

Kindheitspädagogische Beiträge

Anja Kerle

Armut im Blick?

Eine Ethnographie
zu Familienzentren nach
dem Early-Excellence-Ansatz

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Kerle, Armut im Blick?,
ISBN 978-3-7799-7317-1 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7317-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7317-1)

Inhalt

1	Ver(-un-)gewisserungen: Eine Einleitung	9
2	Kindheitspädagogik – EEC – Armut	16
2.1	Blickschneisen auf ein Feld im Wandel	17
2.1.1	Transformationen, Bildung und Ökonomisierung	17
2.1.2	Armut, Ungleichheiten und Kindheitspädagogik	19
2.1.3	Familienzentren nach EEC	22
2.1.4	Zwischenruf: Ungleichheitsbearbeitende Pädagogik als Trilemma	28
2.2	(Re-)konstruktivistische und diskursanalytische Zugänge zu Armut	32
3	Organisation – Dispositiv – Ethnographie	39
3.1	Methodologische und analytische Perspektiven	40
3.1.1	Organisationen dekonstruieren: Poststrukturalistische Perspektiven	41
3.1.2	Diskurs- und Dispositivanalysen: Methodologische Grundlegungen	43
3.1.3	Programmatiken, Technologien, Praktiken, Räume: Akzentuierungen	50
3.2	Die konstruktivistische und postmoderne Grounded Theory	52
3.3	Ethnographische Forschung in und über Organisationen	55
3.3.1	Ethnographische Feld-Forschung: Kritische Einredungen	56
3.3.2	Teilnehmen und Beobachten: Methoden der Datengewinnung	60
4	Wissen produzieren: Reflexive Verortungen im Erkenntnis- und Forschungsprozess	62
4.1	Das (kritische) Denken auf sich selbst wenden	62
4.2	Darstellung des Forschungsprozesses	68
5	Ethnographisches Repräsentieren: Darstellungen des Familienzentrums	74
5.1	Spielarten ethnographischen Repräsentierens	74
5.2	Facetten des Feldes: Der Blick durch das Kaleidoskop	76
Ergebnisse Teil A: Lernen im Blick		99
6	Der Blick auf Eltern und Kinder	100
6.1	Kinder, Eltern und Familien: Menschenbilder als Diskurseffekte	100

6.2	Kinder- und Elternbilder und institutionelle Auftragsbestimmungen	102
6.2.1	Das exzellente Kind	102
6.2.2	EEC als Mobilitätsagent: Lernen optimieren	111
6.2.3	Eltern als Experten: Zusammenarbeiten mit Eltern	117
6.2.4	Kind- und Elternbild als pädagogisches Projekt und normative Projektion	125
6.3	Der positive Blick	128
6.3.1	Die Architektur des Blickes	128
6.3.2	Der positive Blick auf Armut: Programmatische Imperative	137
7	Beobachten und Dokumentieren	146
7.1	Das Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren erforschen	147
7.1.1	Die Verfahrensschritte	147
7.1.2	Dokumente und Instrumente	152
7.1.3	Analyseheuristik	154
7.2	Sehen und sagen	155
7.2.1	Grammatiken des Schreibens und Deutens	156
7.2.2	Beobachtetes aufschreiben: Als-ob-Schreiben	159
7.2.3	Geschriebenes transformieren: Neu(-ein-)schreiben	163
7.2.4	Die Grenzen des Sagbaren: Aussagemodalitäten	166
7.2.5	Kaschieren	168
7.2.6	(Un-)Sagbarkeiten	173
7.3	Be-deuten und einpassen	175
7.3.1	Be-deuten: Schemata als zentrale Referenzen	175
7.3.2	Sich Austauschen: Instrumente als strukturierendes Element	177
7.3.3	Auswerten: Das Kind einpassen	183
7.3.4	Angebote planen: Re-artikulierbares	188
7.4	Re-präsentieren und inszenieren	192
7.4.1	Beobachtungsbögen: Das aktive Kind darstellen	193
7.4.2	Angebotsdokumentationen: Bildungserfolg inszenieren	195
7.4.3	Den Blick gegenüber den Eltern demonstrieren	198
7.4.4	Repräsentationen als Anrufungsfiguren	199
7.5	Institutionelle An-Erkennbarkeiten und kindliche Vulnerabilität	200
	Ergebnisse Teil B: Der positive Blick auf Armut	207
8	Armut außerhalb der Organisation verorten	208
8.1	Armut als etwas in die Organisation Mitgebrachtes	208
8.1.1	Mitgebrachte Gegenstände und elterliche Erziehungspraktiken	208
8.1.2	Mitgebrachte Gegenstände und kindliche Verhaltensweisen	216
8.1.3	Armut als uneindeutiges Außerhalb	221

8.2	Die Organisation als Gleichheitsort: Un_sichtbare Differenzen	222
8.3	Differenzen „draußen“ lassen: Mitgebrachtes regulieren	225
8.4	Differenzen „innen“ nicht herstellen: Gleichbehandlung und Nichtwissen	227
9	Armutserfahrene Personen räumlich nicht besondern*	237
9.1	Die Organisation als beschämungsfreier Ort	237
9.2	Angebote im Familienzentrum organisieren	240
9.2.1	Angebote organisieren: Verfahren und Kriterien	241
9.2.2	Räume (v)erschließen: Zugangsregulierungen	249
9.2.3	Eltern positiv-blickend beteiligen: Deutungen und Umgangsweisen	252
9.3	Unsagbarkeiten und Abwesenheiten als Effekte	258
10	Eltern normieren und normalisieren	263
10.1	Armut als Normverletzung und Anlass zum positiven Blick	264
10.1.1	Armut als Normverletzung: Der Blick als Alternative	264
10.1.2	Die Herstellung des Blickes: Adressierungen organisieren	268
10.2	Normierungen und Grenzbearbeitungen	272
10.2.1	Eltern-in-die-Norm-Sprechen	273
10.2.2	Normen flexibilisieren: Kulturalisierungen und Veränderungen*	276
10.2.3	Grenzen verschieben als Inszenierung des positiven Blickes	282
10.2.4	Verschleierungen und Silencing als Effekte	285
11	Sich Armut rhetorisch entledigen	288
11.1	Armut-irrelevant-Sprechen und Gleichheit-Sprechen	288
11.2	Die Un_hintergebarkeit der Normen	290
12	Positive Rhetorik und die (Re-)Produktion von Ungleichheiten: Ein Fazit	293
12.1	Armutskonstruktionen und feldspezifische Umgangsweisen	293
12.2	Sprechen, Schweigen und Un_sichtbarkeiten als Effekte	308
12.3	Thematisierungs- und Umgangsweisen von und mit Armut im Wandel	310
12.4	Armut- und klassismusreflexive Kindheitspädagogik: Ein Ausblick	317
	Literatur	323

1 Ver(-un-)gewisserungen: Eine Einleitung

Armut und Kinderarmut stellen in Deutschland zentrale gesellschaftliche Probleme dar, sie können als Effekte und Ausgangspunkte von vielfältigen Benachteiligungen verstanden werden und haben insbesondere die letzten Jahre an Relevanz gewonnen.

Seit der Messung über den Mikrozensus im Jahr 2015 haben die Armutsgefährdungsquoten in der BRD gegenwärtig einen neuen Höchststand erreicht: Im Jahr 2022 waren 13,8 Millionen Menschen von Einkommensarmut betroffen – 300.000 Menschen mehr als im Jahr zuvor und 600.000 mehr als vor der Covid-19-Pandemie (Schneider/Schröder/Stilling 2022; Kerle/Prigge 2022).

Von den gegenwärtigen Teuerungen in Folge der Corona-Pandemie und des Krieges in der Ukraine sind besonders jene Menschen betroffen, die bereits vor den Krisen am Existenzminimum lebten (Schneider/Schröder/Stilling 2022). Besonders von Armut gefährdet sind alleinerziehende Personen mit einer Armutsgefährdungsquote von 41,6%; Menschen mit Migrationsgeschichte und Personen mit einem sogenannten niedrigen formalen Bildungsabschluss. Ein weiterer Hochstand der Armutszahlen liegt bei Kindern und Jugendlichen mit einer Quote von 20,8%. Dies bedeutet, dass in Deutschland jedes fünfte Kind in Armut bzw. unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze aufwächst (Schneider/Schröder/Stilling 2022; Pieper/Schneider/Schröder 2020; BMAS 2017).

Insgesamt steigen nicht erst seit der Covid-19-Pandemie die Armutsquoten (BMAS 2021; Pieper/Schneider/Schröder 2020; Klundt 2020), so zeigt beispielsweise der Armutsbericht des Paritätischen Gesamtverbandes einen steten Anstieg der Armutszahlen seit dem Jahr 2006. Dies bedeutet, dass die Pandemie nicht ausschließlich für die hohen Armutsquoten verantwortlich ist, sondern zum „Brennglas“ für bestehende Ungleichheitsverhältnisse wurde (Schneider/Schröder/Stilling 2022; Kerle/Prigge 2022).

Im Zuge der Covid-19-Pandemie verschärfen sich bereits bestehenden Ungleichheiten und wurden fortgeschrieben (Klundt 2020), indem Familien vermehrt auf existenzsichernde Leistungen zurückgreifen mussten und sich bereits vor der Pandemie bestehende Armutslagen durch den angespannten Arbeitsmarkt verfestigten (BMAS 2021). Der Begriff soziale Ungleichheiten meint in diesem Zusammenhang, dass Menschen, beispielsweise Kinder und Eltern¹, einen ungleichen Zugang zu jenen Ressourcen haben, die systematisch mit privilegierten bzw. benachteiligten Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind (vgl. Solga/Berger/Powell 2009, S. 15). Die Effekte sozialer Ungleichheiten

1 In der Studie nutze ich den Begriff Eltern im erweiterten Sinne und verstehe darunter die für das Kind relevanten Bezugspersonen und für das Kind Sorgenden.

drücken sich in den miteinander verwobenen Ungleichheitsdimensionen, etwa einer ökonomischen Ungleichheit, Machtungleichheit, Anerkennungs- und Prestigeungleichheit und Bildungsungleichheit aus (vgl. Scherr 2017, S. 96; Ritsert 2009, S. 149 ff.).

Kinder- und Jugendarmut kann den Beginn sozialer Ausgrenzungsprozesse markieren (vgl. Lutz 2015, S. 18), über die sich soziale Benachteiligung von der frühen Kindheit an immer weiter verfestigt und transgenerational weitergegeben wird (Schütte 2013). Zahlreiche Studien verweisen auf die vielfältigen Auswirkungen von Armut auf Kinder, wie z. B. begrenzte Entwicklungs- und Verwirklichungschancen (Schäfer-Walkmann/Störk-Biber 2013), multiple Vulnerabilitäten (Lutz 2020; Andresen/Wilmes 2016), beschränkte gesellschaftliche Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Familien und Kinder (Andresen/Galic 2015) und Stigmatisierungen, beispielsweise durch pädagogische Fachkräfte (Simon et al. 2019). Armutserfahrene² Kinder, so zeigen aktuelle Untersuchungen, litten besonders unter den coronabedingten Einschränkungen (Langmeyer et al. 2020).

Ein Aufwachsen in Wohlergehen ist für Kinder in Armutslagen stark eingeschränkt möglich und der Armutsforscher Christoph Butterwegge bezeichnet Kinder, die in Armut leben, als „Opfer der Individualisierung, des sozialstaatlichen Umbaus und der zunehmenden Prekarisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse im Kontext neoliberaler Modernisierungsprozesse“ (ebd., S. 91).

Gleichzeitig muss Kinderarmut und die kindbezogene Dimension von Armut stets auch im Kontext der Armutslage der Familien thematisiert werden (Neuberger/Hübenthal 2020). Es gilt, die prekarierten Lebensverhältnisse von Familien im Zusammenhang von strukturellen Ungleichheiten und ungleichen Produktions-, Eigentums- und Klassenverhältnissen in kapitalistischen Gesellschaften zu betrachten (Butterwegge 2020b). (Kinder-)Armut stellt eine Folge von sozialen Ungleichheiten und zugleich einen Ausgangspunkt weiterer klassistischer³ Benachteiligungen für Kinder, Eltern und Familien dar (Simon/Kerle/Prigge 2022; Kerle/Prigge/Simon 2022). Aufgrund der Aktualität dieser Problemlagen für Kinder und Familien im Zuge von Inflation und Covid-19-Pandemie ist die Soziale Arbeit und die Kindheitspädagogik gegenwärtig wie auch zukünftig gefordert, soziale Ungleichheiten und deren Folgen, wie beispielsweise Armut, entgegenzuwirken und armutserfahrene Kinder und Familien zu unterstützen.

2 Ich verwende die Begrifflichkeit „armutserfahrene Personen“, da diese von einer Betroffeneninitiative im Rahmen einer Tagung der Österreichischen Armutskonferenz als Selbstbezeichnung vorgeschlagen wurde (Die Armutskonferenz et al. 2018).

3 Der Begriff Klassismus beschreibt eine Unterdrückungsform und Marginalisierung von Personen aufgrund deren Klasse sowie die Diskriminierung von Personen aufgrund ihrer Klassenherkunft. Von Klassismus sind insbesondere Menschen aus der Arbeiter*innen oder Armutsklasse betroffen (vgl. Seeck/Theißl 2020, S. 11). Im Rekurs auf die beiden Autor*innen verwende ich die Begriffe Armut- und Arbeiter*innenklasse synonym.

Seit den 2000er Jahren wird insbesondere die Kindheitspädagogik als wichtiger Schlüssel zum Abbau sozialer Ungleichheit gesehen. Die Kindheitspädagogik kann, Peter Cloos (2020) folgend, als ein sich neu konstituierendes Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld beschrieben werden, welches durch vielfältige institutionelle Ausdifferenzierungen hinsichtlich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und deren Familien über das ursprüngliche Handlungsfeld der Kindertagesstätten und Krippen hinausgeht.

Der Stellenwert der frühkindlichen Bildung wird prominent thematisiert, wenn es um den Abbau von sozialen Ungleichheiten geht (Fthenakis et al. 2007). Unter dem Paradigma der „frühen Bildung für alle“ werden Kindertageseinrichtungen bildungspolitisch adressiert, soziale Benachteiligungen zu vermindern, indem sie die gleichen Bildungschancen für alle Kinder herstellen, und verstärkt mit Familien zusammenarbeiten (vgl. Hübenthal 2018, S. 117 f.). Neben diesen affirmativen politischen Imperativen werden die benachteiligungsreduzierenden Auswirkungen eines Kita-Besuchs in empirischen Untersuchungen kontrovers diskutiert (für Überblicke vgl. Kratzmann 2018; Großkopf 2014; Stamm 2013; Kratzmann/Schneider 2009). Verschiedene Studien verweisen darüber hinaus auf den Beitrag der Institutionen zur (Re-)Produktion von ungleichheitsrelevanten Differenzen (Cloos 2017; Machold 2015; Beyer 2013; Kuhn 2013). Dieser Sachverhalt bildet einen Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung, die sich mit Armut im Kontext von kindheitspädagogischen Organisationen beschäftigt.

Ein prominentes Konzept für die kindheitspädagogische Arbeit im Kontext von Armut stellen Familienzentren nach dem Early Excellence Ansatz (EEC) dar. Diese Organisationen und deren pädagogische Programmatik werden in der vorliegenden Untersuchung in den empirischen Fokus genommen. Der EEC-Ansatz wurde in den 1980er Jahren als eine Antwort auf die prekäre Lebenssituation von Menschen in Corby, einer englischen Kleinstadt, gegründet und sollte dazu beitragen, die Lebensverhältnisse der dort lebenden Familien zu verbessern (Kölsch-Bunzen 2011).

Das englische Konzept wurde zu Beginn der 2000er Jahre in Deutschland adaptiert, an die damaligen Gegebenheiten angepasst und dementsprechend modifiziert, indem beispielsweise der sogenannte positive Blick auf das Kind prominent gemacht wurde (Günther/Marx/Pallocks 2017). Aufgrund seiner Entstehungsgeschichte wird der EEC-Ansatz im Fachdiskurs seitdem als ein Konzept positioniert, welches sozialen Ungleichheiten entgegenwirken und benachteiligten Familien Unterstützung bietet soll (Richter-Kornweit 2012; Weiß 2007; Lepenies 2005). Aktuell vollzieht sich die Transformation von Kitas zu Familienzentren nach dem EEC-Ansatz teilweise im Rahmen von kommunalen Maßnahmen zur Armutsprävention (Verein Early Excellence 2017). Differenzierte empirische Perspektiven diesbezüglich stehen bislang noch aus. Durch die vorliegende Arbeit werden erstmalig detaillierte Erkenntnisse zum Thema Armut

und Familienzentren angeboten. Aktuelle Studien deuten zwar an, dass das Thema Armut in der Handlungspraxis von Familienzentren eine zentrale Herausforderung darstellt (Stöbe-Blossey et al. 2020; Günther/Marx/Pallocks 2017), die Forschungen lassen jedoch unbeantwortet, welche Deutungen und Problematisierungen in diesem Zusammenhang von den pädagogischen Fachkräften⁴ entworfen werden.

Dass es grundsätzlich unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, was unter Armut und/oder Kinderarmut verstanden wird, zeigen aktuelle Untersuchungen zu politischen und pädagogischen Debatten über (Kinder-)Armut. Es lassen sich unterschiedlichste Deutungen, Problematisierungen und Vorstellungen von Pädagog*innen zur Bearbeitung von Armut ausmachen (Koevel/Nerdinger/Junge 2021; Simon et al. 2019), sodass Maksim Hübenthal in seiner Forschung zu Armutskonstruktionen zur Einsicht kommt, dass „nicht jeder, der über Kinderarmut spricht, das Gleiche meint“ (ebd., S. 29). Diese Ver(-un-)gewisserungen laden dazu ein, sich von der Idee zu verabschieden, Armut als immergleiche, feststehende Kategorie zu begreifen. Dieser Abschied markiert einen weiteren Ausgangspunkt meiner Forschung, welche sich den unterschiedlichen Deutungs- und Umgangsweisen pädagogischer Fachkräfte von und mit Armut in einem ausgewählten Familienzentrum zuwendet. Mit dieser Perspektive schließe ich an (de-)konstruktivistische Denkbewegungen an, die Armut als historisch-kulturell situiertes Phänomen und Diskursgegenstand verstehen (Lemke 2014; Schäfer 2013; Barlösius 2001). Die verschiedenen Thematisierungsweisen von Armut(-en) sind abhängig vom jeweiligen historischen und kulturellen Kontext. Diese Kontexte beeinflussen auch die Definitionen jener Missstände, welche im Zusammenhang mit Armut als pädagogisch zu bearbeitende ausgewiesen werden. Hierbei können unterschiedliche normative Horizonte angesprochen werden. Diskurse über Armut beziehungsweise den gesellschaftlichen Umgang mit Armutslagen manifestieren sich wiederum in Organisationen beziehungsweise Institutionen und Technologien (Foucault 1966/2017; Foucault 1961/2013; Lemke 2014; Pieper 2007; Procacci 1991) und dementsprechend auch in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Als Forschungsfelder und Forschungsgegenstände nehmen letztere eine bedeutende Rolle ein, da sie als lokale Kontexte feldspezifischer Praktiken verstanden werden können (Eberle/Maeder 2016; Kelle 2011; Smith 2010). Organisationen bilden außerdem einen Rahmen für kindheitspädagogische Handlungspraktiken, das kindliche Aufwachsen (Cloos 2018) sowie für die Deutungs- und Umgangsweisen in Bezug auf Armut, beispielsweise von Pädagog*innen.

4 Ich verwende die Begriffe Erzieher*innen, Kindheitspädagog*innen, Pädagog*innen und Fachkräfte synonym und subsumiere darunter alle ausgebildeten und/oder studierten Fachkräfte (z. B. Kindheitspädagog*innen, Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen), die im Handlungsfeld der Kindheitspädagogik arbeiten (bzw. spezifischer in Bezug auf die Empirie: Im Familienzentrum Kugelfisch tätig sind).

An diesen theoretischen und methodologischen Überlegungen und Perspektiven wie auch an den skizzierten empirischen Desideraten schließt die vorliegende Dissertationsstudie an.

In Verschränkung von akteurs-, professions- und organisationsbezogenen Perspektiven (Cloos/Schulz 2012) und dispositivanalytisch informiert (Bühmann/Schneider 2012), erforsche ich das Zusammenspiel von diskursgenerierten Rationalitäten, pädagogischen Technologien und sozialen Praktiken in einer kindheitspädagogischen Organisation sowie machtvolle Aushandlungs- und Deutungsprozesse über Armut und die damit einhergehenden Normen. Erkenntnisleitend sind die Fragen nach den Konstruktionsbedingungen von Armut, den Umgangsweisen der Fachkräfte mit Armut sowie den damit einhergehenden Subjektpositionierungen.

Diese Fragestellungen haben sich teilweise durch die theoretischen Auseinandersetzungen aber vor allem durch die ethnographischen Annäherungen an das Feld (weiter-)entwickelt. Ich habe in meiner Studie neben der Analyse von Veröffentlichungen der EEC-Programmatik ein ausgewähltes Familienzentrum über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren ethnographisch untersucht. Der von mir gewählte dispositivanalytisch informierte und sozialwissenschaftliche Zugang zum kindheitspädagogische Feld und zum Gegenstand Armut zielt darauf ab, der Eingebundenheit kindheitspädagogischer Organisationen in gesellschaftliche Verhältnisse und diskursive Rationalitäten Rechnung zu tragen (vgl. Honig 2019).

Die vorliegende Studie verortet sich an der Schnittstelle der Kindheits- und Sozialpädagogik und trägt zu sozialwissenschaftlichen Diskursen über die Herstellung von institutionellen Ungleichheiten in Bezug auf Armut bei. Sie liefert Erkenntnisse zu Debatten um Klassismus im Praxisfeld der Kindheitspädagogik und in Familienzentren.

Die gewonnenen Erkenntnisse erweitern die bisherigen überwiegend evaluativ ausgerichteten Praxisforschungen zu Familienzentren und zum EEC-Ansatz um grundlegende Überlegungen und können zu einer Revision der EEC-Programmatik beitragen. Indem sich meine Untersuchung in Bezug auf EEC kritisch mit der Programmatik dieses Ansatzes auseinandersetzt, ist sie im deutschsprachigen Diskurs die erste ihrer Art.

Die vorliegende Studie zeigt außerdem auf, unter welchen Bedingungen die geforderte Professionalität von Pädagog*innen im Kontext von EEC und Armut als solche überhaupt erst Darstellung und Anerkennung findet. Durch die Identifizierung der (Un-)Möglichkeiten von pädagogischem Handeln in Bezug auf Armut leistet die Studie einen Beitrag zur Professionalisierungsfolgenforschung (Neumann 2014). Einer Professionalisierungsfolgenforschung geht es weniger um die Frage, wie professionelles Handeln ausgestaltet werden *müsste*, sondern welche Folgen Professionalisierungsbestrebungen und -imperative für verschiedene Akteur*innen mit sich bringen.

Vorhandene Forschungen zu den Deutungs- und Umgangsweisen der Pädagog*innen von und mit Armut in Kindertageseinrichtungen (vgl. Simon et al. 2019) ergänzt die vorliegende Forschungsarbeit um die institutionellen Logiken und feldspezifischen Praktiken lokalisiert in einem Familienzentrum, wodurch die Studie zu einem weiteren Blick auf das Praxisfeld der Kindheitspädagogik beiträgt. Darüber hinaus schließen die Ergebnisse an Forschungen zur Differenzherstellung und/oder Ungleichheits(-re-)produktion in kindheitspädagogischen Einrichtungen an (Machold 2015; Kuhn 2013; Beyer 2013). Ich beleuchte den besonderen Stellenwert von Armut und Klasse bzw. *class* in diesem Kontext. Dadurch leistet diese Arbeit einen Beitrag zu sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatten um Klassismus in pädagogischen Organisationen. Erweitert werden durch die Studienergebnisse außerdem die bislang eher praxis- und kompetenzorientierten Überlegungen zum pädagogischen Umgang mit Armut (ISS und RAG-Stiftung 2021; Holz/Hock/Kopplow 2014) um einen Blick auf die bislang eher vernachlässigte Organisations-ebene und auf institutionelle Barrieren und Hürden.

In dieser Studie begegne ich dem Gegenstand Armut und dem EEC-Ansatz, als pädagogische Programmatik, fragend. Dies bedeutet für meine Forschung, dass ich im Empirischen nach Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen suche, diese offenlege und dadurch scheinbar unhintergehbare Vorstellungen als hergestellte, gewordene und damit auch veränderbare Kategorien ausweise.

In den anfänglichen Kapiteln der Arbeit stelle ich grundlegende theoretische und methodologische Bezüge vor, um meine Denkrichtung und das Forschungsprogramm nachvollziehbar zu machen. Weitere theoretische Bezüge, die ich als sensibilisierende Konzepte für die vertiefte Analyse nutze, sind in den Ergebniskapiteln eingearbeitet. Die Darstellung von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten im Feld in Bezug auf Armut erfolgt in den jeweiligen Kapiteln auf unterschiedliche Weise. Die in den Kapiteln präsentierten theoretischen Vergewisserungen beziehungsweise *Verungewisserungen* laden ein, vermeintlich feststehende Entitäten, z. B. Organisationen (Kapitel 3), Kindheit (Kapitel 6) und Armut (Kapitel 2), hinsichtlich deren Konstitutionsbedingungen in den Blick zu nehmen. Auch die herausgearbeiteten immanenten Widersprüchlichkeiten im Familienzentrum in Bezug auf Armut (insbesondere Kapitel 8 und 9) nutze ich als Mittel, um die dort allgemeingültigen, scheinbar unhintergehbaren Normen zu hinterfragen.

Meine Studie präsentiere ich zugunsten ihrer der Lesbarkeit in dieser Veröffentlichung in einer linearen Form. Diese widerspricht jedoch sowohl der ethnographischen Logik meiner Forschung als auch der „Ungezähmtheit der Empirie“ (Farrenberg 2017, S. 76), welche ich im Feld vorgefunden habe. Aufgebaut ist die vorliegende Publikation folgendermaßen:

In Kapitel 2 gehe ich auf feldspezifische Transformationen und den aktuellen Stellenwert pädagogischer Organisationen im Kontext von Armut ein.

Ausgehend von den unterschiedlichen Thematisierungs- und Umgangsweisen von Armut schlage ich den Lesenden vor, sich im Rahmen dieser Arbeit von der Vorstellung der Armut als ontologische Gegebenheit (vorerst) zu verabschieden. Diese Ver(-un-)gewisserungen markieren den Ausgangspunkt meiner empirischen Suche nach Armutskonstruktionen in kindheitspädagogischen Organisationen. Den Ertrag dieser Perspektivierungen diskutiere ich anhand von ausgewählten rekonstruktiven und diskursanalytischen sozialwissenschaftlichen Studien, welche nach den Deutungen von Armut in spezifischen Diskursen und Kontexten fragen. Mein methodologisches und methodisches Vorgehen lege ich in Kapitel 3 dar. Da ich mich Organisationen aus poststrukturalistischer Perspektive nähere, gehe ich auf theoretische Grundlegungen von Diskurs- und Dispositivanalysen in Organisationen ein. Ich arbeite die analytischen Akzentuierungen (Praktiken, Programmatiken, Technologien, Räume) meiner Forschung heraus. Außerdem erkläre ich das Vorgehen der Studie nach der konstruktivistischen Grounded Theory (GTM). Anschließend stelle ich die Ethnographie als zentrale Forschungsstrategie meiner Datenerhebung vor und diskutiere insbesondere den Feldbegriff aus poststrukturalistischer Perspektive kritisch.

Ich übersetze in Kapitel 4 die verschiedenen theoretischen und methodologischen Bezüge der Arbeit in reflexive Fragen, die wiederum als Einsatzpunkte/Einstiegsstellen für weitere Reflexionen im Forschungsprozess dienen. Die zahlreichen hin- und herpendelnden, zirkulären Suchbewegungen zwischen Feldaufenthalten, Datenauswertungen und Theorielektüren – und in diesem Sinne dem Großteil meiner Forschungspraxis – werden durch die lineare Darstellungsweise dieser Veröffentlichung teilweise unsichtbar gemacht und werden in diesem Kapitel offengelegt.

Über die thematische Fokussierung auf den Gegenstand Armut wird die Vielfaltigkeit und Vielschichtigkeit des empirischen Feldes stark beschnitten. Über diesen Zuschnitt konnten zahlreiche weitere nennenswerte Aspekte und Perspektiven von Feldakteur*innen in der vorliegenden Publikation nicht weiterverfolgt werden. Diese werden in Kapitel 5 angedeutet. In diesem Kapitel breche ich, nach einer einführenden Bemerkung zu ethnographischen Darstellungsweisen, mit der linearen Logik der Ergebnisdarstellung. Ich lade die Lesenden ein, das Feld aus dem poststrukturalistischen Kaleidoskop der Forscherin zu betrachten.

In den darauffolgenden Ergebniskapiteln wechsele ich bewusst zwischen verschiedenen Schreibstilen und Darstellungsformen, um die Freiheiten des ethnographischen Repräsentierens auszuschöpfen und den unterschiedlichen Auswertungsstrategien auch in der Ergebnisdarstellung (z. B. Mohn 2017) Rechnung zu tragen. Die meisten Ergebniskapitel können als eigenständige, in sich abgeschlossene Teile mit unterschiedlichen ethnographischen Repräsentationsstrategien, analytischen Perspektiven und theoretischen Nuancierungen gelesen werden.

2 Kindheitspädagogik – EEC – Armut

Seit den 2000er Jahren zeichnen sich verschiedene Transformationsprozesse im Feld der Kindheitspädagogik ab. Unter dem Paradigma „frühe Bildung für alle“ wurde der quantitative und qualitative Ausbau einer Kindertagesbetreuung gefordert, was zur Chancengleichheit von benachteiligten Kindern beitragen sollte (Fthenakis et al. 2007). Die Adressierung und Bearbeitung von Armut und sozialen Ungleichheiten durch kindheitspädagogische Organisationen, wie beispielsweise Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, wurden in Debatten verstärkt aufgegriffen. Gleichwohl werden in bildungs- und sozialpolitischen Diskursen über Kinderarmut und soziale Ungleichheiten (Hübenthal 2018) als auch im Sprechen der Pädagog*innen (Simon et al. 2019) ganz unterschiedliche Thematisierungsweisen, Problematisierungen und kindheitspädagogische Handlungsaufträge entworfen.

Um Deutungen von Armut und Umgangsweisen mit armutserfahrenen Familien im Kontext der öffentlichen Kindertagesbetreuung geht es in diesem Kapitel. Durch verschiedene theoretische Bezüge und empirische Blickschneisen nähere ich mich in Kapitel 2.1 einleitend dem Gegenstand der Armut und den EEC-Familienzentren. Neben dem Abstecken des Gegenstandsbereiches geht es mir auch darum, verschiedene Blickwinkel und Zugänge zum Thema Armut und Kindheitspädagogik zu eröffnen. Ich reduziere an einigen Stellen des Kapitels notwendigerweise die Komplexität meiner Darstellungen, erhöhe diese aber auch mittels zwei Zwischenrufen wieder, um Deutungen und Lesarten aufzubrechen.

In Kapitel 2.1.1 nehme ich einige Transformationsprozesse in der Kindheitspädagogik als Ausgangspunkt für einen Konturierungsversuch des sich wandelnden Feldes. Diese Rationalitäten bilden einen Kontext der Thematisierungs- und Umgangsweisen von und mit Armut in pädagogischen Organisationen. Anhand von Familienzentren nach dem EEC-Ansatz (vgl. Kapitel 2.1.2) verdeutliche ich sowohl die Ausdifferenzierung des kindheitspädagogischen Feldes als auch den selbstausgewiesenen und zugeschriebenen Anspruch, soziale Ungleichheiten zu adressieren und armutserfahrene Familien zu unterstützen. Daran anschließend arbeite ich den Forschungsstand zu diesem Thema auf. Aufgrund der verschiedenen Deutungen und Umgangsweisen mit Armut schlage ich vor, Armut als ein Phänomen zu verstehen, welches je nach historisch-kulturellen Kontexten unterschiedlich gedeutet werden kann. Dieses lässt sich dann empirisch re- und

dekonstruieren (vgl. Kapitel 2.2). Das Kapitel endet mit den von mir entwickelten erkenntnisleitenden Fragestellungen⁵.

2.1 Blickschneisen auf ein Feld im Wandel

2.1.1 Transformationen, Bildung und Ökonomisierung

Das kindheitspädagogische Praxisfeld ist seit den 2000er Jahren von mehreren sich parallel vollziehenden Entwicklungen gekennzeichnet, die sich zwischen der Expansion und Ausdifferenzierung der Kindheitspädagogik abspielen (Kluge et al. 2020). Die feldspezifischen Veränderungen umfassen unter anderem die Entwicklung neuer pädagogischer Praktiken und Technologien, wie beispielsweise die Anwendung von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (Schulz 2016; Schulz/Cloos 2015; Kapitel 7 dieser Arbeit). Auch eine veränderte Perspektive auf pädagogische Fachkräfte, welche im Fokus umfassender Professionalisierungsbestrebungen stehen (Jergus/Thompson 2017) und neue Sprechweisen über Kinder und Eltern in kindheitspädagogischen Organisationen (Betz et al. 2021; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019; Kapitel 9 dieser Arbeit) werden in Zusammenhang mit den Transformationsprozessen innerhalb des Feldes diskutiert. Zudem zeigt sich eine Ausdifferenzierung des Handlungsfeldes hin zu neuen Arbeits- und Kooperationsformen zwischen Fachkräften (Gerstenberg/Cloos 2021; Hamacher/Seitz 2020) und neuen Arbeitsweisen zwischen Fachkräften und Eltern (vgl. Kapitel 6 dieser Arbeit). Auswirkungen hat dies auf veränderte Positionierungen von Familien, Eltern und Fachkräften im institutionellen Gefüge (Schulz/Hünersdorf/Sabla-Dimitrov 2021; Geib et al. 2021).

Diese Prozesse können unter anderem als Folge eines bildungspolitisch induzierten Transformationsprozesses im Nachgang zu den internationalen Vergleichsstudien, wie z. B. PISA, gedeutet werden (vgl. Jergus/Thompson 2017, S. 4 f.)⁶. In diesem Zusammenhang zeichnen sich Veränderungen auf rechtlicher, fachlicher und politischer Ebene in Deutschland ab (Kluge et al. 2020).

Die zentrale Referenz bildet das Paradigma „Bildung von Anfang an“, wobei unter dem Topos der Bildung verschiedene Fragestellungen verhandelbar und

-
- 5 Ich greife im gesamten Kapitel exemplarisch und stark selektiv auf einige zentrale Studien zurück, welche der vorliegenden Studie als empirische Ausgangspunkte dienen. Weitere Ergebnisse von Forschungen arbeite ich gegenstandsbezogen in den jeweiligen Ergebniskapiteln ein. Auswahlkriterien für die selektive Darstellung der Forschungslandschaft in der vorliegenden Arbeit waren insbesondere das Studiendesign (qualitativ), methodologische Perspektiven (Ethnomethodologie, Konstruktivismus, Diskursanalyse) sowie der Bezug der Studien zur Kindheitspädagogik (insbesondere Kindertageseinrichtungen und Familienzentren).
 - 6 Gleichwohl soll hierbei nicht suggeriert werden, dass die Veränderungen der Kindheitspädagogik lediglich reaktionär auf bildungspolitische Impulse und ökonomische Logiken erfolgten.

neu bewertbar werden (vgl. Jergus 2017, S. 325 ff.). In Anbetracht der gegenwärtigen feldspezifischen Konjunktur von Bildung schlägt Alfred Schäfer (2011, S. 8) vor, den Bildungs-Begriff als leeren Signifikanten zu verstehen, dessen begriffliche Lehre es vermag, verschiedenste Prozesse, Interessensgruppen und Problemlagen zu vereinen und zu subsumieren (Jergus/Thompson 2017; Neumann 2014). Als bildungsrelevant lassen sich beispielsweise Lernprozesse, soziale Normalisierungsprozesse, Produktivitätsressourcen und das Schaffen von deren Voraussetzungen in Institutionen sowie in politischen Entscheidungsverhältnissen bezeichnen (vgl. Schäfer 2011, S. 8).

Thomas Olk folgend hängen die Konjunktur der Bildung im kindheitspädagogischen Praxisfeld und die skizzierten bildungspolitisch angestoßenen Transformationen auch mit gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen zusammen. Die Reorganisation hin zu einem neoliberal regierten Sozialstaat bringt sozialinvestive Logiken mit sich, welche vom ökonomischen Nutzen der Investitionen aus argumentieren (Olk 2007). Kinder werden beispielsweise aus einer sozialinvestiven Logik als zentrale Humanressourcen adressiert, deren Bildung die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im internationalen Wettbewerb sichern soll (Neumann 2014). Zentrale Semantiken wie „lebenslanges Lernen“ oder „selbstgesteuertes Lernen“, die im Rahmen von bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Debatten aufscheinen, sind wiederum durchzogen von meritokratischen Logiken, die suggerieren, dass ein individueller sozialer *Aufstieg* und zugleich eine gesamtgesellschaftliche Weiterentwicklung durch die Förderung von Humankapital möglich sind (vgl. Ahlheim 2014, S. 167; Bittlingmayer 2005). Was dies in Bezug auf die Adressierung von Armut bedeutet, führe ich im nachfolgenden Unterkapitel (und empirisch anhand der EEC-Programmatik in Kapitel 6) detaillierter aus.

Mit Sascha Neumann lässt sich jedenfalls hinsichtlich der skizzierten Rationalitäten in Bezug auf frühe Bildung konstatieren, dass Bildung nicht als individueller Prozess, sondern als Leistung der kindheitspädagogischen Institution betrachtet wird, welche sich anhand der Auswirkungen auf die Kompetenzen, den Schulerfolg und die Employability der Kinder bestimmen lässt (vgl. Neumann 2014, S. 146). Die Förderung der für wirtschaftliche Kompetenzprofile anschlussfähigeren MINT-Kompetenzen (mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung) und die Vernachlässigung von ästhetischer Bildung wird als Auswirkung einer solchen Verwertungslogik diskutiert (Kunert 2015).

Diese genannten Verwertungs- und Zugriffslogiken werden auch unter dem Trend einer zunehmenden Ökonomisierung der Kindheitspädagogik zusammengefasst (Mierendorff 2019; Stenger 2015). Ökonomisierung bedeutet in diesem Zusammenhang die „konkrete Durchsetzung betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodi und Rationalitäten im Sozial- und Bildungssektor sowie die daraus entstehenden Ordnungsstrukturen der an ökonomischen Rationalitäten ausgerichteten Regulative und Steuerungspraktiken“ (Mierendorff 2019, S. 91).

Hinsichtlich dieser ökonomischen und sozialinvestiven Logiken wird von kritischen Vertreter*innen die Notwendigkeit einer (ideologie-)kritischen Perspektive im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Anwendungsbereich formuliert (Bernhard 2015), was sich auch auf die Kindheitspädagogik übertragen lässt (Kunert 2015). Ausgangspunkt ist dabei die Erkenntnis, dass die Kindheitspädagogik sowohl als Profession, aber auch als wissenschaftstreibende Disziplin in Macht- und Herrschaftsverhältnisse und hegemoniale Diskurse verstrickt ist und nicht außerhalb dieser steht, was ich an den feldspezifischen Transformationsprozessen verdeutlicht habe.

2.1.2 Armut, Ungleichheiten und Kindheitspädagogik

Im Rahmen der bildungspolitischen Debatten im Nachgang zu den PISA-Ergebnissen wurde verstärkt der Anspruch formuliert, soziale Ungleichheiten durch das kindheitspädagogische Feld abzubauen. Bildungspolitisch wurde insbesondere unter dem Paradigma „frühe Bildung für alle“ die Relevanz eines Ausbaus der Kindertagesbetreuung gefordert, was zur sogenannten Chancengleichheit für sozial benachteiligte Kinder beitragen sollte (Fthenakis et al. 2007). Dabei wurden Kindertageseinrichtungen, über den Verweis auf eine öffentliche Erziehungsverantwortung, aufgefordert alle Familien und Kinder zu adressieren. Öffentliche Zuwendungen in die Kindertagesbetreuung wurden als „Investitionen in die Zukunft“ (Rabe-Kleberg 2011, S. 45) deklariert.

Kindertagesstätten sollen, so die bildungsprogrammatischen Imperative, durch ein möglichst frühes „mehr an Bildung“ Chancengleichheit „für alle“ befördern und dadurch soziale Ungleichheiten abbauen (kritisch: Butterwegge 2020a; Krönig 2018). Kompatibel erweist sich dieses Unterfangen mit dem Begriff der sogenannten Bildungsarmut, der im Jahr 1999 in den Diskurs eingeführt wurde (vgl. Butterwegge 2020a, S. 94; Hübenthal 2018, S. 117f.). Suggestiert wird durch den Begriff der Bildungsarmut, dass es den Kindern/Eltern in erster Linie an Bildung mangle (nicht etwa, dass mit Armut ein Mangel an Bildungschancen einhergeht), wodurch Ursache und Wirkung vertauscht werden (vgl. Butterwegge 2020a, S. 94).

Empirische Studien zur Bearbeitung von sozialen Ungleichheiten durch kindheitspädagogische Organisationen zeichnen bislang ein kontroverses Bild darüber, ob bzw. inwiefern der Besuch einer Kindertageseinrichtung zur Überwindung von Armutslagen und zur Herstellung von Chancengleichheit beitragen kann, sodass die Diskussionen dieser Sachverhalte aktuell eher normativ als empirisch basiert geführt werden. Im Nachfolgenden illustriere ich dies entlang eines Blickes in die Forschungslandschaft.

Ausgewiesen wird von Steffen Großkopf (2014, S. 25), ebenso wie von weiteren Forschenden (vgl. Cloos 2017, S. 200; Stamm/Viehhauser 2009), eine inkonsistente

Studienlage sowie ein umfassendes Desiderat an empirischen Erkenntnissen über die Effekte einer umfassenden Förderung von Kindern zwischen drei und sechs Jahren in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Jens Kratzmann konstatiert in einer Zusammenschau aktueller quantitativer Studien aus dem angloamerikanischen Raum, dass es zwar Unterschiede zwischen dem Besuch und dem Nicht-Besuch von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien gemessen an verschiedenen Kompetenzen gibt, jedoch kein einheitliches Bild in der Forschungslandschaft über die in der Einrichtung stattfindenden Prozesse vorliegt (vgl. Kratzmann 2018, S. 262). Nach Margrit Stamm und Martin Viehhauser (2009, S. 41 ff.) weisen Programme der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung chancenausgleichende Wirkungen auf, wenn sie besonders intensiv und möglichst früh ansetzen, alle Kinder einbeziehen, einen großen Anteil schulvorbereitender Maßnahmen beinhalten und der Bildungspolitik die Bedeutung von kontinuierlicher Unterstützung auch während der anschließenden Schulzeit darlegen.

Welchen Beitrag die Kindheitspädagogik zum Abbau sozialer Ungleichheiten leistet, ist darüber hinaus abhängig vom Umgang der Fachkräfte mit Differenzen (Beyer 2013). So wurden in den letzten Jahren zahlreiche, vorwiegend qualitativ-rekonstruktive Studien veröffentlicht, die sich der Frage widmen, inwiefern Kindertageseinrichtungen (auch) Orte der Herstellung von Ungleichheiten und/oder Differenzen sind⁷. Ungleichheitsrelevante Differenzen werden z. B. aufgrund zugeschriebener Kategorien wie Migration (Machold 2015; Kuhn 2013) und Geschlecht (Kubandt 2016) in der Peer-Interaktion zwischen Kindern und zwischen Fachkräften und Kindern hergestellt. Beate Beyer (2013) untersucht in ihrer Forschung die Herstellung und den Umgang mit Differenzen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, fokussierend auf die Haltungen der Fachkräfte und die Fachkraft-Kind-Interaktion. Es zeigten sich die Differenzlinien „Sprache, Anpassungsfähigkeit, Aktivität und Leistung“ im Kontext der Ungleichheitsdimensionen „Geschlecht, Behinderung, familiäres Bildungsmilieu, Migration“ (Beyer 2013, S. 224):

„aus der Vielfalt der inkludierenden und exkludierenden Handlungsmuster lässt sich schlussfolgern, dass die Herstellung von Chancengleichheit im

7 Zum komplexen Verhältnis von Differenzen und Ungleichheiten siehe die Beiträge von Vertreter_innen der sozialwissenschaftlichen und soziologischen Ungleichheits- und Differenzforschung wie z. B. Hirschauer 2014; Diewald/Faist 2011; Zinn 2008, S. 164; Hillebrandt 2001.

Der größte Diskussionspunkt dabei ist, ob die Herstellung von Differenzen automatisch zur Genese von sozialen Ungleichheiten führt. Im Anschluss an Melanie Kubandt (2016, S. 79 ff.) fasse ich dieses Verhältnis als empirisch klärungsbedürftiges. In Bezug auf den Umgang mit Armut bedeutet dies also, dass nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass Armut als Differenzlinie zu Ungleichheiten führt, ebenso wenig wie ein nicht-rekurrieren auf Armut bedeutet, Ungleichheiten zu vermeiden, sondern dass dies eine differenzierte empirische Betrachtung erfordert (s. hierzu auch Simon/Kerle/Prigge 2021). Im Rekurs auf das Trilemma der Inklusion (Boger 2019) wird das Spannungsverhältnis zwischen dem Rekurs auf Kategorien und der Dekonstruktion von Kategorien deutlich.

Kindergarten keinesfalls als selbstverständlich angesehen werden kann und demnach ein großer Bedarf an einer Thematisierung dieser Zusammenhänge besteht“ (ebd., S. 248).

Inwiefern Armut als Differenzkategorie hergestellt oder (ir-)relevant gemacht wird, wurde bislang in keiner Studie untersucht und ist eine offene Frage.

Erste Studien zu den Thematisierungsweisen von Armut durch kindheitspädagogische Fachkräfte zeichnen stigmatisierende Zuschreibungen nach und weisen auch auf die institutionelle (Re-)produktion von Ungleichheiten hin (Kerle et al. 2019; Simon et al. 2019 und differenzierter in Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Bislang liegen noch keine Studien vor, die sich dezidiert mit *class* als Differenzkategorie und/oder Klassismus als strukturelle Diskriminierungsform (Kemper/Weinbach 2020) in der Kindheitspädagogik beschäftigen.

Darüber hinaus zeigen sich im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule diverse Prozesse der Differenz(-re-)produktion und der Genese von Ungleichheiten, wie Peter Cloos (2017) differenziert nachzeichnet. Ferner sind im Anschluss an Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke vielfältige Prozessen der institutionellen Diskriminierung im Bildungsbereich zu verzeichnen (Gomolla/Radtke 2009), die sich auch in Organisationsstrukturen und Verfahren niederschlagen. Diesbezüglich liegen für den Gegenstand der Armut in kindheitspädagogischen Organisationen kaum differenzierte Aussagen vor. Erste Anhaltspunkte liefern trägerspezifische Segregationsprozesse, die Thomas Gross, Carolin Trappmann und Nora Jehles 2018 in einer quantitativen Studie in NRW ausgewiesen haben, sowie die von Bernd Bröskamp (2017) vorgelegten Ergebnisse sozio-analytisch rekonstruierter Praktiken der Herstellung habituel-ler Synchronität zwischen Eltern und Betreuungseinrichtungen auf dem „Markt frühkindlicher Bildung“ (Bröskamp 2017). Weitere differenzierte empirische Betrachtungen zur institutionellen Herstellung von Differenzen und Ungleichheiten entlang von Armut in kindheitspädagogischen Organisationen stehen noch aus.

Neben der unklaren, kaum differenzierten Studienlage hinterfragen auch (ideologie-)kritische Perspektiven die Idee, Armut und Ungleichheiten durch die Kindheitspädagogik als Praxisfeld und durch ein Mehr an früher Bildung abzubauen. Verkannt wird erstens bei der vorherrschenden Bildungseuphorie, dass Bildungsungleichheiten eine Folge von sozio-ökonomischen Ungleichheiten darstellen, nicht umgekehrt (Butterwegge 2020a; Klundt 2017). Bildung kann insofern als Mittel der Verschleierung sozialer Ungleichheiten fungieren, indem der individuelle Bildungserfolg einen gesellschaftlichen *Aufstieg* legitimiert (Butterwegge 2020a). Dabei rekurriert bereits der Begriff des Aufstiegs bzw. Bildungsaufstiegs auf die meritokratische Idee einer nach individueller Leistung und formalen Bildungstiteln strukturierten und hierarchisierten Gesellschaft, was wiederum einen Ausgangspunkt für klassistische Vorstellungen bietet (Kemper/Weinbach 2020).

Ungleichheitsstrukturen und gesellschaftliche Verhältnisse bleiben in einer solchen meritokratischen Logik jedoch unbeachtet und unverändert, wie auch Christoph Butterwegge argumentiert: „Arme werden angehalten, ihre (Bildungs-)Karriere durch Selbstoptimierung eigenständig und eigenverantwortlich zu organisieren, statt auf kollektive Lösungen im Rahmen einer Umverteilung des vorhandenen Reichtums von Oben nach Unten zu setzen. Nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse, Machtstrukturen und Privilegien müssen demnach angetastet, sondern nur das Verhalten einzelner Individuen angepasst werden“ (Butterwegge 2020a, S. 90).

Angeschlossen an diese Überlegungen ist empirisch zu klären, inwiefern sich bestimmte Logiken und Rationalitäten (z. B. Meritokratie, Leistungsorientierung) in die Diskurse um Bildung im kindheitspädagogischen Feld eingeschrieben haben und was dies in Bezug auf Armut bedeutet.

Ursula Rabe-Kleberg (2011) mahnt im Hinblick auf die Vorstellung, der Besuch der Kindertageseinrichtungen würde automatisch zum Abbau sozialer Ungleichheiten führen, Skepsis an. Potenzial für die Reproduktion von Ungleichheiten in und durch Kindertageseinrichtungen identifiziert sie in ihren theoretischen Überlegungen vor allem durch das Zusammenspiel normativer Kindheitsbilder, der aktuellen professionellen pädagogischen Perspektive im Sinne eines ressourcenorientierten Blickes sowie dem Bestreben eines egalitären Umgangs mit Kindern. Es gilt in Bezug auf die kindheitspädagogische Praxis im Kontext von Armut und sozialen Ungleichheiten, bestehende Kindheitsvorstellungen sowie den ressourcenorientierten Blick der Fachkräfte empirisch genauer zu untersuchen.

Aufgrund dieser exemplarischen theoretischen und empirischen Perspektiven scheint das Versprechen der Chancengleichheit und des Abbaus von sozialen Benachteiligungen durch den Besuch von Kindertageseinrichtungen einen zukünftig empirisch klärungsbedürftigen Sachverhalt darzustellen. Die skizzierten empirischen Befunde regen ferner dazu an, sich (hinter-)fragend dem Feld und den zugeschriebenen sowie selbstausgewiesenen Ansprüchen der Ungleichheits- und Armutsbearbeitung anzunähern. Neben den genannten überwiegend praxeologisch bzw. ethnomethodologisch ausgerichteten Forschungen (und deren Foki auf die Praktiken der Fachkräfte und Kinder) gilt es darüber hinaus die Prozesse und Strukturen innerhalb der kindheitspädagogischen Organisationen zu untersuchen und das komplexe Verhältnis der Differenzkonstruktion und -dekonstruktion im Hinblick auf ungleichheits(-re-)produzierende Prozesse zu berücksichtigen.

2.1.3 Familienzentren nach EEC

Im Rahmen der skizzierten Transformationsprozesse im kindheitspädagogischen Feld kam es zu zahlreichen institutionellen Ausdifferenzierungen und

Weiterentwicklungen. Die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren stellt eine solche Veränderung dar. Das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) versteht Familienzentren als

„Orte der Begegnung, Bildung und Beratung für Familien. Familienzentren sind dem kulturellen und sozialen Umfeld geöffnet und stehen somit allen Familien in der Umgebung offen. Familien finden hier wohnortnah vielfältige, familienunterstützende Angebote, die an ihren jeweiligen Bedürfnissen und Bedarfen ansetzen und an deren Entwicklung sie beteiligt sind. Ein Familienzentrum ist ein Netzwerk, das Kinder individuell fördert und Familien berät, unterstützt und begleitet. So können die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern mit Beratungs- und Hilfsangeboten für Familien sinnvoll miteinander verknüpft werden“ (Engelhardt 2015, S. 10).

Der EEC-Ansatz und seine Entstehungsgeschichte

Als ein prominentes Vorbild für Familienzentren in Deutschland gilt der sogenannte *Early Excellence*-Ansatz (EEC) (Stöbe-Blossey et al. 2020, S. 2). *Early Excellence* ist ein kindheitspädagogisches Konzept, welches in den 1990er Jahren von der Pädagogin Margy Whalley in England entwickelt wurde⁸. Durch die Schließung eines Stahlwerks verarmten zahlreiche Bewohner*innen der Kleinstadt Corby. Die Gründung des Pen Green Centres sollte auf die prekarierten und von Armut geprägten Lebensverhältnisse von Familien reagieren (vgl. Whalley 2007, S. 29 f.). Die Lebenslagen der Einwohner*innen seien damals nach Nina Kölsch-Bunzen (2011, S. 18) und Margy Whalley (2007) von Arbeitslosigkeit, unzureichenden Sozialleistungen, finanziellen Nöten, prekären Wohnverhältnissen und teilweise mangelhafter Lebensmittelversorgung geprägt gewesen. Margy Whalley formulierte dabei als Ziel, das soziale und kulturelle Kapital der Community zu vergrößern und einen Beitrag zur Chancengleichheit und sozialen Gerechtigkeit zu leisten (vgl. Whalley 2007, S. 29 f.).

In England resultierten aus Margy Whalleys Bestrebungen die *Early Excellence Centres* (EECs), später in „*Children Centres*“ umbenannt, die ab 1997 im nationalen EEC-Programm und *Sure-Start*-Programm (1999) von der Labour-Regierung gefördert wurden (vgl. Lepenies 2008, S. 9; Burdorf-Schulz 2006, S. 188). Das Ziel der New Labour Regierung war es, eine stärkere Einbeziehung von Eltern seitens der kindheitspädagogischen Institutionen zu erreichen und eine engere Verzahnung zwischen der häuslich-privaten und institutionell-öffentlichen Erziehungs- und Bildungsarbeit zu erreichen (vgl. Kölsch-Bunzen 2011, S. 17).

8 Ein detaillierter Überblick über die Entstehungsgeschichte von EEC in England ist bei Lucie Kluge (2019) nachzulesen.

Kritik am englischen Vorbild des EEC-Ansatzes bezieht sich überwiegend auf die Entwicklungen, die einhergehend mit der staatlichen Förderung des „Sure Start“-Programms und der Children’s Centres einhergingen. Durch die Förderung von New Labour verlagerten sich die Ziele der Arbeit auf die Herstellung der Employability der Eltern, der Erziehung von Schuldisziplin der Kinder und der sozialen Kontrolle bzw. Verhaltensänderung der Eltern (Hendrick 2010; Schütter 2006; Featherstone 2005). Inspiriert sind diese Verschiebungen durch kinder- und familienpolitische Strategien, welche im Rahmen von Tony Blairs „drittem Weg“ realisiert wurden und stark neoliberal bzw. modernisierungstheoretisch inspiriert sind (Schütter 2006).

In Deutschland wird seit dem Jahr 2000 die Implementierung und Weiterentwicklung des EEC-Ansatzes durch die Initiative Heinz und Heide Dürr Stiftung maßgeblich gefördert. Dem Pestalozzi-Fröbel Haus (PFH) als erstem Familienzentrum nach EEC kam hier eine Pionierrolle zu (vgl. Lepenies 2008, S. 10). Ausgehend von den Modellstandorten Berlin, Stuttgart und Hannover wurden die Implementierung sowie Begleitung des EEC-Ansatzes durch Fachberatungen, Fortbildungen, Qualitätszirkel vorangetrieben (vgl. Günther/Marx/Pallocks 2017, S. 12). Anja Günther und ihre Kolleginnen betonen, dass das in Deutschland eingeführte Konzept sich zwar an den zentralen Prämissen und Elementen des englischen Vorbilds des Pen Green Centres orientiert, aber damit nicht identisch ist. Dies ist unter anderem durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in Deutschland sowie dem Fehlen eines Family Workers, der verstärkt aufsuchende Arbeit – der sogenannten *Family outreach service* betreibt, begründet (vgl. ebd., S. 15). Hervorgehoben wird von den Forscher*innen außerdem, dass sich aus der deutschen Adaption des EEC-Ansatzes regionale und einrichtungsbezogene Konzeptvarianten entwickelt haben. Varianzen lassen sich beispielsweise in Bezug auf Kooperationsmodelle (Kindertageseinrichtung mit oder ohne angeschlossenes Familienzentrum) über zentrale Elemente pädagogischer Arbeit (phasenweise feste Gruppenkonzepte oder offenes Raumkonzept) bis hin zu der Verwendung verschiedener Instrumente zur Beobachtung und Dokumentation erkennen (vgl. ebd., S. 17). Diese Unterschiedlichkeiten werden darüber legitimiert, dass EEC als prozessorientierter Ansatz verstanden wird, weniger als standardisiertes Modell, bei dem die Adaption an verschiedene gegebene Ausgangsbedingungen flexibel erfolgen soll (vgl. Hebenstreit-Müller 2007, S. 16).

Zentrale Elemente von EEC

Als zentrale Elemente des EEC-Ansatzes werden die drei Grundbausteine, die pädagogischen Strategien und der ethische Code genannt. Eine ausführlichere, systematische Darstellung der EEC-Charakteristika ist in den empirischen Arbeiten von Anja Günther u. a. (2017), Franziska Geib (2020) und Lucie Kluge (2019)

nachzulesen. Bisweilen wenig Berücksichtigung finden in den empirischen und theoretischen Bezugnahmen zu EEC kritische und analytische Auseinandersetzungen mit der EEC-Programmatik, weshalb ich dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit und insbesondere in Kapitel 6 aufgreife. Ich präsentiere im Folgenden kurz die oben genannten Charakteristika von EEC, verzichte an dieser Stelle weitgehend auf Kommentierungen, um an späterer Stelle detaillierter darauf einzugehen.

Der EEC-Ansatz fußt auf drei Grundannahmen: „1. Jedes Kind ist exzellent, 2. Die Eltern sind die Experten ihres Kindes, 3. Die Kita wird zu einem integrierten Zentrum für Kinder und Familien“ (Lepenes 2007, S. 51). Darüber hinaus hat der EEC-Ansatz auch einen sogenannten ethischen Code, auch pädagogische Haltung genannt, der folgende Aspekte umfasst:

„Die positive Grundeinstellung gegenüber Kindern, Familien, Mitarbeiter/innen; die konsequente Ausrichtung auf die Wünsche und Bedürfnisse von Kindern und deren Familien; die Etablierung einer Vertrauensbasis gegenüber Familien; die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache zwischen pädagogischem Fachpersonal und Familien; die Dokumentation der pädagogischen Arbeit, die allen Beteiligten zur Verfügung steht“ (Karkow/Kühnel 2008, S. 5).

Es wurden für den EEC-Ansatz acht pädagogische Strategien formuliert, die darauf abzielen sollen, die Interessen und Kompetenzen der Kinder in den Blick zu nehmen, deren Ressourcen zu stärken sowie kindliche Interessen zu vertiefen und Weltaneignungsprozesse zu unterstützen (vgl. Günther/Marx/Pallocks 2017, S. 12).

Ein weiteres zentrales Element für EEC stellt der Stellenwert von Beobachtungen dar. Durch gezielte Beobachtungen und Dokumentationen sowie den intensiven Austausch zwischen Fachkräften und Eltern sollen die Bildungsthemen der Kinder aktiviert, wahrgenommen und unterstützt werden (vgl. Brußig 2005, S. 115; Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004, S. 8). Als Beobachtungsinstrumente werden z. B. die Lerngeschichten oder das Portfolio, die Leuven-Engagiertheits-Skala von Laevers und dem Schemata-Modell angewendet (vgl. Kölsch-Bunzen 2011, S. 24; Lepenes 2005, S. 21 f.). Die Leuven-Engagiertheits-Skala besteht aus zwei Komponenten: Dem emotionalen Wohlbefinden (well-being) und der Engagiertheit (involvement) (vgl. Lepenes 2005, S. 21). Sie dient als Beurteilungsraster bzw. Ratingverfahren, mit dem die beiden Komponenten eingeschätzt werden können (vgl. Kölsch-Bunzen 2011, S. 24). Das Schemata-Modell zielt darauf ab, unterliegende kognitive Denkstrukturen der Kinder aufzuzeigen, die sich in bestimmten Verhaltensmustern ausdrücken (vgl. Lepenes 2005, S. 21). Der Schema-Begriff rekurriert dabei auf die strukturalistische und konstruktivistische Theorie kindlicher Entwicklung von Piaget (vgl. Kölsch-Bunzen 2011, S. 25).

Als weiterer leitender Grundsatz für EEC wird das Prinzip der Gemeinwesenorientierung und der Öffnung der Einrichtungen im Sozialraum formuliert. Ziel ist es, eine unterstützende Infrastruktur für Familien im Stadtteil aufzubauen, unter anderem auch durch die Vernetzung und Kooperation mit anderen Einrichtungen (vgl. Burdorf-Schulz 2017, S. 6; Kölsch-Bunzen 2011, S. 32 f.). Kindertageseinrichtungen sollen sich zu Kinder- und Familienzentren als Organisationsform wandeln, innerhalb derer sich die ersten beiden Grundgedanken (Positiver Blick auf das Kind und Erziehungspartnerschaften), so wird es proklamiert, bestmöglich realisieren lassen (vgl. Günther/Marx/Pallocks 2017, S. 41). In diesem Zusammenhang wird der Anspruch formuliert, dass das Familienzentrum ein offener Ort ist, welcher sich durch eine Willkommenskultur auszeichnet und für Familien zugänglich ist (vgl. ebd., S. 42). Vorgeschlagen wird, verschiedenste Angebote im Familienzentrum zu integrieren, beispielsweise Angebote frühkindlicher Bildung und Betreuung, familienunterstützende Angebote, Erwachsenenbildung und arbeitsmarktbezogene Angebote sowie Gesundheitsangebote (Hebenstreit-Müller 2007). Die Vertreter*innen des Ansatzes proklamieren, dass der Arbeitsauftrag von Familienzentren nach EEC weit über das bisherige Verständnis von Kindertageseinrichtungen hinausgehen soll, was wiederum Weiterentwicklungen und Fortbildungen von Seiten der Fachkräfte erforderlich macht (vgl. Krieg/Meining/Wustrack 2010, S. 12).

Theoretische und empirische Perspektiven auf EEC im Kontext von Armut

Bereits der geschichtliche Hintergrund des EEC-Ansatzes zeigt eine enge Verbindung zwischen seiner Implementierung und seinem Anspruch zur Unterstützung von armutsgefährdeten Familien in England. In der Handlungspraxis in Deutschland erfolgt die Umstellung von Kindertageseinrichtungen auf Familienzentren nach EEC teilweise im Rahmen von kommunalen Strategien zur Armutsbearbeitung (Braunschweig) bzw. zur Schaffung von Chancengleichheit (Hannover) (vgl. Verein Early Excellence 2017; Schenk 2016; Krieg/Meining/Wustrack 2010, S. 36). Auch im disziplinären und interdisziplinären Diskurs über den Beitrag der Kindheitspädagogik zum Abbau sozialer Ungleichheiten und der Adressierung von Armut werden Familienzentren nach EEC positiv hervorgehoben. So beschreibt Antje Richter-Kornweitz (2012), dass Familienzentren nach EEC durch deren Fokus auf Empowerment eine Anregung für die Entwicklung und Realisierung einer armutsbezogenen, inklusiven Frühpädagogik leisten können. Kindheitspädagogischen Institutionen und insbesondere Familienzentren kommt dabei eine zentrale Rolle bei der Vermittlung zwischen Familien und sozialräumlichen Angeboten zu (Richter-Kornweitz 2012).

Hans Weiß (2007) betont daran anschließend, dass Familienzentren als „lebensweltliche[n] Brücken“ fungieren, in denen sich Familien aus verschiedenen

Milieus begegnen und insbesondere benachteiligte Familien lernen können, sich in der „dominanten mittelschichtig-,bürgerlichen“ Kultur“ (Weiß 2007, S. 84) souveräner zu bewegen. Familienzentren nach EEC führt er als positives Beispiel an (vgl. ebd., S. 83). Außerdem argumentieren Maike Baader et al., dass Familienzentren nach EEC durch den Einbezug der Eltern und die lebensweltbezogene Unterstützung der Familien bessere Möglichkeiten eröffnen, Kinder aus benachteiligten Familien institutionell anzubinden und ihnen den Besuch der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Verbesserung der Chancen von Kindern, die in ihrem häuslichen Umfeld weniger Förderung erhalten, positiv hervorzuheben (vgl. Baader et al. 2011, S. 47).

Dem selbstausgewiesenen und zugeschriebenen Potenzial von Familienzentren zum Abbau sozialer Ungleichheit und der Adressierung von Armut stehen im deutschen Raum marginale empirische Erkenntnisse gegenüber. Es lassen sich zum derzeitigen Recherchestand neben einigen schwerpunktmäßig evaluativ ausgerichteten Forschungen (z. B. Stöbe-Blossey et al. 2020; Häselser-Bestmann 2017; Jares 2016) keine Studien finden, die soziale Ungleichheiten und/oder Armut zum zentralen Gegenstand haben.

Sybille Stöbe-Blossey und Kolleg*innen weisen in ihrer Evaluation zu Familienzentren in NRW darauf hin, dass das Thema Armut eine zentrale Herausforderung für die Familienzentren darstellt und sich zwischen der Identifizierung der Bedarfe der Familien und dem Versuch, Stigmatisierungen zu vermeiden ein Spannungsfeld entfaltet (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2020, S. 226). In der idealtypischen Unterscheidung des Angebotsspektrums von Familienzentren (in NRW) zeigt sich aber auch, dass je nach Sozialraum und Elternschaft unterschiedliche Kriterien bei der Angebotsgestaltung einfließen und damit einhergehend armuts-sensibles Handeln eine unterschiedlich große Rolle besitzt (ebd.). Unklar bleibt in der Forschung, auf welche Deutungen sich die befragten Fachkräfte in Bezug auf Armut beziehen. Im präsentierten Material der Studie finden sich im Zusammenhang mit der Thematisierung von Armut verschiedenste Begriffe, welche die Fachkräfte aufwerfen, beispielsweise „Armutsprävention“ (ebd., S. 163), „Armutfolgenbekämpfung“ (ebd., S. 394), „Luxusverwahrlosung“ (ebd., S. 522). Armut scheint also eine zentrale Rolle und Herausforderung in der Praxis der Familienzentren zu spielen, ungeklärt bleibt jedoch in der Studie, was die Fachkräfte darunter jeweils verstehen.

Zusammengefasst stellt die Adressierung von Armut und der Abbau sozialer Ungleichheiten seit den 2000er Jahren ein zentrales Anliegen des sich transformierenden Kindheitspädagogischen Feldes dar. Gleichwohl stehen differenzierte empirische Ergebnisse zu Armut im Kontext von Familienzentren weitgehend, und zum EEC-Ansatz noch gänzlich aus. Sie stellen einen dringend zu leistenden Beitrag im Fachdiskurs um Armut und Kindheitspädagogik dar, in dem EEC-Familienzentren im Zusammenhang mit Strategien zur Bekämpfung sozialer

Ungleichheiten aufgerufen werden (Verein Early Excellence 2017; Richter-Kornweitz 2012; Weiß 2007).

2.1.4 Zwischenruf: Ungleichheitsbearbeitende Pädagogik als Trilemma

Dass die pädagogische Praxis im Kontext von Ungleichheiten und Benachteiligungen weitaus komplexer und widersprüchlicher ist, als es in der gegenwärtigen Bildungseuphorie und dem proklamierten Allheilmittel des Besuchs einer Kindertageseinrichtung scheint, arbeite ich im nachfolgenden Zwischenruf und im Rekurs auf Mai-Anh Boger (2019) heraus (vgl. auch Kerle/Prigge/Simon 2022).

Mai-Anh Boger weist in ihrem Trilemma der Inklusion auf die strukturellen Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen des Arbeitens in Bezug auf Diskriminierung hin. Die Autorin geht davon aus, dass sich eine anti-diskriminierende Pädagogik in drei verschiedene Strategien unterscheiden lässt, denen wiederum verschiedene Theoriezugänge und politische Einsatzpunkte zugrunde liegen. Mai-Anh Boger differenziert dabei in Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung und nutzt diese Begriffe als Überkategorien, um pädagogische wie auch politische Praktiken systematisieren zu können (Boger 2019; 2017; 2015). Diese Strategien illustriere ich und entwerfe daran anschließend jeweils Beispiele für die Arbeit in Bezug auf Armut und Klassismus.

Dekonstruktivistischen Bestrebungen geht es, in einem breiten Verständnis ganz grundsätzlich darum, Entitäten in Frage zu stellen, Kategorien zu dechiffrieren und binäre Differenzsetzungen anzufragen. Diskriminierung entsteht aus diesen Perspektiven insbesondere durch das Festhalten an binären Kategorisierungen (z. B. Männer – Frauen; arm – reich) und den damit verbundenen Zuschreibungen und Bewertungen (*besser – schlechter*). Dekonstruktion zielt in erster Linie darauf ab, die Dichotomien und die damit einhergehenden Ein- und Ausschlüsse aufzulösen und eine andere Form des Denkens und Sprechens zu ermöglichen (Boger 2019).

Unterschieden werden kann, nach Mai-Anh Boger, in das Hinterfragen von der Bedeutsamkeit der Bedeutung von Kategorien. Bei der Dekonstruktion der Bedeutsamkeit wird die grundsätzliche Relevanz von bestimmten Kategorien in Frage gestellt und die Kategorie an sich für irrelevant erklärt, mit dem Ziel, diese Kategorien gänzlich zu überwinden (z. B. wie Lann Hornscheidt und Lio Oppländer es 2019 unter Exit Gender formulieren). Beim Hinterfragen der Bedeutung von Entitäten geht es darum, jene mit einer spezifischen Kategorie verbundenen Stereotype abzubauen und dem Begriff eine andere, nicht hegemoniale Bedeutung zu verleihen, indem beispielsweise Genderstereotype abgebaut

werden. Dekonstruktive Zugänge operieren vorwiegend über sprachliche Interventionen (Boger 2019)⁹.

Ein dekonstruktiver Zugang zu Armut zielt beispielsweise darauf ab, Armut als machtvolle Konstruktion zu verstehen und einhergehende machtvolle Deutungen und Aushandlungsprozesse in den Blick zu nehmen. Dekonstruktion bedeutet, vorherrschende Stereotype über „Arme“, „Arbeitslose“, „Hartz-4-Empfänger*innen“ kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren und somit den damit einhergehenden Beschämungen und Stigmatisierungen von armutserfahrenen Personen ein Ende zu setzen (Knecht 2021). Indem Betroffene Raum für eigene (Gegen-)Erzählungen einnehmen, können außerdem bestehende Kategorien umgedeutet und somit die Deutungsmacht verlagert werden (z. B. Aktivist*innen aus dem BASTA!-Zusammenhang 2020; Plattform Sichtbar Werden 2018; in Bezug auf Kinderarmut vgl. Rahn 2020; Andresen/Galic 2015). Darüber finden bislang im öffentlichen Diskurs wenig beachtete Personen, z. B. „working poor“-Personen, größere Aufmerksamkeit.

Eine anti-diskriminierende Praxis, die der Strategie des Empowerments folgt, setzt daran an, Betroffenen Gehör zu verschaffen, Diskriminierungserfahrungen im Diskurs sicht- und sagbar zu machen und Mechanismen und Folgen von Benachteiligung aufzudecken (Boger 2019). Diskriminierung wird dabei aus materialistischer und/oder leib-phänomenologischer Perspektive als Ausbeutung und Unterdrückung von Körpern verstanden, sodass primär die körperliche Vulnerabilität von Benachteiligten und das körperliche Eingebundensein in Verhältnisse im Fokus steht, wie Mai-Anh Boger 2017 zusammenfasst. Es stellen sich beispielsweise aus materialistischer und/oder neo-marxistischer Perspektive Fragen danach, welche körperliche Unversehrtheit gewährleistet und/oder verletzt wird, welche Körper welche Arbeit leisten müssen. Empowerment geht von einer kollektivierten und mobilisierten Personengruppe aus, die sich gegen das Unrecht wehrt und setzt damit ganz grundsätzlich eine fundamentale Andersheit

9 Bewusst nutze ich daher sprachliche Interventionen in dieser Publikation. Eine solche Vorgehensweise ist die sprachliche Kennzeichnung einer bislang unmarkierten und somit hegemonialen Normalität, hier durch das Sternchen. Durch die Kennzeichnung von normal*, besonders*, anders* soll deutlich werden, dass diese Positionierungen Ergebnisse von sozialen Prozessen und somit konstruiert sind, keine essentialistischen Konzepte. Kursive Schreibweisen nutze ich, um auf bestimmte diskursive Rationalitäten und Normen hinzuweisen, die in den Begriffen innewohnen, z. B. *Aufstieg*, *arme* Mutter. Zudem unternehme ich den Versuch, über die Entgenderung der von mir beobachteten Personen (durch geschlechtsneutrale Pseudonyme, soweit sich die Professionellen nicht selbst einen Namen ausgesucht haben) ein Stück außerhalb der binären Matrix zu schreiben und Geschlecht, wo möglich, zu dekonstruieren. Gleichwohl bin ich mir bewusst, dass ich über durch meine zahlreichen rhetorischen Verweise auf den Blick in der vorliegenden Arbeit stark sehnormative Bezüge reproduziere. Inspiriert wurde ich hier ganz maßgeblich von Lann Hornscheidts Überlegungen (z. B. Hornscheidt & Oppländer 2019).

voraus. Diese Andersheit wird entweder über Essentialismen begründet oder für die Durchsetzung politischer Belange strategisch eingenommen (Boger 2019). Letzteres nennt die marxistische Feministin Gayatri Spivak „strategischer Essentialismus“ (Boger 2016).

In Bezug auf Armut bedeutet Empowerment beispielsweise, auf unterdrückende und ausbeuterische Verhältnisse und die körperliche Eingebundenheit in diese hinzuweisen (Butterwegge 2020a; Federici 2020; Spivak 2016), sowie Betroffenen für deren Erzählungen Raum zu geben, sodass die eigenen Benachteiligungserfahrungen als überindividuelle, klassenspezifische Erfahrungen deutbar werden (s. auch die o. g. Betroffeneninitiativen).

Abgezielt wird bei diesen Strategien auf eine kollektiviert und mobilisierte Gruppe, die sich für die Transformation von ausbeutenden und diskriminierenden Verhältnissen und die Überwindung dieser einsetzt.

Strategien der Normalisierung versuchen, Mai-Anh Boger (2019) folgend, einerseits, vorherrschende machtvolle Normen und Normalitäten* kritisch anzufragen und zu dekonstruieren (ND), andererseits (NE), ausgeschlossenen Personen die Teilhabe an gesellschaftlicher Normalität zu ermöglichen. Diskriminierungen entstehen aus dieser Perspektive durch das Verwehrtsein der Teilhabe an privilegierten Positionen und dem (mächtigen) Zentrum der Gesellschaft. In dieser Logik wird mit Begriffen wie „Zentrum“ und „Peripherie“ operiert und etwa von marginalisierten, ausgeschlossenen Personen am Rand der Gesellschaft gesprochen (Boger 2019). Je nach Position im Trilemma und damit einhergehend mit der Kombination von Dekonstruktion oder Empowerment wird Normalität* und Andersheit* unterschiedlich definiert, wie in der Systematisierung (vgl. Abb. 1) von Boger deutlich wird (Boger 2017).

Abbildung 1: Zugänge zu Normalität* und Andersheit* (vgl. Boger 2017)

<i>Position im Trilemma</i>	<i>Normalität* ist...</i>	<i>Verständnis von Andersheit*</i>
EN	etwas, woran man* teilhaben will, und daher als solches Objekt der Begierde nicht dekonstruierbar	affirmiert essentielle Andersheit*, um Teilhabe an einer Normalität* einzufordern (strategischer Essentialismus)
ND	eine dekonstruktive Formation, deren Kontingenz aufzuzeigen ist, um die Veränderung als solche sichtbar zu machen und aufzuheben	dekonstruiert die Zuschreibung von Andersheit* und arbeitet gegen die Essentialisierung
DE	hegemonial und in diesem Sinne das, wovon es sich zu entkoppeln gilt, um zu einem emanzipierten Selbstbild zu gelangen	Fundamentale Andersheit*, die sowohl essentiell ist als auch den Normalen* unverfügbar

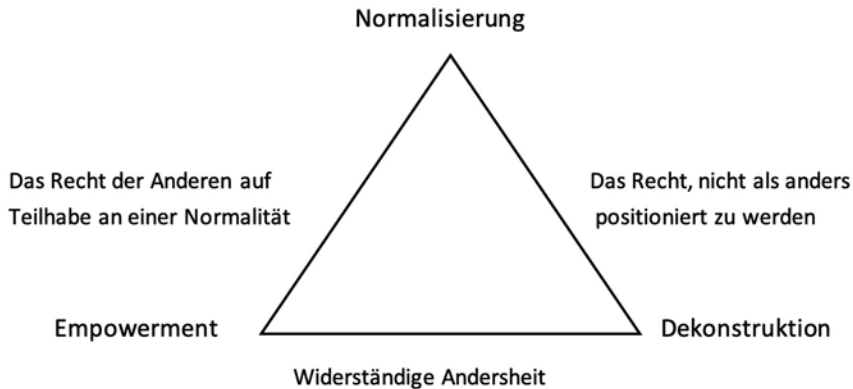
Zentral ist dabei in der Kombination von Normalisierung- Dekonstruktion (ND) der Anspruch, Personen nicht zu besondern* und nicht zu ver-ändern* (im Sinne eines Otherings), indem sie bzw. deren Eigenschaften als Teil der Normalität* definiert werden. Die widerständige Zurückweisung von vorherrschenden Normen und Normalität* liegt wiederum auf der Achse der Dekonstruktion- Empowerment (Boger 2019).

In Bezug auf Armut intendieren normalisierende Strategien, armutserfahrenen Personen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, beispielsweise durch die Veränderung von institutionellen Regeln und Strukturen (z. B. kostenfreie Kulturangebote) und/oder die Unterstützung von armutserfahrenen Personen (z. B. durch Zuschüsse für Bildung- und Teilhabe) (EN) (z. B. in Bezug auf Kinderarmut: Richter-Kornweitz 2020; Hock/Holz/Kaplow 2014). Ein Anliegen normalisierend-dekonstruktiver Perspektiven auf Kinderarmut ist beispielsweise, vorherrschende Vorstellungen von normaler* Kindheit bzw. normalem* Aufwachsen zu dekonstruieren, sodass Kinder mit unterschiedlichen Lebensrealitäten (z. B. aufgrund materieller Einschränkungen) nicht anders* gestellt werden.

Durch die jeweils unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundlegungen der drei Strategien ergibt sich, so Mai-Anh Boger (2019; 2017), eine grundsätzliche Unvereinbarkeit aller Ansätze. Dies bedeutet, dass maximal zwei Strategien miteinander kombiniert werden können, weil sie auf ähnlichen Grundannahmen fußen, die dritte Strategie dann aber im unvereinbaren Widerspruch zu den anderen beiden steht, was für Boger das Trilemma der Inklusion ausmacht. Zugespitzt am Beispiel Dekonstruktion und Normalisierung (DN) und der damit einhergehenden Unmöglichkeit von Empowerment lässt sich dies in Bezug auf Armut und Klasse illustrieren: Während die Besonderung* und Veränderung* von Personen aufgrund bestimmter Kategorien vermieden werden soll (Motto: Armutserfahrene Leute sind ganz normal* und haben ein Recht auf die Teilhabe an einem normalen* gesellschaftlichen Leben), ist die (strategische/essentielle) Andersheit* von Kollektiven ein zentraler Motor von empowernden Strategien (Motto: Als Klasse kämpfen).

Abbildung 2, angelehnt an Boger, fasst das trilemmatische Verhältnis der Inklusion abschließend auf einer abstrakten Ebene zusammen. Die beiden aneinander liegenden Dreiecksspitzen (z. B. Normalisierung und Dekonstruktion) können jeweils kombiniert werden und führen zu einer gemeinsamen Position, die jeweils an den Seiten aufgeführt ist. Ausgeschlossen wird jedoch durch diese Grundannahme die gegenüberliegende Dreiecksspitze.

Abbildung 2: Trilemma der Inklusion, vereinfachte Fassung (vgl. Boger 2019, S. 39)



Zusammenfassend zeigt sich anhand dem trilemmatischen Umgangs mit Diskriminierung, dass sich das Arbeiten (übrigens nicht nur das pädagogische, sondern auch das wissenschaftliche) in Bezug auf Armut und Klassismus in einem strukturellen und konstitutiven Spannungsverhältnis befindet, welches nur bedingt aufgelöst werden kann.

Im aktuellen politischen und programmatischen Diskurs um Kindertagesbetreuung und Familienzentren im Kontext von Armut und Klassismus werden die Herausforderungen und Ambivalenzen der pädagogischen Praxis bislang jedoch nicht umfassend und auf einer erkenntnistheoretischen Ebene thematisiert, sondern wenn überhaupt im Kontext der Professionalität der Fachkräfte zum Inhalt weiterer Professionalisierungsaufforderungen gemacht. Ein reflexiver Zugang zur pädagogischen Praxis im Kontext von Armut und Klassismus im Spannungsfeld des Trilemmas der Inklusion stehen bislang noch aus (erste Überlegungen im Anschluss an die Ergebnisse dieser Studie: vgl. Kerle/Simon/Prigge 2021).

Die reflexive Verortung meiner eigenen Studie entlang der Strategien der Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung skizziere ich in Kapitel 4.

2.2 (Re-)konstruktivistische und diskursanalytische Zugänge zu Armut

Neben diversen wissenschaftlichen Zugängen zum Phänomen der Armut und/oder Kinderarmut, beispielsweise historischen, kindheitsbezogen, sozialpädagogischen, bildungsfokussierten, wohlfahrtsstaatlichen, quantifizierenden Zugängen (vgl. zum Überblick: Hübenthal 2018, S. 32) bestehen derzeit ganz grundsätzlich verschiedene Vorstellungen über Armut in sozialwissenschaftlichen (Schäfer 2013), politischen (Hübenthal 2018) oder pädagogischen Debatten (Simon et al. 2019). Im Folgenden werden drei re-konstruktivistische bzw.