

Kerle, Anja; Prigge, Jessica; Simon, Stephanie

**Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre**

*Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2022, 65 S. - (Plattform für forschungs- und fallorientiertes Lernen - Fallzentrale; 3)*



Quellenangabe/ Reference:

Kerle, Anja; Prigge, Jessica; Simon, Stephanie: Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre. Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2022, 65 S. - (Plattform für forschungs- und fallorientiertes Lernen - Fallzentrale; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342411 - DOI: 10.25656/01:34241; 10.18442/pforle-3

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342411>

<https://doi.org/10.25656/01:34241>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen **Fallzentrale**

Anja Kerle | Jessica Prigge | Stephanie Simon

## **Armut in kindheits- pädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis**

Arbeitsmaterialien für die  
fallorientierte Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen  
der Stiftung Universität Hildesheim.



Die Broschüre wurde aus den Ergebnissen zweier Studien erstellt:

**Studie 1:** „Armut im Blick? Eine dispositivanalytische Ethnographie  
in Familienzentren nach EEC“ (2017–2021)

**Dissertationsstudie von:** Anja Kerle an der Universität Hildesheim und der Hochschule  
Esslingen. Gefördert durch ein Stipendium der Heinz- und Heide Dürr Stiftung

**Studie 2:** „Umgang mit und Deutungen von Armut in Kindertagesstätten“ (2015–2019)  
im Forschungs- und Entwicklungsverbund „Pädagogik der Kindheit“ des  
Ev. Fröbelseminars der Diakonie Hessen und der Universität Kassel.

**Projektteam:** Prof. Dr. Werner Thole, Dr. Björn Milbradt (2015–2016),  
Prof. Dr. Barbara Lochner (2016–2019), Stephanie Simon und Jessica Prigge (2017–2019)

Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und  
Fallorientierte Lehre des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen



Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen  
Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit  
wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale für  
fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg, Anja Kerle,  
Jessica Prigge, Katharina Riechers, Stephanie Simon, Tom Töpfer und Katja Zehbe.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des  
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



**Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur**

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung</b>                                                                            | <b>5</b>  |
| <b>2. Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen</b>                                         | <b>9</b>  |
| 2.1. Armut als gesamtgesellschaftliches Problem: Grundlagenwissen                               | 10        |
| 2.2. Armut als pädagogische Herausforderung: Welche Aufträge erhalten Kindertageseinrichtungen? | 12        |
| 2.3. Der Umgang mit Armut als trilemmatisches Verhältnis                                        | 13        |
| <b>3. Schlüsselthemen im Kontext von Armut</b>                                                  | <b>17</b> |
| 3.1. Teilhabe                                                                                   | 18        |
| 3.2. Klassismus                                                                                 | 20        |
| 3.3. Sozialraum                                                                                 | 22        |
| <b>4. Auf dem Weg zur armutsbewussten Haltung und Praxis: Didaktische Rahmung</b>               | <b>25</b> |
| <b>5. Arbeit mit den Fallbeispielen</b>                                                         | <b>29</b> |
| 5.1. Individueller Blick auf Kinder und Eltern                                                  | 32        |
| 5.2. Sprechen über Armut im Team                                                                | 36        |
| 5.3. Angebote für Familien im Sozialraum organisieren                                           | 40        |
| <b>6. Fallübergreifender Abschluss</b>                                                          | <b>45</b> |
| <b>7. Glossar</b>                                                                               | <b>49</b> |
| <b>8. Literatur</b>                                                                             | <b>59</b> |



# **1. Einleitung**



Armut ist nicht nur ein gesellschaftliches und politisches Problem, sondern auch ein relevantes Thema in der kindheitspädagogischen Praxis. Kindheitspädagogische Einrichtungen, darunter verstehen wir hier insbesondere Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, haben das Potenzial, Armut und Armutsfolgen entgegenzuwirken und die Teilhabe von Familien in der Einrichtung und im Sozialraum zu ermöglichen (Holz/Hock/Kopplow 2014). Um dieses Potenzial auszuschöpfen, ist die Entwicklung und Etablierung einer armutsbewussten Praxis und Haltung unverzichtbar.

Aktuell lässt sich im kindheitspädagogischen Feld jedoch ein → **strukturelles Reflexionsdefizit** in Bezug auf Armut nachzeichnen (Simon/Kerle/Prigge 2021), d. h. Armut wird von den Pädagog\*innen bislang kaum als Folge sozialer Ungleichheiten thematisiert (Simon et al. 2019). Es zeigen sich verschiedene Herausforderungen im pädagogischen Handeln im Kontext mit Armut, die jedoch bislang von den Fachkräften (noch) nicht umfassend reflektiert werden. Auch in der Ausbildung zur Erzieher\*in werden Armut und soziale Ungleichheiten in den Handbüchern (Thole/Milbradt/Simon 2017) sowie in den länderspezifischen Curricula (Prigge et al. 2019) nur marginal thematisiert, sodass die fehlende strukturelle Verankerung dieser Themen in der Ausbildung auch zum vorherrschenden Reflexionsdefizit bezüglich Armut beiträgt. An dieser Ausgangslage setzt die vorliegende Broschüre an.

Es wird das Ziel verfolgt, eine *armutsbewusste* Praxis und Haltung (Simon/Lochner/Prigge 2019) in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern anzuregen, d. h. ein umfassendes wissensbasiertes Bewusstsein für Armut als gesamtgesellschaftliches Problem, ihre Gründe und Folgen, zu schaffen. Damit ergänzt der Ansatz bisherige Konzepte zu einer Armutssensibilität im Kontext von Inklusion (Holz/Hock/Kopplow 2014) oder zum Vorurteilsbewusstsein im Kontext von Diversity (Wagner 2020). Wir verfolgen dabei den Grundgedanken, dass eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Armut immer auch politisch ist und aus unserer Perspektive sein muss, da es sich um ein strukturelles Phänomen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit handelt, das öffentlich jedoch sehr polarisierend dargestellt wird. Demnach ist nicht nur der wissensbasierte Aufbau eines reflexiven Umgangs mit Armut von zentraler Bedeutung, sondern eine ebenso professionelle Haltung gegenüber Rhetorik und Narrativen, die Armut individualisieren.

Die Broschüre bzw. einzelne Inhalte daraus sollen primär den Lehrenden der beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge in kindheits-, sozialpädagogischen sowie sozialarbeiterischen Qualifizierungskontexten als Lehrmaterial dienen, wobei ausgehend davon je nach Vorkenntnissen der Lernenden inhaltliche Vertiefungen und didaktische Anpassungen vorgenommen werden müssen. Das Dokument bietet zudem im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen für Fachkräfte in (kindheits-)pädagogischen Einrichtungen zentrale Impulse für die Arbeit mit armutserfahrenen Kindern und Familien.

In der Broschüre werden theoretisches Grundlagenwissen zu Armut als gesellschaftliches Problem sowie weitere ausgewählte Schlüsselthemen fokussiert: Teilhabe von Familien, Sozialraum und Klassismus. Diese aus dem empirischen Material der Forschungsprojekte heraus entstandenen Schlüsselthemen zeichnen sich auch in aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema Armut und Sozialen Ungleichheiten im kindheitspädagogischen Feld als zentrale Entwicklungsfelder ab. In einem Glossar sind zudem die zentralen Begriffe unserer Broschüre erklärt.

Neben der Vermittlung von Wissen über Armut zielt die Broschüre insbesondere auf die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung der kindheitspädagogischen Fachkräfte anhand von Beispielen aus der Handlungspraxis von Kindertageseinrichtungen und Familienzentren ab. Aufbereitete Praxisbeispiele, die aus dem Materialkorpus zweier Forschungspro-

jekte' stammen, bieten die Grundlage für Falldeutungen und Fallverstehen der Lernenden in Bezug auf Armut und die daraus resultierenden strukturellen sozialen Benachteiligungen. Erarbeiten und diskutieren lassen sich an den Fallbeispielen verschiedene Umgangsweisen mit Armut sowie zentrale Herausforderungen, Spannungsfelder und Paradoxien der gegenwärtigen pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren. Die Beispiele können anregen, weitere (pädagogische) Begründungen der Handlungsentscheidungen zu diskutieren und gleichzeitig zentrale Anknüpfungspunkte für eine armutsbewusste pädagogische Praxis sichtbar werden zu lassen.

---

<sup>1</sup> Verbundforschungsprojekt des Evangelischen Fröbelseminars der Diakonie Hessen mit der Universität Kassel: „Umgang mit und Deutungen von Armut in Kindertageseinrichtungen“ (Leitung Prof. Dr. Werner Thole, Laufzeit 2015–2019).  
Dissertationsprojekt: „Armut im Blick? Eine dispositivanalytische Ethnographie zu Familienzentren nach EEC“ (Anja Kerle) Universität Hildesheim und HS Esslingen, Laufzeit 2017–2021.





## **2. Armut in kindheits- pädagogischen Einrichtungen**



Um das komplexe und breite Thema Armut in Lehr-Lernsettings für (angehende) pädagogische Fachkräfte zugänglich zu machen, werden im Folgenden drei, für die vorliegende Broschüre grundlegende, Wissensbereiche vorgestellt: Grundlagenwissen zu Armut als gesellschaftliches Problem (→ **Kap. 2.1.**), der pädagogische Auftrag an Kindertageseinrichtungen, armutsbedingten Folgeerscheinungen entgegenzuwirken (→ **Kap. 2.2.**) sowie das trilemmatische Spannungsfeld im Umgang mit Armut (→ **Kap. 2.3.**). Jedes Kapitel skizziert unsere theoretische und empirische Perspektive auf Armut und wird ergänzt durch weiterführende Literaturhinweise.

## 2.1. Armut als gesamtgesellschaftliches

### Problem: Grundlagenwissen

Mittlerweile sind Kinder in Deutschland diejenige Altersgruppe, die am häufigsten von Armut bedroht bzw. betroffen ist: Je nach Berechnungsgrundlage ist jedes vierte oder fünfte Kind auf staatliche Transferleistungen angewiesen und knapp 2,7 Mio. Kinder unter 18 Jahren leben unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze (Pieper/Schneider/Schröder 2020; Klundt 2019; Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2017). Insbesondere betroffen sind Frauen\* (Dackweiler/Rau/Schäfer 2020) sowie laut dem letzten → **Armuts- und Reichtumsbericht** der Bundesregierung Familien – und damit auch Kinder: Ein besonders hohes Armutsrisiko herrscht statistisch in den Konstellationen von Familien mit mehreren Kindern, Alleinerziehenden und Familien mit → **Migrationsgeschichte** (BMAS 2021).

Häufig wird Armut als ein gesellschaftliches Problem nicht ernst genommen: Eine prominente Deutung im medialen oder politischen Diskurs war bzw. ist noch immer die Vorstellung, in einem so reichen Land wie Deutschland könne es keine Armut geben (Haunschild 2017). In der Armutsberichterstattung der Bundesregierung wird daher unterschieden zwischen → **relativer** und → **absoluter Armut**. Während letztere auf ein fehlendes Existenzminimum im globalen Kontext verweist, bezieht sich der relative Armutsbegriff auf das Einkommen innerhalb eines spezifischen Vergleichshorizonts, bspw. innerhalb eines Landes. So werden in Deutschland statistisch gesehen diejenigen als armutsbetroffen oder -gefährdet erfasst, die unter 60 % des durchschnittlichen → **Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen** zur Verfügung haben. Armut ist jedoch mehr als eine finanzielle Mangellage und in einem wohlhabenden Land grundlegend anders gelagert als in Ländern des globalen Südens, in denen Armut unter anderem mit Krieg, Hunger und existenzieller Not assoziiert wird. Daher haben sich als Ergänzung für die monetäre Perspektive weitere Ansätze zur empirischen Erfassung von Armut herausgebildet – wie etwa der → **Lebenslagenansatz**, der zudem Aspekte wie Wohlbefinden, soziale Netzwerke, Wohnsituation oder Gesundheit mit in den Blick nimmt (z. B. Leßmann 2009).

Armut und Reichtum sind zwei gegensätzlich gebrauchte Begriffe – als reale Tatsachen werden sie v. a. dort hervorgebracht, wo → **kapitalistische Produktions- und Herrschaftsverhältnisse** die Gesellschaft strukturieren. Der Sozialstaat hat dabei die Aufgabe, Armutslagen entgegenzuwirken und ein menschenwürdiges Existenzminimum zu sichern. Ein Beispiel für eine solche sozialstaatliche Leistung stellt das → **Arbeitslosengeld II (ALG II)** dar, geregelt im Sozialgesetzbuch II (SGB II), worauf Menschen ohne Erwerbsarbeit oder mit einem geringen Einkommen einen Anspruch haben. Diese auch als Hartz-IV bekannte Leistung wird jedoch von vielen Kritiker\*innen als unzureichend und menschenunwürdig markiert, da es nicht nur zu niedrig sei, sondern den Bezug sozialstaatlicher Unterstützung an Bedingungen koppeln würde. Zudem können in den letzten Jahren, insbesondere durch einen Zuwachs atypischer Beschäftigungsverhältnisse, v. a. auch im Niedriglohnbereich steigende Zahlen prekärer, → **prekarisier-**

ter oder armutsbetroffener Lebenslagen beobachtet werden. Deutlich wird, dass Erwerbsarbeit nicht in jedem Fall Schutz vor einer Armutsbetroffenheit bietet (Castel/Dörre 2009).

Für die gegenwärtige Gesellschaft postulieren Peter Rahn und Karl August Chassé (2020, S. 10) mit Rückgriff auf ebendiese skizzierten Tendenzen etwa, dass „eine grundlegende Änderung [...] derzeit nicht zu erwarten [ist], weil die Produktion von Armut zum gegenwärtigen Entwicklungsmuster der deutschen Gesellschaft gehört“. Dominant ist dabei auch das gesellschaftliche Bild der selbstverschuldeten Armut, worüber Menschen → **stigmatisiert** und abgewertet werden (Chassé 2010; Kessl 2005). Dies kann mit einer → **Ökonomisierung des Sozialen** (vgl. Heitmeyer 2018, S. 129 ff.) erklärt werden, welche menschenfeindliche problematische Ablehnungskonstruktionen und Sprachspiele hervorbringen und befördern kann.

Im Diskurs um Kinderarmut geraten Aspekte wie Bildung und Teilhabe in den Blick der Fachpraxis wie auch der Wissenschaft. Wie oben erläutert, besteht in der Armutsmessung sowie in der SGB-II-Gesetzgebung die Idee des gemeinsam wirtschaftenden Haushalts. Dies führt dazu, dass bspw. Kindergeld, oder gar von Jugendlichen selbst verdientes Geld, mit auf den Regelsatz einer Familie im SGB-II-Bezug angerechnet wird. Zu den rein monetären Problematiken kommt hinzu, dass verschiedene empirische Befunde feststellen, dass sich ein Aufwachsen in Armutslagen strukturell negativ auf das Wohlbefinden, die Teilhabemöglichkeiten, auf die Gesundheit, die Bildungschancen usw. von Kindern und Jugendlichen auswirkt (Laubstein/Holz/Seddig 2016) und sich gleichzeitig individuell ganz unterschiedlich zeigen kann, also ein Aufwachsen in Wohlergehen bis hin zu sogenannter → **„multipler Deprivation“** mit sich bringt (Tophoven 2020). Geraten im Armutsdiskurs bisweilen noch darauf bezogene strukturelle Aspekte in den Blick, so tendiert der öffentliche Diskurs um Kinderarmut dazu, Eltern<sup>1</sup> als alleinige Verursacher ihrer Armutslage verantwortlich zu machen und gleichzeitig die von Armut betroffenen Kinder als → **vulnerabel** hervorzubringen. Denn die Kinderarmutszahlen übersteigen, wie eingangs skizziert, zudem die der Armutszahlen der Erwachsenen. Hierbei lässt sich seit Jahren eine „Infantilisierung von Armut“ (Hauser 1997) feststellen. Unter dieser Perspektive werden insbesondere die Auswirkungen und Folgen von Armut für Kinder diskutiert. So unterschiedlich wie die Perspektiven auf die Thematik sind – von gesamtgesellschaftlichen, ursächlichen Betrachtungen (Butterwegge 2019; Sünker/Braches-Chyrek 2014) hin zur Betrachtung individueller Folgen und differenzierten Verläufen von Armut (Tophoven et al. 2017; AWO-ISS Studie: Holz/Laubstein/Sthamer 2012) –, ist ein umfassendes Verständnis für Ursachen und Folgen von Kinderarmut jedoch nur in Betrachtung der Verwobenheit der oben skizzierten Aspekte zu erlangen.

Bildungspolitisch prominent vertreten wird die Idee, Armut sowie die Folgen von Kinderarmut über gesteigerte Bildungschancen und -investitionen bei Kindern und Jugendlichen zu verringern. Dies wird jedoch von vielen Seiten als → **Pädagogisierung sozialer Ungleichheiten** kritisiert (z. B. Honig 2015). Pädagogisierung bedeutet in diesem Fall, dass die Folgen → **sozialer Ungleichheiten** – wie hier Armut und Kinderarmut – jeweils am Individuum bearbeitet werden, ganz konkret an den Kindern und/oder Eltern, wodurch lediglich die Symptome in den Blick geraten, nicht jedoch die strukturellen Ursachen, von denen dadurch sogar eher abgelenkt wird.

Armut als gesamtgesellschaftliches Problem zu begreifen, bedeutet also insgesamt *erstens* Armut als von und in einer Gesellschaft durch historisch genesene gesellschaftliche Strukturen und Wirtschaftsweisen produziert zu verstehen – etwa der Durchsetzung einer bürgerlich-kapitalistischen Klassengesellschaft. Es bedeutet dann *zweitens* auch, die Existenz von Armut nicht als naturgegeben hinzunehmen, sondern auf gesellschaftlicher Ebene als ver-

---

<sup>1</sup> Wir nutzen den Begriff der Eltern in einem erweiterten Sinne, und verstehen darunter alle relevanten Bezugspersonen und Sorgenden der Kinder.



änderbar anzusehen: Eine wohlhabende Gesellschaft kann und sollte Folgen gesellschaftlich produzierter Ungleichheiten entgegenwirken. *Drittens* bedeutet es v. a., die durch die Gesellschaft hervorgebrachten Folgen von Armut, abseits von individuell messbaren Indikatoren, in den Blick zu nehmen: Das sind z. B. höhere Risiken für die Familien mit mehreren Kindern, in finanzielle Mangellagen zu geraten, prekäre Wohnorte und Wohnverhältnisse aber auch Stigmatisierung, Scham und Beschämung.

#### Zum Weiterlesen

Andresen, Sabine/Galic, Danijela (2015): Kinder. Armut. Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [www.worldcat.org/oclc/927967552](http://www.worldcat.org/oclc/927967552) (Abfrage: 25.08.2021).

Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Armutsfolgen\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_2016.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf) (Abfrage 10.08.21).

Neuberger, Franz/Hübenthal, Maksim (2020): Kinderarmut ist Familienarmut? In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–55.

## 2.2. Armut als pädagogische Herausforderung:

### Welche Aufträge erhalten Kindertageseinrichtungen?

Für Einrichtungen der Kindheitspädagogik wird sozial- und bildungspolitisch u. a. die Aufgabe formuliert, Armuts- und Ungleichheitsfolgen für Kinder abzumildern und darüber hinaus → [gleiche Startchancen](#) mit Blick auf den Eintritt in das Schulsystem herzustellen. Kindertageseinrichtungen stehen damit vor der Frage, welche pädagogischen Handlungsanlässe Kinderarmut bietet und wie mit den aktuellen Ansprüchen, den Grenzen und Möglichkeiten des institutionellen Settings umzugehen ist. Aus kindheitspädagogischer Perspektive können zwei Aspekte in den Mittelpunkt gerückt werden:

- Die jeweiligen pädagogischen Teams haben die Aufgabe, auf Basis eines *gemeinsamen* Verständnisses von Armut als strukturelles Problem geeignete institutionelle, respektive organisationale, Strategien und Maßnahmen zu entwerfen, um den möglichen Folgen von Kinderarmut entgegenzuwirken.
- Dafür wird den materiell-strukturellen Lebenslagen der Familien (z. B. durch die Vermeidung zusätzlicher Kosten für Familien) sowie den hierin sehr wohl möglichen, unterschiedlichen Bedarfen der jeweiligen Familien vor Ort besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Mit der Aufgabe, ein gemeinsames Verständnis von Armut als strukturelle und einschränkende Lebenslage zu entwickeln, wird eine → [„armutsbewusste Haltung“](#) angesprochen (Simon/Lochner/Prigge 2019; Prigge et al. 2019). Sie basiert auf allgemeinen Anforderungen pädagogischen Handelns: Es geht im Anschluss an Susanne Viernickel und Kolleg\*innen (2013, S. 148) darum, „auf der Grundlage einer selbst-reflexiven und forschenden, professionellen Haltung in immer wieder ‚neuen‘ Situationen zu kompetenten und begründeten Lösungen [zu] kommen“. In Bezug auf Armut wird die Ermöglichung von Teilhabe als Aufgabe der Einrichtungen in den Fokus gerückt: im Zugang zur Institution als Teil des öffentlichen

Bildungssystemen und in ihrer bedarfsgerechten Ausgestaltung, in welche die Adressat\*innen eingebunden sind sowie darüber hinaus etwa in der Vernetzung zu wohnortnahen Hilfe- und Unterstützungssystemen. Dieser letzte Punkt ist ein Kerngedanke von Familienzentren, die Ressourcen für die Bearbeitung multipler Problemlagen über das z. T. durch finanzielle, personelle und materielle Rahmenbedingungen begrenzte Setting der Kindertageseinrichtung hinaus bereitstellen können.

#### Zum Weiterlesen

Prigge, Jessica/Lochner, Barbara/Simon, Stephanie/Bastug, Betül (2019): Professionelle Deutungs- und Handlungskompetenzen im Umgang mit Armut entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. In: Pädagogischer Blick 27, H. 4, S. 331–343.

Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Nr. 38. München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter [www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise\\_38\\_Kinder\\_in\\_Armut.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf) (Abfrage 10.08.21).



### 2.3. Der Umgang mit Armut als trilemmatisches Verhältnis

In der pädagogischen Praxis im Kontext von Inklusion lassen sich nach Mai-Anh Boger (2019) drei zentrale Strategien beobachten, die als dekonstruierend, empowernd und normalisierend beschrieben werden. Dies lässt sich auch auf den Umgang mit Armut übertragen:

*Dekonstruktion* meint, dass die Kategorie Armut in ihren unterschiedlichen Bedeutunggehalten „auseinandergenommen“ wird (sprich: dekonstruiert wird) und vorhandene Vorurteile, Vorstellungen und Erzählungen über Armut diskutiert werden. Es kann z. B. erkundet werden, welche Geschichten es über Armut in der Gesellschaft oder in der Kindertageseinrichtung gibt und *von wem* diese erzählt werden. Dabei lässt sich z. B. fragen, ob diese von armuterfahrenen Personen erzählt werden oder von Menschen, die selbst keine Erfahrungen mit Armut gemacht haben und über Armut sprechen. Dekonstruktion kann darauf abzielen, dass Armut in der pädagogischen Praxis wenig, respektive keine Bedeutung erfährt, damit die Menschen nicht (mehr) primär in die Kategorie „Arme/Nicht Arme“ einsortiert werden. Hierüber sollen beispielsweise Fremdzuschreibungen vermieden werden, die wiederum einen Ansatzpunkt für Stigmatisierungen, Vorurteile und klassistische Benachteiligungen bilden. Ein anderes Ziel dekonstruktiver Strategien ist es, dass die Menschen, die selbst armuterfahren sind, ihre eigenen Erfahrungen erzählen und die Kategorie Armut dadurch, dass subjektive Perspektiven und Personen in den Vordergrund rücken, eine andere Bedeutung erhält und so eine Sensibilisierung für die Thematik geschaffen werden kann.

*Normalisierung* versucht armuterfahrene Kinder, Eltern und Familien in die vorherrschende „Normalität“ der Kindertageseinrichtung zu integrieren. Hierfür können z. B. bestimmte Regeln und Strukturen soweit verändert werden, dass sie auch für armuterfahrene Personen nicht exkludierend sind. Ein wichtiges Anliegen normalisierender Praktiken ist es zu vermitteln, dass aufgrund von Armut keine Besonderung von Kindern und Eltern erfolgt, sondern, dass das Leben in Armut einen Kontext darstellt, der in der Gesellschaft vorhanden ist und mit dem ein Umgang gefunden werden muss, wie auch in Bezug auf andere Lebensumstände.

*Empowernde* Strategien zielen darauf ab, eine benachteiligte Gruppe von Menschen – hier armuterfahrene Kinder, Eltern und Familien – zu ermutigen, für ihre Belange einzustehen,

sich zu verbünden und gegen ihre Marginalisierung und Stigmatisierung zu kämpfen. Das Ziel empowernder Strategien ist, dass benachteiligte Personen Handlungsmacht erlangen und neue Handlungsspielräume finden bzw. in den Einrichtungen erhalten. Empowerment meint aber auch, für die damit einhergehenden Benachteiligungen und strukturellen Diskriminierungen ein gesellschaftliches Bewusstsein zu schaffen, bspw. im Rahmen eines Elternabends oder durch Aufklärung im Team.

Mit Mai-Anh Boger (2019) können diese Strategien in einem ambivalenten, widersprüchlichen Verhältnis gedacht werden. Sie nennt dieses Verhältnis das „Trilemma der Inklusion“. Das Trilemma verdeutlicht, dass jeweils nur zwei der drei zuvor erläuterten Strategien miteinander kombiniert werden können, weil sie auf ähnlichen Grundannahmen fußen und die dritte Strategie dabei immer im unvereinbaren Widerspruch zu den anderen beiden steht. Die folgende Grafik, angelehnt an Mai-Anh Boger, fasst das trilemmatische Verhältnis der Inklusion auf einer abstrakten Ebene zusammen. Die beiden aneinander liegenden Dreiecksspitzen können kombiniert werden und führen zu einer gemeinsamen Position, die jeweils an den Seiten aufgeführt ist. Durch diese Grundannahme wird die gegenüberliegende Dreiecksspitze zugleich ausgeschlossen. Zum Beispiel ließen sich die Vorgehensweisen der Normalisierung und Dekonstruktion vereinbaren und schließen damit jedoch die des Empowerment aus.

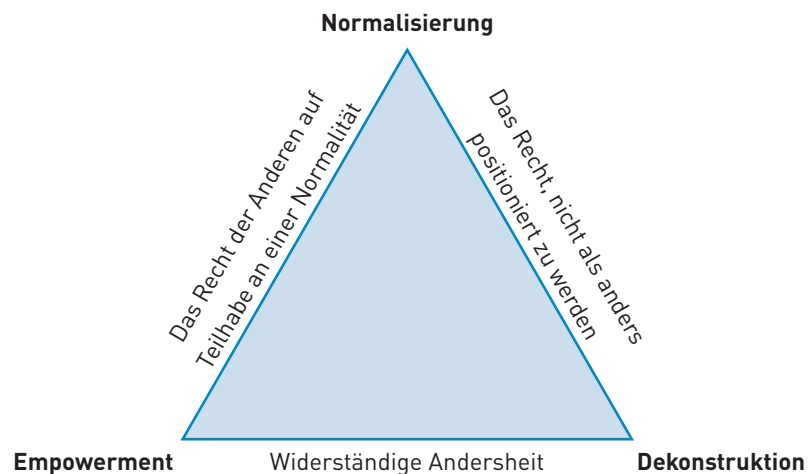


Abbildung 1: Trilemma der Inklusion (eigene vereinfachte Darstellung, angelehnt an Boger 2019, S. 39).



Über das folgende Praxisbeispiel wird die Verbindung von Dekonstruktion und Normalisierung unter Ausschluss von Empowerment veranschaulicht:

Es wird in einem Familienzentrum das Ziel verfolgt, dass Armut im pädagogischen Alltag keine Bedeutung besitzen soll, weil die Fachkräfte aufgrund der finanziellen Verhältnisse keinen Unterschied zwischen den Familien machen wollen (Dekonstruktion). Die Erzieher\*innen wollen die Kinder nicht als „arme“ und „nicht-arme“ Kinder markieren und sie darüber unterscheiden und kategorisieren, weil das wiederum mit der Gefahr von Stigmatisierungen verbunden ist. Die Angebote in dem Familienzentrum werden daher so gestaltet, dass alle Kinder bzw. Familien daran teilnehmen können, zum Beispiel, indem Ausflüge gemacht werden, die für alle nichts kosten (Normalisierung). Dabei gehen die Fachkräfte davon aus, dass Personen aufgrund ihrer Armutslage keine besonderen/anderen Wünsche und Bedürfnisse haben, als alle anderen Eltern und Kinder. Armut wird nicht als etwas Besonderes thematisiert.

Empowerment, also die Ermächtigung von armuterfahrenen Personen würde voraussetzen, dass Menschen aufgrund ihrer Armutslage, respektive Klassenherkunft, bestimmte gemeinsame, geteilte Benachteiligungserfahrungen besitzen und/oder diese ihnen zugeschrieben und sie dadurch besonders werden. Hierfür müsste Armut als gesamtgesellschaftliches Problem von den Fachkräften thematisiert werden. Das Leben in einer Armutslage würde damit Bedeutsamkeit beigemessen werden. Genau das versuchen dekonstruktive und normalisierende Strategien zu vermeiden.

Anhand des Trilemmas wird deutlich, dass das pädagogische Handeln im Kontext von Armut bereits strukturell mit Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen verbunden ist, die sich nur bedingt auflösen lassen. Paradoxien sind jedoch konstitutiv für pädagogisches Handeln und können lediglich reflektiert werden (Helsper 2016).

### Zum Weiterlesen

Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: Edition Assemblage.

Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.

Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina/Bruhn, Ann-Christin/Folta-Schoofs, Kristian/Haude, Christin/Müller, Lisa/Bätge, Carolin/Cloos, Peter (2021): Within limits? Multidisziplinär forschen im Kontext der Frage nach einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–149. Online verfügbar unter [www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik\\_soziale\\_arbeit/buecher/produkt\\_produktdetails/44665-inklusive\\_bildungsforschung\\_der\\_fruehen\\_kindheit.html](http://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/buecher/produkt_produktdetails/44665-inklusive_bildungsforschung_der_fruehen_kindheit.html) (Abfrage: 25.08.2021).







### **3. Schlüsselthemen im Kontext von Armut**



Die bereits angedeuteten Schlüsselthemen (Teilhabe, Klassismus und Sozialraum) ergaben sich aus der Zusammenschau des empirischen Materials der beiden im Fokus stehenden Forschungsprojekte zum Thema Armut in Kindertageseinrichtungen und fokussieren unterschiedliche Handlungsebenen. Die hierfür ausgewählten Fälle lassen sich idealtypisch über diese drei Schlüsselthemen bearbeiten, die wir im Folgenden näher ausführen.

### 3.1. Teilhabe

Wenn Armut als eine von Exklusion geprägte Lebenslage begriffen wird, ist der Auftrag von Kindertageseinrichtungen, so haben wir es hier formuliert, die Ermöglichung von Teilhabe in den Einrichtungen sowie an Bildungsprozessen. Bildungs- und sozialpolitisch wird Bildung oft als Schlüssel gelingender Teilhabe moduliert, womit aber nur eine Seite betrachtet wird: Teilhabe ist auch als Schlüssel zu Bildung in der Einrichtung anzusehen: „Bildung und Teilhabe setzen einander voraus“ (Burghardt 2017). Wir konnten außerdem die Gefahr einer → **Pädagogisierung** ausmachen, d. h. der vielleicht etwas verführerischen Phantasie, dass in Kindertageseinrichtungen die sozialen Probleme einer Gesellschaft vollumfänglich gelöst werden könnten (Thon/Mai 2017). Auch wenn diese Idee ggf. naiv erscheinen mag, heißt es im Umkehrschluss nicht, dass überhaupt kein pädagogischer Auftrag an Kindertageseinrichtungen in Bezug auf den Umgang mit Armut besteht: Pädagog\*innen können *Teilnahme* an Bildungsprozessen ermöglichen (Simon 2019) oder durch das Ermöglichen eines „Teil-Seins“ (Dietrich 2017), bspw. der Peer-Group, Inklusion realisieren.

Für die Lebenslage Armut lassen sich sieben Dimensionen fassen, auf denen sich Nicht-Teilhabe bemerkbar macht, wie die nachfolgende Tabelle verdeutlicht (→ **Abbildung 2**). Kindertageseinrichtungen können als öffentliche Institutionen verstanden werden und sind damit vor allem in der kulturellen Dimension zu finden, in denen die Teilhabe an öffentlicher Erziehung, Bildung und Betreuung sowie an verschiedenen Angeboten zu ermöglichen ist. Gleichzeitig lässt sich über Kindertageseinrichtungen die Dimension der räumlichen Ausgrenzung betrachten, wenn diese beispielsweise in soziostrukturell benachteiligten Stadtteilen liegen. Mit Blick auf die gesamte Familie können ebenfalls Nicht-Teilhabeformen gefunden werden: wenn Eltern vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt werden, der Lebensunterhalt der Familie nicht ausreicht oder wenn die Familie von Ausgrenzung aus sozialen Netzwerken betroffen ist.

| Dimensionen der Ausgrenzung           | Formen der Nicht-Teilhabe                                                                                                                                             |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ausgrenzung vom „Arbeitsmarkt“        | Gebrochene, diffuse oder prekäre Anbindung an das Beschäftigungssystem                                                                                                |
| Ökonomische Ausgrenzung               | Der Lebensunterhalt lässt sich innerhalb des regulären Erwerbssystems nicht mehr bestreiten und finanzielle Abhängigkeit von Transferleistungen des Wohlfahrtsstaates |
| Kulturelle Ausgrenzung                | Fehlende Möglichkeit an den gesellschaftlich vorgehaltenen kulturellen Gütern und institutionellen Einrichtungen und Angeboten zu partizipieren                       |
| Ausgrenzung aus sozialen Netzwerken   | Fehlende oder reduzierte Sozialkontakte beziehungsweise Konzentration der Sozialkontakte auf „exkludierte“ soziale Milieus                                            |
| Räumliche Ausgrenzung                 | Räumliche Exklusion und begrenzte Mobilität                                                                                                                           |
| Politisch-institutionelle Ausgrenzung | Ausschluss und Abgrenzung von Formen und Institutionen der gesellschaftlichen Teilhabe                                                                                |

Abbildung 2: Dimensionen der Ausgrenzung (vgl. Thole 2011, modifiziert nach Lengfeld 2008)

Sozialpolitisch wird, um Teilhabe zu ermöglichen, etwa das „Bildungs- und Teilhabepaket“ bereitgestellt. Dies ermöglicht Familien in prekarierten Lebenslagen die Inanspruchnahme von 15 Euro pro Monat für bildungs- und teilhabebezogene Ausgaben, wie etwa Ausflüge mit der Kindertageseinrichtung. Eltern müssen diese jedoch vorstrecken und anschließend über den bürokratischen Weg wieder von den Kommunen einfordern. Dies bezeichnen bspw. die Pädagog\*innen in unserem Material als „schizophrene Geschichte“ (Lochner/Prigge/Simon 2018). Viele Fachkräfte berichten auch, dieses Angebot nicht zu kennen, und können Eltern bei der Antragsstellung dementsprechend nicht hinreichend unterstützen bzw. informieren.

Es gilt also, diese Dimensionen auf allen Ebenen der Institution zu berücksichtigen. Hierfür ist ein Wissen um die ausschließenden Auswirkungen von Armut zentral, um nicht in individualisierende Deutungen zu verfallen: So wird bspw. in einer Einrichtung in unserem Material die Teilnahme an Ausflügen als Angebot gerahmt, bei dem die Pädagog\*innen davon ausgehen, dass „wenn die Kinder keine Regenjacke dabei haben, dann [nicht mit] wollen“. Hier wird eine fehlende Ausstattung aufgrund finanzieller Mittel nicht als strukturelle, armutsbezogene Mangellage gedeutet, sondern die Nicht-Existenz einer Regenjacke an einem Ausflugstag als freiwillige und individuelle Entscheidung des Kindes gerahmt. Damit wird Teilhabe im Sinne eines demokratischen Mitspracherechts von Kindern zu einer Chimäre. Verschleiert wird, dass die Kinder sich möglicherweise nicht freiwillig in dieser Situation entziehen (Simon 2019).

Partizipation bedarf daher eines dialogischen Miteinanders, um die Sicht der Kinder auf Bildungsangebote zu berücksichtigen. Partizipation meint, Eltern und Kinder umfassend an Entscheidungsprozessen teilnehmen und teilhaben zu lassen, sie als existentieller Teil der Organisation zu verstehen und gemeinsam im Dialog auszuhandeln, wie sich organisationale Prozesse in der Kindertageseinrichtung so gestalten lassen, dass sie umfassende Inklusion aller Kinder und Familien ermöglichen. Partizipation ist also mehr als eine bloße Teilnahme z. B. an den Angeboten der Einrichtung (auch wenn diese eine notwendige Bedingung für Teilhabe darstellt) und/oder die reine Befragung der Familien zur Ermittlung ihrer Bedarfe.



### Zum Weiterlesen

Simon, Stephanie (2019): Teilnahme statt Teilhabe? Zur Notwendigkeit von Teilhabeermöglichung in Kindertagesstätten. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch\*in\*trotz Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 76–88.

Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.

## 3.2. Klassismus

Klassismus stellt eine bislang vernachlässigte gesellschaftliche, ungleichheitsrelevante Strukturierung dar. Aus unserer Perspektive ist es höchst relevant, Klassismus auch in Kindertageseinrichtungen zu thematisieren, da auch pädagogische Praktiken immer schon von Strukturen und Strukturierungen durchzogen sind. Es gilt daher, diese Strukturierungen mitzudenken und kritisch im eigenen Tun zu reflektieren, um nicht ungewollt soziale Ungleichheiten weiter zu (re-)produzieren. Bildung kommt im Kontext von Klassismus eine besondere Rolle zu: vor allem das Aufstiegsversprechen durch Bildungserwerb – vermittelt über die Vorstellung, Leistung zahle sich auf gerechte Art und Weise aus. Dabei werden oft ungleiche Lebensbedingungen sowie strukturelle Barrieren ausgeblendet.

### Verschiedene Perspektiven und Zugänge zu Klasse und Klassismus

Analog zu Sexismus oder Rassismus als machtvollen Strukturierungsprinzipien einer Gesellschaft kann Klassismus (→ **Klassenlage**) als „Diskriminierungs- und Unterdrückungsform“ (Kemper/Weinbach 2009, S. 7) verstanden werden, die mit Herrschaftsverhältnissen und -ansprüchen verbunden ist (dazu auch Seeck 2020). Kernmerkmal aller drei Varianten liegt in einem Zweischnitt:

1. Eine abstrakte Kategorie wird pauschal vielen Einzelfällen „übergestülpt“ (sie werden subsumiert), die lediglich ein äußeres, ihnen zugeschriebenes Merkmal oder ein Bündel von Merkmalen teilen.
2. Diese Kategorie ist mit massiver Abwertung verbunden, zahlreiche Vorurteile und negative Einstellungen lassen sich zu ihnen in der Gesellschaft finden.

Aufgrund dieses Zweischnittes ist dieser Mechanismus schnell und effektiv darin, ganze Gruppen von der Teilhabe an der Gesellschaft auszuschließen (siehe bspw. in den oben benannten sieben Dimensionen), bestimmte Lebensweisen pauschal abzuwerten, zu stigmatisieren und zu diskriminieren. Die Folgen für betroffene Menschen sind massiv, weil sie alltäglich auftreten – auch in Bildungsinstitutionen wie Universitäten und Kindertageseinrichtungen. Auf diese Weise lässt sich dieses Problem als strukturelle Ungleichheit beschreiben, da diese als Struktur in den Institutionen und den Praktiken auffindbar ist. Damit lässt sich Klassismus nicht nur als stigmatisierende Zuschreibungen von negativen Merkmalen und Eigenschaften gegenüber bestimmten Personen(-gruppen) denken, welche sich durch Dekonstruktion auflösen lassen. Klassismus kann auch als Perspektive zur Beschreibung von Funktionszusammenhängen im Kapitalismus verstanden werden (Soiland 2008), mit dem

Ziel, eine Machtrelation zur Aufrechterhaltung kapitalistischer Gesellschaften in den Blick zu nehmen.

## Meritokratie und Bildungschancen

In gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen begegnen wir häufig der Idee, dass die Positionen von Menschen in einer Gesellschaft von deren individuellen Leistung abhängen würde. Diese Vorstellungen, die sich auch in den Begriffen wie „sozialer Aufstieg“ oder „Bildungsaufsteigende“ ausdrücken, sind Ausgangspunkte für Auf- und Abwertungen und klassistische Deutungen (Kemper/Weinbach 2016), indem Menschen dann hierarchisierend zu einer „oberen“, „mittleren“ oder „unteren“ Gesellschaftsschicht zugerechnet werden. Es wird suggeriert, dass diese Positionen unmittelbar durch die jeweilige individuelle Leistung (oder Nicht-Leistungsbereitschaft) oder durch freiwillige Verhaltensweisen erreicht wurde und daher gerechtfertigt ist. Diese Gesellschaftsvorstellung nennt sich auch → **Meritokratie** (Solga 2009). Insbesondere im Bildungsbereich wird stark an der Vorstellung festgehalten, dass es über genug Anstrengungsbereitschaft in Schule, Ausbildung, akademischer Bildung und im Beruf allen Menschen möglich ist, sich selbst innerhalb der Gesellschaft zu positionieren. Das vorab Positioniert-sein durch die soziale Herkunft, welches Handlungsweisen mitstrukturiert, bleibt dabei ausgeblendet.

## Klassistische Praktiken

Zu klassistischen Praktiken zählen beispielsweise *Abwertungen* bzw. abwertende Zuschreibungen auf Basis der vermeintlichen Klassenherkunft. An den (zugeschriebenen) ökonomischen Status von Menschen wird in der klassistischen Logik ein Set von Eigenschaften unterstellt. Diese Eigenschaften können als Konstruktionen einer → **hegemonialen** Deutung gesehen werden. Sie sind so gestaltet, dass sie die Abwertung und Diskriminierung in eben dieser Deutungsweise legitimieren (z. B. über das Leistungsparadigma, eine Vorstellung eines „legitimen“, bürgerlichen Geschmacks usw.). Immer wieder hervorgebracht reproduzieren sie stereotype und stigmatisierende Bilder, die von Naturalisierungen, Kulturalisierungen und anderen sprachlichen Zuschreibungen geprägt sind (vgl. Kemper/Weinbach 2016, S. 18–30). Diese sind nicht nur auf der Mikroebene von Interaktionen, sondern auch in institutionalisierter Form aufzufinden, bspw. im Sprechen von Fachkräften über Eltern in Armutslagen, wenn Eltern z. B. unterstellt wird, ihre „Prioritäten falsch zu setzen“ und daher nicht genügend für den Bildungserfolg ihrer Kinder zu tun und „selbst schuld“ an ihrer Armutslage zu sein (Simon et al. 2019).

Wie verbreitet die Abwertung von Menschen aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihres ihnen zugeschriebenen (Erwerbsarbeits-)Status ist, machen auch die Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit deutlich (aktuell: Heitmeyer 2018, S. 129 ff.). Diese zeigen auf, wie verbreitet Abwertungen von Menschen in Armutslagen, wohnungslosen Menschen, Menschen im SGB-II-Bezug, neu angekommenen Geflüchteten und Menschen, die behindert werden, sind: All diesen Menschen wird eine ökonomische Nützlichkeit, ein Mehrwert für die Gesellschaft abgesprochen und Ablehnung sowie massive Stigmatisierung und Diskriminierung entgegengebracht – v. a. von sozio-ökonomisch besser gestellten Menschen (Heitmeyer 2018, S. 130 ff.). Bei Wilhelm Heitmeyer ist diese ökonomistische Einstellung als Teil des Syndroms gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit empirisch nachgewiesen.

In diesem Zusammenhang erweist sich das sogenannte → **Othering** (Rommelspacher 1995) als funktional. Menschen schreiben Personen aufgrund bestimmter vorhandener oder imaginerter Vorstellungen (Aussehen, Verhaltensweisen, etc) eine „Andersheit“ zu. Sie werden zu Anderen gemacht und dann im zweiten Schritt abgewertet, während das Eigene aufgewertet wird (Riegel 2016; Rommelspacher 1995). Dieses klassistische, klassen- oder milieubezogene Othering kann als Praktik verstanden werden, die sich in Interaktionen, in Institutionen, in Dokumenten aber auch in wissenschaftlichen Studien und Theorien finden lässt, teilweise unter dem Radar des Bewusstseins. Die Folgen, bezogen auf Familien, können vielfältig sein: Die „negativen Klassifikationen“ (Neckel/Sutterlüty 2005), die an Eltern herangetragen werden, verstellen so weitere Teilhabemöglichkeiten, machen Eltern für ihre Armutslage verantwortlich und verunmöglichen bisweilen Bildungsmöglichkeiten bei Kindern aufgrund unterschiedlicher Aushandlungsprozesse zwischen Eltern und Pädagog\*innen (u. a. Prigge/Gumz/Simon 2021; Betz et al. 2019; Thon/Mai 2018).



#### Zum Weiterlesen

- Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2020): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: UNRAST Verlag.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2016): Klassismus. 2. Auflage. Münster: Unrast. Online verfügbar unter [www.worldcat.org/oclc/988391648](http://www.worldcat.org/oclc/988391648) (Abfrage: 25.08.2021).
- Wagner, Petra (2013): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie kann man das lernen? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder Verlag, S. 242–258.

### 3.3. Sozialraum

Eine Manifestierung sozialer Ungleichheiten und die zunehmende soziale Isolation benachteiligter Familien lässt sich auch unter dem Phänomen der sogenannten → **„residentiellen Segregation“** in Wohngebieten beobachten (Eckhardt 2004, S. 34 f.). Dies bedeutet, dass sich, statistisch gesehen, in bestimmten Stadtvierteln besonders hohe Armuts- oder Arbeitslosenzahlen und ähnliche Indikatoren abbilden. Durch den Begriff der „benachteiligten oder segregierten Stadtteile“ wird auf die (infra-)strukturelle Benachteiligung des Stadtteils im Gegensatz zu anderen Stadtteilen aufmerksam gemacht, z. B. weil es dort wenig Freizeit- und Versorgungsangebote (Medizin, Bildung, Konsummöglichkeiten) gibt oder das Viertel schlecht an den öffentlichen Nahverkehr angebunden ist. Dies ist nicht nur für den urbanen, sondern auch für den ländlichen Raum relevant.

Benachteiligte bzw. sogenannte segregierte Stadtteile werden von Vertreter\*innen der (Lokal-)Presse, der Politik, und auch von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen als „Brennpunkt“ oder „Problemviertel“ bezeichnet, was zu Vorurteilen gegenüber diesen Stadtteilen führt. Nicht mehr in den Blick geraten dann die strukturellen Gründe für die sozialräumliche Segregation. Unter diesen sind etwa spezifische, kommunale Wohnraumpolitiken zu nennen, die dazu führen können, dass es innerhalb der Stadt nur noch in bestimmten Vierteln für einkommensarme Menschen bezahlbare Mietwohnungen gibt. Die niedrigen Mieten wiederum sind oftmals ein Effekt der fehlenden Investitionen von Wohnungsbaugesellschaften und Hausbesitzer\*innen, wodurch Menschen in prekären Wohnverhältnissen leben müssen und das Viertel durch die ausbleibenden Geschäfte und Freizeitmöglichkeiten insgesamt unattraktiver wird, wodurch besser verdienende Menschen wegziehen. Insgesamt ist ein Anstieg der sozialräumlichen Segregation, insbesondere im urbanen aber auch im ländlichen Raum

seit dem Jahr 2000 zu verzeichnen (BMAS 2017, S. 147). Diese aktuellen gesellschaftlichen und räumlichen Marginalisierungsprozesse haben negative Auswirkungen auf die Lebensgestaltungsmöglichkeiten der Personen, die unter solchen sozialräumlichen Bedingungen aufwachsen (BMAS 2017, S. 150; Schäfer-Walkmann/Störk-Biber 2013, S. 154).

Sozialräume haben eine zentrale Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern. Es ist der Raum, in dem Kinder leben und der Raum, den Kinder erleben (Muchow/Muchow 2012). Der Sozialraum ermöglicht und verunmöglicht bestimmte Praktiken des Kindes und stellt einen Wahrnehmungsraum für Kinder dar, wobei auch hier das Bild des Sozialraums dominiert, welcher kindliche Handlungsspielräume eingrenzt (Reutlinger/Brüschweiler 2016). Kinder können jedoch bestimmte Orte „umleben“ (Büttner/Coelen 2012, S. 20), Räume herstellen und sich Räume auf eine bestimmte Weise aneignen, sodass Räume als relational und hergestellt begriffen werden können (Löw 2002; Kessl/Reutlinger 2009). Dies bedeutet, dass der Sozialraum für Kinder und Familien großes Potenzial besitzt und einen erlebbaren und gestaltbaren Möglichkeitsraum darstellt bzw. Gestaltungsmöglichkeiten einschränkt (auch Andresen 2019). Dies gilt nicht nur für urbane, sondern auch für ländliche Räume. Wer Räume in welcher Weise definiert und welche Personen dabei zur Sprache kommen, kann wiederum einen Gegenstand von machtvollen Deutungs- und Aushandlungsprozessen darstellen.

Für kindheitspädagogische Organisationen können Sozialräume eine direkte räumliche Bezugsgröße bieten, indem diese nicht nur Kinder, Eltern und Familien, sondern auch deren Lebensraum in den Blick nehmen. Insbesondere Familienzentren sind konzeptionell so angelegt, dass sie Angebote für Familien im Sozialraum bereitstellen und sich somit dem Sozialraum öffnen sollen (z. B. Engelhardt 2015; Weiß 2007). In Bezug auf eine inklusive, armutsensible Praxis bezeichnet Hans Weiß (2007, S. 84) Familienzentren als „lebensweltliche[.] Brücken“, in denen sich Familien aus verschiedenen Milieus begegnen können. Dabei ist der Aspekt der Vernetzung zwischen verschiedenen Einrichtungen im Sozialraum zentral. Eine sozialraumorientierte Praxis von kindheitspädagogischen Organisationen umfasst folgende Elemente (Jares 2014):

- Sozialraumanalyse: Auseinandersetzung mit sozialstatistischen Daten über das Viertel
- Sozialraumpädagogik: Institutionelle und pädagogische Aspekte für einen gelingenden Alltag für Eltern und Kinder; beispielsweise die Anpassung der strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. flexible Öffnungszeiten), und inhaltlich-didaktische Arbeit abgestimmt mit den jeweiligen Voraussetzungen des Stadtteils (zur Infrastruktur ergänzende Angebote/Nutzung der vorhandenen Infrastruktur im Sozialraum)
- Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern, ausgehend von deren Wünschen und Bedürfnissen
- Sozialraumpolitik: Teilhabe, aktive Mitgestaltung und Ermöglichung von Partizipation

#### **Zum Weiterlesen**

Blankenburg, Nina/Rätz-Heinisch, Regina (2009): Kindertageseinrichtungen – Sozialräumliche Methoden in der Arbeit mit Kindern, Familien und Nachbarn. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–188.

Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Sozialraumarbeit statt Sozialraumorientierung. In: sozialraum.de, Ausgabe 2/2009. [www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php](http://www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php) (Abfrage: 20.05.2021).







## **4. Auf dem Weg zur armuts- bewussten Haltung und Praxis: Didaktische Rahmung**



Im Folgenden wird ausgeführt, was aus unserer Perspektive eine armutsbewusste Haltung und Praxis umfasst und wie sie in Lehr-Lern-Settings angeregt werden kann.

Die Fähigkeit, Armutsfolgen differenziert wahrzunehmen, wird hier *erstens* als Grundvoraussetzung dafür angenommen, im pädagogischen Handeln auf Armutslagen sensibel und bewusst reagieren zu können. Dazu zählt die Aufmerksamkeit gegenüber Indizien, an denen eine Armutslage der Familie möglicherweise erkennbar wird, aber auch eine Sensibilität dafür, dies bei den Eltern oder im Team zum Thema zu machen. Wird dabei die Tatsache struktureller Ungleichheitsverhältnisse bei Seite geschoben, indem bspw. elterliche Verhaltensweisen als individuelle Entscheidungen markiert werden, kann Armut kaum als relevante gesellschaftliche Rahmenbedingung des Aufwachsens erkannt werden. Häufig wird dann auf Wissen über „das arme Kind“ oder „die arme Familie“ zurückgegriffen, so dass die Gefahr besteht, die Kinder und Familien unter diesen Merkmalen zu subsumieren und sie als Akteur\*innen aus dem Blick zu verlieren (Kuhn 2015). An dieser Stelle rekurriert die armutsbewusste Praxis auf ein Bewusstsein für und über Armut als eine gesellschaftlich strukturierte Lebenslage, die besondere, z. T. existentielle Probleme hervorbringen kann und in die die Akteur\*innen verschieden eingebunden oder verstrickt sind. Dieses (Nicht-)Wissen und Bewusstsein über Armut – das ist unsere Annahme – strukturiert maßgeblich das pädagogische Handeln in der Praxis mit Kindern und Eltern (Simon/Lochner/Prigge 2019).

Die armutsbewusste Haltung kann darüber angeregt werden, indem sich über die Aneignung von fachlichem Wissen über die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen für Armut reflexiv eigenen normativen Annahmen genähert werden kann. Damit wird die eigene soziale Standortgebundenheit in gesellschaftlichen Strukturen betont, die es zu erkennen gilt, die aber oft nicht einfach fassbar sind (Dausien 2007). Über die Reflexion biografischer und fachlicher Erfahrungen und in Auseinandersetzung mit den vorliegenden Praxisbeispielen sollen Spannungsfelder und Handlungsstrategien sichtbar und diskutierbar werden (Reich 2010, S. 139 f.).

Eine armutsbewusste Haltung und Praxis umfasst folglich *zweitens* die kritische Reflexion normativer und gesellschaftlicher Ansprüche im Kontext pädagogischer Zielfindungsprozesse (Abels 2011, S. 70 f.), wie beispielsweise bei der Frage, was in der Organisation unter Teilhabemöglichkeiten verstanden wird und wie dies für Kinder und Familien vor Ort ungleichheitssensibel konkretisiert werden kann: All diese Fragen tangieren besonders die Thematisierungsweisen von Armut im Team und das Sprechen mit armuterfahrenen Familien.

*Drittens* kann die Kombination aus beiden fokussiert werden: der Umgang mit und die Thematisierung von Armut(slagen und Folgen) innerhalb der Organisation. Dies macht einen inklusiven Ansatz notwendig, der in der Tradition der partizipativen Organisationsentwicklung die von Armut betroffenen Kinder, Eltern und Familien dialogisch mit in die Planung und Weiterentwicklung bestehender Bildungs-, Hilfe- und Unterstützungsangebote einbezieht. Bedarfe können so eruiert werden und Kindertageseinrichtungen nach diesen ausgerichtet werden. Eine besondere Rolle kommt dabei der Berücksichtigung des Sozialraumes zu. Zentral ist hierbei, den Blick auf die strukturellen Hürden und Barrieren innerhalb der Organisation zu richten, die den Teilhabemöglichkeiten von Familien, Eltern und Kindern entgegenstehen. Auch Fragen von Verteilungsgerechtigkeit – also der Ressourcenverteilung innerhalb der Einrichtung – stellen sich auf der Organisationsebene in Bezug auf Armut (Kerle et al. 2019).

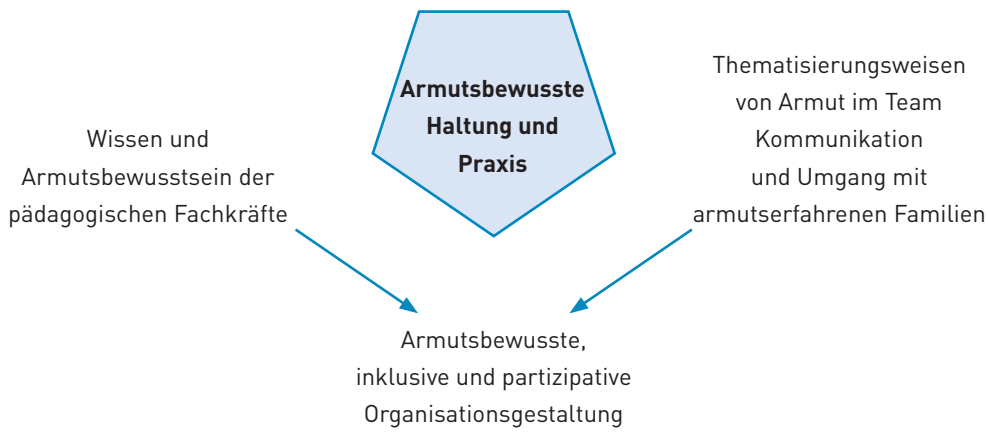


Abbildung 3: Drei Ebenen armutsbewusster Haltung und Praxis (eigene Darstellung)

Auch wenn die Themen Armut und soziale Ungleichheiten in den meisten Curricula der Erzieher\*innen-Ausbildung kaum aufgerufen werden (Prigge et al. 2019), können doch zwei Lernfelder als Referenzrahmen für das vorliegende Material benannt werden. Diese Lernfelder stammen aus dem 2012 entwickelten länderübergreifenden Lehrplan (LOAG 2017), der in kaum veränderter Form von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2020 als Rahmenlehrplan für die Erzieher\*innen-Ausbildung verabschiedet wurde (KMK 2020). Viele länderspezifische Curricula der Erzieher\*innen-Ausbildung greifen auf den länderübergreifenden Lehrplan zurück. Im vorliegenden Material wird in kohärenter Weise Armut, Kinderarmut und soziale Ungleichheit vertieft für die Lernfelder:

- Lebenswelt und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen.



## **5. Arbeit mit den Fallbeispielen**



Die Broschüre bietet die Möglichkeit, sich mit dem Thema Armut in Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen. Dabei können die von uns ausgewählten Schlüsselthemen Teilhabe, Klassismus und Sozialraum vertieft werden. Die nachfolgend ausgewählten Praxisbeispiele stammen aus unterschiedlichen Forschungsprojekten, die das Thema Armut in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren zum Gegenstand hatten. Anhand dieser Beispiele lassen sich verschiedene Situationsdeutungen und pädagogische Handlungsweisen in Bezug auf Armut nachzeichnen. Somit können die Fallbeispiele anregen, weitere pädagogische Begründungen der Handlungsentscheidungen zu diskutieren und gleichzeitig zentrale Anknüpfungspunkte für eine armutsbewusste pädagogische Praxis sichtbar werden lassen. Wir möchten bei der Auswahl der Praxisbeispiele darauf hinweisen, dass der Umgang mit Armut nicht nur in der direkten Arbeit mit Kindern, Eltern und Familien Relevanz entfaltet, sondern auch auf der Ebene des Teams und der gesamten Organisation.

### An wen richtet sich die Broschüre?

Die Broschüre richtet sich vor allem an Lehrende in sozial- und kindheitspädagogischen Qualifizierungen der beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge, sie ist aber auch in der Fort- und Weiterbildung der Kindheitspädagogik und in der Fort- und Weiterbildung der Sozialen Arbeit einsetzbar. Durch die beispielhafte Annäherung an die kindheitspädagogische Praxis kann auf verschiedene Erfahrungs- und Wissensstände im Kontext der konkreten Lehrsituationen eingegangen werden. Die Praxisbeispiele lassen hierbei verschiedene Ebenen der Auseinandersetzung zu. So können für eine vertiefende Theorie-Praxis-Verknüpfung die Texte der Schlüsselthemen als Kopiervorlage genutzt werden.

### Konkrete Bezugspunkte sind folgende Themen

- Armut und soziale Ungleichheit
- Gestaltung von Teilhabe
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Professionelle und armutsbewusste Haltung

Die im vorherigen Kapitel entfalteten Schlüsselthemen (Sozialraum, Teilhabe, Klassismus) beziehen wir auf die Praxisbeispiele, sowie auf das Trilemma der Inklusion. Die folgende Übersicht illustriert die ausgewählten, im nachfolgenden präsentierten Praxisbeispiele sowie die jeweils primär angesprochenen Ebenen armutsbewusster Praxis und die in den Beispielen zentralen Schlüsselthemen:

| Praxisbeispiel                                                                            | Ebene armutsbewusster Praxis            | Zentrale Schlüsselthemen |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------|
| 1: Individueller Blick auf Eltern und Kinder<br><i>Material: Gruppendiskussion</i>        | Wissen der Fachkräfte über Armutslagen  | Klassismus/<br>Teilhabe  |
| 2: Sprechen über Armut im Team<br><i>Material: Gruppendiskussion</i>                      | Thematisierungsweisen von Armut im Team | Teilhabe/<br>Sozialraum  |
| 3: Angebotsgestaltung in Familienzentren<br><i>Material: Feldgespräch und Beobachtung</i> | Armutsbewusste Organisationsgestaltung  | Sozialraum               |

Abbildung 4: Übersicht zu den Praxisbeispielen (eigene Darstellung)

## Arbeit mit den Praxisbeispielen

Die nachfolgenden Praxisbeispiele lassen sich in unterschiedlicher Art und Weise in die Lehre einbinden und bearbeiten. Für die Nutzung in der Lehre sind die Beispiele wie folgt strukturiert:



- ✓ Einleitend zu jedem Praxisbeispiel erfolgt zunächst eine kurze Erläuterung zu dem Kontext des gewonnenen Materials.
- ✓ Daraufhin werden die aufbereiteten und anonymisierten Daten als Praxisbeispiel präsentiert.
- ✓ Zur Bearbeitung des Materials bieten wir anschließend einige erkenntnisleitende Fragen an, die die Interpretation der Praxisbeispiele und die daran anschließenden Diskussionen strukturieren können. Diese Fragen zielen auch auf das Verständnis der Schlüsselthemen und des Trilemmas ab.
- ✓ Darüber hinaus schlagen wir weitere Reflexionsfragen vor, anhand welcher sich die eigenen sozialen Positioniertheiten und (Wert-)Vorstellungen vergegenwärtigen lassen und Handlungsalternativen überlegt werden können.
- ✓ Abschließend folgt ein Deutungsangebot zu dem Praxisbeispiel, wobei wir darauf hinweisen möchten, dass es sich dabei um *eine* mögliche Interpretation handelt, die neben anderen bestehen kann und nicht um eine „Musterlösung“ für die Praxis.



## 5.1. Individueller Blick auf Kinder und Eltern

Im Folgenden wird zunächst das Praxisbeispiel präsentiert. Anschließend finden sich Fragen an den Diskussionsauszug sowie Fragen zur Reflexion der eigenen Positionierung. Zuletzt machen wir einen Deutungsvorschlag für die vorliegende Sequenz und geben eine Skizze dazu, wie die Szene im „Trilemma“ gedeutet werden könnte.

Im Fallbeispiel 1 geht es darum, wie Fachkräfte Armutslagen bei Kindern wahrnehmen, erkennen und auf individueller Ebene versuchen zu bearbeiten. Anhand des Beispiels können die Schlüsselthemen Teilhabe und Klassismus thematisiert werden. Anschließend gefragt werden kann, inwiefern hier Teilhabemöglichkeiten hergestellt werden und wie klassistische Zuschreibungen bestimmte Vorstellungen über armutserfahrene Familien reproduzieren und für Kinder schambehaftet sein können. Aus didaktischer Perspektive lassen sich ebenfalls Übungen zu biographischen Reflexionen eigener Normalitätsvorstellungen anschließen.

### Fallbeispiel 1: Individueller Blick auf Kinder und Eltern



In dem folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion eines Kita-Teams wird über die Pflege und Hygiene der Kinder gesprochen, von denen angenommen wird, dass diese in Armut leben. Vor allem wird diskutiert, wie mit Kindern und Eltern diesbezüglich in der Einrichtung umgegangen wird. Die Einrichtung liegt in einem infrastrukturell benachteiligten Stadtteil. Es diskutieren sechs Erzieher\*innen: Aus dem Hort Michi Schuster und Alex Iwanow, aus dem Kita-Bereich Lio Conte, Sascha Ostertag, Toni Marino und Andy Müller.

Zu Beginn der Passage verhandelt das Team, welche Hinweise auf Armut ihnen bei den Kindern im Alltag auffallen. Zunächst wird von einer Fachkraft geäußert: „Am Verhalten von den Kindern lässt es sich gar nicht festmachen. Jedes Kind reagiert unterschiedlich auf eine Vernachlässigung egal welcher Art; es gibt nie eine Formel, die das Kind zeigt und wir können handeln, sondern jedes Kind reagiert anders: Das eine mit ganz viel Zuwendung, das andere eher mit Abweisung.“ Daran schließt sich folgende Diskussion an.



- 1 **Michi Schuster:** Physiologisch...die Kinder sind nicht so richtig gewaschen, nicht gebadet
- 2 und so weiter. Also wir baden hier die Kinder schon, im Hort, weil das überhaupt nicht
- 3 zum Aushalten ist, also so riechen die Kinder, sie riechen nicht, sie stinken schon. Und
- 4 damit es nicht so vorkommt, dass die Kinder ausgegrenzt werden, gehen wir duschen.
- 5 Bei uns kriegen sie auch mal Klamotten, also wir haben schon hier genug Ersatz-Sachen.
- 6 **Alex Iwanow:** Es ist ja schon schlimm, wenn du die Mutter ansprechen musst, dass sie mal
- 7 das T-Shirt vom Kind wechseln sollte. Schon alleine, wenn du sagst, also er bräuchte mal
- 8 n neues T-Shirt zum Anziehen
- 9 **Michi Schuster:** oder Söckchen
- 10 **Alex Iwanow:** oder unbedingt mal neue Socken
- 11 **Lio Conte:** oder überhaupt Sachen
- 12 **Alex Iwanow:** waschen sie mal die Füße! Jaja oder wenn die Kinder zum Schlafen gehen
- 13 dann siehst Du das ja auch, wenn die Kinder sich ausziehen selber, ob sie sich schon aus-
- 14 ziehen können oder nicht und wie es dann unter den Sachen aussieht wo du dann sagst:
- 15 „Großer Gott!“ oder du sagst: „das Bettzeug bleibt jetzt hier bei deinem Namen.“ Oder
- 16 du wechselst es echt jeden Tag weil du weißt oder sagst: „Wir brauchen unbedingt neue
- 17 Wechselsachen da drin die sind viel zu klein die sind gar nicht gewaschen die liegen da
- 18 jetzt in der Tüte drin und die sind nicht sauber“, oder ähnliches – weil ja schon alleine,
- 19 wenn du dieses Gespräch führen musst, ist doch schon schlimm

20 **Sascha Ostertag:** ja aber ich finde doch, es hat noch n bisschen eine andere Qualität, wenn  
 21 du dann Eltern vor dir sitzen hast, die da überhaupt kein Empfinden dafür haben, weil  
 22 das eigentlich ihr Eigenes widerspiegelt, ihre eigene, sag ich mal, pflegerische Situation  
 23 **Michi Schuster:** ja da sind wir wieder mal bei dieser Sache: wie seh ich das und wie siehst  
 24 du das, ne? Also für mich ist das schon, sag ich mal, für dich als Mutter ist das normal,  
 25 weil du auch mal so bist – nicht du, aber  
 26 *mehrere Fachkräfte: lachen*  
 27 **Alex Iwanow:** ja aber, wenn du die Sachen in die Tüte steckst und die sagt: „warum soll  
 28 ich die mitnehmen?“ Ich sag: „ja weil die nicht sauber sind, ne?“ – „Die sind doch zu-  
 29 sammen gelegt“ – ich sag: „aber die sind benutzt.“ Die, das is ja schon, da kann man gar  
 30 nicht das Fach aufmachen, ne?  
 31 **Michi Schuster:** ja  
 32 **Alex Iwanow:** erledigt  
 33 **Toni Marino:** ja, eine Waschmaschine hat zu Hause jeder, ja.  
 34 **Alex Iwanow:** ja  
 35 **Andy Müller:** ja, die kriegen sie ja teilweise auch bezahlt, die kannst Du ja beantragen, also  
 36 daran soll es jetzt nicht liegen. Aber ich merk das halt auch, dass die Kinder gar nicht  
 37 nach Hause gehen wollen

### Fragen zur Bearbeitung des Praxisbeispiels

- 1) Welche Kriterien nennen und beschreiben die Fachkräfte hier, um eine Armutslage bei den Kindern zu erkennen?
- 2) Wie beschreiben die Fachkräfte ihren Umgang mit der geschilderten Situation – in Bezug auf das Kind und in Bezug auf die Eltern?
- 3) Welches Bild von (Kinder-)Armut bzw. „vom armen Kind“ wird hier gezeichnet?
- 4) Welche Normalitätskonstruktionen (in Bezug auf Hygiene, in Bezug auf Elternschaft, in Bezug auf Elternarbeit, ...) lassen sich hier identifizieren?
- 5) An welchen Stellen findet sich reflexives Potential der Gruppe, wo wird dieses gebrochen?
- 6) Wo finden sich Beschreibungen eines Sachverhaltes und woran lassen sich an welchen Stellen Etikettierungen ablesen? Auf welche Weise werden pauschalisierende Zuschreibungen an Kind und Eltern vorgenommen?



### Reflexionsfragen

- a) Welche alternativen Handlungsorientierungen und Bearbeitungsweisen wären denkbar?
- b) Wenn Du an ein ‚gutes‘ Aufwachsen von Kindern allgemein (und in Bezug auf Armut) denkst- was stellst Du dir persönlich darunter vor?
- c) Was hast Du selbst für Vorstellungen von „armen Kindern“? Was lösen diese Bilder bei Dir aus?
- d) Wenn Du an Dein eigenes Aufwachsen denkst: Nimmst Du wahr, ob Dich deine biographischen Erfahrungen in deinem pädagogischen Deuten und Handeln in Bezug auf Armut beeinflussen? Wenn ja, auf welche Weise?
- e) Wie würdest du die Szene im Trilemma einordnen? Wie begründest du deine Entscheidung?



Für diese Sequenz lässt sich insbesondere auch diskutieren, inwiefern hier Teilhabemöglichkeiten hergestellt werden, die bestimmte Vorstellungen über armuterfahrene Familien reproduzieren und für Kinder schambehaftet sein können. Aus didaktischer Perspektive lassen sich auch Übungen zu biographischen Reflexionen eigener Normalitätsvorstellungen anschließen. Wie tangieren und orientieren diese die Interaktionen mit Kindern und Eltern?

### **Deutungsangebot: Wenn der individuelle Blick auf Kinder und Eltern verloren geht**

Auf die Nachfrage, woran das Team bei Kindern merkt, dass sie von Armut betroffen sind, wird als erstes das Erkennen von Armut als eines der größten Probleme benannt: Kindliches Verhalten wird dafür ausgeschlossen, weil Kinder zu individuell mit dieser Lebenslage umgehen. Andererseits wird Armut jedoch sofort mit hygienebezogener Vernachlässigung in Verbindung gebracht, was eine Form von Klassismus darstellt: Arme Kinder sind quasi automatisch (von Eltern) vernachlässigte Kinder, betroffene Familien werden einer Vor-Verurteilung ausgesetzt. Die Pädagog\*innen machen die Vernachlässigung an ungewaschenen Kleidungsstücken und dem Geruch der Kinder fest.

Michi Schuster sieht eine mangelnde hygienische Sorge um die Kinder als einen Hinweis auf Armut, wobei Michi den Zusammenhang nicht erläutert: Arme Kinder sind folglich „nicht richtig gewaschen“. Dieser Kurzschluss von der abstrakten Kategorie Armut auf eine mangelnde Pflege der Kinder vor Ort in abwertender Betrachtung („sie stinken“) kann ebenfalls als Ausdruck von Klassismus gefasst werden.

Dennoch können die Pädagog\*innen mit den berichteten Beobachtungen umgehen: Sie übernehmen pflegerisch-sorgende Aufgaben des Duschens und der Versorgung mit frischer Kleidung und entfalten dabei eine pädagogische Orientierung, nämlich die der Vermeidung von Ausgrenzung bzw. Sicherung von Teilhabe der Kinder innerhalb der Kindergruppe. Dabei setzen sie aber nicht relevant, inwieweit sie solche Ausgrenzungen tatsächlich einmal beobachtet haben. Die Wahrnehmungen der Kinder spielen keine Rolle: Haben sie ähnliche hygienische Anforderungen untereinander?

Die Fachkräfte übernehmen außerdem die Aufgabe widerwillig, über das Thema der kindlichen Hygiene mit Eltern in Austausch zu treten. Alex Iwanow findet es „schlimm“, Eltern dazu auffordern zu müssen, die Kleidung ihrer Kinder zu waschen. Sascha Ostertag wägt ab: In seiner\*ihrer Sichtweise spiegelt die „pflegerische Situation“ der Kinder diejenige der Eltern wider. Michi Schuster deutet daraufhin eine interessante Sichtweise an: Sie\*er erkennt an, dass das „normal“ sein von der Lebenslage, die als Normalität erfahren wird, abhängig ist. Gleichzeitig bleiben die in Rede stehenden Familien abgewertet, weil ihr Zustand nicht der Norm der Erzieher\*innen entspricht. Alex Iwanow setzt die Defizite der Eltern darüber relevant, dass diese zwischen „gewaschener“ und „gefalteter“ Wäsche gar nicht unterscheiden könnten. Subtil wird hier auf das Konstrukt von „unfähigen“ Eltern verwiesen, denn eine solche Unterscheidungskompetenz kann als alltägliche Fertigkeit gedeutet werden. Schließlich wird diese Sichtweise durch die Behauptung gestärkt, dass jeder Haushalt erstens über eine Waschmaschine verfüge und zweitens, es keine finanziellen Hürden dabei geben könne.

So wird Armut insbesondere mit einer Art von Unfähigkeit in Verbindung gebracht, nach bestimmten, aber unausgesprochenen Normen zu leben. Erwartet wird offensichtlich, dass die Eltern sich den postulierten Normen der Einrichtung anpassen, aber ohne Ansprache, d. h. ohne dass über die Erwartungen der Pädagog\*innen Transparenz hergestellt werden würde. Völlig aus dem Blick gerät der Aspekt der Beschämung: bei Kindern, die feststellen, dass manche geduscht werden, andere nicht oder als Elternteil vor Augen geführt zu bekommen, bspw. leider nicht genug Wechselkleidung zu besitzen, was als armutsunsensibel gerahmt werden kann. Ebenfalls ausgeblendet bleibt, Kinder und Eltern gemeinsam als Familie zu betrachten,

verstehende Sichtweisen auf die Lebenslage Armut und ihre Bedingungen zu entwickeln sowie Prozessperspektiven auf die Interaktion zwischen Erzieher\*innen und Eltern einzunehmen um alternative Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten.

### Die Diskussionsszene im Trilemma

Dem Kita-Team ist es in erster Linie ein Anliegen, dass Normalität hergestellt wird. Sichtbar wird die Orientierung an der Strategie der Normalisierung (insbesondere über das Duschen der Kinder, damit keine\*r in der Kindergruppe ausgeschlossen wird). Dabei wird eine Armuts-lage nicht als besonders thematisiert, schon gar nicht als existentiell herausfordernd. Deutlich wird dies an der „Waschmaschine“: Inwieweit Zugänge zu einer Waschmaschine tatsächlich das Problem sind (1) und zum Problem werden können (2) wird nicht überlegt. Durch die Verurteilung und geringe Dialogbereitschaft ist eine armutsbewusste Orientierung kaum erkennbar. Es ließe sich, würde nur die Praktik des Duschens beobachtet werden, auch interpretieren, dass die Fachkräfte auf eine materielle Dimension eingehen, im Sinne des körperlichen Zustands der Kinder. Dies ließe sich als ein möglicher Ansatzpunkt für Empowerment deuten, welcher auch aus materialistischer (leib-phänomenologischer) Perspektive die besondere\* Vulnerabilität von Kindern in den Blick nimmt. Jedoch wird diese thematisierte Vulnerabilität nicht auf die Verhältnisse zurückgeführt, sondern auf die vermeintliche Unfähigkeit der Eltern, angemessen für die Kinder zu sorgen, sodass es eben nicht darum geht, die Eltern und Kinder zu bestärken, ihre Rechte wahrzunehmen, auf ihre besondere\* Situation aufmerksam zu machen usw.

Frage für die weitere Diskussion: Wie kann in diesem Fall eine Empowerment-Strategie aussehen?

#### Zum Weiterlesen

Wiezoreck, Christine/Pardo-Puhmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–214.

Knecht, Alban (2021): Beschämung von Armutsbetroffenen – Erfahrungen und Gegenstrategien. Soziale Arbeit. Online verfügbar unter [www.armutskonferenz.at/files/knecht\\_beschaemung\\_von\\_armutsbetroffenen\\_erfahrungen\\_und\\_gegenstrategien.pdf](http://www.armutskonferenz.at/files/knecht_beschaemung_von_armutsbetroffenen_erfahrungen_und_gegenstrategien.pdf) (Abfrage: 25.08.2021).



## 5.2. Sprechen über Armut im Team

Nach der Präsentation des Praxisbeispiels finden sich Fragen an den Materialauszug und Anregungen zur Reflexion. Anschließend unterbreiten wir einen Deutungsvorschlag für die vorliegende Sequenz und skizzieren, wie die Szene im „Trilemma“ verortet werden könnte.

Wird konkreter über Armut im Team gesprochen, dann stehen Fachkräfte vor der Herausforderung, Stellung zu beziehen, wenn sie abweichender Meinung von der im Team geteilten Position sind. In diesem Diskussionsausschnitt eines Kita-Teams soll die Schwierigkeit, trotz Kontroversen, eine eigene Position bspw. in Bezug auf Armut gut begründet darzustellen, reflektiert und eingeübt werden.

Im Praxisbeispiel geht es um das Bereitstellen von Angeboten in einem Sozialraum, der von den Fachkräften als wenig anregend moduliert wird. Er liegt innenstadtnah und umgeben von vielbefahrenen größeren Straßenzügen. Dementsprechend eignen sich die Schlüsselthemen Sozialraum und Teilhabe gut, um diese, mittels des hier präsentierten Falls, in unterschiedlichen Facetten zu bearbeiten.

### Fallbeispiel 2: Sprechen-über Armut im Team



In dem folgenden Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion wird darüber gesprochen, wie Angebote, die mit Kosten verbunden sind, vom Team so organisiert werden können, dass alle teilnehmen können. Die Kindertageseinrichtung liegt in einem sozialstrukturell benachteiligten Stadtteil. Dem Team ist bewusst, dass die finanziellen Möglichkeiten der Familien begrenzt sind. Erörtert wird daraufhin auch, wie Familien im Stadtteil leben und wie sie von der Einrichtung unterstützt werden können.



- 1 **Kim Ammon:** Im Hinblick auf unsere Arbeit müssen wir schon sagen, wir machen nicht
- 2 mehr so viele Sachen wie früher. Wir haben früher mit der Einrichtung große Zoos be-
- 3 sucht als Highlight im Jahr, da haben wir schon mächtig runtergefahren. Es ist jetzt
- 4 noch der Tierpark, weil wir das finanziell ungefähr noch hinkriegen, wenn es nicht die
- 5 Eltern unbedingt hinkriegen, dann haben wir es noch im Etat, um zu Bezuschussen.
- 6 **Robin Boskow:** Also ich würde eher sagen, das sind die Haushaltssätze, die sind nicht ge-
- 7 stiegen. In zehn Jahren, in denen ich in der Einrichtung als Leitung tätig bin, sind die
- 8 nicht gestiegen, sondern sie sind gleich geblieben. Es hätte ja mehr werden müssen. Wir
- 9 gucken natürlich, was machen wir mit dem Geld, was uns noch zur Verfügung steht –
- 10 nämlich nicht mehr die großen Fahrten, sondern die Fahrt zum Tierpark hier vor Ort,
- 11 weil die günstiger ist.
- 12 **Kim Ammon:** Also das spielt schon eine Rolle. Wenn wir sagen, so in drei Wochen steht der
- 13 Ausflug an, geben sie uns diese Woche schon mal einen Euro und nächste Woche zwei
- 14 Euro, so geht das dann am ehesten.
- 15 **Robin Boskow:** Wir gucken schon, dass wir die Eltern da nicht finanziell belasten oder Er-
- 16 wartungen an die Eltern haben, die sie gar nicht erfüllen können. Also die Elternbeiträ-
- 17 ge, die sind relativ gering, weil uns bewusst ist, wie die finanzielle Situation der Eltern
- 18 ist. Für mich ist das auch eine ganz andere Ebene, wenn wir uns über Armut unterhal-
- 19 ten. Es gibt sicherlich eine materielle Armut, über die man sich unterhalten kann, aber
- 20 was ich auch noch sehr bedeutungsvoll finde, ist die Armut an Erlebnismöglichkeiten
- 21 für die Kinder, also der Bereich von Teilhabe ne?
- 22 **Kim Ammon:** Ich glaube, das hat auch was mit Geld zu tun. Also wenn ich mit meiner Fa-
- 23 milie, wenn ich kein Auto habe und mit meiner Familie zur größeren Sehenswürdigkeit

24 hochfahren will, dann muss ich sieben Euro bezahlen für eine Familienkarte und zurück  
 25 auch nochmal sieben Euro ne? Das sind fünfzehn Euro, die dann mal so eben weg sind.  
 26 Oder Kino, Theater – wenn man überlegt was das alles kostet und da wiederum denke  
 27 ich, gibt es da eine schizophrene Geschichte wie das Bildungs- und Teilhabepaket, was  
 28 die Eltern beantragen können für irgendwelche Tagesfahrten oder Klassenfahrten oder,  
 29 oder, oder. Das aber vom Verfahren her dermaßen aufwendig ist, sowohl für die Eltern  
 30 als auch für uns und alle anderen, die damit befasst sind, wo ich mir auch die Frage stel-  
 31 le, was das denn eigentlich soll. Also dann hätte man dieses Geld auch nehmen können  
 32 und hätte es verteilen können auf soziale Institutionen, auf die Kindertagesstätten und  
 33 dann hätten wir schöne Fahrten gemacht und da wären alle Kinder mit dabei gewesen.

34 **Luca Diemels:** Aber deswegen finde ich es auch wichtig, dass die Erzieher in den Gruppen,  
 35 ja die Eltern trotzdem auch stärken mit den Kindern, so wie wir vieles möglich machen  
 36 auch an Ausflügen. Oder wir sind ja auch schon ganz oft durch die Parkanlage gelaufen,  
 37 wir waren schon in der Waldwoche, Ausflüge in der Gesundheitswoche, das sind  
 38 alles Sachen. Wir hatten auch schon Eltern mal mit dabei, vereinzelt Eltern, aber sie sind  
 39 trotzdem auch mitgekommen. Dass man denen auch die Möglichkeiten zeigt, weil ich  
 40 denke, es ist trotzdem auch schwierig, wenn man so in der Innenstadt ist, zu wissen, ja,  
 41 wo man denn hin kann, wo es einfach schön ist. Das ist einfach Unwissenheit auch

42 **Alexis Crusowicz:** Vor allem, wenn man sich diesen Stadtteil hier anguckt. Also wir gehen  
 43 mit den Kindern auf Spielplätze, die in der Umgebung sind, einfach damit sie das kennen  
 44 lernen und es ist der kürzeste Weg in ihrem eigenen Stadtteil und es ist für uns auch  
 45 möglich. Aber die meisten, meistens spielt sich auch drüben auf dem Schulhof alles ab,  
 46 da treffen sich eigentlich alle Familien so und ich mein, also für einen Schulhof ist es  
 47 vielleicht noch okay, aber – generell ist der Stadtteil so ein bisschen trostlos finde ich,  
 48 also für Kinder ist es jetzt nicht der schönste Stadtteil und ja, da sind die Optionen mit  
 49 den kurzen Wegen, kurz was hier zu machen, sind nicht groß.

50 **Kim Ammon:** Ja, und über das Bildungs- und Teilhabepaket ist es oft so, dass wir die An-  
 51 knüpfungspunkte bieten zu den Vereinen, ja, Kontakte herstellen

52 **Conny Ulbec:** Zu den Sportvereinen

53 **Alexis Crusowicz:** Und was auch nicht so ist, finde ich, die Familienvernetzung untereinander  
 54 ist auch nicht so der Hit. Also es ist, dass man wirklich wie auf dem Schulhof, dass  
 55 sich da getroffen wird und dann war es das auch schon.

56 **Luca Diemels:** Ja, und auch da kann man aber auch durch Elternnachmittage die Eltern  
 57 zusammen bringen. Ich finde, schau mal, was wir eine Zeit lang hatten, wir haben es  
 58 echt hinbekommen, dass sich fünf, sechs Eltern zusammengetan haben, die haben sich  
 59 untereinander verabredet, dann waren die bei dem einen im Garten, dann haben sie  
 60 sich irgendwo anders getroffen. Dann hat der eine auf das Kind aufgepasst, also bei uns  
 61 hat sich das wirklich gut entwickelt. Dadurch, dass wir halt eben auch wirklich in diese  
 62 Richtung viel getan haben und gearbeitet und geworben haben, die Elternnachmittage,  
 63 und dann denke ich, kann man dadurch auch Entlastung schaffen.

### Fragen zur Bearbeitung des Praxisbeispiels

1. Wie beschreiben die Fachkräfte in diesem Praxisbeispiel eine Armutslage und Familien?
2. Wie beschreiben die Fachkräfte ihre Umgangsweisen als Einrichtungs-Team mit den geschilderten Merkmalen und Problemen?
3. Welches Bild von Kindheit wird hier gezeichnet?
4. Welches Bild vom Stadtteil wird hier skizziert?







## Reflexionsfragen

- a) Welche alternativen Handlungsorientierungen und Bearbeitungsweisen wären denkbar?
- b) Was hast Du selbst für Vorstellungen von einer Freizeitgestaltung im Sozialraum?
- c) Ist ein Angebot wie der Elternnachmittag noch Aufgabe einer Kindertageseinrichtung oder geht es darüber hinaus?
- d) Welche Gründe könnte es dafür geben, dass die Fachkräfte so über die Situation sprechen, wie es oben dargestellt wurde?
- e) Was ist das Problematische an der Passage und der Diskussion im Team und woran lässt sich reflexionsanregendes Potential erkennen?

## Deutungsangebot: Der Stadtteil als Herausforderung und Ausgangspunkt für Angebotsgestaltung

Zu Beginn der Sequenz werden von den Fachkräften die eingeschränkten Möglichkeiten für pädagogische Angebote in Form von Ausflügen problematisiert: Eltern würden sparen, die „Haushaltssätze“ der Einrichtung seien seit zehn Jahren nicht gestiegen, womit es sich real um sinkende Einnahmen handele. Damit ist das Team gefordert, Lösungen zu finden. Für Angebote, die Kosten für Eltern verursachen, ist die Strategie, diese längerfristig vorzubereiten und das Geld über mehrere Wochen in kleineren „Raten“ und über persönliche Ansprache für die Ausflüge einzusammeln. Betont wird dabei von Robin, dass der finanzielle Beitrag sich der Situation der Eltern anzupassen habe. Das Team sieht das pädagogische Angebot finanziell bedingt eingeschränkt, weil Kindertageseinrichtungen ihr Angebotsportfolio (in Bezug auf „Highlights“) lediglich in Abhängigkeit finanzieller Unterstützungen von Eltern erweitern können.

Daran schließt Robin mit Überlegungen an, die die eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten der Kinder und Familien in den Mittelpunkt stellen („Armut an Erlebnismöglichkeiten“). Für Ausflüge seien Fahrten für Familien kostenintensiv, auch weil sie notwendigerweise aus dem „tostlosen“ Stadtteil herausführen müssten, woran Kritik an staatliche Unterstützungsleistungen wie dem Bildungs- und Teilhabepaket anschließt: Das aufwändige Verfahren für die zum Teil kleinen Beträge für z. B. Fahrkarten wird als „schizophren“ markiert, weil der Aufwand die vordergründige Unterstützungsintention für die Praktiker\*innen vor Ort deutlich sichtbar unterlaufe. Sinnvoller scheint es zu sein, diese Individualleistung als Leistung für soziale Institutionen zu gewähren, wodurch sie unabhängig von den Eltern handeln könnten und – so deutet sich an – ähnliche Angebote wie andere Einrichtungen machen könnten, in denen die Eltern finanziell in der Lage sind, höhere Ausgaben für externe Angebote aufzubringen.

Im anschließenden Redebeitrag von Luca wird reflektiert, dass die Erzieher\*innen auch Eltern zeigen können, welche Spielorte und Erlebnismöglichkeiten es vor Ort für Kinder gibt. Dabei werden Eltern sowohl als „Unwissende“ in Bezug auf eine angemessene oder abwechslungsreiche Freizeitgestaltung markiert, als auch die Schwierigkeiten des Stadtteils, wenig (naturnahes) Erholungspotential zu bieten, hervorgehoben. Im Weiteren wird der Stadtteil als Sozialraum für das Aufwachsen verhandelt. Den Kindern wird sowohl aufgezeigt, wo die nächsten Spielplätze sind („damit sie das kennen“), als auch Anknüpfungspunkte zu Vereinen geboten. Die „Armut an Erlebnismöglichkeiten“ wird hier unter der Prämisse der eingeschränkten freizeitkulturellen Teilhabe sichtbar. Die Institution verortet sich als Teilhabe-Ermöglichende, indem sie das (Expert\*innen-)Wissen über Orte und Möglichkeiten für Aktivitäten in der Nähe an Kinder und Eltern weitergibt, sowie Kontakte zu Vereinen bereithält. Der Schulhof als Treff-

punkt wird in dieser Sequenz zwar als legitim markiert, jedoch hinsichtlich weitergehender Bildungsmöglichkeiten diskreditiert („für einen Schulhof schon okay“).

In der Thematisierung der „Familienvernetzung untereinander“ wird ebenfalls auf eingeschränkte Möglichkeiten im Stadtteil verwiesen. Unter hohem Aufwand („viel getan haben und gearbeitet haben“) wurde durch Elternnachmittage eine Gelegenheit geschaffen, dass „Eltern zusammenfinden“ können. Positive Aspekte der Vernetzung werden konkretisiert als „Entlastung“ in dem Sinne, dass die Familien in eine Gemeinschaft eingebunden sind und sich damit auch gegenseitig Unterstützung in der Kinderbetreuung geben können, ggf. auch darüber hinaus. Darin eingelagert scheint die Sorge um eine drohende Isolation der Familien im Stadtteil zu sein; möglicherweise wird die Armutslage insgesamt als „anstrengend“ wahrgenommen, so dass das Eingebunden-Sein in eine Gruppe mit gegenseitiger Unterstützung als „Entlastung“ wichtiger wird als bei Familien, die nicht in Armut leben. Gleichzeitig findet sich hier auch die Vorstellung, die Familien hätten außerhalb der Kindertageseinrichtung kein weiteres soziales Netzwerk, mit dem bspw. Freizeitgestaltung geteilt wird. Es scheint die Idee eines beziehungsarmen Sozialraums für armutserfahrene Familien auf. Offen bleibt, inwiefern die Deutungen der Familien bei dieser Lesart der Fachkräfte miteinbezogen worden sind, oder ob hier über die Familien und über deren Sozialraum gesprochen wird, ohne diese daran zu beteiligen.

In Kombination mit der Darstellung der eigenen Angebote als Highlights wird eine familienergänzende Funktion moduliert. Das Team kommt mehrfach immer wieder darauf zurück, strukturelle Ungleichheitsbedingungen hervorzuheben – bspw. indem auf den bürokratischen Aufwand des Bildungs- und Teilhabe-Pakets verwiesen wird. Damit wird angeregt, die strukturellen Bedingungen des Stadtteils in den Blick zu nehmen, statt individuelle und pauschalisierende Erklärungsversuche auszuweiten.

### Die Diskussionsszene im Trilemma

In der Diskussion lassen sich die Strategien der Normalisierung und des Empowerments finden: *Normalisierung* zeigt sich beispielsweise im Bemühen, den Kindern „normale“ Ausflüge anbieten zu können und dabei dafür zu sorgen, dass kein Kind aufgrund von zu hohen Kosten ausgeschlossen wird. *Empowerment* deutet sich an in Strategien, in denen die Pädagog\*innen im anregungsarmen Stadtteil vor Ort diejenigen Möglichkeiten aufzeigen, die trotz allem Handlungsspielräume der Familien erweitern könnten – und bezüglich der Vernetzung der Familien dies auch selbst in die Hand nehmen. Empowerment in einem politischen Sinne würde jedoch darüber hinaus gehen und die Anliegen der Familien zum Ausgangspunkt nehmen, sich beispielsweise (mit den Familien) für einen kinderfreundlicheren Stadtteil einzusetzen (vorstellbar ist ein Spielplatz, der zusammen mit Kindern entwickelt wird, einen Treffpunkt für Eltern bereithält usw.). In den Planungen und Gestaltungen der Angebote ließen die Familien und Eltern stärker einbeziehen, um – jenseits von Teilnahmen an Angeboten – die Teilhabemöglichkeiten zu erhöhen.

Ausgeschlossen bleibt die *Dekonstruktion*: Gerade der Bezug auf Armut im Stadtteil begründet die besonderen Angebote, die die Einrichtung macht. Immer wieder werden die Eltern als Arme und vor allem Unwissende dargestellt, aber diese Zuschreibungen nicht weiter kritisch hinterfragt und somit nicht dekonstruiert.

#### Zum Weiterlesen

Lochner, Barbara/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2018): Das Bildungs- und Teilhabe-paket als „schizophrene Geschichte?“ Perspektiven von Frühpädagoginnen auf sozial-staatliche Unterstützung. In: Sozial Extra 42, H. 3, S. 42–45.





### 5.3. Angebote für Familien im Sozialraum organisieren

Die folgenden zwei Praxisbeispiele zeichnen unterschiedliche Umgangsweisen bei der Organisation von Angeboten in den beiden Familienzentren Seestern und Kugelfisch nach. In den beiden Protokollauszügen wird deutlich, welche Herausforderungen die Planung von Angeboten für und mit Familien mit sich bringt. So wird in den Sequenzen insbesondere die Ebene der Organisation entlang verschiedener Verfahren zur Angebotsplanung angesprochen. Im Folgenden werden die jeweiligen Auszüge aus Protokollen teilnehmender Beobachtungen vorgestellt, dann schlagen wir heuristische Fragen an das Material vor und präsentieren ein mögliches Deutungsangebot. In diesem Material finden sich die Schlüsselthemen Teilhabe und Sozialraum und es lässt sich auch hier diskutieren, welche Positionen die beiden Familienzentren hinsichtlich der Angebotsgestaltung im Trilemma der Inklusion einnehmen.

#### Fallbeispiel 3: Angebote für Familien im Sozialraum organisieren (Familienzentrum Seestern)



Im **Familienzentrum Seestern** berichtet die Fachkraft Ulli Ziegelsteiner der Ethnographin in einem Gespräch, auf welche Weise Angebote in der Organisation geplant werden. Das Familienzentrum Seestern liegt in einem heterogenen Sozialraum und räumlich abgetrennt von der Kindertageseinrichtung. Bei den Angeboten im Familienzentrum Seestern trifft die Ethnographin Eltern an, deren Kinder nicht institutionell angegliedert sind, also (noch) nicht die Krippe bzw. Kita besuchen oder schon in die Schule gehen. Im Familienzentrum Seestern gibt es außerdem einen „Kleiderschrank“, der feste Öffnungszeiten hat und von Ehrenamtlichen betrieben wird. Dort kann Bekleidung für Kinder und Erwachsene und Spielsachen kostenlos mitgenommen werden.

Die Fachkraft berichtet:



- 1 **Ulli Ziegelsteiner:** Bei uns gibt es eine Projektgruppe, die sich mit dem Thema Programm-
- 2 gestaltung auseinandersetzt. Und in diesem Projektteam sind Eltern und Mitarbeiter
- 3 und auch von Elternseite ist zum Beispiel eine Mutter dabei, die sehr arm ist. Und wir
- 4 schauen immer, dass wir das Thema Migrationshintergrund mitbedenken, also dass
- 5 man einfach so breit aufgestellt ist auch von Elternseite, dass wir da bewusst gucken,
- 6 dass wir Leute drin haben, die mit dieser Brille Armut gucken und die ist wirklich dann
- 7 oftmals der Maßstab oder die, die meldet das dann oftmals an und sagt: „ah Leute, das
- 8 ist viel zu teuer, das kann man sich gar nicht leisten“ oder also, ist dann oft die Beden-
- 9 kensträgerin, wenn das Angebot zu viel Geld kostet.

#### Fragen zur Bearbeitung des Praxisbeispiels



- 1) Wie werden die Angebote im Familienzentrum Seestern geplant?
- 2) Welche Personen haben Möglichkeiten zur Mitsprache?
- 3) Nach welchen Kriterien wird die Projektgruppe besetzt und welche Vor- und Nachteile könnte dieses Verfahren haben?

## Reflexionsfragen

- a) Welche alternativen Möglichkeiten gibt es, Angebote zu gestalten?
- b) Wie würdest Du dieses Vorgehen im Zusammenhang mit dem Trilemma der Inklusion einordnen?



### Deutungsangebot: Eltern nach bestimmten Kriterien auswählen bei der Angebotsplanungsgruppe

Die Fachkraft Ulli Ziegelsteiner berichtet, wie die Angebotsplanung im Familienzentrum Seestern abläuft. Hierfür wurde eine Projektplanungsgruppe gegründet, welche die Planung der Angebote durchführt. Eingeführt wurde also ein ‚standardisiertes Verfahren‘: Die Gruppe ausgewählter Vertreter\*innen trifft sich regelmäßig in bestimmten Abständen, spricht über die Angebote, die koordinierende Fachkraft setzt die Planung dann um und erstellt das Programm.

Die Gruppe ist gezielt mit bestimmten Personen besetzt, wie Ulli Ziegelsteiner erzählt. Und auch die Ethnographin stellt dies bei der Teilnahme einer solchen Planungsrunde fest. Es sind Mitarbeiterinnen aus der Kita, Mütter, deren Kinder in der angeschlossenen Kita betreut werden und Mütter, deren Kinder nicht (mehr) in der Kita betreut werden, jedoch im Stadtteil wohnen. Auch eine koordinierende Fachkraft des Familienzentrums ist anwesend. Die Eltern werden im Familienzentrum Seestern gezielt nach bestimmten Kriterien ausgewählt, um „breit aufgestellt“ zu sein, wie Ulli Ziegelsteiner berichtet. Es wird damit versucht, in der Projektplanungsrunde die Vielfalt der Besucher\*innenschaft des Familienzentrums abzubilden. Ulli Ziegelsteiner nennt als mögliche Auswahlkriterien „Migrationshintergrund“, und Personen, die „mit dieser Brille Armut kucken“. Die Mitglieder der Projektplanungsrunde fungieren entlang dieser Kategorien als ausgewählte „Vertreter\*innen“ für bestimmte Personengruppen.

Den anwesenden Personen wird damit jeweils eine spezifische Kategorie und eine spezifische Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben. Beispielsweise wird eine Person als weiblich bezeichnet und der Gruppe der Frauen (und Mütter) zugeordnet; einer anderen Person wird ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben und dieses Elternteil scheint als eine Repräsentant\*in von „Menschen mit Migrationshintergrund“ zu gelten. Menschen mit bestimmten Kategorien zu benennen, z. B. als Frau, als arm, als Person mit „Migrationshintergrund“ bringt wiederum das Risiko mit sich, diese Menschen als fremd ‚darzustellen‘, sie auf die jeweilige Kategorie zu reduzieren und festzuschreiben und ihnen eine soziale Gruppenzugehörigkeit zuzuweisen („Othering“ → Kap. 3.2.). Wir wissen beispielsweise nicht, ob die jeweiligen Personen sich in diesem Beispiel selbst als Frau bezeichnen würden und in der Gruppe der Frauen positionieren würden, oder, ob die Person, die von Ulli Ziegelsteiner als „sehr arme Mutter“ bezeichnet wird, sich selbst auch in diese Kategorie einordnen würde.

**Im Kontext des Trilemmas** lässt sich das Beispiel als Empowerment und Normalisierung verorten: Eltern werden aufgrund zugeschriebener Kategorien zu ‚Anderen‘ gemacht, um sicherstellen zu können, dass ihre Position bei der Organisation von Angeboten berücksichtigt werden kann. Damit wird gleichzeitig die Gefahr der Festschreibung dieser Kategorien in Kauf genommen. Darüber hinaus zeigt sich hier die Strategie der Normalisierung, da der Versuch unternommen wird, armuterfahrene Eltern (ebenso wie migrantisierte Eltern) an der ‚Normalität‘ der Einrichtung im Sinne von Angeboten teilhaben zu lassen.

## Fallbeispiel 4: Angebote für Familien im Sozialraum organisieren (Familienzentrum Kugelfisch)



Im Familienzentrum Kugelfisch berichtet Friede Schuster, eine koordinierende Person, wie dort Angebote geplant werden. Das Familienzentrum Kugelfisch befindet sich in einem heterogenen Sozialraum und nach Aussagen der Pädagog\*innen beziehen 50 % der Elternschaft SGB-II-Leistungen und/oder andere Transferleistungen. Das Familienzentrum teilt sich die Räumlichkeiten mit einer Kindertageseinrichtung und fokussiert vermehrt auf die institutionell angebundenen Eltern. Im Familienzentrum gibt es eine kleine Tauschbörse, bei der Besucher\*innen sich Gegenstände (Kinderbekleidung, Spielsachen) mitnehmen können, wenn sie selbst etwas ins Regal legen.



- 1 **Friede Schuster:** Ich bin bei dem Elterncafé dienstags dabei und versuche rauszubekom-
- 2 men, was gerade das Thema der Eltern ist. Dann bekomme ich regelmäßig Rückmel-
- 3 dung von einer Krippenerzieherin, was die Themen bei den Krippeneltern sind. [...] Und
- 4 dann geht es mir nochmal darum, dass Familien sich eben nicht nur hier vernetzen kön-
- 5 nen, in diesem Kaffee, sondern jetzt gibt es am Samstag einen Waldausflug mit Fami-
- 6 lien, also dass Möglichkeiten geschaffen werden, dass die Eltern sich untereinander ver-
- 7 netzen können. Ich will auch wieder ins Museum gehen, Mittwochvormittag, das habe
- 8 ich glaube ich mal erzählt, in zwei Museen oder drei ist der Eintritt ab 13 Uhr frei, dass
- 9 die Eltern das mitkriegen, das es das gibt. Mit denen würde ich dann auch da hingehen,
- 10 also dieses vernetzen und dieses, was gibt es hier, was kann man hier für wenig Geld
- 11 eben auch machen. Also unter anderem in den Wald gehen oder auch ins Museum, was
- 12 zu bestimmten Zeiten nichts kostet. So versuchen wir das eigentlich über Aqaise, über's
- 13 persönliche Gespräch kriegen wir raus, was es für Interessen gibt.

### Fragen zur Bearbeitung des Praxisbeispiels



- 1) Wie werden die Angebote im Familienzentrum Kugelfisch geplant?
- 2) Welche Kriterien spielen bei der Planung der Angebote eine Rolle?
- 3) Wo/wie wird hier in welcher Weise auf den Sozialraum Bezug genommen?
- 4) Wie versucht die koordinierende Fachkraft auf die Bedürfnisse und Bedarfe von armuterfahrenen Personen einzugehen?
- 5) Was ist bei der Tauschbörse im Vergleich zum „Kleiderschrank“ im Familienzentrum Seestern anders und wie beurteilst Du das?

### Reflexionsfragen



- a) Wie kann das Beispiel im Trilemma der Inklusion eingeordnet werden?
- b) Denkst Du, dass Personen aufgrund von Armutslagen besondere Bedürfnisse und Interessen haben? Welche und warum?

## **Deutungsangebot: Individuelle Ansprache und die Berücksichtigung aller Interessen?**

Die koordinierende Fachkraft, Friede Schuster, versucht die aktuellen Wünsche und Bedürfnisse der Eltern zu erfahren, indem er\*sie sich bei verschiedenen Angeboten im Familienzentrum aufhält und versucht, die dort anwesenden Eltern anzusprechen. Dabei handelt es sich um ein individuelles Vorgehen, weniger um eine gezielte und standardisierte Bedarfserhebung nach bestimmten Kriterien, wie im Familienzentrum Seestern.

Eine solche Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die Angesprochenen nicht über bestimmte, vordefinierte Kategorien einer Gruppe zugewiesen werden. Eine Andersstellung bestimmter Personen(-gruppen) findet in diesem Falle nicht statt, im Gegensatz zum Familienzentrum Seestern, in dem die Personen aufgrund ihrer zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeiten gezielt auf deren Interessen angesprochen werden.

Weil es im Familienzentrum Kugelfisch kein organisationsstrukturell abgesichertes Verfahren zur Programmgestaltung gibt, ist das Engagement von Friede Schuster der ausschlaggebende Punkt bei der Bedarfsermittlung und Angebotsgestaltung. Der Erfolg der individuellen Ansprache hängt davon ab, ob Friede sich „zur richtigen Zeit“ am „richtigen Ort“ aufhält und dort mit verschiedenen Eltern ins Gespräch kommt. Dies stellt wiederum eine große Herausforderung für die koordinierende Fachkraft dar und es besteht die Gefahr, dass nicht Interessen von allen Eltern und Familien im Sozialraum gleichermaßen berücksichtigt werden: Indem die Koordinationsperson ein Angebot besucht, bei dem bestimmte Menschen anwesend sind (und andere nicht), besteht die Gefahr, dass besonders die Interessen berücksichtigt werden von denjenigen, die institutionell schon erreicht werden (und nicht jene, die noch nicht angebunden sind).

## **Kriterien der Angebotsgestaltung und der Sozialraum**

Friede Schuster formuliert im eingangs präsentierten Beispiel, dass er\*sie Angebote machen will, die wenig oder nichts kosten, und somit den Eltern aufzeigen möchte, welche Möglichkeiten in Sonnenstadt (pseudonym) es zur Freizeitgestaltung gibt: „was gibts hier, was kann man hier für wenig Geld eben auch machen. also unter anderem in Wald gehen oder auch ins Museum, was zu bestimmten Zeiten nichts kostet.“ Wir wissen hier jedoch nicht, ob sich Friede Schuster auf das gleiche Verständnis von Sozialraum wie die Familien bezieht. Offen bleibt beispielsweise, inwiefern sich Friede mit den Familien über den Sozialraum und die Bedeutung von verschiedenen Orten für die Familien ausgetauscht hat.

Die Fachkraft nennt einen Museumsbesuch und den Waldausflug als Beispiele und bezieht sich auf den Stadtteil bzw. das Stadtgebiet (das Museum ist in einem anderen Stadtteil). Wichtig scheint außerdem zu sein, dass sich die Familien „vernetzen“, also andere Familien kennenlernen. Hier kann an die Deutungen der Fachkräfte in Fallbeispiel 2 zum „Vernetzen“ im Sozialraum angeschlossen werden. Grundsätzlich wird von der Fachkraft ausgegangen, dass über kostenermäßigte oder kostenfreie Teilnehmer\*innenbeiträge Teilhabemöglichkeiten für alle Familien geschaffen werden. Aus dieser Logik heraus geschieht keine Besonderung\* aufgrund von Armut über das Entfallen von Teilnehmer\*innen-Beiträgen. Aufgrund von Armut wird – außer der Kostenreduzierung von Angeboten – nicht zwangsläufig von veränderten Bedürfnissen und Bedarfen hinsichtlich der Angebotsstruktur im Familienzentrum ausgegangen. Durch die Nicht-Besonderung von armutserfahrenen Menschen wird hier kein Othring betrieben. Es werden keine kulturalisierenden Deutungen über den Geschmack und die Interessen „der Armen“ von Seiten der Fachkräfte getroffen, welche wiederum Ansatzpunkt von Distinktion und Abwertungen darstellen können. Diese Stigmatisierungen werden nicht reproduziert.

Der kostengünstige bzw. kostenlose Zugang zu den Angeboten stellt ein zentrales Kriterium für die „Niedrigschwelligkeit“ der Angebote dar, wie aus Friede Schusters Erzählungen deutlich wurde. Dies suggeriert, dass auch armutserfahrene Familien problemlos an den Angeboten teilnehmen können. Allerdings zeigt sich hier folgendes Problem: Bei der Teilnahme an Angeboten fallen nicht Kosten in Form von Teilnehmer\*innenbeiträgen an, sondern auch weitere finanzielle Aufwendungen, wie eventuell entsprechende Kleidung beim Waldausflug oder Kosten für das Backen eines Kuchens beim Elterncafé, die wiederum nicht im Blick der Fachkräfte sind. Zudem findet sich in diesen Angeboten die Aufforderung an Eltern, sich zu beteiligen und zu vernetzen, womit ein Sich-dem-Entziehen, unabhängig der Gründe, als abweichend moduliert wird. Mit „Waldausflug“ und „Museum“ finden sich zudem bildungsbürgerliche Freizeitpraktiken. Die Normabweichung erfolgt in der Konsequenz nicht aufgrund von Armut, sondern aufgrund von Nicht-Teilnahme von Eltern an den Angeboten der Einrichtung. Negative Zuschreibungen erfolgen in dieser Logik nicht mehr pauschal aufgrund der Armutslage, sondern aufgrund der Nicht-Teilnahme von Eltern an den Angeboten. Dadurch wird der Blick auf die Hürden und Barrieren der Einrichtung verschoben, hin zu einer individualisierenden Perspektive auf Eltern, denen es vermeintlich ausschließlich am Willen, am Interesse am Familienzentrum und an der Bildung ihres Kindes mangelt.

Im **Trilemma** lässt sich diese nachgezeichnete Umgangsweise der Normalisierung und Dekonstruktion zuordnen. Die Fachkräfte streben an, armutserfahrenen Familien (zum Teil über Kostenermäßigungen) Teilhabe an der „Normalität“ des Familienzentrums zu ermöglichen. Dabei orientieren sich die Normvorstellungen von ‚guten‘ Angeboten für Familien und deren Freizeitgestaltung an bürgerlich-mittelschichtsorientierten Idealen, wie z. B. der Museumsbesuch. Indem den armutserfahrenen Personen keine von diesen Idealen abweichenden Interessen zugeschrieben werden, werden sie nicht aufgrund von Armut als normabweichend konstruiert und als „anders“ oder „bildungsfern“ stigmatisiert. Die Kategorie Armut hat bei der Angebotsplanung keine besondere Bedeutung, da die Fachkraft alle Eltern individuell anspricht, und armutserfahrene Personen nicht als Gruppe konstruiert, die gemeinsame Interessen, Bedürfnisse und Bedarfe haben.



#### Zum Weiterlesen

Mieth, Cindy unter Mitarbeit von Baier, Jill/Buhl, Monika/Freytag, Tanya/Iller, Carola (2018): Organisationsentwicklung in Kitas. Beispiele gelungener Praxis. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Krainz, Ulrich/Krainz, Ewald E. (2019): Demokratische Organisationen – Organisierte Demokratie. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) 50, S. 245–250. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00480-2> (Abfrage: 26.08.2021).

## **6. Fallübergreifender Abschluss**



Die präsentierten Praxisbeispiele haben verdeutlicht, dass sich das pädagogische Handeln in Bezug auf Armut zwischen verschiedenen Spannungsfeldern bewegt, die sich im Trilemma der Inklusion auf den Achsen der Normalisierung, Dekonstruktion und Empowerment verorten lassen.

Dadurch, dass es sich bei Armut um eine strukturell verursachte Lebenslage, durch ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt, gilt es stets, sowohl die strukturellen Bedingungen als auch den individuellen Umgang damit zu berücksichtigen. Die Reproduktion von Ungleichheiten, Stigmatisierungen und Pauschalisierungen sowie Beschämungen oder Teilhabeverunmöglichkeiten sind nicht in Gänze und ausschließlich durch die Kindheitspädagogik auszu-schalten, sondern bedürfen weitreichender gesellschaftlicher und politischer Maßnahmen.

Auf Ebene der Kindertageseinrichtungen soll Stigmatisierungen, Teilhabeverunmöglichkeiten etc. bestmöglich entgegengearbeitet werden. Teamsitzungen bieten eine gute Möglichkeit, die eigenen Vorurteile und Zuschreibungen zu hinterfragen, wenn die Kolleg\*innen über kritische Anfragen und alternative Deutungen Reflexionspotentiale ins Team geben. In der Interaktion mit Kindern und Eltern ist es dahingegen wichtig, zu reflektieren, dass es sich bei Armut um eine strukturelle Einschränkung von Handlungsspielräumen handelt, um nicht schuldzu-schreibend, pauschalisierend oder beschämend zu agieren. Nur wenn alle Ebenen: der indivi-duelle Umgang mit Kindern und Familien, das Sprechen im Team sowie die Angebotsgestaltung auf organisationaler Ebene armutsbewusst gelebt und gestaltet werden, lassen sich Teilhabe-möglichkeiten und antiklassistische Umgangsformen (auch) im Sozialraum realisieren.

In der folgenden Zusammenschau (→ **Abbildung 5**) sind die Spannungsfelder im Umgang mit Armut vor dem Horizont einer armutsbewussten Praxis in den jeweiligen Praxisbeispielen zusammengefasst. Die in den Fällen deutlich werdenden Konflikte zeigen die Dilemmata der Handlungspraxis (Spalte 2) auf. Es lassen sich alternative Handlungsoptionen diskutieren. Dies haben wir auch in Bezug auf das Trilemma versucht zu verdeutlichen. Hinsichtlich der ausgewiesenen Spannungsfelder (Spalte 3) regen wir an, diese über eine armutsbewusste Haltung und Praxis bearbeitbar zu machen und dort aufzulösen, wo dies möglich ist.

| Praxisbeispiel: Thema                        | Dilemmata der Fälle                                                                                                             | Spannungsfelder                                       |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 1: Individueller Blick auf Eltern und Kinder | Teilhabeermöglichung in der Kindergruppe vs. Beschämung in der Institution                                                      | Beschreibung vs. Zuschreibung aufgrund von Armut      |
| 2: Sprechen über Armut im Team               | Kritik an den Eltern vs. Kritik an den Strukturen bei gleichzeitigen Versuchen, mit beidem auf Ebene der Organisation umzugehen | Individuelle Erklärungen vs. Strukturelle Erklärungen |
| 3: Angebotsgestaltung in Familienzentren     | Risiko der fehlenden Berücksichtigung von spezifischen Bedürfnissen und Bedarfen vs. Gefahr der Stigmatisierung                 | Besonderung vs. Nicht-Besonderung aufgrund von Armut  |

Abbildung 5: Dilemmata und Spannungsfelder pädagogischen Handelns im Umgang mit Armut (eigene Darstellung)

Zentral ist, dass die dargestellten Spannungsfelder einen permanenten reflexiven Zugriff erfordern, begleitet von einem fortlaufenden Abwägen in Bezug auf die jeweilige Handlungssituation. Über Wissen und Reflexion in Bezug auf Armut ist sodann auch eine politische Positionierung der Fachkräfte möglich. Wir hoffen, dass auf diese Weise das ausgewiesene strukturelle Reflexionsdefizit in Bezug auf Armut in und für die kindheitspädagogische Praxis

ein Stück weit bearbeitbar wird. Hierfür bedarf es jedoch auch der Etablierung und Institutionalisierung von Austauschräumen und insbesondere der Bereitstellung von zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. Ferner ist es notwendig, eine erhöhte Attraktivität des Erzieher\*innenberufs auch für diejenigen zu schaffen, die sich eine kosten- und zeitintensive Ausbildung, wie sie derzeit konzipiert ist, nicht leisten können. Denn heterogene Teams mit unterschiedlichen biographischen Hintergründen bieten Reflexionspotential für die eigenen Normalitätsvorstellungen.

Abschließend ist zu sagen: Die Bearbeitung von Armut als gesamtgesellschaftliches Problem kann nicht ausschließlich individuell über die Haltung der Fachkräfte vollzogen werden, obschon die Haltung einen gewichtigen Teil bei der Einflussnahme auf Veränderungen ausmachen kann. Noch vermögen kindheitspädagogische Organisationen ein Phänomen zu bearbeiten, das unter anderem auch Ausdruck des Unvermögens eines Sozialstaates darstellt, beispielsweise, weil durch die staatlichen Transferleistungen das Existenzminimum nicht vollständig gesichert ist. Vielmehr spiegeln sich in der Art und Weise, wie kindheitspädagogische Organisationen strukturiert sind, ebenfalls gesamtgesellschaftliche Phänomene wider. Es bleibt dabei eine zentrale Herausforderung, dies in alltäglichen Praktiken zu reflektieren, um sie auf diese Weise für Veränderungen zugänglich zu machen.





## 7. Glossar



Im Glossar sind wesentliche, in der Broschüre verwendete und gekennzeichnete Begriffe, ausführlicher erklärt. Über den ← gelangst Du zurück in den Fließtext.

### **Absolute Armut**

In quantitativen Studien wird Armut im globalen Kontext zumeist unter dem Begriff der absoluten Armut erhoben. Nach dieser Berechnungsgrundlage ist ein Mensch arm, wenn er\*sie nicht mehr als 1,90 \$ am Tag zum Leben hat und daher seinen Lebensunterhalt nicht mehr selbst bestreiten kann. Dann sprechen Forscher\*innen von einem fehlenden Existenzminimum. ←

### **Arbeitslosengeld II (ALG II)**

Synonym: Hartz-IV. Das Arbeitslosengeld II, kurz ALG II oder umgangssprachlich Hartz IV, soll das Existenzminimum sichern und steht in Deutschland lebenden erwerbsarbeitslosen Menschen zu, die nicht auf ein Ersparnis in einer je nach Alter festgelegten Höhe zurückgreifen können. Für Personen, die nicht die deutsche Staatsbürger\*innenschaft haben, kann es zudem bestimmte Bedingungen für den Leistungsanspruch geben. Personen, deren Erwerbsarbeitseinkommen so gering ist (sog. „working-poor“ Menschen), dass ihre Existenz davon nicht gedeckt ist, können aufstockend ALG II beziehen.

Gegenwärtig beträgt der Regelsatz für alleinstehende Personen 446 Euro. Die Höhe des Regelsatzes wird von Betroffeneninitiativen und Fachverbänden als zu niedrig eingestuft und deckt nicht den tatsächlichen Bedarf von armuterfahrenen Personen. Die ALG II beziehenden Menschen dürfen zwar einer → **prekarierten Arbeit** nachgehen, diese wird jedoch mit dem ALG II verrechnet. Auch Kinder und Jugendliche, die im Haushalt leben und bspw. durch Nebenjobs Geld verdienen, müssen ihr Einkommen der sogenannten Bedarfsgemeinschaft zukommen lassen. Auch das Kindergeld wird angerechnet. Die Antragstellung ist teilweise sehr aufwändig und bürokratisch.

Die Leistungsbewilligung ist an verschiedene Bedingungen geknüpft, bei Verstößen gegen diese Bedingungen (bspw. Residenzpflicht) drohen Sanktionen, die sich meist in Leistungskürzungen äußern. ALG beziehende Personen sind häufig mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen konfrontiert. ←

### **Armutsberichterstattung**

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) veröffentlicht seit 2001 die Armuts- und Reichtumsberichte, die über Armut und Reichtum in Deutschland aufklären sollen. Sie sind überwiegend statistisch angelegt und bieten einen guten Überblick über Veränderungen und Ist-Stand der Armutszahlen. Die Tendenz ist seither steigend. Die Berichte sind kostenfrei als PDF abzurufen unter: <https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Startseite/start.html> ←

### **Armutsbewusstsein**

Darunter verstehen wir eine wissensbasierte Reflexion darüber, wie sich Armut individuell auswirken kann, wie Armut durch soziale Ungleichheiten entsteht und v. a. dass und wie Armut gesamtgesellschaftlich einzuordnen ist. Demnach bezieht sich das Bewusstsein von Armut als ein Mangel an Teilhabemöglichkeiten und Resultat von einer durch vielfältige Ungleichheitslinien und -mechanismen durchzogenen Gesellschaft mit spezifischer kapitalistischer Wirtschaftsweise. ←

## Armutsrisiko

Das Armutsrisiko bezieht sich auf das Einkommen: Bei Menschen bzw. Haushalten, die unter 60 % des → **Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen** zur Verfügung haben, wird von relativer (Einkommens-)Armut (→ **Relative Armut**) gesprochen. Weil es in dieser Gruppe statistische Auffälligkeiten bestimmter Gruppen gibt, wird auch von einem Armutsrisiko gesprochen, dass diese Gruppen tragen. So war das Armutsrisiko von Einelternfamilien (sogenannten „Alleinerziehenden“) im Jahr 2015 dreimal so hoch wie das Armutsrisiko von anderen Familien mit Kindern bei etwas über 30 % (BMAS 2017), worin eine strukturelle Benachteiligung sichtbar wird.

## Armutssensibilität

Gerda Holz und Kolleg\*innen (2014) erarbeiteten einen Vorschlag dazu, wie Fachkräfte einen sensiblen Umgang mit armutsbedingten Mangellagen in der Einrichtung umsetzen können. Dabei stehen v. a. Aspekte der Teilhabe und Inklusion im Fokus, z. B. indem Angebote für alle kostengünstig umgesetzt werden. Es geht aber auch darum, Scham und Beschämung zu vermeiden, indem sensibel auf Bedürfnisse der Kinder und Eltern reagiert wird.

## Bildungs- und Teilhabepaket

Das Bildungs- und Teilhabepaket ist eine sozialstaatliche Leistung, die über Bildung Teilhabe herstellen, sowie Teilhabe an Bildung ermöglichen soll. Dafür stellen die Kommunen jeder Familie mit Bedarfsanspruch 15 Euro pro Monat an sachgebundenen Leistungen zur Verfügung. Die Eltern müssen das Geld vorstrecken und per Antrag bei der zuständigen, kommunalen Behörde wieder zurückfordern.

## Distinktion

Der Soziologe Pierre Bourdieu hat diesen Begriff geprägt, um die Mechanismen der Abgrenzung zu beschreiben, die ein Milieu (→ **Klassenlage**) gegenüber einem anderen Milieu vornimmt. Distinktion kann mit Hierarchie und abwertenden Bewertungen einhergehen. So geht es oft darum, sich von anderen abzugrenzen, den eigenen Lebensstil bis hin zum Geschmack als legitimen, anerkannten, durchzusetzen, was zur Folge hat, dass davon abweichende Lebensstile abgewertet werden.

## Diversity

Synonym: Diversität, Vielfalt, → **Heterogenität**. Ähnlich wie Heterogenität wird der Begriff genutzt, um Unterschiedlichkeit von Menschen meist positiv konnotiert zu beschreiben. Ursprünglich aus den Wirtschaftswissenschaften stammend werden unter dem Begriff Diversity-Management die Vorteile von Vielfalt als Ressource beispielsweise für Unternehmen verstanden (vgl. Rein/Riegel 2016, S. 73). In der Erziehungswissenschaft gibt es hingegen auch eine internationale Traditionslinie von Ansätzen, die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse entlang sozialer Konstruktionen wie Geschlecht, Alter und soziale Herkunft explizit zum Thema machen. Darauf bauen pädagogische Konzepte auf, die eine ungleichheitskritische Haltung (→ **Armutsbewusstsein**) in den Mittelpunkt stellen.

## Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) ist ein Konstrukt im statistischen Sinne. Es wird von den Forscher\*innengruppen aus Bielefeld und Leipzig regelmäßig in den sogenannten Mitte- oder Autoritarismusstudien angewandt. Unter dem Konstrukt sind sehr viele verschiedene Dimensionen subsummiert, die über unterschiedliche Items in verschiedenen Skalen gemessen werden, so etwa Rassismus, Antisemitismus, Sexismus aber auch Ökonomismus, Demokratiefeindlichkeit usw. Dementsprechend bündelt das Konstrukt der GMF unterschiedliche problematische Ablehnungskonstruktionen (Thole 2020), die sich gegen spezifische Gruppen in der Gesellschaft richten.

## Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen

Das Nettoäquivalenzeinkommen bezeichnet das Einkommen einer Person (aus Erwerbsarbeit, Vermögen oder Transferleistungen). Davon werden Abgaben wie Steuern und Sozialleistungen abgezogen. Für einen Haushalt werden alle Einkommen des Haushaltes zusammengezählt und durch die Anzahl der Personen geteilt, jedoch nach der sogenannten neuen OECD-Skala gewichtet: Kinder bis unter 14 Jahren erhalten einen Faktor von 0,3, Kinder ab 14 Jahre einen Faktor von 0,5 – sie gehen nicht als „ganze“ Person in die Rechnung ein, eher wird angenommen, sie brauchen lediglich ein Drittel oder die Hälfte der finanziellen Ressourcen, die Erwachsene benötigen. ←

## Hegemonie/hegemonial

Mit Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1985) verstehen wir Hegemonie als ein machtvolleres Verhältnis, welches die gesellschaftliche Common-Sense Meinung erzeugt. Hegemoniale Bilder, Ansichten, Meinungen und Deutungen werden insbesondere von politischen und gesellschaftlichen Diskursen wirkmächtig v. a. dort erzeugt, wo diese herrschaftsstabilisierende Funktion haben. Eine hegemoniale Vorstellung von Familie kann bspw. institutionell abgesichert werden, indem ein traditionelles (hetero- und paarnormatives) Geschlechtermodell z. B. über Steuervorteile und andere sozialstaatliche Rahmungen begünstigt wird. Herrschaftssichernd ist ein solches hetero- und paarnormatives Familienbild beispielsweise für das Patriarchat. ←

## Heterogenität

Synonyme: Vielfalt, → **Diversity**. Heterogenität ist ein Begriff, der auf die Beschreibung, Analyse und Überlegungen zum Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Menschen abzielt. Weit verbreitet ist er in der Schulpädagogik und bezieht sich dort häufig auf die Heterogenität von Lerngruppen. Es geraten insbesondere „klassische“ gesellschaftliche Differenzlinien wie gender, class oder age in den Blick. Heterogenität fokussiert zugeschriebene Merkmale wie etwa Herkunft, aber zunehmend auch andere Aspekte wie etwa Sexualität, Religion usw. Dabei werden Herausforderungen wie etwa heterogene Lerngruppen als *individuelle* Herausforderungen der Lehrkräfte und einzelnen Schüler\*innen thematisiert. Die Kritik an Heterogenitätsperspektiven ist bisweilen, dass strukturelle, gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen (z. B. das Patriarchat) in individuelle Kategorien/Eigenschaften (z. B. gender) übersetzt werden und dadurch der größere Zusammenhang unsichtbar gemacht wird.

## Kapitalistische Produktions- und Herrschaftsverhältnisse

Unsere Gesellschaft wird über Produktionsverhältnisse strukturiert, die einer kapitalistischen, d. h. v. a. an ökonomischem Wachstum orientierten, Logik unterliegen. Sie sind damit verbunden, dass Menschen ihre Arbeitskraft verkaufen müssen und andere Menschen mit dieser verkauften Arbeitskraft einen Mehrwert erwirtschaften, der jedoch nicht an die arbeitenden Menschen ausgezahlt wird. D. h., der vom arbeitenden Menschen erarbeitete Mehrwert wird ihnen nicht auf gerechte Art und Weise zugeführt. Unter den gegenwärtigen Prekarisierungsprozessen (→ **Prekarisierung**) auf dem Arbeitsmarkt, die zu immer unsicheren und schlechter bezahlten Jobs führen, steigt die Diskrepanz zwischen denjenigen, die ihre Arbeitskraft für wenig Geld verkaufen müssen und denjenigen, die mit der Arbeitskraft hohe Gewinne erzielen – die sogenannte wachsende Kluft zwischen Armen und Reichen. Dies lässt sich auf die kapitalistische Logik zurückführen, die unter klassenbasierten Herrschaftsverhältnissen aufrechterhalten wird und große Teile des gesellschaftlichen Zusammenlebens strukturiert. ←

## Kinderarmut

Kinderarmut bedeutet nicht nur einen finanziellen Mangel, sondern weitere vielfältige Benachteiligungen für Kinder, z. B. in den Bereichen Schule, Gesundheit oder Wohnen (Rahn/Chassé 2020). Kinderarmut hat eine eigenständige Dimension, weil Kinder die Armutslagen von Familien auf besondere Weise erleben und ihre Entwicklungsspielräume und Teilhabechancen in vielfältiger Weise von Armut beeinflusst werden kann. Gleichzeitig ist es wichtig, im Kontext von Kinderarmut auch den Kontext der Familie und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu betrachten (Neubauer/Hübenthal 2020). Die Konzepte zur Kinderarmutsmessung beziehen sich zum Teil auf die Bestimmung der finanziellen Lage von Familien, teilweise werden aber auch eigenständige Ansätze entwickelt, die versuchen, differenziertere Aussagen zur Situation der Kinder zu treffen (Gerull 2020).

## Klassenlage

Ausgehend von den mit kapitalistischen Arbeits- und Lebensverhältnissen verbundenen Ausbeutungs- und Herrschaftsweisen kann nach (neo-)marxistischen Ansätzen von der Existenz einer herrschenden und einer unterdrückten Klasse ausgegangen werden (z. B. Soiland 2008). Im Fokus steht bei der Thematisierung von Klasse die Relation der beiden Klassen zueinander. Pierre Bourdieu greift diese Trennung und Relation auf und entwickelt so einen relationalen sozialen Raum, in dem unterschiedliche Klassen-, oder Milieulagen sich über eine unterschiedliche Kapitalausstattung positionieren sowie positioniert werden (Bourdieu 1995). ←

## Lebenslagenansatz

Zur Bestimmung von Lebenslagen spielt die finanzielle Ebene eine entscheidende Rolle, greift aber zu kurz, um die Bedingungen, in denen Menschen leben, umfassend beschreiben zu können. Zur Ergänzung der monetären Perspektive haben sich weitere Ansätze zur empirischen Erfassung von Armut herausgebildet – wie etwa der Lebenslagenansatz, der zudem Aspekte wie Wohlbefinden, soziale Netzwerke, Wohnsituation oder Gesundheit mit in den Blick nimmt. So ist es möglich, Armut als multidimensionales Geschehen in seinen unterschiedlichen Facetten zu untersuchen (Chassé 2020). ←

## Meritokratie

Meritokratie ist die Idee, dass die Positionen von Menschen in einer Gesellschaft von deren individuellen Leistungen abhängen. Es wird suggeriert, dass diese Positionen unmittelbar durch die jeweilige individuelle Leistung (oder Nicht-Leistungsbereitschaft) bzw. durch freiwillige Verhaltensweisen erreicht wurden und daher gerechtfertigt sind (Solga 2009). Damit dieses Prinzip aufgeht, wird davon ausgegangen, dass alle Menschen in einer Gesellschaft auch von Anfang an gerechte Chancen (→ **Startchancengleichheit**) bereitgestellt bekommen, was sich empirisch jedoch widerlegen lässt (z. B. Bourdieu/Passeron 1974). Meritokratische Deutungsfiguren sind u. a. Ausgangspunkte für klassistische Abwertungen von Menschen (Kemper/Weinbach 2016). ←

## Migrationsgeschichte

Statistische Erhebungen fokussieren oft den sogenannten Migrationshintergrund. Laut Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt, d. h., ob in erster und/oder zweiter Generation Migrationserfahrungen über Staatsgrenzen hinweg vorhanden sind. Wir teilen die Kritik an der Kategorie Migrationshintergrund als „leerer Signifikant“ (Sitter 2016) und sprechen lieber von Migrationsgeschichte, um die biographischen Erfahrungen, die mit Migration verbunden sind, hervorzuheben. Auch die Handlungsfähigkeit der jeweiligen Personen wird damit hervorgehoben, denn diese können ihre Geschichten selbst erzählen und deuten. ←

## Multiple Deprivation

Multiple Deprivation wird in der längsschnittlichen Armutsforschung festgestellt, wenn Armut im zeitlichen Vergleich quantitativ betrachtet wird. Darunter verstehen die Forscher\*innen, dass armutsbedingte Mangelercheinungen in mehreren Lebensbereichen vorliegen. Der Begriff sowie das Konstrukt der Deprivation sind jedoch problematisch, da (zumeist nicht armutsbetroffene) Forscher\*innen die Grenzen festlegen, ab wann und wie eine Lebenslage als mangelhaft eingestuft wird. ←

## Ökonomisierung des Sozialen

Wilhelm Heitmeyer identifiziert im Kontext der quantitativen Panel-Studien zur → **gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit** (Zick et al. 2000 bis hin zu Decker et al. 2020) dominante ökonomistische Orientierungen innerhalb der Gesellschaft. Im Kontext → **kapitalistischer Produktionsverhältnisse** lässt sich dies folgendermaßen illustrieren: Die ökonomistische Logik der Produktionsverhältnisse werden von den Menschen verinnerlicht und auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen, die unter den Aspekten Nützlichkeit und Verwertbarkeit zunehmend unter wirtschaftlichen Druck geraten. In den Studien zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit identifizieren Heitmeyer und sein Team die größten Ablehnungskonstruktionen den Menschen gegenüber, die in der ökonomistischen Logik vermeintlich keinen wirtschaftlichen Mehrwert für die Gesellschaft erzeugen. ←

## Othering

Menschen schreiben Personen aufgrund bestimmter vorhandener oder imaginierter Vorstellungen (Aussehen, Verhaltensweisen etc.) eine „Andersheit“ zu – sie werden zu anderen gemacht – und dann im zweiten Schritt abgewertet und → **stigmatisiert**, während das eigene aufgewertet wird (Rommelspacher 1995; Riegel 2016). Diese, v. a. für rassistische Abwertungsprozesse identifizierte Praktik lässt sich auch auf klassistische Deutungsweisen übertragen. ←

## Pädagogisierung sozialer Ungleichheiten

Über eine Pädagogisierung sozialer Ungleichheiten wird nahe gelegt, strukturelle Ungleichheiten seien individuell über pädagogische Maßnahmen, etwa das Herstellen von → **Startchancen** bearbeitbar (Höhne 2013). Betont wird folglich, dass gesellschaftliche Probleme wie Armut nicht allein im pädagogischen Handlungsraum zu lösen sind, gleichzeitig dennoch eigene – pädagogische, nicht politische – Handlungskonzepte erfordern. ←

## Prekäre Beschäftigungsverhältnisse

Darunter sind jegliche Beschäftigungsverhältnisse zu verstehen, die unsicher sind, z. B. in Bezug auf ihre Laufzeit (wie befristete Verträge, „Kettenverträge“), auf das Einkommen (z. B. Mini-Job, 450 €-Job) oder das Anstellungsverhältnis (wie Leiharbeit sowie die von größeren Firmen abhängigen „Freiberufler\*innen“). Sie sind prekär, weil die unsichere Arbeitslage auch auf weitere Lebensverhältnisse ausstrahlt und das Leben prekariert.

## Prekarisierung

Unter Prekarisierung ist die Zunahme von prekären Beschäftigungsverhältnissen sowohl individuell als auch branchenspezifisch zu verstehen. Die Prekarisierungsforschung kommt nicht nur zu dem Ergebnis, dass das sogenannte „Normalarbeitsverhältnis“ (als unbefristete, tariflich abgesicherte Vollzeitstelle) abnimmt, sondern auch, dass sich prekarierte Arbeitsverhältnisse auf Lebensverhältnisse niederschlagen, da prekäre Arbeit keine Planungs- und Zukunftssicherheit bietet. ←

## Relative Armut

Das Konzept der relativen Armut versteht Armut nicht als weltweit gültiges, feststehendes Konzept, anders als bei der → **absoluten Armut**. Armut wird hier im Kontext der jeweiligen Gesellschaft betrachtet und es wird sich gefragt, welchen Minimalbetrag und welche Minimalstandards einem Menschen zur Verfügung stehen müssen, um an dieser Gesellschaft teilhaben zu können und die Existenz abzusichern (sogenanntes Existenzminimum) (Gerull 2020). Verhandelt wird politisch darüber, was ein solches Existenzminimum (→ **Absolute Armut**) sei. Dies spiegelt sich in den Debatten zur Bemessung des → **ALG II** wieder, da diese Leistung das Existenzminimum von erwerbsarbeitslosen und geringverdienenden Personen abdecken soll. ←



## Segregation

Segregation (auch residentielle Segregation) umschreibt die räumliche Dimension von sozialen Ungleichheiten und weist darauf hin, dass in bestimmten Räumen (wie z. B. Stadtteilen) bestimmte Personen(-gruppen) häufiger vertreten sind. Dies hat, insbesondere bei marginalisierten Sozialräumen weniger mit der selbstgewählten Entscheidung der jeweiligen Personen zu tun. Vielmehr sind dies strukturelle Gründe, beispielsweise durch zu wenig bezahlbaren Wohnraum in anderen Stadtvierteln oder durch geringen sozialen Wohnungsbau, sodass insbesondere arme Personen gezwungen sind, in bestimmten Vierteln zu leben.

## Soziale Ungleichheiten

Soziale Ungleichheit bedeutet, dass Menschen einen ungleichen Zugang zu Ressourcen (z. B. finanzielle, aber auch soziale Netzwerke, Bildung, etc.) haben. Diese Ressourcen sind systematisch mit vorteilhaften bzw. nachteilhaften Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden (Solga/Berger/Powell 2009, S. 15). Die Effekte sozialer Ungleichheit werden beispielsweise in den Ungleichheitsdimensionen der ökonomischen Ungleichheit, Machtungleichheit, Anerkennungs- und Prestigeungleichheit und Bildungsungleichheit sichtbar (Scherr 2017, S. 96). In Bezug auf Individuen lässt sich auch von sozialen Ungleichheiten im Plural sprechen, da intersektionale Überkreuzungen verschiedenster Differenzmarkierungen so wirksam werden. ←

## Startchancengleichheit

Nachdem mehrfach Chancengleichheit als Illusion (Bourdieu/Passeron 1974) empirisch belegt wurde, zuletzt durch die PISA-Studien, die aufgezeigt haben, dass das Bildungssystem nach „sozialer“, d. h. klassen- oder milieubasierter Herkunft selektiert, erwuchs die bildungspolitische Idee der Startchancengleichheit. Diese wird als Aufgabe an die Kindertageseinrichtungen herangetragen, um dort die unterschiedlichen Kompetenzniveaus in Bezug auf schulrelevantes Können der Kinder aneinander anzugleichen, sozusagen unabhängig ihrer familialen Sozialisation gleiche Startchancen ins Schulsystem bereitzustellen. ←

## Stigmatisierung

Unter Stigma wird ein zugeschriebenes Merkmal verstanden, das gesellschaftlich mit einem weiten Set an (negativ bewerteten) Eigenschaften verbunden ist. Eine Person, der ein Stigma anhängt (bspw. im Mittelalter eine Frau\* mit roten Haaren), wird unweigerlich mit den gesellschaftlich geteilten Eigenschaften versehen (bspw. eine Hexe zu sein). Die Stigmatisierung auf Basis einer Zuschreibung hat für die Betroffenen fatale Folgen, da dies von Diskriminierung in der Gesellschaft bis hin zu Exklusion aus der Gesellschaft führen kann. Viele Stigmata sind den Menschen, die sie teilen, nicht reflexiv verfügbar. ←

## Strukturelles Reflexionsdefizit

In Bezug auf → **prekäre und prekarierte Arbeitsverhältnisse** beschreibt Robin Celikates (2009) wie diese eine Reflexion der eigenen widrigen Arbeits- und damit Lebensverhältnisse verunmöglichen, bspw. in Leiharbeitskontexten. Die Arbeitsverhältnisse seien demnach so ausgestaltet, dass dort keine Reflexion der eigenen Arbeits- und Lebensverhältnisse ermöglicht wird, bspw. durch Zeitdruck. Diese erschweren, dass sich dagegen aufgelehnt und Auflehnung organisiert wird. Für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen lässt sich insofern von einem strukturellen Reflexionsdefizit ausgehen, als dass das Thema Armut und soziale Ungleichheiten in der Ausbildung zur Fachkraft nur marginal eine Rolle spielt (Prigge et al. 2019; Thole/Milbradt/Simon 2017) und dass die Arbeitsbedingungen in kindheitspädagogischen Einrichtungen nur nicht hinreichend Reflexionsarbeiten ermöglichen oder gar befördern (siehe z. B. Schreyer et al. 2014, Viernickel et al. 2013). Eine Möglichkeit zur Reflexion über Armutslagen ist somit strukturell nicht hinreichend gegeben oder im Alltag vorgesehen. ←

## Vorurteilsbewusstsein

Vorurteilsbewusstsein steht im Zentrum des pädagogischen Ansatzes zur vorurteilsbewussten Erziehung und Bildung, der vor allem in Kindertageseinrichtungen verbreitet ist. Christa Preissing, Petra Wagner und ihr Team haben dafür den aus den USA stammenden Anti-Bias-Approach für Deutschland weiterentwickelt (Pressing/Wagner 2003). Bias bedeutet Voreingenommenheit, gemeint ist also ein Ansatz, der Voreingenommenheiten mindern soll. Über eine kritische Positionierung gegenüber Vorurteilen als Element gesellschaftlicher Bedingungen des Aufwachsens wird auf die Anerkennung und Erfahrungen von Vielfalt vor Ort in den Einrichtungen gezielt. Auch beabsichtigt der Ansatz die Stärkung der kindlichen Identität und der Kindergruppe auch dahingehend, Diskriminierungen zu erkennen, zu thematisieren und zu kritisieren. ←

## Vulnerabilität

Der Begriff verweist auf die Verletzlichkeit bzw. Verwundbarkeit des Menschen im Allgemeinen. Menschen und insbesondere Kinder werden im Diskurs um Armut oft als vulnerabel, d. h. verletzlich, dargestellt, auch weil die Bedingungen, in denen sie leben, als fragil und unsicher beschrieben werden können – sie verletzlicher machen als Menschen, die in gesicherten Verhältnissen leben. Damit ist auch auf die menschliche Angewiesenheit auf andere verwiesen. ←



## **8. Literatur**



- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Andresen, Sabine (2019): Was an Kräften übrig ist – Familien, Armut, Bildung. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S. 605–621.
- Andresen, Sabine/Galic, Danijela (2015): Kinder. Armut. Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. [www.worldcat.org/oclc/927967552](http://www.worldcat.org/oclc/927967552) (Abfrage: 25.08.2021).
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Forschungsbericht 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019043> (Abfrage: 23.08.2021).
- Blankenburg, Nina/Rätz-Heinisch, Regina (2009): Kindertageseinrichtungen – Sozialräumliche Methoden in der Arbeit mit Kindern, Familien und Nachbarn. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–188.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: Edition Assemblage.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1974): Die Illusion der Chancengleichheit. Übersetzt von Irmgard Hartig. (Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung). Stuttgart: Klett.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2017): 5. Armuts- und Reichtumsbericht. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Bericht/Archiv/Der-fuenfte-Bericht/Der-Bericht/der-bericht.html> (Abfrage: 25.08.2021).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): 6. Armuts- und Reichtumsbericht. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Bericht/Der-sechste-Bericht/Der-Bericht/der-bericht.html> (Abfrage: 25.08.2021).
- Butterwegge, Christoph (2019): Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-) Armut in Deutschland? In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S. 743–767.
- Büttner, Kester/Coelen, Thomas (2012): Kritische Würdigungen der „Lebensraum“-Studie aus dem Blickwinkel aktueller Methodendiskussion. Ungereimtheiten, Nachwirkungen und Perspektiven. In: Muchow, Martha/Muchow, Hans-Heinrich/Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausg. (Kindheiten Neue Folge). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 198–207.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. und New York: Campus Verlag.
- Celikates, Robin (2009): Kritik als Soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Chassé, Karl-August (2010): Unterschichten in Deutschland. Materialien zu einer kritischen Debatte. Wiesbaden: Springer VS.
- Dackweiler, Regina-Maria/Rau, Alexandra/Schäfer, Reinhild (Hrsg.) (2020): Frauen und Armut – feministische Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich.
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8, H. 1, [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/220/485](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/220/485) (Abfrage: 03.07.2018).

- Dietrich, Cornelia (2017): Teilhabe – Teil-Sein – Anteil nehmen: Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsbedrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.
- Engelhardt, Heike (Hrsg.) (2015): Einführung. In: Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele. Freiburg: Herder, S. 8–13.
- Gerstenberg, Frauke/Reichers, Katharina/Bruhn, Ann-Christin/Folta-Schoofs, Kristian/Haude, Christin/Müller, Lisa/Bätge, Carolin/Cloos, Peter (2021): „Within Limits“. Multidisziplinär forschen im Kontext der Frage nach einer inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit. In: Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hrsg.): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 115–149; online verfügbar unter [www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik\\_soziale\\_arbeit/buecher/produkt\\_produktdetails/44665-inklusive\\_bildungsforschung\\_der\\_fruehen\\_kindheit.html](http://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/buecher/produkt_produktdetails/44665-inklusive_bildungsforschung_der_fruehen_kindheit.html) (Abfrage: 25.08.2021).
- Haunschild, Meike (2017): „Elend im Wunderland“ – Armutsvorstellungen und Soziale Arbeit in der Bundesrepublik 1955–1975. Marburg: Tectum.
- Hauser, Richard (1997): Armut, Armutsgefährdung und Armutsbekämpfung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik 216, H. 4/5, S. 524–548.
- Heitmeyer, Wilhelm (2018): Autoritäre Versuchungen. Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 50–61.
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Kopplow, Marlies (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Nr. 38. München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter [www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise\\_38\\_Kinder\\_in\\_Armut.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Expertise_38_Kinder_in_Armut.pdf) (Abfrage 10.08.2021).
- Holz, Gerda/Laubstein, Claudia/Sthamer, Evelyn (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Online verfügbar unter [www.iss-ffm.de/m\\_106](http://www.iss-ffm.de/m_106) (Abfrage: 19.03.2019).
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der Frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57.
- Jares, Lisa (2014): Die Kita im Stadtteil. Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. In: Kindergarten heute 44, H. 11/12. Online verfügbar unter [www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2014-44-jg/11-12-2014/die-kita-im-stadtteil-die-bedeutung-von-sozialraumorientierung/](http://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2014-44-jg/11-12-2014/die-kita-im-stadtteil-die-bedeutung-von-sozialraumorientierung/) (Abfrage: 23.08.2021).
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009/2020). Klassismus eine Einführung. 2. Auflage. Münster: Unrast.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2016): Klassismus. 2. Auflage. Münster: Unrast. Online verfügbar unter [www.worldcat.org/oclc/988391648](http://www.worldcat.org/oclc/988391648) (Abfrage: 25.08.2021).
- Kerle, Anja/Schmidt, Josephina/Ober, Nadine/Bliemetsrieder, Sandro/Weise, Marion (2019): Armut als zentrales Problem für fröhpädagogische Organisationen? Einblicke in die Praxis und Ausblicke theoretischer Reflexionen. In: Elementarpädagogische Forschungsbeiträge 1, H. 2, S. 42–52.
- Kessl, Fabian (2005): Das wahre Elend? Zur Rede von der „neuen Unterschicht“. Widersprüche 25, H. 98, S. 29–42.

- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2009): Sozialraumarbeit statt Sozialraumorientierung. In: sozialraum.de, Ausgabe 2/2009. [www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php](http://www.sozialraum.de/sozialraumarbeit-statt-sozialraumorientierung.php) (Abfrage: 20.05.2021).
- Klunt, Michael (2019): Gestohlenes Leben. Kinderarmut in Deutschland. Köln: PapyRossa.
- KMK (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Online verfügbar unter: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf) (Abfrage: 14.08.2021).
- Knecht, Alban (2021): Beschämung von Armutsbetroffenen – Erfahrungen und Gegenstrategien. Soziale Arbeit. Online verfügbar unter [www.armutskonferenz.at/files/knecht\\_beschaemung\\_von\\_armutsbetroffenen\\_erfahrungen\\_und\\_gegenstrategien.pdf](http://www.armutskonferenz.at/files/knecht_beschaemung_von_armutsbetroffenen_erfahrungen_und_gegenstrategien.pdf) (Abfrage: 25.08.2021).
- Krainz, Ulrich/Krainz, Ewald E. (2019): Demokratische Organisationen – Organisierte Demokratie. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) 50, S. 245–250. <https://doi.org/10.1007/s11612-019-00480-2> (Abfrage: 26.08.2021).
- Kuhn, Melanie (2015): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und Differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von Kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Cloos, Peter/Betz, Tanja (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) (2017): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. [www.boefae.de](http://www.boefae.de) (Abfrage: 11.06.2018).
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter [www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Armutsfolgen\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_2016.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf) (Abfrage 10.08.21).
- Leßmann, Ortrud (2009): Konzeption und Erfassung von Armut. Volkswirtschaftliche Schriften. Berlin: Duncker & Humblot GmbH. [www.worldcat.org/oclc/959699533](http://www.worldcat.org/oclc/959699533) (Abfrage: 26.08.2021).
- Lochner, Barbara/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2018): Das Bildungs- und Teilhabepaket als „schizophrene Geschichte?“ Perspektiven von Frühpädagoginnen auf sozialstaatliche Unterstützung. In: Sozial Extra 42, H. 3, S. 42–45.
- Mieth, Cindy unter Mitarbeit von Baier, Jill/Buhl, Monika/Freytag, Tanya/Iller, Carola (2018): Organisationsentwicklung in Kitas. Beispiele gelungener Praxis. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich/Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neckel, Sighard/Sutterlüty, Ferdinand (2005): Negative Klassifikationen- Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration. Wiesbaden: Springer VS, S. 409–429.
- Neuberger, Franz/Hübenthal, Maksim (2020): Kinderarmut ist Familienarmut? In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–55.
- Pieper, Jonas/Schneider, Ulrich/Schröder, Wiebke (2020): Gegen Armut hilft Geld. Der Paritätische Armutsbericht 2020. Berlin.
- Prigge, Jessica/Lochner, Barbara/Simon, Stephanie/Bastug, Betül (2019): Professionelle Deutungs- und Handlungskompetenzen im Umgang mit Armut entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. In: Pädagogischer Blick 27, H. 4, S. 331–343.



- Rahn, Peter/Chassé, Karl August (2020): Kinderarmut – Einleitende Überlegungen zu diesem Buch. In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–27.
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Reutlinger, Christian/Brüschweiler, Bettina (2016): Sozialgeographien der Kinder – eine Spurensuche in mehrdeutigem, offenem Gelände. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Kindheit und Raum. Opladen: Barbara Budrich, S. 37–64.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Schäfer-Walkmann, Susanne/Störk-Biber, Constanze (2013): „Kinderarmut als Mangel an Verwirklichungschancen. Ein sozialarbeitswissenschaftlicher Beitrag zum Capability-Approach“. In: Graf, Gunter/Kapferer, Elisabeth/Sedmak, Clemens (Hrsg.): Der Capability Approach und seine Anwendung. Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erkennen und fördern. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–176.
- Seeck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.) (2020): Solidarisch gegen Klassismus – organisieren, intervenieren, umverteilen. Münster: UNRAST Verlag.
- Simon, Stephanie/Lochner, Barbara/Prigge, Jessica (2019): Wie(so) über Armut sprechen? Zur Notwendigkeit einer armutsbewussten Praxis in Kindertagesstätten. In: Frühe Kindheit, H. 3, Themenschwerpunkt „Arme Kinder – reiche Kinder“, S. 36–41.
- Simon, Stephanie (2019): Teilnahme statt Teilhabe? Zur Notwendigkeit von Teilnahmemöglichkeit in Kindertagesstätten. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Teilhabe durch\*in\*trotz Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 76–88.
- Simon, Stephanie/Kerle, Anja/Prigge, Jessica (2021; i. E.): „In ner Kita gibt’s erstmal keinen Stempel. Sprechen über (Kinder-)Armut und strukturellen Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität. In: Bader, Maria/Dahlheimer, Sabrina/Geiger, Steffen (Hrsg.): „Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung. Kindheits- und Sozialpädagogische Beiträge“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Simon, Stephanie/Prigge, Jessica/Lochner, Barbara/Thole, Werner (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. In: neue praxis 49, H. 5, S. 395–415.
- Soiland, Tove (2008): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. Rezensionsschrift für Frauen- und Geschlechterforschung. DOI: <https://doi.org/10.14766/694>, online verfügbar unter: [www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694](http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694) (Abfrage: 23.08.2021).
- Sünker, Heinz/Braches-Chyrek, Rita (2020): Klassenstrategien und frühe Kindheit In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.) (2020): Handbuch Frühe Kindheit. 2., überarb. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 55–64
- Thole, Werner (2011): Dimensionen der Ausgrenzung. Modifiziert nach Lengfeld, Holger (2008). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Simon, Stephanie (2017): Eintrübungen sozialer Wirklichkeit. Soziale Ungleichheiten und Armut als Themen in Lehrbüchern für sozialpädagogische Fachschulen. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–291.



- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in Milieus. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–130.
- Tophoven, Silke (2020): Armutsmuster in der Kindheit. In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Stuttgart: utb, S. 105–113.
- Tophoven, Silke/Lietzmann, Torsten/Reiter, Sabrina/Wenzig, Claudia (2017): Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.
- Wagner, Petra (2013): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie kann man das lernen? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, S. 242–258.
- Wagner, Petra (2020): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept mit dem Fokus auf sozio-ökonomische Unterschiede. Online verfügbar unter: [https://www.nuernberg.de/imperia/md/buendnis\\_fuer\\_familie/dokumente/petra\\_wagner\\_nuernberg\\_2017\\_handout.pdf](https://www.nuernberg.de/imperia/md/buendnis_fuer_familie/dokumente/petra_wagner_nuernberg_2017_handout.pdf) (Abfrage: 24.09.2021).
- Weiß, Hans (2007): Was brauchen kleine Kinder und ihre Familien. In: Frühförderung interdisziplinär, H. 2, S. 78–86.
- Wiezoreck, Christine/Pardo-Puhlmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–214.

## Glossar

- Gerull, Susanne (2020): Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut. In: Rahn, Peter/Chassé, Karl-August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Stuttgart: utb, S. 29–37.
- Höhne, Thomas (2013): Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, S. 27–36.
- Laclau, Ernesto/Mouffe Chantal (1985): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.) (2003): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Rein, Angela/Riegel, Christine (2016): Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In: Zipperle, Mirjana/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Treptow, Raine (Hrsg.): Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–84.
- Scherr, Albert (2017). „Kategorie Klasse“. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: utb, S. 93–108.
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Solga, Heike/Powell, Justin Justin/Berger, Peter A. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit: klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.



Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-3>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Satz, Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger  
Herstellung: SAXOPRINT GmbH  
© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2022  
[www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)  
Alle Rechte vorbehalten  
ISBN 978-3-96424-057-6

Anhand von empirischem Material aus zwei Forschungsprojekten gibt die Broschüre Einblick in zentrale Herausforderungen, die sich der pädagogischen Praxis beim Umgang mit (Kinder-)Armut stellen. Die Broschüre vermittelt relevantes Wissen über Armut als gesamtgesellschaftliches Problem. Zudem setzt sie Impulse für die Entwicklung einer kritisch-reflexiven Perspektive auf die Arbeit mit armutserfahrenen Kindern, Eltern und Familien.

Anhand der Schlüsselthemen „Klassismus“, „Sozialraum“ und „Teilhabe in Kindertageseinrichtungen“ wird eine reflexive Haltung wissensbasiert angeregt. Didaktisch aufbereitete Fallbeispiele bieten im Sinne des fallorientierten Lernens Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Thema Armut. Sie laden zur Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis ein. Die Broschüre richtet sich an Lehrende und Lernende in kindheits- und sozialpädagogischen sowie sozialarbeiterischen und erziehungswissenschaftlichen Qualifizierungen der beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge und kann in diesem Kontext als Lehr- und Lernmaterial eingesetzt werden.