



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„'Innere Armut' – unsichtbar und deshalb unbeachtet?
Eine Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von
Bildungswissenschaft-Studierenden.“

verfasst von / submitted by

Alexandra Semper, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Dr. Bettina Dausien

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Alexandra Semper, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und nur unter der Benutzung der angegebenen Quellenangaben verfasst habe. Ich habe mich keiner unerlaubten Hilfen bedient und habe die vorliegende Arbeit weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form als Prüfungsarbeit vorgelegt oder veröffentlicht.

Alexandra Semper

Wien, Februar 2016

Kurzzusammenfassung

Diese Masterarbeit befasst sich mit dem Thema „Armut“ und beschäftigt sich neben gängigen Armutsdefinitionen und -konzepten mit der „inneren Armut“. Der Fokus der theoretischen Vertiefung liegt bei den Kindern und Jugendlichen, da sie die Adressaten pädagogischer Institutionen sind und in Österreich besonders stark von Armut und Armutsgefährdung betroffen sind. Weiters wird im Rahmen einer empirischen Studie der Frage nachgegangen, welche Vorstellungen und Erfahrungen Bildungswissenschaft-Studierende in Bezug auf Armut haben und ob es eine Auseinandersetzung mit Armutskonzepten im bisherigen Studienverlauf gab. Die Erfahrungen der Studierenden beziehen sich auf jene, die sie in pädagogischen Praxisfeldern gemacht haben. Hierzu werden ExpertInneninterviews durchgeführt, denn die Sicht der studierenden Pädagoginnen steht hierbei als ExpertInnenwissen im Zentrum des Forschungsinteresses.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich im Arbeitsprozess begleitet, unterstützt und bei der Fertigstellung dieser Masterarbeit einen wertvollen Beitrag geleistet haben.

Insbesondere danke ich allen Interviewpartnerinnen, welche durch ihr Vertrauen das sie mir entgegengebracht und die Zeit die sich genommen haben, wesentlich zum Entstehen der Masterthesis beigetragen haben.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei Frau Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien, die sich bereit erklärt hat mein Vorhaben zu betreuen und mir mit ihren Ratschlägen zur Seite stand.

Mein ganz besonderer Dank gebührt auch meiner Mutter Renate, die meine Arbeit gelesen und korrigiert hat, mir aber auch in Zeiten des Frustes beigestanden hat. Auch möchte ich meiner Tante Andrea danken, die sich sogar in ihrem Urlaub die Zeit genommen hat die Masterthesis zu lesen und mir Anregungen zu geben.

Meiner Studienkollegin Angelika danke ich für das Korrekturlesen und die viele Zeit die sie sich dafür genommen hat. Ferner bedanke ich mich bei meiner Studienkollegin Daniela, welche mich durch Inputs oder Literaturvorschläge bezüglich der Methodik unterstützt hat.

Zu Letzt möchte ich meinen Großeltern Karl und Lieselotte und meiner beste Freundin Michelle dafür danken, dass sie immer wieder die richtigen Worte gefunden haben um mich zu motivieren.

Erst durch die Unterstützung all dieser Personen war es mir möglich diese wissenschaftliche Arbeit zu vollenden.

Inhaltsverzeichnis

Kurzzusammenfassung	3
Danksagung	4
1 Einleitung	7
2 Armutskonzepte und relevante Begrifflichkeiten	11
2.1 Absolute und relative Armut	11
2.2 Manifeste/akute Armut und Armutsgefährdung in Österreich	15
3 Armut bei Kindern und Jugendlichen	18
3.1 Kinderarmut in Österreich	18
3.2 Bildungsarmut – Armut und Schule	21
3.3 Wohlstandsverwahrlosung.....	25
4 „Innere Armut“ nach Thomas Müller	27
4.1 „Innere Armut“ und wie sie entstehen kann	28
4.2 Mögliche Folgen von „innerer Armut“.....	32
4.3 Fazit	37
5 Ansätze im Umgang mit Armut bei Kindern und Jugendlichen	40
5.1 Resilienz	42
5.2 Mentoring	43
5.3 Schlussbemerkungen	44
6 Methodisches Vorgehen und Darstellung des Forschungsprozesses	46
6.1 Forschungsfrage.....	46
6.2 Das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode.....	46
6.3 Die Grounded Theory als Methode der Datenauswertung	48
6.4 Der Forschungsprozess.....	51
7 Auswertung der Interviews	53
7.1 Persönliche Konzepte von Armut.....	53
7.1.1 Finanzielle und materielle Armut	53
7.1.2 Soziale Armut	56
7.1.3 Bildungsarmut.....	59
7.1.4 Geistige Armut.....	60
7.1.5 Emotionale Armut.....	61
7.1.6 Innere Armut.....	62

7.2	Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld	65
7.2.1	Armut wahrnehmen.....	66
7.2.2	Handlungsstrategien.....	70
7.2.3	Reaktionen der anderen Kinder.....	73
7.2.4	Reaktionen der anderen PädagogInnen.....	75
7.2.5	Institutionelle Strategien im Umgang mit Armut	77
7.3	Armut als wissenschaftliches Thema.....	78
7.3.1	Verknüpfung von Armut als wissenschaftliches Thema mit eigenen Erfahrungen.....	79
7.3.2	Verankerung im Studienplan	81
7.4	Gewünschte pädagogische Ansätze im Umgang mit Armut	83
8	Zusammenfassung der Ergebnisse und Resümee	86
8.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	86
8.2	Resümee der theoretischen Auseinandersetzung und Verknüpfung mit Ergebnissen.	88
8.3	Bedeutung der Ergebnisse für pädagogische Praxis und Überlegungen zu Umsetzung des Armutsthemas im Studium	91
	Literatur	96
	Onlinequellen	99
	Abkürzungsverzeichnis.....	100
	Transkriptionsnotation	101
	Lebenslauf.....	102

1 Einleitung

Armut ist ein vielfach diskutiertes Thema. Im pädagogischen Diskurs ist Armut zwar Thema, aber ihm wird, so scheint es, gerade außerhalb der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, häufig nicht die Aufmerksamkeit geschenkt, die es verdienen würde.

Sowohl innerhalb der Pädagogik wie auch im Alltag wird mit Armut meist die äußere, also eine offensichtliche Form von Armut assoziiert. So pauschal es auch klingen mag, der Begriff „Armut“ ruft mitunter ein Bild eines Kindes hervor, welches abgenutzte, zu große Kleidung trägt, ein Bild eines Obdachlosen auf der Straße oder auch Bilder von abgehungerten Menschen in der Dritten Welt. Ganz „klassisch“ wird Armut häufig als „eine Situation wirtschaftlichen Mangels [verstanden; Anm. d. Verf.], die verhindert ein angemessenes Leben zu führen“ (Holz 2008, S. 71). Die Armut (auch die Kinderarmut) in der Dritten Welt ist nicht vergleichbar mit jener Armut, mit welcher wir in West-Europa konfrontiert sind (vgl. Beisenherz 2002, S. 44). Dennoch ist Armut auch in Österreich allgegenwärtig.

Die EU-SILC Studie aus 2011 offenbart, dass „9,7% der in Österreich lebenden Personen [...] aus finanziellen Gründen in der Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse in den letzten beiden Jahren erheblich eingeschränkt“ sind (BMASK 2013, S. 15). Besonders Frauen zwischen 20 und 39 Jahren und Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft sind von erheblich materieller Deprivation¹ betroffen (vgl. ebd., S. 67). Auch lässt sich in dieser Studie ein Bezug zwischen Urbanität und erheblich materieller Deprivation feststellen, da 57% der erheblich materiell Deprivierten in Wien leben (vgl. ebd.).

Armutsdefinitionen gibt es zahlreiche, einen durchgängig anerkannten Armutsbegriff gibt es nicht. Beisenherz sieht es als Notwendigkeit, dass Armut in der westlichen Gesellschaft neu definiert werden muss (vgl. ebd., S. 137): „Natürlich ist weiterhin arm, wer hungern muß, keine wärmende Kleidung hat, frieren muß, ohne Wohnung ist und ärztlich nicht versorgt werden kann“ (ebd.), aber gerade in der Wohlfahrtsgesellschaft ist auch arm wer „nicht am kulturell bedeutsamen, materiellen und kommunikativen Transfer in der Gesellschaft“ (ebd.) teilhaben kann. Hier wird schon darauf hingewiesen, dass besonders in der westlichen Wohlfahrtsgesellschaft Armutsformen bzw. Folgen von Armut existieren, welche nicht unbedingt am äußerlichen Erscheinungsbild eines Menschen auszumachen sind.

Der deutsche Sonderpädagoge Thomas Müller verwendet den Begriff der „inneren Armut“. Für „innere Armut“ gibt es (bisher) keine wissenschaftliche Definition (vgl. Müller 2008, S.

¹ Von erheblich materieller Deprivation spricht man, wenn für einen Haushalt mindestens 4 von 9 Grundbedürfnissen finanziell nicht leistbar sind (vgl. BMASK 2013, S. 61f.)

11). Grundsätzlich versteht Müller „innere Armut“ sowohl als Folge materiellen Mangels, also der äußeren, manifesten Armut, aber auch als Folge von Überfluss und (großem) Reichtum (vgl. ebd., S. 12f.). Das Konzept „innerer Armut“ nach Thomas Müller ist ein weiterer Zugang innerhalb der Armutsdebatte, welcher sich allerdings durchaus von anderen Armutskonzepten unterscheidet, zumal „innere Armut“ nach Müller nicht bloß materiell arme Menschen betrifft.

In dieser Masterarbeit wird es einerseits darum gehen die wichtigsten Armutsbegriffe zu erläutern und die wichtigsten aktuellen Debatten zum Thema Armut zu skizzieren, wobei der Fokus auf Armut bei Kindern und Jugendlichen gelegt wird. Andererseits soll im Rahmen einer empirischen Studie erhoben werden, welche Vorstellungen, Erfahrungen und Konzepte Studierende der Bildungswissenschaft an der Uni Wien - die selbst in pädagogischen Feldern tätig sind - zu Armut haben.

Für die empirische Studie werden ExpertInneninterviews durchgeführt, wobei die Bildungswissenschaft-Studierenden als ExpertInnen betrachtet werden, sofern sie selbst in pädagogischen Praxisfeldern mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Da die Interviewpartnerinnen alle in nicht-sozialpädagogischen Institutionen tätig sind, beziehen sich die Ausführungen innerhalb dieser Masterthesis vorrangig auf Pädagogik im schulischen Bereich, den Kindergarten und den Hort. Ausgewertet werden die Interviews dann mittels der Grounded Theory.

Mein persönliches Interesse an dem Thema resultiert erstens aus der Tatsache, dass innerhalb des Bildungswissenschaftsstudiums an der Universität Wien meines Erachtens nach kaum Lehrveranstaltungen zum Thema „Armut“ angeboten werden. Im Rahmen meines bildungswissenschaftlichen Studiums habe ich keine Lehrveranstaltung belegt, welche ausdrücklich Armut zum Thema hatte. In einem Seminar zu Beginn meines Masterstudiums besuchte ich dann ein Seminar zum Thema „Exklusion, Vielfalt und soziale Differenz“. Als es dann schließlich darum ging, sich über den inhaltlichen Schwerpunkt der Seminararbeit Gedanken zu machen, entwickelte ich die Idee, über Armut schreiben zu wollen. Das Dilemma war nur, dass ich weder verschiedene, in der Wissenschaft schon oft zitierte, Armutskonzepte behandeln wollte, noch konnte. Durch Zufall stieß ich auf Thomas Müllers Monografie mit dem Titel „Innere Armut. Kinder zwischen Mangel und Überfluss.“. So kam es, dass ich eine Seminararbeit zu diesem Thema schrieb und dieser Zugang zu Armut mich dazu veranlasste, ihn in einer Masterarbeit aufzugreifen. Mein Interesse für das Thema „innere Armut“ ist mein zweiter Beweggrund diese Arbeit zu schreiben.

Nun am Ende des Studiums angelangt, habe ich mir nicht zum ersten Mal die Frage gestellt, weshalb man sich im Rahmen eines pädagogischen Studiums laut Studienplan nicht mit Ar-

mut auseinandersetzen muss. Somit verfolge ich mit dieser Masterarbeit das Ziel, herauszufinden, welche Vorstellungen und Erfahrungen die Studierenden in Bezug auf Armut haben und ob es eine Auseinandersetzung mit Armutskonzepten im bisherigen Studienverlauf gab.

Armut ist für die Pädagogik bzw. die Bildungswissenschaft ein relevantes Thema, denn Armut ist in allen pädagogischen (und nicht bloß in sozialpädagogischen) Institutionen präsent, wo von Armut betroffene Kinder und Jugendliche Leistungen in Anspruch nehmen. Ob und in welcher Weise auf die Armut der Kinder und Jugendlichen reagiert wird, ist wieder eine andere Frage. Dass die materielle Armut auf irgendeine Weise für andere Kinder und PädagogInnen bemerkbar ist, scheint wahrscheinlich. Doch auch die nicht manifeste Armut ist für die Pädagogik bzw. die Bildungswissenschaft von Bedeutung und Müllers Konzept der „inneren Armut“ kann als eine nicht manifeste Armut verstanden werden. Bildungsinstitutionen wie die Schule, aber auch andere pädagogische Institutionen, haben das Ziel, die inneren Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu entfalten. Wenn Erziehung das Ziel hat, die Entwicklung eines jungen Menschen zu fördern, dann heißt das auch, dass der/die ErzieherIn maßgeblich dafür verantwortlich ist, wie sich das Innere seines/ihres Schützlings entwickelt.

Insofern scheint das Thema der „inneren Armut“ durchaus bedeutsam für die pädagogische Praxis und die Bildungswissenschaft. Die nähere Auseinandersetzung mit „innerer Armut“ kann auch deshalb als wichtig angesehen werden, weil es sich hierbei um eine Armutform handelt, welche unabhängig vom monetären Besitz existiert, also diese nicht offensichtliche Armut jedes Individuum betreffen kann. Wenn man davon ausgeht, dass es eine Armut im Inneren eines Menschen gibt, bedeutet das ganz besonders für die pädagogische Praxis, dass nur weil der „innere Mangel“ (auf den ersten Blick) nicht gesehen werden kann, nicht auch vernachlässigt werden darf.

Für diese Masterarbeit ist folgende forschungsleitende Frage relevant:

„Welche Vorstellungen von und Erfahrungen mit Armut haben Bildungswissenschaft-Studierende, die selbst in pädagogischen Praxisfeldern tätig sind?“

Die Sub-Forschungsfragen lauten folgendermaßen:

„Inwiefern äußern sich die studierenden PädagogInnen zu „innerer Armut“ und gibt es konkrete Vorstellungen zu, Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit diesem Thema?“

„Gibt es im bisherigen Bildungswissenschaftsstudium eine theoretische Beschäftigung mit dem Thema Armut seitens der Studierenden?“

Die Masterarbeit beginnt mit einem theoretischen Kapitel, in dem verschiedene Armutsbegriffe dargelegt werden, so z. B. absolute Armut, relative Armut und manifeste Armut. In einem nächsten Kapitel werden verschiedene Schwerpunkte auf Armut gesetzt, wobei zuerst in die

Kinderarmut eingeführt wird und es dann in Unterkapiteln spezifisch um Themen wie Bildungsarmut, Schule und Armut und Wohlstandsverwahrlosung gehen soll. Darauf folgt ein Kapitel über „innere Armut“ nach Thomas Müller, in welchem das Konzept Müllers vorgestellt werden soll. Pädagogische Ansätze im Umgang mit armen Kindern und Jugendlichen, die in erster Linie unabhängig von äußerer/manifester Armut sind, also auch Kindern in äußerem/manifestem Reichtum zukommen sollen, werden dann im vierten Kapitel skizziert. Im sechsten Kapitel werden noch einmal die Forschungsfragen formuliert. Weiters wird die Methodik der Arbeit, also die Grounded Theory und das ExpertInneninterview, genauer dargestellt. Auch die Durchführung der ExpertInneninterviews wird in diesem Kapitel im Fokus stehen; das Sample, die Beschreibung der Kontaktaufnahme und Informationen zu den InterviewpartnerInnen. Im siebten Kapitel werden die Interviews dann mittels Grounded Theory ausgewertet. Darauf folgt dann das letzte Kapitel im Sinne eines Resümees, in welchem die zentralen Erkenntnisse, die durch die Beschäftigung mit der Literatur und durch die Analyse der Interviews gewonnen wurden, zusammengefasst werden.

2 Armutskonzepte und relevante Begrifflichkeiten

Was „Armut“ bedeutet, wann jemand als „arm“ gilt, ist nicht so einfach zu bestimmen und hängt in erster Linie davon ab, welcher Armutsdefinition man sich bedient. In der Literatur lassen sich verschiedene Armutskonzepte finden. Auch die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sind sich bezüglich der Frage „wann jemand als arm gilt“ nicht einig (vgl. Pfortner 2013, S. 22; Verwiebe 2011, S. 4).

Die wichtigsten Armutsbegriffe sollen an dieser Stelle aufgezeigt werden. Die bedeutendste Unterscheidung in diesem Zusammenhang ist die zwischen absoluter und relativer Armut.

2.1 Absolute und relative Armut

Von absoluter Armut ist die Rede, „wenn Personen nicht über die zu ihrer Lebenserhaltung notwendigen Güter wie Nahrung, Kleidung, Obdach, Mittel der Gesundheitspflege u.a. verfügen“ (Hübinger 1996, S. 56). Wenn ein Mensch über längeren Zeitraum von absoluter Armut betroffen ist, führt diese sicher zu physischen Defiziten oder gar bis zum Tod (vgl. ebd.; Hauser 2008, S. 96). Wer von absoluter Armut betroffen ist, lebt sogar unter dem absoluten Existenzminimum (vgl. Hauser 2008, S. 96). Die Grenze absoluter Armut ist nicht einfach zu bestimmen, da die Festlegung einer solchen Grenze abhängig davon ist, „ob es sich um ein warmes oder kaltes, um ein fruchtbares oder ein unfruchtbares, um ein wasserreiches oder ein wasserarmes Land handelt“ (ebd.). Diese Armutform überwiegt besonders in Entwicklungsländern, ist aber für Länder wie Österreich weniger relevant (vgl. Verwiebe 2011, S. 4f.; Hauser 2008, S. 96).

Für diese Masterarbeit ist der Begriff der relativen Armut von Bedeutung, da dieser auch für die Messung von Armut in Industriestaaten zentral ist und sich die theoretische Auseinandersetzung in der Masterarbeit auf Österreich und Deutschland und die durchgeführte Erhebung mittels ExpertInneninterviews auf Österreich bezieht.

Relative Armut bedeutet, dass „in einem Land der Lebensstandard und die Lebensbedingungen von Menschen zu weit nach unten vom durchschnittlichen Lebensstandard und den durchschnittlichen Lebensbedingungen abweichen“ (ebd.). Ein Mensch wird als „relativ arm“ bezeichnet, wenn er das durchschnittliche Einkommensniveau des Landes, in dem er lebt, nicht erreicht (vgl. Verwiebe 2011, S. 5).

Hauser (2008, S. 96) spricht auch von einer Unterschreitung des „in diesem Land geltenden soziokulturellen Existenzminimums“. Mit dem Begriff der relativen Armut sind nicht bloß

monetäre Aspekte gemeint, sondern auch der (damit einhergehende) Ausschluss aus bzw. das verminderte Ansehen in der Gesellschaft (vgl. Willke 2011, S. 69; Hauser 2008, S. 96).

„Soweit davon auch der Zugang zu Kinderbetreuung, frühkindlicher Bildung, Schule und Ausbildung betroffen ist und deswegen in der Konsequenz die späteren Beschäftigungschancen geschmälert werden, verstärken, ja perpetuieren dieser Deprivationsformen eine einmal bestehende Armut (»Zirkel der Armut«)“ (Willke 2011, S. 69).

Bei diesem Armutskonzept der relativen Armut unterscheidet man wiederum verschiedene Konzepte. Im Folgenden sollen drei solcher Konzepte der relativen Armut skizziert werden; der Ressourcenansatz, der Lebenslagenansatz und der Deprivationsansatz.

Der Ressourcenansatz bezieht sich, wie der Name schon sagt, auf die Ressourcen, die einer Person bzw. einem Haushalt zur Verfügung stehen. Grundsätzlich sind mit Ressourcen immer die ökonomischen Ressourcen gemeint und „Armut wird hier als der Mangel an finanziellen Mitteln interpretiert“ (Eiffe 2009, S. 73). Der wichtigste Indikator in diesem Zusammenhang bildet das Einkommen (vgl. Verwiebe 2011, S. 6). Der Grenzwert liegt hier bei einem Haushaltseinkommen von 50% des nationalen Medianeinkommens (vgl. ebd.). „Die Analyseeinheit des Ressourcenansatzes bildet grundsätzlich der Haushalt, als dessen Mitglieder üblicherweise alle Personen, die zusammen in einer Wohnung bzw. einem Haus leben, betrachtet werden“ (ebd.).

Teilweise wird in der Literatur auch zwischen dem Ressourcenansatz und dem Einkommensansatz unterschieden (vgl. Willke 2011, S. 72). Während beim Einkommensansatz nur das tatsächlich vorhandene Einkommen beachtet wird, bezieht der Ressourcenansatz alle zur Verfügung stehenden monetären Mittel ein, dazu zählen „Erwerbseinkommen, Vermögenserträge, private Schenkungen sowie staatliche Transferleistungen, andererseits aber auch nicht-monetäre Ressourcen der persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung wie Humankapital, Ausbildungsabschlüsse, Gesundheit, sozialer Status etc.“ (ebd.).

Bei dem Konzept der Einkommensarmut wird u. a. darauf hingewiesen, dass sich die jeweils gültige Einkommensarmutsgrenze auf „Menschen mit ‚normalen‘ Bedürfnissen“ beschränken, für „Personen mit besonderen, generell anerkannten Bedürfnissen, wie beispielsweise Behinderung, Suchtabhängigkeit, Pflegebedürftigkeit u. ä.“ werden andere Grenzwerte herangezogen (Hauser 2008, S. 100).

Mit dem Lebenslagenansatz strebt man, im Gegensatz zum Ressourcenansatz, an „ein kohärentes Gesamtbild kumulativer Benachteiligungen zu erstellen: die deprivierte Lebenslage als ganze“ (Willke 2011, S. 74). Um sich ein Bild über die Lebenslage eines Individuums zu ma-

chen wird der faktische „Verfügungsspielraum über Güter und Dienstleistungen, die zur Befriedigung zentraler Bedürfnisse vorhanden sind“ (Eiffe 2009, S. 74), gemessen.

Folgende konkrete Aspekte sind für die Bestimmung von Lebenslagenarmut relevant:

„der Ernährungszustand, der Bestand an Kleidung, die Wohnsituation und Wohnungsumgebung, der Gesundheitszustand, der Schutz gegen Krankheit (sowohl Vorhandensein von Gesundheitseinrichtungen als auch Absicherung der Inanspruchnahmekosten), das Vorhandensein eines Arbeitsplatzes mit akzeptablen Arbeitsbedingungen oder einer anderen Verdienstmöglichkeit, der Vermögensbesitz, der Bildungs- und Ausbildungsstand, die verfügbaren Kommunikations- und Transportmöglichkeiten, die Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen sowie an kulturellen Aktivitäten, eine Absicherung gegen große soziale Risiken, das Vorhandensein öffentlicher Güter einschließlich des Schutzes gegen Kriminalität und des Rechtsschutzes sowie weitgehende Freiheit für private Aktivitäten (Hauser 2006, S. 98).

An diesem Ansatz wird in Frage gestellt, in wie weit es möglich ist empirisch zu erfassen „was für Armut spezifisch ist und gegebenenfalls Korrektur durch Sozial- und Armutspolitik bedarf“ (Willke 2011, S. 74). Problematisch bei der Bestimmung von Lebenslagenarmut ist, dass sich bei den einzelnen Indikatoren die Sichtweisen von betroffenem Subjekt und professionellem, objektiven Beobachter mitunter unterscheiden können, ggf. wird dann durch eine Abwägungsregel entschieden (vgl. Hauser 2006, S. 99).

Bei diesem Konzept können durch die genaue Erfassung der Lebenslage eines Menschen sozialpolitische Maßnahmen gesetzt werden (vgl. ebd.; Eiffe 2009, S. 75).

Der Deprivationsansatz wurde von dem Wissenschaftler Peter Townsend geprägt und besagt, dass Menschen, die in Armut leben, an der gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt sind (vgl. Willke 2011, S. 81f.; Eiffe 2009, S. 71; Verwiebe 2011, S. 7). Bei diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass durch den Mangel an monetären Ressourcen die „Teilnahme an den Kommunikationen und Aktivitäten der eigenen Gesellschaft“ (Willke 2011, S. 82) verhindert wird. Deprivation bedeutet, dass Armut als Mangel (vgl. Eiffe 2009, S. 71; BMASK 2013, S. 99) wahrgenommen bzw. als solcher interpretiert wird.

Mit dem Begriff der relativen Deprivation wird „Armut im Verhältnis zu einer gesamtgesellschaftlichen Bezugsgröße, zum Beispiel dem durchschnittlichen Lebensstandard oder den normalen Lebensqualitäten in einer Gesellschaft“ (ebd.), dargelegt. Somit sind Personen oder auch Haushalte, die diese Durchschnittsgrößen nicht erreichen, als relativ depriviert einzustufen (vgl. ebd.).

„Townsend entwickelte auf Basis von 60 getesteten Indikatoren einen Deprivationsindex, der die Abweichung des Lebensstils von der Gesamtbevölkerung messen soll. Er ersetzte damit eine absolute Definition von Armut durch das Ausmaß an Deprivation und sozialer Teilhabe an einer Gesellschaft“ (Till-Tentschert/Lamei 2005, S. 352). Allerdings wird kritisiert, dass es

sich bei Townsends Indikatoren um eine recht „willkürliche Auswahl“ (ebd., S. 358) handelt. Till-Tentschert und Lamei (ebd.) äußern den Wunsch, dass „in EU-SILC speziell für Österreich relevante Indikatoren zu sozialer Ausgrenzung und Deprivation zu integrieren“.

In österreichischen Statistiken zur Armut, wie beispielsweise der EU-SILC-Studie, werden die Begriffe „Armutgefährdung“ (siehe dazu 2.2) und „Deprivation“ bzw. „erheblich materieller Deprivation“ verwendet. Nach EU-Definition gilt eine Person als erheblich materiell depriviert, wenn für einen Haushalt wenigstens vier von neun Grundbedürfnissen monetär nicht leistbar sind (vgl. BMASK 2013, S. 61). Diese neun Merkmale setzen sich folgendermaßen zusammen:

„Zahlungsrückstände (bei Miete, Betriebskosten oder Krediten), unerwartete Ausgaben in Höhe von 950 Euro nicht leistbar, einmal im Jahr Urlaub (eine Woche für alle) nicht leistbar, Wohnung angemessen warm halten nicht leistbar, regelmäßig Fleisch, Fisch oder vergleichbare vegetarische Speise essen nicht leistbar, PKW nicht leistbar, Farbfernsehgerät nicht leistbar, Waschmaschine nicht leistbar, weder Telefon noch Handy leistbar“ (ebd., S. 61f.).

Diese Auswahl gilt als vorläufig und soll optimiert werden (vgl. ebd., S. 61). In den nationalen Statistiken Österreichs gilt man schon ab zwei nicht erfüllten Grundbedürfnissen als depriviert (vgl. ebd.). Außerdem werden die „Nichtleistbarkeit von Fernseher, Waschmaschine und Telefon [...] wegen der hohen Verfügbarkeit in Österreich nicht als Deprivationsmerkmal verwendet“ (ebd.). Ebenso der Urlaub (aufgrund des geringen Bedarfs im ländlichen Raum) wie auch die Leistbarkeit eines PKWs (aufgrund mangelnder Notwendigkeit im städtischen Raum) werden nicht als Deprivationsmerkmale berücksichtigt (vgl. ebd.). Allerdings „wurde in die nationale Definition auch die Leistbarkeit von Arztbesuchen und Einladungen von Freunden aufgenommen“ (ebd.).

Neben den Ansätzen die eindeutig dem relativen Armutskonzept zuzuordnen sind gibt es auch noch den Capability-Ansatz. Dieser wurde von Amartya Sen entwickelt und bezieht sich auf die Verwirklichungschancen eines Menschen (vgl. Hauser 2006, S. 97). Dass der Ansatz nicht eindeutig als relatives Konzept zu denken ist, kann v. a. mit der Intention begründet werden, dass der Ansatz nach Sen ursprünglich „in einer entwicklungspolitischen Perspektive, also mit Blick auf die Armut in der Dritten Welt, formuliert“ (Willke 2011, S. 84) wurde. Sen versteht Armut als etwas absolutes, indem sie Zeit und Ort unabhängig ist (vgl. Eiffe 2009, S. 71). „Ihm zufolge steht ein ‚absoluter Mangel‘ hinsichtlich der ‚Capabilities‘ (oder Verwirklichungschancen) einer Person mit einem ‚relativen Mangel‘ hinsichtlich Gebrauchsgüter (‚Commodities‘) Einkommen und Ressourcen in Verbindung“ (ebd.). Es wird hierbei davon ausgegangen, dass der Mensch die Freiheit haben muss zwischen verschiedenen Optionen

bezüglich der Gestaltung des eigenen Lebens wählen zu können, sind diese Verwirklichungschancen stark eingeschränkt, dann ist er dieser Auffassung nach „arm“ (vgl. ebd., S. 72). Die Verwirklichungschancen im Sinne der Freiheit auf Lebensgestaltung umfassen beispielsweise „die Möglichkeiten, frei von vermeidbaren Krankheiten zu sein, über ausreichende Kompetenzen für alle wesentlichen Lebensbereiche zu verfügen, eigene Ziele im Erwerbsleben zu verfolgen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eine Religion auszuüben oder sich ohne Scham in der Öffentlichkeit zu zeigen. Die Menge an Verwirklichungschancen (Capability Set) eines Menschen beinhaltet daher ein Potenzial an realisierbaren Lebensentwürfen. Aus diesem Potenzial können die ‚Functionings‘ im Sinne realisierter Verwirklichungschancen in Abhängigkeit von eigenen Lebensplänen und Präferenzen ausgewählt werden: z.B. eine Religion tatsächlich auszuüben oder auch nicht“ (Arndt/Volkert 2006, S. 9).

„Die in Deutschland dominierende Staatsauffassung weist dem Sozialstaat [...] die Aufgabe zu, selbst für jene, die ihre Chancen nicht voll nutzen, ein soziokulturelles Existenzminimum zu gewährleisten“ (Hauser 2006, S. 98). In Österreich hat jeder Staatsbürger Anspruch auf eine Mindestsicherung. Auch wenn ein „soziokulturelles Existenzminimum“ oder eine Mindestsicherung zum Überleben möglicherweise gerade so reicht, bleibt ungewiss, ob diese/s ausreicht, um Chancen überhaupt verwirklichen zu können. „Schließlich können die Verwirklichungschancen auch bei gleicher Güterausstattung sehr unterschiedlich ausfallen“ (Arndt/Volkert 2006, S. 11). Auch bei diesem Konzept ist eine der Schwierigkeiten die der Operationalisierung (vgl. ebd.; Hauser 2006, S. 98; Eiffe 2009, S. 73).

2.2 Manifeste/akute Armut und Armutsgefährdung in Österreich

Bis vor einigen Jahren wurde manifeste Armut noch als akute Armut umschrieben (vgl. Heitzmann/Till-Tenschert 2009, S. 93). Im Bericht der Volkshilfe/SFS (2013, S. 15) wird noch der Begriff der akuten Armut gebraucht. Liegt eine manifeste/akute Armut vor, „müssen zusätzlich zu geringem Einkommen weitere Benachteiligungen auftreten, um nicht nur als armutsgefährdet, sondern tatsächlich als ‚manifest arm‘ zu gelten“ (Eiffe 2009, S. 95).

„Erst wenn ein Haushalt nicht nur von monetärer Armutsgefährdung, sondern auch noch von finanzieller Deprivation betroffen ist, spricht man von manifester Armut. Wie viele Menschen unter diese Definition fallen, hängt davon ab, welche Kriterien und welche Grenzwerte festgelegt werden. In Österreich wird eine Liste von sieben Grundbedürfnissen verwendet, von denen sich ein Haushalt mindestens zwei finanziell nicht leisten kann. Diese Kriterien sind etwas anders als jene, die auf EU-Ebene ausgewählt wurden. Merkmale, die sowohl bei der EU-Definition als auch der österreichischen Definition vorkommen, sind:

- Die Wohnung angemessen warm zu halten,
- Unerwartete Ausgaben zu finanzieren,
- Jeden zweiten Tag Fleisch oder Fisch (oder vegetarische Speisen) zu essen,

- Zahlungen (z.B. Miete) in den letzten zwölf Monaten rechtzeitig zu begleichen.
- Nur in der nationalen Definition berücksichtigt werden:
- Notwendige Arzt- oder Zahnarztbesuche,
 - Neue Kleidung zu kaufen,
 - Freunde oder Verwandte einmal im Monat zum Essen einzuladen“ (BMASK 2013, S. 100)

2011 waren in Österreich „5,2% der Bevölkerung, d.h. 431.000 Personen“ (BMASK 2013, S. 15) von manifester Armut betroffen.

In Studienergebnissen differenziert man auch häufig zwischen Armutsgefährdung und manifester/akuter Armut oder auch zwischen Armutsgefährdung und Deprivation (vgl. BMASK 2013; Till-Tentschert/Lamei 2005; Eiffe 2009, S. 93ff). Von Armutsgefährdung ist die Rede, wenn ein Haushaltseinkommen unter 60% des nationalen Medianeinkommens liegt (vgl. Verwiebe 2011, S. 6; Till-Tentschert/Lamei 2005, S. 349f.; Eiffe 2009, S. 94; Volkshilfe/SFS 2013, S. 14). Anzumerken ist auch, dass Armut häufig mit sozialer Ausgrenzung einhergeht und der Begriff der „sozialen Ausgrenzung“ häufig im Zusammenhang mit Armut verwendet wird (vgl. Eiffe 2009, S. 75; Willke 2011, S. 91). In den Ergebnissen der EU-SILC wird etwa nicht bloß von Armut, sondern von Armut- und Ausgrenzungsgefährdung gesprochen (vgl. BMASK 2013). Eine Armut- und Ausgrenzungsgefährdung nach den Ergebnissen der Statistik Austria liegt vor, wenn mindestens eines der drei folgenden Merkmale zutrifft:

- „1. Personen, deren Haushalt über ein Einkommen verfügt, das geringer ist als 60% des nationalen äquivalisierten Medianeinkommens (Armutsgefährdung).
2. Personen, deren Haushalt vier oder mehr der folgenden neun auf EU-Ebene festgelegten Merkmale für erhebliche materielle Deprivation aufweist:
 - Es bestehen Zahlungsrückstände bei Miete, Betriebskosten oder Krediten.
 - Es ist finanziell nicht möglich, unerwartete Ausgaben zu tätigen.
 - Es ist finanziell nicht möglich, einmal im Jahr auf Urlaub zu fahren.
 - Es ist finanziell nicht möglich, die Wohnung angemessen warm zu halten.
 - Es ist finanziell nicht möglich, jeden zweiten Tag Fleisch, Fisch oder eine vergleichbare vegetarische Speise zu essen.
 - Ein PKW ist finanziell nicht leistbar.
 - Eine Waschmaschine ist finanziell nicht leistbar.
 - Ein Farbfernsehgerät ist finanziell nicht leistbar.
 - Ein Telefon oder Handy ist finanziell nicht leistbar.
3. Personen, die jünger sind als 60 Jahre und in einem Haushalt mit keiner oder sehr niedriger Erwerbsintensität leben. Dazu zählen jene Haushalte, in denen Personen im Erwerbsalter (hier: 18- bis 59-jährige Personen, ausgenommen Studierende) nicht oder nur in geringem Ausmaß erwerbstätig sind (im Laufe eines Jahres insgesamt weniger als 20% ihres Erwerbspotenzials)“ (BMASK 2013, S. 19).

2011 gab es in Österreich 1,05 Millionen Menschen, die armutsgefährdet waren (vgl. BMASK 2013, S. 13).

Nach dem kurzen Vorstellen verschiedener Armutskonzepte ist festzuhalten, dass es grundsätzlich bei jedem Armutskonzept Kritikpunkte gibt. In dieser Masterarbeit wird Armut, wie

auch in den österreichischen Ergebnissen der EU-SILC Studien, als „manifeste Armut“ verstanden.

3 Armut bei Kindern und Jugendlichen

Im diesem Kapitel steht die Armut bei Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt. Die Schwerpunktsetzung in den Unterkapiteln erfolgt einerseits aus dem Forschungsvorhaben und andererseits aus der Relevanz für die Pädagogik.

Armut betrifft Menschen aller Altersklassen, auch Kinder und Jugendliche. Kinder sind sogar besonders von Armut gefährdet: in Österreich sind „Kinder unter 16 Jahren [...] mit einer Ausgrenzungsgefährdungsquote von 20% überdurchschnittlich stark betroffen“ (BMASK 2013, S. 16). In dem ersten Unterkapitel wird die Kinderarmut im Vordergrund stehen. Mit dem Begriff der Kinderarmut werden, wenn nicht anders ausgewiesen, auch Jugendliche miteinbezogen. Zuerst wird ganz allgemein in die Kinderarmut eingeführt und die wichtigsten Zahlen und Fakten zur Kinderarmut in Österreich dargelegt, danach folgt ein Unterkapitel mit den Themen „Bildungsarmut und Schule“ und eines über „Wohlstandsverwahrlosung“.

Es wird darauf hingewiesen, dass es sich bei den Ausführungen zur Kinderarmut in Kapitel 3.1 und 3.2 ausschließlich um äußere Armut im Sinne von manifester Armut bzw. auch im Zusammenhang mit deprivierten Lebenslagen handelt, während in Kapitel 3.3 eine nicht manifeste Armut in den Fokus rückt: weshalb die Wohlstandsverwahrlosung als eine Form von Armut angesehen wird, soll in den Kapiteln 3.3 und 4 näher erläutert werden.

3.1 Kinderarmut in Österreich

„Armut von Kindern und Jugendlichen ist nicht nur in wirtschaftlich benachteiligten Ländern zu finden – auch wenn in der Öffentlichkeit Armut häufig mit Bildern von hungernden Kindern in der dritten Welt assoziiert wird. Auch in wohlhabenden Gesellschaften wächst das Phänomen Armut“ (Krall 2008, S. 492). Kinder und Jugendliche sind in Österreich besonders stark von Armut bzw. Armutsgefährdung betroffen (vgl. ebd.; vgl. BMASK 2013, S. 16/S. 66). „Die Quote der von Armut oder sozialer Ausgrenzung gefährdeten Kinder und Jugendlichen bis einschließlich 17 Jahren liegt mit 19% unter der Quote der EU (27%) und ist im europäischen Vergleich niedrig, wobei Länder wie Norwegen (13%) und Schweden (16%) niedrigere Quoten aufweisen“ (Volkshilfe/SFS 2013, S. 52). Die Armutsgefährdung von Kindern ist - im Bundesländervergleich - mit 28% in Wien am höchsten (vgl. Volkshilfe/SFS 2013, S. 47).

Ein besonderes hohes Armutsrisiko haben Alleinerziehende und Mehrpersonenhaushalte (vgl. Krall 2008, S. 495; BMASK 2013, S. 16). Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, haben ebenfalls ein erhöhtes Armutsge-

fährungsrisiko, besonders armutsgefährdet sind Kinder und Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Steinwender/Lindinger 2009, S. 50).

Liegt eine Armutsgefährdung vor, so sind auch die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen eingeschränkt (vgl. Lohr/Pani/Hannes 2009, S. 37). In dem empirischen Befund von Till-Tentschert und Vana wurden vier Dimensionen der Teilhabechancen untersucht; das sind die materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Dimension (vgl. ebd.).

Ist ein Kind von Armut betroffen so hat dies u. a. Auswirkungen:

- auf den Lebensstandard (z. B. bezogen auf die Qualität der Spielsachen und Kleidung, aber natürlich auch auf die Qualität von Lebensmitteln und die erhöhte Empfänglichkeit für Krankheiten),
- auf die Behausung (Folgen von Kinderarmut sind u. a. häufige Wohnungswechsel und die damit einhergehenden Auswirkungen auf die soziale Vernetzung),
- auf die Bildungschancen im Bildungswesen (häufig sind Kinder, welche in armen Verhältnissen aufwachsen, Diskriminierungen im Bildungswesen ausgesetzt) (vgl. Beisenherz 2002, 76ff).

In dem von der österreichischen Volkshilfe und der Sozialökonomischen Forschungsstelle (SFS) herausgebrachten Bericht über Kinderarmut in Österreich verweisen die AutorInnen auf einige Forschungsdefizite in Bezug auf die Erforschung von Armut bzw. Kinderarmut (vgl. Volkshilfe/SFS 2013, S. 85f.). U. a. sehen sie einen Forschungsbedarf bei der Frage nach den Erscheinungsformen von Armut (vgl. ebd., S. 85).

Für den Bericht der Volkshilfe/SFS haben die AutorInnen MitarbeiterInnen der Jugendwohlfahrt befragt, was sie unter Armut bei Kindern und Jugendlichen verstehen (vgl. Volkshilfe/SFS 2013, S. 18ff). Neben wirtschaftlichen Aspekten zeigt sich Armut bei Kindern und Jugendlichen nach Meinung der PraktikerInnen auch durch den „Mangel an Zeit und Erziehung“, durch „Einschnitte in der Entwicklung“ und durch „fehlende soziale Kontakte“ (ebd., S. 19f.).

Gerade wenn man das Armutsrisiko bei Kindern und Jugendlichen erforschen will, reicht es nicht sich nur auf das Haushaltseinkommen zu beziehen. Eine „kind(er)gerechte“ Armutsdefinition muss mehrdimensional sein und neben den verfügbaren, finanziellen Ressourcen der Familie die verschiedenen Dimensionen der Lebenslage des Kindes miteinbeziehen. Um eine Armutsgefährdung bei Kindern feststellen zu können und herauszufinden, inwiefern sie in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt sind, orientiert man sich nach Holz (2010, S. 97) an fünf Dimensionen:

(1) Materielle Situation des Haushalts („familiäre Armut“)	
(2–5) Dimensionen der Lebenslage des Kindes	
(2) Materielle Versorgung des Kindes:	Grundversorgung, d.h. Wohnen, Nahrung, Kleidung; materielle Partizipationsmöglichkeiten
(3) „Versorgung“ im kulturellen Bereich:	kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung
(4) Situation im sozialen Bereich:	soziale Kontakte, soziale Kompetenzen
(5) Psychische und physische Lage:	Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung

Es gibt drei Lebenslagentypen. Ist von „Wohlergehen“ die Rede, heißt das, dass keine Auffälligkeiten bezüglich der verschiedenen Lebenslagen-Dimensionen zu erkennen sind. Liegt eine „Benachteiligung“ vor, dann lassen sich einige wenige solcher Auffälligkeiten in den genannten Bereichen ausmachen. Ist ein Kind in mehreren Bereichen „beeinträchtigt“, dann ist es nach diesem Konzept von „multipler Deprivation“ betroffen. Sowohl beim zweiten wie auch beim dritten Lebenslagentyp kann das Kind in seiner weiteren Entwicklung gehemmt sein (vgl. ebd.). Man kann also festhalten, wenn „von Armut bei Kindern gesprochen [wird; Anm. d. Verf.], dann gilt Folgendes:

- Ausgangspunkt ist die (*relative*) Einkommensarmut.
- Das Kind lebt in einer einkommensarmen *Familie*.
- Es zeigen sich *kindspezifische Erscheinungsformen* von Armut in Gestalt von materieller, kultureller, gesundheitlicher und sozialer Unterversorgung.
- Die *Entwicklungsbedingungen* des Kindes sind beeinträchtigt, wobei dies ein Aufwachsen im Wohlergehen, mit Benachteiligung oder in multipler Deprivation umfassen kann.
- Die *Zukunftsperspektiven* des Kindes sind eingeschränkt“ (Holz 2010, S. 100).

Wichtig zu erwähnen ist, dass nach diesem Konzept „Kinder, bei denen zwar Einschränkungen bzw. eine Unterversorgung in den oben genannten Lebenslagedimensionen (2-5) festzustellen sind, jedoch keine familiäre Armut vorliegt, [...] zwar als ‚arm dran‘ oder als benachteiligt zu bezeichnen [sind; Anm. d. Verf.], nicht jedoch als ‚arm‘ (ebd., S. 98).

3.2 Bildungsarmut – Armut und Schule

Die Auswirkungen von Armut auf die Bildung und Probleme, welche im Zusammenhang mit Armut in der Schule entstehen können, sollen in diesem Kapitel näher beleuchtet werden. Auf diese Aspekte wird konkreter eingegangen, da Bildung und Armut fast immer in irgendeiner Weise in Verbindung stehen. Einerseits „zeigen sich bei Kindern, die in Armut leben, Folgen für die (Schul)Bildung“ und zum „anderen besteht häufig parallel zur Kinderarmut eine familiäre Bildungsarmut“ (Kampfshoff 2005, S. 219).

„Bildungsarm ist, wer einen Mangel an Bildung hat“ (Bellenberg/im Brahm/Reintjes 2013, S. 32). Der Bildungsverlauf eines Menschen steht in direkter Korrelation zu den Lebenschancen. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat herausgefunden, dass die soziale Herkunft maßgeblich für die Bildungschancen ist (vgl. Bourdieu 1966/2001). Damit einhergehend entsteht auch eine Chancenungleichheit innerhalb von Bildungsinstitutionen, da das kulturelle Kapital² je nach sozialer Schicht der BildungsnehmerInnen variiert und das kulturelle Kapital wiederum entscheidend für den Bildungserfolg ist. Die Chancen eines Menschen eine angemessene Berufsausbildung und einen Job zu bekommen sind wieder abhängig von der Bildung eines Individuums (vgl. BMASK 2013, S. 80; ebd., S. 37). Bourdieu geht grundsätzlich davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg des Kindes und dem allgemeinen Bildungsniveau der Eltern gibt (vgl. ebd., S. 46; Volkshilfe/SFS 2013, S. 37). Kurz: Bildungsarmut wird oftmals vererbt (vgl. Volkshilfe/SFS 2013, S. 37). Kinder aus bildungsarmen Familien befinden sich in einem Teufelskreis; sie bringen einen Mangel an kulturellem Kapital mit und brauchen dieses aber gleichzeitig, um im Bildungssystem und anschließend in der Berufsausbildung erfolgreich sein zu können. Das Bildungssystem gleicht diese sozialen Unterschiede allerdings nicht aus, sondern begünstigt diese, indem die Differenzen ignoriert werden (vgl. Bourdieu 1966/2001; Kampfshoff 2005, S. 220ff).

Prinzipiell ist es oftmals so, dass „Kinderarmut in vielfacher Weise mit Bildungsarmut einhergeht“ (Kampfshoff 2005, S. 221). Armut wirkt sich auf die Lernleistungen und Leistungsfähigkeit aus (vgl. Fischer/Höhmann 2013, S. 6). Im Vergleich zu nichtarmen Kindern beginnen Kinder, die in mehreren Lebenslagen depriviert sind, öfter verspätet mit der Schulbildung und haben mit der Anpassung an den Schulalltag zu kämpfen (vgl. Kampfshoff 2005, S. 220).

² Nach Bourdieu gibt es drei Formen von kulturellem Kapital: „In inkorporierter Form bezeichnet es dauerhafte, verinnerlichte Dispositionen wie alle kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, die man durch ‚Bildung‘ erwirbt“ (Nauck 2011, S. 75). 2. Die objektivierte Form von kulturellem Kapital meint kulturelle Güter, wie z. B. Bücher, Bilder und Maschinen. Sie erfordern die „Inkorporation“ um als Ressourcen eingesetzt werden zu können (vgl. ebd.). 3. In institutionalisierter Form ist das kulturelle Kapital durch Bildungszertifikate erkennbar (vgl. ebd.)

„Kinder aus armutsgeprägten Lebenslagen finden sich vermehrt in Haupt- und Sonderschulen wieder, an Gymnasien sind sie unterrepräsentiert“ (ebd.) und sind ebenfalls häufiger unter denen vertreten die keinen Schulabschluss schaffen (vgl. ebd.).

Auch in der EU-SILC Studie lässt sich ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Bildung und Armut/Armutgefährdung erkennen. Demnach sind gerade armutsgefährdete Menschen weniger bildungsaktiv³ als nicht-armutsgefährdete: „Berücksichtigt man alle formalen und informellen Bildungsaktivitäten, so waren laut EU-SILC 2011 2,6 Millionen Menschen bzw. 37,6% der über 15-Jährigen bildungsaktiv. Bei den Armuts- oder Ausgrenzungsgefährdeten war dieser Anteil bedeutend geringer und lag bei 29,5%“ (BMASK 2013, S. 109f.). „Der Anteil der Personen mit Bildungsaktivität ist bei Menschen mit Matura mindestens doppelt so hoch wie bei Personen, die keinen weiterführenden Schulabschluss besitzen. Demnach kann ein früher Abbruch einer Bildungskarriere nachhaltige Beeinträchtigungen bis ins Erwachsenenalter zur Folge haben“ (ebd., S. 110). Die Bildungsaktivität der Armuts- und Ausgrenzungsgefährdeten ist insgesamt dennoch erstaunlich angestiegen (vgl. ebd., S. 109).

Bei den Kindern und Jugendlichen gibt es ebenso positive Entwicklungen: Die Quote der 0- bis 4-Jährigen in vorschulischen Bildungseinrichtungen - besonders bei Kindern ohne österreichische Staatsbürgerschaft - ist weiter angestiegen (vgl. ebd., S. 111). Auch hat sich die Anzahl der bildungsfernen Jugendlichen seit 2008 reduziert, v. a. bei SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache (vgl. ebd., S. 110). „Im Schuljahr 2011 waren 6.320 14-jährige SchülerInnen des Schuljahres 2009/10 ohne weitere Ausbildung 2010/11. Das entspricht 6,8% des gesamten Jahrgangs von 92.507 Jugendlichen“ (ebd., S. 110).

Die Befragung der PraktikerInnen in der empirischen Studie der Volkshilfe und der SFS ergab, dass die Schulen Kinder aus armutsgefährdeten und damit oft einhergehend bildungsfernen Familien noch immer kaum bis gar nicht unterstützen: „Nach wie vor ist das österreichische Schulsystem so organisiert, dass ein großer Teil des Lernens, des Übens, der Aufgaben in den eigenen vier Wänden passieren muss. Sind hier die Rahmenbedingungen im elterlichen Haushalt nicht optimal, z.B. aufgrund von fehlender Ruhe oder eines fehlenden Lernplatzes, so steigt das Risiko von Bildungsarmut und in weiterer Folge von wirtschaftlicher Armut nach Aussagen der PraktikerInnen enorm an“ (Volkshilfe/SFS 2013, S. 38).

³ „Im Fokus des Indikators „Bildungsaktivität“ steht der Anteil der Personen ab 16 Jahren, die sich im Verlauf des Vorjahrs der Befragung in schulischer oder beruflicher Aus- oder Weiterbildung befanden oder an freizeitbezogenen Kursen teilnahmen“ (BMASK 2013, S. 110).

Anhand der EU-SILC Studie aus dem Jahr 2011 wird erkennbar, dass ein hoher Bildungsabschluss vor Armut bewahren kann, besonders indem ein adäquater Bildungsabschluss entscheidend für den Zugang zum Arbeitsmarkt ist (vgl. ebd., S. 38). Gerade hier hat auch das österreichische Bildungswesen Aufholbedarf:

„Ein Bildungswesen, das Chancengleichheit für alle einlöst, würde Kindern aus armutsgeprägten Verhältnissen prinzipiell ermöglichen, die ihnen drohende ‚Armutsspirale‘ zu durchbrechen. Chancengleichheit im Bildungswesen ist nämlich dann erreicht, wenn alle Schülerinnen und Schüler abhängig von meritokratischen, also leistungsbezogenen Prinzipien beurteilt werden. Das heißt, sie werden aufgrund ihrer Schulleistung verschiedenen Schulformen zugewiesen und alle haben die gleiche Chance, höherwertige Zertifikate zu erhalten“ (Kampfshoff 2005, S. 223)

Dennoch stellt sich auch dann noch die Frage, was getan werden kann und muss, um auch Kindern und Jugendlichen aus sozialbenachteiligten Verhältnissen Zugang zu kulturellem Kapital zu ermöglichen, wenn sie dieses zuhause nicht in dem Maße mitbekommen, um im Bildungssystem erfolgreich sein zu können.

Kinder und Jugendliche sind - wie bereits erwähnt - im Verhältnis zu anderen Personengruppen verstärkt von Armut bzw. Armut- und Ausgrenzungsgefährdung betroffen. Da Kinder einen großen Teil ihres Kinderlebens in der Schule verbringen, stellt sich die Frage, wie Kinderarmut und Schule zusammenspielen und v. a. wie die Schule auf von Armut (u. a. auch auf von Bildungsarmut) betroffenen Kinder und Jugendlichen reagieren kann. „Die Schule ist in diesem Zusammenhang eine zentrale Instanz, um die Folgen von Armut wahrzunehmen, abzufedern und der Bildungsarmut von Kindern und Jugendlichen entgegenzusetzen. In der Schule wird Armut im Kinder- und Jugendalter sichtbar und wirkt sich in Form von Bildungsbenachteiligung unmittelbar aus“ (Fischer/Höhmann 2013, S. 4).

Wie schon weiter oben dargelegt wurde, wirkt sich Armut bei Kindern auf den sozialen, kulturellen, gesundheitlichen (psychischen wie physischen) und materiellen Bereich aus. Die Schule ist jene Institution, die auf alle diese Bereiche Einfluss üben kann (vgl. ebd.). Fischer, Höhmann und auch Kampfshoff geben zu bedenken, dass die Schule auf die Armut von Kindern und Jugendlichen häufig nicht reagieren kann, da die LehrerInnen oftmals nichts Konkretes über die Lebenssituation ihrer SchülerInnen wissen (vgl. ebd., S. 5; Kampfshoff 2005, S. 227). Auf Verhaltensauffälligkeiten von SchülerInnen wird somit mitunter mit Benachteiligung reagiert, ohne überhaupt eine Ahnung davon zu haben, weshalb der/die SchülerIn Schwierigkeiten hat die erforderlichen Leistungen zu erbringen (vgl. ebd.). Es wäre in diesem Sinne wünschenswert, wenn LehrerInnen mehr über die Lebenssituation ihrer Schützlinge wissen würden bzw. sich ggf. „ein Bild vom Ausmaß von Armutsfolgen für die einzelne Familie und für den einzelnen Schüler zu machen“ (ebd., S. 6).

Gerade auch die Strukturen innerhalb des Schulsystems fördern die ungleichen Ausgangsbedingungen der SchülerInnen; diejenigen, die aus (eher) bildungsarmen Familien kommen, „haben in den vier Jahren der Grundschulzeit nicht die Möglichkeit, die ihnen fehlenden Kompetenzen aufzubauen, den Lehrern fehlen die zeitlichen Ressourcen, um die Defizite auszugleichen und die an die Grundschulzeit anschließenden, selektiv organisierten weiterführenden Schulen verfestigen die Kompetenzstrukturen zusätzlich“ (Bellenberg/im Brahm/Reintjes 2013, S. 33). Auch wenn sich diese Ausführungen auf Deutschland beziehen kann man diese auf Österreich übertragen (vgl. Volkshilfe/SFS 2013, S. 37).

Gerade die LehrerInnen können sehr viel dafür tun, um leistungsschwache SchülerInnen bestmöglich zu unterstützen. Kinder und Jugendliche mit einem bildungsfernen Hintergrund brauchen schulische Erfolgserlebnisse:

„Hier können Lehrende durch den gezielten Einsatz von gestuften Aufgaben, von Lob und individuellen Rückmeldungen helfen, den Aufbau eines günstigen akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts zu unterstützen, das als ‚Zusatzmotor‘ (im negativen Fall aber auch als Bremse) für das schulische Lernen dienen kann. Dies erscheint vor allem deshalb wichtig, weil viele Schüler, die als bildungsarm bezeichnet werden können, durch das System bereits mehrfach aussortiert wurden, z.B. durch den Übergang auf prestigearme Schulformen oder Klassenwiederholungen. Die enge Verknüpfung von Schule und Misserfolgen kann zudem dazu beitragen, dass Schulzeit nicht als bedeutsame Bildungszeit erlebt wird“ (Bellenberg/im Brahm/Reintjes 2013, S. 33).

AutorInnen verweisen hier aber u. a. auch auf die Ganztagschule als ein Angebot, welches sich durch die zeitlichen Ressourcen viel mehr auf die individuelle Förderung der SchülerInnen konzentrieren kann oder auch ein Förderunterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, um dieser Zielgruppe in homogenen Kleingruppen besser gerecht werden zu können (vgl. ebd., S. 34; Volkshilfe/SFS 2013, S. 80f.). Im Bericht der Volkshilfe und der SFS werden als Verbesserungsvorschläge aus der Praxis auch noch der „Ausbau der Schulsozialarbeit, um eine stärkere Kooperation, aber auch präventive Maßnahmen gewährleisten zu können“ und die „Schulung bzw. Sensibilisierung der Lehrkräfte auf den Umgang mit armutsgefährdeten Kindern, Familien und Lebenslagen“ angeführt (Volkshilfe/SFS 2013, S. 81). Bildungspolitisch relevant wäre auch eine „gemeinsame Schule der 10-14 jährigen, um der frühen Selektion entgegen zu wirken“ (ebd., S. 4).

Es kann festgehalten werden, dass äußere Armut häufig mit Bildungsarmut einhergeht und das Bildungssystem, ganz besonders die Schule, die BildungsnehmerInnen aus sozial schlechter gestellten Verhältnissen benachteiligt bzw. diese durch ihre Ausgangsbedingungen einfach auch generell nicht dieselben Chancen haben im Bildungssystem brillieren zu können wie BildungsnehmerInnen aus nicht-armutsgefährdeten Haushalten.

Äußere Armut führt nicht nur häufig zu Bildungsarmut, auch birgt eine mangelhafte Bildung ein großes Armutsrisiko. Hier braucht es spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche aus armutsgefährdeten/bildungsarmen Familien. Im 5. Kapitel werden weitere Ansätze im Umgang mit armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen aufgezeigt.

3.3 Wohlstandsverwahrlosung

Kinder und Jugendliche, die in äußerer Armut leben, sind arm. Doch dass auch Kinder, denen es an materiellen/finanziellen Ressourcen nicht mangelt, unter Umständen als arm bezeichnet werden können, ist erstmal ungewöhnlich. Dass dieses „arm dran sein“ sich auch auf Kinder ohne ein Leben in äußerer Armut evtl. sogar bzw. gerade auf Kinder in einem äußeren Reichtum beziehen kann, folgt aus der Annahme, dass Kinder bzw. Menschen überhaupt auch „innerlich arm“ sein können.

In den bisherigen Ausführungen stand die äußere Armut im Vordergrund. An dieser Stelle soll dargelegt werden, weshalb auch die Wohlstandsverwahrlosung eine Art Armut sein kann. Dass Armut immer mit einem Mangel einhergeht, daran besteht kein Zweifel. Auch Verwahrlosung ist ein Mangel. Verwahrlosung leitet sich vom hochdeutschen Begriff „waralos“ ab und bedeutet „ohne Beachtung, achtlos, unbeachtet“ (Zöllner 1994, S. 139). Verwahrlosung kann also als ein Mangel an Achtung oder/und Beachtung verstanden werden. Das soll nicht heißen, dass Armut immer mit einer Verwahrlosung einhergehen muss oder auch umgekehrt, dennoch geht Verwahrlosung - wie Armut - mit einem Mangel einher. Während Armut eher als ein Zustand verstanden werden kann, ist Verwahrlosung vom ursprünglichen Wortsinn mit einer Haltung verbunden, „die aktiv eingenommen oder eben nicht eingenommen wird, und zwar eine Haltung, die nicht der Betroffene einnimmt, sondern die ihm von anderen widerfährt“ (ebd.). Heute wird Verwahrlosung auch eher der verwahrlosten Person selbst zugeschrieben, meist als eine Verhaltensstörung (vgl. ebd.).

Genauso wie Armut ist auch Verwahrlosung ein Begriff, für welchen es nicht einfach eine verbindliche Definition gibt, es gibt unterschiedliche fachliche Sichtweisen auf Verwahrlosung (vgl. Hofer 2003, S. 15/S. 27). „Einigkeit besteht nur in dem Sinne, dass das Phänomen Verwahrlosung im Kontext von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen anzusiedeln ist und zu erheblichen Erziehungsschwierigkeiten führt“ (ebd., S. 15). Die Wohlstandsverwahrlosung zeigt „sich weniger im Fehlen von finanziellen Ressourcen, als in der Armut an Zuwendung [...], die Kinder von ihren Eltern erfahren“ (Volkshilfe/SFS 2013, S. 20). Hier wird der Begriff der Wohlstandsverwahrlosung mit einer Form von Armut gleichgesetzt.

Hofer beschreibt die Wohlstandsverwahrlosung folgendermaßen:

„Im Gegensatz zu denjenigen verwahrlosten Kinder und Jugendlichen, die aus einem erzieherisch vernachlässigten, emotional unterkühlten und sozial wenig verlässlichen Milieu kommen, wachsen die wohlstandsverwahrlosten Kinder und Jugendlichen in einem materiell überversorgtem, emotional unterversorgten und in erzieherischer Hinsicht zu wenig fordernden bzw. verwöhnenden Milieu auf“ (Hofer 2003, S. 81f.).

In dieser Definition von Wohlstandsverwahrlosung kommt der Überfluss ins Spiel. Wohlstandsverwahrloste Kinder und Jugendliche haben es mit einem Überfluss an materiellen und finanziellen Ressourcen zu tun. Dieser Überfluss soll mitunter den Mangel an Zeit und emotionaler Zuwendung der Eltern ersetzen. Bei dieser Art von Verwahrlosung handelt es sich sozusagen um eine innere, seelische Vernachlässigung. Die Wohlstandsverwahrlosung manifestiert sich „seltener in äusserlichen Verwahrlosungserscheinungen, weil das schonende Milieu in der Regel die negativen Folgen erzieherisch vernachlässigter Kinder und Jugendlicher wiederum aufzufangen und so zu überdecken vermag“ (ebd., S. 82). In Kapitel 4 soll erklärt werden inwiefern die Wohlstandsverwahrlosung in „innere Armut“ münden kann.

Hofer und Zöllner beschreiben die Wohlstandsverwahrlosung als eine Folge der inneren Verwahrlosung (vgl. ebd., S. 148; Hofer 2003, S. 76). Das Ich eines innerlich verwahrlosten Menschen „erscheint schwach, ungefestigt, bedroht. Es ist abhängig von außen, hat nur einen kurzen Spannungsbogen und ist Impulsen von innen, Trieben und Wünschen ausgeliefert“ (Zöllner 1994, S. 143). Zöllner beschreibt sehr ausführlich und teilweise auch etwas überspitzt wie eine innere Verwahrlosung aussehen kann. Sicher ist, dass sich eine Wohlstandsverwahrlosung in irgendeiner Weise auf das Innere eines (jungen) Menschen auswirkt. Zöllner spricht in diesem Zusammenhang von einer „affektiven Armut“ (vgl. ebd., S. 154).

„Die innere Verwahrlosungsstruktur, die die Wohlstandsverwahrlosung ausmacht, steht in Zusammenhang mit dem psychologischen Grunderlebnis des Mißtrauens: Häufig wechselnde, widersprüchliche Beziehungs- und Umgebungsverhältnisse erschweren beim Kind die Entwicklung einer stimmigen und zuverlässigen Einschätzung seiner selbst und seiner Umwelt. Das grundlegende Mißtrauen bewirkt eine argwöhnende soziale Haltung; die Absicherung der eigenen Person steht im Vordergrund. Welt wird erlebt als willkürlich, unzuverlässig, schwer berechenbar oder auch lieblos“ (ebd., S. 167).

Im folgenden Kapitel wird das Konzept der „inneren Armut“ nach Thomas Müller vorgestellt. Dieses beschäftigt sich u. a. auch mit den Folgen des Überflusses auf das Innere eines (jungen) Menschen. Teilweise lassen sich hier auch Parallelen zu der eben beschriebenen inneren Verwahrlosung erkennen.

4 „Innere Armut“ nach Thomas Müller ⁴

„Ein reicher Mann ist oft nur ein armer Mann mit sehr viel Geld“ (Aristoteles Onassis, 1906-1975). Mit diesem Zitat lässt sich eine der wesentlichsten Behauptungen Thomas Müllers in Bezug auf „innere Armut“ zusammenfassen: Müller geht davon aus, dass der Überfluss - dem besonders Menschen in äußerlichem Reichtum ausgesetzt sind - die Gefahr birgt, dass er die Menschen verblendet und sie infolge des Reichtums, den sie an Materiellem und Monetärem besitzen, innerlich verarmen.

Thomas Müller schreibt auf den ersten Seiten seines Buches, dass der Begriff der „inneren Armut“ aus wissenschaftlicher Sicht noch kritisch zu betrachten sei, da man noch keine genaue Definition dafür hat was „innere Armut“ genau bedeutet und der Begriff unterschiedliche Assoziationen auslösen kann (vgl. Müller 2008, S. 11). Der Autor begründet seine Absicht, den Begriff der „inneren Armut“ in seiner wissenschaftlichen Arbeit, trotz der fehlenden wissenschaftlichen Definition verwendet zu haben mit der Erklärung, „dass man, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, genau das tun muss: Grenzen überspringen. Nicht nur Grenzen des bisherigen Denkens, also der bisher zugrunde gelegten Vorstellungen (der inneren Bilder) davon, was als wissenschaftlich betrachtet wird, sondern auch all jene Grenzen, die zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen entstanden sind und den Austausch von Erkenntnissen verhindern“ (Hüther 2006, S. 17 zit. nach Müller 2008, S. 11). Auch für diese Masterarbeit stellt sich die Frage, inwiefern es sinnvoll ist sich mit einem Begriff auseinanderzusetzen, welcher bislang keine wissenschaftliche Richtigkeit beansprucht. Und genau das ist die Intention, weshalb der „inneren Armut“ eine besondere Rolle in dieser Arbeit zukommt, gerade nämlich weil sie bisher einen so geringen Stellenwert in der Wissenschaft und auch in Armutsdebatten hat. Es gibt zahlreiche Armutsbegriffe, doch sie haben alle gemeinsam, dass sie die äußeren, sichtbaren Aspekte von Armut fokussieren. Mitunter beschäftigt man sich in aktuellen Debatten mit den psychosozialen Folgen von materieller Armut, doch bisher gibt es in der deutschsprachigen Literatur kaum Konzepte, die sich so ausführlich mit einer nicht sichtbaren Armut auseinandersetzen wie das Konzept Müllers über „innere Armut“, zumindest keines außerhalb der Religion. Denn „innere Armut“ ist innerhalb der Religion durchaus Thema (vgl. Müller 2008, S. 40ff).

Die Schwierigkeit „innere Armut“ zu definieren resultiert hauptsächlich aus der Tatsache, dass Vorgänge im „Inneren“ eines Menschen (in der Psyche/in der Seele) für andere Men-

⁴ Einige Teile aus diesem Kapitel stammen aus einer Vorarbeit die im Rahmen eines Seminars geschrieben wurde.

schen nicht sichtbar sind, viel mehr bleiben diese oftmals auch „den jeweiligen Kindern und Jugendlichen selbst verborgen und unzugänglich. Was ‚innere Armut‘ ist, bleibt also letztlich unbestimmbar“ (ebd., S. 153).

Gerade wissenschaftliche Disziplinen wie die Pädagogik sollten dem, was „innere Armut“ bedeuten kann und wie sich diese auf das Innenleben der Betroffenen auswirken kann, mehr Aufmerksamkeit schenken. Noch immer verbinden die wenigsten Menschen Armut mit Prozessen die nicht offensichtlich sind und sich im Bereich des Psychischen abspielen können. Dadurch begründet, dass „innere Armut“ eben nicht einfach für das Umfeld des „innerlich Verarmten“ offensichtlich ist, ist es laut Thomas Müller eine schwierige Aufgabe, „innerer Armut“ speziell bei Kindern und Jugendlichen zu begegnen (vgl. Müller 2008, S. 153).

4.1 „Innere Armut“ und wie sie entstehen kann

Generell differenziert Müller zwischen „innerer Armut“ als Folge äußerer Armut (im Sinne psychosozialer Effekte von äußerer Armut) und „innerer Armut“ als Folge materiellen Reichtums. Auch das Burnout-Syndrom und das Fehlen eines inneren Reichtums kann zu „innerer Armut“ beitragen. Diese möglichen Ursachen sollen hier nun näher beschrieben werden.

Einer der Gründe, weshalb Kinder und Jugendliche innerlich verarmen, ist das Leben in äußerer Armut. Müller erklärt, dass äußere Armut all das ist, was ersichtlich ist. Zu äußerer Armut zählt er die materielle, aber auch die soziale Armut (vgl. ebd., S. 15). Die materielle Armut bedeutet für Kinder z. B. keinen ausreichend großen Wohnraum oder auch kein eigenes Zimmer, kein eigenes Bett oder keinen eigenen Schreibtisch zu haben, minderwertige Nahrungsmittel, kein der Jahreszeit entsprechendes Gewand oder auch wenige Spielsachen zur Verfügung zu haben (vgl. ebd.). Die soziale Armut wird für andere erkennbar, „wenn Kinder und Jugendliche an sozialen Situationen keinen Anteil mehr haben. So kann beispielsweise das Geld für den Schulausflug fehlen, eine Geburtstagsfeier von Freunden nicht wahrgenommen werden, weil das Geld für ein Geschenk nicht reicht oder die Wohnung nachmittags zum Spielen nicht verlassen werden, weil man auf jüngere Geschwister aufpassen muss u.ä.“ (ebd., S. 16).

In Anlehnung an Zygmunt Baumann beschreibt Müller die generell eher schwierigen Bedingungen, in denen Kinder und Jugendliche heutzutage in Industrienationen aufwachsen. Für Kinder und Jugendliche in äußerer Armut ist das Leben in einer solchen Industrienation besonders beschwerlich, denn sie werden marktwirtschaftlich nutzlos, haben Nachteile im selektierenden Schulsystem, kaum eine berufliche Perspektive und für die Gesellschaft sind sie überflüssig (vgl. ebd., S. 18f.).

„Die Gesellschaft verwirft Kinder und Jugendliche in Armut, sozialer Bedrängnis und Benachteiligung nicht nur, weil sie sie als überflüssig erkennt, sondern sie trägt auch zur Konstitution brüchiger wie zerbrochener Identitäten bei, die sich zwischen Konsum und Abfall, zwischen Lebensgegebenheiten und Sehnsüchten, zwischen Integration und Deprivation oszillierend hin- und herbewegen“ (ebd., S. 21).

Auch diese gesellschaftlichen Bedingungen können dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche innerlich verarmen.

In einer postmodernen Gesellschaft, mit welcher wir es in Deutschland oder Österreich zu tun haben, gibt es ein „Meer an Möglichkeiten“. Im Grunde ist in einer solchen Gesellschaft vieles möglich, es gibt ein „Pool der Individualisierung im Sinne eines hohen Maßes an Entscheidungsfreiheit, die eigene Lebensgestaltung wie -planung betreffend“ (ebd., S. 24), doch gibt es nicht wenige, die mit diesem „zu viel“ nicht Schritt halten können, sich überfordert fühlen oder diese Chancen überhaupt nicht nutzen können. Eine solche Gesellschaftsstruktur begünstigt, Müller zufolge, das Entstehen von „innerer Armut“. Äußere Armut bei Kindern und Jugendlichen kann, aber muss selbstverständlich nicht, mit „innerer Armut“ einhergehen (vgl. ebd., S. 36.).

„Bemüht man sich die Prozesse und Phänomene im Kontext ‚innerer Armut‘ zu beschreiben, so ließe sich damit vordergründig all das bezeichnen, was sich an emotionalen und seelischen Konsequenzen aus materieller und sozialer Armut ergibt: Wahrnehmungsstörungen aufgrund eines reizarmen Umfeldes; Aggressionen aufgrund unzuverlässiger Beziehungen und beengter Lebensverhältnisse; Distanzlosigkeit aufgrund fehlender Grenzen und Strukturen; seelische Verwahrlosung und Einsamkeit durch soziale Armut; Überforderung sowie Übernahme nicht altersgemäßer Rollen und Aufgaben; immer wieder auf sich selbst angewiesen zu sein, weil niemand helfen kann oder will; der Willkür im Erziehungsverhalten von Eltern oder Elternteilen ausgeliefert zu sein“ (ebd., S. 35).

Dass das Leben in äußerer Armut auf Dauer auch Folgen für die Psyche haben kann, daran zweifelt die Wissenschaft nicht. Doch laut Müller können auch Personen von „innerer Armut“ betroffen sein, die in großem materiellem Reichtum leben (vgl. ebd., S. 12). Müller begründet die Behauptung, dass großer äußerer Reichtum zu einer innerlichen Verarmung führen kann u. a. damit, dass das Leben eines materiell reichen Menschen „zwar kein materieller Überlebenskampf [ist; Anm. d. Verf.], aber umso mehr ein Kampf um Anerkennung, Erfolg und Gunst“ (ebd., S. 46) . Müller erklärt „sich als Mensch erster Klasse zu fühlen, kann also ebenso belastend sein, wie sich als Mensch unterster Klasse zu fühlen“ (ebd., S. 46). Seine Annahme scheint zwar außergewöhnlich und auch irritierend, doch gibt er einige Beispiele für die Hypothese, dass das Leben in äußerlichem Reichtum nicht unbedingt ein „Honigschlecken“ sein muss:

„Ist aber dann das Leben am oberen Rand des Existenzmaximums soviel anders als das Leben unterhalb des Existenzminimums? Sicherlich: Um das äußere Überleben, um die Ausstattung mit le-

bensnotwendigen Dingen, um witterungsgerechte Kleidung, gesunde Nahrungsmittel und ausreichende medizinische Versorgung wird sich unter den Reichen niemand Gedanken machen müssen. Dennoch gibt es oft mehr Handicaps als nur das beim Golfspielen, die sich nicht wesentlich von denen unterscheiden, welche entstehen können, wenn man in materieller Armut lebt. Wer sehr reich ist, ist oftmals darauf angewiesen, den eigenen Besitz und die eigene Person nach außen hin abzuschirmen“ (ebd., S. 44f).

Auch der Verlust von (wichtigen) Aufgaben und einer regulären Arbeit kann Konsequenzen dahingehend haben, wie es um das Befinden eines reichen Menschen beschaffen ist (vgl. ebd., S. 45). Ein Mensch der keine bedeutenden Aufgaben mehr übernehmen muss, kann sich nutzlos fühlen. Auch die Selbstexklusion spielt eine entscheidende Rolle bei äußerlich reichen Menschen: besitzt man sehr viel Geld, muss man dieses und sich selbst mitunter auch vor Neidern, Dieben und anderen Menschen schützen. Man wird womöglich misstrauisch in der Hinsicht, ob die Menschen um einen herum echte Freunde sind oder sie doch nur des Geldes wegen etwas mit einem zu tun haben wollen (vgl. ebd., S. 46). Einige ziehen sich komplett in ihre „prunkvollen goldenen Käfige“ (vgl. ebd.) zurück.

In Bezug auf „innere Armut“ als Folge des materiellen Überflusses geht Müller, meines Erachtens nach, zu wenig auf Kinder und Jugendliche ein. Doch wenn man an die Wohlstandsverwahrlosung denkt, so lassen sich hier evtl. einige Parallelen zu einer „inneren Armut“ als Folge äußerlichen Wohlstands ausmachen. Kinder und Jugendliche die in äußerem Reichtum leben, kennen keinen Mangel an Materiellem, aber mitunter fehlt ihnen etwas ganz Entscheidendes; die Zuwendung, Liebe und emotionale Nähe von ihren Eltern (vgl. ebd., S. 39; Kapitel 3.3). Auch der Überfluss an Materiellem selbst kann beeinträchtigen, indem es den jungen Menschen vermittelt, „ich kann damit machen was ich will, wenn es kaputt geht bekomme ich es ohnehin neu“: „Kinder und Jugendliche, die in großem materiellem Reichtum aufwachsen, beispielsweise neues Spielzeug achtlos in die Ecke werfen, sich permanent langweilen, den ‚Kick‘ im Leben suchen und kaum Interessen zeigen, weil ihnen materiell alles zufließt, sie sich aber wenig oder gar nichts erarbeiten müssen“ (ebd., S. 47). Die Kinder und Jugendlichen verlernen bzw. lernen nicht jene Werte, die sie wertschätzend, achtsam und evtl. auch wohlwollend mit Gegenständen und u. U. auch mit Menschen umgehen lassen. Hier könnte auch die innere Verwahrlosung, wie sie Zöllner beschreibt, eine Rolle spielen.

„Natürlich soll übermäßig reichen Menschen nicht unterstellt werden, grundsätzlich in ‚innerer Armut‘ und sozialer Ausgrenztheit zu leben, ebenso wenig, wie dies Menschen in materieller Armut attribuiert werden soll. Provokativ gesprochen, könnte es sich möglicherweise so verhalten, dass man sich besonders dann, wenn man materiell reich ist, einer möglichen ‚inneren Armut‘ bewusst werden kann – des Kontrastes wegen. Wenn man äußerlich arm ist, wird man sich seiner ‚inneren Armut‘ vielleicht gar nicht in diesem Maße bewusst werden, weil ein Lebenskontrast fehlt. Wenn man materiell äußerst reich ist, mag es einem plötzlich wie Schuppen von den Augen fallen: ‚Innerlich bin ich arm!‘“ (ebd., S. 47).

Neben äußerer Armut und äußerem Reichtum nennt Müller auch das Burnout-Syndrom als einen Zugang, um dem Verständnis von „innerer Armut“ näher zu kommen (vgl. ebd., S. 36f.). Wer vom Burnout-Syndrom betroffen ist, ist nicht nur körperlich, sondern auch sozial und emotional entkräftet (vgl. ebd., S. 36). Kinder und Jugendliche wären in diesem Sinne als „durchgerostet“ zu bezeichnen (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche, die in äußerer Armut aufwachsen, müssen mitunter - besonders, wenn sie auch zu jungen Erwachsenen heranwachsen - „vor sich hin leben und gegebenenfalls auch in kleinen Arbeitsverhältnissen vor sich hin arbeiten, ohne, dass sie je eine Entwicklung, eine subjektiv bedeutsame, positive Veränderung oder gar einen gesellschaftlich gewürdigten Erfolg in ihrem Leben ausmachen können. Eher noch ist das Gegenteil der Fall: Misserfolge und Nicht-Gebraucht-Werden, Verschuldung, Schulabbruch und Arbeitslosigkeit bestimmen oft das Leben. Der dadurch verursachte Stress kann zu Formen sozialer und emotionaler Erschöpfung sowie Dehumanisierung führen - Zustandsbeschreibungen wie sie sich auch beim Burnout-Syndrom finden. Die emotionale Erschöpfung kommt einer inneren Kündigung gleich“ (ebd., S. 36f.).

Ebenfalls das Fehlen eines inneren Reichtums kann „innere Armut“ begünstigen (vgl. ebd., S. 37f.). Das ist so zu verstehen, dass sich Kinder und Jugendliche nicht mehr „anreichern“ bzw. „bereichern“ können (vgl. ebd., S. 37). Für die Herausbildung eines inneren Reichtums benötigt es einerseits Selbstwirksamkeit, also die Fähigkeit sich selbst „im guten Sinne als mächtig und kraftvoll“ (ebd.) zu empfinden. Andererseits ist es wesentlich wie man sich selbst zur Welt erlebt, dahingehend, „dass die ‚Welt‘ das eigene Innere von außen her anreichert anstatt zu entleeren, verzaubert anstatt zu entzaubern und Neues anbietet anstatt in Bekanntem zu verhaften“ (ebd., S. 37f.). Das „Dilemma“ ist nun, dass „postmoderne Gesellschaftsstrukturen wie auch Globalisierungsprozesse [...] den Menschen eher von seinen Möglichkeiten, innerlich reich zu werden bzw. zu bleiben [entbinden; Anm. d. Verf.] als dass sie ihn einbinden“ (ebd., S. 38).

„Alles innerlich wie äußerlich Lebensnotwendige wird immer schon fertig angeboten oder von anderen erledigt. Die eigene schöpferische und herstellende Kraft ist kaum mehr gefragt. Dies beginnt bei durchgestylten Spielzeugwelten, setzt sich fort in der Palette vorgefertigter Lebensmittel und endet in den durchorganisierten Strukturen von Pauschalurlaub. Wer innerlich nicht verarmen, sondern sich anreichern will, dem müssen aber die Möglichkeiten gelassen und die Fähigkeiten wie Fertigkeiten beigebracht werden, sich mit der ‚Welt‘ auseinanderzusetzen“ (ebd.).

Hier wird deutlich, dass die Menschen, die in Industrieländern leben, in einem Überfluss leben, der dazu führen kann, dass sie „innerlich verarmen“, indem sie verlernen oder auch nie erlernen, sich aktiv mit der Welt zu befassen. Das Fehlen eines inneren Reichtums kann die Konsequenz eines Lebens im Überfluss sein. Dieser Überfluss betrifft allerdings nicht nur

Kinder und Jugendliche, die aus Haushalten kommen wo der materielle Überfluss alltäglich ist. Viel mehr handelt es sich hierbei um eine Art Reizüberflutung durch das scheinbar unendlich große Angebot an Spielzeug, TV-Programmen für Kinder und Jugendliche, Computer und Konsolen-Spiele usw. Wie Müller erklärt, wird alles schon fertig angeboten (vgl. ebd.). Kinder und Jugendliche sind somit teilweise darin eingeschränkt reale Erlebnisse zu erfahren bzw. diese Erlebnisse selbst zu gestalten.

Müller nennt zusammenfassend einige Aspekte, „die, mehr oder weniger ausgeprägt, ‚innere Armut‘ ausmachen könnten. Innerlich arm sind demnach womöglich jene Kinder und Jugendliche,

- die keine Veränderungen mehr ermöglichen können, sondern sich äußeren wie inneren Zuständen ausgeliefert sehen,
- die demnach keine Alternativen mehr denken und leben können,
- denen keine vielfältigen Deutungen der eigenen Lebensgegebenheiten, aber auch des Lebens als solchem, (mehr) möglich sind,
- die bei dem bleiben müssen und dem ausgeliefert sind, wie sich Dinge und Situationen ergeben,
- deren Leben aufgrund äußerer Armut innerlich so fragmentarisch und brüchig geworden ist, dass es sich zu keiner positiv besetzten, zukunftsorientierten Identität zusammenfügen kann,
- deren Leben aufgrund äußeren Reichtums völlig überfrachtet ist und dadurch eine innere Anreicherung verhindert wird oder als überflüssig erscheinen lässt,
- denen es schwer fällt oder unmöglich ist, sich und anderen sozial ausgewogen wie emotional offen zu begegnen,
- deren Leben stark an allem Materiellen ausgerichtet ist oder sein muss, so dass der Blick und das Leben der Betroffenen sehr am Haben hängen,
- deren Lebensvollzüge immer wieder deshalb eindimensional bleiben, weil das Sein nicht gelingen kann, wenn das ‚Herz‘ zu sehr am Haben hängt,
- deren Leben ohne Rituale, Rhythmen, Strukturen und Orientierungen abläuft,
- deren Leben von Lieblosigkeit geprägt, und frei von verlässlicher Zuwendung und emotionaler Wärme durch ihre direkten Bezugspersonen ist“ (Müller 2008, S. 38f.)

All diese Zugänge, die Müller hier anführt, sind Risikofaktoren um innerlich zu verarmen. Er selbst erwähnt an mehreren Stellen, dass ein Leben in Reichtum, in Armut usw. nicht zwingend in „innerer Armut“ münden muss. Es ist wohl ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die dazu führen können, dass ein Mensch innerlich arm wird. So ist die oben angeführte Liste sicher eine erste gute Zusammenfassung der Kriterien, die eine solche Armut im Inneren begünstigen können.

4.2 Mögliche Folgen von „innerer Armut“

Welche Auswirkungen „innere Armut“ auf einen (jungen) Menschen haben kann, soll an dieser Stelle dargelegt werden. Müller betont, dass die beschriebenen Phänomene „nicht Inbe-

griff ‚innerer Armut‘ [sind; Anm. d. Verf.], sondern Ergebnis vielschichtiger Prozesse, die ihre Dynamik verloren haben und daher erstarrt sind“ (ebd.). Der Autor nennt acht verschiedene Konsequenzen, diese sind zu verstehen als „Beispiele von Wahrscheinlichkeiten, die in den Tiefendimensionen menschlichen Erlebens eine ‚innere Verarmung‘ bewirken können“ (ebd., S. 49).

a) Überforderung: Ein Leben in materieller Armut ist insofern von Überforderung begleitet, indem man „mit Lebensbedingungen zurechtkommen muss, die keine Gestaltungsfreiräume mehr lassen oder aber die eigenen Möglichkeiten übersteigen. Diese Formen der Überforderungen treten oft im Zusammenhang mit materiellen Situationen auf, wenn z. B. ein eigenes Zimmer für einen Jugendlichen oder ein Schreibtisch für einen Schulanfänger benötigt werden, die Wohnsituation und der ‚Geldbeutel‘ solche Notwendigkeiten aber nicht zulassen“ (ebd., S. 50). Ebenso überfordert können Kinder und Jugendliche sein, die Rollen und Pflichten übernehmen müssen, die nicht altersgemäß sind, z. B. wenn sie schon sehr früh Verantwortung für die Geschwister tragen müssen, weil die Eltern nicht ausreichend im Stande sind für die Kinder zu sorgen (vgl. ebd.). Solche Rollen zu übernehmen kann auch innerlich sehr überfordern. Ebenso können Kinder und Jugendliche überfordert sein, die ein Leben in materiellem Überfluss führen. Auch diese Kinder und Jugendlichen müssen evtl. Rollen übernehmen, denen sie nicht gewachsen sind, z. B. wenn sie (nur) den Eltern und deren sozialer Anerkennung zuliebe diverse „exklusive Freizeitbetätigungen“ betreiben oder auch des gesellschaftlichen Ansehens wegen die Rolle des künftigen Erben annehmen und verkörpern müssen (vgl. ebd.).

„Kinder, die solche Aufgaben von ihren Eltern mehr oder weniger direkt übertragen bekommen, leben äußerlich Rollen, die sie innerlich nur schwer oder gar nicht ausfüllen können, die sie in ein zu frühes Erwachsensein drängen oder aber im Konflikt von Pflichterfüllung einerseits und Spiel- und Freizeitbedürfnis andererseits, innerlich zu zerreißen drohen“ (ebd.).

Generell kann auch der Überfluss überfordern, denn wenn man materiell alles besitzt, was man sich wünscht, hat das Kind und der Jugendliche womöglich keinen Anreiz mehr, wofür es sich noch zu kämpfen oder auch zu arbeiten lohnen würde (vgl. ebd.).

„Das Leben in seiner ganzen Überfülle schafft letztlich eine innerlich kaum zu ertragende Leere. Dass es Kinder und Jugendliche gibt, die aufgrund einer solchen Leere auch kriminell werden, ist lange bekannt. Erst das delinquente Verhalten reichert sie innerlich wieder an, gibt ihnen den Kick und lässt sie sich und ihr Leben spüren (ebd., S. 51f.)

Überforderung bedeutet oftmals, „dass sie Kindern und Jugendlichen zumindest ein Stück weit ihre Kindheit und ihre Jugendzeit unwiederbringlich abfordert“ (ebd., S. 52).

b) Vernachlässigung: Die körperliche Vernachlässigung ist meist sichtbar und kann sich etwa als dürrtige oder gänzlich ausbleibende Pflege von PatientInnen, Kleinkindern und älteren Menschen zeigen (vgl. ebd., S. 53). Im Extremfall endet eine körperliche Vernachlässigung mit dem Tod (vgl. ebd.).

Eine psychische Vernachlässigung „meint die lieblose und unpersönliche Betreuung oder Behandlung eines Menschen, die sich beispielsweise durch permanentes Anschreien, Einschüchterung, Beleidigung oder Missachtung ausdrückt“ (ebd.). Emotionale Vernachlässigung in Kombination mit fortwährender Missachtung hat u. U. psychischen Hospitalismus zur Folge (vgl. ebd.). Der Begriff des Hospitalismus umfasst „alle körperlichen und seelischen Folgen von Vernachlässigung, mangelnder Umsorgung und liebloser Behandlung. Ursprünglich trägt der Sammelbegriff des Hospitalismus die Bezeichnung ‚Deprivationssyndrom‘, was auf ‚deprivare‘, das Berauben von emotionaler Zuwendung und vielfältigen Umwelterfahrungen verweist“ (ebd.).

„Er äußert sich durch Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen, die in Folge unpersönlicher Betreuung und mangelhafter individueller Zuwendung entstehen. Durch die lieblose Betreuung zu Hause, die schwierige, instabile oder immer wieder wechselnde Beziehung von Eltern, kann es zu einer ängstlich-widerstrebenden oder einer ängstlich-vermeidenden Bindung des Kindes an Erwachsene kommen. Das Urvertrauen der Kinder wird nicht in genügendem Maße aufgebaut oder aber sehr frühzeitig wieder zerstört. Besonders Kinder aus sehr kinderreichen Familien, die in sozial bedrängenden Verhältnissen leben und aufwachsen, sind von psychischem Hospitalismus bedroht. Oftmals lassen die Wohnsituation, die fehlende Alltagsstruktur und die mögliche, nicht aber zwingend notwendige Überforderung der Eltern nur eine ‚Abfertigung wie am Fließband‘ zu, so dass nicht einmal alle Grundbedürfnisse ausreichend befriedigt werden können und von intensiver emotionaler Zuwendung überhaupt nicht die Rede sein kann“ (ebd., S. 54).

Auch Vernachlässigung ist nicht ausschließlich Folge von materieller Armut, sondern kann ebenso Kindern und Jugendlichen widerfahren, die im Überfluss leben (vgl. ebd., S. 55f.). Vernachlässigung kann gerade in dem Sinne als „keine oder nur sehr geringe Zuwendung, Liebe, Respekt und Geborgenheit“ verstanden werden (ebd., S. 57). Müller nimmt an, „dass Eltern oder Elternteile erfahrene gesellschaftliche Ablehnung, das Gefühl des Nicht-Gebraucht-Werdens und das so entstandene, gesellschaftlich vermittelte Minderwertigkeitsgefühl an ihre Kinder weitergeben“ (ebd.).

„Vernachlässigung als Ausdruck ‚innerer Armut‘ lässt sich also charakterisieren als ein Prozess, in dem die emotionalen Energien im Umgang mit den eigenen Kindern, aber auch mit sich und einem Partner nachgelassen haben oder immer stärker nachlassen. Das Leben in großer Armut wie auch großem Reichtum kann auf die Betroffenen so stark eindimensional wirken, dass ihnen alle Energien entzogen oder ‚abgelenkt‘ werden, die die Seele noch fein stimmen könnten“ (ebd., S. 58).

c) Selbstüberlassung: Für Kinder und Jugendliche, „die stark sich selbst überlassen sind, um die sich kaum jemand kümmert, mit denen wenig gesprochen wird, die selten Zuwendung

erfahren und dadurch Gefahr laufen, innerlich zu verarmen“ (ebd., S. 60) bedeutet Selbstüberlassung: „Mehr Ich sein zu müssen, heißt, mehr schweigen zu müssen, mehr sich selbst bewahren zu müssen, mehr Abstand zum Anderen nehmen zu müssen, sich mehr zurücknehmen zu müssen, Worte zu erzwingen, über Worte zu erschrecken und sich zu fürchten, weil sie Welten zerstören und letztlich sogar Welten zum Einsturz bringen können“ (ebd., S. 60f.). Müller differenziert zwischen zwei Formen von Selbstüberlassung. Die eine ist notwendig um innerlich nicht zu verarmen, denn „Überbehütung und Fremdbestimmung können [...] zu ‚innerer Armut‘ führen, weil die Ausweitungen des Selbst, jedes Wachsen und Entfalten eines subjektiven Sinn- und Lebenshorizontes im Keim erstickt werden. Die ‚Welt‘, das ‚Außen‘, werden als Gefahr und als Bedrohung wahrgenommen oder dargestellt, vor der es das eigene Kind zu schützen gilt“ (ebd., S. 61). Selbstüberlassung kann aber auch „zur inneren Katastrophe werden“, nämlich dann, wenn „die Notwendigkeiten wie Möglichkeiten einer Entfaltung von Individualität falsch verstanden oder, wie in Zeiten antiautoritärer Erziehung (vgl. Kinderläden der sechziger Jahre), sogar zum Dogma werden, dort fehlt es dem Selbst schnell an Orientierung, an Zielen und Grenzen, an die es sich halten und an denen es sich ausrichten kann und, für ein gemeinschaftliches Leben, auch muss“ (ebd.).

d) Verwahrlosung: Da die Verwahrlosung schon in Kapitel 3.3 thematisiert wurde, sollen nun nur jene Aspekte der Verwahrlosung wiedergegeben werden, die gerade im Hinblick auf „innere Armut“ wichtig erscheinen. „Die Auslegung dessen, was Verwahrlosung darstellt, ist dabei sehr subjektiv und kann weit aber auch sehr eng gefasst werden. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass sich verwahrloste Menschen nicht normgerecht verhalten (können) und so wirken, als hätten sie keine Kontrolle mehr über sich“ (ebd., S. 66).

Auch Müller geht auf die Wohlstandsverwahrlosung ein und beschreibt Kinder und Jugendliche als wohlstandsverwahrlost, „denen es an persönlicher Zuneigung und Zuwendung durch ihre Eltern fehlt. Diese versuchen die fehlende Zeit für die Erziehung und Hingabe an ihre Kinder oft durch vermehrte materielle Zuwendungen auszugleichen“ (ebd., S. 67).

„Im Zusammenhang mit ‚innerer Armut‘ könnten es also mindestens zwei Momente sein, die zu innerer Verwahrlosung führen:

(1) Der achtlose Umgang mit Kindern und Jugendlichen aufgrund der materiellen Stresssituation ‚Armut‘ bzw. auch ‚Reichtum‘, vorbei an ihren Bedürfnissen, Wahrnehmungen, Empfindungen und Entwicklungen, führt sie in die Verwahrlosung. Kindsein verliert seine ureigene Wahrheit.

(2) Menschen in materieller Armut, die im Sinne Baumanns als menschlicher ‚Abfall‘ (vgl. 2006) achtlos behandelt werden, verwahrlosen nicht nur äußerlich in ihren Lebensgegebenheiten, sondern vor allem innerlich, weil ihnen durch den gesellschaftlichen Entzug von Achtsamkeit die Wahrheit und Gültigkeit ihres Lebens, ihres Daseins überhaupt, abgesprochen wird“ (ebd., S. 69).

e) Haltlosigkeit: Im Zusammenhang mit Haltlosigkeit als mögliche Wirkung „innerer Armut“ bezieht sich Müller auf Paul Moor. Kinder und Jugendliche gelten in diesem Sinne u. a. als haltlos wenn sie „ihre Persönlichkeit nicht ‚aufbauen‘, nicht zur Entfaltung bringen“ (ebd., S. 72) können. Moor zufolge ist für einen inneren Halt die Willensstärke von zentraler Bedeutung. Die Willensstärke kann sich dann herausbilden, wenn der Mensch erkennt, „dass es subjektiv bedeutsame Aufgaben in seinem Leben gibt, die es zu lösen oder zu bewältigen gilt. Erfahren Kinder und Jugendliche dies bzw. bietet man ihnen solche Aufgaben variationsreich immer wieder an, so ist die Chance, sich dadurch innerlich anzureichern, bei weitem größer als die Gefahr innerlich zu verarmen“ (ebd., S. 72.). Um inneren Reichtum bilden zu können benötigt es einerseits die Möglichkeit den eigenen „inneren Raum“ zu gestalten, aber gleichzeitig braucht es auch eine „innere Begrenzung, wo man sich sonst in der Weite verlieren könnte. Sollen sich Kinder und Jugendliche als gehalten wie gefestigt erleben, so sind sie immer wieder auf Verbindungen zur ‚Welt‘ angewiesen, die trag- und strapazierfähig sind“ (ebd., S. 77). Wie genau dieser „innere Raum“ zu verstehen ist und inwiefern diese Verbindungen zur Welt aussehen können bleibt in den Ausführungen Müllers unklar.

f) Verlust von Mitgefühl: Mitgefühl kann als ein „nach außen gerichteter Vorgang [definiert werden; Anm. d. Verf.], der dem Anderen signalisiert: Ich sehe dich, ich bemühe mich, dich zu verstehen, ich fühle mit dir“ (ebd., S. 79). Um Mitgefühl empfinden zu können verlangt es „vor allem ein intellektuelles Leistungsvermögen [...], um sich in einem gedanklichen wie auch emotionalen Perspektivenwechsel in einen anderen Menschen und seine Lebenslage hineinversetzen, zumindest aber annähern zu können“ (ebd., S. 80). Somit ist Mitgefühl nicht, wie manchmal angenommen, abhängig von der eigenen Lebenssituation (vgl. ebd.). Ob und wie stark ein Mensch Mitgefühl empfinden kann ist auch davon abhängig, „wie konfliktreich sich Beziehungen zu Mitmenschen im Allgemeinen zeigen bzw. gezeigt haben. Wo Kinder und Jugendliche in sozialer Bedrängnis aufwachsen, sich permanent behaupten müssen, willkürlichem Verhalten, Aggressionen und Frustrationen ausgeliefert sind, weil sie und ihre Familien eher zu den Verlieren der postmodernen Gesellschaft gehören, und wo Kinder und Jugendliche in so großem Überfluss aufwachsen, dass sie blind werden für die Armut anderer, dort wird es zunehmend schwierig, Menschen in ihren ganz eigenen Lebenslagen wie -nöten wahrzunehmen“ (ebd., S. 81). Ist ein Mensch innerlich arm, so verhindern die eigenen inneren Verletzungen und Erfahrungen mit mitmenschlichen Beziehungen nicht selten die Fähigkeit des Mitfühlens (vgl. ebd., S. 82).

g) Entrhythmisierung: Die Schwierigkeit im Hinblick auf Entrhythmisierung besteht darin, dass in einer postmodernen Gesellschaft alles „immer schneller“ gehen muss und das hat zur Folge, dass Kinder und Jugendliche damit umgehen lernen müssen, nicht immer mitzukommen und Leistungen nicht immer erbringen zu können (vgl. ebd., S. 86). Es muss sich eine positive Zeitperspektive entwickeln damit Kinder und Jugendliche überhaupt erst die Möglichkeit haben ihre Zukunft zu planen, eine solche Zeitperspektive kann sich laut Müller allerdings häufig „aufgrund der materiellen wie sozialen Herkunft“ (vgl. ebd.) nicht einstellen, wobei dies sowohl materiell reiche wie auch arme Kinder und Jugendliche betrifft. Auch entstehen durch das häufige „Fehlen von Zukunftsperspektiven und den Schwierigkeiten, Eigenzeiten wie Gesellschaftszeiten zu einer subjektiven Bedeutsamkeit zu vereinen, [...] neue Zeitformen, die in diesem Ausmaß für das Jugendlichenalter eigentlich bislang eher untypisch waren: das Warten und die Langeweile“ (ebd., S. 87f.)

„Eine Gegenwart, die von sich behauptet, keine Zukunft mehr zu haben bzw. eine Zukunft bereitzuhalten, die wie Vergangenheit und Gegenwart ist, führt den eigen[en; Anm. d. Verf.] Lebenslauf in die Zeitlosigkeit, nimmt den Rhythmus und erzeugt innere ‚Gleich-Gültigkeit‘. Eine eigene Lebensgeschichte ‚aufzubauen‘, die von innerem Reichtum zeugt, ist nur möglich, wenn man sich mit der Vergangenheit versöhnen kann, weil die Zukunft etwas verheißt, das zur lebberen Gegenwart wird“ (ebd., S. 87).

h) Scheitern: Scheitern, das legt schon nahe, dass ein bestimmter Endpunkt erreicht wird: „Es symbolisiert quasi das Ende: den Endpunkt jeglicher Entwicklung, das Zusammenbrechen der inneren wie auch äußeren Systeme, das Erstarren aller Lebensdynamik, eine Leere, die von Aushöhlung zeugt, nicht von Neuanfang“ (ebd., S. 91). Müller erklärt, dass ein Scheitern im Sinne „innerer Armut“ gravierende Auswirkungen auf die Seele hat (vgl. ebd., S. 92).

„Scheitern ist im Wesentlichen davon abhängig, welches Wissen, welche Wünsche, Erwartungen und Erfahrungen es im Zusammenhang mit einem erhofften oder ersehnten Leben gibt. Dabei spielt natürlich das Wissen über ein ‚anderes‘ Leben eine große Rolle, welches in Enkulturationsprozessen erworben wird“ (ebd., S. 93).

Auch ist Scheitern abhängig vom sozialen Umfeld (vgl. ebd.). So ist es denkbar, dass bei einem positiven, wohltuenden, ermutigenden, tröstenden sozialen Umfeld sich das Empfinden des Scheitern erst gar nicht einstellt und auch hat es Auswirkungen darauf „ob der Schmerz des Scheiterns bestehen bleibt oder ob er verarbeitet werden kann“ (ebd.).

4.3 Fazit

Wie beschrieben ist „innere Armut“ als ein innerer Mangel zu verstehen. Für diesen inneren Mangel gibt es, wie in diesem vierten Kapitel skizziert, unterschiedliche Ursachen und Auswirkungen.

Thomas Müller ist der Auffassung, dass „innere Armut“ in irgendeiner Weise die Seele belastet. Nun ist Seele ein schwer zu fassender, abstrakter Begriff und der Rahmen dieser Masterarbeit ist zu knapp um diesen großzügig zu erläutern. Man könnte die Seele ganz schlicht als „Gesamtheit dessen [bezeichnen; Anm. d. Verf.], was das Fühlen, Empfinden, Denken eines Menschen ausmacht“ (Duden 2015), in diesem Sinne kann die Seele synonym zur „Psyche“ begriffen werden (vgl. ebd.). Die Beschaffenheit einer Seele/Psyche ist für jemand Außenstehenden nicht erkennbar. Ebenso wenig für andere erkennbar ist die „innere Armut“, die sich, so wie Müller es in seinem Buch ausführt, auf das Innere eines Menschen und zwar nicht anatomisch auf das Innere, sondern auf das Innere im Sinne einer Seele, auswirkt.

Es wird deutlich, und das ist sicherlich eine der wichtigsten Erkenntnisse, welche man in Zusammenhang mit „innerer Armut“ nach Müller gewinnen kann, dass materiell reiche Menschen nicht unbedingt weniger Gefahr laufen, innerlich zu verarmen als materiell arme Menschen. Im Grunde legt dies nahe: Innerlich verarmen kann prinzipiell jeder Mensch, unabhängig davon, ob er Milliardär ist oder ob er am Hungertuch nagt. Offen bleibt, ob auch Menschen, die weder äußerlich arm noch äußerlich reich sind, innerlich arm sein können. Müller geht auf diese Frage nicht wirklich ein bzw. beantwortet er sie indirekt, indem er behauptet, dass ein Leben in einer postmodernen Gesellschaft einige Risiken birgt innerlich zu verarmen (vgl. Müller 2008, S. 16ff). V. a. der Überfluss kann mitunter gravierende Auswirkungen auf die Psyche eines Menschen haben. Der materielle Überfluss kann einsam machen, durch ihn können Werte verloren gehen und er kann v. a. auch niemals das ersetzen, was mit Geld nicht bezahlt werden kann, sei es Zuneigung, Liebe, Freundschaft, Respekt uvm. Desgleichen kann der Überfluss an Möglichkeiten völlig überfordern und mitunter auch im Burnout enden.

Auch wenn „innere Armut“ sich der Offensichtlichkeit und der Wissenschaftlichkeit entzieht und man „innere Armut“ evtl. durch andere Begriffe ersetzen könnte, so ist es doch ziemlich wahrscheinlich, dass es „Zustände“ gibt, die das psychische Innenleben eines Menschen mitunter erheblich beeinträchtigen können. Dem Betroffenen fehlt in einer solchen Lage etwas was erstens mit finanziellen Mitteln nicht bezahlt werden kann, zweitens man vermutlich nur schwer alleine, ohne außenstehende Hilfe, (hin)bekommen kann, drittens Auswirkungen auf alle Lebensbereiche haben kann. Es erscheint weniger von Bedeutung zu sein, ob man jenes, was Müller als „innere Armut“ deklariert, auch tatsächlich als „innere Armut“ bezeichnen soll. Genauso könnte man die „innere Armut“ als „psychische Armut“, „seelische Armut“ oder ähnliches bezeichnen. Entscheidender ist, sich bewusst zu machen, dass Armut mit einem Mangel einhergeht und ein Mangel eben nicht immer für andere Menschen (sofort) erkennbar sein muss. Durch diese nicht sichtbare Form von Armut und die damit bisher aus-

bleibende Bestimm- und Messbarkeit bleibt allerdings offen, wann „innere Armut“ „beginnt“ und was zwar evtl. die Seele eines Menschen belastet, aber nicht unmittelbar als „innere Armut“ bezeichnet werden kann.

Durch den Verdacht, dass jeder Mensch innerlich verarmen kann, erscheint es auch erforderlich, darüber nachzudenken, was für Möglichkeiten es gibt, um die Entstehung von „innerer Armut“ v. a. bei Kindern und Jugendlichen zu verhindern bzw. dieser zu begegnen. Diese Überlegungen werden im nächsten Kapitel Platz haben.

5 Ansätze im Umgang mit Armut bei Kindern und Jugendlichen

Neben den Ansätzen die schon in Kapitel 3.2 vorgestellt wurden und sich auf die äußere Armut beziehen, sollen in diesem Kapitel verschiedene Ansätze skizziert werden, welche sowohl Kindern und Jugendlichen in äußerer, aber besonders auch Kindern und Jugendlichen in „innerer“ Armut zugute kommen.

„In wohlhabenden Gesellschaften ist Armut kein unabänderliches Schicksal“ (Krall 2008, S. 294). Dieses Zitat bezieht sich auf die klassische, äußere Armut. Orientiert man sich an Müller und seiner These, dass der (nicht ausschließlich monetäre) Überfluss in einer postmodernen Gesellschaft zu einer „inneren Armut“ führen kann, so würde gerade in einer wohlhabenden Gesellschaft die Gefahr, innerlich zu verarmen im Vergleich zu einer weniger wohlhabenden Gesellschaft, größer sein. Dennoch gibt es auch Müller zufolge bestimmte Umgangsweisen mit armen Kindern und Jugendlichen bzw. Maßnahmen, die gesetzt werden können, um dem Entstehen von „inneren Notlagen“ von Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. Hierbei handelt es sich um Aufgaben deren Umsetzen auch von den (pädagogischen) BegleiterInnen der Kinder und Jugendlichen verfolgt bzw. mitangestoßen werden sollen (vgl. Müller 2008, S. 148). In diesem Sinne ist es für Kinder und Jugendliche von Bedeutung, dass sie mit „verschiedenen Altersgruppen, Schichten und Lebenslagen in Berührung kommen, Kenntnisse über diese erwerben und Erfahrungen mit ihnen machen“ (ebd.). Diese Aufgabe scheint wichtig zu sein, denn gerade auch Einsichten in andere Lebenslagen und Schichten können den jungen Menschen z. B. andere/bisher unbekannte (Lebens)Wege oder sogar (Lebens)Ziele aufzeigen, die sie motivieren und auch bereichern können. Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen betont Müller als eine weitere wichtige Fähigkeit für junge Menschen (vgl. ebd., S. 149). Dass man „mit den eigenen Lebensgeschichten, Zukunftsvorstellungen und gegenwärtigen Aufgaben wie Anliegen ernst genommen und unterstützt [... wird; Anm. d. Verf.]“ (ebd.) ist nicht selbstverständlich, aber entscheidend für das innere Wohlbefinden eines Menschen. Nicht nur die Wertschätzung und das Interesse an der eigenen Person und den eigenen Vorstellungen und Wünschen durch andere Menschen ist nach Müller grundlegend um „innerer Armut“ entgegenzuwirken, auch das „individuelle Tun in Gemeinsamen“ (ebd.) und das individuelle wie gemeinschaftliche Wachsen an diesen Aufgaben haben positive Auswirkungen auf das Innere einer Person (vgl. ebd.). Um „innere Armut“ zu verhindern ist es von Bedeutung, dass andere Personen Interesse an der eigenen Lebensgeschichte zeigen und sie diese würdigen, genauso sollte dieses Interesse aber auch anderen Lebensgeschichten entgegengebracht werden (vgl. ebd.). Abgesehen von den individuellen

und den gemeinschaftlichen Aufgaben ist es auch wesentlich, dass junge Menschen „sich Kultur und Lebenskultur in ihren vielfältigen Erscheinungsformen bewusst werden, sie kennen lernen, hinterfragen und kontinuierlich durch eigene Gestaltung fortsetzen (können)“ (ebd.).

Müller vertritt den Standpunkt, dass es in erster Linie Aufgabe der Pädagogik ist „innerer Armut“ bei Kinder und Jugendlichen zu begegnen, stellt aber gleichzeitig die Frage in den Raum, ob es nicht gerade die pädagogischen Intuitionen sind, welche zu „innerer Armut“ beitragen, anstatt sie zu bezwingen (vgl. ebd., S. 148). Auch kritisiert er die Wissenschaft, in diesem Zusammenhang kann sich nach Meinung Müllers wohl auch die Bildungswissenschaft angesprochen fühlen:

„Kaum einer, der sich derzeit wissenschaftlich mit Bildungsarmut und Chancengleichheit, mit Schichten, Lebenslagen und Ressourcen von Kinder und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten befasst, denkt darüber nach, wie sich Bildungsinstitutionen, Kindergärten, Tagesstätten und allen voran die Schulen, welche nachmittags und abends leer stehen, zu Zentren der Begegnung und Fürsorge wandeln könnten. An die isolierten, manchmal wenig integrierten und so verarmenden Kinder und Jugendlichen des Wohlstands wird sowieso nicht gedacht, weil es diesen im Sinne des postmodernen Kapitalismusparadigmas gut geht“ (ebd., S. 151f.).

Müllers Standpunkt ist zumindest dahingehend zuzustimmen, dass die Pädagogik die „inneren Nöte“ der Kinder und Jugendlichen nicht ignorieren, sondern diese erkennen muss und die Aufgabe hat, sie „mit ihren ganz eigenen inneren Nöten zu begleiten. Es gilt dafür nicht unbedingt alles zu bergen und an die Oberfläche zu fördern, ans Licht zu zerren und zu entreißen, was im Verborgenen liegt. Es gilt aber wohl, sich mit und für Kinder und Jugendliche um das Gefühl und das Wissen einer inneren Geborgenheit in sich und in ihren jeweiligen (postmodernen) Lebenszusammenhängen nach Kräften zu bemühen. Wie das immer wieder neu und dennoch verlässlich gelingen kann, fällt nicht einfach zu beantworten. Pädagogische Formen der Begleitung müssten Kindern und Jugendlichen ermöglichen, Bilder von der ‚Welt‘ zu gewinnen, die facettenreich, vielfältig und letztlich zuversichtlich gefärbt sind: an denen sie sich im ursprünglichsten Wortsinn ‚bild-en‘ und ‚be-reich-ern‘ können. Doch alles, was bislang über ‚innere Armut‘ gesagt werden konnte, scheint eher mit eindimensionalen, reduzierten und entwertenden Bildern und ‚Bild-ungsangeboten‘ zu tun zu haben“ (ebd., S. 153f.).

Im nächsten Kapitel wird eine Fähigkeit im Mittelpunkt stehen, deren Entwicklung in Bezug auf Armut generell wegweisend zu sein scheint.

5.1 Resilienz

„Resilienz wird in der Fachliteratur als (psychische) ‚Widerstandsfähigkeit‘ bezeichnet und auf das Phänomen bezogen, dass es Kinder (oder auch Erwachsene) gibt, die trotz ‚biologischer, psychologischer oder sozialer Entwicklungsrisiken‘ eine ‚gesunde Entwicklung‘ oder ‚gute Anpassungsfähigkeit‘ (positive adjustment) an widrige Lebensumstände aufweisen. Diese Kinder (oder Erwachsenen) bewältigen die sich ihnen entgegenstellenden Risiken, ‚ohne psychischen Schaden‘ zu erleiden oder in ‚deviantes Verhalten‘ abzuriften“ (Zander 2010, S. 18). Eine schwierige Lebenslage in welcher Resilienz entwickelt werden kann ist, z. B. das „Aufwachsen in chronischer Armut und niedrigem ökonomischen Status“ (ebd.). Resilienz ist nicht als eine Eigenschaft eines Menschen, sondern vielmehr als eine Fähigkeit zu verstehen (vgl. ebd., S. 19). Im Grunde bedeutet Resilienz die Fähigkeit zu besitzen, „innere und äußere Gegebenheiten niemals vollständig beherrschen oder kontrollieren“ zu können, „aber innere Belastungen und Gefährdungen ausgleichen zu können“ (Müller 2008, S. 119). Müller erklärt, dass die Pädagogik zwar nicht direkt Resilienz bei den Kindern als Ergebnis hervorrufen kann, sie aber dennoch dazu beitragen kann, „dass die Widerständigkeit so genannter Risikokinder gegen seelische Verletzungen und innere Gefährdungen im Sinne eines veränderten Umgangs mit diesen gestärkt wird“ (ebd., S. 118). Wustmann bezeichnet Resilienz als ein „Immunsystem der Seele“ und erklärt, dass schon ganz natürliche und alltägliche Fähigkeiten wesentlich sind um einem Kind Kraft zu geben: z. B. zu lachen, um Hilfe bitten zu können, zu hoffen oder positiv zu denken (vgl. Wustmann 2005, [o. S.]).

„Auch wenn es bislang keine einheitliche Resilienzforschung gibt und die methodischen Vorgehensweisen zum Teil stark differieren, so lassen sich bezüglich der Ressourcen resilienter Kinder und Jugendlicher doch weitestgehend übereinstimmende Ergebnisse ausmachen.

Zum einen sind sie von ihrer inneren Kontrollfähigkeit überzeugt. Das heißt, dass sie in (schwierigen) Lebenssituationen selbst Verantwortung übernehmen und nicht unbedingt Hilfe und Unterstützung von Erwachsenen erwarten. Sie sind von der Selbstwirksamkeit ihrer Entscheidungen und ihres Handelns überzeugt.

Zum zweiten erleben als resilient zu bezeichnende Kinder und Jugendliche ihre Lebensumwelt insgesamt als positive Herausforderung mit immer neuen Aufgaben, an denen sie sich beweisen und bewähren können. Das lässt darauf schließen, dass diese Kinder über recht flexible Denkmuster verfügen, die es ihnen erlauben, auch schwierige oder innerlich bedrückende Lebenslagen positiv umzudeuten und dadurch zu Bewältigungsstrategien zu finden.

Ein dritter Aspekt, der wohl allen resilienten Kindern und Jugendlichen gemein ist, stellt eine Art innere Selbstverpflichtung dar, das eigene Leben für sinnvoll zu empfinden, sich realistische Ziele zu setzen und an diese auch zu binden“ (Müller 2008, S. 120).

Für Kinder und Jugendliche ist es wesentlich, dass sie „zumindest eine verlässliche, kontinuierlich präsente, vertrauenswürdige, bestärkende und unterstützende Person in ihrem Umfeld vorfinden, die die autonomen Wachstumsprozesse vertrauensvoll stützt, wertschätzend und

offen begleitet und nach Möglichkeit nicht moralisiert“ (ebd.). Nicht jedes Kind, nicht jeder Jugendliche hat so eine bedeutende Bezugsperson in seinem Leben, unabhängig davon, ob das Kind oder der Jugendliche von äußerer oder innerer Armut oder sogar beiden Formen gleichzeitig betroffen ist. Gerade deshalb ist es wichtig, dass es MentorInnen gibt, welche als eine solche „verlässliche, kontinuierlich präsente, vertrauenswürdige, bestärkende und unterstützende Person“ (ebd.) dazu beitragen können, dass sich Kinder und Jugendliche wertgeschätzt, unterstützt, verstanden und auch gut aufgehoben fühlen.

5.2 Mentoring

Mentoring-Projekte fokussieren die Zusammenarbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen: „Kinder, die aus armen Familien kommen; Kinder aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien; Kinder, in deren Familien jemand körperlich oder psychisch beeinträchtigt ist, Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und Kinder von Alleinerziehenden“ (Ramm 2009, S. 35). Im weitesten Sinne sind alle diese Kinder von Armut betroffen, denn Armut muss sich auch nach Beate Ramm keineswegs auf knappe bzw. fehlende finanzielle Ressourcen beschränken (vgl. ebd., S. 36ff). Ferner kann sich die Armut, in der ein Kind aufwächst, auch in Gestalt von mangelnder „Beachtung, Liebe, Fürsorge und Bildungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 36) zeigen. Kinder und Jugendliche, die in äußerer Armut leben, „leiden verstärkt unter sozialen Auffälligkeiten, Angst vor Stigmatisierung, Leistungsstörungen, Abbruch sozialer Kontakte, Delinquenz, sozialer Isolation und psychosomatischen Störungen“ (ebd., S. 39). MentorInnen als erwachsene FreundInnen können einem Kind, unabhängig davon, ob es materiell arm, reich oder keines von beidem ist, zu bisher fehlenden wertvollen Erfahrungen verhelfen, oftmals ist der/die MentorIn sogar die „erste vertrauensvolle und verlässliche Beziehung im Leben seines [bzw. ihres; Anm. d. Verf.] Schützlings“ (ebd., S. 30). Mentoring kann u. a. dabei unterstützen, dass ein Kind/ein Jugendlicher seinen eigenen Weg findet, also der/die MentorIn hilft dem Mentee (dem Kind/Jugendlichen) dabei „ihm das nötige Wissen und die Fähigkeiten zu vermitteln, sich selbst zu helfen“ (ebd., S. 56). Ramm geht sogar davon aus, dass durch Mentoring die Entwicklung von Resilienz begünstigt werden kann (vgl. ebd., S. 25; S. 109-112).

MentorInnen können den Kindern und Jugendlichen Alternativen zu dem zeigen, was sie kennen. Ramm kritisiert den auffälligen Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen und gibt auch zu bedenken, dass das Bildungsniveau der Eltern ausschlaggebend dafür ist, wie viel Zeit ein Kind/Jugendlicher vor dem Bildschirm (sei es der Fernseher, der Computer oder eine Spielkonsole) verbringt (vgl. ebd., S. 32). Müller ist, wie schon weiter oben beschrieben,

der Auffassung, dass in den heutigen postmodernen Gesellschaftsstrukturen Kinder und Jugendliche verlernen bzw. nie erlernen sich mit der Welt zu befassen und sie somit auch in der Entwicklung eines inneren Reichtums eingeschränkt sind. V. a. in diesem Zusammenhang können MentorInnen ihren Mentees aktiv zeigen, wie man sich außerhalb von der medialen Welt mit der realen Welt auseinandersetzt und dabei wertvolle Erlebnisse erfahren, z. B. im Rahmen von Museums- oder Theaterbesuchen, Ausflügen in der Natur, Beschäftigungen mit Tieren, gemeinsamer Sport, Aktivitäten mit anderen Kindern und Jugendlichen, gemeinsames Lesen uvm. Auch solche, für viele Menschen gewöhnlichen Unternehmungen, können schon dazu beitragen, dass Kinder bemerken, welch einen Reichtum die Welt zu bieten hat.

5.3 Schlussbemerkungen

Sicherlich braucht es noch weitere Überlegungen dahingehend, welche Möglichkeiten wirkungsvoll sind das Entstehen von „innerer Armut“ bei Kindern und Jugendlichen zu verhindern bzw. den Betroffenen in ihrer „inneren Notlage“ auf geeignete Weise zu begegnen. Gerade weil „innere Armut“ bisher nicht erforscht wurde, kann man nur darüber nachdenken, welche (pädagogischen) Ansätze im Sinne des Müller'schen Verständnis von „innerer Armut“ hilfreich sein könnten. Müllers Aufgaben, die Kinder und Jugendliche davor bewahren sollen, innerlich zu verarmen, scheinen durchaus geeignet, da es sich hierbei generell um Aufgaben handelt, die Kindern und Jugendlichen dazu dienen sollen bzw. auch notwendig sind um ein gesundes Selbst- und Weltbild zu erlangen.

Resilienz ist eine Fähigkeit, die es dem Entstehen von „innerer Armut“ wohl sehr schwer wenn nicht unmöglich macht. Wer resilient ist hat gelernt mit „inneren Nöten“ umzugehen und diese ausgleichen zu können.

Auch Mentoring bietet die Möglichkeit sowohl äußerlich wie innerlich arme Kinder und Jugendliche zu unterstützen. MentorInnen können unglaublich viel dahingehend bewirken, ihren Mentees zu zeigen, welche Möglichkeiten und Schönheiten die Welt für sie bereit hält. Auch Müllers Liste von Aufgaben für die (pädagogischen) Begleiter und ihre Schützlinge sind ohne weiteres auch Aufgaben, die MentorInnen ihren Schützlingen vermitteln können (vgl. Müller 2008, S. 149).

Zweifellos gibt es Möglichkeiten Kinder und Jugendliche in äußerer wie „innerer“ Armut zu unterstützen. Ich vermute, die Pädagogik kann mehr in Bezug auf die Prävention und Begleitung von „innerer Armut“ tun, als in Bezug auf äußere Armut. Möglicherweise kann aus pädagogischer Sicht einem Kind, dessen Familie ökonomisch gesehen arm ist, dahingehend geholfen werden, an diversen schulischen Veranstaltungen teilzunehmen. Aber dennoch kann

die pädagogische Institution wohl nichts in dem Sinne unternehmen, dass das Kind zuhause nicht von materiellen Defiziten betroffen ist. In punkto „innerer Armut“ kann die Pädagogik mehr und v. a. auf längere Sicht etwas bewirken. Im Resümee wird näher darauf eingegangen, welche Aufgaben PädagogInnen in dieser Hinsicht haben könnten.

6 Methodisches Vorgehen und Darstellung des Forschungsprozesses

Bevor ich den empirischen Teil der Masterarbeit in den Fokus nehme, wird noch einmal auf die Forschungsfrage eingegangen, gefolgt von der Beschreibung des methodischen Vorgehens, der Erhebungs- und der Auswertungsmethode. Anschließend wird näher auf den Forschungsprozess eingegangen.

6.1 Forschungsfrage

Wie in der Einleitung schon angemerkt eröffnet sich jene forschungsleitende Frage, die im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet werden soll:

„Welche Vorstellungen von und Erfahrungen mit Armut haben Bildungswissenschaft-Studierende, die selbst in pädagogischen Praxisfeldern tätig sind?“

Mit dieser Frage gilt es herauszufinden, inwiefern den Studierenden Armut ein Begriff ist, sowohl theoretisch als auch ausgehend von der eigenen pädagogischen Praxis.

Eine Sub-Frage bezieht sich dann auf „innere Armut“ und sieht wie folgt aus:

„Inwiefern äußern sich die studierenden PädagogInnen zu „innerer Armut“ und gibt es konkrete Vorstellungen zu, Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit diesem Thema?“

Bei der Beantwortung dieser zweiten Forschungsfrage wird es darum gehen, die Interviews dahingehend zu analysieren, ob und in welcher Weise die Interviewten Parallelen zu Müllers Konzept der „inneren Armut“ aufzeigen.

Die zweite Sub-Fragestellung lautet:

„Gibt es im bisherigen Bildungswissenschaftsstudium eine theoretische Beschäftigung mit dem Thema Armut seitens der Studierenden?“

Diese Sub-Forschungsfrage bezieht sich schließlich auf mein Interesse herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß sich die Studierenden mit dem Thema Armut im Rahmen des Bildungswissenschaftsstudiums bisher befasst haben.

6.2 Das ExpertInneninterview als Erhebungsmethode

Für die empirische Studie wurde das ExpertInneninterview als qualitative Erhebungsmethode gewählt, da der/die Befragte laut Meuser und Nagel als Experte/Expertin „in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Ausarbeitung, die Implementierung und/oder die Kontrolle einer Problemlösung“ (Meuser/Nagel 2009, S. 470) und „einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen, Sozialsagen, Entscheidungsprozesse, Politikfelder usw. verfügt“ (ebd.). Studierende, die selbst in pädagogischen Praxisfeldern tätig sind, bekommen diesen Status als Experte/Expertin von mir zugeschrieben, da ich die Annahme

hatte/habe, dass die PädagogInnen in irgendeiner Weise Verantwortung dafür tragen, von Armut betroffenen Kindern und Jugendlichen zu begegnen und sie eine Ahnung davon haben, was es heißt „arm“ zu sein. „Eine Bestimmung des Expertenbegriffs muss [...] danach fragen, ob es Eigentümlichkeiten gibt, die das Expertenhandeln und -wissen von anderen Formen sozialen Handelns und Wissens, insbesondere vom Alltagshandeln und -wissen unterscheidet“ (ebd., S. 467). Die Interviewpartnerinnen - die alle weiblich sind und daher im Folgenden auch nur noch die weibliche Form verwendet wird - befinden sich in der Rolle der Expertinnen; als Pädagogin und als Studierende. Die Studierende kann als angehende Pädagogin auch als eine Expertin angesehen werden. Bei der Durchführung und v. a. auch im Rahmen der Auswertung der ExpertInneninterviews wurde allerdings mitunter zwischen der Rolle der Pädagogin und jener der Studierenden differenziert, da auch innerhalb der jeweiligen Forschungsfrage teilweise eine Rolle im Fokus steht, ebenso bei der Auswertung der Interviews. Doch die Befragten wurden (abhängig von der Leitfrage) nicht ausschließlich als Expertinnen, sondern auch als „Alltagssubjekte“ angesprochen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass die Befragten auch teilweise unabhängig von ihrer Expertenrolle geantwortet haben können, die Antworten also nicht eindeutig auf ihre pädagogische Profession/Ausbildung zurückzuführen sein müssen, was wiederum nicht bedeutet, dass eine solche Antwort nicht auch trotzdem von der pädagogischen Tätigkeit oder/und dem Studium (unbewusst) beeinflusst sein kann.

Für die Realisierung der ExpertInneninterviews musste zuvor ein Leitfaden erstellt werden, denn erst durch einen gut entwickelten Leitfaden kann ein ExpertInneninterview erfolgreich sein (vgl. ebd., S. 473). Auch wenn ein Leitfaden für die Durchführung von ExpertInneninterviews von Relevanz ist, ist zugleich auch eine gewisse Flexibilität bei der Handhabung nötig (vgl. ebd., S. 472).

„Auf einen Leitfaden und damit auf jegliche thematische Vorstrukturierung zu verzichten, wie dies für narrative Interviews kennzeichnend und sinnvoll ist, brächte zum einen die Gefahr mit sich, sich dem Experten als inkompetenter Gesprächspartner darzustellen. Zum anderen führte ein Verzicht hierauf methodisch in die falsche Richtung, steht doch nicht die Biographie des jeweiligen Experten im Fokus, sondern die auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens“ (ebd., S. 472f.).

Der Leitfaden für diese Studie umfasst vier Fragenblöcke, die sich aus dem angestrebten Forschungsvorhaben heraus entwickelten: Persönliche Vorstellungen von Armut, Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld, Auseinandersetzung mit dem Thema Armut im Studium und diesbezügliche Maßnahmen & Wünsche. Aufgezeichnet wurden die Interviews mittels Diktiergerät, alle Interviews wurden anschließend transkribiert.

6.3 Die Grounded Theory als Methode der Datenauswertung

Um das Forschungsvorhaben umsetzen zu können, werden die Interviews nach der Grounded Theory ausgewertet. Mit der Grounded Theory wird nicht eine spezielle Methode, sondern vielmehr ein Stil bezeichnet, um soziale Phänomene erfassen zu können (vgl. Strauss 2004, S. 429/434). Zu den BegründerInnen der Grounded Theory zählen Anselm L. Strauss und Barney Glaser, deren Verfahren sich etwas unterscheiden. Strauss betont, dass die „vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind“ (ebd., S. 436), vielmehr handelt es sich um Leitlinien, die als Orientierungshilfe zu verstehen sind. (vgl. ebd.).

Zu den zentralen Analyseschritten der Grounded Theory zählen die Datenerhebung und das Kodieren. Mit dem Kodieren ist ein Erfassen von Daten und Identifizieren von Kategorien gemeint. Ebenfalls notwendig ist der ständige Vergleich von Vorkommnissen im Datenmaterial (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 107ff., Muckel 2011, S. 339). Mit dem theoretical sampling meint man „den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser/Strauss 1998, S. 53). „Das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann, ist die *theoretische Sättigung* der Kategorie. Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der [..., Wissenschaftler; Anm. d. Verf.] weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht, dass die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, dass eine Kategorie gesättigt ist“ (ebd., S. 70). Ebenfalls das Memoschreiben zählt zu einem der wichtigsten Analyseschritte der Grounded Theory, sie enthalten z. B. Ideen, weiterführende Fragen, Vorkommnisse im Datenmaterial (vgl. ebd., S. 113ff.). Strauss spricht von einer Triade, die aus dem Daten erheben, Kodieren und Memo schreiben besteht (vgl. Strauss 2008, S. 440).

Die BegründerInnen der Grounded Theory verwenden die Begriffe Kode, Kategorie und Konzept, wenn es darum geht, das Datenmaterial zu analysieren und zu ordnen. „Die Begriffe ‚Konzept‘, ‚Kode‘ und ‚Kategorie‘ und die dazugehörigen Prozesse ‚Konzeptualisieren‘, ‚Kodieren‘ und ‚Kategorisieren‘ werden [...] von den Begründer/innen der GTM und ihren Übersetzer/innen nicht durchgängig stringent unterschieden“ (Muckel 2011, S. 338). Muckel ist der Auffassung, dass eine Unterscheidung dieser Begriffe für die Auswertung selbst nicht so wichtig sei, „da Übergänge zwischen Konzepten, Kodes und Kategorien im Prozess der Datenanalyse fließend sind“ (ebd.). Ein Kode ist ein Begriff, welcher einem kleinen Textabschnitt zugeordnet wird, „Konzepte sind in Begriffe gefasste Hypothesen, welche ihrerseits

die Grundlage für die Bildung von Kategorien in der Phase des axialen Kodierens bilden“ (Metzger 2008, S. 51).

Grundsätzlich ist der Kodierprozess dreistufig und besteht aus dem offenen, axialen und selektiven Kodieren (vgl. ebd.). Beim offenen Kodieren wird das zu analysierende Material Zeile für Zeile gelesen, wobei man sich folgende Fragen stellen soll: „Wovon ist hier die Rede? Was passiert hier eigentlich? Woran erinnert mich das? Das zugrunde liegende Prinzip beim Lesen und Analysieren der Daten ist am ehesten mit der *Methode des freien Assoziierens* vergleichbar“ (Muckel 2011, S. 342). Einzelne Abschnitte des Datenmaterials werden auf einen bestimmten Aspekt eingeschränkt, somit werden Codes gebildet (vgl. Metzger 2008, S. 51). „Diese Codes stellen eine Art von ‚Etiketten‘ dar, welche den Sinn einer einzelnen Wendung, eines Satzes oder eines Textsegmentes bezeichnen“ (ebd.). Mit dem axialen Kodieren wird eine Strukturierung des kodierten Materials vorgenommen, indem man beginnt „die während dem offenen Kodieren entstandenen Konzepte zu verfeinern und ihnen den Status von Kategorien zu verleihen. Es werden dabei jene Konzepte ausgewählt, welche für eine weitere Ausarbeitung am Ergiebigsten erscheinen“ (ebd., S. 52). Mit dem letzten Schritt, dem selektiven Kodieren, strebt man an „eine Kernkategorie zu bilden, welche im Zentrum der entstehenden, gegenstands begründeten Theorie steht. In der Forschungspraxis hat es sich bewährt, eine Kategorie nicht zu früh als Kernkategorie zu bestimmen, sondern erst nach einer gewissen Zeit, wenn sich die Kernkategorie klar abzeichnet“ (ebd., S. 53).

Neben den Codes gibt es auch Dimensionen. Dabei handelt es sich sozusagen um Eigenschaften, die gleichzeitig mehreren Kategorien zugeordnet werden können (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 92).

Nachdem alle sieben Interviews transkribiert wurden, habe ich die Interviews gelesen und vorerst einmal keine Notizen gemacht, auch wenn beim bloßen Lesen schon bestimmte Gedanken zum Material aufkamen. Beim zweiten Lesedurchgang wurden dann die Interviews in kleine Abschnitte unterteilt und diese dann mittels ersten Codes etikettiert, die teilweise schon beim ersten Lesen auftauchten. D. h. das Textmaterial wurde in kleinere Sinneinheiten segmentiert und, wie Muckel beschreibt (2011, S. 342), ähnlich dem freien Assoziierens klassifiziert. Bei diesem Prozess des offenen Kodierens wurden Memos aufgeschrieben, die Verknüpfungen zu den theoretischen Vorannahmen, Fragen aber auch erste Überlegungen zu Kategorien enthielten. In einem nächsten Schritt, welcher dem axialen Kodieren zuzuordnen wäre, wurden die Codes verglichen und miteinander in Beziehung gesetzt; hierbei ging es darum Gemeinsamkeiten und Differenzen auszumachen. Bei diesem Auswertungsschritt wurde u. a. schnell deutlich, dass die Interviewpartnerinnen unterschiedliche Vorstellungen zu

Armut haben und daher für die Analyse die Vorstellungen mittels Unterkategorien gegliedert werden müssen. Auch Dimensionen wurden ausgemacht, welche die Verknüpfungen der Unterkategorien zueinander markieren. Am Rand der Interviewtranskripte wurden erste Kategorien bzw. Unterkategorien und Dimensionen notiert. Im Sinne des selektiven Kodierens wurden schlussendlich dann vier Kernkategorien mit den dazugehörigen Unterkategorien aus den Interviews ausgewählt, welche für die Interpretation der Daten als wesentlich erkannt wurden.

Die relevanten Kategorien für die inhaltliche Analyse der Interviews sind folgende:

Persönliche Vorstellungen zu Armut

- finanzielle/materielle Armut
- soziale Armut
- Bildungsarmut
- geistige Armut
- emotionale Armut
- innere Armut

Diese Kernkategorie umfasst die Aussagen der Befragten zu den individuellen Vorstellungen bezogen auf Armut. Bei der Auswertung wurden verschiedene Armutsformen ausgemacht, aus diesem Grund wird diese erste Kernkategorie in sechs Subkategorien unterteilt, welche teilweise durch Dimensionen miteinander in Verbindung gebracht werden können.

Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld

- Armut wahrnehmen
- Handlungsstrategien im Umgang mit Armut
- Reaktionen der anderen Kinder
- Reaktionen der anderen PädagogInnen
- Institutionelle Strategien im Umgang mit Armut

Mit dieser zweiten Kernkategorie wird auf die spezifischen Erfahrungen mit Armut eingegangen, die die Befragten im pädagogischen Praxisfeld gemacht haben. Hier wurden fünf Unterkategorien mit verschiedenen Schwerpunkten ausgemacht. Die Subkategorie „Armut wahrnehmen“ enthält die Erfahrungen der Pädagoginnen mit Armut. Die „Handlungsstrategien im Umgang mit Armut“ beziehen sich auf die Strategien, welche die Pädagoginnen im Hinblick auf Armut im pädagogischen Praxisfeld setzen. Mit der Subkategorie „Reaktionen der anderen Kinder“ werden die Aussagen subsumiert, die das Verhalten der anderen (nicht armen) Kinder im Hinblick auf Armut beschreiben. Die Verhaltensweisen der anderen PädagogInnen werden mit der Unterkategorie „Reaktionen der anderen PädagogInnen“ erfasst. Die „institutionellen Strategien um Umgang mit Armut“ fassen die geäußerten Strategien innerhalb der jeweiligen Institutionen in punkto Armut zusammen.

Armut als wissenschaftliches Thema

- Verknüpfung von Armut als wissenschaftliches Thema mit eigenen Erfahrungen
- Verankerung im Studienplan

Da mit der empirischen Studie auch erhoben werden soll, ob und inwiefern den Studierenden das Thema Armut innerhalb des Bildungswissenschaftsstudiums begegnet ist, werden die entsprechenden Antworten der Kernkategorie „Armut als wissenschaftliches Thema“ zugeordnet. Die Studierenden haben die Armut als Thema im Rahmen der Lehrveranstaltungen mit den persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht, dementsprechend wurde die Subkategorie „Verknüpfung von Armut als wissenschaftliches Thema mit eigenen Erfahrungen“ gebildet. Die Antworten der Pädagoginnen auf meine Frage, ob und in welchem Rahmen das Thema Armut im Studienplan angeboten werden soll, werden unter der Subkategorie „Verankerung im Studienplan“ gebündelt.

Gewünschte pädagogische Ansätze im Umgang mit Armut

Die benannten Wünsche und Ideen hinsichtlich des Umgangs mit Armut innerhalb pädagogischer Kontexte werden dieser letzten Kernkategorie zugeordnet.

6.4 Der Forschungsprozess

Die Auswahlkriterien, welche die Interviewpersonen erfüllen mussten, waren zum einen ein aktives Bildungswissenschaftsstudium und zum anderen Erfahrungen im pädagogischen Praxisbereich. Diese Auswahlkriterien resultierten aus dem Forschungsinteresse. Der Kontakt zu den Studierenden wurde über Facebook hergestellt. Hierfür wurde in zwei Gruppen mit Bildungswissenschaft-Studierenden der Universität Wien ein Beitrag gepostet, der die wichtigsten Informationen zum Thema des Interviews, zu den Voraussetzungen und zur Kontaktaufnahme zu mir als Interviewerin, beinhaltete. Insgesamt wurden acht ExpertInneninterviews durchgeführt, wobei eines nicht ausgewertet wurde, da die Studierende, ihrer Auskunft nach überlesen hatte, dass es in dem Interview um Armut gehen sollte und sie aus diesem Grund die Leitfragen nicht beantworten konnte. Die befragten Interviewpersonen sind alle weiblich und zwischen 19 und 65 Jahren alt. Fünf der Interviewpartnerinnen arbeiten in pädagogischen Praxisfeldern, konkret als Lehrerinnen und Kindergartenpädagoginnen. Eine Interviewpartnerin ist seit ungefähr einem Jahr in Pension und war viele Jahrzehnte als Lehrerin tätig. Eine weitere Interviewpartnerin wirkt zurzeit in einer Agentur für Kinderbetreuung. Die Interviewpartnerinnen kommen aus unterschiedlichen Bundesländern und arbeiten alle in Wien. Eine Interviewpartnerin hat Migrationshintergrund. Die Interviews wurden im Zeitraum von

Anfang Februar bis Mitte April 2015 durchgeführt. Die Namen der Interviewpartnerinnen, einige Einrichtungen und die Namen aller anderen Personen wurden anonymisiert.

Kurze Information zu den Interviewpartnerinnen:

Jennifer ist 31 Jahre und arbeitet in einer Agentur für Kinderbetreuung. Jennifer studiert Bildungswissenschaft im Masterstudium und schreibt demnächst ihre Masterarbeit. Das Interview fand am 16.04.2015 im Innenhof des Bildungswissenschaft-Instituts in Wien statt.

Johanna ist 36 Jahre alt und arbeitet seit neun Jahren als Kindergartenpädagogin im 10. Bezirk. Johanna studiert das fünfte Semester Bildungswissenschaft im Bachelorstudium. Das Interview fand am 12.02.2015 im Gruppenarbeitsraum der Institutsbibliothek in Wien statt.

Laura ist 31 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren als Lehrerin in einer Neuen Mittelschule im 19. Bezirk; die Schule ist eine katholische Privatschule. Laura studiert seit zwei Semestern Bildungswissenschaft. Sie holt, nachdem sie mit dem Bachelortitel die pädagogischen Hochschule abgeschlossen hat, die erforderlichen Credits des Bildungswissenschaft-Bachelors nach, um dann das Masterstudium absolvieren zu können. Das Interview wurde am 13.04.2015 in einem Kaffeehaus im 22. Bezirk in Wien durchgeführt.

Marianne ist 65 Jahre alt und hat bis vor circa einem Jahr als Religionslehrerin in Wien gearbeitet. Marianne belegt seit zwei Jahren das Doktoratsstudium im Bereich Bildungswissenschaft. Das Interview fand am 16.02.2015 in einem Kaffeehaus im 15. Bezirk in Wien statt.

Susanne ist 48 Jahre alt und arbeitet seit 17 Jahren als Berufsschullehrerin in Wien. Susanne studiert seit 2012 Bildungswissenschaft im Bachelorstudium. Das Interview wurde am 05.02.2015 im Gruppenarbeitsraum der Institutsbibliothek in Wien durchgeführt.

Sarah ist 28 Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren als Volksschullehrerin im 22. Bezirk in Wien. Sarah studiert seit zwei Jahren Bildungswissenschaft im Masterstudium, nachdem sie den Bachelortitel an der pädagogischen Hochschule erworben hat. Das Interview fand am 12.02.2015 im Gruppenarbeitsraum der Institutsbibliothek in Wien statt.

Yasemin ist 19 Jahre alt und arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews seit zwei Monaten als Kindergartenassistentin in Wien. Yasemin studiert Bildungswissenschaft im vierten Semester, zusätzlich studiert sie Pharmazie. Das Interview wurde am 01.04.2015 im Gruppenarbeitsraum der Institutsbibliothek in Wien durchgeführt.

7 Auswertung der Interviews

Die Auswertung der ExpertInneninterviews wird, wie in Kapitel 6.3 beschrieben, in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory durchgeführt. Die Gliederung der folgenden Unterkapitel wird nach den vier Kernkategorien vorgenommen, die wiederum Subkategorien und teilweise auch Dimensionen enthalten. Die Subkategorien innerhalb einer Kategorie stehen mitunter in Verbindung zueinander. Es werden in diesem Kapitel die Aussagen der Interviewpartnerinnen analysiert, interpretiert und zusammengefasst.

7.1 Persönliche Konzepte von Armut

In dieser Kernkategorie werden die persönlichen Konzepte von Armut dargestellt, welche die Interviewpartnerinnen im Interview erwähnt und beschrieben haben. Die in den Interviews genannten Armutskonzepte werden hier als Unterkategorien gegliedert. Diese Subkategorien setzen sich zusammen aus der finanziellen und materiellen Armut, der sozialen Armut, der Bildungsarmut, der geistigen Armut, der emotionalen Armut und der „inneren Armut“.

Innerhalb dieser ersten Kernkategorie stehen die Interviewpartnerinnen als Individuen im Fokus. Wobei nicht auszuschließen ist, dass die Interviewpartnerinnen auch von Erfahrungen, die sie als Pädagoginnen gemacht haben oder von bestimmten Inhalten im Bildungswissenschaftsstudium, geprägt wurden und diese auf die Antworten einen Einfluss hatten.

7.1.1 Finanzielle und materielle Armut

Dass die meisten Menschen Armut (ad hoc) mit einem finanziellen/materiellen Mangel in Verbindung bringen, war eine Vorannahme, die bei der Durchführung der Interviews bestätigt wurde. Alle Interviewpartnerinnen haben bei der Beantwortung der Frage, was Armut für sie bedeutet, Bezug auf die finanzielle bzw. materielle Armut genommen. Darüber hinaus haben alle Gesprächspartnerinnen zuerst die finanzielle/materielle Armut genannt, bevor sie selbst (ohne Nachfragen) auf andere Armutsformen eingegangen sind.

Sie beschreiben Armut in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

„Die Armut die ich erlebt habe - persönlich hab ich zum Glück keine Armut erlebt - bedeutet für mich wenn Kinder oder auch Erwachsene NICHT das haben was sie zum täglichen Leben brauchen“ (Marianne, Z 17-19)

„Armut bedeutet [...] materiell halt einfach dass ich meine - ah meine täglichen Bedürfnisse nicht befriedigen kann - also Leit die sich entscheiden müssen zahlen's die - zahlen's Strom und Gas oder die Miete ja - beides geht sie net aus“ (Susanne, Z 15-19)

Marianne wie auch Susanne sind der Meinung, dass Armut als ein Mangel an alltäglichen Grundbedürfnissen zu verstehen sei. Für Yasemin zählt auch der Urlaub zu den Grundbedürfnissen:

„meiner Meinung nach ist Armut [...] wenn man - sich bestimmte Sachen oder - Bestimmtes nicht mehr leisten kann oder nicht leisten kann. Wie zum Beispiel Urlaub oder - Essen - also bestimmtes Essen was zu teuer ist dass man das nicht kauft“ (Yasemin, Z 21-24)

Auch wenn Urlaub für manche Menschen möglicherweise nicht als Grundbedürfnis wahrgenommen wird, ist das Nichtleisten können eines Urlaubs pro Jahr laut EU-Definition ein Merkmal für erheblich materielle Deprivation (vgl. BMASK 2013, S. 19). In Österreich wurde dieses Deprivationsmerkmal, wie in Kapitel 2.2 angemerkt, aus der Liste der Grundbedürfnisse herausgenommen, da der Bedarf eines Urlaubs im ländlichen Raum kaum gegeben ist (vgl. BMASK S. 61). Ebenfalls sieht Sarah den Urlaub nicht als Grundbedürfnis (vgl. Sarah, Z 26-27).

Ebenso bezieht sich die folgende Definition von Johanna auf das Fehlen von ganz Essentiellem:

„Armut bedeutet für mich irgendwie kein Geld haben - ahm bezieht also eigentlich ich seh's eher als mat_ auf der materialen Ebene irgendwie - nicht das kaufen können oder zur Verfügung haben an materialen Gütern das für andere selbstverständlich ist“ (Johanna, Z 16-19)

Johanna geht auf die „anderen“ ein und setzt somit voraus, dass es so etwas wie ein allgemein anerkanntes Existenzminimum gibt - wer dieses unterschreitet ist „arm“. Gleichermäßen gehen Sarah und Yasemin auf ein solches Existenzminimum ein (vgl. Sarah, Z 18-19; Yasemin, Z 31-33). Sie weisen somit auf ein relatives Verständnis von Armut hin.

Dass Armut nicht nur in der Wissenschaft ein schwer zu definierender Begriff ist (vgl. Pfortner 2013, S. 22; Verwiebe 2011, S. 4), wird auch in den Aussagen der Interviewpartnerinnen bemerkbar. So betont Yasemin wiederkehrend, dass Armut immer eine Frage von Interpretation ist und auch die eigenen Erfahrungen maßgeblich dafür sind, ob und in welchem Maße jemand als arm wahrgenommen wird (Yasemin, Z 20-28; Z 31-33; Z 37-38; Z 49). Laura erklärt, dass es für sie wichtig sei zu erläutern, von welcher Armutsform die Rede ist, wenn man den Begriff der Armut verwendet (vgl. Laura, Z 24-25).

Mit dem Begriff der finanziellen Armut können, laut Laura, die meisten Menschen etwas anfangen und es handelt sich deshalb auch um einen sehr bedeutsamen Begriff (vgl. Laura, Z 36-37). Obwohl die Interviewten der Auffassung sind, dass zwar auch in Österreich finanzielle Armut präsent ist, muss man diese klar von der Armut in Entwicklungsländern trennen

(vgl. Johanna, Z 22-23). Sarah erklärt, dass es verschiedene Armutsstufen gibt und spricht von zwei Extremen:

„Also es gibt [...] für mich eine Art Armut die wir uns glaub ich in Österreich gar nicht vorstellen können - also wo's wirklich - - ganz schlimme Bedingungen sind - wo Menschen nicht wissen ob sie ihre Kinder ernähren können - wo's um - um's Leben geht - also wirklich - um körperliches Leben und Erhalten. Und dann gibt es eben verschiedene Armutsstufen für mich (I: Mhm.). Je nachdem - dann gibt es die Armut wo man sich eben Sondersachen wie den Urlaub nicht leisten kann - wo man eben ein bisschen an dieser Arm_ wo man auf - auf Hilfe angewiesen ist. - Ja - also das sind die zwei Extremen glaub ich. Es gibt dieses eine wo's ganz ganz schlimm is - und dann gibt es - Armut - die halt - ja auch schlimm ist aber - - womit man sozusagen leben kann“ (Sarah, Z 22-30)

Sarah macht hier den Unterschied zwischen absoluter Armut - wo es wirklich ums Überleben geht - und relativer Armut deutlich, bei der das Überleben zwar gesichert ist, aber es dennoch zahlreiche finanzielle Einschränkungen gibt, während man unter dem Existenzminimum leben muss.

In dieser ersten Unterkategorie kommt die Dimension „*Ausschluss*“ zum Tragen. Hier kann außerdem auf eine Verbindung zum nächsten Unterkapitel, der „sozialen Armut“ hingewiesen werden, da z. B. Jennifer die finanzielle Armut mit einem Ausschluss aus der Gesellschaft assoziiert (vgl. Jennifer, Z 27-28). Auch die Dimension der „*Chancenungleichheit*“ ist hierbei von Relevanz. Wer von finanzieller und/oder sozialer Armut betroffen ist, verfügt nicht über dieselben aussichtsreichen Chancen wie eine Person, die sich weder mit finanzieller noch mit sozialer Armut konfrontiert sieht.

Susanne verknüpft den Begriff der Armut generell mit einer fehlenden Teilhabe; materiell, kulturell wie auch sozial (vgl. Susanne, Z 15-17). Genauso verhält es sich mit den Chancen, die in all diesen Bereichen eingeschränkt sein können. Des Weiteren erklärt Susanne, dass das Fehlen von finanziellen Ressourcen häufig auch einen Ausschluss aus der Gesellschaft bedeuten kann bzw. dieser aus Scham in Form eines Rückzugs selbst vollzogen wird:

„weil in unserer Gesellschaft ja viele kulturelle - oder kulturelle Teilhabe auch über finanzielle Möglichkeiten - rennt. Ahm das man da davon auch automatisch ausgeschlossen is - ja. Und dann kommt's wahrscheinlich a bei - bei vielen Leuten zu a'm Rück_ Rückzug einfach - weil man sich geniert - ahm - - ah - ja auch einfach zu einer Verarmung an - an an sozialen Kontakten“ (Susanne, Z 19-24).

Dass Armut, besonders finanzielle Armut, nicht selten mit sozialer Ausgrenzung einhergeht, wird auch in Studienergebnissen wie der EU-SILC ersichtlich (vgl. BMASK 2013). Generell spielen finanzielle Armut und sozialer Ausschluss oftmals zusammen. Mit dem relativen Armutsbegriff wird dementsprechend auch der Ausschluss aus der Gesellschaft miteinbezogen (vgl. Willke 2011, S. 69; Hauser 2008, S. 96).

Selbst oder gerade für Kinder und Jugendliche kann ein Leben in finanzieller Armut mit Exklusion einhergehen. Die Befragten beziehen sich hier in erster Linie auf diverse Exklusionen, von deren Teilnahme finanziell benachteiligte Kinder und Jugendliche ausgeschlossen werden, weil Eltern sich den dafür benötigten Geldbetrag nicht leisten können. In der Unterkategorie „Armut wahrnehmen“ wird näher auf diese wahrgenommene Exklusion eingegangen.

7.1.2 Soziale Armut

Beisenherz erklärt, dass die „Verfügung über materielle und monetäre Ressourcen [...] längst zur Bedingung der Möglichkeit einer sozialen Teilhabe geworden“ (Beisenherz 2002, S. 131) ist. Ferner schreibt er der zunehmenden Globalisierung und Monetarisierung einen exkludierenden Mechanismus zu (vgl. ebd., S. 132).

Finanzielle und soziale Armut sind, wie auch schon in der vorigen Unterkategorie beschrieben, häufig miteinander kombiniert. Besonders die monetäre Armut hat häufig Folgen auf die soziale Teilhabe von Menschen (vgl. ebd., S. 119). Diese Meinung teilt auch Jennifer:

„ja also wenn zu wenig finanzielle Ressourcen vorhanden sind kann sich das auch auf die - äh auf das Sozialleben einer Person - Familie auswirken“ (Jennifer, Z 27-28)

Überdies ist sich Jennifer mit Susanne einig (vgl. Susanne, Z 15-22). Jennifer denkt über soziale Armut in dem Sinne, dass Kindern und Jugendlichen wenige Anreize geboten werden. Auch hier spielen die (sozialen und finanziellen) Verhältnisse, in denen ein junger Mensch aufwächst, eine bedeutsame Rolle (vgl. Jennifer, Z 22-23).

Interessant ist folgende Aussage von Susanne:

„es gibt jetzt sicher vielleicht Leute die hauptsächlich von einer materiellen Armut betroffen sind aber jetzt vielleicht - ah in der Situation in der sie leben nicht sagen würde - würden - dass sie vom vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen sind - ja. Ah wenn das gesellschaftliche Leben sich im=e - - in a'n Bereich abspielt der jetzt net unbedingt mit finanziellen Aufwand verbunden ist - ja. Also - - ,ich hab zwar ka Geld - mir - mir tolles Gwand zu k_ - oder sag ma mal so - ich hab vielleicht - i bin vielleicht beim - beim - bei meim - wie ich zum Gwand komm vielleicht von der Caritas abhängig - ja - aber ich hab a'n großen Familien= Freundeskreis denens vielleicht ähnlich geht - und für die das a net - also wo i mi a net genier - ja - aber wo ich einfach a Sozialkontakte noch weiter hab - ja“ (Susanne, Z 28-36)

Unterschiedliche Armutsformen können im Leben einer Person kombiniert und somit auch umso belastender für die Betroffenen sein. Armutsformen sind allerdings nicht immer im selben Ausmaß vorhanden. Sie können prinzipiell auch unterschiedlich erlebt werden. In diesem Sinne kann ein gefestigtes und möglicherweise auch ein ähnliches soziales Umfeld dazu beitragen, dass die monetäre Armut als nicht so folgenschwer erfahren wird, wie beispielsweise bei Personen, welche zusätzlich zur finanziellen Armut auch sozial zurückgezogen leben.

Laura definiert soziale Armut folgendermaßen:

„Soziale Armut in Bezug auf - ah - - wie is mein Umfeld - wie reagier ich drauf - wie - wie tu ich mir - im sein mit anderen“ (Laura, Z 38-39)

Laura versteht soziale Armut nicht nur in Hinblick auf die Beschaffenheit des sozialen Umfelds, sondern auch am eigenen Umgang mit diesem. Sie schlägt außerdem in punkto Maßnahmen gegen soziale Armut vor, dass es darum gehen könnte sich in Seminaren fortzubilden:

„'Ich lerne mich kennen' - ‚ich lerne mich spüren' - ‚ich lerne mich wahrzunehmen' - ah ich glaub wenn man mit sich selber - gut umgehen kann - kann man auch mit den anderen gut umgehen. Und des kann man sicher a zu einem gewissen Teil lernen. Zu einem gewissen Teil is wahrscheinlich Charaktersache und anerzogen aber man kann's wahrscheinlich a zu einem gewissen Teil lernen“ (Laura, Z 210-214)

Diese Sichtweise unterscheidet sich von denen der anderen Interviewpartnerinnen. Fast alle übrigen Interviewpartnerinnen definieren soziale Armut als eine fehlende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, oftmals resultierend aus dem Mangel an finanziellen Ressourcen. In Lauras Verständnis von sozialer Armut geht es gar nicht vorrangig um die Anteilnahme an sozialen Situationen, viel mehr fokussiert sie die eigene Wahrnehmung des Individuums und damit auch die Fähigkeit des Einzelnen sozial zu denken und sozial zu handeln. Die Beziehungsfähigkeit zu anderen Menschen kann man, Lauras Aussage nach, erlernen, indem man lernt, mit sich selbst gut umzugehen.

Der Sonderschullehrer Dr. Thomas Müller formuliert soziale Armut als eine Armutsform, „die immer dann offensichtlich [wird; Anm. d Verf.], wenn Kinder und Jugendliche an sozialen Situationen keinen Anteil mehr haben“ (Müller 2008, S. 15f.). Weiters erklärt er, dass diese z. B. dann wirksam wird, wenn ein Kind/ein Jugendlicher aus finanziellen Gründen nicht an einer Schulexkursion teilnehmen kann (vgl. ebd., S. 16). Johanna erzählt im Interview, dass es in ihrer Kindergartengruppe durchaus vorkommt, dass einzelne Kinder an Exkursionen nicht teilnehmen können:

„wenn die Kinder die sich's leisten konnten an diesen Tagen quasi aus der Gruppe geholt wurde und das war dann zufällig die Freundin von einer die sich's nicht leisten konnte - war das sehr schwierig für das Kind das zurück geblieben ist“ (Johanna, Z 114-116)

Marianne nennt die Scham als Motiv, weshalb manche Eltern (speziell Mütter) die Beihilfen und Unterstützungen nicht beantragen, mit welchen ihre Kinder z. B. an Schulveranstaltungen teilnehmen könnten (vgl. Marianne, Z 94-101). Susanne spricht von einem Rückzug aus Scham (vgl. Susanne, Z 22-24). Möglicherweise erfolgt die Nicht-Inanspruchnahme von Bei-

hilfen und Förderungen, wie auch der soziale Rückzug, gelegentlich aus einem Schamgefühl heraus und aus Angst die eigene Armut preiszugeben.

Soziale Armut kann mit einem Fehlen von sozialem Kapital nach Pierre Bourdieu interpretiert werden. „*Soziales Kapital* ist nach Bourdieu (1983) die Gesamtheit der tatsächlichen oder potenziellen Ressourcen, welche mit dem Besitz eines dauerhaften Netzwerkes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen, basierend auf gegenseitiger Bekanntschaft oder Anerkennung, verbunden sind“ (Bourdieu 1983, zit. n. Nauck 2011, S. 75). Wer nur über wenig bis kein soziales Kapital verfügt, kann als *sozial arm* bezeichnet werden.

Soziale Armut kann aber zugleich aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden: in diesem Zusammenhang lässt sich innerhalb dieser Unterkategorie die Dimension „*Fehlen von Liebe und Zuneigung*“ ausmachen.

Müller (2008) ist wie Beisenherz (2002) der Auffassung, dass der heutige westliche Gesellschaftstyp zur Armut beiträgt; laut Müller hat diese Gesellschaftsform eine Zunahme von „innerer Armut“ zur Folge (vgl. Müller 2008, S. 16ff). Yasemin, deren Familie Migrationshintergrund aufweist, beurteilt die österreichische Gesellschaft als sehr kapitalistisch orientiert (vgl. Yasemin, Z 57-59). Sie kritisiert in diesem Zusammenhang, dass der Materialismus die Menschen insofern verblendet, dass sie keine Zeit mehr füreinander haben, sie sehr an Profit orientiert sind und sie zu wenig Wert auf Liebe und Zusammenhalt legen (vgl. Yasemin, Z 148-158). In ihrem Heimatland sind viel mehr Menschen von finanzieller/materieller Armut betroffen als in Österreich, aber gleichzeitig gibt es auch viel mehr Liebe und Zusammenhalt, besonders auch innerhalb von Familien, als sie dies von Österreich gewöhnt ist (vgl. Yasemin, Z 148-158).

Jennifer erwähnt als einzige Interviewpartnerin den sozialen Status und berichtet anhand ihrer eigenen Erfahrungen, dass man am Verhalten der Kinder erkennen kann, ob sie aus einem sozial besseren oder schlechter gestellten Haushalt kommen (vgl. Jennifer, Z 67-72).

Obwohl finanzielle und soziale Armut vielfach miteinander korrelieren, gibt es auch sozialen Rückzug bei finanziell nicht armen bzw. bei reichen Menschen:

„Menschen die sehr zurückgezogen leben - wo es vielleicht gar nicht darum geht dass sich finanziell nicht leisten können auszugehen oder so aber - leben halt sehr zurückgezogen. Also - ja so so eine Form der sozialen Armut“ (Jennifer, Z 24-26)

Diese Aussage erinnert an Thomas Müllers Theorien zur „inneren Armut“, welche in Relation zu finanziellem Überfluss steht:

„Sehr viel Geld zu besitzen, heißt auch, sich ständig schützen zu müssen und Menschen misstrauisch darauf zu überprüfen, ob sie wahre Freunde oder aber Bittsteller sind. Dadurch kann Reichtum ebenso zu sozialer Ausgrenzung führen wie Armut. Manche glauben sich sogar verfolgt, ständig in der Gefahr ausgeraubt zu werden, und sitzen daher vereinsamt in ihren prunkvollen goldenen Käfigen [...]“ (Müller 2008, S. 46).

7.1.3 Bildungsarmut

Man könnte meinen, Bildungsarmut wäre gerade für Bildungswissenschaft-Studierende ein wichtiges Thema. So überrascht es etwas, dass nur eine einzige Befragte Bildungsarmut konkret angesprochen hat. Natürlich könnte man auch mutmaßen, dass die Interviewpartnerinnen einfach wenig bis gar keine Erfahrung mit Bildungsarmut gemacht haben und deshalb auf diese Armutsform nicht näher eingegangen sind.

Laura versteht unter Bildungsarmut „die Ängste Sorgen Verzweiflungen und die Erfahrungen die schlechten die sie [die Eltern; Anm. d. Verf.] mit der Schule gemacht haben [und; Anm. d. Verf.] aufs Kind übertragen“ (Laura, Z 71-72). „Obwohl“ sie im 19. Bezirk als Lehrerin arbeitet, hat Laura Erfahrungen mit Bildungsarmut gemacht (vgl. Laura, Z 26-29). Von ehemaligen StudienkollegInnen weiß sie, dass Bildungsarmut in anderen Bezirken noch mehr Thema ist. Sie erklärt, wie wichtig Bildung ist:

„Bildung is das Wichtigste - das kann einem keiner mehr wegnehmen. Und gerade in der heutigen Zeit ist das auch unerlässlich - dass man ein gewisses Bildungsniveau auch hat“ (Laura., Z 76-78)

Ebenfalls Johanna, die nicht ausdrücklich auf Bildungsarmut eingeht, erklärt, dass Bildung etwas ist, was allen zukommen soll (vgl. Johanna, Z 138). Sie wünscht sich außerdem, dass Führungen in Museen und andere zur Bildung beitragenden Aktivitäten für Kindergarten- und Schulklassen unentgeltlich werden sollen (vgl. Johanna, Z 180-182; Z 233-234). Wie im Theorieteil beschrieben, geht finanzielle Armut häufig mit Bildungsarmut einher. Für jene Kinder und Jugendlichen, welche aus finanziell armen und/oder bildungsarmen Familien kommen, entsteht Chancenungleichheit innerhalb der Bildungsinstitutionen. Mit der Dimension „*Chancenungleichheit*“ soll auf die Aussagen der Befragten zu dieser Thematik Bezug genommen werden. Der Tatsache einer ungerechten Verteilung von Bildungserfolg ist sich auch Johanna bewusst:

„I mein du gehst in's Museum eine Führung kostet - ah die Museum is gratis eh super - Stadt Wien „ah wir haben gratis Museum“ ok - wenn ich ihnen erzähl über das - aber ein Führung kostet vier Euro ja oder drei Euro von mir aus - - und - da fangt's ja auch schon damit an ich mein im 18. Bezirk dass die Eltern drüber überlegen ob's drei Euro zahlen - das heißt die haben eine Führung von jemanden der das gelernt hat ja - von ner Museumspädagogin. Meine Kinder - können's von mir ham - ich mein ich kann mir das schon aneignen aber ich bin keine professionelle Museumspädagogin. Is schon einmal unfair ja. Ahm - und - - zusätzlich is es für manche glaub ich nicht verständ-

lich dass es für manche Familien - ich mein das sind natürlich Härtefälle - aber für manche Härtefälle vier Euro Thema sind ja. Wenn ma 16 Kinder hat sind vier Euro - das geht nicht ja. oder vier Kinder - is auch schon - da gehen dann die drei älteren in die Schule - dort ist es ein Muss ja - oder ich weiß nicht wie die Schulen das lösen - und das kleinste Kindergartenkind wird zhaus glassen weil da kann man noch sparen - eher - weil da keine Pflicht ist bleibt's halt zuhause ja (Johanna, Z 142-154)

In Johannas Kindergartengruppe kommen die Kinder aus einkommensähnlichen Familien. Ihrer Meinung nach ist es ungerecht, dass „ihre“ Kinder bzw. Kinder aus Bezirken, in denen finanzielle Armut vermehrt vorkommt, bei zu kulturellem Kapital beitragenden Exkursionen benachteiligt sind.

Yasemin ist der Ansicht, dass Sprachreisen und meeresbiologische Wochen Aktivitäten sind, die zu Bildung beitragen, die aber mit großem finanziellen Aufwand verbunden sind und somit nur jenen Kindern und Jugendlichen zukommen, deren Eltern sich diese Bildungsaktivitäten auch leisten können (vgl. Yasemin, Z 249-255). Ebenfalls Susanne nimmt auf das Paradebeispiel der Sprachwochen Bezug:

„es muss einen Anspruch geben für Kinder - ah von Schul= und Bildungsveranstaltungen nicht ausgeschlossen zu werden weil ihre Eltern arm sind - ja. Ah - - der Klassiker sind diese Sprachreisen oder Auslandsaufenthalte - ja. Jetzt hast es vielleicht ins Gymnasium gschafft - oder auf die HAK ja - und kummst dort mit - aber diese Dinge - - ja - und was so - natürlich könnt ma sagen ja das is so ein Luxus aber das is das sind die Dinge die den Unterschied machen - ja - - (I: Ja.). - - Und - da muss aber dann der politische Wille da sein wirklich -wirklich ausgleichend zu sein ja. - - Also wenn - - wenn das was ich beim Auslandsaufenthalt ((lachend)) an Englisch oder Französisch oder Spanisch lern ja - dann auch a Rückwirkung auf meine Note hat ja - ahm - und ich kann mir das nicht leisten - ja - ah und dann is irgendwie jemand aus a'm wohlhabenden Haushalt der genauso - gut oder schlecht fürs Französische begabt is wie ich ja - und der wird aber a hoibs Jahr nach Frankreich gschickt ja - und dann reicht's für'n Einser oder Zweier - und i kann des net machn ja“ (Susanne, Z 211-223)

Auch wenn nur Laura die Bildungsarmut als solche anspricht, sind sich mehrere der Befragten darüber im Klaren, dass nicht jedes Kind Zugang zu Bildung hat und die Pädagoginnen sehen dahingehend auch Handlungsbedarf. Was sich die Interviewpartnerinnen in diesem Zusammenhang wünschen, wird im Unterkapitel „Gewünschte pädagogische Ansätze im Umgang mit Armut“ Thema sein.

7.1.4 Geistige Armut

In dieser und der darauffolgenden Unterkategorie werden zwei Armutsformen thematisiert, die nur kurz von den Befragten angesprochen wurden. Dennoch sollen auch diese nicht unberücksichtigt gelassen werden.

Johanna erwähnt die geistige Armut, beschreibt aber nicht, was damit gemeint ist (vgl. Johanna, Z 25). Auch Marianne spricht diese Armutsform an, geht allerdings auch nicht näher auf diese ein:

„Es gibt natürlich auch die Armut im Geiste - aber ((lachend)) da würden wir jetzt auf die religiöse Seite kommen und ich glaub das ist nicht das Ziel deiner Untersuchung.

I: - - Du - du kannst auch diese beschreiben - wenn du möchtest.

E: Ja - nein - das würde glaub ich jetzt zu weit führen (I: Ok)“ (Marianne, Z 26-30)

Thomas Müller beschäftigt sich in einem Kapitel seines Buches mit Armut im Zusammenhang mit dem Christentum (vgl. Müller 2008, S. 40ff). In diesem Sinne wird Armut nicht als „eine aufgezwungene Lebensgegebenheit, sondern als bewusst gewählte Lebensform“ (ebd., S. 40) verstanden und meint in der Umsetzung soviel wie „Teil haben‘ wie auch anderen einen ‚Teil zu geben‘. Eine solche Zueignung von Armut kann zu innerem Reichtum führen, weil sich ein bewusster, aber eben nur vordergründig verstandener, materieller Mangel zu einem Empfangen und Geben in Gemeinschaft wandelt“ (ebd.). Mit der geistigen Armut wird so etwas wie ein „Weg der inneren Reinigung [bezeichnet; Anm. d. Verf.], den die Menschen befolgen sollten, um Gott zu erkennen“ (ebd., S. 41). Hierfür wählt der Mensch bewusst eine „innere Armut“, womit er sich von gedanklichen Bindungen freimachen soll (vgl. ebd.). Auch wenn diese Definition möglicherweise Fragen aufwirft, würde eine intensivere Auseinandersetzung mit der geistigen Armut den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

7.1.5 Emotionale Armut

Wie auch bei der „geistigen Armut“ wird von den Befragten auch auf die emotionale Armut nur kurz eingegangen. Wieder sind es Marianne und Johanna, die diese Armutsform erwähnen.

Während Johanna nur erklärt, dass es eine emotionale Armut gibt (vgl. Johanna, Z 26), definiert Marianne auch ganz konkret, was sie selbst als emotionale Armut begreift:

„natürlich gibt es auch die - die emotionale Armut. Menschen die sich äh - - in ihren persönlichen - emotionalen Bereichen - die nicht im Stande sind Freude zu empfinden sondern eben immer diesen gleich bleibenden Level - auf der emotionalen Ebene (I: Mhm.) haben. (I: Mhm.) Die sich nicht freuen können - die auch nicht traurig sein können - - keine überdurchschnittlichen Empfindungen haben (I: Mhm.). Das würde ich auch als Armut bezeichnen“ (Marianne, Z 21-26)

Die Unfähigkeit Emotionen zu zeigen oder Emotionen überhaupt zuzulassen, kann im Sinne Mariannes als Armutsform eingestuft werden.

7.1.6 Innere Armut

Die Frage, ob es bereits eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der „inneren Armut“ gegeben hat, haben - bis auf eine Interviewpartnerin, nämlich Marianne - alle verneint. Dennoch haben alle Gesprächspartnerinnen versucht zu definieren bzw. zu interpretieren, was sie mit diesem Begriff verbinden. Die Antworten werden in dieser Unterkategorie wiedergegeben, zusammengefasst und erörtert.

Speziell in dieser Unterkategorie gibt es einige Parallelen zu den bisher dargestellten Armutformen. Die in der Unterkategorie „soziale Armut“ formulierte Dimension „*Fehlen von Liebe und Zuneigung*“ wird auch in dieser Unterkategorie zum Tragen kommen.

In diesem Sinne beschreibt Sarah die „innere Armut“ wie folgt:

„Ne innere Armut. Im Sinne von nicht materiell - sondern im Sinne von innerer Armut von - Dingen die man nicht materiell zukommen lassen kann wie zum Beispiel Liebe - Zuneigung - - wär jetzt meine Interpretation ja [...] Was auch mit Psyche wahrscheinlich zu tun hat“ (Sarah, Z 111-113; 118)

Bei dieser Interpretation von Sarah lässt sich eine Parallele zu Yasemins Verständnis von Armut erkennen. Yasemin ist, wie schon beschrieben, der Meinung, dass arm v. a. jene Menschen sind, die keine Liebe und Zärtlichkeiten innerhalb der Familie erfahren (Yasemin, Z 52-56). Sarahs und Yasemins Aussagen weisen Ähnlichkeiten betreffend der Wohlstandsverwahrlosung auf (vgl. Volkshilfe/SFS 2013, S. 20; Hofer 2003, S. 81f.). Auch Thomas Müller ist der Auffassung, dass die Wohlstandsverwahrlosung eine „innere Armut“ hervorrufen kann (vgl. Müller 2008, S. 39). Fehlt es an Zuwendung, Liebe und Achtung seitens der Eltern, während ihnen all das durch den Überfluss an Materiellem und Finanziellem ersetzt werden soll, hat das früher oder später Auswirkungen auf das Innere eines Menschen, „Kindsein verliert seine ureigene Wahrheit (Müller 2008, S. 69). Hofer (2003, S. 76), Zöllner (1994, S. 143ff) und Müller (2008, S. 69) weisen auf eine innere Verwahrlosung in Folge der Wohlstandsverwahrlosung hin. Müller nennt außerdem jene Kinder und Jugendlichen innerlich arm, „deren Leben von Lieblosigkeit geprägt, und frei von verlässlicher Zuwendung und emotionaler Wärme durch ihre direkten Bezugspersonen ist“ (Müller 2008, S. 39).

Yasemin sieht innerpsychische Konflikte als Ursache für „innere Armut“:

„Hmm innere Armut - klingt interessant ((lachend)). Ähm - - vielleicht hat das irgendwas ((räuspert sich)) - innere Armut - - - mh das kann man jetzt auch viel interpretieren - vielleicht ähm - innere Armut eben - dass man nichts mehr fühlt - oder - dass man ähm - so viele innerpsychische - äh - - mh Konflikte hat die man nicht mehr lösen kann so dass man innerlich leer wird - vielleicht. Oder ((lachend)) - es hat auf jeden Fall etwas mit der Psychoanalyse zu tun und mit inneren Konflikten - ja ich glaub - also ich würd meinen das sind - wenn man innere Konflikte - zu viele innere Konflikte“

te häufen sich an - man kann sie nicht mehr lösen und - ähm - - es entsteht eine Armut innerlich weil man nicht mehr weiß - was man fühlt - oder was man lösen kann. Es wird dann zu viel - dass man sich - dass man vielleicht das abwehrt - und es zu einer innerlichen - Armut kommt. Keine Ahnung - das wär meine Interpretation ((lachend))“ (Yasemin, Z 176-185)

Möglicherweise können solche innerpsychischen Spannungen durch den Konflikt zwischen äußerem Reichtum und innerer Anreicherung entstehen (vgl. Müller 2008, S. 39). Yasemin zeigt auf, dass es zu inneren Konflikten kommt, wenn man nicht mehr weiß, was man fühlt. Müller beschreibt, dass jene Kinder und Jugendliche innerlich arm sein könnten, „deren Lebensvollzüge immer wieder deshalb eindimensional bleiben, weil das Sein nicht gelingen kann, wenn das ‚Herz‘ zu sehr am Haben hängt“ (vgl. ebd.). Wenn man so sehr von materiellen Gütern und finanziellem Wohlstand abhängig ist, so wirkt sich dies vermutlich auch (negativ) auf die Gefühlswelt eines Menschen aus. Es soll keinesfalls unterstellt werden, dass Menschen, die materiell reich sind auch gleichfalls innerlich arm sind, es handelt sich hier lediglich um eine Interpretation.

Johanna erklärt im Interview, dass sie mit dem Begriff der „inneren Armut“ sozial verwahrloste Menschen assoziiert (vgl. Johanna, Z 217-218). Ferner sieht auch Marianne etwas Verbindendes zwischen innerer und sozialer Armut:

„Ja ich persönlich würde jetzt innere Armut mit der sozialen Armut - - mit dem sich arm fühlen - - was nicht unbedingt mit Geld zu tun hat - sondern - nach dem Motto ‚niemand liebt mich‘ oder ‚niemand kümmert sich um mich‘ - ‚ich bin arm dran‘ - - ‚ich kann nix‘ - ‚ich weiß nichts‘ - das wäre so eine für mich - ein mangelndes Selbstvertrauen bzw. keine Selbstbestätigung - und viele Menschen können das nicht aus sich ziehen. Viele Menschen brauchen da unbedingt die Bestätigung von außen um das zu verinnerlichen. Das ist natürlich bei Kindern schwierig - also Kinder können das aus sich selbst heraus glaub ich nicht lösen das Problem wenn sie sich arm fühlen. ‚Die Mama hat keine Zeit, ich bin arm, niemand ist da für mich‘. So würd ich das interpretieren“ (Marianne, Z 117-125)

Marianne versteht soziale Armut in ihrer Definition so, dass das Kind vom sozialen Umfeld (einschließlich der Familie) abhängig ist. Es benötigt Bestätigung, bekommt es diese nicht, kann „innere Armut“ entstehen. Auch hier könnte das Fehlen von verlässlicher Zuwendung eine Rolle spielen. Des Weiteren vermutet Müller, dass Kinder und Jugendliche innerlich arm sind, „denen es schwer fällt oder unmöglich ist, sich und anderen sozial ausgewogen wie emotional offen zu begegnen“ (Müller 2008, S. 39). Wer kein Selbstvertrauen hat und seinen eigenen Wert nicht zu schätzen weiß, wird auch Schwierigkeiten haben, seinen Mitmenschen offen zu begegnen.

Für Susanne geht die „innere Armut“ mit einer „innerlichen Selbstbeschränkung“ einher, mit dem, was man sich selbst zutraut und für sich selbst vorzustellen wagt (vgl. Susanne, Z 151-153).

Jennifer interpretiert diese Armutsform als Fehlen von psychischen und sozialen Ressourcen:

„naja vielleicht eben so wenn ma sagt äh ein Individuum äh verfügt über wenig Handlungsstrategien zum Beispiel in Krisenfällen - also so eine gewisse Armut an Ressourcen - also jetzt an psychischen Ressourcen mein ich. Das das würd mir jetzt spontan einfallen zu innerer Armut. So vielleicht auch ein Mangel an sozialen Kompetenzen - - ((lacht)) - ich hab von dem Begriff noch nie was gehört ja“ (Jennifer, Z 89-94)

Diese Auslegung Jennifers verknüpft Mariannes und Susannes Verständnis von „innerer Armut“. Unter psychischen Ressourcen könnte man mitunter so etwas wie Selbstvertrauen und Selbstachtung auffassen. Möglicherweise auch so etwas wie Selbstwirksamkeit oder Resilienz, als eine innere Widerstandsfähigkeit, gerade auch im Zusammenhang mit Krisenfällen (vgl. Jennifer, Z 91). Dass Resilienz eine Fähigkeit ist, welche „innerer Armut“ entgegenwirken kann bzw. ein Entstehen dieser verhindert, wurde schon erläutert. Müller gibt zu bedenken, dass „innere Armut“ bedeuten kann, dass keine Veränderungen mehr vollzogen werden können, man sozusagen Situationen ausgeliefert ist, „keine Alternativen mehr denken und leben“ (Müller 2008, S. 39) kann. Mariannes, Susannes und Jennifers Deutungen von „innerer Armut“ ähneln sich insofern, indem sie die Auffassung teilen, dass „innere Armut“ die Folge eines Mangels an psychischen Ressourcen sein kann. Bei Marianne sind es mangelndes Selbstvertrauen und fehlende Selbstbestätigung. Susanne nennt ebenfalls ein schwaches Selbstvertrauen und eine geringe Selbstwirksamkeit als Ursache.

Laura wertet „innere Armut“ als eine Armut im Hinblick auf Gefühle:

„also der Begriff innere Armut - - konkret sogt mir jetzt nix. I würd's - so definieren - ah dass man vielleicht - - äh einfach gefühlsmäßig arm ist weil das gibt's ja a. Hätt i jetzt gsagt ja. Aber - - der Begriff an sich so wie du ihn jetzt gsagt hast sagt mir jetzt persönlich nix.

I: Und wie genau meinst du gefühlsmäßig arm? Also kannst du da ein bisschen näher drauf eingehen - einfach nur interpretieren - wie du's

E: Gefühlsmäßig arm naja wenn ma - wenn einem die Empathie fehlt zum Beispiel. Wenn ma sie wenn ma nicht fähig ist seine Gefühle vielleicht auszudrücken. Wenn ma net in der Lage is - sich in den anderen reinzusetzen. Wenn ma si schwer tut - mit anderen umzugehen - zu fühlen wos - ma gspürt ja immer - oder - ja - woäß net - ich hab halt das Gefühl dass man spüren sollte wie's dem anderen vielleicht auch geht. Des würd i also als innere Armut bezeichnen. - - Jo - ob des stimmt weiß i net ((lachend))“ (Laura, Z 179-190)

„Innere Armut“ ist für Laura eine Armut an Gefühlen, besonders im Hinblick auf die Empathiefähigkeit und somit auch in gewisser Weise ein weiterer Zugang zur sozialen Armut. Laura formuliert soziale Armut selbst als die Schwierigkeit mit anderen Menschen umzugehen

und auf andere zu reagieren (vgl. Laura, Z 38-40). Müller nennt das „Arm-sein an Empathie“ als ein Resultat der Wohlstandsverwahrlosung (vgl. Müller 2008, S. 67). Laura wird vermutlich nicht unbedingt nur an wohlstandsverwahrloste Kinder und Jugendliche in ihrer Begriffsbestimmung von „innerer Armut“ gedacht haben. Möglicherweise wäre aber auch sie sich mit Müller insofern darüber einig, dass es innerlich armen Kindern und Jugendlichen „schwer fällt oder unmöglich ist, sich und anderen sozial ausgewogen wie emotional offen zu begegnen“ (vgl. ebd., S. 39).

Marianne erklärt, dass ihrer Erfahrung nach auch Misshandlung von Kindern zuhause zu „innerer Armut“ beitragen kann (Marianne, Z 190-191). Müller geht nicht konkret auf die physische Misshandlung als Ursache für „innere Armut“ ein. Da Müller die emotionale Vernachlässigung durch die Bezugspersonen als Anlass für das Entstehen von „innerer Armut“ anführt, kann, meines Erachtens nach, auch die körperliche Misshandlung eine „innere Armut“ hervorrufen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass „innere Armut“ für fast alle Interviewpartnerinnen, wenn überhaupt, nur ein sehr schwammiger Begriff ist und sie eher nichts theoretisch Fundiertes damit verbinden. Dennoch haben sich alle Befragten bemüht „innere Armut“ zu interpretieren bzw. zu definieren was sie damit assoziieren. Die Aussagen deckten sich teilweise mit den Ausführungen des Pädagogen Thomas Müller.

Diese Kernkategorie der persönlichen Konzepte von Armut umfasst sechs Unterkategorien. Die Trennung dieser Unterkategorien ist nicht ganz unproblematisch, da die Vorstellungen der Interviewpartnerinnen auch nicht immer eindeutig einer dieser Subkategorien zuzuordnen sind. Teilweise wurde daher mittels Dimensionen das Verhältnis dieser untereinander deutlich gemacht. Es soll klar gestellt werden, dass diese Zuordnung einerseits zwar notwendig scheint, um dieses Bündel an Vorstellungen zu strukturieren, andererseits ist diese Strukturierung auch nicht eindeutig befriedigend. Diese Schwierigkeit resultiert auch aus der Tatsache, dass die Armutsformen selbst in der Wissenschaft unterschiedlich definiert werden.

7.2 Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld

Welche Erfahrungen die Interviewpartnerinnen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld gemacht haben, ist Gegenstand dieser Kernkategorie. Dabei ist es auch in den einzelnen Subkategorien irrelevant, mit welcher Armutsform die Pädagoginnen konfrontiert wurden. Die Subkategorien setzen sich zusammen aus der wahrgenommenen Armut allgemein, den Handlungsstrategien im Umgang mit Armut seitens der befragten Pädagoginnen, den Reaktionen der

anderen Kinder, den Reaktionen der anderen PädagogInnen und den institutionellen Strategien im Umgang mit Armut.

Nun stehen die Interviewpartnerinnen als Pädagoginnen im Fokus.

7.2.1 Armut wahrnehmen

Die Interviewpartnerinnen erzählen von den verschiedensten Erfahrungen mit Armut. Es muss allerdings angemerkt werden, dass die Interviewpartnerinnen nicht immer sicher waren, ob es sich wirklich immer um von Armut betroffene Kinder und Jugendliche handelte oder sie die Situationen nur dementsprechend interpretierten. Diese Unklarheit bezog sich v. a. auf Situationen, in denen eine finanzielle Armut wahrgenommen wurde.

Laura sammelte bisher Erfahrungen mit finanzieller Armut und Bildungsarmut. Die Erfahrungen mit finanzieller Armut machte sie in Jobs, welche schon etwas länger zurück liegen. Im Rahmen dessen fuhr Laura mit Kindern auf Urlaub (vgl. Laura, Z 44-50). Eine Situation prägte sich hier besonders bei ihr ein:

„finanzielle Armut - ahm definitiv auf so einem Wirk=Turnus - weil einfach ah - da gibt's die - die ungeschriebene Regel wenn man auf Urlaub fährt - ein paar Unterhosen ein paar Socken und ein frisches Gewand für's nach Hause fahren wird dann immer im Koffer gelagert ja. - Und da gab's mal einen Turnus da gab's ein kleines Mädchen das hatte dann - mit - sag ich mal am dritten Tag am vierten Tag keine saubere - Kleidung mehr. Und das hat einfach gezeigt dass das schon finanziell wahrscheinlich nicht so gut gestellt ist - das Kind ja. - Das is ma sehr in Erinnerung geblieben - und wir haben dann versucht aus - allen möglichen Fundsachen irgendwie - - das Kind mehr oder weniger einzukleiden ja. Aber - welches Kind zieht dann auch wieder fremde Unterwäsche an - also das is natürlich auch eine große Hemmschwelle dann gewesen für das Kind“ (Laura, Z 61-70)

Das Schicksal dieses Mädchens hat Laura sichtlich getroffen. Ihr Hauptaugenmerk im Interview legt sie allerdings auf die Bildungsarmut. Ihre ersten Erfahrungen mit Bildungsarmut machte Laura im Rahmen einer Arbeitsstelle im Kindergarten (vgl. Laura, Z 52-56). Aber auch in ihrem Beruf als Hauptschullehrerin im 19. Bezirk erlebt sie Bildungsarmut. Ebenfalls hier nennt sie ein Beispiel und erzählt von der Mutter einer ihrer Schüler, die sich nicht dafür interessiert, dass ihr Sohn ein Nicht-genügend in Englisch bekommt:

„Also die Mutter kümmert sich absolut nicht um die schulischen Belange für ihr Kind. - Ahm - hot - mehr oder weniger mir dann am Telefon gesagt dass es ja nicht notwendig sei dass sie in die Schule kommt sie weiß ja eh dass ihr Kind schlecht is - ja. Worauf i geantwortet hab ,noja aber i würd Ihnen gerne a moi zeigen wo kann ma konkret mochn um dem Kind zu helfen und erm einen positiven Abschluss hier irgendwie - äh vermitteln zu können oder oder dass er das erreichen kann' ja - und - ah sie hat daraufhin gemeint - nein das wär überhaupt nicht notwendig - weil die Sachen die ich ihr ins Mitteilungsheft reinschreib die - äh unterschreibt sie eh - ah die nimmt sie zur Kenntnis - und dann hob i gfrogt ,wie geht's Ihnen damit?' ja - ,Sie bekommen da einen 5er mehr oder weniger zurück ja' also sie - ihr Kind bekommt den 5er zurück ,nehmen Sie das so zur Kennt-

nis - denken Sie sich eigentlich nix dabei oder was glauben Sie - ahh - wie wirkt sie des aus auf ihr Kind?' ja. - - Na hots gmeint - das is eigentlich net so das große Thema weil - er will eh Mechaniker werden und da is jo voikommen wurscht welche Noten das er hot und - - ahm - da hob i mi schon sehr gärgert drüber muss i sagen ja. Also ich hab eine Stunde lang mit der Mutter diskutiert“ (Laura, Z 97-111)

An dieser Schilderung wird deutlich, welche Auswirkungen Bildungsarmut haben und wie diese von Eltern(teilen) auf ihr/e Kind/er übertragen werden kann. Im Interview mit Laura wird deutlich, wie wichtig ihr das Thema Bildungsarmut ist, auch wenn es bei ihr in der Regel „nicht so das große Thema ist“ und auch wie machtlos sie sich fühlt, als Einzelne nicht viel dagegen unternehmen zu können bzw. ihre Bemühungen auch mal im Sand verlaufen (vgl. Laura, 76-78; Z 195-202). Dass Laura in einer katholischen Privatschule im 19. Bezirk Bildungsarmut bei Kindern bzw. deren Eltern erlebt, weicht von der Annahme ab, dass in erster Linie Kinder aus armutsgeprägten Haushalten von Bildungsarmut betroffen sind (vgl. Kampfshoff 2005, S. 220; BMASK 2013, S. 109f.). Doch auch Laura ist der Meinung, dass diese Problematik der Bildungsarmut in anderen, sozialschwächeren Bezirken größeres Thema ist als im 19. Bezirk (vgl. Laura, Z 79-88).

Marianne hat als jahrzehntelang ausübende Religionslehrerin zahlreiche Erfahrungen mit Armut gesammelt. Besonders viele mit finanzieller Armut. Insofern schildert sie eine Situation von einem Kind, welche ihr „immer in Erinnerung bleiben wird“; das Kind hatte zu Weihnachten keine Geschenke bekommen, weil dessen Mutter das Geld (noch) nicht hatte, um dem Kind etwas kaufen zu können (vgl. Marianne, Z 35-39). Auch am Fehlen einer Jause oder am Fehlen entsprechender Kleidung wurde die finanzielle Armut für Marianne sichtbar (vgl. Marianne, Z 46-47). Nicht nur finanzielle, sondern auch „innere“ Armut ist Marianne in ihrer pädagogischen Tätigkeit begegnet:

„ich hab auch an der KMS unterrichtet und zwar sogar in einer Privatschule wo man denkt dass Armut kein Thema ist - aber diese innere Armut von der du zuerst gesprochen hast ist sehr wohl oft ein großes Thema. Dieses sich verlassen fühlen da sie oft mit dem einfachen Wort ‚ich bin arm‘ ‚keiner kümmert sich um mich‘ - - abgearbeitet werden kann“ (Marianne, Z 142-146)

Mit dieser Behauptung Mariannes kann auch Thomas Müllers Annahme hervorgehoben werden, dass „innere Armut“ unabhängig vom finanziellen/materiellen Besitz eines Menschen ist. Wie in der letzten Kategorie der „inneren Armut“ schon darauf eingegangen wurde, kann Mariannes Erfahrung nach auch eine körperliche Misshandlung bei Kindern und Jugendlichen „innere Armut“ nach sich ziehen (vgl. Marianne, Z 190-191).

Jennifer arbeitete bisher meist in der Kinderbetreuung und hatte es, ihrer Aussage nach, kaum mit armen Kindern zu tun. Eine Situation spricht sie während des Interviews an, welche sich

im Rahmen einer Ferienbetreuung für das AMS ereignete. Bei dieser angesprochenen Begebenheit hatten einzelne Kinder eine sehr preisgünstige und nährstoffarme Jause mit, Jennifer interpretiert dies als ein Zeichen für finanzielle Armut (vgl. Jennifer, Z 47-53). Außerdem bemerkte sie in diesem Zusammenhang fehlende Zahnhygiene bei Kindern. Sie führt diese Tatsache auf minderwertige Lebensmittel zurück, die diese Kinder zu essen bekommen (vgl. Jennifer, Z 38-41).

Auch Susannes Erlebnisse mit Armut im pädagogischen Praxisfeld beschränken sich auf Einschränkungen finanzieller Art. Sie schildert, dass manche Eltern ihrer SchülerInnen Sozialhilfeempfänger sind und die dann von ihren Kindern und deren Lehrlingsentschädigung finanziell unterstützt werden müssen bzw. die Eltern einen Teil der Lehrlingsentschädigung an sich nehmen (vgl. Susanne, Z 48-58). Auch wenn SchülerInnen an Exkursionen nicht teilnehmen können, weil die Mittel dafür nicht vorhanden sind, wird deutlich, dass es einzelne Jugendliche gibt, die finanziell arm sind (vgl. Susanne, Z 58-62). Susanne spricht auch von einer Armut, welche Ergebnis schwieriger familiärer Verhältnisse ist. In diesem Sinne ist zwar das Elternhaus nicht von finanzieller Armut betroffen, aber die Situation im Elternhaus veranlasst die Jugendlichen dazu, dieses zu verlassen. In Folge dessen müssen die Jugendlichen dann in finanzieller Armut leben (vgl. Susanne, Z 62-71).

Ebenso Sarah berichtet von Erfahrungen, die auf finanziellen Mangel hindeuten:

„also man sieht's auch am Einkommen und an dem dadurch dass wir eine Ganztagsvolksschule sind und die Eltern noch extra zahlen müssen für Essen und Betreuung - gibt es auch die Spezialfälle die damit eben - Monate wenn nicht sogar Jahre hinten nach sind mit den Zahlungen. Daran merkt man es.“ (Sarah, Z 41-44)

„also ich muss schon sagen ich hab jetzt - bei mir in der Klasse schon ein Mädchen wo man merkt - ok sie hat jetzt öfter das selbe Leiberl an. Sie hat - was jetzt Lehrern auffällt - dass sie zum Beispiel das ganze Jahr lang die Winterjacke anhat - wenn wenn's kalt is - es gibt nicht diese Übergangsjacken diese Nuancen - Feinheiten einfach“ (Sarah, Z 61-64)

Trotz dieser beiden Beispiele, die Sarah in Bezug auf Erfahrungen mit finanzieller Armut anführt, ist sie davon überzeugt, dass es in ihrer Schule keine wirklichen sozialen „Extremfälle“ gibt oder sie zumindest nichts von solchen weiß (vgl. Sarah, Z 51-58).

Johanna, die als Kindergartenpädagogin arbeitet, spricht von Kindern, deren Eltern alle einer ähnlichen Einkommensschicht zuzuordnen sind (vgl. Johanna, Z 39-43; 52-56). Sie arbeitet in einem Kindergarten im 10. Bezirk und sieht sich hier in einem „Brennpunkt von Armut“ (vgl. Johanna, Z 31-39). Johanna schätzt, dass es in ihrer - auf das Einkommen der Eltern bezogen

eher homogenen - Kindergartengruppe circa fünf Kinder gibt, die stärker von finanzieller Armut betroffen sind als die anderen Kinder:

„von denen ich's auch weiß aus Erzählungen - wo's wirklich geht um ‚ich hab jetzt kein Geld um nen Fotografen zu bezahlen - wie schaut das aus - kann man da irgendwie einen‘ wie sagt man da halt ‚das einfach später zahlen auf Raten‘ oder wo ich's einfach merk wo die Kinder zuhause gelassen werden bei Museumsbesuchen oder bei Dingen die mehr kosten“ (Johanna, Z 58-62)

Neben den fehlenden finanziellen Ressourcen, um etwa die Bilder vom Fotografen zu bezahlen oder die Kinder an Ausflügen teilhaben zu lassen, wird der materielle Mangel für Johanna ebenso am Fehlen von (wetterfester) Kleidung offensichtlich (vgl. Johanna, Z 67-74).

Yasemin hingegen nimmt in ihrer Kindergartengruppe keinerlei materielle Armut wahr, sie berichtet, dass die Kinder bisher „gute Sachen an hatten“ (vgl. Yasemin, Z 73-75). Sie betont allerdings, dass wenn man Armut unabhängig vom Materiellen betrachtet, erkenne sie bei den Kindern ihrer Gruppe schon so etwas wie Armut. In diesem Zusammenhang spricht Yasemin von einem Fehlen an Liebe oder dem oft lieblosen Umgang durch die Eltern (vgl. Yasemin, Z 81). Dieser lieblose Umgang durch die Eltern äußert sich für die Befragte durch das Fokussieren der Defizite der Kinder und dem häufigen Kritisieren (vgl. Yasemin, Z 82-85). Für Yasemin wird Armut im pädagogischen Praxisfeld anhand des Fehlens einer guten Beziehung zwischen Eltern und deren Kindern sichtbar (vgl. Yasemin, Z 88-89). Sie schildert zwei Beispiele, in denen sie Spannungen zwischen Eltern und Kindern beobachten konnte:

„einmal hat eine Mutter ihr Kind abgeholt - ähm und das Kind - war glaub ich so in Euphorie - also es hat sich gefreut dass die Mutter - s ihn abholt hat - so dass es die Schuhe glaub ich irgendwie hingeschmissen hat und die Mutter hat ihn gleich so mit einem tödlichen Blick angeschaut so in der Art ‚na warte ab‘ und so - das konnt ich beobachten und - ganz schlimm auch eine Situation wo eine ein Kind ihrem Vater gesagt hat dass wir ihr - ähm ich glaube keine Socken geben wollten und er mich dann zur Rede stellen wollte ‚ja, stimmt das was meine Tochter sagt?‘ und ich hab gesagt ‚nein, sie hat das nicht mal verlangt von uns‘ und dann hat er ihr gesagt ‚warum lügst du? Du wirst schon sehen‘ so in der so - da dacht ich mir auch so OK=e - also ein Bisschen brutal (I: Mhm.). Ja aber das war bei einem Vater aber der is eh - bei uns so einer der ähm ein bisschen auffällt weil er eben - glaub ich auch eine Scheidung hinter sich hat und ein bisschen - ja ich weiß nicht auffällig ist bei uns ((lachend))“ (Yasemin, Z 92-102)

Yasemins Erfahrungen mit „Armut“ im pädagogischen Feld unterscheiden sich von denen der anderen Interviewpartnerinnen. Es lassen sich Yasemins Wahrnehmungen nicht so einfach konkret einer Armutsform zuordnen. Am ehesten kann man sie vermutlich noch als eine Form „innerer Armut“ interpretieren. Yasemin sieht eine spannungsreiche und eine von wenig Liebe gekennzeichnete Beziehung zwischen Eltern und Kind als Mangel seitens der Kinder. Diesen Kindern fehlt etwas im Vergleich zu anderen Kindern in Yasemins Kindergartengruppe. Nun sieht Yasemin nur kurze Interaktionen zwischen Eltern und Kindern und kann nicht mit

Sicherheit sagen, ob dieses Verhalten der Eltern eventuell Ausnahmen sind. Ferner vermutet sie, dass auch die übrigen Kinder ein solches „strenges“ Verhalten ihrer Eltern wohl gewohnt seien und sie deshalb auf solche Situationen nicht reagieren würden (vgl. Yasemin, Z 119-123). Es bleibt ungewiss, ob ein strenges und liebloses Verhalten von Eltern gegenüber ihren Kindern eine „innere Armut“ bei den betroffenen Kindern hervorrufen kann. Dennoch ist es möglich, dass auch im Sinne Müllers das ein oder andere Kind in Yasemins Gruppe von „innerer Armut“ betroffen sein könnte (vgl. Müller 2008, S. 39). Es lässt sich zusammenfassen, dass diese Erfahrungen Yasemins nicht selbstverständlich einer der beschriebenen Armutformen zuzuzählen sind, dennoch ist es Yasemins Auffassung, dass diese von ihr wahrgenommenen Situationen für eine Armut seitens der Kinder sprechen.

An den Berichten der Expertinnen wird deutlich, dass finanzielle Armut bei Kindern und Jugendlichen für PädagogInnen am ehesten

- an abgetragener, fehlender oder am häufigen Tragen derselben Kleidung,
 - mit dem Beantragen von Förderungen durch die Eltern,
 - an Zahlungsrückständen im Hinblick auf die Betreuung und die Verpflegung,
 - an fehlender oder minderwertiger Ernährung und deren Folgen auf die Gesundheit
 - oder auch an der Exklusion von Exkursionen
- sichtbar wird.

Bildungsarmut wird anhand Lauras Erfahrungen durch schlechte Leistungen der SchülerInnen erkennbar und dem damit einhergehenden Desinteresse der Eltern bezogen auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder.

„Innere Armut“ kann im Hinblick auf Mariannes Erfahrungen mit dem Gefühl alleine/verlassen zu sein oder/und der Erkenntnis „ich bin arm dran“ charakterisiert werden.

7.2.2 Handlungsstrategien

Wie die befragten Pädagoginnen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld tatsächlich umgehen, ist Thema dieser Unterkategorie. Teilweise überschneidet sich diese Subkategorie mit der Kategorie „Gewünschte pädagogische Ansätze im Umgang mit Armut“. Einige Pädagoginnen handeln aktuell nicht oder sehen auch keinen Anlass Maßnahmen zu setzen. Es wird in der letzten Kernkategorie erläutert, welche (pädagogischen) Ansätze in Bezug auf Armut (eben auch ihrerseits) wünschenswert wären.

Susanne bemüht sich darum das Thema Armut in den Schulstunden zu thematisieren und zeigt Möglichkeiten auf, um in dieser Lebenslage die Hilfe zu bekommen, die benötigt wird (vgl. Susanne, Z 75-85). Des Weiteren appelliert sie an die SchülerInnen sich nicht dafür zu genieren, wenn man sich in einer finanziellen Notlage befindet und um Unterstützung anzusuchen, wenn dies notwendig erscheint (vgl. Susanne, Z 75-85).

Johanna engagiert sich persönlich für die Kinder, die von finanzieller Armut betroffen sind und damit einhergehend Einschränkungen im Kindergarten-Alltag erleben. Die Kindergartenpädagogin setzt Handlungen, indem sie sich darum bemüht, möglichst alle Kinder an den gemeinsamen Aktivitäten teilhaben zu lassen:

- So kauft sie den Kindern aus eigener Tasche Handschuhe (vgl. Johanna, Z 68-72),
- stellt Foto-CDs am Ende des Jahres zusammen, damit auch die Eltern, die sich die professionellen Fotos vom externen Fotografen nicht leisten können, Erinnerungen von ihren Kindern haben (vgl. Johanna, Z 99-102)
- eignet sich Museumsinhalte an, um den Kindern bzw. deren Eltern eine kostenpflichtige Führung zu ersparen (vgl. Johanna, Z 144-148),
- hat den Kontakt zum Integrationshaus aufgenommen, um für eine Führung, die speziell für Kinder mit Migrationshintergrund interessant wäre, nach einer finanziellen Unterstützung zu fragen, damit auch wirklich alle Kinder daran teilhaben können (vgl. Johanna, Z 174-179)
- versucht die öffentlichen Verkehrsmittel für Ausflüge zu nutzen, anstatt einen Bus anzumieten (vgl. Johanna, Z 209-211)

An den Aktionen, die Johanna setzt, wird deutlich, dass sie versucht, individuelle Lösungen für die von materieller Armut betroffenen Kindern zu finden, ohne diesen Kindern das Gefühl zu geben „anders zu sein“. So passt sie beispielsweise die Exkursionen an die finanziellen Möglichkeiten der betroffenen Kinder an.

Jennifer berichtet von keinen Handlungsstrategien, die sie bisher setzte. Bis auf eine ungesunde Jause gab es für Jennifer auch keine Anzeichen für eine finanzielle Armut und sie ist zudem nicht sicher, ob eine solche Jause in den konkreten Fällen tatsächlich auf Armut hinweist oder ob dies nur ihre eigene Interpretation ist.

Marianne engagierte sich persönlich für die Kinder, die unter der Armut ihrer Familie litten und sie hat die Armut laut eigener Aussage auch immer sehr betroffen gemacht (vgl. Marian-

ne, Z 59-60). Marianne handelte, indem sie dem Kind, welches keine Weihnachtsgeschenke bekam, weil die Mutter kein Geld hatte, selbst Pakete mit Geschenken, die ihren eigenen Kinder/Enkelkinder zugeordnet waren, brachte (vgl. Marianne, Z 35-45). Auch nahm sie zusammen mit ihren SchülerInnen an Aktionen teil, die materiell arme Familien unterstützte und brachte ihnen Essenspakete und anderes (vgl. Marianne, Z 50-55). Marianne agierte immer sofort, wenn sie merkte, „dass jemand nicht das Nötigste hat. Und es hat auch Zeiten gegeben wo ich zwei Frühstücke mitgenommen hab - damit ein Kind - oder wir haben gemeinsam in der ersten Stunde gemeinsam gefrühstückt damit genug da ist weil ich wusste dass viele Kinder einfach nur so nicht frühstücken aber ich wusste auch dass es Kinder gibt die nichts bekommen haben“ (Marianne, Z 61-65). Ebenfalls in Bezug auf „innere Armut“ handelte Marianne, bemühte sich die Kinder zu stärken und ihnen auch klar zu machen, dass z. B. niemand sie schlagen darf (vgl. Marianne, Z 191-200).

Als Laura noch im Sozialbereich tätig war, reagierte sie auf die materielle Armut eines Mädchens, welches nicht genügend Kleidung für den gesamten Urlaubsaufenthalt mit hatte. Laura und die anderen PädagogInnen suchten aus den gesammelten Fundsachen passende Kleidung für das Mädchen, um es einzukleiden (vgl. Laura, Z 61-68). In Bezug auf Bildungsarmut bemühte sie sich, wie bereits darauf eingegangen, die Mutter eines Schülers zu motivieren, sich für die schulischen Belange des eigenen Kindes mehr zu interessieren (vgl. Laura, Z 94-118).

Yasemin, die in ihrer Kindergartengruppe spannungsreiche Situationen zwischen Eltern und Kindern beobachtet, gibt zu, dass sie meist nicht handelt, sondern nur schockiert zuschaut (vgl. Yasemin, Z 106-107).

„Und im Nachhinein ärger ich mich dann eigentlich warum ich nix gesagt hab - dass das eben nicht geht und so weil ich ja doch eine pädagogische Verantwortung trage und eigentlich den Eltern sagen sollte ‚ja - so geht das nicht. Das bringt keinen Sinn wenn man brutal - erzieht‘ oder was auch immer. Aber in der Situation merk ich schon dass ich sehr sehr ängstlich bin - ich hab Angst dass die Eltern mir sagen ‚Sie haben sich nicht einzumischen bei meinem Kind‘ oder ‚das ist mein Kind - ich kann machen was ich will‘ aber trotzdem muss ich als Pädagogin eigentlich was sagen - aber im Nachhinein ärger ich mich dann eh so aber in der Situation kann ich glaub ich nix sagen - da bin ich eher so eine die schockiert ist und nix sagen kann. Ja - leider ((lachend))“ (Yasemin, Z 107-115)

Dass Yasemin nicht handelt, wenn die Eltern mit ihren Kinder schimpfen oder ihnen drohen, könnte auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass Yasemin zum Zeitpunkt des Interviews erst drei Monate in dem Kindergarten tätig und noch etwas ängstlicher und unsicher war, möglicherweise auch Angst hatte, den Job zu verlieren, wenn sie einem Elternteil oder sogar mehreren Eltern ihre Meinung sagt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wo man hier die Grenze

zieht und ob es überhaupt Aufgabe der Pädagogin wäre, den Eltern mitzuteilen, dass sie sich im Ton vergreifen und die Kinder nicht so tadeln dürfen.

Sarah nennt in Bezug auf finanzielle Armut die Hemmschwelle, die Eltern der betroffenen Kinder anzusprechen:

„dann ist es schon auch immer diese Hemmschwelle dass man quasi Eltern darauf anspricht. Weil wir hatten dann auch den Fall dass in einer anderen Klasse - hat es dann eine Mutter bemerkt dass ein Kind - das da hat er mich eigentlich darauf angesprochen dass ein Kind in meiner Klasse öfter das selbe K_ T=Shirt anhat und ob ich nicht mal die Eltern fragen könnte ob ich nicht - also ob sie ihr ihnen quasi Kleidung geben soll. Und das ist dann doch so eine Hemmschwelle (I: Mhm.) - dass man da die Eltern drauf anspricht ‚Entschuldigung Ihr Kind hat anscheinend immer das selbe an‘ - also - dass das mit diesen - dass da ich glaub dass man da zu wenig - vielleicht ist das auch nur bei uns im Bezirk so - dass man da eigentlich zu wenig Erfahrung damit hat - dass man nicht ganz genau weiß wie damit umgegangen werden soll“ (Sarah, Z 82-91)

Die Hemmschwellen, die Yasemin wie auch Sarah nennen, scheinen den möglichen Handlungsstrategien in Bezug auf Armut zeitweise im Weg zu stehen.

7.2.3 Reaktionen der anderen Kinder

Die Ansichten zu den Reaktionen der anderen Kinder und Jugendlichen beziehen sich, außer bei Yasemin, auf Kinder, die materiell/finanziell benachteiligt sind.

Laura berichtet, dass die Kinder, mit denen sie zusammen auf Urlaub gefahren ist, nicht auf die Armut von den betroffenen Kindern reagiert haben. Einerseits liegt das Laura zufolge an der relativ kurzen Zeitspanne, welche die Kinder in einem solchen Urlaub zusammen verbringen und es den anderen Kindern möglicherweise gar nicht auffällt, dass einem Kind etwas fehlt (wären sie ein ganzes Schuljahr beieinander würden sie evtl. eher darauf ansprechen). Andererseits, so vermutet Laura, ist es den Kindern „wurscht“, ob jemand arm oder reich ist (vgl. Laura, Z 124-130). Sie nimmt an, dass es die Eltern sind, die auf Äußerlichkeiten achten und auf Armut reagieren würden (vgl. Laura, Z 130-132). Die Erwachsenen denken materialistisch und erziehen den Kindern eine solche Denkweise erst an. Kinder selbst sind offen und legen mehr Wert auf das Miteinander anstatt auf das Aussehen eines anderen Kindes oder auf das, was ein Kind an Gütern besitzt (vgl. Laura, Z 131-135).

Sarah erklärt, dass die Kinder in ihrer Klasse nicht wirklich auf das eine Mädchen reagieren, das von materieller Armut betroffen zu sein scheint und sich die Armut durch das häufige Tragen derselben Kleidung äußert. Sarah nimmt an, dass die anderen Kinder auf Armut reagieren bzw. diese bewusst wahrnehmen würden, wenn ein Kind ungepflegt wirkt, es an der

Körperpflege mangelt (vgl. Sarah, Z 66-69). Auch Sarah meint, wie Laura, dass es für die Kinder weniger von Bedeutung ist, welche Sachen ein Kind trägt - viel wichtiger ist es, wie sich ein Kind verhält, ob es z. B. sportlich oder lustig ist und so am Klassenverband teilhat (vgl. Sarah, Z 69-72).

Marianne vertritt die Meinung, dass Kinder, die nicht selbst von Armut betroffen sind, sich nicht wirklich vorstellen können, was es heißt, arm zu sein und z. B. daheim einen leeren Kühlschrank vorzufinden (vgl. Marianne, Z 70-72).

„Und äh die können sich das überhaupt nicht vorstellen. Die realisieren das nicht - die teilen automatisch - und wenn wir gemeinsam gefrühstückt haben war das ja nie so ge - timet dass die Kinder merken dass da einer nix hat. Aber Kinder haben - also meine Kinder haben da nie reagiert mit irgendeinem ‚bauh ich hab eh alles - du bist aber wirklich arm‘. Das Wort arm kommt im Kindersprachegebrauch - kam im Kindersprachegebrauch in meinem () eigentlich überhaupt nicht vor. Diese soziale Armut. Die sagen höchstens ‚der hat das nicht‘ (I: Mhm.). Aber die sagen nicht ‚der ist arm oder ‚die ist arm‘ (I: Mhm.). Das kann i mi net erinnern.

I: Also im Grunde haben sie dann nicht wirklich reagiert?

E: - - Es ist für sie selbstverständlich dass wenn sie merken dass einer was nicht hat - also meinen Kindern war das selbstverständlich dass ein - wenn einer was nicht hat dass man dem das gibt (I: Mhm.). Oder teilt - - oder was mitbringt (I: Mhm.). Das war für mich - in meiner Gruppe immer selbstverständlich“ (Marianne, Z 74-86)

Auch an diesem Beispiel wird deutlich, dass Kinder von Grund auf offen sind und nicht negativ auf Armut reagieren. Wenn Kinder Armut überhaupt wahrnehmen, reagieren sie nicht mit Spott, Ablehnung oder mit Zuschreibungen - sie teilen und geben dem von Armut betroffenen Kind z. B. etwas von der eigenen Jause ab.

Auch Johanna hat die Erfahrung gemacht, dass Kinder, die nicht selbst in Armut aufwachsen, keine wirklichen Vorstellungen über finanzielle Notsituationen bzw. deren Auswirkungen haben. Für die von Armut betroffenen Kinder ist es mitunter schwierig bei gemeinsamen Aktivitäten zurückzubleiben, weil die Eltern kein Geld haben, um die Exkursion zu bezahlen (vgl. Joahanna, Z 109-117). Gleichermäßen sind Kinder, die in Armut leben, stolz, wenn sie wissen, dass die „Mama“ etwas zahlen konnte (vgl. Johanna, 119-122). Johanna berichtet, dass die anderen Kinder oftmals nicht einmal wissen, dass Ausflüge etwas kosten und es für sie selbstverständlich ist, daran teilzunehmen (vgl. Johanna, Z 122-126).

An den dargelegten Ausführungen der Interviewpartnerinnen zeichnen sich folgende Wahrnehmungen ab:

- Begünstigte Kinder haben kaum eine Vorstellung davon, was es heißt, arm zu sein,

- vermutlich reagieren sie aus diesem Grund auch kaum auf Armut und wenn sie reagieren, dann keinesfalls negativ; wenn sie merken, dass ein Kind etwas nicht hat, teilen sie mit ihm,
- für die Kinder zählt nicht das Äußere, sondern vorrangig, ob und wie sich das Kind an der Gemeinschaft in der Klasse/im Kindergarten etc. beteiligt.

Die Annahme von Laura, dass die Erwachsenen den Kindern ein materialistisches, auf Äußerlichkeiten ausgerichtetes Denken anerziehen, spiegelt sich auch im Interview mit Yasemin wider. Yasemin spricht von einem tief verankerten Materialismus, der westliche Gesellschaftstypen, wie in Österreich üblich, beherrscht (vgl. Yasemin, Z 285-286).

Die Gesellschaft schließt die „Armen“ aus, erklärt sie zu den „Überflüssigen“, wie Müller es auch in Anlehnung an Zygmunt Baumann beschreibt (vgl. Müller 2008, S. 16ff).

Auch wenn diese Masterthesis auf keinen Fall die primäre Absicht hat, postmoderne Gesellschaften oder die Gesellschaft generell zu kritisieren, muss dennoch ins Bewusstsein gerufen werden, dass Kinder im Allgemeinen - so geht es aus den Interviews hervor - im Gegensatz zu Erwachsenen offen und inkludierend agieren, sobald sie ein von materieller Armut betroffenes Kind als solches wahrnehmen.

7.2.4 Reaktionen der anderen PädagogInnen

Zwar nehmen bloß zwei Interviewpartnerinnen Bezug auf die anderen PädagogInnen, dennoch erscheint es wichtig auch diese wenigen Reaktionen zu beleuchten.

Sarah berichtet, dass bei der Beantragung von Förderungen (z. B. für die Schullandwoche) durch die Eltern der Schüler häufig mit Skepsis seitens der LehrerInnen reagiert wird (vgl. Sarah, Z 76-78). Die LehrerInnen sind erstmals misstrauisch und hinterfragen, ob es sich wirklich um einen Fall von finanzieller Armut handelt oder die Eltern „das nur finanziert haben“ (vgl. Sarah, Z 79-89) wollen.

Dass die PädagogInnen skeptisch sind könnte evtl. auch daran liegen, dass es eher selten Fälle finanzieller Armut in Sarahs Schule gibt und die LehrerInnen aus diesem Grund zuerst genau schauen, ob es sich um einen echten Armutsfall handelt.

In Johannes Kindergarten antworten die anderen KindergärtnerInnen nicht selten mit Unverständnis gegenüber den von materieller Armut betroffenen Kindern:

„Und dann gibt's halt einfach so Meinungen die reinkommen - dann is die Diskussion ja - zum Beispiel sagen dann - halt Pädagoginnen ‚ja aber wenn ich jetzt nur die billigen Sachen aussuch für

die Kinder oder die wenig kosten - wie kommen die Kinder dazu die sich's leisten können und die Eltern dass wir dieses Angebot nicht zur Verfügung stellen' [...] Also quasi wieso müssen die - auf auf's Eislaufen verzichten - - ahm - nur weil manche nicht mitgehen können“ (Johanna, Z 130-136)

Wenn Laura sich darum bemüht Aktivitäten zu organisieren, die sich alle Eltern für ihre Kinder leisten können, stößt sie oftmals auf Widerstand vonseiten der anderen PädagogInnen (vgl. Johanna, Z 85-86):

„Und dann natürlich sind auch diese subjektiven Kommentare wie ‚na rauchen können die Eltern ja auch - dann werden's vier Euro haben' von Kolleginnen. Und - auch das hat meiner Meinung nach eine Berechtigung zu sprechen - nur - ich sag dann immer ‚das Kind hat sich aber die Mutter nicht ausgesucht - das Kind kann nix dafür' - ja (I: Mhm.). Und - ahm=e - es stimmt aus einer gewissen logischen Überlegung ja - dass sie eigentlich das ihrem Kind - reinzugeben hat und nicht die Zigaretten kaufen aber es ist nun einmal so und ich kann die Eltern - nicht verändern im Sinne von - ja da muss ich Elternarbeit - ich mein das übersteigt meine meine wie soll ich sagen auch meine Profession dass ich jetzt die Eltern - anweise wie viel sie rauch_ zu rauchen - rauchen zu haben. Ich kann nur versuchen eben - zu schauen wie lös ich das Problem für dieses Kind jetzt (I: Mhm.)“ (Johanna, Z 164-173)

Johanna macht im Interview und auch in ihrer pädagogischen Arbeit deutlich, dass es nicht ihre Aufgabe ist, die Eltern zu belehren, auch wenn sie selbst die Meinung ihrer kritischeren KollegInnen nachvollziehen kann. Die Kinder stehen im Vordergrund und deshalb sieht es Johanna als erforderlich, ihnen allen gerecht zu werden. Sie versucht somit immer Angebote zu machen, die möglichst allen Kindern zugutekommen, auch wenn das für die Kinder, deren Eltern mehr Geld zur Verfügung haben, bedeutet, Einschränkungen zu machen. Johanna nimmt dies in Kauf. Sie ist der Ansicht, es ist besser alle Kinder können an einer Aktivität teilhaben und sie nutzen, beispielsweise die öffentlichen Verkehrsmitteln anstatt einen angemieteten Bus, aber dafür wird auch niemand zurückgelassen. Es wirkt so als stehe für Johanna trotz der Einsparungen, die sie für die Kinder trifft, der Spaß und eine interessante, gemeinsame Zeit für alle ihre Schützlinge im Vordergrund.

Trotz der Tatsache, dass Johanna in einem Kindergarten im 10. Bezirk tätig ist und sie behauptet in einem „Armenviertel“ Wiens zu arbeiten, haben die anderen PädagogInnen kein Verständnis dafür, warum auf Kosten der Mehrheit Rücksicht auf die einzelnen, (stärker) von materieller Armut betroffenen Kinder Rücksicht genommen werden soll. Johanna erklärt, dass diese Einstellung der anderen PädagogInnen ihrer Ansicht nach aus dem fehlenden Bewusstsein resultiert (vgl. Johanna, Z 156-158), sie entweder die Armut der Einzelnen als nicht so schlimm ansehen oder sie diese auch einfach nicht wahrhaben wollen.

7.2.5 Institutionelle Strategien im Umgang mit Armut

In der Berufsschule, in welcher Susanne tätig ist, gibt es diverse Unterstützungsangebote, die den SchülerInnen zugutekommen, wenn sie sich in Problemlagen befinden, so auch in finanziellen Notlagen. Es gibt u. a. ein Nothilfeprogramm „wenn Schüler wirklich in arge finanzielle Schwierigkeiten kommen - dass sie bei uns - wir ham ein ein Schulverein - dass sie bei uns ahm - um Unterstützung ansuchen könne“ (Susanne, Z 82-84). Des Weiteren gibt es einen Sozialpädagogen, zwei Beratungslehreinnen und sogar eine Juristin, welche die SchülerInnen in ihren individuellen Situationen kostenlos beraten (vgl. Susanne, Z 93-96). Ebenso gibt es die Möglichkeit einer kostenlosen Nachhilfe, wobei diese nicht von „anderen Stunden abgezwick“ (Susanne, Z 99), sondern über den Kultur- und Sportverein und den Schulverein zur Verfügung gestellt wird (vgl. Susanne, Z 100). Seit kurzem gibt es an Berufsschulen auch ein bestimmtes Kontingent an unentgeltlicher Psychotherapie (vgl. Susanne, Z 101). Ebenfalls hat Susannes Berufsschule ein Übereinkommen mit der Schuldnerberatung (vgl. Susanne, Z 103). Dieses ermöglicht den Jugendlichen sofort einen Termin bei der Schuldnerberatung zu erhalten, wenn sie einen benötigen, und müssen somit nicht ein halbes bis dreiviertel Jahr auf einen Termin warten (vgl. Susanne, Z 104-106).

An Susannes Berufsschule gibt es zahlreiche institutionelle Angebote, die Jugendlichen in unterschiedlichsten Lebenslagen Hilfestellung bieten. Gerade für Berufsschulen scheinen solche Programme von Bedeutung zu sein, da (natürlich nicht ausschließlich) sozialschwächere oder/und bildungsarme Jugendliche oftmals eine Lehre beginnen. Insofern sind Personen, die „nur“ einer Lehre abgeschlossen haben, fast dreimal so häufig armuts- und ausgrenzunggefährdet wie Personen mit Maturaabschluss (vgl. BMASK 2011, S. 25).

Marianne nennt die finanziellen Förderungen betreffend den institutionellen Strategien im Umgang mit Armut. Wenn ein Kind an einer Schulveranstaltung nicht teilnehmen kann, weil den Erziehungsberechtigten das Geld dafür fehlt, wird normalerweise automatisch der Elternverein ersucht, einen Teil zu finanzieren (vgl. Marianne, Z 89-91). Auch machen die LehrerInnen oder die DirektorInnen die Eltern darauf aufmerksam, dass es von der Stadt Wien Förderungen gibt, um welche man ansuchen kann (vgl. Marianne, Z 91-93).

Jennifer sind keine institutionellen Strategien bekannt, die zum Tragen kommen, wenn in der Institution, in der sie arbeitet, Fälle von finanzieller Armut bekannt werden würden. Das liegt Jennifer zufolge daran, dass der Erziehungsauftrag nur im Sinne einer Ferienbetreuung stattfindet und somit nur von kurzer Dauer ist (vgl. Jennifer, Z 76-79).

In Johanna's Kindergarten gibt es ebenfalls keine institutionellen Strategien im Umgang mit Armut, vielmehr ist es so, dass „eigentlich jede Pädagogin ihr eigenes Süppchen kocht“ (Johanna, Z 130). Da es keine institutionellen Strategien gibt, die man umsetzt, wenn deutlich wird, dass ein Kind, in welchem Ausmaß auch immer, von Armut betroffen ist, versucht (wie in Kapitel 7.2.2 dargestellt) Johanna autonom auf die Kinder und ihre Situation einzugehen.

Da in Yasemin's Kindergarten finanzielle Armut bisher kein Thema war, gibt es auch keine institutionellen Strategien, wie damit umgegangen wird, wenn Armut offensichtlich werden würde (vgl. Yasemin, Z 126-140).

Laura erwähnt die finanziellen Förderungen der Stadt Wien in Hinblick auf die institutionellen Strategien (vgl. Laura, Z 146-15). Allerdings können Förderungen der Stadt Wien, meines Erachtens, nicht wirklich als institutionelle Maßnahmen angesehen werden; die Angelegenheit wird schließlich nicht von der Schule behandelt. Allerdings nennt auch Laura ein Beispiel, bei welchem das Schulgeld von den Eltern eines Schülers schon ein halbes Jahr nicht bezahlt wurde. Hier handelt der Schulerhalter, wie Laura vermutet, im Sinne des Schülers, denn dieser steht kurz vor dem Schulabschluss (vgl. Laura, Z 151-162).

Laura erklärt, dass finanzielle Armut eher selten bei ihnen an der Schule vorkommt, da es sich um eine Privatschule handelt - auch hier besteht für sie das „Problem“ darin, dass sich eben schon viele Eltern keine Privatschule für ihr Kind leisten können (vgl. Laura, Z 140-143).

Ebenfalls Sarah bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Förderungen und berichtet, dass es ihres Wissens nach sonst keine Strategien gibt, wie man beispielsweise mit Eltern oder den Kindern, die in Armut leben, als LehrerIn umgehen soll (vgl. Sarah, Z 93-101).

7.3 Armut als wissenschaftliches Thema

Im Zentrum dieser Kategorie steht die Armut als wissenschaftliches Thema. Es geht hierbei darum, aufzuzeigen, ob und inwiefern sich die Studierenden mit dem Thema auseinandersetzen (Kapitel 7.3.1) und auch, ob sie eine Verankerung des Armutsthemas im Studienplan wünschenswert oder sogar erforderlich finden (Kapitel 7.3.2).

In dieser Kategorie sind die Interviewpartnerinnen als Studierende im Blickpunkt.

7.3.1 Verknüpfung von Armut als wissenschaftliches Thema mit eigenen Erfahrungen

Fünf der befragten Studierenden haben sich im Rahmen des Bildungswissenschaftsstudiums nicht mit Armut auseinandergesetzt, teils aus mangelndem Interesse (vgl. Jennifer, Z 82-85) oder auch weil im bisherigen Studienverlauf nichts dazu angeboten wurde (vgl. Laura, Z 165-170). Auch im Selbststudium haben die Studierenden sich nichts dazu angeeignet.

Susanne wie auch Yasemin ist das Thema im Bachelor-Studium begegnet. Da die beiden Gesprächspartnerinnen das Thema Armut als Gegenstand im Studium mit eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen, soll nun auch diese Verknüpfung im Vordergrund stehen.

Susanne begegnete im ersten Studiensemester das Thema „Vererbung von sozialem Status und Bildung“ (vgl. hierzu Kapitel 3.2). In einem späteren Semester belegte sie ein Seminar mit dem Fokus auf „soziale Ungleichheit“ (vgl. Susanne Z 113-119). Auch wenn ihr, so scheint es, Armut nicht direkt als eigenständiger Inhalt im Studium begegnet ist, kann die Vererbung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit als Unterthema der Armut angesehen werden. Man könnte meinen, es geht hier auch um die Vererbung von Armut, denn soziale Ungleichheiten können gleichzeitig Ursache wie Resultat von Armut sein.

Interessant findet Susanne an dem Thema der sozialen Ungleichheit, wie diese (evtl. auch unbewusst) von LehrerInnen fortgesetzt wird, da sie in einem bestimmten Raster denken (vgl. Susanne, Z 123-128). Ebenso fände Susanne es spannend, zu erfahren, wie es einzelne SchülerInnen schaffen, diese Segregation zu durchbrechen (vgl. Susanne, Z 128-132). Aus eigener Erfahrung weiß Susanne, dass es junge Menschen gibt, denen es möglich ist den Bildungsaufstieg zu schaffen:

„Ahm - das war nämlich eh - - das war total lustig ((lachend)) - weil gerade bei der Professorin B im im - in dem Proseminar - hab ich ein Mädchen gesehen - hab ma denkt die kenn ich von mir ja () - - und wir ham uns - da war dann auch die Vorstellungsrunde - und sie is dann nachher zu mir gekommen und hat gsagt - ‚Ge du bist die Berufsschullehrerin‘ - hab i gsagt ‚Warst du bei den Bürokaufleuten?‘ hab i gsagt ‚ja da unterricht i‘ hab i gsagt ‚na dann weiß i woher i die kenn‘ - ja. Also das war a ehemalige Schülerin von uns - die i net gehabt hab aber - aber i - ich hab dann das Gsicht - also sie hat ma dann auch gsagt welche Lehrer ghabt hat (I: Mhm.). - Und die hat des gschafft - ja. Also die hat - hat sozusagen nach ihrer Lehre durch - über die Schiene Berufsmatura - die äh die die Hochschulreife erlangt und - hat dann offensichtlich auch ah ahm - Bildungswissenschaften studiert. Also die is früher fertig als ich - weil das war für sie irgendwie eines der letzten Seminare - ich glaub die hat irgendwie a schon die die Bachelorarbeiten alle gschrieben ja. - Und das hat mi dann total gfreut - ja - also - - ja - dass die den Weg gnommen hat“ (Susanne, Z 133-145).

Yasemin hat in den Einführungsvorlesungen im ersten Semester des Bachelorstudiums etwas zum Thema Armut gehört (vgl. Yasemin, Z 143-145). In dieser Lehrveranstaltung wurde von

rumänischen Waisenkindern berichtet, die in einem Kinderheim leben (vgl. Yasemin, Z 145-146). Die Vorlesung machte die Defizite dieser Kinder deutlich und fokussierte die Armut der Kinder in dem Heim (vgl. Yasemin, Z 146-148). Yasemin kritisiert dieses defizitorientierte Denken, denn ihrer Meinung nach sollte man sich darauf konzentrieren, was selbst materiell arme Menschen „besitzen“. Im Verständnis von Yasemin sind diese rumänischen Waisenkinder reich an Zusammenhalt und Hilfsbereitschaft gegenüber den älteren Personen (vgl. Yasemin, Z 158-164). Diese Sichtweise, die den immateriellen Besitz fokussiert, hat Yasemin durch ihre eigene Herkunft entwickelt:

„Weil es ist immer so spannend für mich zu beobachten - ähm - meine Familie kommt ja auch ursprünglich aus A-Land und immer wenn ich dort bin - natürlich sind die Leute ärmer als hier - aber die haben viel mehr Liebe viel mehr diesen Zusammenhalt diesen Familienzusammenhalt. Jeder ist für jeden da - wenn irgendwer was braucht sind sie füreinander da. Hier ist es ein Bisschen - ahm jeder ist - geht irgendwie seinen Weg - niemand hat Zeit mehr für die anderen oder wenn wer irgendwen braucht - - sind sie schon füreinander da aber ich weiß jetzt nicht ob - ob's diesen Zusammenhalt auch gäbe - auch wenn - Materielles nicht gibt oder oder auch wenn - ähm die Menschen nicht voneinander profitieren. Ich ich weiß nicht ob das nur meine Wahrnehmung ist aber ich hab ein Bisschen das Gefühl dass Leute die materiell - ähm was haben - irgendwie keinen Zusammenhalt haben. Und die die nix haben halten eher zusammen. Deswegen hab ich das auch von einer also bei der Vorlesung wo's um Armut ging - von einer ganz andern Perspektive betrachtet - für mich waren die nicht arm - materiell schon aber die waren die haben so zusammengehalten“ (Yasemin, Z 149-161).

Dennoch ist Yasemin davon überzeugt, dass es nicht schön ist in materieller Armut zu leben. Für die Kindergartenassistentin ist aber das Materielle zweitrangig, viel wichtiger sind Zusammenhalt und Liebe - wer das nicht hat, der ist wirklich arm (vgl. Yasemin, Z 164-169).

Yasemins Einstellung ähnelt jener Thomas Müllers über den materiellen Überfluss. Im Sinne Müllers Verständnis von „innerer Armut“ kann nicht nur die materielle Armut, sondern auch der materielle Reichtum als Mangel angesehen werden. Und zwar dann, wenn der materielle Überfluss verblendet und auf diese Weise Werte verloren gehen, Liebe und Zuneigung durch Materielles ersetzt werden (vgl. Wohlstandsverwahrlosung) oder/und man sich selbst und den Reichtum abschotten muss.

Johanna, die zwar keine Lehrveranstaltungen zum Gegenstand „Armut“ absolvierte, betont im Interview allerdings mehrmals, dass sie das bildungswissenschaftliche Studium allgemein reflexiver im Hinblick auf ihre Profession in der pädagogischen Praxis gemacht hat, gerade auch in Bezug auf Armut (vgl. Johanna, Z 102-103; Z 138-140; Z 192-194; Z 205-212).

7.3.2 Verankerung im Studienplan

Innerhalb dieser Subkategorie werden die Antworten der Interviewpartnerinnen auf die Frage, ob sie sich eine Verankerung des Themas Armut im Studienplan des Bildungswissenschaftsstudiums wünschen, dargelegt.

Laura sieht es als sehr wichtig an, dass man im Bildungswissenschaftsstudium Lehrveranstaltungen anbietet, die das Thema Armut aufgreifen (vgl. Laura, Z 222-224). Gerade auch deshalb, weil es eine Thematik ist, die auch in Zukunft von Bedeutung sein wird (vgl. Laura, Z 220-221).

Susanne ist davon überzeugt, dass sich die Armutsproblematik noch verschärfen wird und ihrer Meinung nach sollte man unbedingt Lehrveranstaltungen zum Thema Armut zur Verfügung stellen (vgl. Susanne, Z 240-243). Susanne findet es nebensächlich, in welchem Umfang man das Thema im Studienplan verankert, meint aber, die Biographieforschung und die Schulforschung wären jene Bereiche, in welchen entsprechende Lehrveranstaltungen inhaltlich am besten umgesetzt werden können (vgl. Susanne, Z 245-252). Auch wäre es ihrer Meinung nach interessant, mittels qualitativer Forschung einen Einblick in die finanziell armen Familien zu bekommen, herauszufinden, wie die Familien selbst die Armut erleben und somit familiennah zu forschen (vgl. Susanne, Z 254-262).

Sowohl im Rahmen der Biographieforschung wie auch in der Schulforschung und besonders auch im Bereich „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“ könnte eine Aufarbeitung sinnvoll sein. Während die Biographieforschung sich auf individuelle Erlebnisse und Erfahrungen mit Armut fokussieren könnte, wäre es möglich innerhalb des Bereichs der Schulforschung den Studierenden nahezubringen, wie der Armut innerhalb der Schule als Bildungsinstitution begegnet werden kann. Vorrangig wären in diesem Sinne die nähere Beschäftigung mit finanzieller, sozialer und Bildungsarmut. Für den Schwerpunkt „Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter“ im Bachelorstudium bzw. dem Mastermodul „Exklusion, Vielfalt und soziale Differenz“ gäbe es sicher verschiedene Möglichkeiten das Armutsthema aufzugreifen.

Sarah wünscht sich, dass Lehrveranstaltungen zum Themenbereich Armut für jene, die sich dahingehend vertiefen wollen, bereitgestellt werden (vgl. Sarah, Z 142-143). Sie gibt aber zu bedenken, dass man sich oftmals erst für ein Thema interessiert, wenn man in der Praxis damit konfrontiert wird (vgl. Sarah, Z 143-144). Sarah sieht Wahlfächer als eine Möglichkeit,

sich im Universitätsrahmen mit Armut auseinanderzusetzen, gleichzeitig wären auch Fortbildungen erstrebenswert, die speziell die Problematik im Kontext der Praxis aufgreifen (vgl. Sarah, Z 146-151). Außerdem wäre es nach Sarahs Vorstellung wünschenswert, ein Angebot an Lehrveranstaltungen zum Thema „innere Armut“ für Interessierte zu machen, denn gerade hier ist „mehr Aufklärung [,] mehr Informationsarbeit“ nötig (vgl. Sarah, Z 152-154).

Sarah ist die einzige Studierende, die es als wichtig erachtet, auch in Bezug auf „innere Armut“ Lehrveranstaltungen anzubieten. Da die Thematik „innere Armut“ bestenfalls als psychosoziale Folgen finanzieller Armut behandelt wird (vgl. Müller 2008, S. 10), wird ein Angebot an Seminaren zur „inneren Armut“, so wie Müller diese begreift, in nächster Zeit wohl kaum umgesetzt werden können.

Johanna nimmt einen Bedarf einer Verankerung im Studienplan wahr und meint die inhaltliche Auseinandersetzung mit Armut ließe sich am besten auf Seminarbasis umsetzen (vgl. Johanna, Z 257-263).

Yasemin betont die Bedeutung einer Verankerung im Studienplan, da ihres Erachtens Bildung und Armut in einer Wechselbeziehung stehen. Gerade auch eine Sensibilisierung für (angehende) LehrerInnen in Bezug auf Armut ist wichtig innerhalb des Bildungswissenschaftsstudiums (vgl. Yasemin, Z 272-283). Einerseits muss den PädagogInnen im Universitätskontext verdeutlicht werden, dass finanzielle Armut auch in Österreich vorhanden ist (vgl. Yasemin, Z 280-283) und andererseits haben PädagogInnen die Verantwortung, die jungen Menschen ebenso zu sensibilisieren (vgl. Yasemin, Z 272-276).

Jennifer ist gegen eine Verpflichtung der Bildungswissenschaft-Studierenden Lehrveranstaltungen im Zusammenhang mit Armut zu absolvieren (vgl. Jennifer, Z 116). Die Studierenden sollen selbst entscheiden dürfen, ob sich mit dem Thema Armut näher beschäftigen wollen, eine Verankerung im Studienplan ist für Jennifer nicht wünschenswert (vgl. Jennifer, Z 116-125).

Ebenso Marianne sieht keine Notwendigkeit dahingehend, dass sich Studierende im Rahmen des Bildungswissenschaftsstudiums verpflichtend mit Armut befassen müssen (vgl. Marianne, Z 176-182). Es ist Aufgabe der PädagogInnen sich selbst Wissen über Armut anzueignen (vgl. Marianne, Z 176-182). Wie man mit armen Menschen (besonders mit Kindern und Jugendlichen) umzugehen hat, wie man ihnen helfen kann und wie sozial man als Pädagoge/in

denkt und handelt, ist eine Charakterbildung und hat nichts mit der Wissenschaft zu tun (vgl. Marianne, 175-184).

7.4 Gewünschte pädagogische Ansätze im Umgang mit Armut

Unter dieser letzten Kategorie werden die geäußerten Ansätze betreffend des Umgangs mit armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Kontext subsumiert. Die Aussagen hierzu sind konkrete Wünsche, Vorschläge und Ideen, welche die Interviewpartnerinnen im Umgang mit Armut formulieren, andererseits beschreiben sie auch eigene Maßnahmen, die sie setzen würden, wenn sie in der pädagogischen Praxis mit Armut konfrontiert werden würden.

Hier sind schließlich beide Rollen, die der Studierenden und der Pädagogin, von Relevanz. Zugleich werden die Befragten in dieser Kategorie auch als „Alltagssubjekte“ angesprochen.

Johanna sieht einen Bedarf an kostenloser außerschulischer Bildung für alle Kinder unter 14 Jahren (vgl. Johanna, Z 233-234). Besonders wünschenswert wäre ihrer Ansicht nach mehr Informationsarbeit und Aufklärung bezüglich des Umgangs mit Armut in der Praxis (vgl. Johanna, Z 239-250). Da hätten wohl in erster Linie die Institutionen, in denen Armut ein Thema ist oder werden kann, die Pflicht, solche Aufklärung zu leisten und die PädagogInnen u. U. auch zu bestimmten Handlungsstrategien anzuleiten.

Sarah erklärt, „dass es immer mehr Möglichkeiten gibt - die Familien die in Armut leben zu unterstützen. Den Eindruck hab ich. Dass man einfach viel immer mehr diese Zugänge bekommt und - sich das auch immer mehr durchspricht. Was allerdings nicht ist - is eben dieser professionelle Umgang - mit den Familien. Da könnt ich jetzt - da gibt es sicher auch Hilfsorganisationen die - man konsultieren kann - aber ich glaube dass is - dass sich auch viele Pädagogen dann von dem nicht so betroffen fühlen. Also - die Frage ist ja auch ,ist es unser Problem?’ - quasi“ (Sarah, Z 126-132). Wünschenswert ist auch für Sarah eine Anleitung dahingehend, wie man professionell mit Armutsfällen, in Sarahs Beispiel in der Schule, umzugehen hat und besonders auch, wo man als Pädagoge/in die Grenzen zu ziehen hat (vgl. Sarah, Z 133-137).

Yasemin würde sich im Hinblick auf ihre Arbeit als Kindergartenassistentin wünschen, dass sofern ein Kind von finanzieller Armut betroffen ist, man sich an die finanzielle Situation des Kindes (dessen Eltern) anpasst, wenn man beispielsweise Ausflüge oder ähnliches organisiert (vgl. Yasemin, Z 214-220). Sie selbst würde so handeln. Mit einem solchen Vorgehen möchte

Yasemin verhindern, dass sich das betroffene Kind ausgeschlossen fühlt (vgl. Yasemin, Z 219-220).

Yasemin sieht die Aufgabe der Pädagogik darin, den Kindern Wissen über Armut zu vermitteln, ihnen aufzuzeigen, dass Armut etwas ist wofür man sich nicht schämen muss und man Menschen, die in Armut leben, unterstützen soll (vgl. Yasemin, Z 229-237). Dennoch ist es gemäß Yasemin die Gesellschaft, die sich ändern müsste, denn sie richtet sich nicht nach den Einzelnen, sondern grenzt den einzelnen, armen Menschen aus (vgl. Yasemin, Z 224-229). Eine Verantwortung der PädagogInnen liegt darin die Kinder, als die zukünftige Gesellschaft, zu „besseren“ Menschen zu erziehen, welche nicht ausschließend agieren (vgl. Yasemin, Z 240-244).

Wenn Jennifer den Verdacht hätte, dass ein Kind von Armut betroffen ist, würde sie zuerst mit den Eltern sprechen, um ganz sicher zu gehen, ob es sich hier wirklich um einen Armutsfall handelt (vgl. Jennifer, Z 103-104; 107-109). Erst wenn sich Jennifer sicher ist, dass das Kind armutsbedingt Einschränkungen erfährt, würde sie den Vorstand der jeweiligen Institution, in welcher der Armutsfall auftritt, informieren (vgl. Jennifer, Z 109-112). Auch das Jugendamt würde sie ggf., wohl abhängig vom Härtegrad, kontaktieren (vgl. Jennifer, Z 100-102).

Generell findet Susanne auch das Thema der Gleichberechtigung bzw. Chancengleichheit von großer Bedeutung, gerade auch innerhalb von Bildungsinstitutionen. Sie erklärt, dass auch junge Menschen, die in Armut leben, im Bildungsbereich nicht benachteiligt werden dürfen. Hier muss v. a. erforscht werden, welche Ressourcen notwendig sind, um diese Ungleichbehandlung zu verhindern (vgl. Susanne, Z 195-198). Diese *Chancenungleichheit* in verschiedensten Angelegenheiten haben ihren Ursprung allerdings häufig in der Gesellschaft und deshalb sieht Susanne hier auch Handlungsbedarf seitens der Politik (vgl. Susanne, Z 198-210). In diesem Sinne wünscht sich Susanne, dass Kinder „einen höheren Anspruch [...] auf Mindestsicherung“ (Susanne, Z 211) haben. Susanne erklärt, dass Kinder nicht von Schul- und Bildungsveranstaltungen ausgeschlossen werden dürfen, weil deren Eltern kein Geld haben diese zu finanzieren (vgl. Susanne, Z 211-213). Es wäre wichtig, dass jedes Kind an schulischen Sprachreisen/Auslandsaufenthalten teilnehmen oder auch einen Klavierunterricht oder die Fußballstunde besuchen kann, selbst wenn das Geld in der jeweiligen Familie nicht vorhanden ist (vgl. Susanne, Z 213-236). Sprachreisen z. B. tragen zur Bildung bei und es ist ungerecht, dass sich eine finanziell besser gestellte Familie diese leisten kann, während eine finanziell schlechter gestellte Familie keine monetären Mittel dafür zur Verfügung hat (vgl.

Susanne, Z 213-223). Schließlich kann sich eine solche Sprachreise auch auf den Bildungserfolg auswirken, ebenso wie die Klavierstunde und ähnliches auf das kulturelle Kapital und dieses in Folge auch auf den Bildungserfolg.

Laura ist der Meinung, dass man in punkto Bildungsarmut verpflichtende Fortbildungen für Eltern anbieten sollte (vgl. Laura, Z 195-199). In diesem Zusammenhang sollte man auch unterstützendes Personal (z. B. PsychologInnen) an Schulen anstellen, diese können dann professionell Hilfestellung leisten wenn, so wie im Fall Lauras, Eltern nicht einsehen, weshalb sie das Kind in Schulangelegenheiten motivieren und unterstützen sollen (vgl. Laura, Z 199-202). Was die „innere Armut“ betrifft, worunter Laura etwas wie eine Armut an Gefühlen versteht, können hauptsächlich die Eltern durch die Erziehung eine solche Armut verhindern (vgl. Laura, Z 202-205). Mit finanzieller Armut hat Laura wenig Erfahrungen gemacht, sie nimmt an, dass durch finanzielle Förderungen hier am meisten bewirkt werden kann (vgl. Laura, Z 205-206). Sozialer Armut kann mit Fortbildungsmaßnahmen begegnet werden, so Laura (vgl. Laura, Z 209-210). Es würde nach der Vorstellung Lauras bei solchen Fortbildungsmaßnahmen das Ziel verfolgt werden, sich selbst kennenzulernen, sich selbst spüren und wahrnehmen zu lernen und dadurch auch mit anderen gut umgehen zu können (vgl. Laura, Z 210-212).

Für Marianne ist es auch Aufgabe der LehrerInnen etwas gegen Armut zu tun. Dementsprechend hat jede/r LehrerIn die Möglichkeit das Thema Armut aufzugreifen und in seinem Unterrichtsfach mit den SchülerInnen zu bearbeiten (vgl. Marianne, Z 138-141).

„aber natürlich besteht für jeden Lehrer die Möglichkeit das Thema aufzugreifen UND auch praktische Maßnahmen zu setzen. Er muss nur wollen. Und er muss sich das Herz und die Zeit nehmen das auch zu sehen (I: Mhm.). Und das halt ich für den - für das größte Manko - dass es viele Lehrer einfach gar nicht sehen wollen - bzw. dieses - ja dieses persönliche Engagement eines Lehrers in diesem Bereich - das erfordert natürlich auch wahnsinnig viel Kraft - bzw. die Professionalität, es eben nicht an sich herankommen zu lassen“ (Marianne, Z 146-152).

Ein/e gute/r Pädagoge/in muss, so Marianne, auch erkennen, wenn einem Kind etwas fehlt und wenn es ihm nicht gut geht (vgl. Marianne, Z 162-164). Ein/e Pädagoge/in hat auch die Pflicht das Kind zu stärken „in all seinen notwendigen Fähigkeiten, die es zum Überleben in einer Welt braucht“ (Marianne, Z 196-197).

Dieses Stärken erinnert an die Fähigkeit der Resilienz. Resilienz müssen die Kinder selbst entwickeln, doch PädagogInnen können etwas dazu beitragen, den Kindern die notwendigen Voraussetzungen zu geben, um eine solche „innere Widerstandsfähigkeit“ zu entfalten (vgl. Müller 2008, S. 118).

8 Zusammenfassung der Ergebnisse und Resümee

Am Ende dieser Masterarbeit angelangt werden mit dem Resümee dreierlei Ziele verfolgt; erstens sollen die zentralen Ergebnisse der eigenen Studie zusammengefasst werden, zweitens werden die Ergebnisse mit den theoretischen Vorannahmen und Ausführungen in Verbindung gebracht, besonders im Hinblick auf das Konzept der „inneren Armut“, und drittens wird überlegt, was die Ergebnisse dieser Arbeit für die pädagogische Praxis bedeuten könnten und welche Umsetzungen auch im Hinblick auf das Bildungswissenschaftsstudium wünschenswert wären.

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Mit der Masterthesis wurde beabsichtigt herauszufinden, welche Vorstellungen über und Erfahrungen Studierende mit Armut haben, und ob sie sich im Rahmen des Studiums mit Armutskonzepten auseinandergesetzt haben. Die Ergebnisse werden an dieser Stelle anhand der Kernkategorien zusammengefasst.

Besonders präzise „Vorstellungen zu Armut“ hatten die Studierenden bezüglich finanzieller Armut. Diese Armutform wurde von allen Interviewpartnerinnen angesprochen. Somit bestätigt sich auch die Vorannahme, dass diese Armutform nach wie vor die „klassische“ ist, mit welcher die Mehrheit der Erwachsenen etwas Konkretes assoziieren kann. Auch mit sozialer Armut konnten die Befragten etwas anfangen und betonten teilweise auch das verbindende Element zwischen finanzieller und sozialer Armut. Alle anderen Armutformen wurden nur von einzelnen Interviewpartnerinnen angesprochen. Unter „innerer Armut“ konnten sich die Studierenden nichts Präzises vorstellen und interpretierten den Begriff nach eigenem Ermessen. Einer der Befragten war „innere Armut“ ein Begriff, diese versteht „innere Armut“ als ein mangelndes Selbstvertrauen und die Unfähigkeit, Selbstbestätigung zu finden. Auch für den Zustand als Folge von körperlicher Misshandlung wird der Begriff verwendet.

Von „Erfahrungen mit Armut im pädagogischen Feld“ konnten alle Pädagoginnen berichten. Bis auf eine Studierende hatten alle anderen Erfahrungen mit mehr oder weniger ausgeprägter, materieller Armut. Dennoch sind diese Erlebnisse, laut Aussagen der Interviewpartnerinnen, mitunter auch Interpretationen von Armut ihrerseits. Ein Fall von Bildungsarmut wurde geschildert und eine Interviewpartnerin berichtete von Erfahrungen mit Armut, die sich in fehlender Zuneigung, defizitorientiertem Denken und lieblosem Umgang durch die Eltern bei den Kindern manifestierten. Sofern eine Armutform offensichtlich vorhanden war, haben die meisten der studierenden Pädagoginnen Handlungen gesetzt, mitunter haben Hemmschwellen und die Angst eine Grenze zu überschreiten, das Eingreifen verhindert. Alle Pädagoginnen

sagten aus, dass die nicht betroffenen Kinder nicht auf Armut reagierten bzw. diese gar nicht wahrnahmen. In den Interviews wurde deutlich, dass Vorurteile bzgl. Armut von den Erwachsenen (als RepräsentantInnen einer selektiven Gesellschaft) den Kindern „anerzogen“ werden. Wie von den Studierenden beschrieben antworteten die KollegInnen der Interviewpartnerinnen nicht selten mit Misstrauen und Unverständnis auf die Armut von Kindern und Jugendlichen. Dieses Verhalten der anderen PädagogInnen widerspiegelt die gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber Armut bzw. die fehlenden Erfahrungen der PädagogInnen mit Armut im pädagogischen Praxisfeld. Als institutionelle Strategien wurden fast ausschließlich finanzielle Förderungen genannt, welche Eltern beantragen können, wenn sie sich in finanziellen Schwierigkeiten befinden. In der Berufsschule, in der Susanne tätig ist, gibt es zahlreiche institutionelle Strategien bzw. Möglichkeiten die Jugendliche in ihren individuellen Lebenssituationen zu entlasten.

Die Auseinandersetzung mit „Armut als wissenschaftlichem Thema“ im Bildungswissenschaftsstudium erfolgte nur bei zwei der befragten Pädagoginnen. Die beiden Studierenden brachten die Beschäftigung mit Armut im Rahmen des Studiums mit eigenen Erfahrungen in Verbindung. Diese Tatsache lässt vermuten, dass Studierende theoretische Inhalte mit der Praxis verknüpfen. Möglicherweise wird eine solche Reflexion von Lerninhalten bzw. Verknüpfung dieser mit Erfahrungen gerade im Austausch mit anderen Personen oder in Erzählungen angeregt. Bis auf zwei Studierende waren alle Interviewpartnerinnen für eine Verankerung des Armutsthemas im Studienplan, eine Befragte äußerte sogar den Wunsch dass Themen über „innere Armut“ gelehrt werden. Gegen die Verankerung spräche gemäß der beiden Studierenden einerseits, dass die Thematik nur für Interessierte (z. B. als Wahlfächer) angeboten werden und nicht als verpflichtendes Fach eingeführt werden solle und andererseits müsse sich jede/r Pädagoge/in selbst mit dem Thema beschäftigen und in der Praxis entsprechend handeln, hierfür ist kein Universitätsstudium nötig.

Die „gewünschten Vorschläge“ im Hinblick auf finanzielle Armut betreffen u. a. eine kostenlose außerschulische Bildung für Kinder und Jugendliche und die möglicherweise fremdfinanzierte Teilnahme an bildungsfördernden Aktivitäten wie Sprachreisen für alle SchülerInnen. Besonders wichtig erscheint auch der Vorschlag, den PädagogInnen Kenntnisse dahingehend zu vermitteln, wie sie mit Armutsfällen umgehen sollen, unabhängig von einem solchen Wissen sollte ein/e Pädagoge/in sehen, wenn einem Kind etwas (psychisch wie physisch) fehlt und dementsprechend intervenieren. Bildungsarmut kann man wohl nur verhindern, indem man Eltern zu Fortbildungen „zwingt“: manche Eltern sehen, laut Aussage einer Befrag-

ten, einfach nicht von selbst ein, weshalb Bildung für sie und ganz besonders für ihre Kinder von großer Relevanz ist.

Für mich war es, wie in Kapitel 7.1 angesprochen, eine Herausforderung die von den Pädagoginnen genannten Armutsformen mit den wissenschaftlich mehr oder weniger anerkannten Armutsformen abzustimmen bzw. die Aussagen in „nur“ einer Subkategorie zu bündeln. Die Interviewpartnerinnen hatten unterschiedliche Vorstellungen von Armut und auch unterschiedliche Praxiserfahrungen. Nicht immer waren diese „Bilder“ klar voneinander trennbar, was gerade das Erstellen von den entsprechenden Unterkategorien in Kapitel 7.1 etwas schwierig gestaltete.

8.2 Resümee der theoretischen Auseinandersetzung und Verknüpfung mit Ergebnissen

In Österreich ist Armut hauptsächlich als relative Armut bzw. manifeste Armut gegenwärtig. Bei beiden Ansätzen lassen sich pro und kontra ausmachen. Unabhängig davon, welches dieser beiden Konzepte man sich bedient, ist sicher, dass Armut in Österreich in der Regel seltener eine absolute Form annimmt und somit das physische Überleben nur in Ausnahmefällen gefährdet ist.

Kinder und Jugendliche zählen zu den Risikogruppen, welche am häufigsten von Armut oder auch Armutsgefährdung betroffen sind (vgl. BMASK 2013, S. 16/S. 66). Ist das Leben eines Kindes oder Jugendlichen von Geldarmut geprägt, so geht dies meist auch mit anderen Einschränkungen im sozialen, kulturellen und gesundheitlichen/physischen Bereich einher (vgl. Lohr/Panni/Hannes 2009; S. 37/Holz 2010, S. 97). Auch die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen, die in Armut leben, sind mitunter eingeschränkt. Das liegt an der häufig mit Geldarmut einhergehenden Bildungsarmut, an den Bedingungen, in denen armutsgefährdete oder von Armut betroffene Kinder und Jugendliche leben und lernen müssen, und auch LehrerInnen tragen zuweilen zu Bildungsbenachteiligungen bei. PädagogInnen fehlt mitunter das Wissen über die Lebensbedingungen ihrer SchülerInnen und/oder es mangelt an Reflexion eigener Vorurteile. Auch die bescheidenen zeitlichen Ressourcen tragen dazu bei, dass sich LehrerInnen nicht auf die individuelle Förderung Einzelner fokussieren können. Die Verantwortung, SchülerInnen in Armut zu begegnen, tragen zwar auch PädagogInnen, doch brauchen sie auch Kenntnisse, wie man mit in Armut lebenden Kindern und Jugendlichen umgehen kann. In den Interviews wurde deutlich, dass diese Kenntnisse häufig fehlen. Dazu wären Schulungen und Übungen notwendig, wie Zuschreibungen vermieden bzw. Vorurteile reflektiert werden: nicht nur die Armut betreffend, sondern auch immer dann, wenn PädagogInnen

mit Minderheiten konfrontiert werden, besteht die Gefahr, Chancenungleichheiten zu erzeugen oder fortzuschreiben (vgl. Ramm 2009, S. 40ff). Gerade hier besteht, meiner Meinung nach, die Notwendigkeit entsprechende Seminare oder Schulungen im Rahmen pädagogischer Ausbildungen anzubieten (mehr dazu in Kapitel 8.3).

Armut, das scheint allen Armutsdefinitionen gemeinsam zu sein, bedeutet immer ein Fehlen von etwas. Der Mangel kann von den Betroffenen selbst wahrgenommen werden. Er kann aber auch von den Betroffenen und den sozialen Anderen erkannt werden. Und ebenso kann der Mangel auch nur von anderen Menschen bemerkt werden, während sich der/die „Arme“ selbst keiner Armut bewusst ist. Eine Form von nicht sichtbarer Armut genauso wie eine Armutsform, welche von den „Armen“ selbst nicht immer wahrgenommen wird, ist die „innere Armut“. Die Bezeichnung „innere Armut“ lässt per se schon vermuten, dass sie im Gegensatz zur äußeren Armut eine nicht sichtbare Form annimmt. Möglicherweise hat auch deshalb Müller diese Bezeichnung gewählt, um damit all jenes zu fassen, was (auf den ersten Blick) unsichtbar ist. Dass finanzielle/materielle Armut unter den äußeren Armutsformen eingeordnet werden kann, scheint schlüssig. Es ist problematisch andere Armutsformen entsprechend (eindeutig) einzustufen. Beispielsweise die Bildungsarmut; sie ist nicht, wie finanzielle Armut, an äußeren Attributen - am Erscheinungsbild des „Armen“ selbst - erkennbar. Dennoch wird sie, wie in den Interviews deutlich wurde, meist auch für andere offensichtlich, ebenso die soziale Armut. Möglicherweise ist es auch nicht von Bedeutung herauszufinden, ob Armutsformen einen äußeren, inneren oder gemischten Charakter aufweisen. Doch gerade weil Müller die „innere Armut“ als solche bezeichnet, dräng(t)en sich mir Fragen auf wie: was ist „innere Armut“, welche „Erscheinungsformen“ kann sie haben, welche Ursachen hat sie, was sind ihre Folgen und wie kann sie gemessen werden wenn sie doch im Inneren eines Menschen oftmals verhüllt bleibt?

Gewiss, eines vorweg; diese Fragen konnten nur teilweise beantwortet werden. Nach wie vor bleibt „innere Armut“ ein abstrakter Begriff. Müller erklärt in der Einleitung seines Buches:

„Denn ‚innere Armut‘ ist allem Anschein nach nichts wirklich Faktisches, das sich durch Definitionen festzurren ließe und der auf diese Art und Weise näher zu kommen wäre. Bewege man sich nur auf der Ebene des scheinbar Faktischen, entstünde die Gefahr einer Objektivierung von Lebenserfahrungen und Einzelschicksalen. Dies zöge auch eine Objektivierung von je ganz individuellen, existentiellen Lebensgeschichten mit sich und schaffte am Ende eher Distanz als Nähe. Armut wie Reichtum stellen eben keinen Status Quo dar, sondern werden ganz unterschiedlich erfahren, erlebt, bewältigt oder auch gestaltet (Müller 2008, S. 11f.).

Anhand der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept Müllers halte ich am Ende dieser Arbeit fest, dass „innere Armut“ nicht ausschließlich schichtspezifisch ist, und sie hat auch nichts mit der Bildungsaspiration der Eltern etc. zu tun, wie es bei der finanziellen Ar-

mut durchaus der Fall ist. Es handelt sich hierbei um keine Armutsform, die eher Menschen mit geringen monetären Mitteln betrifft. Bei Müller sind diese beiden „extremen“ Lebensweisen die Hauptmotive für das Entstehen „innerer Armut“. Müller nennt auch andere Ursachen, die eine „innere Armut“ begünstigen; das Burnout-Syndrom, das Fehlen eines inneren Reichtums und ein Leben in postmodernen Gesellschaftsstrukturen.

Zusammenfassend verstehe ich „innere Armut“ als eine Art (unerfüllte) Leere, die sowohl bei Menschen entstehen kann, die unter dem Existenzminimum leben, ebenso bei Menschen deren Leben von materiellem Überfluss geprägt ist, aber auch bei Menschen denen etwas „fehlt“ und die weder in materieller Armut noch in materiellem Überfluss leben. Diese Leere äußert sich eben durch das Fehlen von etwas, was andere Menschen, die nicht als innerlich arm zu bezeichnen sind, in sich vorfinden. Der Begriff der „Leere“ wird im Allgemeinen eher als Armut mit einem inneren Mangel in Verbindung gebracht. Selbst im Duden findet man den Begriff der „inneren Leere“ (vgl. Duden online). Nicht immer ist den Betroffenen diese Leere bewusst.

Neben der Auseinandersetzung mit Armutskonzepten - wie der „inneren Armut“ im Speziellen - sollte im Rahmen dieser Masterarbeit herausgefunden werden, welche Erfahrungen studierende PädagogInnen mit Armut haben und auch, ob sie eine Vorstellung davon haben, was „innere Armut“ bedeutet. Auch wenn es unter den Interviewten so gut wie keine bewussten Erfahrungen mit „innerer Armut“ gab, so hatten die Studierenden durchaus interessante Vorstellungen darüber. Die Interviewpartnerinnen haben mit ihren Interpretationen von „innerer Armut“ mitunter einige der von Müller erwähnten Risikofaktoren angesprochen. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen sollen hier nun zusammengefasst werden und als Ergänzung der von Müller genannten Aspekte dienen (vgl. Müller 2008, S. 38f.). Sie werden ebenfalls als Formen „innerer Armut“ gedeutet (und kursiv hervorgehoben).

In diesem Sinne nannten die Pädagoginnen Kinder und Jugendliche innerlich arm, die *keine Liebe und Zuneigung* bekommen, dies kann materiell arme wie reiche Kinder betreffen. Eine Interviewpartnerin nannte *„innerpsychische Konflikte“* als Ursache für eine „innere Armut“. Man könnte mutmaßen, dass ein Leben in einer Multioptionsgesellschaft zu innerpsychischen Konflikten beitragen kann; schlägt man einen bestimmten (Lebens)Weg ein, so kann es zu psychischen Spannungen kommen, nämlich dann, wenn der eingeschlagene Weg nicht (mehr) den eigenen Wünschen entspricht oder man überhaupt nicht weiß, was das Ziel dieses Weges ist. Gewiss kann ein solcher Konflikt auch außerhalb eines solchen Gesellschaftstyps entstehen, doch umso mehr Optionen vorhanden sind, desto schwieriger kann es sein von den eigenen getroffenen Entscheidungen überzeugt zu sein. „Innere Armut“ wurde seitens der Befrag-

ten auch mit sozialer Armut assoziiert. Eine Studierende interpretierte Armut in diesem Zusammenhang als die Abhängigkeit vom sozialen Umfeld: Kinder und Jugendliche brauchen Zuwendung und Bestätigung von anderen Personen, wenn sie diese *Zuwendung und Bestätigung nicht erhalten*, besteht die Gefahr, innerlich zu verarmen. Auch *mangelndes Selbstvertrauen* und „*innere*“ *Selbstbeschränkung* können Anlass für „*innere Armut*“ geben. Das *Fehlen von sozialen Kompetenzen*, wie auch die *Unfähigkeit Empathie zu empfinden* kann mit „*innerer Armut*“ in Verbindung stehen. Und schließlich kann auch *körperliche Misshandlung* eine solche Armut im Inneren hervorrufen. Psychische wie physische Vernachlässigung bzw. Misshandlung wird sich nach einiger Zeit sicher negativ auf die Seele eines (jungen) Menschen auswirken, somit scheint auch diese Auslegung von „*innerer Armut*“ plausibel. Die denkbaren Folgen „*innerer Armut*“ wurden in Kapitel 4.2 dargestellt, auch wenn diese durch eine noch intensivere Beschäftigung mit der Thematik evtl. ergänzt werden könnten. Unbeantwortet bleibt die Frage nach der Messbarkeit „*innerer Armut*“. Hier wäre eine umfangreichere wissenschaftliche Auseinandersetzung nötig, um festlegen zu können, was als „*innerer Armut*“ bezeichnet werden kann.

8.3 Bedeutung der Ergebnisse für pädagogische Praxis und Überlegungen zu Umsetzung des Armutsthemas im Studium

Die Forschung zur Thematik „*innere Armut*“ ist definitiv noch nicht umfangreich genug, gerade deshalb sollte man sich in den wissenschaftlichen Disziplinen, besonders in der Pädagogik/Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft, ausführlicher als bisher mit den Entstehungsfaktoren und den Konsequenzen „*innerer Armut*“ befassen und sich in der Zukunft vielleicht auch um eine klare wissenschaftliche Definition bemühen. Des Weiteren sollten BildungswissenschaftlerInnen im Universitätsstudium nicht nur die Option, sondern je nach Schwerpunkt auch die Pflicht haben, sich mit dem Thema „*Armut*“ auseinanderzusetzen. Jede/r Pädagoge/in kann im Berufsfeld mit Armut konfrontiert werden, sei es Bildungsarmut, finanzielle oder/und soziale Armut. Sowohl im Bildungswissenschaftsstudium als auch in pädagogischen Ausbildungen sollte dem Thema Armut mehr Beachtung geschenkt werden - dass es Bedarf hierfür gibt wird in fast allen ausgewerteten ExpertInneninterviews deutlich.

Ich selbst empfinde es erstrebenswert im Bildungswissenschaftsstudium an der Universität Wien Lehrveranstaltungen zum Armutsthema anzubieten. Über 70% der Befragten teilen meine Meinung. So könne man im Bachelor-Schwerpunktmodul IV „*Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter*“ pro Semester zumindest ein bis zwei Seminare zu Armut anbieten. Am ehesten bietet sich hier wohl der Schwerpunkt „*BM21 Gesellschaft und soziale Veränderung*“ an. Hierbei sollte auch schon im Vorlesungsverzeichnis anhand des LV-Titels

oder dessen Beschreibung ersichtlich sein, dass der inhaltliche Fokus im Seminar auf „Armut“ liegt. Somit wissen Interessierte im Vorfeld schon ganz genau was sie erwartet. Im Masterstudium sehe ich eine theoretische Auseinandersetzung mit Armut in der „Alternativen Pflichtmodulgruppe 7“ als sinnvoll an, konkret unter „M7.2 Exklusion, Vielfalt und soziale Differenz“. Im Wintersemester 2015 hat ein Professor in diesem Schwerpunkt ein Seminar zu „Bildung und soziale Ungleichheit“ angeboten. In der Beschreibung hierzu kommt zwar nicht ausdrücklich das Thema Armut zur Sprache, doch geht dennoch hervor, dass auch Armut ein Thema dieses Seminars gewesen ist (so war das Kennenlernen des Capability Ansatzes ein Lernziel des Seminars). Vermutlich, so entnehme ich es der Beschreibung der LV, wurde im Rahmen des Seminars besonders die finanzielle Armut fokussiert. Das Angebot eines solchen Seminars ist definitiv sinnvoll. Außerdem finde ich auch die Thematik im Zusammenhang mit Exklusion interessant und wichtig.

Im aktuellen Curriculum heißt es:

„Modul 7.2. Exklusion, Vielfalt und soziale Differenz (10 ECTS) Die Studierenden erwerben vertiefte theoretische Kenntnisse zu Fragen der gesellschaftlichen Exklusion, Differenz und Pluralität, insbesondere im Kontext institutionalisierter Bildungsverläufe. Gesellschaftliche Phänomene wie Armut, Migration, kulturelle Zugehörigkeit, soziale Ungleichheit, Alter oder Geschlecht können in ihrer Bedeutung für individuelle Bildungs- und Sozialisationsprozesse analysiert und im Hinblick auf professionelle pädagogische Interventionsstrategien kritisch reflektiert werden“ (Universität Wien 2011, S. 5)

Somit ist das Thema Armut im Studienplan des Masterstudiums bereits formuliert (im Gegensatz zum Bachelorstudium). Konkret würde ich mir wünschen, dass man sich erstens darum bemüht im Titel der LV *oder* in der Beschreibung immer ausdrücklich von Armut zu sprechen, man wirklich jedes Semester im Masterstudium ein Seminar mit einem inhaltlichen Schwerpunkt auf Armut und zweitens man auch im Bachelorstudium entsprechende LVs zur Verfügung stellt. Da es nur zwei Seminare in dem Modul „M7.2 Exklusion, Vielfalt und soziale Differenz“ pro Semester gibt, ist es nachvollziehbar, dass es schwierig sein wird pro Semester eines der beiden Seminare dann tatsächlich ausschließlich auf Armut zu konzentrieren, während auch andere Themen wie z. B. Migration, Minoritäten, Chancen(un)gleichheit allgemein und soziale Differenz wichtige Seminarinhalte sind, welche in diesem Modul bearbeitet werden sollen. Da Armut so ein umfangreicher Gegenstand ist, bräuchte es, meiner Meinung nach, ein eigenes Seminar hierfür. Logischerweise müssten auch schon in einem speziellen Armutsseminar Einschränkungen gemacht werden und sich auf einen bestimmten Schwerpunkt fokussieren. Um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit „innerer Armut“ im Rahmen von LVs umsetzen zu können, bräuchte es wohl überhaupt erst einmal eine Forschung diesbezüglich.

In dieser Masterarbeit wurde die These Thomas Müllers aufgegriffen, die besagt, dass es eine Armut im Inneren gibt. Geht man nun davon aus, dass es eine solche Armut gibt, bedeutet das gerade für PädagogInnen hier besonders Augenmerk darauf zu legen, wie es einem Kind geht. Es ist unmissverständlich, dass nicht die Ausbildung/ein Studium alleine dafür verantwortlich sein kann, ob und inwiefern ein/e Pädagoge/in sozial handelt, dennoch ist Sensibilisierung der PädagogInnen im Hinblick auf Armut (alleine schon bezogen auf finanzielle Armut) dringend notwendig. Dass Sensibilisierung notwendig ist, wird schon anhand der ExpertInneninterviews deutlich: nicht unbedingt am Verhalten der Befragten selbst, sondern auch an den geschilderten Einstellungen der übrigen beteiligten PädagogInnen. Genauso wie es z. B. eine interkulturelle Sensibilisierung und eine geschlechtssensible Pädagogik gibt, müsse es auch eine Sensibilisierung bezogen auf Armut geben. Es bedarf eine Aufklärungsarbeit für PädagogInnen, die darauf abziele, dass PädagogInnen sich überhaupt einmal mit dem Thema Armut und den verschiedenen Armutsformen auseinandersetzen. Auch eine Aufklärung über „unsichtbare“, „innere Armut“ sollte nicht vernachlässigt werden. Es wäre erheblich, dass man den PädagogInnen Möglichkeiten aufzeigt, wie man konkret vorzugehen hat, wenn denn ein Verdacht auf Armut bei einem Kind oder Jugendlichen besteht. Sicherlich wäre dann in weiterer Folge auch eine Zusammenarbeit von PädagogInnen, evtl. der Institutionsleitung, Eltern der Betroffenen und u. U. auch SchulsozialpädagogInnen oder anderen Personen ratsam, die zu einer Besserung der Situation beitragen können. Die PädagogInnen müssen lernen Anzeichen, die auf Armut hindeuten können, ernst zu nehmen und v. a. auch die eigene Perspektive zu reflektieren und darüber nachzudenken, ob ein bestimmtes Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen beispielsweise nicht (ausschließlich) aus Langeweile, Faulheit oder Unlust resultiert, sondern hier auch noch ganz andere Faktoren mitspielen könnten.

Selbst wenn diese Aufgaben für PädagogInnen banal klingen mögen, so sehe ich es als Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen zu begegnen, die von äußerer wie „innerer Armut“ betroffen sind. In diesem Sinne haben PädagogInnen folgende Verantwortung:

1. Äußere Anzeichen von Armut oder Verwahrlosung ernstnehmen und sich nicht scheuen, im Sinne der Kinder und Jugendlichen zu handeln.
2. Auch wenn es sicher nicht immer einfach ist, sie wahrzunehmen und sie als solche einzuschätzen, dürfen PädagogInnen nicht blind dafür sein, sondern sollten sich darum bemühen, die „inneren Notlagen“ der Kinder und Jugendlichen zu erkennen und diese nicht einfach ig-

norieren (z. B. mit der Begründung, dass sie nicht dafür zuständig seien, sie damit eine Grenze überschreiten etc.).

Wie in Kapitel 5 schon erwähnt, vermute ich, dass die Pädagogik noch eher etwas in Hinsicht auf „innere Armut“ bewirken kann, gerade auf längere Sicht. Finanzielle Armut kann seitens pädagogischer Institutionen (es sei hier nicht von sozialpädagogischen Institutionen die Rede) vielleicht für den Moment gelindert werden (vgl. Kapitel 7.2.2 und 7.2.5). Doch hierbei handelt es sich um kurzfristige „Symptombehandlung“, das Kind darf vielleicht an Exkursionen teilnehmen, bekommt eine Jause oder Kleidung gespendet, doch sobald es wieder zuhause ist, wird es immer wieder mit der materiellen Armut konfrontiert werden.

In Bezug auf „innere Armut“ könnten PädagogInnen langfristig etwas bewirken. Vorausgesetzt sie schaffen es, den Kindern und Jugendlichen das notwendige „Werkzeug“ an die Hand zu geben, um sich wieder „bereichern“ zu können und die „innere Leere“ zu füllen. Ich habe mich darum bemüht mit den, auch wenn nur sehr kurzen, Darstellungen zu „Resilienz“ (5.1) und „Mentoring“ (6.1), Wege aufzuzeigen, die einer „inneren Armut“ aber auch anderen Armutformen entgegenwirken bzw. diese lindern könnten. Thomas Müller spricht von einer „Wiederbehausung für Kinder und Jugendliche in inneren Notlagen“ (Müller 2008, S. 148f.) und nennt auch einige Ideen, wie diese Wiederbehausung aussehen könnte (vgl. ebd., S. 112ff). Man könnte diese Wiederbehausung evtl. mit der Entwicklung von Resilienz vergleichen. Eine Wiederbehausung oder Resilienz können PädagogInnen fördern, sofern sie auch dahingehend ausgebildet werden. Als MentorIn und z. B. LehrerIn gleichzeitig aufzutreten sehe ich als eine große Herausforderung. Allerdings könnte ich mir vorstellen, dass pädagogische Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Horte eine Art von Kooperation mit Mentoring-Projekten eingehen. Die PädagogInnen könnten in diesem Sinne die Kinder und Jugendlichen, die, in welcher Weise auch immer, von Armut betroffen sind, an Mentoring-Projekte verweisen. Definitiv wäre es erforderlich sich noch intensiver mit der Frage auseinanderzusetzen, wie entsprechende Möglichkeiten aussehen und unter welchen Bedingungen sie realisiert werden könnten. Da Thomas Müller sozusagen der „Pionier“ im Hinblick auf „innere Armut“ (abgesehen von den religiösen Ausführungen) ist, fände ich es spannend, bei ihm persönlich zu hinterfragen - nun nachdem auch einige Jahre seit der Veröffentlichung seiner Monografie vergangen sind -, ob er heute andere oder/und neue Ideen hätte, was PädagogInnen in punkto Verhinderung bzw. Linderung von „innere Armut“ bewirken könnten.

Um noch einmal auf die Einleitung dieser Arbeit einzugehen, sei gesagt, dass, auch wenn es oftmals in den Hintergrund rückt, PädagogInnen die Aufgabe haben, darauf zu achten, wie sich das Innere eines jungen Menschen entwickelt:

„Menschen in pädagogischen Berufen könnten sich demnach noch stärker als Begleiter von Kindern und Jugendlichen verstehen und ihnen in bestmöglicher Weise das bereithalten, von dem sie annehmen, dass es für ihre innere Entwicklung von Bedeutung ist und dass es die aktuelle Situation erfordert“ (Müller 2008, S. 145).

Literatur

Arndt, C., Volkert, J. (2006): Amartya Sens Capability-Approach – Ein neues Konzept der deutschen Armuts- und Reichtumsberichterstattung. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 75 (2006), 1, S. 7-29.

Beisenherz, H. G. (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft - das Kainsmal der Globalisierung. Leverkusen: Leske + Budrich.

Bellenberg, G., im Brahm, G., Reintjes, C. (2013): Strategien gegen Bildungsarmut. Kompensatorische Ansätze der Schule gegen ein vielschichtiges Problem. In: Fischer, D. (Hrsg.) : Friedrich Jahresheft: Schule und Armut. Nr. 31. Friedrich Verlag. S. 32-35.

Bourdieu, P. (1966): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In ders. (Hrsg.) (2001). Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA. S. 25-52.

Eiffe, F. F. (2009): Konzepte der Armut im europäischen Kontext: ein geschichtlicher Überblick. In: Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M.: (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Wien-Innsbruck-Bozen: Studienverlag. S. 67-90.

Fischer, D., Höhmann, K. (2013): Kinder- und Jugendarmut. Was geht das die Schule an? In: Fischer, D. (Hrsg.): Friedrich Jahresheft: Schule und Armut. Nr. 31. Friedrich Verlag. S. 4-7.

Glaser, B., Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.

Hauser, R. (2008): Das Maß der Armut: Armutsgrenzen im sozialstaatlichen Kontext - Der sozialstatistische Diskurs. In: Huster, E.-U., Boeckh, J., Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS. S. 94-117.

Heitzmann, K., Till-Tenschert, U. (2009): Armutsgefährdung und manifeste Armut in Österreich. In: Dimmel, N., Heitzmann, K., Schenk, M.: (Hrsg.): Handbuch Armut in Österreich. Wien- Innsbruck-Bozen: Studienverlag. S. 91-111.

Hofer, R. (2003): Verwahrlosung interdisziplinär begreifen. Sichtweisen – Erscheinungsformen – Interventionsmöglichkeiten. Ein Studienbuch. Aarau: Sauerländer.

Holz, G. (2008): Armut verhindert Bildung – Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern. In: Sanders, K./Weth, H.-U. (Hrsg.): Armut und Teilhabe. Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit. Wiesbaden: VS. S. 69-95.

Holz, G. (2010): Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Volksschulalter. In Zander, M. (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS. S. 88-109.

Hübinger, W. (1996): Prekärer Wohlstand. Neue Befunde zu Armut und sozialer Ungleichheit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: VS.

Kampshoff, M. (2005): Armutsprävention im Bildungsbereich – Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In: Zander, M. (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden: VS. S. 218-236.

Krall, H. (2008): Armut bei Kindern und Jugendlichen – Sozialisationsrisiken und Bewältigungsperspektive. Knapp, G., Pichler, H. (Hrsg.): Armut, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Bd. 8. Klagenfurt: Herma-goras. S. 490-514.

Lohr, C., Pani, V., Hannes, C. (2009): Einkommen und soziale Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen. In: Till-Tentschert, U., Vana, I. (Hrsg.): In Armut aufwachsen. Empirische Befunde zu Armutslagen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Wien: Universität Wien, Institut für Soziologie.

Metzger, M. (2008): Forschendes Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg.3 / Nr.4 (Dez. 2008). S. 47-57.

Meuser, M., Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, S., Pickel, G., Lauth, H.-J., Jahn, D. (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen. Wiesbaden: VS. S. 465-479.

Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS. S. 333-352.

- Müller, T. (2008): Innere Armut. Kinder zwischen Mangel und Überfluss. Wiesbaden: VS.
- Nauck, B. (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In: Becker, R. (Hrsg.). Integration durch Bildung – Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS. S. 71-93.
- Pförtner, T.-K. (2013): Armut und Gesundheit in Europa. Theoretischer Diskurs und empirische Untersuchung. Wiesbaden: VS.
- Steinwender, G., Lindinger, K. (2009): Lebenslagen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Till-Tentschert, U., Vana, I. (Hrsg.): In Armut aufwachsen. Empirische Befunde zu Armutslagen von Kindern und Jugendlichen in Österreich. Wien: Universität Wien, Institut für Soziologie.
- Strauss, A. L. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Strübing, J., Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. UVK: Konstanz. S. 429-451.
- Till-Tentschert, U., Lamei, N. (2005): Messung von Armutsgefährdung und Deprivation. In: Statistische Nachrichten 4/2005. S. 349-359.
- Verwiebe, R. (2011): Armut in Österreich – Bestandsaufnahme der sozialwissenschaftlichen Diskussion und Trends im europäischen Kontext. In: Verwiebe, R. (Hrsg.): Armut in Österreich: Bestandsaufnahme, Trends, Risikogruppen. Wien: Braumüller. S. 3-22.
- Willke, G. (2011): Armut – Was ist das? Eine Grundsatzanalyse. Hamburg: Murmann.
- Zander, M. (2010): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden: VS.
- Zöllner, U. (1994): Die Kinder vom Zürichberg. Was der Wohlstand aus unseren Kindern macht. Zürich: Kreuz Verlag.

Onlinequellen

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2013): Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung in Österreich: Ergebnisse aus EU-SILC 2011. Wien.

http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/News/Armuts_und_Ausgrenzungsgefahrdung_in_Oesterreich [20.11.2014] S. 1-122

Duden [2015]: Leere, die. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Leere> [12.08.2015]

Duden [2015]: Seele, die. <http://www.duden.de/node/658365/revisions/1374993/view> [20.04.2015]

Duden [2015]: Westen, der. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Westen#Bedeutung3> [12.08.2015]

Universität Wien (2011) Curriculum für das Masterstudium Bildungswissenschaft.

http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Master/MA_Bildungswissenschaft.pdf [14.01.2016] S. 1-10

Volkshilfe/SFS (2013): Kinderarmut in Österreich. AutorInnen: Fabris, V., Faltin, S., Fenninger, E., Reisinger, A., Schmid, T., Schulte, J.

<https://www.volkshilfe.at/images/content/files/kinderarmut/Bericht-Kinderarmut-Volkshilfe-Langfassung-16-10-13.pdf> [20.11.2014] S. 1-110

Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie es manche Kinder schaffen, schwierigen Lebensumständen zu trotzen.

<http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=459> [25.11.2014]

Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
f.	die angegebene Seite und die darauffolgende Seite
ff	die angegebene Seite und die darauffolgenden Seiten
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	HerausgeberIn
LV/LVs	Lehrveranstaltung/Lehrveranstaltungen
usw.	und so weiter
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
z. B.	zum Beispiel
v. a.	vor allem

Transkriptionsnotation⁵

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreichung</u> (einfache Klammern)	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile
E	Erzählerin
I	Interviewerin
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei...
I: Können Sie noch _	... Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
=e	gefüllte Pause nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
das war stark ((lachend))	Notierung einer kommentierenden Passage

⁵ Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat. S. 615.

Lebenslauf

Persönliche Angaben:

Name: Alexandra Semper

Geburtsdatum: 12.12.1990

Geburtsort: Wien

Bildungsweg:

Seit Oktober 2012	Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
10/2009 - 08/2012	Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
09/2005 - 06/2009	Wirtschaftskundliches Realgymnasium des GRG21 Ödenburgerstraße, im Juni 2009 mit der Matura abgeschlossen
09/2001 - 06/2005	Hauptschule Adolf-Loos-Gasse
09/1997 - 06/2001	Volksschule Marco Polo

Berufserfahrung

10/2011 - 10/2015	Persönliche Assistentin bei der Wiener Assistenzgenossenschaft
04/2010 - 09/2011	Interviewerin in einem Marktforschungsinstitut

Praktika im Rahmen des Studiums

11/2011 - 05/2012	Mentorin im SchülerInnen-Mentoring-Projekt „Nightingale“
08/2011 - 10/2011	Praktikum in einem Wiener Krisenzentrum