Ressourcen (materielle Dimension) und
 - je schwieriger das soziale Umfeld (soziale Dimension) und
 - je desorganisierter die Familiensituation (familiale Dimension) und
 - je belasteter und defizitärer die persönliche Situation der erziehenden Eltern/des erziehenden Elternteils (persönliche Dimension der Erziehungsperson/en) und
 - je herausfordernder die Situation und das Verhalten des Kindes (Dimension des Kindes),
- desto stärker steigt das Risiko, daß Beziehungsstörungen zwischen Eltern und Kind sich zu massiven Vernachlässigungssituationen des Kindes verdichten.“ (Schone 2000: 75)

Ergänzt werden kann diesen Ausführungen überdies die zeitliche Dimension, die Lutz aufgreift:

- „Je länger zudem die Familie von Armut betroffen ist, desto größer sind die psychischen wie auch physischen Belastungen der Eltern und vor allem auch der Kinder.“ (Lutz 2020: 214)

Neben einer möglichen Gefährdung des Kindeswohls im juristischen Sinne bringt Armut eine andere Form der Kindeswohlgefährdung, nämlich nach Zander eine „öffentlich zu verantwortende Kindeswohlgefährdung“ (Zander 2017: 35) mit sich. Damit thematisiert die Autorin, dass Kindeswohlgefährdung durch die Gesellschaft selbst herbeigeführt und toleriert wird, indem armutsbetroffene Kinder unter Lebensbedingungen aufwachsen, die Kindeswohlgefährdungen begünstigen können. Unter diesem Verständnis kritisiert Zander die unzureichende Fürsorge gegenüber armutsbetroffenen Familien seitens der Gesellschaft und des Staates (vgl. ebd.: 41-42). Sie hält fest: „*Steigt die Armut, steigt das Risiko einer Kindeswohlgefährdung im doppelten Sinne.*“ (ebd.: 48, H. i. O.).

In der abschließenden Conclusio dieses Unterkapitels sei zu betonen, dass Armut nicht automatisch mit einer Beeinträchtigung der Entwicklung oder einer Kindeswohlgefährdung einhergehen muss. Dies zeigen auch die Studien von Andresen/Galic (2015), Chassé et al. (2010), Hock et al. (2013) und Meier-Gräwe et al. (2003) (vgl. Kap. 3.2). Durch die

Armutsforschung ist wissenschaftlich belegt, dass Eltern Belastungen besser bewältigen können, je mehr Schutzfaktoren wie gute Schul- und Berufsbildung, ausreichend soziale und kulturelle Kompetenzen, professionelle Unterstützung und Netzwerke sie haben (vgl. Burgener-Woeffray 2014: 16, Zander 2017: 47). Des Weiteren darf ein Risikofaktor wie z. B. Armut nicht allein für Erklärungen von Entwicklungsgefährdungen oder -störungen und Kindeswohlgefährdungen herangezogen werden (vgl. Klein 2002: 24). Vielmehr muss dabei ebenso der mit dem Risiko-Indikator verbundene Risiko-Mechanismus berücksichtigt werden. Dieser Mechanismus führt häufig zu einer Kumulation und Zuspitzung von Belastungen. Er erhöht das Risiko für eine Gefährdung des Kindeswohls, wenn der Familie nicht ausreichend Schutzfaktoren zur Verfügung stehen.

3.4 Zusammenfassung des dritten Kapitels

In diesem Kapitel wurde zunächst die Entdeckung und Erforschung von Kinderarmut skizziert. Im Anschluss wurden Ursachen und aktuelle EU-Maßnahmen zur Bekämpfung angeführt. Ebenso widmeten sich nachfolgende Kapitel möglichen Erscheinungsformen von Kinder- und Familienarmut sowie ihren Folgen und Auswirkungen auf die Lebenslage von Kindern. Erkenntnisse aus der Armutsforschung zeigen auf, dass Armut - v. a. chronische Armut - und ein damit assoziierter Risiko-Mechanismus das Risiko für eine Entwicklungsgefährdung erhöhen können. Darüber hinaus können Armut und damit verbundene Belastungen das Familienklima insofern beeinträchtigen, dass das Wohl des Kindes nicht mehr gesichert werden kann. Studienergebnisse zum Umgangs- und Bewältigungsverhalten von Familien zeigen auf, wie Eltern und Kinder aufgrund von Schutzfaktoren und Ressourcen trotz Armut ein zufriedenes Leben führen oder eben aufgrund deren Nicht-Verfügbarkeit ein solches nicht führen können. Dieses „nicht können“ darf jedoch keinesfalls mit einer Stigmatisierung dieser Familien verbunden sein. Vielmehr muss bewusst sein, dass Armut zum einen ein strukturell zu lösendes Problem darstellt und zum anderen ein variabler und somit veränderbarer Risikofaktor ist. Mehrere Autor*innen messen hierbei den elementaren Bildungseinrichtungen eine Bedeutung zu, sodass sich nachfolgendes Kapitel dem Auftrag dieser Einrichtungen hinsichtlich der Unterstützung von Familien mit Armutserfahrungen widmet.

EXKURS: DIE COVID-19-PANDEMIE UND KINDERARMUT

Im Rahmen dieses zweiten Exkurses wird der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Lebenswelt von armutsgefährdeten Familien und Kindern anhand einer Untersuchung der Volkshilfe Österreich beleuchtet. Hierzu führte die Organisation zwei Telefonumfragen mit armutsgefährdeten Familien im Juni 2020 und im Februar 2021 durch.

Dabei wurden die Elternteile ersucht die Lebensqualität ihrer Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten einzuschätzen. Werden die Beurteilungen der Elternteile für die verschiedenen Zeitpunkte verglichen, ergibt sich folgendes Bild:

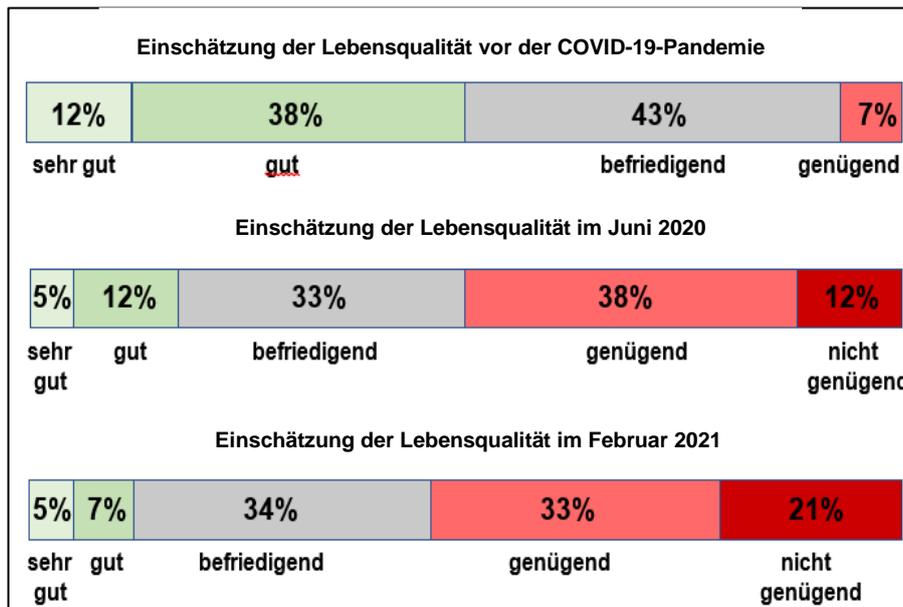


Abb. 1: Darstellung der Einschätzung der Lebensqualität von Kindern vor und während der COVID-19-Pandemie (Darstellung in Anlehnung an Darstellungen der Volkshilfe Österreich, vgl. Volkshilfe 2020: 3, Fenninger et al. 2021: 3)

Bei der Betrachtung der Darstellung fällt auf, dass sich durch die COVID-19-Pandemie die Lebensqualität und die damit verbundenen Maßnahmen von armutsbetroffenen Kindern massiv verschlechtert haben. Vor der Pandemie schätzte die Hälfte der befragten Eltern-teile (50%) die Lebensqualität ihrer Kinder mit „sehr gut“ und „gut“ und ein überwiegender Teil (43%) mit „befriedigend“ ein. Nach fast einem Jahr Leben mit der Pandemie beurteilten nur noch 12% der Elternteile die Lebensqualität mit „sehr gut“ bzw. „gut“. Circa ein Drittel (34%) schätzte die Lebensqualität mit „befriedigend“ und circa ein weiteres Drittel (33%) mit „genügend“ ein. Während kein Elternteil die Lebensqualität vor der Pandemie mit „nicht genügend“ bewertete, war es im Februar 2021 etwa ein Fünftel (21%) der Befragten (vgl. Volkshilfe 2020: 3, Fenninger et al. 2021: 3).

Weitere Befunde dieser Untersuchung ergeben, dass sich den Einschätzungen der Eltern zufolge 61% der Kinder einsamer und 57% der Kinder trauriger als vor der Krise fühlen. Im Vergleich zu nicht-armutsbetroffenen Kinder ist der Anteil bei armutsbetroffenen Kindern drei Mal so hoch (vgl. Fenninger et al. 2021: 8). Sorgen armutsbetroffener Kinder drehten sich v. a. um die Themen Schule, Freund*innen und Gesundheit. Circa ein Fünftel der Kinder hatte finanzielle Sorgen. Gestresstes und unruhiges Verhalten traten bei 55% und Schlafprobleme bei 40% der Kinder auf (vgl. Fenninger et al. 2021: 7-9).

Die Maßnahme des Homeschoolings erschien sowohl als Erleichterung als auch als Belastung. Aus der ersten Erhebung ging hervor, dass rund ein Viertel der Kinder (23%) erleichtert war, nicht in die Schule gehen zu müssen. Mehr Fröhlichkeit verspürte ein Fünftel der Kinder (20%), da durch das Homeschooling belastende Situationen im Schulalltag wie z. B. Mobbing weggefallen waren (vgl. Volkshilfe Österreich 2020: 9). Eine Belastung stellte die materielle Ausstattung in Bezug auf das Homeschooling für viele Familien dar. In ihrem Bericht hält die österreichische Armutskonferenz diesbezüglich fest:

„Homeschooling machte diese Ungleichheiten wie durch ein Vergrößerungsglas erst so richtig sichtbar, denn armutsbetroffene und -bedrohte Familien verfügen in der Regel

nicht über einen Computer pro Person, können sich die schnellen Internetverbindungen häufig nicht leisten und haben auch nicht zwingend einen Drucker bzw. Scanner im Haushalt.“ (BMSGPK 2020a: 32)

Hanna Lichtenberger und Judith Ranftler führen aus, dass armutsbetroffenen Kindern aufgrund der beengten Wohnverhältnisse häufig ein Schreibtisch oder ein Platz zum Lernen fehlte. Darüber hinaus hatten 36% der armutsgefährdeten Kinder bzw. Jugendlichen keinen PC im Haushalt. Familien mussten durch das Homeschooling Mehrkosten erbringen, damit ihre Kinder am Schulunterricht teilnehmen konnten. Mangelndes Wissen (58%) und mangelnde Zeitressourcen (38%) führten dazu, dass die Eltern ihre Kinder bei schulischen Aufgaben nicht unterstützen konnten (vgl. Lichtenberger/Ranftler 2020).

Schlussfolgernd verschärften die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen die ohnehin benachteiligte Lebenslage von Kindern und Jugendlichen. Weiterführend kann bedacht werden, dass die COVID-19-Pandemie ansatzweise zu Auswirkungen bei Kindern und Jugendlichen ohne Armutserfahrungen führte, wie sie ansonsten armutsbetroffene Kinder und Jugendliche alltäglich erleben. Aufgrund der Pandemie war es für alle Kinder und Jugendlichen nicht möglich, Freund*innen zu treffen oder einzuladen, Freizeitaktivitäten in Vereinen nachzugehen oder in Restaurants essen zu gehen. In welcher Art und Weise sich mittel- und langfristig die COVID-19-Pandemie auf alle Kinder und Jugendlichen und insbesondere auf armutsbetroffene Kinder und Jugendliche auswirkt, wird sich in der Zukunft zeigen.

4. ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNGEN UND IHRE BEDEUTUNG IN DER ARMUTSBEKÄMPFUNG UND ARMUTSPRÄVENTION

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass Kinderarmut auch in Österreich ein verbreitetes Problem darstellt. In Bezug auf die in elementaren Bildungseinrichtungen betreute Altersgruppe von Kindern lässt sich festhalten, dass rund 100.000 Kinder im Alter von null bis fünf Jahren (19% aller 0- bis 5-Jährigen) als armutsgefährdet gelten (vgl. Statistik Austria 2021a: 102). Beinahe jedes fünfte Kind dieser Altersgruppe gilt somit als armutsgefährdet. Aus diesen Zahlen, den einleitenden Zitaten dieser Masterarbeit und den Ausführungen in Kap. 3 lässt sich schließen, dass Kinder- und Familienarmut eine Problematik ist, die auch in elementaren Bildungseinrichtungen präsent sein dürfte. Mit diesem Kapitel ist das Ziel verbunden, den gesetzlichen Auftrag von elementaren Bildungseinrichtungen hinsichtlich Armutsprävention darzulegen und Gestaltungsmöglichkeiten zur Armutsprävention aufzuzeigen.

4.1 Elementare Bildungseinrichtungen als geeignete Institutionen zur Armutsprävention oder gar zur Armutsbekämpfung?!

Inwiefern haben elementare Bildungseinrichtungen einen Auftrag im Kontext von Kinder- und Familienarmut? Dieser Frage wird in diesem Kapitel nachgegangen. Zu ihrer Beantwortung werden zunächst gesetzliche Grundlagen und anschließend der aktuelle wissenschaftliche Diskurs herangezogen. Dieser Diskurs zeigt eine Diskrepanz hinsichtlich des Auftrags mit einerseits befürwortenden und andererseits skeptischen Stimmen auf.

4.1.1 Der gesetzliche Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen in Wien

Grundlegend bildet die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Deutsches Komitee für UNICEF e.V.) eine wichtige Basis, wenn es um die Entwicklung und den Schutz von Kindern geht. In Österreich wurden einige Bestimmungen dieser Konvention im Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern verankert. Artikel 1 dieses Bundesverfassungsgesetzes lautet:

„Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kindern betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“ (BGBl. Nr. 4/2011: Artikel 1).

Nach diesem Gesetz haben alle Kinder ein Recht auf „bestmögliche Entwicklung“ (ebd.) unabhängig von ihrer Lebenslage. Darüber hinaus wird das „Wohl des Kindes“ (ebd.) als Maßstab für die Ableitung von Maßnahmen herangezogen.

Neben diesem allgemeingültigen Gesetz gibt es spezifische Bestimmungen für die Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich:

Mit der „Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ (BGBl. Nr. 99/2009: Artikel 1) seitens des Bundes im Rahmen einer Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG ist das Ziel verbunden, „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“ (ebd.). In der aktuell für alle Bundesländer geltenden Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG wird „die Erhöhung der Bildungschancen der Kinder für ihr weiteres Bildungs- und Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen und kulturellen Herkunft“ (BGBl. Nr. 103/2018: Artikel 1, (2)/3) als eines von mehreren Zielen angeführt.

Die Aufgabe von Kindergärten laut dem Wiener Kindergartengesetz ist es,

„in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen. Das Bildungskonzept ist auf die gemeinsame Bildung und Betreuung von Kindern unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft sowie auf ihre individuelle physische und psychische Eigenart abgestimmt. (...) Gleichzeitig ermöglichen diese Einrichtungen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Männer und Frauen.“ (LGBl. für Wien: Nr. 40/2003: §1)

Auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird in den angeführten wenig bis gar nicht Bezug genommen. Im Wiener Kindergartengesetz wird ein Elternabend, ein Gespräch über den Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes innerhalb eines Kindergartenjahres sowie auf Wunsch der Eltern ein weiterer Elternabend angeführt (vgl. LGBl. für Wien: Nr. 27/2013: §4 (2), (3), (4)).

Bezogen auf das Wohl des Kindes besteht für das Personal elementarer Bildungseinrichtungen eine Anzeige- und Meldepflicht, wenn der Verdacht besteht, „dass betreute Kinder misshandelt, gequält oder vernachlässigt worden sind, sexuelle Übergriffe stattgefunden haben oder ihr Wohl in anderer Weise gefährdet ist.“ (LGBl. für Wien: Nr. 40/2003: §8 (3)).

Aus der Sichtung der für diese wissenschaftliche Arbeit relevanten gesetzlichen pädagogischen Grundlagedokumente gehen die Unterstützung der Entwicklung und Bildung von Kindern sowie die Förderung von Kompetenzen als wesentlichste Aufgabe elementarer Bildungseinrichtungen hervor (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2020, Magistratsabteilung 10 2006). Einen weiteren Bezugspunkt stellt die Bildungspartnerschaft im für alle Bundesländer geltenden Bildungsplan dar. Mit den Eltern und gegebenenfalls externen Fachkräften soll dem Kind eine „lern- und entwicklungsfördernde Umgebung“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2020: 8) ermöglicht werden. Überdies wird im Bildungsplan der Stadt Wien beim Prinzip der Bildungspartnerschaft festgehalten, dass die „für die Erziehungs- und Bildungsprozesse in erster Linie verantwortlichen Bezugspersonen (...) durch die Bildungsinstitution Kindergarten ernst genommen, anerkannt, geschätzt und unterstützt“ (Magistratsabteilung 10 2006: 32) werden. In Bezug auf besondere Lebenssituationen von Kindern wie z. B. Armut wird darauf verwiesen, dass derartige Themen Teil der Bildungsarbeit im Kindergarten sind (vgl. ebd.: 51). Als mögliche Ansatzpunkte zur Prävention von Armut in elementaren Bildungseinrichtungen wird auf die Bedeutung der Resilienz sowie der Werte Partizipation, Gleichwertigkeit oder Toleranz verwiesen (vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2020: 11, Magistratsabteilung 10 2006: 24, Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2018: 12-14).

Nach dieser Skizzierung von relevanten Stellen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Forschungsarbeit ergeben sich folgende Schlussfolgerungen für den Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen in Verbindung mit Armutsprävention:

Fachkräfte sind basierend auf den Rechten der Kinder, dem Wiener Kindergartengesetz sowie den gesetzlichen pädagogischen Grundlagedokumenten (mit-)verantwortliche Akteur*innen, wenn es um die Gestaltung der Entwicklung und der Sicherung des Kindeswohls geht. Aus dem Kap. 3.1.3 geht hervor, dass die Grundversorgung und die Förderung von Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten bei armutsbetroffenen Kindern aufgrund von Armut nicht immer gegeben sind. Darüber hinaus können, wie in Kap. 3.2 und 3.3.2, dargelegt, Armut und damit verbundene Belastungen Eltern überfordern und überlasten. Dies kann wiederum zu Vernachlässigung oder sogar zu Misshandlung führen. Wesentlich ist daher, dass Kindergartenpädagog*innen Risikofaktoren frühzeitig wahrnehmen, damit eine „bestmögliche“ Entwicklung und das Wohl des Kindes durch Unterstützungsmaßnahmen gesichert werden kann. Vage bleibt allerdings, inwieweit und in welcher Art und Weise Kindergartenpädagog*innen für die Unterstützung von Kindern und deren Eltern mit (biopsychosozialen) Belastungen u. a. aufgrund von Armutserfahrung verantwortlich sind.

4.1.2 Befürwortende Gründe und Stimmen zur Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen

Aus der Literaturrecherche konnten folgende Argumente, die für eine Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen sprechen, generiert werden.

Grundlegend können elementare Bildungseinrichtungen einen Beitrag zur Armutsprävention leisten, indem sie Eltern die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen. Vor allem alleinerziehenden Elternteilen, meistens Frauen, kann eine Erwerbstätigkeit durch die Betreuung ihrer Kinder ermöglicht werden (vgl. Blossfeld/Roßbach 2012: 202-203, Butterwegge 2010a: 551, Butterwegge 2019b: 761, Butterwegge 2021: 21, Kohlrausch 2018:

178). Dieser Zugang wird auch im Regierungsprogramm (2020-2024) im Kontext der Armutsbekämpfung aufgegriffen: „Qualitätsvolle Bildung und Förderung von Anfang an und für alle Kinder“ (Bundeskanzleramt 2020: 169) stellt ein Ziel unter dem Kapitel „Paket zur Armutsbekämpfung“ im Regierungsprogramm dar. Als Maßnahme wird der Ausbau elementarer Bildungsplätze angeführt (vgl. ebd.: 169-170). Dieser kann zu einer Erhöhung der Beschäftigungsquote und einer darauffolgenden Senkung des Armutrisikos beitragen (vgl. Europäische Kommission 2018: 1). Wesentlich dafür sind allerdings die „Verfügbarkeit, Zugänglichkeit und Bezahlbarkeit hochwertiger Betreuungseinrichtungen“ (Europäische Kommission 2018: 1).

Eine weitere präventive Wirkung haben elementare Bildungseinrichtungen, indem sie mittels Betreuung der Kinder und Förderung ihrer Entwicklung zu einer Reduzierung von Benachteiligungen und sozialen Ungleichheiten sowie zu einer Erhöhung von sozialer Gerechtigkeit beitragen können (vgl. Blossfeld/Roßbach 2012: 202-203, Butterwegge 2010a: 551, Butterwegge 2019b: 761, Europäische Kommission 2018: 1, Fabris et al. 2013: 4, Vollmer 2017: 30). In diesem Zusammenhang wurde für Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht der verpflichtende Besuch einer geeigneten elementaren Bildungseinrichtung eingeführt, um „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“ (LGBI. für Wien Nr. 27/2013: §1). Bedingung dafür ist eine gute Qualität der Einrichtung, besonders hinsichtlich der Qualifikation des Personals (vgl. Blossfeld/Roßfeld 2012: 207).

Ein besonderer Stellenwert kommt elementaren Bildungseinrichtungen im Kontext von Armut und ihren Folgen insofern zu, als dass sie im Regelfall das erste institutionelle System darstellen, in das Kinder eintreten. Darüber hinaus sind sie ein niederschwelliges und präventives Angebot (vgl. u. a. Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Gruner 2011: 204, Ludwig-Körner et al. 2015: 259, Roth 2014: 142). Auch wird die Mehrheit der Kinder und deren Familien in diesen Einrichtungen erreicht (vgl. Kobelt Neuhaus 2019: 179). Laut der Kindertagesheimstatistik 2020/2021 waren 373.881 Kinder (Stichtag: 15.10.2020) in Österreich in Kindertagesheimen eingeschrieben (vgl. Statistik Austria 2021d: 78). Die Betreuungsquoten zeigen, dass rund 25% aller einjährigen, rund 54% aller zweijährigen, rund 87% aller dreijährigen, rund 94% aller vierjährigen und rund 97% aller fünfjährigen Kinder in Österreich eine elementare Bildungseinrichtung besuchen (vgl. ebd.: 88). Aufgrund dieser hohen Erreichbarkeit für Familien haben elementare Bildungseinrichtungen die Möglichkeit frühzeitig Prävention und Intervention im Sinne eines „Frühwarnsystems“ (Stange 2013: 46) zu leisten. Mögliche Belastungen von Familien durch Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsrückstände der Kinder können das erste Mal von außen ersichtlich werden (vgl. Textor 2008: 121). Wie bereits in Kap. 3 ausgeführt, kann (Kinder-)Armut auch zu Symptomen bei Kindern führen. Aufgrund des Rechts eines Kindes auf „bestmögliche Entwicklung“ ist es daher die Pflicht von Kindergartenpädagog*innen festgestellte Auffälligkeiten mit den Eltern zu besprechen und daraus abgeleitete Konsequenzen zusammen mit ihnen abzuklären (vgl. Dusolt 2018: 67). Darüber hinaus ist eine Unterstützung der Eltern bei biopsychosozialen Belastungen unabdingbar, auch wenn sich noch keine Auffälligkeiten beim Kind und dessen Entwicklung gezeigt haben. Besteht nämlich dennoch eine hohe Beeinträchtigung bei der Bewältigung des Alltags, kann dies ein gutes Familienklima, die Entwicklung

des Kindes und das Kindeswohl gefährden (vgl. Textor 2008: 121). Frühzeitige Unterstützungsangebote können dazu verhelfen, dass das Kind nachfolgende Entwicklungsphasen gut bewältigen kann und eine eventuelle Beratung oder Behandlung kürzer und effektiver ist (vgl. Förtsch 2015: 147, Textor 2008: 124). Katrin Hentze spricht daher vom Kindergarten als „Kinderschutzzinstitution“ (Hentze 2010: 50), besonders für Kinder in kritischen Lebenslagen.

Eine weitere Stärke elementarer Bildungseinrichtungen stellt die Möglichkeit des regelmäßigen Elternkontakts (vgl. Kobelt Neuhaus 2019:179, Ludwig-Körner et al. 2015: 259, Sohns 2006: Kap. 3). Die Zusammenarbeit mit Eltern wird als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bezeichnet (vgl. Roth 2014: 143). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zeichnet sich durch eine Begegnung „auf Augenhöhe“ (ebd.: 144), eine „geteilte Verantwortung für das Kind“ (ebd.: 144) und eine „kooperative Haltung gegenüber den Eltern“ (ebd.: 144) aus. Sowohl die Eltern als auch die Kindergartenpädagog*innen haben „Expertenstatus“. Eltern sind die Experten für ihr Kind und ihre Lebenswelt. Fachkräfte sind die Experten für Entwicklungspsychologie (vgl. ebd.: 145). Autor*innen wie Hans Dusolt und Xenia Roth halten die wachsende Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern fest (vgl. Dusolt 2018:9, Roth 2014: 142). Diese steht im Zusammenhang mit den vermehrten, veränderten und komplexer werdenden Anforderungen an Familien bzw. an Elternschaft aufgrund der veränderten Lebenswelt durch Individualisierung, Pluralisierung, veränderten Familienformen, flexibleren Arbeitsverhältnissen, gesellschaftlichen Wandel usw. (vgl. Breuksch/Engelberg 2008: 189, Diller 2013: 313, Kobelt Neuhaus 2019: 179, Naumann 2011: 67-77, Thiersch 2006: 85, Tschöpe-Scheffler 2009: 10-28, Tschöpe-Scheffler 2014: 15-16). Angelika Diller sieht allerdings an dieser Stelle die Problematik, dass konventionelle Angebote für mögliche Problemlagen von Familien nicht ausreichend vorbereitet sind und befürwortet daher die Weiterentwicklung von Kindergärten zu Familienzentren (vgl. Diller 2013: 313). Andere Autor*innen betonen die Notwendigkeit der Vernetzung von elementaren Bildungseinrichtungen mit Institutionen wie der Kinder- und Jugendhilfe, Ärzt*innen, Beratungsstellen oder psychosozialen Diensten (vgl. Dusolt 2018: 13, Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Grunder 2011: 204, Stange 2013: 30). Im Nationalen Kriterienkatalog „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen“ für Deutschland halten Wolfgang Tietze und Susanne Viernickel als Qualitätskriterien diesbezüglich fest, dass zum einen Kindergartenpädagog*innen oder Leiter*innen den Eltern „Informationen über psychosoziale Dienste, unterschiedliche Beratungsstellen sowie Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote“ (Tietze/Viernickel 2016: 235) geben können. Zum anderen führen sie aus, dass Kindergartenpädagog*innen Eltern auf ihren Wunsch in Erziehungsfragen beraten und den Familien Unterstützung bei der Kontaktaufnahme mit Beratungsstellen, der Kinder- und Jugendhilfe und psychosozialen Diensten bieten können (vgl. Tietze/Viernickel 2016: 236, vgl. hierzu auch Dusolt 2018: 115, Textor 2008: 122). Ein Vorteil dieser Vernetzung mit anderen Institutionen ist, dass Eltern mit biopsychosozialen Belastungen durch ein derartiges Angebot häufiger erreicht werden als mit freien, konventionellen Angeboten (vgl. Hurrelmann et al. 2013: 274-275). Darüber hinaus könnte ein „Normalisierungsprinzip“ (Sohns 2006: Kap. 6): zur Inanspruchnahme von freien Angeboten der Beratung, Therapien usw. wirksam werden, da diese Angebote als niederschwelliges „Leistungspaket“ wahrgenommen werden (vgl. Giener-Grün/Karber 2013: 144, Sohns 2006: Kap. 6). Ebenso muss Kindergartenpädagog*innen bewusst sein, dass sich Eltern pädagogischen Themen häufig erst dann

widmen können, wenn sie in ihren existenziellen Nöten Unterstützung finden (vgl. Dusolt 2018: 114). Folgernd ist Elternarbeit in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein wichtiger Teil einer Präventions- und Bildungsstrategie (vgl. Stange 2012b: 15, Stange 2013: 30). Sigrid Tschöpe-Scheffler sieht die zukünftige Entwicklung von elementaren Bildungseinrichtungen als „Orte der Rückbindung, Einbettung und Vergewisserung“ (Tschöpe-Scheffler 2014: 19) von Familien hinsichtlich Fragen der Erziehung, Austausch und Hilfen im Alltag. Elementare Bildungseinrichtungen sollten daher Orte für Betreuung, Bildung und Erziehung sowie familienunterstützende Angebote sein (vgl. ebd.).

Inwiefern sich elementare Bildungseinrichtungen zu derartigen Orten entwickeln und als zuständig und verantwortlich für biopsychosoziale Belastungen von Familien und Kindern wahrnehmen können, ist einerseits von den Kindergartenpädagog*innen und andererseits von den Rahmenbedingungen und Ressourcen der Einrichtung abhängig. Kindergartenpädagog*innen müssten sich zunächst für die Früherkennung verantwortlich fühlen und darüber hinaus „Empathie und Gesprächsführungskompetenzen im Kontakt mit den Eltern, Kenntnisse oder Kooperationserfahrungen in Bezug auf weiterführende Beratung, Diagnostik und Förderung/Therapie“ (Sohns 2006: Kap. 3) aufweisen (vgl. ebd.). Bei den Rahmenbedingungen bräuchte es ausreichend zeitliche Ressourcen für die Kooperation mit den Familien selbst sowie für Fortbildungen und Reflexionsgelegenheiten für die Pädagog*innen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 366- 367, Sohn 2006: Kap. 3). Hans Dusolt kritisiert, dass Dienstpläne „vorwiegend an der ‚Arbeit am Kind‘“ (Dusolt 2018: 13) ausgerichtet sind. Überdies müssen die Grenzen des eigenen Verantwortungsbereiches sowohl hinsichtlich der Familien als auch der eigenen Profession im Blick behalten werden. Ziel ist es nicht, Familien ihre Verantwortung abzunehmen, sondern sie darin zu stärken und dies unter Berücksichtigung der eigenen Professionsgrenzen, indem nach Gesprächen mit Familien adäquate weitere Unterstützungsmöglichkeiten durch andere Institutionen angeboten werden (vgl. Roth 2014: 149, Textor 2008: 122, Tietze/Viernickel 2016: 236).

Abschließend sei zu betonen, dass eine elementare Bildungseinrichtung „zwar nicht die gesellschaftliche Armutsproblematik und die zugrundeliegenden Ursachen lösen [kann, Anm. d. Verf.] – dazu bedarf es politischer Entscheidungen und entsprechender Rahmenseetzungen -, sie kann aber vorhersehbare Folgen bei den betroffenen Kindern durch vorausschauendes Handeln verhindern oder mindestens vermindern helfen.“ (Hock et al. 2014: 9)

4.1.3 Skeptische Stimmen zur Armutsprävention in elementaren Einrichtungen

Neben diesen grundlegenden Aspekten, die für Armutsprävention seitens der elementaren Bildungseinrichtungen sprechen, gibt es allerdings Kritikpunkte, die ebenso Berücksichtigung finden sollten.

Zunächst kritisieren Autor*innen die politische Hoffnung und Erwartung, dass Bildung und somit elementare Bildungseinrichtungen allein Armut bekämpfen können. Butterwegge wendet ein, dass Bildung häufig als „Allheilmittel“ (Butterwegge 2010a: 537) für Probleme wie (Kinder-)Armut gesehen wird. Dadurch trete eine „Pädagogisierung, Subjektivierung bzw. Psychologisierung“ (Butterwegge 2019b: 756) von Armut ein. Die Lösung bzw. Prävention sozialer Probleme wird auf den Aufgabenbereich von Bildungsinstitutionen übertragen und so „unter der Hand zu pädagogischen Problemen“ (Drößler et al. 2011: 147)

gemacht. Zander empfiehlt pädagogischen Fachkräften, sich davor zu schützen, „als Alibi missbraucht zu werden, weil es der Politik am Willen fehlt, gesellschaftlichen Fehlentwicklungen, wie beispielweise Armut, durch Primärprävention entgegenzutreten.“ (Zander 2015: 169-170). Vor Augen zu führen sei, dass „Pädagogik weder eine gerechte Steuerpolitik noch eine die Armut bekämpfende Sozialpolitik ersetzen“ (Butterwegge 2010a: 549) kann. Die Verhinderung und Verringerung von (Kinder-)Armut, d. h. primäre Prävention und Intervention, kann nur durch Maßnahmen in der Beschäftigungs-, Bildungs-, Familien-, Sozial-, Steuer-, Wohnungsbau- und Stadtentwicklungspolitik erfolgen (vgl. Butterwegge 2019b: 760, Zander 2015: 152). Elementare Bildungseinrichtungen können hingegen auf der Ebene der sekundären und tertiären Prävention (vgl. Kap. 4.2) wirksam werden. Auf diesen Ebenen geht es darum, Folgen und Auswirkungen einer bereits eingetretenen Armut zu erkennen und abzuschwächen (vgl. Zander 2015: 152).

Darüber hinaus weist Butterwegge darauf hin, dass Bildung, Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit zwar als Mittel zur Bekämpfung von Armut gesehen werden, dem aber Barrieren wie z. B. Privatisierungen von Institutionen im Bildungssektor oder Studiengebühren gegenüberstehen (vgl. Butterwegge 2019b: 758). Bildungssysteme reproduzieren selbst soziale Ungleichheiten (vgl. Butterwegge 2019b: 758, Langer 2020: 169). Unter sozialer Ungleichheit ist „die ungleiche Verteilung von Ressourcen bzw. Gütern (z. B. Bildungsgrad, Einkommen) und damit verbundene unterschiedliche Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe (Besuch von Bildungseinrichtungen, Ausbildung etc.)“ (Vollmer 2017: 29) zu verstehen. Es werden Barrieren z. B. durch Elternbeiträge oder Studiengebühren geschaffen, sodass bestimmte Einrichtungen nicht allen Menschen zugänglich sind. In den städtischen Kindergärten Wiens ist die Berufstätigkeit der Eltern ein Kriterium bei der Platzvergabe (vgl. Stadt Wien (a)). Kinder, deren Eltern arbeitslos sind, haben somit eine geringere Chance auf einen Kindergartenplatz. Und auch wenn Kindergartenplätze in Österreich (zum Teil) gefördert werden und z. B. der Kindergartenbesuch in Wien kostenfrei ist, fallen für die Eltern je nach Träger noch bestimmte Kosten (z.B. Essensbeitrag, pädagogische Kosten) an. Derartige Kriterien hält Holz auch für Deutschland fest und verortet dies als „Beleg für bestehende Ungleichheit“ (Holz 2018: 702). Derartige Vorgangsweisen widersprechen dem präventiven Ansatz von elementaren Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.: 702). In diesem Zusammenhang muss in Frage gestellt werden, inwiefern der Ausbau elementarer Bildungseinrichtungen der Armutsbekämpfung, wie im Regierungsprogramm angeführt, zugerechnet werden darf, wenn Nutzungsbarrieren und unzureichende Rahmenbedingungen für hochqualitative Angebote bestehen (vgl. Bundeskanzleramt 2020: 169-170).

In diesem Kontext sei auf die EDUCARE-Studie verwiesen. Im Rahmen dieser Studie wurden „milieuspezifische Vorstellungen, gegenseitige Erwartungen und Handlungspraxen von Eltern, Kindern sowie pädagogischen Fach- und Lehrkräften“ (Bischoff et al. 2017: 217) untersucht. Ergebnisse dieser Studie belegen, dass „die ungleiche Akkumulation von sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital ungleichheitsrelevante Wirkungen im Feld der Kindertageseinrichtungen entfaltet“ (ebd.: 225). Im Zuge der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft konnte auf Basis von Interviews mit Eltern erforscht werden, dass Eltern mit höherem sozioökonomischen Status selbstsicher und als Experten für ihr Kind auftreten. Die Förderung ihres Kindes stimmen sie auf dessen Individualität und

Persönlichkeit ab und überlegen Förderungsmöglichkeiten im Austausch mit der Kindertageseinrichtung. Interviewte Elternteile, die hingegen wenig Einkommen haben, zeigten Verunsicherung bzgl. der Förderung ihres Kindes. Sie orientieren sich an den Fachkräften und den Anforderungen der Schule. Die Kooperation mit der Kindertageseinrichtung bzw. das in Kontakttreten mit den Fachkräften nehmen sie als mangelhaft war. Stefanie Bischoff, Tanja Betz und Nicolette Eunicke schlussfolgern daraus, dass eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft „auf Augenhöhe“ (ebd.: 225) und wie sie in Bildungsplänen beschrieben ist, eher bei erst genannten Typen von Eltern möglich ist. Die Autorinnen verweisen darauf, dass damit strukturelle Ungleichheiten, die in sozialen Milieus der Familien und im Feld der Kindertageseinrichtungen gründen, verschleiert werden. Aus ihrer Sicht „erscheint auch eine Reduktion von Bildungsungleichheiten *durch* Bildungspartnerschaften ohne die systematische Untersuchung dieser Verhältnisse utopisch.“ (ebd.: 225). (vgl. ebd.: 218-225).

Auch Drößler et al. (2011), Rabe-Kleberg (2011) und Weiß (2010b) zeigen Spannungsfelder im Kontext von Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen auf:

Zunächst stellt Rabe-Kleberg eine Vermeidung der Thematisierung sozialer Ungleichheit im pädagogischen Setting fest. Zum einen führt sie dies auf das Prinzip der Individualität zurück. Durch dieses Prinzip werden Kinder in ihrer Persönlichkeit wahrgenommen und gestärkt. Zugleich werden Probleme, Behinderungen und Schwächen der Kinder relativiert, weil sie deren Individualität zugeschrieben werden. Zum anderen könnte eine derartige Thematisierung „als ein unerwünschter Rückfall in die sozialpolitisch verengte Begründung der Notwendigkeit von Kinderbetreuung aufgrund von Notlagen der Familien missverstanden werden.“ (Rabe-Kleberg 2011: 47)

Des Weiteren führt sie aus, dass zwar das Bild vom Kind eine Veränderung erfuhr und nun im Fachdiskurs von einem sogenannten „positive[n] pädagogische[n] Blick“ (ebd.) gesprochen wird. Im Regelfall ist allerdings immer noch eine defizitorientierte Haltung bei pädagogischen Fachkräften anzutreffen. Diesen ist allerdings „der diskriminierende oder gar stigmatisierende Charakter einer solchen Haltung“ (ebd.) nicht bewusst. Darüber hinaus ist der „positive pädagogische Blick“ (ebd.) „ein pädagogisches ‚Tun-als-ob‘“ (ebd.: 48). Dieser Blick darf keineswegs dazu führen, dass soziale Ungleichheit und damit verbundene Auswirkungen für die Entwicklung und Lebenslage des Kindes unausgesprochen bleiben. Als weitere Gefahr im professionellen Handeln führt sie an, dass aufgrund von Prinzipien wie Gleichbehandlung und Chancengleichheit allen Kindern die gleichen Angebote gemacht werden und so ihre Lebenslage neutralisiert wird. Ebenso kritisiert sie, dass der Kindergarten als „Schonraum“ (ebd.: 49), der „vor den gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen“ (ebd.) schützt, verstanden wird und damit „Konstruktionen ‚guter Kindheit‘“ (ebd.: 50) verbunden sind. Diesen Konstruktionen und daraus entwickelten Konzepten können aber „die meisten Kinder in der Gesellschaft aufgrund ihrer Lebenslage nicht gerecht werden“ (ebd.: 50).

Weiterführend zeigen empirische Befunde auf, dass Kleinkindpädagog*innen ausschließlich Umstände außerhalb des Kindergartens, u. a. Eltern mit ihren „unzulänglichen Erziehungsvorstellungen“ (ebd.: 50) für die Produktion von Ungleichheiten verantwortlich machen. Eine Reflexion über die Institution des Kindergartens als möglichen Ort der Reproduktion von Ungleichheiten bleibt außen vor. (vgl. ebd.: 45-53).

Ebenso betont Weiß, dass Konzepte wie die Pädagogik der Vielfalt sowie das Prinzip der Anerkennung der Individualität nicht zu einer Verkennung der tatsächlichen Lebenslage des Kindes führen dürfen (vgl. Weiß 2010b: Kap. 4.1).

Eine Autor*innengruppe um Drößler setzt sich mit den Forderungen an elementare Bildungseinrichtungen auseinander, präventiv zu wirken, Chancengerechtigkeit herzustellen und negative Auswirkungen aufgrund von sozialer Ungleichheit zu kompensieren (vgl. Drößler et al. 2011: 127). Eine Prävention in Assoziation von Risiken mit „sozioökonomischen (z.B. Arbeitslosigkeit, Armut), familienbezogenen (Alleinerziehende, kinderreiche Familien), lebenslagenbezogenen (aktuelle Krisen, Belastungen) und individuellen (junge Mütter/Väter)“ (ebd.: 130) Einflussfaktoren der Herkunftsfamilien halten sie für bedenklich. Dadurch werde nämlich eine Adressierung aller Familien verhindert und eine Stigmatisierung bestimmter Gruppen von Familien trete ein (vgl. Wohlgemuth 2009: 100-101, zit. n. Drößler et al. 2011: 130-131). Des Weiteren müssten aufgrund des Präventionsauftrages die Eltern der Kinder „zu direkten Adressaten“ (Drößler et al. 2011.: 132) werden. In diesem Zusammenhang bringen die Autor*innen folgende Frage in die Diskussion ein:

„Wie können Familien zu ‚Erziehungspartnern‘ werden, denen die Verantwortung für die Probleme, Defizite und Förderbedarfe des Kindes zugeschrieben wird und denen gegenzusteuern ist, weil sie ‚über’s Wochenende die Arbeit einer ganzen Woche zunichte machen‘?“ (ebd.: 137)

Darüber hinaus betonen sie, dass es ein Wissen um milieuspezifische Erziehungsstile und Sozialisationskontexte braucht, um „eine Diskussion und Einordnung von Risiken und Chancen kindlichen Aufwachsens in den jeweiligen sozialen Bezügen“ (ebd.: 137) zu ermöglichen und „pädagogisches – und ggf. auch präventives – Handeln diesbezüglich anschlussfähig und sensibel für die individuellen Voraussetzungen von Kindern“ (ebd.: 137) zu gestalten. Weiterführend halten sie fest, dass insbesondere Familien, die „einem sozial randständigen, ‚bildungsarmen‘ Umfeld ‚zugeordnet““ (ebd.: 142) werden, aus einem defizitären Blickwinkel betrachtet werden. Zu bedenken geben die Autor*innen, dass Etikettierungen mit „primär unzureichend, defizitär oder auch gefährdend“ (ebd.: 143) zu bleibenden Stigmatisierungsprozessen bei Familien und folgernd zu Überforderung bei den Einrichtungen führen können.

Schlussendlich stellen sie die Frage in den Raum, „inwiefern es sich dabei tatsächlich noch um Pädagogik (in der frühen Kindheit) handelt und ob hier nicht vielmehr bereits das Feld der Sozialpädagogik oder der Sozialen Arbeit betreten ist“ (ebd.: 143), wenn insbesondere Familien, die als „‚problematisch‘, ‚bildungsfern‘, ‚sozial benachteiligt““ (ebd.) gesehen werden, zu Adressat*innen in der pädagogischen Arbeit von elementaren Bildungseinrichtungen gemacht werden.

Aus diesen Ausführungen lassen sich zwei wesentliche Überlegungen ableiten. Zum einen betont der gesetzliche Auftrag zwar die Bedeutung der Unterstützung von Familien im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kindes, bleibt aber vage hinsichtlich des Ausmaßes. Zum anderen zeigt sich anhand der Beiträge verschiedener Autor*innen, dass es qualitätsvolle Rahmenbedingungen und Angebote zur Reflexion eigener Vorstellungen und Haltungen braucht, damit Kindergartenpädagog*innen und elementare Bildungseinrichtungen zur Unterstützung von Familien mit biopsychosozialen Belastungen beitragen können.

4.2 Gestaltungsmöglichkeiten zur Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen

Nach dem Aufzeigen unterschiedlicher Stimmen hinsichtlich der Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen befasst sich dieses Kapitel mit Gestaltungsmöglichkeiten zur Armutspräventionen. Hierfür werden verschiedene Ansätze, Konzepte und Modelle dargestellt.

4.2.1 Armutspräventives und -sensible Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen

Basierend auf dem kindbezogenen Armutskonzept stellt pädagogisches Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen eine direkt auf das Kind und seine Familie wirkende Maßnahme dar (vgl. Holz 2010c: 115). Von besonderer Bedeutung sind hierbei bestimmte Anforderungen im Sinne einer „Armutssensibilität“ (Hock et al. 2014: 42) bzw. eines armutspräventiven und -sensiblen Handelns. Darunter ist nach Holz folgendes zu verstehen:

„Armutssensibilität

... ist als Empathie/Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Respekt gegenüber armutsbetroffenen Menschen – ihrer Lebenslage, ihren Bedürfnissen und Bedarfen, ihren Ressourcen und ihrem/ihren Bewältigungshandeln/-strategien – zu verstehen.

... ist ein pädagogisch ausgerichteter Anspruch an Fach-/Leitungskräfte und Institutionen sowie ein sozialpolitischer Anspruch an Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger.

... zeigt sich (a) im persönlichen Handeln (Haltung, Wissen, Selbstreflexion), in der (b) institutionellen Organisation (Konzept, Verfahrensregelungen, Vorschriften) und (c) in den Strukturen (Gestaltung von Zugang und Teilhabe, Ressourcenausstattung, Kooperation und Vernetzung).

... wird getragen von persönlichen und gesellschaftlichen Werten wie Solidarität, Chancengerechtigkeit, soziale Inklusion und Miteinander in Gemeinschaft. Zudem befördert sie diese immer wieder von neuem.“ (Holz 2021: 7)

Genauer gesagt, zeichnet sich ein armutspräventives und -sensible Handeln auf den verschiedenen Ebenen durch folgende Anforderungen aus:

Konzept

Hock et al. halten fest, dass kindbezogene Armutsprävention in bestehende Konzepte von Einrichtungen integriert werden kann. Wesentlich ist im Sinne eines konzeptionellen armutspräventiven und armutssensiblen Handelns die Übernahme von Verantwortung für (Kinder-)Armut und die Ausrichtung der (pädagogischen) Arbeit auf die Kinder und ihre Eltern. Diese Ausrichtung kann, falls kein Sozialbereich vorliegt, anhand einer Lebensweltanalyse (u. a. Befragungen der Eltern und Kinder über Bedürfnisse, Probleme, Wünsche) und der Sozialraumanalyse (u. a. Analyse der Infrastruktur im Lebensraum der Familien; Analyse der Erwerbs-, Arbeitslosen-, Migrationsquote) erfolgen. Über die Thematisierung von (Kinder-)Armut mittels konzeptioneller Überlegungen können strukturelle bzw. institutionelle Selektionsmechanismen der Einrichtung bzw. des Trägers beleuchtet werden, mit dem Ziel, auch Familien mit Armutserfahrung einen Zugang zu der Einrichtung ermöglichen zu können. So kann beispielsweise geprüft werden, welche Klientel durch Informationen über

den Kindergarten nicht erreicht wird. Ebenso bedeutet armutssensibles Handeln das Finden von Möglichkeiten oder das Konzipieren von Angeboten, sodass das Angebot für alle Familien finanzierbar und zugänglich ist. Darüber hinaus ist ein lösungs- und ressourcenorientierter Zugang zu möglichen Problemlagen von Familien für ein armutspräventives Handeln notwendig. Wie bereits aus den Ausführungen hervorgeht, sind überdies die Eltern der Kinder bei konzeptionellen Überlegungen immer mitzubedenken, denn „Kinder ohne Eltern gibt es nicht.“ (Hock et al. 2014: 45) Die Zusammenarbeit mit den Eltern und damit verbundene Angebote zur Entlastung (z. B. bzgl. existenzieller Sorgen) sowie zur Stärkung ihrer elterlichen Kompetenzen sind wesentliche Elemente kindbezogener Armutsprävention (vgl. ebd.: 43-63).

Haltung

Um pädagogisch armutspräventiv und -sensibel handeln zu können, ist die professionelle Haltung von Kindergartenpädagog*innen von Bedeutung. Die professionelle Haltung zeichnet sich durch explizite Orientierungsmuster (Konzepte, theoretisches Wissen) und implizite Orientierungsmuster (Einstellungen, Deutungsmuster, Normen, Werte) aus. Orientierungsmuster sind durch biografische und soziokulturelle Erfahrungen geprägt und für die Praxis handlungsleitend. Sie werden in Interaktionssituationen sichtbar und können erst durch die Reflexion dieser Situationen erfasst und in „reflektiertes Erfahrungswissen“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 13) transformiert werden (vgl. ebd.: 2011: 10). Wesentlich für eine armutssensible Haltung ist daher ein „Reflektierter Umgang mit eigenen lebensgeschichtlichen und lebensweltbedingten Vorurteilen im Zusammenhang mit Armut und kultureller Verschiedenheit“ (Hock et al. 2014: 64) und „mit eigenen Armutserfahrungen (u. a. ‚Working poor‘)“ (ebd.). Vorurteilsbewusstsein und Selbstreflexion sind auch dahingehend unabdingbar, da die Orientierungen von Kindergartenpädagog*innen häufig durch (klein)bürgerlich-mittelschichtige Vorstellungen geprägt sind. Folglich beeinflussen diese die Wahrnehmung von Lebens- und Verhaltensweisen von Familien mit Armutserfahrung (vgl. Weiß 2015: 241). Nach Dusolt kann die Konfrontation mit Lebensstilen, die von der eigenen Lebenswelt abweichen, zu einer Ablehnung führen (vgl. Dusolt 2018: 130). Als Konsequenz regt Weiß zu „einer reflexiven Distanz zu den eigenen Wertvorstellungen und Normen“ (ebd.: 241) und zu „einer reflexiven Distanz zu den kulturellen Lebensmustern der Familien und ihrer Mitglieder“ (ebd.: 241) an. Während bei Ersterem die Allgemeingültigkeit eigener Vorstellungen infrage gestellt wird, geht es bei zweiterem darum, z. B. die Handlungsmuster von Familien als Ausdruck „lebensweltlich geprägter und lebensgeschichtlich gewordener Strategien zu begreifen“ (ebd.: 241). Eine armutssensible Haltung besteht zudem in der „Wahrnehmung und Einordnung von Armut als gesellschaftliches Phänomen und nicht als individuelles Verschulden oder gar Versagen der Eltern“ (Hock et al. 2014: 43) zu verstehen. Damit ist eine Grundhaltung der Fachkraft verbunden, „die sich durch Offenheit, Wertschätzung, Respekt, Empathie, Ressourcen- und Lösungsorientierung, aber auch durch Kooperationswillen auszeichnet.“ (ebd.: 62)

Wissen & Kompetenzen

Neben der Selbstkompetenz der Selbstreflexion braucht es einerseits Wissen um Armut und Kompetenzen für ein armutssensibles und -präventives Handeln. Einböck und Wade plädieren für eine „eine verstärkte Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung von Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, über die Prozesse von Armut, sozialer

Ausgrenzung, Ungleichheit und ihren Auswirkungen“ (Einböck/Wade 2016: 302). Holz kritisiert die mangelnde „Sensibilisierung für Armuts- und soziale Ungleichheitsfragen sowie das Wissen um ursächliche Zusammenhänge“ (Holz 2018: 698) in Institutionen. Kindergartenpädagog*innen brauchen für ein armutssensibles und -präventives Handeln laut Hock et al. (2014) folgendes Wissen:

- „- Wissen über soziale Zusammenhänge und über die Sozialstruktur (...)
- Wissen über Armut und Armutsfolgen, insbesondere über Prozesse sozialer Ausgrenzung und sozialer Inklusion bzw. Integration bei den Kindern und deren Eltern
- Wissen über die Formen der Zusammenarbeit mit armutsbetroffenen bzw. sozial benachteiligten Eltern bzw. Familien
- Wissen über Resilienz und Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung
- Wissen über sozialstaatliche Hilfen, auf die zumeist Rechtsansprüche bestehen und die jeder Bürgerin und jedem Bürger uneingeschränkt zur Verfügung stehen (müssen)“ (Hock et al. 2014: 64)

Neben diesem Wissen braucht es Sachkompetenzen, u. a. für die Zusammenarbeit mit armutsbetroffenen Familien und über die Art und Weise, wie finanzielle Probleme thematisiert werden können (vgl. ebd.).

Sozialkompetenzen sind zum einen wesentlich für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Besonders bei belasteten Eltern können vermehrt Ängste beim Eintritt ihres Kindes in die Einrichtung bestehen, da ihre prekäre Lage damit öffentlich werden könnte. Zudem fehlen ihnen möglicherweise Erfahrungen, dass sie und ihr Kind trotz ihrer Lebenslage gut von Institutionen aufgenommen werden. Deswegen ist besonders in dieser Anfangsphase eine wertschätzende Begegnung bedeutsam (vgl. ebd.: 56). Zum anderen sind Sozialkompetenzen für die Kooperation und Vernetzung mit weiteren Professionist*innen von großer Bedeutung (vgl. ebd.: 64).

Vernetzung und Kooperation

Damit armutssensibles und -präventives Handeln möglich wird, sind im Kontext des Kinderschutzes oder eben eines armutssensiblen und -präventiven Handelns Kooperationen und Vernetzungen mit anderen Professionist*innen und Institutionen erforderlich (vgl. Turba 2020: 132, Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Gründer 2011: 204-205, Textor 2008: 122-123, Holz et al. 2014: 63, Meier-Gräwe 2010b: 207). Kooperation und Vernetzung sind insofern notwendig, da die Rahmenbedingungen und Ressourcen der Kindergartenpädagog*innen für die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien begrenzt sind. Überdies fällt eine vertiefende Unterstützung der Familien bei ihren Problemlagen in den Zuständigkeitsbereich von anderen Professionist*innen und Institutionen (vgl. Textor 2008: 122). Wesentliche Ziele von Vernetzung sind, dass Familien adäquate Unterstützungsangebote erhalten und Kindergartenpädagog*innen selbst auch für ihre pädagogische Arbeit oder für individuelle Problemsituationen um Hilfe bitten können. Darüber hinaus würde sich durch eine intensive Vernetzung der einzelnen Organisationen und die Integration dieser in die elementaren Bildungseinrichtungen eine „Normalisierung von Unterstützungen und Hilfen“ (Giener-Grün/Karber 2013: 144) entwickeln. Dadurch könnten lange Informationswege vermieden, schnelle Hilfe für Familien ermöglicht und Schwellenängste verringert werden (vgl. Breuksch/Engelberg 2008: 188). Mit Kooperation, Vernetzung und Netzwerkarbeit können viele Vorteile einhergehen, aber zugleich Schwierigkeiten auftreten, u. a. unklare

Zieldimensionen oder Machtasymmetrien unter den Akteur*innen (vgl. Sohns 2006: Kap. 3, Textor 2008: 128-129, Turba 2020: 144-145). Fachkräfte benötigen Kompetenzen und Wissen um Vernetzungs- und Netzwerkarbeit.

Dennoch überwiegen die Vorteile, sodass Autor*innen das fehlende Gesamtkonzept kritisieren und sich für eine systematische Vernetzung und Kooperation von Institutionen und Akteur*innen aussprechen (vgl. Breuksch/Engelberg 2008: 188, Ludwig-Körner et al. 2018: 258, Sohns 2006: Kap. 6, Stange 2013: 17). In den nachfolgenden beiden Unterkapiteln werden das Konzept der Präventions- und Bildungskette und das Konzept des Familienzentrums dargestellt, um zum einen Möglichkeiten zur systematischen Netzwerkarbeit vertiefend auszuführen. Zum anderen können diese Konzepte bedeutsam hinsichtlich eines armutssensiblen und -präventiven Handelns sein.

4.2.2 Präventions- und Bildungsketten

Waldemar Stange befasst sich in seinen Beiträgen (2012a, 2012b, 2013) mit der Integration von Elternarbeit in Form von Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in ein „*kommunales Gesamtsystem für Prävention und Bildung*“ (Stange 2013: 17, H. i. O.). Er legt dar, dass es zwar ein vielfältiges Angebot für Familien gibt (z. B. Bildungseinrichtungen, Eltern-Kind-Gruppen, Kinder- und Jugendhilfe, Beratungsstellen, Ärzt*innen, Psycholog*innen, Psychotherapeut*innen, Vereine), aber nur selten eine systematische Vernetzung zwischen den einzelnen Angeboten und eine Integration dieser in ein Gesamtsystem wie beim Konzept der Familienzentren festzustellen ist (vgl. ebd.: 32-33). Er führt daher Überlegungen aus, wie eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft durch die umfassende Kooperation von Partner*innen, d.h. Kinder, Jugendliche, Eltern, Bildungseinrichtungen, Kinder- und Jugendhilfe, Institutionen (z. B. Gesundheitsdienste) und Partner*innen (z. B. Vereine, Nachbarschaft, Kirche) in einem Gesamtkonzept gestaltet werden könnte.

Als drei Stützpfeiler führt er die Kinder- und Jugendhilfe, elementare Bildungseinrichtungen und Schulen an (vgl. ebd.: 43). Diese drei Einrichtungen sind Ausgangspunkt weiterer Kooperationen und Vernetzungen. Ziel dieser Vernetzung ist ein systematischer und zielgerichteter Aufbau von sich aufeinander beziehenden Angeboten aus dem Sozialraum für den Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder und Jugendliche (vgl. ebd.: 27-28; 53). Dieses Gesamtkonzept wird als „*Präventions- und Bildungskette*“ (ebd.: 53) bezeichnet.

Eine kindbezogene Armutsprävention kann ebenso anhand dieses Konzepts strukturiert werden (vgl. Holz 2018: 710). Zum Abschluss dieses Kapitels wird zur besseren Veranschaulichung die Präventionskette anhand des Dormageners Modell dargestellt. Dieses Modell zielt darauf ab, Lebensbedingungen so zu gestalten bzw. zu verändern, dass Eltern davor bewahrt werden, „aus Hilflosigkeit, Rückzug, Verzweiflung oder aus Nicht-Wissen in eine gefährdende Lage für sich und das Kind zu geraten.“ (Hilgers et al.: 3)

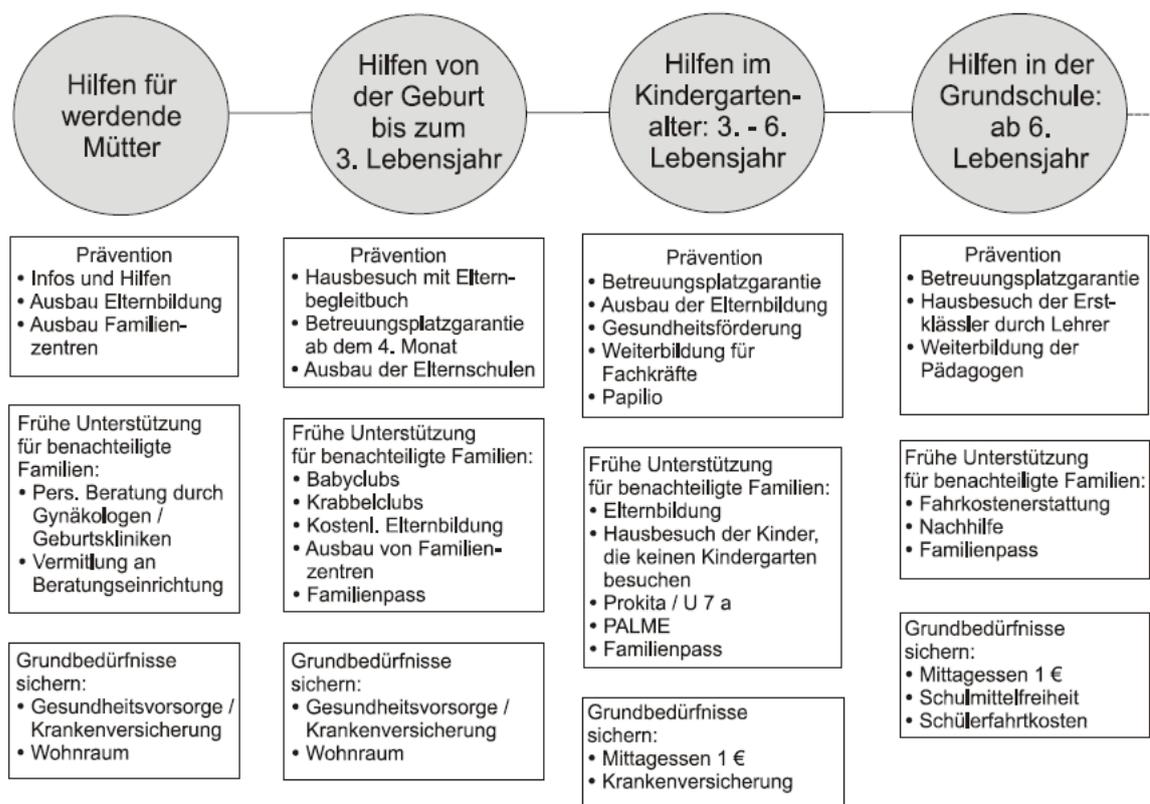


Abb. 2: Die Präventionskette des Dormageners Modell (Hilgers et al.: 12)

4.2.3 Familienzentrum

In Deutschland sind Familienzentren ein weitverbreitetes Modell, synonym werden auch Bezeichnungen wie „Eltern-Kind-Zentrum“, „Kinder- und Familienzentrum“ und „Elternkompetenzzentrum“, „Mütterzentren“, „Mehrgenerationenhäuser“ oder „Kita Plus“ verwendet, wobei sich der Begriff „Familienzentrum“ durchgesetzt hat (vgl. Diller 2013: 314, Kobelt Neuhaus 2019: 178). In Österreich sind der Verfasserin dieser Arbeit Kinder- und Familienzentren nach dem Vorbild Deutschlands ausschließlich in Vorarlberg⁵ bekannt.

Familienzentren, die an elementare Bildungseinrichtungen angeschlossen sind, zeichnen sich durch folgende Kriterien aus: Wie gewöhnliche Einrichtungen sind sie für die Bildung, Betreuung und Erziehung sowie die (Persönlichkeits-)Entwicklung der Kinder zuständig. In Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern übernehmen Familienzentren die familiäre Unterstützung und erweitern damit das Angebot für Eltern im Vergleich zu Regeleinrichtungen. Sie orientieren sich am Sozialraum und den Lebenslagen der Familien, wodurch „eine systematische Auseinandersetzung mit den Bedarfen der Eltern“ (Diller 2013: 315) und die „Auswertung der Sozialraumdaten“ (ebd.) von Nöten ist. Des Weiteren werden Eltern „nicht nur als Erzieher ihrer Kinder, sondern auch als Partner, Berufstätige, Arbeitssuchende, Menschen mit Migrationsgeschichte, Menschen mit familiären Belastungen, wahrgenommen.“ (ebd.). Darüber hinaus kooperieren sie systematisch und vernetzen sich mit

⁵ Nähere Informationen (inkl. Downloads) zu Familienzentren in Vorarlberg unter <https://vorarlberg.at/-familienreffpunkte> (letzter Zugriff am 02.11.2021).

familienrelevanten Institutionen wie Familienhilfe, Sozialdiensten, Gesundheitsdiensten, Erwachsenenbildungsstellen, Vereinen und Bildungseinrichtungen (vgl. Kobelt Neuhaus 2019: 180-181, Diller 2013: 315). Das Angebotsspektrum kann daher folgendermaßen gestaltet sein: Angebote zur Unterstützung der Erziehungskompetenz, Einbindung von Eltern in frühkindliche Bildungsprozesse, einzelfallorientierte Beratungen, zielgruppenspezifische Angebote wie Sprachkurse, Tagespflegeangebote zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Förderung der Erwerbstätigkeit/Nachholen von Schulabschlüssen, Unterstützung informeller Eltern-Netzwerke, Förderung von Partizipation, Angebote zur Förderung der Alltagskompetenz, Angebote zur religiösen Bildung, offene Eltern-Kind-Angebote, intergenerative Angebote (vgl. Diller 2013: 317-319). Ebenso erfolgt im Sinne der „Sozialraumorientierung“ (ebd.) eine Öffnung der Angebote, sodass die Betreuung eines Kindes keine Voraussetzung für den Besuch des Familienzentrums ist (vgl. ebd.: 315).

Diller betont, dass auch Kindergärten, die regelmäßig mit anderen Institutionen kooperieren, den fachlichen Erfordernissen eines Familienzentrums entsprechen können, ohne sich aber so zu nennen (vgl. ebd.). Zu verschiedenen Modellen hinsichtlich der Art der Vernetzung kann bei Christiane Voigtländer (2013) sowie Bernt-Michael Breuksch und Katja Engelberg (2008) nachgelesen werden.

Somit sind die Orientierung am Sozialraum und an den Lebenslagen der Familien sowie die systematische Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen wesentliche Merkmale von Familienzentren, wodurch sie zum einen den Blick vom Kind auf die Familie erweitern und zum anderen im Besonderen eine wichtige Bedeutung in der Armutsprävention innehaben können (vgl. Kobelt Neuhaus 2019: 181). Abschließend sei auf ein Zitat von Daniela Kobelt Neuhaus verwiesen:

„Nicht weil Eltern arm sind, Mütter viel arbeiten wollen oder müssen und auch nicht weil Kinder Migrationshintergrund haben, brauchen wir Familienzentren und verlässliche kindbezogene und alltagsentlastende Infrastrukturen, sondern weil [sic!] Familien ein Recht darauf haben, ihre Bildungspotenziale zu entfalten und sich über den Privatbereich hinaus für die Gesellschaft einzubringen. Bedarfe sind in allen familialen Lebensformen und quer durch alle Bildungsgruppen vorhanden.“ (Kobelt Neuhaus 2019: 181)

4.2.4 Soziale Arbeit im Kindergarten

Grundsätzlich gibt es nur Modellprojekte zur Umsetzung von Sozialer Arbeit in österreichischen Kindergärten. Caroline Lamprecht befasste sich in ihrer Masterarbeit mit diesen Modellen. Auf Basis von Interviews mit Sozialarbeiter*innen und elementarpädagogischen Fachkräften resümiert sie, dass Pädagog*innen bei der Konfrontation mit persönlichen oder sozioökonomischen Problemen von Eltern an ihre fachlichen Grenzen stoßen. Durch die Anstellung von Sozialarbeiter*innen im Kindergarten können zum einen Pädagog*innen entlastet werden und zum anderen können Eltern durch die Erweiterung um die Professionist*innen der Sozialen Arbeit auf ein „noch umfassenderes und niederschwelliges Unterstützungsangebot“ (Lamprecht 2018: 99) zurückgreifen. Des Weiteren bietet Soziale Arbeit im Kindergarten den Vorteil einer systematischen und institutionellen Zusammenarbeit zwischen Kinder- und Jugendhilfe, Kindergartenpädagog*innen und Eltern. Sie ermöglicht frühzeitige, präventive, niederschwellige und lebensnahe Hilfe. Überdies kann sie zur Früherkennung von Kindeswohlgefährdungen und zum frühzeitigen Eingreifen bei Problemen

von Familien aller Schichten beitragen. Von einer Sozialarbeiterin wird als Ziel die Herstellung von Chancengleichheit in Bezug auf die Kinder genannt (vgl. ebd.: 90-94; 98-101). Darüber hinaus hält die Autorin fest, dass eine Lücke in der Präventionskette für Familien besteht. An null- bis sechsjährige Kinder richtet sich das Angebot der „Frühen Hilfen“, wobei die Netzwerke der Frühen Hilfen ihren Fokus auf den Zeitraum der Schwangerschaft und die ersten drei Lebensjahre legen. Für sechs- bis achtzehnjährige Kinder bzw. Jugendliche gibt es das Angebot der Schulsozialarbeit. Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bleibt ein niederschwelliges und präventives Angebot der Sozialen Arbeit allerdings aus. Diese Lücke könnte jedoch durch die Soziale Arbeit im Kindergarten gefüllt werden (vgl. ebd.: 88).

4.3 Zusammenfassung des vierten Kapitels

Im Rahmen dieses Kapitels wurde der Versuch unternommen, den Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen hinsichtlich der Armutsbekämpfung bzw. -prävention zu diskutieren. Die Erkenntnisse dazu zeigen, dass Armut von elementaren Bildungseinrichtungen allein nicht bekämpft werden kann. Derartige Einrichtungen können maximal zur Prävention von Armut beitragen. Doch diesbezüglich gibt es kritische Stimmen, was Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen leisten kann. Schließlich muss bedacht werden, dass eine Thematik wie „Armut“ mit verschiedenen subjektiven Sichtweisen und Einstellungen verbunden sind, die in die Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität von Einrichtungen einfließen. Zum Abschluss dieses Kapitels wurden dennoch Ansätze, Konzepte und Modelle, die einen Beitrag zur Prävention von Familien- und Kinderarmut leisten können, skizziert. Daraus geht hervor, dass Vernetzung durch multi-, inter- und transdisziplinäre Zusammenarbeit von (wachsender) Bedeutung ist.

Nach der Darlegung theoretischer Aspekte wird sich anschließend dem professionellen Handeln von Kindergartenpädagog*innen im Zusammenhang mit der Armutsthematik anhand empirischer Erkenntnisse angenähert.

5. EMPIRISCHER FORSCHUNGSSTAND

Forschungsarbeiten, die sich mit der Thematik der Armut aus der Perspektive von pädagogischen Fachkräften auseinandersetzen, stammen v. a. aus Deutschland. Bei diesen Forschungen werden zwei unterschiedliche Forschungsschwerpunkte und Forschungszugänge ersichtlich.

Zum einen besteht das Forschungsinteresse in der Rekonstruktion von Orientierungs- und Handlungsmustern sowie von Deutungen des Begriffs Armut und dem Umgang damit aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte (mit und ohne Leitungsfunktion) (vgl. Beyer 2013, Kerle et al. 2019, Simon et al. 2019). Diese qualitativen Forschungsarbeiten zeigen, dass die impliziten Orientierungen und Deutungen von Armut der pädagogischen Fachkräfte auf eine Individualisierung von Armut hinweisen und grundlegende gesellschaftliche Ungleichheiten als Ursache von Armut nicht thematisiert werden. Des Weiteren führen unreflektierte und habituelle Normalitätsvorstellungen der Fachkräfte zu einer Einteilung der Eltern in „Kompensationsfähige und Nichtkompensationsfähige“ (vgl. Kerle et al. 2019) und in „gute und schlechte Eltern bzw. würdige und unwürdige Arme“ (vgl. Simon et al. 2019) und in Beate Beyers Forschung (2013) werden Kinder aus sozial benachteiligten Milieus als „andere“ wahrgenommen. Als Conclusio erfolgt in den Forschungen die Feststellung,

dass Chancengleichheit im Kindergarten nicht als selbstverständlich angesehen werden kann (vgl. Beyer 2013, Simon et al. 2019) und soziale Ungleichheiten eher reproduziert anstatt abgebaut werden (vgl. Kerle et al. 2019).

Zum anderen konnte eine Untersuchung mit einem quantitativen Forschungszugang ausfindig gemacht werden, deren Schwerpunkt auf der Handlungspraxis von elementaren Bildungseinrichtungen liegt. Susanne Mißfeldt (2019) untersuchte die Berücksichtigung von materiellen Ressourcen von Familien in Armutslagen in Kindertageseinrichtungen im Kontext des Aufnahmeverfahrens, der Angebotsgestaltung und eines armutssensiblen Handelns. Ihre Forschungsergebnisse zeigen, dass finanzielle und materielle Ressourcen von Familien in Armutslagen zwar in der Angebotsgestaltung berücksichtigt werden, aber ein Rückgriff auf gesicherte Daten zum Anteil armutsbetroffener Kinder in der Einrichtung oder auf fachliches Grundlagenwissen zu Ursachen und Folgen von Armut aus der Perspektive der befragten Leitungskräfte nur selten möglich ist.

In Österreich konnten lediglich zwei Forschungen, die sich der Thematik annähern, ausfindig gemacht werden. Sebastian Amann (2017) erforschte den Einfluss der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft unter dem Aspekt der Chancengleichheit. Kristin Homberg (2019) untersuchte die Bedeutung des Kindergartens für die Kompensation von Bildungsarmut und Förderung von Chancengleichheit. Beide Forscher*innen wenden das Expert*inneninterview als Erhebungsmethode und die Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode an. Aufgrund dieses Forschungsdesigns ist ihr Forschungsinteresse auf den „informativen Gehalt von Interviews“ (Helfferich 2011: 39) und explizit zugängliche Wissensbestände ausgerichtet.

Aus der Skizzierung des Forschungsstands wird ersichtlich, dass Armut im elementarpädagogischen Bereich in Österreich ein wenig beforschtes Feld darstellt. Zwar nähern sich die Forschungen von Amann (2017) und Homberg (2019) dieser Thematik an, aber dennoch bleibt im Vergleich zur Forschungslage in Deutschland eine Forschungslücke hinsichtlich der Orientierungen von Kindergartenpädagog*innen zu Armut. Aus diesem Grund werden für das Forschungsvorhaben dieser Masterarbeit subjektive Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen in Bezug auf armutsbetroffene Familien mittels eines rekonstruktiven Auswertungsverfahrens aus übergreifender Perspektive von Elementarpädagogik und Sozialer Arbeit erforscht. Die dafür zugrundeliegende Forschungsfrage und das als adäquat empfundene Forschungsdesign werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

6. EMPIRISCHE FORSCHUNG

Nachdem das Forschungsinteresse bereits skizziert wurde, wird dieses und die damit verbundenen Forschungsfragen näher erläutert. Nachfolgend werden das Forschungsdesign, die angewandten Forschungsmethoden und die Datenerhebung beschrieben.

6.1 Darstellung des Forschungsinteresses

Befunde wie die kritischen Stimmen hinsichtlich des Auftrags von elementaren Bildungseinrichtungen zur Armutsprävention (vgl. Kap. 4.1.3) sowie die Forschungsergebnisse aus Deutschland (vgl. Kap. 5) verweisen auf Schwierigkeiten und Dilemmata im Umgang mit armutsbetroffenen Kindern und deren Familien. Eines dieser Dilemmata wurde in der Analyse einer Übungsgruppendifkussion im Rahmen der Lehrveranstaltung „Qualitative

Forschungsmethoden“ sichtbar. Unter den Kindergartenpädagoginnen⁶ herrschte eine Uneinigkeit, inwiefern biopsychosoziale Belastungen von Familien zu ihrem Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereich gehören (vgl. Pfeifer 2020). Ausgehend von diesen Aspekten ist zu problematisieren, dass aus der Fachliteratur die Bedeutsamkeit der familiären Lebenslage für die Entwicklung eines Kindes hervorgeht, aber zugleich Unklarheit besteht, inwiefern die familiären Lebenslagen insbesondere hinsichtlich von Armutserfahrungen der Familien in der pädagogischen Arbeit Berücksichtigung finden sollen, dürfen bzw. können.

Diese Überlegungen führen mich zu der These, dass Kindergartenpädagog*innen die Bedeutung biopsychosozialer Belastungen von Familien in Armutslagen für die frühkindliche Entwicklung und das Kindeswohl sehr wohl bekannt ist und mit (Kinder-)Armut verbundene Belastungen wahrgenommen werden, aber aus verschiedenen Gründen nicht darauf eingegangen werden kann bzw. Interventionen erst eingeleitet werden, wenn sich eine erhebliche Gefährdung des Kindeswohls zeigt.

Um diese These zu belegen bzw. zu widerlegen und sich der Thematik (Kinder-)Armut in elementaren Bildungseinrichtungen aus der Perspektive von Kindergartenpädagog*innen in Österreich anzunähern, ist folgende Forschungsfrage für diese Forschungsarbeit leitend:

*Welche subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen lassen sich über die Analyse von Interviewtranskripten rekonstruieren und wie kann es im elementarpädagogischen Setting unter Zuhilfenahme der Disziplin der Sozialen Arbeit gelingen, diese Familien zu unterstützen?*

Dieser Fragestellung sind folgende vier Unterfragen untergeordnet:

-) Nehmen Kindergartenpädagog*innen armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen wahr, und wenn ja, in welcher Weise?
-) Inwiefern fühlen sich Kindergartenpädagog*innen für die Unterstützung von armutsbetroffenen Familien in Hinblick auf ihre biopsychosozialen Belastungen zuständig?
-) Welche Interventionsmöglichkeiten ergeben sich für Kindergartenpädagog*innen im Umgang mit armutsbetroffenen Familien?
-) Welche Konsequenzen ergeben sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen der Elementarpädagogik und der Sozialen Arbeit, damit armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen im elementarpädagogischen Setting vermehrt berücksichtigt werden können?

Die Ziele dieser Forschung lassen sich auf zwei Ebenen festhalten.

Auf der wissenschaftlichen Ebene soll mit dieser Masterarbeit ein Beitrag zu Forschungen, die sich der kindbezogen-sozialpädagogischen sowie der bildungsfokussierten Kinderarmutsforschung zuordnen lassen, geleistet werden (vgl. Hübenthal 2018: 108). Mit der Beantwortung der Forschungsfragen wird ein Einblick in das professionelle Verständnis von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf

⁶Auf eine gegenderte Form wurde verzichtet, da es sich ausschließlich um Frauen handelte.

armutsbetroffene Familien gegeben. Dabei ist das Ausmaß der Wahrnehmung und der Umgangsweisen gegenüber diesen Familien und ihren Belastungen von Interesse.

Auf der professionellen Ebene und damit praxisorientierten Ebene ist das Ziel, Kindergartenpädagog*innen für die Wahrnehmung biopsychosozialer Belastungen von armutsbetroffenen Familien zu sensibilisieren und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. In diesem Zusammenhang gilt es, Chancen und Grenzen von Elementareinrichtungen im Hinblick auf die Unterstützung armutsbetroffener Familien zu beleuchten. Erkenntnisse daraus können zur Qualitätsentwicklung von elementaren Bildungseinrichtungen und zum Ausbau von multi-, inter- und transdisziplinärer Arbeit (v. a. Soziale Arbeit) im elementarpädagogischen Setting beitragen.

Eine Relevanz für diese Forschungsarbeit deuteten bereits die Ausführungen in Kap. 4.1.2 und Kap. 4.1.1 an. Sie werden nun zusammengefasst dargestellt: Erstens stellen elementare Bildungseinrichtungen für Familien häufig die erste öffentliche Institution, in die sie und ihr Kind eintreten, dar. In diesen Einrichtungen können Belastungen des Kindes von Kindergartenpädagog*innen erkannt und Unterstützungsmöglichkeiten angeboten werden. Zweitens sind elementare Bildungseinrichtungen niederschwellig und nicht selektiv, wodurch ein Großteil der Familien in Österreich erreicht wird. Drittens zeigen Studien, dass sich Armut hinderlich auf die kindliche Entwicklung auswirken kann. Da die Förderung der kindlichen Entwicklung ein Teil des Bildungsauftrags von Kindergartenpädagog*innen ist, sollten auch entwicklungshinderliche Faktoren wie biopsychosoziale Belastungen von armutsbetroffenen Familien berücksichtigt werden. Und viertens sieht das Regierungsprogramm 2020-2024 vor, dass der Ausbau von elementaren Bildungseinrichtungen mit der Armutsbekämpfung in Österreich begründet wird, wodurch diesen und ihren Akteur*innen implizit eine große Verantwortung übertragen wird.

6.2 Begründung der Forschung als qualitatives Forschungsdesign

Das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit liegt auf den subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen in Bezug auf die Unterstützung armutsbetroffener Familien und in Hinblick auf ihre biopsychosozialen Belastungen. In der qualitativen Forschungsperspektive stehen das Subjekt und die Rekonstruktion seiner subjektiven Sichtweisen, (latenter) Sinnstrukturen, Handlungs- und Deutungsmuster, Weltbilder, Hoffnungen, Alltagstheorien, Erfahrungen, Meinungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Bennewitz 2013: 44, Helfferich 2011: 21, Misoch 2015: 28, Reichertz 2007: 198). Darüber hinaus ist die Intention dieser Forschung, die Sicht- und Umgangsweisen nicht nur zu beschreiben, sondern zu analysieren, zu verstehen sowie theoriegenerierend vorzugehen (vgl. Misoch 2015: 2). Die Erforschung und Rekonstruktion dieser erfordert daher ein qualitatives Forschungsdesign.

Es wird davon ausgegangen, dass die Sicht- und Umgangsweisen der befragten Personen auf „handlungsleitenden Orientierungsmuster[n]“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011: 17) gründen. Unter Orientierungen sind Einstellungen, Haltungen und Werthaltungen zu verstehen, die durch biografisch-individuelle, kollektiv-milieuspezifische, gesellschaftliche, lebensweltliche Erfahrungen und Erlebnisse, Werte und Normen geprägt sind (vgl. Grubemann 2012: 114, Nentwig-Gesemann et al. 2011: 10). Im Kontext einer Thematik wie Armut können gesellschaftspolitische Werte und Einstellungen in die Orientierungen einfließen, wie die Forschungsergebnisse aus Deutschland belegen (vgl. Kap. 5). Ein Teil dieser

Orientierungen ist den Befragten explizit zugänglich und kann über die Sprache formuliert werden (z. B. reflexives, theoretisches Wissen). Ein anderer Teil der Orientierungen ist implizit, d. h. die Orientierungen sind nur schwer über Sprache formulierbar und schwer reflexiv zugänglich (vgl. Grubenmann 2012: 114-115). Beide Arten von Orientierungen sind handlungsleitend, d. h. sie beeinflussen das Denken und Handeln, und haben damit Einfluss auf die Handlungspraxis (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 9;13).

Ziel dieses qualitativen Forschungsdesigns ist die Erforschung expliziter Wissensbestände und impliziter Orientierungen. Einen rekonstruktiven Zugang dazu ermöglichen Interviews mit narrativen Elementen als Erhebungsmethode und die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode.

6.3 Problemzentriertes Interview als Erhebungsmethode

Um einen Zugang zu den subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen zu erhalten, sind die Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung wie Kommunikation, Offenheit, Vertrautheit bzw. Fremdheit im Sinne von Anerkennen und Einlassen auf das fremde Sinnsystem des Gegenübers sowie Reflexivität seitens der Forschenden wesentlich (vgl. Helfferich 2011: 24). Diese Prinzipien können mit der Erhebungsmethode des qualitativen Interviews sichergestellt werden. Weiterführend können Geschichten, Argumente, Standpunkte, Erlebnisse etc., kurz gesagt, „Komponenten der Alltagskommunikation zur Geltung“ (Nohl 2017: 3) kommen. Dabei werden der Sinn bzw. die Deutungen einer sprachlichen Äußerung „in doppelter Weise in Interaktion ‚hergestellt‘: zum einen in früheren lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Erfahrungen der Erzählperson, zum anderen in der konkreten Interaktion im Interview selbst.“ (Helfferich 2011: 22) Für die Rekonstruktion der Orientierungen besteht seitens der qualitativen Forschung die Annahme, dass die Einzeläußerungen als Ausdruck einer Orientierung und zugleich diese Orientierung durch eine Vielzahl von Äußerungen erfasst werden kann (vgl. ebd.).

Qualitative Interviews können mit verschiedenen Methoden und Techniken ausgeführt werden (vgl. Helfferich 2011: 35-36, Misoch 2015: 65). Für diese Forschung erschien das problemzentrierte Interview als sinnvoll, da eine Grundposition dieser Methode die Problemzentrierung „an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel 2000: Kap. 2) ist, in dieser Masterarbeit also (Kinder-)Armut im elementarpädagogischen Kontext. Eine weitere Position ist die Gegenstandsorientierung, womit eine mögliche Methodenkombination betont wird, um dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang regt Andreas Witzel zur Durchführung einer Gruppendiskussion als Vorbereitung zu den Interviews an, „um einen ersten Überblick über Meinungsinhalte in der zu untersuchenden Stichprobe zu bekommen.“ (Witzel 2000: Kap. 2). Durch die bereits erwähnte Übungsgruppendiskussion konnte dieser Einblick im Hinblick auf den Forschungsgegenstand bereits gewonnen werden. Die Prozessorientierung als dritte Grundposition dieser Methode zeichnet sich durch das dialogische Muster in der Kommunikation und einen möglichen reflexiven Prozess in der Interviewsituation aus (vgl. Helfferich 2011: 43-44, Witzel 2000: Kap. 2). Schlussendlich zeigte sich eine weitere Stärke dieser Methode in der induktiven und deduktiven Vorgangsweise im Forschungsprozess, d. h. die forschende Person geht mit einem Vorwissen in die Erhebungsphase und weiteres theoretisches Wissen wird durch die Analyse im Auswertungsprozess generiert (vgl. Witzel 2000: Kap. 2.).

Hinsichtlich der Kommunikation zeichnet sich das problemzentrierte Interview durch erzählungs- und verständnisgenerierende Strategien aus (vgl. ebd.: Kap. 4). Arnd-Michael Nohl, der sich intensiv mit Interviews und der dokumentarischen Methode befasst, betont die Bedeutung von erzählgenerierenden Fragen mit dem Ziel, möglichst viele narrative Elemente im Interview zu erhalten. Durch diese soll die interviewte Person die Möglichkeit haben, von ihren Erfahrungen in der Handlungspraxis zu erzählen (vgl. Nohl 2017: 16).

Instrumente zur Durchführung des problemzentrierten Interviews stellen ein Kurzfragebogen zu soziodemographischen Daten (vgl. Anhang F), die Aufzeichnung des Interviews, ein Leitfaden (vgl. Anhang G) sowie ein Postskriptum (vgl. Anhang H), in dem eine Zusammenfassung der Gesprächssituation, besonderer Gesprächsinhalte sowie erster Auffälligkeiten und Interpretationsideen erfolgt, dar (vgl. Witzel 2000: Kap. 3). Der Leitfaden dient als „eine Art Hintergrundfolie“ (ebd.) im Interview. In ihm sind die Forschungsthemen und damit verbundene Einstiegsfragen enthalten und er dient als „Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit“ (ebd.) der Interviews.

Als weiteres Instrument wurde eine Fallvignette (vgl. Anhang G) eingesetzt, um sich den Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen anzunähern. Fallvignetten ermöglichen das Hervorbringen des „subjektiven Handlungssinn(s) durch imaginierte Situationen“ (Stiehler et al. 2012: Kap. 1). Unter Zuhilfenahme alltagsnaher Fallvignetten können vorhandene Wahrnehmungs- und Handlungsschemata abgerufen und ausgewertet werden (vgl. ebd.). Nadja Kutscher hält fest, dass eine Diskussion basierend auf einer Fallvignette einer kollegialen Beratung ähneln kann, wodurch eine weitestgehend authentische Auseinandersetzung mit dem Fall möglich wird (vgl. Kutscher 2010: 191). Im Zuge dieser Forschung konnte es mit Hilfe der Fallvignette gelingen, die Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen anhand einer möglichen Alltagssituation aus der pädagogischen Praxis näher zu untersuchen.

6.4 Beschreibung der Datenerhebung

In diesem Kapitel wird der Prozess der Datenerhebung aufgezeigt. Dafür wird zunächst der Samplingprozess, der sich durch die Anwendung verschiedener Strategien der Sampleziehung auszeichnet, erläutert. Anschließend daran wird die Stichprobe dieser Forschung skizziert. Die Gestaltung der Interviewdurchführung wird im letzten Kapitel beschrieben.

6.4.1 Beschreibung des Samplingprozesses

Nicht nur in quantitativen Verfahren stellt die Repräsentativität ein wesentliches Kriterium dar, sondern ebenso bei qualitativen Verfahren. Beide Verfahren haben das Anliegen, „dass sie über Prozeduren des Sampling die Grundlage für die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse legen.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 180) Während bei quantitativen Verfahren dieses Anliegen mit dem Ziel einer „statistischen Repräsentativität“ (Misoch 2015: 188) einhergeht, ist die „inhaltliche Repräsentativität“ (ebd.) bzw. „innere[n] Repräsentation“ (Helfferich 2011: 173) das Ziel bei qualitativen Verfahren. Das Sampling hat daher auch bei qualitativen Verfahren einen hohen Stellenwert. Nach Sabina Misoch umfasst Sampling „die Ziehung derjenigen Subjekte, die sich als inhaltlich adäquat im Hinblick auf die Forschungsfrage erweisen und die reichhaltige Informationen zu dieser zu liefern versprechen.“ (Misoch 2015: 186). Um den Gütekriterien der Transparenz und

intersubjektiven Überprüfbarkeit Rechnung zu tragen, wird der Samplingprozess und die Zusammensetzung der Stichprobe in diesem Kapitel erläutert (vgl. ebd.: 34).

Im Rahmen dieser Forschung stellen Kindergartenpädagog*innen die Grundgesamtheit dar. Um dem Ziel der inhaltlichen Repräsentativität Rechnung zu tragen, erfolgte die Ziehung der Stichprobe mittels verschiedener Strategien der Sampleziehung. Folgende Kriterien wurden dadurch festgesetzt.

Erstens wurden Kriterien festgesetzt, die eine Homogenität in der Stichprobe bewirken (vgl. Misoch 2015: 196).

- Für eine vergleichbare Ausgangslage hinsichtlich der Rahmenbedingungen und gesetzlichen Grundlagen erfolgte eine Fokussierung auf elementare Bildungseinrichtungen in Wien. Schließlich sind elementare Bildungseinrichtungen in Österreich Ländersache, wodurch neun verschiedene Landesgesetze vorliegen.

- Die Interviews wurden mit Mitarbeiter*innen einer privaten Trägerschaft geführt, damit hier ebenso eine vergleichbare Ausgangslage hinsichtlich der Rahmenbedingungen, Reflexions- und Supervisionsangeboten, Vernetzungsmöglichkeiten sowie trägerinternen Konzepten besteht.

- Die Gruppenverantwortung für eine bzw. die Tätigkeit in einer Kindergartengruppe stellte ein weiteres Kriterium dar, da aufgrund des letzten verpflichtenden Kindergartenjahres ein hohes Ausmaß an Heterogenität in diesen Gruppen gegeben ist (vgl. BGBl. Nr. 99/2009: Artikel 1).

- Da die Thematik dieser Masterarbeit ein Mindestmaß an Erfahrungen in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Familien erfordert, war eine mindestens einjährige Berufserfahrung Voraussetzung für die Teilnahme an einem Interview.

Zweitens wurden hinsichtlich des Alters, der Anzahl an Berufsjahren, der Fort-, Weiter- sowie Zusatzausbildungen der Kindergartenpädagog*innen keine Kriterien festgesetzt, so dass hinsichtlich der sozialdemographischen Daten ein heterogenes Sample gezogen wurde (vgl. Misoch 2015: 196). Erhoben wurden diese Daten allerdings mit einem Kurzfragebogen (vgl. Anhang F).

Drittens ist laut Hans Merckens eine

„angemessene Repräsentation in diesem Sinne [innere Repräsentanz, Anm. d. Verf.] (...) immer dann erreicht, wenn einerseits der Kern des Feldes in der Stichprobe gut vertreten ist und andererseits auch die abweichenden Vertreter hinreichend in die Stichprobe aufgenommen worden sind.“ (Merckens 1997: 100, zit. n. Helfferich 2011: 173)

Für das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit erfolgte an dieser Stelle eine Unterteilung der Kindergartenpädagog*innen zwei Gruppen:

- Kindergartenpädagog*innen in Einrichtungen mit Hinweisen auf Armutserfahrungen
- Kindergartenpädagog*innen in Einrichtungen ohne Hinweise auf Armutserfahrungen

Für die Unterteilung wurden folgende theoretische Überlegungen getroffen:

Wie bereits aus Kap. 2.3.2 hervorgeht, können Faktoren wie ein niedriger Bildungsabschluss, niedriges Einkommen, Arbeitslosigkeit sowie Migrationserfahrungen das Risiko eines Menschen von Armut betroffen zu sein, erhöhen. Diese Indikatoren können daher Hinweise auf Armutserfahrungen geben. Infolgedessen wurden die Daten der sozialen Indikatoren (z.B. Arbeitslosenquote, durchschnittliches Nettoeinkommen) aller Wiener

Bezirke analysiert (vgl. Anhang C). Aus der Analyse der vorhandenen Daten ergab sich die Annahme, dass Risiken für eine Armutgefährdung bzw. einen niedrigen sozioökonomischen Status für die Bevölkerung im 2., 5., 10., 11., 12., 15., 16., 20. und 21. Bezirk vorliegen.

Im nächsten Schritt wurden trägerinterne Daten⁷ zur Analyse herangezogen. Der Zugang dazu erfolgte über eine Schlüsselperson („Gatekeeper“) des Trägers (vgl. Misoch 2015: 187, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 41). Hinweise auf Armutserfahrungen von Familien können etwa Daten zu den Essenszuschüssen geben. Familien können einen Antrag auf Befreiung von Essenskosten stellen, wenn das monatliche Nettoeinkommen aller Personen im Haushalt nicht mehr als 1.100€ beträgt (vgl. Stadt Wien (b)). Weiterführend wurden Daten zu Mahnungen und Kündigungen analysiert. Die Analyse der trägerinternen Daten zeigt, dass sich Überschneidungen zwischen den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens und der trägerinternen Daten ergeben.

In weiterer Folge wurde daher angenommen, dass die Thematik Armut bzw. damit verbundene Belastungen und Risiken bei Familien in elementaren Einrichtungen in diesen Bezirken präsent sein könnten. Kindergartenpädagog*innen, die in Einrichtungen in diesen Bezirken tätig sind, stellten daher die Gruppe „Kindergartenpädagog*innen in Einrichtungen mit Hinweisen auf Armutserfahrungen“ dar. Nach dem Prinzip des „*intensity sampling*“ (Misoch 2015: 197, H.i.O.) ist diese Gruppe „mit einer intensiven Ausprägung des zu untersuchenden Merkmals“ (ebd.) konfrontiert. Die Gruppe „Kindergartenpädagog*innen in Einrichtungen ohne Hinweise auf Armutserfahrungen“ folgt dem „*Sampling typischer Fälle*“ (ebd.). Sie gelten insofern als typisch oder als Kern der Stichprobe, da sie in Einrichtungen in Bezirken (1, 3., 4., 6., 7, 8., 9., 13., 14., 17., 18., 19.) tätig sind, deren Daten der sozialen Indikatoren im Durchschnittsbereich und darüber liegen und keine häufige bzw. hohe Betroffenheit seitens der trägerinternen Daten festzustellen war.

Nach dieser Analyse würde ein Informationsschreiben (vgl. Anhang D) über die Forschung verfasst, welches durch die Schlüsselperson an die von der Forscherin anhand der Kriterien ausgewählten Einrichtungen per Mail im Juli 2021 gesendet wurde. Der Weg über die Schlüsselperson wurde ausschließlich gewählt, um einen Zugang zum Feld zu erhalten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 41). Anschließend wurde durch die Forscherin telefonisch mit den Einrichtungen Kontakt aufgenommen, um persönlich die Erhebung vorzustellen. In diesem Zusammenhang wurde gegenüber den Einrichtungen betont, dass es keinen Auftrag für die Forschung durch die Trägerschaft gibt sowie die Daten der Interviewpersonen und die Interviewmaterialien nicht an die Trägerschaft übergeben werden.

Urlaube, damit verbundene Vertretungen sowie sich ändernde Dienstpläne führten dazu, dass das Interesse zunächst gering war. Wenn es Interesse gab, erfüllten die Pädagog*innen nicht alle Kriterien der Stichprobe. So begannen insbesondere Pädagoginnen in Leitungsfunktion bereits am Telefon von ihren interessant klingenden Erfahrungen mit dieser Thematik zu erzählen. Diese Tatsachen führten zu einer Änderung der Stichprobekriterien:

- Es wurden Leitungskräfte in die Stichprobe aufgenommen. Dies stellte sich als gewinnbringend für die Forschung heraus, da zum einen, wie bereits beschrieben, diese Pädagoginnen bereits am Telefon über Erfahrungen zu erzählen begonnen haben.

⁷ Diese Daten liegen bei der Forscherin auf und werden aus Datenschutzgründen nicht angeführt.

Zum anderen stellte sich bereits im ersten Interview mit einer Pädagogin, die keine Leitungsfunktion innehat, heraus, dass Leitungskräfte bedeutsam sind für die Abwicklung der Anträge zur Befreiung der Essenskosten. Sie wissen daher, wie es um die finanzielle Lage von Familien steht.

- Überdies wurden die Kriterien auch dahingehend geändert, dass auch Pädagog*innen aus Kleinkinder- oder Familiengruppen teilnehmen können. Hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass diese Änderung keine Auswirkung auf den Forschungsprozess hatte, da in den Familiengruppen der Interviewpartnerinnen ebenso Kinder im letzten Kindergartenjahr betreut werden.

Folgernd wurde das Informationsschreiben überarbeitet (vgl. Anhang E) und erneut an weitere Einrichtungen ausgesandt. Wieder wurde nach dem Aussenden der Informationen telefonisch Kontakt durch die Forscherin mit den Einrichtungen aufgenommen und Interviewtermine vereinbart.

6.4.2 Beschreibung der Stichprobe

Alle Interviewpartnerinnen waren weiblich, wodurch nachfolgend nachfolgenden nur die weibliche Form, auch hinsichtlich der Forschungsfragen, wiedergegeben wird. Die interviewten Kindergartenpädagoginnen sind zwischen 26 und 58 Jahren jung und das Durchschnittsalter liegt bei 39 Jahren. Die Anzahl an Berufsjahren variiert zwischen vier und 39 Jahren und der Durchschnitt an Berufsjahren beträgt 18 Jahre. Drei Teilnehmerinnen sind Kindergartenpädagoginnen in Familien- bzw. Kindergartengruppen und drei Pädagoginnen sind in der Leitungsfunktion tätig. Als Fortbildungen zu der Thematik Armut/Kinderarmut/Familienarmut sowie zu familiären biopsychosozialen Belastungen nannte eine Teilnehmerin eine Fortbildung zum Thema elterliche Suchterkrankungen. Eine weitere Teilnehmerin gab Fortbildungen angeboten durch die Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) an. Als inhaltlich relevant scheint die Angabe einer Teilnehmerin, dass sie Soziale Arbeit studiert.

Die Ausgangslage hinsichtlich möglicher Armutserfahrungen seitens der Einrichtungen, in denen die interviewten Pädagoginnen tätig sind, stellt sich folgendermaßen dar:

Kindergartenpädagogin K1A (Interview 1) ist tätig in einer Einrichtung, wo sowohl die sozialen Indikatoren Wiens als auch die trägerinternen Daten Hinweise auf mögliche Armutserfahrungen bei Familien liefern. Beim Kurzfragebogen gab K1A auch Zahlungsrückstände der Familien als konkrete Hinweise auf Armut in der Gruppe bzw. der Einrichtung an.

Kindergartenpädagogin K2A (Interview 2) ist tätig in einer Einrichtung, wo sowohl die sozialen Indikatoren Wiens als auch die trägerinternen Daten Hinweise auf mögliche Armutserfahrungen bei Familien liefern. Zwar zeigen sich aktuell keine konkreten Hinweise auf finanzielle Armut aber auf emotionaler Armut bei Familien.

Kindergartenpädagogin K1B (Interview 3) ist tätig in einer Einrichtung, wo sowohl die sozialen Indikatoren Wiens als auch die trägerinternen Daten keine Hinweise auf mögliche Armutserfahrungen bei Familien liefern. Sie selbst äußerte mehrmals im Interview, dass Armut kein Thema in der Einrichtung ist. Allerdings zeigten K1Bs Erzählungen, dass auch Familien in ihrer Gruppe mit Armutserfahrungen konfrontiert sein könnten, da z.B. eine Familie den Kindergartenplatz aus finanziellen Gründen kündigen wird sowie zwei Familien

sich Zusatzangebote nicht leisten können. Beim Kurzfragebogen gibt K1B an, dass es konkrete Hinweise auf Armut und damit verbundene Belastungen gibt. Bei der Analyse des Transkripts zeigte sich, dass höchstwahrscheinlich ein Nachdenkprozess bereits während des Interviews bei der Pädagogin in Gang gesetzt wurde, wodurch sie möglicherweise beim Kurzfragen diese Antwortmöglichkeit gewählt hat.

Kindergartenpädagogin K1C (Interview 4) hat eine Leitungsfunktion und ist in einer Einrichtung tätig, wo sowohl die sozialen Indikatoren Wiens als auch die trägerinternen Daten keine Hinweise auf mögliche Armutserfahrungen bei Familien liefern. Dennoch sind laut der persönlichen Einschätzung von K1C Familien von Armut und damit verbundenen Belastungen und Schwierigkeiten in der Einrichtung betroffen. K1C war die einzige Teilnehmerin, die sich von sich aus Kontakt mit der Forscherin aufgenommen hat.

Kindergartenpädagogin K1D (Interview 5) hat eine Leitungsfunktion und ist in einer Einrichtung tätig, wo sowohl die sozialen Indikatoren Wiens als auch die trägerinternen Daten Hinweise auf mögliche Armutserfahrungen bei Familien liefern. K1D gibt an, dass laut ihrer persönlichen Einschätzung Familien von Armut und damit verbundenen Belastungen betroffen sein könnten und verweist auch auf die genannten Hinweise im Interview.

Kindergartenpädagogin K2D hat eine Leitungsfunktion und ist in einer Einrichtung tätig, wo sowohl die sozialen Indikatoren Wiens als auch die trägerinternen Daten Hinweise auf mögliche Armutserfahrungen bei Familien liefern. K2D gibt auch beim Kurzfragebogen an, dass laut ihrer persönlichen Einschätzung Familien von Armut und damit verbundenen Belastungen betroffen sein könnten. Die Antwortmöglichkeit „aufgrund konkreter Hinweise“ hat sie nicht ausgewählt, obwohl K2D viele Hinweise im Interview genannt hat.

Schlussendlich zeigte sich, dass selbst jene Kindergartenpädagoginnen, die in Einrichtungen ohne Hinweise auf Armutserfahrungen tätig sind, mit Armut in ihrer pädagogischen Praxis konfrontiert werden.

6.4.3 Beschreibung der Interviewdurchführung

Nach einem Pretest wurden sechs Interviews in den Monaten September und Oktober 2021 durchgeführt.

Die Interviewpartnerinnen konnten bzgl. des Ortes zwischen der Einrichtung und der Wohnung der Forscherin sowie der eigenen Einrichtung bzw. Wohnung wählen. Fünf Interviews fanden in den Einrichtungen der Interviewpartnerinnen und ein Interview in der Einrichtung der Forscherin statt. Das Zeitfenster der Interviews betrug zwischen 54 und 84 Minuten. Die Durchschnittszeit eines Interviews beträgt 67 Minuten.

Ein Smalltalk zwischen Forscherin und Interviewpartnerinnen bildeten vor der Interviewsituation bereits das sogenannte „Joining“. Aus der Perspektive der Forscherin entwickelte sich schnell eine vertraute und offene Stimmung bei den Interviews. Eine mögliche Ursache dafür könnte sein, dass durch denselben Beruf etwas „Gemeinsames“, „Verbindendes“ vorhanden ist.

Vor Beginn der Aufnahme wurden den Interviewpartnerinnen Aspekte zum Datenschutz erklärt und ihre Zustimmung zum Interview und zur Verarbeitung der Daten eingeholt.

Begonnen wurde das Interview mit einer Einleitung der Forscherin, in der die Präsenz von Armut und Kinderarmut kurz erläutert wurde. Daraufhin folgte eine erzählgenerierende

Frage zu den Bildern, Vorstellungen und Assoziationen, die die interviewten Pädagoginnen mit Armut bzw. Kinderarmut verbinden. Anknüpfend an ihre Erzählungen und Schilderungen wurden immanente Nachfragen gestellt, um thematische Aspekte aufzugreifen und zu vertiefen. Eine Auseinandersetzung mit der Fallvignette erfolgte bei den Kindergartenpädagoginnen, die viele Erfahrungen im Kontext von Armut in der pädagogischen Praxis haben, in einem geringeren Ausmaß als bei den Pädagoginnen mit weniger eigenen Erfahrungen bzw., die weniger über mögliche Erfahrungen erzählt haben. Zu Themen, die von der interviewten Person nicht angesprochen wurden, aber im Forschungsinteresse stehen, wurde gegen Ende des Interviews nachgefragt. Gegen Ende des Interviews wurde den Kindergartenpädagoginnen die Möglichkeit gegeben, Gedanken zu äußern, wofür sich bis dahin keine Gelegenheit fand. Abschließend bedankte sich die Forscherin bei den Interviewteilernehmerinnen für ihre Bereitschaft und das Teilen ihrer Erfahrungen und Sichtweisen zu dieser Thematik. Nach jedem Interview wurde eine Postskriptum (vgl. Anhang H) erstellt. Die Methode zur Auswertung der Interviews erläutert das nachfolgende Kapitel.

6.5 Die dokumentarische Methode als Auswertungsmethode

Die Rekonstruktion der Orientierungen und Erfahrungen erfolgt mit der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017: 3-4).

Den Grundstein der „dokumentarischen Methode der Interpretation“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 277) legte Karl Mannheim mit der Entwicklung einer alternativen Erkenntnislogik, der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. ebd.). Mannheim differenzierte zwischen zwei Sinnebenen: dem „immanenten und dokumentarischen Sinngehalt“ (ebd.: 283).

Beim immanenten Sinngehalt wird differenziert zwischen „dem subjektiv gemeinten, ‚intentionalen Ausdruckssinn‘“ (Nohl 2017: 4), worin Absichten und Motive der interviewten Person sichtbar werden, und dem „Objektsinn“ (ebd.), womit die „allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung“ (ebd.) gemeint ist.

Bei dem dokumentarischen Sinngehalt bzw. „Dokumentsinn“ (Mannheim 1964, zit. n. Nohl 2017: 4) wird von der Frage, „was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist“ (Bohnsack et al. 2013: 13), zu der Frage gewechselt, „wie diese in der Praxis hergestellt wird.“ (ebd., H.i.O.) Die Frage nach dem „Wie“ fragt dem „Modus Operandi“ (ebd., H.i.O.), d.h. nach dem in „der Praxis zugrundeliegenden *Habitus*“ (ebd., H.i.O.). Mannheim spricht in diesem Kontext auch vom atheoretischen Wissen. Dieses Wissen ist im „routinierten Handeln“ (Nohl 2017: 6) bzw. „habituellen Handeln“ (Bohnsack et al. 1995: 11, zit. n. Nohl 2017: 6) eingeschlossen. Mit dem habituellen Handeln wird ein Handeln beschrieben, „das uns zutiefst selbstverständlich ist, dessen Bewusstmachung (...) uns [aber, Anm. d. Verf.] im unmittelbaren Handeln stören würde.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 20). Das habituelle Handeln bzw. der damit verbundene Habitus verbindet Gruppen, sodass es in dieser Gruppe bzw. diesem Milieu nicht notwendig ist, das eigene habituelle Handeln zu explizieren. In diesem Zusammenhang spricht Mannheim von einer „konjunktiven Erfahrung“ (Mannheim 1980: 225, zit. n. Nohl 2017: 7). Wird über eine konjunktive Erfahrung Außenstehenden erzählt, so ist eine Explizieren notwendig, wodurch „explizites ‚kommunikatives‘ Wissen zum Tragen kommt“ (Nohl 2017: 7).

Zum Habitus sei ergänzt, dass dieser im Verständnis Bourdieus, woran auch diese Methode anschließt, als „*generatives Prinzip*“ (Abels 2020: 361, H.i.O.) wirkt. Heinz Abels erläutert, dass der Habitus „typische Wahrnehmungen und Einstellungen, Motive und

Bedürfnisse, Lebensstile und Handlungsformen erzeugt.“ (ebd.). Diese wirken „hinter dem sichtbaren Verhalten und Denken“ (ebd.), wobei dies dem Individuum nicht bewusst zugänglich ist (vgl. ebd.).

Mannheim ermöglichte daher mit der Unterscheidung der zwei Sinnebenen einen Zugang zum Habitus, d.h. „zu dieser Ebene des nicht-explizierten, impliziten, stillschweigenden oder atheoretischen Wissens“ (Bohnsack et al. 2013: 13).

Einen forschungspraktischen Zugang zu diesen beiden Arten von Sinnebenen ermöglichte Ralf Bohnsack. Er entwickelte die dokumentarische Interpretation Mannheims „in ihren methodologischen und grundagentheoretischen Fundamenten“ (Nohl et al. 2013: 9) (Ethnomethodologie, praxeologische Kultursoziologie Pierre Bourdieus, Wissenssoziologie Karl Mannheims) zu einem Forschungsverfahren (vgl. Bohnsack 2012: 120, Nohl et al. 2013).

Das Forschungsverfahren besteht aus den Arbeitsschritten der „*formulierenden Interpretation* und der *reflektierenden Interpretation*.“ (Nohl 2017: 5, H. i. O.)

Im Rahmen der formulierenden Interpretation steht im Fokus, was gesagt wird (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15). Vor der (Teil-)Transkription der Interviews werden die Aufnahmen angehört und die ausgeführten Themen in ihrem zeitlichen Verlauf festgehalten. Mit diesen „*thematischen Verläufen*“ (Bohnsack 2014: 137, zit. n. Nohl 2017: 30, H. i. O.), wie sie Bohnsack nennt, können für die Forschung interessante und relevante Themen identifiziert werden. Die Auswahl von Themen erfolgt anhand dreier Kriterien: Erstens werden jene Themen herangezogen, die im Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit liegen. Zweitens werden auch jene Themen herangezogen, „zu denen sich die befragten Personen besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben“ (Nohl 2017: 30). Bohnsack nennt diese Abschnitte „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2014: 45, zit. n. Nohl 2017: 30). Drittens werden Themen herangezogen, die in allen Fällen behandelt werden (vgl. Nohl 2017: 30).

Im Anschluss kann eine vollständige Transkription erfolgen oder es werden nur jene Abschnitte transkribiert, die die genannten Kriterien erfüllen (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Forschung wurden die Interviews zunächst vollständig im Rahmen eines Grobtranskriptes transkribiert. Im Anschluss wurde eine Feintranskription der ausgewählten Passagen in Anlehnung an das Transkriptionssystem „TiQ“ (vgl. Anhang I, J) vorgenommen. Anhand des Transkripts wurden Themen untergliedert in Ober- und Unterthemen festgehalten und das Gesagte Passage für Passage paraphrasiert.

Im Rahmen der reflektierenden Interpretationen steht die Frage nach dem *Wie* im Vordergrund, d.h. „in welchem Rahmen es [ein Thema, Anm. d. Verf.] behandelt wird“ (Bohnsack et al. 2013: 15). Dieser Rahmen wird als „Orientierungsrahmen“ (ebd.: 16, H. i. O.) bezeichnet und ist ein Synonym für den Habitus, also das „inkorporierte Orientierungswissen“ (ebd.: 9).

Für dessen Rekonstruktion erfolgen eine formale Interpretation mit einer Textsortentrennung zwischen Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung. Über Erzählungen und Beschreibungen kann das atheoretische bzw. konjunktive Wissen und über die Argumentation und Bewertung das kommunikative Wissen bzw. immanente Wissen rekonstruiert werden (vgl. Nohl 2017: 33-34).

Eine weitere Zugangsweise zu dem Orientierungswissen stellen das Finden von Horizonten dar. Positive Horizonte drücken ein Ideal aus, nach dem eine Person strebt. Im

Gegensatz dazu stellen negative Gegenhorizonte eine Abwendung von etwas dar. In weiterer Folge wird die Realisierungsmöglichkeit, das „Enaktierungspotential“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 296) eingeschätzt. Stehen sich ein positiver und negativer Horizont gegenüber oder gibt es nur einen negativen Gegenhorizont, bildet sich ein Orientierungsdilemma ab. Gibt es hingegen ausschließlich einen positiven Horizont, ist eine „Enaktierung“ (ebd.), „die konkrete Umsetzung (bzw. Umsetzbarkeit) einer Orientierung im alltäglichen Leben möglich“. (ebd.)

Weiterführend verweist Nohl auf die Diskursorganisation, wenn Argumentationen in Interviews im Vordergrund stehen (vgl. Nohl 2017: 35). Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr führen aus, dass mit den Diskursbewegungen eine Aufschlüsselung der formalen Struktur des Diskurses ermöglicht wird, wodurch auch das „Verhältnis zwischen Orientierungsgehalten“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 298) zum Vorschein kommt. Mittels der Diskursbewegungen kommt der „interaktive Moment stark in den Blick“ (ebd.: 299). Nohl merkt allerdings auch an, dass die Entscheidung, „bei welchem Detaillierungsgrad die Textsortentrennung nicht mehr durch ihren interpretativen Ertrag gerechtfertigt erscheint“ (Nohl 2017: 70) beim Forschenden liegt. In der Auswertung dieser Forschungsarbeit wurde versucht die wesentlichsten Diskursbewegungen (vgl. Anhang K) bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Parallel wird eine „*komparative Sequenzanalyse*“ (ebd.: 7, H.i.O.) durchgeführt, d.h. ein Vergleich von Textpassagen mit weiteren Fällen. Es wird davon ausgegangen, dass „ein Mensch eine Problemstellung innerhalb eines Lebens auf eine (und nur eine) bestimmte Art und Weise (d.h. in einem Rahmen) bearbeitet und erfährt“ (ebd.: 8), sodass sich die interviewte Person in den verschiedenen Passagen immer wieder auf diesen Rahmen bezieht. Eine empirisch valide Erfassung eines Orientierungsrahmens in seiner Signifikanz wird durch einen Vergleich mit Orientierungsrahmen anderer Fälle und durch deren Abgrenzung möglich (vgl. ebd.: 8). Hierfür werden „*maximal kontrastierende Fälle*“ (ebd.: 38, H.i.O.) homologen Stellen gegenübergestellt. Um diesen Vergleich zu strukturieren, wird ein gemeinsames Drittes, das „*Tertium Comparationis*“ (ebd.: 40) bestimmt.

Der letzte Arbeitsschritt besteht in der Ausbildung von Typen, d.h. „Orientierungsrahmen zu identifizieren, die sich vom Fall abheben und auch in anderen Fällen finden lassen.“ (ebd.: 9). Grundsätzlich besteht hier die Möglichkeit einer sinngenetischen und einer soziogenetischen Typenbildung. Im Falle dieser Forschungsarbeit wird ausschließlich eine sinngenetische Typenbildung angestrebt. Mit dieser ist das Ziel verbunden, unterschiedliche Orientierungsrahmen, die der Bearbeitung einer Problemstellung in den verschiedenen Fällen zugrunde liegen, zu abstrahieren und zu typisieren (vgl. ebd.: 10).

Durch die angewandte Methode können gewisse von Einstellungen, Haltungen, Orientierungen, Erfahrungen usw. genährte subjektive Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen, die nur teilweise bewusst zugänglich sind und kaum über Sprache formuliert werden können, rekonstruiert werden.

7. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Zentrale Ergebnisse aus der Analyse der Interviews darzustellen ist das Anliegen dieses Kapitels. Im ersten Schritt werden zur Veranschaulichung des forschungsmethodischen Schrittes - die Rekonstruktion von Orientierungen mittels eines fallinternen Vergleiches -

die Konstruktionen der einzelnen Kindergartenpädagoginnen zu Armut ausgeführt. Im zweiten Schritt werden die fallübergreifend homologen und kontrastierenden Orientierungen der Kindergartenpädagoginnen anhand der rekonstruierten Typen dargelegt. Eine tiefergehende Interpretation und Diskussion dieser Typen werden im achten Kapitel vorgenommen.

7.1 Konstruktionen von Armut – Fallinterner Vergleich

Im Zuge dieses Kapitels werden die konstruierten Orientierungsrahmen der Kindergartenpädagoginnen zu Armut ausgeführt. Forschungsmethodisch erfolgt dies mit der Rekonstruktion der „implizite[n] Regelhaftigkeit“ (Nohl 2017: 37). Für die Auswertung bedeutet dies, dass untersucht wird, wie sich die Teilnehmerinnen im Interview zu Armut und damit verbundenen Umgangsformen äußern und dieses Thema behandeln. Dabei wird das Material fallintern auf homologe Anschlussäußerungen untersucht (vgl. ebd.: 36-37). Ausgangspunkt für die Konstruktionen von Armut war die Einstiegspassage, die mit der Frage eingeleitet wurde, welche Assoziationen, Bilder und Vorstellungen die Kindergartenpädagoginnen mit dem Begriff der Armut verbinden.

7.1.1 K1A – „Bildung steht jedem Kind zu, egal was die finanziellen Ressourcen sind“ (I1: Z335-336)

Aus der Einstiegspassage geht hervor, dass K1A über persönliche Erfahrungen einen Zugang zu Armut herstellt. K1A äußert nur kurz, dass sie am meisten mit dem Thema Armut in ihrem Beruf und weniger in ihrem privaten Umfeld konfrontiert wird. Armut im Kontext von (Aus-)Bildung widmet sie sich ausführlich. Hierfür beschreibt sie ihre persönlichen Erfahrungen an der Universität. Dort war und ist es Thema, wer es sich finanziell leisten kann zu studieren, ohne arbeiten gehen zu müssen (vgl. I1: Z5-12). Anschließend verallgemeinert sie ihre Erfahrung mit einer Bewertung in Bezug auf Österreich:

„Vor allem, weil ich mir denk, wir sind in einem sehr reichen Land und dass es da überhaupt noch Menschen gibt, die sich Ausbildungen nicht leisten können und deswegen halt eine Ausbildung nicht machen können, weil das Elternhaus nicht das finanziell stemmen kann.“ (I1: Z10-12)

In der weiteren Passage elaboriert K1A diese Thematik, indem sie das Zusammenspiel sowie die transgenerationale Weitergabe von Armut, Bildungschancen, Arbeitsverhältnissen und sozialer Aufstiegschancen erläutert (vgl. I1: Z21-28). Doch nicht nur in der Einstiegspassage widmet sich K1A dem Thema der Armut mit der Hintergrundfolie der verwehrt bzw. geringeren Bildungschancen, auch im weiteren Verlauf des Interviews wird dies sichtbar. In einer anderen Passage nimmt K1A Bezug auf die elterlichen Zahlungsschwierigkeiten bei den Monatsbeiträgen für den Kindergartenbesuch. Im Modus der Beschreibung führt K1A aus, dass mittels Ratenzahlungen, Vereinbarungen oder Teilzahlungen versucht wird, die Eltern zu unterstützen. Dies begründet sie mit dem Argument, dass es „ja im Endeffekt dann auch das Kind trifft, wenn die Eltern nicht zahlen können.“ (I1: Z67-68), indem der Kindergartenplatz gekündigt wird (vgl. I1: Z63-71). K1A scheint damit auszudrücken, dass durch den Verlust des Kindergartenplatzes aufgrund von Geldarmut der Eltern Bildungschancen für das Kind verwehrt werden würden. Den allgemeinen Auftrag an elementare Bildungseinrichtungen hinsichtlich Armut sowie der Armutsbekämpfung argumentiert K1A mit der Ermöglichung von Bildung unabhängig von den elterlichen

finanziellen Kapazitäten. Dafür müssen laut K1A auch Rahmbedingungen geschaffen werden, was sie als Aufgabe der Politik wahrnimmt. Sie argumentiert: „Weil Bildung steht jedem Kind zu, egal was die finanziellen Ressourcen sind.“ (I1: Z334-335). Ebenso müsse der Kindergarten als Bildungseinrichtung kostenfrei sein (vgl. I1: Z332-340, Z350-3587).

Zusammenfassend zeigt sich, dass K1A die Verwehrung von (Aus-)Bildung und Bildungschancen aufgrund von Geldarmut kritisiert. (Aus-)Bildung fungiert als positiver Horizont, dem allerdings der verwehrte Zugang aufgrund von Geldarmut als negativer Gegenhorizont gegenübersteht. Beruhend auf der Tatsache, dass (Aus-)Bildung mit Kosten verbunden ist, bildet sich an dieser Stelle ein Orientierungsdilemma ab. K1A ist der Ansicht, dass jedem Menschen (Aus-)Bildung zusteht. Da der Zugang allerdings mit Kosten verbunden ist, bleibt er v. a. armutsbetroffenen Personen verwehrt. Es zeigt sich, dass K1A eine Verbindung zwischen Armut und Bildung herstellt. Sie bedient sich damit implizit den Konstruktionen von Kinderarmut als Bildungs- und Rechtearmut (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 3.1.1).

7.1.2 K2A – „man muss diese Familien und die Leute kennenlernen“ (I2: Z27-28)

K2A beginnt mit ihren Ausführungen nach einer längeren Pause: „Es ist natürlich die Geschichte, die jedermann vor Augen hat, wenn man Armut hört.“ (I2: Z5-6) K2A scheint damit auszudrücken, dass Armut ein bekanntes Phänomen ist. Vorstellungen von Armut stellen eine konjunktive Erfahrung (vgl. Kap. 6.5) dar, auf die jeder zurückgreifen kann. Sie erläutert ihr Bild von Armut anhand von schlechter Kleidung, Unterernährung, „kleine[n] Wohnungen, also wirklich prekäre[n] Wohnsituationen, wenig Geld“ (I2: Z7).

In einer Anschlussproposition beschreibt K2A weitere Formen von Armut, die sie in ihrer beruflichen Praxis wahrnimmt. Sie führt Armut aus emotionaler und „bildungstechnisch[er]“ (I2: Z11) Sicht aus, wobei sie hier keinen Zusammenhang mit finanzieller Armut wahrnimmt. Dabei argumentiert sie, dass den Eltern aufgrund eigener Mangelenerfahrungen die Möglichkeit fehlt, ihren Kindern „das weiterzugeben, was (...) einem selber [den Pädagog*innen, Anm. d. Verf.] wichtig ist.“ (I2: Z13-14). Dies soll aber akzeptiert werden, wenn dem Wohlbefinden des Kindes dadurch nicht geschadet wird. Weiterführend argumentiert sie, Leute nicht als „arm“ (I2: Z20) zu bezeichnen, wenn sie es selbst nicht so wahrnehmen oder nicht sind (vgl. I2: Z5-20). Um dies herauszufinden, müsse man die Familien kennenlernen und „vorurteilsfrei“ (I2: Z29) sein.

Die Art und Weise, wie mit armutsbetroffenen Menschen umgegangen werden soll, scheint für K2A von Bedeutung zu sein, wie die Einstiegspassage und auch folgende Passagen zeigen. An einer späteren Stelle beschreibt K2A auf Nachfrage zu ihrer Rolle in Bezug auf armutsbetroffene Familien, dass es Reflexivität und Objektivität braucht, um Familien in ihrem Sein wahrzunehmen. Anschließend erklärt sie, dass Menschen häufig andere Menschen als „arm“ wahrnehmen, obwohl diese es „gar nicht“ (I2: Z286) sind. Auch hier argumentiert sie, dass man „ihnen auch nichts aufsetzen“ (I2: Z287) soll (vgl. I2: Z279-288). Auch hinsichtlich des Auftrages zur Armutsbekämpfung argumentiert K2A: „Armutsbekämpfung. Das ist einfach so so ein großes Thema und so vom Individuum abhängig, wie damit umgegangen wird, dass das eigentlich ur schwierig ist und wirklich total individuell behandelt werden soll.“ (I2: Z393-395) K2A betont, dass es hierfür „kein Rezept“ (I2: Z396) gibt. Derartiges würde dazu führen, dass Handlungen vollzogen und Deutungen gemacht werden, die sich aus der Sicht der Familie als unpassend erweisen (vgl. I2: Z93-396).

Schlussfolgernd zeigt sich bei K2A, dass sie Armut als ein Phänomen wahrnimmt, welches einen individuellen und offenen Zugang zu bzw. Umgang mit den Familien erforderlich macht. Ein Überstülpen von eigenen Werten lehnt sie hingegen ab. Ein Orientierungsdilemma zeigt sich bei K2A, indem Menschen der Status „arm“ zugeschrieben wird und Vorstellungen der eigenen Lebenswelt aufgezwungen werden, ohne den Menschen kennengelernt zu haben. Die Zuschreibungen stellen in diesem Fall den negativen Horizont dar und das Kennenlernen fungiert als positiver Horizont. Für sie ist von Bedeutung, dass die Menschen subjektiv bestimmen, ob und inwiefern sie von Armut betroffen sind (vgl. Kap. 2.3.1).

7.1.3 K1B – „(...), weil was ist dann Armut?“ (I3: Z22)

In der Einstiegspassage konstruiert K1B Armut anhand von Bildern. Sie beschreibt ihr Bild von Slums in Indien oder Afrika und nennt das Fehlen von Kleidung, Essen, medizinischer Versorgung und Bildung. Sie scheint damit Armut anhand des Armutskonzeptes der absoluten Armut zu bestimmen (vgl. Kap. 2.1). Mit der Bildungsthematik erfolgt eine Elaboration zur Situation in Österreich. K1B stellt fest, dass es in Österreich „ja (...) doch a bissi anders“ (I3: Z12) ist. Sie argumentiert, dass in Österreich für Bildung nicht bezahlt werden muss. Daraufhin nimmt K1B zu Armut in Österreich Bezug: „Obwohl Österreich Armut, ist dann auch wieder (...) wenn wir auf Kinder gehen, die dann keine Jause haben oder nichts zum Anziehen haben. Dass das Anziehen nicht passt.“ (I3: Z13-15) Es folgt eine Konklusion: „Das ist für mich Armut.“ (I3: Z16-17), wobei sie im Anschluss den finanziellen Status ergänzt (vgl. I3: Z6-18).

In der anschließenden Passage, die mit der Frage eingeleitet wurde, inwiefern K1B konkrete Erfahrungen mit Armut in der Praxis gemacht hat, folgt zunächst eine längere Pause. Anschließend antwortet K1B, dass sie „eigentlich“ (I3: Z22) keine Praxiserfahrungen mit Armut hat. Im Anschluss äußert sie ihre Schwierigkeit hinsichtlich der Bestimmung von Armut, „was ist dann Armut? Ab wann ist es Armut?“ (I3: Z22-23) anhand der Kleidungs-thematik im Kindergarten. Während bei der Einstiegspassage für K1B inadäquate Kleidung hinsichtlich der Größe und des Wetters ein klarer Hinweis für Armut war, scheint sie sich nun unsicher zu sein, womit sich eine Opposition abbildet. Sie beginnt den Satz: „Und wenn das diesen Rahmen sprengt, etwas Neues zu kaufen, wäre das dann auch wieder -?“ (I3: Z27-28). Sie bricht den Satz allerdings ab und stellt die Frage, „wann das dann Armut ist?“ (I3: Z29). In der abschließenden Konklusion äußert sie, dass sie keine Kinder oder Familien bewusst in der Einrichtung wahrnehmen würde, die „von Armut befallen“ (I3: Z30) sind, was auf eine rituelle Konklusion hindeutet (vgl. I3: Z22-31).

Durch die Interpretation dieser Passagen macht es den Eindruck, als wäre sich K1B in der Bestimmung von Armut unsicher. An einer weiteren Stelle erläutert K1B, dass Armut keine Rolle im pädagogischen Konzept der Einrichtung spielt, weil die Familien „eher gut situiert“ (I3: Z524) sind. In diesem Kontext beschreibt sie, dass „man das [Armut, Anm. d. Verf.] wirklich gezielt besprechen [müsste, Anm. d. Verf.] im Team. Weil sonst, glaub ich, wüsste keiner von uns, wie er agieren soll.“ (I3: Z528-529) (vgl. I3: Z523-529). In einem ähnlichen Kontext beschreibt sie, dass sie gerne eine Ansprechperson, die sich mit dieser Thematik auskennt, hätte, „wenn ich jetzt echt Kinder (...). Selbst nur ein Kind“ (I3: Z642) hätte. K1B argumentiert daraufhin wieder: „Weil prinzipiell denk ich, kennt sich keiner von unserem Team aus.“ (I3: Z642-645)

Betrachtet man diese Passagen, so scheint es, als würde K1B eine Unsicherheit oder ein Unwissen zu Armut verspüren, die sie durch den Bezug auf ihre Kolleg*innen verallgemeinert. Möglicherweise versucht sie damit diese implizit zu relativieren. Aufgrund K1Bs mehrmaligen Betonungen, dass es keine armutsbetroffenen Kinder bzw. Familien in ihrer Einrichtung gibt, scheinen eine mögliche Unsicherheit oder ein Unwissen allerdings kein Problem darzustellen. Erst wenn Armut, die als negativer Horizont fungiert, auftreten sollte, bildet sich möglicherweise ein Dilemma ab, weil K1B nicht wissen würde, wie damit umzugehen ist. Auch scheint, als würde Armut in Österreich etwas Befremdliches für K1B darstellen. Die Phrase „von Armut befallen“ (I3: Z30) deutet auf eine Assoziation mit einer Erkrankung hin, wodurch sich bestimmte Anzeichen bzw. „Symptome“ äußern müssten. Möglicherweise ist die Bestimmung von Armut als absolute Armut bei K1B präsent. Dies könnte K1B daran hindern, Armut bei Kindern und deren Familien in der pädagogischen Praxis zu erkennen (vgl. Kap. 2.3.1).

7.1.4 K1C – „dass des in Österreich möglich ist“ (I4: Z15)

Im Rahmen der Einstiegspassage beschreibt K1C Armut zunächst ebenfalls anhand von Bildern aus der Dritten Welt, womit auch sie implizit auf das Konzept der absoluten Armut hinweist (vgl. Kap. 2.1). Sie verallgemeinert diese Bilder mit dem Satz: „Das ist amoi so.“ (I4: Z7). Damit verweist sie wie K2A auf eine konjunktive Erfahrung, dass allen Menschen Bilder aus der Dritten Welt im Kontext von Armut bekannt sind. Anschließend äußert K1C: „Des is jo net bei uns. Des is woanders.“ (I4: Z7). Und obwohl Armut in den Bildern und Vorstellungen weit weg ist, beschreibt K1C ihre persönliche Erfahrung mit einer Familie, auf die sie bereits bei der Interviewterminvereinbarung verwiesen hat. K1C beschreibt in diesem Kontext eine Szene aus dem Kindergarten, die sie mit direkten Reden wiedergibt: „*Was wünschts ihr euch vom Christkind?*“ (...) und sie sagt zu mir: *„Eine Haube und einen Schal, damit mir im Winter nicht (...) kalt ist.“* (I: Z10-12) K1C zeigt während des Interviews auf ihre Unterarme und äußert, dass ihr „jetzt no die Ganslhaut“ (I4: Z13) aufstellt. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Situation und die Erfahrungen mit dem Mädchen sehr emotional waren. Im Anschluss definiert sie Armut für sich folgendermaßen: „Also Armut is für mi wirkli sowas, wo die Kinder sogn, sie wolln net Spielzeug haben, sondern was zum Anziehen.“ (I4: Z13-15). In der Konklusion bewertet sie es mehrfach als „schlimm“ (I4: Z15, Z16), dass „des in Österreich möglich ist“ (I4: Z15). (vgl. I4: Z6-16)).

Auch in einer weiteren Passage beschreibt K1C, dass dieses Mädchen nicht ohne Unterstützungsmaßnahmen in Form eines Fonds und eines privat geschenkten Badeanzugs mit dem Kindergarten zum Schwimmen mitkommen hätte können. An dieser Stelle fragt sich K1C: „Warum, wie gibt’s sowas eigentlich?“ (I4: Z70-71) und bewertet es mit „heftig“ (I4: Z71) (vgl. I4: Z65-71). Ebenso erzählt K1C, dass sie dem Mädchen einmal neue Stifte geschenkt hat, worauf sich das Mädchen gefreut hat, weil ihm damit das Malen wieder ermöglicht wurde. K1C äußert hierzu ihre Fassungslosigkeit, dass man sich über Stifte „so gfrein“ (I4: Z164) kann und beurteilt dies als „Schlimm“ (I4: Z164). (vgl. I4: Z160-164).

Anhand von K1Cs Passagen kommt zum Vorschein, dass (Kinder-)Armut etwas Unfassbares ist. Ihre Erfahrungen mit diesem Kind sowie die Tatsache von (Kinder-)Armut in Österreich stellen negative Horizonte dar, dem öffentliche und private Unterstützungsmöglichkeiten als positiver Horizont gegenüberstehen. Dennoch scheint sich bei K1C ein Dilemma abzubilden, dass (Kinder-)Armut in derartiger Form in Österreich existieren kann.

7.1.5 K1D – „empfind ich nicht so teuer. Ja, ich für mich.“ (I5: Z65-66)

K1D beginnt ihre Ausführungen mit einem persönlichen Zugang. Sie bewertet Armut in der heutigen Zeit als „ganz, ganz schlimm“ (I5: Z8) im Hinblick auf die Tatsache, dass man auf Menschen trifft, die „net einmal ein Gewand“ (I5: Z9) haben und zugleich ein „Überfluss“ (I5: Z10) besteht. Diesen Überfluss und heutige Ansprüche von Menschen beschreibt sie auch anhand von Gebäck, welches frisch sein soll und anhand von Äpfeln, die keine braunen Stellen haben dürfen, da derartiges den Kindern laut den Erwachsenen und Kolleg*innen im Kindergarten nicht zumutbar ist. K1D beschreibt, dass es sie traurig macht, „Dass ma so urrasst mit so vielen Sachen“ (I5: Z22) (vgl. I5: Z8-27). K1D scheint damit zwei Lebenswelten zu beschreiben. Zum einen die Lebenswelt mit dem „Überfluss“ (I5: Z10) und zum anderen die Lebenswelt der Menschen, die von Armut betroffen sind.

In einer weiteren Passage beschreibt K1D die Anmeldesituation, in der sie die Eltern über die Kosten aufklärt. Hier stellt K1D einen Vergleich zwischen „uns, die immer arbeiten“ (I5: Z65) und den Familien, die mehrere Kinder haben und von Mindestsicherung leben müssen her. Sie nennt die Höhe des Kindergartenbeitrages und argumentiert, „empfind ich nicht so teuer. Ja, ich für mich.“ (I5: 65-66). K1D beschreibt, dass es sehr wohl viel Geld für diese Familien ist (vgl. I5: Z63-67). Einen weiteren Vergleich mit ihrer eigenen Lebenswelt zieht K1D hinsichtlich der Belastungen von diesen Familien. Sie beschreibt, dass sie im Vergleich zu diesen Familien keine Erfahrungen mit Scheidung, Schicksalsschlägen oder schweren Krankheiten machen hat müssen. Sie kann auf ein „wunderschönes Leben“ (I5: Z315) zurückblicken (vgl. I5: Z311-320).

Schlussfolgernd konstruiert K1D Armut anhand eines Vergleiches zwischen der Mehrheitsbevölkerung, zu der sie sich selbst auch zählt, und den armutsbetroffenen Familien in der Einrichtung. Anhand dieses Vergleichs macht sie deren Belastungen sichtbar. Weiters stellt sie Armut dem Überfluss bzw. der Sorglosigkeit der Mehrheitsbevölkerung gegenüber. Zwar wird der Überfluss von K1D auch nicht als ideal angesehen, aber als Synonym für Sorglosigkeit stellt er einen positiven Horizont dar, dem die Belastungen der armutsbetroffenen Familien als negativer Gegenhorizont gegenüberstehen. Es bildet sich damit ein Dilemma ab. Auf der einen Seite gibt es die Menschen, die viel haben und damit ein sorgenfreies Leben führen können. Auf der anderen Seite gibt es die Menschen, die wenig oder nichts haben und mit Belastungen konfrontiert sind.

7.1.6 K2D – „es san eh immer die gleichen, die nix bringen.“ (I6: Z9)

K2D bezieht sich bereits am Beginn des Interviews auf berufliche Erfahrungen und hier auf Eltern und deren Rolle in der Armutsthematik. In diesem Kontext erläutert K2D im Modus der Beschreibung das elterliche Verhalten:

„Das merkst a, sie können den Kindern nix kaufen. Wenn du Ausflüge anbietest, weißt du genau, des Kind bleibt zuhause. (...) Oder wenn du Dinge brauchst;- also i sammel immer wieder gern Kopierpapier ein und da woast du, die bringen nix und es san eh immer die gleichen, die nix bringen.“ (I6: Z6-9)

In der anschließenden Passage folgt eine Differenzierung der bisherigen Orientierung, da K2D auf eine Unterteilung von Eltern hinweist: „manche können es sich nicht leisten und manchen is es net wichtig; die vergessen drauf und es is ihnen egal, ja.“ (I6: Z11-12) In einer weiteren Sequenz differenziert K2D: „(.) So richtig Armut kann i jetzt net ganz genau

unterscheiden“ (I6: Z63-64). Sie argumentiert, dass es auch Eltern gibt, die zwar sagen, dass sie sich etwas nicht leisten können, aber „zwei Mal im Jahr auf Urlaub“ (I6: Z65) fahren und ein „Luxustablet und diese Dinge olle“ (I6: Z66-67) haben. An späterer Stelle rekonstruiert K2D auch eine Gruppe von Eltern, die „das Beste für des Kind“ (I6: Z77) wollen. Gleich darauf betont sie, dass es vielen egal ist. Eine weitere Unterscheidung trifft K2D im Zuge der Thematisierung von Sozialhilfen. Bei der Zuteilung müsse zwischen denen, die es wirklich brauchen, und jenen, die zuhause sitzen und arbeiten gehen könnten, unterschieden werden (vgl. I6: Z112-115). Eine weitere Differenzierung erfolgt zwischen „Eltern mit Bildung und Ausbildung“ (I6: Z181-182), die am Kindergartenalltag und der Entwicklung ihres Kindes gegenüber den Pädagog*innen Interesse zeigen, und „anderen“ (I6: Z184) Eltern, die ihr Kind abgeben (vgl. I6: Z180-185).

Es zeigt sich, dass K2D Armut anhand des elterlichen Verhaltens wahrnimmt und dabei Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Eltern festmacht. Als Differenzierungskriterien dienen die finanziellen Ressourcen, das Konsumverhalten, das Interesse für das Kind, die Arbeitsfähigkeit, das Interesse der Eltern für ihr Kind gegenüber den Pädagog*innen und die Bildung sowie Ausbildung der Eltern. Schlussendlich zeigt sich basierend auf den Normalitätsvorstellungen von K2D eine Gruppe von Eltern, die als „gut“, und eine andere Gruppe von Eltern, die als „schlecht“ wahrgenommen wird. Eltern der erstgenannten Gruppe dürften einen positiven Horizont darstellen, dem die Eltern der zweitgenannten Gruppe als negativer Gegenhorizont gegenüberstehen. K2Ds Konstruktion von Armut fokussiert sich damit auf eine Individualisierung von Armut (vgl. Kap. 2.3.2) und einer Differenzierung zwischen „guten“ und „schlechten“ (armutsbetroffenen) Eltern (vgl. Kap. 5).

7.1.7 Resümee - Konstruktionen von Armut

Nach diesem kurzen Einblick in den fallinternen Vergleich anhand der Konstruktionen von Armut lassen sich folgende vier Erkenntnisse festhalten:

Erstens ist es mittels des fallinternen Vergleichs möglich zu rekonstruieren, wie jede Kindergartenpädagogin für sich Armut deutet, abhandelt und aufgrund von homologen Äußerungen ein Orientierungsrahmen rekonstruiert wird.

Zweitens zeigt sich und wird sich in den weiteren Unterkapiteln zeigen, dass die Kindergartenpädagoginnen immer wieder auf diesen Orientierungsrahmen Bezug nehmen, weil durch diesen die Pädagoginnen in ihrem Handeln und Denken geleitet werden.

Drittens deuten sich bereits an dieser Stelle fallübergreifend erste Homologien und Kontraste zwischen den Zugängen und Konstruktionen zu Armut an. Ein Beispiel für einen homologen Orientierungsrahmen wäre die Ablehnung von (Kinder-)Armut aller Kindergartenpädagoginnen. Eine kontrastierende Orientierung zeigt sich beispielsweise zwischen den Pädagoginnen K1A und K1B in Bezug auf Bildung. Während für K1A der Zugang zu Bildung mit finanziellen Aspekten verbunden ist, ist für K1B der Zugang zu Bildung kostenlos, worauf sie auch an späteren Stellen noch Bezug nimmt. Damit gehen unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf die Rolle von elementaren Bildungseinrichtungen einher (vgl. Kap. 4.1.2, Kap. 4.1.3).

Nachdem in diesem Kapitel versucht wurde, den fallinternen Vergleich anhand von Konstruktionen zu Armut nachvollziehbar zu machen, widmet sich das nachfolgende Kapitel den rekonstruierten Typen in Bezug auf die Sicht- und Umgangsweisen der interviewten Kindergartenpädagoginnen.

7.2 Fallübergreifende Analyse und Typenbildung

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Darstellung der aus der fallübergreifenden, „komparativen“ Analyse entwickelten Typen. Hierzu wurden Passagen nach den in Kap. 6.5 angeführten Kriterien ausgewählt. Sie wurden der formalen sowie reflektierenden Interpretation unterzogen. Dabei wurde analysiert, wie die einzelnen Pädagoginnen ein Thema (z.B. die Wahrnehmung der Familien und ihrer Belastungen) in ihrem „Orientierungsrahmen“ bearbeiten. Parallel dazu wurden die Passagen fallübergreifend miteinander verglichen, indem minimal und maximal kontrastierende Fälle bestimmt wurden. Den Vergleich strukturiert das sogenannte „gemeinsame Dritte“ (Nohl 2017: 40), das „Tertia Comparationis“ (Nohl 2017: 40). Als Tertia Comparationis (vgl. Tab. 2) wurden Themen deduktiv anhand des Leitfadens (vgl. Anhang G) ausgewählt, der sich wiederum an den Unterforschungsfragen orientiert. Im Anschluss wurden die Orientierungsrahmen der einzelnen Pädagoginnen zu Typen abstrahiert (vgl. Nohl 2017: 36-41).

Vergleichskategorien	
Bereich	Tertia Comparationis
Wahrnehmung von armutsbetroffenen Familien	Wahrnehmung von armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen
	Haltung gegenüber armutsbetroffenen Eltern und deren biopsychosozialen Belastungen
Zuständigkeit/ Verantwortlichkeit für die Unterstützung	Positionierung zur Unterstützung armutsbetroffener Familien und deren biopsychosozialen Belastungen
	Positionierung zum pädagogischen Konzept
	Positionierung zur Zuständigkeit bzgl. Armutsbekämpfung
Intervention	Zugänge zur Interventionssetzung
	Umgangsweisen bei der Interventionssetzung
Soziale Arbeit im Kindergarten	Sichtweisen zur Implementierung Sozialer Arbeit im Kindergarten

Tab. 1: Tertia Comparationis

Diese Typen werden in den nachfolgenden Unterkapiteln dargelegt. Es erfolgt zunächst eine allgemeine Typenbeschreibung. Im Anschluss werden diese Typen mit den zugrundeliegenden Orientierungsrahmen der interviewten Kindergartenpädagoginnen anhand von Beispielen aus den Transkripten in verdichteter und abstrahierter Form untermauert.

7.2.1 Typen zum Bereich der Wahrnehmung

Zunächst werden die Typen zur Wahrnehmung von armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen sowie die Haltung der Pädagoginnen zu diesen dargestellt. Hierfür wurden Passagen aus den Interviews herangezogen, in denen die Kindergartenpädagoginnen über ihre armutsbetroffene Klientel erzählen bzw. deren Lebenslage beschreiben.

Wahrnehmung von armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen

Bevor die Frage beantwortet wird, wie die interviewten Kindergartenpädagoginnen armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen wahrnehmen, steht die Frage im Raum, ob sie mögliche Armutserfahrungen von Familien überhaupt wahrnehmen. Aus der Interpretation der Transkripte geht hervor, dass alle Kindergartenpädagoginnen bis auf K1B bewusst armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen in der pädagogischen Praxis wahrnehmen. Zwei Typen gehen aus der Interpretation hervor:

Typ 1: Bewusste Wahrnehmung von Armut und damit verbundenen biopsychosozialen Belastungen

Der erste Typ lässt sich folgendermaßen beschreiben: Die Kindergartenpädagoginnen nehmen armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen wahr. Als zentrale Bestimmungskriterien für Armutserfahrungen werden materielle und soziale Mangelerscheinungen bei Kindern und deren Eltern herangezogen. Die Kindergartenpädagoginnen erzählen über konkrete Erfahrungen mit armutsbetroffenen Familien aus der Praxis und verknüpfen diese explizit mit der Armutsthematik. Protagonist*innen dieser Erfahrungen sind häufig Einelternfamilien sowie Familien mit Migrationshintergrund.

Eine homologe Orientierungsrahmen zeigt sich, indem die materielle und soziale Dimension bei allen Kindergartenpädagoginnen zur Bestimmung von Armut bei den Kindern implizit herangezogen werden. Besonders häufig wird unpassende (bzgl. der Kleidungsgröße) und inadäquate (bzgl. der Witterung) Kleidung bei den Kindern in den Interviews problematisiert. Ebenso häufig wird Armut anhand mangelnder Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten bei Ausflügen, Kursen, usw. thematisiert.

Ausgrenzungserfahrungen werden ausschließlich von K1C und K2D ausgeführt. Die Kündigung des Kindergartenplatzes aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen der Eltern wird von K1A, K1D und K2D im Interview aufgegriffen. Auf der physischen und psychischen Dimension werden zwar von der Mehrheit der Pädagoginnen mögliche Symptome im Kontext von Armut wahrgenommen, aber anhand verschiedener Verhaltensweisen. Mangelnde Körperhygiene, „Dauermüdigkeit“, Aggression und Rückzugsverhalten werden von K2A beschrieben. K1A und K2A nehmen körperliche Unruhe bei manchen der armutsbetroffenen Kindern wahr, wobei K1A auch emotionale Unruhe feststellt. Verhaltensauffälligkeiten werden von K1D thematisiert.

Hinsichtlich der Eltern besteht ebenso die homologe Orientierung, dass die materielle Dimension als zentrale Bestimmungsgröße dient. In diesem Kontext werden Zahlungs- und Finanzierungsschwierigkeiten sowie beengte Wohnverhältnisse von allen Pädagoginnen erläutert. Armut wird von einzelnen Kindergartenpädagoginnen an diesen weiteren Erfahrungen festgehalten: Stellung eines Antrags auf Befreiung von Essenskosten (K2D), Kündigung des Kindergartenplatzes (K1A, K1D, K2D), Ratenvereinbarungen bzw. Zahlungsvereinbarungen (K1A, K1D, K2D), Rückzug (K1A, K2D), niedrige Bildungsabschlüsse/keine Ausbildung (K1A, K1C, K1D, K2D). Wahrgenommene Armutserfahrungen bei den Eltern zeigen sich in der physischen bzw. psychischen Dimension laut den Pädagoginnen anhand von (chronischem, permanenten) Stress (K1A, K2A, K1C), Belastungen durch den Beruf bzw. berufliche Tätigkeit (K1A, K1C, K1D), Überforderung (K1C, K2D), Vereinsamung (K1A, K2D), Depression (K1D, K2D), Scheidung/Trennung/Verlust des bzw.

der Partner*in (K1C, K1D, K2D), Erschöpfung (K1A), Ängste (K2D), finanzieller Druck (K1A).

Schlussfolgernd setzen die Kindergartenpädagoginnen ihre Erfahrungen und Beobachtungen explizit mit Geldarmut in Verbindung. Beispielhaft seien in diesem Zusammenhang einige Zitate der Kindergartenpädagoginnen angeführt, um diese bewusste Wahrnehmung von Armut durch die Pädagoginnen darzulegen. K1C merkt zu der Familie, die sie begleitet hat, an: „Und in der Zeit habe ich viele Sachen gesehen, miterlebt, wo i immer gesagt hab, die san einfach arm“. (I4: Z43-44) K1D stellt beispielsweise im Kontext der betreuten „Mehrkindfamilien“ fest: „Und sie leben wirklich an der Armutsgrenze.“ (I5: Z80-81). K2D erklärt: „Ja, des merkt man schon, oder so ah (.) wenn ma g´sehn haben, dass ma gonz gonz orme Kinder haben, -also vom Gwond her.“ (I6: Z17-19) Überdies werden Konstruktionen von Armut wie emotionale Armut (K2A, K1C, K2D), Bildungsarmut (K1A, K2A, K2D) und Erziehungsarmut (K2D) von den Pädagoginnen im Interview erläutert.

Typ 2: Wahrnehmung von biopsychosozialen Belastungen ohne Rückschlüsse auf eine mögliche Armutsproblematik

Typ 2 zeichnet sich dadurch aus, dass biopsychosoziale Belastungen bei Eltern und Kindern zwar im professionellen Handeln wahrgenommen werden, aber diese nicht auf eine Armutsthematik zurückgeführt werden. Darüber hinaus werden zwar finanzielle Probleme von Eltern erkannt, aber nicht mit einer möglichen Armutsproblematik assoziiert.

Im Vergleich zu den Pädagoginnen des Typ 1 scheint K1B zum einen eine Unsicherheit in der Bestimmung von Armut in Österreich zu zeigen (vgl. Kap. 0) und zum anderen betont sie mehrmals, dass es keine Armut in der Einrichtung, in der sie tätig ist, gibt (vgl. I3: Z22, Z29-31, Z523-527). Werden allerdings Passagen aus dem Interview betrachtet, so macht es den Eindruck, dass K1B zwar (finanzielle) Belastungen von Familien wahrnimmt, aber diese nicht im Kontext einer möglichen Armutsthematik anspricht.

So beschreibt K1B, dass am Spielzeugtag manche Kinder mit dem „ganzen Kinderzimmer“ (I3: Z98) kommen, während „manche Kinder (...) gar nichts“ (I3: Z101) und begründet dies aber mit der finanziellen Lage der Eltern. Des Weiteren berichtet sie, dass sich zwei Elternteile den Englischkurs für das Kind nicht leisten können. K1B beschreibt in diesem Kontext die Belastung der Eltern mittels Ich-Perspektive: „Die anderen habns. Meinem Kind kann ich es aber nicht anbieten.“ (I3: Z12-13) (vgl. I3: Z97-113). Beiläufig erzählt K1B von einem Mädchen, welches den Kindergarten demnächst aus finanziellen Gründen wechseln wird. K1B argumentiert: „Also da wissen wir, dass es aus finanziellen Gründen, dass sie nicht mehr bei uns im Kindergarten bleiben möchte.“ (I3: Z597-598) Auffallend ist am Schluss des Satzes das Wort „möchte“. Es vermittelt den Eindruck, als würde K1B aus unbewussten Motiven nicht wahrnehmen können, dass die Familie in gewisser Weise gezwungen ist, den Kindergarten zu wechseln (vgl. I3: Z589-599). Es geht hervor, dass finanzielle Ressourcen zwar ein Thema in der pädagogischen Praxis sind, aber nicht mit Armut assoziiert werden.

Haltung gegenüber armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen

Anhand der Art und Weise, wie die Pädagoginnen über armutsbetroffene Familien sprechen und wie sie mit ihnen im Alltag umgehen, wurde die Haltung von Kindergarten-

pädagoginnen gegenüber diesen Familien rekonstruiert. Die komparative Analyse fördert drei unterschiedliche Typen zutage.

Typ 1: Verstehende und verständnisvolle Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen

Der erste Typ zeichnet sich darin ab, dass die Kindergartenpädagoginnen Armut sowie damit verbundene Belastungen wahrnehmen und diese in strukturellen Problemlagen verorten. Es ist ihnen ein Anliegen, die Familien zu verstehen, um somit das Sein und Handeln von diesen Familien nachvollziehen zu können. Sie identifizieren sich mit den Eltern und legen gegenüber anderen Personen wie z. B. Kolleg*innen oder auch gegenüber der Forscherin deren biopsychosozialen Belastungen und Gründe für ihr Handeln dar. Aufgrund der strukturellen Verortung von Armut können sie die Lebenslage dieser Familien nachvollziehen und zeigen einen verständnisvollen Umgang gegenüber diesen Familien. Rekonstruiert wurde dieser Typ anhand der Orientierungsrahmen der Pädagoginnen K1A, K2A und K1D.

Im Modus der Beschreibung führt K1A ihre Erfahrungen mit alleinerziehenden Eltern, „meistens Mütter“ (I1: Z37), aus. Sie legt dar, dass diese neben einem geringeren Einkommen auch weniger Zeitressourcen haben. Anschließend argumentiert sie, „weil sie irgendeinen Job machen müssen, der halt grade da ist und nicht einen, der halt zu ihrer Lebenssituation passt.“ (I1: Z39-40) (vgl. I1: Z37-40). In einer späteren Passage, die auch im Kontext der Fallvignette steht, nimmt K1A wieder Bezug auf die Situation von einer alleinerziehenden Mutter mit Vollzeitstellung und bezeichnet dies als „eine ziemliche Belastung“ (I1: Z129-130). Sie beschreibt daraufhin in einem Vergleich zu sich selbst, „ich persönlich hab halt auch gern einmal einen Sonntag, wo ich nix tu (...) und ich glaube, das fehlt da, kann ich mir vorstellen, oft.“ (I1: Z131-132) Anschließend führt K1A aus, dass sich der Stress in Ungeduld auswirken kann. Sie ergänzt aus der Ich-Perspektive, „dann bin ich sicher auch bei manchen Sachen nicht so geduldig oder so.“ (I1: Z135-136) (vgl. I1: Z129-137). Damit bringt K1A den Zugzwang der Alleinerziehenden zwischen Job, Kindern und Zeitressourcen sowie mögliche Auswirkungen auf das Verhalten zum Ausdruck.

K2A beschreibt berufliche Erfahrungen anhand von Familien mit Fluchterfahrungen. Sie spricht über deren schlechte Körperhygiene, wobei sie zugleich die fehlenden Waschmöglichkeiten als Grund dafür anführt (vgl. I2: 41-42). Hierzu ergänzt sie auch das Problem der versteckten Wohnungslosigkeit bei manchen der betreuten Familien (vgl. I2: Z38-45). Auch sie nimmt an späterer Stelle nochmals Bezug auf diese Familien und beschreibt deren unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Sie führt hierzu an, dass sich „manche mit der Situation abgefunden“ (I2: Z187) haben, wobei auch hier im Anschluss die Argumentation folgt: „Weißt ja auch nicht, was da auf der Flucht war und wie das dort war. (...) Das ist ja auch unterschiedlich zu beurteilen.“ (I2: Z188-190) Kurz darauf führt sie aus, dass man irgendwann aufgibt. Sie begibt sich in die Ich-Perspektive, womit sie sich mit den Eltern zu identifizieren scheint, „was soll ich noch machen, wie denken die über mich“ (I2: Z204) und argumentiert, dass sie es nachvollziehen kann, wenn Menschen aufgeben (vgl. I2: Z184-199).

K1D äußert im Interview viele konkrete Erfahrungen mit Familien anhand von Dialogen, in denen sie die Gespräche zwischen ihr und Eltern mit direkten Reden wiedergibt. Im Kontext des Kindergartenbeitrages (vgl. Kap. 7.1.5) nimmt sie Bezug auf Menschen mit

Fluchthintergrund und People of Color, wobei sie sich auf People of Color fokussiert. K1D beschreibt, dass „Gleichberechtigung“, „Gerechtigkeit und Fairness“ wichtige Werte sind. Es kommt jedoch zu einer Differenzierung, indem K1D eine „Vorliebe“ für People of Color äußert, „aber i hob a Vorliebe auch für Schwarzafrikaner und i hab sehr sehr viele Eltern und die habn größtenteils auch viele Kinder, ja.“ (I5: Z68-71) Im Anschluss beschreibt sie die Eltern als „bemüht“ (I5: Z72), wobei sie differenziert, dass andere Menschen möglicherweise andere Erfahrungen machen. Im Anschluss führt sie aus, dass die Eltern „bemüht sind, arbeiten zu gehen“ (I5: Z72-73). Allerdings weiß sie durch Gespräche mit den Eltern und v. a. Vätern, dass diese oft mit Vorurteilen wie „*Is eh nur Drogendealer*“ (I5: Z74) konfrontiert werden. Sie haben dadurch Schwierigkeiten einen Job zu finden (vgl. I5: Z63-76). Eine ähnliche Passage, in der K1D ihre positiven Erfahrungen wiedergibt, findet sich in Bezug auf Großfamilien mit tschetschenischer Herkunft (vgl. I5: Z228-230).

Argumentationen, warum Familien so handeln wie sie handeln, gibt K1D im Interview anhand von Dialogen, die zwischen ihr und ihren Kolleg*innen stattfinden, wieder:

„Und wenn man dann sieht, okay, es gibt eine Mama, die gerade geschieden ist und hat sich durchgesetzt doch jetzt eine Ausbildung zu machen. Die zwei Kinder da sind und gebeten: ‚*Sie meissatn um halb, dreiviertel sieben da sein und i kann sie erst knapp vor fünf abholen.*‘ Das sind zehneinhalb Stunden. I hob sie unterstützt. (...) Dann gibt’s natürlich auch im Team, ‚*Pfff*‘, ‚*Warum grad jetzt?*‘. ‚**Na, wann dann, wann dann wenn nicht jetzt?** Ja, und wir haben ja die Möglichkeiten. Wir haben ja elf Stunden offen. Ich weiß, dass es manchmal mühsam ist, mit zwei Kindern zu sitzen von vier bis fünf. Ja, es ist so. Aber es ist unser Job.‘ (...) Weißt du, als Außenstehender redet man sich immer leicht.“ (I5: Z323-338)

Weiterführend beschreiben K2A und K1D die Bedeutung der Akzeptanz dieser Menschen in einer sehr ähnlichen Form. K2A führt hierzu aus: „Dass man einfach jeden die Chance gibt, die zu sein, einfach die sie sind und sie auch sein zu lassen“ (I2: Z283-284). An späterer Stelle argumentiert sie: „Man muss sich schon bewusst sein, dass es da um Menschen geht und die haben alle ihre eigene Geschichte und ihre eigenen Ansichten und man selber einfach auch.“ (I2: Z344-346). K1D beschreibt die Bedeutung von Wertschätzung, gegenseitiger Achtung und Respekt und argumentiert, „weil ein jeder Mensch ist Mensch und bleibt Mensch“ (I5: Z806) In der letzten Szene expliziert K1D: „Und ich kann nur für etwas Verständnis zeigen, wenn ich es verstanden habe.“ (I5: Z811)

Kurz zusammengefasst, ist das Verstehen und das Aufbringen von Verständnis, indem sich die Kindergartenpädagoginnen die Lebenslage der armutsbetroffenen Familien vorstellen bzw. sich in deren Lage versetzen, die handlungsleitende Orientierung in der Wahrnehmung von Familien.

Typ 2: Ambivalente Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen

Der zweite Typ dokumentiert sich in ambivalenten Wahrnehmungen zu armutsbetroffenen Familien. Die Kindergartenpädagoginnen versuchen für die Handlungsweisen von Familien Verständnis aufzubringen, indem sie mögliche Gründe für die Art des Handelns der Eltern entwerfen. Jedoch scheint als Hintergrundfolie für das Verstehen die eigene Lebenswelt zu dienen, wodurch von ihnen geäußerte Normalitätsvorstellungen nicht immer mit den Handlungsweisen der Eltern übereinstimmen. Folgernd werden Unterstellungen

vollzogen. Der zweite Typ bildet sich bei den Pädagoginnen K1B und K1C v. a. im Kontext der Fallvignette ab.

Auf die immanente Frage, wie der Alltag der Familie aus der Fallvignette ausschauen könnte, beschreibt K1C zwei Varianten. In der ersten Variante beschreibt sie den Tagesablauf von Mutter und Sohn, wobei hier ein negatives Bild der Mutter konstruiert wird. K1C vergleicht die Mutter mit einer Frau, „die wos i vorige Woche gesehen hab, beim Fast Food Restaurant heraußen sitzen mit einem Energydrink und einer Zigarette.“ (I4: Z361-363). Weiters argumentiert sie, dass die Mutter aufgrund der Arbeit schlecht gelaunt sein könnte. Das Kind holt sie kurz vor Kindergartenschluss ab. Die Mutter ist „eh schon genervt“ (I4: Z367) und möchte schnell nach Hause. Zuhause wird der Bub vor den Fernseher mit Popcorn gesetzt. K1C argumentiert, dass sie natürlich übertreibt, was sie allerdings wieder relativiert, indem sie äußert, dass sie sich es aber so vorstellen könne. In der anderen Variante beschreibt sie die Mutter als überfordert, aber bemüht. Sie argumentiert die fehlenden Stifte damit, dass es nämlich „auch solche Mütter [gibt, Anm. d. Verf.], die mit sich selba so beschäftigt san und überfordert san, dass sie gar net merken: ‚*Mah, i hätt eigentlich Stifte kaufen kena.*‘“ (I4: Z373-375) Außerdem äußert sie weiter in der direkten Rede und in Ich-Perspektive, dass sich die Mutter auch gedacht haben könnte, sie tut ihm mit dem Fernseher etwas Gutes, weil andere auch einen Fernseher haben und er eh nur eine bestimmte Sendung schauen darf. (vgl. I4: Z360-377). Im Vergleich zu der Fallvignette betont K1C bei ihren persönlichen Erfahrungen mit einer armutsbetroffenen alleinerziehenden Mutter deren Leistung als alleinerziehende Mutter und bewertet sie als „so stark“ (I4: Z37), „tapfer“ (I4: Z170) sowie ihr Handeln als ein „Leben und Arbeiten am Limit (vgl. I4: Z40, Z105).

Ähnlich geht K1B bei der Fallvignette vor, wobei sie sich auf den Fernseher bezieht. Sie beschreibt, dass zum einen Thomas Mutter ihm mit dem eigenen Fernseher etwas Gutes tun möchte. Zum anderen beschreibt sie auch die Variante, dass sich die Mutter nicht mit ihm beschäftigen möchte, weil sie selbst etwas machen müsste. Letzteres bewertet K1B als „einfacher für die erwachsene Person“ (I2: Z161) (vgl. I2: Z154-161).

Schlussfolgernd konstruieren beide Pädagoginnen ein ambivalentes Bild zur Mutter: eine „gute“ Mutter und eine „schlechte“ Mutter. Die Kindergartenpädagoginnen bestimmen dabei aus ihrer Perspektive, was als „gut“ und „schlecht“ zu bewerten ist. Als „gut“ erscheint aus der Perspektive von K1B und K1C, wenn Eltern sich bemühen, arbeitswillig sind und Gutes für Ihr Kind wollen. „Schlechte“ Eltern setzen hingegen ihr Kind vor den Fernseher. Allerdings geben die Pädagoginnen in ihren Ausführungen auch mögliche Gründe (z.°B. genervt von der Arbeit, Überforderung, zu erledigende Tätigkeiten) für die Handlungsweisen der Mutter an, wodurch sie signalisieren, dass es in Ordnung ist, wenn das Kind fernsieht. Interessant erscheint bei K1C, dass sie die Mutter aus der Fallvignette mit einer Frau aus einer Alltagserfahrung assoziiert und dadurch auch eine Klassifizierung vornimmt.

Typ 3: Defizitorientierte Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen

Die Kindergartenpädagogin individualisiert das Problem der Armut und damit verbundene Belastungen. Sie verwendet negative Zuschreibungen, sodass Stigmatisierungen wie „es san eh immer die gleichen“ (I6: Z9) oder Probleme ziehen sich durch „wie a roter Faden“ (I6: Z9, Z41), vollzogen werden. Es erfolgt eine Unterscheidung bei armutsbetroffenen Eltern zwischen „guten“ und „schlechten“ Eltern. Als Kriterien zur Einordnung dieser Eltern

werden deren finanzielle Ressourcen, deren Konsumverhalten, deren Interesse für das Kind, deren Arbeitsfähigkeit, deren Interesse für ihr Kind gegenüber den Pädagog*innen sowie deren Bildung sowie Ausbildung der Eltern herangezogen (vgl. Kap. 7.1.6). Im Vergleich zu Typ 1 und 2 macht es den Eindruck, als ob es der Pädagogin schwerfällt Verständnis für die Handlungsweisen der Eltern aufzubringen. Der Typ scheint sich bei K2D widerzuspiegeln.

Im Kontext des Antrags auf die Befreiung von Essenskosten beschreibt K2D:

„Es wollt wirklich jeda bei uns a Essensermäßigung haben; und jetzt hob i wieda an Fall, der kündigt, **weil die**, ja keine Einzelkinder san, die san ja vier, fünf Kinder und bis zu sechs in einer Familie; ah und für die is das viel Geld und des geht dann einfach net, ja. Und des zieht sich durch wie a roter Faden. Und du merkst des an ollen Dingen. Da geht's mit der Sauberkeit los oder wenn du sogst, des Kind bräuchte bitte Wechselwäsche. Da konnst du ewig wortn, weil sie haben da Waschtag und momentan ka ka äh Woschmittel, ja; wo i ma denk, dann woäß ma schon.“ (I6: Z38-44)

Zum Arbeitsverhalten der Eltern, v. a. der Frauen, äußert sich K2D mit Emotionen, die auf Ärger schließen lassen. Hierzu führt sie mit direkten Reden einen Dialog zwischen einer Mutter und ihr aus. Dabei beschreibt sie, dass es eine Zeit mit akutem Personalmangel gab, worauf eine Mutter sie als „ganz schön blöd“ (I6: Z108) bezeichnet hat. Schließlich könnte sie zum AMS gehen, wo sie Geld bekommen würde und nicht so viel im Kindergarten arbeiten müsste. Im Anschluss kritisiert K2D im Interview, dass diese Mutter „einen Deutschkurs nach dem anderen“ (I6: Z111) macht, aber „net amoi gscheit *Guten Morgen* sogn.“ (I6: Z111) kann. An späterer Stelle folgt die Konklusion, „jede zweite Frau da herinnen geht zum Deutschkurs; seit Jahren aber.“ (I6: Z120-121). (vgl. I6: Z105-121)

Von einer Situation aus der Praxis mit Kolleginnen, ähnlich wie bei K1D, geht ein kontrastierender Orientierungsrahmen hervor. Auch K2D beschreibt diese Situation zwischen ihr und ihren Kolleg*innen anhand eines Dialogs mit direkten Reden. Die Kolleg*innen kritisieren, dass eine Mutter ihre Kinder zuhause hätte lassen können, weil sie ohnehin den ganzen Tag zuhause ist. Im Vergleich zu K1D, die den Unterstützungsaspekt hervorhebt, kommt bei K2Ds Argumentation das negativ behaftete Elternverhalten zum Vorschein: „Ja, *aber die Kinder san bei uns besser aufgehoben. Da haben sie geregeltes warmes Essen, sie haben einen Tagesablauf und sie werden net nur vor den Fernseher gesetzt und (.) da hast was und fertig.*“ (I6: Z411-414). (vgl. I6: Z409-414).

Zusammenfassend entsteht der Eindruck, dass K2D den Eltern mit einer Erwartungshaltung gegenübertritt, die sich selbsterfüllende Prophezeiungen zur Folge hat: Kündigen müssen jene Eltern den Kindergartenplatz, die „viele“ Kinder haben. Bei der Bitte um Wechselwäsche für das Kind, kann man mit Wartezeiten rechnen. Weiterführend impliziert diese Erwartungshaltung auch Schuldzuweisungen, die zu einer Individualisierung von Armut führen. Es wird bei den Eltern eine Unfähigkeit im Bewältigen des Alltags wahrgenommen, sodass der Kindergarten als ein besserer Ort für die Betreuung des Kindes gesehen wird.

7.2.2 Typen zum Bereich der Zuständigkeit

Anhand der rekonstruierten Orientierungsrahmen lässt sich feststellen, wie die Kindergartenpädagoginnen ihren Zuständigkeitsbereich im Hinblick auf die Unterstützung armutsbetroffener Familien bestimmen. Hierzu werden die Orientierungen der

Kindergartenpädagoginnen zum Zuständigkeits- bzw. Verantwortungsgefühl, zum pädagogischen Konzept und zur Wahrnehmung des politischen Auftrags in Bezug auf Armutsbekämpfung dargestellt. Allerdings muss betont werden, dass auch Argumentationen durch die damit verbundenen Fragen hervorgebracht werden. Infolgedessen können aus diesen Passagen größtenteils keine Handlungsmotive konstruiert werden, sondern es steht im Vordergrund, „wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet.“ (Nohl 2017: 34, H. i. O.)

Positionierung zur Unterstützung armutsbetroffener Familien und deren biopsychosozialen Belastungen

Hinsichtlich der Positionierung für die Zuständigkeit zur Unterstützung von Familien mit Belastungen lassen sich Typen in zwei Ausprägungen voneinander abgrenzen. Ersichtlich wurden diese Orientierungen zum einen in Erzählungen und Beschreibungen der Pädagoginnen zum Umgang mit Belastungen von Familien. Zum anderen wurden die Kindergartenpädagoginnen explizit gefragt, inwiefern sie sich für Belastungen von Familien zuständig fühlen.

Typ 1: Die Familie als Ganzes ist im Blick des professionellen Handelns.

Die Kindergartenpädagoginnen vollziehen keine explizite Trennung zwischen Kind und Familie. Es bleibt die Familie und deren Belastungen bei Erzählungen und Beschreibungen von Alltagssituationen im Blick. Begründet wird dies mit einer persönlichen Einstellung. Dieser Typ basiert auf den Orientierungen von K2A und K1D.

Auf die Frage, wie K2A ihre Rolle als Pädagogin im Kontext von Belastungen wahrnimmt, folgt zunächst eine kurze Pause. Anschließend argumentiert sie, dass es „halt [eine, Anm. d. Verf.] Einstellungssache“ (I2: Z279) ist und sie schlecht für Kolleg*innen sprechen kann. K1D geht ähnlich vor, indem sie argumentiert, dass es eine „persönliche Sache“ (I5: Z583) ist. Bei den Pädagoginnen steht das Interesse und die Offenheit für die Probleme der Familien an erster Stelle und an zweiter Stelle wird reflektiert, inwiefern mögliche Professionsgrenzen und persönliche Grenzen überschritten werden und eine Vernetzung mit anderen Professionen notwendig wird (vgl. I2: Z260-347, I5: Z516-543, Z577-583).

Typ 2: Das Kind ist im Fokus des professionellen Handelns.

Die Kindergartenpädagoginnen explizieren ihre Zuständigkeit eindeutig für das Kind. Belastungen der Eltern werden wahrgenommen, aber der Zuständigkeit einer anderen Profession zugeordnet. Folgernd fühlen sich die Kindergartenpädagoginnen für die familiären Belastungen nicht verantwortlich. Diese Zugangsweise findet sich bei den Pädagoginnen K1A, K1B, K1C und K2D.

K1A bestimmt ihren Zuständigkeitsbereich mit den Worten „alles was kindzentriert ist“ (I1: Z207). K1B führt aus: „Und da denk ich mir halt, das ist nicht meine Zuständigkeit, dass ich mich um die Eltern kümmer. Ich kümmer mich um die Kinder. Das ist mein Zuständigkeitsbereich.“ (I2: Z487-489). Später differenziert K1B ihr Bewusstsein, dass „man“ (I3: Z498) auch die Eltern unterstützen müsste, aber drückt auch hier ihre Abgrenzung aus mit dem Zusatz „wer auch immer das dann macht.“ (I3: Z499) aus. K2D betont: „Für mich ist das Kind an erster Stelle.“ (I6: Z325). In der Schilderung führt K1C aus, dass es Anlaufstellen für Eltern bräuchte und argumentiert weiter: „Weil wir können nicht die Eltern mitbetreuen.“ (I4: Z290-291). K1A äußert in diesem Kontext, dass sie sich nicht für das „Reingehen“ (I1:

Z203) in Familien für die Leistung von sozialarbeiterischer Arbeit zuständig fühlt. Auf die immanente Nachfrage antwortet K1A, dass sie damit Jobsuche oder Haushaltsplanung für Eltern verbindet (vgl. I1: Z214-216). Eine Unterstützung von Familien birgt für K1A die Gefahr, dass das Handeln nach „Bauchgefühl, Weltretterdings [erfolgen, Anm. d. Verf.], aber nicht professionell“ (I1: Z330) sein würde. Ebenso beschreibt K1B Job- und Gesundheitsprobleme der Eltern sowie das Mentorin- oder Therapeutin-Sein für die Eltern nicht als ihren Zuständigkeitsbereich (vgl. I3: Z474-477). K2D sieht ihre Zuständigkeit nicht für das Privatleben der Eltern und das Geschehen zuhause, was sie damit argumentiert, dass sie es nicht „kontrollieren“ (I6: Z329) kann und dies Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe sei (vgl. I6: Z328-330).

Werden die beiden Typen miteinander verglichen, so zeigt sich, dass Typ 2 seine Zuständigkeit und seinen Aufgabenbereich eindeutig beim Kind deklariert. Das professionelle Handeln wird mit dem Einhalten professioneller Grenzen begründet. Typ 1 richtet seine Zuständigkeit auf die Familie aus und

Positionierung zum pädagogischen Konzept

In Bezug auf das pädagogische Konzept zeigt sich bei allen Interviewpartnerinnen eine inhaltliche Homologie darin, dass Armut in keinem pädagogischen Konzept thematisiert wird. Weiterführend zeigt sich eine Homologie dahingehend, dass alle Kindergartenpädagoginnen dies begründen. Anhand der Argumentationslinien lassen sich drei Typen rekonstruieren.

Typ 1: Die Erkenntnis der fehlenden Berücksichtigung von Armut im pädagogischen Konzept steht im Fokus der Argumentation.

Die Kindergartenpädagoginnen wirken auf diese Thematik angesprochen nachdenklich und stellen fest, dass Armut im Kontext des pädagogischen Konzepts bisher nicht mitbedacht wurde.

K1C beginnt ebenso mit leiser Stimme: „°Ehrlich gesagt, ich weiß es jetzt nicht. Jo, wirklich.°“ (I4: Z539) Sie argumentiert, dass sie gerade das Konzept verfasst. Nach einem kurzen Auflachen folgt eine Anschlussproposition, in der sie ihr Vorhaben äußert, das Thema in das Konzept aufzunehmen. Anschließend beschreibt sie ihren aktuellen Arbeitsfortschritt. Wie K2A spricht auch sie das neue Konzept des Trägers an und äußert, dass Armut dort „sicher a Punkt“ (I4: Z548) ist und argumentiert „Weil Kinder gehören ja auch vor Armut geschützt.“ (I4: Z548) (vgl. I4: Z539-549).

K1D scheint ebenso zunächst zu überlegen, was sich in einer Nachdenkpause äußert. Sie argumentiert, dass sie es aus dieser Perspektive nie betrachtet hat, in dem Sinne, dass Armut als Hintergrundfolie in der Praxis dient. Nach einer längeren Pause, validiert K1D, dass das „einfach net drinnen“ (I5: Z573) „war“ (vgl. I5: Z571-573).

Bei K2A wurde diese Frage beim Interview übersehen. Nach dem Interview wurde von der Interviewerin noch nachgefragt, worauf K2A zunächst ebenso verneinte und anschließend ihre Vermutung äußerte, dass Armut möglicherweise ein Thema in einem neuen Konzept des Trägers sein könnte.

Typ 2: Das pädagogische Handeln steht für die fehlende Berücksichtigung von Armut im pädagogischen Konzept im Fokus der Argumentation.

Die Kindergartenpädagogin argumentiert, dass Armut explizit nicht im Konzept aufgegriffen wird, aber implizit durch das kind- und bedürfnisorientierte Arbeiten.

K1A argumentiert nach einer kurzen Nachdenkpause („Mmh“), dass Armut „direkt“ kein Themenpunkt ist, „aber indirekt natürlich, weil unser pädagogisches Konzept an den Themen der Kinder und an deren Bedürfnissen aufgebaut ist und wir nicht einfach irgendein Thema nehmen, was für sie ungreifbar ist;“ (I1: Z313-314). Ebenso werden die Bildungsangebote für die Kinder zugänglich gestaltet, was K1A an einem Beispiel veranschaulicht (vgl. I1: Z312-319).

Typ 3: Die Klientel steht für die fehlende Berücksichtigung von Armut im pädagogischen Konzept im Fokus der Argumentation.

Als Ausgangspunkt für die fehlende Berücksichtigung von Armut dient bei den Pädagoginnen die Klientel zur Argumentation.

In diesem Typ wurden folgende zwei Orientierungsrahmen abstrahiert.

Der erste Orientierungsrahmen zeigt sich darin, dass Armut kein Thema im pädagogischen Konzept ist, weil armutsbetroffene Familien keine Klientel der Einrichtung sind. K1B äußert mit leiser gesprochener Stimme: „Ich glaube, nicht. Nein.“ (I3: Z523) Sie argumentiert, dass die von ihnen betreuten Familien „eher gut situiert sind“ (I3: Z524). In einer Elaboration begründet K1B diese Wahrnehmung anhand von Erfahrungen in der Ausbildung mittels eines Vergleichs in Bezug auf die Kleidung der Kinder. Den Unterschied bewertet sie als „extrem“ (I3: Z526) und begründet damit die finanziell „ganz andere Lage“ (I3: Z527) im Kindergarten (vgl. I3: Z523-529).

Im zweiten Orientierungsrahmen bleibt Armut unerwähnt, weil Eltern kein negatives Gefühl vermittelt werden möchte. K2D ist die einzige Pädagogin, die die Frage ohne Nachdenkpause und mit einem betonten „Nein“ (I6: Z362) beantwortet. Dieses „Nein“ erläutert sie im nachfolgenden Satz: „Oiso es steht nix dezidiert drinnen.“ (I6: Z362). Sie argumentiert, dass sie „ja den Eltern net das Gefühl geben -“ (I6: Z362-363). Da das Gefühl der Pädagogin nicht ausgesprochen wird, scheint es ein negatives Gefühl zu sein.

Als Conclusio kann festgehalten werden, dass eine konzeptionelle Thematisierung von Armut aus unterschiedlichen Gründen bisher vernachlässigt wurde.

Positionierung zur Zuständigkeit bzgl. Armutsbekämpfung

In Bezug auf Armutsbekämpfung in elementaren Bildungseinrichtungen wurde ein kurzer Stimulus gesetzt, indem den Kindergartenpädagoginnen erläutert wurde, dass der Ausbau der elementaren Bildungseinrichtungen im aktuellen Regierungsprogramm (2020-2024) unter dem Kapitel der Armutsbekämpfung angeführt wird. In diesem Zusammenhang wurde den Interviewpartnerinnen die Frage gestellt, inwiefern und ob z.B. Kindergärten dies leisten können. Mittels Fallvergleichs konnten drei Typen herausgearbeitet werden.

Typ 1: Kindergärten können keine Armut bekämpfen.

Kindergärten können aufgrund des mit Kosten verbundenen Zugangs, den mangelnden Rahmenbedingungen und fehlender fachlicher Qualifikationen Armut nicht bekämpfen.

Beim Interview zeigten sich bei K2A, K1C und K1D irritierte Gesichter, etwas Ärger und manchmal auch Humor. Alle drei Pädagoginnen stellen in Frage, dass elementare Einrichtungen zur Armutsbekämpfung beitragen können und kritisieren die politischen Überlegungen.

K2A reagiert nach einer längeren Pause und nach einer Zwischenfrage der Interviewerin irritiert und stellt die Frage: „Wie soll das gehen in Wirklichkeit?“ (I2: Z353) Nach einer kürzeren Pause äußert sie die Befürchtung, dass sich „dann wieder irgendwelche Leute für irgendwas verantwortlich“ (I2: Z354) fühlen. Im Anschluss beginnt sie zwei Sätze, die sie abbricht. Sie argumentiert, dass man nach „besten Wissen und Gewissen handeln“ (I2: Z355) muss und bewertet, dass das nicht funktionieren kann. Sie stellt als weitere Frage, wie „die“ (I2: Z356), womit sie Politiker*innen zu meinen scheint, sich das vorstellen. Nachdem die Interviewerin erläutert, wie das Kapitel Armutsbekämpfung aufgebaut ist, folgt eine Elaboration durch K2A, indem sie fragend die Möglichkeit nennt, dass alle Kinder „einfach von 7 bis 17 Uhr im Kindergarten“ (I2: Z359-360) sind. Ironisch fügt sie hinzu: „Wir nehmen sie einfach so lange wie möglich aus der Familie raus, dann kann nicht so viel passieren.“ (I2: Z360-361) und lacht. Sie argumentiert, dass sie diese Erfahrung bereits bei einem Mädchen, das in einer Wohngemeinschaft lebte, gemacht hat (vgl. I2: Z353-356, 359-361, 363-365).

K1C reagiert ebenso mit einer Frage „Unsere Einrichtungen?“ Daraufhin äußert K1C, dass sie das zum ersten Mal hört. Sie argumentiert, dass sie Politik „schon ganz außen vor“ (I4: Z612) lässt mit dem Argument, dass sie sie nervt. Anschließend nimmt sie Bezug zum Ausbau der elementaren Bildungseinrichtungen und fragt sich, wo „sie“ (I4: Z613), womit sie auch die Politiker*innen meinen dürfte, das machen. Sie argumentiert, dass sie es noch nicht gesehen hat und, dass ihre Kolleg*innen und sie am Limit arbeiten. Sie beschreibt den Kindergarten als „Aufbewahrungsstätte“ und fragt: „Was hat das dann mit Armutsbekämpfung zu tun?“ (I4: Z619) (vgl. I4: Z609, 611-620, 622-625).

K1D beginnt die Beantwortung ebenso fragend: „Ja, aber nur der Ausbau der elementaren Bildungseinrichtungen? Was hüft des?“ (I5: Z586) Sie argumentiert, dass die Kindergärten nicht voll sind und dies der Maßnahme widerspricht. Anschließend beginnt K1D Wünsche zu formulieren, die sie als wichtig erachten würde. Aus diesen Ausführungen zeigt sich das Orientierungsmuster, dass Armutsbekämpfung aufgrund fehlender Qualifikationen, mangelnder Rahmenbedingungen und der mit Kosten verbundene Zugang zum Kindergarten als nicht umsetzbar wahrgenommen und abgelehnt wird (vgl. I5: Z586-587).

Typ 2: Kindergärten als Orte zur Verbesserung von Bildungschancen

Der Kindergarten kann Armut durch die Verbesserung von Bildungschancen bekämpfen, wobei der Besuch des Kindergartens hierfür kostenlos sein muss.

Beispielsweise argumentiert K1A die Armutsbekämpfung mit der Verbesserung von Bildungschancen. Wie in der Eingangspassage (vgl. Kap. 7.1.1) erläutert sie auch an dieser Stelle, dass der Bildungsweg nicht bestimmt werden soll von den finanziellen Ressourcen der Eltern. Stattdessen solle er „für alle halbwegs gleich“ (I: 1 Z353) sein. Damit dies möglich ist, führt K1A aus, dass der Kindergarten kostenfrei sein muss. Dies betont sie kurz darauf ein weiteres Mal und führt in der Konklusion an, dass er als „Bildungseinrichtung“ kostenfrei sein muss. Armutsbekämpfung in elementaren Einrichtungen wird daher mit der Bildungspolitik verknüpft (vgl. I1: Z350-357).

Typ 3: Kindergärten als Orte zur Kompensation von Armutserfahrungen

Der Kindergarten kann Armut bekämpfen, indem er Mangelserfahrungen von armutsbetroffenen Kindern kompensiert.

Folgende zwei Orientierungsrahmen wurden zu diesem Typ abstrahiert:

Im ersten Orientierungsrahmen wird der Kindergarten als Ort dargestellt, in dem Kinder keine Armutserfahrungen machen. Die Bedürfnisse der Kinder nach Nahrung, Kleidung und Bildung können im Kindergarten erfüllt werden. K1B scheint anfangs kritisch zu sein, aber könnte sich vorstellen, dass allen Kindern „das gleiche Grundgerüst mitgegeben werden muss“ (I2: Z561). Dies differenziert K1B, indem Kinder keine Armutserfahrungen in Einrichtungen „zu spüren bekommen“ (I2: Z564). Sie führt aus: „Wenn das Kind zu mir kommt in den Kindergarten, hat es Stifte, hat es etwas zum Anziehen, wenn nicht (...) gibt es auch Wechselgewand. (...) Es gibt etwas zu essen und es wird gebildet.“ (I2: Z564-567) In der Konklusion führt K1B aus: „Das könnt ich mir vorstellen, dass ein gewisses Grundgerüst herrscht, wo das Kind nicht von Armut betroffen ist, wenn es im Kindergarten ist.“ (I2: Z567-569) Armutsbekämpfung wird in dieser Orientierung durch Einrichtungen als armutsfreie Orte konstruiert (vgl. I3: Z556-572).

Im zweiten Orientierungsrahmen wird der Kindergarten als Ort zur Kompensation von Bedürfnissen wie Essen und Betreuung dargestellt. Damit zeigt sich eine Homologie mit der eben erwähnten Orientierung. Allerdings zeigt sich auch eine Kontrastierung, indem der Kindergarten auch einen Ort zur Kompensation elterlicher Defizite darstellt. K2D bejaht eine mögliche Armutsbekämpfung durch die Einrichtungen und argumentiert: „Ja, wir als Kindergarten können das für die Kinder, dass sie warmes Essen haben, dass sie gut aufgehoben sind, dass sie im Trockenen sitzen.“ (I2: Z408-409) Während an dieser Stelle diese Aussage eine homologe Orientierung zu K1B darstellt, verändert die Wiedergabe eines Dialoges zwischen K2D und ihren Kolleginnen den Orientierungsgehalt. Darin führt K2D aus, dass die Kinder im Kindergarten besser aufgehoben seien als zuhause, wo sie „nur vor den Fernseher gesetzt“ (I2: Z413-414) werden (vgl. I2: Z408-416).

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass die Zuständigkeit bzw. der politische Auftrag von elementaren Bildungseinrichtungen in der Armutsbekämpfung uneindeutig ist, da Unklarheiten und unterschiedliche Zugänge von Kindergartenpädagoginnen geäußert werden. Auffallend ist, dass sich die Orientierungen der Pädagoginnen K1A, K1B und K2D zu Armut in der Wahrnehmung der Armutsbekämpfung widerspiegeln (vgl. Kap. 7.1).

7.2.3 Typen zum Bereich der Interventionen

Im Zuge dieses Unterkapitels werden die Orientierungen zu den gesetzten Interventionen der Kindergartenpädagoginnen dargestellt. Im Vergleich zum vorangegangenen Unterkapitel wird in diesem Kapitel überwiegend auf narrative Elemente zurückgegriffen, wodurch Handlungsmotive rekonstruierbar werden.

Zugänge zur Interventionssetzung

Zu den Formen der Interventionssetzungen ließen sich zwei Typen abstrahieren.

1. Typ: Interventionen auf der Beziehungsebene

Interventionen auf der Beziehungsebene stehen im Fokus. Familien mit Armutserfahrungen wird mit Werten wie Wertschätzung und Respekt begegnet. Es werden Gespräche mit

den Familien über deren Belastungen geführt, um darauf aufbauend Strategien zum Umgang mit diesen Belastungen gemeinsam zu finden.

Dieser Typ ist bei den Pädagoginnen K2A und K1D im Vordergrund. In Bezug auf die Orientierungsqualität verweisen beide Pädagoginnen darauf, dass das Angenommen werden, die Wertschätzung, der Respekt und ein Begegnen auf Augenhöhe zentrale Werte sind. K1D äußert hierzu: „und wenn ich da [Kindergarten, Anm. d. Verf.] rein geh, bin ich hoffentlich gleichwertig wie dieser oder jener oder auch mit einem Respekt und Wertschätzung gegenüber.“ (I5: Z276-277) In Bezug auf die Interaktionsqualität zeigt sich, dass die Pädagoginnen über Belastungen mit den Familien sprechen. Sie versuchen gemeinsam mit den Eltern die Probleme zu lösen und betonen, dass sie nicht für die Eltern Probleme lösen können. Sie verstehen es auch, wenn Eltern aufgrund von Belastungen Hilfe ablehnen, setzen aber auch Grenzen und klären auf. Weiters wird an entsprechende Stellen vermittelt, wenn eigene Professionsgrenzen übertreten werden würden. K1D beschreibt diesbezüglich: „Aber ich seh mich jetzt eher als Begleiter, also wirklich für die Familien, sie zu unterstützen, zu schauen, wie kann ich sie unterstützen“ (I5: Z532-533). Nachfolgend differenziert sie: „Sie ein Stück weit begleiten zu können, soweit es von mir mit meinem Angebot, was ich setzen kann und mit °meiner Persönlichkeit.“ (I5: Z539-540). K2A beschreibt: „Sonst find ich, kannst ihnen schon einfach das Gefühl geben, dass sie nicht mehr oder weniger wert sind als alle anderen, dass sie sich hier auf Augenhöhe begegnen, dass sie genauso wertgeschätzt werden. (...) Also dass es einfach auch ein Ort ist, wo man ein offenes Ohr hat.“ (I2: Z263-269). Handlungsleitend für die Pädagoginnen ist daher, dass Lösungen gefunden werden, um längerfristig Belastungen zu vermindern.

2. Typ: Interventionen auf der Strukturebene

Der zweite Typ zeigt, dass vorwiegend Interventionen gesetzt werden, um materielle Mangellagen in Familien zu vermindern.

K1A, K1B, K1C, K2D sind Stellvertreterinnen dieses Typs. Die Kindergartenpädagoginnen richten ihr Handeln auf die Verminderung der materiellen Mangellagen beim Kind aus. Interventionen stellen die Leihgabe von Ersatzkleidung durch den Kindergarten, Vereinbarungen von Ratenzahlungen sowie zur Befreiung der Essenskosten, Kleider- und Spiel-spendenaktionen und kleinere Geschenke (z.B. Stifte) dar. Eltern werden bei Gesprächen Tipps zu „Angeboten für Kinder, die wenig bis nichts kosten“ (I3: Z337) gegeben oder Geschäfte vorgeschlagen, „wo man (...) auch günstigere Sachen herkrieg“ (I1: Z217). K1C und K2D versuchen zusätzlich mit privaten finanziellen Mitteln möglichen materiellen Armutserfahrungen gegenzusteuern. K2D betont, dass sie und Kolleg*innen mit privatem Geld Geburtstagskuchen kaufen, wenn es sich die Eltern nicht leisten können (vgl. I6: Z10-14). K1C erzählt, dass sie mit dem Mädchen, das sie früher betreut hat, jedes Jahr zu Weihnachten einkaufen gefahren ist und dieses sich für circa 50-60€ Sachen aussuchen durfte (vgl. I4: Z50-58). Das Handeln der Kindergartenpädagoginnen ist damit auf die Linderung der unmittelbaren Mangellage ausgerichtet.

Umgangsweisen bei der Interventionssetzung

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Zugänge die Pädagoginnen zur Setzung von Interventionen haben, liegt der Fokus in den folgenden Ausführungen darauf, wie die Pädagoginnen Interventionen durchführen, wenn Belastungen wahrgenommen werden. Die Orientierungen hierfür fanden sich im Material in drei Ausprägungen wieder.

1. Typ: Aktives Zugehen auf Familien und Offenheit gegenüber Belastungen

Die Kindergartenpädagoginnen nehmen Belastungen wahr, gehen aktiv auf die Familien zu und leiten Interventionen ein. In Gesprächen wird versucht, mit den Eltern über mögliche Schwierigkeiten zu sprechen bzw. werden auch Interventionen wie z. B. Ratenvereinbarungen oder Kleiderspenden gesetzt.

K1C und K1D können diesem Typ zugeordnet werden. In der Situation der Pädagogin aus der Fallvignette würden beide Pädagoginnen mit der Mutter ein Gespräch führen. K1C würde im Gespräch dabei versuchen zu erreichen, dass die Mutter sich öffnet, sodass sie über ihre möglichen Probleme erzählt und ihr ggf. Informationen für Anlaufstellen anbieten kann (vgl. I4: Z464-480). Nachdem K1D in der Rolle als Leitung Thomas' Pädagogin gefragt hätte, ob die Mutter Unterstützung braucht, würde sie auf alle Fälle im Gespräch die Eltern über die Wichtigkeit von gewissen Materialien aufklären (vgl. I5: Z668-672, 674-677). Generell geht bei K1D aus zahlreichen weiteren Passagen hervor, dass sie mögliche finanzielle Belastungen gegenüber Eltern aktiv thematisiert. Sei es in Bezug auf die Monatsbeiträge (vgl. I5: Z63-67), die Ausflugskosten (vgl. I5: Z98-106) oder im Alltag, wenn unpassende Kleidung bei Kindern wahrgenommen wird (vgl. I5: Z28-32, Z679-711).

2. Typ: Unsichere Interventionssetzung bei Belastungen

Die Kindergartenpädagoginnen sind sich bei der Interventionssetzung, z.B. bei Gesprächen, hinsichtlich der Gestaltung unsicher. Es werden zunächst Wege gesucht (z.B. Lösungen auf materieller Ebene; Entwicklungsgespräche, die sich den „positiven“ Blick fokussieren), um das Ansprechen möglicher Belastungen gegenüber den Familien zu vermeiden. Ein Motiv scheint die Befürchtung zu sein, die Eltern durch die Konfrontation zu beschämen oder zu beleidigen.

Im Kontext der Fallvignette beschreibt K1A, dass sie glaubt, dass sie die Mutter fragen würde, ob sie warten kann, um Thomas das Weitermalen zu ermöglichen (vgl. I1: Z174-175). Weiterführend würde sie die Mutter fragen, ob es möglich wäre, dass Thomas Stifte zum Geburtstag bekommt. Darüber hinaus würde K1A die Mutter bei der Suche nach kostengünstigeren Materialien unterstützen (vgl. I1: Z186-191). Weiters erzählt K1A, dass den Kindern in ihrem Kindergarten zum Geburtstag einmal Stifte geschenkt wurden, weil viele Kinder ebenfalls keine hatten. K1A argumentiert hierzu: „Dadurch war auch nicht so-; jeder bekommt die Stifte, also nicht nochmal sowas irgendwie Schambesetztes sowas.“ (I1: Z108-109) (vgl. I1: Z104-110). In beiden Situationen werden mögliche Probleme der Familien in Bezug auf Armut nicht thematisiert. Im Kontext der Geburtstagsgeschenke rechtfertigt K1A die Stifte für alle Kinder, weil sie Familien durch die Gleichbehandlung aller Kinder nicht beschämen.

K2A beginnt ihre Ausführungen in Bezug auf die weitere Vorgehensweise bzgl. der Fallvignette nach einer langen Pause. Sie beschreibt, was im Gespräch mit der Mutter beachtet werden muss, damit sie sich „nicht auf den Schlips getreten fühlt, wenn man was zu ihr sagt.“ (I2: Z235) K2A führt anschließend aus, dass sie im Rahmen eines Entwicklungsgesprächs die Mutter darauf hinweisen würde, dass ihr Sohn gerne malt und Stifte für die Entwicklung wichtig sind. Mögliche (finanzielle) Belastungen, die eine Rolle spielen können, bleiben damit wie bei K1A unerwähnt (vgl. I2: Z234-244). Ähnlich ist es auch bei K1B. Sie äußert sich zur weiteren Vorgehensweise folgendermaßen: „Und vielleicht auch sogar amal ein Gespräch mit der Mutter führen. Aber da würd ich mir echt überlegen, wie-; ich

glaub, dass das auch schwierig is. Weil ich möchte sie ja nicht vor den Kopf stoßen“ (I3: Z384-386). Die Sorge bei K1B, dass sich Eltern „vor den Kopf gestoßen“ fühlen könnten, zeigt sich in zwei weiteren Passagen im Interview (vgl. I3: Z349, Z466-467). K1B führt daraufhin weiter aus, welche Tipps sie der Mutter geben würde. In der Konklusion sagt K1B: „weiß ich nicht, vorher eventuell mit der Mutter sprechen, wies dann ausschaut mit dem Kind.“ (I3: Z404-405) (vgl. I3: Z381-405). Die verwendeten Partikel „vielleicht auch sogar amal“, der abgebrochene Satz und das Adjektiv „schwierig“ deuten auf eine Unsicherheit beim Ansprechen von Belastungen seitens K1B hin. K2A und K1B rechtfertigen ihr scheinbar vorsichtiges Handeln damit, dass sie die Mutter nicht beleidigen möchten.

3. Typ: Verharmlosen der Belastungen von armutsbetroffenen Familien

Die Kindergartenpädagogin setzt Interventionen, aber verharmlost Belastungen im Kontext von Armut, sodass eine tiefgründige Thematisierung der Armut bzw. der Belastungen nicht stattfindet. Ein Motiv scheint zu sein, dass Eltern kein negatives Gefühl, womöglich das Gefühl „arm“ zu sein, vermittelt werden soll.

Beispielsweise erzählt K2D von einem Mädchen, dessen Kleid viel zu groß war. K2D beschreibt, dass sie in derartigen Situationen dem Mädchen das Kleid ausziehen und der Mutter erklären würde, dass es „*einfach unbequem*“ (I6: Z60) war. K2D argumentiert dies damit, dass sie der Mutter „a net das Gefühl geben-“, wobei sie den Satz abbricht (vgl. I6: Z55-60). In einer weiteren Passage beschreibt K2D ihre Vorgehensweise, wenn Eltern mit Problemen an sie herantreten: „dann bin i a imma so, dass i sog: ‚*I versteh Sie, bei mir wars a imma so knapp*‘, so solidarisch, a wens net so is, aber des is ja egal. Nur damit sie net das Gefühl haben-“ (I6: Z364-366). Diese Passage erinnert an die Argumentationslinie zum außer Acht lassen von Armut im pädagogischen Konzept. Es scheint, als möchte K2D Armut nicht thematisieren und auch Eltern damit nicht konfrontieren. Obwohl Armut laut den Erzählungen eine präsenste Problematik darstellt, soll sich niemand „arm“ fühlen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich Schwierigkeiten bei der Interventionssetzung aus verschiedenen Gründen in diesem Kapitel bei der Mehrheit der Pädagoginnen abzeichnen.

7.2.4 Typen zum Bereich der Sozialen Arbeit im Kindergarten

Sichtweisen zur Implementierung von Sozialer Arbeit im Kindergarten

In Bezug auf die Sichtweisen zur Implementierung von Sozialer Arbeit im Kindergarten konnten drei verschiedene Typen konstruiert werden. Es wurden Passagen, in denen die Pädagoginnen von sich das Thema aufgegriffen haben, und die Passage, in der Soziale Arbeit durch die Interviewerin eingeführt wurde, analysiert und interpretiert. Evident wird auch eine konjunktive Erfahrung, indem fast alle Pädagoginnen die trägerinterne Beratung als Vergleichshorizont heranziehen.

*1. Typ: Positive Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen*

Die Kindergartenpädagoginnen stehen der Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen positiv gegenüber, insbesondere einem möglichen Austausch und einer Vernetzung mit weiteren Professionen.

Die Kindergartenpädagoginnen K1A, K2A, K1C und K1D sprechen von sich aus diese Thematik im Interview an. K1A führt aus, dass sie mit Sozialarbeiter*innen „leider noch nicht so viel“ (I1: Z259) zusammengearbeitet hat. Sie argumentiert, dass es „leider im elementarpädagogischen Bereich sehr wenig“ (I1: Z259-260) gibt. K2A nennt als notwendige Ressource zur Armutsbekämpfung ein „multiprofessionelles Team“ (I2: Z368). K1C beschreibt ihre Idee der Anstellung von Menschen „in diese Richtung a Sozialbetreuer“ (I4: Z248) im Kontext einer Unterstützung von Familien mit Belastungen. K1D äußert in einer Passage, dass „a bissl wehtut“ (I5: Z547), wenn aufgrund des Datenschutzes das Netzwerk zurückgegangen ist. In diesem Kontext beschreibt sie auch die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe, die ebenfalls durch die Datenschutzbestimmungen leidet (vgl. I5: 547-566). Anhand der Skizzierung dieser Aspekte zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit anderen Professionen, u. a. Sozialarbeiter*innen, für die Pädagoginnen vorstellbar ist. Weiterführend ergibt sich für die Pädagoginnen der Austausch als wesentliche Aufgabe in der Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen. K1A wünscht sich ein Team, das sie heranziehen kann und das in den Kindergarten kommt. Sie äußert „eh schon wie wir es mit der Beratung haben“ (I1: Z381-382) und verweist damit, dass die Zusammenarbeit ähnlich der trägerinternen Beratung gestaltet werden könnte. Wesentlich ist für sie eine intensivere, trägerübergreifende und von verschiedenen Institutionen vernetzende Zusammenarbeit (vgl. I1: Z380-391). K2A argumentiert: „Es braucht einfach verschiedene Blickwinkel auf verschiedene Situationen. (...) Es braucht einfach einen Austausch aus vielen verschiedenen Sichtweisen, die sich dann zu irgendwas Gutem zusammenschließen können“ (I2: Z370-372). K1C betont die Möglichkeit der Anstellung von Sozialbetreuer*innen, dass sie und die Kinder sich im Alltag kennenlernen können und mögliche Belastungen bei den Kindern festgestellt werden können. Weiters könnte sich K1C vorstellen, dass die Sozialbetreuer*innen Familienarbeit leisten und ein Austausch sowie Reflexion mit ihnen stattfinden kann (vgl. I4: Z631-637, 651-656, 659-677). K1D würde ein Setting zum Austausch gut finden (vgl. I5: Z762-763). Weiterführend wird von den Pädagoginnen K1A, K2A und K1D eine Zusammenarbeit angestrebt, die auf dem Konzept einer Interdisziplinarität beruht. Für sie fungiert die Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen und anderen Professionen als positiver Horizont, aber wird in ihrem Wirkungsbereich eingegrenzt, indem die Sozialarbeiter*innen „nicht fix in der Gruppe sein müssen“ (I1: Z380)), „nicht ständig da sein“ (I2: Z383), „net unbedingt im Haus sein“ (I5: Z760) müssen. Lediglich K1C strebt mit ihren Ideen und einer Anstellung von Sozialbetreuer*innen nach einer tiefgreifenderen Zusammenarbeit. Im Vergleich zu den nachfolgenden Orientierungen werden mögliche Nachteile von Sozialarbeiter*innen im Kindergarten auch nur kurz angeschnitten, sodass es scheint, dass diese keine große Bedeutung haben.

*2. Typ: Skeptische Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen*

Sozialarbeiter*innen sollen im Setting des Kindergartens mit den Kindergartenpädagog*innen und nicht mit den Eltern zusammenarbeiten. Sie stellen eine wichtige Ressource für Fragen der Kindergartenpädagog*innen dar.

Bereits am Beginn antwortet K1B auf die Frage, was sie davon denkt, wenn Sozialarbeiter*innen im Kindergarten involviert sind: „Glaub ich, ist auch fein. Aber da würde- Ist auch schwierig.“ (I3: Z656) Mit dem Beginn des Satzes mit „glaub ich“ scheint sich eine

Unsicherheit anzudeuten. Ebenso kommt es nach der Einschätzung mit „fein“, zu einem „aber“, womit sich möglicherweise eine Eingrenzung der vorerst positiven Orientierung ankündigt. Diese Eingrenzung erfolgt mittels einer Opposition und den Wörtern „auch schwierig“.

In der Proposition führt K1B aus, dass man „gemeinsam“ (I3: Z657) mit den Sozialarbeiter*innen arbeiten müsste. Im Anschluss differenziert sie diese Aussage, indem laut K1B die Zusammenarbeit „schon eng mit den Pädagoginnen sein“ (I3: Z657-658) muss. K1B äußert zur Vorgehensweise: „und, dass ich die eventuell anfordern kann. Dass ich, sobald ich merke, da passt, was nicht. So wie bei Beratung. Dass ich zuerst die Eltern anspreche, weil im Prinzip sind ja wir das Team, die Eltern und ich, und dann eben erst eine zusätzliche Person.“ (I3: Z658-660) Im Vergleich zu K1A und K2D, die explizit ausdrücken, dass Sozialarbeiter*innen Familienarbeit übernehmen könnten, scheint K1B dies abzulehnen. K1B begründet, dass es schwierig sein könnte, wenn „jemand kommt, der nicht da ist, den kennen sie nicht, keine Beziehung aufgebaut und der sagt mir dann, wie's jetzt rennt.“ (I3: 661-662) Das „mir“ könnte darauf hindeuten, dass sich K1B mit den Eltern identifiziert. Es folgt eine Konklusion mittels Bewertung, dass K1B dies schwierig findet. Im Anschluss kommt es zu einer Opposition, indem K1B äußert, dass sie sich Sozialarbeiter*innen für Eltern schon vorstellen kann. Sie validiert, dass sie sich das gut vorstellen kann, v. a., „wenn sich die Person auskennt“ (I3: Z664). Ist dies der Fall, würde K1B selbst nachfragen. In der Konklusion äußert K1B, dass Sozialarbeiter*innen für sie, für die Eltern und die Kinder eine Ressource darstellen könnten (vgl. I3: Z656-666).

In einer weiteren Passage erfolgt die immanente Frage der Interviewerin, ob etwas mit Sozialarbeiter*innen schwierig werden könnte. Darauf antwortet K1B: „Ja, es ist halt doch ein anderer Bereich und wir haben halt doch unterschiedliche @Ausbildungen@.“ (I3: Z670-671) Es zeigt sich, dass K1B anfangs mögliche Schwierigkeiten validiert und anschließend auch argumentiert, dass Schwierigkeiten aufgrund einer anderen Disziplin und einer anderen Ausbildung denkbar sind. Im Anschluss beschreibt K1B verschiedene Möglichkeiten an Ausbildungen, die für Sozialarbeiter*innen im Kindergarten geeignet sein könnten, wobei sie die Zusammenarbeit insgesamt als „schwierig“ (I3: Z662) bewertet. Es scheint sich hier aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen und Disziplinen ein nicht aufzulösendes Dilemma bei der Pädagogin abzubilden. Im Anschluss äußert K1B wieder ihre Ambivalenz, indem sie feststellt, dass Sozialarbeiter*innen zum einen eine Ressource sein können. Zum anderen argumentiert sie, haben Sozialarbeiter*innen durch „den anderen Bereich“ (I3: Z670) und deren Ausbildung keinen Einblick in den Kindergarten und die Entwicklung von Kindern. K1B äußert: „und der [Sozialarbeiter, Anm. d. Verf.] kommt da dann rein, kann, glaub ich, viel zerstört werden.“ (I3: Z679-680). In diesem Kontext scheinen die andere Disziplin und die andere Ausbildung eine mögliche Bedrohung für die pädagogische Arbeit zu sein. K1B greift daher wieder auf ihre Idee zurück, dass die Sozialarbeiter*innen eng mit den Kindergartenpädagog*innen zusammenarbeiten und dann erst mit den Eltern. Anschließend hat K1B die Idee: „oder, dass ich echt nur mit den Sozialarbeiter*innen spreche und ich führe dann Gespräche mit den Eltern und sag: „*Schauen Sie, es gibt diese Stelle und da, wo Sie sich hinwenden können.*“ (I3: Z682-683) Um der Bedrohung zu entgehen, scheint K1B die Lösung zu finden, dass „nur“ sie mit Sozialarbeiter*innen spricht und sie, wobei sie auch das „ich“ wieder betont, anschließend die Eltern berät bzw. an Anlaufstellen weitervermittelt. In der Konklusion äußert K1B, dass

Sozialarbeiter*innen eine Ressource für sie darstellen würden (vgl. I3: Z670-686). Es scheint, als würde dieses Dilemma aufgelöst werden können, indem Sozialarbeiter*innen ausschließlich für K1B als Ansprechpartnerinnen dienen. Sozialarbeiter*innen stellen sich nur so lange als positiver Horizont dar, solange sie nicht mit Eltern zusammenarbeiten. Es zeigt sich damit eine multidisziplinäre Ausrichtung in der Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen.

*3. Typ: Besorgte Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen aufgrund möglicher Stigmatisierungsprozessen*

Sozialarbeiter*innen stellen eine Ressource für das Leisten von Familienarbeit dar. Zugleich besteht die Sorge vor einer möglichen Stigmatisierung des Kindergartens als ein Kindergarten für „Arme“.

Für K2D würden Sozialarbeiter*innen eine Ressource für Kindesbeobachtungen und die Familienarbeit darstellen (vgl. I6: Z426-427). K2D äußert auch die Sorge: „Dass die Eltern das Kind abmelden, weil sie Angst haben, dass irgendwie, das Ansehen, sie wollen net in an Kindergarten in die Gruppe rein, wo die ‚Ormen‘ sind.“ (I6: Z473-474)) K2D äußert einen Nachteil und beschreibt eine mögliche Angst der Eltern vor einer Stigmatisierung. Sie validiert diesen Satz. Dem bisherigen positiven Horizont tritt nun ein negativer Gegenhorizont, nämlich die Angst vor einer Stigmatisierung des Kindergartens gegenüber. In einer weiteren Passage greift K2D nochmals darauf zurück und äußert in der Konklusion: „Aber so denk i mir, solangs nicht abgestempelt wird, das ist ein Kindergarten für Arme. I siach sonst keine Nachteile, i siach nur Vorteile.“ (I6: Z481-482). Es macht den Eindruck, dass Sozialarbeiter*innen zwar als positiver Horizont fungieren, dem aber die Angst einer möglichen Stigmatisierung als Kindergarten für „Orme“ als negativer Horizont gegenübersteht, womit sich ein Orientierungsdilemma abbildet. Eine mögliche Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen würde möglicherweise mit Ängsten vor Stigmatisierungsprozessen einhergehen. Während bei den Ausführungen zum pädagogischen Konzept und zur Interventionssetzung vordergründig war, dass die Eltern nicht das Gefühl bekommen „arm“ zu sein, äußert nun K2D die Angst, dass eine Gruppe bzw. der Kindergarten durch das Mitwirken von Sozialarbeiter*innen als Ort für „Arme“ durch Sozialarbeiter*innen wahrgenommen wird. Es scheint, als solle die Armutproblematik vom Kindergarten ferngehalten werden, obwohl sie zugleich laut den Erzählungen von K2D präsent ist.

7.2.5 Resümee - Übersicht über die rekonstruierte Typologie

Eine Übersicht der abstrahierten sinngenetischen Typen gibt die nachfolgende Tabelle. Die Typologie veranschaulicht, „in welchem *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen“ (Nohl 2017: 43, Hⁱ.°O.) sich die Kindergartenpädagoginnen mit der Thematik der Armut und damit verbundenen biopsychosozialen Belastungen von Familien auseinandersetzen.

Zur besseren Übersicht erfolgt die Darstellung auf der nächsten Seite.

Übersicht: Typologie		
Wahrnehmung von armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen		
Typ 1: Bewusste Wahrnehmung von Armut und damit verbundenen biopsychosoziale Belastungen (K1A, K2A, K1C, K1D, K2D)	Typ 2: Wahrnehmung von biopsychosozialen Belastungen ohne Rückschlüsse auf eine mögliche Armutssproblematik (K1B)	
Haltung gegenüber armutsbetroffenen Familien und deren biopsychosozialen Belastungen		
Typ 1: Verstehende und verständnisvolle Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen (K1A, K2A, K1D)	Typ 2: Ambivalente Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen (K1B, K1C)	Typ 3: Defizitorientierte Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen (K2D)
Positionierung zur Unterstützung armutsbetroffener Familien und deren biopsychosozialen Belastungen		
Typ 1: Die Familie als Ganzes ist im Blick des professionellen Handelns. (K2A, K1D)	Typ 2: Das Kind ist im Fokus des professionellen Handelns. (K1A, K1B, K1C, K2D)	
Positionierung zum pädagogischen Konzept		
Typ 1: Die Erkenntnis der fehlenden Berücksichtigung von Armut im pädagogischen Konzept steht im Fokus der Argumentation. (K2A, K1C, K1D)	Typ 2: Das pädagogische Handeln steht für die fehlende Berücksichtigung von Armut im pädagogischen Konzept im Fokus der Argumentation (K1A)	Typ 3: Die Klientel steht für die fehlende Berücksichtigung von Armut im pädagogischen Konzept im Fokus der Argumentation. (K1B, K2D)
Positionierung zur Zuständigkeit bzgl. Armutsbekämpfung		
Typ 1: Kindergärten können keine Armut bekämpfen. (K2A, K1C, K1D)	Typ 2: Kindergärten als Orte zur Verbesserung von Bildungschancen (K1A)	Typ 3: Kindergärten als Orte zur Kompensation von Armutserfahrungen (K1B, K2D)
Zugänge zur Interventionssetzung		
Typ 1: Interventionen auf der Beziehungsebene (K2A, K1D)	Typ 2: Interventionen auf der Strukturebene (K1A, K1B, K1C, K2D)	
Umgangsweisen bei der Interventionssetzung		
Typ 1: Aktives Zugehen auf Familien und Offenheit gegenüber Belastungen (K1C, K1D)	Typ 2: Unsichere Interventionssetzung bei Belastungen (K1A, K2A, K1B)	Typ 3: Verharmlosen der Belastungen von armutsbetroffenen Familien (K2D)
Sichtweisen zur Implementierung Sozialer Arbeit im Kindergarten		
Typ 1: Positive Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen (K1A, K2A, K1C, K1D)	Typ 2: Skeptische Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen aufgrund der unterschiedlichen Professionen (K1B)	Typ 3: Besorgte Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in elementaren Bildungseinrichtungen aufgrund möglicher Stigmatisierungsprozessen (K2D)

Tab. 2: Darstellung der Typologie

Die Darstellung der Typologie veranschaulicht die rekonstruierten Typen in den jeweiligen Bereichen. Die Mehrdimensionalität der Armutsthematik und Armut als ein Tabuthema scheinen dazu zu führen, dass die verschiedenen Sichtweisen und Deutungen der Kindergartenpädagoginnen unterschiedliche Zugangsweisen auf der Handlungsebene hervorbringen, wobei hier nur teilweise lineare Zusammenhänge zwischen den Bereichen feststellbar sind.

Unter anderem spiegelt sich die unbewusste Wahrnehmung von Armut in den handlungsleitenden Orientierungen insofern wider, als dass der Kindergarten als ein armutsfreier Ort gesehen wird. Um diese Konstruktion aufrechtzuerhalten, werden Interventionen vorwiegend auf der materiellen Ebene mit dem Fokus auf das Kind gesetzt (vgl. KB1).

Werden Eltern mit einer defizitorientierten Haltung wahrgenommen, so übernimmt der Kindergarten auf der Handlungsebene sowohl hinsichtlich der aus der Perspektive der Pädagogin gering eingeschätzten Erziehungskompetenz als auch der mangelnden materiellen Ausstattung eine Kompensationsfunktion. Weiters zeigen sich Schwierigkeiten in der Thematisierung von Armut, da damit mögliche Stigmatisierungsprozesse einhergehen könnten (vgl. K1D).

Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich zwischen der Positionierung der Pädagoginnen für die Familie und den Interventionen auf der Beziehungsebene. Dieser bringt zum Ausdruck, dass die Offenheit für familiäre Belastungen sich auch auf der Handlungsebene durch eine beziehungsorientierte Zugangsweise ausdrückt (vgl. K2A, K1D).

Abschließend erscheint interessant, dass eine verstehende und verständnisvolle Haltung der Kindergartenpädagoginnen nicht zwangsläufig damit einhergeht, dass die Familie im Fokus des Handelns steht (vgl. K1A) bzw. eine sichere und aktive Zugangsweise zu den Familien erfolgt (vgl. K2A).

Um die verschiedenen Umgangsweisen mit der Armutsthematik und die zugrundeliegenden Orientierungen besser nachvollziehen zu können, werden diese im nächsten Kapitel vertiefend interpretiert und unter Hinzunahme von Literatur und anderwärtigen empirischen Forschungsergebnissen diskutiert.

8. INTERPRETATION UND DISKUSSION ZENTRALER ERGEBNISSE

Nach der Darstellung der Orientierungsrahmen und der abgeleiteten Typologie konzentriert sich dieses Kapitel auf die Interpretation und Diskussion der empirischen Forschungsergebnisse. In diesem Rahmen erfolgt zugleich die Beantwortung der einzelnen Subforschungsfragen.

8.1 Arm oder nicht arm? – Wahrnehmung von Armut

Dieses Unterkapitel widmet sich der ersten Unterfrage, welche lautet:

Nehmen Kindergartenpädagoginnen armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen wahr, und wenn ja, in welcher Weise?

Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Mehrheit der interviewten Kindergartenpädagoginnen Armut und damit verbundene biopsychosoziale Belastungen bei ihrer Klientel wahrnehmen. Armut und damit in Wechselwirkung stehende Belastungen werden von den Pädagoginnen mit Begriffen wie „Zusammenspiel“ (I1: Z22), „Abwärtsspirale“ (I2: Z121) oder „Spirale“ (I3: Z80, I4: Z62) zum Ausdruck gebracht. Bei den Kindern wird eine mögliche Armutsbetroffenheit vorwiegend anhand materieller Indikatoren, insbesondere der Kleidung, und anhand sozialer Indikatoren wie mangelnder Teilhabemöglichkeiten bei Ausflügen, Kursen etc. thematisiert. Weiters werden Symptome wie „Dauermüdigkeit“, Aggression, körperliche bzw. emotionale Unruhe, Verhaltensauffälligkeiten und ein Rückzugsverhalten bei den Kindern von den Pädagoginnen im Zusammenhang mit Armut

wahrgenommen. Bei den Eltern stellen hingegen Zahlungs- und Finanzierungsschwierigkeiten als materielle Indikatoren, niedrige Bildungsabschlüsse bzw. keine Ausbildung sowie keine berufliche Tätigkeit als kulturelle Indikatoren zentrale Bestimmungskriterien für eine mögliche Armutsbetroffenheit dar. Im Kontext ihrer psychischen Verfassung werden Symptome wie Erschöpfung, Depression, Stress, Überforderung, Vereinsamung und Belastungen durch den Job genannt. Aus den Erzählungen der Pädagoginnen geht hervor, dass häufig alleinerziehende Elternteile, Familien mit mindestens drei Kindern („Mehrkindfamilien“) und Familien mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen Protagonist*innen ihrer Erfahrungen sind. Weiterführend werden neben Armut als Geldarmut auch Formen wie emotionale Armut oder Bildungsarmut von den Pädagoginnen ergänzt.

Aus diesen Ausführungen ergeben sich vier zentrale Erkenntnisse:

Erstens lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass die interviewten Kindergartenpädagoginnen Armut in ihrer Mehrdimensionalität (vgl. Kap. 2.3.3) wahrnehmen und ihren Ausführungen verschiedene Armutskonzepte (vgl. Kap. 2.1) zugrunde liegen. Sie erläutern Armut anhand des Indikators Einkommen bzw. Geld, womit sie sich des Konzeptes der relativen Armut bedienen. Armut und verbundene Belastungen in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Gesundheit und Partizipation werden wahrgenommen, worin sich der Lebenslagenansatz als Bestimmungsgröße für Armut widerspiegelt. Überdies werden die begrenzten und eingeschränkten Wahlmöglichkeiten von v. a. alleinerziehenden Elternteilen oder Elternteilen mit Migrationshintergrund bzgl. ihrer Berufe, von Kindern bzgl. des Besuchs von Zusatzkursen, sowie von Familien bzgl. der Wahl der Bildungseinrichtung (private/städtische Einrichtung) von manchen Kindergartenpädagoginnen problematisiert. Damit kommt der Ansatz der Verwirklichungschancen zum Ausdruck. Im Kontext von nicht gegebenen Teilhabemöglichkeiten von Kindern (z.B. bei Ausflügen) werden ebenso Exklusionserfahrungen thematisiert. Offen bleibt bei diesen Ausführungen, inwiefern die Kindergartenpädagoginnen über diese Konzepte informiert sind und damit bewusst verschiedene Zugänge zur Erkennung von Armutserfahrungen heranziehen.

Zweitens nehmen die Kindergartenpädagoginnen in Verbindung mit Armut stehende psychische Symptome sowohl bei Kindern als auch bei deren Eltern wahr. Darin zeigt sich, dass Armut einen biopsychosozialen Risikofaktor für die Entwicklung eines Kindes darstellen kann (vgl. Kap. 3.3). Weiters beschreiben die interviewten Pädagoginnen in ihren Erfahrungen, dass die mit Armut verbundenen biopsychosozialen Belastungen sich auf das elterliche Verhalten auswirken. Eine Gefährdung des Kindeswohls wird durch Armut per se nicht wahrgenommen, sondern erst, wenn durch das elterliche Verhalten das Wohl des Kindes gefährdet ist (vgl. Kap. 3.3.2).

Drittens spiegelt sich das erhöhte Risiko für die Armutsbetroffenheit von bestimmten Personengruppen in den Erfahrungen der Kindergartenpädagoginnen wider (vgl. Kap. 2.3.2). Viertens verweist die Nennung weiterer Formen von Armut auf die Komplexität dieser Thematik, sodass immer wieder neu fokussiert werden muss, von welcher „Art“ von Armut gesprochen wird. Forschungen aus Deutschland weisen ebenso auf dieses Phänomen hin (vgl. Gleich/Leinhäupl-Wilke 2005: 5, Simon et al. 2019: 399). Überdies werden damit die angeführten Konstruktionen von Kinderarmut in Kap. 3.1.1 im Habitus der interviewten Kindergartenpädagoginnen sichtbar.

Schwierigkeiten bei der Bestimmung und Wahrnehmung von Armut in der pädagogischen Praxis scheinen sich hingegen bei Pädagogin K1B abzubilden. Sie nimmt zwar Belastungen von Familien wahr, aber es macht den Eindruck, dass sie diese nicht in der Armutsproblematik verortet. Möglicherweise zeigt sich darin das Problem, welches Butterwegge (2010c) sowie Schenk und Moser (2010) darlegen (vgl. Kap. 2.3.1). Ausgangspunkt ist das Konzept der absoluten Armut bei K1B, wodurch eine Diskrepanz zutage tritt: Persönliche Vorstellungen zu Armut stimmen mit gegebenen Armutserfahrungen von Familien in der Praxis nicht überein. Dadurch werden Armutserfahrungen, die auf einem Konzept wie der relativen Armut beruhen, nur schwer oder gar nicht erkannt.

Nach der Ausführung der Kriterien, die den Kindergartenpädagoginnen zur Bestimmung und Wahrnehmung von Armut und damit verbundenen Belastungen zugrundeliegen, erfolgt im nächsten Schritt die Interpretation und Diskussion der Haltungen der Pädagoginnen gegenüber armutsbetroffenen Familien und deren Belastungen.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen drei verschiedene Typen, durch die sich die Haltung von Pädagoginnen ausdrückt: Der erste Typ, der eine verstehende und verständnisvolle Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen zeigt, nähert sich einer armutssensiblen Haltung (vgl. Kap. 4.2.1) insofern an, indem Armut als strukturelles und gesellschaftliches Problem und nicht als individuelles Problem von Familien erkannt wird. Weiterführend werden auch Handlungsmuster der Familien als deren Strategien verstanden, um ihre schwierigen Lebenssituationen bewältigen zu können.

Im Vergleich hierzu werden von Typ 2, der eine ambivalente Haltung gegenüber Familien und ihren Belastungen hervorbringt, die Lebenssituationen von armutsbetroffenen Familien und die elterlichen Handlungsweisen Bewertungen unterzogen, wodurch unreflektierte Normalitätsvorstellungen (vgl. Kap. 4.2.1) der Kindergartenpädagoginnen zum Vorschein kommen. Sie können dazu führen, dass die Handlungsweisen der Eltern von dem „Ursprungsproblem“ der Armut abgelöst werden und als ein individuelles Scheitern kategorisiert werden.

Der dritte Typ nimmt eine defizitorientierte Haltung gegenüber Familien ein, indem das Problem der Armut individualisiert wird, armutsbetroffene Eltern hinsichtlich ihrer Leistungs- und Erziehungsfähigkeit differenziert und Stigmatisierungsprozesse vollzogen werden (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 4.2.1). Orientierungen zur Differenzierung von armutsbetroffenen Eltern bilden sich ebenso in Forschungen aus Deutschland ab. In einer Forschungsarbeit von Kerle et al. werden Eltern zum einen als „Kompensationsfähige[n]“ (Kerle et al. 2019: 44) und zum anderen als „Nichtkompensationsfähige[n]“ (ebd.) definiert. Vorstellungen von „guter“ oder „schlechter“ Elternschaft“ (Simon et al. 2019: 399) finden sich in den Forschungsergebnissen von Simon et al. Theoretisch verortet wird dies von den Forscher*innen in dem Konzept der „würdigen“ und „unwürdigen“ Armen (vgl. Kerle et al. 2019: 46-47, Simon et al. 2019: 401). Butterwegge erläutert hierzu, dass an der Schwelle zur Neuzeit eine Aufteilung von armutsbetroffenen Menschen in diese zwei Gruppen stattgefunden hat. „Unwürdigen“ Armen wird vorgeworfen, dass sie sich gesellschaftlichen Konventionen verweigern. Erscheinungsformen und Folgen von Armut werden bei ihnen als problematisch gesehen. Dadurch folgten „institutionelle Diskriminierung (...) ideologische Diffamierung bzw. öffentliche Denunzierung der Armen“ (Butterwegge 2019: 86) (vgl. ebd.). In Bezug auf die Forschungen im pädagogischen Kontext werden häufig Familien, die durch

Schicksalsschläge unvorhersehbar mit Armutserfahrungen konfrontiert werden (z.B. Arbeitslosigkeit aufgrund der COVID-Pandemie, Tod des Partners/der Partnerin) und diesen aus der Perspektive der Fachkräfte engagiert entgegenwirken, mit der Hintergrundfolie der „würdigen Armen“ betrachtet. Unterstützungen für diese Familien werden damit legitimiert. Hingegen werden armutsbetroffenen Menschen, die Armutserfahrungen nicht privat kompensieren können und Sozialleistungen beziehen, „Passivität, niedriger Bildungsgrad und -affinität sowie die Unfähigkeit zur Bewältigung einiger alltagspraktischer Aufgaben zugeschrieben.“ (Kerle et al. 2019: 45). Sie werden der Gruppe der „unwürdigen“ Armen zugeordnet. Weiterführend werden diese Eltern im pädagogischen Alltag als desinteressiert wahrgenommen, wodurch das elterliche Verhalten ebenso kritisiert wird. Hierzu führen Simon et al. aus, dass diese Kritik eine Beziehungsenttäuschung seitens der Kindergartenpädagoginnen impliziert (vgl. Simon et al. 2019: 411). Laut dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan zeichnet sich die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft „durch gegenseitiges Interesse“ (Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer et al. 2020: 8) und laut dem Bildungsplan der Stadt Wien durch „das aktive Zusammenwirken“ (Magistratsabteilung 10 2006: 32) aus. Mit diesen Beschreibungen werden Erwartungen an die Zusammenarbeit gestellt, die jedoch nicht von allen Eltern aus verschiedensten Gründen erfüllt werden können. Es besteht damit die Gefahr, dass Familien, die eine hohe Kumulation an Belastungen (vgl. Kap. 3.2) und „erschöpfte“ Familien (vgl. Kap. 3.3.2) aufgrund ihres resignativen Verhaltens als Bildungs- und Erziehungspartner*innen negativ bewertet werden. Auch verweisen die Ergebnisse der EDUCARE-Studie auf die unterschiedlichen Qualitäten in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Kontext des sozioökonomischen Status der Familien (vgl. Kap. 4.1.3).

Um möglichen Verzerrungen in der Wahrnehmung von armutsbetroffenen Familien entgegenzuwirken, benötigt es daher einerseits Wissen über Armut (vgl. Kap. 4.2.1) und die damit verbundenen Umgangs- und Bewältigungsstrategien der Eltern (vgl. Kap. 3.2, Kap. 3.3.2). Mit derartigem Hintergrundwissen kann es gelingen, Verhaltensweisen der Eltern und Kinder als sinnvollen Ausdruck ihrer Problematik zu verstehen. Andererseits sind Räume zur Reflexion (vgl. Kap. 4.2.1) von Bedeutung, damit eigene Normalitätsvorstellungen sowie Diskrepanzen, wie sie z. B. durch Bildungspläne hervorgerufen werden, kritisch beleuchtet und hinterfragt werden können.

8.2 Sind wir zuständig? – Zuständigkeitsgefühl für Belastungen armutsbetroffener Familien

Inwiefern fühlen sich Kindergartenpädagoginnen für die Unterstützung von armutsbetroffenen Familien in Hinblick auf ihre biopsychosozialen Belastungen verantwortlich?

Beleuchtet wurde diese zweite Unterfrage anhand dreier verschiedener Dimensionen:

Die erste Dimension widmet sich der Frage, inwiefern sich die interviewten Kindergartenpädagoginnen für familiäre biopsychosoziale Belastungen zuständig bzw. verantwortlich fühlen. Relevant erscheint diese Frage, weil sich biopsychosoziale Belastungen im Kontext von Armut auf das Kind und dessen Entwicklung auswirken können (vgl. Kap. 3.3). Weiterführend besteht das Dilemma, inwiefern biopsychosoziale Belastungen durch eine Armutsbetroffenheit von Familien zum Zuständigkeitsbereich von Pädagoginnen gehören (vgl. Kap. 4.1). Wie bereits bei einer durchgeführten Gruppendiskussion (vgl. Kap. 6.1), zeigt

sich auch anhand der Interviews, dass diese Frage von den Kindergartenpädagoginnen anhand einer Positionierung zu den Adressat*innen abgehandelt wird. Diesbezüglich ließen sich zwei Typen rekonstruieren.

Der erste Typ hat die Familie als Ganzes im Blick des professionellen Handelns und ist sensibel gegenüber möglichen familiären Belastungen. Belastungen der Familien werden in Gesprächen thematisiert und persönliche sowie professionelle Grenzen eingehalten, indem Eltern an weitere Institutionen vermittelt werden. Insofern verweisen die Orientierungen der Pädagoginnen auf eine Ausrichtung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an familiäre Bedürfnisse und auf ein präventives Unterstützungsangebot (vgl. Kap. 4.2.1). Bewusst ist diesen Pädagoginnen, dass viele Kolleg*innen anders handeln. Sie erläutern, dass sie ihre persönliche Einstellung nicht auf Kolleg*innen übertragen können.

Konträr dazu positioniert sich Typ 2, dessen Fokus bei der Unterstützung am Kind ist. Er argumentiert dies mit seinem professionellen Zuständigkeitsbereich in der Elementarpädagogik. Dies scheint dazu zu führen, dass durch die Einhaltung der eigenen Professionsgrenzen eine Abgrenzung von familiären Belastungen erfolgt. Die Zuständigkeit dafür verorten die Pädagoginnen bei anderen Professionen wie die der Sozialen Arbeit. Neben den von den interviewten Pädagoginnen genannten mangelnden Rahmenbedingungen könnten möglicherweise auch das unzureichende Wissen über Armut, Formen der Zusammenarbeit, sozialstaatliche Hilfen sowie Anlaufstellen Ursachen für die Abgrenzung sein (vgl. Kap. 4.2.1). Auf impliziter Ebene könnten sich die Pädagoginnen mit einer „Abgrenzungsstrategie“ vor einer möglichen Überforderung oder dem Gefühl, „die Welt retten“ zu müssen, schützen, wie es zwei Pädagoginnen in Interviews ausdrückten.

Folgernd zeigt sich, dass sich der Grundtenor der Pädagoginnen in der Zuständigkeit für das Kind abbildet. Es werden bei Bedarf Unterstützungsangebote für das Kind herangezogen. Dadurch kann es gelingen, Symptome biopsychosozialer Belastungen beim Kind z.B. durch Resilienzförderung zu lindern, aber der Risiko-Indikator und Risiko-Mechanismus der Armut bleiben im privaten Umfeld des Kindes weiterhin bestehen (vgl. Kap. 3.3). Die Chance, präventiv zu reagieren, wird durch diesen Zugang möglicherweise nicht genutzt.

Die zweite Dimension beleuchtet das Zuständigkeitsgefühl für Familien- bzw. Kinderarmut im Kontext des pädagogischen Konzepts der Einrichtungen. Im Allgemeinen zeigt sich, dass Armut in keinem pädagogischen Konzept der sechs Einrichtungen thematisiert wird.

Neben dem Typ 1, der dies damit argumentiert, dass eine Thematisierung bisher nicht bedacht wurde, finden sich zwei weitere Typen. Typ 2 argumentiert, dass Armut zwar keinen Aspekt im Konzept darstellt, aber das pädagogische Handeln bedürfnis- und kindorientiert erfolgt, was sehr wohl im Konzept erläutert wird. Typ 3 stellt ihr Klientel in den Fokus der Argumentation. Zum einen stellt eine nicht-armutsbetroffene Klientel die Begründung für die fehlende Thematisierung im Konzept dar. Zum anderen vermeidet eine weitere Pädagogin das Thema Armut im Konzept, weil sie Eltern kein negatives Gefühl vermitteln möchte.

Anhand dieser Ausführungen zeigt sich, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Armut auf konzeptioneller Ebene und damit eine Übernahme von Verantwortung für Armut, wie es für ein armutspräventives und -sensible Handeln notwendig wäre, bisher in den Einrichtungen nicht stattgefunden hat (vgl. Kap. 4.2.1). Eine fehlende Auseinandersetzung mit der Thematik der Armut in pädagogischen Konzepten geht ebenso aus Mißfeldts

quantitativer Forschung hervor. Circa 93% der befragten Fachkräfte in Einrichtungen in Schleswig-Holstein (Deutschland), gaben an, dass „handlungsleitende Grundsätze zu einem gemeinsamen Verständnis von Armut und zur Zusammenarbeit mit armutsbetroffenen Familien“ (Mißfeldt 2019: 109) nicht in der Konzeption beschrieben werden. Die Forscherin führt dies auf eine nur geringe Anzahl von Pädagoginnen zurück, die ein Grundlagenwissen durch Fortbildungen über Armut erworben haben (vgl. ebd.: 108). Auch aus den Kurzfragebögen der vorliegenden Forschung geht hervor, dass Fort-, Aus- und Weiterbildungen zu Armut bisher von keiner Pädagogin besucht wurden. Schlussfolgernd scheint sich die gesellschaftliche Tabuisierung von Armut auch in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen wiederzufinden.

Die dritte Dimension beleuchtet die Positionierung der Kindergartenpädagoginnen zu dem Auftrag der Armutsbekämpfung in elementaren Bildungseinrichtungen (vgl. Kap. 4.1.2). Hierzu gibt es zwei gegenteilige Positionen und es kann zwischen drei Typen unterschieden werden.

Die erste Positionierung spiegelt Typ 1 wider und dieser stellt klar, dass eine Armutsbekämpfung aufgrund mangelnder Rahmenbedingungen, fehlender fachlicher Qualifikationen sowie dem mit Kosten verbundenen Zugang aktuell unmöglich ist.

Die zweite Positionierung geben Typ 2 und 3 wieder:

Typ 2 sieht die Möglichkeit einer Armutsbekämpfung durch die Verbesserung von Bildungschancen, wobei hierfür ein kostenloser Zugang zu den Bildungseinrichtungen vorausgesetzt wird. Mit diesem Verständnis wird Kinderarmut als Bildungsarmut konstruiert und elementaren Bildungseinrichtungen eine wesentliche Bedeutung beigemessen (vgl. Kap.3.1.1). Weiterführend wird dieses Verständnis auch im Kontext des verpflichtenden Kindergartenjahres vor Beginn der Schulpflicht (vgl. Kap. 4.1.1) vermittelt.

Armutsbekämpfung kann laut Typ 3 von elementaren Bildungseinrichtungen geleistet werden, indem Kindergärten als Orte zur Kompensation von Armutserfahrungen dienen. Aus der Perspektive einer interviewten Pädagogin machen Kinder keine Armutserfahrungen an diesem Ort. Wie aus Kap. 4.1.2 hervorgeht, beschreiben Autor*innen die präventive Wirkung von elementaren Bildungseinrichtungen, indem sie Benachteiligungen, soziale Ungleichheiten reduzieren und zu sozialer Gerechtigkeit beitragen können. Kritisch zu beleuchten ist jedoch, dass die Strukturen elementarer Bildungseinrichtungen und Pädagog*innen ebenso Ungleichheiten reproduzieren. In den Interviews wurde dies sehr deutlich, indem drei der sechs Kindergartenpädagoginnen Kündigungen des Kindergartenplatzes aufgrund finanzieller Aspekte nannten. Weiterführend spielen verwehrte Teilhabemöglichkeiten bei Ausflügen oder Zusatzangeboten im pädagogischen Alltag eine Rolle. Wie bereits im vorigen Kapitel thematisiert, können Ungleichheiten auch durch die Haltungen von Pädagog*innen reproduziert werden. Mit dem Verständnis des Kindergartens als „armutsfreien“ Ort geht einher, dass der Kindergarten als „Schonraum“ (Rabe-Kleberg 2011: 49) verstanden wird. Dies kann dazu führen, dass Armutserfahrungen in der pädagogischen Praxis negiert werden. In diesem Zusammenhang ist die Reflexion von strukturellen bzw. institutionellen Selektionsmechanismen der Einrichtung bzw. der Trägerschaft sowie eigener Orientierungen von Bedeutung (vgl. Kap. 4.2.1). Eine weitere Pädagogin nimmt die Rolle von elementaren Bildungseinrichtungen bei der Armutsbekämpfung in der Kompensation der defizitären elterlichen Erziehungskompetenz wahr. Während Typ 2

Kinderarmut als Bildungsarmut konstruiert, wird bei dieser Ansicht Kinderarmut als Erziehungsarmut definiert. Die Ursache für Armut wird individualisiert, indem sie den Eltern zugeschrieben wird und der Kindergarten als Institution eintritt, um dieses Defizit zu kompensieren (vgl. Kap.3.1.1). Simon et al. erläutern in diesem Kontext, dass die Einrichtung „als paralleler Lebens- und Bildungsraum zur als überfordert wahrgenommenen Familie“ (Simon et al. 2019: 409) fungiert und Kinder damit in Loyalitätskonflikten durch die verschiedenen Werte und Lebensräume gebracht werden.

Abschließend sei ergänzt, dass Typ 3 auch die Sicherung von Bedürfnissen der Kinder nach Nahrung, Kleidung, Bildung und Betreuung in Bezug auf eine mögliche Armutsbekämpfung ausführt. Damit scheint die mangelnde Befriedigung der Grundbedürfnisse durch die familiäre Armut im Kindergarten kompensiert zu werden.

8.3 Wie wird interveniert? – Interventionen zur Unterstützung armutsbetroffener Familien

Anhand der dritten Unterfrage wurden Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit armutsbetroffenen Familien erkundet. Die dafür zugrundeliegende Forschungsfrage lautete:

Welche Interventionsmöglichkeiten ergeben sich für Kindergartenpädagoginnen im Umgang mit armutsbetroffenen Familien?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zwei Aspekte genauer beleuchtet. Zum einen wurden Orientierungen zu gewählten Interventionsformen der Kindergartenpädagoginnen analysiert und zum anderen wurden Orientierungen zur Art der Interventionssetzung untersucht, wenn Belastungen bei Familien sichtbar werden.

Hinsichtlich der gewählten Interventionsformen können zwei Typen unterschieden werden. Typ 1 setzt Interventionen vorwiegend auf der Beziehungsebene. Bei Typ 2 stehen Interventionen auf der Strukturebene im Vordergrund. Evident wird hier ein Zusammenhang mit dem Orientierungsrahmen, der die Positionierung der Adressat*innen (vgl. Kap. 7.2.2) thematisiert. Der Typ, der die Familie als Ganzes im Blick hat, setzt Interventionen, die vorwiegend auf der Beziehungsebene beruhen. Der Typ, der das Kind im Blick hat, setzt Interventionen auf der Strukturebene. Mögliche Hintergründe zu diesem Phänomen werden in dieser Interpretation und Diskussion aufgezeigt.

Wie bereits angedeutet, setzt Typ 1 vordergründig Interventionen deren Fokus auf der Beziehungsebene liegt. Dies bedeutet, dass Familien mit Werten wie Respekt und Wertschätzung begegnet wird. Diese zentralen Werte finden sich auch in der Definition der Armutssensibilität von Holz (2021) wieder (vgl. Kap. 4.2.1). Weiters macht es den Eindruck, dass die interviewten Pädagoginnen, wie Roth (2014) betont (vgl. Kap.4.1.2), die Eltern in ihrer Expertinnenrolle wahrnehmen. Es werden Gespräche geführt, um die familiären Belastungen zu verstehen. Mögliche Lösungen werden gemeinsam mit den Familien und nicht für die Familien gesucht. Angestrebt wird eine Vernetzung mit anderen Professionen, die ebenso einen zentralen Aspekt hinsichtlich einer armutspräventiven und -sensiblen Haltung darstellt (vgl. Kap. 4.1.2).

Bei Typ 2 stehen Interventionen auf der Strukturebene im Vordergrund. Dies bedeutet, dass Interventionen gesetzt werden, um die materiellen Mangellagen sowohl bei den Kindern (z.B. durch Kleiderspenden) als auch bei den Erwachsenen (z.B. durch eine Vereinbarung einer Ratenzahlung) zu lindern. Für die Verminderung der materiellen Mangellagen

treten die Pädagoginnen mit Tipps (z.B. kostengünstigen Angeboten) und damit vorgefertigten Lösungen an die Eltern heran. Dieses Phänomen zeigt sich ebenso bei der Forschung von Simon et al. (2019). Sie führen hierzu aus, dass die Pädagog*innen die Rolle „als selbstlose, unbürokratische Helfer*innen“ (ebd. 400) oder „solidarischer Bürger“ (ebd. 401) einnehmen, indem sie Spenden initiieren und Ideen „zu einer sparsamen Lebensführung“ (ebd. 401-402) weitergeben. Bedacht werden muss dabei, dass durch derartige Interventionen das Problem der Armut im Privatbereich der Familien verbleibt (vgl. Simon et al. 2019: 401). In der vorliegenden Forschung zeigt sich, dass durch die Interventionen auf der Strukturebene ausschließlich das Kind im Fokus des Handelns ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass durch das Verbleiben auf der Strukturebene eine Abgrenzung zu der familiären Problematik „Armut“ ermöglicht wird. Kerle et al. führen in diesem Zusammenhang aus, dass durch die Kompensation materieller Mangellagen Armutserfahrungen bei den Kindern unsichtbar gemacht werden sollen (vgl. Kerle et al. 2019: 46). Auch in diesem Kontext ist die Schlussfolgerung, dass es Wissen und Kompetenzen über die Formen der Zusammenarbeit mit armutsbetroffenen Familien braucht, um armutspräventiv und -sensibel handeln zu können (vgl. Kap. 4.2.1).

In Bezug auf die Art der Interventionssetzung ließen sich drei Typen rekonstruieren: Der erste Typ zeigt sich darin, dass die interviewten Kindergartenpädagoginnen Belastungen wahrnehmen und aktiv auf die Familien zugehen. In den Gesprächen werden mögliche Belastungen thematisiert und Interventionen auf der Strukturebene gesetzt bzw. den Eltern Tipps gegeben, wie sie die materielle Mangellage vermindern können. Auch zeigt sich bei den Pädagoginnen ein Bewusstsein dafür, dass Eltern zunächst ablehnend auf Unterstützungsangebote reagieren könnten. Es zeigt sich darin eine Selbstsicherheit der Pädagoginnen im Umgang mit Armutserfahrungen bei Familien.

Im Vergleich hierzu zeichnet sich Typ 2 durch eine unsichere Interventionssetzung aus. Es macht den Eindruck, dass das Ansprechen möglicher Belastungen schwerfällt. Begründet wird diese Unsicherheit mit Ängsten seitens der Pädagoginnen, dass sie Familien durch das Ansprechen beschämen oder beleidigen könnten. Eine Übereinstimmung zeigt sich auch hier mit den Orientierungen der Pädagoginnen in der deutschen Forschung. Auch dort zeigten die Ergebnisse auf, dass Schamgefühle im Kontext der Armutsthematik dazu führen, dass Pädagog*innen Schwierigkeiten im Erkennen von Bedarfen und darüber hinaus Hemmungen in der aktiven Anamnese aufweisen (vgl. Simon et al. 2019: 401).

Der dritte Typ nimmt ebenso Belastungen wahr, aber es erfolgt eine Verharmlosung dieser Belastungen, sodass eine Thematisierung nicht stattfindet. Ein Hintergrund für diese Form des Handelns könnte sein, dass die Pädagogin den Familien nicht das Gefühl geben möchte „arm zu sein“. Damit wird allerdings die tatsächliche Lebenslage der Familie nicht anerkannt.

Übergreifend über Typ 2 und 3 zeigt sich dadurch eine homologe Vorgehensweise, indem sie Interventionen einleiten werden, wenn sich familiäre Belastungen im Kindergarten am Kind bemerkbar machen und damit ein klarer Auftrag hinsichtlich eines gesetzlichen Auftrags gegeben ist (vgl. Kap. 4.1.1).

8.4 Soziale Arbeit als „die“ Lösung? – Soziale Arbeit in der Elementarpädagogik

Welche Konsequenzen ergeben sich im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen der Elementarpädagogik und der Sozialen Arbeit, damit armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen im elementarpädagogischen Setting vermehrt berücksichtigt werden können?

Ausgangspunkt dieser letzten Unterfrage ist die immer größer werdende Bedeutung der Kooperation und Vernetzung (vgl. Kap. 4.2). Turba (2020) schreibt hierzu: „Kooperation und Vernetzung gelten verbreitet als Königsweg im Kinderschutz“ (Turba 2020: 132). Mit der Frage war daher das Ziel verbunden, zu erheben, welche Einstellungen die interviewten Kindergartenpädagoginnen gegenüber einer Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen äußern.

Es wurden drei Typen rekonstruiert. Interessant erscheint dabei, dass fast alle Pädagoginnen die bereits bestehende trägerinterne Beratung als Vergleichshorizont heranziehen. Mit diesem Vergleich kommt zum Ausdruck, dass Sozialarbeiter*innen bei Bedarf für Pädagog*innen zur Verfügung stehen sollen. Lediglich eine Pädagogin würde sich „Sozialbetreuer*innen“, die direkt in der Gruppe arbeiten, wünschen. Es zeigt sich, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit angestrebt wird. Typ 1 zeigt eine positive Einstellung gegenüber einer Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen. Interesse besteht v. a. an einem gemeinsamen Austausch und einer Vernetzung mit weiteren Professionen. Eine skeptische Einstellung gegenüber Sozialarbeiter*innen in den Einrichtungen vermittelt Typ 2. Es zeigen sich Sorgen hinsichtlich einer Zusammenarbeit zweier Disziplinen mit verschiedenen Grundausbildungen. Auch bestehen Bedenken in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den ihnen unvertrauten Sozialarbeiter*innen. Aus diesem Grund stellen Sozialarbeiter*innen nur insofern eine Ressource dar, wenn sie ausschließlich für Fragen der Kindergartenpädagogin zur Verfügung stehen. Typ 3 zeigt Besorgnis gegenüber der Anstellung von Sozialarbeiter*innen, da der Kindergarten als „Kindergarten für Arme“ stigmatisiert werden könnte. Kann dies verhindert werden, so stellen Sozialarbeiter*innen eine wichtige Ressource für die Familienarbeit dar.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass die Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen aus der Perspektive der interviewten Pädagoginnen grundsätzlich etwas Positives ist, weil diese Kooperation ein Unterstützungsangebot für die Pädagoginnen darstellt. Die Pädagoginnen können „für sich selbst Hilfe hinsichtlich persönlicher, kindbezogener, teambezogener, allgemeiner Fragen erfahren“ (Textor 2008: 124). Allerdings zeigt sich auch, dass Sorgen und Bedenken mit einer Implementierung von Sozialer Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen einhergehen. Auf mögliche Schwierigkeiten der Vernetzung wird ebenso in der Literatur hingewiesen. Fröhlich-Gildhoff und Kraus-Gruner führen zu geringe zeitliche Ressourcen für eine Vernetzung, fehlende methodische Kompetenzen, Vorurteile und Vorbehalte gegenüber der jeweiligen anderen Profession sowie den Umgang mit dem Datenschutz aus (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Gruner 2011: 210-212). Die Problematik mit dem Datenschutz wurde ebenso von einer interviewten Pädagogin im Kontext der Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben. Der Datenschutz stellt damit ein Dilemma dar. Der Umgang damit müsste im Rahmen einer Kooperation geregelt werden,

damit sich alle Professionist*innen gleichwertig am Unterstützungsprozess beteiligen können und die Familie „als Ganzes“ im Blick bleiben kann. Hannu Turba (2020) äußert mögliche Schwierigkeiten wie „unklare Zielsetzungen“ (ebd.), „ziellose Diskussionen“ (ebd.), „Überlastung‘ infolge umfassender Kooperationserwartungen“ (ebd.) sowie „Machtasymmetrien“ (ebd.: 145). Folgernd wäre es falsch zu denken, dass die Implementierung Sozialer Arbeit in elementaren Einrichtungen „eine schnelle Lösung“ für die Unterstützung arbeitsbetreffender Familien wäre. Vernetzung und Kooperation gehen mit Herausforderungen einher, die den Erwerb von entsprechenden methodischen Kompetenzen notwendig machen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Gruner 2011: 205, vgl. Kap.). Überdies müssten grundsätzlich Fragen zur strukturellen Organisation geklärt werden. Textor unterscheidet beispielsweise uni-, bi- und multidirektionale Vernetzung. Bei einer unidirektionalen Vernetzung erfolgt eine Weitervermittlung der Familien an Anlaufstellen. Zwischen dem Kindergarten und der Anlaufstelle besteht kein Kontakt. Die bidirektionale Vernetzung zeichnet sich durch eine Zusammenarbeit zwischen den Professionist*innen aus, indem z. B. Gespräche über einzelne Kinder geführt oder Vorträge bei Elternabenden gehalten werden. Arbeiten Professionist*innen aus mehreren Disziplinen mit den Fachkräften in den elementaren Bildungseinrichtungen beispielsweise in Helfer*innenkonferenzen zusammen, so wird von einer multidirektionalen Vernetzung gesprochen (vgl. Textor 2008: 124-125). Die Klärung von Zielen, Methoden, Zielgruppen usw. sowie die Evaluierung mittels Qualitätskontrolle und -sicherung sind weitere Aspekte, die bei einer Implementierung Berücksichtigung finden müssen (vgl. Lamprecht 2018). Schlussendlich veranschaulicht Lamprechts Forschung, dass die Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter*innen eine Hilfestellung und Entlastung für Kindergartenpädagog*innen sein kann, familiäre Belastungen frühzeitig abgewendet werden können und ein niederschwelliger Zugang zu Beratung für Eltern gegeben sein kann (vgl. Lamprecht 2018: 97-98).

9. RESÜMME UND AUSBLICK

Abschließend wird zunächst die zugrunde liegende Forschungsfrage beantwortet und auf die in Kap. 6.1 aufgeworfene These Bezug genommen. Im Anschluss daran werden Limitationen dieser Forschungsarbeit und Forschungsdesiderate aufgezeigt. Schlussfolgerungen für die Berufspraxis bilden den Abschluss dieser Forschungsarbeit.

9.1 Beantwortung der Forschungsfrage und Bezugnahme zur These

*Welche subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren biopsychosoziale Belastungen lassen sich über die Analyse von Interviewtranskripten rekonstruieren und wie kann es im elementarpädagogischen Setting unter Zuhilfenahme der Disziplin der Sozialen Arbeit gelingen, diese Familien zu unterstützen?*

Diese Forschungsfrage war der Ausgangspunkt für die durchgeführte Forschungsarbeit. Grundsätzlich konnte mit der vorliegenden Untersuchung ein Einblick in die subjektiven Sicht- und Umgangsweisen von Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen gewonnen werden. Wesentliche Erkenntnisse werden nun zur Beantwortung der Frage zusammenfassend dargestellt.

Aus den Interviews geht hervor, dass Armut und Kinderarmut eine stets präsente Thematik in den elementaren Bildungseinrichtungen darstellen. Sie wird von der Mehrheit der interviewten Kindergartenpädagoginnen bewusst bei ihrer Klientel wahrgenommen. Neben der Armut werden auch damit verbundene biopsychosoziale Belastungen bei Kindern und Eltern wahrgenommen. Die Mehrdimensionalität der Armut spiegelt sich in den subjektiven Sicht- und Umgangsweisen der Pädagoginnen wider. Die Sichtweisen sind gespeist durch Normalitätstheorien sowie Erfahrungs- und Alltagswissen, wodurch verschiedene Deutungsweisen und Haltungen zu armutsbetroffenen Familien sichtbar werden. Unsicherheiten zeigen sich bei der Mehrheit der Kindergartenpädagoginnen im Umgang mit armutsbetroffenen Familien und ihren biopsychosozialen Belastungen. Diese scheinen darauf zu gründen, dass Armut mit Scham assoziiert wird und seitens der Pädagoginnen Ängste bestehen, Eltern durch die Konfrontation mit der Armutsthematik zu kränken. Weiterführend können mögliche Unsicherheiten auf einer bisher nicht stattgefundenen strukturellen und bewussten Auseinandersetzung mit dieser Thematik beruhen. Armut scheint daher nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in elementaren Bildungseinrichtungen ein Tabu zu sein. Ansätze einer armutspräventiven und -sensiblen Haltung zeigen sich vereinzelt bei interviewten Pädagoginnen. Weiters macht es den Eindruck, dass eine Unklarheit darüber besteht, welche Rolle die Einrichtungen in der Bekämpfung von Armut einnehmen bzw. einnehmen sollen. In Bezug auf die Implementierung Sozialer Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen mit dem Ziel, armutsbetroffene Familien vermehrt unterstützen zu können, zeigt sich, dass dies ambivalent wahrgenommen wird. Einerseits besteht eine positive Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit, andererseits gibt es auch Ängste bei den Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit einer anderen Disziplin und Stigmatisierungen. Wesentlich ist daher, dass diese Ängste bei einer Implementierung oder auch bei einer Vernetzung mit anderen Professionen berücksichtigt werden.

Neben der Beantwortung der Forschungsfrage war ein weiteres Ziel, der in Kap. 6.1 aufgestellten These nachzugehen. Die These lautet, dass Kindergartenpädagog*innen die Bedeutung biopsychosozialer Belastungen von Familien in Armutslagen für die frühkindliche Entwicklung und das Kindeswohl sehr wohl bekannt ist und mit (Kinder-)Armut verbundene Belastungen wahrgenommen werden, aber aus verschiedenen Gründen nicht darauf eingegangen werden kann bzw. Interventionen erst eingeleitet werden, wenn sich eine erhebliche Gefährdung des Kindeswohls zeigt.

Eine Bestätigung bzw. Widerlegung der These ist nur möglich, wenn der Umgang der einzelnen Kindergartenpädagoginnen differenziert betrachtet wird. Grundsätzlich nehmen alle interviewten Kindergartenpädagoginnen biopsychosoziale Belastungen bei Kindern und Eltern wahr. Keine Pädagogin expliziert, dass mit Armut verbundene Belastungen die Entwicklung beeinträchtigen oder das Kindeswohl gefährden können.

Hinsichtlich des Umgangs zeigt sich, dass einige der interviewten Pädagoginnen zunächst Interventionen einleiten, um die materielle Armut beim Kind zu lindern. Sie selbst äußern, dass sie sich in „kleinen Fällen“ (I4: Z532) und bei „Kleinigkeiten“ (I6: Z326) (z.B. adäquate Kleidung) selbst der Thematik annehmen, wobei aus der Analyse Interventionen zur Linderung der materiellen Problematik im Vordergrund stehen. Sobald allerdings Probleme „wirklich gravierend“ (I4: Z533) sind oder „Veränderungen“ (I6: 325) beim Kind (z.B. durch Gewalt) wahrgenommen werden, erfolgt die Kontaktaufnahme mit anderen

Professionalist*innen. Damit zeigt sich, dass die Pädagoginnen erst Interventionen einleiten, wenn aus ihrer Perspektive eine Meldepflicht besteht. Der zweite Teil der These kann damit bestätigt werden. Hinsichtlich des ersten Teils der These kann die Annahme getroffen werden, dass die Bedeutung der biopsychosozialen Belastungen im Kontext von Armut für die kindliche Entwicklung und das Kindeswohl den Pädagoginnen möglicherweise bekannt, aber in ihrem Handeln nicht bewusst ist. Schließlich vermeiden sie zunächst eine Auseinandersetzung mit der Armutsthematik.

Die anderen interviewten Pädagoginnen führen Gespräche mit den Eltern über deren biopsychosozialen Belastungen im Kontext von Armut und sind darin bestrebt, die Familien ggf. an weitere Professionen zu verweisen. Die Weitervermittlung an Anlaufstellen erfolgt allerdings im Gegensatz zu der vorigen Gruppe an Pädagoginnen aufgrund der Einhaltung der eigenen Professionsgrenzen und nicht aufgrund einer bereits gegebenen Meldepflicht. Für diese Gruppe an Pädagoginnen kann somit die These widerlegt werden. Inwiefern diesen Pädagoginnen die Bedeutung biopsychosozialer Belastungen im Kontext von Armut für die kindliche Entwicklung und das Kindeswohl bekannt bzw. bewusst ist, bleibt unklar. Aus der Interpretation der Interviews geht eher als Zweck der Intervention die Unterstützung der Familien bei ihren Problemlagen hervor.

Ausschlaggebend für das präventive Einleiten von Interventionen scheint daher zu sein, dass Kindergartenpädagog*innen die gesamte Familie im Fokus ihres professionellen Handelns haben und bereit sind, frühzeitig die Familien an Anlaufstellen zu vermitteln bzw. eine Vernetzung mit anderen Professionen einzuleiten.

9.2 Limitationen und Forschungsdesiderate

Grundsätzlich konnte das Erkenntnisinteresse mit den zugrundeliegenden Forschungsfragen und der Forschungsmethodik untersucht werden. Dennoch weist diese Forschungsarbeit Limitationen auf, die im folgenden Unterkapitel dargelegt werden. Außerdem ergeben sich durch die Forschung Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben, die ebenso in diesem Unterkapitel ausgeführt werden.

9.2.1 Limitationen dieser Forschungsarbeit

Limitationen hinsichtlich der Literatur

Bei der Literaturrecherche wurde schnell offensichtlich, dass es unzählige Publikationen zu der Thematik „(Kinder-)Armut“ gibt. Dadurch wurde eine Eingrenzung der Publikationen auf die Jahre 2010 bis 2021 vorgenommen. Dies kann möglicherweise eine Limitation darstellen, weil bedeutsame Publikationen aus vorangegangenen Jahren keine Berücksichtigung in dieser Forschungsarbeit finden.

Weiterführend zeigt sich, dass (Kinder-)Armut eine stark beforschte Thematik darstellt, so dass in kurzen Abständen neue Publikationen und Forschungsergebnisse erscheinen. Aus diesem Grund besteht die Limitation, dass dargestellte Studien- und Forschungsergebnisse revidiert werden sowie die „Armutszahlen“ in naher Zukunft nicht mehr aktuell sind.

Limitationen im Sampling

Grundlegend ist zu betonen, dass die ausgewählten sozioökonomischen und trägerinternen Faktoren zur Bewertung von vorliegenden Armutserfahrungen bei den betreuten Familien nur als Hinweise bzw. Orientierungspunkte für die Armutsthematik zu verstehen

sind. Um genaue Aussagen zu einer (objektiven) Armutsbetroffenheit der betreuten Familien treffen zu können, müssten sozioökonomische Daten zu diesen erhoben werden.

Hinsichtlich der trägerinternen Daten wurden ausschließlich Zahlen aus dem Monat April 2021 analysiert. Die zur Verfügung gestellten Daten bezogen sich auf die gesamte Einrichtung und nicht auf spezifische Gruppen. Weiterführend stellen Daten zu Mahnungen und Kündigungen nur begrenzt einen Indikator für Armutserfahrungen dar, da Faktoren wie z. B. ein Umzug eine Ursache für die Kündigung des Kindergartenplatzes sein können und solche Ursachen im Verwaltungssystem nicht festgehalten werden.

In Bezug auf die sozialen Indikatoren Wiens wurden v. a. Daten aus dem Jahr 2018 herangezogen, da für die Jahre 2019 und 2020 nicht für alle Indikatoren Daten vorlagen. Ebenso mussten die Daten aus verschiedenen Quellen zusammengestellt werden.

Hinsichtlich der Gültigkeit der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit muss berücksichtigt werden, dass die Erfahrungen der interviewten Kindergartenpädagoginnen mit armutsbetroffenen Familien einen sogenannten Survivorship Bias unterliegen. Es werden ausschließlich Familien abgebildet, die sich den Kindergartenbeitrag einer privaten Einrichtung leisten können. Möglicherweise zeigen sich damit Verzerrungen im Vergleich zu den Erfahrungen von Pädagog*innen in städtischen Einrichtungen.

Überdies wurde nicht erfragt, ob die interviewten Kindergartenpädagog*innen selbst Armutserfahrungen haben. Da eigene Erfahrungen den „Modus operandi“ bzw. den Habitus eines Menschen prägen und dadurch auch seine Handlungsweisen, können eigene Erfahrungen die geäußerten Sichtweisen beeinflusst haben.

Das Interesse von ausschließlich weiblichen Fachkräften stellt eine weitere Limitation dar. Aussagen hinsichtlich der Orientierungen mit der Hintergrundfolie des Geschlechts können dadurch nicht rekonstruiert werden.

Abschließend sei darzulegen, dass die Forscherin und die Interviewpartnerinnen in einem kollegialen Verhältnis stehen, weshalb die pronominale Anredeform „du“ verwendet wurde. Vor den Interviews gab es allerdings keinen Kontakt. Es wurden bewusst Einrichtungen ausgewählt, zu denen die Forscherin vorab weder einen persönlichen noch einen direkten beruflichen Bezug (z.B. eine vergangene Zusammenarbeit) hat, um das Prinzip der Offenheit in dieser Hinsicht wahren zu können.

Limitationen durch die angewandte Forschungsmethode

Eine Limitation der angewandten Auswertungsmethode ist, dass aufgrund der komparativen Sequenzanalyse ausschließlich jene Themen bei der Auswertung Berücksichtigung finden, die in allen Interviews behandelt werden. Folgernd müssen Themen, die nur einzelne Interviewteilnehmer*innen ansprechen, vernachlässigt werden.

Eine weitere Limitation dieser Arbeit stellt dar, dass zwar ein Austausch mit einzelnen Personen bei den Interpretationsschritten stattgefunden hat, aber hierfür mehr Zeitressourcen für die gemeinsame Interpretation der Passagen eingeplant werden hätten müssen. Allerdings trägt die komparative Analyse der dokumentarischen Methode dazu bei, dass das Vorwissen „methodisch relativiert“ (Nohl 2017: 9) wird.

Es gelang zwar mit den sechs Interviews Orientierungsrahmen bzw. Typen zu rekonstruieren und damit einen Einblick in die Thematik zu gewinnen, aber eine höhere Anzahl an

Interviews wäre wahrscheinlich gewinnbringender gewesen, um einzelne Forschungstypen in einem höheren Abstraktionsgrad valider erfassen zu können.

9.2.2 Forschungsdesiderate

Wie bereits in Kap. 5 ausgeführt, stellt die Erforschung der Armutsthematik in elementaren Bildungseinrichtungen Österreichs ein vernachlässigtes Forschungsfeld dar. Es offenbaren sich dadurch mehrere Forschungsdefizite. Ausgehend von dieser Forschungsarbeit zeigen sich Forschungsdesiderate auf zwei Ebenen:

Auf der methodischen Ebene erscheinen weitere Forschungszugänge als interessant, um sich vertiefend der Armutsthematik in elementaren Bildungseinrichtungen anzunehmen. Mittels eines quantitativen Forschungszugangs durch Fragebögen könnten Daten zu einem armutssensiblen und -präventiven Handeln in elementaren Einrichtungen erhoben werden (vgl. Mißfeldt 2019). Zum einen könnten damit Umgangsweisen mit der Armutsthematik anhand einer repräsentativen Stichprobe beleuchtet und zum anderen aus qualitativen Forschungen generierte Hypothesen überprüft werden.

Ansatzpunkte für einen qualitativen Forschungszugang ergeben sich, indem das Forschungsinteresse aus anderen Forschungsperspektiven beleuchtet wird.

Ein systematischer Gesamtüberblick über Thematiken, die Kindergartenpädagog*innen im Kontext von Armut in ihrem professionellen Handeln beschäftigen, könnte beispielsweise durch Expert*inneninterviews und eine inhaltsanalytische Auswertung (z.B. Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015)) gegeben werden.

Um „tiefer“ in die handlungsleitenden Orientierungen von Kindergartenpädagog*innen einzutauchen und Zusammenhänge zwischen den Haltungen und den Interventionen besser verstehen und nachvollziehen zu können, erscheint eine tiefenhermeneutische Auswertung (z.B. Verfahren der tiefenhermeneutischen Textinterpretation nach Thomas Leithäuser und Birgit Volmerg (1979) von Interviews als erstrebenswert.

Schlussendlich könnte das Forschungsdesign der vorliegenden Forschung an einer größeren Stichprobe angewendet werden, um sich der vorhin genannten Limitation anzunehmen. Dadurch könnte möglicherweise eine Typik in einem höheren Abstraktionsgrad rekonstruiert werden.

Auf der inhaltlichen Ebene stellt eine interessante Forschungslücke dar, ob und inwiefern von Kindergartenpädagog*innen wahrgenommenen armutsbetroffenen Familien selbst ihre Lebenslage beschreiben. Damit wäre ein Zugang zur „subjektiven Armut“ (vgl. Kap. 2.3.1) von Familien möglich.

Darüber hinaus ist ungeklärt, ob und inwiefern sich Familien mit Armutserfahrungen Unterstützung von den Kindergartenpädagog*innen bzw. elementaren Bildungseinrichtungen erwarten bzw. wünschen. Mit der Schließung dieser Forschungslücke könnten wichtige Erkenntnisse für ein armutspräventives und -sensibles Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen gewonnen werden.

Von der Armutsthematik in elementaren Bildungseinrichtungen abgesehen, zeigte sich im Rahmen der Literaturrecherche ein Forschungsdefizit, inwiefern ein „niedriger“ sozioökonomischer Status von Familien mit dem Bezug von professionellen Hilfen (z. B. durch die Kinder- und Jugendhilfe) korrelieren. Wesentlich wäre eine Erfassung einer solchen Statistik, um Konsequenzen in Bezug auf eine mögliche Grundproblematik von Armut ableiten zu können.

9.3 Schlussfolgerungen für die Berufspraxis

Armut und insbesondere Kinderarmut stellen eine präsen­te und brisante Problematik in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Sowohl die vorliegende Untersuchung als auch Forschungen aus Deutschland (vgl. Kap. 5) belegen, dass Armut ein vernachlässigtes Thema in der pädagogischen Praxis ist. Folgernd ist der Umgang mit Armut durch Unsicherheiten gekennzeichnet und professionelles Handeln wird nur schwer möglich. Damit verbunden werden mögliche Entwicklungschancen für armutsbetroffene Kinder gefährdet. Hauptziel elementarer Bildungseinrichtungen sollte daher sein, sich der Verantwortung zur Armutsprävention zu stellen. Ausgehend von der vorliegenden Forschung ergeben sich diesbezüglich Konsequenzen auf drei Ebenen.

Die erste Ebene stellen die elementaren Bildungseinrichtungen und die Kindergartenpädagog*innen dar. In Bezug auf die Berufspraxis ergibt sich ein klarer Auftrag für eine bewusste und aktive Thematisierung und Enttabuisierung von Armut in elementaren Bildungseinrichtungen. Auf struktureller Ebene kann eine Analyse der Sozialdaten förderlich sein, um Bedarfe der Familien im Einzugsgebiet zu ermitteln und das pädagogische Konzept sowie Angebote der Einrichtung daran anzupassen. Weiterführend können in diesem Kontext auch Selektionsmechanismen beim Zugang für armutsbetroffene Familien überprüft werden. Eine wesentliche Ausgangsbasis zur Auseinandersetzung mit (Kinder-)Armut können Fort- oder Weiterbildungen darstellen, in denen fachliches Wissen und methodische Kompetenzen für ein armutspräventives und -sibles Handeln erworben werden. Die Vermittlung derartiger Kompetenzen könnte zur Handlungssicherheit der Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich des Auftrags, der eigenen Rolle und des professionellen Handelns beitragen. Ausgangsbasis wäre eine Auseinandersetzung mit dem Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen in Bezug auf (Kinder-)Armut: Sollen sie eine Kompensationsfunktion und/oder Frühwarnfunktion und/oder Entlastungsfunktion und/oder Vermittlungsfunktion einnehmen? (vgl. Gleich/Leinhäupl 2005: 8-10). Je nachdem, welche Funktion(en) die Einrichtung übernimmt bzw. übernehmen, muss auch geklärt werden, welche Konsequenzen sich für die Rolle der Kindergartenpädagog*innen ergeben. Möchte die Einrichtung beispielsweise eine Frühwarnfunktion einnehmen, ist eine Sensibilisierung der Pädagog*innen für Risikofaktoren wie z. B. Armut und deren Risiko-Mechanismus grundlegend, um frühzeitig mögliche Gefährdungen für die Entwicklung des Kindes zu erkennen und abzuwenden. In der Vermittlungsfunktion stellt die Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionist*innen seitens der Kindergartenpädagog*innen die Basis dar. Darüber hinaus ist ein Erwerb von Kompetenzen hinsichtlich der Vernetzungsarbeit mit anderen Professionist*innen und Institutionen notwendig. In Bezug auf das professionelle Handeln muss sich auch der Frage angenähert werden, was armutssensibles- und -präventives Handeln in der Praxis bedeutet. Vor allem die Thematisierung und das Ansprechen von Armut gegenüber den Eltern wäre ein zentraler Aspekt, den es vorrangig zu klären gilt. Auch könnten Ansätze entwickelt werden, wie mit den Kindern im Zuge der pädagogischen Praxis (Kinder-)Armut thematisiert werden kann. Eine wichtige Frage wäre darüber hinaus auch, ob private Spenden oder Geschenke für armutsbetroffene Kinder in den Einrichtungen Teil professionellen Handelns sind und inwiefern das professionelle Setting dadurch verlassen wird. Neben dem Erwerb von fachlichen Kompetenzen sollen die Kindergartenpädagog*innen auch Möglichkeiten zur Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen und

gesellschaftlicher Themen erhalten. Ein Großteil der interviewten Kindergartenpädagoginnen äußerte in den Interviews, dass ihnen Aspekte zu gemachten Erfahrungen eingefallen sind, über die sie vorher noch nicht nachgedacht hatten. Dies zeigt, dass die Möglichkeit des Sprechens über Armut neue Denkräume eröffnet. Kollegiale Beratungen stellen eine weitere Möglichkeit dar, um sich über Erfahrungen aus der Praxis fachlich auszutauschen, eigene Handlungsweisen zu reflektieren und folgernd Handlungssicherheit zu gewinnen. Als letzter Aspekt auf dieser Ebene könnte ein Leitfaden zur Armutsprävention in elementaren Bildungseinrichtungen entwickelt werden (vgl. Hock et al. 2013). Zu beachten wäre allerdings, dass ein derartiger Leitfaden kein „Rezept“ für den Umgang mit armutsbetroffenen Familien darstellen kann. Vielmehr könnte damit grundlegendes Wissen zur Armuts-thematik vermittelt werden und Reflexionsfragen angeführt werden, die Kindergartenpädagog*innen zum Nachdenken und Austausch über Sicht- und Handlungsweisen anregen.

Die zweite Ebene stellt die systematische Kooperation und Vernetzung dar. Die Bekämpfung von (Kinder-)Armut ist eine gesamtgesellschaftliche und politische Aufgabe. Wie bereits Kap. 4.2 erläutert wurde, können elementare Bildungseinrichtungen zwar einen Beitrag zur Prävention leisten, langfristig gesehen, wird allerdings eine systematische Vernetzung und Kooperation von den unterschiedlichen Institutionen von Bedeutung sein. Nur so kann biopsychosozialen Belastungen, sei es im Kontext von Armut oder auch anderen Thematiken (z.B. Migration, Flucht, psychische Erkrankungen der Eltern), professionell begegnet werden und ein niederschwelliges Angebot für Eltern zur Verfügung stehen. Ein erster Ansatzpunkt hierfür kann eine systematische Vernetzung mit Sozialarbeiter*innen sein, die sich bereits in Modellprojekten als förderlich erwiesen hat. Sozialarbeiter*innen können mittels sozialer Diagnostik auf Ressourcen und Bedarfe der Eltern besser als Kindergartenpädagog*innen eingehen und Unterstützungsangebote ableiten. Durch eine vertiefende Zusammenarbeit im Sinne einer inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit von Kindergartenpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen könnten sowohl entwicklungspsychologische als auch familiäre Belastungen in den Blick geraten.

Auf der dritten und letzten Ebene muss seitens der politischen Verantwortlichen ein klarer Auftrag für die elementaren Bildungseinrichtungen hinsichtlich ihrer Rolle bei der Armutsbekämpfung festgelegt werden. Die Mehrheit der Kindergartenpädagog*innen wirkte überrascht, dass elementare Bildungseinrichtungen im Regierungsprogramm (2020-2024) unter dem Aspekt der Armutsbekämpfung genannt werden. Umgekehrt ist es allerdings auch notwendig, dass Kindergartenpädagog*innen ihr politisches Interesse und eine politische Positionierung wahrnehmen und in damit verbundenen Diskussionen integriert werden bzw. sich aktiv integrieren.

Schlussfolgernd könnten elementare Bildungseinrichtungen eine Schlüsselstelle für armutsbetroffene Familien und deren biopsychosozialen Belastungen sein. Grundvoraussetzungen dafür sind allerdings qualitative Rahmenbedingungen, der Erwerb von Wissen bzw. Kompetenzen und eine stetige Reflexions- sowie Kooperationsbereitschaft seitens der Kindergartenpädagog*innen.

Zum Abschluss dieser Masterarbeit folgt ein Appell mit den Worten von Zander:

„Kinderschutz beginnt nicht erst, wenn das ‚Kind in den Brunnen gefallen‘ ist oder ‚wenn es brennt‘, sondern vorher und möglichst früh.“ (Zander 2015: 160)

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz (2020): Soziale Interaktion. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Amann, Sebastian (2017): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Zur Steigerung von Chancengleichheit in Grazer Kindertageseinrichtungen. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz: Masterarbeit. <https://uni-pub.uni-graz.at/obvuqrhs/download/pdf/1962724?originalFilename=true> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

AMS (Arbeitsmarktservice) (o.J.): Arbeitslosenquoten nach Bezirken – Zeitreihe. https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/wien/900_alg_politische_bezirke_wien_zeitreihe_ab_2008.xls (letzter Zugriff am 28.06.2021).

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Eigentümer und Herausgeber) (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009. Wien: Charlotte Bühler Institut. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Andresen, Sabine (2019): Was an Kräften übrig ist - Familie, Armut und Bildung. In: Gudrun Quenzel / Klaus Hurrelmann (Hg.), Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, korrigierte Publikation 2019, 605-622.

Andresen, Sabine / Galic, Danijela (2015): Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (letzter Zugriff am 08.11.2021).

Bengel, Jürgen / Meinders-Lücking, Frauke / Rottmann, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. <https://www.bzga.de/informaterialien/fachpublikationen/band-35-schutzfaktoren-bei-kindern-und-jugendlichen/> (letzter Zugriff am 18.03.2021).

Bennewitz, Hedda (2013): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser / Antje Langer / Anedore Prenger (Hg.), Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 43-60.

Beyer, Beate (2013): Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

BGBl (Bundesgesetzblatt) I. Nr. 99/2009: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_99/BGBLA_2009_I_99.html (letzter Zugriff am 26.06.2021).

BGBl (Bundesgesetzblatt) I. Nr. 4/2011: Rechte von Kindern.

<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2011/4> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

BGBl (Bundesgesetzblatt) I. Nr. 103/2018: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549> (letzter Zugriff am 26.06.2021).

Bischoff, Stefanie / Betz, Tanja / Eunicke, Nicolette (2017): Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. Eine empirische Analyse elterlicher Habustypen. In: Petra Bauer / Christine Wiezorek (Hg.), Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 212-228.

Blossfeld, Hans-Peter / Roßbach, Günther (2012): Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten. Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Familienforschung, 24. Jahrgang, Heft 2, 199-224.

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38468> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

BMASGK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz) (2019): Sozialbericht 2019. Entwicklungen und Maßnahmen in den Bereichen Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. Wien.

<https://brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=713> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2020a): COVID-19: Analyse der sozialen Lage in Österreich. Wien.

https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:5f807a53-5dce-4395-8981-682b5f1dc23b/BMSGPK_Analyse-der-sozialen-Lage.pdf (letzter Zugriff am 20.05.2021).

BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2020b): Armutsbetroffene und die Corona-Krise. Eine Erhebung zur sozialen Lage aus der Sicht der Betroffenen. Wien.

<https://www.sozialministerium.at/Services/News-und-Events/Archiv-2020/Dezember-2020/Armutsbetroffene-und-die-Corona-Krise.html> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2021): Kennzahlen zu Lebensbedingungen 2019. Indikatoren für soziale Inklusion in Österreich. Wien. Stand März 2021.

https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:6ec5ef97-7e1d-4282-b00a-9423cdf7b63/Kennzahlen%20zu%20Lebensbedingungen_2019_STAT_BMSGPK_Version_03-2021.pdf (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Boehle, Mara (2019): Armut von Familien im sozialen Wandel. Verbreitung, Struktur, Erklärungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Karin Schittenhelm (Hg.), Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 119-54.
- Bohnsack, Ralf / Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack / Iris Nentwig-Gesemann / Arnd-Michael Nohl (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 3., aktualisierte Auflage. 9-32.
- Böhnke, Petra / Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (Hg.) 2018: Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Borg-Laufs, Michael (2015): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen aus armen und armutsgefährdeten Familien. In: Veronika Hammer / Ronald Lutz (Hg.), Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Ansätze. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 318-330.
- Breuksch, Bernt-Michael / Engelberg, Katja (2008): Netzwerkaufbau für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. In: Norbert Schubert (Hg.), Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH, 188-205.
- Bundeskanzleramt (Hg.) (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020-2024. Wien: Bundeskanzleramt Österreich.
https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf (letzter Zugriff am 17.10.2020).
- Burgener Woeffray, Andrea (2014): Entwicklungsgefährdung früh erkennen – FeugK 0-6: Ein Verfahren zur Früherkennung entwicklungsgefährdeter Kinder bis 6 Jahre und zur Ermittlung ihres Unterstützungsbedarfes. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.
- Butterwegge, Christoph (2010a): Kinderarmut und Bildung. In: Gudrun Quenzel / Klaus Hurrelmann (Hg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 537-556.
- Butterwegge, Christoph (2010b): Kinderarmut und sozialer Ausschluss. In: Zeitschrift für Inklusion (4).
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/115/115> (letzter Zugriff am 10.11.2021).
- Butterwegge, Christoph (2010c): Gegen Armut und soziale Ausgrenzung. In: Sozial Extra 34, 35-36.
- Butterwegge, Christoph (2017): Extra unsozial. Warum die Regierenden den Reichtum fördern, anstatt die Armut zu bekämpfen. In: Sozial Extra 41, 6-9.
- Butterwegge, Christoph (2019a): Armut. Köln: PapyRossa Verlags GmbH & Co. KG, 4., aktualisierte Auflage.

Butterwegge, Christoph (2019b): Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-) Armut in Deutschland? Was getan werden muss, damit sich die Kluft zwischen Arm und Reich wieder schließt. In: Gudrun Quenzel / Klaus Hurrelmann (Hg.), Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, korrigierte Publikation 2019, 743-770.

Butterwegge, Christoph (2021): Kinderarmut in Deutschland. Entstehungsursachen und Gegenmaßnahmen. In: Sozial Extra 45, 19-23.

<https://docplayer.org/202175521-Kinderarmut-ist-ein-viel-zu-ernstes-problem-um.html> (letzter Zugriff am 19.02.2021).

Chassé, Karl August (2017): Diskriminierung von Armen und sozial Ausgegrenzten. In: Albert Scherr / Aladin El-Mafaalani / Gökçen Yüksel, Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 479-498.

Chassé, Karl August / Zander Margherita / Rasch Konstanze (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH. 4. Auflage.

Cierpka, Manfred / Evers, Oliver (2015): „Keiner fällt durchs Netz“ Wie eng muss das Netz geknüpft werden? In: Inken Seifert Karb (Hg.), Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. E-Book Ausgabe: Psychosozial-Verlag, 231-256.

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (o.J.): UN-Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinder-konvention-neu-data.pdf> (letzter Zugriff am 08.11.2021).

Die Armutskonferenz (2018): Schreiben und Berichten über Armut. Leitfaden für respektvolle Armutsberichterstattung. Wien: Die Armutskonferenz.

<http://www.armutskonferenz.at/publikationen/leitfaden-fuer-respektvolle-armutsberichterstattung.html> (letzter Zugriff am 19.02.2021).

Diller, Angelika (2013): Von der Kita zum Familienzentrum – Herausforderungen und Chancen für kirchliche Träger. In: Pastoraltheologie. 102. Jg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 311-324.

Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (2018): Armutskonzepte. In: Petra Böhnke / Jörg Dittmann / Jan Goebel (Hg.), Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 21-34.

Drößler, Thomas / Robert, Günther / Hein, Stephan (2011): Präventive Skepsis oder: „Wo sind wir da hineingeraten?“ Zur Diskussion neuer Anforderungen und Erwartungen an Einrichtungen der Kindertagesbetreuung. In: Günter Robert / Kristin Pfeifer / Thomas Drößler (Hg.), Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung. Bildung – Risiken – Prävention in der frühen Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 119-151.

Dusolt, Hans (2018): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim und Basel: Beltz, 4. überarbeitete Auflage.

Eiffe, F. Franz (2014): Konzepte der Armut im europäischen Kontext – ein geschichtlicher Überblick. In: Nikolaus Dimmel / Martin Schenk / Christine Stelzer-Orthofer (Hg.),

Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H., 2. unvollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 100-119.

Einböck, Marina / Proyer, Michelle / Fenninger, Erich (2015): Lebensbedingungen und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen in und über Armut. Ergebnisse aus einer Erhebung zu Lebenswelten und Netzwerken armutsbetroffener, armutsgefährdeter und nicht-armutsgefährdeter Kinder und Jugendlicher in zwei österreichischen Regionen. Projektbericht. Wien: Volkshilfe Österreich.

https://www.volkshilfe.at/fileadmin/user_upload/Media_Library/PDFs/Ratgeber_Broschueren/Kurzstudie_Kinderarmut.pdf (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Einböck, Marina / Wade, Manuela (2016a): Was wir vom kindsspezifischen Blick auf Armut lernen können. In: TUP – Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Ausgabe 04, 292-303.

Einböck, Marina / Wade, Manuela (2016b): Was uns beim Blick auf Kinderarmut auch noch fehlt: Überlegungen zu den Ergebnissen einer qualitativen Studie in zwei österreichischen Gemeinden. In: SWS-Rundschau, 56(4), 509-526.

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/62065> (letzter Zugriff am 05.03.2021)

Europäische Kommission (2018): Bericht der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit Blick auf die Verbesserung der Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben, die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben und ein nachhaltiges und integratives Wachstum (die „Barcelona-Ziele“). Brüssel: Europäische Kommission.

https://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXVI/EU/02/08/EU_20803/imfname_10807551.pdf (letzter Zugriff am 21.03.2021).

Europäischer Rat (2021): Zugang zu wichtigen Diensten für bedürftige Kinder: Rat einigt sich auf Europäische Garantie für Kinder. Pressemitteilung.

<https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2021/06/14/access-to-key-services-for-children-in-need-council-agrees-european-child-guarantee/> (letzter Zugriff am 22.10.2021).

Europäische Union (2021): Infografik – Europäische Garantie für Kinder: wie die EU Kinder schützt.

<https://www.consilium.europa.eu/de/infographics/european-child-guarantee/> (letzter Zugriff am 22.10.2021).

Fabris, Verena / Faltin, Sonja / Fenninger, Erich / Reisinger, Andrea / Schmid, Tom / Schulte, Jochen (2013): Kinderarmut in Österreich. Bericht. (Erscheinungsort – k.A.): Volkshilfe, Sozialökonomische Forschungsstelle.

<https://docplayer.org/41163429-Kinderarmut-in-oesterreich.html> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Fehr, Sonja (2020): Einmal arm, immer arm? In: Peter Rahn / Karl August Chassé (Hg.), Handbuch Kinderarmut. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH, S. 95-104.

Fenninger, Erich / Lichtenberger, Hanna / Ranftler, Judith (2021): Umfrage zu Corona & Kinderarmut. Pressekonferenz 23.3.2021.

<https://www.volkshilfe.at/wer-wir-sind/aktuelles/newsaktuelles/umfrage-zu-kinderarmut-und-corona/> (letzter Zugriff am 18.04.2021).

Fenninger, Erich / Ranftler, Judith (2020): Forschungsprojekt Kindergrundsicherung. https://www.volkshilfe.at/fileadmin/user_upload/Media_Library/PDFs/Symposium_Forschungsprojekt_Volkshilfe.pdf (letzter Zugriff am 17.10.2020).

Fenninger, Erich / Ranftler, Judith / Fenninger-Bucher, Dagmar (2018): Die Einführung der Kindergrundsicherung in Österreich. Ein Modell der Volkshilfe. In: Soziales Kapital Nr. 20., 49-67.

https://www.volkshilfe.at/fileadmin/user_upload/Media_Library/PDFs/Soziales_Kapital_Einfuehrung_Kindergrundsicherung.pdf (letzter Zugriff am 05.07.2021).

Fischer, Jörg (2018): Armut. In: Gunther Graßhoff / Anna Renker / Wolfgang Schröer (Hg.), Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 83-94.

Förtsch, Nadine (2015): Armut, Kinderrechte und Präventionsmöglichkeiten. In: Veronika Hammer / Ronald Lutz (Hg.), Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Ansätze. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 133-150.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönna-Böse, Maike (2019): Resilienz. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag. 5., aktualisierte Auflage.

Giener-Grün, Anita / Karber, Anke (2013): Lebensweltorientierung im Kindergarten – Eine elementarpädagogische Einrichtung aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Cornelia Wustmann / Anke Karber / Anita Giener, Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co, KG. 133-149.

Gleich, Johann Michael / Leinhäupl-Wilke, Andreas (2005): Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder. Arbeitshilfe zum Modellprojekt des Diözesan-Caritasverbandes Köln. Köln: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e.V.

Grubenmann, Bettina (2012): Was passiert wirklich im Krippenalltag? Beobachtung als Methodik der Krippenforschung. In: Susanne Viernickel / Doris Edelmann / Hilma Hoffmann, Anke König (Hg.), Krippenforschung. Methoden, Konzepte Beispiele. München, Basel: Reinhardt. 110-118.

Hammer, Veronika / Lutz, Ronald (2012): Erschöpfte Erwachsene in Familien – Über den Umgang mit Armut. In: Silke B. Gahleitner / Gernot Hahn (Hg.), Übergänge gestalten – Lebenskrisen begleiten. Bonn: Psychiatrie Verlag GmbH. 68-79.

Heinrichs, Nina / Lohaus, Arnold (2011): Klinische Entwicklungspsychologie. Kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Hentze, Katrin (2010): Kinderschutz in der Kindertagesstätte. Hilfe und Kontrolle für kleine Kinder in kritischen Lebenslagen. In: Sozial Extra 11/12, 50-52.

<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s12054-010-0140-2> (letzter Zugriff am 09.11.2020).

Hilgers, Heinz / Sandvoss, Uwe / Jasper, Christin M. (o.J.): Von der Verwaltung der Kinderarmut zur frühen umfassenden Hilfe. Das Dormagener Modell: Was es beinhaltet und

was man von ihm lernen kann. In: Markus Wolfram / Andreas Osner (Hg.), Handbuch Kommunalpolitik. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH., 1-34.

<https://www.dormagen.de/leben-in-dormagen/kinder-familienfoerderung/netzwerk-fuer-familien> (letzter Zugriff am 17.04.2021).

Hock, Beate / Holz, Gerda / Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Band 38.

<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kinder-in-armutslagen> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Hock, Beate / Holz, Gerda / Simmedinger, Renate / Wüstendörfer, Werner (2013): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlußbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt e.V. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., 2. unveränderte Auflage (online-Publikation).

<http://docplayer.org/49952906-Gute-kindheit-schlechte-kindheit.html> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Holz, Gerda (2010a): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In: Margherita Zander (Hg.), Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 2. Auflage, 88-109.

Holz, Gerda (2010b): Kommunale Strategien gegen Kinder- und Bildungsarmut – Der Ansatz kindbezogener Armutsprävention. In: Zeitschrift für Inklusion 4 (4).

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/113/113> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Holz, Gerda (2010c): Kindbezogene Armutsprävention als struktureller Präventionsansatz. In: Gerda Holz / Antje Richter-Kornweitz (Hg.), Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, 109-126.

Holz, Gerda (2018): Kinderarmut und familienbezogene soziale Dienstleistungen. In: Ernst-Ulrich Huster / Jürgen Boeckh / Hildegard Mogge-Grotjahn (Hg.), Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, 687-716.

Holz, Gerda (2021): Stärkung von Armutssensibilität. Ein Basiselement individueller und struktureller Armutsprävention für junge Menschen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

<https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/familienpolitik/kinder-und-familienarmut/staerkung-von-armutssensibilitat.pdf> (letzter Zugriff am 06.07.2021).

Holz, Gerda / Laubstein, Claudia / Stahmer, Evelyn (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS Studie. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

<https://www.awo.org/sites/default/files/2017-07/AWO-ISS-Studie.pdf> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Homberg, Kristin (2019): Die Rolle des Kindergartens in Bezug auf Bildungsarmut und Chancengleichheit. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Karl–Franzens-Universität Graz: Masterarbeit.

<https://unipub.uni-graz.at/obvuhrhs/content/titleinfo/4644161> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Hübenthal, Maksim (2018): Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngewebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Hurrelmann, Klaus / Hartung, Susanne / Kluwe, Sabine / Sahrai, Diana (2013): Gesundheitsförderung durch Elternbildung in „Settings“. Strategien zur Erreichbarkeit sozial benachteiligter Mütter und Väter. In: Prävention/Gesundheitsförderung 8, 267-275.

Kerle, Anja / Schmidt, Josephina / Ober, Nadine / Bliemetsrieder, Sandro / Weise, Marion (2019): Armut als zentrales Problem für frühpädagogische Organisationen? Einblicke in die Praxis und Ausblicke theoretischer Reflexion. In: EIFO – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge, 2019, 1 (2), 42-52.

https://www.researchgate.net/publication/337906943_Armut_als_zentrales_Problem_fur_fruhpadagogische_Organisationen_Einblicke_in_die_Praxis_und_Ausblicke_theoretischer_Reflexionen (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Klein, Gerhard (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Kobelt Neuhaus, Daniela (2019): Armut und ihren Folgen begegnen – Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Kinder- und Familienzentren. In: Fabienne Becker-Stoll / Eva Reichert-Garschhammer / Beatrix Broda-Kaschube (Hg.), Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 171-186.

Kohlrausch, Bettina (2018): Armut und Bildung. In: Petra Böhnke / Jörg Dittmann / Jan Goebel (Hg.), Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 177-188.

Kromer, Ingrid / Horvat Gudrun (2012): „Arm dran sein & arm drauf sein“. Wie Mädchen und Buben in Österreich Armut erleben und erfahren. Wien: Katholische Jugendschar Österreichs.

http://www.armutskonferenz.at/files/kromer-horvat_kinderarmut_arm_dran_sein-2012.pdf (letzter Zugriff am 20.11.2020).

Kuntz, Benjamin / Rattay, Petra / Poethko-Müller, Christina / Thamm, Roma / Hölling, Heiko / Lampert, Thomas (2018a): Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring 3(3), Berlin: Robert-Koch-Institut, 19-36.

https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/Focus/JoHM_03_2018_Soziale_Unterschiede_KiGGS-Welle2.pdf%3F_blob%3DpublicationFile (letzter Zugriff am 17.10.2020).

Kuntz, Benjamin / Waldhauer, Julia / Zeiher, Johannes / Finger, Jonas D. / Lampert, Thomas (2018b): Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Journal of Health Monitoring 3(2), Berlin: Robert-Koch-Institut, 45-62.

<https://edoc.rki.de/handle/176904/5692> (letzter Zugriff am 06.03.2021).

Kutscher, Nadia (2010): Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Ralf Bonsack / Aglaja Przyborski / Burkhardt Schäffer (Hg.), Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2. Auflage, 189-201.

Lamprecht, Caroline (2018): Soziale Arbeit im Kindergarten – Eine Analyse von Modellen in Österreich und Deutschland, welche Soziale Arbeit im Kindergarten implementieren. FH Campus Wien: Masterarbeit.

<https://pub.fh-campuswien.ac.at/obvfcwhsacc/content/titleinfo/3287637> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Langer, Roman (2020): Individuelle Bildung kann kein Ausweg aus kollektiver Armut sein. Eine Erinnerung. In: Die Armutskonferenz, Margit Appel, Verena Fabris, Alban Knecht, Michaela Moser, Robert Rybaczek-Schwarz, Martin Schenk, Stefanie Stadlober (Hg.), Stimmen gegen Armut. Norderstedt: BoD - Books on Demand, 167-175.

Laubstein, Claudia / Holz, Gerda / Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf (letzter Zugriff am 10.11.2020).

Leithäuser, Thomas / Volmerg, Birgit (1979). Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

LGBI (Landesgesetzblatt) für Wien Nr. 40/2003: Wiener Kindergartengesetz – WKGG.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

LGBI (Landesgesetzblatt) für Wien Nr. 27/2013: Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG.

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000262> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Lichtenberger, Hanna / Ranftler, Judith (2020): Wie die Corona-Krise Kinder trifft. Steigende Armut, wachsende Ungleichheit. Es geht um die Zukunft der nächsten Generation.

<https://jbi.or.at/wie-die-corona-krise-kinder-trifft/> (letzter Zugriff am 19.04.2021).

Lorenz, Waltraud (2008): Aufwachsen in Benachteiligung: Kinder und Jugendliche in Armutslagen. In: Stephan Rietmann / Gregor Hensen (Hg.), Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWC Fachverlage GmbH, 89-98.

Ludwig-Körner, Christiane / Krauskopf, Karsten / Stegemann, Ulla (2015): Förderung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten. Die mögliche Rolle spezialisierter Fachkräfte vor

Ort. In: Inken Seifert Karb (Hg.), Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. E-Book Ausgabe: Psychosozial-Verlag, 257-276.

Lutz, Ronald (2020): Erschöpfte Familien und die Folgen für Kinder. In: Peter Rahn / Karl August Chassé (Hg.), Handbuch Kinderarmut. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH, S. 208-216.

Magistrat der Stadt Wien (2020): Statistisches Jahrbuch der Stadt Wien 2020. <https://www.wien.gv.at/statistik/publikationen/jahrbuch.html> (letzter Zugriff am 28.06.2021).

Magistratsabteilung 10 (Hg.) (2006): Bildungsplan der Stadt Wien. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LWI60004982/Anlage_1.pdf (letzter Zugriff am 31.10.2021).

Magistratsabteilung 17 (Hg.) (2018): Daten und Fakten. Wiener Bezirke und MigrantInnen. <https://www.digital.wienbibliothek.at/id/3108767> (letzter Zugriff am 28.06.2021).

Mayr, Toni (2000): Entwicklungsrisiken bei armen und sozial benachteiligten Kindern und die Wirksamkeit früher Hilfen. In: Hans Weiß (Hg.), Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Verlag, 142-163.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 12., überarbeitete Auflage.

Meier-Gräwe, Uta (2010a): Was Hänschen nicht lernt ... Armut und Bildung in Deutschland. In: Gunter Geiger / Anna Spindler (Hg.), Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 41-62.

Meier-Gräwe, Uta (2010b): Gedeihen trotz widriger Umstände!? Förderung von Resilienz bei armen Kindern und Jugendlichen. In: Christoph Mattes (Hg.), Wege aus der Armut. Strategien der Sozialen Arbeit. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 192-213.

Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH:

Mißfeldt, Susanne (2019): Armutssensibles Handeln Kindertageseinrichtungen. Hochschule Koblenz: Masterarbeit.

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17835/pdf/Missfeldt_2019_Armutssensibles_Handeln_in_Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Müller, Thomas (2010): Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut – eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrer. In: Zeitschrift für Inklusion 4 (4).

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/111/111> (letzter Zugriff am 04.02.2021).

Naumann, Thilo Maria (2011): Eltern heute – Bedürfnisse und Konflikte. Psychoanalytisch-pädagogische Elternarbeit in der Kita. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut. e.V.

<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Neuberger, Franz / Hübenthal, Maksim (2020): Kinderarmut ist Familienarmut?! In: Peter Rahn / Karl August Chassé (Hg.), Handbuch Kinderarmut. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH, 47-55.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage.

Nohl, Arnd-Michael / Schäffer, Burkhard / Loos, Peter / Przyborski, Aglaja (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Peter Loos / Arnd-Michael Nohl / Aglaja Przyborski / Burkhard Schäffer (Hg.), Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 9-42.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018): Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln. Wien: Info-Media.

https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Sprache/Wertebildung_im_Kinderergarten.pdf (letzter Zugriff am 21.05.2021).

Petermann, Ulrike / Petermann, Franz (2002): Biopsychosoziale Perspektiven der Entwicklungspathologie. In: Brigitte Rollett / Harald Werneck (Hg.), Klinische Entwicklungspsychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogerfe Verlag, 46-63.

Pfeifer, Tamara (2020): Transkript Gruppendiskussion. FH Campus Wien: Unveröffentlichtes Transkript.

Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 4. erweiterte Auflage.

Rabe-Kleberg, Ursula (2011): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. In: Hein-Hermann Krüger / Ursula Rabe-Kleberg / Rolf-Torsten Kramer / Jürgen Budde (Hg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2. durchgesehene Auflage, 45-56.

Reichert, Jo (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen. Wissen. Ethik. Deliberation. Knowledge. Ethics. Jg. 18 (2007), Heft 2, 195-208.

Roth, Xenia (2014): Was ist denn nun eigentlich Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? In: Sigrid Tschöpe-Scheffler (Hg.), Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfrage, pädagogische Haltung und Umsetzung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 141-152.

Salzmann, Daniela / Lorenz, Simon / Eickhorst, Andreas / Liel, Christoph (2020): Psychoziale Belastungen und Inanspruchnahme Früher Hilfen von Familien in Armutsrisikolagen. Faktenblatt 8 zur Prävalenz- und Versorgungsforschung des Bundesinitiative Frühe Hilfen. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln. 2., überarbeitete Auflage.

<https://doi.org/10.17623/NZFH:FB8-PVF> [letzter Zugriff am 16.05.2021]

Sann, Alexandra / Salzmann, Daniela (2020): Frühe Hilfen für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern. In: Peter Rahn / Karl August Chassé (Hg.), Handbuch Kinderarmut. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich GmbH, 321-330.

Scheithauer, Herbert / Niebank, Kay / Petermann, Franz (2000): Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Franz Petermann / Kay Niebank / Herbert Scheithauer (Hg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, 65-100.

Scheithauer, Herbert / Petermann, Franz / Niebank, Kay (2002): Frühkindliche Risiko- und Schutzbedingungen: Der familiäre Kontext aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Brigitte Rollett / Harald Werneck (Hg.), Klinische Entwicklungspsychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, 69-88.

Schenk, Martin / Moser, Michaela (2010): Es reicht! Für alle! Wege aus der Armut. Wien: Deuticke im Paul Zsolnay Verlag.

Schone, Reinhold (2000): Vernachlässigung von Kindern. Basisfürsorge und Interventionskonzepte. In: Hans Weiß (Hg.), Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Verlag, 71-88.

Seddig, Nadine / Holz, Gerda / Landes, Benjamin (2017): Die subjektive Wahrnehmung von Armut und sozialer Ausgrenzung. Stand der Forschung und Perspektiven für vertiefende Erhebungen. Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V.

https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/Impuls-VSP-04-ISS-A1-web.pdf (letzter Zugriff am 22.10.2021).

Simon, Stephanie / Prigge, Jessica / Lochner, Barbara / Thole Werner (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtung. In: Neue Praxis, 5/49, 395-414.

Sohns, Armin (2006): Expertise zur Effektivierung der Früherkennung von Entwicklungsgefährdungen bei Kindern im Vorschulalter. Landesverband Thüringen: Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung.

https://www.hs-nordhausen.de/fileadmin/daten/fb_wiso/sohns/Studien/Effektivierungder-FruherkennungEntwicklungsgefaehrdungenKindernVorschulalter.pdf (letzter Zugriff am 10.11.2021).

Spangler, Gottfried / Vierhaus, Marc / Zimmermann, Peter (2020): Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern aus Familien mit unterschiedliche starken Belastungen. Zentrale Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie im Rahmen der Prävalenz- und Versorgungsfor- schung des NZFH. Abschlussbericht. Materialien zu Frühen Hilfen 12. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln.

<https://doi.org/10.17623/NZFH:MFH-ZEV-PV> (letzter Zugriff am 16.05.2021).

Stadt Wien (o.J., (a)): Kriterien der Platzvergabe – Platzsuche im städtischen Kindergarten. <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/platzsuche/kundennummer-anmeldung/krite- rien.html> (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Stadt Wien (o.J., (b)): Befreiung von den Essenskosten in Kinderbetreuungseinrichtungen. <https://www.wien.gv.at/amts helfer/gesellschaft-soziales/magelf/finanzielles/essensbei- trag.html> (letzter Zugriff am 28.06.2021).

Stadt Wien (o.J., (c)): Bezirke in Zahlen. <https://www.wien.gv.at/statistik/bezirke/> (letzer Zugriff am 28.06.2021).

Stange, Waldemar (2012a): Elternarbeit als Netzwerkaufgabe – ein Gesamtkonzept für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Bestandteil kommunaler Präventions- und Bildungsketten. In: Waldemar Stange / Rolf Krüger / Angelika Henschel / Christof Schmitt (Hg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternar- beit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 518-555.

Stange, Waldemar (2012b): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Waldemar Stange / Rolf Krüger / Angelika Henschel / Chris- tof Schmitt (Hg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 12-39.

Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerk- aufgabe. In: Waldemar Stange / Rolf Krüger / Angelika Henschel / Christof Smitt (Hg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Sprin- ger Fachmedien, 17-69.

Statistik Austria (Bundesanstalt Statistik Österreich) (2020): Tabellenband EU-SILC und Bundesländertabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2017 bis 2019. Einkommen, Ar- mut und Lebensbedingungen. Wien. Stand 28.05.2020.

https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=123283 (letzter Zugriff am 10.11.2021).

Statistik Austria (Bundesanstalt Statistik Österreich) (2021a): Tabellenband EU-SILC 2020 und Bundesländertabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2018 bis 2020. Einkom- men, Armut und Lebensbedingungen. Wien. Stand: 29.04.2021.

https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&dDocName=125871 (letzter Zugriff am 10.11.2021).

Statistik Austria (Bundesanstalt Statistik Österreich) (2021b): Armut und soziale Eingliede- rung. Letzte Änderung am 12.05.2021.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/ar- mut_und_soziale_eingliederung/index.html (letzter Zugriff am 17.05.2021).

Statistik Austria (Bundesanstalt Statistik Österreich) (2021c): FAQs zum Thema „Armut und soziale Eingliederung“. Stand: 29.04.2021.

https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=116836 (letzter Zugriff am 20.05.2021).

Statistik Austria (Bundesanstalt Statistik Österreich) (2021d): Kindertagesheimstatistik 2020/2021. Wien.

https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung&pubId=523 (letzter Zugriff am 10.11.2021).

Stiehler, Steve / Fritsche, Caroline / Reutlinger, Christian (2012): Der Einsatz von Fall-Vignetten. In: sozialraum.de (4) Ausgabe 1/2012. <https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php> (letzter Zugriff am 20.11.2020).

Textor, Martin R. (2008): Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. In: Stephan Rietmann / Gregor Hensen (Hg.), Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWC Fachverlage GmbH, 121-132.

Thiersch, Renate (2006): Familie und Kindertageseinrichtungen. In: Petra Bauer / Ewald Johannes Brunner (Hg.), Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 80-106.

Tietze, Wolfgang / Viernickel, Susanne (Hg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: verlag das netz.

Till, Matthias / Till-Tentschert, Ursula (2014): Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung in Österreich. In: Nikolaus Dimmel / Martin Schenk / Christine Stelzer-Orthofer (Hg.), Handbuch Armut in Österreich. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H., 2. unvollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, 120-142.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2009): Familie und Erziehung in der Sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014): Entwicklungslinien, neue Herausforderungen und Paradigmenwechsel in der Zusammenarbeit mit Familien. In: Sigrid Tschöpe-Scheffler (Hg.), Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfrage, pädagogische Haltung und Umsetzung. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 15-28.

Turba, Hannu (2020): Kooperation und Vernetzung im Kinderschutz. Ambivalenzen und Paradoxien. In: Helga Kelle / Stephan Dahmen (Hg.), Ambivalenzen des Kinderschutzes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 132-150.

Voigtländer, Christiane (2013): Die Kindertageseinrichtung als Lernort für Familie!? In: Waldemar Stange / Rolf Krüger / Angelika Henschel / Christof Schmitt (Hg.), Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 159-163.

Volf, Irina / Laubstein, Claudia / Stahmer, Evelyn (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird... Kurzfassung der Ergebnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebenslauf. Frankfurt am Main: Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

<https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Kurzfassung-Ergebnisse-AWO-ISS-Langzeitstudie.pdf> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Volkshilfe Österreich (2019): Armut macht krank. Wie wirkt sich Kinderarmut auf die Gesundheit aus? Gemeinsam mit der Ärztekammer für Wien haben wir Österreichs ÄrztInnen befragt. In: Magazin für Menschen 4/2019, 12-13.

Volkshilfe Österreich (2020): Umfrage zu Corona & Kinderarmut. Pressekonferenz 08.07.2020.

<https://www.volkshilfe.at/wer-wir-sind/aktuelles/newsaktuelles/umfrage-zu-corona-und-kinderarmut/> (letzter Zugriff am 18.04.2021).

Vollmer, Knut (2017): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, überarbeitete Neuauflage 2017, 11. Gesamtauflage.

Wagner, Petra / Wimmer, Carina (2017): Kindergarten und Kinder- und Jugendhilfe. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? In: Soziales Kapital 18, 118-127.

<https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/522/939> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Weiß, Hans (2000): Kindliche Entwicklungsgefährdungen im Kontext von Armut und Benachteiligung. Erkenntnisse aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In: Hans Weiß (Hg.), Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Verlag, 50-70.

Weiß, Hans (2010a): ‚Frühe Hilfen‘ für entwicklungsgefährdete Kinder in Armutslagen. In: Margherita Zander (Hg.), Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. 2. Auflage, 182-199.

Weiß, Hans (2010b): Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion 4 (4).

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/114/114> (letzter Zugriff am 31.10.2020).

Weiß, Hans (2010c): Was brauchen Kinder? – Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern. In: Gerda Holz, Antje Richter-Kornweitz (Hg.), Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, 12-19.

Weiß, Hans (2015): Kinder in Armut und Benachteiligung – Prüfstein und Chance für inklusive Krippen und Kindergärten. In: Eva Reichert-Garschhammer / Christa Kieferle / Monika Wertfein / Fabienne Becker-Stoll (Hg.), Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht GmbH und Co. KG, 237-243.

Weiß, Hans (2019): Kindliche Entwicklungsrisiken – familiäre Erschöpfungszustände: Was heißt das für die Interdisziplinäre Frühförderung von Anfang an? In: Britta Gebhard, Sebastian Möller-Dreischer, Andreas Seidel, Armin Sohns (Hg.), Frühförderung wirkt – von Anfang an. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH., 17-27.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22.

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (letzter Zugriff am 20.11.2020).

WKO (Wirtschaftskammer) Wien (o.J.): Arbeitslosenquote.

https://www.wko.at/service/w/zahlen-daten-fakten/Arbeitslosenquote_Zeitreihe-2000-bis-2020.pdf (letzter Zugriff am 28.06.2021).

Wustmann Seiler Corina (2018): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 7. Auflage.

Zander, Margherita (2013a): „Armut tut nicht weh und geht auch vorbei?“ – Fragt doch die Kinder. In: Sozialmagazin, Heft 3-4, 38. Jahrgang, 56-65.

Zander, Margherita (2013b): Entwicklungsrisiko Armut – Wo liegt der Ausweg? Die Verheißungen des Capabilities- und Resilienzansatzes. In: Gunter Graf / Elisabeth Kapferer / Clemens Sedmak (Hg.), Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 201-226.

Zander, Margherita (2015): Resilienzförderung als Neuorientierung in der kommunalen Kinderarmutsprävention. In: Veronika Hammer / Ronald Lutz (Hg.), Neue Wege aus der Kinder- und Jugendarmut. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Ansätze. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 152-172.

Zander, Margherita (2017): Wie sehr gefährdet ein Aufwachsen in Armut das Kindeswohl? In: Interdisziplinäre Fachzeitschrift, Jahrgang 20, Heft 1, 32-49.

INTERVIEWTRANSKRIPTE

I1: Transkript Interview K1A. FH Campus Wein: Unveröffentlichtes Transkript.

I2: Transkript Interview K2A. FH Campus Wein: Unveröffentlichtes Transkript.

I3: Transkript Interview K1B. FH Campus Wein: Unveröffentlichtes Transkript.

I4: Transkript Interview K1C. FH Campus Wein: Unveröffentlichtes Transkript.

I5: Transkript Interview K1D. FH Campus Wein: Unveröffentlichtes Transkript.

I6: Transkript Interview K2D. FH Campus Wein: Unveröffentlichtes Transkript.

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Tertia Comparationis.....	69
Tab. 2: Darstellung der Typologie	87
Tab. 3: Übersicht über Vulnerabilitätsfaktoren	123
Tab. 4: Übersicht über Risikofaktoren	124
Tab. 5: Übersicht über personale Schutzfaktoren	124
Tab. 6: Übersicht über soziale Schutzfaktoren	125
Tab. 7: Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens aus dem Jahr 2018 – Teil 1 (eigene Darstellung)	126
Tab. 8: Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens aus dem Jahr 2018 – Teil 2 (eigene Darstellung)	127
Tab. 9: Aktuelle Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens (eigene Darstellung).....	128
Tab. 10: Zusammenfassung der Daten – Bezirke mit den höchsten bzw. niedrigsten Anteilen im Zusammenhang mit sozioökonomischen Problemlagen (eigene Darstellung).....	129
Tab. 11: Darstellung der Diskursbewegungen	141

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Darstellung der Einschätzung der Lebensqualität von Kindern vor und während der COVID-19-Pandemie (Darstellung in Anlehnung an Darstellungen der Volkshilfe Österreich, vgl. Volkshilfe 2020: 3, Fenninger et al. 2021: 3).....	34
Abb. 2: Die Präventionskette des Dormageners Modell (Hilgers et al.: 12)	48

ANHANG A – ÜBERSICHT ÜBER DIE ECKDATEN VON STUDIEN

Folgende Studien wurden zur Beschreibung von Auswirkungen von Armut auf die vier Lebenslagendimensionen von Kindern und Jugendlichen in Kapitel 3.1 herangezogen:

- Meta-Analyse „Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche – Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland“: In dieser Studie wurden Erkenntnisse zu den verschiedenen Lebenslagendimensionen aus 59 empirischen Studien zusammengeführt (Laubstein et al. 2016).
- AWO-ISS-Studie: Diese Langzeitstudie aus Deutschland untersucht kindbezogene Armutsfolgen, Bewältigungsstrategien, Unterstützungssysteme sowie die Lebenslage von armutsbetroffenen und nicht-armutsbetroffenen Kindern und Familien und damit das Aufwachsen und den Lebensverlauf dieser Kinder. Bisher gab es fünf Studienteile, die in den Zeiträumen 1997-2000 (Armut im Vorschulalter), 2000-2002 (Armut im frühen Grundschulalter), 2003-2005 (Armut bis zum Ende der Grundschulzeit), 2009-2012 (Armut im Jugendalter) und 2017-2020 (Armut im Erwachsenenalter) durchgeführt wurden (vgl. Volf et al. 2019: 2). In den Ausführungen erfolgt eine Fokussierung auf den ersten Studienteil, da hier der Fokus auf Kinder im Vorschulalter lag (vgl. Hock et al. 2013).
- KiGGS-Studie: Diese Langzeitstudie untersucht die gesundheitliche Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Bisher gab es drei Erhebungen: Basiserhebung (2003-2006), KiGGS Welle 1 (2009-2012), KiGGS Welle 2 (2014-2017). Dabei erscheinen v. a. Ergebnisse aus der zweiten Folgerhebung (KiGGS Welle 2) im Zusammenhang von Kindern und Jugendlichen (3-17 Jahren) mit niedrigem sozioökonomischen Status im Kontext dieser Masterarbeit von Bedeutung (Kuntz et al. 2018a, 2018b).
- Online-Umfrage der Volkshilfe und der Ärztekammer Wien: An dieser Umfrage nahmen über 500 ÄrztInnen in Niederösterreich und Wien teil und sie wurden zum Zusammenhang zwischen Kinderarmut und Kindergesundheit befragt (Volkshilfe 2019).
- Studie „Meine Familie ist arm“ – Wie Kinder im Grundschulalter erleben und bewältigen: In dieser Studie, deren Ergebnisse erstmals im Jahr 2003 publiziert wurden, wurde Armut, das Wahrnehmen und Bewältigen von ihr, aus der Perspektive von 14 Kindern zwischen 7 und 10 Jahren und ihren Eltern erforscht (vgl. Chassé et al. 2010).
- Volkshilfe Österreich: Im Rahmen des Projekts „Lebensbedingungen und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen in und über Armut“ wurden armutsbetroffene, armutsgefährdete und nicht-armutsgefährdete Kinder und Jugendliche zwischen acht und 15 Jahren zu ihrer Lebenswelt befragt (Einböck et al. 2015). Weiters werden Zitate von Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen des Forschungsprojektes Kindergrundsicherung⁸ von der Volkshilfe unterstützt werden, in den folgenden Ausführungen wiedergegeben (Fenninger/Ranftler 2020).
- EU-SILC-Tabellenband 2020: Um aktuelle Daten zu den einzelnen Dimensionen für Österreich anführen zu können, wird auf Daten der EU-SILC Erhebung zurückgegriffen. In dieser Erhebung werden Daten zu „Einkommen, Beschäftigung und Wohnen

⁸ Für Informationen zum Modell der Kindergrundsicherung siehe Fenninger et al. (2018).

sowie subjektive Fragen zu Gesundheit und finanzieller Lage“ (Statistik Austria 2021a: 7) im Rahmen von Haushaltsbefragungen erhoben.

ANHANG B – ÜBERSICHT ÜBER RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN

„Vulnerabilitätsfaktoren
<ul style="list-style-type: none">▪ Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings)▪ Neuropsychologische Defizite▪ Psychophysiologische Faktoren (z. B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)▪ Genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalien)▪ Chronische Erkrankungen (z. B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen)▪ Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit▪ Unsichere Bindungsorganisation▪ Geringe kognitive Fertigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung▪ Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung“ (vgl. z. B. Egle/Hoffmann/Steffens 1997, Laucht/Schmidt/Esler 2000, Scheithauer/Petermann 1999, 2000, zit. n. Wustmann Seiler 2018: 38, H. i. O.)

Tab. 3: Übersicht über Vulnerabilitätsfaktoren

„Risikofaktoren
<ul style="list-style-type: none">▪ Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut▪ Aversives Wohnumfeld (Wohngemeinden mit hohem Kriminalitätsanteil)▪ Chronische familiäre Disharmonie▪ Elterliche Trennung und Scheidung▪ Wiederheirat eines Elternteils, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern▪ Arbeitslosigkeit der Eltern▪ Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern▪ Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile▪ Kriminalität der Eltern▪ Obdachlosigkeit▪ Niedriges Bildungsniveau der Eltern▪ Abwesenheit eines Elternteils/alleinerziehender Elternteil▪ Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z. B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse/Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität)▪ Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)▪ Unerwünschte Schwangerschaft▪ Häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel▪ Migrationshintergrund▪ Soziale Isolation der Familie▪ Adoption/Pflegefamilie

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes ▪ Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung ▪ Mehr als vier Geschwister ▪ Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige ▪ „Außerfamiliäre Unterbringung“ (vgl. z. B. Egle/Hoffmann/Steffens 1997, Laucht/Schmidt/Esser 2000, Scheithauer/Petermann 1999, 2000, zit. n. Wustmann Seiler 2018: 38-39, H. i. O.)
--

Tab. 4: Übersicht über Risikofaktoren

„Personale Ressourcen
<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) ▪ Intellektuelle Fähigkeiten ▪ Erstgeborenes Kind ▪ Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Problemlösefähigkeiten ▪ Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ▪ Positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/hohes Selbstwertgefühl ▪ Fähigkeit zur Selbstregulation ▪ Internale Kontrollüberzeugung ▪ Realistischer Attribuierungsstil ▪ Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit (verbunden mit guten Sprachfertigkeiten) /soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme/Humor ▪ Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z. B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) ▪ Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust) ▪ Lernbegeisterung/schulisches Engagement ▪ Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung ▪ Religiöser Glaube/Spiritualität (Kohärenzgefühl) ▪ Talente, Interessen und Hobbys ▪ Zielorientierung/Planungskompetenz ▪ Kreativität ▪ Körperliche Gesundheitsressourcen.“ (Wustmann Seiler 2018: 115, H. i. O.)

Tab. 5: Übersicht über personale Schutzfaktoren

„Soziale Ressourcen
<p><i>Innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert ▪ Autoritativer/demokratischer Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit und Responsivität)

- Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- Enge Geschwisterbindungen
- Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
- Hohes Bildungsniveau der Eltern
- Harmonische Paarbeziehungen der Eltern
- Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- Hoher sozioökonomischer Status

In den Bildungsinstitutionen

- Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen
- Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind)
- Hoher, aber angemessener Lebensstandard
- Positiver Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- Positive Peerkontakte/positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld

- Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer)
- Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindefarbeit etc.)
- Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft.“ (Wustmann Seiler 2018: 116, H. i. O.)

Tab. 6: Übersicht über soziale Schutzfaktoren

ANHANG C – DARSTELLUNG DER DATEN ZU DEN SOZIALEN INDIKATOREN DER WIENER BEZIRKE

Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens aus dem Jahr 2018 – Teil 1							
Lohnsteuerpflichtige (Netto-)Einkommen - Jahresdurchschnitt 2018 in €		Arbeitslosenquote - Jahresdurchschnitt 2018 in %		Akademikerquote 2018 in % (Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren)		Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung 2018 in % (Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren)	
1. Bezirk	33.256	1. Bezirk	5,80	1. Bezirk	50,54	1. Bezirk	8,65
13. Bezirk	29.575	8. Bezirk	9,40	8. Bezirk	49,50	8. Bezirk	9,98
19. Bezirk	28.004	9. Bezirk	9,50	7. Bezirk	48,89	7. Bezirk	10,67
18. Bezirk	26.770	7. Bezirk	9,70	9. Bezirk	48,54	13. Bezirk	11,28
23. Bezirk	26.063	13. Bezirk	10,00	18. Bezirk	46,47	9. Bezirk	11,53
4. Bezirk	25.878	18. Bezirk	10,70	4. Bezirk	45,78	4. Bezirk	12,57
22. Bezirk	25.323	22. Bezirk	11,10	6. Bezirk	43,07	18. Bezirk	13,04
8. Bezirk	25.142	23. Bezirk	11,40	13. Bezirk	41,41	6. Bezirk	13,31
7. Bezirk	25.100	19. Bezirk	11,80	19. Bezirk	39,43	19. Bezirk	14,16
9. Bezirk	24.701	3. Bezirk	12,10	3. Bezirk	37,15	3. Bezirk	16,51
3. Bezirk	24.172	14. Bezirk	12,40	2. Bezirk	33,61	22. Bezirk	18,02
6. Bezirk	23.971	6. Bezirk	12,80	5. Bezirk	32,89	23. Bezirk	18,35
14. Bezirk	23.755	17. Bezirk	13,70	17. Bezirk	31,28	14. Bezirk	19,07
21. Bezirk	23.220	4. Bezirk	13,80	14. Bezirk	28,42	2. Bezirk	20,76
17. Bezirk	22.386	5. Bezirk	14,10	16. Bezirk	24,64	5. Bezirk	21,54
2. Bezirk	22.286	2. Bezirk	14,70	15. Bezirk	24,20	17. Bezirk	21,86
11. Bezirk	21.606	21. Bezirk	14,70	23. Bezirk	22,99	21. Bezirk	23,76
16. Bezirk	21.168	16. Bezirk	15,10	12. Bezirk	21,50	16. Bezirk	26,40
12. Bezirk	20.537	11. Bezirk	16,20	20. Bezirk	21,08	15. Bezirk	26,77
5. Bezirk	20.479	12. Bezirk	17,10	22. Bezirk	20,18	12. Bezirk	27,23
10. Bezirk	19.478	15. Bezirk	17,70	21. Bezirk	16,71	11. Bezirk	27,86
20. Bezirk	18.674	10. Bezirk	18,00	10. Bezirk	14,34	20. Bezirk	29,88
15. Bezirk	18.528	20. Bezirk	18,70	11. Bezirk	13,32	10. Bezirk	32,75
Durchschnitt Wien: 22.943		Durchschnitt Wien: 12,30					
(vgl. Magistrat der Stadt Wien 2020: 151)		(vgl. AMS; vgl. WKO)		(vgl. Stadt Wien (c))			

Tab. 7: Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens aus dem Jahr 2018 – Teil 1 (eigene Darstellung)

Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens aus dem Jahr 2018 – Teil 2									
Staatsbürgerschaft 2018 in %				Herkunft (Ausland geboren und/oder ausländische Staatsangehörigkeit) 2018 in %				Keine Wahlberechtigung aufgrund von Drittstaaten-Angehörigkeit 2018 in %	
Bezirk	Österreich	Bezirk	Ausland	Bezirk	Österreich	Bezirk	Ausland	Bezirk	Anteil
23. Bezirk	81,50	23. Bezirk	18,50	23. Bezirk	72,10	23. Bezirk	27,90	13. Bezirk	8,90
22. Bezirk	80,40	22. Bezirk	19,60	13. Bezirk	71,30	13. Bezirk	28,70	23. Bezirk	9,30
13. Bezirk	79,70	13. Bezirk	20,30	22. Bezirk	69,60	22. Bezirk	30,40	22. Bezirk	10,80
21. Bezirk	76,90	21. Bezirk	23,10	21. Bezirk	66,80	21. Bezirk	33,20	1. Bezirk	11,90
19. Bezirk	75,30	19. Bezirk	24,70	19. Bezirk	65,20	19. Bezirk	34,80	19. Bezirk	12,50
1. Bezirk	75,30	1. Bezirk	24,70	1. Bezirk	63,50	14. Bezirk	35,20	18. Bezirk	12,70
14. Bezirk	74,10	14. Bezirk	25,90	18. Bezirk	63,30	1. Bezirk	36,50	7. Bezirk	12,90
11. Bezirk	71,80	11. Bezirk	28,20	7. Bezirk	61,20	18. Bezirk	36,70	21. Bezirk	13,00
18. Bezirk	71,80	18. Bezirk	28,20	8. Bezirk	61,10	7. Bezirk	38,80	6. Bezirk	13,20
7. Bezirk	70,30	7. Bezirk	29,70	11. Bezirk	59,90	8. Bezirk	38,90	14. Bezirk	13,80
6. Bezirk	70,10	6. Bezirk	29,90	6. Bezirk	59,70	11. Bezirk	40,10	9. Bezirk	14,10
8. Bezirk	69,30	8. Bezirk	30,70	9. Bezirk	58,90	6. Bezirk	40,30	8. Bezirk	14,30
3. Bezirk	69,20	3. Bezirk	30,80	3. Bezirk	58,60	9. Bezirk	41,10	4. Bezirk	14,40
4. Bezirk	68,00	4. Bezirk	32,00	4. Bezirk	57,80	3. Bezirk	41,40	3. Bezirk	15,10
9. Bezirk	67,50	9. Bezirk	32,50	17. Bezirk	56,30	4. Bezirk	42,20	11. Bezirk	16,90
12. Bezirk	66,00	12. Bezirk	34,00	2. Bezirk	54,80	17. Bezirk	43,70	17. Bezirk	18,20
2. Bezirk	65,90	2. Bezirk	34,10	14. Bezirk	54,80	2. Bezirk	45,20	2. Bezirk	18,60
17. Bezirk	65,80	17. Bezirk	34,20	12. Bezirk	54,30	12. Bezirk	45,70	5. Bezirk	18,90
10. Bezirk	64,10	10. Bezirk	35,90	16. Bezirk	53,10	16. Bezirk	46,90	12. Bezirk	19,50
16. Bezirk	63,80	16. Bezirk	36,20	10. Bezirk	52,20	10. Bezirk	47,80	16. Bezirk	21,10
5. Bezirk	63,00	5. Bezirk	37,00	5. Bezirk	51,70	5. Bezirk	48,30	10. Bezirk	22,80
20. Bezirk	62,50	20. Bezirk	37,50	20. Bezirk	49,90	20. Bezirk	50,10	20. Bezirk	23,50
15. Bezirk	57,70	15. Bezirk	42,30	15. Bezirk	46,4	15. Bezirk	53,60	15. Bezirk	24,30
Durchschnitt Wien: 70,4	Durchschnitt Wien: 29,60		Durchschnitt Wien: 59,80		Durchschnitt Wien: 40,20		Durchschnitt Wien: 16,30		

(vgl. Magistratsabteilung 17 - Integration und Diversität 2018: 3-26)

Tab. 8: Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens aus dem Jahr 2018 – Teil 2 (eigene Darstellung)

Aktuelle Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens									
Arbeitslosenquote - Jahresdurschnitt 2020 in %		Arbeitslosenquote April 2021 in %		Nicht-österreichische Staatsangehörigkeit 2020 in %		Nicht-österreichisches Geburtsland 2020 in %		Nicht-österreichische Herkunft 2020 in %	
1. Bezirk	8,20	1. Bezirk	7,90	13. Bezirk	20,50	23. Bezirk	26,20	13. Bezirk	29,10
9. Bezirk	11,20	9. Bezirk	9,30	23. Bezirk	21,00	13. Bezirk	26,40	23. Bezirk	30,40
8. Bezirk	11,70	8. Bezirk	10,40	22. Bezirk	21,90	22. Bezirk	28,70	22. Bezirk	32,60
7. Bezirk	11,90	7. Bezirk	10,60	21. Bezirk	25,20	21. Bezirk	30,30	21. Bezirk	35,30
13. Bezirk	12,70	13. Bezirk	11,20	1. Bezirk	25,60	14. Bezirk	32,10	19. Bezirk	35,90
18. Bezirk	12,80	18. Bezirk	11,40	19. Bezirk	25,80	19. Bezirk	32,50	14. Bezirk	36,10
22. Bezirk	13,70	22. Bezirk	12,30	14. Bezirk	26,80	18. Bezirk	33,30	18. Bezirk	36,60
19. Bezirk	14,10	19. Bezirk	12,40	10. Bezirk	27,80	1. Bezirk	35,00	1. Bezirk	37,10
23. Bezirk	14,20	3. Bezirk	13,10	18. Bezirk	28,30	7. Bezirk	36,30	7. Bezirk	39,00
3. Bezirk	14,80	23. Bezirk	13,20	7. Bezirk	29,90	11. Bezirk	36,40	8. Bezirk	39,20
14. Bezirk	15,60	6. Bezirk	13,60	11. Bezirk	30,40	8. Bezirk	36,90	6. Bezirk	40,80
4. Bezirk	15,70	14. Bezirk	14,00	6. Bezirk	30,50	6. Bezirk	38,00	9. Bezirk	41,30
6. Bezirk	15,70	4. Bezirk	14,30	8. Bezirk	31,30	9. Bezirk	38,20	11. Bezirk	42,10
17. Bezirk	17,20	17. Bezirk	15,10	3. Bezirk	32,20	3. Bezirk	38,80	3. Bezirk	42,50
2. Bezirk	17,80	2. Bezirk	16,00	4. Bezirk	32,50	4. Bezirk	39,40	4. Bezirk	42,70
21. Bezirk	18,10	5. Bezirk	16,10	9. Bezirk	32,60	17. Bezirk	39,50	17. Bezirk	44,20
5. Bezirk	18,30	21. Bezirk	16,70	2. Bezirk	34,70	2. Bezirk	40,90	2. Bezirk	45,60
16. Bezirk	18,80	16. Bezirk	17,10	17. Bezirk	35,00	12. Bezirk	41,10	12. Bezirk	46,70
11. Bezirk	19,60	11. Bezirk	18,00	12. Bezirk	35,10	16. Bezirk	42,00	16. Bezirk	47,40
12. Bezirk	20,80	15. Bezirk	18,00	16. Bezirk	36,80	10. Bezirk	43,30	5. Bezirk	49,20
15. Bezirk	20,90	12. Bezirk	19,20	5. Bezirk	38,10	5. Bezirk	44,40	10. Bezirk	49,60
10. Bezirk	21,70	10. Bezirk	19,30	20. Bezirk	38,80	20. Bezirk	45,40	20. Bezirk	51,30
20. Bezirk	22,40	20. Bezirk	19,70	15. Bezirk	42,40	15. Bezirk	47,90	15. Bezirk	53,60
Durchschnitt Wien: 15,10				Durchschnitt Wien: 30,80		Durchschnitt Wien: 36,70		Durchschnitt Wien: 41,30	
(vgl. AMS; WKO)		(vgl. AMS)		(vgl. Magistrat der Stadt Wien 2020: 67)		(vgl. Magistrat der Stadt Wien 2020: 68)		(vgl. Magistrat der Stadt Wien 2020: 68)	

Tab. 9: Aktuelle Daten zu den sozialen Indikatoren der einzelnen Bezirke Wiens (eigene Darstellung)

Zusammenfassung der Daten - Bezirke mit höchsten bzw. niedrigsten Anteilen im Zusammenhang mit sozioökonomischen Problemlagen												
	Lohnsteuerpflichtige (Netto-)Einkommen - Jahresdurchschnitt 2018 in €	Arbeitslosenquote - Jahresdurchschnitt 2018 in %	Akademikerquote 2018 in % (Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren)	Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung 2018 in % (Bevölkerung im Alter von 25-64 Jahren)	Nicht österreichische Staatsbürgerschaft 2018 in %	Herkunft (Ausland geboren und/oder ausländische Staatsangehörigkeit) 2018 in %	Keine Wahlberechtigung aufgrund von Drittstaaten-Angehörigkeit 2018 in %	Arbeitslosenquote - Jahresdurchschnitt 2020 in %	Arbeitslosenquote April 2021 in %	Nicht-österreichische Staatsangehörigkeit 2020 in %	Nicht-österreichisches Geburtsland 2020 in %	Nicht-österreichische Herkunft 2020 in %
1. Stelle	15. Bezirk	20. Bezirk	11. Bezirk	10. Bezirk	15. Bezirk	15. Bezirk	15. Bezirk	20. Bezirk	20. Bezirk	15. Bezirk	15. Bezirk	15. Bezirk
2. Stelle	20. Bezirk	10. Bezirk	10. Bezirk	20. Bezirk	20. Bezirk	20. Bezirk	20. Bezirk	10. Bezirk	10. Bezirk	20. Bezirk	20. Bezirk	20. Bezirk
3. Stelle	10. Bezirk	15. Bezirk	21. Bezirk	11. Bezirk	5. Bezirk	5. Bezirk	10. Bezirk	15. Bezirk	12. Bezirk	5. Bezirk	5. Bezirk	10. Bezirk
4. Stelle	5. Bezirk	12. Bezirk	22. Bezirk	12. Bezirk	16. Bezirk	10. Bezirk	16. Bezirk	12. Bezirk	15. Bezirk	16. Bezirk	10. Bezirk	5. Bezirk
5. Stelle	12. Bezirk	11. Bezirk	20. Bezirk	15. Bezirk	10. Bezirk	16. Bezirk	12. Bezirk	11. Bezirk	11. Bezirk	12. Bezirk	16. Bezirk	16. Bezirk
6. Stelle	16. Bezirk	16. Bezirk	12. Bezirk	16. Bezirk	17. Bezirk	12. Bezirk	5. Bezirk	16. Bezirk	16. Bezirk	17. Bezirk	12. Bezirk	12. Bezirk
7. Stelle	11. Bezirk	21. Bezirk	23. Bezirk	21. Bezirk	2. Bezirk	2. Bezirk	2. Bezirk	5. Bezirk	21. Bezirk	2. Bezirk	2. Bezirk	2. Bezirk

Tab. 10: Zusammenfassung der Daten – Bezirke mit den höchsten bzw. niedrigsten Anteilen im Zusammenhang mit sozioökonomischen Problemlagen (eigene Darstellung)

ANHANG D – INFORMATIONSSCHREIBEN 1 AN DIE EINRICHTUNGEN



UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

> SOZIALES

MASTERSTUDIUM:
> KINDER- UND FAMILIEN-
ZENTRIERTE SOZIALE ARBEIT

Liebe Kindergartenpädagogin! Lieber Kindergartenpädagoge!

„Meine Mama hat gesagt, ich kann nicht ins Theater mitkommen. Wir haben kein Geld.“
(Aussage eines fünfjährigen| Buben)

Mein Name ist Tamara Pfeifer, ich arbeite ebenso als Kindergartenpädagogin und habe „Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit“ an der FH Campus Wien studiert. Nun steht noch meine Masterarbeit an und wie Sie aufgrund des einleitenden Zitates erahnen können, beschäftige ich mich im Zuge dieser mit Armut im Kontext von elementaren Bildungseinrichtungen, insbesondere Kindergartengruppen. Möglicherweise haben Sie schon selbst derartige Aussagen von Kindern erlebt. Es zeigt, dass Armut nicht nur allgemein in der Gesellschaft, sondern ebenso bei Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen eine präsenste und brisante Thematik darstellen kann. Weiterführend ist Armut allerdings nicht immer auf den ersten Blick sichtbar und wird nicht selten versucht von den Familien zu verschleiern.

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll erforscht werden, ob und in welcher Art und Weise Armut in der pädagogischen Praxis aus der Sicht von KindergartenpädagogInnen präsent ist. Um dies herauszufinden, bin ich auf die Unterstützung von KindergartenpädagogInnen, die in Kindergartengruppen tätig sind, angewiesen. Im Rahmen eines Interviews würde ich daher gerne mit Ihnen in einen Austausch treten und über Ihre Erfahrungen und Gedanken mit dieser Thematik sprechen. Allerdings sind konkrete Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Alltag keine Voraussetzung, um an dem Interview teilzunehmen. Beim Interview gibt es auch keine richtigen und keine falschen Antworten! Es wird auch kein Wissen abgefragt! Ebenso besteht zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview abzubrechen.

Für den Austausch würde ich mich gerne persönlich treffen. Allerdings kann das Interview auch über Zoom geführt werden. Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät (bzw. ggf. per Zoom) aufgezeichnet und in weiterer Folge in Form eines Transkripts verschriftlicht. Die Daten werden anonymisiert, d.h. alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person oder der Einrichtung führen könnten, werden verändert oder aus dem Text entfernt (anonymisiert). Die erhobenen Daten werden im Anschluss mit Hilfe des Transkripts ausgewertet und für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet. Personenbezogene Kontaktdaten (z.B. Datenschutzerklärung) werden von den Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert.

Falls Sie Interesse oder Fragen haben, bin ich telefonisch oder per Mail tamara.pfeifer@stud.fh-campuswien.ac.at erreichbar und würde mich sehr über Ihre Kontaktaufnahme und Unterstützung freuen.

Ich wäre sehr gespannt auf Ihre Erfahrungen und Gedanken dazu. Gemeinsam könnten wir einen Beitrag leisten, um für diese wichtige Thematik zu sensibilisieren und darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten für die Disziplin der Elementarpädagogik aufzeigen.

Mit lieben Grüßen

Tamara Pfeifer

ANHANG E – INFORMATIONSSCHREIBEN 2 AN DIE EINRICHTUNGEN

 <p>FH CAMPUS WIEN</p> <p>UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES</p>	<p>> SOZIALES</p>	<p>MASTERSTUDIUM: > KINDER- UND FAMILIEN- ZENTRIERTE SOZIALE ARBEIT</p>
---	----------------------	--

Liebe Kindergartenpädagogin! Lieber Kindergartenpädagoge!

*„Meine Mama hat gesagt, ich kann nicht ins Theater mitkommen. Wir haben kein Geld.“
(Aussage eines fünfjährigen Bubens)*

Mein Name ist Tamara Pfeifer, ich arbeite ebenso als Kindergartenpädagogin und habe „Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit“ an der FH Campus Wien studiert. Nun steht noch meine Masterarbeit an und wie Sie aufgrund des einleitenden Zitates erahnen können, beschäftige ich mich im Zuge dieser mit Armut im Kontext von elementaren Bildungseinrichtungen, insbesondere Kindergartengruppen. Möglicherweise haben Sie schon selbst derartige Aussagen von Kindern erlebt. Es zeigt, dass Armut nicht nur allgemein in der Gesellschaft, sondern ebenso bei Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen eine präsente und brisante Thematik darstellen kann. Weiterführend ist Armut allerdings nicht immer auf den ersten Blick sichtbar und wird nicht selten versucht von den Familien zu verschleiern.

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll erforscht werden, ob und in welcher Art und Weise Armut in der pädagogischen Praxis aus der Sicht von KindergartenpädagogInnen präsent ist. Um dies herauszufinden, bin ich auf die Unterstützung von KindergartenpädagogInnen, die in erster Linie in Kindergartengruppen tätig sind, angewiesen. KindergartenpädagogInnen, die in Kleinkindergruppen oder Familiengruppen tätig sind, können sich allerdings ebenso melden!

Im Zuge eines Interviews würde ich daher gerne mit Ihnen in einen Austausch treten und über Ihre Erfahrungen und Gedanken mit dieser Thematik sprechen. Allerdings sind konkrete Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Alltag keine Voraussetzung, um an dem Interview teilzunehmen. Beim Interview gibt es auch keine richtigen und keine falschen Antworten! Es wird auch kein Wissen abgefragt! Ebenso besteht zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview abzubrechen. Für den Austausch würde ich mich gerne persönlich treffen. Allerdings kann das Interview auch über Zoom geführt werden. Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät (bzw. ggf. per Zoom) aufgezeichnet und in weiterer Folge in Form eines Transkripts verschriftlicht. Die Daten werden anonymisiert, d.h. alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person oder der Einrichtung führen könnten, werden verändert oder aus dem Text entfernt (anonymisiert). Die erhobenen Daten werden im Anschluss mit Hilfe des Transkripts ausgewertet und für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet. Personenbezogene Kontaktdaten (z.B. Datenschutzerklärung) werden von den Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert.

Falls Sie Interesse oder Fragen haben, bin ich telefonisch oder per Mail tamara.pfeifer@stud.fh-campuswien.ac.at erreichbar und würde mich sehr über Ihre Kontaktaufnahme und Unterstützung freuen.

Ich wäre sehr gespannt auf Ihre Erfahrungen und Gedanken dazu. Gemeinsam könnten wir einen Beitrag leisten, um für diese wichtige Thematik zu sensibilisieren und darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten für die Disziplin der Elementarpädagogik aufzeigen.

Mit lieben Grüßen



ANHANG F – KURZFRAGEBOGEN FÜR DIE INTERVIEWTEN PERSONEN

 FH CAMPUS WIEN UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES	> SOZIALES	MASTERSTUDIUM: > KINDER- UND FAMILIEN- ZENTRIERTE SOZIALE ARBEIT
---	------------	--

KURZFRAGEBOGEN

(1) Zur Person

Geschlecht:

- männlich
- weiblich
- divers

Alter: _____ Jahre

Nationalität: _____

Familienstand:

- ledig
- verheiratet/in einer Lebenspartnerschaft
- geschieden/Lebenspartnerschaft aufgehoben
- verwitwet/Lebenspartner*in verstorben

Eigene Kinder:

- ja
- nein

(2) Aus-, Weiter- & Fortbildung

Höchste abgeschlossene Ausbildung

- Pflichtschule
- Lehre
- Berufsbildende mittlere Schule
- BAKIP/BAfEP mit Matura
- BAKIP/BAfEP ohne Matura
- BAKIP/BAfEP Kolleg
- Fachhochschule, Studiengang: _____
- Universitätsstudium, Studiengang: _____
- andere: _____

In welchem Jahr haben Sie Ihre Ausbildung zur Kindergartenpädagog*in abgeschlossen?

Absolvieren Sie aktuell Fort-, Weiter- oder Ausbildungen (z.B. Studium)? Wenn ja, welche?

- Ja, _____
- Nein

Haben Sie Fortbildungen im Kontext von Armut/Kinderarmut/Familienarmut besucht?

- Ja, _____
- Nein

Haben Sie Fortbildungen im Kontext von familiären biopsychosozialen Belastungen besucht?

- Ja, _____
- Nein

Seite 1 von 2

(3) Berufliche Tätigkeit

Berufsjahre insgesamt: _____

Berufsjahre als Pädagog*in: _____

Berufsjahre als Leiter*in: _____

aktuelle berufliche Tätigkeit bei:

- privaten Träger
- öffentlichen Träger
- konfessionellen Träger

aktuelle berufliche Tätigkeit in:

- Kleinkindergruppe
- Familiengruppe
- Kindergartengruppe
- Leitungstätigkeit
- Sonstiges: _____

In welchem Bezirk Wiens sind Sie aktuell als Kindergartenpädagog*in tätig? _____

Würden Sie von sich selbst behaupten, dass Familien in der Einrichtung, in der Sie aktuell arbeiten, von Armut und damit verbundenen psychosozialen Belastungen betroffen sein könnten?

- Ja, aufgrund einer persönlichen Einschätzung.
- Ja, aufgrund konkreter Hinweise. Welche? _____
- Nein

Würden Sie von sich selbst behaupten, dass Familien in der Gruppe, in der Sie aktuell arbeiten, von Armut und damit verbundenen psychosozialen Belastungen betroffen sein könnten?

- Ja, aufgrund einer persönlichen Einschätzung.
- Ja, aufgrund konkreter Hinweise. Welche? _____
- Nein

Weitere Anmerkungen

Wenn Sie mir noch etwas mitteilen möchten, können Sie das hier gerne machen:

Wien, _____
Ort, Datum

**Vielen Dank für das Ausfüllen dieses Fragebogens und Ihrer Teilnahme am Interview!
Mit freundlichen Grüßen**

Tamara Eiferer

ANHANG G – LEITFADEN FÜR DAS INTERVIEW

LEITFADEN FÜR DAS INTERVIEW

Einleitung/Begrüßung/Joining

- Smalltalk
- Getränke, Snacks anbieten
- Einwilligungserklärung
- **AUFZEICHNUNG STARTEN**
- Bedanken für Interesse
- Informationen zum Forschungsprojekt: Masterarbeit; Armut im Kontext vom Kindergarten bzw. der pädagogischen Praxis; Ziel dieser Masterarbeit ist es, einen Einblick in das professionelle Verständnis von Kindergartenpädagog*innen hinsichtlich ihres professionellen Handelns in Bezug auf armutsbetroffene Familien und deren Belastungen zu gewinnen.
- Fragen nach Erfahrungen mit Interviews; Erklärung, dass sich Interviewerin zurückhält. Interviewte Person kann und soll alles erzählen, was ihr einfällt. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Sie kann einfach darauf „Jos reden“.
- Fragen, ob die interviewte Person Fragen hat.
- Interviewbeginn

Einstieg

Zunächst würde ich dich bitten zu erzählen, welche Assoziationen (Bilder, Vorstellungen und Konzepte) du zu Armut ganz allgemein hast?

Und wenn du an Armut und Kindergarten denkst, was fällt dir dazu ein?

=> Inwiefern hast du Erfahrungen diesbezüglich gemacht?

=> Wenn du über deine berufliche Praxis nachdenkst, fallen dir Erfahrungen oder jetzt im Nachhinein Situationen mit Kindern und Eltern ein, in denen du mit Armut konfrontiert gewesen bist?

=> Du kannst auch gern konkrete Situationen bzw. Beispiele nennen. Wie du weißt, werde ich auch die Namen und alles, was auf Personen oder die Einrichtung zurückgeschlossen werden könnte, anonymisieren.

Fallvignette

Vielen Dank schon an dieser Stelle, dass du deine Erfahrungen mit mir teilst. Ich würde jetzt gerne zu einer Situation aus der Praxis übergehen. Ich würde sie dir einmal vorlesen bzw. kannst du auch gern mitlesen.

Tanja ist Kindergartenpädagogin in einer Kindergartengruppe. Thomas, 5 Jahre, ist ein Kind dieser Gruppe und besucht diese Gruppe seit einem Jahr. Tanja fällt auf, dass Thomas in den letzten Monaten von Ausflügen abgemeldet wird. Auch fehlte er an jenem Tag, an dem der Fotograf in den Kindergarten gekommen war. Bei seiner Kleidung fällt auf, dass diese häufig zu klein ist. Manchmal hat Tanja auch den Eindruck, dass es Thomas nicht gut geht.

Thomas Mutter, Frau Müller (24 Jahre) ist alleinerziehend und befindet sich gerade in der Ausbildung zur Friseurin, wodurch Thomas ganztägig im Kindergarten betreut wird.

In der letzten Woche kam es zu folgendem Vorfall im Schlussdienst:

Thomas wollte unbedingt sein Bild fertig malen, als seine Mutter ihn vom Kindergarten abholte. Tanja machte ihm den Vorschlag, dass er das Bild nach Hause mitnehmen könnte und dort

fertig malen könnte. Daraufhin wurde Thomas sehr aggressiv und schrie: „Ich hab' doch keine Stifte.“ Tanja merkte daraufhin, dass Frau Müller auf den Boden blickte und nickte. Die Mutter bestätigte Tanja, dass Thomas zuhause weder Stifte noch anderes Bastelmaterial hat. Auch hätte er kaum Spielzeug, aber einen eigenen Fernseher. Tanja gab Thomas die Stifte mit nach Hause, sodass es ihm möglich war, an seinem Bild weiterzumalen.

Zunächst würde ich dich bitten zu erzählen, wie du diese Situation erlebst? Was denkst du darüber?

Hast du schon einmal ähnliche Situationen erlebt oder ähnliche Erfahrungen gemacht?¹

Thema: Wahrnehmung von (Kinder-/Familien-)Armut und damit verbundene biopsychosoziale Belastungen

- Wie könnte sich deiner Ansicht nach Armut bei Kindern und deren Familien zeigen? bzw. Wie äußert sich deinen Erfahrungen nach Armut bei Kindern und deren Familien?

- Denkst du gibt es da bestimmte Sorgen, Ängste, Wünsche?
- Wenn du an den Alltag und das Leben von armutsbetroffenen Familien denkst, wie stellst du dir diese vor?
- Mit welchen Schwierigkeiten und Belastungen sind/könnten **Familien** mit Armutserfahrungen konfrontiert sein? bzw. Mit welchen Schwierigkeiten und Belastungen war/waren die von dir betreute/n Familie/n konfrontiert?
- Mit welchen Schwierigkeiten und Belastungen sind/könnten **Kinder** mit Armutserfahrungen konfrontiert sein? bzw. Mit welchen Schwierigkeiten und Belastungen war das von dir betreute Kind bzw. die von dir betreuten Kinder konfrontiert? Wie zeigt sich Armut bei Kindern?
- Zeigt sich Armut im pädagogischen Alltag bzw. in der pädagogischen Praxis und wenn ja, in welcher Weise?
- Warum sind Menschen deiner Ansicht nach von Armut betroffen? Was denkst du?

Thema: Verantwortlichkeit für (Kinder-/Familien-)Armut und damit verbundene biopsychosoziale Belastungen; Gefühle

- Wenn wir zur Fallvignette zurückkehren, wie würdest du vorgehen, wenn du derartige Beobachtungen machst oder solche Situationen erlebst? bzw. Wie bist du damals vorgegangen?
- Was denkst du darüber, wenn Kolleg*innen den Kindern Spielzeug, Stifte etc. mit nach Hause geben?
- Wie siehst du deine Rolle als Kindergartenpädagogin, wenn dir Belastungen bei Kindern und deren Familien auffallen?
- Inwieweit fühlst du dich als Pädagog*in für Belastungen von Familien zuständig? Gehören diese zum Aufgabenbereich von elementaren Bildungseinrichtungen?

¹ Haben die interviewten Personen bereits Erfahrungen, werden diese Erfahrungen orientiert an den folgenden Fragen vertieft. Haben sie keine Erfahrungen, werden Überlegungen zu den folgenden Fragen anhand der Fallvignette getroffen.

- Inwiefern berühren dich „schwierige“ Lebenslagen von Familien? Was lösen sie bei dir aus? Wie gehst du damit um?

- Wenn du an euer pädagogisches Konzept denkst, inwiefern wird die Thematik Armut und damit verbundene Belastungen berücksichtigt?

- Wie nimmst du den Auftrag an elementarpädagogischen Einrichtungen im Kontext von Armut wahr? Gibt es überhaupt einen solchen Auftrag?

- Im Regierungsprogramm wird der Ausbau der elementaren Bildungseinrichtungen unter dem Aspekt der Armutsbekämpfung genannt. Was denkst du dazu? Kann der Kindergarten Armut bekämpfen? Was kann der Kindergarten bzw. können elementare Bildungseinrichtungen leisten?

Thema: Mögliche Interventionsmöglichkeiten im Umgang mit armutsbetroffenen Familien

- Wie könnte die Zusammenarbeit mit Eltern, wo du weißt oder vermutest, dass die Familie verschiedene Belastungen im Zusammenhang mit möglicher Armut hat, gestaltet werden? bzw. Welche Erfahrungen hast du gemacht? Was könnte Familien mit Armutserfahrungen helfen bzw. wie könnten sie unterstützt werden?

- Welche Ressourcen bräuchte es, damit Familien mit Armutserfahrungen unterstützt werden können?

- Inwiefern denkst du, wäre es sinnvoll Sozialarbeiter*innen anzustellen, die als Ansprechpartner*innen für Eltern zur Verfügung stehen? Was könnten Vorteile, was könnten Nachteile sein?

- Was denkst du über eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen oder Professionen (z.B. Schuldnerberatung, Kinder- und Jugendhilfe)? Hast du diesbezüglich Erfahrungen und wenn ja, welche?

Abschluss

- Okay, ich schaue jetzt in meinen Unterlagen kurz nach, ob ich auch nichts vergessen haben.

- Ist bei dir etwas offengeblieben? Gehen dir Gedanken durch den Kopf, die du loswerden möchtest oder was du allgemein gerne sagen möchtest?

Immanente Fragen

- Du hast vorhin erzählt, ... wie kann ich mir das genau vorstellen?

- Könntest du das genauer beschreiben?

- Fällt dir hierzu eine konkrete Situation ein, die du erlebt hast?

- Du hast vorhin von ... gesprochen. Kannst du mir erzählen, wie du mit dieser Situation umgegangen bist?

- Du hast erzählt, dass... Womit könnte das zu tun haben?

Abschluss

- Aufzeichnung speichern, Bedanken!

- Kurzfragebogen ausfüllen + Dankeschön übergeben

ANHANG H – POSTSKRIPTUM

 FH CAMPUS WIEN <small>UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES</small>	> SOZIALES	MASTERSTUDIUM: > KINDER- UND FAMILIEN- ZENTRIERTE SOZIALE ARBEIT
POSTSKRIPTUM		
Interview Nummer:		
Datum:		
Erste Gedanken:		
Gesprächssituation/Gesprächsatmosphäre:		
Gesprächsinhalte/zentrale Themen:		
erste Interpretationsideen:		

ANHANG I – TRANSKRIPTIONSREGELN

Die Transkription erfolgt in Anlehnung an das Transkriptionssystem „TiQ“ („Talk in Qualitative Social Research“) (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 167-170).

Jedes Transkript beginnt mit einem Transkriptionskopf (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 168). In diesem werden folgende Informationen festgehalten:

- Projektbezeichnung
- Art des Transkripts
- Datum der Aufnahme
- Länge der Audiodatei
- Art des Interviews
- Datum/Zeitraum der Transkription
- Kürzel, die bei der Transkription verwendet werden.

Folgende Auswahl an Regeln werden aus dem Transkriptionssystem „TiQ“ zur Transkription des Gesprochenen herangezogen:

Besonderheiten im Gesprochenen werden folgendermaßen im Transkript festgehalten:

(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert.
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der bzw. des SprecherIn
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der bzw. des SprecherIn
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
brau-	Abbruch eines Wortes oder Satzes
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
()	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
[hustet]	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomes.
@nein@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammer

(Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 168-169)

Transkription in literarischer Umschrift

Das Gesprochene wird nach der literarischen Umschrift transkribiert, d.h. „dialektische Färbungen, Umgangssprachliches oder Besonderheiten der gesprochenen Sprache“ (Misoch 2015: 253) werden im Transkript übernommen.

Überlappungen

Auf die Kennzeichnung von Überlappungen mittels „Häkchen“ wie sie bei „TiQ“ vorgesehen sind, wurde verzichtet, da diese beim Interview im Vergleich zu Gruppendiskussionen mit mehreren Teilnehmer*innen von Seltenheit sind.

Angewohnheiten im Redefluss

Angewohnheiten im Redefluss der Interviewpartner*innen wie „ähm“ oder „mmh“ wurden nur transkribiert, wenn damit Nachdenkpausen verbunden waren.

Direkte Reden der Interviewpartner*innen

Bereits während der Interviewsituationen wurde festgestellt, dass sich die Interviewpartner*innen häufig direkten Reden bedienen, wenn sie über ihre Handlungspraxis sprechen. Diese direkten Reden werden *kursiv* markiert.

Zeilennummerierung

Um die Zitate in den Transkripten rückverfolgen zu können, wird eine fortlaufende Zeilennummerierung verwendet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 169-170)

Maskierung

Den teilnehmenden Personen wird folgende Maskierung zugeordnet.

I	Interviewerin
K + Zahl + Buchstabe	Kindergartenpädagogin + Kennungszahl + Buchstabe zur Gruppenzuordnung: A: Kindergartenpädagoginnen tätig in Einrichtungen mit Hinweise auf Armut B: Kindergartenpädagoginnen tätig in Einrichtungen ohne Hinweise auf Armut C: Leiterinnen

Anonymisierung

Informationen, die zur Identifikation der interviewten Person, der Einrichtung und der vorkommenden Familien aus der pädagogischen Praxis beitragen könnten, werden anonymisiert.

ANHANG J – TRANSKRIPTAUSSCHNITT

Dieser Ausschnitt aus dem Transkript dient der Veranschaulichung der Transkriptionsregeln.

651 | : Und was denkst du, dadurch dass euer Kindergarten jetzt nicht so von Armut betroffen ist,
652 | aber Belastungen haben viele Familien, was würdest du davon halten, wenn Sozialarbeiter in
653 | Kindergärten involviert sag und wenn ja, inwieweit?¶

654 | K1B: Ist die Frage. Wäre, dass dann für die Kinder oder die Erwachsenen?¶

655 | I: Für Familien, also beides.¶

656 | K1B: Glaub ich, ist auch fein. Aber da würde ist auch schwierig. Ich glaube, da müsste man
657 | gemeinsam mit den Sozialarbeiterinnen arbeiten. Also das muss schon eng mit den Pädago-
658 | ginnen sein und, dass ich die eventuell anfordern kann. Dass ich, sobald ich merke, da passt,
659 | was nicht. So wie bei Beratung. Dass ich zuerst die Eltern anspreche, weil im Prinzip sind ja
660 | wir das Team, die Eltern und ich, und dann eben erst eine zusätzliche Person. Weil ich glaube,
661 | das ist schwierig, wenn jetzt jemand kommt, der nicht da ist, den kennen sie nicht, keine Be-
662 | ziehung aufgebaut und der sagt mir dann, wies jetzt rennt. Find ich, bissl schwierig. Dann
663 | könn ich mir schon vorstellen. Da ist eine Sozialarbeiterin, redens. Könn ich mir schon gut
664 | vorstellen, dass es das gibt. Vor allem, wenn sich die Person gut auskennt und da würd ich
665 | auch nachfragen. Also erstens, dass es für mich eine Ressource ist, und für die Eltern und
666 | auch für die Kinder. ¶

667 | I: Kunnt du da vorstellen, dass auch irgendwas schwierig werden könnte?¶

668 | K1B: Mit den Sozialarbeitern?¶

669 | I: Mhm. ¶

670 | K1B: Ja, es ist halt doch ein anderer Bereich und wir haben halt doch unterschiedliche @Aus-
671 | bildungen@. Also da glaub ich, wäre es vielleicht sogar besser, wenn es Sozialarbeiter*innen
672 | wären, die schon eine, die eigentlich Elementarpädagoginnen wären. Wenns das als zweite
673 | Ausbildung. Das würde ich ganz gut finden oder wenn irgendwie (3) schon auch praktische
674 | Ausbildung nicht wirklich mit Kindergartenkindern. Es müsste dann wahrscheinlich eher in die
675 | Beratung gehen für die Eltern und hat nichts mit den Kindern zu tun. Find ich schwierig, (.) so
676 | gesehen. Ist schwierig. Einerseits glaub ich, dass es gut ist, weil es eine Ressource sein kann,
677 | die man nutzt. Andererseits müsste man echt schauen, wie es funktioniert, weils doch ein
678 | anderer Bereich ist und wenn man und wenn jetzt die Sozialarbeiterin nicht wirklich Einblick
679 | hat in den Kindergarten, wie Kinder sind, wie sie reagieren, ihrer Entwicklung und allem, und
680 | der kommt da dann rein, kann, glaub ich, viel zerstört werden. Also vielleicht auch echt, viel
681 | und enge Zusammenarbeit mit den ElementarpädagogInnen und dann erst mit den Eltern
682 | oder, dass ich echt nur mit den Sozialarbeiterinnen spreche und ich führe dann Gespräche mit
683 | den Eltern und sag, schauen Sie es gibt diese Stelle und da, wo sie sich hinwenden können.
684 | Das ich ihnen die Möglichkeiten; aber prinzipiell, glaub ich, wenn ich jetzt Hilfe brauche, dass
685 | es eine Ressource gibt, die sich auskennt und das würde ich prinzipiell nicht schlecht finden,
686 | wenns das gibt. ¶

ANHANG K – DISKURSBEWEGUNGEN

Diskursbewegungen	
Proposition	Aufwerfen eines Orientierungsgehalts
Elaboration	Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung in Form von Argumenten oder eines Beispiels mittels Erzählung
Konklusion	„echte“ Konklusion: Orientierung wird abgeschlossen „rituelle“ Konklusion: Themenwechsel wird provoziert
Transposition	Aufwerfen eines neuen Themas in der Konklusion mit Beibehaltung der Orientierung im Grundgehalt
Differenzierung	Eingrenzung des aufgeworfenen Horizonts
Validierung	Bestätigung einer aufgeworfenen Orientierung
Ratifikation	Bestätigung auf inhaltlicher Ebene
Antithese	Verneinende Bezugnahme auf eine Proposition und/oder das Aufspannen eines gegenläufigen Horizonts
Opposition	erster Entwurf einer Orientierung, der mit der vorangegangenen unvereinbar ist
Divergenz	Widersprüchlicher Orientierungsrahmen, der daran sichtbar wird, dass eine Zustimmung oder Differenzierung nach dem Muster „ja, aber“ aufgeworfen wird. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 299-300).

Tab. 11: Darstellung der Diskursbewegungen