

Baader, Meike Sophia; Cloos, Peter; Hundertmark, Maren; Volk, Sabrina

Working Paper

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit

Arbeitspapier, No. 197

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Baader, Meike Sophia; Cloos, Peter; Hundertmark, Maren; Volk, Sabrina (2011) : Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit, Arbeitspapier, No. 197, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/116648>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Arbeitspapier **197**

Meike Sophia Baader | Peter Cloos
Maren Hundertmark | Sabrina Volk

**Frühkindliche Bildung,
Betreuung und Erziehung
aus der Perspektive sozialer
Ungleichheit**

Arbeitspapier 197

Meike Sophia Baader
Peter Cloos
Maren Hundertmark
Sabrina Volk

**Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
aus der Perspektive sozialer Ungleichheit**

Baader, Meike Sophia, Prof. Dr., Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Leiterin der Abtlg. Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Zahlreiche Publikationen zu Kindheit und Kindheitsgeschichte, Jugend, Familie, Gender, Reformpädagogik, Pädagogik und soziale Bewegungen, Erziehung und Demokratie sowie zu Religion und Erziehung.

Cloos, Peter, Prof. Dr., Professur für die Pädagogik der frühen Kindheit am Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung an der Universität Hildesheim. Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Zahlreiche Publikationen u.a. zu den Themen Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Professionalisierung der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialen Arbeit, Pädagogik der frühen Kindheit als forschende Disziplin, Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit.

Hundertmark, Maren, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin. Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim.

Volk, Sabrina, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim.

Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon (02 11) 77 78-593
Fax (02 11) 77 78-188
E-Mail: Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de
Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Leiterin des Referats 5
der Abteilung Forschungsförderung
Best.-Nr.: 11197
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, August 2011
€ 15,00

Vorwort

Die vorliegende Expertise „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit“ ist Teil einer Reihe von der Hans-Böckler-Stiftung in Auftrag gegebener Expertisen zu verschiedenen Bildungsbereichen an denen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Laufe ihres Lebens partizipieren (können). Sie sind mit dem Ziel entstanden den Forschungsstand in dem jeweils untersuchten Bildungsfeld aufzuzeigen, wobei das zentrale Augenmerk auf Chancengleichheit bzw. Selektivität in den jeweiligen Bildungsbereichen im Hinblick auf soziale Schicht, Ethnizität und Migrationsgeschichte, Geschlecht und Alter gerichtet ist. Des Weiteren sollen sie Handlungsoptionen für Forschung, Politik und pädagogische Praxis aufzeigen.

Leitfragen der Expertisen sind:

- Wie ist der Stand der Forschung?
- Welche (Bildungs-)Berichte gibt es in dem jeweiligen Bildungsbereich, die auf Chancengleichheit Bezug nehmen?
- Was sind die Kernaussagen bisheriger Studien im Hinblick auf soziale Ungleichheit?
- Welche Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit werden in dem jeweiligen Bildungsbereich diskutiert?
- Weisen die Studien aus arbeitnehmerorientierter Perspektive Lücken auf?
- Welche Forschungsfragen und welche politischen und pädagogischen Handlungsperspektiven ergeben sich?
- Wie ist in den jeweiligen Bildungsbereichen Mitbestimmung/Partizipation umgesetzt und welche Möglichkeiten gibt es diese zu stärken?

Die Expertisen wurden von der Arbeitsgruppe „Bildungscluster“ angeregt. Diese Arbeitsgruppe entstand auf Initiative der Vertrauensdozentinnen- und Vertrauensdozentenkonferenz der Hans-Böckler-Stiftung mit dem Ziel, die Bildungsforschung in der Hans-Böckler-Stiftung zu stärken. In der AG Bildungscluster arbeiten Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten kontinuierlich mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsabteilungen des DGB, der IGM, der GEW und der IG BCE zusammen.

Als erste Veröffentlichung aus der Expertisenreihe erschien 2009 als Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung „Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Heike Solga und Rosine Dombrowski. Im Erscheinen sind die Expertisen „Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Julia Gillen, Uwe Elsholz und Rita Meyer und „Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten“ von Ekkehard Nuissl und Katrin Heyl.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1 Von der Familienkindheit zur Kindheit in Institutionen	7
1.1 Zielstellungen	10
1.2 Methodische Vorgehensweise	11
2 Thematisierung von sozialer Ungleichheit	13
2.1 Soziale Herkunft	13
2.2 Sozio-ökonomischer Status	15
2.3 Das formale Bildungsniveau der Eltern	17
2.4 Bildungsentscheidungen der Eltern	18
2.5 Ethnische Herkunft	18
2.6 Kinder mit Behinderung	21
2.7 Angebots- und Infrastruktur	22
3 Thematisierung von Chancengleichheit	25
3.1 Die Rolle der Kindertageseinrichtung	25
3.2 Primärer Aspekt für Chancenungleichheit – Armut	28
3.3 Chancengleichheit als Gesellschaftsaufgabe	29
4 Perspektive der Eltern	33
4.1 Versorgungslücken durch Angebotsstruktur	34
4.2 Einfluss des Angebotsmangels auf das Familieneinkommen	36
4.3 Mangelnde Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Qualität	36
4.4 Soziale Segregation durch unterschiedliche Qualität	37
4.5 Gründe des Nichtbesuchs aus Sicht der Eltern	37
5 Perspektive der Erzieherinnen und Erzieher	43
5.1 Allgemeine Arbeitsplatzsituation	43
5.2 Arbeit mit Kindern sozial benachteiligter Familien	43
5.3 Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund	44
5.4 Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher	45
6 Vorschläge und Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit	47
6.1 Qualität von Kindertageseinrichtungen	47
6.2 Gebührenfreiheit	48
6.3 Information	48
6.4 Frühzeitige Begleitung der Eltern als öffentliche Aufgabe	49
6.5 Ausbau der Kindertageseinrichtungen	49
7 Desiderate und Forschungsdefizite	51
7.1 Zukünftige Forschungsfragen	55

8	Fazit zur Thematisierung sozialer Ungleichheit im Bereich frühkindliche Bildung	57
9	Handlungsempfehlungen	61
10	Literatur.....	69
	Über die Hans-Böckler-Stiftung	75

1 Von der Familienkindheit zur Kindheit in Institutionen

Seit einiger Zeit erfährt die Pädagogik der frühen Kindheit eine erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit. Nachdem die frühe und früheste Kindheit in der öffentlichen Debatte, aber auch in den wissenschaftlichen Diskursen lange Jahre eher ein Schattendasein fristete, rückt sie nun aus den verschiedensten Gründen zunehmend in den Fokus der Wahrnehmung von Familienpolitik, Bildungspolitik und Wissenschaft. Insbesondere im Zuge der Globalisierung ist Bildung für eine Gesellschaft, die sich zunehmend als Wissensgesellschaft definiert, als globaler Wettbewerbsfaktor zur zentralen Ressource geworden. Nicht selten wird bildungspolitisch jedoch, auch auf Basis der Berechnung der ökonomischen Folgekosten zu geringer Investitionen in frühe Bildung, auf die bislang vernachlässigten und nun neu entdeckten Potenziale der ersten Jahre verwiesen. Aus diesem Grund haben viele Länder nach länderübergreifenden Studien wie PISA ihre Bildungssysteme überprüft und bearbeitet.

In der Wissenschaft rückt Bildung, als Konsequenz von neuen Forschungserkenntnissen aus den Neurowissenschaften und der Entwicklungs- und Familienpsychologie, zunehmend in den Fokus der Wahrnehmung. Dabei werden Kinder zumeist als kompetente Akteure in der Gesellschaft konzipiert. „Es muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich Kinder aktiv an der Konstruktion und der Bestimmung ihres eigenen sozialen Lebens, des Lebens derer in ihrem unmittelbaren Umfeld und der Gesellschaft, in der sie leben, beteiligen. Kinder sind nicht nur die passiven Subjekte von sozialen Strukturen und Prozessen“.¹ Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wird in diesem Sinne formuliert: „Bildung ist ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“.² Ein Anspruch an die Kindertageseinrichtungen besteht somit darin, durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und die pädagogischen Interaktionen zur Bildungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beizutragen. Allerdings stellt sich die Frage, ob tatsächlich auch alle Kinder an dieser gesteigerten Qualität von Kindertagesbetreuung partizipieren können.

Hinzu kommt, dass der demografische Wandel, wie auch der Strukturwandel in der Wirtschafts- und Arbeitswelt, zu Veränderungen geführt haben, die die frühkindliche Bildung vor ungeahnte und neue Herausforderungen stellen. Es stellt sich hier auf familienpolitischer Ebene, durch die zunehmende Abkehr vom Alleinernährermodell und veränderte Zeitstrukturen, vor allen Dingen die Frage nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. So erschwert selbige es den Eltern, die Betreuungsleistungen wie bisher in vollem Umfang selbst zu übernehmen. Hier findet bereits seit Längerem ein grundsätzlicher Wandel im Bereich der Kindertagesbetreuung statt. Die veränderten Beschäftigungsstrukturen führen bei den Eltern zu veränderten Erwartungen in Be-

1 Eßer 2008, S. 135.

2 BMFSFJ 2005, S. 83.

zug nicht nur auf Öffnungs- und Betreuungszeiten, sondern bezogen auf die gesamte Kontur der Dienstleistungserbringung frühkindlicher Bildung. Im Zusammenhang mit diesem Vereinbarkeitsdiskurs wird weiterhin der quantitative Ausbau an Betreuungsplätzen für Kinder im Kindergartenalter verfolgt, durch den sich frühkindliche Bildung in Deutschland zum Normalangebot im Lebenslauf von Kindern gewandelt hat. So kann von einer Normalisierung von Kindertageseinrichtungen als erste öffentliche Betreuungs- und Bildungseinrichtung im Lebenslauf von Kindern gesprochen werden.

Auch die Betreuung der unter Dreijährigen steht aufgrund der beschriebenen Veränderungen auf der politischen Agenda, sodass sich auch die früheste Kindheit von einer Kindheit in der Familie zu einer Kindheit in Institutionen zu wandeln beginnt. Wurde noch 1996 der Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz für drei- bis sechsjährige Kinder eingeführt, so wird nun dieser Anspruch ab 2013 auf Kleinkinder unter drei Jahren ausgeweitet.

Diese Entwicklung ist auch vor dem Hintergrund einer Tendenz zu sehen, dass „der (frühe) Besuch der Einrichtungen auch im Vergleich zur Betreuung in der Familie als höherwertig eingestuft“³ wird. Im Zusammenhang mit einem Schutz- und Kompensationsdiskurs, in dem Kinder vorwiegend als Opfer ihrer Verhältnisse gesehen werden, wird neu austariert, wie das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung und Bildung zu gestalten ist. Dabei werden die Erziehungsleistungen der Familie zunehmend als defizitär angesehen. „Mehr öffentlich veranstaltete Bildung, so lautet die Forderung, weil die Erfolglosigkeit des Bildungsgeschehens in der Privatheit vieler Familien mehr als offenkundig sei“.⁴

Auch die Ausweitung des Angebotes an Bildungs- und Betreuungsplätzen für immer jüngere Kinder, für eine immer längere Dauer am Tag wird mit einer zunehmenden Skepsis gegenüber den Bildungsleistungen der Familie begründet. Es wird darauf gesetzt, in geeignete Präventions- und Interventionsprogramme beziehungsweise Frühwarnsysteme zu investieren, indem z.B. die Gesundheitsförderung integriert wird und damit Risikogruppen besser identifiziert werden können.

Die Rede vom Erziehungsnotstand und die Forderung nach einer verstärkten Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz beziehen sich zunächst grundsätzlich auf alle Ethnien, gesellschaftlichen Gruppen und Schichten. Die aktuelle Debatte über die Kompensation unzureichender Sozialisationsleistungen identifiziert jedoch besonders große Unzulänglichkeiten bei den Familien unterer Sozialschichten und bei Familien mit Migrationshintergrund. Tanja Betz schreibt hierzu: „Eine Zielvorstellung besteht dabei darin, mehr Chancengleichheit zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Ethnien durch frühe außerfamiliale Förderung zu gewährleisten. Den institutionellen Angeboten kommt hierbei die Aufgabe zu, kompensatorisch wirksam zu

3 Betz 2010, S. 169.

4 Büchner 2008, S. 184.

werden und Bedingungen auszugleichen, die besonders in Familien aus unteren sozialen Schichten und solchen mit Migrationshintergrund als defizitär bewertet werden“.⁵

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Schlussfolgerungen, die auf Basis empirischer Studien zu elterlicher Erziehung, zu den Lebenslagen von Kindern und den kindlichen Kompetenzen gezogen werden und eine frühe Förderung und mehr Prävention begründen sollen, sich auch tatsächlich auf diese Weise ableiten lassen. Anhand der empirischen Befunde lässt sich zuweilen eher ablesen, wie Normalität und Abweichung statistisch konstruiert werden, als dass hier immer auch Risikolagen empirisch bestimmt werden können.⁶ Mit anderen Worten: Grundannahmen zur früheren Prävention, zur früheren Kompensation von kindlichen Defiziten und zu einer Intensivierung von Bildungsanstrengungen im Bereich frühkindlicher Bildung sowie die daraus abgeleiteten Reformen, Programme und Maßnahmen mit dem Ziel eines Abbaus von sozialen Ungleichheiten und der Herstellung von mehr Chancengleichheit basieren bislang kaum auf ausgearbeiteten und sicheren empirischen Quellen. Sie können auch kaum auf empirisches Wissen zurückgreifen, das darüber Auskunft gibt, wie durch pädagogische Maßnahmen und Programme im frühpädagogischen Sektor soziale Ungleichheiten abgebaut und eine bessere Chancengleichheit hergestellt werden kann. Vielmehr entfalten sich die bestehenden Reformen, Programme und Maßnahmen in einem multiperspektivischen und multifunktionalen frühkindlichen Feld. Seit den Anfängen von frühkindlicher öffentlicher Erziehung bis heute ist das Feld durch eine „Verknüpfung pädagogischer und sozialpolitischer Motive“⁷ gekennzeichnet, was heute weiterhin durch die Beschreibung des Kindergartens als erster Stufe des Bildungswesens und als Teil der Kinder- und Jugendhilfe zum Ausdruck kommt. „Die Multifunktionalität von Kindertageseinrichtungen und die mit ihr verknüpfte Multiperspektivität generalisierter Erwartungen“⁸ sind nicht nur „als Ergebnis oder Folge des Eingriffs pädagogisch-rationaler Planung in den ‚naturwüchsigen‘ Lebensraum des Kleinkindes“⁹ zu interpretieren, sondern sind durch gesamtgesellschaftlichen Faktoren bedingt: „Vielmehr gewinnen offenbar die Konfigurationen der Erziehungsinstanzen ihre je spezifische Gestalt immer nur in einer je spezifischen Kopplung der allgemeinen Modernisierungsprozesse mit Prozessen der politischen Steuerung und diese Prozesse der politischen Steuerung werden ihrerseits bestimmt durch Merkmale des jeweiligen politischen und ökonomischen Systems, durch die jeweils vorherrschenden Leitbilder der Familie und der Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft sowie durch die Leitbilder für die Verhältnisbestimmung von Privatsphäre und öffentlicher Sphäre“.¹⁰ Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung sind folglich mit durchaus unterschiedlichen, sich mitunter auch widersprechenden Anliegen verbunden: Nicht nur kinder- oder bildungspolitische Argumente begleiten und konstituieren den Ausbau der öffentlichen

5 Betz 2010, S. 166.

6 Vgl. Betz 2008.

7 Honig u.a. 2004, S. 28.

8 Honig u.a. 2004, S. 30.

9 Reyer 1987, S. 235.

10 Liegle 2006, S. 132.

Bildung, Betreuung und Erziehung und die dortige inhaltlich-pädagogische Arbeit, sondern auch familien-, frauen-, arbeitsmarkt- wie auch wirtschaftspolitische Motivstränge, die allesamt darauf einwirken, wie soziale Ungleichheiten in der frühen Kindheit bewertet und wie daraus Programme und Maßnahmen zur Prävention und Kompensation sowie zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit im Feld frühkindlicher Bildung abgeleitet werden.

1.1 Zielstellungen

Zielstellung der vorliegenden Expertise ist es, vorhandene Studien zur frühkindlichen Bildung in Deutschland in Bezug auf die Lebenslage Kindheit unter dem Aspekt von sozialer Ungleichheit und Chancengleichheit zu betrachten und vor dem Hintergrund der Arbeitnehmerorientierung in doppelter Perspektivierung – Eltern, Erzieher und Erzieherinnen – Lücken und Schwächen in der frühkindlichen Bildung zu identifizieren. Zusätzlich hat sie zum Ziel, Forschungsdesiderate zu benennen und aus den Ergebnissen der vorgenommenen Betrachtungen heraus abzuleiten, welche Fragen sich für eine zukünftige Forschung ergeben.

Abschließend sollen Handlungsanweisungen zum Abbau sozialer Ungleichheit im Bereich der frühkindlichen Bildung wie auch hinsichtlich Arbeitnehmerorientierung, Partizipation und Mitbestimmung erstellt werden.

Daraus resultierend widmen sich die einzelnen Abschnitte der Expertise folgenden Fragestellungen:

In *Kapitel 2* werden die Studien hinsichtlich der Thematisierung des Begriffes „soziale Ungleichheit“ betrachtet. Handlungsleitend war dabei die Frage, wie der Begriff in den vorliegenden Studien thematisiert wird. Untersucht wurde, inwiefern die Studien soziale Ungleichheit berücksichtigen und welche Kernaussagen oder Feststellungen sie dazu machen.

Kapitel 3 befasst sich mit der Thematisierung von Chancengleichheit. Eruiert wird, wie auf diese in den vorliegenden Studien eingegangen beziehungsweise auf welche Weise sie thematisiert wird.

Kapitel 4 und 5 befassen sich beide mit dem Aspekt der Arbeitnehmerorientierung und zwar in der doppelten Perspektive, die die Expertise verfolgt: Einerseits geraten die Interessen der Eltern als Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen in den Fokus (*Kapitel 4*), andererseits werden die strukturellen Bedingungen frühkindlicher Bildung für die Fachkräfte in diesem Bereich in den Blick genommen (*Kapitel 5*). Dabei wird insbesondere danach gefragt, welche Lücken und Schwächen sich aus der Perspektive der jeweiligen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen darstellen.

In *Kapitel 6* werden die Vorschläge und Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit, welche in den vorliegenden Studien in den Blick genommen und diskutiert werden, betrachtet.

Kapitel 7 fragt insbesondere nach den Desideraten der Studien und der aktuellen Forschung, wobei als Resümee für die Forschungslandschaft benannt und konkretisiert werden soll, welche Fragen für eine zukünftige Forschung sich aus den vorliegenden Untersuchungen ergeben.

Resultierend aus den vorangegangenen Betrachtungen werden in Kapitel 8 Handlungsempfehlungen gegeben: zum einen zum Abbau sozialer Ungleichheit im Bereich der frühkindlichen Bildung, zum anderen – aber nicht klar davon abzugrenzen – zur Arbeitnehmerorientierung. Unter dem Aspekt der politischen Mitbestimmung soll zudem benannt werden, wie Mitbestimmungsrechte im pädagogischen Handlungsfeld gestärkt werden können.

1.2 Methodische Vorgehensweise

Die Aussagen der Expertise beruhen in erster Linie auf den einschlägigen wissenschaftlichen Studien zum Thema frühkindlicher Bildung, mit besonderem Fokus auf sozialer Ungleichheit. Zusätzlich einbezogen wurden Ergebnisse der Sozial- und Bildungsberichterstattung, wie etwa die Kinder- und Jugendberichte und Texte, welche entsprechende Forschungsergebnisse zusammenfassen. Bei sämtlichem ausgewerteten Material wurde aus Gründen der Aktualität darauf geachtet, dass dieses nicht vor dem Jahr 2000 erschien.

Auch wenn sich der Begriff der „frühkindlichen Bildung“ auf die gesamte Altersspanne von null bis zehn Jahren bezieht, liegt der Fokus der Expertise auf dem Bereich der Kindertageseinrichtungen bis zum sechsten Lebensjahr und bezieht sich nicht auf die Institution Schule.

Die Studien und Berichte wurden entlang folgender Fragen, Aspekte und Kategorien analysiert:

- Wie ist der Stand der Forschung grundsätzlich zu beschreiben? Welche Forschungsschwerpunkte weisen die existierenden Studien auf? Welche Desiderate lassen sich benennen?
- Wie wird in existierenden Studien, aber auch in der Bildungs- und Sozialberichterstattung auf Chancengleichheit eingegangen beziehungsweise Chancengleichheit thematisiert?
- Inwiefern berücksichtigen die vorhandenen Studien soziale Ungleichheit und welche Kernaussagen machen sie dazu?
- Welche Vorschläge und Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit werden in den Blick genommen und diskutiert?

- Welche Lücken und Schwächen weisen die Studien aus arbeitnehmerorientierter Perspektive auf? Dabei wird einerseits analysiert, welche Schwachstellen sich aus der Perspektive der Fachkräfte in diesem Bereich ergeben und zugleich, welche Lücken, Schwächen und spezifischen Probleme sich aus der Perspektive von Eltern als Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen darstellen. Hierbei wird insbesondere nach der Genderperspektive gefragt.
- Als Resümee für die Forschungslandschaft wird benannt und konkretisiert, welche Fragen für eine zukünftige Forschung sich aus den vorliegenden Untersuchungen ergeben.
- Unter dem Aspekt politischer Mitbestimmung wird gefragt, wie Mitbestimmung und Partizipation in dem pädagogischen Handlungsfeld umgesetzt sind und unter dem Aspekt von Handlungsempfehlungen wird benannt, wie Mitbestimmungsrechte gestärkt werden können.

Neben der Berücksichtigung der genannten Analyseperspektiven und -kategorien wird – gewissermaßen als Querschnittsthemen – insbesondere auf die folgenden Themenbereiche eingegangen:

- Soziale Schicht
- Sozioökonomische Entwicklung
- Ethnizität und Migration
- Diversity und Gender
- Demographische Entwicklung
- Übergänge
- Soziale Arbeit

Als spezifischer Fokus ist zudem die genannte doppelte Perspektivierung hervorzuheben, die zum einen mit den Erzieherinnen und Erziehern als Erwerbstätigen die aktuelle Diskussion um die strukturellen Bedingungen frühkindlicher Bildung aufgreift. Zum anderen ergeben sich mit dem Blick auf die Eltern als Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen eine andere Perspektive und demzufolge auch unterschiedliche Fragestellungen und Schwerpunkte.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Güte der empirischen Ergebnisse, aufgrund des zur Verfügung stehenden Rahmens dieser Arbeit, nicht bewertet wurde. Ebenso konnte keine vertiefte Betrachtung des Forschungsdesigns der jeweiligen Studie vorgenommen werden.

2 Thematisierung von sozialer Ungleichheit

Die soziale Herkunft der Kinder in Deutschland hat eine wesentliche Bedeutung für die Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. Darüber hinaus soll hier gefragt werden, wie sich die soziale Herkunft zu der ethnischen Herkunft der Kindergruppen verhält. Im Bezug auf die soziale Herkunft werden die soziale Schicht, die Erwerbskonstellation – insbesondere der Mutter – und der Bildungsabschluss der Eltern, die Bildungsherkunft sowie der Migrationshintergrund in den empirischen Studien thematisiert. Ebenso haben die regionalen Angebotsstrukturen einen Einfluss auf die soziale Selektivität der Kindergruppen in Kindertageseinrichtungen. Es fällt auf, dass die einzelnen empirischen Studien sehr unterschiedlich auf den Aspekt der sozialen Ungleichheit eingehen und diesen Begriff auf verschiedene Weise thematisieren.

In diesem Abschnitt soll zum einen der Zugang der Kinder zu den Kindertageseinrichtungen thematisiert werden. Zum anderen werden aus Perspektive der vorliegenden Studien die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern vor dem Hintergrund der Frage der Herstellung und Reproduktion von sozialen Ungleichheiten herausgearbeitet.

2.1 Soziale Herkunft

Inwieweit hat die soziale Herkunft Einfluss auf „soziale Ungleichheiten“ in Kindertageseinrichtungen? In den verschiedenen Studien und Berichten wird insbesondere der sozialen Herkunft von Kindern zugeschrieben, entscheidenden Einfluss auf die Nutzung von Kindertageseinrichtungen und damit für den Zugang zur ersten Bildungsinstitution in Deutschland zu haben. In den letzten Jahren wurde deutlich, dass gerade in Deutschland die Bildungschancen der Kinder von ihrer sozialen Herkunft abhängig sind.¹¹ Dazu ergänzen die Autoren der Studie „Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung - Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder?“¹², dass auch die bereits vorgelegten bildungssoziologischen Studien die Konsequenzen der sozialen Herkunft für Bildungs- und Berufschancen von Kindern und Jugendlichen belegen.¹² Hier lässt sich ein Zusammenhang von sozialer Herkunft der Kinder und der Nutzung von Kindertageseinrichtungen festhalten, welcher darauf verweist, „dass Kinder aus unteren Sozialschichten seltener vorschulische Bildung nutzen und in Kindergärten und Vorschulen unterrepräsentiert sind“.¹³

Die Studie von Kratzmann und Schneider unterstreicht, dass die Besuchsquoten der dreijährigen Kinder noch in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Nationalität noch

11 Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007.

12 Vgl. Becker/Lauterbach 2004.

13 Becker/Lauterbach 2004, S. 150.

variieren, jedoch im Jahr vor Beginn der allgemeinen Schulpflicht die ethnischen Unterschiede der Kindergruppen kaum noch messbar sind. Die wesentlich erkennbaren Unterschiede der Kindergruppen bleiben nur im Bereich der sozialen Herkunft bestehen.¹⁴ Darüber hinaus stellt die DJI-Kinderbetreuungsstudie heraus, dass die soziale Herkunft des Kindes Einfluss darauf hat, ob und wie lange ein Kind einen Platz in einer Kindertageseinrichtung einnimmt – insbesondere „Kinder mit einer niedrigeren Bildungsherkunft besuchen den Kindergarten eher später“.¹⁵

Damit lässt sich festhalten, dass mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung soziale Ausschlusskriterien verbunden sind. Dieser soziale Ausschluss in Kindertageseinrichtungen trägt zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten bei, da der Besuch einer Kindertageseinrichtung – wie empirische Studien zeigen – positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben kann.¹⁶ Die Autorin Kreyenfeld führt weiter aus, dass Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, in ihrer Entwicklung benachteiligt werden können – in markt-liberalen Ländern sind dies meist Kinder aus eher einkommensschwachen Familien. Daraus folgt, dass im deutschen Bildungssystem bereits im Bereich der frühen Kinderjahre „soziale Ungleichheiten reproduziert“ werden.¹⁷

Den Kindern, die in schwierigen Armutslagen leben, einen Migrationshintergrund haben, mit Behinderungen aufwachsen oder deren Eltern psychisch erkrankt sind, werden im Zwölften Kinder- und Jugendbericht erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen zugeschrieben. Dabei hat die Familie entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Eltern können ihre Kinder nur in dem unterstützen, was innerhalb ihrer Möglichkeiten der sozialen sowie kulturellen Ressourcen liegt. Dabei stehen der „Bildungshintergrund der Eltern, die reale Lebenslage und die konkreten Lebensbedingungen“ im Mittelpunkt der Betrachtung und haben Einfluss darauf, welche Chancen der Entwicklung und Bildung Kindern in ihrer familialen Umwelt zur Verfügung stehen.¹⁸ Aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus in Verbindung „mit sozial benachteiligten und prekären Lebenslagen sowie ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen“ haben diese Familien Schwierigkeiten, die wesentlichen Grundbedürfnisse ihrer Kinder zu erfüllen – zum Beispiel den Kindern ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit zu schenken und darüber hinaus „anregungsreiche Bedingungen des Aufwachsens“ zu bieten.¹⁹ Damit wird deutlich, dass die „optionale Vielfalt der Erfahrungswelten und Bildungsmöglichkeiten“ nicht allen Kinder- und Jugendgruppen im gleichen Umfang bereitgestellt wird und damit nicht allen Kindern und Jugendlichen die „gleichen Chancen“ zur individuellen Entwicklung und eigenen Zukunftsperspektiven ermöglicht werden. Deutlich wird, dass die Teilnahmemöglichkeiten

14 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009, S. 8.

15 Fuchs/Peuker 2007, S. 80.

16 Vgl. Kreyenfeld 2004, S. 107.

17 Kreyenfeld 2004, S. 107.

18 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 27.

19 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 27.

am sozialen und gesellschaftlichen Leben sowie „Aneignungs- und Lernprozesse“, wie bereits erwähnt, nach der sozialen und ethnischen Herkunft, jedoch auch nach Region und nach Geschlecht stark differieren. Daraus ergeben sich aus der Perspektive des Zwölften Kinder- und Jugendberichts insbesondere im Bereich der „Organisation von Bildung, Betreuung und Erziehung“ wesentliche Handlungsfelder. Die Autoren formulieren jedoch, dass nicht alle Familien in schwierigen Lebenslagen allgemein schlechtere Bildungsbedingungen für ihre Kinder zur Verfügung stellen. Dies hänge im Wesentlichen von den familialen Netzwerken und anderen „Unterstützungssystemen“ ab.²⁰

Im 13. Kinder- und Jugendbericht werden die Ergebnisse der KiGGS diskutiert, in welcher auf „eine geringere motorische Leistungsfähigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Status im Gegensatz zu Kindern aus sozial besser gestellten Familien und Kindern ohne Migrationshintergrund hingewiesen wird“.²¹ Die Autoren dieses Kinder- und Jugendberichtes warnen davor, dass bei einer nicht erfolgreichen Bewältigung der „schwächeren Leistungsfähigkeit Risiken entstehen, die vor allem bei vorliegender mehrfacher Belastung (beispielsweise bei Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder mit Migrationshintergrund) zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen, die sich zum Teil erst im späteren Lebensverlauf zeigen“.²² Dabei handelt es sich insbesondere um „stressbedingte Belastungsreaktionen“ der Kinder, welche sich erhöhen können, wenn diesen negativen Lebensverlaufsperspektiven nicht durch frühzeitige Prävention begegnet wird.²³ Zwar ist nicht jede Bevölkerungsgruppe generell der sozialen Ausgrenzung durch individuelle Lebenslagen ausgesetzt, dennoch stehen insbesondere Langzeitarbeitslosigkeit und Armut – wenn diese Lebenssituation länger anhält – mit wesentlich eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten im Zusammenhang. Damit gelten ein niedriges Bildungsniveau und eine nicht abgeschlossene Berufsausbildung der Eltern sowie „unsichere Beschäftigung, Krankheit, Migrationshintergrund und Behinderung“ im Wesentlichen als Risikofaktoren, die Ausgrenzungen in der Gesellschaft zur Folge haben können.²⁴

2.2 Sozio-ökonomischer Status

Im Bezug auf den sozio-ökonomischen Status der Familie halten Becker und Lauterbach fest, dass ein hoher sozioökonomischer Status des Elternhauses die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in Kindertageseinrichtungen positiv beeinflusst. „Je besser die berufliche Integration des Elternhauses durch die Erwerbstätigkeit der Mutter gelingt, desto eher partizipieren Kinder auch an vorschulischer Betreuung“.²⁵

20 Vgl. BMFSFJ 2005.

21 Deutscher Bundestag 2009, S. 95.

22 Deutscher Bundestag 2009, S. 154.

23 Deutscher Bundestag 2009, S. 154.

24 Vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 48.

25 Becker/Lauterbach 2004, S. 150.

Weiterführend lässt sich hier formulieren, dass damit Kinder in Deutschland umso wahrscheinlicher das Abitur auf dem Gymnasium erfolgreich absolvieren, je höher der sozio-ökonomische Status des Elternhauses liegt.²⁶

Verschiedene Faktoren, die damit deutlichen Einfluss auf den Besuch des Kindes in einer Kindertageseinrichtung haben, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Kinder in Kindertageseinrichtungen haben Eltern, die überdurchschnittlich oft über ein gutes Einkommen verfügen und im Bezug dazu häufig akademisch geprägte Bildungswege gesucht haben.²⁷

Auch wird deutlich, dass, durch eine nachweisbare „Angebotsknappheit und mangels eines etablierten privaten Betreuungsmarktes, es offenbar die Tendenz gibt, dass Familien mit schlechteren ökonomischen und sozialen Ressourcen aus den Kindertageseinrichtungen verdrängt“ werden.²⁸

Diese Situation betrifft in diesem Fall besonders Frauen – insbesondere Frauen „mit schlechten Erwerbschancen können sich eine externe Betreuung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder kaum leisten und werden damit als Erste vom Erwerbsprozess ausgeschlossen“.²⁹ Das bedeutet laut der Analyse von Kreyenfeld, dass die Einkommenshöhe, die dem Haushalt zur Verfügung steht, im Wesentlichen die Qualität der Kindertageseinrichtung bestimmt. „Die Folge ist eine soziale Segregation von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Kinder aus einkommensstarken Haushalten konzentrieren sich auf Kindertageseinrichtungen mit hoher Betreuungsqualität – Kinder aus einkommensschwachen Haushalten konzentrieren sich entweder auf institutionelle Betreuungsformen mit entsprechend niedriger Qualität, auf informelle Betreuungsarrangements oder aber sie bleiben gänzlich ohne Betreuung“.³⁰

Dazu ergänzend formuliert die Autorin Spieß, dass Kinder aus Haushalten mit einem hohen Einkommen eher Kindertageseinrichtungen besuchen, als zum Beispiel Kinder, die „jünger sind, in einkommensschwachen Familien leben oder wenn die Mutter eher einen niedrigen Bildungsabschluss hat“.³¹

Damit zeigt sich, dass das Einkommen und der Bildungsstatus der Eltern, insbesondere der Mutter, wesentlichen Einfluss auf die Teilnahme des Kindes im Alltag von Kindertageseinrichtungen haben. Der Bericht konstatiert zum Abschluss, dass diese Ergebnisse interessant sind, da insbesondere einschlägige Längsschnittstudien erkennen lassen, dass gerade diese Kinder von dem Angebot der Kindertageseinrichtungen „besonders stark profitieren“ können.³²

26 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009.

27 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007.

28 Brunnbauer/Riedel 2007, S. 58f.

29 Kreyenfeld 2004, S. 103.

30 Kreyenfeld 2004, S. 103.

31 Spieß 2008, S. 2005.

32 Spieß 2008, S. 205ff.

2.3 Das formale Bildungsniveau der Eltern

Das Bildungsniveau der Eltern thematisieren die Studien im Zusammenhang mit dem Begriff der sozialen Ungleichheit wie folgt. Deutlich wird, dass das formale Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf den Kindertageseinrichtungsbesuch des Kindes hat. Laut den Ergebnissen der DJI-Kinderbetreuungsstudie hat der „Bildungsabschluss der Eltern in allen Gruppen einen deutlichen“ und vergleichsweise ähnlichen Einfluss auf die Teilnahme der Kinder an Kindertageseinrichtungen. Dabei wird konstatiert, dass ein hohes Bildungsniveau der Eltern den Besuch der Kindertagesstätten positiv beeinflusst: „Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern, desto seltener gehen die Kinder in den Kindergarten“.³³

Im Vergleich soll hier kurz der Krippenbereich gesondert aufgeführt werden. In diesem nehmen Familien aus „bildungsfernen“ Schichten ebenfalls weniger häufig einen Platz in einer Kindertagesbetreuung für ihre unter dreijährigen Kinder in Anspruch und sind somit in Kindertageseinrichtungen, wenn ein geringer Bildungsstatus der Eltern mit einem geringen Einkommen verbunden ist, unterrepräsentiert.³⁴ So treten „Erwerbslosenhaushalte, kinderreiche Familien sowie Eltern mit niedriger Bildung und niedrigem Einkommen in Krippen bisher kaum in Erscheinung“.³⁵

Ähnlich wie für den Krippenbereich stellen die Autoren Fuchs und Peuker für den Kindergarten fest, dass Kinder, deren Eltern einen Hauptschulabschluss haben, den Kindergarten im Vergleich zu Eltern mit mittleren Abschlüssen oder Abitur, nicht so häufig besuchen.³⁶ Eine niedrigere Kindergartenbesuchsquote – anhand der Daten amtlicher Statistiken aufgezeigt³⁷ – ist insbesondere bei Kindern aus Familien mit geringerem Bildungskapital zu finden.³⁸ Während rund 86 % der Kinder zwischen drei Jahren bis zum Beginn des Schuleintritts aus Familien mit Abitur als Bildungsabschluss kommen, sind dies bei Familien mit Hauptschulabschluss 81 % und bei Eltern ohne Ausbildungsabschluss 75,5 %. Dies steht im Zusammenhang mit den weiteren Ergebnissen dieser DJI-Kinderbetreuungsstudie. Kinder aus Familien mit einem geringen Bildungsniveau melden eher später Bedarf für einen Platz in einer Kindertageseinrichtung an. Darüber hinaus konstatieren die Autoren, dass damit die soziale Herkunft des Kindes im Wesentlichen Einfluss darauf nimmt, wie lange ein Kind eine Kindertageseinrichtung besucht. Dieses Ergebnis wird unter anderem auf die Erwerbskonstellation und den Bildungsabschluss der Eltern zurückgeführt. Damit wird die Familie, die über ein geringes Einkommen verfügt und darüber hinaus ein eher niedriges Bildungsniveau aufbringt, in dieser Studie als diejenige Gruppe identifiziert, die Kindertageseinrich-

33 Berg-Lupper 2007, S. 94f.

34 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007.

35 Brunnbauer/Riedel 2007, S. 54f.

36 Vgl. Fuchs/Peuker 2007.

37 Vgl. im Folgenden auch Betz 2010.

38 Vgl. Rauschenbach/Züchner 2008.

tungen am seltensten aufsucht und diese ihren Kindern als Bildungsangebot damit nicht zur Verfügung stellt.³⁹

Die Autoren Kratzmann und Schneider formulieren dazu einen Erklärungsversuch: „Im Gegensatz zum Schulbesuch ist die Teilnahme am Kindergarten nicht verpflichtend und in den meisten Fällen kostenpflichtig. Eltern mit geringem formalem Bildungsniveau oder einer ausländischen Staatsangehörigkeit melden ihre Kinder seltener beziehungsweise erst in einem höheren Alter im Kindergarten an.“⁴⁰ Daraus lässt sich schließen, dass ein höheres formales Bildungsniveau der Eltern den Besuch des Kindes in einer Kindertageseinrichtung in jüngeren Jahren deutlich wahrscheinlicher macht.

2.4 Bildungsentscheidungen der Eltern

Bildungsentscheidungen der Eltern stehen als sekundäre Herkunftseffekte in einem engen Zusammenhang mit der Reproduktion von sozialer Ungleichheit im Bereich der Kindertageseinrichtungen. In der Studie „Soziale Ungleichheit beim Schulstart“ werden die Bildungsentscheidungen der Eltern thematisiert – insbesondere wenn Eltern erst einen späteren Besuch einer Kindertageseinrichtung für das Kind wählen.⁴¹

„Neben den primären Herkunftseffekten lassen unsere Analysen auch Schlüsse auf das Vorhandensein von sekundären Herkunftseffekten zu. Da das Alter bei Eintritt in den Kindergarten sozial selektiv ist, lässt sich bereits die Entscheidung zum Kindergartenbesuch als sekundärer Herkunftseffekt deuten.“⁴² Dabei gehen die Autoren davon aus, dass gerade Familien mit einem Interesse für die positive Entwicklung des Kindes im Bereich der frühkindlichen Bildung sich frühzeitig für den Besuch einer Kindertageseinrichtung entscheiden. Eltern aus „bildungsfernen“ Schichten verzichten eher auf die „besondere“ Förderung ihrer Kinder.⁴³

2.5 Ethnische Herkunft

Wie wird das Thema Migration im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit diskutiert? Deutlich wird in den untersuchten Studien, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind. Dies lässt sich unter anderem an der, im Vergleich, geringen Anzahl der Eltern mit Migrationshintergrund zu deutschen Eltern in Kindertageseinrichtungen festmachen.⁴⁴ Allerdings zeigen aktuelle Studien, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Gesamtkinderzahl in Deutschland und auch die Anzahl dieser Kinder in den Kinder-

39 Vgl. Fuchs/Peucker 2007, S. 70, 80.

40 Kratzmann/Schneider 2009, S. 8.

41 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009.

42 Kratzmann/Schneider 2009, S. 19.

43 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009, S. 19.

44 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007.

tageseinrichtungen insgesamt wächst. „So liegt z.B. der Anteil der Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt mit einem Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil hat eine ausländische Herkunft) in Tageseinrichtungen in Ostdeutschland im Jahr 2007 bei 6 %, in Westdeutschland bei rund 29 %. Bei den Kindern im Alter von unter drei Jahren ist der Anteil in Ost- beziehungsweise Westdeutschland mit 4 % beziehungsweise 23 % jeweils etwas geringer“.⁴⁵ Die Analyse amtlicher Statistiken zeigt auf, dass „60 % der Kinder mit Migrationshintergrund Einrichtungen besuchen, in denen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden. Ein Grund für die hohen Werte in Kindertageseinrichtungen dürfte darin liegen, dass deren Einzugsgebiete kleinräumiger sind und somit sozialraumbezogene Segregationsprozesse in Stadtteilen beziehungsweise Wohnquartieren stärker abgebildet werden“.⁴⁶

Im 13. Kinder- und Jugendbericht stellen die Autoren fest, „dass Kinder mit Migrationshintergrund Kindertageseinrichtungen seltener als Kinder ohne Migrationshintergrund besuchen“, der Migrationshintergrund des Kindes jedoch nicht der einzige Faktor für die „Nicht-Teilnahme“ in einer Kindertageseinrichtung zu sein scheint. Dabei wird hervorgehoben, dass bei einem geringen Bildungsniveau der Eltern sowie einer größeren Anzahl an Geschwistern, Kinder mit Migrationshintergrund eher nicht oder gar nicht in Kindertageseinrichtungen gehen.⁴⁷ Dazu geben die Autoren des Kinder- und Jugendberichtes an, dass 2007 bundesweit insgesamt 28,5 % der Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen waren – damit hat fast jedes dritte Kind in Kindertageseinrichtungen einen Migrationshintergrund – dieser Anteil sinkt bei denjenigen Kindern auf 17,2 %, in deren Familien kein Deutsch gesprochen wird.⁴⁸

Im Alter zwischen 3 und 6 Jahren besuchten 2004 knapp 84 % der deutschen Kinder eine Kindertageseinrichtung. Die Quote ist bei in Deutschland geborenen ausländischen Kindern etwas geringer und liegt bei knapp 81 %, bei zugezogenen ausländischen Kindern beträgt diese Quote sogar nur 72 %. Aktuelle Daten gehen davon aus, dass 88 % der Kinder ohne Migrationshintergrund und 77 % der Kinder mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung besuchen.⁴⁹ Übrigens wird hier insgesamt zu wenig differenziert: Kinder türkischer Herkunft besuchen häufiger Tageseinrichtungen als andere Migrantengruppen.⁵⁰

Der Gebrauch der Landessprache scheint eine bedeutende Rolle für die Bildungschancen der Kinder mit Migrationshintergrund zu spielen. Die Daten aus diesem Kinder- und Jugendbericht deuten darauf hin, dass „Eltern mit Migrationshintergrund und einer nichtdeutschen Familiensprache“ Kindertageseinrichtungen für ihre Kinder frühestens mit Beginn des dritten Lebensjahres des Kindes in Anspruch nehmen.⁵¹

45 Leu/Schilling 2008, S. 7.

46 Leu/Schilling 2008, S. 7.

47 Vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 96.

48 Vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 193.

49 Vgl. Rauschenbach/Züchner 2008.

50 Vgl. Berg-Lupper 2006.

51 Vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 193.

Dieses Ergebnis muss vor dem Hintergrund, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung ihre Sprachkompetenz verbessern können und daher mit Eintritt in die Grundschule bessere Startbedingungen vorweisen, genauer betrachtet werden.⁵²

Becker und Tremel stellen in ihren Untersuchungen fest, dass „sowohl Kinder und Jugendliche aus jüngst zugewanderten Migrantengruppen als auch Kinder von Migranten aus der zweiten und dritten Generation“ im Durchschnitt „schlechtere Lesekompetenzen als einheimische Jugendliche“ aufweisen und damit in dem formalen Bildungssystem in Deutschland zumeist „benachteiligt“ sind.⁵³ Auch der 13. Kinder und Jugendbericht hebt hervor, dass nach den Ergebnissen der PISA-Studie gerade die „mangelnden Sprachkompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund die entscheidenden Hürden in der Bildungskarriere darstellen“.⁵⁴ Damit kann die deutsche Sprache als eine individuelle „Ressource“ der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland identifiziert werden – insbesondere wenn der Fokus der Betrachtung auf „Bildung und Integration“ von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland gelegt wird.⁵⁵

Im Bezug auf das allgemeine Schulsystem soll hier festgehalten werden, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund besonders von einer Rückstellung im deutschen Schulsystem betroffen sind.⁵⁶ Dabei werden „Kinder mit Migrationshintergrund häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt, wenn deren Mütter, nach eigenen Angaben, über schlechte deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Verfügt die Mutter dagegen nach eigenen Angaben über gute Deutschkenntnisse, dann lassen sich keine Unterschiede zu Kindern deutscher Mütter feststellen“.⁵⁷ Diese erkennbar ungünstigeren Startchancen der Kinder mit Migrationshintergrund sind allerdings nach den Autoren Kratzmann und Schneider nicht allein „migrationsbedingt“, sondern deuten eher auf die „ungünstigere sozialstrukturelle Position der Eltern“ hin.⁵⁸

In vielen vorliegenden Studien wird der Migrationshintergrund der Kinder als homogenisierende Kategorie undifferenziert benutzt und es wird nicht zwischen unterschiedlichen Migrationsgruppen unterschieden.⁵⁹ Einzig in der Studie von Becker und Tremel wird eine (sogenannte) Binnendifferenzierung zwischen den Nationalitäten im Bezug auf die Ungleichheit von Bildungschancen bei den Migranten vorgenommen. In dieser Binnendifferenzierung haben Griechen in Deutschland deutlich günstigere Bildungschancen als die größte Ausländergruppe in Deutschland, die Türken. Die am längsten in Deutschland lebende Gruppe der Italiener weist noch schlechtere Bildungs-

52 Vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 96.

53 Becker/Tremel 2006, S. 397.

54 Deutscher Bundestag 2009, S. 96.

55 Vgl. Deutscher Bundestag 2009, S. 96.

56 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009, S. 18.

57 Kratzmann/Schneider 2009, S. 18.

58 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009, S. 18.

59 Vgl. Betz 2008.

erfolge als jene der Türken auf. Diese Differenzierung der Gruppe der Migranten mit dem Fokus auf „Bildungschancen“ lässt sich ebenso belegen, wenn die „sozioökonomischen Ressourcen und das Bildungskapital der Eltern“ berücksichtigt werden. Dabei ergaben sich in den vorliegenden Studien folgende Faktoren als aussagekräftig: „das Alter der Kinder bei Einwanderung, Dauer des Verbleibs im Ankunftsland, Transferierbarkeit elterlicher Ressourcen für den deutschen Arbeitsmarkt“.⁶⁰

Im Bezug auf die Thematisierung von sozialer Ungleichheit unterstreichen die beiden Autoren, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung soziale Ungleichheiten von Bildungschancen bei Kindern mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen kann. So arbeiten sie heraus, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung, mit dem besonderen Fokus auf das formale Bildungssystem, eine Verbesserung der „kognitiven Fähigkeiten“ dieser Kindergruppe mit sich bringen kann.⁶¹

Hinzu kommt, dass vorliegende empirische Studien bislang kaum beziehungsweise wenig einzelne Kompetenzbereiche längsschnittlich in den wissenschaftlichen Blick nehmen und somit ein eher gering einzuschätzendes Wissen darüber besteht, wie diese im Verhältnis zu sozialen Ungleichheiten stehen. Die längsschnittliche Studie von Kurz u.a. zeigt auf, dass deutsche Kinder gegenüber Migrantenkindern bereits zum Zeitpunkt des Kindergarteneintritts über bessere Kompetenzen beziehungsweise Vorläuferfähigkeiten im Bereich Rechnen verfügen. Nach sechs Monaten Kindergartenbesuch können die Migrantenkinder diese Kompetenzen zwar signifikant verbessern, es zeigt sich jedoch, dass sich deutsche Kinder in diesem Bereich viel deutlicher verbessern, sodass sich die Kompetenzunterschiede nach sechs Monaten deutlich vergrößern. Die Kinder mit Migrationshintergrund konnten also trotz Kindergartenbesuchs (mindestens) im Bereich Rechnen nicht aufholen. Die Autoren weisen jedoch auch darauf hin, dass das Ergebnis in Bezug auf einheimische Kinder, die aus der untersten Bildungsschicht stammen, noch gravierender ist.⁶²

2.6 Kinder mit Behinderung

In den letzten Jahren ist im Feld der Kindertageseinrichtungen – auch in Zusammenhang mit der Thematisierung des Verhältnisses von Inklusion und sozialer Ungleichheit zunehmend mehr auch die Frage aufgeworfen worden, wie eine gesellschaftliche Teilhabe von Kindern mit Behinderung im Rahmen von Kindertagesbetreuung gelingen kann. Insgesamt lässt sich hier ein deutlicher Trend beobachten, Kinder zunehmend mehr in integrativen als in rein sonderpädagogischen Einrichtungen zu betreuen. In Kindertageseinrichtungen wurden 2006 fast 55.000 Kinder mit Behinderung betreut, was einem Anteil an Kindern mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen

60 Becker/Tremel 2006, S. 413.

61 Vgl. Becker/Tremel 2006, S. 401.

62 Vgl. Kurz u.a. 2008, S. 320.

von ca. 2 % entspricht.⁶³ Die Anzahl der Einrichtungen ausschließlich für behinderte Kinder ist zwischen 1998 und 2006 von 691 auf 334 Einrichtungen zurückgegangen. 2006 wurden 77 % der Kinder mit Behinderung in integrativen Einrichtungen betreut. Insgesamt kann jedoch noch nicht von einer zufriedenstellenden Ausgangslage gesprochen werden, denn es ist davon auszugehen, dass bei einem angenommenen Anteil von Kindern mit Behinderung an der Gesamtkinderzahl von ca. 4-5 % nur ca. 9-21 % der drei- bis siebenjährigen Kinder mit Behinderung einen Platz in einer Kindertageseinrichtung nutzen (können). Außerdem lässt sich konstatieren, dass sich der Übergang von Kindern mit Behinderung von vorschulischen in schulische inklusive Settings besonders schwer gestaltet, weil integrative Angebote in der Schule – mit großen regionalen Unterschieden – nicht in gleichem Maße wie in Kindertageseinrichtungen angeboten werden. Auch hieran anschließend haben die JFMK und die KMK in ihrem Beschluss vom Juni 2009 den Übergang vom Kindergarten in die Schule für Kinder mit Behinderung als besondere Herausforderung beschrieben. Schließlich ist empirisch jedoch kaum etwas darüber bekannt, wie der Faktor Behinderung eines Kindes zusammen mit sozialen Herkunftsfaktoren auf die Herstellung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit Einfluss nimmt.

2.7 Angebots- und Infrastruktur

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit das Platzangebot eine Rolle bei der Thematik der sozialen Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen spielt. Die gesichteten Studien und Berichte stellen einen auffallend großen Unterschied zwischen West- und Ostdeutschland fest, zum einen hinsichtlich der Nutzung von Kindertageseinrichtungen und zum anderen bei der Verfügbarkeit von frühkindlichen Bildungsangeboten. Die Nutzung von Kindertageseinrichtungen unterscheidet sich darüber hinaus nach dem Alter des Kindes, aber auch deutlich nach der jeweiligen Region in Deutschland.⁶⁴

Verfügbarkeit

Die Ergebnisse der DJI-Kinderbetreuungsstudie von Fuchs und Peuker stellen heraus, dass die Verfügbarkeit von Plätzen eine relativ große Rolle dabei spielt, ob Eltern einen Kindertageseinrichtungsplatz in Anspruch nehmen oder nicht. Das Platzangebot der Kindertageseinrichtungen sowie deren Lage in West- oder Ostdeutschland können, neben anderen Ursachen, als bedeutsame Gründe für die Nutzung oder Nicht-Nutzung hervorgehoben werden.⁶⁵

63 Vgl. im Folgenden DJI 2008.

64 Vgl. Spieß 2008, S. 197ff.

65 Vgl. Fuchs/Peuker 2007.

Dieses Ergebnis ist insbesondere vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die (gewünschte) Erhöhung der Besucherquoten für die „Dreijährigen“ in Kindertageseinrichtungen mit einem Platzausbau in Deutschland in Verbindung steht.⁶⁶

Öffnungszeiten

Im Rahmen der DJI-Kinderbetreuungsstudie hält die Autorin Heitkötter fest, dass die alten Bundesländer im Bezug auf die Öffnungszeiten sowie auf die Zeitspanne der möglichen Kinderbetreuung als ein „zeitliches Entwicklungsland“ gekennzeichnet werden können.⁶⁷

Dabei stellt sie drei wesentliche Ursachen in den Mittelpunkt, die maßgeblich zu einer Unterversorgung im Bereich der frühkindlichen Pädagogik beitragen. Zum einen wird das Fehlen der Über-Mittag-Betreuung angemahnt – das Betreuungsangebot der Kindertageseinrichtungen lässt hier keine optimale Übereinstimmung mit den von der Arbeitswelt geforderten Arbeitszeiten der Eltern erkennen. Das Betreuungsangebot in den Kindertageseinrichtungen ist wenig an die immer weiter auseinander differierenden Arbeitszeiten – wie zum Beispiel der Beginn in den frühen Morgenstunden oder aber bis in die Nachmittags- und Abendstunden – angelehnt. Hier ist ein deutlicher Mangel an Betreuungs- beziehungsweise Öffnungszeiten der Kindertageseinrichtungen zu erkennen. Zum anderen sind genau diese Zeitlücken der Kindertageseinrichtungen ein „zentraler Hemmschuh“ für viele Eltern, die sich wieder in den Arbeitsmarkt integrieren wollen.⁶⁸

Zugangsbarrieren trotz Ausbau

Der bereits vielerorts geforderte Platzausbau von Kindertageseinrichtungen wird in der DJI-Kinderbetreuungsstudie „Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse? Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren“ jedoch auch kritisch betrachtet. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass selbst bei einem fortschreitenden Platzausbau nicht auszuschließen sei, dass für einige Gruppen hohe Zugangsbarrieren bestehen bleiben: „Familien mit Migrationshintergrund, aber auch aus „bildungsfernen“ Milieus wurden in dieser Studie tendenziell als solche Gruppen erkennbar.“⁶⁹

Aus diesem Grund fordern sie ein deutlich größeres Angebot an weiteren „Hilfen und Maßnahmen“, gerade für diese in der DJI-Kinderbetreuungsstudie herausgearbeiteten Gruppen. Dabei müssen staatliche Unterstützungen unter anderem gezielt auf die Kinder zugeschnitten werden, damit jenen Kindern, denen im Elternhaus keine ausrei-

66 Vgl. Fuchs/Peuker 2007, S. 81.

67 Vgl. Heitkötter 2007, S. 234.

68 Vgl. Heitkötter 2007, S. 216.

69 Brunnbauer/Riedel 2007, S. 59.

chenden Lernanregungen geboten werden können, der Zugang gerade zu den Kindertageseinrichtungen vereinfacht werden kann.⁷⁰

⁷⁰ Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007, S. 59.

3 Thematisierung von Chancengleichheit

Chancengleichheit wird, bedingt durch den Fokus auf frühkindliche Bildung, in den vorliegenden Studien und Berichten vor allem als Bildungsgleichheit oder -gerechtigkeit thematisiert. Dabei wird in erster Linie von der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen, ausgehend von den primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft, aus argumentiert, wonach die Bildungschancen für Kinder zum einen von der Erziehung, Ausstattung und Förderung im Elternhaus, andererseits von den elterlichen Bildungsentscheidungen abhängen.⁷¹ Dabei ist laut der Expertise zu Bildungsgerechtigkeit der Bertelsmann Stiftung „die Polarisierung der Bildungs- und Lebenschancen von Kindern und ihren Eltern inzwischen durch repräsentative Analysen belegt“.⁷²

Becker und Lauterbach sprechen hier in „Bildung als Privileg“ explizit von „Chancengerechtigkeit beim Bildungserwerb“, welche nicht gegeben sei. Vielmehr wäre es durch die Bildungsexpansion zu mehr Bildungschancen für alle Sozialgruppen gekommen, aber eben durch besagte Effekte nicht zu einem Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen, wodurch Bildung zum zentralen „ständebildenden“ Element der Erwerbs- und Lebenschancen“ geworden wäre.⁷³ Es wird also von „weitreichenden Konsequenzen der sozialen Herkunft für spätere Bildungs- und Berufschancen“⁷⁴ ausgegangen und damit auch für die auf Bildung aufbauenden sozioökonomischen Lebenschancen.⁷⁵

3.1 Die Rolle der Kindertageseinrichtung

Die Relevanz der Kindertageseinrichtung liegt in Bezug auf die Chancengleichheit darin, als erste Bildungsinstitution dazu beizutragen, herkunftsbedingte Benachteiligungen in den frühen Lebensjahren – so weit möglich – auszugleichen, also die Chancen jener Kinder, die im häuslichen Umfeld wenig Förderung erfahren, zu verbessern.⁷⁶ Es hat sich, wie Stamm und Viehauser schreiben, in der Diskussion um frühkindliche Bildung und Erziehung „in jüngster Zeit eine Argumentationsfigur herausgebildet [...]. Es handelt sich um jene vielfach als Gewissheit postulierte Aussage, wonach frühkindliche Bildung in der Lage sei, soziale Benachteiligungen zu kompensieren und allen Kindern gleiche Startchancen für ihre Bildungslaufbahn zu ermöglichen“.⁷⁷

71 Vgl. Becker/Lauterbach 2004, S. 15; Holz (Bertelsmann) 2007, S. 4.

72 Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 6.

73 Becker/Lauterbach 2004, S. 23f.

74 Becker/Lauterbach 2004, S. 129.

75 Vgl. Becker/Lauterbach 2004, S. 134.

76 Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007, S. 4; Böckler 2002, S. 91f.

77 Stamm/Viehauser 2009, S. 404.

Kratzmann und Schneider führen hierzu die Ergebnisse mehrerer Studien, beispielsweise von Becker und Biedinger (2006) an, die auf die Bedeutung eines vorangegangenen Kindergartenbesuches für den Zeitpunkt der Einschulung sowie den späteren Schulerfolg verweisen. Kinder, die den Kindergarten über einen längeren Zeitraum besucht haben, verfügen demnach über höhere Kompetenzen und werden seltener vom Schulbesuch zurückgestellt.⁷⁸

Nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2003 deuten sich auch längerfristige positive Wirkungen an. So liegt bei den 15-Jährigen mit längerem Kindergartenbesuch die durchschnittlich erreichte Punktzahl in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften höher als in den Vergleichsgruppen.⁷⁹

Auch die Studie von Becker und Lauterbach, die sich mit dem Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung für die Bildungschancen von Arbeiterkindern befasst, kommt zu dem Ergebnis, dass es einer gezielten Förderung sozial benachteiligter Kinder, welche in Deutschland vor allem Kinder von Zugewanderten, Migranten und Arbeitern seien, bedürfe, um negative primäre Herkunftseffekte abzuschwächen. So weisen sie darauf hin, dass gezielte pädagogische Förderung ihren Ergebnissen nach durchaus geeignet zu sein scheint, „den vergleichsweise ungünstigen sozialisatorischen Einfluss von Elternhäusern in den unteren Sozialschichten auf den Bildungserfolg abzuschwächen, der zu ungleichen Startchancen beim Bildungserwerb und damit kurz- wie langfristig über Chancenungerechtigkeiten zu Bildungsungleichheiten führt“.⁸⁰

Qualitätsbasierte Untersuchungen zum Feld der Kindertageseinrichtungen konnten aufzeigen, dass Kinder vom Besuch einer qualitativ guten Kindertageseinrichtung profitieren können. Allerdings zeigen Sie auch auf, dass zu hohe Erwartungen an die Kompensation von Defiziten, die familial bedingt sind, kaum gerechtfertigt sind, da benachteiligte Kinder nicht in besonderem Maße profitieren.⁸¹

Die positiven Effekte der vorschulischen Kinderbetreuung relativieren sich, wenn bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses kontrolliert werden. Hierbei ist ersichtlich, dass sich die erwarteten Bildungseffekte bei Becker und Lauterbach nur für Kinder qualifizierter Arbeiter ergeben, während Kinder un- und angelernter Arbeiter in ihren Bildungschancen weiterhin besonders benachteiligt sind. Ihre nachteilige Situation im Schulsystem kann offensichtlich auch durch gegenwärtige Programme vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung kaum ausgeglichen werden.⁸²

So stellen die Autoren fest: „Wir können [...] nicht davon ausgehen, dass sich – wie in der Bildungspolitik erhofft – durch eine vorschulische Bildung die sozialen Bil-

78 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009.

79 Vgl. Ehmke 2004.

80 Becker/Lauterbach 2004, S. 130.

81 Vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Tietze u.a. 1998; vgl. auch Schnurrer u.a. 2010.

82 Vgl. Becker/Lauterbach 2004.

dungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten nivellieren“.⁸³ Vielmehr weisen sie beispielsweise nach, dass „Kinder aus der unteren und oberen Dienstklasse eine fast zwanzig mal günstigere Chance für den Gymnasialbesuch [haben], wenn sie zuvor Kindergarten oder Vorschule besucht haben, als die Kinder aus der Arbeiterklasse, die ebenfalls eine vorschulische Betreuung erfahren haben“.⁸⁴

Insgesamt konstatiert die Studie, dass über frühe Bildungsinvestitionen die überaus deutlichen Bildungsdisparitäten zwischen den Sozialschichten verringert werden können und vorschulische Bildung zwar ein wirksames Mittel ist, um die im Bildungssystem benachteiligten Arbeiterkinder zu fördern, sie jedoch als institutionelles Programm allein nicht ausreicht, um Bildungsungleichheiten umfassend abzubauen.

Auch im Rahmen der BiKS-Studie, in welcher unter anderem curriculumsferne und eher curriculumsabhängige Kompetenzen von Kindern im Verlauf des Kindergartenbesuchs miteinander verglichen wurden, kommt man zu einem entsprechenden Ergebnis. So stellte sich heraus, dass gerade im Bereich der bildungs- und curriculumsnahen Rechenleistung der Nachteil von Kindern mit Migrationshintergrund trotz Kindergartenbesuchs bestehen blieb und sie nicht aufholen konnten, während einheimische Kinder aus der untersten Bildungsschicht ihre Leistungen nur vergleichsweise wenig steigern konnten und im Laufe von sechs Monaten signifikant hinter die anderen Kinder zurückfielen. Es konnte somit festgestellt werden, dass nicht nur bereits im Alter von etwa drei Jahren bedeutsame Unterschiede in den Rechenfertigkeiten von Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Schichten bestehen, sondern sich diese auch im betrachteten Zeitraum von sechs Monaten nicht abschwächen.⁸⁵

Diese Ergebnisse weisen auf einen einschränkenden Faktor für die hohen Erwartungen, die an die frühkindliche Bildung herangetragen werden, hin:

So hebt auch der Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung hervor, dass frühkindliche Förderung wesentlich die Aufgabe habe, zur Chancengleichheit der Kinder beizutragen und sich deswegen auf die individuellen Stärken und Schwächen eines jeden Kindes einzustellen. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass die außerfamilialen Bildungsangebote diese Ungleichheit der Chancen nur bedingt ausgleichen können, gleiche oder vergleichbare Entwicklungsstände werden sie nicht erzielen können.⁸⁶

Es muss gesehen werden, dass Kinder durch ihren häuslichen und familiären Kontext bereits geprägt sind und vermutlich auch die Dauer und die Qualität des Besuchs einer Kindertageseinrichtung eine Rolle spielen, wenn es um den Ausgleich von Chancengleichheit geht.

83 Becker/Lauterbach 2004, S. 146.

84 Becker/Lauterbach 2004, S. 146.

85 Vgl. Kurz u.a. 2008, S. 320.

86 Vgl. Böckler 2002, S. 98.

3.2 Primärer Aspekt für Chancenungleichheit – Armut

Als ein besonders bedeutsamer Faktor unter den primären Effekten der Herkunft ist die Armut von Kindern zu sehen. So stellt der dritte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung fest, dass – je nach Datenbasis – jedes zehnte beziehungsweise sogar jedes fünfte Kind von Armut bedroht ist und mit weniger als 60 % des durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommens auskommen muss.⁸⁷ Hauptrisiken für die Armut von Kindern stellen dabei (Langzeit-) Arbeitslosigkeit, Niedrigeinkommen, Alleinerziehertum und Migrationshintergrund dar. Kinder, die in Familien mit diesen Merkmalen aufwachsen, sind erheblich stärker armutsgefährdet.⁸⁸

Das Bundesjugendkuratorium und Holz heben hervor, dass arme Kinder in zentralen Lebensbereichen überproportional von Einschränkungen betroffen sind, wie hinsichtlich ihres Spiel-, Arbeits- und Sprachverhaltens, ihrer Einbindung in Freundschaftsnetzwerke, ihrer Gesundheit und ihrer körperlichen Entwicklung.⁸⁹ Es stellt sich durch diese Einschränkung in mehreren Lebensbereichen eine Kumulation von Benachteiligungen dar. So hebt Holz für den Bildungsbereich hervor, dass arme Kinder nicht nur häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt werden, als nicht arme Kinder, sondern auch bei vergleichbarer Ausgangslage geringere Chancen für einen regulären Übertritt in die Regelschule haben, als nicht arme Kinder.⁹⁰ Zwar muss Armut bei Kindern nicht zwangsläufig zu Beeinträchtigungen führen, da etwa ein Viertel der armen Kinder im Vorschulalter keine Benachteiligungen in den genannten zentralen Lebensbereichen aufweist, „allerdings ist der Anteil der von keinerlei Belastungen betroffenen Kinder bei der Vergleichsgruppe doppelt so hoch“.⁹¹

Wesentlich ist hier laut Holz, dass neben der familiären Einkommenssituation das Familienleben (Klima, kindzentrierte Alltagsgestaltung, Erziehungsverhalten usw.) als zweiter bedeutender Faktor der Gefährdung oder Förderung kindlicher Entwicklung im frühen Kindesalter betrachtet werden muss, da beide Faktoren in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen.⁹²

Das Bundesjugendkuratorium weist darauf hin, dass „Familien, die komplexen Belastungen wie schlechten Wohnbedingungen, einem negativ erlebten Wohnumfeld, Krankheit, Langzeitarbeitslosigkeit, Überschuldung und Sucht ausgesetzt sind“, ein wesentlich höheres Risiko tragen, als Familien mit geringeren Belastungen.⁹³ So tritt laut Kampshoff Armut nach wie vor verstärkt in den sogenannten „unteren“ Bildungs- und Sozialschichten auf und es wird darauf hingewiesen, dass nicht die finanzielle

87 Vgl. Deutscher Bundestag 2008.

88 Vgl. Holz 2005, S. 91.

89 Vgl. BJK 2009, S. 12; Holz 2005, S. 101.

90 Vgl. Holz 2005, S. 101.

91 BJK 2009, S. 12.

92 Vgl. Holz 2005, S. 103.

93 BJK 2009, S. 11.

Lage, sondern die soziale Herkunft die Bildungsentscheidung der Eltern bestimme und schließlich zu einer Deprivation im Bildungsverlauf der Kinder führe.⁹⁴

Nach Kampshoff lassen sich damit Hinweise auf den Zusammenhang von (Bildungs-) Armut und der sozialen Lage der Familie finden. So durchziehe die soziale Ungleichheit die Thematik „Armutsprävention im Bildungsbereich“ wie ein roter Faden.⁹⁵

Auf diese Thematik kann aufgrund des Rahmens dieser Expertise nicht vertieft eingegangen werden, die Verschränkung von Armut und Aspekten sozialer Ungleichheit im Bereich der Bildung darf jedoch bei der Diskussion um frühkindliche Bildung nicht aus dem Blick geraten, da auch eine Ergänzung durch außerfamiliäre Förderung umso bedeutsamer wird, je mehr in der Familie die Kompetenzen und Ressourcen fehlen, das Kind zu unterstützen und zu fördern. Denn der Mangel an finanziellen Mitteln kann durch die Beeinträchtigungen in anderen Lebensbereichen Defizite in der Bildung nach sich ziehen, was wiederum zu verminderten Berufs- und Verdienstmöglichkeiten führen kann und damit zum Risiko der Vererbung von Armut. So gibt es nach Meier-Gräwe „nach wie vor einen harten Kern von Armen, bei denen das soziale Phänomen mehrdimensionaler Deprivation intergenerationell weitergegeben“ wird.⁹⁶

3.3 Chancengleichheit als Gesellschaftsaufgabe

Stellt sich die Frage nach der Herstellung von Chancengleichheit, kann es laut dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht nicht um eine Steigerung des Familieneinkommens durch die Erhöhung von Erziehungsgeld und Kindergeld gehen, da dies nicht genügen würde, um die Chancengerechtigkeit bezüglich der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolges von Kindern in unserer Gesellschaft zu sichern. Gefordert wird vielmehr ein Ausbau der Infrastruktur für Familien in Form erziehungs- und bildungsbezogener Angebote.⁹⁷ Unabdingbar wird die Unterstützung der Familie – als jenem Ort, an dem die lebenslang wirksamen Bildungsdifferenzen entstehen – in ihrer Leistungsfähigkeit, um auf diese Weise mehr Chancengleichheit durch individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen. Dafür bedürfe es „verstärkter Aufmerksamkeit und verbesserter Bildungs- und Informationsangebote für werdende Mütter und Väter sowie für Eltern von kleinen Kindern“.⁹⁸

Die Expertise der Bertelsmann Stiftung zu Bildungsgerechtigkeit fordert hier eine „stärkere öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern in benachteiligten Lebensumständen, um dem Ziel von Bildungsgerechtigkeit ein Stück näher zu kommen“.⁹⁹ Dafür setzt sie „eine Politik und Praxis aller gesellschaftlichen Akteure

94 Vgl. Kampshoff 2005, S. 219.

95 Vgl. Kampshoff 2005, S. 232.

96 Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 7.

97 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 252f.

98 BMFSFJ 2005, S. 28.

99 Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 28.

voraus, die passgenauen Präventionsstrategien uneingeschränkte Priorität einräumt – beginnend mit der Schwangerschaft und der gezielten Frühförderung der Kinder ab ihrer Geburt¹⁰⁰. So müssten Betreuungs-, Bildungs- und Hilfesysteme mit entsprechenden Konzepten und Hilfsangeboten auf die wachsende Zahl der Kinder von Eltern ohne beruflichen Abschluss reagieren und es gelte, Projekte und Modellversuche in die Regelpraxis zu übertragen und sie dort durch entsprechende politische Rahmenbedingungen zu begleiten.¹⁰¹

Es lässt sich also sagen, dass Chancengleichheit in den betrachteten Studien und Berichten vor allem als Bildungsgerechtigkeit, ausgehend von den primären und sekundären Herkunftseffekten der Familien, gesehen wird. Dass hier bereits keine Chancengleichheit besteht, darin sind sich die Studien einig. Ausgeglichen werden soll dies meist durch die frühkindliche Förderung in der Kindertageseinrichtung und die stärkere Implementierung von besonderen Förderprogrammen und frühzeitigen Feststellungen des Entwicklungsstandes der Kinder. Manche Studien beziehen sich jedoch darauf, dass viel deutlicher als individuelle Förderungen die familiären Bedingungen einen Einfluss auf die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse haben und fordern somit eine stärkere öffentliche Verantwortung für die Förderung der ganzen Familie. Im Prinzip wird hier die Kompensationsdebatte der 1970er Jahre aufgegriffen. Der Kritik an neuen Kompensationsförderprogrammen, wie beispielsweise spezieller Sprachförderung, stehen Konzepte unter Einbezug der Familie, wie Familienzentren gegenüber, bei denen die eben benannte Förderung der ganzen Familie im Vordergrund steht. Sie wollen durch eine stärker ressourcenorientierte Betrachtung weniger die Risiken durch suboptimale Sozialisationsbedingungen, sondern vielmehr die Stärken und Kompetenzen der betroffenen Kinder in den Blick nehmen. Beispielhaft hierfür ist z. B. der Präventionsansatz „Starke Eltern – Starke Kinder“. Darüber hinaus nimmt eine ressourcenorientierte Betrachtung die lebensweltlich vorhandenen Ressourcen in den Blick und versucht diese zu nutzen und zu aktivieren. Hieran anschließend betonen ressourcenorientierte Präventionskonzepte, dass kompensatorische Effekte nur nachhaltig erreicht werden können, wenn die Programme eine Zusammenarbeit von Eltern und Kindertageseinrichtungen unterstützen und neben der kindlichen Bildungsförderung auch die Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Bildungskompetenzen zum Ziel haben. Mit einer stärkeren Implementierung des Präventionsgedankens in Kindertageseinrichtungen werden zunehmend mehr Projekte entwickelt, die auf eine interprofessionelle und interdisziplinäre Kooperation von verschiedenen Berufsgruppen und Institutionen setzen. Hierbei ist die Aufgabe zu bewältigen, wie im Zusammenwirken der Professionen und Institutionen auf Basis eines dialogischen Austausches gemeinsame Wege gefunden werden, Risiken und Förderbedarfe zu erkennen und an den individuellen und lebensweltlichen Ressourcen orientiert Unterstützung und Förderung nah am Alltag der Kinder und Familien zu leisten. Empirische Studien zu den positiven

100 Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 18.

101 Vgl. Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 18.

Effekten solcher Programme liegen zwar im europäischen Ausland, nicht jedoch für Deutschland vor.¹⁰²

102 Vgl. Schnurrer u.a. 2010.

4 Perspektive der Eltern

Da bei einer Betrachtung des Feldes der frühkindlichen Bildung neben Erzieherinnen, Erziehern und Kindern auch die Eltern als wichtige Akteure beteiligt sind, darf diese Perspektive nicht außer Acht gelassen werden. Dabei werden neben Aspekten, die von Eltern, deren Kinder bereits eine Einrichtung besuchen oder welche dies anstreben, unter Umständen als negativ gesehen werden, zusätzlich Gründe des Nichtbesuchs aufgeführt.

Die Elternperspektive kann nicht ohne eine Einbettung in die gesamtgesellschaftliche Debatte um die frühkindliche Bildung beschrieben werden, denn in den letzten zehn Jahren zeichnet sich in Sachen frühkindliche Bildung ein Mentalitätswandel ab, im Zuge dessen die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern vor der Schule immer weniger als eine Privatsache der Eltern, sondern als eine öffentlich zu verantwortende Aufgabe angesehen wird.¹⁰³ Dabei gelten Kindertageseinrichtungen als die Institutionen, die diesem Auftrag am besten gerecht werden können. Der Mentalitätswandel lässt sich zunächst darauf beziehen, dass gesamtgesellschaftlich vermutet wird, dass eine öffentlich verantwortete Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bei guter Qualität der Kindertageseinrichtungen nicht nur die optimale Förderung aller Kinder darstellt, sondern insbesondere auch die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in erheblichem Maße erhöht (vgl. Kapitel 3). Gleichzeitig liegt der Mentalitätswandel aber auch in der stärkeren Erwerbsorientierung von Frauen auf der einen Seite und der größeren wirtschaftlichen Nachfrage nach gut ausgebildeten Frauen auf der anderen Seite begründet. Hierüber geriet der Ausbau der Kindertagesbetreuung – für Eltern und Wirtschaft gleichermaßen – als ein zentrales Moment zur Sicherung einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den Blick und setzt die Politik unter Druck in diesen Ausbau zu investieren. Schließlich liegt der Mentalitätswandel entscheidend auch in den veränderten Anforderungen der Arbeitswelt, Arbeitsvermögen flexibel und mobil anzubieten. Zusammengefasst kommen Rauschenbach und Borrmann zu dem Schluss: „Die Muster der modernen Lebensführung an der Schnittstelle von Beruf und Familie machen ein ergänzendes, öffentliches Netzwerk erforderlich. Eine gezielte und nachhaltige Unterstützung der privaten Familienbetreuung durch öffentliche Kindertagesbetreuungsangebote hat sich in Anbetracht dessen auf der Ebene des öffentlichen Bewusstseins in gewisser Weise zu einem Zukunftsprojekt ohne wirkliche Alternative entwickelt“.¹⁰⁴

Daneben ist ein Diskussionsstrang zu beobachten, bei dem im Zusammenhang mit der verstärkten Forderung nach einem Ausbau öffentlich verantworteter frühkindlicher Bildung die Familie zunehmend als defizitär hinsichtlich der Förderung ihres Nach-

103 Vgl. im Folgenden Rauschenbach/Borrmann 2010.

104 Rauschenbach/Borrmann 2010, S.31.

wuchses gesehen wird.¹⁰⁵ Insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, worunter meist Kinder arbeitsloser Eltern, Arbeiter- und Migrantenkinder gefasst werden, werden Forderungen nach früherer, intensiverer Förderung durch öffentliche Institutionen laut um die Bildungschancen der Kinder einander anzugleichen. So werden in der Expertise der Bertelsmann Stiftung „Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik“ beispielsweise Hilfs- und Unterstützungsangebote aus einer Hand gefordert, vielfältige Bildungsangebote und Anregungen jenseits der Herkunftsfamilie in Form von Bildungsinstitutionen, die die Kinder frühzeitig individuell und ganzheitlich fördern.¹⁰⁶ Allerdings scheinen diese Forderungen, verglichen mit dem aktuellen Stand der Betreuungsangebote, eher als Utopien.

Gleichwohl lässt sich feststellen, dass mit Familien- und Eltern-Kind-Zentren und regional sehr unterschiedlich etablierten Vernetzungen von Kindertageseinrichtungen mit Tagespflege, Familienbildung und -beratung, mit Präventionsprogrammen, Gesundheitsdiensten und Ärzten, mit den Hilfen zur Erziehung und Familienservicebüros im Sinne eines educational mix sich die Dienstleistungsinfrastruktur im Bereich frühkindlicher Bildung erheblich in Bewegung befindet, jedoch über die Quantität und Qualität der Vernetzungen einschließlich ihrer Wirkungen kaum verlässliche Daten vorliegen.

4.1 Versorgungslücken durch Angebotsstruktur

Betrachtet man die Veränderungen im Erwerbsverhalten der Frauen und damit verbunden der Einstellungen gegenüber der Frauenerwerbstätigkeit, haben diese auch in (West-) Deutschland zu einem Anstieg der Versorgungsquoten geführt; allerdings hat sich diese für den Krippen- und Hortbereich von 1970 bis 2002 kaum verändert. „Um das Ziel des gegenwärtigen Ausbauprogramms von Bund und Ländern zu erreichen, mit dem bis zum Jahre 2013 für 35 % der Kinder unter drei Jahren ein Platz geschaffen und zeitgleich ein Rechtsanspruch für ein- und zweijährige Kinder umgesetzt werden soll, müssen in Westdeutschland jährlich rund 70.000 Plätze neu geschaffen werden, während in Ostdeutschland seit den 1980er-Jahren auch für diese Altersgruppe ein breites Angebot verfügbar ist. Das erfordert eine enorme Beschleunigung des bisher erreichten Ausbautempos.“¹⁰⁷ Rauschenbach und Schilling errechneten, dass „aus Sicht des Jahres 2008 im Westen noch zusätzlich 407.000 Plätze in Einrichtungen und Kindertagespflege zu schaffen“ sind.¹⁰⁸

Für den Kindergarten besteht zwar, entsprechend der Gesetzgebung von 1996, ein genereller Anspruch auf einen Kindergartenplatz, dies schließt jedoch nicht ein, dass für

105 Büchner 2008, S. 184.

106 Vgl. Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 22.

107 Leu/Schilling 2008, S. 6.

108 Rauschenbach/Schilling 2009, S. 1.

alle Altersgruppen eine flächendeckende Versorgung mit Betreuungsplätzen besteht. Noch 2002 hat der Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung festgestellt, dass es zwar gegenwärtig in den östlichen Bundesländern einen Angebotsüberhang gibt, in den westlichen Bundesländern dagegen die Nachfrage nach Betreuungsplätzen in allen Altersgruppen auf ein sehr knappes Angebot trifft.¹⁰⁹ 2006 nehmen in Deutschland 76 % der „Drei- bis Vierjährigen“ und 92 % der „Vier- bis Sechsjährigen“, davon in Ostdeutschland jeweils über 90 % der „Drei- bis Sechsjährigen“ einen Kindertagesbetreuungsplatz in Anspruch. Jedoch lassen sich erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, Landkreisen und Städten identifizieren.¹¹⁰ Allerdings stellen nicht nur das unterschiedliche Angebot, sondern auch die zeitlichen Arrangements der Kinderbetreuungseinrichtungen ein Problem dar.

Es mag hier eine Rolle spielen, dass das Kinderbetreuungssystem in Westdeutschland bisher in seiner gesamten Struktur nicht auf die Erwerbstätigkeit der Frauen ausgelegt war. Diese Entwicklung, oder vielmehr Stagnation, lässt sich unter dem Stichwort der „Pfadabhängigkeit“ bis in die 1950er-Jahre zurückverfolgen, da die Kinderbetreuung in den westdeutschen Bundesländern unter diesen Voraussetzungen eingeführt und entsprechend dieser Systemlogik weitergeführt wurde. Dementsprechend konzentrierte sie sich in erster Linie auf eine Erleichterung der Betreuungstätigkeit für Mütter beziehungsweise Eltern¹¹¹ und nicht auf eine Betreuungsstruktur, die eine Erwerbstätigkeit beider Eltern vorsieht. Auf die Veränderungen der Arbeitszeiten erwerbstätiger Eltern und die damit verbundenen Betreuungsbedarfe wurde in den Zeitangeboten der Kindertagesbetreuungseinrichtungen nur zögerlich reagiert.¹¹²

So ergeben sich, laut den Befunden der DJI-Betreuungsstudie, bei mindestens jedem dritten Haushalt erwerbstätiger Eltern mit Kindern unter drei Jahren und jedem vierten Haushalt mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren zeitliche Betreuungslücken, wenn sich die Familien allein auf die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung verlassen müssen, was sich jedoch regional zwischen West- und Ostdeutschland unterscheidet.¹¹³ Während in den östlichen Bundesländern nahezu alle Angebote ganztägig sind und das Mittagessen einschließen, stellen Ganztagesplätze in den westlichen Bundesländern eher die Ausnahme dar. Die dort übliche halbtägige Betreuung der Kinder ermöglicht nach den Ergebnissen des Sachverständigenrates der Hans-Böckler-Stiftung dem betreuenden Elternteil – in der Regel der Mutter – nicht einmal eine Teilzeittätigkeit.¹¹⁴ Vor allem das Fehlen der Über-Mittag-Betreuung stellt nach Ergebnissen der DJI-Betreuungsstudie eine zentrale Zeitlücke und damit den Hauptgrund für die Unzufriedenheit erwerbstätiger Eltern mit den Öffnungszeiten dar; aber auch für Eltern mit variablen, atypischen Arbeitszeiten tun sich Zeitlücken auf, wie am frü-

109 Vgl. Böckler 2002, S. 107.

110 Vgl. DJI 2008.

111 Vgl. Böckler 2002, S. 101.

112 Vgl. Heitkötter 2007, S. 216.

113 Vgl. Heitkötter 2007, S. 224.

114 Vgl. Böckler 2002, S. 110.

hen Morgen oder späten Nachmittag/Abend.¹¹⁵ Schlussendlich ändert sich an den Betreuungslücken nur wenig – auch wenn durch die gesetzlichen Änderungen durch das Kindertagesbetreuungsausbaugesetz und das Kinderförderungsgesetz das Platzangebot und das zeitliche Betreuungsangebot erweitert wurden und der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab 2013 ab dem vollendeten ersten Lebensjahr umgesetzt wird –, wenn ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagsplätzen vorgesehen ist, die gesetzlichen Vorgaben noch nicht hinreichend umgesetzt werden und ein bedarfsgerechtes Angebot kommunal nur schwer zu ermitteln ist.

4.2 Einfluss des Angebotsmangels auf das Familieneinkommen

Es wäre gerade vor dem Hintergrund der Teilhabe an der Gesellschaft, vor allem hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, wichtig, diese den Eltern durch ein adäquates Betreuungsangebot zu ermöglichen, da bestehende Betreuungslücken eine gewollte Erwerbsbeteiligung von Eltern verhindern.¹¹⁶

Gerade für Mütter, denen traditionell meist die Hauptteile der Familien- und Erziehungsarbeit obliegen, können eine entsprechende frühkindliche Betreuung und damit verbundene Arbeits(wieder)aufnahme, finanziell hoch relevant sein. Denn wie sich zeigt, ist der „Mangel an hinreichendem Betreuungsangebot ein wesentliches Hindernis für die Arbeitsaufnahme von Müttern und somit eine der Ursachen für die Verarmung gerade alleinerziehender Eltern“.¹¹⁷ Frauen werden auf diese Weise als Erste vom Erwerbsprozess ausgeschlossen und sind damit zwangsläufig entweder vom Einkommen des Partners oder von Transferleistungen abhängig.¹¹⁸

Dies bekräftigt auch der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, welcher die Lücken bei einem bedarfsgerechten Betreuungsangebot als eine Ursache für die Armut von Familien, insbesondere Alleinerziehender, sieht, da sie die Arbeitsaufnahme verhindern.¹¹⁹ So gibt in der DJI-Betreuungsstudie gut die Hälfte der nichterwerbstätigen Mütter von Kindern unter drei Jahren, die eine Erwerbstätigkeit anstreben, fehlende oder inadäquate Kinderbetreuungsmöglichkeiten als Grund für die nach wie vor bestehende Nichterwerbstätigkeit an.¹²⁰

4.3 Mangelnde Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Qualität

Auch wenn deutlich wird, dass in erster Linie die Angebotsstruktur ein Problem für die Eltern darstellt, kommt hinzu, dass sie aufgrund des nicht ausreichend bedarfs-

115 Vgl. Heitkötter 2007, S. 216.

116 Vgl. Heitkötter 2007, S. 216.

117 Böckler 2002, S. 92.

118 Kreyenfeld 2004, S. 103.

119 Vgl. Deutscher Bundestag 2008, S. 110f.

120 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007, S. 53.

gerechten Platzangebotes auch keine Möglichkeiten haben, durch eine entsprechende Auswahl Einfluss auf die Qualität der Angebote zu nehmen.¹²¹ Sie müssen die wenigen Angebote notgedrungen auch dann annehmen, wenn sie damit leidlich oder nicht zufrieden sind. Dabei lassen die Ergebnisse der Elternumfrage von Cloos und Thole darauf schließen, dass ein Großteil der Eltern von Kindern bis drei Jahren durchaus Wert auf eine fachlich ausgewiesene pädagogische Qualifikation des Betreuungspersonals legt.¹²²

4.4 Soziale Segregation durch unterschiedliche Qualität

Kreyenfeld stellt fest, dass vor allem das Einkommen des Haushalts die Betreuungsqualität bestimmt und damit eine soziale Segregation von Kindern stattfindet, da sich in Kindertageseinrichtungen mit hoher Qualität vor allem Kinder aus einkommensstarken Haushalten finden, während Kinder aus einkommensschwachen Haushalten „sich entweder auf institutionelle Betreuungsformen mit entsprechend niedriger Qualität und auf informelle Betreuungsarrangements konzentrieren oder aber gänzlich ohne Betreuung bleiben“.¹²³

Auch hinsichtlich der zeitlichen Optionen stellt die Qualität des Kindertagesbetreuungsplatzes einen wesentlichen Faktor dar. So verweist die DJI-Studie darauf, dass das Einkommen des Haushalts die Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder bestimmt, wobei bessere Qualität meist auch bessere zeitliche Angebote beinhaltet, wodurch Frauen einer Erwerbstätigkeit mit lohnendem Einkommen nachgehen können, während jene Familien und Frauen mit niedrigem Einkommen auf qualitativ weniger gute Angebote zurückgreifen oder ihre Kinder informell betreuen müssen. „Zum Teil werden sie auf eigene Erwerbsbeteiligung verzichten, weil sie die am Markt existierenden Preise der Kinderbetreuung nicht zahlen können oder, weil vor dem Hintergrund dieser Kosten die eigene Erwerbsbeteiligung ökonomisch nicht mehr rational ist“.¹²⁴

4.5 Gründe des Nichtbesuchs aus Sicht der Eltern

Wie bereits oben dargestellt, herrscht in den Ergebnissen der betrachteten Studien weitgehender Konsens darüber, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, gepaart mit anderen sozial oder ökonomisch nachteiligen Aspekten, Kinder aus unteren Einkommenschichten, Kinder deren Mütter beziehungsweise Eltern ein niedriges Bildungsniveau haben und Kinder nichterwerbstätiger Mütter seltener Kinderbetreuungseinrichtungen besuchen.

121 Vgl. Böckler 2002, S. 92.

122 Vgl. Cloos/Thole 2005, S. 21.

123 Kreyenfeld 2004, S. 103.

124 Lang 2007, S. 107.

Worin die Gründe hierfür liegen, ist nicht einfach zu beantworten, da, über die Feststellung, dass insbesondere Kinder sozial benachteiligter Familien in Kindertageseinrichtungen unterrepräsentiert sind, hinaus kaum systematische Untersuchungen vorliegen und somit dringender Forschungsbedarf zu den Barrieren und Gründen des Nichtbesuchs besteht.¹²⁵

Allerdings lassen sich aus Elternperspektive mögliche einschränkende Faktoren benennen:

Unkenntnis von der Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildung

Ein wichtiger Faktor, der auch bedeutende Relevanz für die Reproduktion von Schichtzugehörigkeiten besitzt, ergibt sich aus den Ergebnissen von Cloos und Thole, wonach von sozioökonomisch schlechter gestellten Eltern, die ein geringeres Gespür für institutionalisierte Bildungsmöglichkeiten und soziale Integrationsmedien artikulieren, bildungsorientierten Betreuungsangeboten für Kinder im Alter bis zu drei Jahren eher geringere Bedeutung zugemessen wird.¹²⁶

So weist der OECD-Länderbericht darauf hin, dass bei zahlreichen Eltern eventuell unzureichende Kenntnis von den Prozessen frühkindlicher Entwicklung oder auch des Spracherwerbs hier die Ursache sein könnte.¹²⁷

Kostenpflichtigkeit

Eine weitere mögliche Ursache liegt in der Kostenpflichtigkeit der Einrichtungen. Zwar sind die Beiträge für Eltern in Deutschland im Vergleich zu Ländern mit privatgewerblichen Anbietern relativ gering und decken nur einen Teil der Betreuungskosten eines Platzes in einer Kindertageseinrichtung ab,¹²⁸ die Finanzierungsanteile der Eltern variieren jedoch je nach Bundesland deutlich. So zeigt sich im Länderreport frühkindliche Bildungssysteme der Bertelsmann Stiftung, dass diese zwischen 11 und 27 % liegen und Eltern in einem Bundesland damit ein Viertel der Ausgaben für Kindertageseinrichtungen finanzieren.¹²⁹ Allerdings richtet sich der Elternbeitrag nach dem Einkommen, sodass Geringverdiener unter Umständen ganz befreit sind und in der Regel mit der Zahl der Kinder einer Familie, die die Kinderbetreuung besuchen, sinkt.¹³⁰ Dennoch ist nicht auszuschließen, dass einige Eltern aufgrund der Kosten keine Tageseinrichtung für ihre Kinder in Anspruch nehmen,¹³¹ da Familien mit geringen

125 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 97.

126 Vgl. Cloos/Thole 2005, S. 23.

127 Vgl. OECD-Länderbericht 2004, S. 65.

128 Vgl. Kreyenfeld 2004, S. 109.

129 Vgl. Bertelsmann 2008, S. 13.

130 Vgl. OECD-Länderbericht 2004, S. 35.

131 Vgl. Kreyenfeld 2004, S. 109.

Einkommen trotz der Beitragsermäßigung zögern, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken.¹³² So stellt der Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung fest, dass die Wahrscheinlichkeit des Besuches in einem negativen Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit der Eltern steht und auch mit steigender Kinderzahl die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass die Kinder eine Einrichtung besuchen.¹³³

Es zeigt sich, dass die Subventionierung der Elternbeiträge keine Gleichverteilung der Belastung in den Einkommensgruppen bewirkt, da die unteren Einkommensgruppen häufiger einen höheren Anteil ihres Haushaltsnettoeinkommens für die institutionelle Betreuung ausgeben.¹³⁴ Es lässt sich anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) aufzeigen, dass zwar Kinder aus einkommensschwachen Familien und Geschwisterkinder häufiger als andere Kinder von den Beiträgen befreit sind, jedoch zeigt sich, dass der überwiegende Anteil hier Beiträge bezahlt.¹³⁵ So konstatiert auch die DJI-Kinderbetreuungsstudie eine stärkere Belastung der niedrigen Einkommensgruppen durch die anteiligen Kosten als der mittleren Einkommensgruppen.¹³⁶ Auch hier zeigt sich, dass vor allem Alleinerziehende, in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, eine hohe Kostenbelastung tragen und damit schlechter gestellt sind als andere Partnerschaftsformen. Dabei sind gerade sie mehr als andere auf die Betreuung angewiesen, wenn sie arbeiten wollen oder müssen.¹³⁷

Gründe für das Fernbleiben der Kinder mit Migrationshintergrund

Der OECD-Länderbericht weist darauf hin, dass viele Migrantenfamilien häufig ungenügende Informationen über die frühkindlichen Betreuungsdienste in Deutschland haben, wie auch Bedenken, dass ihre Kinder in den, in der Regel monokulturell ausgelegten Kindergärten von ihren Familien, ihrer Kultur und ihrer Sprache entfremdet werden könnten.¹³⁸ Eine regionale Studie zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule konnte aufzeigen, dass den Eltern mit Migrationshintergrund nicht nur selten Informationsangebote in ihrer Muttersprache oder speziell für sie konzipierte Unterstützungen angeboten werden, sondern auch die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund in der Übergangsgestaltung kaum Berücksichtigung finden.¹³⁹ Berg-Lupper verweist hier darauf, dass gerade die Monolingualität der Kindertageseinrichtungen ein Problem darstelle, da sie weder den Erwerb der deutschen Sprache unterstütze, noch den Zugang für Kinder mit Migrationshintergrund erleichtere.¹⁴⁰ In den westdeutschen Bundesländern beträgt die Anzahl

132 Vgl. OECD-Länderbericht 2004, S. 35, 64.

133 Vgl. Böckler 2002, S. 108.

134 Vgl. Lang 2007, S. 113.

135 Vgl. Fuchs-Rechlin 2008.

136 Vgl. Lang 2007, S. 120.

137 Vgl. Lang 2007, S. 115.

138 Vgl. OECD-Länderbericht 2004, S. 73, 60.

139 Vgl. Manning u.a. 2009.

140 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 102.

der Kinder mit Migrationshintergrund annähernd 30 % an der Gesamtkinderzahl in Kindertageseinrichtungen.¹⁴¹ Eine der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in den Betreuungseinrichtungen entsprechende Anzahl von Erzieherinnen und Erziehern mit Migrationshintergrund, welche laut Erfahrungen in anderen Ländern diesbezüglich beruhigend auf Minderheitengruppen wirken, gibt es in Deutschland nicht.¹⁴²

Weitere Gründe sind nach den vorliegenden Ergebnissen Einstellungen zu Erziehung und Erfahrungen der Eltern mit Kindertageseinrichtungen und Schule in den Herkunftsländern.¹⁴³ Laut Dietz erscheinen vielen Aussiedlerfamilien die hierzulande favorisierten kreativen, kindorientierten und auf Autonomie ausgelegten Konzepte der Kindertageseinrichtungen zu wenig strukturiert und sie würden eher eine Funktion erwarten wie in den Herkunftsländern.¹⁴⁴

Auch religiöse Orientierungen könnten hier ein Problem darstellen, da sich Hinweise darauf finden, dass auch die große Zahl von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, die in ländlichen Gegenden unter Umständen die einzige Möglichkeit des Besuchs einer solchen Einrichtung bieten, die ein oder andere Migrationsfamilie von einem Besuch des Kindes Abstand nehmen lässt.¹⁴⁵

Dadurch herrscht eine gewisse Distanz zwischen Kindergärten und Migrantenfamilien,¹⁴⁶ allerdings in Abhängigkeit von der Gruppe der Migranten, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass dies für alle Migranten im Sinne einer homogenen Gruppe gilt. Einerseits liegen die Ursachen hierfür im Mangel an Information, andererseits in den mangelnden Fähigkeiten der Institutionen und der dort tätigen Fachkräfte sich auf deren Bedürfnisse einzustellen.¹⁴⁷ So stellt Berg-Lupper fest, dass sich die Eltern sowohl einen freundlicheren Umgang als auch mehr (mehrsprachige) Informationen über den Tagesablauf wünschen.¹⁴⁸ Gerade hier zeigt sich, dass von Landesebene kaum mehrsprachige Informationsmaterialien für Eltern angeboten werden, lediglich in Berlin liegen für die Eltern mehrsprachige Informationsmaterialien zum Bildungsplan vor.¹⁴⁹

Es lässt sich daraus schließen, dass bei allen Gruppen einige Einflussfaktoren zusammenkommen und die Gründe für den Nichtbesuch einer institutionellen Betreuungsmöglichkeit ebenso vielfältig sind wie die Lebenssituationen. Vor allem aber stellen das mangelnde Angebot und dessen zeitliche Vorgaben ein Problem für die Eltern dar; insbesondere Müttern wird auf diese Weise häufig der (Wieder-)Einstieg ins Berufsleben erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Dies stellt ein Problem dar, das die fi-

141 Vgl. Bertelsmann 2008, S. 14.

142 Vgl. OECD-Länderbericht 2004, S. 60, 73.

143 Vgl. Fuchs/Peuker 2007, S. 64.

144 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 99.

145 Vgl. Fuchs/Peuker 2007, S. 64; Berg-Lupper 2007, S. 102.

146 Vgl. Fuchs/Peuker 2007, S. 64.

147 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 99.

148 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 102.

149 Vgl. Bertelsmann 2008.

nanzielle Situation gerade alleinerziehender Mütter deutlich verschärft und damit auch für das Thema der Kinderarmut in Deutschland durchaus relevant sein dürfte.

Aus diesen Betrachtungen lässt sich für die Perspektive der Eltern ableiten, dass das System frühkindlicher Bildung, wie es im Moment noch in der Realität umgesetzt wird, den Ansprüchen nicht gerecht wird und teilweise sogar soziale Ungleichheiten reproduziert, anstatt zur Realisierung von Chancengleichheit beizutragen.

5 Perspektive der Erzieherinnen und Erzieher

Was die Sicht der Erzieherinnen und Erzieher betrifft, finden sich einige Befragungen, beispielsweise der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, die sich mit deren Ansichten bezüglich ihrer Arbeitsbedingungen befassen, wobei dabei allerdings meist weniger auf das Thema der sozialen Ungleichheit eingegangen wird, was überrascht, wenn man davon ausgeht, dass jede vierte Kindertageseinrichtung in Deutschland einen hohen bis sehr hohen Anteil an benachteiligten Kindern aufweist.¹⁵⁰ Es zeigt sich, dass in Kindertageseinrichtungen kaum Konzepte zum Umgang mit sozialer Ungleichheit, Interkulturalität und Migration existieren. Es scheint hier eine gewisse „Überforderung“ der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Institutionen durch diese Thematiken zu bestehen.

5.1 Allgemeine Arbeitsplatzsituation

Fasst man die wesentlichen Aussagen der Studien zur Beurteilung der Erzieherinnen und Erzieher ihrer Arbeitsplatzsituation kurz zusammen, lässt sich sagen, dass Unzufriedenheit vor allen Dingen im Bereich des Einkommens, der Aufstiegsmöglichkeiten und dem gesellschaftlichen Ansehen ihres Berufes besteht.¹⁵¹ Geht man von der Belastung der Erzieherinnen und Erzieher aus, fühlen sie sich hauptsächlich durch die Lautstärke und den permanenten Personal- und Zeitmangel belastet.¹⁵² Demzufolge überrascht es nicht, wenn die Erzieherinnen und Erzieher als Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitssituation vor allem mehr Personal beziehungsweise einen besseren Personal-Kind-Schlüssel fordern.¹⁵³

5.2 Arbeit mit Kindern sozial benachteiligter Familien

Besonders zu erwähnen ist für die hier vorgenommenen Betrachtungen die Studie „Wer fördert Deutschlands benachteiligte Kinder? Rahmenbedingungen zur Arbeit von Kitas mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien“ der Bertelsmann Stiftung, in welcher Leitungen von Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren bundesweit zu den Rahmenbedingungen für die Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern befragt wurden. In dieser Studie zeigt sich, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen dem Anteil an sozial benachteiligten Kindern und der räumlichen Lage einer Kindertageseinrichtung besteht und entsprechend unterschiedlich Wahrnehmung, Umgang, Angebote und Einschätzungen der Leitungen zu den

¹⁵⁰ Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007, S. 5.

¹⁵¹ Vgl. GEW 2008, S. 17; GEW 2007, S. 37.

¹⁵² Vgl. GEW 2007, S. 42.

¹⁵³ Vgl. GEW 2007, S. 45.

Rahmenbedingungen sind.¹⁵⁴ Zwar zeigte sich in der Studie, dass die Zahlen spezifisch qualifizierter Fachkräfte und auch die Ausstattung mit zusätzlichen personellen und finanziellen Ressourcen mit dem Anteil an sozial benachteiligten Kindern oft steigen, zugleich aber viele Kindertageseinrichtungen mit sozial benachteiligten Kindern ohne zusätzliche Ressourcen arbeiten. Dementsprechend steigt mit höherem Anteil an sozial benachteiligten Kindern die Unzufriedenheit der Leitungen mit den Rahmenbedingungen. Größter Handlungsbedarf wird hier vor allem in einer Verbesserung der Personalausstattung, gefolgt von verbesserter Qualifikation der Mitarbeiter gesehen. Allerdings sehen die Leitungen durchaus auch Handlungsbedarf für sozial benachteiligte Eltern und Kinder über ihre Einrichtung hinaus, da sie eine finanzielle Entlastung aller Eltern, den Ausbau der Arbeit mit und für sozial benachteiligte Kinder und die Erleichterung des Zugangs sozial Benachteiligter zu ihren Einrichtungen fordern.¹⁵⁵

Allgemein betrachtet lässt sich aus Sicht der Erzieherinnen und Erzieher auch hier die Forderung nach mehr Personal festhalten, um den Anforderungen und Bedürfnissen aller Kinder, vor allem aber jenen mit speziellem Förderungsbedarf, besser gerecht werden zu können; darüber hinaus findet sich insbesondere im Feld der Arbeit mit einem großen Anteil sozial benachteiligter Kinder zusätzlich vor allem die Forderung nach entsprechender Qualifikation des Personals.

5.3 Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund

Bezüglich der Thematik von Kindern mit Migrationshintergrund stellt sich der Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008 der Bertelsmann Stiftung, vor dem Hintergrund, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen vor allem in Westdeutschland eine bedeutende Gruppe darstellen, die Frage, ob das pädagogische Personal ausreichend qualifiziert ist, um speziell diesen Kindern angemessene Bildungsgelegenheiten zu eröffnen.¹⁵⁶

Ausgehend von dieser Fragestellung verweisen die Ergebnisse der DJI-Betreuungsstudie diesbezüglich auch auf Probleme im Feld der Elternarbeit. So werden die schwierige Kommunikation mit den Eltern und die fehlenden Deutschkenntnisse der Eltern seitens der Erzieherinnen und Erzieher als Hauptproblem benannt,¹⁵⁷ ebenso wie die schwierige Elternarbeit mit Migranten, da diese beispielsweise die Elternabende nicht besuchen würden.¹⁵⁸ Auch die Diskrepanzen in den Erziehungseinstellungen und -praktiken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung würden erhöhte Anforderungen an die Fachkräfte stellen.¹⁵⁹ Probleme, die zum Teil möglicherweise darin be-

154 Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007, S. 15.

155 Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007.

156 Vgl. Bertelsmann 2008, S. 13.

157 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 95.

158 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 102.

159 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 99.

gründet liegen, dass das Personal mit Migrationshintergrund hierzulande im Vergleich zum Anteil der Kinder deutlich unterrepräsentiert ist.¹⁶⁰

Allerdings gewinnt die Frage nach der Qualifikation des Personals nicht nur vor dem Hintergrund der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern immer mehr an Bedeutung, sondern auch durch die immer höher gestellten Erwartungen an die Betreuer und Betreuerinnen. So gehört es beispielsweise zu ihren Aufgaben, den Familien Unterstützung zu geben, mit den Eltern zusammenzuarbeiten, die eigene Arbeit kritisch zu beleuchten und verschiedene Bewertungsmethoden anzuwenden.¹⁶¹

5.4 Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher

Betrachtet man die Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher, sieht der Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung klare Defizite in deren Ausbildung im mangelnden Bezug zu gesellschaftlichen Entwicklungen, zu Veränderungen im Berufsfeld und vor allem zu den sich verändernden Qualifikationsanforderungen.¹⁶² Darüber hinaus verweist der OECD-Länderbericht auf allgemeine Einigkeit, was die Unangemessenheit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern angeht.¹⁶³ Dementsprechend werden von zahlreichen Seiten immer wieder regelmäßige Fortbildungen und die Professionalisierung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern gefordert.¹⁶⁴

Aus der Sicht der Erzieherinnen und Erzieher scheinen die bereits im Berufsleben Stehenden durchaus bereit sich entsprechend weiterzubilden. Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft spricht hier von einer überdurchschnittlichen Engagementbereitschaft dieser Berufsgruppe. So zeigt sich im Bereich „Weiterbildung“ mehr als die Hälfte der befragten Erzieherinnen und Erzieher bereit, eigenes Engagement einzubringen. Bei der Diskussion um eine Ausbildung auf Hochschulniveau wird allerdings deutlich, dass zwar beinahe die Hälfte der Befragten bereit wäre, unter bestimmten Umständen einen Hochschulabschluss zu erwerben, ein großer Teil sich aber auch gänzlich abgeneigt äußert. Es lässt sich anhand der Äußerungen vermuten, dass sie befürchten, eine Hochschulausbildung könne im Vergleich mit der Fachschulausbildung zu theoretisch ausgerichtet sein. Allerdings zeigt sich auch, dass die Bereitschaft für einen berufsbegleitenden Studiengang bei jüngeren Erzieherinnen und Erziehern höher ist als bei älteren und auch in den westlichen Bundesländern höher als in den östlichen.¹⁶⁵ Dabei ist es wichtig zu sehen, dass laut dem DJI-Zahlenspiegel von 2007 das Durchschnittsalter der Betreuungspersonen in Kindertageseinrichtungen im Schnitt

160 Vgl. OECD-Länderbericht 2004.

161 Vgl. OECD-Länderbericht 2004, S. 58f.

162 Vgl. Böckler 2002, S. 117.

163 Vgl. OECD-Länderbericht, S. 72.

164 Vgl. Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 23; Holz (Bertelsmann) 2007, S. 218; Böckler 2002, S. 131; Becker/Lauterbach 2004, S. 130; BMFSFJ 2005, S. 33f.

165 Vgl. GEW 2007, S. 17f.

immer höher wird, in den östlichen Bundesländern sogar noch deutlicher als in den westlichen.¹⁶⁶

So lässt sich also abschließend zusammenfassen, dass zwar von allen Seiten der Ruf nach verbesserter Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher laut wird und auch diese selbst Bedarf auf diesem Feld äußern, wie auch Bereitschaft sich hier zu engagieren, dies jedoch nicht ausreicht, um allen angeprangerten Missständen entgegenzuwirken. Dem vor allem anderen kritisierten Personalmangel muss von anderer Seite entgegengewirkt werden und auch den angesprochenen Schwierigkeiten mit Kindern, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben, kann nur durch entsprechende Qualifikation, insbesondere durch die Einstellung von mehr Personal mit Migrationshintergrund entgegengewirkt werden.

Somit lässt sich auch für die Perspektive der Erzieherinnen und Erzieher ableiten, dass aus deren Sicht grundsätzliche Änderungen an strukturellen Rahmenbedingungen vorgenommen werden müssten, um dem Anspruch einer Realisierung von Chancengleichheit durch das System frühkindliche Bildung näher zu kommen.

¹⁶⁶ DJI-Zahlenspiegel 2008, S. 199f.

6 Vorschläge und Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit

Vorliegende Vorschläge und Lösungen zum Abbau von sozialer Ungleichheit beziehen sich zum einen auf die Kinder, wobei es vor allen Dingen darum gehen muss, durch öffentliche Angebote die Chancen jener Kinder auszugleichen, die in ihrem häuslichen Umfeld wenig Förderung erfahren und ihnen so bessere Zukunftschancen zu ermöglichen, zum anderen sollen Eltern dabei unterstützt werden einer Erwerbstätigkeit nachzugehen¹⁶⁷ und somit ihre Lebensumstände und damit auch jene der Kinder zu verbessern. Darüber hinaus bedarf es der verstärkten Angebote insbesondere an solche Eltern, zu deren Selbstverständnis es nicht von vorneherein gehört, aktiv den Weg in die Bildungseinrichtungen ihrer Kinder zu suchen oder mit diesen zu kooperieren. Solche Bemühungen und Initiativen können als lebensweltnahe Angebotsstruktur beschrieben werden.

So sollen nicht nur bereits bestehende Defizite im Elternhaus gemindert werden, sondern auch durch individuelle Förderung in der frühkindlichen Bildung die Defizite der Kinder, denen in ihrem häuslichen Umfeld keine optimale umfassende Förderung zugute kam, soweit möglich bis zum Beginn der Schule ausgeglichen werden.¹⁶⁸

6.1 Qualität von Kindertageseinrichtungen

Der Sachverständigenrat der Hans-Böckler-Stiftung formuliert es als eine der zentralen Aufgaben der frühkindlichen Bildung, das Möglichste zu tun, um die Chancen benachteiligter Kinder zu verbessern und sich demzufolge auf die individuellen Stärken und Schwächen jedes Kindes einzustellen.¹⁶⁹ Dabei unterscheidet sich der Handlungsbedarf in den einzelnen Kindertageseinrichtungen deutlich. Daher bedarf es einer genauen Situations- und Bedarfsanalyse um „maßgeschneiderte Konzepte zur Ressourcenausstattung zu entwickeln, die eine individuelle Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in Kindertageseinrichtungen grundsätzlich sichert“.¹⁷⁰

Dafür ist es notwendig, dass jene Kinder, die der Förderung in besonderem Maße bedürfen, auch die Kindertageseinrichtung besuchen. Dies kann jedoch nur durch intelligente, flexibilisierte und lebensweltnahe Formen erreicht werden, die die Familien im Alltag unterstützen und die Eltern mit einbeziehen, beispielsweise Konzepte wie das aus England stammende der „Early Excellence Centers“ oder „growing together“. Voraussetzung müssen lebensweltnahe Angebotsstrukturen unter Einbeziehung institutionell vernetzter Unterstützungsleistungen sein.

167 Vgl. Böckler 2002, S. 91.

168 Vgl. Böckler 2002, S. 92.

169 Vgl. Böckler 2002, S. 98.

170 Holz (Bertelsmann) 2007, S. 15.

6.2 Gebührenfreiheit

Von zahlreichen Seiten wird sich unter dem Aspekt sozialer Gerechtigkeit immer wieder für Gebührenfreiheit im letzten Kindergartenjahr ausgesprochen, was in einigen Bundesländern bereits realisiert wurde, oder gar für die Reduzierung der Kosten oder vollständige Befreiung für die gesamte Dauer des Kindergartenbesuches.¹⁷¹ Damit verbunden ist die Erwartung, dass insbesondere Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten oder bildungsfernen Elternhäusern verstärkt die Bildungs- und Betreuungsangebote nutzen würden.¹⁷² Allerdings scheint es zum einen fraglich, dass durch ein kostenfreies Vorschuljahr Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft ausgeglichen werden können, da die Ergebnisse eher darauf hindeuten, dass sich nur durch einen frühen Kindergartenbesuch das Risiko der Rückstellung vom Schulbesuch reduziert.¹⁷³ Andererseits weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Verzicht auf einen Kindergartenbesuch auch mit anderen bedeutsamen Faktoren als dem Familieneinkommen zusammenhängt.¹⁷⁴ So legt beispielsweise eine Familie, in welcher beide Eltern zwar über einen gehobenen Bildungsabschluss, aber eher geringe finanzielle Mittel verfügen, vermutlich großen Wert auf eine entsprechende frühkindliche Bildung und Betreuung. Kulturelles Kapital kann also unter Umständen durchaus unabhängig vom ökonomischen Kapital einer Familie bestehen und dadurch zu veränderten Voraussetzungen für die Wertschätzung frühkindlicher Förderung führen.

6.3 Information

Durch Information und Beratung der Eltern wird angestrebt, Vorbehalte gegenüber frühkindlicher Erziehung abzubauen¹⁷⁵ und damit weitere Rahmenbedingungen zu schaffen, die Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder ermutigen. So sollen eher bildungsferne Eltern, die der frühkindlichen Bildung weniger Bedeutung beimessen ebenso erreicht werden, wie Eltern, welche möglicherweise Vorbehalte haben. Aber auch durch Einbeziehung in die Arbeit der Einrichtung und die Qualitätsentwicklung soll den Eltern die Einflussnahme auf das Bildungsangebot ermöglicht werden.¹⁷⁶

Mit Blick auf Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund verweist Berg-Lupper auf Neumann, der zum Abbau der Zugangsbarrieren und damit Steigerung der Inanspruchnahme „eine gezielte Personalauswahl, die Ausbildung und Fortbildung von Erziehern deutscher und vielfältiger ethnischer Herkunft sowie die Kenntnis und Akzeptanz von

171 Vgl. Böckler 2002, S. 93, 122; Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 23; Spieß 2008, S. 217; Fuchs/Peuker 2007, S. 81.

172 Allerdings wird politisch immer wieder ins Feld geführt, dass eine Kostenbefreiung für alle die finanziell besser gestellten Familien substituiert.

173 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009, S. 20.

174 Vgl. Fuchs/Peuker 2007, S. 81.

175 Vgl. Böckler 2002, S. 93, 121.

176 Vgl. Böckler 2002, S. 93.

elterlichen Einstellungen“ fordert.¹⁷⁷ Einzubeziehen sind hier Sprachbarrieren, Einstellungen und Mentalitäten, aber auch Genderaspekte, bezogen auf Mütter und Väter sowie auf Jungen und Mädchen. Auf diese Weise könnten hier Vorurteile und Skepsis abgebaut und damit den Kindern der Zugang in diese Institutionen erleichtert werden.

6.4 Frühzeitige Begleitung der Eltern als öffentliche Aufgabe

Trotz der großen Hoffnungen, die mit frühkindlicher Förderung verbunden sind und den Bestrebungen aus diesem Grund möglichst alle Kinder mit einzubeziehen, muss auf die Begrenztheit der frühkindlichen Förderung hingewiesen werden. Vor allem der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht hebt hervor, dass Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern doch weitgehend von den Umwelten geprägt sind, in die sie hineinwachsen und auch nicht erst mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung beginnen. Dementsprechend muss auch für die Qualität der Bildungswelt Familie Sorge getragen werden.¹⁷⁸ Eltern sollen von Beginn an unterstützt und entlastet werden. So wird in Richtung des Abbaus sozialer Ungleichheit auch ein Auf- und Ausbau der gesamten Infrastruktur für Familien gefordert. Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern wird immer wieder von gesamtgesellschaftlichen Anstrengungen gesprochen¹⁷⁹, um Eltern durch passgenaue Angebote von der Geburt an zu begleiten, ihre Erziehungskompetenz zu stärken und durch gemeinsame Angebote von Eltern und Kindern die soziale Isolation von Familien zu überwinden.¹⁸⁰ Dafür ist es aber notwendig, die Vernetzung und Abstimmung der bestehenden Infrastrukturen zu verbessern und bestehende sowie neue Dienste und Hilfsangebote an die veränderten Lebensumstände der Familien mit Kindern anzupassen.¹⁸¹ Hierzu gehören insbesondere auch die Lebensumstände einer wachsenden Zahl Alleinerziehender sowie von Familien mit Migrationshintergrund.

6.5 Ausbau der Kindertageseinrichtungen

Wenn es um eine Unterstützung der Eltern geht, wird vor allem der Ausbau der Betreuungsmöglichkeiten gefordert, da hier – wie oben bereits festgestellt – soziale Ungleichheiten eher zu weiteren Benachteiligungen führen, anstatt ausgeglichen zu werden. So wird mit einem Ausbau des Platzangebotes die Hoffnung verbunden, allen Kindern die Chance zu geben, mit drei Jahren eine Kindertageseinrichtung zu besuchen und auf diese Weise die Besucherquoten für die Dreijährigen zu erhöhen.¹⁸² Zusätzlich wird aber vor allem der Ausbau des Angebots, unter anderem von durchgängigen Ganz-

177 Neumann 2005, S. 195 zitiert in Berg-Lupper 2007, S. 102.

178 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 27.

179 Vgl. Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 28; Spieß 2008, S. 213; BMFSFJ 2005, S. 27, 263.

180 BMFSFJ 2005, S. 32.

181 Vgl. Meier-Gräwe (Bertelsmann) 2006, S. 24.

182 Vgl. Fuchs/Peuker 2007, S. 81; Berg-Lupper 2007, S. 103.

tagesplätzen, gefordert, da hier verstärkter Bedarf nachgefragt wird. Insbesondere die Betreuungslücken während der Mittagszeit stellen ein Problem für erwerbstätige und erwerbssuchende Eltern dar.¹⁸³ Gerade zur Unterstützung arbeitsuchender und/oder alleinerziehender Eltern, und damit insbesondere Müttern, scheint ein durchgängiges Ganztagesangebot notwendig. So fordert Heitkötter lokal ansetzende kollektive Politikansätze um die Eltern in der Koordinations- und Synchronisationsleistung im Alltag zu entlasten¹⁸⁴, was wiederum auf die Verbesserung der Vernetzung der Organisationen verweist.

183 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 103; Heitkötter 2007, S. 234.

184 Vgl. Heitkötter 2007, S. 235.

7 Desiderate und Forschungsdefizite

Im Folgenden werden zuerst Desiderate, die insbesondere in der Dissertation „Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder“ von Tanja Betz formuliert worden sind, zusammengefasst.¹⁸⁵

Anschließend sollen die Anmerkungen aus den verschiedenen empirischen Studien unter dem Aspekt „fehlende Forschung und Forschungsdefizite im deutschen Forschungsraum“ zusammengezogen werden. Aus diesen Forschungslücken werden abschließend allgemeine Forschungsfragen erstellt, welche im Wesentlichen auf den Forschungsmangel, beziehungsweise auf die Forschungsdefizite und die bereits formulierten Desiderate in der frühkindlichen Pädagogik Bezug nehmen.

Für die aktuelle Kindheitsforschung werden in der Studie „Ungleiche Kindheiten“ von Tanja Betz verschiedene Desiderate benannt. So kritisiert sie die allgemeine „Nicht-Beachtung“ der Kindergruppe mit Migrationshintergrund in der Forschung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass in der heutigen Kindergruppe der Sechs- bis Zehnjährigen 30 % der Kinder einen Migrationshintergrund haben.¹⁸⁶ Ein weiteres Desiderat ist die Eingrenzung der Kinderuntersuchungsgruppen, die bei Befragungen in den Forschungsblick genommen werden, in eine Altersgruppe (erst) ab acht Jahren.¹⁸⁷ Dies hängt insbesondere mit spezifischen methodischen Schwierigkeiten bei Forschungszugängen im Umgang mit Kindern unter acht Jahren zusammen. Darüber hinaus stellt Betz einen Mangel beziehungsweise sehr geringe Stichprobengrößen bei empirischen Untersuchungen fest, die sich darüber hinaus zumeist „nur“ aus Schülergruppen im Grundschulalter zusammensetzen.¹⁸⁸ Ein deutliches Desiderat stellt die klare Trennung der Kindergruppen in zwei Gruppen, nämlich „ausländische“ und „deutsche“ Kinder dar, was wiederum in Bezug zur „Nicht-Beachtung“ von Kindern mit Migrationshintergrund zu sehen ist.

Zugang zu Kindertageseinrichtungen

Berichte zur empirischen Forschungslandschaft in Deutschland zum Thema der frühen Kindheitsforschung sind zahlreich. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht stellt jedoch im Bezug auf die empirischen Daten in Deutschland einen eklatanten Mangel sowohl für die Tagespflege als auch für die Kindertageseinrichtungen fest. Insbesondere lässt sich die „Nicht-Teilnahme“ an der Kindergartenerziehung verschiedener Kindergruppen aufgrund der vorliegenden empirischen Daten und Studien nur unzureichend

185 Vgl. Betz 2008.

186 Vgl. Betz 2008, S. 15; S. 99; S. 362; S. 365; S. 368.

187 Vgl. Betz 2008, S. 99.

188 Vgl. Betz 2008, S. 370.

klären. Für die zukünftige Forschung fordern die Autoren dieses Kinder- und Jugendberichtes daher neue Forschungsanstrengungen.¹⁸⁹

Dem schließen sich die Auswertungen der DJI-Kinderbetreuungsstudie von Fuchs und Peuker sowie von Berg-Lupper an. Diese verweisen darauf, dass ein Mangel an systematischen Untersuchungen besteht, insbesondere Forschungen zur Fragestellung, warum sozial benachteiligte Familien den Kinderbetreuungseinrichtungen deutlich häufiger fern bleiben, woraus sich unter anderem auch die Frage ergibt: „Wie selbstverständlich ist die Inanspruchnahme einer Tageseinrichtung für Eltern?“¹⁹⁰

Die Studie „Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse? Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren“ deckt ebenso einen enormen Forschungsbedarf im Bereich der Gründe für die „Nicht-Teilnahme“ bei den Angeboten der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern auf. Dabei stellen die Autoren zum einen die strukturellen Hürden auf der Angebotsseite als mögliche Barriere zur Diskussion, zum anderen aber auch die fehlende Akzeptanz der Einrichtungen bei den betreffenden Eltern, die ihre Kinder in die Betreuung von Kindertageseinrichtungen geben können.¹⁹¹ Die Autoren stellen im Bereich „Teilnahme in Kindertageseinrichtungen“ einen dringenden Forschungsbedarf fest und formulieren darüber hinaus einen notwendigen Handlungsbedarf für die Praxis. Dies insbesondere, da, wie in der Studie „... und raus bist du! Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum?“ festgestellt wurde, die potenziell ermittelte Gruppe von Kindern besonders auf eine frühe familienergänzende Förderung angewiesen ist, „weil die Entwicklungsbedingungen im familiären Umfeld oft als eher ungünstig“ beschrieben werden.¹⁹²

Wirkung des Besuchs von Kindertageseinrichtungen

Im Bezug auf den Forschungsschwerpunkt der „Nicht-Teilnahme“ schließt sich die Frage nach den Wirkungen von Betreuungsangeboten in Kindertageseinrichtungen an. Dazu formulieren die Studien von Becker und Lauterbach sowie von Kratzmann und Schneider ähnliche Ergebnisse und Forderungen. Becker und Lauterbach stellen fest, dass in Deutschland empirische Studien über die „Wirksamkeit institutioneller Betreuung von Kindern für Bildungschancen relativ rar sind“.¹⁹³ Diesen Befund kann die vorliegende Expertise nachdrücklich unterstreichen. Insbesondere auch die Wirksamkeit einzelner Reformen, Konzepte und Programme ist wenig untersucht und durch empirische Daten abgesichert. Die Studienergebnisse, die in diesem Bereich der Forschungslandschaft vorliegen, stammen vorwiegend aus dem US-amerikanischen Raum.

189 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 33f.

190 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 97; Fuchs/Peuker 2007, S. 66.

191 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007, S. 55.

192 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007, S. 55.

193 Vgl. Becker/Lauterbach 2004, S. 135.

Darüber hinaus ist empirisch wenig bekannt, welcher Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Herkunft von Jungen und Mädchen und der Entwicklung in einzelnen Kompetenzbereichen beziehungsweise Vorläuferfähigkeiten besteht. Hier fehlt es vor allen Dingen an längsschnittlichen Studien, die die nachhaltigen kompensatorischen Wirkungen von Kindertagesbetreuung beziehungsweise die Bedingungen der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten in den Blick nehmen.¹⁹⁴ In diesem Zusammenhang verweisen Kratzmann und Schneider auch auf den Mangel an empirischen Daten, die die Wirksamkeit von institutioneller Betreuung von Kindern auch vor dem Schuleintritt und damit die Bedeutung der Kindertageseinrichtungen für den Bildungsweg des Kindes untersuchen. Studien zum Übergang der Kinder von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule liegen ebenfalls kaum vor. Die Autoren sehen gerade vor dem Hintergrund der veränderten rechtlichen Regelungen in den letzten Jahren und der bildungspolitischen Diskussionen dringenden Forschungsbedarf.¹⁹⁵

Des Weiteren wurde festgestellt, dass über die Praxis in der institutionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern nur sehr wenige empirische Daten vorliegen.¹⁹⁶ Qualitative Studien zur Herstellung und Reproduktion von sozialen Ungleichheiten im Alltag der Kindertageseinrichtungen, zu den institutionellen Bedingungen der Realisierung von Chancengleichheit und zu den professionellen Handlungs- und Deutungsmustern der Fachkräfte in Zusammenhang mit den heterogenen Lebenslagen von Kindern fehlen bislang weitgehend.¹⁹⁷

Ebenso fehlen in diesem Zusammenhang Studien zu den Handlungsweisen und Perspektiven der Kinder. Obwohl die neuere Kindheitsforschung anmahnt, Kinder stärker als Akteure in den Blick zu nehmen, fehlt es weitgehend an Studien, die beleuchten, wie Kinder als Adressaten allein oder in ihren Peer-Groups und in Interaktion mit den Erwachsenen soziale Ungleichheiten erleben, aktiv bearbeiten und bewältigen, wie sie Resilienz entwickeln oder selbst in Prozesse der Herstellung von Unterschieden eingebunden sind. Kinder sind als Akteure zwar programmatisch-pädagogisch, jedoch forschungsmethodisch kaum in der Pädagogik der frühen Kindheit angekommen. Zu Kindern als Adressaten oder Teilnehmern frühpädagogischer Angebote finden sich nur vereinzelte Studien. Insgesamt ist auch eine qualitative frühpädagogische Adressatenforschung erst in Anfängen zu beobachten. So stellt Magdalena Joos fest, dass „in Bezug auf die subjektive Wohlfahrtsdimension von Kindern in Kindertageseinrichtungen [...] ein erheblicher Forschungsbedarf“ besteht.¹⁹⁸ Eine qualitative Forschung, die nicht nur den Kindern eine Stimme geben will, sondern die Performativität der Interaktions- und Bildungsprozesse im frühpädagogischen Bildungsraum im Miteinander von Kindern (Peers) und Erwachsenen untersucht und dabei den Prozess der

194 Hier ist jedoch zu erwarten, dass aktuell begonnene Studien, wie BIKS und der Bildungspanel zur weiteren Aufklärung beitragen können.

195 Vgl. Kratzmann/Schneider 2009, S. 18.

196 Vgl. Böckler 2002, S. 92.

197 Vgl. zur qualitativen frühpädagogischen Forschung: Nentwig-Gesemann 2008.

198 Joos 2001, S. 140.

Reproduktion und der Bewältigung von sozialen Ungleichheiten in den Blick nimmt, ist bislang nicht etabliert.

Auch kritisiert der Bericht "Reformempfehlungen für das Bildungswesen", dass gerade die Qualität der Kindertageseinrichtungen erst in wenigen Studien empirisch untersucht worden ist. Hier formulieren die Autoren zusammenfassend, dass im „Bereich der frühkindlichen Bildung empirischer Forschungs- und Entwicklungsbedarf“ deutlich wird.¹⁹⁹

Migration

Ein weitreichend kritischer Gegenstand in der empirischen Forschung zur frühen Kindheit ist die Thematisierung von Migration. Zur Migrationsforschung mahnt die Autorin der Studie "Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an?" an, dass Kinder mit Migrationshintergrund statistisch in diversen Studien sehr schlecht erfasst werden. Es ist ein Wandel in der Wissenschaft und Forschung erkennbar, jedoch besteht noch immer ein wissenschaftlicher Blick auf eine „homogene Kindergruppe mit Migrationshintergrund“. Berg-Lupper weist darauf hin, dass im Bezug auf die Thematisierung des Migrationshintergrundes im Bereich der empirischen Forschung die DJI-Kinderbetreuungsstudie lückenhaft sei.²⁰⁰ Damit einhergehend wird eine veränderte Perspektive für die Sozialforschung gefordert: Kinder nicht-deutscher Herkunft müssen „als Teil der Kinderpopulation in Deutschland“ gesehen werden und damit in „allen Beschreibungen kindlicher und familialer Lebenssituationen einbezogen werden“.²⁰¹

Dieses Forschungs-Desiderat beschreibt Tanja Betz im Wesentlichen ähnlich. Die Kindergruppe mit Migrationshintergrund wird in der deutschen Kindheitsforschung weitgehend unbeachtet gelassen und damit politisch beziehungsweise bildungspolitisch übergangen. Darüber hinaus lässt sich als Forschungsdefizit festhalten, dass gerade der Frage nach dem „außerunterrichtlichen Kompetenzerwerb für Migrantenkinder“ nicht im großen Maße nachgegangen wird.²⁰²

Die Autorin Berg-Lupper macht in diesem Kontext nochmal deutlich, dass empirische Daten „über die Anzahl der betreuten Kinder nach Herkunft in Deutschland insgesamt nicht vorliegen“.²⁰³ Hier ist ein dringender Forschungsbedarf geboten, insbesondere bei der Frage nach den Gründen, weshalb gerade Familien mit Migrationshintergrund Kindertageseinrichtungen seltener in Anspruch nehmen. Sie bringt dies in Zusammenhang damit, dass sich gerade mit Hilfe dieser empirischen Ergebnisse die „Mechanismen der Benachteiligung, die sich im Bildungssystem fortsetzen“, aufklären lassen

199 Vgl. Böckler 2002, S. 114; S. 125.

200 Vgl. Berg-Lupper 2007.

201 Berg-Lupper 2007, S. 85.

202 Vgl. Betz 2008, S. 15; S. 362.

203 Berg-Lupper 2007, S. 91.

können.²⁰⁴ Daher fordert die Autorin im Wesentlichen einen Zuwachs an gesicherten empirischen Daten, insbesondere um zu analysieren, welche Gründe und welche Faktoren die Entscheidung der zugewanderten Familien im Bezug auf die frühkindliche Bildung beeinflussen. Es zeigt sich hier ein dringender Forschungsbedarf – obwohl die Studie deutlich darauf hinweist, dass der empirische Bedarf im Bereich der Barrieren und der Gründe für die „Nicht-Teilnahme“ auch für deutsche Kinder differenzierter untersucht werden muss.²⁰⁵

7.1 Zukünftige Forschungsfragen

Im Bereich des Forschungs- und Entwicklungsbedarfes thematisiert der Bericht „Reformempfehlungen für das Bildungswesen“ verschiedene Bereiche, in denen empirische Studien zu entwickeln sind. Diese sind unter anderem „Förderungsmöglichkeiten für Kleinst- und Kleinkinder“, insbesondere bei der Frage nach den Anregungen, den damit verbundenen Bildungszielen und wie diese verfolgt werden können, sowie „Entwicklung von allgemein anerkannten Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen“.²⁰⁶

Aus den Anmerkungen der Studie von Becker und Lauterbach zu fehlenden empirischen Daten in Deutschland sowie den bereits festgestellten Desideraten, lässt sich für die Forschungslandschaft die Frage nach der „Wirksamkeit von institutioneller Betreuung von Kindern mit dem Fokus auf deren Bildungschancen im Schulsystem“ formulieren.²⁰⁷ Dies kann nach Forderungen von Michaela Kreyenfeld weiterführend in Forschungsfragen, wie zum Beispiel die nach der Nachfragestruktur bei Krippen- und Hortbetreuung: „Wer nimmt die institutionelle Betreuungsform für Kinder im Bereich der Krippen- und Hortbetreuung wahr?“, formuliert werden – „Sind dies eher die hochqualifizierten, erwerbstätigen Frauen oder ist die Betreuungsform für die gesamte Gesellschaft umsetzbar?“.²⁰⁸

Im Zusammenhang damit sind auch die Forderungen aus der DJI-Kinderbetreuungsstudie „Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse? Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren“ zu sehen. Die Autorinnen fordern weitere empirische Untersuchungen, die einerseits bei den „Wünschen der Eltern“ gegenüber den Kindertageseinrichtungen, andererseits aber auch bei der auf „lokaler Ebene vorhandenen Vielfalt neuer Angebotsformen“ ansetzen.²⁰⁹

Im Bereich der Praxis von Kindertageseinrichtungen fordert der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht einen wesentlich differenzierteren empirischen Forschungsansatz und daraus resultierende Handlungsumsetzungen für die Praxis, insbesondere um die „er-

204 Berg-Lupper 2007, S. 96.

205 Berg-Lupper 2007, S. 100ff.

206 Vgl. Böckler 2002, S. 125.

207 Vgl. Becker/Lauterbach 2004.

208 Vgl. Kreyenfeld 2004, S. 122.

209 Vgl. Brunnbauer/Riedel 2007, S. 59.

kannte benachteiligte Gruppe der nicht-teilnehmenden Kinder im Kindergarten möglichst früh und umfassend zu fördern“.²¹⁰ Mit Bezug darauf fordert die Autorin Berg-Lupper eine deutlichere Differenzierung der Kindergruppen und die wissenschaftliche Wahrnehmung der Kinder mit Migrationshintergrund. Fragen der empirischen Untersuchungen liegen für die Autorinnen und Autoren unter anderem in der Migrationsforschung. „Werden die relevanten Kinderinstitutionen, die mit Kindern mit Migrationshintergrund arbeiten, der kulturellen Vielfalt der Kinder gerecht?“ sowie „Welche Besonderheiten vorteilhafter und nachteiliger Art erwachsen aus der multikulturellen Lebenssituation von Kindern?“. Es ist auf differenzierte Weise der Frage nachzugehen, „welche Kompetenzen einerseits und Problemlagen andererseits für Kinder mit ihrem Migrationshintergrund verbunden sind“.²¹¹

Ein weiterer Aspekt in der Diskussion um die frühkindliche Betreuung ist die Frage nach den Auswirkungen des Betreuungssystems für Kinder. Die Studie „Von Zeitlücken und Zeitbrücken in der institutionellen Kinderbetreuung. Wo erwerbstätigen und erwerbssuchenden Eltern der Schuh drückt“ mahnt an, dass ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Auswirkungen von Kindertageseinrichtungen und deren Angebot an flexiblen Betreuungszeiten für das Kind – dieser Forschungsbedarf muss jedoch explizit die Perspektive der Kinder einbeziehen sowie die Rahmenbedingungen dieser Angebote mit in den Blick nehmen – besteht.²¹²

210 BMFSFJ 2005, S. 33.

211 Berg-Lupper 2007, S. 85.

212 Vgl. Heitkötter 2007, S. 230.

8 Fazit zur Thematisierung sozialer Ungleichheit im Bereich frühkindliche Bildung

Migration und soziale Ungleichheit – ein ungeklärtes Feld:

Bilanziert man die Analyse der thematisierten Studien und Berichte, dann fällt zunächst die undifferenzierte Betrachtungsweise des Migrationshintergrundes auf. Meist werden in Studien Migranten als eine einzige in sich homogene Gruppe betrachtet. Dabei wird weder hinsichtlich nationaler und ethnischer Zugehörigkeiten differenziert, noch hinsichtlich des sozio-ökonomischen Hintergrundes.

So lässt sich zwar feststellen, dass Kinder mit Migrationshintergrund den Kindergarten etwas seltener besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund, der Migrationshintergrund hierfür jedoch nicht den ursächlichen Faktor darstellt. Nur wenn Eltern zusätzlich einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen und mehrere Geschwister im Haushalt leben, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Kindertageseinrichtung besuchen.²¹³ Dabei scheint insbesondere die Sprache eine bedeutende Rolle zu spielen. So lässt sich feststellen, dass Eltern mit Migrationshintergrund und einer nichtdeutschen Familiensprache ihre Kinder vorwiegend erst ab dem dritten Lebensjahr in eine Kindertageseinrichtung geben.²¹⁴ Auch wurde festgestellt, dass Kinder mit Migrationshintergrund dann häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt werden, wenn deren Mütter nach eigenen Angaben über schlechte deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Verfügt die Mutter dagegen nach eigenen Angaben über gute Deutschkenntnisse, lassen sich keine Unterschiede zu Kindern deutscher Mütter feststellen. Die Sprachkenntnisse der Mütter scheinen also einen Faktor für den Bildungsgang der Kinder darzustellen. Insgesamt ist zwar mit dem Migrationshintergrund ein erhöhtes Risiko der Rückstellung gegeben, die feststellbaren ungünstigen Startchancen sind jedoch nicht in erster Linie migrationsbedingt, sondern auf eine ungünstigere sozialstrukturelle Position der Eltern zurückzuführen.²¹⁵

Auch nimmt von den betrachteten Studien lediglich die Studie „Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern“ eine Binnendifferenzierung zwischen den Nationalitäten im Bezug auf die Ungleichheit von Bildungschancen bei Migranten vor. Danach haben in Deutschland Griechen deutlich günstigere Bildungschancen als Türken, während Italiener noch schlechtere Bildungserfolge als diese aufweisen.²¹⁶

213 Vgl. Deutscher Bundestag, S. 96.

214 Vgl. Deutscher Bundestag, S. 193.

215 Vgl. Kratzmann/Schneider S. 18.

216 Vgl. Becker/Tremel 2006, S. 413.

Diese Ergebnisse weisen damit deutlich darauf hin, dass Migranten nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden dürfen, sondern eine deutliche Differenzierung innerhalb dieser Gruppe notwendig ist.

Zusätzlich bemerkt Betz, dass insbesondere mit den Daten bezogen auf den Migrationshintergrund sehr vorsichtig umzugehen ist. Denn möglicherweise hat bei der Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund die Schichtzugehörigkeit eine höhere Signifikanz als die Tatsache des Migrationshintergrunds.²¹⁷ Auch sagt die Feststellung eines besser ausgefüllten Kompetenzbereichs noch nichts darüber aus, ob sich tatsächlich auch die Bildungschancen erhöhen. Die Menge an Selektions- und Exklusionsentscheidungen und ihre Zusammenhänge sind hier noch nicht ansatzweise untersucht.

Starke Fokussierung auf Ausgleich von sozialer Ungleichheit durch Bildung:

Die Ergebnisse der Expertise zeigen, dass sich scheinbar nahezu die gesamte Diskussion in Bezug auf den Ausgleich sozialer Ungleichheit und Chancengleichheit auf den Bereich der „Bildung“ fokussiert. Bildung scheint das Mittel schlechthin, genauer gesagt, das Allheilmittel zu sein, wenn es darum geht, soziale Ungleichheit abzubauen. Damit ist die gesamte Verantwortlichkeit für den Abbau sozialer Ungleichheit der Pädagogik übertragen, wobei mehr als fraglich scheint, ob dies tatsächlich ausschließlich das Aufgabenfeld der Pädagogik darstellen kann. Diese Perspektive folgt im Übrigen einer starken Tradition des Bildungsdiskurses in Deutschland, wonach Bildung mit weitreichenden Hoffnungen auf gesellschaftliche Veränderungen überfrachtet wird.²¹⁸ Vernachlässigt wird, dass es mehr als zweifelhaft erscheint, dass Ungleichheitsstrukturen, die auf sozioökonomischer Ebene und anderen sozialstrukturellen Ebenen bestehen, allein durch frühkindliche Bildung ausgeglichen werden können. Deutlich wird dies vor allem auch, wenn man die Armutsforschung einbezieht. Es gibt jedoch einen Trend in der Diskussion um die frühkindliche Bildung sowie in der Forschung, der unterstellt, dass man lediglich durch mangelnde Partizipation an Bildung exkludiert wird. Damit scheint Sozialpolitik derzeit ganz in Bildung aufzugehen.

Dies stellt eine klare Überforderung der Pädagogik und Überschätzung ihrer Möglichkeiten dar, was auch die angestellten Betrachtungen zum Einfluss der frühkindlichen Bildung auf die Herstellung von Chancengleichheit deutlich machen dürften. Hier ist den frühen Kritikern der 1970er Jahre absolut beizupflichten: Der Einfluss der kompensatorischen Erziehung ist begrenzt.²¹⁹

217 Vgl. Betz 2010.

218 Vgl. Baader 2005.

219 Eine Aufarbeitung der Diskussion und der Forschung zur kompensatorischen Erziehung der 1970er Jahre wäre absolut wünschenswert.

Bei dieser starken Fokussierung auf „Bildung“ geht der Blick auf die Verschränkungen von Arbeitsmarktpolitik, wohlfahrtstaatlichen Rahmungen, Sozial- und Familienpolitik sowie Gleichstellungspolitik verloren. Schließlich muss Sozialpolitik insgesamt auf einen umfassenden Rahmen zielen, der Gesundheit, sozialen Status, Milieu, Arbeitnehmerrechte, Kinderrechte etc., mit einbezieht. Es bedarf also eines gesamtgesellschaftlichen Fokus auf das komplexe Ineinandergreifen jener Aspekte, die soziale Ungleichheit bedingen. Dazu gehört neben der Sozialpolitik auch die Familienpolitik. Denn es fällt bei der vorgenommenen Analyse auch auf, dass die nachgeholte Modernisierung im Vorschulbereich in Deutschland mit ihren spezifischen „Pfadabhängigkeiten“ in der derzeitigen Diskussion mit einem Defizitdiskurs über die Familie verbunden ist, der diese für unfähig erklärt, ihre Aufgaben zu übernehmen. Der gesellschaftlichen Entwicklung adäquater ist es jedoch, von pluralisierten und gewandelten Familienstrukturen, die insbesondere auch mit gewandelten Geschlechterverhältnissen zusammenhängen sowie von neuen Konstellationen in einer Einwanderungsgesellschaft auszugehen, die neue Herausforderungen für die gesellschaftliche Organisation des frühpädagogischen Bereichs mit sich bringt.

Die Expertise zeigt damit auch für die Forschung, dass „Bildung“ in der Forschung neu in die Sozialpolitik eingebunden werden muss und dass die Beziehung zwischen Sozialpolitik, Familienpolitik und Bildungspolitik zu klären ist.

9 Handlungsempfehlungen

In diesem Abschnitt werden „Handlungsempfehlungen“ zum einen zum Abbau sozialer Ungleichheit im Bereich der frühkindlichen Bildung und zum anderen aus Arbeitnehmerperspektive in doppelter Perspektivierung (Fachkräfte und Eltern) formuliert. Dazu werden im Folgenden Empfehlungen für die Sozial- und Bildungspolitik, Gewerkschaft, Forschung und die pädagogische Praxis herausgearbeitet.

Die Handlungsempfehlungen zum Abbau von sozialer Ungleichheit richten sich zuerst an die Sozial- und Bildungspolitik sowie an die (empirische) Forschung. Handlungsempfehlungen aus Arbeitnehmerperspektive wenden sich an die Gewerkschaften sowie an die pädagogische Praxis.

Sozial- und Bildungspolitik

Diese Handlungsanweisungen im Bereich der Sozial- und Bildungspolitik sind in Anlehnung an Empfehlungen des Zwölften Kinder- und Jugendberichts²²⁰ erarbeitet und darüber hinaus mit Erläuterungen aus den empirischen Studien, die dieser Expertise zugrunde liegen, ergänzt.

1. „Bildung und Erziehung der Kinder innerhalb der Familie müssen öffentlich unterstützt werden.“²²¹

Dazu schreibt der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht, dass die Gesellschaft der Familie zur Zeit „monetäre Leistungen in Form von Erziehungsgeld und Kindergeld“ anbietet – dabei sei jedoch die Höhe dieser Zahlungen umstritten. Es wird deutlich, dass die Erhöhung dieser Zuzahlungen an die Familien allein nicht ausreicht, um die Chancengerechtigkeit bezüglich der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern in unserer Gesellschaft zu sichern. Es wird zusätzlich die Verbesserung der Infrastruktur für Familien in „Form von erziehungs- und bildungsbezogener Angeboten“ gefordert, zum Beispiel durch Familienbildungsstätten und Familienzentren.²²²

Dazu ergänzend muss der familienpolitische Fokus auf die „Besserstellung der Familie“, insbesondere der erwerbstätigen Eltern in der Gesellschaft, gelegt werden. Dabei sollen unter anderem die bisher oftmals individuell von den Familien erbrachten Leistungen der Koordination und Synchronisation örtlicher Zeitstrukturen, wie beispielsweise von Servicezeiten der Verwaltung und Arztzeiten, durch lokale und politische Ansätze entlastet werden.²²³

220 Vgl. BMFSFJ 2005.

221 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 562

222 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 252-253.

223 Vgl. Heitkötter 2007, S. 235.

2. Deutlicher Ausbau der verfügbaren Plätze in Kindertageseinrichtungen, insbesondere im Bereich der „Ganztagsplätze“.

Alle Kinder in Deutschland müssen die Möglichkeit haben, den Kindergarten mindestens ab dem dritten Lebensjahr zu besuchen. Um diese Voraussetzung vor dem Hintergrund der Chancengleichheit zu realisieren, müssen die strukturellen Probleme des Platzangebotes von Kindertageseinrichtungen in Deutschland gelöst werden. Dabei sollte unter anderem das Platzangebot allgemein ausgebaut werden – es müssen ausreichend Plätze vorhanden sein; darüber hinaus wird von Seiten der Eltern vermehrt nach Ganztagsplätzen gefragt.²²⁴

Dies sei in besonderer Weise zu beachten, da zur Unterstützung arbeitssuchender Eltern – vor allem der Mütter – es „am ehesten zielführend [scheint], im Zuge des Ausbaus der Kinderbetreuung ein durchgängiges Ganztagsangebot herzustellen, indem vorrangig Betreuungslücken während der Mittagszeit geschlossen werden“,²²⁵ da in zeitlicher Hinsicht der Schuh für erwerbstätige und erwerbssuchende Eltern hier am meisten drückt.²²⁶ Es muss ein differenzierteres Platzangebot entwickelt werden, welches sich im Wesentlichen an den Bedürfnissen der Familien ausrichtet.²²⁷

Schlussfolgernd kann formuliert werden, dass durch den Ausbau der Kindertageseinrichtungsplätze der Grundstein für die (geforderte) Erhöhung der Besuchsquoten von Kindern in Deutschland gelegt ist. Je größer das „attraktive“ Angebot im Bereich der Kindertageseinrichtungen gestaltet wird, desto eher partizipieren Kinder an dem Angebot der frühen Bildung von Kindertageseinrichtungen.²²⁸

3. „Frühe Bildungsförderung muss für Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Lebenslage realisiert werden.“²²⁹

Der Kindergarten muss auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagieren und damit das Angebot für alle Gesellschaftsgruppen zugänglich machen. Dabei betont die Autorin Berg-Lupper, dass „das Angebot auf eine Weise bekannt zu machen ist, das Eltern unabhängig von ihren Sprachkenntnissen, von ihren medialen Zugangsmöglichkeiten und ihrer Teilhabe am mehrheitsgesellschaftlichen Leben den Zugang zu den Kinderinstitutionen finden“.²³⁰

Dies ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass Kindertageseinrichtungen nachweislich Schwierigkeiten im Umgang mit der „kulturellen Heterogenität“ von verschiedenen Kindergruppen haben. Darüber hinaus zählen auch der Umgang mit unterschieden

224 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 103.

225 Heitkötter, S. 234.

226 Vgl. Heitkötter, S. 234.

227 Vgl. Heitkötter 2007.

228 Vgl. Fuchs/Peucker 2007, S. 81.

229 BMFSFJ 2005, S. 562.

230 Berg-Lupper 2007, S. 103.

Konstellationen von Familie sowie die Mehrsprachigkeit der Kinder und deren Eltern zu diesen identifizierten Schwierigkeiten.²³¹

Gerade vor dem Hintergrund, dass Kindertageseinrichtungen im Bereich der frühkindlichen Bildung bei der Vorbereitung auf die Schule und allgemein beim Übergang in das formalisierte Bildungssystem eine wichtige Rolle spielen, stellen die Autoren Fuchs und Peuker fest, dass für Kinder aus „bildungsfernen Milieus sowie für einen Teil der Kinder mit Migrationshintergrund politischer Handlungsbedarf im Bezug auf den Kindergartenzugang besteht“.²³²

4. „Kindertageseinrichtungen müssen kostenfrei angeboten werden.“²³³

Aus den gesichteten Studien wird erkennbar, dass die Forderung „kostenfreie Kindertageseinrichtungen für alle Kinder“ im Mittelpunkt der Diskussion zum Thema „Chancengleichheit“ steht.

Kindertageseinrichtungsplätze kostenfrei anzubieten würde sich positiv auf die Nutzung des Angebots der frühkindlichen Bildung auswirken. Darüber hinaus ist gerade der Erlass von Gebühren in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf das Aufwachsen von Kindern in der Gesellschaft eine „Frage der sozialen Gerechtigkeit“. Dies ist jedoch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass durch eine Kostenbefreiung der Kindertageseinrichtungen nicht automatisch alle Kinder, die den Kindertageseinrichtungen noch fern bleiben, diese bei Befreiung der Kosten nutzen, da der „Verzicht auf eine Kindertagesbetreuung mit weiteren, bedeutsamen Faktoren als dem Familieneinkommen zusammenhängt“.²³⁴ Das bedeutet, dass durch den Erlass der Beiträge nicht alle Kinder erreicht werden können, jedoch lässt sich vermuten, dass dieser positive Effekte auf Familien, insbesondere aus schwierigen sozioökonomischen Haushalten, haben kann.²³⁵

Es lässt sich abschließend festhalten, dass im Bereich der Sozial- und Bildungspolitik Folgendes gefordert wird: 1. Öffentliche Unterstützung gerade junger Familien im Bereich der Bildung und Erziehung des Kindes. 2. Im Bereich der allgemeinen Kindertageseinrichtungen muss das Platzangebot wesentlich erweitert werden und es muss vermehrt die Möglichkeit der Nutzung von Ganztagesplätzen für berufstätige Eltern bereitgestellt werden. 3. Es muss ein Angebot an Kindertageseinrichtungen geschaffen werden, das weder von der sozialen noch von der allgemeinen Lebenslage der Familie des Kindes abhängig ist. 4. Plätze in Kindertageseinrichtungen sind für alle Kindergruppen ohne Kostenbelastung anzubieten.

231 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 103.

232 Fuchs/Peuker 2007, S. 80.

233 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 563.

234 Fuchs/Peuker 2007, S 80f; vgl. Lang 2007.

235 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 103.

Personal und Ausstattung

Drei Problembereiche, von denen insbesondere Erzieherinnen und Erzieher aus ihrer Arbeitspraxis berichten und in denen dringender Handlungsbedarf besteht, liegen im Bereich der Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit des Einkommens, der Beschäftigungssicherheit sowie im Bereich der fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten.²³⁶

Darüber hinaus sehen die Erzieherinnen und Erzieher dringenden Handlungsbedarf im Bereich der Personalressourcen – insbesondere bei der Verbesserung der Personalausstattung pro Gruppe – sowie bei der Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter während und nach der Ausbildung.²³⁷

Besonders die beiden letztgenannten Aspekte stehen in engem Zusammenhang mit der Forderung nach einem wesentlichen Ausbau der Arbeit mit und für sozial benachteiligte Kinder. Die Erweiterung der pädagogischen Arbeit, insbesondere mit sozial benachteiligten Kindern, beinhaltet unter anderem „die materielle und personelle Ausstattung als auch die konzeptionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit selbst“.²³⁸ Dabei wird auch hier die Forderung nach einem leichten Zugang zu Kindertageseinrichtungen gerade für diese Kindergruppe formuliert.²³⁹

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere den Bereich der Personalausstattung betrifft, ist die Frage nach einer wesentlich vielfältigeren Personalauswahl von Erziehern und Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen. So lässt sich vermuten, dass die benannten Zugangsbarrieren zu Kindertageseinrichtungen für Kinder und deren Eltern mit Migrationshintergrund, insbesondere durch eine „gezielte Personalauswahl“ der Erzieherinnen und Erzieher, sowie die Auslegung der Aus- und Fortbildung auf eine „vielfältige ethnische Herkunft“, verringert werden können.²⁴⁰

Forschung

Wie bereits im Abschnitt „Desiderate und Forschungsdefizite“ dieser Arbeit formuliert, gibt es verschiedene Ansatzpunkte, beziehungsweise Handlungsempfehlungen für den Bereich der empirischen Forschung innerhalb Deutschlands.

Zum einen steht die Forderung nach „mehr und differenzierter Forschung im Bereich der frühkindlichen Pädagogik“ im Raum. Hier sind die Konfliktfelder, wie die wissenschaftliche „Nicht-Beachtung“ der Kinder mit Migrationshintergrund, die fehlende Forschung zu Themen, die die Kindergruppe der unter Achtjährigen betrifft sowie die

236 Vgl. Fuchs/Trischler 2008, S. 18.

237 Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007, S. 10.

238 Holz (Bertelsmann) 2007, S. 10.

239 Vgl. Holz (Bertelsmann) 2007, S. 10.

240 Vgl. Berg-Lupper 2007, S. 102.

im Wesentlichen zu kleinen Stichproben der Kindergruppen in empirischen Untersuchungen zu nennen.²⁴¹

Zum anderen sei unter anderem das Feld mit besonderem Fokus auf die Auswirkungen von frühkindlicher Bildung für Kinder in Kindertageseinrichtungen, auch bezogen auf einzelne Kompetenzbereiche und Vorläuferfähigkeiten sowie die Auswirkungen für gerechte Bildungschancen und Chancengleichheit von Kindergruppen in Deutschland benannt. In diesem Bereich gibt es in der deutschen Forschungslandschaft zum derzeitigen Betrachtungszeitraum kaum beziehungsweise keine empirischen Untersuchungen, die Aufschluss über die Frage nach den Auswirkungen der Bildungserfahrungen in Kindertageseinrichtungen von verschiedenen Kindergruppen geben können.²⁴²

Darüber hinaus sind empirische Forschungen anzustreben, die im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit den Alltag in Kindertageseinrichtungen, die Perspektive sowie die Handlungsweisen der Erzieherinnen und Erzieher, der Kinder und die Wirksamkeit von Reformen, Konzepten und Programmen – auch aus qualitativer Perspektive – untersuchen.

Die fehlenden empirischen Forschungen in der deutschen Forschungslandschaft und darüber hinaus die sehr lückenhaften Betrachtungen einzelner Kindergruppen aus wissenschaftlicher Perspektive werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren formuliert und in ihren Studien angemahnt.²⁴³ Die Formulierung der Handlungsempfehlungen in diesem Bereich der Forschung schließen sich an die Ergebnisse dieser Expertise im Abschnitt „Desiderate und Forschungsdefizite“ an.

Pädagogische Praxis

Soziale und ethnische Herkunft: Im Bereich der Praxis ist zuerst anzuführen, dass die frühe Bildungsförderung unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft als gesellschaftliche Aufgabe für alle Kinder realisiert werden sollte.²⁴⁴

Diese Forderung ist nach Betrachtung der verschiedenen empirischen Studien nicht erfüllt. Es gibt deutliche Anzeichen, dass gerade Kinder aus sozial multipel deprivierten Lagen sowie Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt seltener einen Platz in Kindertageseinrichtungen in Anspruch nehmen.²⁴⁵ Zur Erklärung dieser Ergebnisse werden sehr unterschiedliche Faktoren genannt.

241 Vgl. Betz 2008.

242 Vgl. Forschungsdefizite, in dieser Expertise.

243 Vgl. BMFSFJ 2005; Brunnbauer/Riedel 2007; Fuchs/Peuker 2007; Berg-Lupper 2007; Betz 2008.

244 Vgl. BMFSFJ 2005, S. 562.

245 Vgl. Soz. Ungleichheit in dieser Expertise.

Im Zusammenhang mit dem Thema „ethnische Herkunft“, lässt sich festhalten, dass gerade die Mütter mit Migrationshintergrund als Gesellschaftsgruppe an Bedeutung in der pädagogischen Praxis gewinnen müssen – insbesondere aufgrund ihrer eigenen Herkunft. Die Mütter mit Migrationshintergrund müssen in der pädagogischen Praxis als potenzielle Ansprechgruppe entdeckt werden, da sie (höchstwahrscheinlich) die „GateKeeper“ für die Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen sind. Zu dieser Elternarbeit müssen in der pädagogischen Praxis gezielte Programme entwickelt werden.

Fehlende Konzepte: Deutlich wird, dass zu den Themen „soziale Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen“ sowie „Umgang im frühpädagogischen Bereich mit Familien – insbesondere mit den Kindern mit Migrationshintergrund“ wenige Konzepte für die pädagogische Arbeit vorliegen. Das bedeutet, dass die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen sich, mit Hilfe von erarbeiteten Konzepten zu diesen Themen, den gesellschaftlichen Veränderungen anpassen und angemessen auf sie reagieren muss.

Insgesamt sind auf vier Ebenen Maßnahmen und Konzepte zu entwickeln:

- a) Auf der Ebene der pädagogischen Interaktion sind Anstrengungen zu unternehmen, die den Fachkräften eine sensible und reflektierte, vorurteilsbewusste und die eigenen habituellen Gewohnheiten in den Blick nehmende Bearbeitung von sozialen Ungleichheiten im Sinne einer größeren Chancengerechtigkeit ermöglichen. In diesem Zusammenhang sind Konzepte zu entwerfen, die Kinder und Erwachsene angesichts sozialer Ungleichheiten zur besseren Wahrnehmung gesellschaftlicher Teilhabe befähigen.
- b) Auf der Ebene der Institutionen sind Konzepte von Diversity Management zu entwerfen, die strukturelle Bedingungen der Reproduktion von sozialer Ungleichheit aufdecken und verändern können. Darüber hinaus sind weitere Anstrengungen im Rahmen der institutionellen Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen hin zu einem interprofessionell organisierten und kommunal vernetzten, an den Bedarfen der Familien und deren Kinder ausgerichteten und lebensweltnahen Bildungs- und Betreuungsangebot zu unternehmen. In diesem Zusammenhang gilt es auch, die vorhandenen präventiven Angebote, z. B. im Bereich der Sprachstandfeststellung, weiterzuentwickeln.
- c) Zudem ist in öffentlicher Verantwortung auf der kommunalen Ebene noch stärker als bisher durch Bedarfsermittlung und Steuerung ein für Eltern und Kinder bedarfsgerechtes Betreuungsangebot sicherzustellen. Bildung und Erziehung in öffentlicher Verantwortung für mehr Chancengerechtigkeit zu realisieren heißt hier, positive Rahmenbedingungen zum Abbau von sozialen Ungleichheiten erstens durch die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, zweitens durch ein kommunal vernetztes und interprofessionell organisiertes, lebensweltnahes Betreuungs-, Bildungs- und Unterstützungsangebot und drittens durch die Sicherstellung von qualitativ hochwertigen Betreuungseinrichtungen zu schaffen.

- d) Schließlich sind auf Landes- und Bundesebene sozial- und bildungspolitisch sowie geschlechter- und familienpolitisch abgestimmte Konzepte und Reformmaßnahmen zu entwickeln, die die derzeitig vorhandenen Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen deutlich verbessern und somit einen Beitrag zum Abbau von sozialen Ungleichheiten leisten.

Qualität: Insbesondere die Qualitätsfrage in der Pädagogik der frühen Kindheit ist ein weitreichendes Diskussionsfeld. Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht mahnt an, dass die „Qualitätssicherung eine zentrale Aufgabe in allen Formen öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung ist“. Darüber hinaus ist ein „öffentlich verantwortetes Bildungs- und Qualitätsmonitoring im frühen Kindesalter einzuführen“.²⁴⁶

Dabei sollten die Qualitätsmessverfahren die Heterogenität von Lebenslagen und die ungleichen Zugangsbedingungen von Kindern mehr berücksichtigen. Bislang gehen die vorhandenen Instrumente darauf nicht ein.

In diesem Feld ist auch die Frage nach der Qualifikation und Professionalisierung im Bereich der frühpädagogischen Bildung bedeutsam. Dabei formuliert die Robert Bosch Stiftung, dass gerade die Qualifizierung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ein wesentlicher Bestandteil zur „nachhaltigen Reform“ der frühkindlichen Bildung darstellt.²⁴⁷

Jedoch mahnt Thole an, dass (empirisch) zu überprüfen bleibt, ob die an die Qualifikation der Fachkräfte und die Professionalisierung des Feldes der Kindertageseinrichtungen gestellten Hoffnungen erfüllt werden können.²⁴⁸ Nach dessen Ausführungen ist festzustellen, dass im Bereich der „professionellen Kompetenz“ von Erzieherinnen und Erziehern wenig empirische Ergebnisse vorliegen und diese im Zuge der Professionalisierung abzuwarten seien.²⁴⁹

Damit liegt der wissenschaftliche Blick sowohl auf der Praxis, auf der Ausbildung und damit auf der „empirischen Forschung und Theoriebildung“ als auch auf der wirtschaftlichen Position der Berufe im frühkindlichen Bildungsbereich.²⁵⁰

Insgesamt lassen sich sechs zentrale Punkte mit Blick auf soziale Ungleichheiten festhalten:

- 1. Kindertageseinrichtungen leisten insgesamt einen Beitrag zur Abschwächung von sozial und familiär bedingten Bildungsunterschieden, nicht jedoch zu deren Nivellierung. Denn es ist zugleich von einem Fahrstuhl- beziehungsweise „Matthäus-

246 BMFSFJ 2005, S. 562f. Auch hier sind angesichts aktuell anlaufender Studien in Zukunft weiter differenzierte empirische Ergebnisse zu erwarten.

247 Vgl. Thole 2008, S. 8.

248 Vgl. Thole 2008, S. 271.

249 Vgl. Thole 2008, S. 279.

250 Vgl. Thole 2008, S. 289; Schreiner 2008, S. 331.

seffekt“ (wer hat, dem wird gegeben) auszugehen, weil Kindertageseinrichtungen herkunftsbedingte Vorteile teilweise noch verstärken.

- 2. Es gibt einen evidenten Bedarf an weiterführender empirischer Forschung.
 - Wie stark Kindertageseinrichtungen jedoch Defizite durch welche Konzepte, an welchen Stellen und in welchen Kompetenzbereichen kompensieren können, muss bislang empirisch offen bleiben.
 - Empirisch ungeklärt sind bisher auch die Gründe, die dazu führen, dass Kinder keine Kindertageseinrichtungen besuchen.
 - Wenig erforscht ist bislang auch der Übergang von Kindertageseinrichtungen in die Grundschule unter dem Aspekt der sozialen Ungleichheit.
- 3. Insbesondere der Wandel von Familienverhältnissen sowie Migrationskontexte stellen eine Herausforderung für die Forschung und die Praxis dar.

Sowohl die frühpädagogische Forschung als auch die frühpädagogische Praxis haben bisher noch nicht ausreichend auf die Herausforderungen durch eine wachsende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Lebenslagen reagiert.
- 4. Es gibt einen evidenten Bedarf an einer Weiterentwicklung und Professionalisierung der frühpädagogischen Praxis. Diese muss lebensweltnah, kommunal vernetzt und interprofessionell organisiert sein. Dabei müssen die Bedarfe der Eltern und Kinder vor dem Hintergrund gewandelter Familien- und Geschlechterverhältnisse berücksichtigt werden. Dies betrifft insbesondere die zunehmenden weiblichen Erwerbstätigen, die wachsende Zahl Alleinerziehender sowie die Lebensbedingungen von Familien mit Migrationserfahrungen.
- 5. Die Rahmenbedingungen müssen durch Sozial- und Bildungspolitik und durch die Verknüpfung von Familien- und Gleichstellungspolitik verbessert werden.
- 6. Auch unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit gibt es einen evidenten Bedarf an einem weiteren Ausbau frühkindlicher Betreuungs- und Bildungseinrichtungen.

10 Literatur

Baader, Meike Sophia: Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim 2005.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Vom Nutzen vorschulischer Erziehung und Elementarbildung - Bessere Bildungschancen für Arbeiterkinder? In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2008, S.129-159.

Becker, Rolf/Tremel, Patricia: Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkinder. In: Soziale Welt 2007, Heft 57, S. 397-418.

Berg-Lupper, Ulrike: Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an? In: Bien, Walter u.a. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, 2007, S. 83-104.

Bertelsmann Stiftung: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme, Gütersloh, 2008.

Bertram, Hans (Hrsg.): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland, München, 2008.

Betz, Tanja: Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. Erscheint in: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung, Baltmannsweiler, 2010.

Betz, Tanja: Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder, Weinheim/München, 2008.

Bien, Walter u.a. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, 2007.

Brunnbauer, Bettina/Riedel, Birgit: Neue Nutzer, heterogene Bedürfnisse? Inanspruchnahme von Tageseinrichtungen bei Kindern unter drei Jahren. In: Bien, Walter u.a. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, 2007, S. 43-59.

Büchner, Peter: Der Zugang zu hochwertiger Bildung unter Bedingungen sozialer, kultureller und individueller Heterogenität. In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit, Opladen/Farmington Hills, 2008, S.183-194.

Bundesjugendkuratorium (BJK): Kinderarmut in Deutschland: Eine drängende Handlungsaufforderung an die Politik, München, 2009.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.):
DJI-Kinderbetreuungsstudie, München, 2005.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)
(Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger
Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, München,
2005.

Cloos, Peter/Thole, Werner: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Vorschul-
alter. In: Sozialextra, Jg. 29, 2005, Heft 1, S.19-23.

Deutscher Bundestag: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die
Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbe-
richt – und Stellungnahme der Bundesregierung, Köln, 2009.

Deutscher Bundestag: Lebenslagen in Deutschland – Dritter Armuts- und Reich-
tumsbericht, Köln, 2008.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005 – Kindertagesbetreu-
ung im Spiegel der Statistik, München, 2005.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel 2007 – Kindertagesbetreu-
ung im Spiegel der Statistik, München, 2008.

Ehmke, Timo: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompeten-
zerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand
der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs,
Münster, 2004, S. 226–253.

Eßer, Florian: Agency und generationale Differenz. Einige Implikationen der Kind-
heitsforschung für die Sozialpädagogik. In: Homfeldt, Hans Günther u.a. (Hrsg.): Vom
Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency, Opladen/Farmington Hills, 2008,
S.133-153.

Fuchs, Kirsten/Peuker, Christian: „... und raus bist du!“ Welche Kinder besuchen
nicht den Kindergarten und warum? In: Bien, Walter u.a. (Hrsg.): Wer betreut Deutsch-
lands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, 2007,
S.61-81.

Fuchs-Rechlin, Kirsten: Kindertagesbetreuung im Spiegel des Sozioökonomischen
Panels. In: Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.): Zahlenspiegel 2005 – Kindertages-
betreuung im Spiegel der Statistik, München, 2005, S. 203–217.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): DGB-Index Gute Arbeit. Wie
Erzieherinnen ihre Arbeitsbedingungen beurteilen, Frankfurt am Main, 2007.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Wie geht's im Job? Frankfurt am Main, 2007.

Hans-Böckler-Stiftung, Sachverständigenrat Bildung: Reformempfehlungen für das Bildungswesen, Weinheim/München, 2002.

Heitkötter, Martina: Von Zeitlücken und Zeitbrücken in der institutionellen Kinderbetreuung. Wo erwerbstätige und erwerbssuchenden Eltern der Schuh drückt. In: Bien, Walter u.a. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, 2007, S. 215-235.

Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Weinheim/München 2004.

Holz, Gerda (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung): Wer fördert Deutschlands sozial benachteiligte Kinder? Gütersloh, 2007.

Holz, Gerda: Frühe Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis, Wiesbaden, 2005, S.88-109.

Honig, Michael-Sebastian: Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergarten-Studie. In: Honig, Michael-Sebastian u.a. (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Weinheim/München, 2004, S. 17-37.

Honig, Michael-Sebastian: An den Grenzen der Individualisierung. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als sozialpädagogisches Thema. In: neue praxis, 36. Jg., 2006, Heft 1, S. 25-36.

JFMK/KMK: Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten. Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009.

Joos, Magdalena: Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland, Weinheim/München, 2001.

Kampshoff, Marita: Armutsprävention im Bildungsbereich - Ansatzpunkte für Chancengleichheit. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis, Wiesbaden, 2005, S.216-234.

Kratzmann, Jens/Schneider, Thorsten: Soziale Ungleichheit beim Schulstart. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2009, Heft 61, S.1-24.

Kreyenfeld, Michaela: Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach Wolfgang: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, 2008, S. 103-122.

Kurz, Karin u.a.: Kompetenzentwicklung und Bildungsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Frankfurt/Main 2008.

Lang, Cornelia: Institutionelle Kinderbetreuung. Erschwinglich für alle? In: Bien, Walter u.a. (Hrsg.) : Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, 2007, S. 105-121.

Leu, Hans-Rudolf/Schilling, Matthias: Frühkindliche Bildung und Betreuung. Der Motor der Kinder- und Jugendhilfe. In: KomDat Jugendhilfe, 11. Jg., 2008, Heft 1 und 2, S. 6-8.

Liegle, Ludwig: Bildung und Erziehung in früher Kindheit, Stuttgart, 2006.

Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam/Cloos, Peter/Schröer, Wolfgang/Baader, Meike: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Niedersächsischen Modellvorhabens „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“, MS Hildesheim, 2009.

Meier-Gräwe, Uta (im Auftrag der Bertelsmann Stiftung): Jedes Kind zählt – Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder als zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik, Gütersloh, 2006.

Nentwig-Gesemann, Iris: Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balusek, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen/Farmington Hills, 2008, S. 251-264.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland, 2004.

Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan: Wenn die Privatsache Kinderbetreuung öffentlich wird Zur neuen Selbstverständlichkeit institutioneller Kinderbetreuung. Erscheint in: Cloos, Peter/Karner Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung, Baltmannsweiler, 2010.

Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias: Steigerung der Ausbildungskapazitäten für frühpädagogische Fachkräfte notwendig. Absehbarer Personalbedarf in West-

deutschland aufgrund des ›U3-Ausbaus‹. In: KomDat Jugendhilfe, 12. Jg., 2009, Heft 2, S. 1-2.

Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo: Ungleichheit in der frühen Kindheit. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft, Wiesbaden, 2008, S.328-338.

Reyer, Jürgen: Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkinderziehung. In: Erning, Günther/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe, Freiburg i.Br., 1987, S. 232-256.

Schnurrer, Marina u.a.: Bilden und fördern? Die Neubestimmung von öffentlicher Erziehung und ihre beabsichtigten und gemessenen Wirkungen. Erscheint in: Cloos, Peter/Karner Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung, Baltmannsweiler, 2010.

Schreiner, Sonja A.: Wie und wo muss für die Pädagogik der frühen Kindheit qualifiziert werden? In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills, 2008, S.329-339.

Spieß, Katharina C.: Öffentlich finanzierte Betreuungs- und Bildungsinfrastruktur für Kinder: Was zu tun ist. In: Bertram, Hans (Hrsg.): Mittelmaß für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland, München, 2008, S. 193-219.

Stamm, Margit/Viehhauser, Martin: Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Nr.29, 2009, Heft 4, S.403-418.

Thole, Werner: „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills, 2008, S. 271-294.

Thole, Werner u.a. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills, 2008.

Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (Hrsg.): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie, Weinheim/Basel, 2005.

Tietze, Wolfgang u.a.: Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied, 1998.

Zander, Margherita (Hrsg.): Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis, Wiesbaden, 2005.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225



www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

