



Armutssensible Familienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen

Ein theoretischer Überblick

Monika Ude

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

monika.ude@stud.ph-noe.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2024-01-08>

EINGEREICHT 17 FEB 2024

ÜBERARBEITET 30 APR 2024

ANGENOMMEN 08 MAI 2024

Derzeit besuchen 51.000 armutsbetroffene Kinder zwischen 0 und 4 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung (Statistik Austria, 2023, S.108) und hier stellt sich die Frage, wie armutsbetroffene Familien in elementaren Bildungseinrichtungen durch armutssensible Familienbildung begleitet werden können. Elementarpädagogische Fachkräfte sind in ihrem Berufsalltag mit den Auswirkungen von Armut auf Kinder und deren Familien konfrontiert und benötigen neben einer professionellen pädagogischen Haltung auch Wissen über die aktuelle Armutslage der Gesellschaft. Familienbildung fokussiert auf eine ganzheitliche Bildung von Familien unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrer Lebensverhältnisse (Fischer, 2021, S.53). Elementare Bildungseinrichtungen können zur Kompensation von Armutsfolgen beitragen und bilden einen wertvollen Schutzfaktor für Kinder in Armutslagen (Albers, 2015, S.18; David & Klein, 2024, S.88; Keßel, 2020, S.62; Weigelt, 2011, S.5). Elementare Bildungseinrichtungen können hier im begrenzten Rahmen wirken, dennoch muss „Armutssensibilität ein pädagogischer Anspruch“ (Keßel, 2020, S.62) sein.

SCHLÜSSELWÖRTER: Familienbildung, Elementarpädagogik, armutssensibles Handeln, Kinderarmut

1. Einleitung

Laut EU-SILC 2022 sind 14,8% der österreichischen Bevölkerung armutsgefährdet, 353.000 Kinder und Jugendliche sind von sozialer Ausgrenzung und/oder Armut betroffen (Statistik Austria, 2023, S.5; S.96). Die steigende Zahl von armutsbetroffenen Familien sowie die zunehmende Heterogenität familialer Lebensformen und -lagen begründen die Notwendigkeit, dass elementarpädagogische Fachkräfte sich intensiv mit Begleitmöglichkeiten aller Familien auseinandersetzen (Poppe, 2019, S.3). Kinder haben ein Recht auf ein Aufwachsen im Wohlergehen (Holz, 2023, S.42), weshalb eine „lebenswelt- und lebenslagenbezogene Differenzierung von Familienformen“ (Steinke, 2018, S.58) wichtig ist, um Familien bestmöglich zu begleiten. Bedeutend ist nicht nur die Bildungs- und Beziehungsarbeit mit den Kindern, sondern auch die Bildungskooperation und Kommunikation mit den

Eltern. Laut Keßel (2020) können soziale Ungleichheiten nicht allein durch pädagogische Angebote abgebaut werden, jedoch ist „Armutssensibilität ein pädagogischer Anspruch“ (S. 62), um möglichst früh die Bildungsbiografien von Kindern positiv beeinflussen zu können. Elementarpädagogischen Fachkräften obliegt hier die Aufgabe, Familien ganzheitlich zu begleiten, um reaktiv und präventiv wirken zu können (Fischer, 2021, S. 54). Die Begleitung armutsbetroffener Familien kann eine Herausforderung für Teams in elementaren Bildungseinrichtungen darstellen, da Armut gesellschaftlich stigmatisiert ist und Familien aus Scham nicht offen mit ihren finanziellen Schwierigkeiten umgehen möchten. Auf der Seite der elementarpädagogischen Fachkräfte bestehen einerseits Berührungängste und wenig Vorwissen für eine sensible Begleitung und andererseits aufgrund des wachsenden Aufgabenspektrums sowie Personalmangels auch zu wenig Zeiteresourcen für eine adäquate Begleitung. Um Kindern bestmögliche Voraussetzungen für ihre Bildungsbiografie zu bieten, müssen Familien systemisch betrachtet und begleitet werden. Dies erfordert mehr Ressourcen seitens der elementarpädagogischen Fachkräfte, beispielsweise in Form eines erhöhten Zeitaufwandes für Elterngespräche (Bange, 2016, zitiert nach Kieferle, 2017, S. 94) und organisatorische Belange. Auch die Einbindung anderer Professionen und Disziplinen in die Familienbegleitung, wie Kooperationen im Sozialraum, erfordert neben Zeiteresourcen auch fachliche Kompetenzen (ebd., S. 18). Zusätzlich herrscht ein zunehmender Fachkräftemangel und es stellt sich die Frage, *wie armutsbetroffene Familien in elementaren Bildungseinrichtungen durch armutssensible Familienbildung begleitet werden können.*

Dieser praxisorientierten Fragestellung geht der vorliegende Artikel in Form eines Literatur-Reviews nach und gibt einen theoriebasierten Überblick zu armutssensibler Familienbildung in elementarpädagogischen Einrichtungen. Angelehnt an die haltungsspezifischen Voraussetzungen laut Keßel (2020), Hock, Holz und Kopplow (2014), Poppe (2019) sowie Albers (2015), welche die Notwendigkeit von Fachwissen postulieren (siehe Abschnitt 3.2), soll dieser Artikel elementarpädagogischen Fachkräften einen grundlegenden Überblick für die Begleitung armutsbetroffener Familien bieten.

Der Fokus im ersten Kapitel liegt auf Daten zu armutsbetroffenen Familien in Österreich und umreißt das Verständnis von Armut im deutschsprachigen Raum. Weiterführend wird das Konzept, Chancen und Herausforderungen armutssensibler Familienbildung im deutschsprachigen Raum diskutiert und werden Aspekte armutssensiblen Handelns in elementaren Bildungseinrichtungen dargestellt. Den Abschluss des Artikels bilden Fazit und Ausblick.

Aufgrund der Limitation des vorliegenden Artikels, wird der Fokus nicht auf grundlegende strukturelle Veränderungen der elementaren Bildungseinrichtungen gelegt, sondern die Ebene der elementarpädagogischen Fachkräfte und deren Möglichkeiten der armutssensiblen Familienbildung beleuchtet.

2. Fakten und Daten zu armutsbetroffenen Familien in Österreich

In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Definitionen zu den komplexen Dimensionen von Armut. Laut Huster, Boeckh, und Mogge-Grotjahn (2018) bezeichnet Armut die „besonderen Merkmale und Folgen von durch materielle Unterversorgung gekennzeichneten Lebenslagen“ (S. 4) und beschreibt entsprechende soziale Realitäten. Armut prägt „die Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume der Betroffenen und damit auch ihr Handeln und ihre Bewältigungsstrategien“ (Holz, 2023, S. 42). Die Armutsgefährdungsschwelle liegt in Österreich laut EU-SILC 2022 für einen Einpersonenhaushalt bei einem Monatswert von 1.392 Euro. Diese rein einkommensbezogene Definition von Armutsgefährdung berücksichtigt jedoch nicht die individuellen Ausgaben einer Person.

Armut kann in absolute und relative Armut unterteilt werden. Als *absolute Armut* ist ein Zustand definiert, in welchem ein Mensch die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse finanziell nicht mehr sicherstellen kann. Von *relativer Armut* wird gesprochen, wenn „eine Unterversorgung an materiellen und immateriellen Gütern“ (Poppe, 2019, S. 5) im Vergleich zur jeweiligen Gesellschaft vorliegt.

Die Auswirkungen von Armut betreffen Kinder in besonderem Umfang. Um Kinderarmut zu definieren, müssen mehrere Dimensionen einbezogen werden, denn eine „rein auf das Familieneinkommen bezogene Definition geht an der Lebenswelt der Kinder vorbei“ (Poppe, 2019, S. 9). Für die Bewertung kindlicher Entwicklungsbedingungen sind laut Laubstein, Holz und Seddig (2016, S. 12) vier Lebenslagendimensionen geeignet: (1) Die materielle Lage umfasst die Grundversorgung in Bezug auf Obdach, Nahrung und Kleidung sowie die „Möglichkeit zur Teilhabe am altersspezifischen Konsum“ (ebd.). (2) Die soziale Lage meint die soziale Integration in Hinblick auf Sozialkontakte und deren Disponibilität sowie Qualität. (3) Die dritte Dimension stellt die Versorgung im kulturellen Bereich dar und umfasst formale und non-formale Bildung sowie informelle Möglichkeiten des Lernens und Erfahrens. (4) Die gesundheitliche Lage des Kindes beschreibt den physischen und psychischen Gesundheitszustand sowie die körperliche Entwicklung. Aus diesen vier Dimensionen können sich unterschiedliche Lebenslagen sowie individuelle Lebens- und Entwicklungsvoraussetzungen für ein Kind ergeben. Die Lebenslage *Wohlergehen* meint eine Gewährleistung des Kindeswohls, da aktuell keine Auffälligkeit hinsichtlich einer zentralen Dimension festzustellen ist. Von *Benachteiligung* als Lebenslage eines Kindes kann gesprochen werden, wenn in lediglich wenigen Bereichen der Lebenslagendimensionen Auffälligkeiten festzustellen sind und sich dadurch eine Einschränkung oder Benachteiligung für die kindliche Entwicklung ergibt. Die Lebenslage *Multiple Deprivation* umfasst schwerwiegende Einschränkungen in mehreren Bereichen und wenn „notwendige Ressourcen nicht zur Verfügung stehen, um eine positive Entwicklung wahrscheinlich zu machen“ (Poppe, 2019, S. 10).

Wie bereits angeführt, liegt die Armutsgefährdungsschwelle in Österreich laut EU-SILC 2022 für einen Einpersonenhaushalt bei einem Monatswert von 1.392 Euro (bzw. 16.706 Euro Jahreseinkommen), das entspricht weniger als 60 % des Median-Einkommens (Statistik Austria, 2023, S. 10). Laut EU-SILC 2022 sind 14,8 % der österreichischen Bevölkerung armutsgefährdet, dies entspricht 1.314.000 Menschen (Statistik Austria, 2023, S. 5; S. 96).

Besonders von Armut betroffene Personengruppen sind Menschen, deren Haupteinnahmequelle aus Sozialleistungen besteht (44 %), arbeitslose Menschen (38 %) sowie Menschen ohne österreichische Staatsbürger:innenschaft (34 %). 32 % der Ein-Eltern-Haushalte bzw. Alleinerziehenden sowie 29 % der Mehrpersonenhaushalte mit mehr als drei Kindern zählten 2022 ebenso zur hochvulnerablen Gruppe in Bezug auf Armutsgefährdung (Statistik Austria, 2023, S. 34; S. 74).

353.000 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren sind in Österreich von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen, das bedeutet, mehr als jede fünfte armutsgefährdete Person hat das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet (Statistik Austria, 2023, S. 5; S. 96). Mit 23 % bilden somit Kinder und Jugendliche knapp ein Viertel aller armutsgefährdeten Menschen.

Armut ist eine „vielschichtige und entwicklungsbeeinflussende Lebenslage“ (Poppe, 2019, S. 8) und greift in alle lebens- und entwicklungsrelevanten Bereiche ein. 16 % aller österreichischen Kinder und Jugendlichen leben in überbelegten Wohnverhältnissen, 7 % der Kinder bleiben kostenpflichtige Freizeitaktivitäten aus fehlenden finanziellen Möglichkeiten verwehrt, bei Kindern ohne österreichischer Staatsbürger:innenschaft sind es sogar 15 % (Statistik Austria, 2023, S. 105–106). Derzeit sind 51.000 Kinder zwischen 0 und 4 Jahren, welche eine elementare Bildungseinrichtung besuchen, von Armut betroffen (Statistik Austria, 2023, S. 108).

Laubstein et al. (2016) resümieren, dass es im deutschsprachigen Raum „bislang an einer längsschnittlichen Betrachtung von Armutserfahrungen in Kindheit und Jugend“ mangelt und über „die Dauer und die Folgen von kindlicher Armut [...] wenig bekannt“ (S. 16–17) ist. Das Autorinnenteam kritisiert auch die Menge an publizierter Literatur zur Thematik der Kinderarmut, im Gegensatz zu der geringen empirisch abgesicherten Datenlage.

3. Armutssensible Familienbildung

Historisch entstand die moderne Familienbildung aus den in Deutschland 1917 von Luise Lampert begründeten „Mütterschulen“. Diese definierten Unterweisungen zur Vorbereitung auf Schwangerschaft, Geburt sowie Säuglingspflege und Kindererziehung als zentrale Aufgaben (Fischer, 2021, S. 20). In den späten 1960er-Jahren erfolgte die Umbenennung in „Familienbildungsstätten“ bzw. „Elternschulen“ (ebd., S. 29) aufgrund des gesellschaftlichen Wandels des Familienbildes. Während die Angebote der Elternschulen auf den Erziehungsauftrag der

Eltern fokussieren, stellen die Familienbildungsstätten alle Aufgaben der Familie in den Mittelpunkt ihrer Ausrichtung (ebd., S. 29–30). Heute sind die Begriffe der Eltern- und Familienbildung in Deutschland beide etabliert. In Österreich hat laut Bundeskanzleramt Elternbildung zum Ziel, „die elterliche Kompetenz und die Erziehungsfähigkeit zu stärken und damit Schwierigkeiten in der Eltern-Kind-Beziehung vorzubeugen“ (Bundeskanzleramt, o.J.) und wird synonym zur Erziehungsberatung verwendet. Im Kontext elementarer Bildungseinrichtungen wird von Elternarbeit oder Bildungskooperation gesprochen und auf eine aktive Einbeziehung der Eltern in das institutionelle Bildungsgeschehen abgezielt, um Familien beim Bewältigen ihrer Bildungsaufgaben zu unterstützen (Bäck, Hajszan & Chisté, 2022, S. 22).

In Wissenschaft und Politik werden im deutschsprachigen Raum Familien- und Elternbildung oftmals synonym verwendet. Im Kontext dieses Artikels soll Familienbildung jedoch als eigenständiger Begriff verstanden werden, welcher die Bildung der Familie als Ganzes ins Zentrum rückt. Elternbildung kann dabei als Element von Familienbildung angesehen werden. Fischer (2021) richtet einen multiperspektivischen Blick auf das System Familie und definiert das Ziel der Familienbildung als an der Lebenswelt orientierte Angebote, welche zur Entfaltung von Kindern und Eltern in der Familie beitragen und sich an alle Familien ohne spezielle Adressierung richten (Fischer, 2021, S. 53).

Familienbildung fokussiert auf eine ganzheitliche Bildung von Familien unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrer Lebensverhältnissen, um Familien in der (Zurück-)Erlangung ihrer „Selbstständigkeit, Selbsthilfe und sozialen Gerechtigkeit“ (Fischer, 2021, S. 53) zu begleiten. Familien als handelnde Akteure ihrer eigenen Lebenswelt anzuerkennen, hat das gesellschaftliche und elementarpädagogische Handlungsspektrum erweitert. Laut Albers (2015) haben elementare Bildungseinrichtungen nur begrenzte Handlungsmöglichkeiten, um „Armut-Bildungs-Spiralen zu durchbrechen“ (S. 18). Daher muss an den primären Sozialisationsinstanzen der Kinder, den Familien, angesetzt und es müssen Maßnahmenpakete konzipiert werden, welche Selbsthilfe möglich machen und mobilisieren. Ableiten lassen sich diese von den individuellen Lebenslagendimensionen der Familien (siehe Abschnitt 2.), die Ansatzpunkte sowohl für die konzeptionelle Ausrichtung als auch für das konkrete pädagogische Handeln sein können (Poppe, 2019, S. 13). Möglichst vielfältig gestaltete Angebote können Katalysatoren für die Entwicklung von familiären Schutzfaktoren sein (ebd., S. 10) und somit stellt armutssensible Familienbildung eine bedeutungsvolle Möglichkeit in der Begleitung von armutsbetroffenen Familien in elementaren Bildungseinrichtungen dar.

Chancen und Herausforderungen armutssensibler Familienbildung

Viele Familien erleben in elementaren Bildungseinrichtungen ihren ersten persönlichen Kontakt zum Sozialsystem. Aufgrund der intensiven Zusammenarbeit mit den Familien haben elementarpädagogische Fachkräfte oftmals tiefe Einblicke in das Familiengeschehen, wodurch mögliche prekäre Lebenslagen auch institutionell sichtbar werden. Dies birgt für betroffene Familien einerseits Unterstützungsmöglichkeiten, andererseits kann diese Situation auch als Bedrohung wahrgenommen werden. Laut Weigelt (2011, S. 8) bedeutet die frühe institutionalisierte Kinderbetreuung eine Chance, da Kontakt zu Familien aufgebaut werden kann, welche bisher von der Kinder- und Jugendhilfe nicht erreicht wurden. Aufgrund einer Interferenz von multiplen Risikofaktoren, wie finanzieller, materieller, kultureller und sozialer Mangelserfahrungen, „kann es zu problematischen Entwicklungen in der Eltern-Kind-Interaktion kommen, bis hin zur Kindeswohlgefährdung“ (ebd., S. 6). Das Risiko einer Kindeswohlvernachlässigung steigt potenziell durch erhöhte Erziehungs- und Betreuungsanforderungen gepaart mit unterdurchschnittlichen Ressourcen zur Bewältigung ebendieser (ebd.). Mittels gezielter Familienbildungsangebote und inklusiver Tagesstrukturen können elementare Bildungseinrichtungen inner- und außerfamiliäre Schutzfaktoren initiieren und fördern, wie den Aufbau stabiler Beziehungsnetzwerke zu Freunden und Nachbarn oder auch der Kooperation mit regionalen Unterstützungsinstitutionen, wie Beratungsstellen etc. (Poppe, 2019, S. 11). Konzeptionell ist zu beachten, dass die Familienbildungsangebote für alle Familien anschlussfähig und möglichst barrierearm hinsichtlich finanzieller Ressourcen sind. Weigelt (2011) betont, dass die Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten und Familienbildungsaktivitäten sich daran messen lassen müssen, „ob sie von den Betroffenen als Unterstützung und praktische Hilfe zur Bewältigung des Alltags erlebt werden“ (S. 9). Werden Angebote zu wenig oder nicht angenommen, gilt es zu reflektieren, zu beobachten und zu evaluieren, um mögliche Gründe zu identifizieren.

In der zuvor beschriebenen Kontaktabahnung von Familien, welche sich unter dem Radar der Kinder- und Jugendhilfe in prekären Lebenssituationen befinden, liegen auch Herausforderungen: „Einkommensarme, alleinerziehende oder bildungsferne Erwachsene lassen sich schwer für (...) Angebote gewinnen“ (Albrecht, 2022, S. 188), obwohl sie sich in einer Situation aus multiplen Belastungen befinden. Kalicki (2022) postuliert, dass Eltern auf Maßnahmen, welche einen „aufdringlichen (...) und problemorientierten oder belehrenden Charakter haben (individuelle Beratungsangebote, Elternkurse)“ (S. 36), größtenteils ablehnend reagieren, da sie selbst bei Angeboten von elementaren Bildungseinrichtungen nicht im Fokus stehen möchten. Hinzu kommt, dass elementarpädagogische Fachkräfte „gerade mit Eltern in besonderen Problemlagen seltener als mit anderen Eltern“ (Bange, 2016, zit. n. Kieferle, 2017, S. 94) zusammenarbeiten. Dies begründet sich möglicherweise

in dem erhöhten Beratungsaufwand für elementarpädagogische Fachkräfte, welchen die Begleitung von Familien in prekären Lebenslagen mit sich bringt (Poppe, 2019, S.17). Um diesen schmalen Grat dennoch zu bewältigen, schlägt Doll (2018, S.105) im Projekt „Eltern-Chance II“ die Position der sogenannten „Elternbegleitung“ vor. Diese fungiert als Bindeglied zwischen den Familien und der Bildungsinstitution und kann auf beiden Seiten die Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche anbringen und zusätzlich Kooperationen im Sozialraum vereinbaren.

Vernetzung und Sozialraumorientierung im Kontext armutssensibler Familienbildung

Orientieren sich elementarpädagogische Fachkräfte an der Lebenswelt der zu begleitenden Familien, so erhalten ergänzende Angebote für Familien im Sozialraum eine hohe Bedeutung. Basierend auf einer Perspektive der Sozialraumorientierung sind elementare Bildungseinrichtungen nicht ausschließlich in ihrer Betreuungs- und Bildungsfunktion für Familien zu betrachten, „sondern sind als Teil eines Systems zu verstehen, in dem die Familien leben und agieren“ (Kreuzer, 2022, S.163). Kreuzer formuliert in diesem Kontext den Leitsatz: „Die Betroffenen zu Beteiligten machen“ (ebd.) Neben der Bindeglied-Funktion zwischen Familien und Bildungsinstitution, ist laut Poppe (2019, S.7–8) eine intensive Sozialraumvernetzung für armutssensible Familienbildung vorteilhaft, da einerseits Synergieeffekte genutzt und andererseits Ressourcen bedarfsorientiert gesteuert werden können. Netzwerkaktivitäten zielen darauf ab, Familien zu stärken und Angebote für ihre individuelle Lebens- und Bildungsgestaltung zur Verfügung zu stellen. Hierbei kommt elementaren Bildungseinrichtungen im Optimalfall eine Lotsenfunktion zu, da Familien im Rahmen der Bildungs Kooperation oftmals Bedarfe und Bedürfnisse artikulieren. Durch diese intensive Zusammenarbeit kann die Bildungsinstitution auch auf eine Anschlussfähigkeit der Angebote achten (Kreuzer, 2022, S.164). Findet eine Vernetzung unterschiedlichster Institutionen und Initiativen statt, können Präventionsketten auf- und ausgebaut und passende Angebote an Familien vermittelt werden. Die ganzheitlich organisierten Unterstützungsangebote beinhalten beispielsweise Beratungs-, Betreuungs-, Bildungs- und Begegnungsmöglichkeiten. Durch den ohnehin bestehenden Vertrauenskontakt der elementaren Bildungseinrichtung mit den Familien eignen sich diese als niederschwelliger Anknüpfungspunkt für passende Hilfsarrangements (Poppe, 2019, S.7–8). David und Klein (2024, S.91) beschreiben in diesem Kontext, dass die Versammlung von Unterstützungsangeboten an einem Ort, welcher von den Familien ohnehin frequentiert wird, vorteilhaft ist, da sich dadurch die Nutzungswahrscheinlichkeit erhöht. Das Department for Education (2013, S.13) der englischen Regierung betont die Rolle des vernetzten Arbeitens im elementarpädagogischen Bereich, um auch schwer zu erreichenden Familien frühestmöglich eine adäquate und chancen-

ausgleichende Begleitung anbieten zu können. Dadurch haben Familien auch die Möglichkeit, Resilienz gegenüber Risikofaktoren, welche Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen könnten, zu entwickeln.

Derzeit sind einige Bestrebungen in Österreich beobachtbar, welche Soziale Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen etablieren, wie beispielsweise in fünf Linzer Kindergärten. Im Fokus deren Kindergartensozialarbeit steht die „Förderung einer positiven Gestaltung der familiären Rahmenbedingungen zur Sicherung einer guten Kindesentwicklung“ (Magistrat der Landeshauptstadt Linz, 2019, 19. Jänner).

4. Armutssensibles Handeln in elementaren Bildungseinrichtungen

Holz (2016) definiert armutssensibles Handeln als „Feinfühligkeit und Empfindlichkeit“ (S. 60) gegenüber der Lebenslage, den Bedürfnissen und Bedarfen sowie Ressourcen und Bewältigungsstrategien armutsbetroffener Menschen. Die Leitziele von Armutssensibilität bestehen im „Abbau armutsbedingter Barrieren“ sowie in der „Vermeidung von Stigmatisierungen und Partizipation“ (ebd., S. 44). Dies impliziert eine (Wieder-)Ermöglichung aller Chancen und Spielräume, welche aufgrund der prekären Lebenslage verwehrt blieben. Armutssensibles Handeln im Kontext elementarer Bildungseinrichtungen verlangt von elementarpädagogischen Fachkräften ein erhöhtes Maß an Selbstkompetenz und Offenheit sowie eine besonders reflektierte Haltung ihre eigenen Vorurteile betreffend. In Bezug auf Fachwissen sind Kenntnisse über soziale Strukturen, Armut und ihre Folgen sowie sozialstaatliche Leistungen gefordert (Poppe, 2019, S. 17).

Persistierende und pluralistische Mängelerfahrungen prägen die Lebenswirklichkeit armutsbetroffener Familien: Nicht nur die finanziellen Mittel sind knapp, oft müssen sie auch mit den Folgen von Armut, wie einem Minimum an sozialer Interaktion und Anerkennung sowie Bildung und Kommunikation, zurechtkommen (Weigelt, 2011, S. 2).

Elementarpädagogische Fachkräfte lernen Familien in einer besonders sensiblen und ereignisreichen Phase des Familienprozesses kennen. Bei Familien in Armutslagen kommt mit der Transition eines oder mehrerer Kinder von der Familie in eine Bildungseinrichtung hinzu, dass die Kenntnis über die Armut der Familie sich nicht mehr auf das private Umfeld begrenzt, sondern nunmehr „öffentlich und institutionell sichtbar“ (ebd., S. 8) wird. Dieser Schritt ist oftmals mit großer Scham seitens der Eltern sowie großen Vorbehalten und Unsicherheiten hinsichtlich der Kooperation mit den elementarpädagogischen Fachkräften der Bildungseinrichtung verbunden. Ein vertrauensvoller Kontakt der elementarpädagogischen Fachkräfte mit armutsbetroffenen Familien kann präventiv und/oder intervenierend auf mögliche Entwicklungsrisiken von Kindern wirken. Grundlegend ist, dass die Belastung einer Familie durch Armut auch von den elementarpädagogischen Fachkräften wahrgenommen wird. Oftmals gehen Eltern mit ihren

finanziellen Sorgen nicht offen um und finden aus Scham komplexe Kompensationsstrategien. Von besonderer Bedeutung ist hier eine systemische Betrachtungsweise, da „die Situation der von Armut betroffenen Kinder häufig an punktuellen Situationen und/oder Beobachtungen ablesbar“ (Poppe, 2019, S. 8) ist. Betrachten elementarpädagogische Fachkräfte Familien ganzheitlich und nehmen eine Perspektive auf Armut ein, welche sich nicht nur auf materielle und finanzielle Güter reduziert, können systemische Auswirkungen erfasst und besondere Entwicklungsrisiken der betroffenen Kinder identifiziert werden. Dies birgt die Chance, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken sowie die Handlungs- und Erfahrungsräume armutsbetroffener Familien zu erweitern (Weigelt, 2011, S. 5).

Konzeptionelle Voraussetzungen

Holz (2023, S. 45) postuliert, dass jedes pädagogische Konzept prinzipiell dazu geeignet ist, armutssensibles Handeln konzeptionell zu verankern. Dafür sind vor allem gemeinsame Grundsätze des Teams zum Umgang mit Kindern und Familien in Armutslagen bedeutend. Entsprechend dieses Kanons kann eine konkrete Zielsetzung erfolgen, anhand derer das pädagogische Handeln regelmäßig evaluiert und bei Bedarf justiert oder adaptiert wird. Armutssensibles Handeln bildet in elementaren Bildungseinrichtungen eine Querschnittsaufgabe und betrifft im konzeptionellen Kontext laut Holz (2023, S. 46) mehrere Ebenen. Diese werden im Folgenden mit exemplarischen Beispielen dargestellt. (1) *Organisatorische Ebene*: In welcher Frequenz finden kostenpflichtige Aktivitäten statt? (2) *Konzeptionelle Ebene*: Welche pädagogischen Werte und Ziele werden vom Team vereinbart und verfolgt? (3) *Interaktionsebene*: Wie wird die Kommunikation mit den Familien gestaltet? (4) *Teamebene*: Wie können alle Teammitglieder Wissen über Familien in Armutslagen erlangen und welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es? (5) *Sozialräumliche Ebene*: Welche kind- und familienorientierten Dienste gibt es in der Region als Anlaufstellen für Familien in prekären Lagen?

Hock et al. (2014, S. 42–43) empfehlen zwei Maßnahmenstränge, um Kinderarmut in elementaren Bildungseinrichtungen nachhaltig zu begegnen: Erstens die Ebene der „Verhaltensprävention“, welche die Begleitung des Kindes zur Entwicklung individueller und sozialer Ressourcen umfasst. Zweitens beschreiben Hock et al. die Ebene der „Verhältnisprävention“, welche den Fokus auf strukturelle Veränderungsmöglichkeiten von familiären Belastungslagen, beispielsweise in Form von regional verankerten Angeboten zur Unterstützung von Familien, legt. Außerfamiliäre Beziehungs- und Bildungsimpulse sind besonders für armutsbetroffene Familien bedeutsam, da sie in ihrer Selbsttätigkeit unterstützt werden. Damit dies gelingen kann, brauchen elementarpädagogische Fachkräfte die Gelegenheit, sich mit der Thematik Armut umfassend zu beschäftigen und ihren professionellen Habitus weiterzuentwickeln.

Haltungsspezifische Voraussetzungen

Neben der konzeptionellen Verankerung armutssensiblen Handelns, ist es von Bedeutung, dass elementarpädagogische Fachkräfte ihr implizites Erfahrungswissen unter professioneller Begleitung reflektieren, um ihren pädagogischen Habitus weiterzuentwickeln und sich zu professionalisieren. Laut Keßel (2020, S. 63), Hock et al. (2014, S. 9), Poppe (2019, S. 17) sowie Albers (2015, S. 3) sind folgende Voraussetzungen auf der Ebene der elementarpädagogischen Fachkräfte notwendig, um armutssensibel handeln zu können: (1) Selbstreflexive Professionalität: Das Reflektieren über die eigene Haltung und Handlungsmuster ist wichtiger Teil der Professionalisierung. (2) Vorurteilsbewusstheit: Elementarpädagogische Fachkräfte werden sich eigener Vorurteile bewusst und können so „Schubladendenken“ vermeiden. (3) Ressourcen- und Problemlösungsorientierung: Familien nicht nur monetäre Teilhabe und -gabe ermöglichen, sondern auch zeitliche oder personelle Formen einbeziehen. (4) Empathiefähigkeit: Ein aktives, wertschätzendes und feinfühliges Zugehen auf Familien kann Ängste und Unsicherheiten abbauen. (5) Ökonomische Risikolagen erkennen können: Elementarpädagogische Fachkräfte brauchen explizites Fachwissen zu Armut und Armutsgefährdung, um eben jene auch bei subtilen Symptomen erkennen zu können. (6) Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsmechanismen erkennen und vermeiden können: Die Identifizierung von Klischees und Barrieren zur Teilhabe ermöglicht allen Beteiligten die aktive Mitgestaltung des pädagogischen Alltags. (7) Identifizierung von Bewältigungsstrategien: Durch die Identifizierung von kindlichen bzw. familiären Bewältigungsstrategien kann im pädagogischen Alltag ein größerer Handlungsspielraum ermöglicht werden.

5. Fazit

Der vorliegende Artikel ging der Forschungsfrage nach, wie armutsbetroffene Familien in elementaren Bildungseinrichtungen durch armutssensible Familienbildung begleitet werden können. Resümierend kann festgehalten werden, dass eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung zwischen elementarpädagogischen Fachkräften und armutsbetroffenen Familien die Basis für eine wirkungsvolle Kooperation ist. Derzeit besuchen 51.000 armutsbetroffene Kinder zwischen 0 und 4 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung (Statistik Austria, 2023, S. 108), infolgedessen sind elementare Bildungseinrichtungen mit Armut und ihren Folgen konfrontiert (Statistik Austria, 2023, S. 96), weshalb armutssensiblen Handeln eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Familien müssen als „handelnde Akteure ihrer Lebenswelt“ (Albers, 2015, S. 18) anerkannt werden und benötigen Unterstützungsangebote auf verschiedenen Ebenen, welche niederschwellig wahrgenommen werden können, anschlussfähig sind und möglichst nachhaltig wirken, um Familien in der Entfaltung eigener Ressourcen zu unterstützen. Eine Vernetzung im Sozialraum er-

möglicht elementarpädagogischen Fachkräften, Präventionsketten auf- und auszubauen, indem regionale Unterstützungsangebote passgenau an armutsbetroffene Familien vermittelt werden. Aufgrund der alltäglichen Nähe durch die Betreuung sowie dem bestehenden Vertrauensverhältnis durch die Bildungskooperation mit den Familien, bringen elementare Bildungseinrichtungen und ihre pädagogischen Fachkräfte wichtige Voraussetzungen für armutssensible Familienbildung mit und können so individuelle Angebote konzipieren sowie niederschwellige Anknüpfungspunkte für Kooperationsangebote im Sozialraum bieten.

Armutssensibles Handeln erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion, fach einschlägigem Wissen sowie Vorurteilsbewusstheit von elementarpädagogischen Fachkräften, um Familien in prekären Lebenslagen zu identifizieren und ihnen sensibel begegnen zu können (Albers, 2015, S. 3; Hock et al., 2014, S. 9; Keßel, 2020, S. 63; Poppe, 2019, S. 17). Dies erfordert eine kontinuierliche Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und eine Weiterentwicklung des pädagogischen Habitus.

Um den erhöhten Beratungsaufwand bei Familien in Armutslagen bewältigen zu können, empfiehlt Doll (2018, S. 105) die Installierung einer eigenen Stelle für „Elternbegleitung“, welche als Bindeglied zwischen Familien, Bildungsinstitution und Sozialraum fungiert. Hock et al. (2014, S. 39) gehen hier noch einen Schritt weiter und schlagen die Weiterentwicklung von elementaren Bildungseinrichtungen zu Familienzentren vor. Diese umfassen konzeptionell zusätzlich zu den derzeitigen Bildungs- und Betreuungsaufträgen auch Begegnungs-, Beratungs- und Bildungsmöglichkeiten für die gesamte Familie.

Armutssensibles Handeln ist auf der organisationalen, konzeptionellen, organisatorischen und sozialräumlichen Ebene sowie auf der Ebene des Teams und der Interaktion mit Familien und Kindern umsetzbar. Weisen die Ebenen Kongruenz hinsichtlich armutssensiblen Handelns auf, so besteht eine erhöhte Chance, dass elementare Bildungseinrichtungen, trotz begrenztem Wirkungsrahmen, zur Kompensation von Armutfolgen beitragen und einen wertvollen Schutzfaktor für Familien in Armutslagen bilden (Albers, 2015, S. 18; David & Klein, 2024, S. 88; Keßel, 2020, S. 62; Weigelt, 2011, S. 5).

6. Ausblick

David und Klein (2024, S. 93) sowie Laubstein et al. (2016, S. 16–17) stellen fest, dass es derzeit nur einen geringen Forschungsbestand zu Kinderarmut gibt und vor allem Längsschnittstudien vorteilhaft für die Evaluierung präventiver Maßnahmen auf die kindliche (Bildungs-)Biografie wären. Darauf aufbauend könnten auch wirkungsvolle Familienbildungsangebote in elementaren Bildungseinrichtungen konzipiert werden. Damit dies gelingt, benötigen elementarpädagogische Fachkräfte dahingehend eine Professionalisierung ihrer pädagogischen Haltung und Fachwissen zur Umsetzung solcher Angebote. Hörner und Otto (2014, S. 167)

betonen, dass ein Kompetenzaufbau in Bezug auf eine komplexe Thematik, wie Armutssensibilität, ein langfristiger Prozess ist und reflexiver Schleifen bedarf. Diese umfassen die Implementation von Maßnahmen in den pädagogischen Alltag unter Verknüpfung der neuerworbenen Perspektiven und Anregungen aus den Weiterbildungen und kontinuierlichen Reflexionen im Team, um basierend auf einem gemeinsamen Erfahrungshintergrund die pädagogische Arbeit weiterzuentwickeln. Für eine fachliche Perspektive empfehlen Hörner und Otto eine externe Begleitung. Als weitere wichtige Maßnahme nennen David und Klein (2024, S. 93) sowie Laubstein et al. (2016, S. 16–17) eine Verbesserung der Qualitätsstandards, wie Personalschlüssel, Leitungsfreistellung, Verfügungszeiten, Qualifikation und multiprofessionelle Teamarbeit etc., um armutssensible Familienbildungsangebote für Familien in prekären Lebenslagen anbieten zu können.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2015). *Armut – Grundlagen und Implikationen für die Arbeit mit Kindern Unter Drei*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Albers_Armut_2015.pdf
- Albrecht, D. (2022). Die Bremer Elternwerkstatt. Benachteiligung und Präventionsdilemma. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2., durchges. u. aktualisierte Aufl., S. 188–194). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bäck, G., Hajszan, M., & Chisté, N. (2022). *Praktisch didaktisch. Didaktik der elementaren Bildung*. 2. Aufl. Wien: G&G Verlagsgesellschaft.
- Bundeskanzleramt. (o.J.). *Definition Elternbildung*. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/begleitung-beratung-hilfe/elternbildung-erziehungsfragen/definition.html>
- David, A. & Klein, M. (2024). Kinderarmut in Kitas - Wie Folgen kompensiert oder verstärkt werden. Ein Interview mit Kirsten Fuchs-Rechlin. In P. Rahn & S. Zimmermann (Hrsg.), *Kinderarmut verstehen und bekämpfen: Einführung in grundlegende Perspektiven* (S. 87–94). utb-Band-Nr. 6130. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Department for Education (Hrsg.). (2013). *Sure Start children's centres statutory guidance. For local authorities, commissioners of local health services and Jobcentre Plus*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a74564ced-915doe8bf18901/childrens_centre_stat_guidance_april-2013.pdf
- Doll, I. (2018). Wie können Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit Angeboten der Familienbildung die Bildungschancen von Kindern erhöhen? In Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), „*Kita-Einstieg*“. *Fachtexte*. (Bd. 6, S. 104–105). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg_Fachtexte_neu.pdf

- Fischer, V. (2021). *Familienbildung: Entstehung, Strukturen und Konzepte*. utb-Band-Nr. 5619. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hock, B., Holz, G. & Kopplow, M. (2014). *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf
- Holz, G. (2016). Armut und Armutsprävention in Kindertageseinrichtungen. *unser jugend*, 68(2), 57–67.
- Holz, G. (2023). Armutssensibles Handeln in der Kita-Praxis: Theoretische Rahmung. In Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.), *Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zentrale Befunde und Impulse aus dem Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“* (S. 42–47). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf
- Hörner, S. & Otto, A. (2014). Praxis der kompetenzorientierten Weiterbildung - Beispiel: Kompetenzen zur Entwicklung von alltagsbezogener Armutssensibilität. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 167–193). WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. München. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW9_Inklusion_web.pdf
- Huster, E.-U., Boeckh, J., & Mogge-Grotjahn, H. (2018). Armut und soziale Ausgrenzung: Ein multidisziplinäres Forschungsfeld. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 3–24). Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kalicki, B. (2022). Die wechselseitigen Erwartungen von Eltern und Fachkräften an ihre Zusammenarbeit. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, S. 26–38). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Keßel, P. (2020). Was bedeutet armutssensibles Handeln und welche Chancen können sich dadurch eröffnen? In Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), *„Kita-Einstieg“. Fachtexte*. (Bd. 6, S. 62–63). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg_Fachtexte_neu.pdf
- Kieferle, C. (2017). Kommunikation mit Eltern. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog* (S. 90–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kreuzer, B. (2022). Zusammenarbeit mit Eltern im Sozialraum—Vernetzung im Sozialraum. In P. Cloos, B. Kalicki, B. Lamm & B. Leyendecker (Hrsg.), *Gemeinsam an einem Strang ziehen. Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien in der KiTa* (2., durchgesehene und aktualisierte Aufl., S. 163–170). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Bertelsmann-Studie_Armutfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- Magistrat der Landeshauptstadt Linz. (2019, 19. Jänner). *Sozialarbeit im Kindergarten—Innerhalb von fünf Jahren vom Pilotversuch zum Qualitätsmerkmal*. https://www.linz.at/medienservice/2023/202301_118440.php
- Poppe, S. (2019). *Armut und armutssensibles Handeln in der KiTa*. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2019/Armut_online.pdf
- Statistik Austria. (2023). *EU-SILC 2022 und Bundesländertabellen mit Dreijahresdurchschnitt EU-SILC 2020 bis 2022. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen*. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Tabellenband_EUSILC_2022.pdf
- Steinke, A. (2018). Was bedeutet die zunehmende Heterogenität von Familien für die pädagogische Praxis? In Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), *„Kita-Einstieg“: Fachtexte*. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Kita-Einstieg_Fachtexte_neu.pdf
- Weigelt, C. (2011). *Elternschaft und Armut - Herausforderungen für die frühpädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_weigeltIII_Elternschaft_2011.pdf