

Armut und Bildungsteilhabe

von Tanja Salem

Fachwissen für die Praxis – das Portal Kita-Fachtexte bietet kompakte Fachtexte zu zehn Themenfeldern der frühen Bildung. Verständlich, praxisnah und wissenschaftlich fundiert. Für Studierende, pädagogische Fachkräfte und Wissenschaftler*innen. Verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Abstract

Armutserfahrene Kinder erleben Einschränkungen ihrer Teilhabemöglichkeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. In diesem Beitrag steht die Bildungsteilhabe im Mittelpunkt. Der Fokus wird dabei auf kindheitspädagogische Einrichtungen gerichtet. Dafür werden Armutsbegriffe und (normative) Prämissen von Bildungsteilhabe beleuchtet sowie Befunde hierzu im Kontext von Armut präsentiert. Schließlich werden Orientierungen für die Teilhabeermöglichung in der Praxis skizziert.

Informationen zur Autorin

Prof. Dr. Tanja Salem lehrt seit 2022 an der Fachhochschule Potsdam Theorie und Praxis der Kindheitspädagogik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der (frühen) Kindheit sowie der Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Herausgeberin

Prof. Dr. Rahel Dreyer
(dreyer@ash-berlin.eu)

Redaktion

Dr. Karsten Herrmann, Henrike Ortmann
(redaktion@kita-fachtexte.de)

Lektorat

Dr. Frauke Severit

Zitiervorschlag

Salem, T. (2025). Armut und Bildungsteilhabe. In R. Dreyer (Hrsg.), *Kita-Fachtexte* 6. <https://doi.org/10.58123/aliceopen-791> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/armut-und-bildungsteilhabe>



Dieses Werk steht unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland (CC BY-SA 3.0 DE)

ISSN

2940–3960

ISBN

978–3–910703–16–2

DOI

<https://doi.org/10.58123/aliceopen-791>

URN

<https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-7917>

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Inhalt	1. Einleitung	5
	2. Bildungsteilhabe im Kontext von Armut	6
	2.1 Armut	
	2.2 (Normative) Prämissen von Bildungsteilhabe	
	2.3 Forschungsstand	
	2.4 Orientierungen für die Praxis	
	3. Zusammenfassung	17
	4. Fragen und weiterführende Informationen	17
	4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes	
	4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen	
	4.3 Glossar	

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Fokus des Beitrags

1. Einleitung

Jedes vierte oder fünfte Kind in Deutschland wächst in Armut auf (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021), was mit Einschränkungen auf materieller Ebene, aber auch bezüglich der sozialen sowie kulturellen Teilhabe und einer hiermit verbunden Bildungsungleichheit einhergeht (Laubstein et al., 2016). In diesem Beitrag steht die kulturelle Teilhabe, d. h. die Bildungsteilhabe, im Mittelpunkt. Der Fokus liegt dabei auf kindheitspädagogischen Einrichtungen, insbesondere Kindertageseinrichtungen (Kitas).

Armut ist eine gesamtgesellschaftliche Problematik, die durch die Produktionsverhältnisse in unserem bürgerlich-kapitalistischen Wirtschaftssystem hergestellt wird. Bildung wird politisch eine herausragende Bedeutung dafür beigemessen, dass (junge) Menschen der Armutslage entkommen, sozial aufsteigen und gesellschaftlich teilhaben können (Grunau & Mierendorff, 2022). An kindheitspädagogische Einrichtungen wird der sozial- und bildungspolitische Auftrag gerichtet, Armutsfolgen für Kinder abzumildern und Bildungsungleichheit entgegenzuwirken. Dies soll durch eine möglichst frühe Förderung von Kindern geschehen, um mit Blick auf ihre Zukunft gleiche Startchancen für den Schuleintritt zu schaffen. Den Fokus alleinig auf die individuellen Fähigkeiten zu richten, wird jedoch kritisch betrachtet, da es sich bei Armut um ein Phänomen der sozialen Ungleichheit handelt, das nicht pädagogisch beseitigt werden kann (Thon & Mai, 2017).

Gleichwohl bestehen für kindheitspädagogische Einrichtungen Handlungsspielräume, um Kindern Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Diesbezüglich wird für eine inklusive, partizipative und armutsbewusste Organisationsgestaltung plädiert. Sie betrifft alle Ebenen der Organisation – vom Leitbild bis hin zu den Interaktionen der Akteur*innen, vor allem zwischen pädagogischen Fachkräften, Kindern und Eltern (bzw. den relevanten Bezugspersonen und Sorgetragenden) oder Familien. Sie basiert auf Fachwissen über Armut und einer selbstreflexiven, kritischen und forschenden Haltung pädagogischer Fachkräfte (Kerle et al., 2022).

Aufbau

Folgend werden Handlungsspielräume für die Teilhabeermöglichung von kindheitspädagogischen Einrichtungen erkundet. Zunächst wird dafür das Phänomen Armut beleuchtet (2.1.). Hiernach werden normative Prämissen für Bildungsteilhabe im Kontext von Armut betrachtet (2.2.), der diesbezügliche Forschungsstand skizziert (2.3.) und Orientierungen für die Praxis aufgezeigt (2.4.). Schließlich wird der Beitrag zusammengefasst (3.).

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Definitionen von Armut

2. Bildungsteilhabe im Kontext von Armut

2.1 Armut

In Deutschland sind Armutsdefinitionen weit verbreitet, die sich vor allem auf finanzielle Mittel beziehen. Die sogenannte absolute oder objektive Armut basiert darauf, inwiefern Menschen ihre Grundbedürfnisse befriedigen können, z. B. Ernährung und Gesundheitsversorgung. Diese Definition wird in einem wohlhabenden Land wie Deutschland als unpassend angesehen. Als angemessener werden Armutskonzepte erachtet, die Armut im Vergleich zum allgemeinen Wohlstand in der Gesellschaft betrachten (Gerull, 2020). Dieser Maßstab wird bei der relativen Einkommensarmut zugrunde gelegt. Als arm gilt, wer weniger als 60 Prozent des Medians des Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens zur Verfügung hat (Laubstein et al., 2016). Laut dem Statistischen Bundesamt (2025a) lag diese Schwelle 2024 bei 1.381 Euro pro Monat für Alleinlebende und bei 2.900 Euro für Erwachsene mit zwei Kindern unter 14 Jahren. Beim politisch-normativen Armutsbegriff handelt es sich um eine sozialstaatlich definierte Armutsgrenze, die nicht objektiv ist, sondern politisch definiert wird. Sie legt das Existenzminimum fest, d. h., welche finanziellen Mittel Menschen mindestens brauchen, um ein menschenwürdiges Leben führen zu können. Wird dieses Minimum unterschritten, besteht in Deutschland ein Anspruch auf staatliche Hilfe (Laubstein et al., 2016), wie etwa das Bürgergeld (früher Hartz IV). Der Staat ist dazu verpflichtet, dieses Existenzminimum zu sichern, damit Menschen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können (BVerfG 125, 175 Leitsatz 1).

Kinderarmut

Diese Definitionen erfassen nicht, welche Folgen Armut für das Wohlbefinden von Kindern, ihre Wohnsituation oder ihre Möglichkeiten, soziale Netzwerke aufzubauen, hat, oder wie Armut erlebt und bewältigt wird. Im Lebenslagenansatz (Chassé et al., 2010; Holz et al., 2012; Chassé, 2020) und im Capability-Ansatz (Andresen & Galic, 2015) wird dies dagegen mehrdimensional in den Blick genommen. Dabei stehen Teilhabe- und Möglichkeiten, die eigenen Interessen zu verwirklichen, sowie das subjektive Erleben von Armut im Mittelpunkt.

Kinder, die in Deutschland in den meisten Fällen in Familien aufwachsen, sind die Altersgruppe, die am häufigsten von Armut betroffen ist (Neuberger & Hübenthal, 2020). Da Kinder abhängig von den finanziellen Möglichkeiten ihrer Familie sind, ist von einem Zusammenhang zwischen Kinder- und Familienarmut auszugehen. Allerdings sind sie nicht gleichzusetzen. Dies wird zum einen an finanziellen Aspekten festgemacht, bspw. bezogen auf (die Berechnung) staatliche(r) Unterstützungsleistungen, aber auch am Erleben von Armut (Andresen, 2019). So nehmen nicht alle Kinder, die unter Armutsbedingungen aufwachsen, Armut in gleicher Weise wahr (Neuberger & Hübenthal, 2020). Auch wie Erwachsene und Kinder Armut erleben, kann sich unterscheiden (ebd.; Andresen, 2017a; Laubstein et al., 2016). Vor diesem Hintergrund wird dafür plädiert, in Bezug auf Armut das Familiengefüge und entsprechend „Kinderarmut als eigenständiges Phänomen im Familienkontext“ (Neuberger & Hübenthal, 2020, S. 48) zu betrachten.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Ein Beispiel

Eine Familie ist auf existenzsichernde Leistungen des Staates angewiesen. Die Eltern verzichten auf vieles, um ihren zwei Kindern bspw. die Dinge zu kaufen, die sie brauchen, und ihnen die Freizeitaktivitäten zu ermöglichen, die sie sich wünschen. Die Kinder erfahren die materielle Mangellage deshalb nicht wie ihre Eltern und erleben die Situation ggf. nicht als so schwierig wie diese.

Gesellschaftliche und familiäre Bedingungen

Gesellschaftliche Bedingungen und die konkreten Lebenssituationen von Eltern haben einen Einfluss auf ihre Kinder, deren soziale und kulturelle Teilhabe sowie deren Erleben von Armut (Neuberger & Hübenthal, 2020). Relevant ist u. a., in welchen Familienformen Kinder aufwachsen. So sind insbesondere Alleinerziehende, kinderreiche und Familien mit sogenannter Migrationsgeschichte armutsgefährdet oder -betroffen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2021; 2025). Dies steht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedingungen.

Zu diesen Bedingungen gehören die Beschäftigungsverhältnisse von Eltern im gegenwärtigen Wirtschaftssystem in Deutschland, das vor allem an ökonomischem Wachstum orientiert ist, in dem jedoch der durch Arbeit erwirtschaftete Mehrwert nicht an die Arbeitenden ausgezahlt wird. Derzeit wird eine Prekariisierung der Beschäftigungsverhältnisse beobachtet (Rahn & Chassé, 2020). So ist ein bedeutender Anteil von Menschen in Deutschland prekär beschäftigt, z. B. im Niedriglohnsektor, womit vermehrt auch Armutslagen einhergehen (Rahn & Chassé, 2020; Stuth, 2021). Besonders betroffen sind dabei Teilzeitarbeitende und Personen mit befristeten Arbeitsverträgen (Statistisches Bundesamt, 2025a), was in bedeutendem Ausmaß auf (alleinerziehende) Frauen zutrifft (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2025; Statistisches Bundesamt, 2025b). Auch die Verfügbarkeit staatlicher Unterstützungsleistungen für Familien wie das Elterngeld und die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Angeboten der Kindertagesbetreuung zählen zu den Bedingungen (Andresen, 2019). Mit prekären Beschäftigungsverhältnissen sind vielfach nicht nur eine geringe Entlohnung verbunden, sondern auch Arbeitszeiten, die sich schwer mit Betreuungsaufgaben vereinbaren lassen (Andresen, 2019). Zudem besteht ein Zusammenhang „zwischen dem zeitlichen Umfang der externen Kinderbetreuung und dauerhaft prekärer Beschäftigung“ (Stuth, 2021, S. 187). Die kausale Richtung dieses Zusammenhangs ist noch weiter zu untersuchen.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Ein Beispiel

In einer Kita bemerken die pädagogischen Fachkräfte, dass eine alleinerziehende Mutter ihr Kind regelmäßig nicht rechtzeitig abholt. Die Mitarbeitenden suchen das Gespräch mit der Mutter und fragen nach, wie es ihr geht. Dabei stellt sich heraus, dass sie in Teilzeit arbeiten muss, um die Betreuung ihres Kindes gewährleisten zu können, und finanziell nicht über die Runden kommt, weil ihr Einkommen als Verkäuferin gering ist. Deshalb ist sie trotz ihrer Erwerbstätigkeit auf staatliche Unterstützung angewiesen, um die Miete zu zahlen und Lebensmittel zu kaufen. Außerdem arbeitet sie in unregelmäßigen Schichten, weshalb sie es nicht immer schafft, ihr Kind pünktlich abzuholen.

Armut resultiert ferner aus sozialen Benachteiligungen, etwa durch Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Behinderung oder Herkunft. Gleichzeitig kann Armut eine Ursache für solche Benachteiligungen sein (Simon et al., 2019). Ebenfalls zählen gesellschaftliche Leitbilder guter Elternschaft dazu, die Erwartungen an Eltern transportieren, denen Eltern in prekären Lebenslagen kaum genügen können (Betz, 2022).

Folgen von (Einkommens-)Armut

Mit Armut sind Ausgrenzungen verbunden. Die ökonomische Ausgrenzung, bspw. den eigenen Lebensunterhalt nicht (vollständig) selbst bestreiten zu können, hat dabei etwa Auswirkungen darauf, wo und wie Menschen leben oder inwiefern sie an kulturellen Angeboten (z. B. Kino, Theater, Bildungsangebote) teilhaben können (Kerle et al., 2022). Eine materielle Mangellage begrenzt bspw., wie viel Geld in der Familie für die Ernährung, die Haushaltsausstattung, die Kleidung oder die Anschaffung von Bildungsmaterialien (z. B. Bücher, Schulmaterialien) vorhanden ist. Zudem können mit einem Leben in Armut bürokratische Hürden und psychische Belastungen einhergehen (Andresen, 2019). Armutserfahrene sind überdies häufig mit Vorurteilen, Stigmatisierungen und Beschämungen konfrontiert und ihre Belange finden gesellschaftlich wenig Berücksichtigung (Andresen, 2019; Kerle et al., 2019; Knecht, 2019).

Erleben und Bewältigung von Armut

Werden die finanzielle Lage von Familien, das Erleben von Armut sowie die Möglichkeiten berücksichtigt, eigene Interessen zu verwirklichen, zeigt die kinder- und familienbezogene Armutsforschung zusammengefasst, dass es die armen Eltern, die armen Kinder bzw. die armen Familien nicht gibt. Vielmehr bewältigen Eltern, Kinder und Familien Armut unterschiedlich. Zudem ist ein Leben

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

in Armut nicht zwangsläufig ein Dauerzustand (Fehr, 2020). Gleichwohl sind „vergleichbare strukturelle Probleme, häufig eine große Vielzahl von gleichzeitig auftretenden Belastungen in den Familien und damit einhergehende ähnliche Bedarfe“ (Andresen, 2017a, S. 103–104) nachgewiesen. Zugleich wird häufig übersehen, dass armutserfahrene Kinder handlungs- und widerstandsfähig (Neuberger & Hübenthal, 2020) sind, sie das Familienleben aktiv mitgestalten (Bühler-Niederberger & Türkyilmaz, 2017) und Kinder und Eltern Expert*innen für ihr Leben sind (Andresen, 2017b).

2.2 (Normative) Prämissen von Bildungsteilhabe

Bildungsteilhabe (auch kulturelle Teilhabe) bezieht sich sowohl auf den Zugang zu Bildungseinrichtungen als auch auf die Möglichkeiten von Kindern, sich dort zu bilden. In der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung wird davon ausgegangen, dass kindheitspädagogische Einrichtungen Teilhabe an Bildung durch die Gestaltung einer inklusiven und partizipativen Praxis ermöglichen können. Ausgangspunkt hierfür ist die Einsicht, dass die individuellen und familiären Voraussetzungen und Bedarfe von Kindern unterschiedlich und Familien- und Kinderleben entsprechend verschieden sind (Irl & König, 2017).

Inklusion

Im Mittelpunkt eines weiten Inklusionsbegriffs steht die Teilhabe aller Kinder an Bildung ungeachtet ihrer Voraussetzungen. Hierzu gehören etwa Behinderungen, Geschlecht, Alter, Sprachen und die ökonomische Lage, Vorstellungen von Bildung und Erziehung sowie Wünsche von Eltern und Bedarfe von Familien hinsichtlich der institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Um Teilhabe zu ermöglichen, sollen gesellschaftlich bedingte strukturelle Barrieren hinsichtlich des Zugangs zu Bildungseinrichtungen sowie im pädagogischen Alltag identifiziert, abgebaut und die pädagogische Praxis so gestaltet werden, dass den Bedürfnissen sämtlicher Kinder und Familien entsprochen wird (Irl & König, 2017; Wagner, 2017).

Teilhabe im SGB VIII

Im SGB VIII (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz, KJSG) ist die Teilhabe von jungen Menschen festgeschrieben (SGB VIII § 1 (1), Nummer 2). In § 9 Nummer 4 SGB VIII heißt es, dass bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe „die gleichberechtigte Teilhabe von jungen Menschen mit und ohne Behinderungen umzusetzen und vorhandene Barrieren abzubauen“ sind.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Partizipation

Kinder werden zudem als handlungsfähige Akteur*innen angesehen, wobei die Handlungsfähigkeit nicht per se besteht, sondern durch äußere Bedingungen ermöglicht bzw. begrenzt wird (Betz & Eßer, 2016). Hieran schließt sich die Leitidee der Partizipation von Kindern an. Partizipation ist ein Recht von Kindern und sie ist dem Anspruch nach ein wesentlicher Aspekt der kindheitspädagogischen Praxis, die Teilhabe (SGB VIII & 8 (1)) ermöglicht. Sie ist mit „Teilgabe“ (Irl & König, 2017, S. 11) verbunden, d. h. dem Verständnis, dass jeder Mensch dazu in der Lage ist, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. In Bezug auf Kinder bedeutet dies, dass sie die Lebensbereiche mitgestalten können, die für ihre ganz konkrete Gegenwart, das Hier und Jetzt, relevant sind. Für kindheitspädagogische Einrichtungen heißt das in der Konsequenz, dass Partizipation mehr als bspw. die Teilnahme an Angeboten wie Ausflügen umfasst, sondern dass es im Kern darum geht, dass Kinder im Alltag mitbestimmen, etwa die Abläufe und Rituale in der Kita, und die Einrichtung mitgestalten können (sollten) (Irl & König, 2017).

Soziale Beziehungen

Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die sozialen Beziehungen und Interaktionen derjenigen gelegt, die in der Einrichtung mitwirken. Dazu gehören z. B. pädagogische Fachkräfte, Kinder und Eltern. In den Aufgabenbereich von pädagogischen Fachkräften fällt es, Kindern zu ermöglichen, sich als Teil der Gruppe zu fühlen und Anteil an ihrem (Er-)Leben zu nehmen (Dietrich, 2017). Simon (2019) sieht dies ebenfalls als zentral für die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern an.

Widersprüche

Eine inklusive und partizipative pädagogische Praxis ist nicht widerspruchsfrei: Einerseits sollen alle Kinder (und Eltern) gleichbehandelt werden. Andererseits sind die Unterschiede zwischen ihnen anzuerkennen, ohne sie zu sehr zu betonen und damit festzuschreiben oder sie zu ignorieren. Das erfordert von pädagogischen Fachkräften ein differenziertes Handeln, also eine Ungleichbehandlung (Kuhn, 2014). Ein weiterer Widerspruch besteht bspw. zwischen dem Schutz von Kindern, etwa vor Ausgrenzung, der ihr Handeln begrenzen kann, und sie als handlungsfähige Akteur*innen anzusehen (Betz & Eßer, 2016).

2.3 Forschungsstand

Die Möglichkeiten der Bildungsteilhabe sind für armutserfahrene Kinder vielfach in hohem Maße eingeschränkt. Dies trifft besonders auf Kinder zu, die trotz der staatlichen Maßnahmen zur Sicherung des Existenzminimums in Haushalten leben, in denen das Einkommen unter der Armutsschwelle liegt (Laubstein et al., 2016; Tophoven, 2020). Eingeschränkte Bildungsteilhabe stellt wiederum ein zentrales Armutsrisiko dar (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Die bestehende Bildungsungleichheit zeigt sich u. a. darin, dass ein enger Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft und der Kompetenz-

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

entwicklung zuungunsten von Kindern aus prekären Verhältnissen besteht, was sich auf ihre Bildungsteilhabe über die gesamte Bildungsbiografie auswirkt (Anders & Roßbach, 2022; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Zudem besuchen sie seltener als Kinder aus vermögenden Familien die Kita, das Gymnasium und die Hochschule (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Diese Befunde stellen einen Bezugspunkt für die politische Forderung einer verstärkten frühen Förderung armutserfahrener Kinder dar. Politische sowie pädagogische Strategien und Maßnahmen, die sich alleinig auf die individuelle Förderung von Kindern richten, um Bildungsungleichheit und damit dem Armutsrisiko zu begegnen, werden jedoch kritisch beurteilt, da damit gesellschaftliche Ursachen für Bildungsungleichheit kaum in den Blick geraten (Thon & Mai, 2017; Betz et al., 2020; Neuberger & Hübenthal, 2020). Eine Reihe von Untersuchungen weist so auf Barrieren bei der Bildungsteilhabe bezüglich des Zugangs zu (qualitativ hochwertigen) Bildungsangeboten und in kindheitspädagogischen Einrichtungen hin, die mit der Armutslage zusammenhängen.

Zugangshürden

Zugangshürden zu Bildungseinrichtungen

Die Teilhabe von Kindern an Bildung ist in hohem Maße von den ökonomischen Ressourcen ihrer Eltern abhängig. Armutserfahrenen Eltern sind die Fürsorge, Erziehung und Bildung ihrer Kinder wichtig. Jedoch werden ihre diesbezüglichen Handlungsspielräume durch die Armutslage eingeschränkt (Andresen, 2017b). Hiermit verbundene Hürden für Bildungsteilhabe bestehen bezüglich der Zugänglichkeit, Verfügbarkeit, Bedarfsgerechtigkeit und Bezahlbarkeit (Erhard et al., 2018).

Wenn Bildungsangebote kostenpflichtig sind, werden sie von Armutserfahrenen seltener in Anspruch genommen als von ökonomisch besser Gestellten. Die finanzielle Belastung armutserfahrener Eltern ist bei Inanspruchnahme höher als für die Letztgenannten (Laubstein et al., 2016). Zudem liegen Erkenntnisse dazu vor, dass armutserfahrene Kinder einen schlechteren Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung besitzen als nicht armutserfahrene. Dies wird zum einen darauf zurückgeführt, dass Erstere häufig in sog. strukturschwachen Kommunen oder Stadtteilen aufwachsen, in denen die Mieten günstig sind (Andresen, 2017a; Simon et al., 2022; Diermeier et al., 2025), aber auch auf ein Informationsdefizit. So erreichen Informationen über Bildungs- und Unterstützungsangebote im Sozialraum armutserfahrene Familien nur eingeschränkt (Scholz et al., 2018; Andresen, 2017a). Ferner wird auf eine mangelnde strukturelle Passung von Bildungsangeboten für armutserfahrene Familien hingewiesen, z. B. bezüglich der Öffnungszeiten, die mit Erwerbsarbeitszeiten oder behördlichen Terminen kollidieren, oder Angeboten, die nicht den Bedarfen entsprechen (Andresen, 2019).

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Hürden in Bildungseinrichtungen

Teilhabebarrrieren in kindheitspädagogischen Einrichtungen können u. a. darauf zurückgeführt werden, dass die Lebensrealitäten von armutserfahrenen Kindern bzw. Familien bislang nur bedingt berücksichtigt werden. So beziehen sich pädagogische Fachkräfte kaum auf Wissen über Armut als gesellschaftliche Problematik, ihre strukturellen Ursachen und Folgen, wenn sie bestimmte Beobachtungen machen, etwa dass ein Kind keine wetterangemessene Kleidung trägt (Simon et al., 2022). Auch Unterstützungsleistungen wie das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung scheinen kaum bekannt oder werden als unwirksam angesehen (Lochner et al., 2018). Überdies zeigen sich in Untersuchungen Nicht-Passungen zwischen den Vorstellungen über Bildung und Erziehung von Einrichtungen und armutserfahrenen Eltern. Deren Wünsche und Bedarfe finden wenig Berücksichtigung (Betz et al., 2019). Zudem weisen Studien darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte Armut in den Einrichtungen nicht thematisieren, weil sie Kinder und Familien nicht stigmatisieren wollen. Gleichzeitig bestehen Unsicherheiten, wie über Armut gesprochen werden kann, da das Thema als schambehaftet wahrgenommen wird (Simon et al., 2022).

Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bedingungen

Zusammengefasst zeigt sich, dass die Ansprüche bezüglich der Bildungsteilhabe im Kontext von Armut an und in kindheitspädagogischen Einrichtungen bislang noch nicht flächendeckend verwirklicht sind. So wird davon ausgegangen, dass Bildungsungleichheit derzeit weiter stabilisiert wird (Betz et al., 2019; Simon et al., 2019). Die Befunde weisen dabei nicht auf mangelnde Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, mit Armut umzugehen, sondern auf ein strukturelles Reflexionsdefizit (Kerle et al., 2022). Das bedeutet, dass Armut gesellschaftlich sowie durch politische Strategien als individuelles Problem eingeordnet wird, das durch individuelle Leistung beseitigt werden kann. Diese Blickrichtung bedingt auch, dass entsprechendes Wissen, etwa in der Ausbildung von Erzieher*innen, nur eingeschränkt zugänglich ist. Damit werden gesellschaftliche Ursachen von Armut verdeckt und schwer zu erkennen (Prigge et al., 2019).

2.4 Orientierungen für die Praxis

Um Teilhabe von armutserfahrenen Kindern und Familien an Bildung zu ermöglichen, wird vor dem Hintergrund der dargestellten Erkenntnisse für eine inklusive, partizipative und armutsbewusste Organisationsgestaltung – vom Leitbild bis hin zu den Interaktionen der Akteur*innen, vor allem zwischen pädagogischen Fachkräften, Kindern und Eltern – plädiert (Hock et al., 2014; Kerle et al., 2022). Wissen über Armut wird dabei als elementar angesehen, um eine kritisch-selbstreflexive und forschende armutsbewusste Haltung und Praxis zu entwickeln (Kerle et al., 2022). Diese umfasst, mit Widersprüchlichkeiten in der Praxis reflexiv umzugehen sowie die unterschiedlichen Voraussetzungen von Kindern und Familien wahrzunehmen und zu verstehen, ohne Unterschiede zwischen ihnen festzuschreiben. Ferner berücksichtigt sie die Bedeutung der fami-

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Wissen über Armut weiter- entwickeln

lialen Kontexte für Bildungsteilhabe und rückt gleichzeitig in den Fokus, Kinder in ihren Bildungsprozessen individuell zu begleiten, anzuregen und zu unterstützen, ohne das pädagogische Handeln alleinig an der sozialen Lage auszurichten (Simon et al., 2019).

Grundlegend für eine inklusive, partizipative und armutsbewusste Organisationsgestaltung ist, in der Einrichtung ein Bewusstsein für die gesamtgesellschaftliche Problematik Armut, ihre Ursachen und nachgewiesenen Folgen zu entwickeln, die Teilhabe an Bildung beschränken können. Dafür bedarf es einer gemeinsamen Wissensbasis und eines gemeinsamen Verständnisses von Armut in der Einrichtung als Reflexionshorizont (Kerle et al., 2022).

Eine Anregung

Ein Kind hat wiederkehrend zu dünne Kleidung für den Herbst an. Woran kann das liegen? Auf Basis von Wissen über mögliche Folgen von Armut kann z. B. in den Horizont rücken, dass das Kind aus seiner wärmeren Kleidung herausgewachsen ist und den Eltern das Geld fehlt, neue zu kaufen. Es kann aber auch sein, dass dem Kind die Kleiderwahl zu Hause überlassen wird, weil es den Eltern wichtig ist, dass das Kind selbst entscheidet, was es anzieht. Welche Gründe fallen Ihnen noch ein?

Lebensrealitäten wahrnehmen und thematisieren

Gleichzeitig ist von Nicht-Wissen über die konkreten Lebensrealitäten von Familien auszugehen, denn ein Leben in Armut kann ganz unterschiedlich ausgeprägt sein und erlebt werden. Um sowohl die Lebenssituationen als auch die Wünsche und Bedarfe von Kindern und Eltern bzw. Familien sowie die elterlichen Vorstellungen von Bildung und Erziehung in Erfahrung zu bringen, ist es wesentlich, den Betroffenen Gehör zu schenken und mit ihnen in den Dialog zu treten. Hieran anschließend können gemeinsam pädagogische Antworten gefunden werden, also Partizipation verwirklicht und Anteil am Leben der Kinder und Eltern genommen werden (Simon, 2019; Kerle et al., 2022).

Ein Fall von Partizipation?

Ein Kind hat keine Regenkleidung dabei. Eine pädagogische Fachkraft deutet dies so, dass das Kind nicht an einem geplanten Ausflug teilnehmen möchte. Das Kind kommt daraufhin nicht mit auf den Ausflug. Eine andere pädagogische Fachkraft geht davon aus, dass eine Familie aufgrund finanzieller Schwierigkeiten im Moment keine neue Regenkleidung für ihr Kind kaufen kann. Sie gibt dem Kind Regenkleidung aus dem Kleiderfundus der Einrichtung, sodass es am Ausflug teilnehmen kann. In beiden Fällen haben die pädagogischen Fachkräfte weder mit dem Kind noch mit den EL-

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

tern über die Gründe für das Fehlen der Kleidung gesprochen (Simon, 2019). Inwiefern wird in diesen Beschreibungen aus Ihrer Sicht dem Leitgedanken der Partizipation entsprochen?

Im pädagogischen Alltag geht es bspw. nicht darum, Kinder im Morgenkreis nicht über das Wochenende berichten zu lassen, weil sich andere dadurch ausgegrenzt fühlen könnten. Vielmehr geht es darum, ihren verschiedenen Erfahrungen, Sicht- und Lebensweisen Raum zu geben und sie einfühlsam aufzugreifen. Auf diese Weise können sich Kinder als Teil der Gruppe erleben (Dietrich, 2017).

Eine Anregung

Hinsichtlich der Partizipation von Kindern, aber auch Eltern, ist im Blick zu behalten, wie es gelingen kann, dass alle Akteur*innen zu Wort kommen, gehört werden und an Entscheidungsprozessen in der Einrichtung teilhaben (Kerle et al., 2022). Der Kinderperspektivenansatz umfasst bspw. Methoden, mit denen Kinder in die Gestaltung der Einrichtung einbezogen werden können (Nentwig-Gesemann et al., 2021).

Zugänge prüfen

Bezüglich der Zugänglichkeit kann zunächst geprüft werden, welche Familienformen wie angesprochen werden und inwiefern bzw. in welcher Form Informationen über die Einrichtung für Familien verfügbar sind. Auch kann danach gefragt werden, inwiefern Öffnungszeiten oder Bring- und Abholzeiten von Einrichtungen zu den Bedarfen von Eltern passen, z. B. zu ihren Arbeitszeiten oder behördlichen Öffnungszeiten. Zudem kann auf den Prüfstand gestellt werden, welche Angebote für Kinder bzw. Eltern oder Familien gemacht werden und inwiefern sie tatsächlich bedarfsgerecht sind und als hilfreich empfunden werden.

Ein Beispiel

So kann es sein, dass ein gut gemeintes Angebot wie ein kostenfreier Yogakurs in einem Familienzentrum nicht angenommen wird, weil zeitliche, psychische oder dringende und existenzrelevante Belange dem entgegenstehen. Ein passenderes Angebot wäre möglicherweise die Unterstützung beim fristgerechten Stellen von Anträgen oder bei einem behördlichen Termin, was sich durch Austausch klären ließe (Kerle et al., 2022).

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Darüber hinaus ist der Blick auf die Kosten für die Teilhabe an Aktivitäten und Angeboten zu richten. Dabei geht es nicht nur um zusätzliche Angebote wie Ausflüge, sondern ebenso um den pädagogischen Alltag. Es gilt zu prüfen, an welchen Stellen im Alltag Kosten entstehen können – etwa beim Ritual des Geburtstagfeierns: Was wird von Kindern bzw. Eltern erwartet, mitzubringen – und welche finanziellen Aufwendungen sind damit verbunden? Eine daran anschließende Frage ist, inwiefern Kosten vermieden oder durch wen sie gedeckt werden können. Gleichzeitig wäre zu reflektieren, dass die Bildungsmöglichkeiten, die Einrichtungen schaffen, von den finanziellen Mitteln von Eltern abhängen, finanzielle Überlegungen demnach ggf. vor pädagogische gestellt werden müssen. Dies ist in Einrichtungen mit finanziell besser gestellten Familien weniger der Fall. Auf diesen Missstand könnten Einrichtungen aufmerksam machen (Simon et al., 2019).

Sozialräumlich arbeiten

Eine einzelne Einrichtung kann kaum alle Bedarfe von (armutserfahrenen) Familien decken. Daher sind Kooperation und Vernetzung von Bildungs- und Unterstützungsinstanzen für Familien im Sozialraum anzustreben. Der Sozialraum ist der Raum, in dem Kinder und Familien leben, ihre Freizeit verbringen und kindheitspädagogische Einrichtungen besuchen, in dem andere Bildungs- und Unterstützungsangebote liegen, Behörden ansässig sind und vielfältige Erfahrungen – auch der Abwertung – gemacht werden (Andresen, 2017a).

Ein Ansatzpunkt

Vor dem Hintergrund, dass Informationen über Bildungs- und Unterstützungsangebote armutserfahrene Familien häufig nicht erreichen, könnten Informationsflyer verschiedener Einrichtungen im Sozialraum in der Kita ausgelegt werden. Ein Kooperationsprojekt zwischen Einrichtungen im Sozialraum könnte sein, eine Einrichtungsübersicht zu erstellen. Diese könnte in den verschiedenen Einrichtungen, in Behörden und Supermärkten ausgelegt werden. Wenn diese Informationen im Gespräch weitergegeben werden, erreichen sie Familien direkt. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die Einrichtungen voneinander wissen und miteinander in Kontakt treten.

Armutserfahrene Familien leben häufig in strukturschwachen Sozialräumen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021). Dies können Einrichtungen nicht direkt kompensieren. Jedoch können sie im Sinne einer Sozialraumpädagogik prüfen, inwiefern sie ihre Angebote auf die Bedarfe und Wünsche von Kindern und Eltern abstimmen können und Sozialraumpolitik betreiben (Jares, 2025), d. h. auf etwaige Missstände aufmerksam machen und sich zusammen mit Familien für eine Verbesserung der Situation einsetzen.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Sozialraumarbeit

Jares (2014; 2025) stellt Elemente einer sozialräumlichen Praxis vor: Sozialraumanalyse, Sozialraumpädagogik, Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern sowie Sozialraumpolitik. Die Sozialraumanalyse umfasst z. B. die Auseinandersetzung damit, wer unter welchen Einkommensbedingungen im Einzugsgebiet der Kita lebt, wozu Statistiken herangezogen werden können. Sie kann zudem durch Sozialraumerkundungen mit Kindern (Nentwig-Gesemann et al., 2021) bzw. Familien erfolgen. Damit kann in Erfahrung gebracht werden, wie sie den Sozialraum wahrnehmen und bewerten, welche Orte für sie relevant sind und was sich aus ihrer Sicht verändern müsste.

Eigene Bilder reflektieren

Kerle et al. (2022) konstatieren, dass die Auseinandersetzung mit Armut politisch sei und auch sein müsse. Daher bedürfe es einer selbstreflexiven, kritischen und forschenden sowie einer „professionelle[n] Haltung gegenüber Rhetorik und Narrativen, die Armut individualisieren“ (ebd., S. 26). Wie über armutserfahrene Kinder und Familien gedacht wird, beeinflusst, wie über sie und mit ihnen gesprochen wird und wie sowohl Interaktionen als auch die pädagogische Arbeit gestaltet werden. Wird etwa davon ausgegangen, dass es Armut in Deutschland nicht gibt, und werden Folgen von Armut nicht als solche erkannt, sondern Beobachtungen wie zu dünne Kleidung im Winter auf individuelle Versäumnisse oder mangelnde Fürsorge der Eltern zurückgeführt, behindert dies, auf etwaige armutsbedingte Bedarfe einzugehen. Um eine inklusive, partizipative und armutsbewusste Praxis zu gestalten, ist es daher wesentlich, dass pädagogische Fachkräfte ihr Wissen über Armut weiterentwickeln und ihre eigenen Bilder über Kinder und Eltern in Armutslagen sowie die (impliziten) Normen bezüglich Elternschaft und Kindheit im Zusammenhang mit ihren biografischen und beruflichen Erfahrungen reflektieren (Betz & Bischoff, 2017; Kerle et al., 2022).

Im Team zusammenarbeiten

Das Team ist der Ort, um ein gemeinsames Verständnis von Armut zu entwickeln und sowohl Situationen zu reflektieren und Teilhabebbarrieren zu identifizieren als auch gemeinsame Ansätze für eine bedarfsgerechte pädagogische Praxis zu erarbeiten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass beim pädagogischen Handeln im Allgemeinen sowie in Bezug auf Teilhabe im Kontext von Armut im Speziellen Widersprüchlichkeiten bestehen, die sich nicht einfach auflösen lassen (Kuhn, 2014). Das Konzept der **trilemmatischen Inklusion** nach Boger (2019) kann dabei unterstützen, diese zu reflektieren (Kerle et al., 2022). Im Team kann ebenfalls die **Pädagogisierung** von Armut thematisiert werden. Das bedeutet, (politische) Aufträge bezogen auf die Abmilderung von Armutsfolgen und die Ermöglichung von Teilhabe an die Einrichtung kritisch zu hinterfragen und Handlungsspielräume, aber auch Grenzen auszumachen. Für all dies braucht es Raum und Zeit für das Team.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Sich an der Gegenwart von Kindern orientieren

Abschließend kann festgehalten werden: Die Maßnahmen, die Teilhabe im Kontext von Armut ermöglichen sollen, müssten sich daran messen lassen, inwiefern sie in der Gegenwart von Kindern Wirkung entfalten (Rahn & Chassé, 2020). Dies sollte von denjenigen beurteilt werden, die von ihnen profitieren sollen: zuvorderst von Kindern, aber auch von Eltern bzw. Familien (Andresen, 2017a).

3. Zusammenfassung

Armut ist eine gesamtgesellschaftliche Problematik. Kindheitspädagogische Einrichtungen sollen Folgen von Armut für Kinder abmildern und ihnen Bildungsteilhabe ermöglichen. Ansprüche an sie bzw. pädagogische Fachkräfte, die den Fokus allein auf die individuelle Bewältigung von Armut von Kindern (und Familien) richten, sind kritisch zu hinterfragen. Vielmehr gilt es um die gesellschaftlichen Ursachen und Folgen von Armut zu wissen und die gesamte Organisation inklusiv, partizipativ und armutsbewusst zu gestalten, um Teilhabebarrrieren zu erkennen, sie abzubauen und folglich Teilhabe zu ermöglichen. Diesbezüglich bestehen Handlungsspielräume für die Einrichtungen bzw. pädagogischen Fachkräfte. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass für Teilhabe an Bildung unter den Bedingungen von Armut finanzielle Mittel notwendig sind, und zwar nicht nur für die Einrichtungen, sondern auch für Kinder und ihre Familien (Hock et al., 2014; Kerle et al., 2022).

4. Fragen und weiterführende Informationen

Fragen und Aufgaben

4.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes

Frage 1:

Welche Vorstellungen von „guter“ Kindheit und „guter“ Elternschaft haben Sie? Welche Bilder über armutserfahrene Kinder und Eltern bzw. Familien haben Sie? Überlegen Sie, woher diese Bilder stammen. Wie stehen diese Bilder in Beziehung zu Ihren Vorstellungen von Kindheit und Elternschaft?

Frage 2:

Wie können Sie in der Kita armutsbewusst handeln, ohne betroffene Kinder und ihre Familien (unbeabsichtigt) zu stigmatisieren? Welche Stolpersteine gibt es, wie lässt sich das lösen?

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Aufgabe 1:

Stellen Sie eine Übersicht darüber zusammen, was eine inklusive, partizipative und armutsbewusste Praxis ausmacht. Beschreiben Sie, wie Sie vorgehen könnten, um diese in Ihrer Einrichtung zu verwirklichen.

4.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Literaturverzeichnis

- Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2022). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 341–356). Opladen: Barbara Budrich.
- Andresen, S. (2017a). Familienarmut und elterliche Erfahrungen. Befunde aus einer qualitativen Studie. In M. S. Baader, & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 103–123). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_6
- Andresen, S. (2017b). Fürsorge, Erziehung und Bildung im prekären Alltag. In C. Thon, M. Menz, M. Mai, & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung: Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 187–202). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_11
- Andresen, S. (2019). Was an Kräften übrig ist – Familien, Armut und Bildung. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_24
- Andresen, S., & Galic, D. (2015). *Kinder – Armut – Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung* (2. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Betz, T. (2022). Leitbilder „guter Kindheit“. Die Utopie der Chancengleichheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 72(13–14), 41–47. <https://doi.org/10.25656/01:25942>

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

- Betz, T., & Eßer, F. (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11(3), 301–314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>
- Betz, T., & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von fröhpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte, & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 101–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N., Menzel, B., & Bertelsmann Stiftung (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T., Bischoff, S., & Moll, F. de (2020). Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben: Eine Einführung. In T. Betz, S. Bischoff, & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 12–30). Weinheim: Juventa Verlag.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühler-Niederberger, D., & Türkyilmaz, A. (2017). Ungleiche Kindheiten – ein soziologischer Zugang. In M. S. Baader, & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 75–102). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_5
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *Lebenslagen in Deutschland. Der Sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. <https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/DE/Bericht/Bisherige-Berichte/Der-sechste-Bericht/Der-Bericht/der-bericht.html>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/neunter-familienbericht-eltern-sein-in-deutschland--179394>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025). *Zehnter Familienbericht. Unterstützung allein- und getrennterziehender Eltern und ihrer Kinder – Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zehnter-familienbericht-254310>
- Chassé, K. A. (2020). Kinderarmut und das Konzept der Lebenslage. In P. Rahn, & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 38–46). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

- Chassé, K. A., Zander, M., & Rasch, K. (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92018-4>
- Diermeier, M., Engler, J., Fremerey, M., & Wandsleben, L. (2025). *Kita-Versorgungsungleichheiten – eine Analyse auf Stadtteilebene. IW-Kurzbericht 41/2025*. <https://www.iwkoeln.de/studien/matthias-diermeier-jan-felix-engler-melinda-fremerey-kita-versorgungsungleichheiten-eine-analyse-auf-stadtteilebene.html>
- Dietrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_2
- Erhard, K., Scholz, A., & Harring, D. (2018). Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. In K. Erhard, A. Scholz, & D. Harring (Hrsg.), *ICEC Working Paper Series. Volume 1: Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign* (S. 6–23). München: DJI. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/27203-the-equal-access-study.html>
- Fehr, S. (2020). Einmal arm, immer arm? Zur Zeitlichkeit von Kinderarmut. In P. Rahn, & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 95–104). Opladen: Barbara Budrich.
- Gerull, S. (2020). Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut. In P. Rahn, & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 29–37). Opladen: Barbara Budrich.
- Grunau, T., & Mierendorff, J. (2022). Phasen wohlfahrtsstaatlicher Auseinandersetzungen mit Kinderarmut. In R. Bak, & C. Machold (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S. 249–263). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_16
- 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: DJI.
- Holz, G., Laubstein, C., & Stahmer, E. (2012). *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie*. Frankfurt am Main: Frankfurt am Main: ISS. <https://d-nb.info/107431431X/34>

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

- Irl, M., & König, A. (2017). Thematische Einführung: Bildungsteilhabe und Partizipation. In Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12 (S. 11–14). München: DJI.
- Jares, L. (2014). Die Bedeutung von Sozialraumorientierung. Die Kita im Stadtteil. *Kindergarten heute*, 44(11/12), 30–34. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2014-44-jg/11-12-2014/die-kita-im-stadtteil-die-bedeutung-von-sozialraumorientierung/>
- Jares, L. (2025). Im Sozialraum und mit Familien agieren. In C. Schmude, & M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln* (S. 553–574). Hürth: Carl Link.
- Kerle, A., Schmidt, J., Ober, N., Bliemetsrieder, S., & Weise, M. (2019). Armut als zentrales Problem für frühpädagogische Organisationen? *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 1(2), 42–52. <https://doi.org/10.25364/18.1:2019.2.4>
- Kerle, A., Prigge, J., & Simon, S. (2022). *Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Knecht, A. (2019). Beschämung von Armutsbetroffenen. *Soziale Arbeit*, 68(9), 342–349. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2019-9-342>
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen – wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz, & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Weinheim, Basel: Beltz.
- Laubstein, C., Holz, G., & Seddig, N. (2016). Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. *Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lochner, B., Prigge, J., & Simon, S. (2018). Das Bildungs- und Teilhabepaket als „schizophrene Geschichte“? *Sozial Extra*, 42(3), 42–45. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0033-3>
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E., & Munk, L.-M. (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

- Neuberger, F., & Hübenthal, M. (2020). Kinderarmut ist Familienarmut?! In P. Rahn, & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 47–55). Opladen: Barbara Budrich.
- Prigge, J., Lochner, B., Simon, S., & Bastug, B. (2019). Eine armutsbewusste Haltung entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. *Der pädagogische Blick* 27(4), 230–241.
- Rahn, P., & Chassé, K. A. (2020). Kinderarmut – Einleitende Überlegungen zu diesem Buch. In P. Rahn, & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 9–26). Opladen: Barbara Budrich.
- Scholz, A., Erhard, K., Hahn, S., & Haring, D. (2018). Ungleiche Zugangsbedingungen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland – Zusammenfassung. In K. Erhard, A. Scholz, & D. Haring (Hrsg.), *ICEC Working Paper Series. Volume 1: Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign* (S. 24–30). München: DJI. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28274/pdf/Erhard_Scholz_Haring_2018_Die_Equal_Access.pdf
- Simon, S. (2019). Teilnahme statt Teilhabe? Zur Notwendigkeit von Teilnahmeer-möglichung in Kindertagesstätten. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Teilhabe durch*in*trotz Sozialpädagogik* (S. 76–88). Weinheim: Beltz Juventa.
- Simon, S., Lochner, B., & Prigge, J. (2019). *Wie(so) über Armut sprechen? Zur Notwendigkeit einer armutsbewussten Praxis in Kindertagesstätten*. <https://nifbe.de/fachbeitraege/wie-so-ueber-armut-sprechen/>
- Simon, S., Kerle, A., & Prigge, J. (2022). „In ner Kita gibt’s erstmal keinen Stempel“. Sprechen über (Kinder-)Armut und strukturelle Benachteiligungen als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität. In S. Geiger, S. Dahlheimer, & M. Bader (Hrsg.), *Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge* (S. 89–108). Weinheim: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt (2025a). *Armutsgefährdung von Erwerbstätigen*. <https://www.destatis.de/Europa/DE/Thema/Bevoelkerung-Arbeit-Soziales/Soziales-Lebensbedingungen/Arm-trotz-arbeit.html>
- Statistisches Bundesamt (2025b). *Atypische Beschäftigung 2024 weiter rückläufig. Pressemitteilung Nr. 203 vom 10. Juni 2025*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/06/PD25_203_13.html

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

- Stuth, S. (2021). Prekäre Beschäftigung und mögliche Ursachen. In Statistisches Bundesamt (Destatis) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.), *Datenreport 2021 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (S. 184–188). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.
- Thon, C., & Mai, M. (2017). Inklusion oder Teilhabe nach Plan? In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 259–278). Wiesbaden: Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_13
- Tophoven, S. (2020). Armutsmuster in der Kindheit. In P. Rahn, & K. A. Chassé (Hrsg.), *Handbuch Kinderarmut* (S. 105–113). Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner, P. (2017). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept mit dem Fokus auf sozio-ökonomische Unterschiede*. https://www.nuernberg.de/imperia/md/buendnis_fuer_familie/dokumente/petra_wagner_nuernberg_2017_handout.pdf

Empfehlungen zum Weiterlesen

- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hock, B., Holz, G., & Kopplow, M. (2014). *Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung*. WiFF Expertisen, Band 18. München: DJI.
- Kerle, A., Prigge, J., & Simon, S. (2022). *Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Armut und Bildungsteilhabe

Tanja Salem

Trilemma der Inklusion

4.3 Glossar

Das Trilemma der Inklusion umfasst im Kern, dass das pädagogische Handeln nicht widerspruchsfrei ist. Für den Umgang mit Armut können drei (Handlungs-) Strategien differenziert werden, die unterschiedlich zu Teilhabe beitragen können: Dekonstruktion (z. B. Hinterfragen der Kategorie Armut), Normalisierung (z. B. Anpassung von Strukturen, keine Besonderung) und Empowerment (z. B. Ermutigung von armutserfahrenen Kindern bzw. Familien, sich für ihre Belange einzusetzen und Bewusstsein für Diskriminierung zu schaffen). Dabei können immer nur zwei dieser drei Strategien miteinander kombiniert werden; die dritte ist ausgeschlossen, da sie in einem unvereinbaren Widerspruch zu den anderen steht (Kerle et al., 2022).

Pädagogisierung

Pädagogisierung bedeutet, dass eine gesellschaftliche Problematik so übersetzt wird, dass sie pädagogisch bearbeitet werden kann. In Bezug auf Armut und Bildungsteilhabe heißt dies etwa, dass kindheitspädagogischen Einrichtungen der sozial- und bildungspolitische Auftrag zugewiesen wird, Armutsfolgen abzumildern und Teilhabe zu ermöglichen, indem sie Kinder in Armutslagen besonders (früh) fördern. Damit sollen die Einrichtungen auf individueller Ebene lösen, was gesellschaftlich bedingt ist (Thon & Mai, 2017).

Kita-Fachtexte ist eine Kooperation des Fröbel e. V., der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) und des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe). Das Portal bietet praxisnahe Studientexte zu zehn Themenfeldern – für Studierende, Fachkräfte und Wissenschaftler*innen, verfasst von Expert*innen aus dem Feld der frühen Bildung. Die im Peer-Review-Verfahren geprüften Beiträge sind kostenfrei als PDF verfügbar und unter offener Lizenz nutzbar. Herausgeberin ist Prof. Dr. Rahel Dreyer. Alle Texte und das Kita-Fachtext-Abo sind zu finden unter

www.kita-fachtexte.de