

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung

Band 2: Kontexte und Handlungsfelder

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und
öffentlicher Verantwortung. Band 2: Kontexte und Handlungsfelder

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe »*Kindheitspädagogische Beiträge*« trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung

Band 2: Kontexte und Handlungsfelder

BELTZ JUVENTA

Das Werk wird gefördert durch den Publikationsfond der Universitätsbibliothek Mainz. Die Herausgebenden danken für die finanzielle Unterstützung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9651-4 Print
ISBN 978-3-7799-9652-1 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-9651-4

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten
Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Private und öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern: Kontexte und Handlungsfelder. Eine Einleitung <i>Tanja Betz und Peter Cloos</i>	7
1 Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Kindertagespflege, Träger und Organisationen	17
Aktivierung von Eltern und Organisationen im Kontext von Inklusion und Prävention <i>Isabell Krähnert</i>	18
Die kommerzielle Organisation als Raum des <i>Privaten</i> ? <i>Marius Mader</i>	37
Die Verantwortung öffentlicher (und freier) Träger von Kindertageseinrichtungen für den Abbau und die Vermeidung sozialer Benachteiligung <i>Nora Jehles und Nina Hogrebe</i>	51
Familienzentren als Orte der Relationierung öffentlicher und privater Verantwortung in der kapitalistischen Klassengesellschaft Eine Verhältniserkundung am Beispiel von Armut <i>Florin Kerle</i>	65
Familienzentren aus neo-institutionalistischer Perspektive Zum organisationalen Umgang mit der Erwartung der Familienorientierung <i>Carina Schilling</i>	79
Zwischenräume der Kindertagespflege Ein Betreuungsformat zwischen öffentlicher und privater Verantwortung <i>Margarete Joß-Weinbach und Gabriel Schoyerer</i>	94
2 Hilfen zur Erziehung und Familienhilfen	109
Öffentliche Erziehungshilfe in Wohnhaushalten von Fachkräften Zur Beziehungsrahmung und Wohnpraxis in familienanalogen Settings <i>Maximilian Schäfer</i>	110
Familiale Selbstbildung und Familienhilfen im Konnex öffentlicher und privater Verantwortung <i>Matthias Euteneuer</i>	125

„Da durfte ich kein Kind sein!“

Professionelle Unterstützung der Kinder von Eltern mit
zugeschriebener „geistiger Behinderung“

Miriam Düber und Albrecht Rohrmann

142

Autor*innenverzeichnis

156

Private und öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern: Kontexte und Handlungsfelder. Eine Einleitung

Tanja Betz und Peter Cloos

Ausgangspunkt für die Konzeption und Zusammenstellung der beiden vorliegenden Bände war die Beobachtung, dass sich das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern grundlegend verändert hat, aber in kindheitspädagogischen Kontexten noch weitgehend aus einer institutionellen und disziplinär verengten Perspektive betrachtet wird. Dabei werden die spezifischen Potenziale, die sich aus der Kontur einer kindheitspädagogischen Disziplin (Cloos et al. 2024) für die Betrachtung dieses Verhältnisses ergeben können, nicht hinreichend ausgeschöpft. So hat der von Peter Cloos und Britta Karner (2010) vor mehr als 15 Jahren herausgegebene Band „Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt“ zwar zunächst das „Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung“ in politischen, historischen und europäischen Kontexten beleuchtet. Im Fokus standen jedoch frühpädagogische konzeptionelle Überlegungen, *wie* dieses Verhältnis *zu gestalten sei*. Empirische Problematisierungen und Spannungsfelder konnten auch aufgrund der limitierten empirischen Datenlage für den deutschen Sprachraum nur grob bestimmt werden (u. a. Betz 2010). Zudem wurde aus historischer, theoretischer und didaktischer Perspektive insbesondere das Verhältnis in Bezug auf Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege betrachtet und die im Band vertretenen Autor*innen waren bis auf wenige Ausnahmen als Forschende der Frühpädagogik zu betrachten. Empirisch elaborierte Analysen dazu, *wie* dieses Verhältnis *gestaltet wird*, waren kaum repräsentiert, zumal die Anzahl der Studien zu diesem Gegenstand zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Kindheitspädagogik marginal war, wie auch die Herausgebenden des Bandes in ihrer Einleitung feststellen (Karner/Cloos 2010).

Seit Erscheinen des Bandes von Cloos und Karner (2010) lassen sich jedoch vielfältige Veränderungen feststellen, die als Diagnosen und Problematisierungen die Ausgangspunkte für die beiden nun vorgelegten Bände darstellen.

Erstens hat sich parallel zur Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge die disziplinäre Kontur einer Forschung zu Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern wesentlich verändert, wobei weiterhin offen ist, wohin diese Reise in den nächsten Jahren disziplinär gehen wird (Jung et al. 2024). Mit der Kindheitspädagogik als eine Disziplin im Kontext des Aufwachsens von Kindern wird hier in Anlehnung an die von der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit

erarbeiteten Gegenstandsbestimmung (Kaiser-Kratzmann et al. 2024) der breite Anspruch verfolgt „sich mit Erziehung, Bildung und Sorge in sozialen, ökologischen, institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnissen und Dynamiken in der ersten Epoche des Lebens“ (ebd., S. 1) zu befassen. Damit ist insbesondere auch das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung noch stärker in den Kontext disziplinärer Vergewisserungen in Theoriebildung und Empirie gerückt.

Zweitens sind seit 2010 nicht nur die Publikationen zur frühen Kindheit insgesamt angestiegen, z. B. im Zusammenhang mit der Bestimmung zentraler Begriffe wie Bildung (u. a. Bilgi/Sauerbrey/Stenger 2021), Qualität (u. a. Bilgi et al. 2021; Betz et al. 2026) oder Kind und Kindheiten (u. a. Bloch et al. 2018). Auch hat sich die Theoriearbeit beständig weiterentwickelt (u. a. Dietrich/Stenger/Stieve 2019). Darüber hinaus ist das Volumen der Forschungsergebnisse kontinuierlich und erheblich gewachsen (Viernickel 2015; Cloos 2017; Weltzien et al. 2024). Dies führte nicht nur dazu, dass das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung empirisch fundierter und auch in seiner historischen Genese differenzierter und breiter betrachtet werden kann (u. a. Franke-Meyer 2019). Vielmehr hat die Ausweitung der Forschung dazu geführt, dass neue Forschungsfragen und -perspektiven eröffnet wurden zu frühpädagogischen Themenfeldern, die bis dato überwiegend programmatisch verhandelt wurden. Dies lässt sich an den Beiträgen von Tanja Betz und Kolleg*innen zum Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verdeutlichen, die den Blick auf die komplexen Verhältnisgestaltungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtungen und die vielfältigen darin eingelagerten Spannungsfelder geweitet und empirisch aufgeschlüsselt haben (u. a. Betz 2015, Betz et al. 2017, 2019; Betz/Bollig 2023; Bischoff-Pabst/Cloos 2022; Bischoff-Pabst 2021). Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden zwei Bände herauszugeben, in denen der Gegenstand in den jeweiligen Beiträgen vor allem empirisch in den Blick genommen wird, um auch die Forschungs- und Analyseleistungen würdigen zu können, die seit den 2010er-Jahren zu beobachten sind. Unser Anliegen ist es hierbei, die Vielfalt des aktuellen Forschungsstandes aufzuzeigen, der auch historische Arbeiten zentral miteinschließt und insgesamt diverse forschungsmethodische Zugänge deutlich werden lässt.

Eng verbunden mit dieser Ausweitung an Forschungsperspektiven und empirischen Analysen *innerhalb* der Kindheitspädagogik ist, dass sich diese *drittens* als reflexive Disziplin und reflexives Forschungsfeld versteht, das das Wissen zunehmend mehr unter Einbezug und in Zusammenarbeit mit anderen (teil-)disziplinären Zugängen und Perspektiven innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft generiert. Kindheitspädagogische Reflexionen der letzten Jahre (u. a. Weltzien et al. 2024; Farrenberg 2024) arbeiten heraus, dass sich eine kindheitspädagogische Disziplin nicht damit begnügen kann, Fragen zum Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung im Kontext der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern nur mit programmatischer und didaktischer Fokussierung zu beleuchten

oder jenseits ihrer Entstehungszusammenhänge zu betrachten (Großkopf 2020; Knoll 2020). Im Forschungsfeld zur (frühen) Kindheit gibt es zudem vielfältige Kooperationen mit Vertreter*innen weiterer (Teil-)Disziplinen gerade mit Blick auf private und öffentliche Kontexte des Aufwachsens. Hierzu gehören Verbindungen zwischen Kindheitspädagogik mit Sozialpädagogik sowie Kindheits- und Familiensoziologie (u. a. Honig 2013, 2015; Bollig et al. 2018; Bollig/Groß 2025; Sektion Sozialpädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit 2022), mit Allgemeiner Erziehungswissenschaft sowie Eltern- und Familienforschung (u. a. Jergus/Krüger/Roch 2018; Schierbaum/Ecarius 2022a, b; Schierbaum et al. 2023) oder auch fruchtbare Verbindungen zur Migrations-, Geschlechter- und Bildungsforschung (u. a. Chamakalayil et al. 2022; Mierendorff/Grunau/Höhne 2021; Kämpfe/Knapik/Uçan/Winter 2023). Denn um den Gegenstand in seiner Komplexität analysieren zu können, ist es hilfreich, Fragen im Kontext der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen öffentlicher und privater Verantwortung inter- und intradisziplinär zu bearbeiten. In diesem Sinne haben wir in den beiden Bänden Forschende aus unterschiedlichen disziplinären Kontexten und mit verschiedenen methodologischen und theoretischen Ausgangspunkten eingeladen, ihre Perspektiven auf den Gegenstand einzubringen.

Viertens zeigt sich, dass sich die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung selbst dynamisiert hat und um gegenwärtige Relationen und Herausforderungen zu verstehen, diese in größere gesellschaftliche Kontexte einzuordnen sind. Die Ausgestaltung des Verhältnisses von privater und öffentlicher Verantwortung ist eingebettet in übergreifende, internationale wohlfahrtsstaatliche Entwicklungen (u. a. Bollig/Groß 2024), die mit strukturellen Widersprüchen verknüpft sind (Lesse-nich 2016). Sie manifestieren sich, bezogen auf die Ausgestaltung von Kindheit, u. a. in einem *turn to parenting*, der sich für verschiedene europäische Staaten nachzeichnen lässt (u. a. Ostner/Betz/Honig 2017) und nicht nur mit einer Fokussierung auf eine kindzentrierte Elternschaft im Kontext Familie und Erziehung einhergeht (u. a. Gülzau 2018), sondern auch mit einer Stärkung der Angebote für Eltern im Zusammenhang mit Eltern- und Familienbildung, Beratung sowie mit dem Ausbau der Frühen Hilfen (zu einer Übersicht: BMFSFJ 2024, S. 387 ff.). Diese wohlfahrtsstaatlichen Entwicklungen zeichnen sich ebenfalls ab in länderübergreifenden Veränderungen hin zu stärker sozialinvestiv ausgerichteten Politiken. Darin nimmt die Gestaltung der frühen Kindheit für *alle Kinder* eine herausgehobene Stellung ein (u. a. Betz 2025) und es kommt zu markanten „Neujustierungen im Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungs- und Bildungssphären“ (Grunau/Mierendorff 2021, S. 155). Diese sind für Deutschland (West) auch in einer jahrzehntelangen massiven Expansion der Angebote früher Bildung, Betreuung und Erziehung zu beobachten (Autor:innengruppe Fachkräftebarmeter 2025; Bloch et al. 2021). Mit diesen Veränderungen einher geht auch der (intensivierte) Blick auf *spezifische Kinder*, Eltern und Familien, insbesondere

diejenigen in weniger privilegierten Lebenslagen und ebenso auf pädagogische Angebote und Einrichtungen in benachteiligten Sozialräumen (u. a. Espenhorst/Kemper/Colbasevici 2025) im Kontext von Armut, Migration und Flucht. In Zusammenhang damit steht die Vermeidung oder der Abbau von Benachteiligungen durch pädagogische Angebote und Leistungen im Fokus. In der Forschung finden hierbei auch Analysen zu den Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit zunehmend Berücksichtigung (u. a. Thon et al. 2018; Bischoff-Pabst/Betz/Machold 2025) sowie zu den Konstruktionsweisen von (sozialen) Problemen und Krisenszenarien (u. a. Dollinger 2021; Husen/Sandermann 2020) und ihren Folgen.

Deutlich wird unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen und Dynamiken, wie historisch veränderlich und wohlfahrtsstaatlich geprägt und damit auch wie kontingent, die, mit Siegfried Bernfeld gesprochen, „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ und damit auf Erziehung, aber auch Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit sind (Bernfeld 1925/1973, S. 51) und welche Konstellationen sich hierbei für Kinder und Erwachsene, u. a. Eltern bzw. Sorgeberechtigte sowie professionell Handelnde, ergeben. Berücksichtigung finden in den Bänden dabei historische Perspektiven auf die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen öffentlicher und privater Kleinkindererziehung, sowie politische, gesellschaftliche und rechtliche Kontexte und Diskurse, die das Aufwachsen, auch medial, prägen. Zudem wird die Diversität des Aufwachsens von Kindern in verschiedenen familialen Arrangements, heterogenen Betreuungskonstellationen sowie die ungleichen Lebenslagen von Kindern und ihren Familien berücksichtigt.

Fünftens hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten die Kinder- und Jugendhilfe als soziale Infrastruktur für Kinder und Familien erheblich ausdifferenziert, das Leistungsspektrum hat sich erweitert (BMFSFJ 2024; Maykus/Müller/Stuckstätte 2026) und viele Reformen grundlegender Gesetze der letzten Jahre tangieren maßgeblich die Beziehungen zwischen Leistungsberechtigten (u. a. Eltern, Kindern), Leistungserbringern (Trägern) und den Leistungsgewährenden (öffentliche Jugendhilfe/Jugendämter). Hierdurch entstehen verschiedenartige Formen des Zusammenspiels von Familie, Kinder- und Jugendhilfe und Staat, die insofern von Relevanz sind, als sich durch gesetzliche Änderungen und gesellschaftliche Erwartungen u. a. in Bezug auf Inklusion, Prävention, Abbau von Benachteiligungen auch die Relationen zwischen privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen verändern und sich zugleich vervielfältigen. Hinzu kommt, dass sich handlungsfeldspezifisch, d. h. in Abhängigkeit davon ob die Hilfen zur Erziehung, Familienhilfen oder Kindertagesbetreuung, Kindertagespflege und Familienzentren ins Blickfeld gerückt werden, sehr unterschiedliche und zugleich in sich dennoch heterogene Settings, Formen der Handlungskoordination, Modi der Kommunikation und Varianten der Beziehungsgestaltung ausgeprägt haben, die zugleich in Abhängigkeit zu sehen sind zu den Erwartungshaltungen an professionelles Handeln und organisationale Steuerung (u. a. Cloos/

Gerstenberg/Krähnert 2019). Allein die verschiedenen Termini, wie familienanalog, familienähnlich, familiennah, familienunterstützend, familienergänzend, verdeutlichen die Variabilität und Uneindeutigkeit der Ausgestaltung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern (im Kontext Heimerziehung: Eßer 2013; im Kontext Kindertagespflege: Bollig 2016; historisch: u. a. Reyer 2015).

Diese Überlegungen aufgreifend werden in *Band I – Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse* und in *Band II – Kontexte und Handlungsfelder* thematisiert.

Im vorliegenden *Band II* werden im *ersten Teil* vertiefend die Handlungsfelder Kindertageseinrichtungen, Familienzentren und Kindertagespflege betrachtet und der Blick durch eine Perspektive auf Träger und Organisationen erweitert. Zunächst wird die Aktivierung von Eltern und Organisationen im Kontext der Anforderungen an Inklusion und Prävention analysiert (*Isabell Krähnert*), dann die kommerzielle Organisation und die Beziehungen zwischen Fachkräften und Eltern als Kund*innen als Raum des Privaten (*Marius Mader*) sowie die Verantwortung öffentlicher (und freier) Träger von Kindertageseinrichtungen für den Abbau und die Vermeidung sozialer Benachteiligung (*Nora Jehles* und *Nina Högge*). Sodann wird der Blick auf Familienzentren als spezifische Orte der Relationierung privater und öffentlicher Verantwortung gerichtet. Dies geschieht erstens mit dem Fokus auf Armut und der Analyse von Armutskonstruktionen pädagogischer Fachkräfte (*Florin Kerle*) und zweitens in der empirischen Rekonstruktion des organisationalen Umgangs der Zentren mit der Erwartung der Familienorientierung (*Carina Schilling*). Schließlich wird die Kindertagespflege als ein familienähnlich adressiertes Betreuungsformat zwischen öffentlicher und privater Verantwortung empirisch diskutiert und als eine Form der hybriden Wohlfahrtsproduktion eingeordnet (*Margarete Joß-Weinbach* und *Gabriel Schoyerer*).

Im *zweiten Teil* wird die Perspektive auf die Hilfen zur Erziehung und Familienhilfen gerichtet. Empirisch analysiert werden die Beziehungsrahmung und Wohnpraxis in familienanalogen Settings als konzeptioneller Hybrid zwischen Pflegefamilien und Heimerziehung (*Maximilian Schäfer*), dann Familienhilfen und familiäre Selbstbildung im Zusammenhang mit dem Hineinwirken von Fachkräften in Familie und innerfamilialen Verarbeitungsweisen (*Matthias Eute-neuer*) und schließlich steht die begleitete Elternschaft, die professionelle Unterstützung von Kindern mit Eltern mit zugeschriebener „geistiger Behinderung“, im Zentrum der Analyse (*Miriam Düber* und *Albrecht Rohrmann*).

In *Band I* (Betz/Cloos 2026) beleuchten empirische und historische Beiträge die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung erstens in historischer Perspektive auf das Aufwachsen in DDR und BRD, zweitens im Kontext politischer, öffentlicher, medialer und rechtlicher Kontexte und Diskurse, drittens vor dem Hintergrund des Aufwachsens in unterschiedlichen Alltags- und Familienwelten und viertens entlang ungleicher Lebenslagen auch im Kontext von Flucht, Mehrsprachigkeit und sozialem Status.

Für die Unterstützung bei der Erstellung des Bandes möchten wir uns herzlich bei den studentischen Mitarbeiter*innen Roberta Müller, Aenna-Marie Schalz und Hanna Wente sowie für die abschließende Bearbeitung der Fahnen bei Christina Bellin und Leon Florin Weber bedanken.

Wir hoffen mit den beiden Bänden nicht nur breite Einblicke in den aktuellen Stand der Forschung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung ermöglichen zu können, sondern so zu einer erweiterten Perspektive auf die Vielschichtigkeit und Komplexität des Zusammenspiels beizutragen, die auch den kindheitspädagogischen Diskurs bereichern kann.

Literatur

- Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025. Bielefeld: wbv. doi.org/10.3278/9783763979578
- Bernfeld, Siegfried (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung: Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Betz, Tanja (2010): Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113–134.
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/das-ideal-der-bildungs-und-erziehungspartnerschaft/> (Abfrage: 04.03.2026).
- Betz, Tanja (2025): Das Verhältnis zwischen Kindertageseinrichtung und Familie: Positionen und Perspektiven von Eltern in der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Bildung und Erziehung 78, H. 3, S. 367–384.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (Hrsg.) (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (Hrsg.) (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2019043
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine (2023): Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing Collaboration als Konzept zur Erforschung eines Programms. In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 200–227.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2026): Private und öffentliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern: Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse. Eine Einleitung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung. Band 1: Lebenslagen, Lebenswelten und Diskurse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–17.
- Betz, Tanja/Feldhoff, Tobias/Bauer, Petra/Schmidt, Uwe/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2026): Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Diskurse. Theoretische Grundlagen. Empirische Beiträge. Kritische Einwürfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2021): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bilgi, Oktay/Sauerbrey, Ulf/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2021): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Bischoff-Pabst, Stefanie (2021): ‚Geburtstag feiern in der Kita‘ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16, H. 1, S. 7–21.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Betz, Tanja/Machold, Claudia (2025): Editorial: Differenz und Ungleichheit qualitativ-empirisch in der Kindheitspädagogik erforschen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung 8, H. 1, S. 3–18. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FaKi/article/view/254> (Abfrage: 04.03.2026).
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Cloos, Peter (2021): Action amid contradictions. Research perspectives on areas of tension within professional ECEC practice in Germany. In: Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London: Routledge, S. 234–252.
- Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.) (2021): Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues. London: Routledge.
- Bollig, Sabine (2016): ‚Doing Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Freiburg i. Br.: FEL, S. 29–58.
- Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.) (2025): Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Social Work and Education. Bielefeld: transcript.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab-1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Abfrage: 24.05.2026).
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.) (2021): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg i. Br.: FEL, S. 111–130.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2024): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dollinger, Bernd (2021): Krisendiagnosen aus sozialpädagogischer Sicht. In: Sozial Extra 45, H. 4, S. 275–278.
- Espenhorst, Niels/Kemper, Thomas/Colbasevici, Liubovi (2025): Abbau von Benachteiligungen: ein vernachlässigter Auftrag der Kindertagesbetreuung. In: Bildung und Erziehung 78, H. 3, S. 402–417.
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung. Ethnographische Betrachtungen zu ‚familienähnlichen‘ Formen der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8, H. 2, S. 163–176.
- Farrenberg, Dominik (2024): Disziplinäre Konturen und Gegenstandsbereiche. Empirisch-systematische Einblicke in die Disziplinbildung des kindheitspädagogischen Projektes. In: Cloos, Peter/

- Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 124–147.
- Franke-Meyer, Diana (2019): Bildungsinstitutionen und ihre Geschichte. Der Elementarbereich. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 1–31.
- Großkopf, Steffen (2020): Pädagogische Begriffsproduktion und Ideologie: Das Beispiel Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik. Baden-Baden: Nomos, S. 93–116.
- Grunau, Thomas/Mierendorff, Johanna (2021): Wohlfahrtsstaatliche Interessen an der Qualität der Bedingungen des Aufwachsens und der Qualität der Kindertagesbetreuung. In: Bilgi, Oktay/Blaschke-Nacak, Gerald/Durand, Judith/Schmidt, Thilo/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): „Qualität“ revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 148–162.
- Gülzau, Fabian (2018): Sandkastengespräche im Netz? Leitbilder ‚guter Erziehung‘ in einem digitalen Elternforum. In: Journal of Family Research 30, H. 2, S. 151–175.
- Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 181–195.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57.
- Husen, Onno/Sandermann, Philipp (2018): Connections Matter: Family Centers and German Social Policy. In: Social Work & Society 18, H. 1, S. 1–16.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, Edita/Stieve, Claus/Cloos, Peter/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (2024): 20 Jahre Akademisierungsjahr der Kindheitspädagogik – ein Blick zurück und nach vorne. In: Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Kämpfe, Karin/Knappik, Magdalena/Uçan, Yasemin/Winter, Christina (2023): Sprachliche Bildung in geteilter Verantwortung? Kooperation von Familie, Kita und Grundschule im Kontext sprachlicher und institutioneller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. In: Zeitschrift für migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik 1, H. 2, S. 58–86.
- Kaiser-Kratzmann, Jens/Burghardt, Lars/Cloos, Peter/Eckhardt, Andrea/Franke-Meyer, Diana (2024): Was ist Pädagogik der frühen Kindheit? In: Frühe Bildung 13, H. 4, S. 218–219.
- Karner, Britta/Cloos, Peter (2010): Öffentlich verantwortete Kinderbetreuung und ihr Verhältnis zur familialen Erziehung. Einleitung. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–7.
- Knoll, Michael (2020): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft – die Gleichzeitigkeit von Unterschiedlichen. Eine systemtheoretische Kritik. In: Großkopf, Steffen/Winkler, Michael (Hrsg.): Reform als Produktion. Ideologiekritische Blicke auf die Pädagogik. Baden-Baden: Nomos, S. 77–92.
- Lessenich, Stephan (2016): Kritische Theorie des Wohlfahrtsstaats. In: Bittlingmayer, Uwe/Demirovic, Alex/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-12707-7_45-1
- Maykus, Stefan/Müller, Heinz/Stuckstätte, Eva Christina (2026): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.) (2022): Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ostner, Ilona/Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian (2017): Introduction: Parenting practices and parenting support in recent debates and policies. In: Journal of Family Research, Special Issue 11, S. 5–23.

- Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krinninger, Dominik/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.) (2023): Familie, wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2022a): Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer VS.
- Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta (Hrsg.) (2022b): Handbuch Familie. Band I: Gesellschaft, Familienbeziehungen und differentielle Felder. Wiesbaden: Springer VS.
- Sektion Sozialpädagogik/Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2022): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.) (2018): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Landschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 21–46.
- Weltzien, Dörte/Cloos, Peter/Viernickel, Susanne (2024): Disziplinbezogene Gegenstände, Fragen und Problemstellungen. Eine Diskussionsrunde mit Fabienne Becker-Stoll, Oktay Bilgi, Andrea Eckhardt, Diana Franke-Meyer, Johanna Mierendorff, Maike Rönnau-Böse und Werner Thole. In: Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 195–215.

- 1 Kindertageseinrichtungen,
Familienzentren,
Kindertagespflege, Träger und
Organisationen

Aktivierung von Eltern und Organisationen im Kontext von Inklusion und Prävention

Isabell Krähnert

1 Einleitung: Transformation von Kita und Familie

In historisch nie gekanntem Ausmaß ist die frühe Bildung in den bildungs-, familien- und auch wirtschaftspolitischen Aufmerksamkeitsfokus gerückt (Klinkhammer 2022). Die Expansion des frühpädagogischen Handlungsfeldes ging dabei mit einer Ausweitung gesellschaftlicher, bildungspolitischer und fachwissenschaftlicher, teils spannungsreicher Professionalisierungserwartungen einher, die auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien unmittelbar adressiert. Mehr noch: Die umfassenden Transformationsprozesse des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung (kurz: Kitas) können auch als ein Neuformatierungsprojekt von Elternschaft verstanden werden (Cloos/Karner 2010; Oelkers 2018; Jergus 2018).

Diese Entwicklungen können dabei in übergreifende (internationale) Dynamiken eingeordnet werden, die auch unter dem Schlagwort *Investive Turn* diskutiert werden (Klinkhammer 2010; Hendrick 2014). Hiermit ist u. a. der radikale Paradigmenwechsel bezeichnet, der das „über Jahrzehnte wirkmächtige Ideal der Familienkindheit [...] neu definiert von einem sozialinvestiv dominierten Diskurs, der die Doppelverdienerfamilie sowie die frühe ganztägige Bildung und Betreuung von Kindern lancierte“ (Klinkhammer 2022, S. 21). Zielstellung der investiven und aktivierenden Politikstrategien ist es dabei „Kinder möglichst früh, effizient und umfassend auf die Rolle als zukünftige Arbeitnehmer vorzubereiten. Familien- oder kinderpolitische Leistungen werden für Ziele der Wirtschafts-, Wachstums- und Bevölkerungspolitik in den Dienst genommen“ (Klinkhammer 2010, S. 211). Im Zuge dieses Umbaus wurden auch die Anforderungen an Kitas neu justiert: Sie sollen die Employability beider Elternteile erhöhen, soziale Ungleichheit minimieren und Familien, Frauen und Kinder *aktivieren* und *befähigen* für eine gelingende Arbeitsmarktintegration. Hierfür wurden u. a. die Ausschöpfung weiblicher Arbeitskraft, der Ausbau frühkindlicher Betreuungsinstitutionen und die Ausweitung des Ganztagsschulangebotes vorangetrieben. Mit dem Argument einer notwendigen „De-Familialisierung“ (Olk 2005, S. 55) früh(est)er Kindheit wurden Verschiebungen im Verhältnis öffentlich und privat verantworteter Erziehung und eine Ausweitung der Zuständigkeit von Kitas forciert. In diesem Zuge wandelte sich das „Konzept einer bildungsfreien frühen Familienkindheit“ „hin zu einer bildungsambitionierten und zu fördernden Kindheitsphase, in der öffentliche Institutionen [...] umfangreicher Verantwortung

für Kinder übernehmen sollen“ (Klinkhammer 2022, S. 28). Dieser Perspektive gefolgt, wirkt der *Investive Turn* unmittelbar in die Transformation von Kitas hinein. Auch in aktuellen bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Adressierungen des frühpädagogischen Handlungsfeldes spiegeln sich Facetten der Aktivierungsprogrammatik wider – etwa in der Forderung, frühzeitig mögliche Entwicklungsrisiken zu detektieren, respektive Prävention umzusetzen, und in dem Anspruch, eine effektive Zusammenarbeit mit Eltern zu realisieren, um den (institutionellen) Bildungserfolg des Kindes zu sichern. Im Zuge der skizzierten Entwicklungen erscheint das Verhältnis zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als „umkämpftes Terrain“ (Menz/Thon 2013, S. 142), Verantwortlichkeiten, Deutungshoheiten, institutionelle Zuständigkeiten und Grenzen wurden auf diese Weise dynamisiert.

Diese verstärkte Aktivierung durch eine Responsibilisierung der Eltern – im Sinne einer umfassenden Inpflichtnahme von Familien für die Gestaltung erfolgreicher Bildungsbiografien ihrer Kinder – sind zentrale Ausgangspunkte meiner Dissertationsstudie (Krähnert 2025). Hierbei habe ich die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie sowohl programmatisch als auch empirisch in den Blick gerückt und den Fokus insbesondere auf zwei aktuelle Anforderungen an Kitas gelegt: auf Inklusion und Prävention, die ich als *kollisionsträchtige Imperative* herausgearbeitet habe. Im vorliegenden Beitrag stelle ich ausgewählte Ergebnisse aus dieser Studie vor. Im Kapitel 2 skizziere ich hierfür zunächst das Spannungsfeld von Inklusion und Prävention, kondensiere hieran anschließend aktuelle programmatische Forderungen an Familien und konturiere damit knapp das, was ich als Aktivierung durch eine Responsibilisierung von Familien entfaltet habe (Kap. 3). In Kapitel 4 und 5 werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt: Einrichtungen responsibilisieren und aktivieren Eltern – *wofür* allerdings, hängt mit ihrem *organisationalen Habitus* zusammen. Knappe Schlussbemerkungen in Kapitel 6 schließen den Beitrag ab.

2 Pädagog*innen im Spannungsfeld von Inklusion und Prävention

Mit der skizzierten Transformation des Handlungsfeldes gerieten auch Fachkräfte ins Zentrum normativer Adressierungen. Die an sie gestellten Anforderungen sind hochkomplex und dabei nicht widerspruchsfrei. Zwei dieser Anforderungen – nämlich *Inklusion* und *Prävention* – habe ich als kollisionsträchtige Aufträge herausgearbeitet und empirisch in den Blick genommen, *ob* und in *welcher Weise* diese Anforderungen durch Einrichtungen adaptiert werden.

Um fassen zu können, was als *Inklusion* an Einrichtungen und Fachkräfte programmatisch herangetragen wird, habe ich mich dabei u.a. auf den transferorientierten Inklusionsdiskurs bezogen, folglich den Diskurs, über den

Fachkräfte unmittelbar adressiert werden. Die Programmatik um Inklusion lässt sich mit Annedore Prengel (2020) auf eine *Pflicht zur Egalität* in der Perspektivierung der Kinder verdichten. Fachkräfte sind aufgefordert, kindliche Verfasstheit in *jeglicher* Form wertzuschätzen. Prengel proklamiert ein „egalitäres und hierarchiekritisches Verständnis von Verschiedenheit“ (ebd., S. 35). Verletzlichkeit, Abhängigkeit und Behinderungen sind dem gefolgt als anthropologische Universalien zu verstehen, als Ausdruck der begrüßenswerten, unendlichen Varianz menschlicher Verfasstheiten.

Das Kind ist entsprechend als veränderlich, unbestimmbar und zugleich in *egalitärer* Differenz zu perspektivieren. Das ist der Blick, der hier imperativ an Pädagog*innen herangetragen wird: Sie *sollen* Differenz nicht vertikal rangordnen, Kinder *sollen* vielmehr in ihrer individuellen Verfasstheit – horizontal – in den Blick genommen werden, auch hinsichtlich entwicklungs- und leistungsbezogener Dimensionen. Kitas sollen sich jenseits der „Leistungskonkurrenz“ für die „Heterogenität“ der Adressat*innen öffnen, „alle Entwicklungsstände und Lernausgangslagen“ einbeziehen und Kinder in ihrer „Vielschichtigkeit, Veränderlichkeit und Unbestimmbarkeit“ (Prengel 2016, S. 22) perspektivieren. Mit Franz Kasper Krönig (2017, S. 59) ist das Kind hier als „unauslotbar“ zu verstehen. Es ist in seiner Komplexität nie zu erfassen und der Anspruch, gesichertes Wissen über das Kind und seine Entwicklung zu erzeugen, ist damit grundsätzlich zurückzuweisen.

Dieser Aufforderung steht der Imperativ der Prävention entgegen, der über den *Investive Turn* forciert in das Handlungsfeld Kita hineinwirkt. Helga Kelle (2018, S. 87) versteht *Prävention* nicht lediglich als programmatische Anforderung an Fachkräfte, sondern identifiziert vielmehr ein „Präventionsdispositiv“, das den frühpädagogischen Bereich nunmehr durchdringe. Seit der Jahrtausendwende gäbe es vermehrte Maßnahmen bspw. zur sogenannten „Früherkennung“, verbindliche U-Untersuchungen und flächendeckende Screenings. Auch Simone Seitz und Catalina Hamacher (2021, S. 120) identifizieren einen Durchschlag des „Präventionsparadigmas“. Kelle und Kolleginnen (2017, S. 66) identifizieren einen Perspektivwechsel der Bildungspolitik und ihrer Maßnahmen von einer „Kompensation von ungleichen Bildungschancen“ hin zu einer „frühe[n] Prävention und Förderung“. Es sei von einer „Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik“ (ebd., S. 88) auch „an der Schnittstelle von Gesundheitssystem, Kinder- und Jugendhilfe und Bildungssystem im Vorschulbereich“ (ebd., S. 90) auszugehen, die die frühe Kindheit neu formatiert: Kinder werden nunmehr von Geburt an bis zum Schuleingang immer intensiver und von immer mehr Berufsgruppen in den (diagnostischen) Blick genommen, um potenzielle Entwicklungsverzögerungen und -risiken frühzeitig(er) zu detektieren. Vor diesem Horizont lässt sich Prävention verstehen als umfassende, programmatische Ausrichtung an einem ausgeweiteten Scan, im Sinne einer Inblicknahme zunehmend *aller* Kinder.

In diese präventionsorientierte Perspektive ist eine Hierarchisierung respektive *Vertikalisierung* kindlicher Verfasstheiten eingelassen, der Inklusion – im

Sinne eines horizontalen Pluralismus – widerspricht. Wenn Inklusion verstanden wird als horizontales, respektive egalitäres, Perspektivierungs*gebot*, über das kindliche Verfasstheiten eben *nicht* in eine hierarchische Ordnung gebracht werden, kollidiert dies mit einer vertikalen, hierarchisierenden Präventionsperspektive (Krähnert 2020). Wie also sollen die Fachkräfte nun auf das Kind schauen? Sollen sie es in jeglicher, pluraler Verfasstheit individuell wertschätzen und als *Unvergleichbares* perspektivieren? Wie geht das aber mit dem Auftrag der Schulvorbereitung zusammen? Oder sollen sie stattdessen mit empfindlichen Sensoren mögliche Abweichungen frühzeitig detektieren, um Förderbedarfe und mögliche Fehlentwicklungen kompensieren zu können? Welche Perspektive auf die Kinder (egalisierend oder vertikalisierend) wird in den Einrichtungen eingenommen und wie dokumentiert sich dies (nicht) in der Zusammenarbeit mit Eltern?

3 Aktivierter Eltern als Bildungscoaches und Ko-Förder*innen

Programmatisch sind Eltern und Familien über Sozialpolitik, Bildungspolitik und Fachwissenschaft verstärkt in die Verantwortung für die *Bildung* und *Förderung* ihrer Kinder gerufen (u.a. Jergus 2018). Auch Familien sind folglich mit erhöhten Erwartungen konfrontiert:

„Durch sozialinvestive Politikstrategien und in medialen Diskursen [...] werden Eltern mit veränderten Ansprüchen, spezifischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten konfrontiert [...]; sie werden für den schulischen Bildungserfolg ihrer Kinder ebenso in die Verantwortung genommen wie für die richtige Erziehung und bestmögliche häusliche Förderung [...]. Eltern werden in diesen Prozessen adressiert, ihre familiäre Lebensführung zu optimieren – allerdings oftmals ungeachtet ihrer realen Lebenssituationen, ihrer strukturellen Möglichkeiten und unterschiedlichen Ressourcenausstattung“ (Betz/Bischoff-Pabst 2020, S. 153 f.).

Die anvisierte Transformation des Handlungsfeldes korrespondiert mit einer verstärkten Adressierung von Eltern als „Bildungsakteure“ (Jergus, 2018, S. 131), als „Bildungscoaches“ (Lange/Thiessen 2018, S. 273) oder auch als „Arrangeure kindlicher Lernumgebungen“ (Bischoff/Knoll 2015, S. 419). Die nunmehr ausgerufenen „Bildungsbedeutsamkeit der (frühen) Kindheit“ korrespondiert folglich mit neuen „Normen von Elternschaft“ (Jergus 2018, S. 121). Diese neuen Anforderungen betreffen auch die Zusammenarbeit mit Kitas. Familien sind hier programmatisch in Kooperationspflicht positioniert (Betz 2015).¹ Es wird

1 Das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (EBP) kann als eine Verdichtung der aktuellen programmatischen Ansprüche an frühpädagogische Fachkräfte und Eltern verstanden werden (kritisch hierzu Betz 2015).

eine Verschaltung der Institutionen Kita und Elternhaus anvisiert, mit der ein Konglomerat an Hoffnungen verbunden wird, wie bspw. die Steigerung des Bildungs-Outputs, eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie und die Kompensation sogenannter „familiärer Fehlleistungen“ (Cloos/Karner 2010). Sowohl bildungspolitisch als auch fachwissenschaftlich werden Familien als *Horte der Ungleichheit* markiert und in den Dienst gerufen, über *Bildung* ungleichheitsreproduzierende Effekte aufzulösen (Bischoff et al. 2017). Der Bildungsimperativ wird dabei zur „neuen Anrufung von Eltern“ (Lange/Thiessen 2018, S. 275). Margarete Menz und Christine Thon (2013) sowie Miriam Mai und Christine Thon (2018) verweisen in diesem Kontext auf eine verstärkte *Responsibilisierung* von Eltern. Dabei kann insbesondere dem Paradigma der *Förderung* ein besonderes Aktivierungspotenzial zugeschrieben werden. Mit diesem Paradigma gehe ein staatlicher „Ausgriff nach vorne“ (Diehm 2012, S. 51) einher – über den Elementarbereich in die Familie hinein. Die Semantik der frühen Förderung lege so einen effektiveren Zugriff auf die Familie und ihre Funktionen nahe (ebd.).

Empirisch liegen Hinweise darauf vor, dass Familien auf diese bildungspolitischen und auch fachwissenschaftlichen Diskurse affirmativ Bezug nehmen, sich folglich auch *responsibilisiert* und *aktiviert* zeigen. Andreas Lange (2010) spricht gar von einer „Kolonialisierung‘ der Kindheit und der Familie durch Bildungsimperative“ (ebd., S. 94). In der Zusammenschau empirischer Studien identifiziert er ein „Überschwappen“ (ebd., S. 101) des verschärften, elternadressierenden Bildungsdiskurses „in das diskursive Repertoire von Eltern“ und hebt die elterliche Sorge um den „Bildungserfolg“ hervor (ebd.). Den Eingang öffentlicher, politischer und fachwissenschaftlicher Diskurse in die Deutungen der Eltern rekonstruieren auch Stefanie Bischoff und Alex Knoll (2015) in ihren Analysen leitfadengestützter Interviews von Eltern drei- bis sechsjähriger Kinder. So ließe sich bspw. das im „frühpädagogisch-wissenschaftlichen Feld“ (ebd., S. 415) derzeit dominierende Bild eines „durch Erwachsene förderbedürftigen Kindes“ (ebd.) auch auf der Ebene der Eltern wiederfinden. Die elterliche Zuschreibung von Förderbedürftigkeit wird dabei zugleich als Handlungsaufforderung an sich selbst gerahmt und kann entsprechend als *Selbstresponsibilisierung* verstanden werden: Externe Erwartungen werden folglich internalisiert (auch Lange 2022). In den Konstruktionen der Eltern lassen sich implizit bleibende Versatzstücke öffentlicher und fachwissenschaftlicher Diskurse rekonstruieren, folglich eine *affirmative Adaptation* dominanter Diskursmuster nachzeichnen. Es kann von einer breiten Adressierbarkeit von Eltern für die Bildungsbelange ihrer Kinder ausgegangen werden, wobei die „Semantiken der Bildungsoffensive“ (Lange/Thiessen 2020, S. 275) auf völlig unterschiedliche familiäre Lebensbedingungen, Ressourcenlagen und Haltungen der Eltern hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen treffen (Bischoff et al. 2017). Die verstärkten Förderimperative einzulösen und den Einbau des Familienlebens in eine überinstitutionelle Bildungslandschaft zu realisieren, ist für monetär, zeitlich und ressourcenbezogen

weniger ausgestattete Familien kaum möglich. Einerseits erfordert eine intensivierte Kooperation ein erhöhtes *zeitliches Investment* – „Zeitnot“ und „Zeitwohlstand“ (Lange 2022, S. 121) sind über die Milieus hinweg aber sehr unterschiedlich verteilt. Eine verstärkte Aktivierung und Responsibilisierung der Familien kann folglich als weiterer „Treiber der Zeitknappheit“ (Lange 2022, S. 126) vermutet werden. Eine intensivierte Zusammenarbeit erfordert andererseits auch *spezifische Displaying-Kompetenzen*. Der expandierte Erwartungskatalog an kompetente, gute Elternschaft, respektive an „good, well-performing parenthood“ (Westphal et al. 2017, S. 142) erzeugt einen Performanzdruck in der konkreten Zusammenarbeit. So ist nicht nur ein *doing family*, sondern auch ein „displaying family“ (Finch 2007, zitiert nach Westphal et al. 2017, S. 146.) zu leisten:

„Familien werden nicht allein in Form von aufeinander bezogenen Alltagspraxen hergestellt, sondern müssen auch gegenüber relevanten Anderen gezeigt bzw. dargestellt werden. Das displaying family beinhaltet also das doing, geht aber darüber hinaus und fragt, wie das doing inszeniert wird“ (Westphal et al. 2017, S. 147).

Manuela Westphal, Sina Motzek und Berrin Özlem Otyakmaz (2017) arbeiten anhand der Analyse von 120 problemzentrierten Interviews heraus, dass Familien mit Migrationsgeschichte in besonderer Weise unter Druck stehen, sich in kompetenter Elternschaft darzustellen. Mit Isabell Krähnert, Katja Zehbe und Peter Cloos (2022) ist allerdings davon auszugehen, dass *Vulnerabilität der Eltern* für die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Familien ohnehin konstitutiv ist und hier Elternschaft in besonderer Weise zur Disposition steht. Familien sind dazu angehalten, sich vor dem Hintergrund der gegenwärtig gültigen, hegemonialen Normen, als funktionierende Familie hervorzubringen – als aktive, kompetente, bildungsförderliche Eltern vor sogenannten „Audiences“ (Westphal et al. 2017, S. 154). Auch Kitas sind als Teil dieser *multiplen audiences* zu verstehen, als Arenen, in denen die Familie in ihrer Funktionalität zur Disposition steht.

Wird die konkrete Zusammenarbeit zwischen Familien und Kitas empirisch in den Blick genommen, zeigt sich ein heterogenes Bild. Zum einen ergeben sich *Eingriffsfenster* für Eltern in die Einrichtung und es wird möglich, familiäre Relevanzen zu platzieren und eine eigene Perspektive zu reklamieren (Krähnert/Zehbe/Cloos 2022). Zum anderen zeigen vorliegende Analysen, dass dieser Schauplatz *Zusammenarbeit* – als Schnittstelle zwischen den Institutionen – äußerst spannungsreich konstituiert ist. So verweisen Peter Cloos, Marc Schulz und Severine Thomas (2013) sowie Kaja Kesselhut (2015) auf die hierarchische Konstitution der Kommunikation zwischen Fachkräften und Eltern. Elterngespräche sind mit Kesselhut (2015, S. 220) weniger als Orte eines ko-konstruktiven, ebenbürtigen Austausches auf Augenhöhe zu verstehen, denn als Orte der Herstellung hierarchischer Differenzen „zwischen ExpertInnen und Nicht-ExpertInnen, Darstellenden und Zuschauenden, Sprechenden und Zuhörenden, Lehrenden

und Lernenden“ (ebd.). In einer Vorgängerstudie (Krähnert/Zehbe/Cloos 2022) zu 29 Elterngesprächen über verbesonderte Kinder² konnten die enormen Differenzen in der jeweiligen (Selbst-)Positionierung der Eltern herausgearbeitet werden: Die Varianz erstreckte sich von einem Diskursmodus der 1) Ebenbürtigkeit zwischen Eltern und Fachkräften, über einen Modus 2) der Einpassung bis hin zur 3) Inferiorisierung der Eltern im Elterngespräch. In den Daten zur konkreten Zusammenarbeit lässt sich in der Überschau einerseits eine breite Varianz der Modi der Zusammenarbeit, andererseits eine hohe Bedeutsamkeit machtstrukturierter, asymmetrischer Diskurs- und Interaktionsformationen ausmachen.

4 Anlage der Studie

Vor dem Horizont der skizzierten Transformationen von Kita und Familie war es das Ziel der Dissertationsstudie, den *Folgen* der Professionalisierungsoffensive empirisch nachzuspüren. Das bedeutete zu rekonstruieren, ob und in welcher Weise sich Kitas an den skizzierten „gesellschafts- und bildungspolitische[n] Erwartungen an die frühpädagogische Praxis“ (Neumann 2014, S. 150) abarbeiten und inwiefern sich externe programmatische Forderungen folglich auch als empirisch *relevante* Imperative erweisen. Dabei habe ich den Fokus insbesondere auf den Umgang mit dem Spannungsfeld Inklusion und Prävention gerichtet.

Um Inklusion und Prävention analytisch rekonstruktiv in den Blick zu nehmen, wurde an Michael Urban (2019) angeschlossen. Jede externe Anforderung (z. B. Inklusion) ist ihm gefolgt zunächst zu verstehen als „in sich vielfältig aufgesplitterter, zerstückelter, inhaltlich widersprüchlicher und changierender, semantischer Zusammenhang“ (Urban 2019, S. 41), auf den sich Organisationen auf eine stets eigenlogische Weise beziehen können oder auch nicht. Sie können folglich Fragmente dieses Diskursgebildes in die organisationalen Kommunikationen *einlesen* oder nicht.³ Dieses Diskursgebilde muss also in seiner je spezifischen, „systemrelationalen Rekontextualisierung[]“ (Urban 2019, S. 42) in der konkreten Einrichtung erst rekonstruiert werden. Entsprechend wurde in der Studie eine Heuristik entwickelt, die die Rekonstruktion der (Nicht-)Einlesung

2 Hierbei wurden Elterngespräche über Kinder erhoben, die entweder einen Integrationsstatus innehatten oder diesen demnächst bekommen sollten.

3 Programmatische Ausführungen zu Inklusion (etwa bei Prengel 2016, oder in den Bildungsplänen der Länder) sind somit als *ein* Teil dieses semantischen Zusammenhanges zu verstehen, dem in seinen konkreten Re-Kontextualisierungen, bspw. auf den verschiedenen Ebenen in konkreten Kitas, nachzugehen ist. Damit ist eine Beobachtungsperspektive angelegt, die den Weg des „fragmentarisierten Diskurs[es]“ (Urban 2019, S. 42), den *Inklusion* bis in die kleinsten kommunikativen Verästelungen der Organisation (potenziell) nimmt, zu rekonstruieren versucht.

von Inklusion und/oder Prävention in die Kommunikation der Organisation auf verschiedenen Ebenen der Einrichtung ermöglicht (Krähnert 2025, S. 106 f.).

Basierend auf den Ergebnissen des genannten Vorgängerprojektes (Krähnert/Zehbe/Cloos 2022) wurden vier Einrichtungen unterschiedlicher *Trägerschaft* (jüdisch, evangelisch, kommunal), unterschiedlicher *Größe*, in ländlicher und großstädtischer *Umgebung*, lokalisiert in drei *Bundesländern*, mit unterschiedlichen *Selbstbeschreibungen* qua Internetauftritt (inklusiv, integrativ) untersucht. Diese Einrichtungen wurden jeweils mehrbenenanalytisch in den Blick genommen: 1) über ihre jeweilige Konzeption, 2) über jeweils ein leitfadengestütztes Leitungsinterview und 3) über (mindestens) ein Elterngespräch über ein Kind, das den sogenannten „Integrationsstatus“ bereits innehat oder demnächst erhalten soll. Ausgewertet wurden die Daten mit einer *subjektivierungsanalytisch* (Geimer/Amling 2019) und *ableismuskritisch* informierten (Bucher/Pfahl 2017) Dokumentarischen Methode. Eine an die diskursanalytische Subjektivierungsforschung angelehnte Dokumentarische Methode nimmt die „Seite der Normen eines geforderten Subjekt-Seins und damit verbundene[] Praktiken“ (Geimer 2017, S. 2) stärker noch als in den traditionellen Grundlegungen der Dokumentarischen Methode in den Blick (Krähnert 2025, S. 110 ff.; Krähnert 2020). Im Fokus der Analyse stand es entsprechend, die Wirksamkeit normativer Anforderungen (wie Inklusion, Prävention) in der Praxis zu rekonstruieren und hierbei den Blick auch auf „die Seite der Adressat_innen von normativen Appellstrukturen“ (Geimer et al. 2019, S. 3) zu richten und zu fragen, mit welchen normativen Vorstellungen dies bezogen auf Fachkräfte, Kinder und Eltern korrespondiert. In der Studie wurde dabei begrifflich unterschieden zwischen Subjektnormen (Normen, die das Subjekt, bspw. das Kind, die Pädagog*in, Eltern näher bestimmen) und Subjektidealen (als zu Figuren verdichtete Bündel dieser Subjektnormen). Subjektideale sind folglich die zu einer Identitätsfigur zusammengeordneten Subjektnormen, die das Normative bezüglich der jeweiligen Personengruppen (Kinder, Eltern, Pädagog*innen) in eine Fassung bringen. Sie beschreiben also das, was Kinder, Fachkräfte oder Eltern *idealerweise* sein sollen.

Die Studie fokussierte dabei zentral auf die Frage, ob und wenn ja, welche Erwartungen in welcher Weise aufgegriffen werden, ob und wie dabei mit immanenten Widersprüchen umgegangen wird, welche Vorstellungen von Inklusion und/oder Prävention sich im Datenmaterial zeigen und welche Perspektiven auf Fachkräfte, Kinder und Eltern grundgelegt werden.

5 Ergebnis der Studie: Habitus der Einrichtung

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass Einrichtungen Professionalisierungserwartungen – auch hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern – entlang eines

je spezifischen Musters verarbeiten: Kitas selektieren Anforderungen und adaptieren dabei *jene*, die mit ihrer *Hypernorm* – eine übergeordnete Leitnorm – kompatibel sind. Diese dokumentiert sich in ihrer konstitutiven Relevanz auf allen untersuchten Ebenen der jeweiligen Einrichtung und spiegelt sich dort gewissermaßen als *normatives Extrakt* in den verschiedenen Dimensionen wider (Abb. 1). Die jeweilige Hypernorm moderiert dabei als ranghöchste Norm auch, *ob* und *in* welcher Weise Einrichtungen Inklusion und/oder Prävention auf ihren verschiedenen Ebenen *einlesen* oder etwa eine EBP mit Eltern (nicht) gestalten. In der Dissertationsstudie habe ich die Hypernorm als Verweis auf den *Habitus der Organisation* herausgearbeitet.

5.1 Hypernorm als Verweis auf den Organisationshabitus

Der Begriff *Hypernorm* findet auch Verwendung in der amerikanischen wirtschaftsethischen Theoriebildung (Donaldson/Dunfee 1994), wobei er dort nicht empirisch relevante, sondern *avisierte*, anzustrebende Normen beschreibt. Hypernormen im Sinne meiner Studie sind hingegen stringent aus den Daten rekonstruierte Normen, die sich folglich bereits in ihrer empirischen Wirksamkeit dokumentiert haben. Sie sind also nicht als explizierte, moralisch verbindliche und in den Organisationen kommunikativ verhandelte Normen zu verstehen, sondern *empirische Leitnormen*, die sich teilweise auf expliziter aber grundsätzlich auf impliziter Ebene rekonstruieren lassen. Sie sind zu verstehen, als dominante, normative Sinnmuster, die die Einlesung weiterer Normen moderieren und arrangieren. Sie sind zu verstehen als *implizites, aber kommunikatives* Wissen (Geimer/Amling 2016) und zuvorderst *im Impliziten der Organisation* eingelagert. In der Studie wird die Hypernorm als zentrale Komponente der „konstituierenden Rahmung“ (Bohnsack 2017, S. 136) der Organisation ausgewiesen. Mit Ralf Bohnsack (2022, S. 40) wird davon ausgegangen, dass die konstituierende Rahmung „sich begrifflich-definitiv als professions- resp. organisationstheoretische Variante des Orientierungsrahmens i. w. S. [im weiteren Sinne; IK]“ verstehen lässt. Da die Hypernorm über die Ebenen der Organisationen hinweg konstituierende Leitnorm ist, schlage ich in der Studie vor, sie als Modus Operandi – als *Habitus der Organisation* – zu konzipieren. Organisationen prozessieren eine *strukturierende und strukturierte Struktur* (Bourdieu 1982, S. 279) der (Nicht-)Einlesung externer, normativer Erwartungen. Die folgende Abbildung stellt die empirischen Ergebnisse gegenüber. Auf allen untersuchten Ebenen der Einrichtungen zeigt sich die *Hypernorm der jeweiligen Einrichtung* in habituellem Systematik – sowohl in den Subjektidealen, in der Art und Weise der Durchführung der Elterngespräche (im Diskursmodus) als auch in den Inklusionsverständnissen.

Abb. 1: Darstellung zentraler Ergebnisse (Krähmert 2025, S. 351)

Einrichtung	Kunterbunt	Schmetterling	Fliederheim	Shiloh
Hypernorm	Progression	Assimilation	Selbst-Professionalisierung	FürsorgePflicht-Gemeinschaft
Subjektideale Pädagog*innen	Detektoren und Optimierende der hidden abilities	Detektoren und Kompensator*innen der hidden disabilities	Reflexive Selbstentwickler	Verfechter*innen überinstitutioneller Schutzgemeinschaft
Subjektideale Kind	Hochtouriger Wissens- und Fähigkeitsakkumulator	Angepasster, eingepasster Fähigkeitsentwickler	Autonomer, eigensinniger, Rechtsträger	Krisenfestes, vielfaltsfähiges Gemeinschaftswesen
Subjektideale Eltern	Eltern als "Einrichtungsecho"	Eltern als Ko-Förder*innen	Eltern als Dialogpartner*innen	Eltern als Eingliederungspflichtige
Diskursmodus im Elterngespräch	Monophoner Diskurs <i>Supplementation</i>	Polyphoner Diskurs (<i>Selbst-)Inferiorisierung</i> der Eltern	Polyphoner Diskurs; <i>Symmetrierung</i> der Stimmen	Polyphoner Diskurs (<i>Selbst-)Inferiorisierung</i> der Eltern
Inklusion als	Optimierung, Fähigkeitsevolution	Kompensation, Fähigkeitsangleichung, Verhaltenseinpassung	Ausrichtung an egalitärer Differenz, Autonomieermöglichung	Grundprinzip einer jüdischen Gemeinschaft, Soziale Eingliederung

Mit den jeweiligen Hypernormen korrespondieren die jeweiligen *Subjektideale*: Sie sind das, was Kinder, Eltern und Fachkräfte jeweils *idealerweise* sein *sollen*. Es sind die Anrufungsfiguren, wie sie sich empirisch dokumentiert haben (Krähmert 2025, S. 110 f.). Es zeigt sich, dass mit der jeweiligen Hypernorm auch die Ausrichtung an Prävention oder Inklusion korrespondiert. Aus Platzgründen werden im Folgenden lediglich exemplarische, empirische Einblicke zur Illustration der konstitutiven Relevanz der Hypernorm auf verschiedenen Ebenen *einer* Einrichtung vorgelegt, der *Kita Kunterbunt* (im Folgenden Krähmert 2025, S. 146 ff.).

5.2 Fallbeispiel Einrichtung Kunterbunt: Habitus der Progression

Für die Einrichtung Kunterbunt konnte eine spezifische Norm als konstitutiv rekonstruiert werden: die Norm der (*fähigkeitsbezogenen*) *Progression*. Sie grundiert sowohl das Kindbild, das pädagogische Selbstverständnis der Fachkräfte als auch die Entwürfe von *Inklusion/Prävention*. Und auch die Eltern werden im Elterngespräch in diese Perspektive auf ihr Kind – als hochtourig progredierend⁴ – hineingerufen. Während auf der Ebene des kommunikativen Wissens (in

4 Der Begriff bezieht sich auf das lat. Wort *progredi*, im Sinne von voranschreiten oder vorrücken.

der Konzeption, im Leitungsinterview und im Elterngespräch) immer wieder auf die Norm einer *individuellen Kindorientierung explizit* rekurriert wird, verbleibt diese jedoch auf der Ebene der Orientierungsschemata und hat keine handlungsleitende Relevanz.

Ebene der Einrichtungskonzeption

Markant für die Einrichtung Kunterbunt ist, dass für *Kinder* folgende Begriffe in der Konzeption immer wieder aufgeführt werden: Kinder seien „großartige“ „Konstrukteure“, „Wissenserwerber“, „Erfinder“ und „Forscher“. Hieran wird angeschlossen:

„Kinder lernen schon von Geburt an. In neun Monaten durchlaufen sie aktiv Millionen Jahre der menschlichen Evolution. Unsere Aufgabe als Erzieherin ist es, die Bildungsprozesse der Kinder zu unterstützen und auf immer höherem Niveau herauszufordern“.

In diesem Bild durchlaufen Kinder bereits pränatal eine beschleunigte, evolutionäre Metamorphose vom Embryo zum „großartigen“ „Konstrukteur[]“ und „Forscher“.⁵ Das Kind wird entworfen als progressiver, eigeninitiativer Wissensakkumulator. Hierbei wird das Bild eines ungebrochenen, hohtourigen Fortschritts im Spitzentempo erzeugt („Millionen Jahre“ in „neun Monaten“) und eine akademisch-konnotierte Semantik genutzt („Forscher“, „Erfinder“). Die in der gesamten Konzeption herangezogenen Normen lassen sich zu einer Subjektfigur verdichten: Das, was das Kind idealiter sein soll, ist ein akademischer Hochleistungs-Wissensakkumulator und -konstrukteur. Homologe Semantiken wie – das Kind „experimentiert“, „denkt innovativ und entwickelt Forschergeist“, „stellt Hypothesen auf und überprüft sie“ – sind für die Konzeption charakteristisch. Träumen, Langeweile oder etwa zweckfreies, lustvolles Tun tauchen in diesen Entwürfen nicht auf. Stattdessen wird das Bild einer rasanten Progression, im Sinne einer hohtourigen, kindlichen Fähigkeits- und Kompetenzentwicklung entworfen. Pädagog*innen werden dabei in der Pflicht positioniert, die Entwicklung der kindlichen Fähigkeiten anzureizen, zu optimieren und auf Dauer zu stellen. Auch die „Erzieherin“ – so wird in der Konzeption weiter festgehalten – verstehe sich als „Forscherin“, die anhand verschiedener Geräte (z. B. Kamera, Protokoll) die Kinder beobachte und deren „Themen“ zu erweitern habe und sich im „Dialog mit Kollegen“ – nicht mit dem Kind (!) – überrascht zeige, wenn sie feststellten, „dass sie es dem Kind eigentlich nicht zugetraut hätten“. Fachkräfte sollen hier idealiter detektivische Ermittler*innen verdeckter kindlicher Kompetenzen sein, die sie über die Instrumentarien aufspüren. Beziehungsdimensionen (etwa unter den Peers), Offenheit, Ungewissheit oder Unbestimmbarkeit sind

5 Markant ist hierbei auch die männliche Konnotation des als „großartig“ Ausgewiesenen.

hier programmatisch gewissermaßen getilgt. Pädagog*innen sind zuvorderst darauf verpflichtet, die Kompetenzakkumulation des Kindes und damit seine Progression weiter anzureizen.

Ebene der Leitung

Auf die Frage, was eine gute Pädagogin ausmache, rekuriert die Leiterin zuerst auf die Befriedigung akuter Bedürfnisse des individuellen Kindes und konstatiert, was zuvorderst Relevanz haben solle: „die Zuwendung zum KIND. (..) Als Allererstes das Kind“. Im weiteren Verlauf der Analyse zeigte sich, dass diese Norm der Orientierung am individuellen Kind als Orientierungsschema eine hohe Bedeutung hat, allerdings keine handlungsleitende Relevanz besitzt. Auf die Bitte hin, eine Situation zu berichten, in der die Leitung „gute Pädagogik“ in ihrer Einrichtung beobachtet habe, erzählt diese folgende Geschichte:

KL: [V]or allem da durch dieses a/ ähm Portfoliokonzept, also von INFANS, (.) ähm zeigt vor allem bei/ bei schwierigen Kindern, sage ich mal, in Anführungsstriche. Also bei Kindern, die auffälliger sind, die ähm/ Hatten wir ein Kind äh was äh uns fast in den Wahnsinn getrieben hat, äh sage ich mal halt. Alle zwei Minuten woanders, kaum in der Lage Sozialkontakte zu finden, störend hoch drei, immer in anderen Spielsequenzen von Kindern einzugreifen. Und wenn die Kinder sind ja dann auch immer f/ großzügig und so weiter: „Ja komm, kannst mitspielen.“ Aber nach zwei Minuten war sie schon wieder weg. Äh genauer drauf zu schauen ähm was ist eigentlich jetzt mit dem Kind los? (.) Warum äh/ und/ und/ und/ und des/ äh also überall und nirgends. Und das macht einen Er/ als Erzieher KIRRE. (.) Äh ja, das Kind ist nicht in der Lage sich einzubinden, und äh mir zuzuhören, wenn ich eine Geschichte vorlese und, und, und. Weil es überall und nirgends ist. Und durch äh/ durch diese verschiedenen Instrumente von/ von INFANS, da gibt es ein Beobachtungsbogen, geht man ganz gezielt praktisch dem Kind hinterher. Also man muss d/ dem Kind hinterherlaufen. Und äh/ und genau gucken, aufschreiben was tut es, was macht es, was sagt es? Und es war phänomenal, WEIL in dem Moment, wo die äh also da/ jetzt kriege ich schon wieder Gänsehaut. (.) (lacht) ähm äh ähm sie gingen äh in den/ in/ in einen Raum, wo Schriftsprache äh war (.) und äh war vier Jahre alt/ also vier Jahre alt, ging in den Raum, wo überall mit Buchstaben und äh Zahlen und Puzzeln und so weiter, und nahm sich ein/ ein Holzpuzzle [...] und hat innerhalb von zwei Minuten dieses lose Etwas, das ABC zusammengepuzzelt [...]. In ZWEI Minuten. Und das gleiche haben wir in/ in/ im mathematischen Bereich festgestellt, dass die äh rechnen konnte, ohne Rechnen zu können, dass sie sofort Lösungen hatte, was immer richtig war. Ähm und das zeigt, dass sie ähm aufgrund dieser Beobachtung wir sie genauer äh/ Also sie ist anders. Wir sagen, sie tickt anders. Sie ist anders, als/ sie ist nicht normal, also wie äh w/ norm/ Normierte, sondern ein a/ äh hat einen anderen Zugang zur Welt. (.) Sozialkontakte fast null, also und sehr schwierig. Ähm und äh wir haben festgestellt, dass sie eine

Form des Aspergers-Syndroms⁶ hat. (.) Und gerade in dieser Konzeption DÜRFEN hier in diesem Haus Kinder anders sein. Weil (..) was braucht jetzt das Kind? Das Kind braucht äh die Gelassenheit von Erziehern, weil sie wissen/ wir wissen, was du hast oder warum du so bist wie du bist. Und du darfst so sein.

Die Leitung entwirft die Erfolgsgeschichte eines Beobachtungsinstruments, des Portfoliokonzepts: Es wird die Geschichte eines auffälligen Kindes erzählt, das die Pädagog*innen „in den Wahnsinn“ getrieben, sie „KIRRE“ gemacht habe, das keine „zwei Minuten“ am selben Ort hätte bleiben können, „überall und nirgends“ und „störend hoch drei“ gewesen sei und auch keine „Sozialkontakte“ gehabt habe. Es wird ein Kind konstruiert, das gewissermaßen wie ein Wirbelwind haltlos durch die Einrichtung fege, sozial ungebunden sei, andere Kinder störe und kaum einzuhegen sei. Dieses Kind wird als abweichend entworfen unter Rekurs auf die – im impliziten positiven Horizont stehende – Norm eines sozial eingebundenen, in ausdauernde Aktivitäten vertieften Kindes, das sich in soziale Gefüge einordnet und fest verortet ist (zuhört, mitspielt). Die Pädagog*innen der Einrichtung wären dem Kind dann „gezielt“ „nachgelaufen“ und hätten dokumentiert „was tut es“. Nur über dieses Verfahren sei dann etwas völlig Unsichtbares deutlich geworden, das „phänomenal“ sei, nämlich, dass das Kind für sein Alter („4 Jahre“) außergewöhnliche *Fähigkeiten* habe: Es habe „innerhalb von zwei Minuten [...] zusammengepuzzelt“ und auch im „mathematischen Bereich“ sei sichtbar geworden, dass es „sofort Lösungen hatte“. Diese Erzählung wird affektiv aufgeladen gerahmt („schon wieder Gänsehaut“). Der zunächst dramatische Fall wird nun als Offenlegung außergewöhnlicher Kompetenzen konstruiert: Der unbeherrschbare Fall wird folglich darüber entdramatisiert, dass schulnahe *hidden abilities* identifiziert werden konnten. Der Fall wird also *nicht* etwa darüber entdramatisiert, dass das Kind im Laufe der Zeit Freundschaften geschlossen habe oder ausdauernder in Spielszenen eingebunden werden konnte. Auch dem Wohlbefinden des Kindes wird in der Narration keine Bedeutung beigemessen oder etwa seine Themen, Neigungen oder Interessen relevant gemacht. Stattdessen wird seine Andersartigkeit festgeschrieben: Es sei „anders“, „nicht wie Normierte“, was allerdings in Anbetracht seiner phänomenalen Fähigkeiten als unproblematisch herausgestellt wird.

Über die Formulierung, sie hätten „eine Form des Asperger-Syndroms“ „festgestellt“, erscheint diese Zuschreibung als objektive Diagnose, als irreversibles Wissen über das Kind. Diese Zuschreibung fungiert als Containerbegriff, der eine Fassung des Falles stiftet: Im positiven Horizont erscheint ein klarer Fall, der aller Ungewissheit und Unbeherrschbarkeit entledigt ist – ein Fall von absoluter Erkenntnis darüber, wie das Kind *ist*. Das Kind wird in dieser Konstruktion nicht

6 Das sogenannte „Asperger-Syndrom“ bezeichnet eine spezifische Autismusform.

lediglich verbesondert, sondern seine Besonderheit über die Konstruktion einer gewissen *Genialität* legitimiert. Unter Rückgriff auf ableistische Normen wird das unbeherrschbare und störende Kind nicht nur verstehbar, sondern über die Zuschreibung von *hidden abilities* sogar als besonders leistungsfähig und *damit* legitim hervorgebracht: Die Ruhelosigkeit und das Stören des Kindes erscheinen vor dem Horizont seiner *besonderen ability* legitim, die negative Verbesonderung wird über eine ableistische positive Verbesonderung gewissermaßen *aufgewogen*. Das Kind wird folglich als *doppelt abweichend* konstruiert und festgeschrieben: als Fall von Störung *und* Genialität zugleich.

Diese Sequenz zeigt auch, dass im Fokus der Progressionslogik vor allem schulnahe Fähigkeiten und Kompetenzen stehen, nicht aber bspw. die soziale Eingebundenheit.⁷ Das Portfoliokonzept wird hier mit einer objektiv gültigen Diagnose verquickt: Das Kind „*ist anders*“, „wir wissen [...] warum du so *bist* wie du *bist*“. Über den Rekurs auf Attribute des Seins wird das Kind als *absolut* und seinem Wesen nach „*anders*“ festgeschrieben. Die so geleistete *explizite Gradierung*, im Sinne der Zuschreibung von Genialität, wird implizit als *Degradierung* – nämlich als essentialisierende Verbesonderung – sichtbar, die die *Exklusion* aus der Peergroup, aus Spielsettings, pädagogischen Angeboten etc. implizit legitimiert. Als gute Pädagogik erscheint hier folglich, gerade bei „auffälligen“ Kindern *hidden abilities* aufzudecken. *Explizit* grenzt sich die Leiterin dabei von Normierungen ab, während *implizit* deutlich wird, dass eine ableistische Orientierung an schulbezogenen Normen grundgelegt ist: Die Besonderheit des Kindes wird ja *gerade* über die Zuschreibung einer überraschend normgerechten Verfasstheit des Kindes – mehr noch über die *Übererfüllung schulnaher Kompetenzanforderungen* – legitimiert.

Ebene der Zusammenarbeit mit Eltern

Im Elterngespräch, bei dem das Kind Lilith aus Termingründen anwesend ist, berichtet die Pädagogin über eine Situation, in der die Kinder die Aufgabe hatten, auf einem Suchbild zu den Jahreszeiten Gegenstände zu sichten und später auf einem weiteren Blatt anzukreuzen. Lilith aber habe etwas ganz anderes gemacht und eigentlich „das Thema verfehlt“:

Pädagogin: [Da] [s]ollten die Kinder anzeichnen sozusagen, da waren Kreise und da waren natürlich auch Sommerblumen und der Winter war abgebildet, äh und die sollten dann die Herbstsachen, die sie hier im Raum gefunden haben, auf dem Blatt an äh/
Mutter: Reinmachen.

7 Hinsichtlich der sozialen Einbindung des Kindes scheint die Progressionslogik ausgesetzt zu sein, es *darf* „anders“ – unintegriert, ortlos, störend – bleiben. Dies wird *nicht* als relevanter Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen markiert.

Pädagogin: kreuzen. Sie hat JEDEN Kreis ausgemalt. Weil das war ihr Thema.

Mutter: Jaja.

Pädagogin: Aber innerhalb der Begrenzung zu bleiben, äh ist eine hohe Leistung. Und nicht einfach drüber zu kritzeln, sondern äh diesen Kreis als/ als auch wahrzunehmen und innerhalb dieses Kreises zu malen. Also äh es ist schon eine hohe Leistung. Und dann ist es auch in Ordnung. Ja? Auch wenn das Thema verfehlt war, aber (lachend) ist in Ordnung. (lacht) Weil es eine ANDERE hohe Leistung war.

Mutter: Hm (bejahend). Oh ja. Das ist jetzt sehr filigran geworden, finde ich auch. Zu Hause das Ausmalen. [Wendet sich zu Lilith] Ne? Da bist du fleißig dabei.

Diese Sequenz zeigt exemplarisch für das gesamte Elterngespräch, dass und auf welche Weise die Eltern in eine spezifische Perspektive auf ihr Kind hineingerufen werden: Über die Ausführungen der Pädagogin wird nahegelegt, Lilith als *progredierende Leistungsperformerin* zu perspektivieren.

Denn auch wenn Lilith das „Thema verfehlt“ habe, sei dies „in Ordnung“, da sie ja eine „ANDERE hohe Leistung“ aufgeführt habe. Die reine Auftragserfüllung durch Lilith wird explizit als irrelevant markiert (Kreuze machen), insofern sie *jedwede hohe Leistung* performt. Über die gesamte Analyse konnte rekonstruiert werden, dass Elterngespräche hier als Ort fungieren, an dem Eltern dazu aufgerufen werden, jede Aktivität von Lilith als *potenzielle Leistungsaufführung und -progression* zu klassifizieren und eine ableistische Perspektive zu prozessieren. Der durch die Pädagogin vorgelegte Blick wird (über das gesamte Gespräch) auch durch die Mutter elaboriert: Sie wendet sich Lilith explizit anerkennend zu, ruft sie als Fähigkeitsperformerin an und in die weitere Leistungsaufführung hinein („Da bist Du fleißig dabei“). Dass hierbei ein hochtouriger Fähigkeitsfortschritt gemeinsam hervorgebracht wird, zeigt ein letzter Sequenzausschnitt:

Pädagogin: Das waren die ersten Striche, die sie auf dem Bild gemacht hat. Das war // Wahnsinn!//

Mutter: //Wahnsinn.// [...]

Pädagogin: //Ja.// Explosionsartig. Wir sind begeistert jeden Tag von dem, was sie uns erzählt, //was sie/ //

Mutter: //Jeden Tag was// Neues, //ne?//

Pädagogin: //Ja.// Jeden Tag. Und wie sie ihre Aufgaben auch versteht und umsetzt, ist unglaublich. [...]

Mutter: //Schön.//

Die Pädagogin und die Mutter bringen hier diskursiv ein Kind hervor, das in *massiver Progression* ist: Dass die Fähigkeiten und Leistungsaufführungen Liliths „Wahnsinn“ und „unglaublich“ und „[e]xplosionsartig“ seien, wird gemeinsam im univoken Modus konstruiert und zudem – wie an vielen Stellen des

Elterngesprächs – deutlich emotionalisiert („begeistert“). Markant ist, dass *nicht* relevant gemacht wird, was Lilith bspw. inhaltlich erzählt, sondern dass es jeden Tag „was Neues“ ist und sie erwartungsgemäß performt (Aufgaben „versteht“, „umsetzt“). Wie Lilith bestimmte Situationen oder Ereignisse erlebt – Antizipationen der kindlichen Perspektive – werden nicht eingeblendet. Deutlich wird, dass ein stark *ableistisches Verständnis* grundgelegt ist, in dem das Kind vor allem als Träger spezifischer Eigenschaften und Fertigkeiten perspektiviert wird. Lilith wird über das gesamte Gespräch vor allem darüber (an-)erkennbar gemacht, *was sie (aufführen) kann*. Eltern und Pädagogin positionieren Lilith als *stetig progredierende Leistungsperformerin*. Der Modus des Elterngesprächs kann als *monophon* charakterisiert werden (vgl. Krähnert et al. 2022, S. 93 f.): Differenzen in den Orientierungen zwischen Eltern und Fachkraft werden nicht sichtbar, die Eltern reklamieren keine eigenständige, resp. abweichende Sicht auf ihr Kind. Vielmehr sind sie zuvorderst in supplementierender (ergänzender Rolle) selbst-positioniert und elaborieren die durch die Pädagogin vorgelegte Sichtweise auf das Kind.

Fallprofil der Einrichtung Kunterbunt

Die Norm der Progression spiegelt sich im Subjektideal eines *Kindes als hochtourigen quasi-akademischen Fähigkeitsakkumulator*. Kinder werden vor dem Horizont einer stetigen Progression ihrer Fähigkeit(saufführungsfähigkeit)en (an-)erkennbar gemacht. Sie sind als Träger*innen von *hidden abilities* positioniert, die es aufzudecken und deren Progression es anzureizen gilt. Verbesonderte Kinder werden als *ganz besondere Leistungsperformer*innen* hervorgebracht. In den vorliegenden Daten wird sichtbar, dass die Kinder mit ihrer Leistungsaufführung(sfähigkeit) in eins gesetzt, insofern totalitär, ableistisch perspektiviert und essentialisiert werden. Das Subjektideal der Pädagog*innen ist das der *detektivisch ermittelnden Investigator*innen*, die *auch* und *gerade* das Verhalten verbesonderter Kinder als Leistungsaufführung ausweisen können und Eltern in diese Perspektivierung ihres Kindes hineinrufen. Eltern sind dabei in supplementierender Rolle (selbst-)positioniert, als Rezipient*innen des Wissens der Pädagog*innen. Das Subjektideal der Eltern kann entsprechend als *Einrichtungsecho* gefasst werden: In der nahtlosen Übernahme der Hypernorm verstärken sie die Stimme der Einrichtung, ohne den Anspruch auf ein eigenes *Voicing* zu reklamieren. Auch die Eltern zeigen sich für den Fähigkeitsfortschritt ihres Kindes *responsibilisiert* – sie bringen ihn diskursiv mit hervor und partizipieren damit an der Implementation von Prävention: Denn in der habituellen Systematik der Einrichtung Kunterbunt liegt es nicht, den Imperativ der *Inklusion im egalitären Sinne* (Kap. 2) in die Organisation einzulesen. Vielmehr scheint eine *vertikalisierende Perspektive* auf kindliche Verfasstheit und damit eine Anschlussfähigkeit für Prävention grundgelegt (Krähnert 2025, S. 364 ff.).

6 Schlussbemerkungen

Mit der Dissertationsstudie wird ein Erklärungsangebot vorgelegt, warum Einrichtungen je unterschiedliche Erwartungen auf je unterschiedliche Weise einlesen und dabei spezifische normative Adressierungen präferieren. Wird den Ergebnissen der Studie gefolgt, so finden Prozesse der Aktivierung und Responsibilisierung im je eigenen Modus der einzelnen Einrichtung – im Sinne der *habituellen Systematik der Organisation* – statt. Vor dem Horizont der in den Kapiteln 2 und 3 entfaltenen programmatischen Adressierungen von Kita und Familie lässt sich der vorgestellte Fall Kunterbunt als Fall der Responsibilisierung der Eltern *für die Progression* ihres Kindes im Anschluss an vertikalisierende, *präventionsorientierte Logiken* identifizieren. Im Fall Kunterbunt werden Eltern in die Logik der Progression, im Fall Schmetterling in die Assimilation des Kindes (u. a. entlang von Entwicklungsnormen) hineingerufen. In der Einrichtung Fliederheim hingegen wird Eltern eine kritische *Selbst-Inblicknahme* und eine Sicht auf ihr Kind als autonomes, kompetentes Subjekt nahegelegt, entlang einer horizontalen, inklusionsorientierten, egalitären Perspektivierung des Kindes (Prenzel 2020). In der Einrichtung Shiloh wiederum werden Eltern zuvorderst für die Hervorbringung und Sicherstellung einer überinstitutionellen, schützenden FürsorgePflichtGemeinschaft⁸ *post Shoa* responsibilisiert. Ableistische Perspektivierungen des Kindes sind hier nicht grundgelegt.

So moderiert der Habitus der Einrichtung, ob eher eine *Präventionsorientierung*, wie in Kunterbunt und Schmetterling, oder eine *Inklusionsorientierung* wie in Fliederheim eingelesen wird oder aber, ob weder das eine noch das andere adaptiert wird, wie im Fall Shiloh. Die damit korrespondierenden Aktivierungs- und Responsibilisierungsprozesse haben folglich eine je *eigenlogische Konstitution qua Einrichtung*, respektive eine je einrichtungsgebundene „Stoßrichtung“ – sie sind gebunden an den Habitus der Organisation.

8 Diese Schreibweise ist bewusst gewählt, da die Hypernorm sich aus drei Komponenten zusammensetzt, die alle gleichermaßen bedeutsam sind. Die Norm der *Gemeinschaft* wird näher bestimmt über das ausgerufene Ziel dieser Gemeinschaft – die *Fürsorge*. Dies wird dabei als verbindlicher normativer Horizont diskursiv (und im Elterngespräch auch performativ) hervorgebracht, und zwar in appellativer Weise – als unbedingte, nicht verhandelbare *Pflicht*. Grundgelegt ist damit die Norm der Vergemeinschaftung in einer innerjüdischen Schutz-Community post Shoa im Land der Täter*innen. Kitas wird hierbei ein soziohistorisch begründeter Zweck und damit Sinn zugeschrieben: Sie werden zu einem Ort der Realisierung und Bewahrung jüdischen Lebens in Deutschland (Krähnert 2025, S. 286 ff.).

Literatur

- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie (2020): Perspektiven von Eltern auf Bildung. Zur symbolischen Macht von Leitbildern ‚guter‘ Elternschaft. In: Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (Hrsg.): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 153–177.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Wiezoek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212–228.
- Bischoff, Stefanie/Knoll, Alex (2015): Förderbedürftige Kindheit. Zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 10, H. 4, S. 53–67.
- Boger, Mai-Ahn (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2022): Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–55.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa (2017): Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 210–220.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Cloos, Peter/Schulz, Mark/Thomas, Severine (2013): Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 253–267.
- Diehm, Isabell (2012): (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): Positionierungen. Weinheim und München: Juventa, S. 50–65.
- Donaldson, Thomas/Dunfee, Thomas W. (1994): Toward a Unified Conception of Business Ethics. In: Academy of Management Review 19, S. 85–112.
- Geimer, Alexander (2017): Subjektivierungsforschung und die Rekonstruktion normativer Ordnungen. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): Geschlossene Gesellschaften. http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/350 (Abfrage: 22.11.2019).
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen (2019): Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Gouvernementalität und Cultural Studies. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–42.
- Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung – Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.
- Hendrick, Harry (2014): Die sozialinvestive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröder, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Geschichte der Sorge. Frankfurt a. M.: Campus, S. 456–491.
- Jergus, Kerstin (2018): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–140.
- Kelle, Helga (2018): Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 1, S. 85–100.

- Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. S. 63–79.
- Kesselhut, Kaja (2015): Machtvolle Monologe. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 207–222.
- Klinkhammer, Nicole (2010): Frühkindliche Bildung und Betreuung im ‚Sozialinvestitionsstaat‘ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien? In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–228.
- Klinkhammer, Nicole (2022): „Alle Kinder so früh wie möglich ins Bildungsboot“: Zur Durchsetzung des Dispositivs der Bildungskindheit im politischen Diskurs. In: Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (Hrsg.): Der Elementarbereich im Wandel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–44.
- Krähnert, Isabell (2020): Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der ‚Aktivgesellschaft‘? In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–194.
- Krähnert, Isabell (2025): Der Habitus der Organisation. Dokumentarische Perspektiven auf Inklusion und Prävention in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja/Cloos, Peter (2022): Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krönig, Franz Kaspar (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Barbara Budrich, S. 51–63.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden, S. 89–114.
- Lange, Andreas (2022): Familie und Zeitknappheit. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Band I. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–137.
- Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2018): Eltern als Bildungscoaches? In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–293.
- Mai, Miriam/Thon, Christine (2018): Verantwortliche Positionen. In: psychosozial 41, H. 1, S. 43–51.
- Menz, Margarete/Thon, Christine (2013): Legitime Bildung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung 14, H. 1, S. 139–156.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Oelkers, Nina (2018): Kindeswohl. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anne (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–120.
- Olk, Thomas (2005): Lebenssituation von Kindern und Familien – Herausforderungen für Politik und Gesellschaft. In: Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–72.
- Prenzel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF-Experten, Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prenzel, Annedore (2020): Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten – ein Überblick. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–47.
- Seitz, Simone/Hamacher, Catalina (2021): Schattenseiten der Optimierung – Befunde und Analysen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung. In: Frühe Bildung 10, H. 3, S. 119–125.
- Urban, Michael (2019): Inklusion aus systemtheoretischer Perspektive. In: Hartmann, Magdalena/Hummel, Myria/Lichtblau, Michael/Löser, Jessica M./Thoms, Sören (Hrsg.): Facetten inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 40–47.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Özlem (2017): Elternschaft unter Beobachtung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 2, S. 142–157.

Die kommerzielle Organisation als Raum des *Privaten*?

Marius Mader

1 Kommerzielle Kindertagesbetreuung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit

Wird im Kontext von früher Bildung, Betreuung und Erziehung das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung fokussiert, ist dabei oftmals das Verhältnis zwischen einem als privat markierten Raum der Familie und einer entgegengesetzten öffentlichen bzw. wohlfahrtsstaatlich regulierten außerfamilialen Kindertagesbetreuung gemeint (Jurczyk/Barthelmes 2009, S. 9 ff.). Insbesondere dem *Privaten* kommen in der fachlichen Debatte weitere Bedeutungsdimensionen zu. So sind etwa im Zuge der Einführung von Markt- und Wettbewerbselementen Entwicklungen angestoßen worden, die unter dem Stichwort der *Privatisierung* durchaus kontrovers verhandelt werden. Nicht selten wird dies gleich oder in unmittelbare Beziehung gesetzt mit Prozessen einer Ökonomisierung und einem Rückzug staatlicher Aktivität und Regulierung zugunsten privatwirtschaftlicher Unternehmungen. Verknüpft wird dies u. a. mit einer steigenden Nutzen- und Gewinnmaximierung, einer Fokussierung auf ökonomisch verwertbares Wissen (Engartner 2022, S. 1027 ff.) und mit der Etablierung kommerzieller Angebotsformen (Mierendorff/Ernst/Mader 2015, S. 74 f.).

Häufig werden diese Angebote auch im internationalen Diskurs *privaten* oder *privat-gewerblichen* Formen zugeordnet (Laiho/Pihlaja 2022). Einerseits drückt sich darin die in der Genese sozialpädagogischer Handlungsfelder in Deutschland übliche Form privaten, nicht-staatlichen Engagements aus. Andererseits erfolgt die Zuordnung als marktförmig, häufig ohne dass dies in seiner Funktionslogik oder seinen Wirkungen näher bestimmt wird. Neben kommerziellen Angeboten, die sich ebenso wie gemeinnützige im Rahmen öffentlicher Regelfinanzierung bewegen und ihre Kosten überwiegend aus öffentlichen Geldern bestreiten (Ernst/Mader/Mierendorff 2014, S. 382 ff.), sind insbesondere solche Angebote interessant, die sich ausschließlich über (hohe) monatliche Beiträge von Eltern finanzieren. Damit ist eine grundlegende Um-Positionierung von Eltern verbunden. Die übliche Differenz zwischen dem öffentlichen Träger als Leistungsgewährer und wesentlichem Kostenträger auf der einen und Eltern als Nachfragenden auf der anderen Seite löst sich hier auf. Der Zugang zu einer Einrichtung beruht, statt einem über den öffentlichen Träger vermittelten, auf einem

unvermittelten ökonomischen Tauschakt zwischen Eltern als (potenziell) zahlenden Kund*innen und den leistungserbringenden Anbietern (Mader 2017).

Als private Räume können kommerzielle Kindertageseinrichtungen darüber hinaus mit einem weiterreichenden terminologischen Blick auf die Bedeutung des *Privaten* betrachtet werden. So verbindet sich mit dem Begriff etwa auch die Vorstellung einer von der öffentlichen Sozialwelt abgegrenzten Intimsphäre des Persönlichen: Das betrifft, über eine (vermeintlich) private Welt der Familie hinaus, eine Innenwelt der Person bzw. ihre Subjektivität ebenso wie persönliche Bindungen und Freundschaften. Zurecht verweisen Kornelia Hahn und Cornelia Koppetsch (2011) demgegenüber darauf, dass Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem stets variabel und flexibel sind, beides mithin nicht nur komplementär, sondern untrennbar miteinander verbunden ist und sich realiter oftmals ineinander verschachtelt zeigt (ebd., S. 9 ff.; für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe: Eßer 2013). So lässt sich schließen, dass auch in professionellen und damit im Rahmen einer gewissen Öffentlichkeit sich vollziehenden pädagogischen Beziehungen, wie sie in Kindertageseinrichtungen gelebt werden, Elemente *des Privaten* von Bedeutung sind.

Unter Bezug auf eine qualitativ-rekonstruktive Studie (Mader 2024) wird im vorliegenden Beitrag danach gefragt, inwiefern die geschilderte Positionierung von Eltern als Kund*innen in einem kommerziellen Setting einen Unterschied für die ge- und erlebten Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und den Eltern ausmacht und welche Bedeutung dabei Aspekten des *Privaten* zukommt. Um der Frage nachzugehen, erfolgt zunächst eine Synthetisierung von Erkenntnissen sozialpädagogischer und arbeitssoziologischer Dienstleistungsforschung (Kap. 2). Zusammen mit einer daran anschließenden praxeologischen Perspektive auf Organisationskultur bzw. organisationsspezifische Dienstleistungskultur(en) (Kap. 3) werden die wesentlichen theoretischen und methodologischen Bezugspunkte der Analyse dargelegt, die dem Vorgehen der dokumentarischen Methode folgt (Kap. 4). Entlang der Analyse von Interviews mit Eltern aus einer gemeinnützigen und einer kommerziellen Einrichtung wird die setting- und organisationsspezifische Relevanz des *Privaten* im Kontext kommerzieller Kindertagesbetreuung systematisch-kontrastierend herausgearbeitet (Kap. 5). In der Zusammenschau wird abschließend deutlich, dass die Warenförmigkeit der Beziehungen im kommerziellen Setting mit einer Überlagerung der pädagogischen Beziehung und einer sozial-interaktiven wie emotionalen Distanzierung einhergeht (Kap. 6).

2 Dienstleistungstheoretische Ausgangspunkte

Anschließend an die neuere sozialpädagogische Dienstleistungstheorie (Schaarschuch 1998, 1999) lässt sich die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Pädagog*innen und Eltern als Interaktionsbeziehung von Ko-Produzent*in und

Konsument*in/Produzent*in in den Blick nehmen. Unter Bezug auf das dialektische Verhältnis von Produktion und Konsumtion, wie dies in der Marxschen Theorie beschrieben wird, stellt demnach jeder Produktions- zugleich einen Konsumtionsprozess dar und umgekehrt. Produktion wird betrachtet als Aneignung eines Objektiven, als Subjektivierung, die sich über den Prozess der Arbeit, als produktive Tätigkeit, vollzieht. Die Konsumtion von Gebrauchswerten entspricht somit der Subjektproduktion. Auf den Bereich der sozialen personenbezogenen Dienstleistungen übertragen, ist es demnach das nachfragende und inanspruchnehmende Subjekt, die bzw. der Nutzer*in, die bzw. der sich mit professioneller Unterstützung, Fertigkeiten, Bildung, kulturelle, sozialisatorische Gehalte usw. aneignet und damit als eigentliche(r) Produzent*in zu betrachten ist (Schaarschuch 2006, S. 84f.). Dienstleistung bezeichnet dabei das Mittel, das den Produktionsprozess befördert (Schaarschuch 2003, S. 155f.). Professionellen kommt somit die Rolle von Ko-Produzent*innen zu, deren Arbeit in der Unterstützung und Begleitung des Aneignungs- und (Selbst-)Produktionsprozesses der bzw. des Nutzer*in besteht (Schaarschuch 1998, S. 89; Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 86ff.). Während die neuere sozialpädagogische Dienstleistungstheorie zwar den staatlichen Kontext der Erbringung, der weitestgehend dem gemeinnützigen Setting entspricht, von einem kommerziellen unterscheidet, konzentrieren sich die Betrachtungen hier vor allem auf ersteren (Schaarschuch 1998, S. 97ff.; Schaarschuch 2003, S. 158ff.).

Für die (vergleichende) Analyse des kommerziellen Settings bietet die arbeitssoziologische Dienstleistungsforschung, im Anschluss an den Ansatz *interaktiver Arbeit* (Wehrich/Dunkel 2012), eine sinnvolle Ergänzung, zumal hier die Relationalität der Leistungen von Nutzer*innen und Anbietenden stärker fokussiert wird. Grundsätzlich geht der arbeitssoziologische Ansatz davon aus, dass es für eine gelingende Dienstleistung interaktiver Abstimmungen bedarf, weil sich Nutzer*innen und Anbietende als interessengeleitete Akteur*innen begegnen (Dunkel/Wehrich 2006, S. 68ff.). Als relevant wird dabei auch die Dienstleistungsorganisation betrachtet, als Instanz, die Interaktionen durch formelle Vorgaben beeinflusst (Dunkel/Wehrich 2012, S. 33ff.), eigene Interessen verfolgt und spezifische organisatorische Abläufe aufweist (Voswinkel 2005, S. 37ff.). Die (potenziell) divergierenden Interessen von Organisation, Anbietenden bzw. Professionellen und Nutzer*innen müssen schließlich auf der Ebene der Interaktion zwischen Anbietenden und Nutzer*innen kooperativ innerhalb der Dienstleistungsbeziehung bearbeitet werden (Dunkel/Wehrich 2018, S. 206). Aufgrund der potenziell konfliktbeladenen Gestalt des Erbringungsprozesses (Dunkel/Wehrich 2014, S. 251ff.) geht es im Rahmen der Gestaltung der Dienstleistungsbeziehung immer auch um eine Gefühls- und Emotionsarbeit, im Sinne der Arbeit an den eigenen wie an den Gefühlen und dem Vertrauen des Gegenübers (Dunkel 1988, 2011, S. 189f.). Die Beziehung gestaltet sich dabei üblicherweise abseits des Markttausches, durchaus aber auch in Bezug hierzu, weil dieser den Ausgangspunkt und Rahmen für die Dienstleistung darstellt. Dienstleistungsbeziehungen können sich damit auch

durch diverse Formen von Intimität und Privatheit auszeichnen, die über einen üblichen geschäftlichen Austausch hinausgehen (Nerdinger 2011, S. 251, S. 275 f.).

Ausgehend von einer weiterreichenden Differenzierung von Nachfragerdenkonstellationen, denen sich Organisationen gegenübersehen (Birken/Kratzer/Menz 2012), lässt sich innerhalb des kommerziellen Settings nach der Relevanz der vertraglich-strukturellen Positionierung von Eltern als Kund*innen bzw. als ökonomischen Tauschpartner*innen im Hinblick auf die Gestaltung der Dienstleistungsbeziehung fragen (Mader 2017). Von besonderem Interesse ist dabei, inwiefern diese Positionierung für Nutzer*innen bzw. die Eltern mit der Leistung eigener Beiträge, dem (gewünschten) Erhalt und der Bewertung von Leistungen jeweils verknüpft ist (Birken/Kratzer/Menz 2012, S. 146) und was sich für die Gestaltung der Beziehungen, im Zusammenspiel mit einer privaten bzw. intim geprägten Ebene, als bedeutsam erweist.

3 (Kommerzielle) Kindertageseinrichtungen als dienstleistungskulturelle Räume

Leitend ist dabei eine Perspektive, die nicht lediglich formale Aspekte von Organisation in den Blick rückt, wie diese etwa in Form von (offiziellen) Zwecken wie dem gemeinnützigen oder gewinnorientierten Betrieb zum Ausdruck kommen (Kühl 2020, S. 8 ff.; Mader 2024, S. 25 ff.). Wesentlich ist die Berücksichtigung auch informaler Prozesse, die mit der formalen Strukturierung eng verbunden sind (Kühl 2020, S. 77 ff.). In der organisationstheoretischen Beschäftigung beziehen sich vor allem organisationskulturelle Ansätze dahingehend auf ein (routiniertes) Handeln, das sich nicht unmittelbar aus offiziellen Regeln, formalen Vorgaben und Strukturen erschließen lässt, aber in Bezug hierzu steht (Engel 2018, S. 245). Hiernach reproduzieren besonders die Interakte zwischen Akteur*innen die kollektive Struktur einer Organisation als eine soziale Ordnung immer wieder (Mensching/Vogd 2013, S. 328) und verbinden so die formale mit der informalen Seite einer Organisation. Unter Bezug auf Merkmale sozialer personenbezogener Dienstleistungen (Klatetzki 2018, S. 459 f.) können dabei auch die Nutzer*innen als Mitgestaltende von Kindertageseinrichtungen im Sinne organisationaler Räume betrachtet werden, deren Perspektive Aufschluss über typische organisationale Gestaltungsprozesse gibt (Mader 2024, S. 134 f.).

Anschließend an eine Organisationsforschung, die sich auf soziale Prozesse der Sinn(re-)produktion (Vogd/Amling 2017, S. 9 ff.) und erkenntnistheoretische Ausgangspunkte der dokumentarischen Methode stützt (Amling 2017), lassen sich Interaktionen in Organisationen als Elemente habitualisierter und organisationskultureller Praktiken fassen, die mit kollektiven Erfahrungen und soziostrukturell geteilten Hintergründen verbunden sind (Mensching 2008, S. 15 ff.). Im Sinne des Konzepts eines aus Erfahrungen im Spannungsverhältnis zwischen einem impliziten und einem

expliziten Wissen entstehenden, kollektiv gelebten *konjunktiven Erfahrungsraumes*, konstituieren organisationale Räume demnach „einen *modus operandi* des Miteinanders“ (Mensing/Vogd 2013, S. 322, Herv. i. O.). Sie stellen Entitäten dar, die im Zusammenspiel von Struktur und Handeln durch ein wechselseitig aufeinander bezogenes, zielinterpretierendes Handeln (stetig re-)produziert werden. Organisationskulturen sind somit konjunktive Erfahrungsräume, die als „kollektives Gedächtnis“ (Mensing 2008, S. 63, 201) fungieren, indem sie einen, sich über vor allem routinierte wie habitualisierte Praktiken herstellenden, Zusammenhang bilden, in dem sich je spezifische Erfahrungen, Deutungs-, Interpretations- und Verständigungsleistungen mit organisationsspezifischen Wirklichkeitskonstruktionen verknüpfen (ebd., S. 35 ff.). Unter Bezug auf Organisationen als komplexe Entitäten, in denen sich verschiedene konjunktive Erfahrungsräume überlagern können, wird mit Blick auf Praktiken und Interaktionen von und zwischen Nutzer*innen und Mitarbeitenden (Bohnsack 2017, S. 128 ff.) anknüpfend an die dienstleistungstheoretische Perspektive von Dienstleistungskulturen als spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen gesprochen, die auch Widersprüche, Ambivalenzen usw. einschließen können. Sie repräsentieren einen Ausschnitt organisationaler Praxis (Mader 2024, S. 142 ff.).

Die Frage nach der Bedeutung der formalen vertraglich-strukturellen Positionierung von Nutzer*innen als ökonomischen Tauschpartner*innen bzw. Kund*innen und der Bedeutung von kommerziellen Kindertageseinrichtungen als Räumen des *Privaten* stellt sich somit als Frage nach dem potenziell systematischen, organisationsspezifischen Zusammenspiel einer ökonomisch geprägten mit einer pädagogisch-professionell geprägten und einer persönlichen Beziehungsebene.

4 Methodisches Vorgehen

Mit der neueren sozialpädagogischen Dienstleistungstheorie und der daran anschließenden sozialpädagogischen Nutzer*innenforschung bestimmt sich der Nutzen sozialer personenbezogener Dienstleistungen entlang der Perspektiven der Nutzer*innen (Schaarschuch/Oelerich 2005, S. 9; Oelerich/Schaarschuch 2013). Wesentlich ist der Nutzen selbst sowie die Frage danach, wie sich Nutzer*innen Angebote aneignen bzw. anzueignen versuchen und nutzen (können) (Oelerich/Schaarschuch 2013, S. 89). Das schließt, neben kontextuellen Bedingungen wie subjektiven Relevanzkontexten, konzeptionellen und organisatorisch-strukturellen Bedingungen, insbesondere auch eine personale Dimension, die Gestaltung von Beziehungen, ein (Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 194 ff.). Die dabei leitenden Fragen nach dem Was bzw. dem Gebrauchswert und nach dem Wie, also dem Aneignungs- bzw. Nutzungsprozess, lassen sich mit der praxeologischen Perspektivierung von Handeln und handlungsleitenden Orientierungen der dokumentarischen Methode verbinden. Im Sinne einer „genetischen Analyseinstellung“ (Bohnsack 2017, S. 42) wird dann nicht lediglich danach gefragt, was Gegenstand

des Handelns, Sprechens oder Denkens von Akteur*innen ist, sondern der Blick richtet sich auf Prozesse. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, wie sich Handeln, Denken und Sprechen vollziehen (Bohnsack 2018, S. 213). Die Analyse richtet sich so in besonderer Weise auf die Genese des handlungsleitenden, impliziten Wissens von Akteur*innen, das sich in sprachlichen Darstellungen eröffnet und in spezifischen kollektiven wie erfahrungsbasierten (organisationalen) Zusammenhängen bzw. konjunktiven Erfahrungsräumen (re-)produziert wird (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 9; Bohnsack 2017, S. 34, 238). Der konjunktive Erfahrungsraum ist gleichermaßen als Bestandteil wie als Ausdruck jeweiliger Handlungen, Äußerungen usw. zu verstehen (Bohnsack 2017, S. 76).

Um Spezifika des kommerziellen Settings exakter herauszuarbeiten und aufzuzeigen, orientieren sich Analyse und Darstellung an einem komparativen Vorgehen. Empirische Grundlage bilden problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews (Witzel/Reiter 2022; zur Analyse: Nohl 2017) mit Eltern aus der hochpreisigen, kommerziellen Einrichtung Haus Sonnenschein und der klassisch-gemeinnützigen Kita Wunderland,¹ die im Rahmen des Projekts „Elementare Bildung und Distinktion“ erhoben worden sind.²

5 Private Beziehungen im kontrastierenden Blick

Die gemeinnützige Einrichtung *Kita Wunderland* ist Standort eines lokalen Trägers. Dieser betreibt in der Großstadt, in der sich die Einrichtung befindet, sowie in der näheren Region weitere Kindertageseinrichtungen und sozialpädagogische Angebote. Die Einrichtung befindet sich in einem sozioökonomisch prekären Stadtteil. Aufgrund meist geringer ökonomischer Ressourcen zahlen die Eltern üblicherweise keine bzw. kaum monatliche Beiträge. Insgesamt werden in der Einrichtung 110 Kinder betreut. Entsprechend den Leitlinien des Trägers verfolgt die Einrichtung einen sozial integrativen Ansatz.

Die kommerzielle Einrichtung *Haus Sonnenschein* ist Standort einer Kette, die in Deutschland und international vergleichbare Kindertageseinrichtungen betreibt. Die Einrichtung befindet sich in einem sozial gemischten Stadtteil einer anderen Großstadt. Die Betreuungskosten belaufen sich für die Eltern hier auf bis zu 1.600 Euro monatlich. In der Einrichtung werden 85 Kinder betreut. Neben pädagogischen werden zusätzliche Leistungen angeboten, die den Eltern eigene (Betreuungs-)Tätigkeiten abnehmen.

1 Die Namen der Einrichtungen wie im Folgenden der erwähnten Nutzer*innen sind pseudonymisiert.

2 Das Projekt (Laufzeit von 2011 bis 2017) war Teil der DFG-Forschergruppe 1612 „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ und wurde von Prof. in Dr. Johanna Mierendorff geleitet. Wissenschaftliche Mitarbeitende waren Dr. Thilo Ernst und Marius Mader (Mierendorff/Ernst/Mader 2013).

Die Ausgestaltung der Dienstleistungsbeziehungen in der gemeinnützigen Kita Wunderland

Die Gestaltung des Betreuungsalltags zeichnet sich in der gemeinnützigen Einrichtung durch einen unmittelbaren und elementaren Einbezug der Nutzer*innen aus, im Sinne vielfacher Mitgestaltungsmöglichkeiten, die bis in den routinierten Gruppen- und Einrichtungsalltag hineinreichen. Häufiger leisten die Nutzer*innen hier auch einen wichtigen aktiv-gestaltenden, praktischen wie inhaltlich-programmatischen Beitrag (z. B. mit der Planung von Ausflügen). Der aktive Einbezug eröffnet sich als ein Anliegen der Mitarbeitenden, mit dem die Eltern als eine eigene Zielgruppe adressiert werden. Innerhalb der gelebten Beziehungen finden sich vielfache Verbindungen zwischen pädagogisch-professionell und privat geprägten Begegnungen und Kontakten; ökonomische Tauschakte sind kaum von Bedeutung. Den Nutzer*innen bieten sich vielfältige Gelegenheiten zur Information und für einen Austausch mit den Fachkräften, der sich nahezu ausschließlich in Form von Face-to-face-Kontakten und physisch unmittelbaren Gelegenheiten der Beteiligung vollzieht. Die erfahrenen und gelebten Dienstleistungsbeziehungen erweisen sich überwiegend als ein relevanter Teil der Alltagsgestaltung der Nutzer*innen. Der Einrichtung kommt dabei die Bedeutung als sozio-emotional wichtigem Ort zu, an dem sich auch auf diese Weise, professionell-pädagogisch und privat geprägte Beziehungsebenen überschneiden und sich gegenseitig bestärken. Ein in diesem Rahmen direkter Einblick in das Einrichtungs- und Gruppengeschehen dient den Nutzer*innen insofern auch als Gelegenheit zur Pflege persönlicher sozialer Kontakte, im Sinne einer gemeinsam verbrachten Zeit mit den Kindern, mit Fachkräften und/oder anderen Familien, für die die *Kita Wunderland* somit eine raum-zeitliche Verknüpfung schafft. Im Zusammenspiel mit der aktiven Beteiligung wie einer auch von Seiten der Fachkräfte teilweise engen, persönlichen Beziehungspflege sowie der Wahrnehmung habitueller bzw. soziokultureller Ähnlichkeiten zwischen Eltern und Fachkräften fördert dies die Identifikation mit der Einrichtung und es etablieren sich (tiefere) Gefühle der Zugehörigkeit, wie dies etwa im Interview mit Frau Lakic, einer Mutter, deren beiden Söhne die Einrichtung besuchen, zum Ausdruck kommt:

Frau Lakic, Z. 622–633: „ich möchte meinen Kindergarten nicht missen. Jetzt kommen die Sommerferien, oh Gott. Müssen die Urlaub haben? Ihr braucht doch keinen Urlaub. Aber hier ist wirklich, bei meine Hochzeit, wo ich geheiratet habe, da haben sie sich komplett hier mit den Kindern gepackt und sind zum Standesamt gekommen. Ja haben die mir geschenkt und mit den Müttern und alles, das wusste ich gar nicht. Das wusste ich gar nicht. Das war mir so, ich werde das nie im Leben vergessen, nicht? [...] und dann sind [...] wir noch Frühstücken gegangen, mit den kompletten Kindern, alle zusammen.“

Die sich hier widerspiegelnde Nähe zwischen Nutzer*innen und Fachkräften korrespondiert weitgehend mit einer als gelingend erfahrenen pädagogischen Beziehung, in der die Fachkräfte als Expert*innen anerkannt werden. Insofern kennzeichnet die Beziehungen überwiegend gleichwohl ein asymmetrisches pädagogisches Verhältnis zwischen den Nutzer*innen als Lai*innen und den Fachkräften als Professionellen, deren pädagogische Expertise den Eltern Orientierung bietet.

Die Nutzer*innen stellen in doppelter Hinsicht relevante (sozial-)pädagogische Adressat*innen und Akteur*innen dar. Gleichmaßen positionieren sie sich als solche. Zum einen lässt sich eine erwünschte wie erwartete (sozial-)pädagogische Adressierung insofern nachvollziehen, als die Nutzer*innen Inputs, Ratschläge und Aufträge von den Mitarbeitenden erhalten, um entwicklungsbezogene Ziele im Hinblick auf ihre Kinder zu erreichen. Zum anderen richten sich verschiedene Formate und Formen der Zusammenarbeit direkt an die Person der bzw. des Nutzer*in und auf eine Bemächtigung hinsichtlich der Förderung gesellschaftlicher Teilhabe, z. B. über Angebote der Sprachförderung. Der elterliche Einbezug enthält aber zugleich Momente einer einrichtungs- bzw. fachkräfteseitigen Kontrolle bis hin zu einer pädagogischen Disziplinierung. Diese wird durch die privat geprägten Beziehungen gestützt. Die persönliche Nähe, die das asymmetrische Verhältnis zwischen den Akteur*innen begleitet, zeigt sich förderlich für ebendiese Form der Beziehungsgestaltung, indem sie eröffnet, den Nutzer*innen in Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung wenig distanziert, dennoch ratgebend, anleitend wie anweisend zu begegnen, auch weil sich die Zusammenarbeit aus der elterlichen Perspektive als erfolgreich erweist. Eindrücklich zeigt sich dies in der Praxis, die Eingangstür zur Einrichtung täglich um 9.00 Uhr zu verschließen, was Frau Altintop, eine Mutter, deren beide Töchter die Einrichtung besuchen, im Interview thematisiert:

Frau Altintop, Z. 206–209: „Ja, die machen erstmal zu. Wenn man klingelt, fragt man wer das ist und ob man schon Bescheid gegeben hat, nicht? Und dann kommt man rein. Das ist aber richtig, gut so finde ich.“

Hier und in weiteren Sequenzen und Interviews wird das Einverständnis mit der geschilderten Praxis deutlich. Darin wird nicht etwa eine obrigkeitliche Willkür gesehen, sondern, in der im Zweifelsfall notwendigen Legitimierung des eigenen (Fehl-)Verhaltens bei einem zu späten, unangemeldeten Ankommen, vielmehr eine pädagogische Absicht zur Beförderung der kindlichen wie elterlichen Alltagsstrukturierung erkannt.

Die Ausgestaltung der Dienstleistungsbeziehungen im kommerziellen Haus Sonnenschein

In den Interviews mit den Nutzer*innen des *Hauses Sonnenschein* wird deutlich, dass das kommerzielle Vertragsverhältnis einen grundlegenden Rahmen

und zentralen Bezugspunkt für die Beziehungen darstellt. Im Kontext der Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern sind die Selbstverständnisse und (Selbst-)Positionierungen der Nutzer*innen als Kund*innen eines kommerziellen Angebotes wesentlich. Das Bewusstsein um den Kund*innenstatus stellt eine Ressource dar und ist mit einer spezifischen Anspruchshaltung gegenüber der Arbeit der Mitarbeitenden verknüpft, mit der Wahrnehmung eines besonderen Handlungsraumes. Ausdruck hiervon ist das sich in den Erzählungen abbildende Empfinden über den ökonomischen Tauschakt ermöglichter Entsprechungen im Agieren der Mitarbeiter*innen. Das schließt eine über den Kauf der Leistungen empfundene gesteigerte Einflussmöglichkeit ein, die, auch wenn sie nicht stets (umfänglich) erfüllt wird, Teil der elterlichen Erwartungshaltung ist. Die ökonomische Tauschpartnerschaft ist dabei in unterschiedlichem Maße mit den sich in diesem Kontext vollziehenden Begegnungen zwischen den Nutzer*innen als Lai*innen und den Mitarbeitenden als pädagogischen Expert*innen verknüpft, entlang zwischen den Nutzer*innen differierender Vorstellungen und Wünsche zu einer konkreten Betreuung und Förderung. Die Arbeit der Fachkräfte zeichnet sich so als ein Gegenwert für die finanziellen Aufwendungen der Nutzer*innen ab, der sich überwiegend in einer flexiblen, an individuellen Interessen und Bedarfen ausgerichteten und empathischen Praxis widerspiegelt. Die Gestaltung der Dienstleistungsbeziehungen vollzieht sich so weitestgehend auf der Ebene eines vertrauensvollen pädagogisch-professionellen Verhältnisses, das eng mit der Marktbeziehung verknüpft ist, besonders weil sich dieses als Teil der von den Eltern eingekauften und erwarteten Leistungen und damit als Element des Angebotes darstellt. Eine Sequenz aus dem Interview mit Frau Park-Haber, deren Tochter das *Haus Sonnenschein* besucht, veranschaulicht diesen Zusammenhang:

Frau Park-Haber, Z. 232–246: „I’m that kind of person who thinks it is part of my child’s education and it is in her own interest, that I be involved. So when I say, ‘I’m a customer.’ I don’t mean that you do all the work and Erziehung and ‘It’s now your job.’ But more like, that you listen to me if I say something about my child. Or that if I have certain wishes about how to deal with something, when something is bothering her [...]. I want her to be treated well, raised well. [...] To me it is a long time, and I think they have a big influence in how my daughter grows up.“

Die Gestaltung der Beziehungen bildet sich entlang einer den verschiedenen Nutzer*innen entgegenkommenden Praxis ab, die sehr viel weniger auf einen unmittelbaren (aktiven) Einbezug der Nutzer*innen setzt, als auf eine spezifische Form der Übermittlung und Darstellung von Informationen wie einer darüber transportierten Nähe zum Betreuungsgeschehen. Wesentliche Elemente der Dienstleistungsbeziehungen sind entsprechend ein in erster Linie kommunikativer, und insofern vermittelter, Einbezug wie ein aktueller Informationsfluss, die den Nutzer*innen Gefühle und die Wahrnehmung einer gewissen Kontrolle und des

Vertrauens hinsichtlich des Einrichtungsgeschehens vermitteln. Freundschafts-ähnliche oder privat geprägte Kontakte zwischen Eltern und Fachkräften sind dabei jedoch nicht oder lediglich zeitlich sehr eingeschränkt relevant. Zugleich legitimiert der Einkauf von Leistungen in dieser Logik, ausgehend von der elterlichen Perspektive, eine Anspruchshaltung, der entsprechend sich eine eigene direkte Einflussnahme (idealerweise) erübrigt. Die Verbindungen zwischen der pädagogisch-professionellen und der Marktbeziehung zeigen sich so in Form einer, gleichsam erwarteten, strategischen Adressierung der Eltern als Kund*innen und damit als eigenständige Adressat*innen- und Anspruchsgruppe, die Leistungen eher erhalten als dass sie daran aktiv partizipieren. Der Austausch vollzieht sich in Form von Face-to-face-Kontakten, auf schriftlichem wie digitalem Weg, etwa über sogenannte „Wochenrückblicke“, also Präsentationen diverser fotografischer Darstellungen des Gruppengeschehens, die regelmäßig per E-Mail versendet werden. Die informierten Nutzer*innen sind in diesem Sinne zugleich umworbene Kund*innen eines Angebotes, das durch die Inszenierung eine Nähe zum Einrichtungsgeschehen vermittelt. Exemplarisch zeigt sich die Bedeutung dieser Inszenierung von Nähe im Interview mit Frau Abel, deren Sohn die Einrichtung besucht. Ein Abweichen von der erwarteten Form einer marktförmigen Beziehungsgestaltung erfährt hier deutliche Kritik:

Frau Abel, Z. 303–314: „und worüber sehr wenig leider informiert wird, [...] ist der Musikunterricht, nicht? Das findet statt, aber was sie da machen, darüber hat man eigentlich nie eine Information bekommen und das ist so ein bisschen schade, zum Beispiel dass sie das gesamte Programm der musikalischen Früherziehung durchlaufen das habe ich dann ganz am Ende erfahren, weil ich halt darüber eine Bescheinigung bekommen habe, das war mir nicht klar das ist so ein bisschen, da sind sie ein bisschen ungeschickter, weil das kann man natürlich in Führungszeichen auch besser verkaufen.“

In von den Nutzer*innen angestellten Vergleichen mit anderen Einrichtungen stellen sich die Möglichkeiten wie der Wunsch nach aktiver Partizipation am Einrichtungsgeschehen in *Haus Sonnenschein* grundsätzlich different dar. Überwiegend bleibt ein elterlicher Beitrag finanzieller Art.

6 Fazit: Kommerzielle Kindertagesbetreuung und das *Private*

Die Analysen veranschaulichen eine deutliche Differenz zwischen der charakteristischen Gestalt(ung) der Dienstleistungsbeziehungen in den beiden untersuchten Einrichtungen, die nicht nur jeweils verschieden mit der vertraglich-strukturellen Position von Eltern verknüpft ist. Darüber hinaus kommt dem *Privaten* eine differente Relevanz zu. Während ökonomische Tauschakte zwischen den erwachsenen Akteur*innen innerhalb des gemeinnützigen Settings nahezu keine Rolle

spielen, sind unmittelbare, stetige und enge Überlagerungen zwischen einem als gelingend sich darstellenden pädagogisch-professionellen und einem privat geprägten Verhältnis charakteristisch. Die Interviews mit den Nutzer*innen legen nahe, dass dem *Privaten* im pädagogischen Rahmen eine systematische und bisweilen strategische Bedeutung zukommen kann: Das schließt insbesondere eine unmittelbare Nähe zum und Einbindung in das konkrete(n) Einrichtungsgeschehen und freundschaftlich geprägte Kontakte zwischen den Akteur*innen ein, die Grenzen klassischer professioneller Verhältnisse überschreiten. Die Einrichtung wird so zu einem sozio-emotional bedeutsamen Raum im elterlichen Alltag. Stützt ein engeres privates das pädagogisch-professionelle Verhältnis, bietet sich damit insbesondere für die Pädagog*innen die Möglichkeit, auch weitergehend pädagogisch(-disziplinierend) zu wirken und professionelle Perspektiven durch- und umzusetzen. Verschiedentlich finden sich in den Interviews aber auch Gelegenheiten einer weiterreichenden nutzer*innenseitigen Umsetzung eigener Interessen (Mader 2024), nicht zuletzt auch mit Blick auf Möglichkeiten einer zu diversen Anlässen eröffneten direkten Partizipation im Einrichtungsalldag.

Für die kommerzielle Einrichtung verdeutlichen die dienstleistungskulturellen Betrachtungen, dass die Positionierung der Nutzer*innen als Kund*innen einen grundlegenden und stetigen Bezugspunkt innerhalb der gelebten Dienstleistungsbeziehungen darstellt. Wesentlich ist dabei, dass die Marktbeziehung zwischen den Nutzer*innen als Kund*innen und den Anbietenden eng mit dem pädagogisch-professionellen Verhältnis zwischen den Akteur*innen verwoben ist, kaum aber mit Privatem und engeren Kontakten. Durchaus sich widerspiegelnde vertrauensvolle Beziehungen knüpfen vor allem an die pädagogische Arbeit bzw. die Leistungen der Mitarbeitenden an. Auf diese richtet sich die elterliche Erwartungshaltung, besonders im Sinne eines Gegenwertes für die zu leistenden Betreuungskosten. Engere soziale bzw. freundschaftlich geprägte Kontakte zwischen den erwachsenen Akteur*innen spielen nahezu keine Rolle. Damit zeichnen sich die Dienstleistungsbeziehungen hier durch eine doppelte Distanzierung aus: Zunächst zeigt sich eine solche mit Blick auf das konkrete Einrichtungsgeschehen, bei dem die Eltern als Kund*innen keine unmittelbar Partizipierenden, sondern tendenziell externe Informierte sind. In den Interviews erschließt sich dies üblicherweise als eine erfolgreiche und geforderte Arbeitsteilung, bei der die Nutzer*innen (zunehmend) Kontrolle abgeben und bezüglich einer Einflussnahme weitgehend auf einen exterioren Handlungsraum verwiesen bleiben. Dies geht einher mit einer emotionalen Distanzierung sowie einer Ökonomisierung von Gefühlen (Illouz 2019), die die Beziehungen in der kommerziellen Einrichtung prägt und Privates bzw. eine größere Nähe zwischen den Akteur*innen tendenziell überlagert oder verdrängt. Die kommerzielle Marktbeziehung durchdringt das Verhältnis zwischen den Beteiligten. Wesentliche Aspekte der (pädagogischen) Beziehungen werden in einen ökonomischen Bewertungszusammenhang gerückt. Dabei finden sich, neben ökonomistischen

Formen des Denkens, auch Formen einer Verdinglichung von Beziehungen (hierzu auch Weber/Rieder 2004). Damit lässt sich eine Rationalisierung von Gefühlen und ein emotionaler Wert(gewinn) der Warenförmigkeit, im Sinne eines reziproken Prozesses, nachvollziehen: Die mit den Kosten verknüpften Erwartungen an einen Gegenwert, im Sinne der qualitativ-inhaltlichen Erwartungen an die pädagogisch-professionellen Beziehungen und Leistungen, strukturieren Erwartungen an den ökonomischen Tauschwert und damit an die Kosten für die Betreuung in der Einrichtung mit.

Anschließend an die systematische Verknüpfung der beiden dienstleistungstheoretischen Perspektiven und an die dargestellten Ergebnisse bietet es sich für eine künftige Forschung an, die Relevanz von Emotionen und Gefühlen, auch hinsichtlich der Gestaltung privat geprägter Kontakte, im Kontext der Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog*innen weitergehend zu untersuchen. Im Fokus könnten dabei vertiefend sowohl Systematiken einer Arbeit im Sinne der Regulierung eigener Emotionen wie eine Arbeit an den Gefühlen des Gegenübers stehen (Illouz 2019, S. 97 ff.). Besonders im Anschluss an das Konzept interaktiver Arbeit (Wehrich/Dunkel 2012) könnte konkret nach prekären und relevanten Situationen für den Aufbau, die Gestaltung sowie für das Scheitern von Dienstleistungsbeziehungen gefragt werden. Für die Seite der Nutzer*innen stellt sich vor dem Hintergrund der Analysen zudem die Frage nach der Reichweite aktueller Ökonomisierungs- und Vermarktlichungsprozesse. Mit Blick auf das kommerzielle Setting eröffnet sich die Frage, inwiefern mit der Positionierung als Kund*innen auf Konkurrenz, marktlichem Wettbewerb und Warenförmigkeit beruhende Aneignungs- und Subjektivierungsprozesse (Schaarschuch 1998; Moss 2012; Kessl 2018) befördert werden und ob dies etwa mit weiterreichenden sozialen Distanzierungsprozessen verknüpft sein kann.

Literatur

- Amling, Steffen (2017): Perspektiven einer dokumentarischen Organisationsforschung: Divergenzen in Forschungsperspektiven, wechselseitige Ergänzung in der Forschungspraxis? In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich, S. 303–313.
- Birken, Thomas/Kratzer, Nick/Menz, Wolfgang (2012): Wem dienen Dienstleistungsunternehmen? Kundenkonstellationen und ihre Konsequenzen für die Praxis interaktiver Arbeit. In: Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (Hrsg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–157.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018): Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–32.

- Dunkel, Wolfgang (1988): Wenn Gefühle zum Arbeitsgegenstand werden. Gefühlsarbeit im Rahmen personenbezogener Dienstleistungstätigkeiten. In: Soziale Welt 39, H. 1, S. 66–85.
- Dunkel, Wolfgang (2011): Arbeit in sozialen Dienstleistungsorganisationen: Die Interaktion mit dem Klienten. In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G./Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–205.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2006): Interaktive Arbeit. Ein Konzept zur Entschlüsselung personenbezogener Dienstleistungsarbeit. In: Dunkel, Wolfgang/Sauer, Dieter (Hrsg.): Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit. Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung. Berlin: Edition Sigma, S. 67–82.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2012): Interaktive Arbeit – das soziologische Konzept. In: Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (Hrsg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–59.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2014): Interaktive Arbeit: Die soziale Dimension von Dienstleistungsarbeit. In: Sydow, Jörg/Sadowski, Dieter/Conrad, Peter (Hrsg.): Arbeit – eine Neubestimmung. Managementforschung 24. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 245–289.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2018): Arbeit als Interaktion. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–230.
- Engartner, Tim (2022): Privatisierung von Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1025–1049.
- Engel, Nicolas (2018): Kulturtheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M. (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 237–248.
- Ernst, Thilo/Mader, Marius/Mierendoff, Johanna (2014): Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, H. 4, S. 373–388.
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 8, H. 2, S. 163–176.
- Hahn, Kornelia/Koppetsch, Cornelia (2011): Zur Soziologie des Privaten. Einleitung. In: Hahn, Kornelia/Koppetsch, Cornelia (Hrsg.): Soziologie des Privaten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–16.
- Illouz, Eva (2019): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. 7. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jurczyk, Karin/Barthelmes, Jürgen (2009): Zwischen Familie und Freunden, zwischen Bildung und Medien – Ist das Private wirklich privat? In: DJI Bulletin 85, H. 1, S. 9–12.
- Kessl, Fabian (2018): Ökonomisierung. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1629–1643.
- Klatetzki, Thomas (2018): Soziale Arbeit in Organisationen: Soziale Dienste und Einrichtungen. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 457–470.
- Kühl, Stefan (2020): Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Laiho, Anne/Pihlaja, Päivi (2022): Is Finnish early childhood education going private? – Legislative steps and local policy actors' representations of privatisation. In: Policy Futures in Education 20, H. 8, S. 941–959.
- Mader, Marius (2017): Kommerzielle Kindertageseinrichtungen und die Rekonfiguration des Professionellen-AdressatInnen-Verhältnisses aus elterlicher Perspektive. In: neue praxis 47, H. 2, S. 142–154.
- Mader, Marius (2024): Eltern und kommerzielle Kindertagesbetreuung. Zur Bedeutung der Positionierung von Eltern als Kund*innen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Menschling, Anja (2008): Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Menschling, Anja/Vogd, Werner (2013): Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 320–336.

- Mierendorff, Johanna/Ernst, Thilo/Mader, Marius (2013): EBD Working Paper Intro. Das Projekt „Elementare Bildung und Distinktion“. wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=32579&elem=2740147 (Abfrage: 03.12.2024).
- Mierendorff, Johanna/Ernst, Thilo/Mader, Marius (2015): Ökonomisierung im Elementarbereich – Eltern als Kunden in hochpreisigen Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 8, H. 2, S. 74–85.
- Moss, Peter (2012): Governed Markets and Democratic Experimentalism. Two Possibilities for Early Childhood Education and Care. In: Kjørholt, Anne T./Qvortrup, Jens (Hrsg.): The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 128–149.
- Nerdinger, Friedemann, W. (2011): Psychologie der Dienstleistung. Göttingen: Hogrefe.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2006): Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa, S. 185–214.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Grafshoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–98.
- Schaarschuch, Andreas (1998): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Perspektiven eines sozialpädagogischen Handlungsmodus. www.erziehungs-wissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_sozialpaedagogik/Schaarschuch_Soz_Dienstleistung_Habilschrift.pdf (Abfrage: 10.09.2018).
- Schaarschuch, Andreas (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: neue praxis 29, H. 6, S. 543–560.
- Schaarschuch, Andreas (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München: Luchterhand, S. 150–169.
- Schaarschuch, Andreas (2006): Der Nutzer Sozialer Dienstleistungen als Produzent des „Sozialen“. In: Badawia, Tarek/Luckas, Helga/Müller, Heinz (Hrsg.): Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–93.
- Schaarschuch, Andreas/Oelerich, Gertrud (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 9–25.
- Vogd, Werner/Amling, Steffen (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–40.
- Voswinkel, Stephan (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Berlin: Edition Sigma.
- Weber, Wolfgang G./Rieder, Kerstin (2004): Dienstleistungsarbeit und soziale Entfremdung – theoretische Konzeptualisierung und empirische Hinweise aus einer Studie im Call Center einer Direktbank. In: Dunkel, Wolfgang/Voß, G. Günter (Hrsg.): Dienstleistung als Interaktion. Beiträge aus einem Forschungsprojekt. Altenpflege – Deutsche Bahn – Call Center. München und Mering: Rainer Hampp, S. 181–205.
- Wehrich, Margit/Dunkel, Wolfgang (2012): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Eine Einleitung. In: Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (Hrsg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–26.
- Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2022): Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Die Verantwortung öffentlicher (und freier) Träger von Kindertageseinrichtungen für den Abbau und die Vermeidung sozialer Benachteiligung

Nora Jehles und Nina Hogrebe

1 Einleitung

Die Vermeidung und der Abbau von Benachteiligung sowie die Schaffung von gleichen Chancen für alle Kinder sind gemäß § 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) ein zentraler Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe (KJH). Im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird Kindertageseinrichtungen (Kitas) eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben, sozialen Ungleichheiten, d. h. ungleichen „Möglichkeiten der Teilhabe an der Gesellschaft [bzw.] der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen“ (Krause 1994, S. 697) entgegenzuwirken. Neben der grundsätzlichen Frage, inwieweit gesellschaftliche Probleme wie soziale Ungleichheiten überhaupt im pädagogischen Handlungsraum gelöst werden können (Kerle/Prigge/Simon 2022), zeigt sich empirisch, dass bestehende Ungleichheiten¹ durch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und Segregation in Kitas reproduziert werden. Öffentliche und öffentlich geförderte Träger von Kitas haben eine besondere Verantwortung, allen Kindern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger FBBE zu gewährleisten. Insbesondere in Regionen, in denen es an Kita-Plätzen mangelt, kommt den Trägern eine zentrale Rolle zu, denn dort stehen wenigen freien Kita-Plätzen viele Familien und Kinder gegenüber, sodass die Träger entscheiden (müssen), welche Familien sie in ihre Einrichtungen aufnehmen und wie sich in der Konsequenz die soziale Zusammensetzung in den Einrichtungen darstellt. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag insbesondere die Verantwortung der öffentlichen Träger von Kitas für die Vermeidung und den Abbau von sozialer Ungleichheit thematisiert. Dazu werden zunächst der rechtliche Rahmen

1 Sabine Bollig und Tanja Betz (2016) arbeiten heraus, dass sich soziale Ungleichheiten im Schulbereich als Bildungsungleichheiten reproduzieren, und diskutieren, inwieweit Kitas zu einer „Verfrühung von Bildungsungleichheiten beitragen“ (ebd., S. 339). Diese Frage erscheint vor dem Hintergrund berechtigt, dass frühkindliche Bildung in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Da der Auftrag an Kitas laut § 22 SGB VIII aber Erziehung, Bildung und Betreuung umfasst, soll der vorliegende Beitrag nicht nur auf die Frage nach Bildungsungleichheiten eingeführt werden.

und die Struktur(en) der Trägerlandschaft(en) in der Kindertagesbetreuung dargestellt (Kap. 2) sowie erläutert, warum wir zunächst den Fokus auf die öffentlichen Träger legen (Kap. 3). Im Anschluss erfolgt eine empirische Annäherung an die Perspektive öffentlicher Träger auf ihre Verantwortung für die Vermeidung bzw. den Abbau von sozialer Benachteiligung sowie ihre Rolle in diesem Kontext (Kap. 4), bevor der Beitrag mit einem kurzen Fazit schließt (Kap. 5).

2 Träger von Kitas²

Wer die Träger von Kitas sind und welche (rechtliche) Verantwortung sie haben, ist im SGB VIII rechtlich geregelt. Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen öffentlichen und freien Trägern. Erstere sind die kommunalen Jugendämter in den Städten und Kreisen. Sie sind für die bedarfsgerechte Planung und Steuerung des FBBE-Systems sowie für die Erfüllung der Rechtsansprüche zuständig (Gewährleistungsverantwortung). Die Leistungsansprüche der Familien richten sich grundsätzlich an die staatlichen Träger der öffentlichen KJH (Münder/Wabnitz 2007; Rauschenbach/Schilling 2013), wohingegen die Durchführung der jeweiligen Aufgaben mehrheitlich den freien Trägern obliegt. Das Verhältnis der öffentlichen und freien Träger im Sinne einer „partnerschaftlichen Zusammenarbeit“ (Merchel 2018, S. 93) wird durch das Subsidiaritätsprinzip geregelt. Die öffentliche KJH soll demzufolge von eigenen Angeboten absehen, wenn geeignete Einrichtungen, Dienste und Veranstaltungen von anerkannten freien Trägern betrieben werden oder rechtzeitig geschaffen werden können (§ 4 Abs. 2 SGB VIII). Dabei ist die Selbstständigkeit der freien Träger in Zielsetzung und Durchführung ihrer Aufgaben sowie in der Gestaltung der Organisationsstruktur zu achten (§ 4 Abs. 1 SGB VIII).

Empirisch zeigt sich eine große Bedeutung der freien Träger im Feld der FBBE, denn sie machen deutschlandweit mit etwa zwei Dritteln den größten Anteil an Einrichtungen aus – wobei sich die Trägerlandschaften sowohl zwischen Bundesländern als auch zwischen Kommunen deutlich unterscheiden (Atkaya/Hogrebe/Jehles 2024; Jehles/Scholz 2024). Wenngleich Eltern³ durch eine Vielfalt an Angeboten mit unterschiedlichen pädagogischen und weltanschaulichen Konzepten Wahlmöglichkeiten geboten werden sollen (Mierendorff et al. 2015), führt eine Auseinandersetzung mit pluralen Trägerlandschaften in der Kindertagesbetreuung auch zu den Fragen, ob – neben den eher positiv anmutenden Konnotationen der Vielfalt und Wahlfreiheit – auch ein „Differenzierungseffekt“

2 Die folgenden Ausführungen basieren primär auf dem Überblicksartikel von Tijen Atkaya, Nina Hogrebe und Nora Jehles (2024).

3 Hier sind Erziehungs- oder Sorgeberechtigte im Sinne des Grundgesetzes bzw. des SGB VIII mitgemeint.

(Weiß 2011, S. 51) und damit verbundene Ungleichheiten zu beobachten sind und welche Verantwortung Trägern in diesem Kontext zukommt.

3 Die Rolle der öffentlichen Träger im Kontext sozialer Ungleichheiten

Wenngleich alle Kinder ab dem ersten vollendeten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung haben, zeigen empirische Daten, dass der Zugang zu Kitas sozial selektiv ist. Dem Bildungsbericht 2024 des Bundes ist zu entnehmen, dass knapp 40 % der Kinder im Alter von unter drei Jahren eine Kita besuchen, wenn ihre Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben und beide in Deutschland geboren wurden. Haben Eltern demgegenüber einen niedrigen Bildungsabschluss oder sind beide im Ausland geboren, sind es nur ca. 20 %. Bei Kindern im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt sind die Besuchsquoten zwar insgesamt deutlich höher, aber auch hier bestehen noch Unterschiede von etwa 15 bis 20 Prozentpunkten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Jonas Jessen und Kolleg*innen (2018) arbeiten heraus, dass beginnend mit dem Ausbau der Betreuungsplätze im U3-Bereich 2005/2006 der Kita-Besuch bis zum Inkrafttreten des Rechtsanspruchs 2013 zunehmend stärker vom Familienhintergrund abhängt als noch kurz zuvor (2003/2004). Wenngleich die unterschiedlichen Teilnahmequoten in der Kindertagesbetreuung grundsätzlich auch auf ungleiche Bedarfe und/oder Wünsche der Eltern zurückgehen könnten, verweisen empirische Studien zunehmend darauf, dass es nur geringe Unterschiede in den Betreuungswünschen gibt, benachteiligte Familien diese aber weniger erfolgreich realisieren können und deutlich häufiger von Schwierigkeiten berichten, einen Kitaplatz zu bekommen, wenn sie sich darum bewerben (Jessen et al. 2020; Huebener et al. 2023). Zugangschancen zur Kindertagesbetreuung sind demnach nicht gleich verteilt. Kitaleitungen antworten z. B. seltener und weniger ermutigend auf E-Mails mit Anfragen zu freien Plätzen und Platzvergabeverfahren, wenn die Namen einen Migrationshintergrund implizieren (Hermes et al. 2023).

Neben der Frage, ob bzw. wann Kinder eine Kita besuchen, ist auch die Frage relevant, in welche konkrete Einrichtung sie gehen (Becker/Schober 2017). Entmischungsprozesse resultieren in unterschiedlichen Zusammensetzungen der Einrichtungen (Segregation). Nicht nur innerhalb Deutschlands, sondern auch innerhalb der Bundesländer, innerhalb von Städten und sogar Stadtteilen kann der Anteil an benachteiligten Kindern (z. B. mit nicht-deutscher Familiensprache oder aus armen Familien) in den Einrichtungen von 0 % bis 100 % variieren (Hogrebe 2014; Hogrebe et al. 2021). Oftmals hängen unterschiedliche Segregationskomponenten zusammen, d. h. Einrichtungen weisen häufig sowohl einen hohen Anteil z. B. an Kindern nicht-deutscher Herkunft als auch eine hohe Armutsquote auf (Groos/Trappmann/Jehles 2018; Hogrebe/Pomykaj 2019). Andy Schieler und

Daniela Menzel (2024) problematisieren damit verbundene Mehrfachbelastungen der Kitas, die sich auf die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen auswirken. Die Zusammensetzung einer Kita in Bezug auf soziale Hintergrundmerkmale der Kinder ist aber nicht nur aus organisationsbezogener, sondern auch aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive relevant: Eine Konzentration an benachteiligten Kindern in Kitas beeinflusst die Bildungsprozesse und Entwicklungschancen von Kindern (z.B. Groos/Jehles 2015; Hoglebe/Pomykai 2019) und verhindert es, demokratierelevante Möglichkeiten, Erfahrungen in einem von Diversität geprägten Umfeld zu machen (Tropp/Saxena 2018).

Diesbezüglich geraten auch die Träger der Kitas zunehmend in den Blick. Zwar zeigen Analysen auf Basis nationaler Bildungsstudien deutschlandweit kaum systematische trägerspezifische Segregationsmuster, d.h. in (fast) jeder Trägergruppe – ausgenommen Elterninitiativen – gibt es sowohl Kitas mit sehr niedrigen als auch sehr hohen Anteilen bestimmter benachteiligter Bevölkerungsgruppen (Hoglebe et al. 2023). Allerdings argumentiert Pia Schober (2020), dass vor allem lokale Unterschiede in der Kinderbetreuung relevant sind, um Auswirkungen auf Familien und Kinder – und damit verbundene Ungleichheiten – besser zu verstehen. Tatsächlich zeigen kommunale Fallbeispiele ausgeprägte trägerspezifische Segregationsmuster. So konzentrieren sich in manchen Kommunen viele Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und/oder mit Migrationshintergrund in Kitas des öffentlichen Trägers, wohingegen diese Kinder in anderen Kommunen vor allem konfessionelle Einrichtungen besuchen (Hoglebe 2016; Groos/Trappmann/Jehles 2018). Nora Jehles (2025) arbeitet durch eine bundesweite Analyse von trägerspezifischen Segregationsmustern in der Kindertagesbetreuung auf kommunaler Ebene heraus, dass in den meisten Kommunen der Migrationsanteil in den öffentlichen Kitas am höchsten ist – allerdings mit länderspezifischen Unterschieden. In NRW ist beispielsweise in über der Hälfte der Kommunen der Migrationsanteil in den öffentlichen Kitas am höchsten; in nur knapp drei Prozent der Kommunen ist dies bei den katholischen Kitas der Fall. In Niedersachsen hingegen weisen umgekehrt in über der Hälfte der Kommunen katholische Kitas den größten Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund auf, während dies nur in etwa 20 Prozent der Kommunen auf die öffentlichen Kitas zutrifft.

Den negativen Folgen einer Konzentration von benachteiligten Kindern in bestimmten Kitas kann kompensatorisch entgegengewirkt werden, z.B. durch eine sozialindizierte Mittelverteilung im Sinne einer positiven Diskriminierung. Laut Petra Strehmel und Susanne Viernickel (2022) ließen sich in empirischen Studien „genügend Hinweise [finden], dass es qualitätssteigernd ist, in Fachkraft-Kind-Relationen in Einrichtungen/Gruppen mit besonderen Herausforderungen [...] zu investieren“ (ebd., S. 10). Fast alle Bundesländer haben einer Expertise des Paritätischen Gesamtverbandes zufolge eine entsprechende gezielte Ressourcenallokation implementiert (Espenhorst/Kemper/Colbasevici 2023). Nicht immer würden durch das Land eindeutige Kriterien zur Verteilung der Mittel festgelegt,

die Auswahl der geförderten Kitas liege in diesen Fällen in der Verantwortung der örtlichen Träger der öffentlichen KJH. Oftmals ließe sich „anhand der öffentlich verfügbaren Informationen nicht nachvollziehen, nach welchen Kriterien die Kommunen die Mittel an die Einrichtungen weiterreichen“ (ebd., S. 12). Die wenigen empirischen Hinweise, die es diesbezüglich gibt, lassen zumindest Zweifel berechtigt erscheinen, dass die verantwortlichen öffentlichen Träger dieser Verantwortung vollumfänglich sachgerecht nachkommen (z. B. Jehles/Blatter 2020). Zudem gelingt es nicht allen Kitas mit zusätzlichen Ressourcen, negative Auswirkungen auf kindliche Kompetenzen zu kompensieren, und es gelingt auch nicht generell, sondern nur mit Blick auf bestimmte Kompetenzbereiche, wie Nina Hoglebe und Anna Pomykaj (2019) am Beispiel kindlicher Sprachkompetenzen zu Schulbeginn exemplarisch aufzeigen.

Ziel sollte es demnach sein, Benachteiligungen gar nicht erst entstehen zu lassen, sondern sie von vornherein zu vermeiden (Espenhorst/Kemper/Colbassevici 2023). Im Hinblick auf die Ursachen von Kita-Segregation ebenso wie bezüglich der ungleichen Zugangschancen kommt den Akteur*innen auf der Angebotsseite, also den Kitas bzw. den Trägern, eine zentrale Rolle zu. Auch hier ist der örtliche Träger der öffentlichen KJH aufgrund seiner Gewährleistungsverantwortung des Rechtsanspruchs besonders gefordert, ist aber zugleich „mit vielfältigen finanziellen wie organisatorischen Herausforderungen konfrontiert“ (Bader/Scholz 2024, S. 3). So erfolgt die Platzvergabe häufig dezentral, d. h. in der Regel durch die Kita-Leitungen, und wird – wenn überhaupt – nur teilweise durch die Träger strukturiert sowie durch Richtlinien vonseiten der Jugendämter gerahmt (Dohmen/Karrmann/Bayreuther 2021; Menzel/Scholz 2022; Hoglebe et al. 2023). Diesbezüglich wird zunehmend diskutiert, inwieweit öffentliche Träger Platzvergabeprozesse stärker begleiten und strukturieren sollten, auch wenn freie Träger sich unter Bezug auf das Subsidiaritätsprinzip und ihre Trägerhoheit einer Einmischung bislang eher verwehren (Hoglebe et al. 2023).

Anlässlich aktueller Rechtsprechung haben die Kommunalen Spitzenverbände und Landesjugendämter in NRW (Landschaftsverband Rheinland 2018) beispielsweise eine Arbeitshilfe zu Aufnahmekriterien für Kitas herausgegeben, um Jugendämter darin zu unterstützen, transparente und nachvollziehbare Verfahren für die Platzvergabe zu etablieren. Wenngleich die Gerichtsurteile und die darauf aufbauende Arbeitshilfe in erster Linie kommunale Kitas des öffentlichen Trägers betrifft, hat das Verwaltungsgericht zumindest auch „die Frage aufgeworfen, ob das Jugendamt hinsichtlich der Kitas von freien Trägern ebenso für ein einwandfreies Vergabeverfahren sorgen muss, insbesondere in öffentlich geförderten Kitas freier Träger“ (ebd., S. 8). Dass öffentliche Träger mitunter bereits von ihren Möglichkeiten Gebrauch machen, die Platzvergabeverfahren von nicht-öffentlichen Trägern zu beeinflussen, zeigen die Fallstudien von Birgit Riedel und Kolleginnen (2022): Insbesondere neue Träger, wie Elterninitiativen und Sozialunternehmen, würden oft nur eine Betriebserlaubnis erhalten, wenn sie das Erstbelegungsrecht an Kommunen

abtreten. Inwieweit dies auch ungleichheitsrelevante Aspekte im Sinne einer Vermeidung von Benachteiligung umfasst, bleibt offen. Denn Aufnahmekriterien, die sich z. B. vorwiegend an der Erwerbstätigkeit orientieren, können systematisch benachteiligend wirken (Groß 2025). Johanna Mierendorff und Gesine Nebe (2022) zufolge sollte der öffentliche Träger „mit den Leistungserbringern ins Gespräch kommen, um in einem ersten Schritt darauf hinzuwirken, ein Problembewusstsein für die Segregationsrelevanz von Platzvergaben zu schaffen“ (ebd., S. 12). Laut der Autorinnen wären „in einem zweiten Schritt gemeinsam lokal verbindliche Kita-platzvergabeverfahren“ (ebd.) zu erarbeiten, die Ungleichheit und Segregation vermeiden. Die Verantwortung, damit verbundene Beratungsprozesse und administrative Veränderungen zu moderieren, liegt den Autorinnen zufolge ebenfalls bei den örtlichen Trägern der öffentlichen KJH. Vor diesem Hintergrund nähern wir uns im Folgenden auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung von Jehles (2025) der Frage, ob öffentliche Träger eine solche ungleichheitsbezogene Verantwortung für sich erkennen und ob bzw. wie sie dieser Verantwortung nachkommen.

4 Die Perspektive öffentlicher Träger – eine empirische Annäherung

Bei der Studie „Institutionelle Segregation im frühkindlichen Bildungssystem“ wurde ein vertiefendes Mixed-Methods-Design gewählt. In der quantitativen Teilstudie wurde zunächst das Ausmaß der Kita-Segregation auf kommunaler Ebene mit amtlichen Daten analysiert und Zusammenhänge zu kommunalen Strukturmerkmalen (wie z. B. der Haushaltssituation) überprüft. Ziel der qualitativen Teilstudie war es, sich den Ursachen und Mechanismen von Kita-Segregation anzunähern. Dazu wurden sechs von 186 Jugendamtsbezirken in NRW nach dem Prinzip der kontrollierten Merkmalsvariation (Kaufmann et al. 1982) gesampelt: Es wurde je eine Kommune ausgewählt, in der die meisten Kinder mit Migrationshintergrund beim öffentlichen, beim katholischen, beim evangelischen und beim freien, nicht konfessionellen Träger betreut werden. Hinzu kommen ein Jugendamt, für das keine Informationen vorliegen, sowie eine Kommune, in der der Pre-Test durchgeführt wurde. Im Hinblick auf die kommunalen Strukturmerkmale, die das Ausmaß der Kita-Segregation beeinflussen, wurde theoriegeleitet vorgegangen (vgl. Blatter/Janning/Wagemann 2007, S. 148): Als relevante Einflussfaktoren wurden die kommunale Haushaltssituation und die Gebietskörperschaft bei der Auswahl der Jugendämter kontrastiv berücksichtigt. In den Jugendamtsbezirken wurden zwischen Oktober und Dezember 2021 sechs leitfadengestützte Expert*inneninterviews (Gläser/Laudel 2010; Kaiser 2021) mit den Jugendhilfeplanenden des öffentlichen Trägers der Jugendhilfe durchgeführt. In zwei der sechs Interviews nahmen zusätzlich der/die Kita-Bedarfsplaner*in teil; in einem dieser beiden darüber hinaus noch die Amtsleitung.

Die Jugendhilfeplanenden wurden als Interviewpersonen ausgewählt, weil zu ihrer Planungsverantwortung gehört, den Bestand an Kitas festzustellen, den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Familien für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln und die zur Befriedigung des Bedarfs notwendigen Vorhaben rechtzeitig und ausreichend zu planen (§ 80 SGB VIII). Bei der Kita-Bedarfsplanung handelt es sich um einen Teilbereich der Jugendhilfeplanung. Außerdem gehört zu ihren Aufgaben die bedarfsgerechte Verteilung von Ressourcen (BMFSFJ 2024) und damit die Auswahl von Kitas mit einem hohen Anteil benachteiligter Kinder, die im Rahmen des nordrhein-westfälischen Landesprogramms plusKITA mit zusätzlichen Personalressourcen ausgestattet werden. Deshalb wird davon ausgegangen, dass sie über generelles Steuerungswissen zum kommunalen Kita-System verfügen und außerdem die soziale Struktur in den Einrichtungen kennen (sollten).

Die Interviews wurden von Nora Jehles durchgeführt und aufgezeichnet. Die so entstandenen 524 Minuten Audiomaterial wurden nach den erweiterten Regeln von Dresing und Pehl (2018) transkribiert, sodass 329 Seiten Transkript gemäß der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2018) codiert und ausgewertet werden konnten. Theoriebasiert-deduktiv wurden zunächst Haupt- und Subkategorien gebildet, die im Verlauf der Analyse induktiv erweitert wurden (Tab. 1). Die Ergebnisse der Interviews werden im Folgenden entlang zweier für diesen Beitrag relevanten Unterkategorien der Hauptkategorie *Instrumente* (siehe Hervorhebung in Tab. 1) dargelegt: (zentrale) Anmelde- und Platzvergabeverfahren sowie Ressourcensteuerung, wobei es dabei insbesondere um eine bedarfsgerechte Ressourcenausstattung von Kitas mit einem vergleichsweise hohen Anteil benachteiligter Kinder geht.

Tab. 1: Kategoriensystem

Hauptkategorien	Unterkategorien	
	Deduktiv	induktiv
Kita-Segregation	Ausmaß, Ursachen, residentielle Segregation, Anbietende, Nachfragende	Zusammenhang mit anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit
Rahmenbedingungen	Extern: rechtliche, finanzielle, demografische, sozioökonomische; intern: Trägerstruktur, Verhältnis von Angebot und Nachfrage	Intern: siedlungsstrukturelle Rahmenbedingungen
Akteure und Akteursbeziehungen	Eltern, Jugendamt/öffentlicher Träger, freie Träger, konfessionelle Träger, nicht konfessionelle freie Träger, private Träger	Investor*innen, Politik, Rolle von Einzelpersonen
Instrumente	Ressourcensteuerung, zentrale Anmelde- und Platzvergabeverfahren , Bedarfsplanung, Elternbefragungen, Werbung für den Kita-Besuch	Steuerung Trägerlandschaft, Werbung für Kita-Besuch, Angebote für spezielle Zielgruppen, Kita-Sozialarbeit, Haltung, Übernahme Trägeranteile, Überbelegung
Konflikte	Platzmangel, Klagen	Personalmangel

4.1 Vermeidung von Benachteiligung: Platzvergabe

In den sechs untersuchten Kommunen werden Online-Kita-Portale eingesetzt, die laut der Befragten nicht zur segregationssensiblen Platzvergabe genutzt würden. Sie dienten bisher ausschließlich dazu, die Anmelde- und Platzvergabeverfahren für Eltern und Einrichtungsleitungen zu vereinfachen bzw. zu digitalisieren. Für deren Nutzung für eine segregationssensible Platzvergabe bräuchte es laut einer Interviewperson „eine Politik vor Ort, (.) die sagt, ja, wir wollen es. Ungeachtet von Trägerinteressen, und da nehme ich jetzt beide mit rein, öffentlicher und freier Träger. Möchten wir eine Umsetzung nach rein sozialen Gesichtspunkten und sozialer Durchmischung“ (IP3, 00:53:46).

Die befragten öffentlichen Träger sehen kaum Einflussmöglichkeiten auf die Platzvergabe bei freien Trägern und begründen dies mit deren Trägerautonomie. Ausnahmen seien zwar möglich, beispielsweise wenn eine Familie im letzten Jahr vor dem Schulbeginn in eine Kommune zieht, indem die freien Träger einzelne Überbelegungsplätze freihalten würden. Aus der Trägerautonomie ergäben sich aus der Sicht der Interviewpersonen auch die höheren Migrationsanteile in den öffentlichen Einrichtungen, denn die freien Träger würden sich „ihre Schäfchen schon aussuchen“ (IP3, 00:24:57) und insbesondere konfessionelle Träger würden „immer noch auch gerne erst mal ihre getauften Kinder versorgen“ (IP1, 00:07:47).

Nach Aussagen der Interviewpersonen würden sich die freien Träger in ihrem Platzvergabeverhalten stark voneinander unterscheiden: Katholisch getragene Einrichtungen werden als konservativer wahrgenommen als evangelische, wohingegen andere freie Träger besonders offen für alle Kinder seien. Außerdem wird berichtet, dass es einen Unterschied mache, ob eine Kita beispielsweise einer Pfarrgemeinde oder einem katholischen Verein angehöre. In diesem Zusammenhang scheint auch das Verhältnis von Trägerorganisation und Kita-Leitung stark zu variieren. Es wird sowohl von Kita-Leitungen berichtet, die sehr autonom agieren würden. Gleichzeitig wird beschrieben, dass Kita-Leitungen bei der Platzvergabe nicht frei entscheiden könnten, sondern dass es Vorgaben von den Trägerorganisationen gäbe: „Also denen guckt man schon auf die Finger“ (IP2, 00:46:13). Wenngleich die befragten öffentlichen Träger keinen Einfluss auf die Platzvergabe der freien Träger nehmen würden, werden Trägeranteile an der Finanzierung von Kitas – deren Höhe qua Landesgesetz in NRW zwischen 3,4 % für Elterninitiativen und 10,3 % für kirchliche Träger variiert – in allen Kommunen teilweise oder sogar vollständig vom öffentlichen Träger übernommen.

4.2 Abbau von Benachteiligung: zielgerichtete Ressourcenallokation

Neben direkten Einflussmöglichkeiten auf das Ausmaß der Kita-Segregation durch die Platzvergabe wurde in den Interviews der Umgang mit bestehender Kita-Segregation thematisiert. Hierbei fällt auf, dass die Befragten mitunter keine Kenntnisse über die Zusammensetzung der Kitas haben: „Also, ähm, die genaue Zusammensetzung (lachend) von, von Kitas kenne ich jetzt nicht“ (IP5, 00:27:11). Dies ist erstens zu problematisieren, weil die Steuerung des kommunalen FBBE-Systems zum Aufgabenbereich des öffentlichen Trägers gehört und fraglich ist, inwiefern eine ungleichheitssensible Steuerung ohne Kenntnisse über die Zusammensetzung von Kitas möglich ist.

In den Interviews der vorliegenden Studie zeigen sich zweitens sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, ob und inwiefern Kita-Segregation als problematisch wahrgenommen wird. Die Einschätzungen dazu reichen von der Auffassung, dass Kita-Segregation „hochgradig demokratiegefährdend“ (IP2, 01:11:06) sei, und dass „homogen verarmte Kita[s]“ (IP5, 00:35:41) unvereinbar mit der Idee von Bildungsgerechtigkeit sei auf der einen Seite bis hin zu der Auffassung, dass eine Abbildung gesellschaftlicher Pluralität in Kitas nur bedingt möglich sei, weil manche Lebenswelten „einfach nicht kompatibel“ (IP6.3, 01:13:08) seien. Trotz der unterschiedlichen Haltungen und Problemwahrnehmungen sehen die Vertreter*innen des öffentlichen Trägers der KJH keine Einflussmöglichkeiten: „Weil die anderen Einrichtungen [der freien Träger] sind nun mal autark bei der Aufnahme von Kindern. Und das werden sie/sollen sie auch sein und werden sie auch bleiben“ (IP4, 00:52:21).

5 Zusammenfassung, Diskussion und Fazit

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach der Verantwortung für den Abbau und die Vermeidung sozialer Benachteiligung im Kontext der Kindertagesbetreuung nach. Soziale Ungleichheiten lassen sich anhand von Merkmalen beschreiben (z. B. Migrationserfahrung, gesprochene Sprache, sozioökonomischer Status oder Bildungsstand), die sich auf Familien und ihre Mitglieder beziehen und somit zunächst einmal als individuelle und somit vermeintlich auch als private Eigenschaften verstanden werden könnten. Allerdings handelt es sich hierbei um askriptive, d. h. zugeschriebene Merkmale, die von Individuen nicht veränderbar sind und die mit sozialer Benachteiligung einhergehen (Maaz/Dumont 2019). Diesbezüglich wird mit dem gesetzlichen Auftrag der KJH gemäß § 1 SGB VIII eine öffentliche Verantwortung formuliert, die sich auf den Abbau und die Vermeidung von

Benachteiligungen bezieht und in den Zuständigkeitsbereich der öffentlichen KJH-Träger fällt (§ 22a SGB VIII). Basierend auf diesen gesetzlichen Vorgaben haben wir die besondere Rolle der öffentlichen Träger bei der Planung, Steuerung und Gewährleistung eines gleichen Zugangs zu FBBE hervorgehoben.

Auf der Basis von qualitativen Interviews mit Vertreter*innen des örtlichen Trägers der KJH in sechs Kommunen, konnten systemische Defizite, darunter unzureichendes Wissen über und Problembewusstsein für Segregation, fehlende Transparenz in Platzvergabeverfahren und die ungleichheitssensible Verteilung zusätzlicher Ressourcen identifiziert werden. Auch andere Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass Jugendämter Ressourcen häufig ohne Kenntnisse über das Ausmaß der Kita-Segregation vor Ort steuern, sondern Mittel entweder nach Einrichtungsproporz oder auf der Grundlage von Sozialraumdaten verteilen, was zu Fehlallokationen führen kann (Hogrebe 2014; Groos/Trappmann/Jehles 2018). Die Verteilung zusätzlicher Landesmittel an Kitas mit einem hohen Anteil benachteiligter Kinder erfolgt nicht überall datenbasiert und zielgerichtet (Jehles/Blatter 2020).

Im Hinblick auf Überlegungen zum Zugang zur Kindertagesbetreuung wurde in der hier vorgestellten Studie deutlich, dass bestehende Strukturen und Rahmenbedingungen den gesetzlichen Auftrag erschweren. Ähnlich äußern sich Vertreter*innen der öffentlichen KJH auch in einer anderen Untersuchung, die fehlende Einflussmöglichkeiten auf Platzvergabeprozesse bei freien Trägern mit dem Subsidiaritätsprinzip begründen (Hogrebe et al. 2023). Auch die zunehmende Einführung digital gestützter Anmelde- und Platzvergabeportale birgt zusätzliche Herausforderungen, denn derzeit ist unklar, ob diese ungleichheitssensibel gestaltet und genutzt werden (Jehles 2023) oder nicht vielmehr bestehende Ungleichheiten verstärken.

Neben der in diesem Beitrag beleuchteten Verantwortung von Trägern, gilt es zukünftig auch andere Akteur*innen in den Blick zu nehmen. Es besteht zum Beispiel ein erheblicher Forschungsbedarf hinsichtlich der Rolle von Fach- und Dachverbänden als potenzielle Impulsgeber*innen für Träger. Verbände spielen eine zentrale Rolle als Unterstützungselement für Träger von Kitas. Sie formulieren fachliche Positionen, die Werte, Standards und ethische Leitlinien repräsentieren und als gemeinsame Grundlage dienen können, um Träger als Mitglieder der Verbände dahinter zu versammeln. Durch ihre Positionen und Empfehlungen könnten Verbände somit grundsätzlich aktiv dazu beitragen, Weichen zu stellen, die darauf abzielen, soziale Ungleichheiten abzubauen (Friedrich/Strehmel 2024; Töpfer 2024). Allerdings zeichnen sich Verbände durchaus durch unterschiedliche Werteorientierungen aus (Boeßenecker/Vilain 2013). In einer Pilotstudie zu Elterninitiativ-Verbänden z. B. sehen die Befragten wenig Handlungsdruck bei sich, sondern verorten die Verantwortung hinsichtlich des Zugangs zu den Einrichtungen bei den betroffenen Familien selbst. Neben der Trägerhoheit und einer damit verbundenen Anbieterpluralität wird damit die freie Elternwahl als *Totschlagargument* genutzt, um Segregation zu rechtfertigen (Hogrebe/Mierendorff 2024).

Neben Verbänden wird vor allem auch den Landesjugendämtern eine wichtige beratende Rolle zugesprochen, die jedoch ebenfalls bisher nicht überall wahrgenommen wird (Mierendorff/Nebe 2022). Es bleibt abzuwarten, inwiefern die in den erwähnten Gerichtsurteilen aufgeworfene Frage nach einer größeren Steuerungsverantwortung öffentlich geförderter Kitas freier Träger zukünftig zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit ebendieser Verantwortung führt. Die öffentliche KJH trägt eine Verantwortung für die Vermeidung und den Abbau von Benachteiligung, die sich aus dem gesetzlichen Auftrag ableitet. Eine damit verbundene Herausforderung zeigt sich darin, dass in komplexen Mehrebenensystemen wie der FBBE Verantwortlichkeiten oft auf viele Akteur*innen und Ebenen verteilt sind, was eine Verantwortungsdelegation auf andere Akteur*innen oder Ebenen und eine Diffusion von Verantwortung begünstigt (Nienhaus 2024). Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer gesamtsystemischen Verantwortungsübernahme aller Akteur*innen, die im Sinne eines kompetenten Systems (Urban et al. 2012) mit sozialen Ungleichheiten verbundene Benachteiligungen aktiv hinterfragen und verändern wollen.

Literatur

- Atkaya, Tijen/Hogrebe, Nina/Jehles, Nora (2024): Trägerlandschaft(en) in der Kindertagesbetreuung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eo/artikel/55582-traegerlandschaften-in-der-kindertagesbetreuung.html (Abfrage: 14.11.2025).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv.
- Bader, Samuel/Scholz, Antonia (2024): De facto-Kategorisierung und Ungleichheit bei der Kita-Platzvergabe in Deutschland: Der Rechtsanspruch auf Frühe Bildung und seine Realität. In: Zeitschrift für Sozialreform 70, H. 3, S. 1–26.
- Becker, Birgit/Schober, Pia S. (2017): Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions with a Beneficial Learning Environment. In: Early Education and Development 28, H. 8, S. 1011–1034.
- Blatter, Joachim K./Janning, Frank/Wagemann, Claudius (2007): Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boeßenecker, Karl-Heinz/Vilain, Michael (2013): Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege. Eine Einführung in Organisationsstrukturen und Handlungsfelder sozialwirtschaftlicher Akteure in Deutschland. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, Sabine/Betz, Tanja (2016): Ungleichheiten in früher Kindheit. Was trägt die öffentliche Kindertagesbetreuung zu deren Abbau oder Verstetigung bei? In: Georges, Nathalie/Schronen, Danielle/Urbé, Robert (Hrsg.): Sozialalmanach 2016. Schwerpunkt Inegalitéiten. Luxembourg: Caritas, S. 331–343.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab-1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (Abfrage: 14.07.2025).
- Dohmen, Dieter/Karrmann, Elena/Bayreuther, Tamara (2021): Entwicklung frühkindlicher Bildungsbedarfe in Berlin: Von der Anmeldung zur Zusage – ein Blick ins Nadelöhr. www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Literatur/Lectures/RILLL_KitaStimme_Von_der_Anmeldung_zum_Kita-Platz_final.pdf (Abfrage: 29.01.2025).
- Dresing, Torsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH.

- Espenhorst, Niels/Kemper, Thomas/Colbasevici, Liubovi (2023): Maßnahmen der Länder zum Abbau von Benachteiligungen in der Kindertagesbetreuung. Expertise des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbands Gesamtverband e. V. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_benachteiligung-2023_web.pdf (Abfrage: 29.01.2025).
- Friedrich, Tina/Strehmel, Petra (2024): Participation and influence of welfare associations in early childhood education in legislative procedures in Germany. In: *Early Years* 44, H. 5, S. 1014–1028.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groos, Thomas/Jehles, Nora (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Groos, Thomas/Trappmann, Carolin/Jehles, Nora (2018): Keine Kita für alle. Zum Ausmaß und den Ursachen von Kita-Segregation. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Groß, Angelika (2025): Diskriminierung beim Zugang zu frühkindlicher Bildung. Kein Platz für Chancengerechtigkeit. In: *KiTa aktuell NRW* 26, H. 4, S. 23–25.
- Hermes, Henning/Lergetporer, Philipp/Mierisch, Fabian/Peter, Frauke/Wiederhold, Simon (2023): Discrimination on the Child Care Market: A Nationwide Field Experiment. docs.iza.org/dp16082.pdf (Abfrage: 29.01.2025).
- Hogrebe, Nina (2014): Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit. Der Sozialraum als Indikator für eine bedarfsorientierte Finanzierung von Kindertageseinrichtungen? Wiesbaden: Springer VS.
- Hogrebe, Nina (2016): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9, H. 1, S. 20–33.
- Hogrebe Nina/Mierendorff, Johanna (2024): Elterninitiativen im Kontext sozialer und ethnischer Ungleichheit. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 19, H. 1, S. 131–137.
- Hogrebe, Nina/Mierendorff, Johanna/Nebe, Gesine/Schulder, Stefan (2021): Platzvergabeprozesse in Kindertageseinrichtungen: Aufnahmekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte unter Berücksichtigung der Trägerorganisationen. In: Brockmann, Lilo/Hack, Carmen/Pomykaj, Anna/Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen. Reproduktion und Legitimierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 90–113.
- Hogrebe, Nina/Mierendorff, Johanna/Nebe, Gesine/Schulder, Stefan (2023): Kita-Träger – (k)eine segregationsrelevante Einflussgröße? In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 67–95.
- Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna (2019): Die Schuleingangsuntersuchung als Datenquelle für Kontextstudien im Elementarbereich. Zum Zusammenhang von Kita-Komposition und kindlichen Sprachkompetenzen. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 14, S. 71–86.
- Huebener, Matthias/Schmitz, Sophia/Spieß, Katharina C./Binger, Lina (2023): Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. library.fes.de/pdf-files/a-p-b/20728.pdf (Abfrage: 29.01.2025).
- Jehles, Nora (2023): Hürdenlauf zur Kita 2.0 – über den sozial ungleichen Zugang zur Kita. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 3, S. 190–197.
- Jehles, Nora (2025): Kita-Segregation. Ausmaß und Ursachen auf kommunaler Ebene. Institutionelle Segregation im frühkindlichen Bildungssystem. In: Bogumil, Jörg/Färber, Gisela/Fleischer, Julia/Kuhlmann, Sabin/Gerstlberger, Wolfgang/Hammerschmid, Gerhard/Hansmann, Marc/Meyer, Renate E./Mezger, Erika/Schaefer, Christina/Schneider, Karsten/Wewer, Göttrik (Hrsg.): *Moderonisierung des öffentlichen Sektors*. Baden-Baden: Nomos.
- Jehles, Nora/Blatter, Kristine (2020): Verteilung von Landeszuschüssen an Kitas in Nordrhein-Westfalen. Bedarfsgerecht oder am Ziel vorbei? In: *neue praxis* 50, H. 1, S. 58–74.
- Jehles, Nora/Scholz, Antonia (2024): Kindertagesbetreuung auf kommunaler Ebene im Kontext von Benachteiligung. In: Brettschneider, Antonio/Grohs, Stephan/Jehles, Nora (Hrsg.): *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Jessen, Jonas/Schmitz, Sophia/Spieß, Katharina C./Waights, Sevrin (2018): Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. In: *DIW Wochenbericht* 85, H. 38, S. 825–835. doi.org/10.18723/diw_wb:2018-38-1 (Abfrage: 29.01.2025).

- Jessen, Jonas/Spieß, Katharina C./Wights, Sevrin/Judy, Andrew (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. In: DIW Wochenbericht 87, H. 14, S. 267–275. doi.org/10.18723/diw_wb:2020-14-1 (Abfrage: 29.01.2025).
- Kaiser, Robert (2021): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaufmann, Franz-Xaver/Herlth, Alois/Strohmeier, Klaus P./Wirth, Wolfgang (1982): Verteilungswirkungen sozialer Dienste. Das Beispiel Kindergarten. Forschungsberichte des Instituts für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik (IBS). Band 1. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kerle, Anja/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2022): Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Krause, Detlef (1994): Soziale Ungleichheit. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 3. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 697.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Landchaftsverband Rheinland (2018): Aufnahmekriterien für Kitas/Beschluss OVG Münster vom 18.12.2017. Gemeinsame Arbeitshilfen der Kommunalen Spitzenverbände und der Landesjugendämter in NRW. https://dom.lvr.de/lvis/lvr_recherche/www.nsf/0/B26871E878EEBE67C-12582FA00417385/%24file/Vorlage14_2949.pdf (Abfrage: 24.11.2025).
- Maaz, Kai/Dumont, Hanna (2019): Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, Olaf/Hasselhorn, Marcus/Hesse, Friedrich W./Maaz, Kai/Schrader, Josef (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 299–332.
- Menzel, Britta/Scholz, Antonia (2022): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Die lokale Steuerung des Zugangs im internationalen Vergleich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Merchel, Joachim (2018): Trägerstrukturen und Organisationsformen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–113.
- Mierendorff, Johanna/Ernst, Thilo/Krüger, Jens O./Roch, Anna (2015): Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, H. 1, S. 24–40.
- Mierendorff, Johanna/Nebe, Gesine (2022): Kitaplatzvergabe ist segregationsrelevant. Örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Verantwortung. In: Jugendhilfereport, H. 2, S. 10–12.
- Münder, Johannes/Wabnitz, Reinhard J. (2007): Rechtliche Grundlagen für wirkungsorientierte Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. www.bke.de/sites/default/files/migrated/newsletter/november-2007/wirkungsorientierte-jugendhilfe.band-5.pdf (Abfrage: 13.06.2024).
- Nienhaus, Sylvia (2024): Reduktion sozialer Ungleichheit in früher Kindheit? Orientierungen von Trägervertreter:innen, Fachkräften und Eltern zur Umsetzung von Bildungsplänen in Kindertageseinrichtungen. In: Alberth, Lars/Burmeister, Christoph T./Eunice, Nicoletta/Kluge, Markus (Hrsg.): Politiken der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 118–132.
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (2013): Ökonomische, rechtliche und fachpolitische Rahmenbedingungen der Kindertagesbetreuung. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 44–55.
- Riedel, Birgit/Geiger, Kristina/Otembra, Katrin/Dingfelder, Juliane (2022): Eine neue Generation von Kita-Trägern. Herausforderungen und Chancen für Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. www.pedocs.de/volltexte/2025/30524/pdf/Riedel_et_al_2022_Eine_neue_Generation.pdf (Abfrage: 29.01.2025).
- Schieler, Andy/Menzel, Daniela (2024): Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21331.pdf (Abfrage: 29.01.2025).
- Schober, Pia S. (2020): Going Regional: Local Childcare Provision and Parental Work–Care Choices in Germany. In: Nieuwenhuis, Rense/Van Lancker, Wim (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Family Policy. Cham: Palgrave Macmillan, S. 485–509.
- Strehmel, Petra/Viernickel, Susanne (2022): Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren,

- Frauen und Jugend. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/AG_Fruehe_Bildung_Bericht/Expertise_Betreuungsrelation_Strehmel___Viernickel_2023_BF.pdf (Abfrage: 14.11.2025).
- Töpfer, Tom (2024): Die Rolle der Wohlfahrtsverbände: Träger begleiten, beraten und unterstützen. In: KiTa aktuell spezial 33, H. 2, S. 14–16.
- Tropp, Linda R./Saxena, Suchi (2018): Re-Weaving the Social Fabric through Integrated Schools: How Intergroup Contact Prepares Youth to Thrive in a Multiracial Society. eric.ed.gov/?id=ED603699 (Abfrage: 29.01.2025).
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Van Laere, Katrien/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): Towards competent systems in early childhood education and care: Implications for policy and practice. In: *European Journal of Education* 47, H. 4, S. 508–526.
- Weiß, Manfred (2011): *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Familienzentren als Orte der Relationierung öffentlicher und privater Verantwortung in der kapitalistischen Klassengesellschaft

Eine Verhältniserkundung am Beispiel von Armut

Florin Kerle

Seit den 2000er-Jahren sind im kindheitspädagogischen Feld Verschiebungen tradierter privat-familiärer Zuständigkeiten sowie institutioneller Ordnungen, wie auch veränderte Relationierungen öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern beobachtbar (Karner/Cloos 2010; Richter/Andresen 2012; Albus 2022).

Anlass für die Neurelationierungen waren, Britta Karner und Peter Cloos (2010) zufolge, der quantitative Ausbau der öffentlichen Kindertagesbetreuung sowie Fragen der qualitativen Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Angebote. Einen weiteren Impuls für die Neuverhandlung privater und öffentlicher Verantwortung stelle, so die Autor*innen, der formulierte Anspruch kindheitspädagogischer Angebote dar, präventiv bzw. kompensatorisch auf *defizitäre* (bzw. als solche markierte) Erziehungs- und Bildungsleistungen der Familie einzuwirken (vgl. ebd., S. 3). Anknüpfend an die ausgewiesenen präventiven bzw. kompensatorischen Wirkungen kindheitspädagogischer Angebote wurden armuterfahrene Kinder, Eltern und Familien als wesentliche Adressat*innen und Familienzentren als besonders geeignete Handlungsfelder genannt (Diller 2010; Hübenthal 2018; DV 2020; Kluge/Hartmann 2024).

Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Ausgangspunkt an und versteht Familienzentren als Teil öffentlicher Institutionen, als ein sozial- und kindheitspädagogisches Handlungsfeld und einen spezifischen Ort der Relationierung privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern in Armut. Am Beispiel der Armutskonstruktionen pädagogischer Fachkräfte in einem Familienzentrum, das nach dem Early Excellence-Ansatz (EEC) arbeitet, beschreibe ich die spezifische Relationierung von öffentlicher und privater Verantwortung für Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern. Abschließend diskutiere ich die Grenzen und Bedingungen von privater Verantwortung für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Armutslagen in kapitalistischen Klassengesellschaften.

1 Die Entwicklung von Familienzentren als Beispiel der Ausweitung öffentlicher Verantwortung für Familien in Armutslagen

Familienzentren zeichnen sich durch eine Vielfalt an Organisationsformen, konzeptionellen Ausgestaltungsmöglichkeiten, inhaltlichen Ausrichtungen und historischen Entstehungslinien aus, sodass es sich um ein äußerst heterogenes Phänomen handelt (Engelhardt 2015; DV 2020; Stöbe-Blossey et al. 2020; Schührer 2024). Neben der ‚klassischen‘ Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder soll in Familienzentren eine lebenslagen-spezifische Unterstützung für Sorgende geleistet werden (Schührer 2024). Dadurch werden nicht nur erwachsene Bezugspersonen, sondern auch das Gemeinwesen bzw. der Sozialraum angesprochen (Jares 2019). Diese Perspektive verdeutlicht die Ausweitung des kindheitspädagogischen Aufgabenbereichs und damit auch des öffentlichen Verantwortungsspektrums.

Als Legitimation für die Erweiterung des Aufgabenspektrums werden veränderte Bedarfe von Familien in Zeiten einer sich im Wandel begriffenen Gesellschaft genannt (DV 2020; Kägi 2024). Gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse eröffnen, so die Argumentation, vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, bringen jedoch zugleich Risiken und Belastungen mit sich, wie beispielsweise Armuts-lagen (Kägi 2024). Familienzentren werden in diesem Kontext insbesondere im Hinblick auf ihren Schutzauftrag für das Kindeswohl adressiert (Diller 2010; ausführlicher im nächsten Kapitel). Die unterschiedlichen, teils selbst formulierten und teils bildungs- bzw. sozialpolitisch zugewiesenen Aufträge von Familienzentren bergen dabei potenzielle Ambivalenzen, die sich auch auf die Relationierung öffentlicher und privater Verantwortung auswirken können.

2 Relationierungen öffentlicher und privater Verantwortungsübernahme für Kinder in Armutslagen im kapitalistischen Wohlfahrtsstaat

Im nächsten Kapitel thematisiere ich das Verhältnis öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern in Wohlergehen. Im ersten Schritt beschreibe ich die Konfiguration wohlfahrtsstaatlicher Arrangements in der kapitalistischen Klassengesellschaft und beziehe mich im zweiten Schritt auf die Ausgestaltung der familien- und sozialpolitischen Leistungen für (armutsbetroffene) Familien in Deutschland. Abschließend diskutiere ich bezugnehmend auf die Debatte um die sogenannte „Erziehungsarmut“ die Ausweitung der öffentlichen Verantwortung für Kinder in Armutslagen.

2.1 Wohlfahrtsstaatliche Arrangements in der kapitalistischen Klassengesellschaft

Gegenwärtige Gesellschaftsanalysen greifen unter anderem auf das Konzept der Klassengesellschaft zurück und orientieren sich an verschiedenen ‚Klassikern‘ der Klassenanalysen, beispielsweise Karl Marx/Friedrich Engels, Max Webers und Pierre Bourdieus Arbeiten. Die Gemeinsamkeit dieser Klassenanalysen besteht darin, dass sie die gegenwärtige Gesellschaft als klassenstrukturiert begreifen. Dabei spielen Merkmale wie Bildung, Beziehungen und ökonomische Kriterien eine bedeutende Rolle, deren Gewichtung je nach theoretischem Zugang variiert. Außerdem sind die Stellung von Menschen im Produktionsprozess und der (Nicht-)Besitz von Produktionsmitteln bedeutend für klassenanalytische Bezugnahmen. Klassen werden dabei als relationales Konzept gedacht und in ihren Beziehungen zueinander betrachtet (Wright 2023; Gamper/Kupfer 2024).

Aus Perspektive marxistischer Klassenanalysen sind der kapitalistischen Gesellschafts- und Produktionsordnung Mechanismen der Herrschaft über und Ausbeutung von Arbeiter*innen eingelagert und für diese konstitutiv (vgl. Wright 2023, S. 23 f.). Dies führt unter anderem zu Armut und Prekarisierung und durch die enge Verschränkung von kapitalistischen und patriarchalen Strukturen zu einer besonderen Belastung für Arbeiter*innen (Federici 2020).

Andreas Reckwitz (2020) bezeichnet die kulturelle Klassengesellschaft als eine, in der sich die Mittelstandsgesellschaft zersetzt in auseinanderdriftende Klassen, die entweder viel oder wenig ökonomisches und kulturelles Kapital besitzen. Empirisch bildet sich dies etwa an der Verfestigung von Armutslagen wie auch an der relativ hohen Ungleichverteilung von Einkommen und Vermögen in Deutschland ab. Im Jahr 2023 betrug beispielsweise der Gini-Koeffizient zur Vermögensverteilung in Deutschland 0,77. Die reichsten 10 % der Bevölkerung verfügen über 61,2 % des Gesamtvermögens (BMK 2024).

Zur Absicherung kapitalistischer Gesellschaftssysteme sind sozialpolitisch gesteuerte wohlfahrtsstaatliche Arrangements erforderlich (Albus 2022). Diese Arrangements dienen dazu, die negativen Auswirkungen der beschriebenen kapitalistischen Klassengesellschaft, z. B. prekarisierende und ausbeuterische Arbeitsverhältnisse und Armut, abzufedern und die Existenz der im Nationalstaat lebenden Bürger*innen zu sichern (Dillmann/Schiffer-Nasserie 2018). Somit haben diese Maßnahmen unter anderem das Ziel, Klassenkonflikte zu befrieden, anstatt beispielsweise auf eine klassenlose Gesellschaft hinzuarbeiten.

2.2 Familien- und sozialpolitische Leistungen für (armutserfahrene) Familien in Deutschland als Form öffentlicher Verantwortungsübernahme

Die öffentliche Verantwortungsübernahme für das Wohl der Bürger*innen ist in verschiedenen europäischen Wohlfahrtsstaaten unterschiedlich gestaltet (hierzu Esping-Andersen 1990). Die familienpolitische Unterstützung von Familien in Deutschland basiert auf universellen und subsidiären Konzepten. Diese werden als expliziter Familialismus bezeichnet. Staatlich werden, unter anderem über steuerliche Vorteile, z. B. das Ehegattensplitting, das Modell der bürgerlichen Kleinfamilie und tradierte Lohn- und Sorgearrangements gefördert (Bahle 2017; zit. n. Albus 2022, S. 20). Dadurch werden heteronormative Familien- und Beziehungsmodelle stabilisiert.

In Deutschland werden familien- und sozialpolitische Unterstützungsleistungen grundsätzlich universalistisch gestaltet. Sie erfolgen entweder direkt über finanzielle Auszahlungen, wie das Kindergeld, oder in Form sozialer Dienstleistungen, wie dem Ausbau und der Bereitstellung von Kindertagesbetreuung. Darüber hinaus gibt es weitere selektive Transferleistungen für Kinder und Familien, die an der Bedürftigkeit des Haushalts orientiert sind, wie etwa das Bürgergeld bzw. die Grundsicherung (und hierin speziell die kindbezogenen Beiträge) oder beispielsweise Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket (vgl. Albus 2022, S. 21). Die Höhe und Ausgestaltung dieser existenzsichernden Leistungen wurden und werden regelmäßig von Vertreter*innen der Wohlfahrtsverbände und der Armutsforschung als unzureichend kritisiert; aktuell stößt die geplante Bürgergeldreform und insbesondere die Ausweitung der Sanktionspraktiken auf breite Kritik (z. B. Netzwerk Klassismusforschung 2025).

Im Rahmen der sozial- und familienpolitischen Unterstützung werden Kinder zunächst als Mitglieder jener für sie sorgetragenden Familie und dann als Teil der Gesellschaft betrachtet. Staatliche familien- und sozialpolitische Leistungen ergänzen subsidiär die von der Familie erbrachten privaten Leistungen. Auch liegt der primäre Erziehungsauftrag nach Artikel 6 des GG bei den Eltern und somit im privaten Bereich (vgl. Karner/Cloos 2010, S. 3). Jedoch kommt dem Staat zur Sicherstellung des Wohls des Kindes eine sogenannte „Wächterfunktion“ zu, sodass die nachgelagerte öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern übernommen wird, wenn Kindeswohlgefährdungen vorliegen bzw. abgewendet werden sollen (ebd.; Diller 2010).

2.3 Die Ausweitung öffentlicher Verantwortung für Kinder in Armutslagen

Die Aktivierung der subsidiären öffentlichen Verantwortung für das Kindeswohl spiegelt sich in den politischen Diskursen um Kinderarmut wider. Dabei wird über die Deutungsfigur der Erziehungsarmut für den stärkeren Ausbau (sozial-)

pädagogischer Unterstützungsangebote für Familien argumentiert (vgl. Hübenthal 2018, S. 85 ff.). Im Zusammenhang mit Kinderarmut wird die ‚Verwahrlosung der Unterschichtsfamilie‘ problematisiert und als Folge einer vermeintlichen Tugendlosigkeit der Eltern gedeutet. Den Sorgeberechtigten wird ein Mangel an bürgerlichen Werten und Normen zugeschrieben, was zu Verstößen gegen ihre Fürsorge- und Erziehungspflichten führen solle und zum Risiko für das Kindeswohl werde. „Die Erziehungsarmutskonstruktion geht davon aus, dass diese Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder prinzipiell und in signifikantem Maße versagen sowie überfordert sind“ (ebd., S. 94). Als Antwort auf diese Problemkonstruktion wird für eine Erziehungstotalisierung plädiert. Diese besteht im Ausbau sozialpädagogischer Dienstleistungen für unterstützungsbedürftige Familien, der Intensivierung der sogenannten „Risikofamilienregulierung“ sowie einer „Sozialpädagogisierung der klassischen Kinderinstitutionen“ (ebd., S. 101). Im Kontext der sogenannten „Risikofamilienregulierung“ und des Kinderschutzes soll mit den sogenannten „Unterschichtsfamilien“ „stigmatisierungsfrei, niedrigschwellig, früh, präventiv, aufsuchend, kontrollierend und vernetzt“ (ebd., S. 102) gearbeitet werden, mit dem Ziel, armutserfahrene Familien zu unterstützen *und* zugleich mögliche Risiken für das Kindeswohl frühzeitig zu identifizieren. Forderungen wie flächendeckende Installationen von Familienhebammen sowie Hausbesuche als Regelvorgehen des Jugendamtes sind Beispiele für die fürsorgenden und zugleich kontrollierenden Zugriffsimplikationen sozialer Dienstleistungen im Rahmen der Konstruktion von Erziehungsarmut (vgl. ebd.).

Im Zusammenhang mit dieser Deutungsfigur wird darüber hinaus für den Ausbau von Kindertagesstätten zu Familienzentren argumentiert. Dabei sollen den Kindern unter anderem Werte und Normen vermittelt werden, die für die Produktionsarbeit erforderlich sind, sowie ein entsprechend funktionaler Arbeitsethos. Erziehung wird als Voraussetzung und Ergänzung der Bildung verstanden (vgl. ebd., S. 111). Der Ausbau von Familienzentren kann demnach als Beispiel der Intensivierung öffentlicher Verantwortung für das Wohlergehen armutserfahrener Kinder sowie für den gleichzeitigen Versuch der Regulierung ihrer erwachsenen Bezugspersonen interpretiert werden.

Die Entwicklung der Early-Excellence-Centres¹ in England steht exemplarisch für die Gleichzeitigkeit von Fürsorge und Disziplinierung in Familienzentren im

1 Der EEC-Ansatz, welcher in Deutschland als prominentes Konzept für Familienzentren gilt (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2020, S. 2), wurde in England von Margy Whalley gegründet, um auf von Armut geprägten Lebenslagen der Familien in einer englischen Kleinstadt zu reagieren und das kulturelle und soziale Kapital der Community zu vergrößern und einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit zu leisten (vgl. Whalley 2007, S. 29 f.). Im Rahmen der Implementierung des EEC-Ansatzes in den 2000er-Jahren in Deutschland standen die konzeptionellen und stark normativen Grundgedanken von Marghy Walley und der Arbeit im Pen Green Centre im Fokus, wohingegen umfassende kritische Auseinandersetzungen zu den genannten Entwicklungen in England im Diskurs um EEC in Deutschland nicht umfassend aufgegriffen worden zu sein scheinen.

Zuge der Intensivierung öffentlicher Verantwortung für Kinder in Armutslagen. So wurden die unter der New Labour-Regierung in das staatliche Sure-Start-Programm überführten EECs unter anderem dafür kritisiert, dass sich die Ziele ihrer Arbeit insbesondere auf die Herstellung der Employability der Sorgenden, die Erziehung von Schuldisziplin der Kinder, die sozialen Kontrolle und Verhaltensänderung der Bezugspersonen verlagerte (Featherstone 2005; Schütter 2006; Hendrick 2010).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass mit der Aktivierung öffentlicher Verantwortung im Kontext von Kinderarmut fürsorgende, normierende und disziplinierende Aufgaben sozialer Dienstleistungen einhergehen. Diese bildungs- und sozialpolitisch zugewiesenen Aufträge verweisen auf die grundlegende Dialektik zwischen der Bekämpfung von Armut und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch personenbezogene soziale Dienstleistungen, beispielsweise der Sozialen Arbeit und/oder Kindheitspädagogik (Kessl 2024).

3 Familienzentren als Orte der Relationierung öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern am Beispiel Armut: Empirische Befunde

3.1 Empirische Perspektiven und Familienzentren

Es gibt zahlreiche Beiträge, die theoretisch und konzeptionell die Potenziale von Familienzentren z. B. zur sozialarbeiterischen Begegnung von Armut (Kluge/Hartmann 2024), Inklusion (Geib 2024) und lebensweltnahen Resonanzräumen (Kägi 2024) herausstellen. Demgegenüber gibt es zum aktuellen Recherchestand wenige empirische Arbeiten zu den genannten Themenfeldern (Born et al. 2019; Stöbe-Blossey et al. 2020; Hackstein/Micheel/Stöbe-Blossey 2022; Schilling 2023). Evaluative Arbeiten, zum Beispiel zu Familienzentren in Nordrhein-Westfalen (Stöbe-Blossey et al. 2020), verweisen darauf, dass Armut von den Fachkräften als Herausforderung in ihrem Alltag genannt wird.

Die nachfolgend dargestellten empirischen Einblicke stammen aus der Studie „Armut im Blick? Eine dispositivanalytische Ethnografie zu Familienzentren nach dem Early Excellence-Ansatz“ (2017–2022), die an den skizzierten Desideraten ansetzte. Erkenntnisleitend war die Frage nach den Armutskonstruktionen von pädagogischen Fachkräften sowie deren Umgangsweisen mit Armut in einem Familienzentrum nach EEC (ausführlicher in Kerle 2023). Daten wurden in einer ethnografischen Feldforschung in einem ausgewählten Familienzentrum und im Rahmen der Analyse der Programmatik des EEC-Ansatzes erhoben. Ausgewertet wurde mit der konstruktivistischen bzw. postmodernen Grounded Theory (Charmaz 2013; Clarke/Friese/Washburn 2018).

3.2 Armut und unterschiedliche familiäre Verhältnisse als in die Einrichtung mitgebrachtes Außerhalb

In der genannten Studie arbeite ich unter anderem das Deutungsangebot „Armut als etwas in die Einrichtung Mitgebrachtes“ heraus, anhand dessen ich die Relationierung öffentlicher und privater Sorge diskutiere. Anhand des nachfolgenden Materialauszugs aus einem Gruppengespräch mit Fachkräften stelle ich diese Armutskonstruktion und die Umgangsweise der Pädagog*innen im Familienzentrum dar:

Ulli Fabritius: „Also ich glaub, was schon auch spannend wär (.) da müsst man halt offen sei ob .. vielleicht passiert was, vielleicht auch nichts. Ich find in der Garderobe macht sich auch das immer ganz deutlich am Verhalten//“

Samy Rodrigues: „Ich wollts gerade auch sagen//“

Ulli Fabritius: „Am Verhalten der Kinder. Also weil das einfach (..) also wenn ich bestimmte Sachen eben nie kriege, dann geh ich halt an die Rucksäcke von anderen Kindern oder dann nehm ich mir irgend eine Klamotten, die ich irgendwie nicht kriegen würde oder (..). Also hier war es zum Beispiel auch so, dass Eltern öfter so Geschenke mitgebracht haben wo die Kinder zum Geburtstag kriegen. Das haben wir dann unterbunden und haben gesagt, also die sollen das entweder bei uns abgeben weil das klar war, da gibt es Kinder, die feiern nie Geburtstag zu Hause und für die(..) also das war (..) einfach nur doof. Also du feierst nicht Geburtstag und kriegst dann in deiner Kita mit wie für ein anderes Kind fünf Riesengeschenke gebracht werden dann klaust eines und packst es aus dann kriegst irgendwie noch (..). Also das ist für Kinder. wo wir gemerkt haben, des geht einfach nicht. Also des kann man den Kindern, die in Verhältnissen leben, wo das nicht passiert, nicht zumuten und da find ich Garderobe eben eine spannende Geschichte. Also ich weiß nicht, wie das im Moment so ist. Ich find, da ist des für Kindeer (..) sehr sichtbar. Die einen, die immer den Lillifee Pulli und weiß der Geier hat und ich habs halt nie“

Toni Pankow: „Das ist ja auch das mit der Brezel“

Ulli Fabritius: „Ja“

Toni Pankow: „Also wo die wirklich sehen.. Also so war letzters halt einer, der hat gesehen, ah die und die haben Brezeln dabei und später war der dann halt an dem Rucksack und hat sich die Brezeln genommen. So. Und das ist halt ein Kind, das halt nie eine Brezel dabei hat“

(Gruppengespräch zwischen Fachkräften)

Aus Perspektive der Fachkräfte ist Armut anhand der von den Kindern in die Einrichtung mitgebrachten Gegenstände sowie an spezifischen Verhaltensweisen der Kinder in Resonanz mit den Objekten sichtbar („immer ganz deutlich am Verhalten“). Dies folgt der Logik, dass Objekte aus der privaten Sphäre in

das Familienzentrum transportiert werden. Der im Gespräch benannte „Rucksack“ erweist sich als Transportmedium, durch welches die Objekte zwischen den Sphären (privat und öffentlich) reisen können. Die „Garderobe“ fungiert in diesem Zusammenhang als Transitraum, in dem die von zu Hause mitgebrachten Gegenstände auf dem Terrain der Kindertageseinrichtung versammelt sind. Entlang der Quantität und Qualität dieser Objekte („Lillifee Pulli“, „die Brezel“, „fünf Riesengeschenke“) zeigen sich, so die Deutung der Fachkraft, Differenzen zwischen den Kindern sowie deren Verhalten. Die mitgebrachten Objekte fungieren als Stellvertreter einer familialen Kultur, die Kindern bestimmte Erfahrungen verwehrt („Kinder, die feiern nie Geburtstag zu Hause“), sodass bei den Kindern Begehrlichkeiten geweckt werden, denen sie nachgehen: „(..) Also weil das einfach (..) also wenn ich bestimmte Sachen eben nie kriege, dann geh ich halt an die Rucksäcke von anderen Kindern oder dann nimm ich mir irgend eine Klamotten, die ich irgendwie nicht kriegen würde oder (..)“.

Der familiäre Kontext bleibt in dieser sowie auch in weiteren Armutsdeutungen der Fachkräfte insgesamt vage und unbestimmt. Die sprechende Fachkraft imaginiert die kindliche Perspektive. Das familiäre Umfeld, als implizite Ursache für das imaginierte Mangelerleben des Kindes, wird als defizitär positioniert. Unklar bleibt in den Ausführungen der Fachkräfte in der dargestellten Sequenz, aus welchen Gründen dem Kind bestimmte Wünsche nicht erfüllt werden, wie etwa eingeschränkte finanzielle Spielräume oder aber individuelle Konsumententscheidungen der Eltern.

Dies bedeutet, dass Armut sowie familiäre Verhältnisse als etwas gedacht werden, das der Einrichtung Außenstehend ist. Dieses „Außen“ wird von den Kindern in das Familienzentrum mitgebracht. Differenzen werden, so die Deutung der Fachkräfte, beispielsweise in der Garderobe anhand bestimmter mitgebrachter Gegenstände sowie in der Korrespondenz der armuterfahrenen Kinder mit den Objekten deutlich. Diese fungieren als Differenzmarker. Hierbei scheint es „armutsspezifische“ Verhaltensweisen zu geben, wie etwa Praktiken des Sich-Fremdaneignens von begehrten Objekten. Armut geht in den Deutungen der Pädagog*innen zwar mit einer sozialen bzw. kulturellen Mangel Erfahrung einher, wird aber nicht in Verbindung mit einer materiellen Notlage bzw. einem existenziellen Mangel gebracht. Der Diebstahl der Brezel wird nicht als Anzeichen von Hunger und in Verbindung mit Mangel- oder Unterernährung interpretiert. Die Fachkräfte positionieren sich in ihren Erzählungen als außenstehende Beobachter*innen, die den Sachverhalt ohne moralische Bewertungen und ohne die Hervorhebung der eigenen Interpretations- und Zuschreibungsleistungen schildern. Suggestiert wird, dass ungleiche Kindheiten und damit einhergehende Differenzen in das Familienzentrum hineinwirken, ohne aktives Zutun der Professionellen.

Als Reaktion der Fachkräfte auf die Konstruktion „Armut als etwas von Außen mitgebrachtes“, schlagen die Befragten zwei unterschiedliche Umgangsweisen im Familienzentrum vor, die sich im Wesentlichen darum drehen, Armut

sowie die familiären Kontexte der Kinder zu externalisieren und potenzielle Differenzen aufgrund unterschiedlicher finanzieller Lagen der Familien auszublen- den. Dies vollzieht sich *erstens* in der teilweisen Regulierung der von den Kin- dern mitgebrachten Gegenstände, sodass die Differenzen für Kinder unsichtbar bleiben. *Zweitens* geschieht dies über die Performanz eines Nicht-Wissens über die finanziellen Verhältnisse der Familien durch die Fachkräfte. Im präsentierten empirischen Beispiel wird die Regulierung des Mitgebrachten folgendermaßen deutlich: Über die Adressierung jener Eltern, die ihren Wohlstand bzw. Konsum demonstrieren und die Regulierung mitgebrachter Gegenstände, versuchen die Fachkräfte die unterschiedlichen finanziellen familiären Verhältnisse in der Ein- richtung nicht sichtbar werden zu lassen („Das haben wir dann unterbunden und haben gesagt, also die sollen das entweder bei uns abgeben“). Begründet wird dies mit einer Sorge für Kinder, denen jene Gegenstände bzw. familiären Praktiken vorenthalten sind: „Also das ist für Kinder. wo wir gemerkt haben, des geht ein- fach nicht. Also des kann man den Kindern, die in Verhältnissen leben, wo das nicht passiert, nicht zumuten“.

Indem die zuvor als außerhalb verorteten Unterschiede zwischen Familien aus dem Familienzentrum verbannt werden, sollen die Differenzen zwischen den Kindern in der Einrichtung unsichtbar bleiben und die Gleichheit der Kinder ge- währleistet werden. Aus dieser Logik heraus soll die Einrichtung, die von den Päd- agog*innen als Gleichheitsort entworfen wird (Kerle 2023), ein egalitärer Raum bleiben. Den Kindern soll auf dem Terrain des Familienzentrums nicht bewusst werden, dass es Differenzen aufgrund unterschiedlicher finanzieller Verhältnisse und kultureller Praktiken gibt. Es geht den Fachkräften nicht darum, die (finan- ziellen und möglicherweise kulturellen) Unterschiede zwischen Familien grund- sätzlich abzuschaffen.

Indem Armut insgesamt als etwas in der Familie und damit außerhalb der Einrichtung Existierendes verortet wird, wird grundsätzlich keine pädagogische Verantwortung für dieses Problem übernommen. Es wird beispielsweise kein akuter pädagogischer Handlungsbedarf in Bezug auf jene Kinder formuliert, die Gegenstände von anderen Kindern entwenden. Vielmehr wird suggeriert, dass das Mangelempfinden der Kinder verschwindet, wenn mitgebrachte Gegenstän- de und die sichtbaren Differenzen, die durch diese entstehen, aus der Einrichtung verbannt werden.

Darüber hinaus konnte ich in der Forschung als weitere Umgangsweise der Fachkräfte mit Armut die Performanz eines Nicht-Wissens und Nicht-Wissen- Wollens über Armut herausarbeiten. Im Rahmen des Sprachakts des „Armut- irrelevant-Sprechens“ (ebd., S. 288 f.) betonen die Fachkräfte, die finanziellen Hintergründe der Kinder weder zu kennen noch kennen zu wollen, um die Be- deutungslosigkeit dieser für die pädagogische Arbeit hervorzuheben. Dadurch soll – so die Logik der Professionellen – gewährleistet werden, dass die Fach- kräfte aufgrund von Armut keine Differenzen in ihrer alltäglichen Arbeit im

Familienzentrum herstellen. Indem Armut von den Professionellen als irrelevant erklärt wird, erfolgt eine rhetorische Entledigung dieses Phänomens. Somit wird unter anderem die pädagogische Bearbeitung in der Einrichtung vermieden (zu Geschlecht: Garbade 2023).

Die zuvor dargelegten Deutungsangebote zu Armut geben einen Einblick in spezifische Relationierungen öffentlicher und privater Verantwortung im beforschten Familienzentrum. Armut wird von Seiten der Professionellen, so arbeitete die genannte Studie heraus, als eine im Privaten stattfindende (Mangel-) Erfahrung der Kinder entworfen, welche sich in der Einrichtung an (zugeschriebenen) ‚armutsspezifischen‘ Verhaltensweisen zeigt. Diese Sprechweise über Armut ist eng verwoben mit der Bearbeitungsstrategie: Indem Armut insgesamt als etwas innerhalb der Familie und außerhalb der Einrichtung Existierendes verortet wird und ihre Irrelevanz von den Fachkräften performativ aufgeführt wird, scheint grundsätzlich keine pädagogische und somit öffentliche Verantwortungsübernahme im Familienzentrum notwendig. Für die Relationierung privater und öffentlicher Verantwortung bedeutet dies, dass armutserfahrene Eltern in der Zuständigkeit für die angemessene Sorge um das Wohlergehen ihrer Kinder gesehen werden und die Pädagog*innen intervenieren, um in der Einrichtung sichtbare Differenzen zu externalisieren.

4 Die Grenzen der privaten Verantwortungszurechnung für das Aufwachsen von Kindern in Wohlergehen in der Klassengesellschaft?

Während in der Literatur vom großen Potenzial der Familienzentren zur Übernahme öffentlicher Verantwortung für das *gute* Aufwachsen armutserfahrener Kinder gesprochen wird (z. B. Kluge/Hartmann 2024), zeigen die Befunde der genannten empirischen Studie, dass Armut als etwas im privaten Kontext stattfindendes und den Familien überlassenes Thema gedeutet wird. Das Ziel der Fachkräfte im beforschten Familienzentrum ist es, Differenzen entlang unterschiedlicher familiärer Verhältnisse nicht sichtbar werden und Armut im Alltag der Fachkräfte, Kinder, Sorgenden und Familien keine Bedeutung zukommen zu lassen. Ungleiche finanzielle Voraussetzungen der Bezugspersonen für eine kompetente und verantwortete Elternschaft werden nicht zum Thema gemacht. Es zeigen sich keine normierenden, disziplinierenden Praktiken der Fachkräfte gegenüber den Eltern. In der genannten Studie (Kerle 2023) konnten weder der im Kinderarmutsdiskurs formulierte Auftrag der sogenannten „Risikofamilienregulierung“ noch die in programmatischen und konzeptionellen Texten formulierte besondere Unterstützung armutserfahrener Familien durch Familienzentren herausgearbeitet werden.

Für die Konfiguration des Verhältnisses öffentlicher und privater Verantwortung für Kinder bedeutet dies, dass im beforschten Familienzentrum für armutsgeprägte

Lebenslagen keine besondere öffentliche/institutionelle Verantwortung übernommen wird. Vielmehr wird von den Professionellen eine Externalisierung und Auslagerung dieser Problemlagen aus der pädagogischen Arbeit vorgenommen. Auch aus der Studie von Stephanie Simon und Kolleg*innen (2019) zu Armutsdeutungen in Kindertageseinrichtungen geht hervor, dass die Fachkräfte ihren Auftrag als nachrangig zur Familie verstehen und erst dann Unterstützung anbieten, wenn die armutserfahrenen Eltern nicht mehr in der Lage sind, angemessene Sorge für ihre Kinder zu leisten, und Hinweise auf potenzielle Verwahrlosungen sichtbar werden. Insgesamt gehen die Professionellen, so die Studie zu Armutsdeutungen in Kindertageseinrichtungen, davon aus, dass es allen Eltern gleichermaßen möglich scheint, Sorge für Kinder zu übernehmen (ebd.).

Die pauschale und undifferenzierte Verantwortungszuschreibung für die Gewährleistung des Aufwachsens in Wohlergehen für alle verweist auf Tendenzen der Individualisierung struktureller Ungleichheiten und Responsibilisierung der Adressat*innen zur Übernahme der Lebensgestaltungs- und Sorgeverantwortung in neoliberalen Gesellschaften (für den Bereich Existenzsicherung: Pieper 2007; Kessl/Klein/Landhäuser 2012). Diese Responsibilisierungen erweisen sich insofern als problematisch, als dass die Bedingungen und Voraussetzungen guter Sorge in kapitalistischen Klassengesellschaften ungleich strukturiert sind und Sorgende unterschiedliche Möglichkeiten haben, ein Aufwachsen von Kindern in Wohlergehen zu gewährleisten. Dies soll nicht bedeuten, dass alle armutserfahrenen Familien als Risikofamilien zu bezeichnen wären (differenziert Chassé/Zander/Rasch 2003) oder Eltern in Armut in paternalistischer Weise von ihren Verantwortungen entbunden werden. Vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass die derzeitige unzureichende Ausgestaltung existenzsichernder Transferleistungen armutsbetroffenen Eltern erschwert, angemessene Sorge für Kinder zu tragen. Eine pauschale und undifferenzierte Verantwortungszuschreibung verkennt die Grenzen der Zurechnungsfähigkeit einer individuellen Verantwortung der Sorgenden für das Aufwachsen der Kinder in Wohlergehen in einer über Ungleichheiten strukturierten kapitalistischen Klassengesellschaft.

Bezieht man* die Ergebnisse der vorliegenden Studien auf die eingangs dargestellten Figur der Erziehungsarmut und die wohlfahrtsstaatliche Ausgestaltung familienunterstützender Leistungen, zeigt sich die besondere Relevanz einer armutsreflexiven pädagogischen Praxis in Familienzentren: Die defizitären und klassistischen Deutungen der elterlichen Tugendlosigkeit in der Erziehungsarmutskonstruktion dienen als politische Legitimation, den Ausbau von Familienzentren und Kindertageseinrichtungen zu forcieren, anstatt Geldleistungen für Familien bereitzustellen – ein Argument, das zeitweise auch gegen die Kindergrundsicherung als Transferleistung für Familien vorgebracht wurde (Freie Demokraten 2023). Inwiefern eine öffentliche Verantwortungsübernahme für das Wohl armutserfahrener Kinder in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren jedoch bislang hinreichend realisiert wird, lässt sich in Bezug auf die empirisch herausgearbeitete Verantwortungsauslagerung der Fachkräfte kritisch diskutieren.

Daraus resultiert, dass kindheitspädagogische Praxis sich in besonderer Weise mit dem Thema Armut und Klassismus auseinandersetzen und armutsreflexives professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Einrichtungen (z. B. Kerle/Prigge/Simon 2022) einen zentralen Bestandteil darstellen muss (ebenso wie die Erhöhung existenzsichernder Transferleistungen), um der proklamierten öffentlichen Verantwortung für das Kindeswohl angemessen nachzukommen. Im Rahmen dieses armutsreflexiven Handelns sind Fachkräfte sich der strukturellen Ursachen von Armut in der kapitalistischen Klassengesellschaft bewusst und begreifen erstens die besondere Verantwortung kindheits- und sozialpädagogischer Angebote für die Unterstützung armutserfahrener Familien. Zweitens verstehen die Professionellen ihr Handeln als transformative Praxis (Kerle 2022), erinnern in öffentlichen Diskursen an die gesamtgesellschaftlich zu tragende Verantwortung zur Sicherstellung einer menschenwürdigen Existenz für alle* und fordern auf dem politischen Parkett die hierfür erforderliche Ausgestaltung wohlfahrtsstaatlicher Arrangements. Nicht zuletzt gilt es, Utopien zu entwickeln, zu verteidigen und zu verfolgen, die eine sorgezentrierte Gesellschaft anstreben und Fragen von öffentlicher und privater Verantwortung für Sorge und das Aufwachsen von Kindern anders denken.

Literatur

- Albus, Stephanie (2022): Wirkungsorientierung in der Jugendhilfe und die Teilhabe ihrer Adressat*innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Born, Andreas/Klaudy, Elke K./Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2019): Familienzentren an Grundschulen. Abschlussbericht zur Evaluation in Gelsenkirchen. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20190723-145353-7 (Abfrage: 15.10.2024).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (BMK) (2024): Vermögensungleichheit in Deutschland und Europa. Neue Daten der EZB. www.bmwk.de/Redaktion/DE/Schlaglichter-der-Wirtschaftspolitik/2024/03/05-vermoegensungleichheit-in-deutschland-und-europa.html (Abfrage: 28.11.2024).
- Charmaz, Kathy (2013): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. 2. Auflage. London: Sage.
- Chassé, Karl A./Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen: Leske + Budrich.
- Clarke, Adele/Friese, Carry/Washburn, Rachel (2018): Situational analysis. 2. Auflage. Los Angeles: Sage.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (DV) (2020): Empfehlung des Deutschen Vereins für die Stärkung von Familienzentren. www.deutscher-verein.de/empfehlungen-stellungnahmen/detail/empfehlungen-des-deutschen-vereins-fuer-die-staerkung-von-familienzentren/ (Abfrage: 30.11.2024).
- Diller, Angelika (2010): Familienzentren und Co. Veränderte Organisationsformen und ihr Beitrag zur Veränderung des Verhältnisses von familialer und öffentlicher Erziehung. In: Karner, Britta/Cloos, Peter (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 137–152.
- Dillmann, Renate/Schiffer-Nasserie, Arian (2018): Der soziale Staat. Über nützliche Armut und ihre Verwaltung. Ökonomische Grundlagen, politische Maßnahmen, historische Etappen. Hamburg: VSA Verlag.
- Engelhardt, Heike (2015): Einführung. In: Engelhardt, Heike (Hrsg.): Auf dem Weg zum Familienzentrum. Voraussetzungen, Strukturen, Konzepte und Praxisbeispiele. Freiburg i. Br.: Herder, S. 8–13.

- Esping-Andersen, Gøsta (1990): *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Featherstone, Brid (2005): Rethinking Family Support in the Current Policy Context. In: *British Journal of Social Work* 36, H. 1, S. 5–19.
- Federici, Silvia (2020): *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*. 8. Auflage. Wien und Berlin: Mandelbaum.
- Freie Demokraten (2023): *Kindergrundsicherung. Zusätzliche Transfers verbessern nicht die Chancen*. <https://www.fdp.de/zusätzliche-transfers-verbessern-nicht-die-chancen> (Abfrage: 21.11.2025).
- Gamper, Markus/Kupfer, Annett (2024): *Klassismus*. Bielefeld: transcript.
- Garbade, Svenja (2023): *Demonstrating Gender. Geschlechterkonstruktionen im kindheitspädagogischen Alltag*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Geib, Franziska (2024): Inklusion als Gegenentwurf zu Diskriminierung, Separation und Exklusion – ein Bestimmungsversuch für die pädagogische und Soziale Arbeit in Kinder- und Familienzentren. In: Kluge, Lucie/Hartmann, Natalie (Hrsg.): *Armutsbetroffenheit in Kinder- und Familienzentren sozialarbeiterisch begegnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 107–125.
- Hackstein, Philipp/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2022): *IAQ-Report. Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich*. duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00076719 (Abfrage: 18.10.2024).
- Hendrick, Harry (2010): Late Modernity's British Childhood: Social Investment and the Disciplinary State. In: Bühler, Niederberger, Doris/Mierendorff Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–71.
- Hübenthal, Maksim (2018): *Soziale Konstruktionen von Kinderarmut. Sinngebungen zwischen Erziehung, Bildung, Geld und Rechten*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jares, Lisa (2019): Familie und Familienzentren als sozialraumbezogenes Handlungsfeld. In: Kessel, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 471–486.
- Kägi, Sylvia (2024): Resonanz in Familienzentren durch eine alltagsorientierte partizipative Ausrichtung ermöglichen! In: Jerg, Jo/Müller, Jens/Wahne, Tilmann (Hrsg.): *Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165–177.
- Karner, Britta/Cloos, Peter (2010): Öffentlich verantwortete Kinderbetreuung und ihr Verhältnis zur familialen Erziehung. Einleitung. In: Karner, Britta/Cloos, Peter (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–7.
- Kerle, Anja (2022): (Kinder-)Armut und Klassismus adressieren. Perspektiven einer Sozialen Arbeit als transformative Makropraxis. In: *Soziale Arbeit* 71, H. 8–9, S. 309–315.
- Kerle, Anja (2023): *Armut im Blick? Eine Ethnographie zu Familienzentren nach dem Early-Excellence Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kerle, Anja/Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2022): *Armut in kindheitspädagogischen Einrichtungen. Impulse zur Entwicklung einer armutsbewussten Haltung und Praxis. Arbeitsmaterialien für die fallorientierte Lehre*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Kessel, Fabian (2024): Institutionalisierte Armutsbekämpfung und institutionelle Armuts(re-)produktion. Reflexionen zu Armutsdiskursen in den Feldern von Bildung und Erziehung. In: Kerle, Anja/Kessel, Fabian/Knecht, Alban (Hrsg.): *Armutsdiskurse. Perspektiven aus Medien, Politik und Sozialer Arbeit*. Bielefeld: transcript, S. 83–96.
- Kessel, Fabian/Klein, Alexandra/Landhäuser, Sandra (2012): *Armut und Prekarisierung von AdressatInnen Sozialer Arbeit*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 541–548.
- Kluge, Lucie/Hartmann, Natalie (Hrsg.) (2024): *Armutsbetroffenheit in Kinder- und Familienzentren sozialarbeiterisch begegnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Netzwerk Klassismusforschung (2025): *Offener Brief gegen die klassistischen Zumutungen der Bürgergeldreform*. <https://innn.it/klassistischezumutungen> (Abfrage: 21.11.2025).
- Oelkers, Nina (2017): Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozial investiver Perspektive. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–119.

- Pieper, Marianne (2007): Armutsbekämpfung als Selbsttechnologie. Konturen einer Analytik der Regierung von Armut. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Steher, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–107.
- Reckwitz, Andreas (2020): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012): Orte „guter“ Kindheit. Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 32, H. 3, S. 250–265.
- Schilling, Carina (2023): Familienzentren als Orte der Übersetzung institutioneller Erwartungen. Bewertung und Deutung von Kooperation und Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schührer, Anne-Katrin (2024): Orte für Eltern – Familienzentren als Orte der Begegnung, des Engagements und der Inklusion von Eltern. In: Kluge, Lucie/Hartmann, Natalie (Hrsg.): Armutsbetroffenheit in Kinder- und Familienzentren sozialarbeiterisch begegnen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 42–60.
- Schütter, Silke (2006): Die Regulierung von Kindheit im Sozialstaat. Kinder und Kindheit in New Labours Gesellschaftsentwurf. In: neue praxis 36, H. 5, S. 467–482.
- Simon, Stephanie/Prigge, Jessica/Lochner, Barbara/Thole, Werner (2019): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. In: Neue Praxis 49, H. 5, S. 395–415.
- Stöbe-Blossey, Sybille/Hagemann, Linda/Klaudy, E. Katharina/Micheel, Brigitte/Nieding, Iris (2020): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Whalley, Margy (2007): Leitungsqualität in integrierten Service-Einrichtungen für Kinder und ihre Familien. In: Hebenstreit-Müller, Sabine/Lepenes, Annette (Hrsg.): Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen. Internationale Studien zu einem Erfolgsmodell. Berlin: Dohrmann, S. 29–42.
- Wright, Erik O. (2023): Warum Klasse zählt. Berlin: Suhrkamp.

Familienzentren aus neo-institutionalistischer Perspektive

Zum organisationalen Umgang mit der Erwartung der Familienorientierung

Carina Schilling

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Familienzentren, welche frühkindliche Angebote mit solchen der Familienbildung und -beratung zusammenführen. Oft stellen Kindertageseinrichtungen den Ausgangspunkt derart integrierter Angebotsstrukturen dar. Zentraler Baustein der Konzeption von Familienzentren ist die Familien- und Sozialraumorientierung, worüber die Einrichtungen zu Kooperation und Vernetzung mit unterschiedlichsten Akteur*innen aufgefordert sind. Eltern und Familien sind somit ebenfalls Adressat*innen der Angebotsstruktur und zwar auch solche, die nicht zu den Nutzer*innen der Kindertagesbetreuung gehören. Entsprechende familienorientierte Angebote sollen „idealerweise nicht nur als Zusatzangebote vorschulischer Bildung, Erziehung und Betreuung [erscheinen], sondern als in gewisser Weise unabhängiger Bereich“ (Faas 2020, S. 35).

Als Vorbild gilt das britische Konzept der Early Excellence Centres (EEC). Erste politische Weichenstellungen in Bezug auf die Implementierung von Familienzentren auf nationaler Ebene finden sich Mitte der 2000er-Jahre. Sowohl im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005b) als auch im Siebten Familienbericht (BMFSFJ 2006) wird entsprechend integrierten Angeboten Priorität eingeräumt. Davon ausgehend initiierten einige Bundesländer entsprechende Landesprogramme, welche die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren förderten bzw. fördern. Dementsprechend sind Familienzentren zwar bundesweit verbreitet, das Feld ist jedoch heterogen.

Der im Kontext von frühkindlichen Angeboten erweiterte Fokus auf Familien in den politischen Bestrebungen gründet in der Annahme, dass die Teilhabemöglichkeiten von Kindern bzw. der „Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen der nachwachsenden Generation“ (BMFSFJ 2005a, S. 5) maßgeblich dadurch bestimmt werden, welche Voraussetzungen dafür in den Familien geschaffen werden (können) (vgl. ebd.). Problematisiert werden in diesem Kontext einerseits ungleiche familiäre Ressourcen (vgl. Faas 2020, S. 31) – vor allem in Folge der Befunde der PISA-Studie im Jahr 2000, aber auch die gestiegenen Anforderungen für Familien im Zuge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse (vgl. Heitkötter/Rauschenbach/Diller 2008, S. 10). Damit lässt sich die Implementierung von Familienzentren als Teil der öffentlichen Verantwortung in den Diskurs um

die steigenden Erwartungen an das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und die Adressierung von Kindertageseinrichtungen als „Optimierungsagenten“ (Viernickel/Weltzien 2021, S. 117) einordnen. Frühkindliche Angebote im Rahmen der Kindertagesbetreuung erscheinen für die Bildung der Kinder und ihren späteren formalen Bildungserfolg sowie im Kontext von Prävention und Kompensation nicht mehr ausreichend. Vielmehr, so die Annahme, bedürfen vermehrt auch die Eltern und Familien Unterstützung, um ihrer Erziehungsverantwortung gerecht zu werden. Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005b) der Bundesregierung heißt es: „Erforderlich sind Einrichtungen, die ‚aus einer Hand‘ die vorhandenen Angebote und Ressourcen niedrigschwellig im Stadtteil bündeln und kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse ebenso gezielt fördern wie die Entwicklung von Elternkompetenz und die aktive Beteiligung von Eltern und bürgerschaftlich engagierten Menschen“ (ebd., S. 8). In der Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2005a) ist formuliert: „Das Thema ‚Erziehung‘ kann in Zukunft nicht (mehr) als Marginalie abgehandelt werden – weder auf der privaten noch auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene“ (ebd., S. 7).

Nachfolgend wird danach gefragt, wie Familienzentren mit der Erwartung der Familienorientierung umgehen.¹ Schließlich stellt diese – zumindest für Kindertageseinrichtungen, die sich zu Familienzentren weiterentwickelt haben – eine Funktionserweiterung dar (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2020, S. 1), die ein „verändertes Verständnis professioneller Zuständigkeit“ (Rietmann 2008, S. 47) impliziert. Was bedeutet die Erwartung für die Einrichtungen und wie gestalten sie diese, wie positionieren sie sich selbst und wie werden die Eltern positioniert? Den theoretischen Rahmen liefert der Neo-Institutionalismus. In Anlehnung an die Perspektive dieses Bandes werden die Ergebnisse abschließend im Hinblick auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung diskutiert. Schließlich wird mit der Erwartung der Familienorientierung sowie die Bündelung unterschiedlichster, bedarfsgerechter und niedrigschwelliger Angebote „der originäre familienergänzende Auftrag der Kindertageseinrichtungen neu ausbuchstabiert und an veränderte Lebenslagen von Kindern, Eltern und der ganzen Familie angepasst“ (Diller/Schelle 2009, S. 12 f.).

1 Die Ausführungen basieren auf Ergebnissen einer Dissertation, in der untersucht wurde, wie Familienzentren mit den an sie gerichteten Erwartungen verfahren und sie in die Bewertungen und Deutungen der Praxis von Kooperation und Vernetzung einfließen lassen (Schilling 2023).

1 Empirische Erkenntnisse zum Umgang von Familienzentren mit der Erwartung der Familienorientierung

Empirische Befunde zur Ausgestaltung der zentralen Erwartung der Familienorientierung stammen vor allem aus Evaluationsstudien, welche den organisationalen Entwicklungsprozess und das Angebotsspektrum von Familienzentren entlang von definierten Struktur- und Leistungsbereichen bzw. Qualitätsmerkmalen untersuchen (vgl. Schilling 2023, S. 42 f.). Die meisten Studien liegen für Nordrhein-Westfalen vor (z. B. Stöbe-Blossey et al. 2020), es existieren jedoch auch Studien, die den Fokus auf Familienzentren in Berlin (Gesemann/Schwarze/Nentwig-Gesemann 2015), Leipzig (Grande/Soyk 2012) und Hamburg (Richter/Bührmann 2019) richten. Sie zeigen, dass Einrichtungen, die sich zu Familienzentren weiterentwickelt haben bzw. als solche praktizieren, ihre Angebotsstruktur entsprechend ihres Auftrags für Eltern und Familien erweitert haben. Sybille Stöbe-Blossey und Kolleginnen (2020) verweisen für Nordrhein-Westfalen auf unterschiedliche Schwerpunkte in den Einrichtungen. Welchen Schwerpunkt ein Familienzentren wählt bzw. welche Zielgruppe sie für sich bestimmt, richtet sich nach dem jeweiligen Einzugsgebiet bzw. Sozialraum (vgl. ebd., S. 310 f.) sowie der Konstellation der betreuten Kinder (vgl. ebd., S. 136 f.). Entgegen der Erwartung adressieren die Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen häufig vor allem Nutzer*innen der Kindertagesbetreuung (vgl. Stöbe-Blossey et al. 2020, S. 137 f.).

Neben dem Angebotsspektrum sowie den Adressat*innen fragen Stöbe-Blossey und Kolleginnen (2020) auch nach der Akzeptanz der Erwartung der Familienorientierung in den Familienzentren. Die befragten Leitungskräfte geben diesbezüglich an, den verstärkten familialen Einbezug in ihrer Arbeit als selbstverständlich wahrzunehmen – und dies nicht erst mit der Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Familienzentren. In benachteiligten Sozialräumen wird die Familienorientierung sogar als besonders notwendig erachtet (vgl. ebd., S. 140 f.). Aber auch in anders situierten Sozialräumen legitimieren die jeweiligen Bedarfe der Nutzer*innen den verstärkten familialen Einbezug (vgl. ebd., S. 559). Verwiesen wird jedoch immer wieder auch auf den organisationalen Mehraufwand (vgl. ebd.). Nicht immer wird die wahrgenommene Kernaufgabe, die Arbeit mit den Kindern, von den Leitungskräften als vereinbar mit der Erwartung des verstärkten familialen Einbezugs wahrgenommen (vgl. ebd., S. 341). Ein solcher Eindruck, so die Autor*innen, variiert mit dem Erfahrungshorizont sowie dem Engagement der Leitungen (vgl. ebd., S. 142). Empirisch zeigt sich, dass Familienzentren sich unterschiedlich gegenüber Familien positionieren und sich als Dienstleistende für Familien betrachten, kompensatorisches Ansinnen verfolgen (vgl. ebd., S. 143 f.) oder Eltern in ihrem Alltag entlasten und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf beitragen wollen (vgl. ebd., S. 515).

Die Zusammenschau macht deutlich, dass Familienorientierung grundsätzlich zur organisationalen Praxis von Familienzentren gehört, dabei stellen jedoch

äußere Rahmenbedingungen, die organisationale Ressourcenausstattung sowie die Fachkräfte begrenzende Bedingungen dar. Deutlich wird, dass keine der aufgeführten Studien den organisationalen Kontext selbst als Ursache der (unterschiedlichen) Ausgestaltung der Familienorientierung fokussiert, obwohl in kindheitspädagogischen Diskursen vermehrt darauf verwiesen wird (u. a. Cloos 2018; Göhlich 2019). Dieses Forschungsdesiderat wird in diesem Beitrag aufgegriffen.

2 Die neo-institutionalistische Perspektive auf den organisationalen Umgang mit der Erwartung der Familienorientierung

Den theoretischen Rahmen für die Frage nach dem Umgang von Familienzentren mit der Erwartung der Familienorientierung liefert eine Organisationstheorie, der soziologische Neo-Institutionalismus bzw. in diesem Fall der umweltbezogene Neo-Institutionalismus (Koch/Schemmann 2009). Diese Perspektive wurde im Wesentlichen durch die Beiträge von John W. Meyer und Brian Rowan (1977) sowie Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell (1983) geprägt. Vertreten wird die Annahme, dass organisationales Handeln auf die Einbettung in die institutionalisierte Organisationsumwelt zurückgeführt werden kann (vgl. Koch/Schemmann 2009, S. 8) und Organisationen ihre Strukturen und ihr Handeln an kollektiv geteilten Erwartungen ihrer Umwelt ausrichten, um Legitimation zu erfahren (Meyer/Rowan 1977). Während Meyer und Rowan (1997) sich hierbei auf die gesellschaftliche Umwelt beziehen, konkretisieren DiMaggio und Powell (1983) den Bezugsrahmen auf andere Organisationen und führen das Konzept des *organisationalen Feldes* ein. Dies umfasst Organisationen, „die gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren“ (DiMaggio/Powell 2000, S. 149). Damit wird die „Bedeutung konkreter relationaler Bezüge zwischen verschiedenen Organisationen“ (Peters et al. 2016, S. 274) herausgestellt, wobei es vor allem die institutionellen Bezüge sind, die das Feld aus neo-institutionalistischer Perspektive zusammenhalten bzw. Organisationen relevant werden lassen (vgl. ebd., S. 275). DiMaggio und Powell (2000) definieren vier Aspekte, die es braucht, um ein organisationales Feld als institutionell fassen zu können, nämlich „die Zunahme der Interaktion zwischen den Organisationen eines Feldes, die Ausbildung definierter interorganisatorischer Herrschaftsstrukturen und Koalitionsmuster, eine Zunahme der Informationsmenge, mit der sich die Organisationen eines Feldes auseinandersetzen müssen und schließlich die Entwicklung eines gegenseitigen Bewusstseins unter den Teilnehmern eines Sets von Organisationen, dass sie an einem gemeinsamen Unternehmen beteiligt sind“ (ebd., S. 149).

Während DiMaggio und Powell (1983) mit ihrem Beitrag das Anliegen verfolgen, die „startling homogeneity of organizational forms and practices“ (ebd., S. 148) zu erklären, liefert die neo-institutionalistische Perspektive auch Ansätze

mit einer stärkeren Akteursperspektive und dem Fokus auf Variationen organisationalen Handelns. Vertreter*innen des sogenannten „Skandinavischen Institutionalismus“ (u. a. Czarniawska/Joerges 1996) verweisen bspw. darauf, dass es bei der Übertragung von Konzepten zu Anpassungs- und Übersetzungsleistungen kommt (vgl. Schemmann 2009, S. 350). Dies wird sowohl auf den spezifischen sozialen bzw. organisationalen Kontext als auch Kategorisierungen zurückgeführt (vgl. Czarniawska/Joerges 1996, S. 27 f.). Das Konzept des *institutional entrepreneurs* (u. a. Hardy/Maguire 2008) bezieht sich auf organisationale Akteur*innen, „die kulturelle Erwartungsstrukturen etablieren oder gezielt eine Veränderung des bestehenden institutionellen Beziehungsgefüges zu bewirken versuchen“ (Koch 2009, S. 118). Michael Lounsbury (2007) geht von der Gleichzeitigkeit verschiedener institutioneller Logiken aus, die widersprüchlich sein und miteinander in Konflikt treten können. Diese unterschiedlichen Logiken bieten dabei auch unterschiedliche Möglichkeiten, Variationen organisationalen Handelns rational begründen zu können. Hierzu bedarf es strategischer Manöver (vgl. Hasse/Krüger 2020, S. 18).

Auch Beiträge von Lynne G. Zucker (1977, 1988), welche dem organisations-internen Neo-Institutionalismus zugeordnet werden, liefern Erklärungsansätze für einen organisationsspezifischen Umgang mit institutionellen Erwartungen. In Abgrenzung zum umweltbezogenen Neo-Institutionalismus nach Meyer und Rowan (1977) sowie DiMaggio und Powell (1983), werden hier Organisationen selbst als Institutionen gefasst (vgl. Kirchner 2012, S. 48 f.). In diesem Kontext wird die spezifische Organisationskultur als bedeutend aufgeführt. Diese kann, so Christine Schaefers (2002) in Anlehnung an Zucker (1988), „einer bruchlosen Übersetzung institutioneller Vorgaben in die Aktivitätsstruktur entgegenstehen“ (Schaefers 2002, S. 846).

Die neo-institutionalistische Perspektive verweist auf die Bedeutung, bei der Analyse des Umgangs von Familienzentren mit der Erwartung der Familienorientierung den organisationalen Kontext zu berücksichtigen. Dieser umfasst sowohl die institutionellen Erwartungen der organisationalen Umwelt, einschließlich der mit den Familienzentren verbundenen Organisationen, als auch die organisationalen Rahmenbedingungen sowie zentrale Akteur*innen.

3 Methodisches Vorgehen: Der qualitativ strukturelle Blick auf Familienzentren und ihre Netzwerke

Für eine Berücksichtigung des organisationalen Kontextes wurde der Weg über eine Untersuchung der Einbettung der Familienzentren in ihre jeweils spezifische institutionalisierte Organisationsumwelt gewählt. Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns wurden über die ego-zentrierte Netzwerkanalyse sowohl die institutionalisierten als auch die relationalen Kontexte erfasst (Peters et al. 2016), schließlich rücken über das Konzept des organisationalen Feldes auch relationale

Konzepte innerhalb des neo-institutionalistischen Ansatzes in das Blickfeld (vgl. Peters/Truschkat/Herz 2016, S. 275). Hierbei wurden Fach- und Leitungskräfte von Familienzentren als Funktionsträger*innen und Repräsentant*innen der Einrichtungen gebeten, für die Einrichtung bedeutsame Beziehungen auf einer Netzwerkkarte nach Robert L. Kahn und Toni C. Antonucci (1980) zu visualisieren. Kombiniert wurde die Erhebung mit einem erzählgenerierenden Interview (Schütze 1983), um die Bewertungs- und Deutungspraktiken der Familienzentren zu rekonstruieren. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mit der Qualitativ Strukturalen Analyse (QSA) (Herz/Peters/Truschkat 2015). Hier wurden Perspektiven der strukturalen Analyse mit den Standards der qualitativen Sozialforschung kombiniert.

Für die Untersuchung der organisationalen Einbettung der Familienzentren wurde zunächst eine Beschreibung der Netzwerkkarte, also aller für die jeweiligen Einrichtungen relevanten Beziehungen, vorgenommen. Hierbei wurden strukturbezogene, akteur*innenbezogene und relationenbezogene Beschreibungen differenziert. Bezogen auf die Struktur interessierten die Dichte des Netzwerks, Regionen stärkerer Vernetzung sowie strukturell vergleichbare Positionen. Die akteur*innenbezogenen Beschreibungen fokussierten einzelne Akteur*innen und ihre strukturelle Einbettung. Bei den relationenbezogenen Beschreibungen lag das Hauptaugenmerk auf den aufgeführten Beziehungen. Aus der strukturalen Analyse abgeleitete Annahmen wurden mit der Analyse des Interviewmaterials verdichtet. Diese erfolgte nach Strategien der Grounded-Theory-Methodologie (Glaser/Strauss 1967), dem offenen, axialen und dem selektiven Kodieren. Netzwerkkarte und Interview wurden als ein Fall begriffen, schließlich interessierten neben der organisationalen Einbettung sowie den Bewertungs- und Deutungspraktiken der befragten organisationalen Akteur*innen die organisationsspezifischen Bedingungen.

Der Fokus lag auf Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Das Bundesland gilt in Bezug auf die Implementierung von Familienzentren als beispielhaft, da es vergleichsweise früh, im Jahr 2006, landesweit Kindertageseinrichtungen förderte, die sich zu Familienzentren weiterentwickeln wollten. Mittlerweile ist dieser Einrichtungstyp dort zahlenmäßig weit verbreitet. Eine Besonderheit stellt zusätzlich das Gütesiegel dar, welches landesweit einheitlich definiert, welche Soll-Leistungen Familienzentren erfüllen müssen, wollen sie zertifiziert bzw. rezertifiziert werden. Dadurch erhöht sich die Vergleichbarkeit der Fälle, schließlich gelten somit, zumindest aus landesrechtlicher Perspektive, für alle Familienzentren dieselben Richtlinien.

Das Sample umfasst Datenmaterial von elf Familienzentren. Je Einrichtung wurde ein Interview geführt und eine Netzwerkkarte erhoben. Bei der Erhebung wurde die Heterogenität im Untersuchungsfeld hinsichtlich der Dimensionen Trägerschaft, Region und Sozialraum berücksichtigt. Ausgewählt wurden seit mehreren Jahren bestehende Familienzentren unterschiedlicher Trägerschaft

aus unterschiedlichen Sozialräumen. Im Zuge der Fallanalyse (Kelle/Kluge 2010) wurden drei Fälle ausgewählt, die sich in ihren organisationsspezifischen Bedingungen sowie der Struktur der organisationalen Einbettung unterscheiden. Die folgende Darstellung der empirischen Ergebnisse konzentriert sich auf diese drei kontrastiven Fälle.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Unterschiedliche Übersetzungen der Erwartung der Familienorientierung

Der Fallvergleich zeigt zunächst einen sehr unterschiedlichen Umgang mit der Erwartung der Familienorientierung, was sich mit den dargelegten Befunden bisheriger empirischer Studien deckt. Dies betrifft sowohl die Positionierung der Einrichtungen gegenüber den Eltern, aber auch die Positionierung der Eltern durch die Einrichtungen.

Fall 1 liegt in einer Großstadt in einem „Sozialraum mit erhöhtem Erneuerungsbedarf“ (E1, Z. 27). Die Einrichtung positioniert sich als Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt familienunterstützender Leistungen. Legitimiert wird dies über die Funktion der Einrichtung als Kindertageseinrichtung und damit den niedrigschwelligen Zugang: „[E]s funktioniert ALLES sowieso nur, wenn es in der Einrichtung ist. Dieser Menschen würden niemals, wenn ich denen sage: ‚Wissen Sie, da vorne ist die Erziehungsberatungsstelle.‘ Die landen da nicht, die landen aber hier, weil sie wollen ja was von uns, sie wollen ihr Kind hier hinbringen“ (E1, Z. 133-136). Dabei fungiert die Einrichtung als Lotsin.

„Also eigentlich bin ich die Brücke und dann gehe ich da raus. Wir tauschen uns natürlich aus, weil, dann ist häufig eben auch noch die Entscheidung: Reicht das an Hilfefmöglichkeiten oder ist vielleicht auch eine Familienhilfe notwendig? Gibt es Gespräche mit dem Jugendhilfedienst? Ist sowas auch gewünscht? Dann komme ich wieder ins Boot, das ist sehr individuell unterschiedlich.“ (E1, Z. 177-181)

Die Leitungskraft bleibt in einem solchen Prozess über den weiteren Hilfeverlauf bzw. die Problemlagen der Familien informiert. Mehr kann sie im Kontext ihrer Tätigkeit nicht für die Familien tun.

„Ich würde mal sagen, dass zunehmend mehr Einrichtungen in so einen Status kommen, fast familienersetzende Funktionen zu übernehmen, als Familien zu begleiten oder zu unterstützen. Aber da können wir nicht hinkommen, weil, das können wir nicht leisten. Das übersteigt einfach unsere Möglichkeit und da sollen wir ja auch nicht hinkommen.“ (E1, Z. 934-938)

Die hohe Bedeutung der Familienorientierung bzw. Familienunterstützung wird auf die Unterstützungsbedürftigkeit der Familien zurückgeführt: „Die Familien haben einen ganz, ganz enorm großen Bedarf an Unterstützung in ihrer/für sich selber in ihrem hier sein, in ihren Nöten“ (E1, Z. 547 f.). Bedeutsam werden so Hilfe und Fürsorge für die Familie. Dabei wird das Angebot über die Gefährdung des Kindeswohls und nicht etwa über die Interessen oder Bedürfnisse der Adressat*innen legitimiert. „[Ü]ber das Kind erleben wir ja die Eltern und sehen die Auffälligkeiten bei Eltern. Und sehen: Wo kann es vielleicht auch schwierig sein, was das Kindeswohl angeht?“ (E1, Z. 549 ff.). Die Eltern werden dementsprechend auch in kindbezogene Angebote eingebunden, wie die Befragte in Bezug auf ein Sportangebot berichtet:

„Weil mir einfach wichtig ist, dass die Eltern wissen, wie wichtig Bewegung für ihr Kind ist, für sie selber natürlich auch. Aber oft ist es bei vielen der Weg von zu Hause in die Einrichtung und wieder zurück und maximal noch mal zum Einkaufen. Und dann sitzen die in der Wohnung. Und das macht sich auch bemerkbar in entweder Übergewicht, aber es gibt auch tatsächlich Kinder, die hier untergewichtig sind. Aber es macht sich immer bemerkbar in motorischen Auffälligkeiten. [...] Und dann haben solche Kinder auch oft häufig Wahrnehmungsprobleme und, und, und.“ (E1, Z. 884-896)

Eltern werden als Empfänger*innen von belehrenden Präventions- und Kompensationsangeboten positioniert. Im Fokus dabei steht die Problembehebung, nicht etwa das Ansetzen an Ressourcen. Es wird beobachtet, kategorisiert und reagiert.

Die Kooperations- und Teilnahmereitschaft der Eltern wird als gering beschrieben, was die Leitungskraft dazu veranlasst, die Eltern zu der Teilnahme an einer Mindestanzahl an Elternabenden zu verpflichten:

„Aber, ja, mit häufiger Frustration muss ich auch als Leitung umgehen, dass man viele Dinge initiiert, weil man den Bedarf sieht. Und der Bedarf wird in vielerlei Hinsicht ganz groß. Aber die Hemmschwelle der Menschen ist DEUTLICH gewachsen. Also die Annahme von Projekten, von Kursen, von Dingen, die man augenscheinlich meint, wie bieten wir ihnen das an, ist ganz, ganz groß. Wir können sie zu nichts zwingen. Eine Verbindlichkeit, das fordere ich mittlerweile bei manchen Dingen in der Form, das ist nicht mit meinem Träger abgesprochen, aber, dass ich einfach den Eltern schon bei der Anmeldung sage: ‚Für Sie ist es verbindlich an fünf Elternnachmittagen unseres Familienzentrums teilzunehmen.‘ Und lasse mir das unterschreiben.“ (E1, Z. 108-115)

Der Sozialraum wird in den Erzählungen der Befragten immer wieder relevant gemacht, da die Adressat*innen der Einrichtung vorrangig dort wohnhaft sind. Die Befragte legitimiert Angebote der Einrichtung über sozialräumliche Bedarfe und bringt sich engagiert in sozialräumliche Netzwerke ein, ist also bemüht, die familiäre sozialräumliche Infrastruktur zu optimieren.

Fall 2 ist in einem ländlich geprägten Sozialraum verortet. Die Einrichtung konstruiert Familienorientierung als Dienstleistung für Eltern. Über die Fördermittel, welche die Einrichtung als Familienzentrum erhält, werden z.B. Familienfahrten organisiert. „Um dann Familien die Möglichkeit zu geben, mal aus [Stadt K] raus mit dem Bus nach irgendwo zu fahren, um dort einen schönen Tag zu verbringen und dann sagen zu können, das konnte ich mir leisten, weil es einfach nichts oder nur ganz wenig gekostet hat“ (E2, Z. 1150 ff.). Ein Sportangebot für Kinder wird als Familienzentrumsangebot gerahmt, indem dieses über die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf legitimiert wird.

„Da kann man jetzt ja sagen, ist das Familienzentrum, wenn es nur für die Kinder ist. Aber es IST Familie, wir haben ihn eingeführt mit dem Gedanken, wir haben etliche Familien, die ganztags arbeiten. Wir haben ja in der Stadt auch einen Sportverein und ganz viele Angebote nachmittags. Aber wir haben auch Kinder, die dort nicht hingehen können, weil die Eltern arbeiten. Und für DIESE Kinder und für diese Eltern ist das ein gutes Angebot, wenn wir das ins Haus holen.“ (E2, Z. 491-502)

Pädagogische Handlungsbedarfe werden mit dem Familienzentrumsangebot nicht impliziert. Präventive und/oder kompensatorische Angebote haben eine nachrangige Bedeutung. Das Angebot selbst wird *für* die Eltern und nicht mit diesen konzipiert. Dabei bedient sich die Leitungskraft an dem vorhandenen Angebot der Kooperationspartner*innen und gewährt diesen bei der Angebotsdurchführung volle Autonomie. Stößt ein Angebot bei den Eltern nicht (mehr) auf Interesse, wird es reduziert oder eingestellt. Hier zeigt sich die Einrichtung pragmatisch. Besteht die Möglichkeit, so wird es auch für die Einrichtung nutzbar gemacht, so z.B. das Beratungsangebot der Logopädin und der Ergotherapeutin:

„Wir haben dann gesagt, wenn wir die Beratungssprechstunde nicht so nutzen können, dann nutzen wir sie einfach auch für die Kinder. [...] Weil ich persönlich denke, Familienzentrumsgelder sollen nicht im Familienzentrum liegen, sondern die sollen bei Menschen ankommen.“ (E2, Z. 1486-1498)

Familienorientierung hat für die befragte Leitungskraft keine Priorität. Angebote werden vorgehalten, weil die Einrichtung durch die Weiterentwicklung zum Familienzentrum dazu angehalten ist. Gerahmt wird dies damit, dass die Eltern als „mehrheitlich gut bürgerlich“ (E2, Z. 12) beschrieben werden und diesen außerdem kein „Unterstützungsbedarf“ (E2, Z. 22) unterstellt wird. Auch der Sozialraum wird in der familienorientierten Arbeit nicht relevant. Ein Austausch mit den Kooperationspartner*innen ist mehrheitlich nur dann vorgesehen, wenn es um den „Einkauf“ von Angeboten geht. In den Erzählungen legitimiert die befragte Leitungskraft dies immer wieder mit fehlenden personellen Ressourcen:

„Wir haben hier im Haus, offen gestanden, ich habe zwölf Stunden, die ich am Kind arbeiten soll und soll dann den ganzen Rest nebenbei mal eben so machen. Und offen gestanden, das zehrt an den Kräften und das zehrt auch ein bisschen an der Geduld, wo ich dann denke, liebe Leute, wenn ihr mehr wollt, dann bitteschön, dann gebt mehr Leute.“ (E2, Z. 1022-1028)

Als ein weiterer Grund wird aufgeführt, dass viele Kooperationspartner*innen gar nicht aus dem Sozialraum der Einrichtung stammen und die Entfernungen entsprechend weit sind. Auch wird deutlich, dass es größtenteils an einer gemeinsamen Idee mit den Kooperationspartner*innen fehlt.

Bei Fall 3 handelt es sich um eine Elterninitiative in einer Großstadt, die strukturell an eine Hochschule angebunden ist. Hier werden familienorientierte Angebote ebenfalls weniger über die Unterstützungsbedürftigkeit der Familien legitimiert, aber es geht darum, „ob die Eltern das auch wirklich interessant finden, weil sonst haben wir nichts davon. Wenn wir die nicht im Boot haben, bringt es halt auch nix“ (E3, Z. 1235 f.). Das Angebot ist dementsprechend bedürfnisorientiert, wird zumeist auch gemeinsam mit den Eltern konzipiert und teilweise sogar von Eltern gestaltet, da sie „ja praktisch auch Fachkräfte [sind]“ (E3, Z. 2089). „Wir sind eben auch eine Elterninitiative“ (E3, Z. 42). Geschaffen wird so ein Möglichkeitsraum, über den auch Gemeinschaft konstruiert wird. „[W]ir finden das ja auch einfach schön und die Eltern finden es ja auch schön, wenn sie gemeinsam was machen“ (E3, Z. 1994 f.). Dies schließt auch Aktivitäten an Wochenenden mit ein. Bei den auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten geht es sowohl um Freizeitgestaltung, als auch um Bildung und Förderung. Es kommen immer mal wieder Angebote hinzu oder andere laufen aus, weil z. B. Wechsel innerhalb der Elternschaft stattfinden, „Themen [auf]puffen“ (E3, Z. 3485), die bei den Eltern auf Interesse stoßen oder die Einrichtung auf externe Akteur*innen stößt, deren Angebot als interessant für die Eltern wahrgenommen wird. Die Schaffung der familienorientierten Angebotsstruktur stellt eine Dienstleistung dar. Eltern werden als Selbstbildner*innen positioniert, die sich ausgehend von ihren Interessenlagen „selbst versorgen“ können. Sie werden als bildungsnah, engagiert und auch anspruchsvoll beschrieben. Der geografische Sozialraum ist für die Einrichtung weniger relevant, da dessen Bewohner*innen nicht zu den Adressat*innen der Einrichtung zählen.

Wie bei Fall 2 sieht die Einrichtung ihre Aufgabe bezogen auf die Erwartung der Familienorientierung in der Bereitstellung eines entsprechenden Angebots. Die Durchführung und Gestaltung des Angebots verbleibt autonom bei den Kooperationspartner*innen. Ein Austausch ist vor allem zu Beginn intendiert, denn da wird die Passung des Angebots mit den elterlichen Interessen geprüft.

Die konkrete Praxis im Rahmen der Kindertagesbetreuung wird im Rahmen der Erwartung der Familienorientierung nur bei einem Fall verändert. Während diese bei den Fällen 2 und 3 unberührt bleibt und die Familienorientierung quasi

durch Kooperation und Vernetzung ausgegliedert wird, werden die organisationalen Strukturen bei Fall 1 angepasst und die Erwartung der Familienorientierung angeeignet. Das „Kerngeschäft“ und die familienunterstützenden Maßnahmen werden miteinander verbunden, indem die Kindertageseinrichtung als Ausgangspunkt der Früherkennung von Auffälligkeiten konstruiert wird, welche gemeinsam im Team festgestellt werden. Darüber erfolgt dann eine Aufgabenteilung im Team. Die Leitungskraft macht die Familienunterstützung zu ihrer „Hauptaufgabe“ (E1, Z. 535), während die übrigen Fachkräfte vorrangig in der Kindertagesbetreuung tätig sind. Dabei werden einige Fachkräfte jedoch auch in Projekte und Arbeitskreise im Zuge der Familienorientierung eingebunden und die Leitungskraft wird von ihrem Team im Falle einer Verhinderung bei den der Familienunterstützung zugeordneten Aufgaben vertreten. Zurückgeführt werden kann das unterschiedliche Vorgehen über die Idee, die mit der Familienorientierung verknüpft ist.

4.2 Kontextualisierung und Erläuterung des organisationsspezifischen Umgangs

Die Fallportraits zeigen, dass der organisationale Umgang mit der institutionellen Erwartung der Familienorientierung unterschiedlich ist, was aus neo-institutionalistischer Perspektive als Übersetzung gefasst werden kann. Die befragten Leitungskräfte beziehen sich in ihren Ausführungen immer wieder auf organisationale Bezugsgrößen, wie z. B. die trägerbedingte Ausrichtung, die Adressat*innen mitsamt ihren Bedarfen und Bedürfnissen, die Konstitution des Sozialraums sowie die strukturellen Bedingungen, wie z. B. Personalressourcen und Räumlichkeiten. Allerdings entscheiden vielmehr organisationsintern etablierte Bewertungs- und Deutungsmuster, hier gefasst als Organisationsidentität (vgl. Schilling 2023, S. 159 f.), wie mit ebendiesen im Kontext der Erwartung der Familienorientierung verfahren wird.

Entlang der Organisationsidentität und damit einhergehend der Bewertung und Deutung der fassbaren organisationalen Bezugsgrößen erfolgt eine Kosten-Nutzen-Abwägung sowie eine Prüfung von Konsistenz der institutionellen Erwartung. Abwägung und Prüfung dienen der Legitimation des organisationalen Handelns und führen zu der jeweils spezifischen Übersetzung. Erklären lassen sich die dargestellten organisationalen Unterschiede in der Umsetzung bzw. Bewertung und Deutung der Erwartung der Familienorientierung mit Rückgriff auf Zucker (1977, 1988), welche den spezifischen organisationalen Kontext und insbesondere die Bedeutung der Organisationskultur für die Orientierung an institutionellen Erwartungen hervorhebt.

Auch die Rolle der Leitungskräfte ist hervorzuheben. Insbesondere bei den Fällen 1 und 2 wird deutlich, welchen Einfluss sie darauf haben, inwiefern und

in welcher Form die institutionelle Erwartung umgesetzt wird. Als bedeutsam erweist sich insbesondere das individuelle berufliche Selbstverständnis sowie berufliche Vorerfahrungen. Bezugnehmend auf den theoretischen Rahmen, lassen sich die Leitungskräfte somit als „institutionelle Unternehmer*innen“ (Hardy/Maguire 2008) fassen.

Die Erwartung der Familienorientierung fordert die Einrichtungen, wie dargestellt, zu Kooperation und Vernetzung auf. Somit kann der spezifische organisationale Umgang auch auf die jeweiligen Netzwerkstrukturen bzw. Kooperationsbeziehungen zurückgeführt werden. Die Leitungskraft von Fall 2 berichtet beispielsweise davon, dass sich durch die Kooperation mit der Beratungsstelle auch „der Blick auf Familien“ (E2, Z. 1937) verändert habe.

Nicht zuletzt sind auch die strukturellen Rahmenbedingungen bzw. Herausforderungen von Bedeutung, mit denen alle dargestellten Fälle konfrontiert sind. Personelle und damit zeitliche Ressourcen, die angesichts der wahrgenommenen „Doppelfunktion“ der Einrichtungen als Kindertageseinrichtung und Familienzentrum besonders hervorgehoben werden, aber auch Probleme der Räumlichkeiten, rechtliche Unsicherheiten und Vorgaben erfordern das Engagement personaler Akteur*innen bei der Umsetzung der Familienorientierung und bedingen diese gleichermaßen.

5 Diskussion: Bedeutung der Ergebnisse im Hinblick auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung

Abschließend soll es um die Frage gehen, welche Bedeutung die dargestellten Ergebnisse zum Umgang von Familienzentren mit der Familienorientierung im Hinblick auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung haben. Wie eingangs aufgezeigt, erweitert sich mit den politischen Weichenstellungen der Fokus von den Kindern auf ihre Familien und damit der familienergänzende Auftrag der Kindertageseinrichtungen. Zusätzliche familienbezogene Angebote sollen die Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung stärken und sie frühzeitig unterstützen. Dies soll letztlich dem Ziel dienen, die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten der Kinder und die Chancengleichheit zu erhöhen. Was aber bedeutet das auf organisationaler Ebene, wenn mit dem verstärkten familialen Einbezug auch der familiäre Alltag und die Unterstützungsbedarfe der Familien in den Fokus der Fachkräfte rücken? Welche Verantwortung nehmen sie wahr?

Wie der Beitrag zeigt, kann diese Frage nicht pauschal beantwortet werden. Der Auftrag der Familienorientierung und damit die Positionierungen der Einrichtungen sowie die Adressierungen von Eltern und Familien wird unterschiedlich umgesetzt, was organisational bedingt ist. Dies verweist einmal mehr darauf, dass es nicht genügt, „bildungspolitisch immer neue Anforderungen an die Organisation Kindertageseinrichtung heranzutragen, diese nicht hinreichend zu

implementieren, empirisch die ungenügend vorhandene Qualität festzustellen, um daraus abgeleitet wieder neue Anforderungen zu formulieren“ (Cloos 2018, S. 728). Schließlich werden politische Bestrebungen und konzeptionelle Ideen von den Einrichtungen nicht eins-zu-eins übernommen, sondern es folgt eine Übersetzung für den organisationsspezifischen Kontext. Gleichzeitig verweisen die Fallportraits auf Fallstricke, die sich in Bezug auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung im Rahmen der familienorientierten Arbeit zeigen, was beispielhaft am Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft „als gegenwärtiger Ausdruck einer spezifischen programmatischen Verhältnisbestimmung“ (Cloos/Zehbe/Krähnert 2022, S. 271) zwischen privater und öffentlicher Betreuung betrachtet werden soll. Nicht immer kann hier etwa von einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern gesprochen werden. Auch werden Eltern sehr selten Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnisse z. B. in Bezug auf die Angebotsstruktur zugestanden. Vielmehr entscheiden oft die Fachkräfte nach ihren Maßstäben, welche Angebote bedarfsgerecht sind. Teilweise besteht eine defizitäre Sichtweise auf die Eltern, insbesondere bei als bildungsfern wahrgenommenen Familien. Dies ist einerseits auf organisationsintern etablierte Bewertungs- und Deutungsmuster zurückzuführen, welche im Zuge konkreter Organisationsentwicklungsprozesse bearbeitet werden müssen. Andererseits existieren auch programmatische Widersprüche (u. a. Betz 2015; Cloos/Krähnert/Zehbe 2020), die sich z. B. in Bezug auf die Forderung nach Symmetrie und Intervention zeigen, wenn, wie in Familienzentren, das Familienleben verstärkt in den Blick genommen und Risikolagen frühzeitig identifiziert werden sollen, um entsprechende intervenierende Angebotsstrukturen zu implementieren (vgl. ebd., S. 47). Ein Auflösen dieser Widersprüche darf dabei nicht allein Aufgabe der Organisationen sein.

Literatur

- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005a): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. www.bmfsfj.de/resource/blob/95354/076596362455af26733a2bedf0a32d6e/staerkung-familialer-beziehungs-und-erziehungskompetenzen-data.pdf (Abfrage: 26.11.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005b): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (Abfrage: 20.03.2017).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin. www.bmfsfj.de/blob/76276/40b5b103e693dacd4c014648d906aa99/7--familienbericht-data.pdf (Abfrage: 04.02.2022).

- Cloos, Peter (2018): Kindertagesstätten als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In: Göhlich, Michael/Schröder, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 721–732.
- Cloos, Peter/Krähnert, Isabell/Zehbe, Katja (2020): Spannungsfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Ein kritischer Blick auf Hoffnungen und Dilemmata. In: nifbe (Hrsg.): Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien. Freiburg i. Br.: Herder, S. 39–51.
- Cloos, Peter/Zehbe, Katja/Krähnert, Isabell (2022): Familie und Kindertageseinrichtung. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–289.
- Czarniawska, Barbara/Joerges, Bernward (1996): Travel of ideas. In: Czarniawska, Barbara/Sevon, Guje (Hrsg.): Translating the Organizational Change. New York: De Gruyter, S. 13–48.
- Diller, Angelika/Schelle, Regina (2009): Von der Kita zum Familienzentrum. Konzeptionen entwickeln – erfolgreich umsetzen. Freiburg i. Br.: Herder.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited: Isomorphism in Organizational Fields. In: American Sociological Review 48, H. 2, S. 147–160.
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, Hans-Peter/Sigmund, Steffen (Hrsg.): Zeitenössische amerikanische Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 147–173.
- Faas, Stefan (2020): Familie und Familienrealitäten als zentrale Bezugspunkte frühpädagogischer Praxis und Reflexion – Anmerkungen zu einem ambivalenten Anspruch. In: Müller, Gabriele/Thümmler, Ramona (Hrsg.): Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 28–41.
- Gesemann, Frank/Schwarze, Kerstin/Nentwig-Gesemann, Iris (2015): Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren“. Berlin. www.berliner-familienzentren-tren.de/fileadmin/user_upload/Dateien/PDFs/evaluation_landesprogramm_berliner_familienzentren.pdf (Abfrage: 09.02.2022).
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Göhlich, Michael (2019): Pädagogische Organisationen der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 353–367.
- Grande, Gesine/Soyk, Christian (2012): Weiterentwicklung von Leipziger Kindertagesstätten zu Kinder- und Familienzentren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Leipzig. static.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/02.5_Dez5_Jugend_Soziales_Gesundheit_Schule/51_Amt_fuer_Jugend_Familie_und_Bildung/KiFaz/htwk_abschlussbericht_kifaz.le_final2opt1.pdf (Abfrage: 4.1.2021).
- Hardy, Cynthia/Maguire, Steve (2008): Institutional Entrepreneurship. In: Greenwood, Royston/Oliver, Christine/Sahlin, Kerstin/Suddaby, Roy (Hrsg.): The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism. London: Sage, S. 198–217.
- Hasse, Raimund/Krüger, Anne K. (2020): Außenbezüge, Binnendifferenzen und neue Herausforderungen des Neo-Institutionalismus. Eine Übersicht. In: Hasse, Raimund/Krüger, Anne K. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus. Kritik und Weiterentwicklung eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprogramms. Bielefeld: transcript, S. 9–34.
- Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas/Diller, Angelika (2008): Veränderte Anforderungen an Familien – Ausgangspunkt für integrierte Infrastrukturangebote für Kinder und Eltern. In: Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 9–14.
- Herz, Andreas/Peters, Luisa/Truschkat, Inga (2015): How to do qualitative strukturale Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16, H. 1, Art. 9. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2092/3746 (Abfrage: 07.02.2022).
- Kahn, Robert L./Antonucci, Toni C. (1980): Convoys over the Life Course: Attachment, Roles, and Social Support. In: Baltes, Paul/Brim, Orville (Hrsg.): Life-span development and behavior. New York: Academic Press, S. 253–286.

- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchner, Stefan (2012): Wer sind wir als Organisation? Organisationsidentität zwischen Neo-Institutionalismus und Pfadabhängigkeit. Frankfurt a. M.: Campus.
- Koch, Sascha (2009): Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 110–131.
- Koch, Sascha/Schemmann, Michael (2009): Neo-Institutionalismus und Erziehungswissenschaft – eine einleitende Verhältnisbestimmung. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–19.
- Lounsbury, Michael (2007): A Tale of Two Cities. Competing Logics and Practice Variation in the Professionalizing of Mutual Funds. In: *Academy of Management Journal* 50, H. 2, S. 289–307.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, H. 2, S. 340–363.
- Peters, Luisa/Truschkat, Inga/Herz, Andreas (2016): Organisation – Institution – Netzwerk. In: Schröder, Andreas/Göhlisch, Michael/Weber, Susanne Maria/Pätzold, Henning (Hrsg.): *Organisation und Theorie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–282.
- Richter, Elisabeth/Bührmann, Thorsten (2019): Hamburger Eltern-Kind-Zentren (EKiZ). Abschlussbericht zur Evaluation 2019. www.hamburg.de/contentblob/13435370/4585284e3b2c563454be-acdc5142b821/data/evaluation-ekiz-2019.pdf (Abfrage: 04.02.2022).
- Rietmann, Stephan (2008): Das interdisziplinäre Paradigma. Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell. In: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. 2., durchgesehene Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–57.
- Schaefers, Christine (2002): Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 6, S. 835–855.
- Schemmann, Michael (2009): Das unausgeschöpfte Potential des Neo-Institutionalismus – die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger Forschungsfokus. In: Koch, Sascha/Schemmann, Michael (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 347–358.
- Schilling, Carina (2023): Familienzentren als Orte der Übersetzung institutioneller Erwartungen. Bewertung und Deutung von Kooperation und Vernetzung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, H. 3, S. 283–293.
- Stöbe-Blossey, Sybille/Hagemann, Linda/Klaudy, E. Katharina/Micheel, Brigitte/Nieding, Iris (2020): Familienzentren in Nordrhein-Westfalen. Eine empirische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (2021): Kindertageseinrichtungen als Optimierungsagenten und -adressaten. In: *Frühe Bildung* 10, H. 3, S. 117–118.
- Zucker, Lynne G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: *American Sociological Review* 42, H. 5, S. 726–743.
- Zucker, Lynne G. (1988): Where do Institutional Patterns Come from? Organizations as Actors in Social Systems. In: Zucker, Lynne G. (Hrsg.): *Institutional Patterns and Organizations. Culture and Environment*. Cambridge: Ballinger, S. 23–49.

Zwischenräume der Kindertagespflege

Ein Betreuungsformat zwischen öffentlicher und privater Verantwortung

Margarete Jooß-Weinbach und Gabriel Schoyerer

1 Problemaufriss

Als Bestandteil des öffentlichen Systems der Kindertagesbetreuung steht Kindertagespflege – wie andere kindheitspädagogische Angebote und Formate auch – unter dem Einfluss des Verhältnisses von Familie, Kindheit und (früh-) pädagogischen Institutionen. Dies kommt bereits im 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zum Ausdruck, wo von „neuen Mischungsverhältnissen“ (BMFSFJ 2013, S. 63) von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von jungen Menschen die Rede ist. Die Autor*innen sprechen darin von „hybride(n) Betreuungsstrukturen aus öffentlicher Förderung und Standardsetzung, privater Organisation, semi-fachlicher Selbstbildung und quasi-familialen Beziehungsstrukturen“ (ebd., S. 66), in die sich auch die Kindertagespflege einordnen lässt.

Dieser angedeutete Wandel begann jedoch schon früher. Bereits seit den 1970er-Jahren finden sich Eltern, Kinder und pädagogisch Tätige zunehmend neu zueinander positioniert, indem sie sich Prozessen der De-Familialisierung der Familienhaushalte durch die Institutionalisierung öffentlicher Einrichtungen außerhalb des Privathaushaltes gegenübersehen. Diese sind zugleich eingebettet in ein neues Wohlfahrtsstaatsverständnis einer Sozialinvestitionsstrategie (Esping-Andersen 2002), die sich als multifunktionales politisches Programm an das einzelne Kind und seine Familie richtet. Aufgrund der engen Verstrickung privater und öffentlicher Sphären in der Kindertagespflege (zum Überblick Jooß-Weinbach/Schoyerer 2025), kann jedoch danach gefragt werden, inwieweit sie sich ohne Weiteres in dieses Narrativ einordnen lässt oder sich diesem möglicherweise entzieht. Zu klären ist dafür die Frage, in welchem Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortungsübernahme für das Aufwachsen von Kindern diese Betreuungsform zu bestimmen ist. Aufgrund der Mehrdimensionalität der Kindertagespflege aus öffentlich, staatlich verankertem Fördermandat und dem privaten Familienumfeld als sozialem Erbringungskontext von Betreuungs- und Sorgearbeit kann sie als charakteristisches Phänomen „neuer Formen der wechselseitigen Durchdringung und Einflussnahme zwischen diesen unterschiedlichen Formen bzw. Instanzen der Wohlfahrtsproduktion (Hybridisierung)“ (BMFSFJ 2013, S. 66) vermutet werden.

Im vorliegenden Beitrag thematisieren wir zunächst, wie Kindertagespflege als *familienähnlich* adressierte Betreuungsform im Diskurs verhandelt wird und welche theoretischen Perspektiven damit jüngst verknüpft werden. In einem zweiten Schritt stellen wir auf Grundlage neuerer empirischer Daten zusammenfassend dar, was das Spezifische des Verhältnisses von öffentlich und privat in der Kindertagespflege ist und woran sich dieses Verhältnis aus einer praxistheoretischen Perspektive zeigt. Dabei skizzieren wir drei aus unserer Sicht charakteristische Praxisbedingungen von Kindertagespflege zwischen öffentlich und privat: Aus einer feldtheoretischen Perspektive (Neumann/Honig 2006; Bischoff-Pabst 2023), die sich für die verschiedenen an Kindertagespflege beteiligten Akteur*innen und ihre sich wechselseitig bedingenden Positionen interessiert – stellen wir empirisch dar, wie auf diese Praxisbedingungen jeweils praktisch Bezug genommen wird: (1) der private Raum als materialisierter Zwischenraum von privat und öffentlich (2) biografische Prägungen von Kindertagespflegepersonen und ihre Wirkungen auf professionelle Begründungs- und Handlungsstrukturen und (3) institutionelle Zwischenräume der Kindertagespflege als Ermöglichungsbedingung von Fürsorge.

Schließlich diskutieren wir, in welchem Verhältnis von öffentlichem Auftrag und privat-familialen Kontexten Kindertagespflege steht, welche *Zwischenräume* sich dabei zeigen und wie diese situationsspezifisch ausgedeutet und praktisch gefüllt werden. Abschließend überlegen wir, inwieweit diese Räume als Phänomene einer spezifischen Institutionalisierung der Kindertagespflege gelesen werden können und als Anzeichen einer Deinstitutionalisierung des kindheitspädagogischen Feldes zu verstehen sind.

2 Empirische Einblicke – Zur Position der Kindertagespflege zwischen öffentlich und privat

Neben internationalen Forschungsarbeiten zur Position der Kindertagespflege zwischen öffentlich und privat (z.B. Brooker 2016; Vandenbroeck/Slot/Hulpia 2021; Kivimäki/Karila/Alasuutari 2023; Gallego/Maestripieri 2024) zeigt sich auch in den für Deutschland hierfür vorliegenden Studien, dass die Kindertagespflege – möglicherweise mehr als andere Formen institutionalisierter Erziehung und Betreuung – zwischen den Polen von öffentlich und privat, Markt und Familie sowie den Erwartungen der eigenen und der betreuten Familie zu organisieren ist: Einerseits ist sie als Teil der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe eingebunden in die unterschiedlichen (lokalen und regionalen) wohlfahrtsstaatlichen Bedingungen und den damit verbundenen kulturellen Gewohnheiten und Politiken (Schoyerer/Ihm/Bach 2020). Andererseits sind die Kindertagespflegepersonen in ihrer beruflichen Freiheit als überwiegend Selbständige in ein Feld eingebunden, das von verschiedenen Akteursgruppen mit widersprüchlichen Anforderungen geprägt ist (Bollig 2016). Dies wird beispielsweise an der Frage deutlich, mit welchem Angebot

sich Kindertagespflegepersonen auf dem Markt positionieren, welche Familien sie damit ansprechen wollen bzw. auswählen können und inwieweit die öffentliche Hand, etwa in Form der Fachaufsicht, hierbei eine Rolle spielen will oder kann.

Im Kontext dieser multifunktionalen und multiperspektivischen Praxis (Honig et al. 2013) der Kindertagespflege konkurrieren Erwartungen darüber, was das Öffentliche bzw. Private dieser als „familienähnlich“ (Alt/Heitkötter/Riedel 2014, S. 792) adressierten Betreuungsform sein soll. Dies geschieht nicht nur am Schnittpunkt zwischen fachlichen Erwartungen an die Kindertagespflegepersonen und ihren persönlich-biografischen Einstellungen (Schoyerer 2014; Schoyerer et al. 2022), sondern auch in Bezug darauf, wie viel öffentliche Regulierung an Kindertagespflege durch Aufsichtsbehörden, Eltern oder Kindertagespflegepersonen für „gute“ Praxis gehalten wird – etwa wenn es um die Herstellung von passgenauen Betreuungsverhältnissen im Vermittlungs- und Beratungskontext geht (Schoyerer et al. 2023; Viernickel/Ihm/Böhme 2019), um die Frage von Raumgestaltungen und pädagogischen Konzepten (Schoyerer/Weimann-Sandig 2015) oder um ein Grenzmanagement zwischen öffentlichem Förderauftrag und Belangen der eigenen Familie (Frank et al. 2019). Dabei deuten einige Studien darauf hin, dass es aus Sicht der Kindertagespflegepersonen aufgrund des sensiblen Charakters ihres Praxiszusammenhangs für sie existentiell ist, selbst darüber zu bestimmen, welche Räume, Gegenstände und Personen privat bzw. öffentlich sind (Schoyerer/Weimann-Sandig 2015; Karcher 2019; Schoyerer et al. 2020; Schoyerer et al. 2023). In der Tat spricht einiges dafür, die autonomen Gestaltungsansprüche der selbstständig tätigen und damit berufsfreiheitlich organisierten Kindertagespflegepersonen als eine bedeutsame feldspezifische Bedingung ihres Praxiszusammenhangs zu berücksichtigen, wobei die Gründe und Bedingungen dafür unterschiedlich verortet werden: Während aus feministischer Care-Perspektive (Glaeser 2025) darauf hingewiesen wird, dass der relative Autonomieanspruch in der Kindertagespflege zusammenhängt mit (berufs-)biografischen Motiven zur Wiedererlangung von Anerkennung der Familienarbeit, wird aus einer stärker institutionstheoretischen Perspektive vermutet, dass dadurch erst „affektive Zwischenräume von Beziehungen entstehen, in denen verschiedene (familiäre) Bedürfnisse, Interessen und Hintergründe eingebracht, ausgehandelt und beantwortet werden“ (Bilgi/Schoyerer 2025, S. 116) – spricht Fürsorge erbracht werden kann. Die Anerkennung von relativer Autonomie als Praxisbedingung von Kindertagespflege kann möglicherweise auch erklären, warum die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege bei ihrer Aufsichts- und Kontrollpflicht die persönlichen und situativen Bedingungen der Kindertagespflegestellen zu berücksichtigen hat, sich mit standardisierten Leistungserwartungen und Kontrollen tendenziell zurückhält und an der Anerkennung und Würdigung ihrer Leistungen arbeitet (Schoyerer/Wiesinger 2017).

Im folgenden Kapitel gehen wir solchen Zwischenräumen von öffentlich und privat differenzierter nach.

3 Zwischenräume der Kindertagespflege: Privaträume, biografische Prägungen, Fürsorge

Mit dem heuristischen Begriff der *Zwischenräume* betonen wir eine bestimmte Form der Institutionalisierung eines frühpädagogischen Angebots (Machold/Tervooren 2024), mit dem unterschiedliche Verhältnisse von öffentlich und privat in der Kindertagespflege bestimmt werden können. Damit schließen wir an die Überlegungen von Michael-Sebastian Honig (2019) und Sascha Neumann (2019) an, die Institutionalisierung als Prozess der Relationierung von gesellschaftlichen Erwartungen und ihren praktischen Bezugnahmen verstehen und sich in „bestimmbaren Formen der Pädagogisierung des Geschehens“ (Neumann 2019, S. 346) zeigt. Die *Zwischenräume* der Kindertagespflege können so als (pädagogische) Prozessierung äußerer Anforderungen verstanden werden. Gegenstandstheoretisch richtet sich der Analysefokus entsprechend auf Praktiken und Orientierungen von Akteur*innen der Kindertagespflege und darauf, wie sich das Verhältnis zwischen öffentlich und privat auf verschiedenen Ebenen (hier: Privaträume, biografische Prägungen, Fürsorge) enaktiert. Dabei verweist der Begriff der *Zwischenräume* auf ein zu erbringendes Grenzmanagement, das Strategien und Praktiken der Öffnung und der Schließung von öffentlichen und privaten Sphären beinhaltet (Schoyerer et al. 2020; Tudor 2025) und sich praktisch als fortlaufender multifunktionaler und multiperspektivischer Aushandlungsprozess verstehen lässt. Wir machen dies im Folgenden an drei Ebenen deutlich.

3.1 Privaträume als materialisierter Zwischenraum zwischen privat und öffentlich

(Private) Räume¹ weisen in der Kindertagespflege die Besonderheit auf, dass privat und öffentlich spezifisch verschränkt sind, wodurch ihnen auch bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern eine besondere Funktion zugesprochen wird. Die Arbeit an, in und mit privaten Räumlichkeiten bedeutet somit immer auch Arbeit an den Grenzen von privatem Eigenleben und öffentlicher Fremdverantwortung und daran, diese praktisch zu errichten, aufrechtzuerhalten oder aufzulösen. Solche Prozesse manifestieren sich in einer räumlichen, materiellen, aber auch sozialen Ordnung, die sich in einer Umdeutung bzw. Öffnung und Schließung der Orte für begrenzte Zeiträume zeigt und eine permanente Arbeit an Grenzen erfordert.

1 Auch wenn die Kindertagespflege tendenziell den Privatraum der Kindertagespflegeperson verlässt und verstärkt an öffentlichen Orten erbracht wird (Afflerbach/Meiner-Teubner 2024), bleibt das Gestaltungspotenzial von (Privat-)Raum ein wichtiger Bezugspunkt der selbst verantworteten Praxis der Kindertagespflege (ausführlich Schoyerer et al. 2020).

Der Begriff der Grenzarbeit („boundary work“) wird in diesem Zusammenhang aus einer Studie von Ann Langley und Kolleg*innen (2019) entnommen. Die Autor*innen haben darin eine Metanalyse zu Studien zu Grenzarbeit vorgenommen. Dabei haben sie u. a. zwei Typen herausgearbeitet, die analytisch und empirisch anschlussfähig an das hier zu zeigende Raumverständnis sein können: zum einen die wettbewerbsorientierte Grenzarbeit und zum anderen die kollaborative Grenzarbeit. Unter der wettbewerbsorientierten Grenzarbeit wird verstanden, „how people construct, defend or extend boundaries to distinguish themselves from others, by defining an exclusive territory (e. g. such as a profession)“ (ebd., S. 8). Hier geht es darum, mit der Abgrenzung eines öffentlichen und privaten Betreuungsterritoriums nicht nur eine berufliche Position innerhalb des privaten Lebensraums zu sichern, sondern auch einen öffentlich geförderten Erziehungs- und Bildungsauftrag umzusetzen. So wird die territoriale Raummarkierung auch zum Gegenstand materialisierter Professionalität im beruflichen Statusgefüge und der öffentlichen Betreuungslandschaft. Die Bedeutung von Grenzarbeit ist damit auch professionstheoretisch anschlussfähig: die Grenzsetzung zwischen öffentlichem und privatem Raum macht eine Statusabgrenzung zwischen einer professionellen und laienhaften Sphäre möglich. Damit ist die Macht und Steuerung des Raums auch Teil von berufsfreiheitlicher Handlungsautonomie. Diese Grenzarbeit zeigt sich empirisch in bislang zwei ethnografisch angelegten Studien in Form materialer Praktiken z. B. in Grenzsetzungen durch Mobiliar, durch die Räume geteilt und private und öffentliche Territorien ausgewiesen werden (Schoyerer et al. 2020; Karcher 2023). Einzelne Bereiche des Haushalts, wie das Wohnzimmer oder die Küche, werden darin zu Spiel- und Betreuungsstätten umfunktioniert und nehmen nach Ende der Betreuung wieder ihre ursprüngliche Funktion an. Diese dynamische Veränderung erfordert von den Kindertagespflegepersonen eine beständige Aushandlung der Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, um einerseits die professionelle Betreuung zu gewährleisten und andererseits die Integrität des familiären Rahmens zu bewahren (Glaeser 2018; Schoyerer et al. 2020).

Ein anderer Aspekt der Auseinandersetzung mit dem Raum als materiale Markierung privater und öffentlicher Grenzarbeit ist die Auflösung und Durchlässigkeit von Grenzen. Sie kann mit Langley und Kolleg*innen (2019, S. 8) als „collaborative boundary work (or work at boundaries“ (kollaborative Grenzarbeit – Arbeit an Grenzen) bezeichnet werden, und wird hier für die Analyse der Integration der eigenen Familie der Kindertagespflege in den öffentlichen Raum verwendet. Dabei geht es um die Verschränkung der beiden Territorien durch die gleichzeitige Nutzung der Räume von der eigenen Familie und den Betreuungskindern, was auch als „familiennahe Arbeit“ (Heitkötter/Jurczyk 2010, S. 153) bezeichnet wird. Es geht also nicht darum, mit räumlichen Grenzziehungen territoriale Zuständigkeit und einen beruflichen Status zu zeigen, sondern darum, durch bewusste Auflösung von Grenzen familiäre Einbettung und Anteile an Privatheit zu garantieren – womit allerdings gleichzeitig auch die Exklusivität

des eigenen Betreuungsangebots gezeigt werden kann. Mit dieser Grenzöffnung hin zum Familienalltag der eigenen Familie der Kindertagespflegeperson findet „Betreuung von Kindern nicht nur *wie* in einer Familie, sondern auch tatsächlich *in* einer Familie“ (Tudor 2025, S. 138, Herv. i. O.) statt, wenn z. B. eigene Kinder in den Betreuungsalltag integriert werden. Damit wird diese Grenze zum Gegenstand von täglichem „Ausbalancieren von Nähe und Distanz zur Familie“ (Frank et al. 2019, S. 117). Diese Verschränkung konnte empirisch etwa mit der Gleichzeitigkeit von Betreuungszeit und privatem Familienleben gezeigt werden, bei dem die leiblichen, schulpflichtigen Kinder der Kindertagespflege den Betreuungskindern im gleichzeitig genutzten Raum vorlesen (Tudor 2025).

Somit erweist sich der private und öffentliche Raum nicht nur als Raum für professionsbedingte Grenzverhandlungen, sondern auch für familiäre Kooperationen, die in gleicher Weise in das Profil der Kindertagespflege eingeschrieben ist. Deutlich wird dabei, dass es für die Kindertagespflegepersonen möglich und notwendig ist, selbst über das „Intermediäre“ zu bestimmen, und damit, welche Räume, Gegenstände und Personen privat bzw. öffentlich sind.

3.2 Biografische Prägungen von Kindertagespflegepersonen und ihre Wirkungen auf professionelle Begründungs- und Handlungsstrukturen

Es wird nach wie vor unterschätzt, welchen starken Einfluss die biografische Dimension als Motivation oder Orientierung bei der Ausgestaltung der Kindertagesbetreuung hat. Gerade in der Berufsforschung oder im fachpolitischen Diskurs hat „das Hauptqualitätsmerkmal der Kindertagespflege“ (Glaeser 2025, S. 153, Herv. i. O.) die biografische Prägung, bisher kaum Beachtung gefunden. Die wenigen kindheitspädagogischen Studien zu Biografie und professionellem Handeln (Bischoff 2018; Kaul 2019; Rothe 2019) machen deutlich, dass „biografische Erfahrungen, insbesondere Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend, bedeutsam für das professionelle Denken und Handeln sind“ (Rothe/Betz 2018, S. 292). Sie zeigen aber auch, dass eine einfache Relationierung zwischen der Biografie und dem professionellem Handeln frühpädagogischer Fachkräfte nicht ohne Weiteres möglich ist, sondern aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden muss (vgl. Rothe 2019, S. 75 f.): Einerseits werden biografische Einflüsse als potenzielle Hindernisse für professionelles Handeln gesehen, da sie dieses möglicherweise unbewusst dominieren und steuern und damit zu einer vermeintlichen Deprofessionalisierung beitragen (Schoyerer et al. 2022). Andererseits werden biografische Erfahrungen als wertvolle Ressource betrachtet, die Orientierung bietet und professionelles Handeln unterstützt. In einer ethnografischen Studie zur Qualifizierung von Kindertagespflegepersonen wurde herausgearbeitet, dass (private) biografische Erfahrungen in unterschiedlicher Weise als

handlungsleitender Kompass für die (öffentliche) Arbeit mit den Kindern und Eltern dienen (ebd.). Dabei muss bedacht werden, dass biografische Erfahrungen stets nur teilweise zugänglich sind – sie werden selektiv erinnert, abgerufen und subjektiv gedeutet (Rothe/Betz 2018).

Aus der Empirie lassen sich unterschiedliche Richtungen ausmachen, bei denen biografische Erfahrungen bewusst oder unbewusst als wichtiger Teil der Gestaltung und Steuerung des öffentlichen Betreuungsangebots wirksam werden.

Elternerfahrung und öffentlich verantwortete Betreuung

Die biografische Erfahrung von Elternschaft erweist sich durchaus als Ressource für die öffentliche Kindertagespflegearbeit (Glaeser 2018). Janina Glaeser arbeitet heraus, dass die Erfahrung, Eltern zu sein, dazu führen kann, diese Erfahrung zu professionalisieren und in ein öffentlich gefördertes Betreuungsangebot zu überführen. Dies kann auch unter Einbezug der eigenen Kinder als Betreuungskinder erfolgen. Mit der Pädagogisierung und Institutionalisierung dieser Erfahrung (Glaeser 2018; Machold/Tervooren 2024) ist sie auch handlungsleitend für die pädagogische Arbeit, z. B. für die Zusammenarbeit mit Eltern (Schoyerer et al. 2022). Dies wird auch deutlich bei der Übertragung auf den Kontakt zu den Eltern. Kindertagespflegepersonen positionieren sich gegenüber Eltern oftmals als professionelle, verantwortliche Akteur*innen für die gegenwärtige Erziehung und die zukünftige Lebensgestaltung des Kindes (Schoyerer et al. 2023). Die professionellen Begründungs- und Handlungsstrukturen für diese Aufgabe speisen sich nicht nur aus den eigenen Kindheitserfahrungen, sondern auch aus biografischen Krisenerlebnissen als Mutter, etwa der Erfahrung, dass „mein eigenes Kind richtig Probleme hatte“ (Schoyerer et al. 2022, S. 51) – verbunden mit der Erkenntnis, dass es selbst keine professionelle Unterstützung durch pädagogische Fachkräfte erfahren hat. Antje Rothe (2019) beschreibt biografische Krisen als zentrale Impulse für Reflexionsprozesse, die das alltägliche Handeln maßgeblich beeinflussen: „Daraus gehen für die Fachkräfte persönliche Erkenntnisse und Lebenseinsichten hervor, die von subjektiver Relevanz sind. Als solche manifestieren sie sich in professionellen Orientierungen“ (Rothe 2019, S. 282).

Eigenes Betreuungserleben in früher Kindheit und Ausgestaltung des öffentlichen Betreuungsverhältnisses

Ein weiterer Aspekt biografischer Erfahrung, die sich in der Sichtweise auf das eigens gestaltete Betreuungssetting widerspiegelt, ist die eigene Betreuungserfahrung in der Herkunftsfamilie. Gabriel Schoyerer und Kolleg*innen (2023) konnten zeigen, dass z. B. der Faktor „Zeit für die Kinder“ (ebd., S. 52) als Handlungsmaxime für den Betreuungsalltag formuliert wird – allerdings aus unterschiedlichen Erfahrungen heraus, weil die eigenen Eltern entweder „nie“ oder „immer“ Zeit hatten (ebd.). Diese

biografische Prägung wird zudem durch die zugrunde liegende Vorstellung gestützt, dass Zeit für Kinder eine essenzielle Ressource für deren Entwicklung und eine Art „Ausstattung fürs Leben“ (ebd.) darstellt. In diesem Sinne können die identifizierten Ergebnisse als biografische Standortbestimmung mit Wirkung auf das professionelle Handlungsfeld gelesen werden. Auch Rothe (2019) sieht hier einen Zusammenhang zwischen privaten Erfahrungen und öffentlichem Betreuungssetting: „Die Relevanz von biografischen Erfahrungen aus dem familialen Kontext der eigenen Herkunftsfamilie deutet an, dass Fachkräfte eine Nähe zwischen Erfahrungen wahrnehmen, die sie in der eigenen Familie gemacht haben und Erfahrungen der Kinder in ihrer aktuellen professionellen Praxis“ (ebd., S. 299).

Orientierungen gegenüber Eltern und individuelle Passung

Darüber hinaus resultiert aus dieser biografisch begründeten Handlungsmaxime eine spezifische Ausrichtung bei der Zusammenarbeit mit Eltern. Die eigenen handlungsleitenden Orientierungen führen dazu, dass bei der Anbahnung des Betreuungsverhältnisses auf eine höchstmögliche Passung „im Sinne kongruenter handlungsleitender Orientierungen von Kindertagespflegeperson und Eltern der betreuten Kinder“ (Schoyerer et al. 2023, S. 56) geachtet wird. Diese wenig explizierbaren Kriterien werden dann häufig mit einem Bauchgefühl, oder einer stimmenden „Chemie“ (ebd.) beschrieben und bleiben damit als bedeutsame (private) Variablen in das öffentliche Betreuungsverhältnis eingelassen. Somit ist das Zustandekommen eines öffentlichen Betreuungsverhältnisses „in erster Linie als bilaterale Klärung zwischen Kindertagespflegeperson und Familie“ (Bilgi/Schoyerer 2025, S. 108) zu betrachten. Hervorgerufen wird dies durch die strukturelle Bedingung der berufsfreiheitlichen Position der Kindertagespflegeperson in einem öffentlichen Betreuungssetting, die ihr Berufssetting in großem Umfang nach den eigenen Maßstäben ausrichten kann. Kritisch anzumerken ist dazu, dass der Begriff „Passung“ vor allem auf die Sicht der Kindertagespflegeperson zentriert ist. Eine Passung aus Elternsicht, die möglicherweise keine Wahlmöglichkeit haben, muss dadurch nicht unbedingt gegeben sein. Dominik Krinninger verweist auf eine empirisch sichtbare „Misstrauensfigur“ (Krinninger 2025, S. 130), die aus der Privatheit im Betreuungsarrangement entsteht und das Setting dadurch „auf unangenehme Weise undurchsichtig“ (ebd., S. 130) werden lässt.

3.3 Institutionelle Zwischenräume der Kindertagespflege als Ermöglichungsbedingung von Fürsorge

Kindertagespflege kann als eine Praxisform verstanden werden, „die sich in spezifischer Weise über die Bearbeitung von Grenzübergängen im Spannungsverhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit, Familie und Arbeit, Betreuung und

Bildung und der Herstellung von Passung zu den betreuten Kindern und ihren Familien institutionalisiert“ (Bilgi/Schoyerer 2025, S. 110). Aus historischer Perspektive ist dabei interessant, dass es Ende des 19. Jahrhunderts zunächst lange die Einrichtungen der Kinderbetreuung waren, die sich „in einem Spannungsverhältnis zwischen der Herstellung eines privat-familialen und anstaltsförmigen Raumes (befanden), das die weitere Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung prägte“ (Franke-Meyer 2025, S. 71). Mit der Verknüpfung von sozialfürsorgerischen mit pädagogischen Motiven wurde etwa versucht sich „an der Familie“ zu orientieren, um auf diese Weise „die unpersönliche Anstaltsatmosphäre der damaligen Einrichtungen durch größtmögliche Familienähnlichkeit aufzulösen“ (ebd.). Rund 100 Jahre später war es dann bezeichnenderweise die Kindertagespflege, die im Zuge des „Modellprojekt(s) Tagesmütter“ (1974–1979) „die Initialzündung der westdeutschen pädagogischen Beschäftigung mit dem Bereich der außerfamilialen U3-Betreuung“ (Hank 2025, S. 56) gegeben und öffentlich verantwortete Kindertagesbetreuung vorsichtig gesellschaftsfähig gemacht hat. Schrittweise Prozesse der De-Familialisierung und der Institutionalisierung frühpädagogischer Einrichtungen als Orte frühkindlicher Bildung (Blatter et al. 2023) lassen eine als „familienähnlich“ (Alt/Heitkötter/Riedel 2014, S. 792) adressierte Kindertagespflege heute als anachronistisches Residuum konservativer Wohlfahrtsproduktion erscheinen, „da sie primär die Frage nach (institutionalisierter) Sorge und damit eine historisch alte Ordnungslogik einer Kleinkindpädagogik aufruft, die sich primär als Ort der Betreuung und erst sekundär als Ort der Erziehung und Bildung verstand“ (Schulz 2025, S. 41).

Solche Etikettierungen rekurren zweifelsohne auf die spezifische Entstehungsgeschichte der Kindertagespflege, greifen unseres Erachtens vor dem Hintergrund der diagnostizierten institutionellen bzw. epistemologischen Krise der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2025) als legitimer Deutungshorizont aber zu kurz. So konnte aus sorge-theoretischer Perspektive gezeigt werden, „dass sich Institutionalisierungsprozesse in der Kindertagespflege nicht durch isolierte und klar definierbare Tätigkeiten oder Aufgaben auszeichnen, sondern als eine umfassende Praxis der Erhaltung und Förderung von affektiven Gefügen zur Umsetzung und Realisierung ihres öffentlichen Mandats zu verstehen sind“ (Bilgi/Schoyerer 2025, S. 116). Dabei wird besonders „eine gewisse institutionelle Offenheit“ (ebd., S. 117) in der Kindertagespflege und ihr „eigenverantworteter Takt“ (ebd.) für ursächlich erachtet „affektiv-sorgende Gefüge zu schaffen, um das Spannungsverhältnis zwischen dem öffentlichen Förderauftrag und dem persönlichen Engagement für die beteiligten Menschen so zu übersetzen, dass in der konkreten Sorgepraxis unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt werden“ (ebd.). Die hier eingeschriebenen zwischenmenschlichen Qualitäten wie „Geborgenheit, Emotionalität, Vertrauen und eine auf Solidarität und Reziprozität basierende Erbringung von Sorgeleistungen, die nicht der geld-, zeit- und anspruchbezogenen Rationalität ‚öffentlicher‘

Angebote folgt“ (Bollig 2016, S. 34), deuten sich in actu auch in einer Studie zum Ideal „guter“ Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kindertagespflege an (Schoyerer et al. 2023). Anders als in Kindertageseinrichtungen (dazu Betz 2019) zeigt sich bei den in Gruppendiskussionen befragten Kindertagespflegepersonen „dass sie der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung – im Sinne eines positiv konnotierten, partnerschaftlichen Miteinanders – vor allen anderen theoretisch möglichen Bezugspunkten die höchste Relevanz zuschreiben“ (Schoyerer et al. 2023, S. 20): Auch hier wird die persönliche Passung zwischen den Kindertagespflegepersonen und den Eltern der betreuten Kinder als „grundlegende Gelingensvoraussetzung“ (ebd.) hervorgehoben.

4 Diskussion und Ausblick

Der Beitrag hat sich mit der Betreuungsform der Kindertagespflege auseinandergesetzt und ist der Frage nachgegangen, in welchem spezifischen Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortungsübernahme für das Aufwachen von Kindern sie steht. Deutlich wurde dabei, dass sie als eine Form der hybriden Wohlfahrtsproduktion einzuordnen ist, bei der aufgrund ihrer Mehrdimensionalität aus öffentlich, staatlich verankertem Fördermandat und dem privaten Familienumfeld verschiedene *Zwischenräume* entstehen.

(1) Zum einen müssen beständige Grenzbearbeitungen auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: der zu gestaltende, materielle Raum erweist sich gleichermaßen als Raum für professionsbedingte Grenzverhandlungen sowie für familiäre Kooperationen. Denn die Verantwortung der Kindertagespflegeperson liegt zum einen darin, öffentlich erwartete und rechtlich kodifizierte Förderleistungen zu erbringen und diese gegenüber Dritten auszuweisen. Zum anderen muss das Private als materialisierte Praxis hergestellt und aufrechterhalten werden, um die an die Betreuung herangetragenen Erwartungen zu erfüllen und das eigene Verständnis sichtbar zu machen.

(2) Zum zweiten ist die biografische Prägung bei der Gestaltung des Betreuungssettings besonders sichtbar und erweist sich als professionelle Ressource für die Ausführung des Erziehungs- und Betreuungsauftrags. Gleichzeitig bleiben die biografischen Prägungen als oft nicht explizierbare Bezugspunkte vage und konstituieren die Kindertagespflege als Form der hybriden Wohlfahrtsproduktion, die hierüber bislang wenig Anerkennung erfährt. Möglicherweise sind die in der Kindertagespflege realisierten Passungsverhältnisse hierfür mehr als bislang zu berücksichtigen.

(3) Drittens zeigt sich ein Zwischenraum der Kindertagespflege im Horizont ihrer institutionellen Verfasstheit als relativ offen mit eigenverantwortetem Takt. Diese Strukturbedingungen – so wurde vor allem aus sorgetheoretischer Perspektive deutlich – schaffen erst die Bedingungen für affektiv-sorgende Gefüge,

die als praktische Bezugnahme auf die Erwartung verstanden werden können, einen öffentlichen Förderauftrag familienähnlich umzusetzen.

Was heißt diese (De-)Institutionalisierung der Kindertagespflege nun für das Aufwachsen von Kindern im Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung?

Indem sich „Institutionalisierungsprozesse in der Kindertagespflege [...] gerade nicht im Modus einer steuernden, raum-zeitlich eng getakteten und didaktisierten Programmpädagogik“ vollziehen (Bilgi/Schoyerer 2025, S. 117), sondern die Herstellung von Situationen und Orten der Erziehung, Bildung und Betreuung über relative Autonomie (Passung, institutionelle Offenheit, Affektgefüge) charakterisiert ist (Jooß-Weinbach/Schoyerer 2024; Schoyerer 2024)², entzieht sich Kindertagespflege tendenziell bildungsökonomischen Erwartungen an frühpädagogische Angebote, was als eine feldspezifische Form der Deinstitutionalisierung gelesen werden kann. Prozesse der Deinstitutionalisierung können in unserem Kontext mit Rita Casale und Kolleg*innen (2024) verstanden werden als eine Reaktion auf institutionalisierte Formen und Praktiken der Kindertagesbetreuung im sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat, bei denen im Post-PISA-Zeitalter Prozesse der Scholarisierung, Standardisierung und Normalisierung von früher Kindheit mehr denn je im Zentrum zu stehen scheinen (Machold/Tervoooren 2024). Die beschriebenen Prozesse der Institutionalisierung der Kindertagespflege können damit Hinweise auf *Zwischenräume* in der Bildung und Erziehung in früher Kindheit geben und möglicherweise gerade darüber Legitimation (wieder-)erlangen, da sie als Ausdruck von Deinstitutionalisierung im kindheitspädagogischen Feld verstehbar wird.

Literatur

- Afflerbach, Lena Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2024): Kindertagesbetreuung 2024 – das Ende einer Expansionsgeschichte? In: KomDat – Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe 27, H. 3, S. 1–6.
- Alt, Christian/Heitkötter, Martina/Riedel, Birgit (2014): Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A). In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 5, S. 782–801.
- Betz, Tanja (2019): Erziehungspartnerschaft. Ein Ideal, dem in der Praxis nicht entsprochen werden kann. In: Kindergarten heute, H. 49, S. 10–13 (auch online unter <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2019-49-jg/2-2019/erziehungspartnerschaft-ein-ideal-dem-in-der-praxis-nicht-entsprochen-werden-kann/> [Abfrage 29.09.2022]).
- Bilgi, Oktay/Schoyerer, Gabriel (2025): Eine sorgetheoretische Perspektive auf Institutionalisierungsprozesse in der Kindertagespflege. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 104–121.

2 Vgl. zu den Strukturproblemen der Kindertagespflege „als steuerndes Zentrum in einer Position universeller Verantwortung“ (Schoyerer et al. 2022, S. 37); auch Viernickel/Ihm/Böhme (2019).

- Bischoff, Stefanie (2018): Frühpädagogische Professionalität und Habitus – Analysen zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aus habitustheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 2, S. 215–230.
- Bischoff-Pabst, Stefanie (2023): Qualität als perspektivisches Konstrukt in der Frühpädagogik – qualitative und ungleichheitsbezogene Ansätze. In: Betz, Tanja/Feldhoff, Tobias/Bauer, Petra/Schmidt, Uwe/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Qualität in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40471-0_4-1
- Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Schelle, Regine/Kalicki, Bernhard (2023): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme. Eine Einführung. In: Schelle, Regine/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Kalicki, Bernhard (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–18.
- Bollig, Sabine (2016): ‚Doing Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Betz, Tanja/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. Freiburg i. Br.: FEL, S. 29–58.
- Brooker, Liz (2016): Childminders, parents and policy: Testing the triangle of care. In: Journal of Early Childhood Research 14, H. 1, S. 69–83.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Casale, Rita/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicole/Richter, Martina/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2024): (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2025): Globale Krisen und Pädagogik der frühen Kindheit. Call for Papers für die Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit an der Freien Universität Bozen.
- Esping-Andersen, Gøsta (2002): A Child-Centred Social Investment Strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta (Hrsg.): Why we need a new welfare state. New York: Oxford University Press, S. 26–67.
- Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen/Schoyerer, Gabriel (2019): Professionalität als empirische Kategorie. Zur praktischen Bearbeitung von ‚Familienähnlichkeit‘ in der Kindertagespflege. In: Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 101–123.
- Franke-Meyer, Diana (2025): Vorläufer der Kindertagespflege im 19. Jahrhundert. Eine Spurensuche in der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 70–82.
- Gallego, Raquel/Maestriperi, Lara (2024): Integrating social innovation and public policy: lessons from early childhood education and care in Barcelona, Spain. In: Journal of Public Policy 44, H. 4, S. 847–865.
- Glaeser, Janina (2018): Care-Politiken in Deutschland und Frankreich: Migrantinnen in der Kindertagespflege – moderne Reproduktivkräfte erwerbstätiger Mütter. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaeser, Janina (2025): Die Verberuflichung der Kindertagespflege: Feministische Care-Politik zwischen Ökonomisierung und Re-Familialisierung. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 149–161.
- Hank, Dominik (2025): Außerfamiliäre Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren in den 1970er-Jahren. Die Rolle des „Modellprojekts Tagesmütter“. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 56–69.
- Heitkötter, Martina/Jurczyk, Karin (2010): Öffentliche Erziehung in privater Hand? Die Besonderheiten der Kindertagespflege. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153–168.
- Honig, Michael-Sebastian (2019): Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/

- Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 63–77.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts »Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants« (EDUQUA-MRE). Walferdange.
- Jooß-Weinbach, Margarete/Schoyerer, Gabriel (2024): Feldspezifische Professionalisierungsforschung als Beitrag zur Kindheitspädagogik als Profession im Werden. In: Cloos, Peter/Jung, Edit/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hrsg.): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 72–86.
- Jooß-Weinbach, Margarete/Schoyerer, Gabriel (2025): Was ist das Professionelle an Kindertagespflege? Hinweise aus der Perspektive feldspezifischer Professionalisierungsforschung. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 162–177.
- Karcher, Stephanie (2019): Erfahrungsraum Kindertagespflege. Zugang zu pädagogischer Praxis durch dokumentarische Fotointerpretation pädagogischer Räume. In: Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 56–79.
- Karcher, Stephanie (2023): Kindgerechte Räumlichkeiten. Dokumentarische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von Tagespflegepersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biographischer Wege. Wiesbaden: Springer VS.
- Kivimäki, Mirka/Karila, Kirsti/Alasutari, Maarit (2023): Enrichment and safety – the parents of young children constructing early childhood education and care institution in Finland. In: European Early Childhood Education Research Journal 34, H. 4, S. 577–590.
- Krinninger, Dominik (2025): Familiäre Konzeptualisierung von Betreuung. Anmerkungen zur Kindertagespflege aus einer praxistheoretisch informierten Familienforschung. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 122–137.
- Langley, Ann/Lindberg, Kasja/Mørk, Björn Eric/Nicolini, Davide/Raviola, Elena/Walter, Lars (2019): Boundary work among groups, occupations, and organizations. From cartography to process. In: The Academy of Management Annals 13, H. 12, S. 704–736.
- Machold, Claudia/Tervooren, Anja (2024): Ethnographie als Zugang zur (De)Institutionalisierung des Pädagogischen in der frühen Kindheit. Methodologische Annäherungen. In: Casale, Rita/Kessl, Fabian/Pfaff, Nicole/Richter, Martina/Tervooren, Anja (Hrsg.): (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 169–187.
- Neumann, Sascha (2019): Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionentheoretischer Perspektive. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 340–352.
- Neumann, Sascha/Honig, Michael-Sebastian (2006): Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–212.
- Rothe, Antje (2019): Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biographischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rothe, Antje/Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, H. 2, S. 285–300.
- Schoyerer, Gabriel (2014): Kindertagespflege zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Pädagogische Orientierungen in der Fachberatung. Marburg: Tectum.
- Schoyerer, Gabriel (2024): Professionalisierung der Kindertagespflege. Überlegungen aus professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Das

- Personal am Ganztag. Bildung, Betreuung und Erziehung in Zeiten des Fachkräftemangels – Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 173–188.
- Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (2020): Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schoyerer, Gabriel/Ihm, Maria/Bach, Clarissa (2020): Fachkräftegewinnung und -bindung in der Kindertagespflege. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“. München.
- Schoyerer, Gabriel/Ihm, Maria/Jooß-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen/Raich, Lisa (2022): Qualifizierung in der Kindertagespflege – Bedingungen und Praktiken in der Qualifizierungspraxis. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“. München.
- Schoyerer, Gabriel/Ihm, Maria/Raich, Lisa/Engel, Juliane/Küber, Lisa (2023): Zusammenarbeit mit Eltern in der Kindertagespflege – Perspektiven von Kindertagespflegepersonen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms „ProKindertagespflege: Wo Bildung für die Kleinsten beginnt“. München.
- Schoyerer, Gabriel/Weimann-Sandig, Nina (2015): Tagespflegepersonen in tätigkeitsbegleitender ErzieherInnenausbildung. Berufsmotivation, Alltagsmanagement und öffentliche Förderung. Abschlussbericht aus dem Projekt Wissenschaftliche Begleitung Aktionsprogramm Kindertagespflege – Stufe 2. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schoyerer, Gabriel/Wiesinger, Julia (2017): Die Praxis der Fachberatung für Kindertagespflege. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen von Fachberatung Kindertagespflege“ (QualFa). München: Katholische Stiftungshochschule München.
- Schulz, Marc (2025): Vom Versprechen der Ermöglichung einer Bildungs-kindheit. Das Diskursfeld der Pädagogik der frühen Kindheit und seine Ein- und Ausschlüsse. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 39–55.
- Tudor, Mareike (2025): Zwischen Öffnung und Abgrenzung: Dimensionen der Familiennähe in der Kindertagespflege. In: Flämig, Katja/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 138–152.
- Vandenbroeck, Michel/Slot, Pauline/Hulpia, Hester (2021): Quality in home-based childcare providers: variations in process quality. In: *European Early Childhood Education Research Journal* 29, H. 2, S. 261–277.
- Viernickel, Susanne/Ihm, Maria/Böhme, Martin (2019): Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt: Gute gesunde Kindertagespflege. Bildung und Gesundheit in der Kindertagespflege. Berlin, Leipzig: Alice Salomon Hochschule Berlin.

2 Hilfen zur Erziehung und Familienhilfen

Öffentliche Erziehungshilfe in Wohnhaushalten von Fachkräften

Zur Beziehungsrahmung und Wohnpraxis in familienanalogen Settings

Maximilian Schäfer

1 Strukturmerkmale familienanaloger Erziehungshilfen

Für Kinder und Jugendliche geht bei stationären Erziehungshilfen in der Bundesrepublik Deutschland mit Ausnahme von Eltern-Kind-Einrichtungen stets die wohnräumliche Trennung von ihren Herkunftseltern einher. Das bedeutet ein öffentlich verantwortetes, vertragsbasiertes und finanziertes Wohnen mit anderen Menschen an einem bestimmten Ort sowie die dortige Übernahme von Sorgetätigkeiten durch Personen, die nicht ihre Herkunftseltern sind. Diese Erziehungshilfen finden hierzulande im Wesentlichen an Wohnorten von Pflegefamilien (§ 33 SGB VIII) oder in Heimeinrichtungen sowie betreuten Wohnformen (§ 34 SGB VIII) mit einer Betriebserlaubnis statt (§ 45 SGB VIII). Während die an diesen Orten für Sorgetätigkeiten zuständigen Erziehungspersonen in Pflegefamilien zumeist keine formale pädagogische Qualifikation aufweisen, sind Settings der Heimerziehung dem Fachkräftegebot verpflichtet, mit der Folge, dass die dort lebenden Kinder und Jugendlichen von pädagogisch ausgebildeten Menschen betreut werden, die selbst zumeist an anderen Orten wohnen.

Einen konzeptionellen Hybrid zwischen Pflegefamilien und Heimerziehung bilden familienanaloge Erziehungshilfen. Diese verknüpfen „Elemente aus Familienpflege und Heimerziehung“ (BAGLJÄ 2002, S. 4) sowie „Merkmale des privaten Lebens und beruflich betriebener Erziehung“ (Freigang/Wolf 2001, S. 135). Sie werden bundesweit von diversen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe angeboten, leisten jährlich Erziehungshilfe für etwa 30.000 junge Menschen (Statistisches Bundesamt 2020, 2021)¹ und firmieren in der Praxis unter vielfältigen Bezeichnungen, u. a. als Erziehungsstellen, Fachfamilien, Familiengruppen, Projektstellen, sozialpädagogische Pflegefamilien, sozialpädagogische

1 Familienanaloge Erziehungshilfen werden statistisch nicht gesondert erfasst. Die angegebene Zahl basiert auf einer Addition der Angaben des Statistischen Bundesamtes (2021) für „Sonderpflege (Satz 2), Fremdpflege“ im Bereich des Pflegekinderwesens sowie der genehmigten Unterbringungsplatzzahlen in „Erziehungsstellen § 34 SGB VIII“, „Kleinsteinrichtungen“ und ausgelagerten Gruppen sowie Gruppen auf einem Heimgelände „in Lebensgemeinschaftsform“ im Bereich der Heimerziehung (Statistisches Bundesamt 2020).

Lebensgemeinschaften, familienanaloge Wohngruppen oder Kinderdorffamilien. Strukturell zeichnen sich diese Erziehungshilfen dadurch aus, dass fremduntergebrachte junge Menschen mit mindestens einer pädagogischen Fachkraft in einem Wohnhaushalt zusammenleben, wobei im Haushalt auch noch weitere Angehörige der Fachkraft wie ein*e Partner*in und/oder leibliche Kinder leben können. Rechtlich existieren die Settings sowohl in der Form einer fachlich qualifizierten Pflegefamilie (§ 33 Satz 2 SGB VIII) mit erhöhten Pflegegeldern als auch in der Form von Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) mit sogenannter „innewohnender Fachkraft“ (Schäfer 2021). In der Heimerziehungsform sind dort teilweise auch noch extern wohnende Fachkräfte tätig. Neben fallzuständigen Jugendämtern werden die Settings des Weiteren von Fachdiensten begleitet, die die Wohnhaushalte regelmäßig aufsuchen und fachlich beraten. Verbunden ist damit auf der einen Seite die Erwartung, „im privaten Beziehungsrahmen einer häuslichen Gemeinschaft [...] professionell erzieherisch im Auftrag eines Trägers [zu] handeln“ (Strohmaier 2014, S. 7) und „das familiäre Umfeld mit professioneller Erziehung“ (Günter 2012, S. 11) zu verbinden. Auf der anderen Seite sind dadurch strukturell mehrere Spannungsfelder angelegt, etwa zwischen „öffentlicher und privater Erziehung“ (Bütow/Holztrattner 2022, S. 278), „Berufsarbeit und Privatleben“ (Freigang/Wolf 2001, S. 136), „Professionalisierung und Familialisierung“ (Vierzigmann/Rudeck 2010, S. 13) sowie diffusen und spezifischen Beziehungen (Nölke 1996). Trotz der Involvierung von mit Privatheit assoziierbaren Aspekten handelt es sich bei familienanalogen Erziehungshilfen folglich immer um öffentlich verantwortete Erziehungsarrangements, deren Differenz zu privater Erziehung abseits von öffentlicher Beauftragung, Finanzierung und Begleitung auch dadurch deutlich wird, dass sie mittlerweile fachöffentlich anerkannte Schutzkonzepte vorlegen müssen, die auch Fragen des wohnräumlichen Zusammenlebens an diesen Orten adressieren.

Wenngleich das Zusammenleben von jungen Menschen und pädagogischen Fachkräften in Wohnhaushalten den zentralen Unterschied zu anderen stationären Erziehungshilfen ausmacht, stellte es lange Zeit weitgehend eine empirische Blackbox dar. Dies motivierte die Durchführung der daran interessierten ethnografischen Untersuchung „Zwischen Institution und Familie (zIF)“ (Schäfer/Thole 2018) sowie meine darauf aufbauende ethnografische Studie über die hergestellten Wirklichkeiten an diesen Orten der Fremdunterbringung und des Zusammenwohnens (Schäfer 2021). In diesem Beitrag werden ausgewählte Befunde aus diesem Forschungskontext vorgestellt. Zunächst erfolgt die Skizzierung der empirischen Grundlage, des methodischen Vorgehens und theoretischer Bezüge. Anschließend werden Beziehungsrahmungen und gemeinsame Wohnweisen an diesen Orten mittels ethnografischer Beschreibungen von drei familienanalogen Settings erörtert, die verschiedene Reaktionen auf die strukturell angelegten Spannungsfelder verdeutlichen. Abschließend werden zentrale Aspekte zusammengefasst und diskutiert.

2 Empirische Grundlage, methodisches Vorgehen und theoretische Bezüge

Die empirische Grundlage der nachfolgenden Ausführung stellt ethnografische Feldforschung für annähernd zwei Jahre dar. Das Sample umfasste zwölf familienanaloge Settings, wobei das Zusammenleben in sieben Settings mittels mehrtägigem Mitwohnen an diesen Orten teilnehmend beobachtet wurde. Dies bedeutete an der dortigen Alltagsbewältigung ganztagig teilzunehmen, dort zu nächtigen, den Gesprächen der Protagonist*innen dieser Settings zu folgen, selbst diverse Gespräche zu führen, die inner- und außerhäuslichen Bewegungen diverser Akteur*innen in verschiedenen Bereichen der Wohnhaushalte zu begleiten sowie die lokalen Spielregeln für das wohnräumliche Zusammenleben kennenzulernen. Die Fallauswahl und die Analysen des Datenkorpus orientierten sich an der Grounded Theory (Charmaz 2006), wobei neben Kodierverfahren auch sequenzanalytische Vorgehensweisen zum Einsatz kamen (dazu Schäfer 2021). Dabei wurde eine performativitätstheoretische Analyseperspektive eingenommen (Volbers 2014; Schäfer 2021), infolge derer soziale Phänomene als Effekte von Rahmungen, „Präsentationspraktiken und Darstellungssituationen“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 10) betrachtet wurden. Verbunden war damit einerseits eine Fokussierung auf „Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge“ (ebd., S. 10), mit derer sich Akteur*innen aufeinander bezogen „in Szene setzen“ (ebd., S. 30). Andererseits wurde dadurch auch das komplexe Zusammenspiel von Sprache, Körperlichkeit, Materialität, Geografie und Zeitlichkeit in die sinnrekonstruktiven Analysen einbezogen. In Abhängigkeit verschiedener Phänomene wurden zudem analytische Scharfstellungen vorgenommen. Dies waren etwa handlungstheoretische Annahmen zur Herstellung von Räumen, infolge derer Menschen an Orten auf der Grundlage lokaler Platzierungen von Menschen und Gütern sowie ihrer mentalen Synthetisierung verschiedene (Wohn-)Räume und Segmente herstellen (Löw 2001; Stadelbacher 2020). Des Weiteren wurde etwa die von Talcott Parsons und Edward A. Shils (1951) pattern variables inspirierte Unterscheidung zwischen „diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen“ (Oevermann 1996, S. 148) herangezogen, infolgedessen sich Familienbeziehungen als prototypisch für diffuse sowie Berufsbeziehungen als prototypisch für spezifische Sozialbeziehungen betrachten lassen (Wernet 2003).² Auf der Grundlage dieser Unterscheidung ziehen strukturtheoretische Arbeiten zur pädagogischen Professionalität den Schluss, dass in (vertragsbasierten beruflichen) pädagogischen Beziehungen

2 Talcott Parsons und Edward A. Shils (1951) unterscheiden fünf dichotome, untereinander variable Entscheidungsmöglichkeiten des Handelns (Affektivität vs. affektive Neutralität, Selbstorientierung vs. Kollektivorientierung, Universalismus vs. Partikularismus, Zuschreibung vs. Leistung sowie Spezifität vs. Diffusität) und gehen von einer freien Kombinatorik aus. Eine kritisch-konstruktive Weiterentwicklung der pattern variables als idealtypisch gedachte Orientierungen für das Beziehungshandeln in Familie und Berufswelt leistet Andreas Wernet (2003).

stets persönlich-diffuse und rollenförmig-spezifische Beziehungsanteile, Logiken und Momente paradoxal aufeinandertreffen, wobei professionelle Pädagog*innen letztlich der Sachlogik spezifischer Sozialbeziehungen verpflichtet sein müssten (Oevermann 1996; Helsper 2021). Der in diesem Beitrag erfolgte Rekurs auf diese Unterscheidung zielt jedoch weniger darauf, dadurch dem analysierten „Feld anzuerkennen oder abzusprechen, dass es professionell sei“ (Dellwing/Prus 2011, S. 211). Vielmehr dient die Unterscheidung dazu, die ethnografischen Beschreibungen des „phänomenale[n] Geschehen[s]“ (Wulf/Zirfas 2007, S. 10) analytisch zu bündeln und ermittelte Zusammenhänge zu pointieren.

3 Zur Beziehungsrahmung und Wohnpraxis in familienanalogen Settings

Nachfolgend werden drei familienanaloge Settings beschrieben. Nach einer knappen Erläuterung zum jeweiligen Wohnhaushalt wird skizziert, wie die Beziehungen im Alltag gerahmt wurden. Anschließend wird die Stabilisierung und Aktualisierung dieser Beziehungsrahmung durch die Praxis des Wohnens erörtert. Abschließend wird herausgestellt, welche Konsequenzen mit der jeweiligen Wohnpraxis für die fremduntergebrachten Kinder verbunden waren.

3.1 Familienanaloge Erziehungshilfe als Ort der diffusen Beziehungsrahmung und des umfassenden Zusammenwohnens

Das nachfolgend beschriebene Setting fungierte unter der Bezeichnung „Erziehungsstelle“. Es diente der Fremdunterbringung von einem vierjährigen Mädchen für eine Hilfe zur Erziehung nach § 33 Satz 2 SGB VIII im Haushalt einer fachlich qualifizierten Pflegefamilie. Das bedeutete die Unterbringung in einem dreistöckigen Wohnhaus, das sich im Privatbesitz eines verheirateten gemischtgeschlechtlichen Paares befand. Hier lebte das Mädchen bereits seit mehreren Jahren mit dem Paar – sie ausgebildete Grundschullehrerin, er technischer Angestellter – und dessen siebenjährigen leiblichem Sohn. Die pädagogische Sorgearbeit gegenüber beiden Kindern wurde an diesem Ort von beiden Erwachsenen realisiert, wobei sie auch noch externen Berufstätigkeiten in Vollzeit nachgingen. In Bezug auf das fremduntergebrachte Kind stellte die von Jugendamt und einem Fachdienst begleitete Sorge folglich eine pädagogische Arbeit dar, die nebenberuflich und nicht zu Erwerbszwecken verrichtet wurde. Der beobachtete Alltag zeichnete sich u. a. dadurch aus, dass nach dem Wecken der Kinder zunächst zusammen im Essbereich eines Wohnzimmers mit offener Küche gefrühstückt wurde, ehe die Kinder eine Kindertageseinrichtung und Schule sowie die Erwachsenen ihre außerhäuslichen Arbeitsstätten aufsuchten und sich alle spätestens gegen Nachmittag wieder im

Wohnhaus einfanden. Flankiert von weiteren äußerlichen Tätigkeiten wie u. a. Kinderturnen und Einkaufen oder innerhäuslichen Alltagstätigkeiten, aßen abends wieder alle zusammen im Essbereich, ehe nach einer gemeinsamen Abendgestaltung im Wohnzimmer die Kinder von der Fachkraft zu Bett gebracht wurden.

In Bezug auf die alltägliche Beziehungsrahmung zeigte sich, dass die Protagonist*innen an diesem Ort durchgehend familiäre Semantiken zur Selbst- und Fremdkennzeichnung nutzten. So adressierten sich die Erwachsenen und Kinder in Abhängigkeit der jeweiligen Personenkonstellation durchgehend als „Papa“, „Mama“, „Tochter“, „Sohn“, „Bruder“ sowie „Schwester“ und kennzeichneten das Personenensemble als „Familie“. Dabei verzichteten sie durchgehend auf das denkbare Präfix „Pflege“, was in Bezug auf das fremduntergebrachte Mädchen spezifische Beziehungsanteile und strukturelle Beziehungsdifferenzen zum Ausdruck gebracht sowie das Mädchen auch sprachlich verbesondert hätte. Die strukturell angelegten Spannungen familienanaloger Erziehungshilfe wurden folglich in eine für alle gleichermaßen geltende diffuse Beziehungsrahmung überführt, die sich abseits sprachlicher Markierungen auch in diversen Handlungsvollzügen während der Alltagsbewältigung rekonstruieren ließ (vgl. Schäfer 2021, S. 391 ff.). So speisten beide Erwachsene in gemeinsame oder dyadische Interaktionen mit den Kindern stets in gleicher Weise sowie insgesamt umfangreichste Facetten ihres „persönliche[n] So-Sein[s]“ (Lenz 2008, S. 688) in das Beziehungsgeschehen ein und setzten im Alltag auch nicht die Einnahme einer vom Persönlich-Diffusen wahrnehmbar abgrenzbaren pädagogischen Berufsrolle in Szene.

Situationsübergreifend stabilisiert und alltäglich aktualisiert wurde diese diffuse Beziehungsrahmung insbesondere durch die Praxis des Wohnens in diesem Setting. So ließ sich der lokale Modus eines umfassenden Zusammenwohnens ohne personen- und sorgetätigkeitsspezifische Segmentierungslogik rekonstruieren, dem eine kaum begrenzende innerhäusliche Bewegungs- und Begehungsordnung für alle Bewohner*innen zugrunde lag. Das bedeutete einerseits, dass keine denkbare Segmentierung des hergestellten Wohnraums im Sinne eines sogenannten „Erziehungsstellen- und Familien- oder Privatbereichs“ stattfand. Andererseits ging damit einher, dass der hergestellte Wohnraum infolge eines für alle Bewohner*innen geltenden Begehungsrechts in Bezug auf alle Zimmer das gesamte dreistöckige Gebäude umfasste. Wenngleich das Schlafzimmer des Paares im Erdgeschoss und die sich nebeneinander befindlichen Schlafzimmer der Kinder im zweiten Stockwerk eine gewisse Privilegierung der Nutzung und des Rückzugs für bestimmte Personen vorsahen und die tagsüber stets geöffneten Schlafzimmer der Kinder von*dem der*dem jeweils anderen nur mit geäußertem Einverständnis aufgesucht werden sollte, bot letztlich das gesamte Wohngebäude umfassende Möglichkeiten für kopräesente Interaktionen zwischen allen Bewohner*innen. So wurde seitens der Erwachsenen explizit angestrebt, dass im Wohnhaus „alles überall offen ist und dass jeder überall hin kann“ (Interview Frau und Herr Brauer), womit auch ein sehr egalitäres wohnräumliches Nutzungsrecht für alle Personen

einherging. Begründet wurde diese innerhäusliche Bewegungs- und Begehungsordnung seitens der Fachkraft einerseits durch ein damit verbundenes Wohlbefinden aller Bewohner*innen. Andererseits ermöglichte diese lokale Wohnpraxis nach Ansicht der Fachkraft auch beiden Kindern, sich alltäglich selbst den Raum erschließen und Erfahrungen des Selbstseins machen zu können. Die damit einhergehende kollektive Begeh- und Nutzbarkeit umfasste neben allen Badezimmern auch das Schlafzimmer des Paares. Laut Schilderung der Fachkraft konnten beide Kinder das Schlafzimmer des Paares grundsätzlich bei sämtlichen nächtlichen Unterstützungsbedarfen aufsuchen, etwa bei Alpträumen oder Orientierungslosigkeit. Zudem konnten sie auch bei einem allzu frühen Aufwachen an Wochenenden das dortige Bett des noch ruhenden Paares selbst mitnutzen, was von der Fachkraft wie folgt beschrieben wurde: „Die kuscheln sich dann zu uns und schlafen nochmal ein“ (Protokoll Brauer). Dieser Wohnmodus, der auch die gemeinsame Nutzung von besonders mit Intimität und Privatheit assoziierbaren Bereichen wie Bädern und Schlafzimmern umfasste, begünstigte einerseits alltäglich wechselseitig umfassende Einblicke in das persönliche Sosein aller Bewohner*innen. Andererseits teilten alle Bewohner*innen und somit auch das fremduntergebrachte Kind lokal und zeitlich eine „soziale Privatheit“ (Stadelbacher 2020, S. 139), im Rahmen derer fortwährend gemeinsame Momente des Persönlich-Diffusen entstanden.

Gemäß dem ethnografisch rekonstruierten Wohnalltag ging für das fremduntergebrachte Mädchen mit der Unterbringung an diesem Ort insbesondere einher, alltäglich diffuse Beziehungserlebnisse machen und als Mitglied eines familial gerahmten Wohnhaushaltes das persönliche Wissen über das persönliche Sosein aller Haushaltsmitglieder beständig aktualisieren zu können. Für das Mädchen implizierte dieser Wohnmodus zudem, alle Bereiche am eigenen Wohn- und Lebensort selbst aufsuchen und explorieren zu können sowie nicht von innerhäuslichen Begehungs- und Aufenthaltsverboten betroffen zu sein. Analog zum leiblichen Sohn des Paares ging damit auch ein sehr hohen Maßes an innerhäuslicher Bewegungssouveränität einher, so dass das gesamte Wohngebäude im Alltag mit hoher Selbstverständlichkeit und Eigensinnigkeit genutzt werden konnte. Des Weiteren bedeutete das auch insbesondere die Möglichkeit, sich den eigenen Wohn- und Lebensort sowie dessen Dingwelt selbst umfassend wohnräumlich aneignen und für kindliche Autonomieerlebnisse nutzen zu können.

3.2 Familienanaloge Erziehungshilfe als Ort der spezifischen Beziehungsrahmung sowie des Zusammen- und Getrenntwohnens

Das nachfolgend beschriebene Setting fungierte unter der Bezeichnung „familienanaloge Wohngruppe“. Es diente der gemischtgeschlechtlichen Fremdunterbringung von fünf Kindern in einem Alter zwischen acht und zehn Jahren sowie

von zwei weiblichen Jugendlichen im Alter von 15 und 17 Jahren im Rahmen erzieherischer Hilfen nach § 34 SGB VIII. Konkret bedeutete das die Unterbringung der 17-jährigen Jugendlichen in einem Apartment in einem eigenen Gebäude zur Verselbstständigung sowie die zumeist bereits mehrjährige Unterbringung aller anderen jungen Menschen in einem zweigeschossigen und als „Haupthaus“ bezeichneten Wohngebäude, die sich beide wie ein weiteres drittes angrenzendes Wohngebäude im Privatbesitz eines gemischtgeschlechtlichen Paares befand. In diesem Haupthaus nächtigten die Kinder und die Jugendliche sowie das Paar – sie ausgebildete Erzieherin, er technischer Angestellter – wobei die weibliche Fachkraft als innewohnend galt. Während der Partner der Fachkraft in Vollzeit einer externen Berufstätigkeit nachging und im Alltag für die jungen Menschen nicht sordezuständig war, handelte es sich bei der Sorzetätigkeit der Fachkraft um eine zu Erwerbszwecken ausgeübte pädagogische Arbeit, der im Rahmen einer Selbstständigkeit nachgegangen wurde. Neben der innewohnenden Fachkraft waren zudem noch drei extern wohnende pädagogische Fachkräfte im Rahmen von Anstellungsverhältnissen bei einem freien Träger für die jungen Menschen alternierend sordezuständig.

Im beobachteten Alltag beaufsichtigte die innewohnende Fachkraft nach dem Wecken der Kinder zunächst deren gemeinsames Frühstück im Speisesaal, aß nach dem Verlassen der Kinder zwecks Schulbesuch dort anschließend selbst und galt im Wesentlichen erst dann wieder als sordezuständig, nachdem sich die Kinder abends in ihren Schlafzimmern befanden. Nach dem kindlichen Schulbesuch und ihrer Ankunft im Wohngebäude wurden ihre innerhäuslichen Aktivitäten wie Hausaufgaben und Spielen oder ihre außerhäuslichen Aktivitäten wie Tierversorgung oder Fußballspielen dann primär von einer extern wohnenden Fachkraft begleitet, was auch die Beaufsichtigung von und teilweise Partizipation am Mittag- und Abendessen der Kinder umfasste.³ Vereinzelt nahmen die innewohnende Fachkraft und ihr Partner zwar auch an Mahlzeiten der Kinder teil. Üblicherweise hielt sich die innewohnende Fachkraft jedoch in einem angrenzenden Wohnhaus oder im Wohnzimmer des Haupthauses auf, bis die Kinder von einer extern wohnenden Fachkraft zu Bett gebracht wurden.

In Bezug auf die alltägliche Beziehungsrahmung zeigte sich an diesem Ort, dass die Kinder und Fachkräfte nicht auf familiäre Semantiken rekurrierten. Konkret adressierten sich alle mit Vornamen, wobei die Fachkräfte von den Kindern auch als „Betreuerin“, „Erzieherin“ und „Wohngruppenleitung“ bezeichnet wurden. Ihren Wohnort markierten sie als „Wohngruppe“ und zudem fielen im Alltag auch häufig Begriffe wie „Dienst“, „Dienstzeit“, „Arbeitszeit“, „Nachtdienst“ und „Tagdienst“ samt Pendants wie „dienstfrei“, „frei“ und „Privatsphäre“. Insofern wurden im Alltag diverse beruflich-organisational konnotierte Termini genutzt, die

3 Der an anderer Stelle (Schäfer 2021) erfolgte Einbezug der Jugendlichen wird nachfolgend ausgespart.

spezifische Beziehungsanteile zum Ausdruck brachten und anzeigten, dass strukturell angelegte Spannungen familienanaloger Erziehungshilfe sprachlich in die Rahmung von spezifischen Beziehungen überführt wurden. Des Weiteren zeigten auch Rekonstruktionen diverser Handlungsvollzüge während der Alltagsbewältigung, dass die Fachkräfte unabhängig vom eigenen Wohnort gegenüber den Kindern auffällig distanziert und rollenförmig agierten, viele Interaktionen primär durch eine rational-funktionale Anleitung der Kinder zur Erledigung bestimmter Tätigkeiten wie u. a. Essen, Anziehen, Zähneputzen, Spielen oder Zubettgehen geprägt waren, die Fachkräfte selbst vergleichsweise wenige persönlich-diffuse Anteile in die gemeinsamen Beziehungen einspeisten sowie durchgehend die Einnahme von pädagogischen Berufsrollen inszenierten (Schäfer 2021, S. 289 ff.).

Situationsübergreifend stabilisiert und alltäglich aktualisiert wurde diese Beziehungsrahmung insbesondere durch die Praxis des Wohnens in diesem Setting. So ließ sich der lokale Modus eines Zusammen- und Getrenntwohnens der Bewohner*innen mit personen- und sorgetätigkeitsspezifischer Segmentierungslogik rekonstruieren, dem eine stark begrenzende Bewegungs- und Begehungsordnung für die Kinder zugrunde lag. Das bedeutete einerseits eine deutliche Segmentierung des hergestellten Wohnraums in einen Wohngruppen-, Erwachsenen- und Paarbereich. Andererseits ging damit die Herstellung eines stark limitierten gemeinsamen Wohnraums für alle Bewohner*innen einher, mit der Folge, dass nur in bestimmten Arealen kopräesente Interaktionen zwischen allen Bewohner*innen stattfinden konnten. So galt etwa das angrenzende Wohnhaus als „absolut privater Bereich“ des Paares und sollte weder von den jungen Menschen noch von den externen Fachkräften betreten werden. Des Weiteren existierte für das Haupthaus als gemeinsamer Schlafstätte des Paares und der Kinder eine hochgradig begrenzende Bewegungs- und Begehungsordnung. Diese umfasste z. B. für das als „privat“ bezeichnete und tagsüber abgeschlossene Schlafzimmer des Paares ein für alle anderen Personen geltendes Abstandsgebot von vier Metern, was der Entfernung zu zwei Kinderschlafzimmern im gleichen Stockwerk entsprach. Zudem wurde die Nutzung von Badezimmern nach Generationenzugehörigkeit und für die Kinder nach Geschlechtszugehörigkeit gemäß den Worten einer Fachkraft „strikt getrennt“. Darüber hinaus hatten alle Kinder ihre Schlafzimmer vor einer morgendlichen Begrüßung durch die innewohnende Fachkraft sowie nach dem Zubettgebrachtwerden mit Ausnahme eines kurzen Toilettengangs nicht zu verlassen. Abseits des für ein Kind geltenden Verbots zum Betreten des zum Speisesaal hin offenen Küchenbereichs war auch das Betreten des Wohnzimmers für alle jungen Menschen verboten. Das bedeutete einerseits, dass eine mögliche Wohnzimmerbegehung durch ein Kind zur Verhängung von Zimmerarrest führen konnte. Andererseits implizierte das, dass auch temporäre Aufenthalte der innewohnenden Fachkraft im Wohnzimmer am Tag oder Abend nicht mit einer temporären Sorgezuständigkeit zu verwechseln waren. Des Weiteren existierte für die Kinder nach der morgendlichen Begrüßung und nach

dem abendlichen Zubettgebrachtwerden das Verbot, die Zimmer von anderen zu betreten, wobei eine Zuwiderhandlung mit dem verpflichtenden 20-maligen Aufschreiben des Satzes geahndet wurde: „Ich gehe morgens nicht auf andere Zimmer“.⁴ Auch sämtliche Türen waren seitens der Kinder stets in einer nicht als knallend eingeordneten Weise zu schließen, deren Zuwiderhandlung zur Verpflichtung führte, die entsprechende Tür „20 mal leise öffnen und schließen“ zu müssen. Diese lokale Bewegungs- und Begehungsordnung bedeutete folglich eine starke zeitliche und lokale Strukturierung von möglichen innerhäuslichen Zusammenkünften zwischen allen Bewohner*innen des Settings.

Gemäß dem ethnografisch rekonstruierten Alltag ging mit diesem Wohnmodus für die innewohnende Fachkraft insbesondere die Möglichkeit einher, trotz öffentlicher Erziehungshilfe im eigenen Wohnhaushalt alltäglich eine Unterscheidbarkeit zwischen Arbeiten und Wohnen sowie Berufsausübung und Privatheit herstellen zu können. Zudem konnte sie so auch gegenüber den Kindern und allen anderen die Ausübung einer Berufsrolle im eigenen Wohnhaushalt inszenieren und die Emergenz gemeinsamer Momente des Persönlich-Diffusen stark limitieren. Für die Kinder gingen mit der Unterbringung an diesem Ort in Bezug auf die Fachkräfte vergleichsweise wenige diffuse Beziehungserlebnisse einher. Zudem implizierte das Wohnen für sie ein kleines „Universum von Strafbarkeiten und Strafmitteln“ (Foucault 1976, S. 230). Der rekonstruierte Wohnmodus bedeutete für sie, am eigenen Wohn- und Lebensort einer vergleichsweise strikten innerhäuslichen Bewegungs- und Begehungsordnung unterworfen und sowohl von dauerhaften als auch von recht vielen temporären Begehungs- und Aufenthaltsverboten betroffen zu sein. Neben einem relativ geringen Maß an innerhäuslicher Bewegungssouveränität implizierte der Wohnmodus zudem, dass die Kinder in ihren wohnräumlichen Explorationsmöglichkeiten deutlich eingeschränkt waren, sich ihren Wohn- und Lebensort selbst nur stark begrenzt wohnräumlich aneignen konnten und während des Wohnens zahlreiche Heteronomieerlebnisse machten.

4 Gemeinsame Aufenthalte der Kinder in ihren Zimmern etwa für gemeinsame Gespräche oder Spiele waren nur zwischen der Mittags- und frühen Abendzeit erlaubt. Begründet wurden die morgendlichen und abendlichen Regelungen zu den Schlafzimmern der Kinder seitens der Fachkräfte nicht mit dem denkbaren kindlichen Recht auf Privatsphäre, Eigentum oder dem Schutz vor Übergriffen, sondern weil so zeitlich überschaubare Abläufe sowie „Ruhe“ und „Ordnung“ sichergestellt werden sollten.

3.3 Familienanaloge Erziehungshilfe als Ort der diffus-spezifischen Beziehungsrahmung sowie des umfassenden und partiellen Zusammenwohnens

Das nachfolgend beschriebene Setting firmierte unter der Bezeichnung „Projektstelle“. Es diente der Fremdunterbringung eines weiblichen Geschwisterpaares im Alter von sieben und acht Jahren sowie einer 14-jährigen Jugendlichen im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII. Diese lebten seit mehreren Jahren in einem zweigeschossigen Gebäude mit einem verheirateten gemischt-geschlechtlichen Paar – sie ausgebildete Erzieherin, er Sozialpädagoge – welches sich im Privatbesitz des Fachkräftepaares befand. Des Weiteren lebten an diesem Ort zwei leibliche Töchter (19 und 15 Jahre alt) und ein leiblicher Sohn (17 Jahre alt) des Paares. Dabei galten im Alltag beide Fachkräfte in Bezug auf alle jungen Menschen als sorgezuständig. Während die pädagogische Sorgearbeit gegenüber den fremduntergebrachten jungen Menschen für die weibliche Fachkraft eine beruflich ausgeübte Haupttätigkeit darstellte, handelte es sich bei dieser für die männliche Fachkraft um eine berufliche Nebentätigkeit, der er ergänzend zu einer externen Berufstätigkeit in Vollzeit nachging. Beide verrichteten die pädagogische Sorgearbeit zudem als Selbstständige.

Der beobachtete Alltag zeichnete sich u. a. dadurch aus, dass nach dem Wecken der Kinder und dem selbstständigen Aufstehen der Jugendlichen zunächst alle zusammen in einer Wohnküche frühstückten, ehe die jungen Menschen mit Bussen zu Schulen fuhren und die männliche Fachkraft seine externe Arbeitsstätte aufsuchte, während die weibliche Fachkraft selbst am Wohnort blieb. Im Laufe des Tages fanden sich dann alle Akteur*innen sukzessive wieder im Wohnhaus ein, wobei das Gros der innerhäuslichen Aktivitäten der Kinder wie Hausaufgaben, Mittagessen und Spielen sowie außerhäusliche Aktivitäten wie Turnen oder Tierversorgung von der weiblichen Fachkraft begleitet wurde. Abends aßen schließlich wieder alle zusammen in der Wohnküche, ehe die Zeit bis zum Schlafen in verschiedenen Bereichen des Gebäudes verbracht wurde. Die Kinder pendelten nach dem Abendessen dann eigensinnig primär zwischen Wohnküche, Bade- und Wohnzimmer sowie eigenem Zimmer und wurden schlussendlich entweder von der männlichen oder weiblichen Fachkraft zu Bett gebracht.⁵

In Bezug auf die alltägliche Beziehungsrahmung zwischen Fachkräften und jungen Menschen zeigte sich vor allem die Nutzung familialer Semantiken. So bezeichneten sowohl die leiblichen Kinder des Paares als auch die fremduntergebrachten Kinder das Fachkräftepaar durchgängig als „Mama“ und „Papa“ und auch das Paar nahm entsprechende Selbstadressierungen vor. Zudem äußerten

5 Die fremduntergebrachte Jugendliche befand sich während meines Aufenthalts an diesem Ort auf einer mehrtägigen Klassenfahrt, weshalb sich die nachfolgenden Ausführungen zu den fremduntergebrachten jungen Menschen auf die beiden Kinder beziehen.

alle Bewohner*innen, in einer „Familie“ zu leben. Gleichwohl deuteten alle Bewohner*innen in Bezug auf die fremduntergebrachten jungen Menschen auch Beziehungsanteile an, die sich als Markierung der gleichzeitigen Existenz von spezifischen Anteilen interpretieren ließen. So nutzten die leiblichen Kinder des Paares sowie die fremduntergebrachten Kinder den Terminus „Pflegekinder“ und die Fachkräfte betonten mir gegenüber, eine „Profi-Familie“ zu sein. Dies implizierte die Deutung, gegenüber den fremduntergebrachten Kindern zwar elterliche Sorgetätigkeiten zu verrichten und sie auch umfassend in die „eigene Familie“ zu integrieren. Gleichwohl stellte es für sie eine als solche gedeutete Berufsausübung dar, die auch ihre private Lebensführung umfasste und den fremduntergebrachten Kindern im Kern eine „positive Erfahrung mit Familie“ ermöglichen sollte. Die strukturell angelegten Spannungen familienanaloger Erziehungshilfe wurden folglich in eine diffus-spezifische Beziehungsrahmung überführt, wobei in den aufeinander bezogenen Interaktionen mit den Fachkräften im Alltag sprachlich wiederum die diffusen Beziehungsanteile in den Vordergrund gestellt wurden. Damit einhergehend ließ sich auch in diversen Handlungsvollzügen während der Alltagsbewältigung rekonstruieren (vgl. Schäfer 2021, S. 156 ff.), dass alle Bewohner*innen in umfassender Weise persönlich-diffuse Eigenanteile in die gemeinsamen Beziehungen einspeisten, was für die Fachkräfte wiederum bedeutete, trotz faktischer Berufsausübung nicht erkennbar die Einnahme von pädagogischen Berufsrollen in Szene zu setzen. Eine Möglichkeit des gewissen Rückzugs von der Gleichzeitigkeit diffuser und spezifischer Beziehungsanteile bestand allerdings für die leiblichen Kinder des Paares, wie nachfolgend beschrieben wird.

Situationsübergreifend stabilisiert und alltäglich aktualisiert wurde diese Möglichkeit wie auch das In-den-Vordergrundstellen von diffusen Beziehungsanteilen zwischen Fachkräften und fremduntergebrachten Kindern insbesondere durch die Praxis des Wohnens. So ließ sich an diesem Ort der Modus eines umfassenden und eines partiellen Zusammenwohnens rekonstruieren, was bedeutete, dass die Fachkräfte mit den fremduntergebrachten jungen Menschen in umfassender Weise und die leiblichen Kinder des Paares mit allen anderen in etwas geringerem Ausmaß zusammenwohnten. So stellten die Protagonist*innen des Settings auf der Grundlage einer lokalen Bewegungs- und Begehungsordnung auf der einen Seite einen umfassenden Wohnraum für alle Bewohner*innen im zweistöckigen Wohnhaus her. Auf der anderen Seite wurde ein ergänzender und davon partiell separierter Wohnraum für die leiblichen Kinder der Fachkräfte hergestellt, der sich in einem einstöckigen Anbau befand. Dieser war durch eine Tür von der räumlichen Binnensphäre des Wohnhauses abgegrenzt und umfasste ein Bad, eine Waschküche und drei Schlafzimmer der leiblichen Kinder des Paares. In Bezug auf die wohnräumliche Mitnutzung dieses Bereichs durch die fremduntergebrachten Kinder bestand die Regel, dass dieses Areal nur nach einer vorangegangenen „Einladung“ betreten werden durfte, womit für die leiblichen Kinder des Paares die Möglichkeit einer Steuerung gegeben war, in welchen Ausmaß dieser Bereich

auch zum Wohnraum der fremduntergebrachten Kinder werden konnte. Wenn-
gleich diese Einladungen gemäß Erzählungen häufiger ausgesprochen und ange-
nommen wurden, existierte somit ein größerer Wohnbereich, dessen Begeh- und
Nutzbarkeit seitens der fremduntergebrachten Kinder stets im Ermessensspielraum
der leiblichen Kinder der Fachkräfte lag. Zudem wurden den fremduntergebrach-
ten Kindern in Bezug auf Aufenthalte anderer junger Menschen in den eigenen
Schlafzimmern im Wohnhaus zwar analoge Ermessensspielräume zugebilligt. Da
es sich hierbei allerdings nur um ein Zimmer statt eines Bereichs mit mehreren
Zimmern handelte, wurde durch diesen Bestandteil der lokalen Bewegungs- und
Begehungsordnung alltäglich eine territoriale Ungleichheit zwischen den an die-
sem Ort wohnenden jungen Menschen hergestellt, die an das Merkmal von „rein“
diffusen Beziehungen im Gegensatz zu Beziehungen mit diffusen und spezifischen
Anteilen unter den jungen Menschen geknüpft wurde.

Im zweistöckigen Wohnhaus implizierte der Wohnmodus des umfassenden
Zusammenwohnens von Fachkräften und fremduntergebrachten jungen Men-
schen wiederum nur recht wenige wohnräumliche Begrenzungen, wobei Bege-
hungsrechte nicht an strukturelle Beziehungsanteile geknüpft wurden. So konn-
ten die Kinder beide Stockwerke, eine Wohnküche, ein Wohnzimmer, zwei Bäder,
Flure, eine Waschküche und das eigene Schlafzimmer im Alltag bewegungssou-
verän nutzen und sollten lediglich ein Arbeitszimmer und die Schlafzimmer
anderer „nicht einfach so“ betreten. Für das unverschlossene Schlafzimmer der
Fachkräfte bedeutete das beispielsweise, dass dieses erst nach akustischer Voran-
kündigung aufgesucht werden sollte, wobei diese Regel gemäß den Erzählungen
der weiblichen Fachkraft erst mit steigendem Alter der Kinder eingeführt wor-
den sei und sie in jüngerem Alter bei nächtlicher Unruhe oder Alpträumen dort
auch mit beiden Fachkräften nächtigen konnten: „Wenn die nachts aufgewacht
sind und auch Alpträume hatten [...], dann durften die auch zu uns kommen
und mal kuscheln kommen“ (Interview Fr.Frings).⁶ Wenngleich den Kindern
laut weiblicher Fachkraft aufgrund ihres höheren Alters mittlerweile nicht mehr
die Möglichkeit zum gemeinsamen Nächtigen mit dem Paar in diesem Zimmer
eingeräumt wurde, war dieses Schlafzimmer für sie folglich nach wie vor kein
völlig unbegehrter Bereich. Bezogen auf das Wohnhaus dokumentierte sich
somit keine wohnräumliche Segmentierung in dem Sinne, dass nur bestimm-
te Areale für die Verrichtung der pädagogischen Berufsarbeit genutzt wurden,
während andere Areale davon grundsätzlich ausgeschlossen waren. Abseits der
hauptberuflichen Arbeit der männlichen Fachkraft an einem anderen Ort impli-
zierte dieser Wohnmodus für beide Fachkräfte somit eine örtliche und zeitliche
Überschneidung von Berufs- und Privatsphäre, was in Kombination mit dem Le-
ben der eigenen Kinder im Wohnhaushalt dazu führte, dass im Wohngebäude

6 Die Implikationen dieser Praxis wurden an anderer Stelle eingehender analysiert (Schä-
fer 2023).

beständig Momente des Persönlich-Diffusen entstanden, wobei der Umgang mit dem Anbau gleichzeitig auch einen Unterschied zwischen den strukturellen Beziehungsgrundlagen symbolisierte.

Gemäß dem ethnografisch rekonstruierten Alltag gingen für die fremduntergebrachten Kinder an diesem Ort durchaus vergleichbare Erlebnisse der Beziehungsdiffusität wie für das Mädchen in der Erziehungsstelle einher. Zudem bedeutete das umfassende Zusammenwohnen mit Fachkräften auch hier, als fremduntergebrachtes Kind am eigenen Wohn- und Lebensort nicht von generellen innerhäuslichen Begehungs- und Aufenthaltsverboten betroffen zu sein. Zwar mussten die Kinder beim Bewegen durch das Wohnhaus und der möglichen Begehung von verschiedenen Zimmern einige Regeln beachten. Gleichwohl konnten sie die meisten Bereiche mit hoher Selbstverständlichkeit und Einsinnigkeit wohnräumlich nutzen. Im Unterschied zum Modus des umfassenden Zusammenwohnens in der Erziehungsstelle implizierte der Wohnmodus in diesem Setting mit der partiellen Separierung der leiblichen Kinder des Paares allerdings auch ein Element, dem ein emotionales Verletzungspotenzial für die fremduntergebrachten Kinder zukommen konnte. Einerseits fanden dadurch alltägliche Beziehungs- und Statusunterscheidungen zwischen den an diesem Ort lebenden jungen Menschen statt. Andererseits verdeutlichte sich dadurch alltäglich auch die ungleich größere Territorialsouveränität der leiblichen Kinder des Paares, wodurch das Merkmal „fremduntergebracht“ durchaus mit dem Gefühl einer Benachteiligung verbunden sein konnte.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend verdeutlicht sich, dass sich familienanaloge Erziehungshilfen sowohl in Bezug auf Beziehungsrahmungen als auch die Wohnpraxis stark unterscheiden. Strukturell angelegten Spannungsfeldern wird im Alltag folglich sehr disparat begegnet. Während sich manche Settings durch Beziehungsdiffusität sowie eine zeitliche, räumliche und handlungspraktische Integration fremduntergebrachter junger Menschen in die private Lebensführung von sorgzuständigen Fachkräften und ihren Angehörigen auszeichnen, zeigt sich in anderen Settings eine alltägliche Bemühung um die Limitierung von Beziehungsdiffusität sowie um eine Trennung zwischen Sorgearbeit und privater Lebensführung. Stabilisiert und alltäglich aktualisiert wird dies insbesondere durch den Wohnmodus am jeweiligen Ort. Für Kinder und Jugendliche bedeutet die Unterbringung in einem familienanalogen Setting folglich sehr ungewisse Wohnerlebnisse, die zwischen umfangreichen Möglichkeiten der wohnräumlichen Exploration und Aneignung, einer an strukturelle Beziehungsgrundlagen geknüpften Begehbarkeit

bestimmter Areale⁷, bis hin zur alltäglichen Konfrontation mit zahlreichen Bewegungs- und Aufenthaltsverboten am eigenen Wohn- und Lebensort reichen können. Konkret zeigt sich, dass insbesondere die zunächst „unschuldig“ anmutende Bemühung einer Trennung zwischen Sorgearbeit und privater Lebensführung in diesen Settings letztlich nur so realisiert werden kann, dass gegenüber Kindern zahlreiche Bewegungs- und Aufenthaltsverbote ausgesprochen werden, die sie in ihrem innerhäuslichen Aktionsradius deutlich begrenzen.

Innerhäusliche Begrenzungen des Aktionsradius durch Bewegungs- und Begehungsordnungen für junge Menschen können durchaus eine pädagogische Legitimität aufweisen. Kindern und Jugendlichen können sie z. B. individuellen Rückzug, Regeneration, ungeteilte Privatheit sowie auch einen gewissen Schutz vor Übergriffen ermöglichen. Selbige Funktionen können sie für Erziehungspersonen aufweisen sowie auch Möglichkeiten für lokale Reflexionen bieten. Gleichwohl können innerhäusliche Bewegungs- und Begehungsordnungen auch Formen annehmen, die aus pädagogischer Perspektive irritieren. Neben einem Verletzungspotenzial durch ungleiche Territorialansprüche zwischen fremduntergebrachten und leiblichen Kindern sorgzuständiger Erwachsener illustrieren gerade die extensiven Trennungsbemühungen zwischen Sorgearbeit und Privatheit, dass solche familienanalogen Settings für Kinder dadurch zu Orten einer alltäglichen Verregelung, Einschränkung, Sanktionierung und Fremdbestimmung werden können, in denen ihre lokalen Bewegungs-, Explorations- und Aneignungsmöglichkeiten stark einschränkt sind. Infolge der öffentlichen Verantwortung für das Wohnen fremduntergebrachter junger Menschen in privat konnotierten Haushalten sollten fachöffentliche Einflussmöglichkeiten etwa durch Jugendämter, Fachberatung und Schutzkonzepte folglich nicht nur Themen des räumlichen Rückzugs, der zu sichernden Privatsphäre und des Schutzes vor Übergriffen adressieren. Genauso bedeutsam erscheint die pädagogisch durchdachte Thematisierung lokaler Bewegungs-, Explorations- und Aneignungsmöglichkeiten, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen als eine Wohnpraxis erlebt werden kann, die sowohl Sicherheit als auch Autonomie gewährleistet.

7 Während sich dieses Phänomen in der beschriebenen Projektstelle nur auf ein Areal für die leiblichen Kinder bezog und nicht den geteilten Wohnraum mit den sorgzuständigen Erwachsenen betraf, wurde in einer anderen beobachteten Erziehungsstelle zwischen einem von allen bewohnten und einem nur von der „Familie“ bewohnten Stockwerk unterschieden. Das implizierte, dass sich im oberen Stockwerk nur die Erwachsenen mit ihren leiblichen Kindern und keine sogenannten „Erziehungsstellen-Kinder“ aufhalten durften, wodurch durch das Wohnen an diesem Ort für die fremduntergebrachten Kinder ein sehr großes Verletzungspotenzial erzeugt wurde.

Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJA) (2002): Hilfe zur Erziehung in Pflegefamilien und in familienähnlichen Formen. Köln: LVR.
- Bütow, Birgit/Holztrattner, Melanie (2022): Familienähnliche Fremdunterbringung in Österreich. Geschichte – Institutionen – Biografische Erfahrungen. Opladen: Barbara Budrich.
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.
- Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Wiesbaden: Springer VS.
- Freigang, Werner/Wolf, Klaus (2001): Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Günter, Ursula (2012): Innenansichten. Interviews mit Erziehungsstellen. Hrsg. von Vitos Kalmenhof gemeinnützige GmbH. Hoheim: W.B. Druckerei.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen: Barbara Budrich.
- Lenz, Karl (2008): Persönliche Beziehungen. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 681–701.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nölke, Eberhard (1996): Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Ersatzerziehung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 649–677.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–182.
- Parsons, Talcott/Shils, Edward A. (1951): Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press.
- Schäfer, Maximilian (2021): Ethnografie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. Über Orte der Fremdunterbringung des Zusammenwohnens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Maximilian (2023): Pädagogische Beziehungen im Gewand des Familialen. Über Körperpraktiken der Nähe in familienanalogen Erziehungshilfen. In: Marks, Svenja/Schäfer, Dorothee/Thole, Werner/Behnisch, Michael/Hildebrand, Julia (Hrsg.): Intimität in pädagogischen Beziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–128.
- Schäfer, Maximilian/Thole, Werner (2018): Zwischen Institution und Familie. Empirische Befunde eines ethnographischen Forschungsprojektes über familienanaloge Formen der Hilfen zur Erziehung. In: Schäfer, Maximilian/Thole, Werner (Hrsg.): Zwischen Institution und Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–94.
- Stadelbacher, Stephanie (2020): Soziologie des Privaten in Zeiten fortgeschrittener Modernisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2021): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Wiesbaden.
- Strohmaier, Jürgen (2014): Grundlagen für die Betriebserlaubnis für Einrichtungen der Heimerziehung in häuslicher Gemeinschaft in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Vierzigmann, Gabriele/Rudeck, Reinhard (2010): Vorwort des SPI. In: Sozialpädagogisches Institut am SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Glück an einem fremden Ort. Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. München: SPI, S. 11–15.
- Volbers, Jörg (2014): Performative Kultur. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Christian/Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. In: Wulf, Christian/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–40.

Familiale Selbstbildung und Familienhilfen im Konnex öffentlicher und privater Verantwortung

Matthias Euteneuer

Prozesse familialer Selbstkonstituierung (Selbstbildung)¹ sind jüngst vor allem sozialkonstruktivistisch-soziologisch als „Doing Family“ (Jurczyk/Lange/Thiessen 2014; Jurczyk 2020) thematisiert worden, aber auch ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen wie Erziehung (Müller/Krinninger 2016) oder Bildung (Euteneuer/Uhlendorff 2020) in den Blick genommen worden. Dabei wird in unterschiedlichem Ausmaß deutlich, dass sich Familie zwar privat formiert, aber dennoch unter den (kritischen) Blicken der Öffentlichkeit steht und auf öffentliche Anerkennung angewiesen ist. Für Angebote der Sozialen Arbeit mit Familien gilt es als konstitutiv, dass diese normativ-kontrollierend auf Familien einwirken, zugleich aber den Charakter von Familie als privatem Bereich individueller Lebensführung wahren müssen (z.B. Karsten/Otto 1996, S. 9). Gleichwohl ist bisher selten untersucht worden, wie Prozesse familialer Selbstkonstituierung im Verhältnis zu Impulsen pädagogischer Institutionen stehen, die auf eine Beeinflussung von Familie abzielen. Dominik Krinninger und Kolleg*innen untersuchten dies für die Schule (Kesselhut/Kluge/Krinninger 2018; Krinninger 2020). Analoge Überlegungen am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe stehen in diesem Beitrag im Vordergrund.

-
- 1 Der Begriff der familialen Selbstbildung wird hier bewusst gewählt, um darauf hinzuweisen, dass die Selbstkonstituierung von Familien mit reflexiven Auseinandersetzungen mit dem Selbstverständnis, dem Weltverständnis und dem Selbst-Weltverhältnis von Familienmitgliedern einhergeht. Dies weist über die alltägliche familiäre Selbstkonstituierung, wie sie z. B. im Doing-Family-Ansatz beschreiben wird, hinaus. Z. B. werden mit einer solchen Perspektivierung Selbstpositionierungen gegenüber biografischen Erfahrungen, gesellschaftlichen Leitbildern, den Familienbildern weiterer Familienmitglieder als auch gegenüber zukünftig möglichen Formen familialen Alltagslebens in den Blick genommen (vgl. Euteneuer/Uhlendorff 2020, S. 13). Trotz des gewissen Pleonasmus des Begriffes *Selbstbildung* (Bildung ist *immer* Selbstbildung) möchte ich zudem am Terminus festhalten, um deutlich zu machen, dass ich a) über in der Familie stattfindende und zugleich auf die Konstituierung von Familie bezogene Bildungsprozesse spreche (und nicht etwa über familiäre Bildungsleistungen generell, die meist im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an formalisierte Bildungsprozesse bewertet werden) sowie b) informell, eigensinnig, z. T. auch nicht-intendiert verlaufende Bildungsprozesse in Familien im Kontext pädagogischer Interventionen betrachte und nicht z. B. die Folgen formalisierter Eltern- oder Familienbildungsprogramme.

Im Folgenden wird (1) die Perspektive des *Doing Family* skizziert und argumentiert, dass diese zweierlei unbeleuchtet lässt, was mit erziehungswissenschaftlichen Ansätzen fokussiert werden kann: (2) Wie finden familienexterne Impulse der Beeinflussung durch pädagogische Institutionen in der familialen Selbstkonstituierung Resonanz? (3) Wie ist die Selbstkonstituierung als Familie (empirisch) verwoben mit (als Bildung beschreibbaren) selbstreflexiven Verortungsprozessen von Familienmitgliedern u. a. gegenüber öffentlichen Erwartungen? Aufbauend darauf wird sodann (4) der Forschungsstand zu familienbezogenen Veränderungsprozessen im Kontext von Familienhilfen umrissen, bevor (5) anhand dreier Fallanalysen die Potenziale der theoretischen Ansätze exploriert und Hypothesen zum Verhältnis öffentlicher Einflussnahme und familialer Selbstbildung sowie zur Rolle sozialpädagogischer Fachkräfte in diesem Prozess entwickelt werden.

1 Familie als sich selbst hervorbringender Sozialzusammenhang

Eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Familie ist in Deutschland prominent mit dem von Karin Jurczyk vorangetriebenen Konzept des *Doing Family* vertreten worden. Ausgehend von der individualisierungstheoretischen Annahme, dass sich Familie grundsätzlich von etwas fraglos Gegebenem zu etwas subjektiv Herzustellendem gewandelt hat, verweist das Konzept auf zwei Herstellungsprozesse (Jurczyk 2020, S. 29): Erstens ist Familie, arbeitssoziologischen Konzepten der alltäglichen Lebensführung folgend, auf *Balancemanagement* angewiesen. Das heißt, dass zur Herstellung eines gemeinsamen Familienalltags koordinierende und logistische Abstimmungsprozesse nötig sind, sowie ein Abwägen verschiedener Bedürfnisse und Interessen. Darüber hinaus ist zweitens die *Konstruktion von Gemeinsamkeit* zentral, durch die sich Familie als Netzwerk der besonderen Art konstituiert. Dies gelingt durch die Herstellung exklusiver, intimer sozialer Bindungen sowie durch ein „displaying family“ (Finch 2007) – einer auf Anerkennung zielenden Außendarstellung.

Dass die Selbstkonstituierung als Familie nicht losgelöst ist von gesellschaftlichen Erwartungen und Normvorstellungen an Familie, deutet sich in diesem Ansatz nur randständig im Verweis auf die Suche nach Anerkennung an. Die im sozialpädagogischen Diskurs zu Familie konstatierte wechselseitige „Durchdringung von Gesellschaft und Lebensformen“, in dessen Kontext auch „pädagogische und sozialexpertokratische Hilfs- und Kontrollinstitutionen“ (Karsten/Otto 1996, S. 9) auf Familie einwirken, ist folglich mit dem *Doing Family* nur begrenzt zu erfassen. Mit der Frage nach den (sozial-)politisch-gesellschaftlichen „Adressierungen“ (Sabla 2015, S. 205) oder ‚Politiken des Eingreifens‘ (Bütow et al. 2014) haben Studien in der Sozialen Arbeit diese öffentlichen Kontrollansprüche an

Familien rekonstruiert – allerdings wiederum, ohne zu betrachten, ob und wie diese im innerfamiliären, privaten Raum bzw. im Doing Family Resonanz finden.

Die bisher angerissenen Theoriestränge und Forschungen lassen für das hier relevante Thema also zwei Aspekte offen: Zum einen die Frage danach, auf welche Weise gesellschaftliche sowie (sozial-)pädagogische Erwartungen Resonanz in der alltäglichen Herstellung von Familie entfalten, was im anschließenden Abschnitt 2 beleuchtet wird. Zum zweiten bleibt offen, inwiefern dabei bei Familienmitgliedern selbstreflexive Prozesse der Positionierung gegenüber solchen Erwartungen angestoßen werden, die zu veränderten Modi der alltäglichen Hervorbringung von Familie führen – also Bildungsprozesse stattfinden, was in Abschnitt 3 thematisiert wird.

2 Resonanzen gesellschaftlicher und pädagogisch-institutioneller Impulse in Familie

Grundlegende Hinweise auf die Frage danach, auf welche Weise gesellschaftliche sowie (sozial-)pädagogische Erwartungen Resonanz in der alltäglichen Herstellung von Familie entfalten, bietet „Die Familienerziehung“ von Klaus Mollenhauer, Micha Brumlik und Herbert Wudtke (1975), insofern hier Familie nicht nur als interaktiv erzeugter Sozialzusammenhang beschrieben wird, sondern zugleich von einer „gesellschaftlichen Bestimmtheit der familialen Interaktionen“ (ebd., S. 144) ausgegangen wird. Die Interdependenz gesellschaftlicher Strukturen und familialer Interaktionen wird dabei u. a. im Rückgriff auf den marxistischen Begriff der Verkehrsformen bestimmt. Relevant für die hier verfolgte Frage ist, dass die Autoren erstens davon ausgehen, dass sich innerfamiliäre Interaktionen dann als sozialisatorisch produktiv erweisen, wenn an gesellschaftstypische Verkehrsformen angeschlossen wird, zugleich aber auch Differenzen zu diesen markiert werden (ebd., S. 176 ff.). Zweitens gehen sie davon aus, dass die spezifischen Interaktionsmuster einer Familie auch Anwendung finden auf das von jeder Familie zu lösende Grundproblem der Abgrenzung und Öffnung zur Umwelt (ebd., S. 106 ff.). Insgesamt sei es typisch für (gelingende) familiäre Interaktionen, dass in ihnen extrafamiliäre Impulse Resonanz finden, Familie aber zugleich als eigenständiges und eigensinniges Interaktionsfeld kenntlich bleibt. Ihre moderne pädagogische Funktion besteht geradezu darin, dass sie eine „Barriere“ darstellt, „die den Aufprall“ der Welt „bremst“ (Mollenhauer 1985, S. 42) – gesellschaftliche Impulse also nur familienpädagogisch vermittelt wirksam werden lässt.

Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger (2016) haben an diesem Modell angesetzt und es auf der Basis ethnografischer Fallstudien weiterentwickelt. Sie beschreiben das „kulturelle Erziehungsmilieu“ (ebd., S. 20) der Familie als pädagogische Konfiguration, d. h. als Interaktionszusammenhang, der geprägt ist durch die Figuration seiner Mitglieder, ihre biografisch-familienhistorische

Einbettung, ihre Eingebundenheit in das unmittelbare Umfeld und ihre Positionierung im sozialen Raum. Im Rahmen dieses Dependenzgeflechtes bilden Familien selbstgeschaffene soziale Ordnungen mit spezifischen Grundfiguren und Handlungsspielräumen heraus, welche die Autoren als Familienstile bezeichnen. Diese sind als Reaktion auf die inneren und äußeren Anforderungen an die Familie zu verstehen: Sie dienen der Regulation des familialen Binnenmilieus, stellen aber zugleich das Basismuster des Umgangs mit extrafamilialen Anforderungen dar.

Letzteres ist von Kaja Kesselhut und Kolleg*innen (2018) in einem weiteren ethnografischen Projekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Schule differenzierter in den Blick genommen worden. Hier bestätigt sich, dass Familienmitglieder auf der Basis des Familienstils miteinander aushandeln, wie Anforderungen gesellschaftlicher Institutionen (z. B. Schule) in familiäre Praktiken (z. B. Hausaufgaben machen) überführt werden. Dabei kommt es häufig zu einer innerfamilialen *Relativierung* institutioneller Ansprüche im Kontext ihrer *Übersetzung* in Familienlogiken (ebd.). Krinninger (2020) arbeitet an einem Fallbeispiel heraus, dass familiäre Krisen gerade dann entstehen, wenn relativierende Übersetzungen scheitern, z. B. weil die institutionelle Anerkennung der Übersetzungsarbeit ausbleibt. Im von ihm untersuchten Fall führt die wiederkehrende Einschränkung der Beschulung eines Kindes im Verweis auf sein nicht schulkindgerechtes Verhalten zu einer kategorischen Übernahme schulischer Anforderungen ins familiäre Binnenmilieu, womit sich die schulische Krise zu einer familialen Krise ausweitet. Spielräume für Aushandlungsprozesse, so das von Nicolas Engel und Stefan Köngeter (2020) entlehnte machtheoretische Argument, sind für gelingende Übersetzungsprozesse bedeutsam. Dabei, so das mit Blick auf Susan Leigh Star und James R. Griesemer (2017, S. 225) entwickelte Argument, sind *Grenzobjekte* zur Herstellung von relativer Kohärenz trotz bleibender Differenzen bedeutsam. Im Falle von Schule sieht Krinninger (2020) die Subjektform des Schulkindes als Grenzobjekt, über das die reziproke Bezugnahme von Familie und Schule organisiert wird. Das Schulkind muss sich anschlussfähig an beide Sphären zeigen, sollte aber innerhalb der Familie in mehr oder weniger deutlicher Relativierung zu schulischen Erwartungen agieren können (und umgekehrt).

3 Familienbezogene Bildungsprozesse als selbstreflexive Verortungsprozesse

Mit der Verarbeitung gesellschaftlich-institutioneller Impulse in Familie gehen also unvermeidlich selbstreflexive Prozesse der Positionierung gegenüber diesen Erwartungen einher, die als Bildung im Sinne einer selbstreflexiven Verortung gegenüber der Welt begriffen und beschrieben werden können. Mit der Gestaltung von Familie als Sozialzusammenhang verbundene Bildungsprozesse standen in einem von Uwe Uhlendorff und mir verantworteten Projekt zu Familienkonzepten

im Vordergrund. Auf der Basis qualitativer Leitfadeninterviews wurden dabei in einer ersten Befragungswelle 68 Eltern aus 58 Familien interviewt und 1 bis 1 ½ Jahre später Follow-up-Interviews mit 33 Eltern aus 31 Familien durchgeführt. Die Familien wurden über die Sozialpädagogische Familienhilfe sowie über Familienbildungsstätten rekrutiert und befanden sich an Übergängen im Lebenslauf als Ersteltern, im Kontext des Wiedereinstiegs in den Beruf oder in einer Nach-Trennungssituation (Euteneuer/Uhlendorff 2020, S. 29 ff.). Im Rückgriff auf typenbildende Verfahren (Kelle/Kluge 2010) wurden Modi der Gestaltung verschiedener Alltagsdimensionen (z. B. Erziehungskonzepte, Arbeitsteilung, Familiennetzwerke, Selbst- und Fürsorgemuster) sowie ihre Veränderung über die Zeit hinweg untersucht und typische dabei deutlich werdende Bildungsprozesse rekonstruiert. In Auseinandersetzung mit transformatorischen Bildungskonzepten wurden im Projekt folgende dimensionsübergreifende Aspekte von familienkonzeptbezogenen Bildungsprozessen identifiziert (ebd., S. 280 ff.):

(1) Bereits die Entwicklung klar strukturierter *Familienkonzepte* lässt sich retrospektiv als Bildungsprozess begreifen. Damit ist in der Studie zweierlei gemeint:

- Die meisten Eltern haben reflexiv Familienbilder entwickelt, die auf einer *biografischen* Ebene widerspiegeln, wie das Alltagsleben in ihrer Herkunftsfamilie gestaltet wurde, wie ihr gegenwärtiger Familienalltag aussieht und wie ihr zukünftiges Familienleben im Sinne eines pragmatischen Zukunftsentwurfes aussehen könnte. Auf einer *gesellschaftlichen* Ebene haben sie Vorstellungen von zentralen *normativen Erwartungen* an Familie entwickelt. Und schließlich haben sie sich ein Bild von den Wünschen und Vorstellungen *anderer Mitglieder ihrer Familie* gemacht.
- Diese verschiedenen Familienbilder stellen Eltern in Familienkonzepten so in einen *strukturierten Zusammenhang*, dass sich durch die Betonung bestimmter Differenzen und Spannungsverhältnisse zwischen den Familienbildern ein sinnhafter Rahmen für die Reflexion, Gestaltung und Weiterentwicklung des Familienalltags entfaltet. Im empirischen Material ließen sich sechs *Bildungskonstellationen* (ebd., S. 167 ff.) identifizieren, in denen jeweils verschiedene Weisen der Auseinandersetzung mit biografischen Erfahrungen (z. B. im Sinne eines „Abarbeiten am familialen Herkunftsmodell“), gesellschaftlich-normativen Erwartungen (z. B. mit Blick auf die „Adaption gesellschaftlicher Leitbilder“) oder mit den Familienbildern verschiedener Familienmitglieder (z. B. mit Blick auf „Familiennetzwerke nach Trennung und Scheidung“) im Vordergrund standen.
- Nur in zwei Fällen in unserem Sample gelang es Elternteilen nicht, die Familienbilder so miteinander zu verbinden, dass konkrete Zukunftsvorstellungen entwickelt werden konnten, bzw. diese schienen aufgrund fehlender Ressourcen oder der Familienbilder anderer Familienmitglieder

unerreichbar. Hier waren familiäre Bildungsprozesse blockiert, was von den Eltern als Krise erlebt wurde, insbesondere mit Blick auf die dadurch fehlende Handlungsfähigkeit.

(2) Im Verlauf der 1 bis 1 ½ Jahre, die durch das Längsschnittdesign erfasst werden konnten, zeigten sich zwei weitere Aspekte von Bildungsprozessen:

- In der überwiegenden Anzahl der Fälle gab es keine grundlegenden Veränderungen der Bildungskonstellation. Veränderungen im Familienleben zielten vielmehr auf eine Reduktion der in der Bildungskonstellation angelegten Spannungsverhältnisse durch eine gelingendere Gestaltung von Balancen. Bezogen auf die genannten Beispiele wurden z. B. andere Fürsorgemuster und Erziehungskonzepte als in der Herkunftsfamilie etabliert, eine weitere Annäherung des Familienlebens an Leitbilder gleichberechtigter Elternschaft und Erwerbstätigkeit erreicht oder versucht, pragmatisch tragfähige Familiennetzwerke jenseits der bürgerlichen Kleinfamilie zu etablieren.
- Nur in zwei Fällen wurden deutliche Veränderungen der Bildungskonstellation kenntlich. Die Familienbilder wurden im zweiten Leitfadenterview deutlich anders in Relation zueinander gesetzt, was neue Handlungsmöglichkeiten eröffnete.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass im Rahmen der Gestaltung von Familie komplexe selbstreflexive Positionierungen gegenüber normativen Erwartungen, biografischen Erfahrungen und den Wünschen und Bedürfnissen anderer Familienmitglieder erfolgen. Diese lassen sich als Bildungsprozesse beschreiben.

4 Familiäre Selbstbildung im Kontext von Familienhilfen

Im beschriebenen Projekt waren weder die Angebote der Familienbildung noch die Interventionen der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) explizit Gegenstand des Interviewleitfadens. Im Vergleich der 26 Familien, die über die SPFH rekrutiert wurden, mit den 32 Familien aus der Familienbildung konnten (trotz soziomaterieller Differenzen) überwiegend keine anderen Thematiken und Bildungskonstellationen identifiziert werden. Lediglich bei sieben der 26 Familien mit SPFH stand eine von den Fachkräften formulierte Sorge um das Kindeswohl so prägend im Vordergrund, dass eine eigenständige Bildungskonstellation kenntlich wurde. Den Darstellungen der Eltern war zu entnehmen, dass ihre familienbezogenen Veränderungsbemühungen darauf abzielten, „basalen gesellschaftlichen Fürsorge- und Erziehungserwartungen“ gerecht zu werden (ebd., S. 254 ff.).

Studien zur Sozialen Arbeit mit Familien, in denen aus Sicht von Fachkräften eine Vernachlässigung der Kinder droht, haben deutliche Kritik an den hier

typischerweise kenntlich werdenden Perspektiven geäußert. So folgern Lars Alberth und Doris Bühler Niederberger (2017) auf der Basis fallrekonstruktiver Interviews mit Sozialarbeiter*innen, dass sich der Fokus der Fachkräfte einseitig auf mutmaßlich überforderte Mütter richtet. Diese würden (konservativen familialen Leitbildern folgend) überwiegend instruktiv angeleitet, als gute Hausfrau für eine ordentliche, saubere, angemessen eingerichtete Wohnung, saubere Kleidung, Essen, angemessenes Spielzeug sowie einen klar strukturierten Tagesablauf zu sorgen. Erziehungsfragen würden dabei nur randständig und meist als Frage der Durchsetzung von Regeln thematisiert. Diese Befunde spiegeln sich Margot Vogel Campanello (2018) zufolge auch in der Wahrnehmung von Müttern in der SPFH wider, die zumindest oberflächlich diesen Erwartungen zu entsprechen suchen, um der Kategorisierung als schlechte Mütter zu entgehen.

Übertragen auf die theoretischen Überlegungen Krinningers (2020) bedeutet dies, dass *ein* zentrales Grenzobjekt der Übersetzung sozialpädagogischer Impulse im Kontext der SPFH die Figur der *guten Mutter/Hausfrau* darstellt. Damit ist allerdings gerade nicht gesagt, dass die genannten, instruktiven Impulse (eine gute Mutter/Hausfrau zu sein) unvermittelt in Familien wirken, sondern diese müssen innerfamiliär *übersetzt* werden. Entsprechend betonen Alberth und Bühler-Niederberger (2017, S. 162), dass das Wecken von Motivation und Kooperationsbereitschaft für die befragten Sozialpädagog*innen trotz des eher instruktiven Vorgehens als zentral erachtet wurde. Dies lässt sich als Anerkennung der Unmöglichkeit, direkt in den Familienalltag zu intervenieren verstehen, und basiert möglicherweise auch auf der Erfahrung mehr oder weniger subtilen Widerstands von Eltern gegen direkte Interventionen. Diese sind z. B. durch einen strategischen Umgang mit Informationen oder die Inszenierung eines geordneten Haushalts für die Familienhilfe möglich, wie eine Mutter in der Studie von Vogel Campanello (2018, S. 77) recht selbstverständlich schildert:

„Dann sagt man doch nicht alles so, also, oder wenn sie dann kommen, weiß man jetzt kommt, ou, jetzt kommt sie und dann kann man speziell noch schnell ein bisschen putzen oder so, oder für diese Stunde, dass es dann für diese Stunde schön aussieht.“

5 Übersetzungen und Grenzobjekte in der Sozialpädagogischen Familienhilfe

Damit wirklich Veränderungen in Familie eintreten, müssen also Übersetzungen der Anforderungen ins Familienleben stattfinden. Im Folgenden wird anhand von drei explorativen Fallanalysen herausgearbeitet, wie aus Sicht von Müttern im Rahmen einer SPFH gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen in das eigene alltägliche Familienleben übersetzt werden, auf welche Grenzobjekte zur Ermöglichung von Übersetzungsspielräumen sich dabei bezogen wird und wie Sozialpädagog*innen

die Entstehung von Verhandlungs- bzw. Übersetzungsspielräumen unterstützen. Dabei wird der Fall von Frau Schulz reanalysiert, der in der Studie zu familienkonzeptbezogenen Lern- und Bildungsprozessen beispielhaft für die Bildungskonstellation „basalen normativen Fürsorge- und Erziehungserwartungen gerecht werden“ vorgestellt wird (Euteneuer/Uhlendorff 2020, S. 254 ff.). Zugleich werden zwei Fälle neu analysiert, die in der Evaluation eines systemischen Ansatzes der Familienhilfe erhoben wurden (Euteneuer et al. 2020), bislang aber nicht einzelfallanalytisch ausgewertet wurden: Frau Stark sowie Familie (Mutter und Tochter) Harkort. Grundlage der Analyse sind Leitfadeninterviews, die mittels der Dokumentarischen Methode (Nohl 2006) ausgewertet wurden.

Frau Schulz lebt mit ihrem zehnjährigen Sohn David zusammen. Sie hat in ihrer Kindheit Gewalt und Missbrauch erfahren. Zum Vater von David besteht kein Kontakt, da er wegen Missbrauchs seiner Stieftochter (einer von zwei bereits erwachsenen Töchtern von Frau Schulz) eine Haftstrafe verbüßt. Aufgrund einer Depression erlebt sich Frau Schulz als stark eingeschränkt im Alltag und kann das, was sie als zentral für ihre Identität sieht – „Mama mit Leib und Seele sein“ – kaum in einem für sie ausreichenden Maße erfüllen.

„Ja, kann ich sagen, im Moment läuft alles total schief, im Moment gibt's für mich keinen normalen Alltag. Ich habe sehr viele Auf's und Tiefs durch meine Depression. Das führt halt dazu, dass ich nicht aus'm Bett komme, dass ich ständig müde bin, dass ich ebend auch kraftlos bin. Also ich bin nicht so inner Lage, den Haushalt zu führen, es fällt mir alles schwer.“

Eine ausreichende Fürsorge für ihren Sohn sieht sie an eine gute Haushaltsführung und die Einhaltung eines strukturierten Alltags geknüpft – vom gemeinsamen Frühstück über das Erledigen von Hausaufgaben, das Abendessen, das Vorbereiten der Schulsachen für den nächsten Tag bis hin zum pünktlichen Zubett-Bringen um halb acht. All das gelinge ihr momentan „meist nicht“, wie sie ausführlich anhand des gemeinsamen Frühstücks beschreibt:

„Und mein Sohn soll eigentlich frühstücken mit mir. Und dann sitzt er hier alleine oder auch nicht. Manchmal isst er dann glaub ich auch gar nicht, kommt immer drauf an, wie er aufsteht. So, und ich liege dann nebenan im Bett, ganz brave Mama, die genau det macht, wat falsch is. [...] Und dann kommt mein Sohnmann an und will eigentlich, dass Mama aufsteht. So: „Mama, aufstehn! Mamaaaa! Aufsteeeehn! Ich hab dir schon ne Stulle fertig gemacht. Ich ess dann alleine 'ne Stulle.“ Zack. Dann geht er wieder raus und entweder er isst denn was oder so wie heute Morgen, glaub ich, hat er nichts gegessen, er hat sich das zwar fertig gemacht, ich würd aber sagen, er hat höchstens 'ne Stulle sich geschmiert und mitgenommen, weil alleine mag er auch nicht essen. Und dann: „Mama, tschüss!“ „Ja, tschüss, mein Schatz, bis heute Abend.“ „Wir seh'n uns heut Nachmittaaaag! Bis dann, tschüüüüß! Tschüüüüß!“ Und dann geht er los.“

Frau Schulz erlebt sich als unwirksam in ihrer Fürsorgerolle bzw. diese wird durch ihren Sohn umgekehrt, wenn dieser ihr ein Frühstücksbrot zubereitet und sie zu wecken versucht. Ähnlich berichtet sie mit Blick auf Erziehungsfragen, dass es ihr oft nicht gelinge, grundlegende Verhaltenserwartungen durchzusetzen: „Wenn ich zu ihm [Sohn] sage: „Geh dich ma waschen“ – „Ich hab mich doch erst letzte Woche gewaschen!“ Wirklich! Is keen Spaß! Ick krieg den nich zum Waschen.“

Die Familienhelferin habe Frau Schulz diesbezüglich animiert, sich klar eingegrenzte Aufgaben zu stellen, damit sie (punktuelle) Erfolgserlebnisse hat. Dies gelingt Frau Schulz nur teilweise. Immer wieder geraten kleine Erfolge angesichts des „ganzen Drumherums“ aus dem Blick und sie gerät in einen Kreislauf aus Enttäuschung und Antriebslosigkeit:

„Ich halte mich immer so jetzt daran, dass ich so wie [Familienhelferin] mir vorgeschlagen hat, jeden Tag 20 Minuten intensiv, das krieg ich hin. Das mach ich auch und ich sehe Erfolge und freu mich dann eigentlich über die Kleinigkeiten. Also ich sehe nicht mehr das ganze Drumherum. Aber, jetzt kommt nämlich dieses Aber, ich bin ein Mensch, der perfektionistisch ist. Und dem, also mir gefällt das gar nicht, wie ich im Moment lebe. Ich ärger mich über mich selbst, weil das alles nicht so funktioniert. Ich fühl mich halt nicht wohl in der Wohnung, in meiner Haut, also alles, es ist alles ein Kreislauf.“

Blickt man auf die Wünsche, die Frau Schulz im ersten Interview formuliert, so zeigt sich eine hohe Deckungsgleichheit zu den von Alberth und Bühler-Niederberger (2017) rekonstruierten Vorstellungen guter Mutterschaft: Frau Schulz wünscht sich die Kraft, den Haushalt besser in Ordnung zu halten und alltägliche familiäre Abläufe strukturiert zu gestalten. In der Erziehung möchte sie grundlegende Verhaltenserwartungen an ihren Sohn durchsetzen können.

Im zweiten Interview mit Frau Schulz werden allerdings ein Jahr später Veränderungen kenntlich, die nicht nur einer Annäherung an dieses Ideal guter Mutterschaft entsprechen und auch dort, wo sie oberflächlich so wirken, eine tieferliegende, familienspezifische Dimension aufweisen. Letzteres ist mit Blick auf ihr Erziehungsverhalten der Fall. Hier schildert sie, selbstsicherer auftreten zu können:

„Ich zieh mich jetzt nich zurück, sondern wenn ich jetzt was möchte von ihm [Sohn]. Ob dett schulisch is, ob dett ooch, äh, zimmermäßig is oder sonst was und ich bin damit nich einverstanden, zieh ich des so lange durch bis er's macht, vorher gib'ts nisch anderes“.

Dies liegt jedoch aus ihrer Sicht nicht daran, dass ihr bestimmte Erziehungstechniken des Durchsetzens vermittelt worden wären, sondern daran, dass der *biografische Sinn* ihres bisherigen Verhaltens entschlüsselt werden konnte. So habe sie früher „immer Angst vor seiner [Sohn] Reaktion, Angst vor Stress, vor Heulen, vor Türen kloppen, vor Kinderzimmer auseinandernehmen“ gehabt, eine

Angst, die sie nun als durch die Gewalterfahrungen ihrer Kindheit begründet begreifen kann:

„Ich hab ja nie gelernt Nein zu sagen, also Nein gab's ja bei uns nich. Und, ähm, Sie [Familienhelferin] zeigt mir dann quasi auf: „Auch wenn Sie des nich kennen, es gibt ein Nein und es gibt auch für jede Person eine Grenze. Ja jede Person hat 'ne einzelne Grenze!“ Und das ist das, was ich jetzt so wichtig finde, was ich am meisten gelernt habe.“

Insofern wird hier eine komplexe Übersetzung der gesellschaftlichen Erwartungen an eine verbesserte Erziehung in familienbiografische Kontexte kenntlich. Veränderungen zeigen sich zudem mit Blick auf den Tagesablauf. Hier hat sich Frau Schulz von konventionellen Ordnungsvorstellungen etwas gelöst und setzt stärker auf die Selbständigkeit ihres Sohnes:

„Ick kann jetzt mehr loslassen, also hab mehr Vertrauen zu ihm. [...] Ja, pff, ersma muss ick mir ooch nich mehr son Kopp um Hausaufgaben und sowatt machen, dett kriegt er schon ganz gut alleine mittlerweile hin. Mit der Schulunlust, dett hat sich total verändert, also ick hatte ja sonst eigentlich immer die Hölle auf Erden, wenn ick frühsten, ihn losschicken musste, dett war immer Kampf ohne gleichen [...]. Dett is jetzt nich mehr, im Gegenteil, wir haben's jetzt mittlerweile total anders, dass er alleine aufsteht, sich alleine fertig macht und alleine losgeht. Was ich lediglich mache is für sein leibliches Wohl zu sorgen, dass ich eben schon sein Frühstück und seine Brote abends vorbereite und er die bloß noch einstecken brauch.“

Was für Frau Schulz vorher zentraler Ausdruck ihres Versagens als Mutter war (nicht das Frühstück mit ihrem Sohn einzunehmen), ist nun ein akzeptables Arrangement, das Stress und Streit am Morgen verhindert und positiver Ausdruck einer größeren Selbstständigkeit ihres Sohnes. Das abendliche Vorbereiten von Frühstück und Broten wird als mütterliche Fürsorge gerahmt. Frau Schulz konnte ihren Perfektionismus also reduzieren und damit dem angedeuteten Kreislauf aus Depression und mangelnder Selbstwirksamkeitserfahrung etwas entkommen. Der sozialpädagogisch begleitete Bildungsprozess läuft diesbezüglich also auf eine teilweise Relativierung gesellschaftlicher Ordnungsvorstellungen und einen individuellen Umgang mit diesen hinaus.

Voraussetzung für eine solche Übersetzungsarbeit ist eine entsprechende Machtbalance in der Beziehung zwischen Elternteil und Sozialpädagog*in. Dabei artikuliert Frau Schulz, dass sie durchaus klare Veränderungsimpulse zu schätzen weiß, sofern diese mit einer Sensibilität für die Lage der Eltern sowie Wertschätzung und Anerkennung einhergehen:

„Ich hatte früher auch schon Familienhilfen und da, die sind dann zum Kaffeetrinken gekommen. Is wirklich so, is leider wirklich so. Ich sach auch immer wieder, hätt ich die [aktuelle Familienhilfe] viele Jahre früher gehabt, wär ett vielleicht auch vieles ganz, ganz anders gelaufen, weil des is eben 'ne Pädagogin, die wirklich auch mal 'nen Arschtritt gibt. So wie sich dett jehört, wie man sich dett wünscht. In einer Art und Weise, die ich verstehen kann und die ich nich als böse und negativ annehme.“

Es lässt sich also davon sprechen, dass pädagogischer Takt, etwa in der Form, wie ihn Peter Hansbauer und Stefan Schnurr (2002, S. 81) für die Sozialpädagogik näher bestimmt haben, sich als hilfreich für Übersetzungsarbeit erweist. Diese verweisen u. a. auf die Notwendigkeit einer Maximierung von Reflexivität und Partizipation. Wo konventionelle Muster (z. B. zusammen frühstücken) unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Adressat*innen (Partizipation) reflexiv angepasst werden können, besteht die Möglichkeit, die Familienhilfe weder als bedrohlich noch als abwertend zu erleben. Auf der Ebene des (familialen) Beziehungsnetzwerkes kann es Familienhelfer*innen dadurch gelingen, die Position von Unterstützer*innen einzunehmen, die in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und institutionellen Erwartungen durchaus auch die Position der Mütter (oder der Eltern) stärkt.

Letzteres lässt sich am Beispiel von Frau Stark explorieren, die seit 15 Jahren alleine mit ihrem inzwischen sechzehnjährigen Sohn lebt. Sie beschreibt eine ähnliche Problemkonstellation, wie sie von Krinninger (2020) analysiert wird: Konflikte des Sohnes in und mit der Schule sowie eine damit einhergehende Schulabstinenz führen zu einer innerfamiliären Krise.

„Das war damals auch schon, dass mein Sohn sich immer mehr entfernt hat, immer mehr verschlossen hat, mir auch nichts mehr erzählt hat, weil ich enormen Druck aufgebaut habe: Du musst zur Schule, du musst, du musst, du musst. Und das ist aber der Druck, den ich von außen bekommen habe, und, eh, hab den Druck dann auf meinen Sohn abgeladen. [...] Und ich hatte keine Kraft mehr, weil ich kam mir in dem ganzen Netz vor wie eine Marionette und jeder zieht, einer zieht den Arm nach rechts, der nächste nach links, den Kopf nach unten, die Beine nach oben und, ehm, ich hatte einfach keine Kraft mehr.“

Frau Stark sucht in dieser Situation Hilfe beim Jugendamt, obgleich sie Sorge hat, von diesem nur noch mehr unter Druck gesetzt zu werden. Interessant ist nun, dass die Familienhelferin und die verantwortliche Person im Jugendamt – anknüpfend an das ohnmächtige Selbsterleben als Marionette – die Position von Frau Stark im Kontakt mit ihrer Herkunftsfamilie sowie gegenüber der Schule stärken:

„Das war n Mensch [der Mitarbeiter im Jugendamt] der nicht gesagt hat: Du musst, du musst, du musst, du musst, du musst! Weil auch familiär hieß es immer: Ja und du musst den zur Schule bringen, dieser Druck. Mittlerweile bin ich am Punkt wo ich sach: Ey Leute, ihr könnt euch da überhaupt kein Urteil drüber erlauben, ihr steckt nicht in der Situation. [...] Ich höre in mich rein, ich frage mich: Was will ich? Und für mich ist ganz klar: Mein Sohn war an nem Punkt wo er gesagt hat: „Weißte was, an dem Tag wo ich 18 werde, haue ich hier ab, ich ertrage dich nicht mehr.“ Und das war für mich so der Auslöser, wo ich gesagt hab: Ey, hier geht gerade was ganz falsch und das will ich doch gar nicht, ich will doch mein Kind nicht vertreiben. Also, step by step, hab ich jetzt gesagt: Ich arbeite erst mal wieder an der Beziehung zu meinem Sohn und mir ist die Schule egal. [...] Wie gesagt, das habe ich durch [Familienhelferin] gelernt, in mich reinzuhören.“

Übersetzungsarbeit wird also auch in diesem Beispiel sozialpädagogisch möglich gemacht, in dem Frau Stark zu einer Distanzierung von institutionellen Erwartungen angeregt wird. Auch hier spielt gute Mutterschaft eine Rolle, insofern Frau Schulz als Mutter die Verantwortung für den (ausbleibenden) Schulbesuch des Sohnes zugeschrieben wird. Zugleich ist aber auch eine alternative Auslegung möglich, nach der der Erhalt einer guten Beziehung der Mutter zum Kind Vorrang vor schulischen Erwartungen hat. Diese wird im Fall von Frau Schulz von den involvierten Sozialpädagog*innen unterstützt, was dazu beiträgt, dass Frau Schulz ihre Mutterschaft im Spannungsfeld von äußeren Erwartungen und innerem Erleben (wieder) stärker auf Letzteres ausrichten kann.

In einem gewissen Sinne werden damit auch Familienhelfer*innen sowie Mitarbeiter*innen des Jugendamts zu Grenzobjekten: Sie repräsentieren einerseits abstrakte gesellschaftliche Ordnungsansprüche an Familie bzw. Mütter, andererseits lassen sie sich aber verstehend auf die Familien (de facto vor allem: Mütter) ein und gehen individuelle Beziehungen zu Familienmitgliedern ein. Dies wird sichtbar, wenn Mütter in unseren Forschungen die Familienhelfer*innen als „Gute Fee“ (Euteneuer et al. 2020, S. 113) oder „Bezugsperson, wenn’s um den Kleinen geht, wenn’s um meine Alltagssorgen geht“² (Frau Schulz) beschreiben. Diese in der Literatur als Arbeitsbündnis beschriebene Form der Beziehungsgestaltung (Kutzner 2004) erweist sich als anregend für Übersetzungsarbeit.

Als Grenzgänger*innen nehmen Familienhelfer*innen auch Positionen mit Blick auf das familiäre Beziehungsnetzwerk ein – in den bislang beschriebenen Fällen als Unterstützer*innen der Mütter. Allerdings können Familienhelfer*innen auch in komplexe innerfamiliäre Dynamiken verstrickt werden. Dazu ein letztes Beispiel: Bei Familie Harkort hatte die 17-jährige Tochter Valerie den Kontakt zum Jugendamt gesucht, woraufhin sich ihre Eltern widerwillig auf eine

2 Bei diesem sowie weiteren Zitaten ohne Quellenangabe handelt es sich um bislang unveröffentlichte Zitate aus dem Interviewmaterial der beiden Projekte, aus denen die Fälle stammen.

Hilfe eingelassen haben. In der Interviewsituation war – überraschend für den Interviewer – nicht nur Frau Harkort, sondern auch Valerie anwesend, und die beiden führten dem Interviewer plastisch ihre Konflikte vor. So macht Frau Harkort bereits in der Eingangssequenz deutlich, dass es aus ihrer Sicht *keinen* guten Grund für die Familienhilfe gab, indem sie Valerie dazu drängt, die entsprechende Frage zu beantworten:

„I: Vielleicht wollen Sie damit erstmal beginnen, einfach mal zu schildern, ja, wie das aus Ihrer Sicht eigentlich war. Wie es zu der Hilfe kam, wie die [Familienhelferin] zu Ihnen gekommen ist.

M: Das darf meine Tochter Ihnen erklären.

I: Ja? Was der Anlass war?

M: [zur Tochter] Ja dann, erzähl.

T: Wieso ich? DU wurdest gefragt.

M: Ja DU wolltest das.

I: Wir können auch beides machen, vielleicht erzählen Sie ...

M: Also meine Tochter fühlte sich unwohl zu Hause und wenn sie ihren Willen nicht gekriegt hat ist sie sehr aufbrausend geworden. Ich habe mir nicht alles gefallen lassen, dementsprechend ist das Ganze dann eskaliert. Und ich sach mal, ich musste nur Sachen sagen: „Ja, geh ma duschen“ oder „Guck mal deine Tonne nach“ und zehn Minuten später hat sie ihren Rucksack gepackt und gesagt „ich komm heut nicht nach Hause, ich will hier weg, zuhause ist alles doof, zuhause ist alles scheiße.“ Und ja, das ist halt öfters passiert, sie wollte dann hier ausziehen. [...] Meine Tochter hat hier ein, ja, unserer Meinung nach SEHR positives Leben. Sie hat Fahrdienst von A nach B, ihr wird alles hinterhergetragen, wir machen alles, wir fahren sie durch die Gegend. Also besser kann man's sich nicht wünschen. Aber sie war der Meinung, im betreuten Wohnen ist es schöner als zu Hause, weil da ist keine Mama, die mit ihr meckert, und ja, wollte einfach weg.“

In der Familie besteht eine durchaus komplexe Konfliktstruktur: Frau Harkort stellt Valerie als verwöhnt, unselbständig und unreif dar. Sie gibt ihrem Partner – Valeries Vater – die Schuld an dieser Situation. Valerie dagegen wünscht sich von ihren Eltern mehr Freiräume. Mutter und Tochter ringen um die Unterstützung durch den Vater, mit dem beiden punktuell Bündnisse gelingen. Auch die Familienhelferin wird als potenzielle Bündnispartnerin adressiert:

„I: [An die Tochter gerichtet] Was war deine Hoffnung?

M: [an Stelle der Tochter] Ich wollte, dass [Familienhelferin] uns [den Eltern] beibringt, noch mehr für sie [Tochter] zu tun.

T: Nee, das nicht. Es ging mir eigentlich darum, dass man Mama und Papa irgendwie beibringen kann, dass man mit mir nicht machen kann, was man machen möchte.

M: [Familienhelferin] sollte uns halt klar machen, dass wir anders mit ihr umgehen sollen, dass sie erwachsen ist.

T: Ja.

M: Ihr mehr Freiraum geben, mehr Vertrauen. Problem ist allerdings: Dadurch, dass mein Mann so viel für sie tut, ja?, benimmt sie sich zu Hause wien kleines Kind. Weil sie einfach, wien kleines Kind. Die lässt sich alles machen hier und da und, ja? So. Zu Hause wien kleines Kind, möchte aber, dass wir sie betrachten wie ne 18-Jährige. Obwohl sie sich zu Hause aufführt eher wie ne 8-Jährige.“

Insgesamt führen Frau Harkort und Valerie über weite Strecken einen Diskurs über gute Elternschaft und gute Tochterschaft und versuchen, den Interviewer von ihrer jeweiligen Sicht zu überzeugen. Auch die Familienhelferin wird in diesem Spannungsfeld positioniert: Als Vertreterin der gesellschaftlichen Ordnung soll sie innerfamiliär Position beziehen und die konkrete Erfüllung der Mutter-, Tochter- und auch Vaterrolle beurteilen bzw. die wechselseitig geäußerte Kritik bestätigen. Gerade in ihrer Funktion als Grenzobjekt droht die Familienhelferin hier in den Sog der Familiendynamik zu geraten.

6 Fazit

Im ersten Abschnitt dieses Textes wurde argumentiert, dass im Ansatz des Doing Family die Angewiesenheit von Familien auf öffentliche Anerkennung zwar kenntlich wird, aber nicht genauer analysiert werden kann, wie Familien in ihrer Selbstkonstruktion auf gesellschaftliche Normvorstellungen Bezug nehmen. Umgekehrt haben sozialpädagogische Studien gesellschaftlich-normative Erwartungen an Familien rekonstruiert, aber nicht beleuchtet, ob und wie diese Erwartungen im Familienalltag Resonanz finden. Im zweiten Abschnitt wurden erziehungswissenschaftliche Ansätze vorgestellt, welche die Interaktionsstrukturen in Familien zugleich durch gesellschaftliche wie innerfamiliäre und individuell-biografische Anforderungen mitbestimmt sehen. Das besondere pädagogische Potenzial von Familie wird dabei gerade darin gesehen, gesellschaftliche Anforderungen nur in abgefederter, übersetzter Form relevant zu machen. Der dritte Abschnitt hat argumentiert, dass dabei selbstreflexive Positionierungen von Familienmitgliedern, die als Bildungsprozesse beschrieben werden können, eine wichtige Rolle spielen. Der vierte Abschnitt stellte Studien zur Sozialpädagogischen Familienhilfe dar, die wiederum normative Erwartungen an Familien fokussieren und die innerfamiliäre Verarbeitung dieser Erwartungen kaum thematisieren. An diese Beobachtung anknüpfend wurde schließlich im fünften Abschnitt anhand von drei Fallbeispielen exploriert, inwiefern mit übersetzungstheoretischen Annahmen und Begrifflichkeiten ein genaueres Verständnis davon gewonnen werden kann, wie Fachkräfte zugleich normierend sowie motivierend und einzelfallorientiert in Familien hineinwirken können bzw. umgekehrt, wie Familien und Familienmitglieder pädagogische Versuche der Einflussnahme

innerfamiliär verarbeiten. Anschließend an die Überlegungen von Krinninger (2020) ließ sich für Familienhilfen explorativ rekonstruieren, dass diese vornehmlich die Figur der guten Mutter, potenziell aber auch die der guten Tochter, des guten Sohnes oder des guten Vaters als Grenzobjekt nutzen. Andererseits zeigte sich aber auch, dass die Familienhelfer*innen selbst als Grenzobjekte aus Sicht der Familien fungieren, da sie durch gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen geleitet auf die individuellen familialen Strukturen und Alltagspraxen blicken und gegenüber den Familien (und der Öffentlichkeit) für die relative Kohärenz mit zentralen Normen trotz bleibender Differenz verbürgen. Sie garantieren also die gesellschaftliche Akzeptabilität der Übersetzungsleistung der Familien und können Spielräume für Übersetzungsarbeit eröffnen – nicht zuletzt indem sie Distanzierungen von (zu rigiden) Ordnungsvorstellungen anregen.³ Insofern Grenzobjekte als „gleichzeitig konkret und abstrakt, speziell und allgemein, konventionalisiert und individuell angepasst“ (Star/Griesemer 2017, S. 104) gefasst sind, lassen sich durch den theoretischen Bezug auf sie unproduktive Dualitäten im Blick auf das Verhältnis von individueller, konkreter familialer Privatheit und öffentlicher, allgemeiner, abstrakter Norm vermeiden. In den Beispielen von Frau Schulz und Frau Stark wird zudem kenntlich, dass über Grenzobjekte bzw. Übersetzungen auch Bildungsprozesse vermittelt werden können, welche die synchrone Dimension von Bildung im Sinne von Winfried Marotzki (2006, S. 66 f.) berühren: Gelungene Übersetzungen ermöglichen die Wiedergewinnung von Individualität und Handlungsfähigkeit (als individuelle Mutter bestimmter Kinder) und zugleich die Integration in die normativ strukturierte Gemeinschaft (der guten Mütter), womit die für die Moderne typische Kluft zwischen Individualität einerseits und kollektiver Aufgehobenheit bzw. Anerkennung zumindest teilweise überbrückt wird.

Weitere Forschung zur sozialpädagogisch begleiteten Übersetzung öffentlicher Erwartungen in familiäre Logiken sowie zu den dabei kenntlich werdenden Bildungsprozessen erscheint jedenfalls produktiv. Diese könnte einen Beitrag zu Professionalisierungsdebatten leisten und methodische Überlegungen zur Arbeit mit Familien anregen (Euteneuer 2026, i. E.). Die hier angestellten (vorläufigen) Überlegungen zeigen, dass bekannte Konzepte wie pädagogischer Takt oder Überlegungen zum Arbeitsbündnis anschlussfähig sind an übersetzungstheoretische Betrachtungen. Darüber hinaus sind Überlegungen zu den Verstrickungen von Helfer*innen in Familiendynamiken (Diederich et al. 2010, S. 18) relevant.

3 Vermutlich haben uns die Sozialpädagog*innen besonders positiv verlaufende Fälle vermittelt, so dass weniger übersetzungsförderliche Interaktionen sowie scheiternde Übersetzungsprozesse nicht in den Blick geraten.

Literatur

- Alberth, Lars/Bühler-Niederberger, Doris (2017): The Overburdened Mother: How Social Workers View the Private Sphere. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.): Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Journal of Family Research, Special Issue 11. Opladen: Barbara Budrich, S. 153–170.
- Bütow, Birgit/Pomey, Marion/Rutschmann, Myriam/Schär, Clarissa/Studer, Tobias (2014): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. Alte und neue Politiken des Eingreifens. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Peter S./Fichtner, Jörg/Halatcheva, Maya/Sandner, Eva (2010): Arbeit mit hochkonflikthaften Trennungs- und Scheidungsfamilien: Eine Handreichung für die Praxis. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Engel, Nicolas/Köngeter, Stefan (Hrsg.) (2020): Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken. Wiesbaden: Springer VS.
- Euteneuer, Matthias (2026, i. E.): Familienbezogene Ansätze und Methoden. In: Thole, Werner: Grundriss Soziale Arbeit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Euteneuer, Matthias/Uhlendorff, Uwe (2020): Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Euteneuer, Matthias/Schwabe, Mathias/Uhlendorff, Uwe/Vust, David (2020): Die systemische Interaktionstherapie und -beratung in den Erziehungshilfen. Theorie und Praxis eines elternaktivierenden Ansatzes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. Sociology 41, S. 65–81.
- Hansbauer, Peter/Schnurr, Stefan (2002): Riskante Entscheidungen in der Sozialpädagogik. Ein Versuch der Operationalisierung des pädagogischen Takts am Beispiel der 'Straßenkinder'-Problematik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, H. 1, S. 73–94.
- Jurczyk, Karin (Hrsg.) (2020): Doing and Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2014): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Karsten, Marie-Eleonora/Otto, Hans-Uwe (1996): Die Sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, Udo/Kluge, Susan (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Kesselhut, Kaja/Kluge, Markus/Krinninger, Dominik (2018): „Papa, fahr nicht so schnell“. Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233.
- Krinninger, Dominik (2020): Praktische Reflexivität und Übersetzungsarbeit. Zur Erziehung in der Familie. In: Sozialer Sinn 21, H. 2, S. 289–310.
- Kutzner, Stefan (2004): Das Arbeitsbündnis in der Sozialarbeit. Die Sozialarbeiter-Klienten-Beziehung aus professionalisierungstheoretischer Perspektive. In: Mäder, Ueli/Daub, Claus-Heinrich (Hrsg.): Soziale Arbeit. Beiträge zu Theorie und Praxis. Originalausgabe. Basel: Edition gesowip, S. 51–79.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–70.
- Mollenhauer, Klaus (1985): Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus/Brumlik, Micha/Wudtke, Herbert (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa.
- Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, Arndt-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.
- Sabla, Kim-Patrick (2015): Familie im Spannungsfeld öffentlicher Aufgaben- und Hilfestellungen. Forschungsperspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung. In: Soziale Passagen 7, H. 2, S. 205–218.

- Star, Susan Leigh/Griesemer, James R. (2017): Institutionelle Ökologie, ‚Übersetzungen‘ und Grenzobjekte. In: Gießmann, Sebastian/Taha, Nadine (Hrsg.): Susan Leigh Star. Grenzübjekte und Medienforschung. Bielefeld: transcript, S. 81–116.
- Vogel Campanello, Marion (2018): „Ich hatte zuerst Angst, wenn ich eine Familienbegleitung in Anspruch nehme, dass das heißt, ich versage, ich bin keine gute Mutter (...)“. Mutterschaft und Fürsorge unter erschwerten Bedingungen. In: Soziale Passagen 10, S. 67–84.

„Da durfte ich kein Kind sein!“

Professionelle Unterstützung der Kinder von Eltern mit zugeschriebener „geistiger Behinderung“

Miriam Düber und Albrecht Rohrmann

1 Das Aufwachsen von Kindern mit Eltern, denen eine geistige Behinderung zugeschrieben wird

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern eine geistige Behinderung zugeschrieben wird¹, findet unter erschwerten Bedingungen statt. Die sozialrechtliche Zuschreibung einer geistigen Behinderung begründet sich mit Ansprüchen auf Unterstützung vor allem im Rahmen der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX 2. Teil, ist aber zugleich verbunden mit zahlreichen Ausgrenzungen. Häufig bleibt Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung der Zugang zum regulären Bildungssystem, zu einer Ausbildung und zum Arbeitsmarkt verschlossen. Zumeist wird im Erwachsenenalter eine rechtliche Betreuung eingerichtet, die die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit rechtlich und vor allem faktisch stark begrenzt. Die meisten Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung leben im Erwachsenenalter in ihrer Herkunftsfamilie oder in einer besonderen Wohnform und gehen einer Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen nach (zur Lebenslage: BMAS 2021). Ihnen werden die für das Lebensalter typischen Übergänge verwehrt und ihre Lebenslage ist von der Unterstützung in Sondereinrichtungen geprägt (Muche 2013).

Das Bild von geistiger Behinderung hat gravierende Auswirkungen auf das Thema Elternschaft und das Aufwachsen von Kindern in Familien mit Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung. In privaten und professionellen Netzwerken dominieren starke Vorbehalte gegenüber dem Wunsch von Menschen mit zugeschriebenen Behinderungen eine Familie zu gründen (hierzu Pixa-Kettner/Bargfrede 2015). Die Balance zwischen dem Recht auf Erziehung und dem Wächteramt der staatlichen Gemeinschaft (Art. 6 GG) wird häufig in Richtung der Betonung von Risiken einer Kindeswohlgefährdung wahrgenommen. Dem Ansatz des

1 Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung wehren sich gegen die stigmatisierende Bezeichnung. Sie fordern als Menschen mit Lernschwierigkeiten angesehen und behandelt zu werden. Sie weisen die Zuschreibung der Unfähigkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, zurück und fordern eine gleichberechtigte Teilhabe. In diesem Beitrag nutzen wir den Begriff der „zugeschriebenen geistigen Behinderung“, um auf die sozialrechtliche Kategorie zu verweisen und zugleich kritisch anzumerken, dass es sich dabei um eine (stigmatisierende) Zuschreibung handelt.

Ableismus (Campbell 2009) folgend, war und ist die Zuschreibung einer geistigen Behinderung häufig mit einer pauschalen Unterstellung einer Erziehungsunfähigkeit verbunden. Das weitgehende Verbot der Praxis der Sterilisation sogenannter „nichteinwilligungsfähiger“ Personen durch die Einführung des Betreuungsrechts im Jahre 1992 hat nur sehr bedingt zu einer Enttabuisierung der Elternschaft von Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung und der Entwicklung geeigneter Unterstützungsangebote geführt. In der Kinder- und Jugendhilfe wurde die Praxis einer mehr oder weniger selbstverständlichen Herausnahme von Kindern aus Familien mit Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung erst durch eine entsprechende Rechtsprechung, insbesondere durch ein wegweisendes Urteil des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte aus dem Jahre 2002 (Heinz-Grimm 2006, S. 14ff.) verändert.

Es lassen sich jedoch in den letzten Jahren Veränderungen beobachten. Träger von ambulanten Diensten und auch von stationären Einrichtungen haben Konzepte zur Unterstützung von Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung entwickelt (Lenz et al. 2010). Einen starken innovativen Impuls hat die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen gegeben. Das Verständnis von Behinderungen als Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung sowie einstellungs- und umweltbedingten Barrieren hat ausgehend von der UN-BRK Eingang in die sozialrechtliche Definition von Behinderungen im SGB IX gefunden. Dies trägt zu einer Sensibilisierung gegenüber ausgrenzenden und Behinderungen hervorbringenden Sichtweisen von Beeinträchtigungen bei. Es unterstreicht den Anspruch auf Verfahren der Verständigung über Bedarfe und Unterstützungsmöglichkeiten in der Hilfeplanung (SGB VIII) und der Gesamtplanung (SGB IX), die von dem individuellen Bedarf von Familien ausgehen und nicht von der Zuschreibung pauschalisierender Kategorien.

In den Blick geraten in der Auseinandersetzung mit der UN-BRK auch ausgrenzende Strukturen des Unterstützungssystems. Die UN-BRK fordert die Vertragsstaaten zudem auf, Menschen mit Behinderungen „in angemessener Weise bei der Wahrung ihrer elterlichen Verantwortung“ (Artikel 23 Abs. 2) zu unterstützen. Eine solche Unterstützung wird in der Bundesrepublik Deutschland zum einen durch die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII und zum anderen durch die Eingliederungshilfe nach dem SGB IX realisiert. Im Zusammenhang mit der Reform des Rehabilitationsrechts (SGB IX) durch das Bundesteilhabegesetz im Jahre 2016 wurde der in der Praxis entwickelte Ansatz der Unterstützung in der Wahrnehmung der Elternrolle aufgenommen (§ 78 Abs. 3 SGB IX). In der Gesetzesbegründung wird der Fachterminus der „Begleiteten Elternschaft“ aufgegriffen, bei dem es „um pädagogische Anleitung, Beratung und Begleitung zur Wahrnehmung der Elternrolle“ (Bundestagsdrucksache 18/9522, S. 261) geht. Es ist in der Praxis weitgehend ungeklärt, wie sich die Leistung der Eingliederungshilfe zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe verhält. Die Kinder- und Jugendhilfe bietet ein breites Spektrum von Leistungen zur

„Förderung der Erziehung in der Familie“ (2. Abschnitt SGB VIII) und „Hilfe zur Erziehung“ (3. Abschnitt SGB VIII). Bei der Gewährung von Leistungen und der Auswahl von Hilfen hat jedoch die Wahrnehmung des Schutzauftrages bei einer möglichen Kindeswohlgefährdung eine zentrale Bedeutung.

An dieser Stelle sollen zwei zentrale strukturelle Rahmenbedingungen für die Unterstützung von jungen Menschen festgehalten werden, die in Familien aufwachsen, deren Eltern eine geistige Behinderung zugeschrieben wird. Durch die zumeist fehlenden Chancen der Eltern, ein existenzsicherndes Einkommen zu erzielen, sind die Familien zum einen auf Leistungen der Grundsicherung und andere Transferleistungen angewiesen. Kinder wachsen daher unter Armutsbedingungen auf. Das Familienleben steht zum anderen unter einer sehr ausgeprägten Beobachtung durch Fachdienste. Auswirkung hat dabei die Intensität der Intervention, die bis hin zu stationären Settings für die Familie und/oder der zeitweiligen oder dauerhaften Herausnahme von Kindern gehen kann. Die Dienste intervenieren dabei nach unterschiedlichen Logiken und sind häufig schlecht aufeinander abgestimmt (Rohrman 2021). Während die Eingliederungshilfe nach dem SGB IX die Teilhaberechte der Eltern stärken soll, orientieren sich die Hilfen zur Erziehung an der Förderung der elterlichen Kompetenz und dem Schutz des Wohles der Kinder. Die teilweise widersprüchlichen Sichtweisen der Professionellen greifen in den Familienalltag ein und zwingen die Mitglieder „zu anstrengenden Aushandlungsprozessen zur Wahrung ihrer Selbstbestimmung“ (Kardorff/Ohlbrecht 2023, S. 21). Die Intensität der Interventionen und die Betonung von Risiken führt dazu, dass die Familien in der Entfaltung eines von der Logik des Privaten bestimmten Familienlebens begrenzt werden und ihr Zusammenleben immer wieder bedroht wird.

2 Folgen institutioneller Unterstützung und Kontrolle im Kontext einer „beobachteten Elternschaft“ – das Beispiel Karla

Während es einige wenige Studien zur retrospektiven Perspektive erwachsener Kinder von Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung gibt (u. a. Prangenberg 2002; Wołowicz-Ruszkowska/McConnell 2017) und in einigen Studien der Fokus auf die Entwicklung der Kinder gelegt wird (Orthmann Bless/Chevalley/Hellfritz 2015) ist die Perspektive *minderjähriger* Kinder von Eltern mit Lernschwierigkeiten empirisch bisher unbeleuchtet. Ausgehend von einem durch uns (die Autor*innen des Textes) im Dezember 2024 geführten explorativen Interview mit der zwölfjährigen Karla (Pseudonym), deren Mutter eine geistige Behinderung zugeschrieben wird, möchten wir dabei einen ersten Einblick in ihr Erleben geben. Unser Erkenntnisinteresse ist dabei insbesondere ihre Perspektive auf professionelle Unterstützung. Die Familie wird aktuell durch einen Dienst der Begleiteten Elternschaft unterstützt.

Nachdem wir einige grundlegende Informationen zum Interviewsetting und zum methodischen Vorgehen, zu Karlas Lebenssituation und dem Unterstützungssetting der Familie geben, werden wir daran anschließend ausgewählte Frage- und Problemstellungen beleuchten, die anhand des von Karla Gesagten und ihrer Interaktion in der Interviewsituation aus unserer Sicht deutlich werden. Am Beispiel von Karla möchten wir zeigen, welche Folgen sich vor dem Hintergrund der zugeschriebenen Behinderung und einer damit verknüpften *beobachteten Elternschaft* für das Aufwachsen der Kinder dieser Eltern ergeben können. Durch die Intensität und Dauer des Unterstützungssettings bei gleichzeitig wenig ausgeprägten Möglichkeiten des Widerstandes unterscheiden sich diese Folgen von anderen Folgen der Hilfen zur Erziehung für junge Menschen. Dies möchten wir entlang des Falles insbesondere anhand von drei Aspekten erläutern. Dabei handelt es sich einerseits um Inhalte, die Karla selbst im Interview besonders relevant gemacht hat, als auch um unsere Beobachtungen während und unmittelbar nach der Interviewsituation:

- erfahrene Fremdbestimmung im Einrichtungskontext;
- die Rolle sozialer Beziehungen (insbesondere professioneller Art) innerhalb des Unterstützungssetting und
- mögliche Auswirkungen einer „bedrohten Elternschaft“.

Die Erkenntnisse möchten wir jeweils mit Ergebnissen aus eigenen Erhebungen im Handlungsfeld verknüpfen, v. a. im Rahmen des abgeschlossenen Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“².

2.1 Informationen zum Interviewsetting und zum methodischen Vorgehen

Die Kontaktaufnahmen erfolgten über Träger, welche ein Angebot der Begleiteten Elternschaft vorhalten. Dabei nutzten wir insbesondere bestehende Kontakte aus der bisherigen Projektarbeit im Handlungsfeld. Trotz der Tatsache, dass mehrere Fachkräfte die Relevanz des Themas für die Unterstützungspraxis hervorhoben und unser Anliegen aktiv unterstützten, gestaltete sich die Suche nach Interviewpartner*innen tendenziell herausfordernd, v. a. da sich unser Anliegen mit Ambivalenzen für die angefragten jungen Menschen verband. Über einen der angefragten Träger gelang es schließlich, die zwölfjährige Karla für ein Interview

2 Dies sind in diesem Falle: Interviews mit Eltern (Düber et al. 2018; Düber 2021), ein Workshop mit Eltern (MOBILE e. V. 2020) und retrospektive Interviews mit erwachsenen Kindern von Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung (Düber/Remhof 2020; Remhof/Düber 2020, 2021).

zu gewinnen. Ihre Mutter legte Wert darauf, bei dem Gespräch dabei zu sein, was wir ihr ermöglichten. Das Gespräch fand auf Wunsch von Karla in einem Spielzimmer der Wohnung des Trägers statt. Die Wohnung der Familie befand sich direkt gegenüber. Die für die Familie zuständige Fachkraft hielt sich – ebenfalls auf Karlas Wunsch – im angrenzenden Raum auf.

Das entwickelte und genutzte Erhebungsinstrument war ein in hohem Maße flexibel zu handhabender Leitfaden mit mehreren sehr einfachen Erzählimpulsen und unterschiedlichen Nachfragetypen. Dieser eignete sich sowohl für die Generierung von Erzählungen als auch für einen stärker strukturierten bzw. dialogischen Austausch.

Kurz vor dem Interview lehnte Karla eine Tonbandaufnahme ab (hierzu auch Kap. 2.5), weshalb die Datengrundlage für die folgenden Ausführungen ein während des Interviews angefertigtes (möglichst nah am Gesagten verfassten) Gesprächsprotokoll und ein im Anschluss erstelltes Beobachtungsprotokoll sind. Hier hielten wir unsere Beobachtungen und auch Eindrücke möglichst beschreibend und detailliert fest. Während des Interviews waren wir beide im Raum und nahmen jeweils unterschiedliche Funktionen wahr (Interview- und Protokollführung). Die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erfolgte inhaltsanalytisch (Kuckartz/Rädicker 2022, S. 132). Auszüge des Materials wurden innerhalb einer Interpretationsgruppe mit anderen Wissenschaftler*innen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft diskutiert.

2.2 Informationen zur Lebenssituation und zum Unterstützungssetting

Die zwölfjährige Karla lebte ab ihrem dritten Lebensmonat gemeinsam mit ihrer alleinerziehenden Mutter für insgesamt neuneinhalb Jahre in einer Mutter-Vater-Kind-Einrichtung nach § 19 SGB VIII. Zum Zeitpunkt des Interviews wohnen Karla und ihre Mutter in einer trägereigenen Wohnung in einem Mehrfamilienhaus. Die pädagogische Begleitung der Familie erfolgt im Rahmen eines auf die Zielgruppe der Eltern mit Lernschwierigkeiten ausgerichteten Unterstützungsangebots des Trägers. Auf der gleichen Etage des Hauses wohnen weitere Familien, die durch den Dienst pädagogisch begleitet werden. Alle Familien haben jeweils eine eigene Wohnung. An sieben Tagen in der Woche ist 24 Stunden am Tag mindestens ein*e Mitarbeitende*r des Trägers im Haus, an die*den sich die Familien bei Bedarf wenden können. Das Büro des Dienstes mit angegliederter Schlafmöglichkeit befindet sich in einer der eigens dafür genutzten Wohnung auf der gleichen Etage, in der alle Familien leben. Die Begleitung erfolgt im Rahmen eines Bezugsbetreuungssystems, wobei die Zeiten mit den Familien vereinbart werden.

Karla besucht eine Schule mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Am Nachmittag geht sie an fünf Tagen in der Woche in eine

Tagesgruppe. Vor etwa einem Jahr war sie für insgesamt acht Wochen stationär in der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgenommen, wobei am Wochenende kurze Besuchskontakte bei ihrer Mutter erfolgten. Ihr Vater habe sich nach eigenen Aussagen in ihrem bisherigen Leben kaum um Karla gekümmert. Karlas Großmutter wohnt in der Nähe und steht in Kontakt mit der Familie. Karla hat einen großen Bruder, der jedoch nicht bei seiner Mutter lebt. Karlas Mutter hebt im Gespräch hervor, dass Karla ADHS habe.

2.3 Erfahrene Fremdbestimmung im Einrichtungskontext

Karlas Aussagen weisen deutlich darauf hin, dass die erfahrene Fremdbestimmung im Einrichtungskontext von Kindern in einem vergleichsweise frühen Alter als durchaus problematisch wahrgenommen werden kann. Sie schildert, in der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung habe sie sich „kacke“ gefühlt und berichtet: „Die haben uns scheiße behandelt“. Sie erläutert, sie habe immer „runter“ zum Duschen gehen müssen und dies sei kontrolliert worden. Nachdem ihre Mutter sie auffordert zu berichten, wie sie sich gefühlt habe, berichtet Karla, dass sie sich, „wie in einem Gefängnis“ gefühlt habe. Sie erläutert, man habe immer Bescheid sagen müssen, wenn man weggehen wollte und man habe um 18:00 Uhr wieder in der Einrichtung sein müssen. Karla sagt weiter, dass sie dort „kein Kind“ sein durfte. Mit Unterstützung der Mutter nennt sie weitere Unzufriedenheiten. Ein Spielplatz und mehr Aktivitäten wären gut gewesen. Karla und ihre Mutter wollten weg von der Einrichtung. Frau Hartmann führt aus, dass die beiden „mal einen Tapetenwechsel“ gebraucht hätten. Die Oma von Karla wohne in der Nähe des aktuellen Wohnortes [ca. 30 km vom jetzigen Wohnort entfernt]. Die Mutter von Frau Hartmann und auch ihre Schwester könnten sich nun besser um Karla kümmern, wenn es bei ihr nicht ginge. Auf die Frage, wie es hier in der eigenen Wohnung sei, antwortet Karla: „Besser, viel, viel besser“. Man könne mehr Aktivitäten machen, sei freier und könne kommen, wann man wolle.

Die Ergebnisse sind anschlussfähig an Erkenntnisse aus eigenen Erhebungen im Handlungsfeld, auf die wir an dieser Stelle kurz verweisen möchten. Auch Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung problematisieren die im Einrichtungskontext erfahrene Fremdbestimmung z. T. erheblich. So kritisierten Eltern, die in Einrichtungen lebten bei einem Workshop im Rahmen des Modellprojektes (MOBILE e. V. 2020), u. a. ihre stark eingeschränkte Privatsphäre, Bevormundung und fehlende Möglichkeiten, ihren Alltag selbstbestimmt und flexibel zu gestalten. Teilweise fühlen sich Eltern stark überwacht, beispielsweise durch die Praxis unangekündigter Wohnungskontrollen. Dabei machen sie sich immer wieder auch Gedanken über die Auswirkungen für ihre Kinder. Sie formulieren klare Erwartungen an professionelle Unterstützung, wobei sie Aspekte der Selbstbestimmung deutlich in den Vordergrund stellen. Auch im Rahmen des gleichen Projektkontextes

(Düber et al. 2018, S. 41 ff.) problematisierten die interviewten Eltern in stationären Unterstützungssettings die mit der Vielzahl an Regeln verbundene Fremdbestimmung. Dabei verweisen sie u. a. darauf, dass dies dem familiären Alltagsleben außerhalb des Lebens in Einrichtungen deutlich entgegensteht.

Die skizzierten empirischen Erkenntnisse müssen dabei insofern kritisch eingeordnet werden, als dass die Unterstützung in gemeinsamen Wohnformen im Sinne des § 19 SGB VIII – insbesondere für Mütter und Väter, denen man eine geistige Behinderung zuschreibt – an Bedeutung gewinnt und zugleich nur bedingt zur Unterstützung dieser Zielgruppe geeignet ist (Düber/Rohrmann 2025). So muss beispielsweise kritisch hinterfragt werden, dass Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung vielfach einen langfristigen Unterstützungsbedarf haben, Einrichtungen nach § 19 jedoch nicht als langfristiger Lebens-, sondern vielmehr als Übergangsort mit dem Ziel einer sogenannten „Verselbstständigung“ konzipiert sind und sich insbesondere an Eltern mit jüngeren Kindern richten (§ 19 Abs. 1 SGB VIII). Ein Grund, warum Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung in Mutter-Vater-Kind-Einrichtungen begleitet werden, ist, dass es vielfach kaum Erfahrungen mit der Entwicklung eines individuell passenden Unterstützungsarrangements für die jeweiligen Familien gibt. Hinzu kommt, dass bei den Eltern aufgrund ihrer zugeschriebenen geistigen Behinderung ein prinzipiell erhöhtes Gefährdungspotenzial für ihre Kinder vermutet wird (hierzu auch Düber/Rohrmann 2025). Mutter-Vater-Kind-Einrichtungen, denen vor dem Hintergrund eines intensivierten Kinderschutzdiskurses zunehmend insbesondere die Aufgabe der „Beobachtung und Bearbeitung [...] der Erziehungsfähigkeit“ (Hontschik/Ott 2017, S. 124) zukommt, erscheinen hier als passende Orte. Im Zweifel wird sich bei dieser als „Risikoeltern“ gelabelten Zielgruppe vielfach für eine stationäre Hilfe entschieden (hierzu Düber/Rohrmann 2021). Aus Angst ihre Kinder möglicherweise durch Fremdunterbringung zu verlieren, stehen die Eltern selbst häufig unter enormen Druck, ihre Kooperationsbereitschaft gegenüber dem Unterstützungssystem zu demonstrieren (Düber 2021), oder haben schlicht keine Wahl(-möglichkeiten). Vielfach gelingt es nur bedingt, innerhalb der Einrichtungen gemeinsam mit den Familien ein flexibles, individuell passendes Unterstützungsarrangement im Sinne einer auf die Zukunft gerichtete Anschlussperspektive zu entwickeln (hierzu auch Düber/Rohrmann 2025).

Das hier skizzierte Problem wird im Fall von Karla anhand der Tatsache deutlich, dass diese mit ihrer Mutter insgesamt mehr als neun Jahre in einer solchen Einrichtung lebte und von dort aus ein Wechsel in ein hochspezialisiertes Angebot vollzogen wurde. Dieses ermöglicht den Familien zwar vergleichsweise mehr Autonomie und Selbstbestimmung, zeichnet sich jedoch weiterhin durch ein enorm „dichtes“ Betreuungs- und Kontrollsetting aus.

Im Fokus der § 19 Einrichtungen steht die Förderung der Erziehungskompetenz der Eltern, wobei das Kind „lediglich indirekt einbezogen“ wird (Hontschik/Ott 2017, S. 126). Zugleich hat ein solches Setting enorme Konsequenzen

für das Aufwachsen der jungen Menschen – schon allein durch den deutlichen Fokus auf Beobachtung und Kontrolle, die sich auf den Umgang mit dem Kind beziehen und den Alltag in der Einrichtung bestimmen (beispielsweise in Form von Wohnraumkontrollen, einem hochstrukturierten Tagesablauf, vorhandenen Regeln für die Bewohner*innen, der Regulierung von An- und Abwesenheit oder der Dokumentation) (vgl. ebd.).

2.4 Die Rolle sozialer Beziehungen innerhalb des Unterstützungssettings

Im Gespräch mit Karla deutet sich eine hohe Relevanz der Mitarbeitenden und anderen Familien innerhalb des Unterstützungssettings an. Gefragt danach, ob es etwas gibt, dass Karla in der jetzigen Wohnform „blöd“ finde, führt sie aus, dass sie hier das größte Kind sei und das einzige Mädchen. Die Jungs fänden, dass sie ihre große Schwester sei. Auf die Frage, wie es denn ist in einem Haus zu wohnen, in dem auch die Betreuer*innen ihr Büro haben, erläutert Karla, dass diese nicht immer da seien. Sie schildert, dass die Mitarbeitenden in drei Schichten arbeiten, allerdings nachts nicht immer da seien (ist dies der Fall, ist ein*e Mitarbeiter*in eines anderen ebenfalls im gleichen Gebäude angesiedelten Dienstes vor Ort). Karla führt auch aus, dass sie mit ihrer Mutter allein in der Wohnung lebe. Die Betreuer*innen seien alle zwei Tage da. Die Frage, was die Betreuer*innen dann machen, gibt Karla an ihre Mutter, Frau Hartmann, weiter. Diese erläutert, dass die Betreuer*innen am frühen Abend kommen und schauen, ob Karla sich geduscht und den Schulranzen gepackt hat. Die Betreuer*innen würden schauen, ob alles „glatt“ läuft. Zum Schluss des Gespräches stellt die Interviewerin die Frage, wie Betreuer*innen aus Karlas Sicht Familien gut helfen können und was wichtig sei. Karla antwortet schnell und kurz, dass diese „freundlich“ sein und „zu anderen keine blöden Sachen sagen“ sollten.

Karlas Schilderung, dass die Kinder der anderen Familien sie als eine „Schwester“ erleben, könnte auf ein vergleichsweise enges Zusammenleben der Familien im Wohnhaus schließen lassen. Angesichts der vergleichbaren Lebenssituation und des engmaschigen Unterstützungssettings erscheint dies zunächst auch nicht verwunderlich. Ähnliches gilt für die Fachkräfte: Auch wenn Karla Autonomie-spielräume (wie das Leben in der eigenen Wohnung) hervorhebt, wird deutlich, dass deren Präsenz, Unterstützung aber auch Kontrolle ein bedeutsames Element im Leben der Familie ist. Von den Fachkräften wünscht sich Karla dabei insbesondere einen freundlichen Umgang (möglicherweise anknüpfend an ihre negativen Erfahrungen in der Mutter-Vater-Kind-Einrichtung) und betont damit die Bedeutung einer positiven Beziehungsgestaltung.

Da Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung häufig längerfristig auf eine vergleichsweise intensive professionelle Unterstützung angewiesen

sind, gewinnen die professionell Unterstützenden selbst häufig an enormer Relevanz für die Familien. Auch die im Rahmen des Modellprojektes befragten Eltern heben hervor, für wie wichtig sie die Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung halten (vgl. Düber et al. 2018, S. 20 ff.). Sie kritisieren häufige personelle Wechsel, mangelnde Empathie oder emotionale Distanz und wünschen sich, dass Fachkräfte nicht professionell distanziert agieren, sondern beispielsweise eigene persönliche Erfahrungen (z. B. im Hinblick auf Erziehung) teilen bis hin dazu, dass sie diese als eine Art Familienersatz beschreiben (vgl. ebd., S. 30 ff.). Ihr großer Wunsch nach emotionaler Nähe muss dabei auch vor dem Hintergrund ihrer vielfach kleinen und/oder instabilen sozialen Netzwerke (hierzu Theile 2021) gedeutet werden. Professionell Unterstützende sind für die Familien häufig sehr wichtige – manchmal die einzigen – Ansprechpersonen, die sie lange und intensiv begleiten. Die Eltern betonen außerdem, wie wichtig es ihnen ist, dass Fachkräfte eine vertrauensvolle Beziehung zu ihrem Kind/ihren Kindern pflegen. Zugleich wird jedoch auch deutlich, dass sehr intensive Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften z. T. auch zu Rollenunklarheiten führen können. Eine der befragten Mütter, die mit ihrem Sohn in einer Einrichtung lebt, erzählt beispielsweise wie Kinder, die in der Einrichtung aufwachsen, Fachkräfte als „Mama“ bezeichnen (Düber et al. 2018, S. 22).

Ebenso wurde in den Interviews mit erwachsenen Kindern von Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung deutlich, dass Fachkräfte für die Kinder insbesondere auf emotionaler Ebene relevante Bezugspersonen sind. Zugleich ist ihre Rolle für sie schwer fassbar und zum Teil ambivalent (Düber/Remhof 2020). So schildert eine der Befragten über die Fachkraft, welche die Familie über Jahre ambulant begleitete, beispielsweise, dass sie diese als wichtigen Teil der Familie erlebte, sie zugleich jedoch eigentlich eine fremde Person vom Jugendamt gewesen sei. Sie war nicht ihre Mutter, zugleich erfüllte sie eine wichtige Erziehungsergänzungsfunktion und es kam – insbesondere in der Phase der Pubertät – zu Dynamiken, die denen zwischen Eltern und Kindern sehr ähneln. Darüber hinaus verweist die Interviewte deutlich auf das mit der Inanspruchnahme einhergehende Stigmatisierungspotenzial. Durch die Anwesenheit der Fachkraft wurde erst sichtbar, dass die Familie Hilfe brauchte, bzw. die Mutter eine Beeinträchtigung hat. Schließlich begann die Befragte zu „vertuschen“, dass eine Familienhilfe installiert ist, indem sie die Fachkraft beispielsweise als Freundin der Mutter ausgab (Remhof/Düber 2020).

Ähnliche Ambivalenzen zeigen sich bei den befragten Eltern in Bezug auf andere Familien, welche ebenfalls unterstützt werden und mit denen man – je nach Unterstützungssetting – mehr oder weniger eng zusammenlebt bzw. Kontakte pflegt. So werden zwar Vorteile im Zusammenleben benannt, negative Aspekte wie Konflikte, Rivalität, Bemühen um Abgrenzung und Privatsphäre überwiegen allerdings bei den Beiträgen der befragten Eltern (vgl. Düber et al. 2018, S. 73). Eine befragte Mutter beschreibt das Zusammenleben in der Einrichtung dabei

als „Zwangsfamilie“, mit der man zusammenleben muss, auch wenn man „nicht klarkommt“ und der man nur bedingt aus dem Weg gehen kann (ebd., S. 32).

2.5 Mögliche Auswirkungen einer „bedrohten Elternschaft“

Ausgehend von dem Wissen um die Infragestellung ihrer elterlichen Kompetenz offenbart sich in den Interviews mit den Eltern immer wieder ihre Angst, möglicherweise nicht dauerhaft mit ihrem Kind/ihren Kindern zusammenleben zu können. Diese Angst spielt z. T. eine Rolle, wenn es darum geht, Unterstützung zu suchen oder anzunehmen und Erwartungen des Unterstützungssystems zu entsprechen. Zugleich führt die Angst dazu, die eigenen Kompetenzen sichtbar machen zu wollen, um die eigene Elternschaft nicht zu gefährden (Düber et al. 2018; Düber 2021). Sowohl die befragten Eltern als auch ihre erwachsenen Kinder heben immer wieder ihre enge Bindung und vertrauensvolle Beziehung hervor. Diese gewinnt vor dem Hintergrund der Sorge einer Fremdunterbringung und einer damit verbundenen „bedrohten Elternschaft“ sowohl für Eltern als auch Kinder möglicherweise an besonderer Bedeutung.

Auch im Fall von Karla wird deutlich, dass es einen älteren Bruder im Teenageralter gibt, der nicht bei seiner Mutter lebt und dessen Foto Frau Hartmann uns im Anschluss an das Interview zeigt, ohne jedoch näher auf die Umstände einzugehen. Es ist also davon auszugehen, dass es auch bei Karla ein gewisses Bewusstsein dafür gibt, dass es nicht selbstverständlich ist, dass sie mit ihrer Mutter zusammenleben kann. Auch wenn sie dies nicht gezielt verbalisiert, wird anhand der Interaktion zwischen ihr und ihrer Mutter vor und während des Interviews eine vergleichsweise auffällige enge Bindung deutlich. Diese könnte wiederum ein Resultat bisheriger erfahrener Machtasymmetrien und Kontrollpraxen in Zusammenhang mit institutionalisierter Unterstützung und/oder vorhandener Ängste vor einer Trennung sein. Während des Interviews nahm Karla dicht neben ihrer Mutter Platz und wandte uns die Seite zu. Sie schaute ausschließlich ihre Mutter an und nahm keinen Blickkontakt zu uns auf. Die Mutter hatte während des Gesprächs eine relevante unterstützende Funktion. Sie ermutigte Karla immer wieder unsere Fragen zu beantworten, stellte konkrete Nachfragen und gab Gesprächsanregungen (z. B., indem sie ihre Tochter an eigene Aussagen in der Vergangenheit erinnerte). So übernahm sie stellenweise die Rolle der Interviewführung. Auch wenn sie punktuell ihre eigene Perspektive einfließen ließ, stellte sie diese dabei insgesamt deutlich in den Hintergrund. Mutter und Tochter wirkten sehr vertraut. Karlas Interaktion in der Interviewsituation zeigt sehr deutlich, dass ihre Mutter ihr in dieser sie verunsichernden Situation wichtigen Halt und Orientierung gab. Beide stellten nicht nur sprachlich, sondern auch durch Blickkontakt und Berührungen immer wieder aktiv eine Verbindung her und wirkten symbiotisch.

Noch deutlicher wurde die enge Beziehung zwischen Karla und ihrer Mutter jedoch im Vorfeld des Gespräches, als es zu einer großen Verunsicherung von Karla kam. Im Rahmen des lockeren Vorgespräches, bei dem Karla zunächst sehr aufgeschlossen wirkte, begannen wir den Gesprächsrahmen zu erläutern. Karla merkte dabei an, dass sie schon einmal ein Gespräch mit einem „Mikro“ geführt habe. Wir griffen dies auf, zeigten und demonstrierten ihr das Aufnahmegerät und erläuterten, dass wir das Gespräch gerne aufzeichnen würden. Karla vergrub den Kopf im Schoß ihrer Mutter und hörte auf zu Sprechen. Wir versuchten gemeinsam mit Karla ins Gespräch zu kommen und durch verschiedene Fragen herauszufinden, wie wir die Gesprächssituation nach ihren Wünschen gestalten können. Insbesondere die Mutter ermutigte Karla immer wieder sich zu äußern und streichelte ihr dabei über den Rücken. Sie sprach jedoch weiterhin nicht mit uns und ließ ihren Kopf tief im Schoß ihrer Mutter vergraben. Wir gingen in den Nebenraum und machten den Vorschlag, dass Karla sich in Ruhe überlegen könne, wie sie sich die Interviewsituation wünscht. Wir blieben einige Minuten im Nebenraum, dort konnten wir bereits hören, dass Karla wieder anfang zu sprechen. Kurze Zeit später bat die Bezugsbetreuerin uns wieder herein und sagte, sie hätten „einen Fahrplan entwickelt“. Wir setzen uns wieder an den Tisch und die Bezugsbetreuerin erklärte uns, dass Karla nicht aufgenommen werden möchte, da sie damit bereits einmal ganz „doofe“ Erfahrungen gemacht habe. Wir einigten uns darauf, das Gespräch nicht aufzuzeichnen, sondern Gesprächsnotizen anzufertigen. In dieser Situation suchte Karla durch die Geste des Vergrabens ihres Kopfes – nahezu körperlichen – Schutz bei ihrer Mutter und war für uns als Außenstehende dabei zunächst nicht mehr ansprechbar. Ihre Mutter reagierte wiederum sehr fürsorglich, drängte sie zu nichts, ermutigte sie jedoch ihre Wünsche zu äußern, wobei sie Karlas Kopf in ihrem Schoß beließ.

3 Fazit

Das Fallbeispiel zeigt, dass die professionelle Unterstützung von Eltern mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung einen erheblichen Einfluss auf die Bedingungen des Aufwachsens ihrer Kinder hat. Die Adressierung als *Risikomutter* (Klein et al. 2018) durch die Kinder- und Jugendhilfe und als dauerhaft unterstützungsbedürftig durch die Eingliederungshilfe führt dazu, dass die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder der Kontrolle der Eltern untergeordnet werden. Die damit einhergehende Infragestellung der Möglichkeit des Zusammenlebens als Familie trägt dabei potenziell zu einer unsicheren Bindung zwischen Eltern und Kind bei. Die dominante Rolle professionell Unterstützender im familiären Alltag erschwert zusätzlich die Entwicklung von Selbstständigkeit.

Für eine auf Dauer angelegte Unterstützung erscheint das Setting einer Mutter-Vater-Kind-Einrichtung ungeeignet. Auch andere Settings der Begleiteten

Elternschaft müssen kritisch reflektieren, wie sich die Unterstützung der Eltern mit der Schaffung eines förderlichen Umfelds für die kindliche Entwicklung vereinbaren lässt. Hierzu gehört der Respekt vor dem Recht auf Erziehung der Eltern und dem Schutz der Privatsphäre. Mindestanforderung dafür ist die Unterstützung in einer eigenen Wohnung auf der Grundlage von partizipativ erarbeiteten Vereinbarungen. Einige Einrichtungen der Begleiteten Elternschaft gehen dafür den Kompromiss einer Konzentration von Wohnungen mit einer zentralen Anlaufstelle ein. Grundsätzlich muss jedoch für Eltern, denen eine Behinderung zugeschrieben wird, das Recht gewährleistet werden, dass sie „gleichberechtigt die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben“ (Art. 19 UN-BRK). Dafür müssen Unterstützungsnetzwerke konzipiert werden, die sich auf die Selbstbestimmung und Entwicklungsmöglichkeiten aller Familienmitglieder beziehen und das Wohl der Kinder im Blick behalten. Für die Forschung und die Praxis der Begleiteten Elternschaft ist die Auseinandersetzung mit der Perspektive der Kinder auf ihre Lebensumstände und eine professionelle Unterstützung der Familie von zentraler Bedeutung. Die explorative empirische Grundlage dieses Beitrages mit seinen Limitationen weist nachdrücklich auf ein Desiderat bisheriger Forschung. Limitationen ergeben sich hier nicht lediglich durch den explorativen Charakter der Studie und der Tatsache, dass es sich um eine Einzelfallbetrachtung (ohne gezieltes Sampling) handelt, sondern auch durch die Tatsache, dass kein Transkript erstellt werden konnte. Zugleich konnten auch auf Grundlage des Beobachtungsprotokolls bereits spannende und anschlussfähige Erkenntnisse gewonnen werden. Dies verdeutlicht die Relevanz Fragen der Lebenssituation der hier adressierten Kinder, möglicher Folgen sozialer Hilfen in diesem Kontext und auch explizit dem Erleben der Kinder selbst empirisch weiter nachzugehen. Besondere Herausforderungen stellen dabei die Zugänge zur Zielgruppe und auch die methodische Anlage dar.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Abfrage 14.12.2024).
- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of ableism. The production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan.
- Düber, Miriam (2021): „Mich hat das natürlich enttäuscht, dass die Betreuer so im Misstrauen waren.“ Zur Lebenssituation und Perspektive von Eltern mit Lernschwierigkeiten. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Rohrmann, Albrecht/Riesberg, Ulla/Sprung, Christiane (Hrsg.): *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 48–62.
- Düber, Miriam (2021): *Behinderte Elternschaft und ihre Bewältigung. Perspektiven von Eltern mit Lernschwierigkeiten auf (nicht) professionelle Unterstützungsnetzwerke und allgemeine familienspezifische Angebote*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Düber, Miriam/Koch, Anna/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Sprung, Christiane (2018): Ergebnisse der Interviews mit den Eltern. Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“, hrsg. von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. https://begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Ergebnisse%20Elterninterviews_bf.pdf (Abfrage: 14.12.2024).
- Düber, Miriam/Remhof, Constance (2020): Ergebnisse der Interviews mit erwachsenen Personen, deren Eltern man eine geistige Behinderung zuschreibt. Das Wichtigste in Kürze! Bericht im Rahmen des Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“, hrsg. von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. https://begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Ergebnisse%20der%20Interviews%20mit%20erwachsenen%20Personen-%20Kurzform_bf.pdf (Abfrage: 14.12.2024).
- Düber, Miriam/Rohrmann, Albrecht (2021): „Im Zweifel entscheiden wir uns für eine stationäre Hilfe“. Die Wahl eines Unterstützungssettings in der Begleitung von Eltern mit Lernschwierigkeiten. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Rohrmann, Albrecht/Sprung, Christiane (Hrsg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 197–210.
- Düber, Miriam/Rohrmann, Albrecht (2025): Begleitete Elternschaft in Gemeinsamen Wohnformen. In: Hinken, Florian (Hrsg.): Handbuch Mutter/Vater-Kind-Einrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135–145.
- Heinz-Grimm, Renate (2006): Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung – rechtliche Aspekte. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Unterstützte Elternschaft: Eltern mit geistiger Behinderung (er)leben Familie. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe, S. 9–33.
- Hontschik, Anna/Ott, Marion (2017): Die stationäre Mutter-Kind-Einrichtung als pädagogisch institutionalisierter Wohnraum. In: Meuth, Miriam (Hrsg.): Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–148.
- Kardorff, Ernst von/Ohlbrecht, Heike (2023): Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. In: Wilken, Udo/Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Partizipation – Kooperation – Inklusion. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–30.
- Klein, Alexandra/Ott, Marion/Seehaus, Rhea/Tolasch, Eva (2018): Die Kategorie der ‚Risikomutter‘. Klassifizierung und Responsibilisierung im Namen des Kindes. In: Stehr, Johannes/Anhorn, Roland/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–142.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- MOBILE e.V. (Hrsg.) (2020): Positionspapier von Eltern mit Lernschwierigkeiten. <https://www.mobile-dortmund.de/141-0-Modellprojekt-Begleitete-Elternschaft-NRW.html> (Abfrage: 14.12.2024).
- Muche, Claudia (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 158–175.
- Orthmann Bless, Darmar/Chevalley, Ana/Hellfritz, Karina-Linnéa (2015): Zur Entwicklung von Kindern intellektuell beeinträchtigter Eltern – Internationaler Forschungsstand. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66, H. 8, S. 364–371.
- Pixa-Kettner, Ursula/Bargfrede, Stefanie (2015): Kinderwunsch von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Pixa-Kettner, Ursula (Hrsg.): Tabu oder Normalität? Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. 3. unveränderte Auflage. Heidelberg: Edition S, S. 73–87.
- Prangenberg, Magnus (2002): Zur Lebenssituation von Kindern, deren Eltern als Geistig behindert gelten. Eine Exploration der Lebens- und Entwicklungsrealität anhand biographischer Interviews und Erörterung der internationalen Fachliteratur. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/1980/2/E-Diss831_prangenberg.pdf (Abfrage: 14.12.2024).
- Remhof, Constance/Düber, Miriam (2020): „Da hab ich schon gemerkt, dass bei uns irgendwie alles anders ist.“ Die ambivalente Rolle professioneller pädagogischer Unterstützung der Kinder von Eltern, denen man eine geistige Behinderung zuschreibt. In: Forum Jugendhilfe 85, H. 4, S. 64–70.
- Remhof, Constance/Düber, Miriam (2021): „Also es war halt schon ein entscheidender Faktor, sie als Unterstützung zu haben.“ Die Perspektive auf professionelle pädagogische Unterstützung von

- erwachsenen Personen, deren Eltern eine geistige Behinderung zugeschrieben wird. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Rohrmann, Albrecht/Riesberg, Ulla/Sprung, Christiane (Hrsg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 62–79.
- Rohrmann, Albrecht (2021): Die Notwendigkeit flexibler und personenzentrierter Hilfen für Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Kinder. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Rohrmann, Albrecht/Sprung, Christiane (Hrsg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–45.
- Theile, Manuel (2021): Die Bedeutung Sozialer Netzwerke im Kontext professioneller pädagogischer Unterstützung: Soziale Netzwerke von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Kontext Begleiteter Elternschaft. In: Düber, Miriam/Remhof, Constance/Riesberg, Ulla/Rohrmann, Albrecht/Sprung, Christiane (Hrsg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 137–154.
- Wolowicz-Ruszkowska, Agnieszka; McConnell, David (2017): The experience of adult children of mothers with intellectual disability. A qualitative retrospective study from Poland. In: Journal of applied research in intellectual disabilities 30, H. 3, S. 482–491.

Autor*innenverzeichnis

Tanja Betz, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Schwerpunkte liegen in der Kindheitsforschung und der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung, u. a. forscht sie zu politischen Leitbildern „guter“ Kindheit und „guter“ Elternschaft und pädagogischen Programmatiken sowie zur Hervorbringung von Differenz und Reproduktion von Ungleichheit in und zwischen Institutionen der Kindheit.

Peter Cloos, Dr. phil., ist Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, Qualitative Forschungsmethoden (der Kindheitspädagogik), institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern und professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik.

Miriam Düber, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am „Zentrum für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste“ der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Behinderung im Kontext von Elternschaft, Begleitete Elternschaft und Erlebensperspektiven von Adressat*innen Sozialer Arbeit.

Matthias Euteneuer, Dr. phil., ist Professor für Soziologie an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Paderborn. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Familienforschung und Soziale Arbeit mit Familien, Theorien und Methoden Sozialer Arbeit sowie Nachhaltigkeit und sozialökologische Transformation.

Nina Hogrebe, Dr. phil., ist Professorin für Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, soziale Ungleichheiten und Segregation sowie Qualitätsentwicklung und Evaluation.

Nora Jehles, Dr. rer. soc., ist Sozialwissenschaftlerin an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, soziale Ungleichheit und kommunale Steuerung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sozialwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit, insbesondere in den Bereichen Armut, Segregation, frühkindliche

Bildung und Sozialplanung. Ihre Arbeit verbindet empirische Forschung mit praxisnaher Politikberatung und transferorientierter Hochschullehre.

Margarete Joof-Weinbach, Dr. phil., ist Professorin für Pädagogik der Kindheit an der Technischen Hochschule Rosenheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionstheorie, Vergleich kindheitspädagogischer Handlungsfelder, qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.

Florin Kerle, Dr. phil., hat die Professur für Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit im Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule RheinMain inne. Interessens- und Arbeitsschwerpunkte sind Armut und Klassismus im Kontext von Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit, Nachhaltigkeit, Ökofeminismen, Klimagerechtigkeit und sozial-ökologische Transformation.

Isabell Krähnert, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt DiSiKit (Diversitätsreflexive Spielmaterialien. Appgestützte Praxisbegleitung in Kitas) an der Universität Hildesheim am Institut für Erziehungswissenschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind qualitative, rekonstruktive Bildungs-, Sozialisations- und Ungleichheitsforschung, rekonstruktive Organisationsforschung, Evaluations- und Transferforschung und Naturbildung in der frühen Kindheit.

Marius Mader, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik/Sozialpolitische Grundlagen im Institut für Erziehungswissenschaft der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Arbeitsschwerpunkte sind sozialwissenschaftliche und kritische Kindheitsforschung, sozialpädagogische und soziologische Dienstleistungsforschung und -theorie; Träger und Strukturen der Sozialen Arbeit; Organisation und Organisationskultur; Ökonomisierung in Bildung und sozialer Wohlfahrt.

Albrecht Rohrmann, Dr. phil., ist Professor für Sozialpädagogik mit den Schwerpunkten soziale Rehabilitation und Inklusion an der Universität Siegen und Sprecher des „Zentrums für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklusionsorientierte Unterstützung von Menschen mit Behinderungen, inklusive Kinder- und Jugendhilfe und die planerische Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auf kommunaler Ebene.

Maximilian Schäfer, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsgebiet der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Osnabrück. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfeforschung, stationäre Erziehungshilfen sowie qualitative Forschung in Feldern der Sozialen Arbeit.

Carina Schilling, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung, Organisationsforschung sowie Kooperation und Vernetzung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe.

Gabriel Schoyerer, Dr. phil., ist Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit an der Katholischen Stiftungshochschule München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kindheitspädagogik und Profession, Erziehung und Bildung im kindheitspädagogischen Handlungsfeld, Kindertagespflege sowie ethnografische Forschung und qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung.