

# Resilienzförderung von Kindern in Armut als Thema der Grundschule

*Wo Hilfe ansetzen kann und Schule endet*

Doris Lindner<sup>1</sup>

---

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Frage erörtert, wie (Alltags-)Theorien, Wissensbestände und Überzeugungen von Lehrenden über Kinderarmut und ‚armen‘ Kindern das pädagogische Handeln leiten. Das beobachtete Verhalten dieser Kinder (und ihrer Eltern) wird von Lehrenden oft als abweichend von den herrschenden gesellschaftlichen und schulischen Normen gedeutet. Die Beziehung zwischen Lehrer/in und betroffenem Kind ist folglich im pädagogischen Alltag vor vielschichtige Herausforderungen gestellt. Eine Möglichkeit, diesen zu begegnen und Kinder in ihren Armutslagen zu unterstützen, Risiken und Folgen von Armut zu bewältigen, abzumildern oder zu kompensieren, ist der Ansatz der Resilienzförderung, dessen Konzepte und Implikationen in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum im Rahmen der Kinderarmutforschung umfassend diskutiert werden.

---

### Schlüsselwörter:

Kinderarmut  
Resilienzförderung  
Grundschule

---

## 1 Armut von Kindern in der Grundschule

### 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

In soziologischen Gegenwartsdiagnosen wird besonders Armut von Kindern als ein vielschichtiges soziales Phänomen skizziert, das gerade wegen seiner multidimensionalen Ausprägungen für die Grundschule als gesellschaftliche Basisinstitution von großer Bedeutung ist (vgl. Lindner, 2016). In Österreich fehlt hierzu eine Auseinandersetzung auf breiter Basis, auch wenn Diskurse seit den 1990er Jahren intensiviert geführt werden (vgl. Düttmann, 2008). Es sind besonders die Verdienste der dynamischen Kindheitsforschung, die dafür sensibilisierten, dass Chancen auf eine gelungene Sozialisation für Kinder in Armut fragil und damit brüchig sind und arme Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten anders umgehen (vgl. Leisering & Leibfried, 1999). Vor allem das Fehlen zwischenmenschlicher Kontakte, eine eingeschränkte Teilhabe am sozialen (Schul-)Leben und Prozesse der Stigmatisierung durch ungleiche Behandlungen auch in der Schule (z.B. durch spezielle Fördermaßnahmen, eine ungleiche Leistungs-benotung etc.) werden von ihnen beklagt (vgl. Chassé, Zander & Rasch, 2003). Schulen sind dann ‚gute‘ Schulen, wenn es ihnen gelingt, strukturelle Benachteiligungen offenzulegen und das Versprechen einzulösen, alle Heranwachsenden unabhängig ihrer sozialen Herkunft an Bildungsprozessen partizipieren zu lassen. Um diesen Anspruch zu realisieren, wird schon seit längerem gefordert, auf die Einzelschule abgestimmte Handlungsmaßnahmen zu entwickeln und umzusetzen. Im Zusammenhang mit Kinderarmut erlangt diese Forderung an Brisanz, da arme Kinder häufiger als ‚Problem‘ bestimmter Schulen in den Blick geraten bzw. ‚Brennpunktschulen‘ häufiger mit Kinderarmut konfrontiert sind. Diese Zuspitzung der Problematik verlangt zudem ein Umdenken der Routinetätigkeit pädagogischen Handelns.

---

<sup>1</sup> Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH), Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
Korrespondierende Autorin. E-Mail: [doris.lindner@kphvie.ac.at](mailto:doris.lindner@kphvie.ac.at)

## 1.2 Resilienz als Thema der Armutforschung

Der Diskurs um Resilienz, die Fähigkeit eines Individuums mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen, hat auch in der Kinderarmutforschung Einzug gehalten. Dabei wird der Resilienzansatz als ein möglicher Weg diskutiert, Kindern in Armutslagen eine Basis zur Bewältigung negativer Folgen bereitzustellen und zur Förderung eines sozialverträglichen Lebens beizutragen (vgl. Zander, 2013). Risikofaktoren, wie z.B. ein ungünstiger Familienhintergrund, eine chronische Erkrankung eines Elternteils oder soziale Isolation müssen nicht zwangsläufig zu einer negativen Entwicklung oder späterem Scheitern im Leben führen; ihre Wirkung kann sich jedoch durch (un-)günstige Bedingungen abschwächen, womit der Kontext, in dem risikohafte Bedingungen auftreten, von großer Bedeutung ist (vgl. Richter, 2000). Eine wichtige Rolle in der Stärkung armer Kinder kommen dem sozialen, familialen Umfeld und fürsorglichen Bezugspersonen zu, da auch die widerstandsfähigsten Kinder Risikolagen nicht alleine aus ihren Stärken heraus bewältigen können.

Wichtig zu betonen ist, dass Resilienzförderung Kinderarmut nicht verhindern kann, da erst angesetzt wird, wenn eine Risikolage erkannt und definiert ist, Resilienz folglich etwas ist, was *ex poste* zugeschrieben wird. Sie ist, wie Zander (2013) formuliert, ein Mittel der *sekundären und tertiären Armutsprävention* mit dem Ziel, Armutfolgen zu reduzieren und Kindern einen Zugang zu Schutzfaktoren zu ermöglichen, den sie alleine nicht herstellen können (vgl. ebd. 2013, S. 222).

## 1.3 Zielstellung

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die Frage nach dem Umgang mit armen Kindern in der Grundschule, die auch leitend in diesem Forschungsprojekt<sup>1</sup> verfolgt wird. Das Interesse und der Fokus der Untersuchung liegen dabei auf den Lehrenden als zentrale soziale Akteur/innen, auf ihren Denkweisen, Bildern und (Alltags-)Theorien über Kinderarmut und arme Kinder, die es zu rekonstruieren gilt. Sie verbringen gerade in Grundschulen viel Zeit mit den Heranwachsenden, agieren mitunter als stabile Bezugspunkte und gestalten positive Beziehungen – aber nicht nur. Oft stehen Lehrende auch in der Kritik, soziale Ungleichheiten neben Bedingungen des Schulsystems durch ihr Handeln zu (re-)produzieren. Kritisch argumentiert wird, dass Lehrende aufgrund ihrer Mittelschichtorientierung (vgl. Rolff, 1997) die Lebenswelt von armen Kindern nicht adäquat zu erfassen vermögen und sich in ihren Handlungsstrategien an eben dieser ausrichten. Im Umkehrschluss folgen wir der These, dass Lehrende bei entsprechender Sensibilisierung der Problematik eine zentrale Rolle in der Förderung resilienter Faktoren bei armen Kindern innehaben (können). Die forschungsleitende Frage, welchen Handlungsstrategien Lehrende im Umgang mit armen Kindern folgen, bedingt zunächst Antworten darauf, wie Kinderarmut und arme Kinder wahrgenommen und gedeutet werden bzw. welche Ursachen sie für Kinderarmut identifizieren. Auf Grundlage dieser Ergebnisse können alsdann Überlegungen zur Resilienzförderung und Maßnahmensetzung im Sinne der Schulentwicklung auf Unterrichts- und Schulebene resümiert werden. Ziel des Projekts ist es folglich, Lehrende für die Förderung seelischer Widerstandsfähigkeit von Kindern in Armutslagen zu sensibilisieren und entsprechende Entwicklungshilfen bereitzustellen.

## 2 Methodologie und Methodik

Auf Basis einer wissenssoziologischen Deutungsmusteranalyse nach Oevermann (1973) werden Deutungen über Kinderarmut von Lehrenden in ihrer Vielfalt abgebildet. In ihren (Alltags-)Theorien greifen Individuen auf soziale Deutungsmuster zurück. Diese sind kulturell, kollektiv bzw. individuell (re-)produzierte Antworten auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen (vgl. ebd.), d.h. hinter den individuell und subjektiv empfundenen Interpretationen eines Problems wird auf kollektive Wissensbestände rekurriert. Diese rekurrenten Überzeugungen, die Lehrpersonen heranziehen, um alltägliche pädagogische Situationen zu deuten, um sich in Handlungssituation orientieren zu können, spielen eine entscheidende Rolle bei der (Re-)Konstruktion von Kinderarmut.

Die Datenerhebung erfolgt mithilfe des diskursiven Interviews nach Ullrich (1999), die Durchführung stützt sich auf einen Leitfaden, der Themen zu Wahrnehmungen, Gründen und Ursachen, Bewertungen sowie Folgen von Kinderarmut beinhaltet. Auswahl der Schulstandorte und der zu Interviewenden

(N=15) erfolgt nach dem theoretischen Sampling. Durchgeführt wird die Studie in einem Wiener Gemeindebezirk mit hoher sozialer Durchmischung. Die Rekonstruktion der sozialen Deutungsmuster erfolgt über eine verdichtende und typisierende Analyse mittels Fallvergleichs.

### 3 Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Bewertungen von Lehrenden über (Kinder-)Armut und Familien in Armutslagen anhand spezifischer Schemata stattfinden, die diese zu ihrem alltäglichen Handlungs- und Interaktions-bereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Diese sind zwar nicht gesellschaftlich-diskursiv fixiert, stellen aber einen relativ stabilen Vorrat an Begründungen und Bewertungen dar (vgl. Lindner, 2016). Besonders materielle und soziale Probleme sowie kulturelle und innere Belastungen, denen Kinder ausgesetzt sind, treten in den Vordergrund und werden vor dem Hintergrund der eigenen Lebenslage gedeutet. So ist auch nicht verwunderlich, dass ein *defizitärer Blick* auf Kinder genutzt wird, um arme Kinder zu identifizieren und schulische Probleme, die mit Armut einhergehen, zu beschreiben. ‚Auffällig‘ werden arme Kinder zumeist dann, wenn sie dem ‚normalen‘ (Schul-)Kind nicht entsprechen. So werden sie zunächst an ihren äußeren Merkmalen als arm eingestuft: was sie tragen, was sie essen, was ihnen im alltäglichen Schulleben fehlt. Kinderarmut wird zudem mit Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung gebracht, wobei hier eine konträre Sichtweise und zwei Haltungen dominieren. Arme Kinder sind entweder ‚laut‘, ‚aggressiv‘, ‚derb in Sprache und Umgangsregeln‘ oder das genaue Gegenteil. Diese *innere Verarmung* umschreiben Lehrende mit Begriffen wie ‚wenig Selbstvertrauen‘, ‚innerer Teilnahmslosigkeit‘ oder mit einem ‚Verharren in Ruhe‘. Auffälligkeiten haben Auswirkungen auf Schulleistungen und gehen in vielen Erzählungen mit einem geringen oder nicht vorhandenen Bewusstsein der Eltern für die schulische Verantwortung ihrer Kinder einher.

Geht es um die Frage nach den Ursachen, dann zeigt sich zwar ein zum Teil reflektiertes Wissen über (Kinder-)Armut und ihre Auswirkungen; ausgeblendet werden jedoch strukturelle Bedingungen von Ungleichheit in ihren komplexen Verwobenheiten. Stattdessen werden Eltern und ihre Lebenslage, ihre Verhaltensdispositionen und Persönlichkeitsmerkmale in individuellen Schuldzuschreibungen – und teils höchst moralisch aufgeladen – für das Armsein von Kindern verantwortlich gemacht.

In Bezug auf Hilfeleistungen lassen sich ebenfalls zwei konträre Standpunkte identifizieren. Zum einen gehen Lehrende davon aus, dass ihre Bemühungen auch eine ‚therapeutische‘ Funktion haben. Wohl deshalb formulieren sie Ansprüche an sich selbst, wie sich ‚um jedes einzelne Kind kümmern‘ oder sich ‚für jeden einsetzen‘. Konkret wird dieser Aufgabe im Unterricht durch Einsätze, einen individualisierten und auf Beziehung setzenden Unterricht zu gestalten bzw. in Charity-Aktionen innerhalb der Schule realisiert. Vordergründig aus Resignation und Hilflosigkeit stehen auf der anderen Seite Lehrende, die primär den Unterricht und damit das Vermitteln von Lehrinhalten und das initiieren von Bildungsprozessen als zentrale Aufgabe sehen. Was beide Seiten verbindet, ist das fehlende Bewusstsein über die Möglichkeit, resiliente Faktoren bei Kindern zu fördern. Was nicht (bewusst) wahrgenommen wird, kann folglich auch nicht gefördert werden. Das scheint von zentraler Relevanz zu sein. Durch ihre Positionierung, an der Situation von armen Kindern nichts oder nur marginal etwas ändern zu können, halten Lehrende vielfach Status- und Machtdifferenzen aufrecht oder stabilisieren diese.

### 4 Eine vorläufige Bilanz

Wie gezeigt wurde, können Lehrende Exklusionsprozesse verschärfen, bei entsprechender Sensibilisierung auch Integrations- und Inklusionsprozesse fördern. Eine entsprechende resiliente Förderung von Kindern aus Armutsrisikolagen hängt jedoch wesentlich davon ab, welches Bewusstsein über Möglichkeiten der Unterstützung überhaupt vorhanden ist. Denn ein Wahrnehmen von Indikatoren, die auf Armut hinweisen, bedeutet nicht unmittelbar auch eine Realisierung angemessener Fördermaßnahmen. Viele Lehrende zeigen sich zudem eher pessimistisch denn lösungsorientiert, da zumeist sozialisationsbedingte (Vor-) Urteile die Sicht auf arme Kinder prägen und so Möglichkeiten einer Förderung von Resilienz durch eine Stärkung der personalen und sozialen Ressourcen gar nicht erst in den Blick kommen. Ein differenzierter und reflexiver Blick hätte praktische Konsequenzen für die Wahrnehmung und das Verständnis der unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern. So könnte es

gelingen, arme – und gleichzeitig oftmals als ‚schwierig‘ eingestufte – Kinder nicht als Hindernis für die eigene Unterrichtsgestaltung und -durchführung zu deuten, sondern ihr Handeln als situativ bedingte Abwehr schulischer Anforderungen in ihren je spezifischen Lebenssituationen zu reflektieren. In einem positiven Sinne bedeutet Förderung von Resilienz, Kindern einen Zugang zu gesellschaftlichen Chancen und zur gesellschaftlichen Teilhabe als handlungsfähige Individuen zu ermöglichen. Es bedeutet jedoch nicht, sie gegen alle Widrigkeiten und Risiken zu stärken oder durch eine Konfrontation mit diesen ‚härter‘ zu machen (vgl. Gutwald, 2015, S. 153). Schutzfaktoren können armen Kindern sicherlich auch durch Förderung spezifischer Stärken und Fähigkeiten durch Lehrende zugänglich gemacht werden; es kann jedoch nicht alleine Aufgabe dieser sein, entwicklungsbedingte Benachteiligungen von sozial belasteten Kindern durch ihr Wirken abzumildern oder sogar zu kompensieren. Erst recht nicht, wenn davon auszugehen ist, dass nicht alle Kinder gleichermaßen durch diesen Ansatz erreicht werden können.

Die Herausbildung und Entwicklung eines professionellen Habitus und Blicks auf Kinder in prekären Lebenslagen benötigt darüber hinaus Rahmenbedingungen und Strukturen, die diese Arbeit stützen und fördern. Für die Schulentwicklung fatal wäre es, die Ursachensuche für schulische Problemlagen zu vereinfachen und auf Kinder bzw. Eltern(-teile) zu begrenzen. Gleichzeitig wird mit diesem Ergebnis wiederholt deutlich, dass die Grundschulpädagogik das fachspezifische Wissen anderer Disziplinen und Domänen, insbesondere der Kindheitsforschung oder etwa der Sozialarbeit, nicht einfach übernehmen kann, ohne die dafür notwendigen Transformationsprozesse auf der Systemebene einzuleiten. Ein erster Schritt, Prozesse in Ganz zu bringen, wäre grundsätzlich die Implementierung spezifischer Angebote in der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung.

## Literatur

- Chassé, K. A. & Zander, M. & Rasch, K. (2007). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. VS Wiesbaden.
- Düttmann, S. (2008). *Armut und soziale Benachteiligung in der Grundschule – Zur Synthese von Grundschule und Sozialer Arbeit*. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. VS Wiesbaden, S. 99-102.
- Gutwald, R. (2015). *Was uns nicht umbringt, macht uns härter? Resilienzförderung bei armen Kindern aus Sicht des Capability-Ansatzes*. Zeitschrift für Praktische Philosophie, Band 2, Heft 1, 129-158.
- Leibfried, S. & Voges, W. (1992). *Armut im modernen Wohlfahrtsstaat*. Köln Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32.
- Lindner, D. (2016). Bilder von Grundschullehrenden über arme Kinder. Konturen einer wissenssoziologischen Betrachtung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 9.Jg 2016, H.2
- Oevermann, U. (1973). Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Abgerufen am 11.11.2016 von <http://publikationen.stub.uni-frankfurt.de/files/4951/Struktur-von-Deutungsmuster-1973.pdf>
- Richter, A. (2000). *Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastung aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region*. Shaker Verlag.
- Rolff, H. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Juventa Weinheim.
- Ullrich, C. G. (1999). *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. Leitfadiskonstruktion. Interviewführung und Typenbildung*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier 3.
- Zander, M. (2013). *Entwicklungsrisiko Armut - Wo liegt der Ausweg? Die Verheißungen des Capabilities- und Resilienzansatzes*. In G. Graf, E. Kapferer & C. Sedmak (Hrsg.), *Der Capability Approach und seine Anwendung: Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern*. VS Wiesbaden, 201-226.

<sup>1</sup> Das Projekt wurde unter der Leitung von Doris Lindner und Ingrid Kromer von 2014 bis 2016 an der KPH Wien/Krems mit dem Titel „Arme Kinder stärken – Resilienzförderung und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln in Grundschulen“ durchgeführt. <http://www.kphvie.ac.at/forschen-entwickeln>