ARMUT IN FAMILIEN

Viel Programm, wenig Gesten

Zu den sozial- und bildungspolitischen Anforderungen an Einrichtungen der frühen Kindheit, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken



Stephanie Simon, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt Kinder als ‚Stakeholder' in Kindertagesstätten [KiSte] Universität Kassel

simon.s@uni-kassel.de



Jessica Prigge, M.A.

Studiengangskoordinatorin für den MA Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung Universität Kassel

jessica.prigge@uni-kassel.de



Prof. Dr. Werner Thole

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung Universität Kassel

wthole@uni-kassel.de

Dass Kinder – sowie Menschen anderer Altersgruppen – auch in einem als durchaus strukturell reich anzusehenden Land wie der Bundesrepublik Deutschland unter Armutsbedingungen leben, wird regelmäßig zeitnah mit dem Erscheinen der Armuts- und Reichtumsberichte der Bundesregierung auf die politische und öffentliche Agenda gesetzt. Dementsprechend sollte davon ausgegangen werden, dass neben einer ausgeprägten gesellschaftlichen Sensibilität für Fragen des Lebens unter sozialen Ungleichheitsbedingungen insbesondere im öffentlich verantworteten Sozial- und Bildungssystem eine Praxis zu erkennen ist, die daran orientiert ist, Fragen von Armut und ungleichen Teilhabemöglichkeiten als Herausforderung aufzugreifen. In diesem Beitrag werden Erkenntnisse aus einem Forschungsvorhaben vorgestellt und diskutiert, in dem danach gefragt wurde, wie und in welcher Form Armut und soziale Ungleichheiten in der Pädagogik der Kindheit aufgegriffen werden.

I. Armut und soziale Ungleichheiten – eine Herausforderung und ein öffentliches Thema

Die Annahme, dass soziale Ungleichheiten parallel zu der zu beobachtenden Modernisierung der Gesellschaft verschwinden, bewahrheitet sich leider nicht. Insbesondere die Zahl der Kinder, die in relativen Armutslagen aufwachsen, steigt kontinuierlich. Aktuell wächst etwa jedes fünfte Kind unter Bedingungen und in Lebenslagen auf, welche zumindest strukturell Entbehrungen mit sich bringen können. Durch die statistische Berechnung von Kinderarmut wird sichtbar, dass diese massiv mit elterlicher Armut zusammenhängt. In der medialen, wissenschaftlichen und politischen Debatte wird sogar eine überdurchschnittliche Kinderanzahl zu einem Armutsrisiko für Eltern und vice versa eine unterdurchschnittliche sozio-ökonomische Positionierung des Elternhauses für Kinder zu einem Risikofaktor im Aufwachsen umgedeutet. Der aktuellste Armuts- und Reichtumsbericht formuliert daher, es sei „Aufgabe der […] Bildungspolitik, Kinder und Jugendliche noch besser individuell und möglichst unabhängig von den Ressourcen in ihrem Elternhaus zu fördern, um soziale Teilhabe- und Aufstiegschancen zu verbessern".[1] Herausgegeben vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales überrascht zunächst der Verweis auf die *Bildungspolitik* jenseits des eigenen Ressorts. Dennoch kann konstatiert werden, dass in Deutschland Lebens- und Verwirklichungschancen sowie soziale Positionierungen über Bildungszertifikate vergeben und gleichzeitig strukturelle Barrieren im Bildungssystem wie etwa Übergangsentscheidungen bedeutsam werden, die sich an der sozialen, milieubezogenen Herkunft der Eltern orientieren. Die Autor/inn/engruppe Bildungsberichterstattung[2], die nicht nur statistische Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung und -erfolg feststellt, sieht diese Korrelationen eher als Indiz dafür, dass „Entwicklungen steigender Armutserfahrungen von Kindern […] auf die zentrale Aufgabe des Sozialstaats [verweisen], gleiche Bildungs- und Beteiligungsmöglichkeiten für alle Kinder zu gewährleisten"[3].

Die sehr knappen Hinweise verweisen insgesamt auf die hohe Anforderung, die seitens der Politik an das Feld der Pädagogik der Kindheit adressiert wird – zugespitzt formuliert: Pädagog/inn/en in Kindertageseinrichtungen sollen den unterschiedlichen Startchancen, die durch das Aufwachsen in einem

[1] Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung; https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemitteilungen/2017/5-arb-langfassung.pdf;jsessionid=AF7660138A90FFEC9FBC7C179C59917C?__blob=publicationFile&v=9 (zuletzt zugegriffen am 13. Dezember 2019).

[2] Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung; https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (zuletzt zugegriffen am 13. Dezember 2019).

[3] Ebd., S. 86.

bestimmten Elternhaus gegeben sind, etwas Kompensatorisches entgegensetzen – nämlich: denjenigen, die über „weniger gute Startchancen" verfügen, die gleichen Möglichkeiten bereitstellen.

Im Verbundprojekt „Umgang mit und Deutungen von Armut in Kindertagesstätten" (Laufzeit 2015–2019) vom Ev. Fröbelseminar der Diakonie Hessen und der Universität Kassel wurde vor dem Hintergrund der skizzierten Erwartungen eruiert, inwieweit Armut in der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten ein Thema ist und welche Hinweise daraus für die fachschulische Ausbildung von Erzieher/inne/n abgeleitet werden können. Die Forschung umfasst daher zwei Blickrichtungen: einerseits auf die Erzieher/innenausbildung, die über die gängigen Lehrbücher und Lehrpläne der Bundesländer untersucht wurde; andererseits, im Gespräch mit Teams aus Kindertagesstätten Umgangsweisen und Unterstützungsbedarfe herauszuarbeiten sowie Anregungsmaterialien für die Erzieher/innenausbildung zu entwickeln. Drei Kernbefunde werden im Folgenden vorgestellt.

II. Armut und soziale Ungleichheiten

… als Thema in Handbüchern zur Pädagogik der Kindheit

Eine Durchsicht und Analyse der auflagenstärksten Handbücher, die in der Erzieher/innenausbildung eingesetzt werden, zeigt, dass die Armutsthematik massiv verkürzt dargestellt und nur randständig in den bis zu 1000 Seiten starken Grundlagenwerken zur frühpädagogischen Arbeit mit Kindern aufgegriffen wird.[4] Subsummiert unter Begriffen wie individuelle Lebenslagen, Heterogenität oder kulturelle Besonderungen wird das Wissen um Armut als ein gesamtgesellschaftliches Problem in einer insgesamt von Ungleichheiten konturierten Gesellschaft nicht als handlungsleitend betrachtet. Die untersuchten Werke verzichten weitestgehend auf eine Kontextualisierung und Thematisierung von Armut – viel mehr noch: Armut wird pädagogisch simplifiziert und verklärt dargestellt.

… als Thema in Lehrplänen

Nicht nur in den Lehr- und Handbüchern, auch in den Curricula der 16 Bundesländer, die die Fachschulen konkretisieren müssen, konnte eine Marginalisierung des gesamtgesellschaftlichen Problems identifiziert werden.[5] Die inhaltsanalytische Annäherung an die zum Zeitpunkt der Auswertung im Jahr 2019 aktuellen Curricula macht sichtbar, dass lediglich in drei Ländern (Hamburg, Bremen und Baden-Württemberg) Armut als ein relevantes Thema in den Lehrplänen für die Erzieher/innenausbildung aufgerufen wird. Alle anderen Bundesländer benennen das Thema zwar, verzichten aber auf eine eingängige und stringente Integration der Thematik in die durch Lernfelder strukturierten Pläne. Auch hier werden das Wissen über Armutslagen, die Gründe für die Entstehung einer Armutslage, die Folgen von Kinderarmut und vor allem die gesellschaftlich-strukturell bedingten Ursachen sozialer Ungleichheiten nicht als Themen gesetzt, die für pädagogisches Handeln relevant sein könnten.

… als Thema der Pädagog/inn/en in Kindertageseinrichtungen

Drittens konnten über Gruppendiskussionen zur Armutsthematik mit Fachkräfteteams Deutungsweisen und Orientierungen von Pädagog/inn/en über Armut rekonstruiert werden. Die insgesamt 76 Pädagog/inn/en, die in die Studie einbezogen wurden, weisen der Armutsthematik zwar eine gewisse Relevanz zu, bedauern jedoch, über fachspezifisches Wissen nicht viel Handlungsorientierung erhalten zu haben. Stattdessen grundieren sie ihr Wissen um Armut biographisch sowie berufserfahrungsbasiert und berichten von einer hohen Konfrontation mit armutsbedingten Lagen, etwa fehlender materieller Ausstattung der Kinder in Bezug auf Kleidung oder Frühstück. Alle Teams berichten zudem von einrichtungsspezifischen, kreativen Umgangsweisen mit Armut und sozialen Ungleichheiten. Sie artikulieren zudem Bemühungen, diese kompensatorisch zu bewältigen. Insgesamt finden sich in den Gruppendiskussionen materialübergreifende Thematisierungsweisen von Armut respektive armen Familien, die sich über stigmatisierende Bedeutungszuschreibungen und vorurteilsbasierte Aussagen konturieren.[6] So gerät etwa eine in Bezug auf den Umgang mit Geld oder Kindern diagnostizierte fehlerhafte Prioritätensetzung zur Chiffre, über die Eltern sowohl als „schlechte Arme" sowie „schlechte Eltern" markiert werden. Ursächlich verantwortlich für Kinderarmut erscheinen so schnell die Eltern, während sozialstrukturelle Bedingungen, wie das Leben in einem für Kinder anregungsarmen Stadtteil, prekäre Arbeitsverhältnisse der Eltern oder unterausgestatteter Wohnraum, ignoriert werden. Diese Orientierungen können als institutionelle Formen einer Individualisierung von Armutslagen angesehen werden, da sie von den jeweiligen Teams kollektiv geteilt werden. Das heißt, nicht einzelne Pädagog/inn/en vorverurteilen Familien in spezifischen Lebenssituationen, sondern es ist die Form des institutionellen Umgangs mit derartigen Phänomenen, die dazu führt, dass eine Stigmatisierung von Kindergruppen oder Familien resultiert.

III. Soziale Ungleichheiten und Armut – als Thema en vogue, in der Praxis ignoriert

Diese drei zentralen Befunde auf fachpolitischer (Curricula), fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer (Handbücher) und professioneller (Praxis) Ebene verweisen darauf, dass weder in den fachschulischen Qualifizierungsformaten noch in den einschlägigen Lehr- und Lernmaterialien sowie in der Handlungspraxis eine hinreichende Sensibili-

[4] Thole, W./Milbradt, B./Simon, S. (2017): Eintrübungen sozialer Wirklichkeit. Soziale Ungleichheit und Armut als Themen in Lehrbüchern für sozialpädagogische Fachschulen. In: Baader, M. S./Freytag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden, S. 271–290.

[5] Prigge, J./Lochner, B./Simon, S./Bastug, B. (2020, i. E.): Eine armutsbewusste Haltung entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. In: Pädagogischer Blick.

[6] Simon, S./Prigge, J./Lochner, B./Thole, W. (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. In: Neue Praxis, 49(5), S. 395–414.



tät für Fragen von Armut und sozialer Ungleichheit anzutreffen sind. Wissen über Armut wird nicht als ein strukturelles Problem behandelt und thematisiert – woher soll das Wissen also stammen, wenn es nicht (berufs-)biographisch erworben ist? Die nicht vorhandene Verankerung der Armutsthematik im Feld der Pädagogik der Kindheit verweist auf ein „strukturelles Reflexionsdefizit“[7] Die Akteure und Akteurinnen sind davon abgekoppelt, Armut und soziale Ungleichheit als ein Problem der Gesellschaft und des Bildungssystems zu hinterfragen. Die Studie zeigt, dass dieser Umstand nicht den Fachkräften als individuelles Defizit zugeschrieben werden kann. Eine Politik, die vornehmlich darauf setzt, mittels großer Botschaften wie der Verabschiedung des „Guten-KiTa-Gesetzes“ einen Betreuungsbedarf abzudecken, jedoch darauf verzichtet, neben einer quantitativen auch eine qualitative, inhaltliche und bildungsbezogene Weiterentwicklung der Pädagogik der Kindheit zu forcieren, wird auch zukünftig mit Erkenntnissen wie denen in der hier vorgestellten Studie konfrontiert sein. Die politisch propagierte Bildungsgerechtigkeit wird so keine Wirklichkeit werden.

Um das ausgemachte strukturelle Reflexionsdefizit zu überwinden, wäre es unabdingbar, eine Verankerung der Armutsthematik als für die Praxis handlungsrelevant vorzusehen. Darüber hinaus ist von besonderer Relevanz, den angedeuteten strukturellen Blockierungen, wie etwa dem massiven Fachkräftemangel, der an vielen Stellen zu hohen Betreuungsrelationen und einer starken Überlastung der Pädagog/inn/en führt, sowie den widrigen Arbeitsbedingungen entgegenzuwirken. Höhere Bezahlung, mehr Möglichkeiten und Zeit für Supervisionen, Teamreflexionen sowie Fort- und Weiterbildungen sind nur einige Forderungen, die keine großen Umstrukturierungen, sondern eine Umverteilung bereits vorhandener Gelder erfordern würden.

Als Erfolg ist sicherlich anzusehen, dass Kindertageseinrichtungen für weit über 90 % der Eltern und Kinder ein verlässliches Betreuungsangebot darstellen, über dessen politisch gewollte und umgesetzte Verlässlichkeit mehr Eltern, insbesondere Frauen, ermöglicht werden konnte, am Erwerbsleben teilzunehmen. Das politische Ziel, durch eine Erhöhung der Beteiligungsquoten von Kindern an den frühkindlichen, institutionalisierten Angeboten insbesondere mehr Kindern aus Familien, die kulturell respektive finanziell nicht umfänglich an den gesellschaftlichen Ressourcen partizipieren können, früh Zugänge zu Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, scheint hingegen von der Agenda verschwunden zu sein. Denn wird auf die Praxis geblickt, wie Fragen von sozialen Ungleichheiten in Lehrplänen und Lehrbüchern für die Erzieher/innenausbildung thematisiert werden und wie Pädagog/inn/en in Kindertageseinrichtungen entsprechende Fragen aufgreifen, so ist schlicht und einfach zu konstatieren, dass an allen drei Orten Dethematisierungen zu erkennen sind.

[7] Celikates, R. (2009): Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie. Frankfurt am Main, S. 168f.

» schwerpunkt – sharing cultures verändern Bildungslandschaften

Bernhard Schmidt-Hertha
Weiterbildung als Qualifizierungsgenerator der Digitalisierung? 15

Digitalisierung ist gegenwärtig das Stichwort für vielfältige technologische und gesellschaftliche Entwicklungen. Weiterbildung wird dabei vor allem als Qualifizierungsgenerator adressiert, der über die digital erweiterten Lernwelten immer neue Zielgruppen erschließen kann. Doch bietet die Erwachsenenbildung sich nicht auch als ein Ort an, wo gravierende technologische Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt persönlich reflektiert, kritisch begleitet und nachhaltig gehandhabt werden?

Andreas Mayert
Warum sind Open Educational Resources in der evangelischen Erwachsenenbildung zurzeit irrelevant? 19

Trotz bildungspolitischem Hype spielen Open Educational Resources in der allgemeinen (evangelischen) Erwachsenenbildung kaum eine Rolle. Der Beitrag verbindet die Suche nach den Ursachen für diesen Zustand mit der Frage, warum überhaupt Einrichtungen und Erwachsenenbildner in diesem Bereich aktiver sein sollten. Während schwerpunktmäßig die wirtschaftliche Lage und die wirtschaftlichen Motive von Einrichtungen und Lehrenden in den Blick genommen werden, wird auch der ideologisch aufgeladene Diskurs um Open Educational Resources kritisch diskutiert.

Sebastian Lerch
Mobiles Wissen und Lernen als erwachsenenpädagogische Herausforderung 23

Mobiles Wissen und mobiles Lernen sind aktuell *die* Herausforderungen für die organisierte Erwachsenen- und Weiterbildung. Die weiter wachsende Verfügbarkeit, Qualität und Attraktivität digitalen Wissens und Lernens bringt öffentliche Anbieter zusehends in die Defensive und lässt vor allem mit Blick auf junge Erwachsene weniger nach technischen Equipment, sondern vielmehr nach neuen Formaten des organisierten Lernens und Lehrens und den entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen in den Einrichtungen fragen.

Freimut Schirrmacher
„Mit dem Zweiten sieht man besser"!? Digitalisierung als Verdoppelungsstrategie in der Erwachsenenbildung 27

Welchen Einfluss hat der Umgang mit digitaler Technik auf unser Menschenbild? Wie ist theologisch zu beschreiben, dass wir uns immer umfassender auf digitalen Wegen mitteilen und ausdrücken? Neben den methodisch-didaktischen Herausforderungen und der ethisch-politischen Fragestellungen der Digitalisierung ist die Evangelische Erwachsenenbildung angehalten, sich auch eine anthropologisch-theologische Sichtweise zu erarbeiten. Der Artikel gibt hierfür Impulse und weist damit auch aktuelle gesellschaftliche Desintegrationstendenzen in die Schranken.

Konstanze Marx
Sharing – die Herstellung empathischer Zuwendung auf digitalem Wege 32

Schicksalhaftes oder selbstverschuldetes Leiden – an Krankheit, Verlust, Diskriminierung und Gewalt – ist sehr schwer zu teilen. Man will sich nicht beklagen und keine gesellschaftlichen Tabuthemen anfassen. Doch dies führt auch zu hohem Leidensdruck. Anhand von Beispielen zeigt der Artikel auf, wie soziale Medien als geschützte Räume genutzt werden, um private Inhalte an- und aussprechbar zu machen, um intime Aushandlungsprozesse zu initiieren, die nur schwer in der direkten Face-to-Face-Interaktion entstehen können.

Matthias Rohs
Die Verantwortung der öffentlichen Erwachsenenbildungsanbieter in einer postdigitalen Gesellschaft 36

Was ist zu tun angesichts der Digitalen Transformation der Erwachsenenbildung? Will man den technologischen Entwicklungen nicht hinterherlaufen, gibt es nur die Möglichkeit, eigene Zukunftsentwürfe zu entwickeln. Dazu aber muss es eine Rückbesinnung auf erwachsenenpädagogische Ziele und Werte und eine intensive Auseinandersetzung mit den bildungstechnologischen Entwicklungen geben.



» editorial

Steffen Kleint
Liebe Leserin, lieber Leser 3

» aus der praxis

David Röthler
Webinare in der Familienbildung 6

Tobias Albers-Heinemann
Mikrofortbildungen, Beratungen und kollegialer Austausch per Videokonferenzsoftware 8

Samuel Olbermann
Datenbasierte Zielgruppenorientierung: das Instrument der Personas 10

Petra Klug
Teilhabe durch Orientierungs- und Gestaltungswissen: Wenn Digitalisierung auf den Alltag älterer Menschen trifft 12

» europa

Silke Bettray
Die Europäische Agenda für Erwachsenenbildung – Zusammen mit der Community die Erwachsenenbildung stärken 14

» einblicke

Stephanie Simon, Jessica Prigge, Werner Thole
Viel Programm, wenig Gesten
Zu den sozial- und bildungspolitischen Anforderungen an Einrichtungen der frühen Kindheit, sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken 40

Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen
Digitalisierung trifft Grundbildung 43

Hans-Christian Günther
Digitale Totalüberwachung und Religionsrepression in China 45

» jesus – was läuft?

Hans Jürgen Luibl
A Mordsgaudi. Oberammergau for ever 47

» service

Filmtipps 49

Publikationen 50

Impressum 54



Mehr **forum** erwachsenenbildung?

Hat dieser Artikel Ihnen gefallen?
Wenn Sie regelmäßig über Bildung im Lebenslauf aus wissenschaftlicher, praxisnaher, bildungspolitischer und evangelischer Perspektive informiert werden möchten, abonnieren Sie **forum** erwachsenenbildung:

Abo bestellen
Print oder online

(öffnet eine E-Mail-Vorlage an info@waxmann.com)

Print: 4 Ausgaben pro Jahr, Jahresabo 25,– € zzgl. Versandkosten, inkl. Online-Zugang (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

Online: 4 Ausgaben pro Jahr (PDF), Jahresabo 20,– € (freier Zugriff auf alle Ausgaben ab 2015)

www.waxmann.com/forumerwachsenenbildung

DEAE WAXMANN