

Kinder in Armutslagen als Handlungsaufforderung für die Frühpädagogik

Anita Meyer

1 Armut und ihre Auswirkungen auf Kinder

Die Mehrheit der jungen Kinder in Deutschland wächst unter guten materiellen Bedingungen auf. Allerdings zeigen zahlreiche Studien, dass es eine nicht unerhebliche Anzahl von Jungen und Mädchen gibt, die aufgrund finanzieller Einschränkungen ihrer Familie Gefahr laufen, „von der sozialen Teilhabe und der Perspektive eines durchschnittlichen Lebensentwurfs abgehängt zu werden“ (BMFSFJ 2013, S. 53). Etwa jedes fünfte Kind unter sechs Jahren ist von Armut betroffen oder armutsgefährdet.¹ Entgegen der landläufigen Diskussion ist Armut in der Regel nicht selbstverschuldet, sie hat vielmehr gesellschaftliche und soziostrukturelle Ursachen (Hock/Holz/Kopplow 2014). Dies lässt sich unter anderem anhand der regionalen Ballung von Armut belegen. So hat die soziale Segregation in den deutschen Städten zugenommen und es ist neben dem West-Ost- ein Süd-Nord-Gefälle zu verzeichnen (vgl. Baumann/Seils 2014; BMAS 2013).

Kinderarmut gründet in der Einkommensarmut des Haushalts. Diese liegt vor, wenn eine Familie über weniger als 60% des Nettoäquivalenzeinkommens verfügt. Hierzu zählen einerseits die Familien im Arbeitslosengeld II-Bezug, andererseits diejenigen, die nur über ein geringes Erwerbseinkommen verfügen („working poor“; vgl. BMAS 2013; Hock/Holz/Kopplow 2014). Einkommensarmut erweist sich als eine Lebenslage, in der die Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten und damit die Teilhabechancen eingeschränkt sind. Die Folgen von Einkommensarmut lassen sich auf vier Ebenen beschreiben: materiell, gesundheitlich, kulturell und sozial (Hock/Holz/Kopplow 2014; Meier-Gräwe 2010). So ergeben sich Zusammenhänge zwischen materiellem Mangel einerseits und der Benachteiligung hinsichtlich von Bildungschancen, Gesundheit, Wohnen und gesellschaftlicher Teilhabe andererseits. Diese Auswirkungen können zu einer „Behinderung der Kompetenz- und Ressourcenentwicklung; im weiteren Lebensverlauf zu problematischen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen“ führen und damit zu einer verstetigten Deprivation (Meier-Gräwe 2010, S. 43). Dennoch zeigt die AWO-ISS-Studie eindrucksvoll, dass etwa ein Viertel der armutsbetroffenen Kinder im Wohlergehen aufwächst, also keine negativen Auswirkungen in sozialen, kulturellen oder gesundheitlichen Bereichen erlebt (Hock/Holz/Kopplow 2014). Dies wirft die Frage nach Schutz- oder Resilienzfaktoren auf.

Nach wie vor hängen die Teilhabe an Bildung und damit die zukünftigen Lebenschancen in Deutschland maßgeblich von der sozialen Herkunft ab (*Prenzel/Sälzer/Klime/Köller* 2013). Erklärtes bildungs- und sozialpolitisches Ziel der Politik ist es daher, „Bildungschancen für alle unabhängig von der sozialen Herkunft zu gewährleisten und durch individuelle Förderung neben dem Elternhaus jedem Kind die Möglichkeit zum Aufstieg durch Bildung zu geben“ (*BMAS* 2009, S. 32). Die Notwendigkeit einer individuellen Förderung schon im frühen Kindesalter ist inzwischen weithin anerkannt. Politik und Gesellschaft verstärken ihre Anstrengungen, frühe Bildung und Betreuung von Kindern zu ermöglichen und Zugangsbarrieren abzuschaffen. Ein Meilenstein war hierbei die Einführung des Rechtsanspruchs auf eine Betreuungsmöglichkeit für ein- und zweijährige Kinder zum 1. August 2013.

2 Potenziale von Kindertageseinrichtungen

Die Potenziale von Kindertageseinrichtungen lassen sich aus zwei Blickwinkeln betrachten. Einige Studien belegen die monetären und nicht-monetären Renditen der frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen (*Bertelsmann Stiftung* 2008).² Inwieweit diese Daten belastbar und auf Deutschland übertragbar sind, wird jedoch diskutiert (*BMFSFJ* 2013). Frühkindliche Bildung gilt als der Schlüssel, um Verwirklichungschancen zu realisieren und die soziale Vererbung von Armut und sozialer Benachteiligung zu durchbrechen. In diesem Zusammenhang wird regelmäßig die Bedeutung einer guten Prozessqualität in frühpädagogischen Settings hervorgehoben (*Bertelsmann Stiftung* 2008; *Tietze* u.a. 2013). Neben der Perspektive auf mögliche Bildungsrenditen steht das Kind mit seinen individuellen Rechten und Bedürfnissen im Fokus. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 und der vorbehaltlosen Anerkennung der UN-Kinderrechtskonvention 2010 stellt sich nicht mehr die Frage, ob Inklusion – bei einem breiten Inklusionsbegriff (*Prengel* 2014) – sinnvoll ist, sondern wie sich „das Leitbild der Inklusion im Sinne einer umfassenden und selbstbestimmten Teilhabe“ umsetzen lässt (*Heimlich* 2013, S. 8).

Kindertageseinrichtungen sind ein günstiger Ort, um Kindern und Familien in Armutslagen Unterstützung anzubieten. Hier werden praktisch alle drei- bis sechsjährigen Kinder erreicht. Das Potenzial für die Kinder unter drei Jahren wird zwar gesehen, aber noch nicht ausreichend genutzt, um armutsbetroffene Familien zu erreichen. Während Einrichtungen der Jugendhilfe und der Familienbildung oftmals hohe Zugangsbarrieren aufweisen, ermöglichen Kitas mit ihren Angeboten Zugang zu allen Familien, sie sind niedrigschwellig und erste Anlaufstelle für Familien. Damit bergen Kindertageseinrichtungen große Potenziale als zentrale Treffpunkte in ihrem jeweiligen Sozialraum, etwa durch die lokale Vernetzung mit den sozialen Einrichtungen oder die Erweiterung zu einem Familienzentrum (*Riedel/Sann* 2014).

Die Zusammensetzung der Kindergruppen in den Kitas ist prinzipiell heterogen. Bislang liegen zu den Anteilen von armutsbetroffenen Kindern in Kitas keine belastbaren Daten vor, da dieser Aspekt in der amtlichen Statistik nur unzureichend abgebildet wird. Zwei nicht-repräsentative Studien weisen aus, dass etwa 40% der Einrichtungen nur eine geringe Anzahl von armutsbetroffenen Kindern betreuen, etwa ein Drittel einen mittleren Anteil und etwa ein Viertel aller untersuchten Einrichtungen einen hohen bis sehr hohen

Anteil aufweisen (*Hock/Holz/Kopplow* 2014).³ Diese Zusammensetzung ist unter anderem abhängig vom jeweiligen Sozialraum und dem Konzept der Einrichtung. Befinden sich nur wenige armutsbetroffene Kinder in einer Einrichtung, so ist davon auszugehen, dass die Fachkräfte grundsätzlich weniger sensibilisiert sind für die spezifische Situation und besonderen Belange dieser Familien. In Einrichtungen mit hohen Anteilen an armutsbetroffenen Kindern sind Armutserfahrungen die Normalität, so dass „in solchen ‚Armutskindertageseinrichtungen‘ tendenziell bestimmte entwicklungsförderliche Erfahrungswelten und Anregungen fehlen“ (*Hock/Holz/Kopplow* 2014, S. 36).

Diese Befunde verweisen auf die Notwendigkeit, Armutssensibilität institutionell zu verankern. Die AWO-ISS-Studie belegt unter anderem, dass Kitas entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen und als Schutzfaktoren für armutsbetroffene Kinder wirken können, indem sie qualitativ hochwertige Angebote schaffen, in denen die Kinder individuell gestärkt und gefördert werden (*Laubstein* 2014). Die Bildungsarbeit in Kitas unterstützt und ergänzt hierbei die Bildungsarbeit der Eltern und hat das Potenzial, mangelnde Anregungsqualität in der Familie zu kompensieren. Es erfordert die gemeinsame Verständigung darüber, was armutsbetroffene Familien brauchen, sowie eine verbindliche strukturelle und institutionelle Verankerung, um ein abgestimmtes Handeln der beiden Sozialisationsinstanzen zu ermöglichen bzw. sicherzustellen.

3 Qualifizierung von Teams für die Arbeit mit armutsbetroffenen Kindern und deren Familien

Unbestritten ist, dass frühpädagogische Fachkräfte die strukturellen und gesellschaftlichen Effekte von Armut nicht vollständig kompensieren können. Ihr gesetzlich verankerter Auftrag ist es jedoch, die Kinder „in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen abzubauen“ und sich dabei an der Lebenswelt und den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu orientieren.⁴ Fachkräfte benötigen daher „Hintergrund- und Spezialwissen über die gesellschaftliche Armutsentwicklung in ihren mehrdimensionalen Wirkungen auf den Familienalltag“ (*Meier-Gräwe* 2010, S. 61).

Von hohem praktischem Interesse ist nun die Frage, was denn eine armutssensible und inklusive frühpädagogische Praxis kennzeichnet. Eine Expertengruppe der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* hat dies anhand von 20 Handlungsanforderungen spezifiziert (*DJI/WiFF* 2014). So steht beispielsweise in der direkten Interaktion mit dem Kind neben der Unterstützung, Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen die Gesundheits- und Resilienzförderung im Mittelpunkt. Auf der Ebene der Gruppenführung ist es wichtig, inklusive Spiel- und Lernsituationen anzuregen, jedem Kind Partizipation in der Gruppe zu ermöglichen, die Kommunikation in der Kindergruppe zu moderieren und Ausgrenzungsprozessen frühzeitig und aktiv entgegenzuwirken. Mit Blick auf die Familie gilt es, Entwicklungsübergänge des Kindes sinnvoll zu gestalten, eine partnerschaftliche Zusammenarbeit aufzubauen sowie die Partizipation aller Familien zu ermöglichen. Zentrale Gestaltungsmöglichkeiten betreffen die strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung. Auf der Grundlage eines armutssensiblen Leitbilds, das sich in der pädagogischen Konzeption der Einrichtung widerspiegelt, werden Anmelde- und Aufnahmeverfahren barrierefrei gestaltet, Zugänge zu Res-

sources eröffnet und passgenaue Angebote entwickelt. Wichtig war den Autorinnen und Autoren dieses Handlungskonzepts auch ein einrichtungsbezogenes Kinderschutzkonzept. Schließlich bildet die Kooperation und Vernetzung der Einrichtung im Sozialraum einen wesentlichen Bestandteil des Handlungskonzepts.

Da Armutsthemen in der frühpädagogischen Ausbildung und im Studium bislang marginal bearbeitet werden, sollten frühpädagogische Fachkräfte an Weiterbildungen teilnehmen, die sich mit der Bedarfslage von armutsbetroffenen Familien im Kontext Kita beschäftigen. Eine Analyse von Programmangeboten der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte zeigt ebenso wie die Befragung von Fachkräften und Einrichtungsleitungen, dass bislang nur wenige Angebote das Themenfeld der Familien in besonderen Lebenslagen berücksichtigen; entsprechend schlecht gerüstet sehen sich Fachkräfte für diese Anforderungen (*Beher/Walter* 2012). So wäre eine Ausweitung solcher Angebote in der beruflichen Fort- und Weiterbildung zum armutssensiblen Handeln wünschenswert.

Der Anspruch, jedes Kind individuell zu fördern, setzt das Wissen um die jeweilige Lebenswelt und Lebenslage der Kinder voraus (*Hock/Holz/Kopplow* 2014). Zudem erfordert ein armutssensibles pädagogisches Handeln die Reflexion persönlicher biografischer Erfahrungen mit Armut und der daraus resultierenden Bilder und Haltungen.

Voraussetzung um all diese Handlungsanforderungen erfüllen zu können, ist eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik. Das Recht auf Teilhabe und Bildung gilt für alle Kinder gleichermaßen, unabhängig von Geschlecht, körperlicher Beeinträchtigung, kultureller Zugehörigkeit oder sozialer Herkunft. Armutssensibilität basiert folglich auf einer Pädagogik der Vielfalt, welche von *Annedore Prengel* entwickelt und von *Petra Wagner* weiterentwickelt wurde zum Konzept einer vorurteilsbewussten Pädagogik (*Prengel* 2014; *Sulzer/Wagner* 2011). In beiden Konzepten geht es darum, die Kinder individuell zu unterstützen und zu fördern. Wesentlich ist, dass die Institutionen sich an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen orientieren und nicht umgekehrt. Inklusives, pädagogisches Handeln heißt, jedes Kind individuell wahrzunehmen, mit seinen Stärken und Ressourcen, mit seinen Grenzen und Schwächen. Bezogen auf armutsbetroffene Kinder beinhaltet dieses Vorgehen das Dilemma, dass sich Zuschreibungen und Stigmatisierungen verfestigen können, wenn das pädagogische Handeln nicht armutssensibel reflektiert wird. Teilhabebarrieren zu erkennen und abzubauen setzt spezifische Kenntnisse und spezielles Wissen voraus. Fachkräfte sind aufgefordert, sensibel zu sein hinsichtlich impliziter Zuschreibungen und Stigmatisierungen, damit Barrieren und Benachteiligungen erkannt und abgebaut werden können (*DJI/WiFF* 2014; *Meyer* 2015).

4 Fazit

Armut, Armutsprävention und Armutsbekämpfung bleiben wichtige sozial- bzw. bildungspolitische Herausforderungen. Kindertageseinrichtungen und frühpädagogische Fachkräfte können wichtige Beiträge leisten zur Herstellung günstiger Bedingungen des Aufwachsens für alle Mädchen und Jungen. Um qualitativ hochwertige Angebote gestalten zu können, müssen die Fachkräfte entsprechend weitergebildet werden. Die Verantwortung, die jeweiligen Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen, liegt bei Fachpolitik und Fachpraxis gleichermaßen (*Kalicki* 2015). Inwieweit die Hoffnungen erfüllt werden, die mit der frühen Bildung armutsbetroffener Kinder verbunden werden, wird sich in der

Realität zeigen. In diesem Zusammenhang wäre es wichtig, weitere Langzeitstudien aufzulegen. Mittlerweile wurden zahlreiche kommunale Präventionsketten implementiert, die auch spezifische Programme für Kindertageseinrichtungen beinhalten. In diesen Kommunen könnte die wissenschaftliche Begleitung der Kinder bis zum Berufseintritt realisiert werden. Neben der theoretischen Erhellung von Prozessen der Deprivation und sozialen Exklusion bedarf es also einer verstärkten empirischen Forschung, die die lebenslange Entwicklung in den Blick nimmt.

Anmerkungen

- 1 Je nach Datenquelle variieren die Zahlen zwischen 15,6 und 20,5%. Die EU-SilC Daten weisen meist geringere Zahlen auf, demnach ist ca. jedes sechste Kind in Deutschland von Armut betroffen. Wird der Mikrozensus zugrunde gelegt, ergibt sich eine Messgröße von ca. jedem fünften Kind im Alter bis sechs Jahre (vgl. *BMAS* 2013, S. 110f; *Seils/Meyer* 2012, S. 12f).
- 2 Bislang beziehen sich die Ergebnisse zumeist auf europäische bzw. internationale Langzeitstudien wie die NICHD-Studie oder das Head Start-Programm. Auf diesen Studien basierend wurden Berechnungen für Deutschland vorgenommen (*Bertelsmann Stiftung* 2008).
- 3 Die Zahlen beziehen sich auf eine sozialkommunale Untersuchung in Wiesbaden 2012 und eine Kita Erhebung der Bertelsmann Stiftung aus 2008.
- 4 Sozialgesetzbuch Aechtes Buch Kinder und Jugendhilfe (SGB VIII) §1 (3), Nr. 1; SGB VIII §22 (3) Satz 3.

Literatur

- Baumann, H./Seils, E.* (2014): Wie „relativ“ ist Kinderarmut? Armutsrisiko und Mangel im regionalen Vergleich. WSI Report 11/Januar 2014. – Berlin.
- Behr, K./Walter, M.* (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. – München.
- Bertelsmann Stiftung* (Hrsg.) (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. – Gütersloh.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS) (Hrsg.) (2009): Nationaler Strategiebericht. Sozialschutz und soziale Eingliederung 2008-2010. Deutschland. – Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales* (BMAS) (Hrsg.) (2013): Der Vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. – Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2014): Inklusion – Kinder und Familien in Armutslagen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 9. – München.
- Heimlich, U.* (2013): Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen, Band 33. – München.
- Hock, B./Holz, G./Kopplow, M.* (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für Armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen, Band 18. – München.
- Kalicki, B.* (2015): Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In: *Kalicki, B./Wolff-Marting, C.* (Hrsg.): Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte. – Freiburg (in Druck).

- Laubstein, C.* (2014): Expertise zu „Lebenslagen und Potenzialen armer Familien in Berlin“. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. ISS aktuell 23/2014. – Frankfurt.
- Meier-Gräwe, U.* (2010): Was Hänschen nicht lernt... – Armut und Bildung in Deutschland. In: *Geiger, G./Spindler, A.* (Hrsg.): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen. – Opladen & Farmington Hills, S. 41-64.
- Meyer, A.* (2015): Inklusion verwirklichen – Armut begegnen. Kinder und Familien in Armutslagen in der Kita. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Sammelband Inklusion, S. 26-29.
- Prenzel, A.* (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5 (2. überarbeitete Auflage). – München.
- Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O.* (Hrsg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Zusammenfassung. – Münster.
- Riedel, B./Sann, A.* (2014): Kindertageseinrichtungen im Kontext Früher Hilfen. Kooperationsmöglichkeiten und ungelöste Fragen. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 5, S. 38-41.
- Seils, E./Meyer, D.* (2012): Kinderarmut in Deutschland und den Bundesländern. WSI/Hans Böckler Stiftung. – Berlin.
- Sulzer, A./Wagner, P.* (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. – München.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. u.a.* (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). – Berlin.