

Georg – Simon – Ohm – Hochschule Nürnberg

Fakultät Sozialwissenschaften

Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich

**Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Unterstützung von Kindern
aus bildungsfernen Schichten in Kindertageseinrichtungen**

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (M.A.)

| | |
|---------------|----------------------------|
| Verfasserin: | Julia Schimmer |
| Matrikel Nr.: | 2017630 |
| Betreuer: | Herr Prof. Dr. Kuckhermann |
| Abgabedatum: | 04.03.2011 |

Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg – Fakultät Sozialwissenschaften

Thema der Masterarbeit: Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich – Entwicklung von Handlungsempfehlungen zur Unterstützung von Kinder aus bildungsfernen Schichten in Kindertageseinrichtungen

Verfasserin: Julia Schimmer

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwieweit eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich in der Theorie behandelt und in der Praxis durchgeführt wird. Die Relevanz dieses Themas ergibt sich zum einen aus Ergebnissen von Leistungsstudien, die belegen, dass die Chancen für eine erfolgreiche Bildungsbeteiligung in Deutschland ungerecht verteilt sind. Zum anderen wird dem Elementarbereich ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da hier wichtige Grundlagen für den erfolgreichen Bildungsweg des Kindes gelegt werden können. Um festzustellen, ob und wie eine Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten in den Kindertageseinrichtungen stattfindet, wurden eine intensive Literaturrecherche durchgeführt und neun Experteninterviews mit Mitarbeiter/innen von Kindertageseinrichtungen analysiert.

Wichtige Ergebnisse der Arbeit sind, dass das Thema Bildung zwar einen großen Stellenwert in den Kindertageseinrichtungen einnimmt, die Förderung von Bildungsgerechtigkeit aber noch zu wenig fokussiert wird. Während es im Bereich der Sprachförderung einige spezifische Anregungen für die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten gibt, trifft das auf andere Bildungsbereiche kaum zu. Zudem kann festgehalten werden, dass die Förderung des Selbstbewusstseins und der Neugier der Kinder einen zentralen Stellenwert einnehmen. Schlussfolgernd wird die Entwicklung einer schichtsensiblen Pädagogik empfohlen. Besonders wichtig ist außerdem eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, da die Familie großen Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder hat.

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, noch nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt wurde, keine anderen als die angegebenen Quellen oder Hilfsmittel benutzt, sowie wörtliche oder sinngemäße Zitate als solche gekennzeichnet wurden.

Ort, Datum

Julia Schimmer

INHALT

| | |
|---|-----------|
| 1 Einleitung | 10 |
| Theoretischer Teil | 13 |
| 2 Bildung und Bildungsgerechtigkeit | 13 |
| 2.1 Begriffliche Annäherung | 13 |
| 2.1.1 Bildung | 13 |
| 2.1.1.1 Bildung als Erwerb von vielfältigen Kompetenzen | 14 |
| 2.1.1.2 Bildungsorte und Lernwelten | 16 |
| 2.1.1.3 Formelle und informelle Bildung | 17 |
| 2.1.1.4 Formale und non-formale Bildungssettings | 17 |
| 2.1.1.5 Die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung | 18 |
| 2.1.2 Bildungs(un)gerechtigkeit | 18 |
| 2.2 Die Entwicklung von Rahmenbedingungen der Bildung | 19 |
| 2.2.1 Die demographische Entwicklung | 19 |
| 2.2.2 Die politische und wirtschaftliche Entwicklung | 21 |
| 2.2.3 Die Entwicklung von Lebens- und Familienformen | 21 |
| 2.3 Grundzüge und Finanzierung des deutschen Bildungssystems | 23 |
| 2.3.1 Das Bildungssystem | 23 |
| 2.3.2 Die Finanzierung des Bildungssystems | 25 |
| 2.3.2.1 Gesamtausgaben | 25 |
| 2.3.2.2 Öffentliche und private Ausgaben für Bildung im Vergleich | 26 |
| 2.4 Bildungsungerechtigkeit – Ursachen und Folgen | 28 |
| 2.4.1 Bildungsungerechtigkeit in der PISA- und IGLU-Studie | 28 |
| 2.4.1.1 Allgemeine Ergebnisse der Studien | 28 |
| 2.4.1.1.1 Die PISA-Studie | 28 |
| 2.4.1.1.2 Die IGLU-Studie | 29 |
| 2.4.1.2 Die hohe Streuung der Schülerleistungen | 29 |
| 2.4.1.3 Schüler mit geringem Kompetenzniveau | 29 |
| 2.4.1.4 Ursachen der Leistungsheterogenität | 30 |
| 2.4.1.4.1 Soziale Herkunft | 31 |
| 2.4.1.4.2 Migrationshintergrund | 33 |
| 2.4.2 Erklärungsansätze für soziale Disparitäten | 35 |
| 2.4.2.1 Primäre soziale Disparitäten | 35 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.4.2.2 | Sekundäre soziale Disparitäten | 36 |
| 2.4.3 | Folgen von Bildungsbeteiligung..... | 38 |
| 2.4.3.1 | Folgen für das Individuum..... | 38 |
| 2.4.3.1.1 | Bildung, Beruf und Einkommen | 38 |
| 2.4.3.1.2 | Bildung und individuelle Teilhabe..... | 39 |
| 2.4.3.2 | Folgen für den Staat..... | 40 |
| 3 | Die Förderung von Bildung in Kindertageseinrichtungen | 42 |
| 3.1 | Die Bedeutung vorschulischer Entwicklungs- und Bildungsprozesse | 42 |
| 3.2 | Familie und Kindertageseinrichtung – Orte der vorschulischen Bildung | 44 |
| 3.2.1 | Die Familie als Ort vorschulischer Bildung | 44 |
| 3.2.2 | Die Kindertageseinrichtung als Ort vorschulischer Bildung..... | 45 |
| 3.3 | Rahmenbedingungen institutioneller Elementarbildung | 46 |
| 3.3.1 | Geschichtliche Entwicklung..... | 46 |
| 3.3.2 | Gesetzliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen..... | 49 |
| 3.3.3 | Die Nutzerstruktur | 50 |
| 3.3.4 | Das Personal..... | 52 |
| 3.3.5 | Der Situationsansatz – ein wesentliches Konzept für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen | 52 |
| 3.4 | Bildung in Kindertageseinrichtungen am Beispiel des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans | 54 |
| 3.4.1 | Kompetenzbereiche in Kindertageseinrichtungen | 54 |
| 3.4.1.1 | Personale Kompetenzen..... | 55 |
| 3.4.1.2 | Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext | 57 |
| 3.4.1.3 | Lernmethodische Kompetenz..... | 58 |
| 3.4.1.4 | Widerstandsfähigkeit (Resilienz) | 59 |
| 3.4.2 | Bildungs- und Erziehungsziele in Kindertageseinrichtungen | 60 |
| 3.4.2.1 | Werteorientiert und verantwortungsvoll handelnde Kinder | 60 |
| 3.4.2.2 | Sprach- und medienkompetente Kinder..... | 61 |
| 3.4.2.3 | Fragende und forschende Kinder..... | 62 |
| 3.4.2.4 | Künstlerisch aktive Kinder..... | 63 |
| 3.4.2.5 | Starke Kinder | 64 |
| 3.4.3 | Die Beobachtung als bedeutsames pädagogisches Instrument..... | 65 |
| 3.4.4 | Gemeinwesenorientierung und Zusammenarbeit mit der Schule | 66 |
| 3.4.5 | Die Beteiligung der Eltern | 67 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.5 | Zusammenarbeit mit den Eltern, Elternbeteiligung und Elternbildung – die besonderen Aufträge der Kindertageseinrichtung | 69 |
| 3.5.1 | Begriffliche Klärung | 69 |
| 3.5.2 | Ziele der Zusammenarbeit mit den Eltern | 70 |
| 3.5.3 | Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern | 70 |
| 3.5.3.1 | Erzieherperspektive | 71 |
| 3.5.3.2 | Elternperspektive | 72 |
| 3.5.4 | Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern | 73 |
| 3.5.4.1 | Einzelpersonenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern | 73 |
| 3.5.4.2 | Gruppenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern | 77 |
| 3.5.4.3 | Einrichtungsunterstützende Zusammenarbeit mit den Eltern | 79 |
| 4 | Förderung von Bildungsgerechtigkeit durch institutionelle Elementarbildung | 81 |
| 4.1 | Lebensbedingungen von Kindern aus bildungsfernen Schichten | 81 |
| 4.1.1 | Der familiäre Hintergrund als Determinante von Bildungsbenachteiligung | 81 |
| 4.1.2 | Armut als Determinante von Bildungsbenachteiligung | 84 |
| 4.1.2.1 | Kinderarmut in Deutschland | 84 |
| 4.1.2.2 | Ursachen von Kinderarmut | 86 |
| 4.1.2.3 | Auswirkungen von Armut in der frühen Kindheit | 87 |
| 4.1.3 | Der Migrationshintergrund als Determinante von Bildungsbenachteiligung | 89 |
| 4.1.3.1 | Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland | 91 |
| 4.1.3.2 | Erklärungsansätze für die geringere Bildungsbeteiligung von Migranten | 92 |
| 4.2 | Einfluss institutioneller Elementarbildung auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit | 94 |
| 4.2.1 | Überblick über den Forschungsstand | 94 |
| 4.2.2 | Langfristige finanzielle Folgen einer institutionalisierten Elementarbildung | 99 |
| 4.3 | Ansätze zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen | 100 |
| 4.3.1 | Kompensatorische Erziehung | 100 |
| 4.3.2 | Der Blickwinkel des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans auf Kinder aus bildungsfernen Schichten | 103 |
| 4.3.2.1 | Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund | 103 |
| 4.3.2.2 | Risikokinder und präventive Hilfen der Kindertageseinrichtung | 105 |
| 4.3.2.3 | Die Förderung der Sprachfähigkeit im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan | 107 |
| 4.3.3 | Die Förderung der Sprachfähigkeiten | 107 |
| 4.3.4 | Elternbeteiligung und Elternbildung | 110 |

| | | |
|---|--|------------|
| 4.3.4.1 | Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Eltern..... | 111 |
| 4.3.4.2 | Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund | 113 |
| 4.3.4.3 | Praxisbeispiele..... | 115 |
| 4.3.4.3.1 | PAT, Ostapje, Hippy – Die Elternbildungsprogramme der AWO..... | 115 |
| 4.3.4.3.2 | Die Eltern-AG..... | 118 |
| 4.3.4.3.3 | Die „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im ... Elementarbereich“ in der Stadt Essen..... | 120 |
| 4.3.5 | Familienzentren – Die Zukunft institutionalisierter Elementarbildung?..... | 122 |
| Empirischer Teil | | 124 |
| 5 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen | | 124 |
| 5.1 | Das Experteninterview..... | 124 |
| 5.1.1 | Die Auswahl der Experten | 126 |
| 5.1.2 | Das Vorgespräch | 130 |
| 5.1.3 | Der Leitfaden | 130 |
| 5.1.4 | Die Gesprächsführung | 131 |
| 5.2 | Auswertung der Experteninterviews | 133 |
| 5.2.1 | Die Transkription..... | 133 |
| 5.2.2 | Die qualitative Inhaltsanalyse | 133 |
| 5.2.3 | Die Darstellung der Ergebnisse..... | 135 |
| 5.3 | Die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung | 136 |
| 6 Ergebnisse der Experteninterviews..... | | 139 |
| 6.1 | Pädagogische Arbeit und Elementarbildung mit Kindern aus bildungsferne Schichten | 139 |
| 6.1.1 | Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildung für den Bildungsweg der Kinder..... | 139 |
| 6.1.2 | Die Bildungsbereiche..... | 141 |
| 6.1.2.1 | Sprache | 141 |
| 6.1.2.2 | Mathematik, Naturwissenschaften und Technik | 147 |
| 6.1.2.3 | Bewegung, Sport und Gesundheit | 148 |
| 6.1.2.4 | Kultur und Musik | 149 |
| 6.1.3 | Grundlagen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen | 150 |
| 6.1.3.1 | Da anfangen, wo das Kind steht | 150 |
| 6.1.3.2 | Das Selbstbewusstsein des Kindes fördern | 151 |
| 6.1.3.3 | Selbstbestimmte Lernprozesse fördern | 152 |
| 6.1.4 | Spezielle Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten | 153 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 6.2 | Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten | 154 |
| 6.2.1 | Die Bedeutsamkeit der Elternbeteiligung – „Ohne Eltern geht es nicht“ | 154 |
| 6.2.2 | Die Arbeit mit den Eltern in der Kita | 156 |
| 6.2.2.1 | Einzelbezogene Elternarbeit..... | 156 |
| 6.2.2.2 | Gruppenbezogene Elternarbeit | 158 |
| 6.2.2.2.1 | Bildungsangebote und Kurse | 158 |
| 6.2.2.2.2 | Freizeitangebote..... | 159 |
| 6.2.2.3 | Einrichtungsunterstützende, einbeziehende und fordernde Elternarbeit | 160 |
| 6.2.2.3.1 | Hospitationen und Mitarbeit der Eltern - „Also bei uns geht alles übers Praktische.“ | 161 |
| 6.2.2.3.2 | Angebote der Eltern für Eltern und Kinder | 162 |
| 6.2.2.3.3 | Eltern-Kind-Angebote..... | 163 |
| 6.2.3 | Umgang mit den Eltern und Erhöhung der Elternbeteiligung..... | 165 |
| 6.2.3.1 | Eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung aufbauen durch Wertschätzung, Respekt und Ausdauer | 166 |
| 6.2.3.2 | Rahmenbedingungen der Angebote - Themen, Zeiten und Kosten..... | 168 |
| 6.2.4 | Besonderheiten zur Elternarbeit mit Migranten | 170 |
| 6.2.4.1 | Die Sprachbarriere..... | 170 |
| 6.2.4.2 | Die Kultur | 171 |
| 6.3 | Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten..... | 172 |
| 6.3.1 | Die Vernetzung der Kindertageseinrichtung..... | 172 |
| 6.3.1.1 | Zusammenarbeit mit Fachstellen und Professionellen..... | 172 |
| 6.3.1.2 | Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen..... | 173 |
| 6.3.1.3 | Zusammenarbeit mit der Schule..... | 173 |
| 6.3.2 | Motiviertes und professionelles Personal als Voraussetzung für gute Bildungsarbeit ... | 174 |
| 6.3.3 | Strukturelle Schwierigkeiten der Kindertageseinrichtung: Die Vermengung verschiedener Aufträge | 177 |
| 6.3.4 | Die Bedeutung von Bildung und Bildungsgerechtigkeit in der Kita | 178 |
| 6.3.4.1 | Der Bildungsauftrag der Kita | 178 |
| 6.3.4.2 | Bildungsgerechtigkeit in der Kita..... | 179 |
| 6.3.4.2.1 | Was ist Bildungsgerechtigkeit? | 180 |
| 6.3.4.2.2 | Die Bedingungen von Bildungsgerechtigkeit | 181 |
| 6.4 | Der Einfluss von vorgegeben Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit | 184 |
| 6.4.1 | „Je früher desto besser“ – Die Dauer des Kita-Besuchs | 185 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.4.2 | Die Zusammensetzung der Kindergruppe..... | 186 |
| 6.4.3 | Finanzielle und personelle Schwierigkeiten in der Kindertageseinrichtung | 187 |
| 6.5 | Zusammenfassung der Ergebnisse - Handlungsempfehlungen von der Praxis für die Praxis | 188 |
| 6.5.1 | Pädagogische Arbeit und Elementarbildung mit Kindern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse | 188 |
| 6.5.2 | Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse .. | 191 |
| 6.5.3 | Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse | 193 |
| 6.5.4 | Der Einfluss von vorgegebenen Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung auf die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse | 195 |
| | Schlussbetrachtung..... | 196 |
| 7 | Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich - Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen | 196 |
| 7.1 | Die Kindertageseinrichtung als Ort für Bildung. Und für Bildungsgerechtigkeit? ... | 196 |
| 7.2 | Die Bildungsförderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten in Kindertageseinrichtungen | 199 |
| 7.3 | Die herausragende Bedeutung der Elternarbeit für eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit..... | 202 |
| 7.4 | Die verschiedenen Aufträge der Kita und daraus resultierende Herausforderungen . | 205 |
| 7.5 | Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich – weiterer Forschungsbedarf..... | 207 |
| | Danksagung | 209 |
| | Abkürzungsverzeichnis | 210 |
| | Tabellenverzeichnis..... | 211 |
| | Literaturverzeichnis | 212 |
| | Anhang..... | 225 |

1 Einleitung

Durch Leistungsprüfungen von Schülern, wie beispielsweise den „PISA-Studien“, rückte das Thema Bildungsgerechtigkeit im letzten Jahrzehnt zunehmend in den Fokus von Öffentlichkeit und Politik in Deutschland. Insbesondere durch diese Studien wurde deutlich, dass sich das deutsche Bildungssystem durch extreme Heterogenität auszeichnet und ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen in Deutschland derart schlecht abschneidet, dass eine befriedigende Partizipation am gesellschaftlichen Leben kaum möglich ist. Aktuelle Brisanz gewinnt das Thema durch den Beschluss der Bundesregierung, ein „Bildungspaket“ einzuführen. Dieses Bildungspaket soll Kindern aus Familien zu Gute kommen, die Leistungen nach dem SGB II beziehen. Es beinhaltet beispielsweise eine Lernförderung, Schulmaterialien oder die Teilnahme am Mittagessen in Kita und Schule (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011). Während Diskussionen über Bildungsgerechtigkeit zu Beginn besonders durch Kritik am hiesigen Schulsystem geprägt waren, wird inzwischen auch dem Elementarbereich von der Fachöffentlichkeit eine bedeutungsvolle Rolle zugeschrieben. Bereits im Vorschulalter werden wichtige Grundlagen für das erfolgreiche Agieren in der Schule und im Alltag gelegt. Auch durch die Entwicklung von länderspezifischen Bildungsplänen für den Elementarbereich wird die Förderung von Bildung in Kindertageseinrichtungen fokussiert und rückt so in den Mittelpunkt des Kita-Geschehens.

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen auseinander. Es wird der Frage nachgegangen, wie präsent das Thema Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich ist und wie eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit konkret stattfindet. Dabei steht besonders die Betreuung, Erziehung und Bildung der drei- bis sechsjährigen Kinder im Vordergrund. Aber auch auf Krippenkinder wird immer wieder verwiesen. Für die Bearbeitung der Themenstellung wurde sich zum einen intensiv mit der Literatur zu diesem Thema auseinander gesetzt. Zum anderen wurden neun Experteninterviews mit Leiterinnen und Mitarbeiterinnen verschiedener Kindertageseinrichtungen geführt und ausgewertet.

Ziel der Abschlussarbeit ist es, durch die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Thema Empfehlungen für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich herauszuarbeiten. Dabei wird versucht, eine möglichst hohe Praxisrelevanz sicher zu stellen, so dass die Schlussfolgerungen der Arbeit auch in den Kindertageseinrichtungen genutzt werden können. Dagegen wird sich mit strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. Finanzierung)

von Kindertageseinrichtungen und ihrem Einfluss auf das Thema Bildungsgerechtigkeit nur am Rande beschäftigt.

In dem Theorieteil wird zunächst das Thema Bildung und Bildungsgerechtigkeit fokussiert. Begrifflichkeiten werden bestimmt, die Rahmenbedingungen von Bildung herausgearbeitet und das deutsche Bildungssystem skizziert. Daraufhin wird auf den Kernbereich dieses Abschnitts, den Ursachen und Folgen von Bildungsungerechtigkeit, eingegangen. Dabei werden wesentliche Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien dargestellt und der Frage nachgegangen, welche Bedingungen in Deutschland zu einer ungleichen Bildungsbeteiligung führen. Schließlich folgt eine Auseinandersetzung mit den Folgen eines ungerechten Bildungssystems für das Individuum, die Gesellschaft und den Staat.

Daraufhin wird der Blick auf die Kindertageseinrichtung gelenkt. Es wird hierbei zunächst herausgearbeitet, welche Bedeutung die frühkindliche Bildung hat und warum der Bildungsort Kindertageseinrichtung zur Unterstützung des Bildungsorts Familie bedeutsam ist. Danach wird auf wesentliche Rahmenbedingungen institutionalisierter Elementarbildung verwiesen. Um einen Einblick in die Ziele und Inhalte der pädagogischen Arbeit zu geben, werden zudem wesentliche Inhalte des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans dargestellt. Neben der Arbeit mit dem Kind wird inzwischen auch der Zusammenarbeit mit den Eltern ein hoher Stellenwert zugewiesen. Dementsprechend werden auch hier wesentliche Ziele und Formen dargestellt.

In der weiteren theoretischen Auseinandersetzung wird schließlich das Thema Bildungsgerechtigkeit mit dem Bildungsort Kindertageseinrichtung verknüpft und der Frage nachgegangen, wie in der Kindertageseinrichtung Bildungsgerechtigkeit gefördert werden kann. Zunächst wird versucht zu präzisieren, was Kinder aus bildungsfernen Schichten überhaupt von anderen Kindern unterscheidet. Hierbei werden die drei wesentlichen Determinanten von Bildungsgerechtigkeit, nämlich familiärer Hintergrund des Kindes, Armut des Kindes und Migrationshintergrund des Kindes genauer betrachtet. Um die Relevanz von Kindertageseinrichtungen bzgl. einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit zu beweisen, werden daraufhin Forschungsergebnisse zu dem Einfluss von Kindertageseinrichtungen auf den weiteren Bildungsweg des Kindes dargestellt. Schließlich geht es um die praktische Umsetzung einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung. Die Literatur gibt hierzu keine einheitliche und strukturierte Übersicht, so dass sich dieser Teil aus Fragmenten der Bildungsförderung zusammensetzt. Es wird dabei auf die Kompensatorische Erziehung, auf

die Auseinandersetzung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans mit Kindern aus bildungsfernen Schichten, auf die Sprachförderung, die Zusammenarbeit mit den Eltern aus bildungsfernen Schichten und schließlich auf Familienzentren eingegangen. Insgesamt wird deutlich, dass eine Differenzierung einer allgemeinen Bildungsförderung und einer speziellen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten nicht immer möglich und sinnvoll ist.

Im empirischen Teil der Arbeit werden neun Experteninterviews, die mit Leiterinnen und Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen in München und Nürnberg geführt wurden, analysiert. Zum einen soll herausgefunden werden, welchen Stellenwert das Thema Bildungsgerechtigkeit in den Kindertageseinrichtungen einnimmt. Zum anderen wird eine systematische Sammlung von Handlungsempfehlungen angestrebt, die Anregungen für die Praxis oder auch für die weitere theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema bieten sollen. Nach der Darstellung der Forschungsmethode wird auf die Ergebnisse der Untersuchung eingegangen. Abschließend werden diese Ergebnisse nochmal auf wenigen Seiten zusammengefasst.

Das Kernstück der Arbeit findet sich schließlich im letzten Abschnitt. Hier werden wesentliche Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit dem Thema der Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich dargestellt.

Für die Masterarbeit wurde mit dem Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit in Nürnberg zusammengearbeitet.

Theoretischer Teil

2 Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe Bildung und Bildungsgerechtigkeit bestimmt, die Rahmenbedingungen von Bildung herausgearbeitet und der Aufbau und die Finanzierung des deutschen Bildungssystems skizziert. Daraufhin wird mit Hilfe der Ergebnisse unterschiedlicher Leistungsstudien auf wesentliche Ursachen von Bildungsungerechtigkeit eingegangen. Schließlich werden die Folgen von Bildungsungerechtigkeit dargestellt.

2.1 Begriffliche Annäherung

2.1.1 Bildung

Der Erklärung des Begriffs „Bildung“ gestaltet sich schwierig, da Grenzen und Inhalte von Bildung unterschiedlich festgelegt werden. Andresen beschreibt diesbezüglich, dass der Begriff „*unklare Konturen*“ besitzt, „*wenig begrenzt*“ und „*kaum übersetz- und systematisierbar*“ ist. Sie erklärt weiter: „*Kaum ein anderer Begriff ermöglicht in Monographien, Sammelbänden oder Artikeln eine solche Vielzahl unterschiedlicher Akzentsetzungen.*“ (Andresen 2009, S. 76).

Betrachtet man die umgangssprachliche Verwendung von Bildung, beschreibt der Begriff „*den Prozess des Gebildetwerdens und das Endergebnis dieses Prozesses sozusagen als festen Besitz und als Kennzeichen des Gebildeten*“ (Köck 2008, S. 63). Dementsprechend wird Bildung häufig mit dem gleichgesetzt, was eine Person weiß oder mit dem, was sie kann. Die Schule ist die Institution, die von der Gesellschaft legitimiert wurde, Bildung zu vermitteln. Die Themen, Fächer und kulturellen Traditionen hierfür werden durch fachpolitische Auseinandersetzungen in Lehrplänen von denjenigen festgelegt, welche die Definitionsmacht und Durchsetzungsfähigkeit besitzen. Bestimmte Bildungsbereiche werden hierdurch aufgewertet, während andere als weniger wichtig eingestuft werden. Was die Schule dann am Ende vermittelt, wird mit „Allgemeinbildung“ bezeichnet, wobei viele Bereiche ausgeblendet werden, die

in bildungstheoretischen Debatten der Moderne zum Grundverständnis von Bildung gehören (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 105-107).

Ein umfassenderes und pädagogisches Verständnis von Bildung bezeichnet Bildung als eine „*allseitige Persönlichkeitsentwicklung des Menschen*“. Dabei soll der Mensch nicht nur Wissen besitzen, sondern dieses auch „*effektiv und förderlich*“ anwenden (Köck 2008, S. 63).

Nach dem zwölften Kinder- und Jugendhilfebericht ist Bildung im umfassenden Sinne „*ein aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet*“. Bildung ist also ein „*Ko-Konstruktionsprozess*“ in welchem sich ein lernwilliges Subjekt mit seiner bildungsstimulierenden Umwelt und den Personen darin auseinandersetzt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 107). Bildung findet folglich nicht nur in bildungsrelevanten Institutionen statt, sondern ist verhaftet in der alltäglichen Lebensführung, den Lebensverläufen und Lebenslagen. Sie ist geprägt durch soziale, geschlechtsspezifische, kulturelle, regionale und ethnische Zusammenhänge, also durch das gesamte „*Bildungsgeschehen im Lebenslauf*“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 103-104). Bildung ist mehr als schulisches Wissen oder die Kenntnisse, welche auf eine spätere Existenzsicherung und die Arbeitswelt ausgelegt sind. Bildung bezieht sich auf die Entwicklung der gesamten Person, auf die Ausbildung von Einstellungen, Orientierungen, Wahrnehmungs- und Denkmustern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005, S. 108-109).

Der Begriff der Bildung zielt sowohl auf die Gesellschaft als auch auf das Individuum ab. Einerseits führt Bildung zum Fortbestand der Gesellschaft, weil das kulturelle Erbe sowie die Werte einer Gesellschaft weitergegeben und weiterentwickelt werden, eine gesellschaftliche Ordnung hergestellt und soziale Integration gewährleistet wird. Andererseits führt Bildung zu einer Entwicklung der Person in einem umfangreichen Sinne. Bedingungen für die Bildung des Individuums sind dabei die Freiheit der Person und anregungsreiche Umstände, welche von größter Not und Armut befreit sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 107).

2.1.1.1 Bildung als Erwerb von vielfältigen Kompetenzen

Bildung kann sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht unterscheidet in diesem Zusammenhang die „*kulturelle Welt*“, die „*materiell-dingliche Welt*“, die „*soziale Welt*“ und die „*subjektive Welt*“. Aus diesen Weltbezügen lassen sich nun

verschiedene Kompetenzen ableiten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 110-112).

Die kulturellen Kompetenzen umfassen sprachlich-symbolische Fähigkeiten und kulturelles Wissen. Sie werden insbesondere in der Schule, aber auch an anderen Orten und durch Modalitäten wie Museen, Bibliotheken oder Medien erschlossen. Ferner sind kulturelle Kompetenzen auch Teil der ganz gewöhnlichen Alltagsbildung. Die Schwierigkeit der Vermittlung von kulturellem Wissen liegt in seiner Vielfalt und seiner ständigen Weiterentwicklung. Während es früher selbstverständlich war, dass die Familie ein Teil dieses Wissens überliefert hat, ist inzwischen bei der Weitergabe von einer gewissen Willkürlichkeit auszugehen. Dies hängt auch damit zusammen, dass die kulturelle Reproduktion der Gesellschaften zunehmend in ein Expertensystem ausgelagert und so die familiäre Vermittlung von Wissen nicht mehr als selbstverständlich anerkannt wird (Rauschenbach 2009, S. 96-97).

Die instrumentellen Kompetenzen, die sich auf die „materiell-dingliche Welt“ beziehen, sind Fähigkeiten, welche es möglich machen, mit der naturwissenschaftlichen und technisch hergestellten Welt umzugehen und sie erklären zu können. Rauschenbach spricht hier von „*der tätigen Aneignung der Welt*“ (Rauschenbach 2009, S. 97). Der zunehmende Verlust dieser Fähigkeiten in unserer Gesellschaft führt zu einer „Entalltäglichen“. Dies bedeutet, dass die Menschen zu einer eigenständigen, alltagspraktischen Lebensbewältigung nicht mehr in der Lage sind und bereits bei gewöhnlichen Tätigkeiten auf die Hilfe von Experten zurückgreifen (z.B. Kochen) (Rauschenbach 2009, S. 97-99).

Erfolgreiches Agieren in der „sozialen Welt“ erfordert soziale Kompetenzen. Sie bilden sich durch die Wahrnehmung, Auseinandersetzung, Teilhabe und Gestaltung der sozialen Welt aus. Es geht einerseits um kommunikative Fähigkeiten, andererseits um zivilgesellschaftliche Kompetenz, politische Bildung, soziales Lernen und Demokratiefähigkeit. Soziale Kompetenzen werden an verschiedensten Lernorten und in Situationen erworben, in denen Beteiligung stattfindet (Rauschenbach 2009, S. 97-99).

Die personalen Kompetenzen beziehen sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit und auf die Auseinandersetzung mit sich selbst. Es geht um den Umgang mit der eigenen Körperlichkeit, den eigenen Gefühlen und Gedanken, um die Wahrnehmung, Wertschätzung und Anerkennung der eigenen Person (Rauschenbach 2009, S.100-101).

Abschließend ist anzumerken, dass die verschiedenen Kompetenzen in einem engen Zusammenhang zueinander stehen. So können beispielsweise mangelnde Motivation, Schulschwächen oder der Rückzug in die Innerlichkeit, also Verhaltensweisen, welche zu dem Feld der

sozialen und personalen Kompetenzen gehören, zu schlechteren Leistungen im kulturellen Bereich führen. Soziale und personale Kompetenzen sind demzufolge Voraussetzung dafür, dass man sich auf Lernprozesse einlassen kann. Sie sind unverzichtbar für Bildungserfolge im Lebensverlauf (Rauschenbach, 2009, S. 101-102).

2.1.1.2 Bildungsorte und Lernwelten

Während Bildungsorte lokalisierbare, abgegrenzte und überwiegend stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag darstellen, finden in Lernwelten Bildungsprozesse vor allem nebenher und ohne speziellen Auftrag statt. Schule, Kindergarten und Jugendarbeit werden dementsprechend als Bildungsorte bezeichnet. Hingegen zählen die Medien und die Gleichaltrigen-Gruppe zu den typischen Lernwelten. Die Familie stellt einen Sonderfall da, denn Bildung ist nicht die zentrale Funktion von Familie, aber die Familie prägt als primäre Sozialisationsinstanz die Bildungsprozesse von Kindern in einem hohen Maße. Im Folgenden soll kurz auf die wichtigsten Bildungsorte und Lernwelten eingegangen werden.

Die Schule ist der wichtigste Bildungsort der modernen Gesellschaft. Durch die Schulpflicht werden alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland erreicht und mit einem gewissen Grad an Bildung versorgt. Besonders kulturelle Techniken werden durch sie weitergegeben und somit eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Allerdings ist die Schule stark von anderen Bildungsorten und Lernwelten abhängig. Nur durch die Leistung dieser können die Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Bildung geschaffen werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 121-122).

Bildung findet auch bei den Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe statt. Sie bietet an unterschiedlichsten Orten Möglichkeiten für Bildungsprozesse. Es handelt sich hierbei um durchgängig freiwillig zu nutzende Angebote. Zu diesem Bereich gehören die Kindertageseinrichtungen (siehe Abschnitt 3.2.2), die Jugendarbeit, die Heimerziehung / Hilfen zur Erziehung und Jugendsozialarbeit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 122-123).

Die Familie ist der wichtigste Ort des Aufwachsens von Kindern und in ihr laufen zentrale Bildungsprozesse ab. Im Abschnitt 3.2.1 wird genauer auf sie eingegangen.

In der Lernwelt der Gleichaltrigen-Gruppe werden insbesondere personelle und soziale Kompetenzen erlernt. Durch sie kann der Übergang von der Familie in ein eigenständiges soziales Netz bewältigt werden. Sie führt zur persönlichen Weiterentwicklung und Reflexion in Hin-

sicht auf Interessen, Denk- und Handlungsmustern, Werteinstellungen und Perspektiven (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 124-125).

Die Medien sind immer Bestandteil anderer Bildungsorte und Lernwelten. Durch sie finden Aneignungsprozesse, Geschmacksbildung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Thematiken statt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 125).

2.1.1.3 Formelle und informelle Bildung

Das Lernen in formalisierten Kontexten ist das was üblicherweise mit dem Bildungsgeschehen in Verbindung gebracht wird. Es geht hier um die organisierte Wissensaneignung nach vorgegebenen Regeln und Plänen. Das schulische Lernen ist ein typisches Beispiel für die formelle Bildung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 127).

Informelles Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es in der gesamten Umwelt außerhalb der formalisierten Bildungsprozesse stattfindet. Es umfasst „*ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen*“ (Dohmen 2001, S. 18). Das Interesse des Einzelnen steuert dabei die Lernprozesse. Inzwischen wird auch zunehmend die informelle Bildung in der Bildungsdebatte fokussiert, was mit der internationalen Diskussion über das „Lebenslange Lernen“ zusammenhängt. Hier wird die Frage thematisiert, wie in nicht formalisierten Kontexten, also in Eigenregie, in offenen Situationen und nebenher gelernt werden kann (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 127-128).

2.1.1.4 Formale und non-formale Bildungssettings

Formale und non-formale Bildungssettings unterscheiden sich in dem Grad der Formalisierung des geplanten Bildungsarrangements. Formale Bildungsprozesse finden klassischer Weise in speziell für die Vermittlung von Bildung verantwortlichen Institutionen statt. Dies bedeutet, dass Bildung aus dem Alltagsleben herausgenommen und an die bekannten Institutionen, wie die Schule, weitergegeben wird. Bildungsprozesse werden hier geregelt und strukturiert, der Verlauf und der Erfolg kontrolliert und bewertet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 128). Diese Formalisierung der Bildung ist insgesamt als großer Erfolg zu werten, da es hier möglich wird, die basalen Kulturtechniken flächendeckend und vereinheitlicht zu vermitteln (Rauschenbach 2009, S.77-80).

Non-formale Settings sind Orte, welche nicht speziell für Bildungszwecke eingerichtet wurden. Es handelt sich hierbei um lebensweltliche Strukturen, die sich mit anderen Aufgaben beschäftigen als mit der Vermittlung von Bildungsleistungen. Klassische non-formale Bildungssettings sind die Familie, die Gleichaltrigen-Gruppe oder die Medien (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 129).

2.1.1.5 Die Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung

Inzwischen wird Bildung, gerade die vorschulische Bildung, verstärkt im Zusammenhang von Betreuung und Erziehung gesehen. Unter Betreuung versteht man die physische Versorgung und soziale Unterstützung der Kinder sowie emotionale Zuwendung oder den Bindungsaufbau zu dem Kind. Erziehung hingegen soll eine „Ich-Identität“ ermöglichen, Orientierung und Moralvorstellungen vermitteln und den „Habitus“ herausbilden. Bildung schließlich umfasst die Resultate der Auseinandersetzung mit der Welt. Sie wird in der Regel von dem Output, also von der Intention her betrachtet (Rauschenbach 2009, S. 103-107).

In der Fachdebatte wird diese „Trias von Bildung“ zwar häufig thematisiert, Rauschenbach kritisiert jedoch, dass Bildung, Erziehung und Betreuung in der Praxis nicht nebeneinander sondern nacheinander betrachtet werden. Er betont, dass alle drei Bereiche in ihrer Interdependenz von großer Bedeutung für das Aufwachsen des Kindes sind. Bildung ist so eine umfassende Weltaneignung mit „*Kopf, Herz und Hand*“ (Rauschenbach 2009, S. 106). Wenn man Bildung dementsprechend betrachtet, bezieht sie sich nicht mehr auf die Wissensaneignung in Form des Nürnberger Trichters. Sie ist dann das Ergebnis einer Koproduktion zwischen Individuum und Welt, einer aktiven Auseinandersetzung mit sich und anderen. In der Familie werden Bildung, Betreuung und Erziehung nebeneinander vereinigt. Im Bildungssystem findet aber eine zunehmende Ausdifferenzierung statt. Rauschenbach erklärt, dass es den Entwicklungsverläufen in der Kindheit mehr entsprechen würde, wenn sie stärker zusammenspielen würden (Rauschenbach 2009, S.106-107).

2.1.2 Bildungs(un)gerechtigkeit

Bildungsungerechtigkeit wird häufig mit fehlender Chancengleichheit gleichgesetzt. Chancengleichheit ist eine bildungspolitische Forderung und außerdem ein Grundrecht in der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen, sowie im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und den Länderverfassungen. „*Chancengleichheit besagt, dass es keine Benachteiligung Einzelner oder von Gruppen auf Grund leistungsfremder Gegebenheiten wie z.B.*

Bildungsstand, Beruf und finanzielle Mittel der Eltern, Geschlecht, Wohnort, Religion, ethnische Herkunft u.a. geben darf“ (Köck 2008, S. 73). Köck fügt allerdings ergänzend hinzu, dass die individuellen Fördermöglichkeiten des Einzelnen beachtet werden müssen und deswegen der Begriff einer „Chancengerechtigkeit“ treffender ist (Köck 2008, S. 73). Auch der Aktionsrat Bildung betont, dass es nicht um eine Gleichheit gehen soll, sondern Bildungsgerechtigkeit dann vorliegt, *„wenn die durch kodifiziertes Recht im Bildungssystem getroffenen Entscheidungen sicherstellen, dass sie die Gesellschaftsteilnehmer gleich behandeln, und zwar nicht nur formal, sondern auch so, dass aus der formalen Rechtsgleichheit die Möglichkeit gleicher Chancen wächst“* (Aktionsrat Bildung 2007, S. 19). Bildungsungerechtigkeit kommt dementsprechend dadurch zustande, dass die Gesellschaftsteilnehmer unterschiedliche Chancen besitzen, an den Bildungsprozessen einer Gesellschaft und somit am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (Aktionsrat Bildung 2007, S. 19).

Zwar wurden in den letzten Jahrzehnten das Bildungsangebot und Bildungsniveau erhöht, aber die soziale Ungleichheit blieb bestehen. Besonders gravierende Einflussfaktoren sind der Bildungsstand der Familie und die ethnische Zugehörigkeit (Köck, 2008, S. 73-74). Im Abschnitt 2.4 wird genauer auf die Ursachen und Folgen von Bildungsungerechtigkeit eingegangen. Im Folgenden wird neben dem Begriff der Bildungsungerechtigkeit auch die Formulierung „Bildungsbenachteiligung“ verwendet. Diese liegt dann vor, wenn Personen offensichtlich von Mechanismen der Bildungsungerechtigkeit betroffen sind. Zudem wird auch von bildungsfernen und bildungsnahen Personen bzw. Schichten gesprochen. Bildungsferne Schichten umfassen die Personen, die selbst ein geringes Maß an Bildung (hier häufig schulische oder berufliche Bildung) vorweisen können. Bildungsnahe Personen haben dementsprechend im Vergleich dazu höhere Schul- oder Bildungsabschlüsse.

2.2 Die Entwicklung von Rahmenbedingungen der Bildung

2.2.1 Die demographische Entwicklung

Die demographische Entwicklung prägt in vielfältiger Weise das gesellschaftliche Zusammenleben. Im Bereich der Bildung sind insbesondere drei Teilaspekte bemerkenswert: Die Entwicklung der Geburtenziffer, der einzelnen Alterskohorten und des Verhältnisses zwischen Alt und Jung.

Seit ca. 20 Jahren stagniert die Kinderzahl pro Frau auf dem geringen Niveau von ca. 1,4. Da die deutsche Bevölkerung für die Aufrechterhaltung der Bevölkerungszahl 2,1 Kinder pro Frau benötigt, führt diese geringe Geburtenziffer zu einer Verringerung der Bevölkerungszahl und zu einer Verschiebung der Altersstruktur (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 17 und Statistisches Bundesamt 2009, S. 23-26). Inzwischen sprechen Experten nicht mehr von der „Alterspyramide“, sondern von einer „zerzausten Wettertanne“, welche unsere derzeitige Bevölkerungsstruktur darstellt (Statistisches Bundesamt 2006, S. 34). Nach den Ergebnissen der 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung wird die Geburtenziffer bis zum Jahr 2060 auf ähnlich niedrigem Niveau bleiben und zwischen 1,2 und 1,6 Kinder pro Frau liegen (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 27-28). Folglich werden die jährlichen Geburtenzahlen noch weiter sinken, da die geburtenschwachen Jahrgänge nun selbst Kinder bekommen und so ein weiteres Geburtendefizit erfolgt (Statistisches Bundesamt 2006, S. 31). Interessant ist weiterhin, dass sich die Altersstruktur der Mütter stark verändert hat. Das durchschnittliche Gebäralter der Frau lag im Jahr 2008 bei 30,0, während es im Jahr 1990 noch bei 27,6 lag (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 24).

Die Veränderung der Alterskohorten ist besonders dahingehend bemerkenswert, dass die Bevölkerungsgruppe der unter 20-Jährigen in den nächsten Jahrzehnten stark zurückgehen wird. Im Jahr 2020 werden zwischen 12% und 13% weniger Menschen dieses Alters in Deutschland leben als es noch im Jahr 2008 der Fall war. Bis zum Jahr 2060 ergibt sich sogar eine Reduzierung von 29%-35%. Hier wirkt sich dann auch der Rückgang der Bevölkerung im Erwerbsalter sehr stark aus (Statistisches Bundesamt 2009a, S. 17). Teilt man die junge Bevölkerungsgruppe auf und unterscheidet weiterhin die Entwicklungen zwischen West- und Ostdeutschland, wird ersichtlich, dass die Reduzierung dieser Bevölkerungsgruppe in Deutschland sehr differenziert erfolgt und unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringt (Rauschenbach 2009, S. 57-58).

Das Verhältnis zwischen Alt und Jung wird sich dahingehend verändern, dass die ältere Bevölkerung enorm zunehmen, während sich die jüngere Bevölkerungsgruppe, reduzieren wird (siehe hierzu Statistisches Bundesamt 2009a, S. 14-17). Für den Bildungsbereich bedeutet die Reduzierung der zu Fördernden und Auszubildenden laut Rauschenbach, dass zusätzliche Berufs- und Ausbildungschancen für die jüngere Generation entstehen. Außerdem ist davon auszugehen, dass die eingesparten Mittel stärker für eine individuellere Förderung aber auch

für das „Lebenslange Lernen“, also für die Weiterbildung verwendet werden. Die enge Verknüpfung von Bildung und Jugend wird somit gelockert. Schließlich ist anzumerken, dass gerade die Erwerbstätigkeit von Frauen zunehmend an Bedeutung gewinnen wird, weil die allgemeine starke Reduzierung der Menschen im erwerbsfähigem Alter kompensiert werden muss (Rauschenbach 2009, S. 58-60).

2.2.2 Die politische und wirtschaftliche Entwicklung

Die Bildungspolitik wird von den wirtschaftlichen Interessen der Gesellschaft beeinflusst. In den letzten Jahrzehnten steuern in diesem Bereich vor allem die Internationalisierung und Globalisierung die Tätigkeitsstrukturen und Anforderungsprofile in Deutschland, was auch damit zusammenhängt, dass die deutsche Wirtschaft besonders stark vom Export abhängig ist. Aufgrund des Strukturwandels und des technischen Fortschritts verändern sich die Tätigkeitsfelder der Erwerbstätigen in sämtlichen Berufsfeldern und Sektoren. Manuelle Fähigkeiten verlieren an Bedeutung, während Anforderungen der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, wie analytisches Denken oder Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen, stärker gefragt sind. Diese Entwicklungen führen zu einem niedrigen Bedarf an gering qualifizierten Beschäftigten, weshalb eine gute Erstausbildung und eine lebenslange Weiterqualifizierung unabdingbar sind (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 22-23). Auch Rauschenbach erläutert, dass sowohl der primäre Sektor, welcher beispielsweise die Gewinnung von Rohstoffen umfasst, als auch der sekundäre Sektor, der die maschinelle Herstellung von Waren und Produkten einschließt, am Arbeitsmarkt an Bedeutung verlieren. Demgegenüber stehen die produktionsorientierten, konsumentenorientierten und personenbezogenen Dienstleistungen, also der tertiäre Sektor zunehmend im Vordergrund. Nach einschlägigen Prognosen wird das Arbeitskräftepotential in Deutschland in den Dienstleistungsberufen bis 2020 auf über 75% der erwerbstätigen Personen steigen. Hierbei kommt den sozialen Dienstleistungsberufen und Wissensberufen eine Schlüsselrolle zu (Rauschenbach 2009, S. 17-19).

2.2.3 Die Entwicklung von Lebens- und Familienformen

Der besonders wichtige Bildungsort Familie (siehe Abschnitt 3.2.1) ist seit den letzten Jahrzehnten erheblichen Veränderungen unterworfen. So schrumpft die Haushaltsgröße, die Kinderzahl pro Familie nimmt ab, die Zahl verheirateter Paaren mit Kindern ist rückläufig, die

ehelichen Partnerschaften sind instabiler, die Zahl neu geschlossener Ehen reduziert sich und die Zahl Alleinerziehender steigt (für genaue Zahlen siehe Rauschenbach 2009, S. 116-118). In diesem Zusammenhang sollte man allerdings die Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund erwähnen. Zweitere haben deutlich häufiger Kinder und wählen ebenso öfters die Lebensform der Ehe (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 23).

Diese Entwicklungen zeigen eindrücklich, dass die Familie mit prekären Situationen zurechtkommen muss und das Bild einer heilen und funktionsfähigen Familie brüchiger geworden ist. Hinzu kommt, dass die enge Verknüpfung von Partnerschaft und Elternschaft inzwischen hinfällig ist. Die Familie hat sich „*von einer kulturellen Selbstverständlichkeit zu einer individuellen Wahlmöglichkeit*“ gewandelt (Rauschenbach 2009, S. 118).

Außerdem sind besondere Risiken von Familien zu erwähnen. Der Bildungsbericht vom Jahr 2010 zählt zu diesen Risikolagen das soziale Risiko (Eltern sind nicht in das Erwerbsleben integriert), das finanzielle Risiko (die Familie hat ein geringes Einkommen) und das Risiko der Bildungsferne (Eltern verfügen über eine geringe Ausbildung). Im Jahr 2008 wuchsen laut dem Bericht 29% der Personen unter 18 Jahren mit mindestens einer dieser Risikolagen auf. Besonders betroffen sind Kinder von Alleinerziehenden (fast jedes zweite Kind dieser Lebensform) und Familien mit Migrationshintergrund (42,2% dieser Kinder).

Einem sozialen Risiko sind etwa 11% der Kinder ausgesetzt. Von einem finanziellen Risiko ist dann auszugehen, wenn die Familie über ein Einkommen verfügt, das weniger als 60% des Familienäquivalenzeinkommens¹ beträgt. Von diesem Risiko sind etwa 25 % der Kinder betroffen. Diese Zahl ist im Vergleich zum Jahr 2000 um 1,8% gestiegen.

Das Risiko der Bildungsferne tangiert 13% der Kinder. Die Eltern dieser Kinder verfügen beide nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II oder höher. Im Vergleich zum Jahr 2000 hat sich das Gesamtrisiko kaum verändert.

Insgesamt muss die große Heterogenität zwischen den Bundesländern beachtet werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 25-28).

¹Das Einkommen der Familie setzt sich aus der Summe der persönlichen Nettoeinkommen der Familienmitglieder zusammen. Das Äquivalenzeinkommen ist eine Rechengröße, durch die das Einkommen von Familien unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar wird. Die erste erwachsene Person erhält das Gewicht 1, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. Bei weniger als 60% des Medians des Familienäquivalenzeinkommens wird von einer Armutsgefährdung der Familie ausgegangen (Bundesamt für Bildung und Forschung, 2010, S. 28).

Auch gesellschaftliche Veränderungen der Pluralisierung und Individualisierung betreffen die Familie stark. Das Aufwachsen früherer Generationen war besonders an das Herkunftsmilieu, Lokalmilieu und Sozialmilieu der Eltern gekoppelt. Dies hat Orientierung und Halt für die weitere Lebensgestaltung gegeben. Inzwischen wird stärker der Aspekt der Individualität betont. Nachfolgende Generationen entwickeln häufiger neue Wertehorizonte, bevorzugen andere Lebensformen und Lebensstile und auch der enge Zusammenhang von Milieu und Familie ist ermattet (Rauschenbach 2009, S. 119-122). Rauschenbach fasst hier treffend zusammen: *„Die wegweisenden, vorgefertigten Schienen des kollektiven Personennahverkehrs als Stabilisatoren der eigenen Lebensführung wurden abgebaut, die damit verbundenen Sicherheiten, aber auch Einschränkungen sind den Familien und in den Familien abhanden gekommen. Das Wagnis einer selbst zu gestaltenden und zu verantwortenden Lebensführung wird zu einer deutlich wichtiger werdenden lebenspraktischen Herausforderung, wird zu einem lebenslangen Planungs- und Bildungsprojekt in eigener Sache“* (Rauschenbach 2009, S. 122).

2.3 Grundzüge und Finanzierung des deutschen Bildungssystems

2.3.1 Das Bildungssystem

Das Bildungssystem in Deutschland ist stark geprägt durch den Föderalismus. Nach dem deutschen Grundgesetz liegt die Zuständigkeit für Gesetzgebung und Verwaltung für die Bereiche Bildung, Wissenschaft und Kultur, die sogenannte „Kulturhoheit“, bei den Ländern, soweit das Grundgesetz nicht dem Bund entsprechende Befugnisse verleiht. Hierdurch soll Vielfalt, Wettbewerb und Bürgernähe geschaffen werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 29 und 35-36).

Das Bildungssystem ist in den Elementarbereich, den Primarbereich, den Sekundarbereich, den tertiären Bereich und den Bereich der Weiterbildung gegliedert.

Der Elementarbereich umfasst die Einrichtungen, welche sich auf Kinder im Alter von wenigen Monaten bis zum Schuleintritt, also normalerweise bis zum sechsten Lebensjahr, spezialisiert haben. In der Regel sind diese Einrichtungen Kinderkrippen oder Kindergärten, deren Besuch freiwillig ist. Im Abschnitt 3 wird noch ausführlich auf den Elementarbereich bzw. auf die vorschulischen Betreuungsangebote eingegangen.

Der Primärbereich beschäftigt sich mit dem Grundschulbereich einschließlich der unterschiedlichen Ausrichtungen der Förderschulen. Gewöhnlich sind die Kinder ab der Vollendung des sechsten Lebensjahres schulpflichtig und treten in eine gemeinsame Grundschule ein, welche von der Jahrgangsstufe 1 bis 4 reicht. Nur in Berlin und Brandenburg währt die Grundschulzeit sechs Jahrgangsstufen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 36-37).

Zum Sekundarbereich gehören nun verschiedene weiterführende Schularten, welche mindestens bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht besucht werden müssen. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich wird von den Ländern unterschiedlich geregelt. Er ist abhängig von den Leistungen der Schüler oder den Kapazitäten der gewünschten Schule. Die Entscheidung wird von der Schule bzw. der Schulaufsicht und / oder den Eltern getroffen. Als Schularten sind insbesondere die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule zu nennen, wobei es noch viele weitere und auch länderspezifische Schularten gibt (siehe Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 29 und 37-38). Der Sekundarbereich lässt sich in zwei Teile gliedern. Der Sekundarbereich I führt bis zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, also in der Regel bis zum 15. Lebensjahr. Danach erfolgt der Übergang zum Sekundarbereich II. Dieser umfasst das Gymnasium bzw. die gymnasiale Oberstufe, die Berufsschule, die Berufsfachschule und die Fachoberschule. Auch hier gibt es wieder zusätzliche länderspezifische Schularten (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2009, S. 37-38).

Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz bieten eine Übersicht über die Verteilung der Schüler auf die Schularten in der Klassenstufe 8 im Jahr 2008. Demnach besuchten 19,3% die Hauptschulen, 26,4% die Realschulen, 34,2% das Gymnasium und 8,7% integrierte Gesamtschulen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010a, S. 11).

Der tertiäre Bereich ist schließlich nur noch von denjenigen Schülern zu erreichen, welche den Sekundarbereich II absolviert haben und über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Die Quote der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Bevölkerung² betrug im Jahr 2008 45% (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010a, S. 18). Im Tertiärbereich müssen Hochschulen und sonstige Ein-

² Durchschnitt der 17- bis unter 20-jährigen (12 Schuljahre) bzw. 18- bis unter 21-jährigen (13 Schuljahre) an der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung am 31.12. des Vorjahres.

richtungen genannt werden, die berufsqualifizierende Studiengänge anbieten. In Deutschland gibt es im Wesentlichen drei Hochschularten. Zunächst sind die Universitäten, Technischen Hochschulen / Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Theologische Hochschulen zu nennen. Weiterhin gibt es Kunst- und Musikhochschulen sowie Fachhochschulen. In manchen Ländern kommen außerdem die Berufsakademien dazu. Nach der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (ISCED) gehören auch die Fachschulen und die Fachakademien in Bayern sowie die zwei- und dreijährigen Schulen des Gesundheitswesens zum tertiären Bereich (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 38-39).

Schließlich ist die Weiterbildung zu nennen, welche auf bereits erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen aufbaut und im Rahmen des lebenslangen Lernens eine wachsende Bedeutung erlangt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009, S. 39).

2.3.2 Die Finanzierung des Bildungssystems

Rund vier Fünftel der Bildungsausgaben in Deutschland werden durch die öffentlichen Haushalte finanziert. In den letzten Jahren erhöhte sich der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben von 8,1% im Jahr 2000 auf 9% im Jahr 2007. Es fließt also fast jeder 10te Euro der öffentlichen Gesamtausgaben der Bundesrepublik in den Bildungssektor (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 21).

Im Folgenden werden zunächst die Gesamtausgaben in Deutschland für Bildung dargestellt und mit den Ausgaben der anderen OECD-Länder verglichen. Daraufhin erfolgt eine Aufschlüsselung der prozentualen Anteile für den Elementar-, den Primar- und Sekundar- sowie den Tertiärbereich. Dabei wird aufgezeigt, in welche Bildungszweige in Deutschland wie viele öffentliche und private Gelder investiert werden.

2.3.2.1 Gesamtausgaben

Die folgende Tabelle stellt die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler / Studierenden im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf im Jahr 2006 dar. Das Bruttoinlandsprodukt muss bei dieser Berechnung beachtet werden, weil nur so die finanziellen Bedingungen der einzelnen Staaten ins Kalkül gezogen wird. Ebenfalls ist die Aufschlüs-

selung auf den einzelnen Bildungsnutzer notwendig, da hierdurch quantitativ unterschiedliche Alterskohorten Beachtung finden.

| Tabelle 1: Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2006) | | | | |
|---|------------------|---------------|-----------------|----------------|
| (pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf. Basierend auf Vollzeitäquivalenten) | | | | |
| | Elementarbereich | Primarbereich | Sekundarbereich | Tertiärbereich |
| OECD-Durchschnitt | 18 | 20 | 25 | 40 |
| Deutschland | 17 | 16 | 23 | 40 |

Quelle: OECD 2009, S.227

Durch die Tabelle wird deutlich, dass Deutschland sowohl im Elementar-, also auch im Primar- und Sekundarbereich weniger Geld investiert als der OECD-Durchschnitt. Lediglich im Tertiärbereich wird eine vergleichbare Gesamtausgabenhöhe erreicht.

2.3.2.2 Öffentliche und private Ausgaben für Bildung im Vergleich

Grundsätzlich ist zu sagen, dass Bildungseinrichtungen noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert werden, wobei im Tertiärbereich eine Zunahme an privaten Mitteln zu beobachten ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen so 85% der Bildungsmittel aus öffentlichen Quellen. Weitere 1,9% sind Mittel, welche über öffentliche Subventionen an private Haushalte weitergegeben werden (OECD 2009, S. 248).

Durch diese öffentliche Finanzierung von Bildung wird sichergestellt, dass nicht die Märkte alleine den Zugang zu Bildungschancen bestimmen und somit ein Teil der Gesellschaft von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird (OECD 2009, S. 261).

Die folgende Tabelle zeigt, wie viel Prozent der Ausgaben in den einzelnen Bildungsbereichen aus öffentlicher und privater Hand stammt. Hierbei wird wieder der OECD-Durchschnitt mit den Ausgaben in Deutschland verglichen.

| Tabelle 2: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2006) | | | | | | |
|--|------------------|------------|--|------------|----------------|------------|
| | Elementarbereich | | Primar-, Sekundar- und postsekundärer, nicht tertiärer Bereich | | Tertiärbereich | |
| | privat | öffentlich | privat | öffentlich | privat | öffentlich |
| OECD-Durchschnitt | 19,3% | 80,7% | 8,8% | 91,2% | 27,4% | 72,6% |
| Deutschland | 27,8% | 72,2% | 13,0% | 87,0% | 15% | 85% |

Quelle: OECD 2009, S. 256-257

Deutschland gibt im Vergleich zum OECD-Durchschnitt besonders wenig öffentliche Mittel für den Elementarbereich aus. Aber auch für den Primar-, Sekundar- und postsekundären, nicht tertiären Bereich werden etwas weniger öffentliche Mittel investiert. Im Tertiärbereich hingegen, sind die öffentlichen Ausgaben im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ hoch und die privaten Mittel wesentlich niedriger.

Laut dem OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ ist gerade die Investition in den Elementarbereich besonders bedeutsam, weil so ein solides Fundament für ein lebenslanges Lernen und ein gerechterer Zugang zum späteren Schulbesuch ermöglicht werden kann. Insgesamt werden in den OECD-Ländern im Vergleich zum Primar- Sekundar und postsekundären, nicht tertiären Bereich für den Elementarbereich, relativ viele private Mittel verwendet. Deutschland liegt allerdings mit den 27,8% deutlich über den Durchschnitt der OECD-Länder, während beispielsweise Belgien, Frankreich, die Niederlande oder Schweden die fünf Prozentmarke an privaten Ausgaben im Elementarbereich nicht überschreiten (OECD 2009, S. 248-251). Eine genauere Analyse der Ausgaben für den Elementarbereich erfolgt im Abschnitt 3.3.2.

2.4 Bildungsungerechtigkeit – Ursachen und Folgen

Im folgenden Abschnitt werden die Ursachen und Folgen von Bildungsungerechtigkeit dargestellt. Zunächst wird hierbei auf die häufig zitierten Studien PISA und IGLU und wesentliche Ergebnisse dieser eingegangen. Ein besonderes Augenmerk wird daraufhin auf die große Heterogenität der Schülerleistungen in Deutschland gelegt. Es wird dabei analysiert, welche Bedingungen zu unterschiedlichen Leistungen führen, wobei gesondert auf die Aspekte „soziale Herkunft der Kinder“ und „Migrationshintergrund der Kinder“ verwiesen wird. Die darauf folgende soziologische Betrachtung der Ursachen von Bildungsungleichheit macht deutlich, dass sowohl die direkte Unterstützung der Kinder in der Schule, durch die Eltern und das soziale Umfeld als auch die elterlichen Einstellung zur Bildung die Bildungswege und Bildungsentscheidungen der Kinder erheblich beeinflussen. Den Abschluss dieses Kapitels bietet eine Darstellung der möglichen Folgen von Bildungsungerechtigkeit für das Individuum und den Staat.

2.4.1 Bildungsungerechtigkeit in der PISA- und IGLU-Studie

2.4.1.1 Allgemeine Ergebnisse der Studien

2.4.1.1.1 Die PISA-Studie

Ausgangspunkt vieler Debatten im Bereich der Bildungsgerechtigkeit sind die seit 2000 im dreijährigen Turnus international durchgeführten PISA-Studien. Die Tests beziehen sich auf die Kompetenzen von 15-jährigen Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, wobei jedes Jahr ein anderer Kompetenzschwerpunkt gesetzt wird (OECD 2007, S.3-4).

Deutschland hat sich im Laufe der verschiedenen Studien kontinuierlich verbessert. In der PISA-Studie 2009 standen die Lesekompetenzen im Vordergrund der Untersuchungen. Die durchschnittliche Leistung der deutschen Schüler liegt in diesem Bereich im OECD-Durchschnitt (OECD 2010a S. 60). In den anderen beiden Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften erreichen die deutschen Schüler Werte, die signifikant über dem OECD-Niveau liegen (OECD 2010a, S. 145 und S. 163).

2.4.1.1.2 Die IGLU-Studie

Neben der PISA-Studie leistet auch die IGLU-Studie einen Beitrag zum kontinuierlichen Bildungsmonitoring und damit auch zur Diskussion über Bildungsgerechtigkeit. In dieser Untersuchung steht die Lesekompetenz von Viertklässlern im Vordergrund. Deutschland hat sowohl im Jahr 2001 als auch im Jahr 2006 an dieser Analyse teilgenommen (Aktionsrat Bildung 2007, S.23-24). Dabei berichten die Autoren, dass Deutschland „*einem Vergleich mit europäischen Nachbarstaaten standhalten kann*“ (Bos u.a. 2007, S. 153). Es gibt kein Land in der Europäischen Union, in welchem die Lesekompetenzen der Kinder signifikant über denen der Kinder in Deutschland liegen (Bos u.a. 2007, S. 152-153).

2.4.1.2 Die hohe Streuung der Schülerleistungen

Besonders bedeutsam hinsichtlich des Themas Bildungsgerechtigkeit ist die Streuung der Leistungen der Schüler, weil diese Auskunft über die Heterogenität des Kompetenzniveaus gibt. Die Streuung der Leistungen innerhalb der Pisa-Studie hat sich in den letzten Jahren in Deutschland zwar reduziert, trotzdem ist in Deutschland immer noch eine Streuung der Leistungen zu verzeichnen, die über den OECD-Durchschnitt liegt (OECD 2010b, S. 34).

Bei den Pisa-Studien wird auch belegt, dass die Leistungen der Länder, die insgesamt besonders gut abschneiden, auch eine wesentlich geringere Streuung zeigen. Besonders positiv fällt beispielsweise Finnland auf. Dies widerspricht laut dem Aktionsrat Bildung auch der populären Meinung, dass ein hohes Leistungsniveau nur über eine homogene Schülergruppe erreicht werden kann. In Ländern wie Finnland ist es nach diesen Ergebnissen prozentual wesentlich mehr Jugendlichen möglich, an dem gesellschaftlichen Leben zu partizipieren als in Deutschland (Aktionsrat Bildung 2007, S. 24).

Auch die IGLU-Studie belegt, dass in Deutschland eine bedeutsame Streuung der Schülerleistungen vorhanden ist. Allerdings haben nur zehn Staaten eine geringere Streuung. Die Autoren schlussfolgern deswegen: „*Deutschland gehört also am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu dem oberen Viertel der Staaten, denen es gelingt, einen Großteil der Schülerinnen und Schüler auf ein adäquates Leseniveau zu bringen*“ (Bos u.a. 2007, S. 153).

2.5 Schüler mit geringem Kompetenzniveau

Die PISA-Studien unterscheiden zur Differenzierung der Leistungen sogenannte „Kompetenzniveaus“. Die Kompetenzstufe sechs ist dabei der beste Grad, der erreicht werden kann, während die Stufe eins oder das Erreichen gar keiner Stufe ein geringes Kompetenzniveau

bescheinigt. PISA schreibt dazu im Bericht vom Jahr 2006 *„wenn in einem Bildungssystem die Leistungen eines hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern unter oder gerade noch bei Stufe 1 liegen, steht zu befürchten, dass eine erhebliche Zahl von Schülern u. U. nicht die erforderlichen Grundkenntnisse und Grundqualifikationen erwirbt, um aus den gebotenen Bildungsmöglichkeiten ausreichend Nutzen zu ziehen. Diese Situation ist umso besorgniserregender, als es zahlreiche Belege dafür gibt, dass es schwierig ist in der Schulzeit entstandene Bildungslücken im späteren Leben zu schließen.“* (OECD 2007, S. 341). In der Bundesrepublik haben auffallend viele Jugendliche nicht die Kompetenzen, die laut der PISA-Studie für eine gesellschaftliche Partizipation notwendig wären. In der PISA-Studie 2009 erreichten im Bereich der Lesekompetenz knapp ein Fünftel der Schüler gar keine Stufe oder nur die Stufe eins (OECD 2010b, S. 154). Zwar liegt dieses Ergebnis im OECD-Durchschnitt, es wird allerdings ebenfalls ersichtlich, dass andere Länder wesentlich bessere Leistungen erzielen und dadurch deutlich weniger Jugendliche aus den gebotenen Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden. Finnlands Anteil in diesen untersten Kompetenzgruppen liegt beispielsweise bei 8,1%, Kanadas bei 10,3% (OECD 2010b, S. 155).

Die Ergebnisse von PISA 2009 in Mathematik sind ähnlich. Auch hier erreichen in Deutschland knapp Fünftel der Schüler nur oder nicht die Stufe eins (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010b). Für die Schüler, die nicht die Stufe eins erreichen, ist es laut PISA mit großen Schwierigkeiten verbunden *„Mathematikkompetenzen als effizientes Mittel zur Nutzung von Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung einzusetzen“* (OECD 2007, S. 362).

Im Bereich der Naturwissenschaften schneidet Deutschland etwas besser ab. In Deutschland erreichen demnach nur 14,8% der Schüler nicht die zweite Stufe naturwissenschaftlicher Kompetenz, im OECD-Durchschnitt sind es 18,0% (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010b). Die zweite Kompetenzstufe ist nach OECD notwendig, um *„aktiv an wissenschafts- und technologiebezogenen Lebenssituationen teilzunehmen“* (OECD 2007, S. 62).

2.5.1.1 Ursachen der Leistungsheterogenität

Zunächst fällt bei einer Betrachtung der Ergebnisse auf, dass es große Unterschiede zwischen den deutschen Bundesländern gibt. Selbst wenn man weitere relevante Faktoren wie den Migrationshintergrund der Schüler einfließen lässt und z.B. nur die Schulart Gymnasium untersucht, bleiben die Unterschiede bestehen. Dies deutet darauf hin, dass bestimmte Bundeslän-

der (z.B. Bayern, Sachsen) bessere Bildungsbedingungen liefern, was unter anderem an den schulischen Rahmenbedingungen, oder auch an der familiären Unterstützung liegen kann (Aktionsrat Bildung 2007, S. 28).

Weiterhin führt selbstverständlich der Besuch unterschiedlicher Schularten zu differenten Kompetenzen, was häufig Anlass für Kritik an dem deutschen Schulsystem ist (Aktionsrat Bildung 2007, S. 29).

Ferner ist seit vielen Jahrzehnten das Geschlecht ein wichtiges öffentliches Thema bezüglich der Teilhabe an Bildung. Während früher die Diskussionen eher dahingehend geführt wurden, dass Mädchen nicht ausreichend Möglichkeiten haben am Bildungssystem erfolgreich teilzunehmen, beziehen sich gegenwärtige Debatten auch stark auf die Benachteiligung von Jungen im Schulsystem. Einen guten Überblick über Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem bietet der Aktionsrat Bildung mit dem Jahresgutachten 2009: Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem.

Neben diesen durchaus bedeutsamen Aspekten der Bildungsbeeinflussung sind gerade durch PISA und IGLU zwei Bedingungen in den Mittelpunkt der Debatten gerückt, welche im Folgenden genau untersucht werden: Die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen.

2.5.1.1.1 Soziale Herkunft

PISA verwendet zur Auskunft über die soziale Herkunft des Kindes einen „wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status“, dieser wird im Folgenden mit „ESCS“ bezeichnet. Er ergibt sich aus der beruflichen Stellung des Vaters oder der Mutter, aus dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und den im Elternhaus vorhandenen Besitztümern (OECD 2007, S. 383).

Die PISA-Studie ergeben, dass Schüler, welche aus einem sozioökonomisch privilegierterem Elternhaus stammen, in der Regel bessere Ergebnisse erzielen. Zwar besteht in allen OECD-Ländern ein Zusammenhang zwischen dem ESCS und den Leistungen der Schüler, allerdings ist diese Beziehung in der Bundesrepublik überdurchschnittlich eng.

In Deutschland können laut der PISA-Studie des Jahres 2009 17,9% der Leistungsvarianz im Bereich der Lesekompetenzen durch den sozioökonomischen Hintergrund erklärt werden, der OECD-Durchschnitt liegt nur bei 14,0%. In den Ländern Finnland, Kanada, Japan oder Korea, welche allesamt ein hohes Leistungsniveau erzielen, liegt die Varianz deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (OECD 2010b, S. 55).

Die PISA-Studie 2006 hat ferner ergeben, dass 19,0% der Leistungsvarianz im Bereich Naturwissenschaften durch den sozioökonomischen Hintergrund erklärt werden kann. Der OECD-Durchschnitt liegt hier bei 14,4%. (OECD 2007, S. 213-218).

In der Studie des Jahres 2003 wird eine noch höhere Korrelation zwischen sozialer Herkunft und den mathematischen Leistungen festgestellt. Demnach können 22,8% der Kompetenzunterschiede auf den ESCS zurückgeführt werden. Im OECD-Durchschnitt sind es dagegen nur 16,8% (Prenzel u.a. 2005, S. 31).

Insgesamt belegen diese Ergebnisse, dass ein hohes Leistungsniveau einiger Schüler nicht zwangsläufig mit einer großen Ungleichheit einhergeht: *„Die Ergebnisse zeigen somit, dass Qualität und Chancengleichheit in der Bildung keine miteinander konkurrierenden Politikziele sein müssen“* (OECD 2007, S. 223).

In vielen Ländern führt jede Erhöhung auf dem ESCS Index auch zu einer etwa konstanten Zunahme der Punktwerte auf der Gesamtskala Naturwissenschaften. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in der gesamten Breite des sozioökonomischen Spektrums Möglichkeiten für Leistungsverbesserungen bestehen und sich diese z.B. nicht nur auf obere bzw. untere Segmente beziehen (OECD 2007, S. 219-220).

Die IGLU-Studie vom Jahr 2006 hat ebenfalls geprüft, inwieweit die sozioökonomische Stellung der Eltern Einfluss auf die Leseleistungen der Viertklässler hat. Unter anderem wurden die Eltern der teilnehmenden Kinder gebeten, Aussagen über ihre berufliche Position zu machen. Die Analyse der Daten ergab einen engen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der beruflichen Stellung der Eltern. Ein Kind, dessen Eltern in der oberen Dienstklasse beschäftigt sind, erlangt durchschnittlich 52 Punkte mehr als ein Kind von un- und angelernten Arbeitern. Diese Differenz entspricht ungefähr einem Lernjahr (Bos u.a. 2008, S. 106-107). IGLU bestätigt dementsprechend ebenso wie PISA, dass zwar in allen Staaten der Welt ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schüler und deren Leistungen besteht, diese Verknüpfung in Deutschland aber besonders eng ist (Bos u.a. 2008, S. 109).

Eine Leistungsdifferenzierung fängt allerdings schon deutlich vor der Schulzeit an. Studien belegen beispielsweise schon für den Zeitpunkt der Einschulung große Differenzen zwischen Kindern mit gehobenen sozioökonomischen Hintergrund und Kindern, welche aus einem sozioökonomisch unterprivilegierten Elternhaus stammen (Willms 2002 zit. n. OECD 2007, S. 213). Diesem Aspekt wird im Abschnitt 4.1.1 nachgegangen.

2.5.1.1.2 Migrationshintergrund

Es gibt unterschiedliche Kriterien für die Bestimmung eines Migrationshintergrunds. Besonders geläufig ist die Unterscheidung von vier Teilgruppen, welche auch im Folgenden Verwendung finden (OECD 2006c zitiert nach Aktionsrat Bildung 2007, S 33):

- Ohne Migrationshintergrund: Beide Elternteile sind in Deutschland geboren
- Mit einem im Ausland geborenen Elternteil: Der andere Elternteil ist in Deutschland geboren
- Zweite Generation: Der Jugendliche ist in Deutschland geboren, die Eltern im Ausland
- Zugewandert: Beide Elternteile und der Jugendliche sind im Ausland geboren und nach Deutschland eingewandert.

Zuwanderung bedeutet fast immer schlechtere Chancen für die Teilhabe an der Gesellschaft und fordert dem Einzelnen zusätzliche Entwicklungsaufgaben ab. Nachteile betreffen im OECD-Schnitt besonders die erste Zuwanderungsgeneration, wirken sich aber auch auf die nachfolgenden Generationen aus.

Alle PISA-Studien haben bewiesen, dass der Migrationshintergrund durchschnittlich gesehen negative Auswirkungen auf die Bildungsleistungen der 15-Jährigen hat. In Deutschland sind die Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besonders gravierend.

Die Befunde der PISA-Studie vom Jahr 2009 zeigen, dass die Leistungen im Bereich der Lesekompetenz von Jugendlichen aus der zweiten Generation 54 Punkte unter denen der gleichaltrigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegen. Die Leistungen der Zuwanderer liegen durchschnittlich 61 Punkte unter den deutschen Ergebnissen (OECD 2010b, S. 170). Alarmierend ist an diesem Resultat, dass 38 Punkte durchschnittlich einem Schuljahr entsprechen (OECD 2007, S. 69).

Die Befunde der PISA-Studie vom Jahr 2006 belegen noch gravierendere Unterschiede. Demnach liegen die naturwissenschaftlichen Leistungen von Jugendlichen aus der zweiten Generation 95 Punkte unter denen der gleichaltrigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegen. Die Leistungen der Zuwanderer liegen durchschnittlich 79 Punkte unter den deutschen Ergebnissen (Prenzel u.a. 2007, S. 20). Diese Bilanz überrascht, bedeutet es doch, dass Jugendliche, deren Eltern bereits länger in der Bundesrepublik leben, schlechter abschneiden als neu zugewanderte Familien. Das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung erklärt diese Differenzen mit der Herkunft der Jugendlichen: Die zugewanderten Jugendlichen stammen häufig aus der ehemaligen sowjetischen Republik (z.B. Aussiedler), die Eltern der

zweite Generation sind dagegen häufig Zuwanderer aus der Türkei (Aktionsrat Bildung 2007, S. 33-34). Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 4.1.3 noch genauer eingegangen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind also ihren Altersgenossen ohne Migrationshintergrund in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen mehr als zwei Jahre hinterher.

Die Studie des Jahres 2003 zeigt ein ähnliches Bild. Jugendliche der zweiten Generation liegen 71 Punkte unter dem deutschen Gesamtmittelwert bzgl. der mathematischen Leistungen (im OECD- Durchschnitt liegen Jugendliche der zweiten Generation nur 19 Punkte unter den OECD-Durchschnitt). Zugewanderte Familien in Deutschland liegen 49 Punkte unter dem Gesamtmittelwert (im OECD-Durchschnitt sind es 34 Punkte).

Die IGLU Berichte untersuchten ebenfalls den Einfluss von Migration auf die Lesekompetenz von Viertklässlern und wandten dabei ähnliche Klassifizierungen wie die PISA-Studie an. Die Resultate der Tests stützen die vorangegangenen Aussagen. Laut IGLU schneiden Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, besser ab als Kinder mit einem in Ausland geborenen Elternteil. Diese erbringen wiederum gegenüber den Kindern aus Familien, bei denen beide Elternteile in Ausland geboren sind, signifikant höhere Leistungen. Der Unterschied zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und Kindern, bei denen beide Elternteile in Ausland geboren sind, beträgt im deutschen Durchschnitt 48 Punkte, dies entspricht ungefähr einem Lernjahr (Bos u.a. 2008, S. 118-120).

Bei der Betrachtung der verschiedenen Leistungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Migrationshintergrund häufig auch im engen Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Familie steht. Der alleinstehende Erklärungsbeitrag von Migration für Benachteiligung reduziert sich somit (Aktionsrat Bildung 2007, S. 33-34 / Bos u.a. 2008, S. 122-124).

Der alltägliche Sprachgebrauch ist außerdem von besonderem Belang. So erreichen beispielsweise die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie 2003, welche vorwiegend Deutsch sprechen, ein annähernd durchschnittliches mathematisches Kompetenzniveau (Aktionsrat Bildung 2007, S. 35). Auch in dem zusammenfassenden Bericht der Studie vom Jahr 2006 wird betont, dass sich die Kompetenzunterschiede stark verringern, wenn die Familien der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sozial besser gestellt sind und zu Hause die Sprache des Einwanderungslandes gesprochen wird (Prenzel u.a. 2007, S. 19-20). Die IGLU-Studie kommt zu ähnlichen Ergebnissen (siehe Bos u.a. 2008, S. 122-124).

Der Migrationshintergrund bleibt aber ein Faktor für Bildungsbenachteiligung. Auch wenn eine bedeutende Anzahl von Migranten hochqualifiziert ist, wird ein großer Teil der Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem benachteiligt. Derzeit haben fast 1/3 der Kinder bis 15 Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt Deutschland 2010a). Es ist daher wichtig, auf deren Bedürfnisse adäquat einzugehen.

2.5.2 Erklärungsansätze für soziale Disparitäten

Betrachtet man die Wirkungen sozialer und ethnischer Herkunft auf Bildungsbeteiligung lassen sich zwei Effekte unterscheiden: Kumulative Effekte der bisherigen Schullaufbahn und bildungs- und sozialschichtabhängige Bildungsentscheidungen. Boudon (1974) spricht in seinen bildungssoziologischen Arbeiten von primären sozialen Disparitäten und sekundären sozialen Disparitäten (Cortina u.a. 2008, S. 205-206).

Sowohl die PISA-, als auch die IGLU-Studie bestätigen, dass in Deutschland Ungleichheiten primärer und sekundärer Art vorliegen.

2.5.2.1 Primäre soziale Disparitäten

Die Effekte der primären sozialen Disparitäten wirken sich direkt auf die schulischen Leistungen der Kinder aus. Die Familien verfügen über unterschiedliches soziales und kulturelles Kapital, welches die Leistungen der Kinder beeinflusst. Kinder aus höheren Schichten werden in der Regel durch das Elternhaus gezielter gefördert und erhalten so eher die in der Schule benötigten Fähigkeiten. Dazu gehören auch Lerngewohnheiten, die die Sprachkultur, die Betonung von Lernen und Bildung und auch die Vermittlung von effektiven Lernstrategien umfassen (Becker 2008, S. 14-15 und Cortina u.a. 2008, S. 223-225). Als ein typisches Beispiel primärer sozialer Disparitäten können die Ergebnisse einer Langzeitstudie an amerikanischen Grundschulen aufgeführt werden. Die Ergebnisse besagen, dass die Kinder, welche aus unteren sozialen Schichten stammen, in den Schulferien zurückfallen, während das bei Kindern aus höheren Schichten gerade nicht der Fall ist (Baumert 2010). Dies könnte darauf hindeuten, dass Kinder aus privilegierten Elternhäusern daheim explizit unterstützt bzw. dazu angehalten werden, ihre schulischen Leistungen auch in den Ferien aufrecht zu erhalten oder zu verbessern.

2.5.2.2 Sekundäre soziale Disparitäten

Die sekundären sozialen Disparitäten betreffen das Entscheidungsverhalten der verschiedenen Schichten hinsichtlich des Bildungsverlaufs der Kinder. Die verinnerlichte Sozialschichtzugehörigkeit beeinflusst die Entscheidungskalküle der Betroffenen, so dass es für Akademiker in der Regel wesentlich selbstverständlicher ist, dass das eigene Kind einen hohen Bildungsabschluss anstrebt als für einen ungelerten Arbeiter. Gerade der Wechsel von der Grundschule zur Sekundarstufe I wird stark durch Nutzen- und Kostenabwägungen der Eltern beeinflusst (Becker 2008, S. 16 und Cortina u.a. 2008, S. 223-225).

Es geht zusammenfassend also nicht nur darum, dass die Eltern die Kinder bestmöglich fördern müssen und dementsprechende Kompetenzen dafür benötigen. Es spielt eben auch eine entscheidende Rolle, wie die Eltern die Bildungsperspektiven der Kinder bewerten und schlussfolgernd auch, wie die Kinder sie selbst bewerten. Erikson und Jonsson (1996) formulierten hier treffend, dass die Chancen der Kinder aus höheren Herkunftsgruppen auch deswegen besser sind, *„weil sie auch durch die Erfahrungen ihrer Eltern wissen, dass man gar nicht besonders clever sein muß, um es an die Universität zu schaffen.“* (Vester 2006, S. 17).

Was Boudon über die sekundären sozialen Effekte beschreibt, weist einige Parallelen zu den Theorien von Bourdieu über den Einfluss des Habitus auf Bildungsentscheidungen auf. Es wird bei beiden eine Kritik an den ungleichen Chancen geübt, die sich aus der Herkunft aus verschiedenen Klassen ergibt (Vester 2006, S. 15).

Der Habitus ist eine *„allgemeine Grundhaltung“* gegenüber der Welt (Bourdieu, 1992, S. 31). Er umfasst Muster, mit Hilfe derer die Menschen die Welt bewerten und welche ihrem Handeln zugrunde liegen. Es sind *„moralische und geschmackliche Prinzipien“*, die sich implizit in der Art der Lebensführung zeigen (Bremer 2007, S. 128). Der Habitus wird durch die gesamte Sozialisation in einem mehrdimensionalen Lernprozess erworben. Er spiegelt wieder, was das Milieu vermittelt hat und verweist schlussfolgernd auf die soziale Ordnung des Milieus (Bourdieu 1982, S.734). Der Habitus beeinflusst im weiteren Lebenslauf die Milieuzusammenhänge, die gewählt werden, die sozialen Beziehungen, welche aufgebaut werden, sowie die Entwicklung von Lebensentwürfen. Bei der Wahl neuer Milieus werden so tendenziell die gewählt, die den eigenen Neigungen und Gewohnheiten entsprechen. Dabei bestimmt der Habitus allerdings eher die Rahmenbedingungen und ist kein unveränderliches Faktum (Bremer 2007, S. 130). Der Habitus beeinflusst dementsprechend auch sämtliche im Lebenslauf getroffene Bildungsentscheidungen. Durch diese Überlegungen wird deutlich, dass ein Wegfall von Barrieren im Bildungssystem nicht gleich zu mehr Mobilität und Bildungschancen

führt, weil die Bildungsabstände „auch innerlich, vom Habitus her“ bewältigt werden müssen. „Wenn für die modernen Gesellschaften das Erwerben von kulturellen Kapital zentral ist, heißt das dann nicht, dass bisher bildungsungewohnte Gruppen dadurch sofort in die Bildungseinrichtungen hineinströmen, indem etwa die Bildungseinrichtungen einfach für „geöffnet“ erklärt, also institutionelle und möglicherweise auch ökonomische Barrieren abgesenkt oder beseitigt werden“ (Bremer 2007, S. 145-146). Die Bildungsentscheidungen sind demnach stark davon abhängig, welche Haltung innerhalb der Milieus bezüglich Bildung vermittelt und wie dementsprechend der Habitus geprägt wurde. So ist die Einstellung der Milieus auf unterer sozialer Stufe, die sog. „Milieus der Unterprivilegierten“ nach Vester (2004, S.46-47) prinzipiell negativ. Bildung gilt als eher nutz- und ertragslos. Die Lebensumstände dieser Milieus fordern eher die flexible Nutzung von gebotenen Gelegenheiten, das rasche Dazulernen und auch die Anlehnung an Stärkere. Früher war dieses Milieu insbesondere in körperlich anstrengenden Berufen, wie in Fabriken oder dem Bergbau beschäftigt. Nach der zunehmenden Auslagerung dieser Berufe finden diese Milieus nur schwer neue Jobs. Für die mittleren Milieus bringt Bildung dagegen Autonomie oder dient der Einordnung in ständische Hierarchien. Die oberen Milieus sichern und vererben durch die Bildung ihren Status. Es geht aber teilweise auch um die Abgrenzung zu den „gewöhnlichen“ Milieus (Vester 2004, S. 39). Eine genaue Auflistung aller Milieus, welche sich auf die Unterteilung der Sinus-Milieu-Studie³ und ihrer jeweiligen Einstellung zur Bildung beziehen, bietet Vester 2004, S. 13-53.

Ein typischer Effekt sekundärer sozialer Disparitäten ist die unterschiedliche Wahl von Schultypen nach der Grundschule bei gleicher Leistung. Selbst bei gleicher Kompetenz beeinflusst die soziale Herkunft die Entscheidung für den Übergang auf Haupt-, Realschule oder Gymnasium. Hierbei spielen die Bildungsaspirationen der Eltern die entscheidende Rolle (Aktionsrat Bildung 2007, S. 30-31).

³Die Sinus-Milieus Studie ist ein Modell, welches Menschen nach ihren Lebensauffassungen und Lebensweisen gruppiert. Es werden Eigenschaften wie Bildung, Beruf und Einkommen mit der Alltagswelt der Menschen verbunden und so z.B. herausgefiltert, welche Werte und Einstellungen die jeweiligen Milieus prägen. Die Sinus-Milieus sind als fundiertes Modell in der Wissenschaft etabliert. Sie werden durch Beobachtung und Begleitforschung aktuell gehalten (Sinus Sociovision GmbH 2010).

2.5.3 Folgen von Bildungsbeteiligung

2.5.3.1 Folgen für das Individuum

2.5.3.1.1 Bildung, Beruf und Einkommen

Zum einen lohnt sich hohe Bildung für das Individuum dahingehend, dass mit zunehmendem Bildungsstand die Beschäftigungsquoten für Männer und für Frauen steigen bzw. die Gefahr der Erwerbslosigkeit sinkt. In der Regel übertrifft die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs die der Absolventen des Sekundarbereichs II erheblich. Besonders groß ist jedoch der Abstand der Beschäftigungsquoten zwischen den Absolventen des Sekundarbereichs II und denen unterhalb dieses Abschlusses. Folgende Tabelle zeigt die Auswirkungen dieses Effekts im Jahr 2007 in Deutschland.

| | |
|---|--------|
| Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | 54,6 % |
| Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich | 74,4 % |
| Abschluss im Tertiärbereich | 85,5 % |

Quelle: OECD 2009, S. 144

Die nachstehende Tabelle macht ferner deutlich, dass ein höherer Bildungsstand in der Regel eine niedrigere Erwerbslosenquote mit sich bringt.

| | |
|---|--------|
| Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II | 18,0 % |
| Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich | 8,3 % |
| Abschluss im Tertiärbereich | 3,8 % |

Quelle: OECD 2009, S. 148

Zum anderen macht sich eine höhere Bildung wortwörtlich dadurch bezahlt, dass diese im Allgemeinen zu einem höheren Einkommen führt. Jeder weitere Bildungsabschluss steigert in der Regel das zukünftige Einkommen. Besonders gravierend sind hierbei die Einkommensvorteile für einen Abschluss im Tertiärbereich. Diese Vorteile steigen mit zunehmendem Alter an, während die Einkommensnachteile der Personen, welche keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, ebenfalls mit dem Alter anwachsen (OECD 2009, S. 151-152).

Um den individuellen finanziellen Nutzen einer höheren Bildung herauszustellen, ist es zunächst notwendig, die Ausgaben des Einzelnen zu analysieren. Hierbei ist es in den OECD Studien üblich, die privaten zusätzlichen Aufwendungen zu beachten (private Ausgaben und entgangenes Einkommen). Eine wirtschaftliche Rentabilitätsrechnung macht es daraufhin möglich, den Gesamtnutzen der Investition zu ermitteln. In die Berechnungen werden zudem Zinswerte ab dem Beginn der Investition berücksichtigt. Alle Kosten- und Nutzenfaktoren werden über die Zeit mit 5% abgezinst (OECD 2009, S. 170).

Nach diesen Berechnungen profitiert ein deutscher Mann durch eine private Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II / postsekundären, nicht tertiären Bereich mit durchschnittlich 19.134 \$, der finanzielle Vorteil der Frauen liegt sogar bei 32.039 \$. Im tertiären Bereich sind die Gewinne bei den Männern noch gravierender. Sie erhalten einen Kapitalwert von durchschnittlich 48.024 \$, die Frauen hingegen liegen bei einem Wert von 10.450 \$ (OECD 2009, S. 182).

2.5.3.1.2 Bildung und individuelle Teilhabe

Eine höhere Bildung der Bürger hat allerdings nicht nur finanzielle Auswirkungen. Es lassen sich auch weitere positive Effekte für das Individuum und letztendlich auch für die Gesellschaft aufzählen. Hierbei sind beispielsweise Aspekte wie Gesundheit, staatsbürgerliche Partizipation oder das Interesse an Politik zu nennen.

Der Gesundheitszustand des Einzelnen kann z.B. durch Bildung beeinflusst werden, da Menschen ein besserer Umgang mit einer Krankheit ermöglicht wird, sie eine gesündere Lebensweise zeigen oder auch gesundheitsschädliche Umstände vermieden werden.

Weiterhin wird durch Bildung das bürgerschaftliche und politische Engagement erhöht, weil Werte, Einstellungen und Überzeugungen entwickelt werden, die zu einer staatsbürgerchaftlichen Beteiligung führen.

Ferner führt Bildung zu einem stärkeren sozialen Zusammenhalt, da z.B. die vielfältigen Werte in der Gesellschaft besser nachvollzogen werden können (OECD 2009, S. 188-191).

In diesem Sinne wurden im letzten OECD Bericht „Bildung auf einen Blick“ durch Selbstanfragen von Befragten auch die Aspekte „die Gesundheit des Einzelnen“, „das Interesse an Politik“ und „das zwischenmenschliche Vertrauen“ abgefragt. So ergab die OECD Studie, dass ein Interesse an Politik, die Gesundheit des Einzelnen und zwischenmenschliches Vertrauen jeweils einen Zusammenhang zum Bildungsstand aufweisen. Dementsprechend schätzen Personen mit einem höheren Bildungsabschluss ihre Gesundheit besser ein, sind politisch mindestens einigermaßen interessiert und der Meinung, dass die meisten Menschen versuchen fair zu sein. Es gibt Hinweise dafür, dass auch das Einkommen auf diese gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen einen Einfluss haben könnte. Allerdings spielen vermutlich auf dem Bildungsweg angeeignete Kompetenzen oder psychosoziale Eigenschaften wie persönliche Belastbarkeit oder bestimmte Einstellungen eine wichtige Rolle (OECD 2009, S. 185-187).

2.5.3.2 Folgen für den Staat

Neben der eher moralischen Betrachtungsweise von Bildungsgerechtigkeit, welche das Individuum und seine subjektiven Vor- und Nachteile in den Vordergrund stellt, sind auch die Auswirkungen von Ungerechtigkeit im Bildungssystem für den Staat und dabei insbesondere den Sozialstaat erheblich.

Für den Staat ergeben sich durch die Bildungsermöglichung der Bürger zunächst weitreichende Ausgaben. Der Staat trägt für die Bildung seiner Bürger nicht nur die direkten öffentlichen Kosten für die Bildungseinrichtungen, wie z.B. Lehrergehälter, Schulbauten, Erwerb von Schulbüchern usw. sondern leistet auch Transferzahlungen an private Bürger, wie z.B. Stipendien oder andere Studienbeihilfen. Weitere öffentliche Kosten ergeben sich aufgrund der Mindereinnahmen bei der Einkommenssteuer, welche von Aus-/ Bildungsteilnehmern während der Ausbildung in der Regel nicht gezahlt wird.

Danach profitiert der Staat allerdings von gut gebildeten Bürgern, weil diese im Allgemeinen ein höheres Einkommen erzielen, somit mehr Einkommenssteuer und Sozialversicherungsbeiträge zahlen und niedrigere sozialstaatliche Transferleistungen verursachen (OECD 2006a S. 145-146). Folgende Tabelle stellt den Kapitalwert der staatlichen Investition in Bildung in Deutschland dar.

| Tabelle 5: Kapitalwert der staatlichen Investition in Deutschland (2005) | | |
|---|-----------|-----------|
| Kapitalwert einer staatlichen Investition in einen.. | Frauen | Männer |
| Abschluss im Sekundarbereich II / postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Teil der Erstausbildung | 42.176 \$ | 13 959 \$ |
| Abschluss im Tertiärbereich als Teil der Erstausbildung | 13.554 \$ | 63.604 \$ |

Quelle: OECD 2009, S. 83

Aus der Tabelle ergibt sich, dass der Staat finanziell sowohl von dem Abschluss im Sekundarbereich II / postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch von dem Abschluss im tertiären Bereich profitiert.

Die positiven Effekte gehen allerdings weit über diese direkten Staatseinnahmen hinaus. Besserer Gesundheitszustand und niedrigere Kriminalitätsraten wirken sich ebenso positiv auf die Staatsausgaben aus wie die mit höheren Einkommen einhergehende höhere Kaufkraft, die Steuereinnahmen günstig beeinflusst.

Hinsichtlich des Strebens nach einer demokratischen Gesellschaft kann davon ausgegangen werden, dass sich die im Abschnitt 2.5.3.1 genannten Folgen von Bildung, wie die staatsbürgerliche Partizipation oder das politische Interesse der Bürger, positiv auswirken.

Zuletzt soll nochmal auf den Abschnitt 2.2 verwiesen werden. Hier wird deutlich, dass die demografische und wirtschaftliche Entwicklung es notwendig machen, dass möglichst allen Bürgerinnen und Bürgern durch das Bildungswesen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Fähigkeiten optimal zu entfalten.

3 Die Förderung von Bildung in Kindertageseinrichtungen

Die Bedeutung und Förderung von kleinkindlicher und frühkindlicher Entwicklung steht im Zentrum des folgenden Abschnittes. Es wird hierbei besonders ausführlich auf die zwei primären Bildungsorte der frühen Kindheit, die Familie und die Kindertageseinrichtung eingegangen. Daraufhin folgt eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen anhand des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans. Als letzter Aspekt wird die Elternbeteiligung und Elternarbeit fokussiert, welche inzwischen einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

Zur begrifflichen Klärung ist noch Folgendes anzumerken: Dem „Kleinkindlichen Alter“ werden in der Entwicklungspsychologie Kinder zugeordnet, welche sich im zweiten oder dritten Lebensjahr befinden. Kinder im vierten und fünften Lebensjahr werden demgegenüber der „frühen Kindheit“ zugeteilt (Brockhaus 2006, S. 5). Im Folgenden wird die kleinkindliche und frühkindliche Entwicklung bzw. Bildung gleichgesetzt mit einer „vorschulischen Bildung“ oder „Elementarbildung“, welche sämtliche Bildungsprozesse vor der Einschulung umfasst.

3.1 Die Bedeutung vorschulischer Entwicklungs- und Bildungsprozesse

Die frühe Kindheit legt die Basis für spätere Entwicklungen. Hier wird entschieden, ob die Entwicklungspotentiale einer Person zur vollen Entfaltung gelangen (Rauh 2008, S. 209 und Oerter 2008, S. 270). In der Zeit zwischen Geburt und Schuleintritt beginnt das Kind, sich selbstständig in der Welt zu bewegen. Es lernt laufen, kommunizieren und sich selbst kennen. Zunächst ist die Befriedigung der Bedürfnisse nach Pflege, Betreuung und Bindung für die Entwicklung des Kindes besonders bedeutsam. Gerade die sichere Bindung zu einer Bezugsperson ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Exploration der Welt (Becker-Stoll 2009, S. 49-51). Neben der Befriedigung von diesen elementaren Bedürfnissen, sind besonders anregende und strukturierende Angebote durch die Umwelt wichtig. Schon lange besteht in der Pädagogik die Meinung, dass sich das Kind die Welt selbstständig zu Eigen macht. In diesem Zusammenhang sind Vorstellungen von Pädagogen wie Jean Jacques Rousseau, Alexander S. Neill oder Maria Montessori zu nennen. Beim Kind finden Bildungsprozesse statt, wenn es sich mit der Umwelt austauscht und auseinandersetzt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 144-145). Bereits bei Babys unter einem Jahr spricht man

davon, dass sie „kompetent“ sind. Sie erkunden selbstständig die Welt und treten in Interaktion mit anderen Menschen (Rauh 2008, S. 209). Auch Ergebnisse der Neurobiologie bestätigen, dass Lernen ein aktiver und kein passiver Prozess ist. Wissen wird dementsprechend nicht „eingetrichtert“, sondern aktiv angeeignet (Spitzer 2000, S. 4). Sowohl die Gleichaltrigengruppe als auch die kompetenten und unterstützenden Erwachsenen, welche Erfahrungsmöglichkeiten und Freiräume zulassen, beeinflussen diese selbstbildenden Prozesse des Kindes. Dem Kind muss eine anregende, für seine Entwicklung angemessene Umgebung und verschiedene Materialien zur Verfügung gestellt werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 144-145). Durch diese Anregungen der Umwelt lernen die Kinder die kulturelle, gegenständliche, soziale und subjektive Welt kennen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um im späteren Leben bestehen zu können (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 145-146). Zur Aneignung der kulturellen Welt sind sprachlich-symbolische Fähigkeiten notwendig, die durch alltägliche Interaktion und durch das Spiel mit Gleichaltrigen und Erwachsenen erworben werden. Der materiell-dinglichen Welt kann sich das Kind insbesondere durch motorische und kognitive Fähigkeiten annähern. Die Neugier des Kindes soll dabei unbedingt von den Erwachsenen unterstützt und befriedigt werden. Zur Aneignung der sozialen Welt braucht es Kommunikationsprozesse, zunächst zu den erwachsenen Bindungspersonen, schließlich auch zu den Gleichaltrigen. Beim Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen ist das Spiel besonders wichtig. Die Aneignung von moralischen Regeln und Normen und die Bearbeitung von Konflikten finden gerade auch in der Kindergemeinschaft statt. Hier werden wichtige Voraussetzungen für eine selbstbewusste Identität gelegt. Die Entwicklung dieser Identität steht im Zusammenhang mit der Aneignung der subjektiven Welt, also dem Kennenlernen der eigenen Persönlichkeit. Auch diesbezüglich ist das Spiel und vor allem die Übernahme von anderen Rollen und anderen Perspektiven von großer Bedeutung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 148-153). In dem Abschnitt 3.4 wird noch genauer darauf eingegangen, welche Kompetenzen und Bildungsprozesse bereits vor der Schule intensiv gefördert werden können und sollten.

3.2 Familie und Kindertageseinrichtung – Orte der vorschulischen Bildung

3.2.1 Die Familie als Ort vorschulischer Bildung

Die Familie ist nicht nur allgemein Zentrum der kindlichen Lebenswelt, sie ist neben der Kindertageseinrichtung auch der zentrale Ort für Bildungsprozesse im frühkindlichen und klein-kindlichem Alter. Dort werden wichtige Grundlagen für die späteren schulischen Lernprozesse gelegt

Die Familie ist der zeitintensivste und thematisch am wenigsten selektive Ort des Aufwachsens. Dort ist die Trias der Bildung, Betreuung und Erziehung vereinigt und wird beispiellos vermengt. In der Familie werden sprachliche Kompetenzen und der primäre Habitus (siehe Abschnitt 2.5.1.1) vermittelt und somit das Verhalten, die Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen maßgeblich geprägt. Außerdem hat die Familie großen Einfluss darauf, in welcher Weise Kinder und Jugendliche anderen Bildungsorten, z.B. der Schule, gegenüber treten (Rauschenbach 2009, S. 123-125).

Die Familie zeigt laut Rauschenbach in den Bereichen Bildung, Betreuung und Erziehung (siehe Abschnitt 3.2.1) Defizite. So zeichnet sich in den Familien ein „Betreuungsdefizit“ ab, weil die Eltern mit inhaltlichen und zeitlichen Problemen der Betreuung konfrontiert sind. Die Anforderungen an die Betreuung der Kinder sind aufgrund des zusätzlichen Wissens im Bereich der kindlichen Entwicklung stark gestiegen. Diesbezüglich spielen Aspekte wie Ernährung, Pflege, Kommunikation, aktive Zuwendung oder die Bindungsförderung eine wichtige Rolle. Diese qualitative Steigerung der Betreuung steht allerdings den wachsenden zeitlichen Problemen der Familie entgegen. Dies trifft gerade dann zu, wenn beide Elternteile arbeiten gehen, wie es zunehmend der Fall ist (Rauschenbach 2009, S. 123-129).

Weiterhin spricht Rauschenbach von einem „Erziehungsdefizit“ der Familie. Die Erziehung ist durch eine Differenzierung und Pluralisierung der Lebenswelten gekennzeichnet. Es gibt keine eindeutigen Rollen mehr, keine stabilen Erziehungsmuster, keine einheitlichen Regeln. Dies führt zu einer Unsicherheit der Eltern und auch nicht selten zu einer „Nichterziehung“ der Kinder. Ein Indiz für die Verunsicherung der Eltern ist beispielsweise auch die steigende Nachfrage nach medialen Erziehungsratgebern. Das prominenteste Beispiel hierfür stellt die „Super Nanny“ dar (Rauschenbach 2009, S. 129-131).

Ferner diagnostiziert Rauschenbach ein „Bildungsdefizit“. Es gibt Familien, denen ihre Aufgabe als wichtige Bildungsinstanz der Kindheit bewusst ist, welche sich um die Weitergabe von kulturellem, symbolischem und ökonomischem Kapital an ihre Kinder bemühen und die Wichtigkeit der Bildungsförderung der Kinder erkennen. Andererseits gibt es aber auch Familien aus bildungsbenachteiligten Schichten, die nicht die notwendigen Kompetenzen zur Förderung der Kinder haben oder sich der Bedeutung familiärer Förderung für den Bildungsverlauf der Kinder nicht bewusst sind (siehe auch Abschnitt 2.5.2). Außerdem sind ganz allgemein die Anforderungen an Familien im Bildungsbereich enorm gestiegen und es ist keineswegs nur für Familien aus bildungsfernen Schichten schwierig, die drohende Kluft zwischen *„objektiv notwendigen und subjektiv möglichen Bildungsperspektiven“* zu schließen. Die Summe an Fähigkeiten, welche Kinder heute lernen sollten, um im Erwachsenenalter erfolgreich bestehen zu können, hat sich drastisch erhöht (Rauschenbach 2009, S. 131-132).

3.2.2 Die Kindertageseinrichtung als Ort vorschulischer Bildung

Die eben aufgezählten Mängel des Bildungsorts „Familie“ machen deutlich, dass eine zunehmende Unterstützung von Familien in Betreuungsinstitutionen notwendig ist. Peterek erläutert hierzu: *„ Diese Einrichtungen können heutzutage nicht mehr nur eine familienergänzende Funktion erfüllen, sondern müssen auch die elterlichen Aufgaben teilweise übernehmen und den Kindern einen schützenden Raum bieten, in dem Lern- und Bildungsprozesse ablaufen können.“* (Peterek 2010, S. 43). Die Kinderkrippen und Kindergärten haben ebenso wie die Familie die Aufgabe, die Kinder zu betreuen, zu erziehen und zu bilden. Das Max Planck Institut für Bildungsforschung erläutert, dass sich Bildung und Erziehung in den Kindertageseinrichtungen auf die *„soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung der Kinder und die Ausbildung von Werthaltungen“* beziehen. Die Betreuung hingegen, *„umfasst die Versorgung und Pflege der Kinder“* (Cortina 2008, S. 285).

Der OECD Bericht „Starting strong II“ unterscheidet Länder mit einer „early education tradition“ und Länder, die sich durch eine „social pedagogy tradition“ auszeichnen. Deutschland gehört, ebenso wie Dänemark, Finnland, Norwegen, Österreich und Schweden, zu der zweiten Gruppe, die auch den Namen „Kindergartentyp“ trägt. Hier wird eher die Sozialisations- und Betreuungsfunktion betont, während bei der ersten Kategorie, die auch „Vorschultyp“ genannt wird, die frühe Bildung eine Vorstufe und Vorbereitung auf Formen der schulischen Bildung darstellt. Länder, in welchen ein „Vorschultyp“ vorliegt, sind beispielsweise Austra-

lien, Belgien, Frankreich, Irland, die Niederlande, Großbritannien und die USA. In England ist allerdings eine Tendenz der Integration beider Typen zu erkennen. Mit Hilfe der „Early Excellence Centres“, die im Abschnitt 4.3.5 noch genauer dargestellt werden, wird versucht, Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsfunktionen zu verbinden (Roßbach 2008, S. 285-286 und OECD 2006b, S. 136-140).

3.3 Rahmenbedingungen institutioneller Elementarbildung

3.3.1 Geschichtliche Entwicklung

Bis zum 18. Jahrhundert war die Beziehung zu kleineren Kindern eher durch eine gewisse Gleichgültigkeit gekennzeichnet. Danach entwickelte sich allerdings ein steigendes Interesse an der Erziehung von Kindern, da sie zunehmend als „Zukunft der Gesellschaft“ wahrgenommen wurden. Mitte des 19. Jahrhunderts bestanden drei Typen von institutioneller Betreuung. Die „Bewahranstalten“ und „christlichen Kleinkinderschulen“ hatten kein kindbezogenes Motiv, sondern wurden vor allem zur Beaufsichtigung der Kinder der arbeitenden Unterschicht benötigt. Die dritte Form der institutionellen Betreuung stellt der von Friedrich Fröbel gegründete „Kindergarten“ dar. Dieser hatte, im Gegensatz zu den anderen Formen, einen autonomen Bildungsauftrag inne. Der dritte, durch Friedrich Fröbel geprägte, Typ des „Kindertages“ allerdings, formulierte einen autonomen Bildungsauftrag. Der Kindergarten ist konzeptionell an der eigenständigen Methode „Spiel“, gleichzeitig aber an der Gesamtentwicklung des Menschen orientiert und stellte somit ein bis dahin fehlendes Fundament für die schulische Bildung dar. Die Fröbel'schen Kindergärten waren nur halbtags geöffnet, weshalb sie insbesondere die Kinder aus bürgerlichen Schichten aufnahmen, deren Mütter nicht Vollzeit arbeiten mussten. Ende des 19. Jahrhunderts wurde dann versucht, die Fröbel'schen Arbeitsweisen mit Hilfe des Volksskindertages auch den unteren Schichten zugänglich zu machen. Sie waren ganztägig geöffnet und hatten ein Eintrittsalter von drei Jahren. Aus pragmatischen und hygienischen Gründen wurden die Säuglinge in Krippen untergebracht. Dort stand die „Aufbewahrung“ der Kinder im Vordergrund und der Besuch wurde nur als gerechtfertigt angesehen, wenn die Mütter aus ihrer Lage heraus die Betreuung selbst nicht leisten konnten (z.B. aufgrund von Fabrikarbeit). Nach dem ersten Weltkrieg wurde diskutiert, den Kindergarten dem Bildungssystem zuzuordnen und somit den Besuch für alle Kinder verbindlich zu gestalten. Im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) vom Jahr 1922 wurden diese

Überlegungen aber nicht umgesetzt. Dagegen sprach das Gesetz jedem deutschen Kind ein Recht auf Erziehung zu, für das die öffentlichen Einrichtungen aufkommen sollten, sofern die Familie sie nicht leisten konnte. Auch das Subsidiaritätsprinzip, das den Trägern der freien Wohlfahrtspflege Vorrang gegenüber der öffentlichen Hand einräumt, prägt seitdem die Kindergartenlandschaft (Roßbach 2008, S. 286-288).

Die Anzahl an Betreuungsplätzen ist seitdem stark gestiegen. Die Datenlage vor 1955 ist zwar eher schmal, aber es wird davon ausgegangen, dass um 1850 in Preußen etwa 1% aller Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren einen Betreuungsplatz hatten. Im deutschen Kaiserreich 1910 und in der Weimarer Republik 1930 betrug die Quote etwa 13%, während sie im Nationalsozialismus bis 1940 auf 31 Prozent anstieg. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einem weiteren starken Wachstum der Anzahl institutionell betreuter Kinder, wie folgende Tabelle belegt.

| Tabelle 6: Versorgung mit Krippen- und Kindergartenplätzen 1955 bis 2002 | | | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| (in %) | | | | | | | | |
| | 1955 | 1965 | 1975 | 1985 | 1989 | 1994 | 1998 | 2002 |
| <u>BRD/ Alte Bundesländer</u> | | | | | | | | |
| Krippe | 0,7 | 0,6 | 1,3 | 1,6 | - | 2,2 | 2,8 | 2,8 |
| Kindergarten | 29,4 | 28,0 | 56,1 | 67,7 | 67,7 | 73,0 | 86,6 | 90,2 |
| <u>DDR / neue Bundesländer</u> | | | | | | | | |
| Krippe | 5,9 | 13,8 | 44,2 | 49,8 | 55,2 | 41,3 | 36,3 | 37,0 |
| Kindergarten | 37,0 | 56,6 | 90,6 | 96,3 | 97,4 | 96,2 | 111,8 | 105,1 |

Quelle: Tietze, 1993 ergänzt durch eigene Berechnungen auf der Basis von Angaben des Statistischen Bundesamts zitiert nach Roßbach 2008, S. 289.

Die Daten machen ersichtlich, dass eine Unterscheidung zwischen der Entwicklung in den alten und neuen Bundesländern gemacht werden muss. In Westdeutschland knüpfte man an die vor dem Krieg bestehenden Systeme an und so blieb der Kindergarten im administrativen Bereich der Jugendhilfe verankert. Pädagogischer Hintergrund war vor allem die Errichtung

eines Schonraums für das Kind, welcher es vor der Reizüberflutung durch die Umwelt schützen sollte. Durch die Bildungsreform Mitte der 1960er Jahre wurde den Kindergärten ein stärkerer eigenständiger Bildungsauftrag zugewiesen. Ferner wurde der Kindergarten als unterste Stufe des allgemeinen Bildungssystems betrachtet und als „Elementarbereich“ bezeichnet. Auch durch den Geburtenrückgang bedingt, stieg die Versorgungsquote zwischen 1965 und 1975 stark an. Familiäre Veränderungen, wie die zunehmende Zahl alleinerziehender und erwerbstätiger Mütter, führten Mitte der 1980er zu einem neuen Reformschub und damit zu einem weiteren Ausbau der Kindergärtenplätze. Der Krippenbereich erreichte allerdings weiterhin eine sehr geringe Versorgungsquote.

In Ostdeutschland nahm der Kindergarten bereits nach dem zweiten Weltkrieg eine wichtige Rolle im Bildungswesen ein. Zum einen sollte er einen Beitrag zur Volksbildung leisten und zum anderen die Mütter entlasten, damit diese eine Arbeitsstelle annehmen konnten. Die Kinderbetreuung in Ostdeutschland fand vor allem in staatlichen Einrichtungen statt und war außerdem kostenlos (Roßbach 2008, S. 289-290).

Nach der Wende 1989 wurden die Strukturen der DDR in das System der alten Bundesländer überführt. Kurze Zeit später trat das KJHG in Kraft. 1992 wurde festgelegt, dass ab 1996 jedem Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt ein einklagbarer Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zusteht. Für die unter Dreijährigen sah das Gesetz vor, dass die örtlichen Jugendämter für ein bedarfsgerechtes Angebot zu sorgen haben, welches sich an den Bedürfnissen der Familien und Kinder orientieren sollte (KJHG, §24, Abs. 1,2) (Roßbach 2008, S. 290-292).

Gerade in den letzten Jahren wurde schließlich auch die Betreuungssituation der unter Dreijährigen in den Fokus genommen. Am 16. Dezember 2008 trat das Kinderförderungsgesetz (KiföG) in Kraft. Das Gesetz setzt laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Meilensteine *„für mehr Vereinbarkeit von Familie und Beruf, für mehr Bildung für alle Kinder und für bessere Zukunftsperspektiven in Deutschland“*. Bis zum Jahr 2013 soll jedes dritte Kind unter drei Jahren (35%) einen Betreuungsplatz haben. Jedes Kind hat ab der Vollendung des ersten Lebensjahrs einen Rechtsanspruch auf die Förderung in Kindertageseinrichtungen oder in der Tagespflege (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010). Im nächsten Abschnitt wird noch auf weitere gesetzliche Rahmenbedingungen verwiesen.

Abschließend ist festzuhalten, dass Kindertagesbetreuung inzwischen selbstverständlich ist und immer noch an Bedeutung gewinnt.

3.3.2 Gesetzliche, organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen

Der Kindergartenbereich wird auf Bundesebene durch das KJHG geregelt. In den Bundesländern ist das Kultus-/Schulministerium oder das Sozialministerium für die Kindergärten zuständig. In den jeweiligen Ausführungsgesetzen zum KJHG der verschiedenen Länder werden Zuständigkeiten, Finanzierung, Bedarfsplanung, Ausstattung, Elternmitwirkung usw. festgelegt. Die Jugendämter sind dafür verantwortlich, dass die erforderlichen Einrichtungen vorhanden sind (§24, Abs. 1 KJHG). Ein wichtiges strukturelles Merkmal ist das Subsidiaritätsprinzip, welches der Kommune erst dann erlaubt, als Träger aufzutreten, wenn die freien Träger nicht die erforderlichen Einrichtungen anbieten. So fallen im Jahr 2002 in den alten Bundesländern 64% aller Plätze und in den neuen Bundesländern 48% aller Plätze auf die freien Träger (jeweils ohne Berlin) (Roßbach 2008, S. 292-293).

Zwischen 2002 und 2006 wurden in allen Bundesländern sogenannte „Bildungspläne“ für die Kindertagesbetreuung erarbeitet und veröffentlicht. Dies ist dahingehend bedeutsam, dass sich die Haltung des Staates gegenüber der Kindertagesbetreuung, zumindest in Westdeutschland, jahrzehntelang durch Zurückhaltung und die Arbeit in den Kindertagesstätten eher durch Beliebigkeit auszeichnete (Diskowski 2008, S. 48-49). Im Jahr 2004 hat sich die Kultus- und Jugendministerkonferenz auf einen gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in den Kindertageseinrichtungen verständigt, welcher als Grundlage für die Bildungspläne der Länder verstanden werden kann (Kultus- und Jugendministerkonferenz, 2004). Die Bildungspläne befassen sich vor allem mit den Inhalten der Bildungsarbeit in der Kindertagesbetreuung und somit mit den Lernmöglichkeiten der Kinder (Diskowski 2008, S. 54). Der Staat kann keine verbindliche Durchführung der Bildungspläne von den Trägern verlangen, weil die Kindertagesbetreuung keinen vom Willen der Eltern unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag inne hat, wie es im Schulwesen der Fall ist. Allerdings kann die Bewilligung von öffentlichen Zuschüssen von der Erfüllung bestimmter Aufgaben abhängig gemacht werden, wie es z.B. in Berlin der Fall ist (Diskowski 2008, S. 52). Auf den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, dessen gesetzliche Grundlage das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz ist (BayKiBig), wird im Abschnitt 3.4 noch genauer eingegangen.

Gegenwärtig wird die Kindertagesbetreuung zu 47% aus kommunalen Mitteln und zu 31% aus Landesmitteln finanziert. Ergänzt wird dies noch durch Elternbeiträge (rund fünf Prozent) und Mittel der freien Träger. Seit 2008 gibt es auch eine Unterstützung des Bundes (Rauschenbach 2009, S. 138). In Bayern erfolgt die Finanzierung über die sogenannte kindbezoge-

ne Förderung. Bedeutsam sind hinsichtlich des Themas Bildungsgerechtigkeit besonders die Gewichtungsfaktoren für die staatliche Finanzierung. Während Kinder unter drei Jahren einen Gewichtungsfaktor von 2 haben, haben Kinder ab drei bis zum Schulbesuch den Gewichtungsfaktor 1. Kinder, deren Eltern beide einen Migrationshintergrund besitzen, wird der Gewichtungsfaktor 1,3 zugewiesen und Kinder, die behindert oder wesentlich von Behinderung bedroht sind, erhalten den Gewichtungsfaktor 4,5 (Art 21, Abs. 5, BayKiBiG). Das bedeutet, dass Kindertageseinrichtungen z.B. für die Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund höhere finanzielle Mittel erhalten.

3.3.3 Die Nutzerstruktur

Das Angebot der Kinderbetreuung kann im Unterschied zur Schule freiwillig in Anspruch genommen werden. Folgende Tabelle zeigt die Betreuungsquote in Deutschland im Jahr 2009.

| Tabelle 7: Kinderbetreuungsquote im Jahr 2009 | | |
|--|-----------------------|---------------------------------|
| (in %) | | |
| | Kinder unter 3 Jahren | Kinder von 3 bis unter 6 Jahren |
| Deutschland | 20,4 | 92,0 |
| Alte Bundesländer (ohne Berlin) | 14,6 | 91,4 |
| Neue Bundesländer (ohne Berlin) | 46,0 | 95,1 |
| Bayern | 15,7 | 89,5 |

Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland 2010b, S. 161-162

Während bei der Versorgungsquote der Drei- bis unter Sechsjährigen sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern fast von einer Vollversorgung gesprochen werden kann, zeigt sich bei der Versorgung der unter Dreijährigen, dass das Ziel einer 35%igen Versorgung in den alten Bundesländern noch lange nicht erreicht ist.

Die Nutzerstruktur von Betreuungsangeboten ist besonders dahingehend interessant, dass in den Elementarbereich Hoffnungen für den Ausgleich von Bildungsungerechtigkeiten gelegt werden. Das Statistische Bundesamt wertete dementsprechend die Unterschiede in der Nutzung von Kindertagesstätten zwischen Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshinter-

grund aus⁴. Im Abschnitt 2.5.1.1.2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich schlechtere Leistungen im Schulsystem erzielen. Insgesamt besuchten am 1. März 2009 knapp 47% der Kinder mit Migrationshintergrund eine Kindertageseinrichtung oder wurden durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater betreut. Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund liegt diese Zahl um 14% höher, somit werden hier fast 61% der Kinder institutionell betreut. Betrachtet man die Kinder unter drei Jahren werden die Unterschiede bei der Nutzung von Angeboten noch deutlicher. So werden 25% der Kinder ohne Migrationshintergrund betreut, während die Betreuungsquote bei den Kindern mit Migrationshintergrund nur bei 10,5% liegt. Auch bei den über Dreijährigen zeigen sich eindeutige Differenzen. Die Betreuungsquote der Kinder ohne Migrationshintergrund liegt hier mit 96% deutlich höher als bei den Kindern mit Migrationshintergrund, die eine Quote von 84% aufweisen. In Bayern sind die Betreuungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund nochmal wesentlich niedriger als im bundesweiten Durchschnitt. Von den unter Dreijährigen werden nur 9,4% betreut, von den über Dreijährigen nur 72,3% (Statistisches Bundesamt 2010b, S. 160-162).

Eine Mikrozensus⁵ Auswertung des Jahres 2004 untersuchte weiterhin die Nutzerstruktur von über dreijährigen Kindern in Abhängigkeit vom Nettoeinkommen der Lebensgemeinschaft. Je höher das Einkommen der Lebensgemeinschaft ist, desto eher wird das Kind in den Kindergarten geschickt. Der Unterschied ist abermals bei den drei- bis vierjährigen Kindern am deutlichsten und macht 10% zwischen den Lebensgemeinschaften aus, welche ein Einkommen von weniger als 1500 Euro pro Monat zur Verfügung haben und denjenigen, die mehr als 4000 € verwenden können. Auch beim allgemeinbildenden Schulabschluss zeigt sich, dass Eltern mit hohem Schulabschluss eher ihr Kind in den Kindergarten geben als solche mit niedrigem Abschluss (Roßbach 2008, S. 298-301).

In den letzten Jahren wurde zunehmend auch eine verpflichtende Einführung des Kindergartenbesuchs diskutiert. Diese wird zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit von einigen Experten als notwendig erachtet (siehe z.B. Vernooij, 2005, S. 92 und Becker / Lauterbach, 2008, S. 153).

⁴ Einem Kind wird ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist. Die Staatsangehörigkeit des Kindes spielt keine Rolle (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2010b, S. 159).

⁵ „Der Mikrozensus ist die amtliche Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland.“ Er liefert statistische Informationen über die Bevölkerungsstruktur und über die wirtschaftliche und soziale Lage der Bevölkerung. Er ist als eine Mehrthemenumfrage konzipiert und integriert vielfältige Themenbereiche. Der Mikrozensus ist die größte jährliche Haushaltsbefragung in Europa (Statistisches Bundesamt 2010e).

3.3.4 Das Personal

Das Personal in Kindertageseinrichtungen besteht größtenteils aus Erzieher/innen (72,1%), daraufhin folgen Kinderpfleger/innen (14,8%) und schließlich Mitarbeiter/innen mit Hochschulabschluss (3,4%), meist Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen oder Pädagogen und Pädagoginnen (Lange 2008, S. 2).

Die Ausbildung der größten Berufsgruppe, der Erzieher/innen, ist an den Fachschulen durch Fächer wie Pädagogik, Psychologie, Praxis- und Methodenlehre oder Musikerziehung geprägt. In den letzten Jahren wird aber zunehmend diskutiert, mathematische sowie naturwissenschaftliche Grundkenntnisse und „early literacy“ inklusive deren kindgerechten Vermittlung der Inhalte in die Ausbildung zu integrieren. Weiterhin steht zur Debatte, ob man die Ausbildung auf Hochschulniveau anhebt. Es gibt bereits jetzt Studiengänge, welche die Weiterqualifizierung von Erzieher/innen zum Ziel haben und / oder die Elementarerziehung als Schwerpunkt behandeln (siehe hierzu www.weiterbildungsinitiative.de). Die Argumente für die Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau sind vielfältig. Rauschenbach ist, wie viele weitere Autoren, der Ansicht, dass die Fachkraftausbildung akademisiert werden muss, weil es sich bei der Kinderbetreuung um eine äußerst wichtige gesellschaftliche Aufgabe handelt. Die Fachkräfte sollten mit dementsprechendem diagnostischem und fallverstehendem sowie organisations- und elternbezogenem Wissen ausgestattet sein. In der Konsequenz bedeutet dies auch, dass die gesellschaftliche Anerkennung und vor allem die Bezahlung des Berufs erhöht werden muss (Rauschenbach, 2009, S. 158-159).

3.3.5 Der Situationsansatz – ein wesentliches Konzept für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Der Situationsansatz ist ein Kindergartenkonzept, welches vor 30 Jahren von Jürgen Zimmer entwickelt wurde. Es stellt das am häufigsten praktizierte Konzept in deutschen Kindertageseinrichtungen dar, prägt wesentlich den Alltag von Kindern und soll deswegen kurz dargestellt werden.

Im Vordergrund des Ansatzes stehen die aktuelle Lebenssituation und das Umfeld der Kinder (Peterek 2010, S. 50). Es gibt nach Haberkorn sechs wesentliche Inhalte des Situationsansatzes, welche im Folgenden dargestellt und mit pädagogischen Grundsätzen verdeutlicht werden.

Wesentlicher Inhalt des Situationsansatzes ist nach Haberkorn erstens das Sachbezogene Lernen in sozialen Sinnzusammenhängen. Hiermit ist gemeint, dass Kinder am besten in den für ihr alltägliches Leben relevanten Situationen lernen und der Transfer von Wissen besonders gut funktioniert, wenn Kindern die Sinnzusammenhänge von Anfang an verstehen.

Weiterhin nennt die Autorin die Aspekte Autonomie, Solidarität und Kompetenz, welche durch den Situationsansatz erreicht werden sollen. Kinder sollen z.B. ihre Phantasie und ihre Kräfte im Spiel entfalten und sich hierdurch die Welt aneignen. Die Erzieher/innen haben außerdem die, zu analysieren, was die Kinder wissen, können und erfahren wollen. Sie müssen Zugänge für dieses Wissen und zu den Erfahrungen schaffen. Außerdem sollten die Kinder die Möglichkeit haben, das Leben in der Kindertageseinrichtung (z.B. die Räume) aktiv durch kreatives Tun mitzugestalten. Mit Werten und Normen wird sich bewusst auseinandergesetzt und Regeln werden gemeinsam mit dem Kind vereinbart.

Ferner wird im Situationsansatz in altersheterogenen Gruppen gelernt, was als drittes Element genannt wird. Hier verbirgt sich die Idee, dass Kinder unterschiedlichen Alters ihre Kompetenzen und Erfahrungen aufeinander beziehen und sich so gegenseitig in ihrer Entwicklung stützen

Das Lernen in realen Lebenssituationen ist das vierte Element. Mit dem Kind sollten Ereignisse behandelt werden, die es kennt und beschäftigt. Die soziale und kulturelle Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien soll dementsprechend beachtet und die Schlüsselsituationen der Kinder sollen von den Erzieher/innen durch den kontinuierlichen Diskurs mit den Kindern und den Familien erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang ist auch der Erziehungsgrundsatz zu nennen, dass Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer geschlechtsspezifischen Identität unterstützt werden sollten. Allerdings ist die Zuweisung von stereotypen Rollenzuweisungen zu vermeiden.

Außerdem ist es notwendig, die Erwachsenen als Erziehungspartner einzubinden, weil gemeinsam mit den Eltern das Kind besser verstanden werden kann.

Als letzten Aspekt wird das Öffnen des Kindergartens zum Gemeinwesen genannt. Zum einen sollen die Kinder hierbei das Umfeld erkunden, zum anderen soll die Einrichtung auch ein Ort sein, welcher sich für Nachbarn und andere Gäste öffnet (Haberkorn 2009, S. 81-86).

Neben diesen Inhalten und pädagogischen Grundsätzen werden von Haberkorn noch einige Aspekte aufgezählt, welche ganz wesentlich die pädagogische Arbeit des Situationsansatzes bestimmen. Zunächst orientiert sich die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen an den Anforderungen der Gesellschaft, welche durch unterschiedliche Kulturen geprägt ist. Ferner

wendet sich die Kindertageseinrichtung, die nach dem Situationsansatz arbeitet, gegen Ausgrenzung. Sie integriert dementsprechend Kinder mit Behinderungen, unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen und Förderbedarf. Weitere Grundsätze beziehen sich auf die Entwicklung der Arbeit in der Kindertageseinrichtung. Sie schließen eine prozesshafte Planung und Dokumentation ein und betonen, dass Kindertageseinrichtungen lernende Organisationen und auch Erzieher/innen Lehrende, aber gleichzeitig Lernende sind (Haberhorn 2009, S. 82-86).

3.4 Bildung in Kindertageseinrichtungen am Beispiel des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans

Da sich die vorliegende Masterarbeit im empirischen Teil ausschließlich mit der Arbeit in bayerischen Kindertageseinrichtungen auseinandersetzt, wird im Folgenden genauer auf den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan und dessen Ziele eingegangen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan hat die Aufgabe, die Vorgaben des Bayerischen Bildungs- und Betreuungsgesetzes (BayKiBiG) und dessen Ausführungsverordnung zu erläutern. Es handelt sich dabei nicht um einen schulischen Lehrplan, sondern um eine Weiterentwicklung von bestehenden Grundsätzen der frühpädagogischen Arbeit nach wissenschaftlichen Kriterien (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2005, S. 5-6).

3.4.1 Kompetenzbereiche in Kindertageseinrichtungen

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan unterscheidet verschiedene Kompetenzbereiche, welche in der frühen Kindheit gefördert werden können. Sie hängen eng mit der sogenannten "Selbstbestimmungstheorie" zusammen. In dieser Theorie werden drei Bedürfnisse des Menschen aufgezählt, die entscheidend für sein Wohlbefinden sind. Der Mensch hat erstens das Bedürfnis nach „sozialer Eingebundenheit“. Er möchte sich zugehörig, geliebt und respektiert fühlen. Als zweites wesentliches Bedürfnis wird das „Autonomieerleben“ genannt. Es wird dann befriedigt, wenn man selbstgesteuert Handlungen ausübt. Als drittes ist das Bedürfnis nach „Kompetenzerleben“ zu erwähnen. Hiermit ist die Erfahrung verbunden, dass man Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigen kann (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 55).

Im Folgenden werden die vier Kompetenzbereiche „Personale Kompetenzen“, „Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext“, „Lernmethodische Kompetenzen“ und „Widerstandsfähigkeit“, die in der Kindertagesstätte laut dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan gefördert werden sollen, vorgestellt.

3.4.1.1 Personale Kompetenzen

Selbstwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung umfasst zum einen das Selbstwertgefühl des Kindes. Die Kindertagesstätte soll dazu beitragen, dass das Kind mit sich selbst zufrieden ist und sich für wertvoll hält. Hierfür benötigen die Kinder die Bestätigung und Wertschätzung der Erwachsenen, die nicht an Bedingungen geknüpft sein sollte. Den Kindern sollten Gelegenheiten gegeben werden, in denen sie sich ausprobieren und beweisen können. Außerdem ist das freundliche und respektvolle Verhalten der anderen Kinder bedeutsam. Besonders betont wird, dass die Kinder auf ihre Kultur und Herkunft stolz sein sollen.

Zum anderen gehört zu der Selbstwahrnehmung auch das positive Selbstkonzept, das ein akademisches Selbstkonzept (Leistungsfähigkeit in unterschiedlichen Lernbereichen), ein soziales Selbstkonzept (Umgang mit anderen Menschen), ein emotionales Selbstkonzept (Erleben von Gefühlen) und ein körperliches Selbstkonzept (körperliche Fitness und Aussehen) umfasst. Die Erzieher sollen das Selbstkonzept des Kindes durch positive, differenzierte Rückmeldungen auf umfassende Weise fördern (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 55).

Motivationale Kompetenzen

Zu diesem Kompetenzbereich gehören das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben und die Selbstwirksamkeit. Diese drei Begriffe umfassen ein ähnliches Ziel: Das Kind soll sich selbst als Verursacher erfolgreicher Handlungen erleben. Durch weitestgehende Entscheidungsfreiheit und das Anbieten von angemessenen Herausforderungen, soll das Kind erfahren, dass es Probleme mit eigenen Kompetenzen bewältigen kann. Gerade für die Selbstwirksamkeit kann es hilfreich sein, wenn das Kind andere Kinder beobachten kann, die selbstbewusst neue Situationen handhaben. Deshalb wird sich auch für eine Kindergruppe mit heterogenem Leistungsniveau ausgesprochen. Aber auch die Mitarbeiter/innen fungieren als Vorbilder und sollen zeigen und verbalisieren, dass sie gut mit neuen Situationen umgehen können.

Weiterhin gehört zu den motivationalen Kompetenzen die Selbstregulation. Selbstregulation bedeutet, dass das eigene Verhalten beobachtet, reflektiert und bewertet wird. Das Kind sollte bei dem Erlernen dieser Kompetenz unterstützt werden, indem die Fachkräfte Handlungsabläufe oder das Lösen von Problemen kommentieren und darauf achten, dass das Kind seiner Situation angemessene Gütemaßstäbe zur Bewertung des eigenen Erfolgs setzt.

Bedeutsam ist ferner, dass die Neugierde und die Entwicklung individueller Interessen von den pädagogischen Fachkräften unterstützt werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 56-57).

Kognitive Kompetenzen

Die kognitiven Kompetenzen setzen sich aus fünf Bereichen zusammen. Durch die Förderung des ersten Bereichs, der differenzierten Wahrnehmung, lernen Kinder Gegenstände voneinander zu unterscheiden. Sie sollten dabei ihre eigene Sinneswahrnehmung beschreiben und Rückmeldung durch die pädagogischen Fachkräfte erhalten.

Als zweites ist die Denkfähigkeit des Kindes zu nennen. Sie ist im Krippen- und Kindergartenalter häufig durch die Vorstellung des Kindes geprägt, dass die eigene Sichtweise die einzig richtige ist. Weiterhin neigt das Kind zu unangemessenen Verallgemeinerungen und zu der Zentrierung auf einen oder wenige Aspekte. Die Kinder können durch angemessen Anregungen lernen, zu differenzieren, Dinge in Relation zu setzen oder Oberbegriffe zu lernen.

Ferner ist die Ausbildung des Gedächtnisses zu unterstützen. Wiedererkennungs- und Ortsgedächtnis sind bereits in einem frühen Entwicklungsstadium gut ausgeprägt. Allerdings muss die Reproduktionsfähigkeit gefördert werden, da der Zugriff auf den gefragten Wissensbestand noch nicht einwandfrei funktioniert. Das Gedächtnis muss also z.B. durch das Erzählen von Tagesabläufen, durch geeignete Spiele und durch das Aneignen altersgemäßer Kenntnisse geschult werden.

Viertens sollen Kinder Probleme eigenständig lösen können. In Teilschritten aufgeteilt bedeutet dies, dass sie lernen, Schwierigkeiten zu analysieren, verschiedene Problemlösemöglichkeiten zu entwickeln, diese abzuwägen, sich zu entscheiden, den Lösungsweg angemessen umzusetzen und den Erfolg zu prüfen. Fehler bei der Problemlösung sollten in der Kindertageseinrichtung als wichtige Schritte für den Lösungsweg betrachtet und nicht negativ bewertet werden.

Als letztes wird die Förderung von Phantasie und Kreativität erwähnt. Es ist wichtig, dass die Kinder die Möglichkeit haben, ihre eigenen Ideen z.B. durch Malen, Musizieren und Gestal-

ten umzusetzen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 58-60).

Physische Kompetenzen

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan nennt hier erstens die Kompetenz, dass das Kind Verantwortung für seine Gesundheit und sein körperliches Wohlbefinden übernehmen soll. Hygienemaßnahmen, Wissen über gesunde und ungesunde Lebensmittel und eine positive Einstellung gegenüber ausgewogener Ernährung sind hier zu vermitteln.

Zweitens soll das Kind grob- und feinmotorische Kompetenzen erwerben und lernen, die eigene körperliche Anspannung zu regulieren (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 60-61).

3.4.1.2 Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext

Soziale Kompetenzen

Im Bereich der sozialen Kompetenzen sollen die Kinder lernen, Beziehungen aufzubauen, welche durch gegenseitigen Respekt und Sympathie gekennzeichnet sind. Hierfür benötigt die Kinder ein offenes und wertschätzendes Verhalten der Erzieher/innen, die ihnen zudem helfen, Kontakt mit anderen Kindern aufzunehmen und das soziale Verhalten zu reflektieren.

Weiterhin soll die Empathie der Kinder gefördert werden. Es gilt, die Kinder durch den reflektierten Umgang mit Konflikten zu befähigen, die Perspektive des anderen einzunehmen.

Darüber hinaus wird die Kommunikationsfähigkeit des Kindes verbessert. Das Kind soll lernen, sich mit den richtigen Begriffen und angemessener Mimik und Gestik auszudrücken, aber auch die anderen Kinder ausreden zu lassen und zuzuhören.

Die Kooperationsfähigkeit wird durch gemeinsame Aktivitäten mit anderen Kindern und dem pädagogischen Personal verstärkt.

Ferner soll das Kind befähigt werden, mit Konflikten angemessen umzugehen und diese zu lösen. Dies gilt nicht nur für die eigenen Konflikte, sondern auch für die zwischen anderen Kindern, bei denen das Kind als „Mediator“ eingreifen kann (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 61-62).

Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenz

In diesem Kompetenzbereich geht es insbesondere darum, dass das Kind sich mit christlichen und anderen verfassungskonformen Werten auseinandersetzt und diese verinnerlicht.

Die moralische Urteilsbildung des Kindes wird gefördert, so dass ethische Streitfragen erkannt und reflektiert werden und eine Haltung dazu eingenommen werden kann.

Wichtig für diesen Kompetenzbereich ist die Unvoreingenommenheit vor fremden Kulturen und Menschen. Dazu gehört auch, dass man Andersartigkeit und das Anderssein sensibel wahrnimmt und achtet. Die Kinder sollen lernen, tolerant zu sein. Ferner ist es bedeutsam, dass sich die Kinder der eigenen Kultur zugehörig fühlen.

Zuletzt wird noch die Kompetenz der Solidarität genannt. Die Kinder lernen in ihrer Gruppe zusammenzuhalten und sich für den anderen einzusetzen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 63-64).

Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme

Die Verantwortungsübernahme bezieht sich auf drei Perspektiven. Erstens soll das Kind lernen, Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen. Zudem ist es bedeutsam, dass das Kind die Verantwortung anderen Menschen gegenüber erkennt und sich z.B. für Schwächere oder Unterdrückte einsetzt. Drittens ist die Verantwortung gegenüber Umwelt und Natur zu nennen. Die Entwicklung einer Sensibilität für andere Lebewesen und natürlicher Lebensgrundlagen ist hier anzustreben (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 64-65).

Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe

Eine demokratische Grundhaltung kann bereits in der Kindertageseinrichtung durch das Einhalten und Akzeptieren von Gesprächs- und Abstimmungsregeln entwickelt werden. Außerdem sollen die Kinder dazu angehalten werden, ihren eigenen Standpunkt einzubringen, aber auch zu überdenken (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 65-66).

3.4.1.3 Lernmethodische Kompetenz

Die Kinder sollen in der Kindertageseinrichtung lernen, wie man lernt. Dies ist eine Kompetenz, die später in der Schule aber auch im Alltag besonders wichtig ist. Das Wissen soll bewusst, selbst gesteuert und reflektiert erworben, aber auch angewendet oder übertragen wer-

den. Es sind „meta-kognitive Kompetenzen“ beim Kind anzustreben, damit es seine eigenen Lernprozesse wahrnimmt, steuert und reguliert. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan beinhaltet viele Anregungen zur Förderung der lernmethodischen Kompetenz für die pädagogische Arbeit mit dem Kind (siehe Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 66-80).

3.4.1.4 Widerstandsfähigkeit (Resilienz)

Auch auf die Widerstandsfähigkeit bzw. Resilienz wird im Bildungs- und Erziehungsplan speziell eingegangen. *„Resilienz ist die Grundlage für positive Entwicklung, Gesundheit, Wohlbefinden und hohe Lebensqualität sowie der Grundstein für einen kompetenten Umgang mit individuellen, familiären und gesellschaftlichen Veränderungen und Belastungen.“* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 81). Das Gegenteil von Resilienz ist die sogenannte „Vulnerabilität“, also die Verletzbarkeit. Eine ausgeprägte Resilienz zeigt sich insbesondere in Krisenmomenten. Das Kind schafft es, trotz äußerer Risiken oder Stress, die Situation zu bewältigen und sich anzupassen.

Maßgeblich für die Entwicklung von Resilienz sind die sozialen Ressourcen des Kindes. Sichere Bindungen und Bezugspersonen, positive Rollenmodelle, ein offenes und wertschätzendes Klima, ein demokratischer Umgangsstil, positive Freundschaftsbeziehungen und Lernerfahrungen, aber auch die konstruktive Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Kindertageseinrichtung und Schule können die Entwicklung von Resilienz fördern. Es geht dabei insbesondere darum, dass das Kind sich und seine Gefühle bewusst wahrnimmt und die eigenen Bewältigungsstrategien kennt, einübt und an sie glaubt. Die Arbeit in der Kindertageseinrichtung sollte sich auf drei Bereiche der Resilienzförderung beziehen. Erstens ist das Kind bei der Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von schwierigen Situationen zu unterstützen. Weiterhin sollen sowohl Eltern als auch pädagogisches Personal bewusst ihre Rolle als Entwicklungsförderer des Kindes wahrnehmen. Beziehungen, Bindungen, Interaktionen und soziale Unterstützung tragen maßgeblich zur Entwicklung von Resilienz bei. Drittens sollen Gegebenheiten in den Kindertageseinrichtungen geschaffen werden, welche den Anreiz für positive Erfahrungen und Entwicklungen des Kindes bieten (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 81-84).

In der Resilienzforschung wird zunehmend auf eine Ressourcenorientierung beim Kind gesetzt. Es sollen nicht mehr die Risikofaktoren im Vordergrund stehen, sondern die Schutzfaktoren. Der verstärkte Blick auf Stärken, Potentiale und Ressourcen verdrängt somit die reine

Defizitorientierung (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 83-85). Dem präventiven Charakter von Resilienz kann in den Kindertageseinrichtungen gut Rechnung getragen werden. Dabei wird von den Autoren gerade die Unterstützung von sozial benachteiligten Kindern in den Vordergrund gerückt: *„Für sozial benachteiligte Kinder sind sie ein wichtiger Ort der persönlichen Zuwendung, sozialen Einbindung, Bestätigung eigener Fähig- und Wertigkeiten, für Struktur, Stabilität und vielfältige Anregung.“* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 85-86). Auch die Eigenschaft der Kindertageseinrichtung als Ort und Anlaufstelle von Familien wird betont: *„Kindertageseinrichtungen können als Schnittstelle für die gezielte Stärkung kindlicher Basiskompetenzen und elterlicher Erziehungs Kompetenzen fungieren. Sie sind idealer Stützpunkt für niederschwellige Präventionsangebote für Kinder und Familienbildung und Elternberatung.“* (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 65).

3.4.2 Bildungs- und Erziehungsziele in Kindertageseinrichtungen

Nachdem nun auf die einzelnen zu erlernenden Kompetenzen eingegangen wurde, werden im Folgenden themenübergreifende Bildungs- und Erziehungsbereiche und hierbei jeweils bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele dargestellt. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan unterscheidet fünf große Ziele, wie sich Kinder idealerweise entwickeln sollen. Kinder sollen wertorientiert und verantwortungsvoll handeln, fragen und forschen, sprach- und medienkompetent, künstlerisch aktiv und stark sein.

3.4.2.1 Werteorientiert und verantwortungsvoll handelnde Kinder

Dieses übergeordnete Ziel soll insbesondere durch die Fokussierung auf zwei Bereiche erreicht werden. Zum einen wird hier die Werteorientierung und Religiosität genannt, zum anderen ist das Gebiet von Emotionalität, sozialen Beziehungen und Konflikten besonders fokussiert. Bezüglich der Religiosität soll angestrebt werden, dass Kinder sich mit den vorherrschenden Formen von Religion auseinandersetzen, diese kennenlernen, Glauben offen begegnen und sich den Stellenwert von Religion in unserer Gesellschaft bewusst werden. In Hinsicht auf Werteorientierung erläutert der Bildungsplan, dass das Kind unterschiedliche Wertigkeiten und Blickwinkel kennen lernen und diese nicht als bedrohlich, sondern als wertvoll wahrnehmen soll. Andererseits sollte es aber auch Orientierungspunkte für sich selbst entde-

cken und erlernen, was wichtig für das eigene Glück ist. Ferner ist es bedeutsam, dass das Kind Sinn- und Bedeutungsfragen artikulieren kann, Antworten sucht und sie auf das eigene Leben bezieht. Als letztes wird in diesem Teilbereich erläutert, dass das Kind sensibel sein sollte für „*sinnstiftende ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge*“. Hiermit sind beispielsweise religiöse Rituale, Feste und Erzählungen gemeint, die man bzgl. der Bedeutung für das eigene Leben reflektieren kann (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 174-176).

Ein weiteres wichtiges Ziel ist es, dass das Kind ein emotionales Verständnis von sich selbst entwickelt. Hiermit ist der Umgang mit den eigenen Gefühlen gemeint, welcher sich durch Offenheit und Reflexivität auszeichnen sollte. Auch das Sprechen über eigene Gefühle und die Beobachtung der Reaktion anderer Menschen darauf, ist dabei zu erwähnen. Ebenso sind die Gefühle anderer Menschen zu beobachten und richtig zu interpretieren. Das Kind soll lernen, auf andere Menschen Rücksicht zu nehmen. Die eigenen Gefühle müssen manchmal zurück gestellt, Regeln berücksichtigt und die Meinungen anderer respektiert werden. Ferner ist der Erwerb von Einfühlungsvermögen wichtig. Kinder sollten zudem Kontakte und tiefer gehende Beziehungen annehmen und gestalten können. Kompetenzen der Zusammenarbeit und der Konfliktlösung sind ebenfalls bedeutsam. Außerdem sollen Kinder ihre eigenen Standpunkte entwickeln und ihre Interessen und Bedürfnisse auch zum Ausdruck bringen und vertreten können (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 188-189).

3.4.2.2 Sprach- und medienkompetente Kinder

Das Kind soll lernen, sich verbal und nonverbal mitzuteilen und Freude an Sprechen und Dialog entwickeln. Es soll die eigenen Gefühle verbalisieren und Konflikte sprachlich lösen können. Auch das aktive Zuhören soll trainiert und geübt werden. Darüber hinaus spricht der Bildungs- und Erziehungsplan von „Literacybezogenen Interessen und Kompetenzen“. Mit Literacy sind vielfältige Erfahrungen mit der Buch- Erzähl-, Reim- und Schriftkultur gemeint. Kinder sollen lernen, Erlebnisse oder Geschichten zu erzählen, eine sprachliche Abstraktionsfähigkeit und Textverständnis entwickeln und Freude und Interesse bei den Aktivitäten rund um das Thema des sprachlichen Ausdrucks entfalten. Zudem ist ein Bewusstsein für Sprache zu fördern und Kenntnis bzgl. verschiedener Sprachstile und Textsorten zu erwerben. Auch die Anwendung von Sprachstilen ist wichtig. Bezüglich einer Zwei- und Mehrsprachigkeit wird erläutert, dass eine angemessene Anwendung von Mehrsprachigkeit anzustreben ist. Die

Kinder sollen anderen Sprachen gegenüber positiv eingestellt sein und Mehrsprachigkeit als Bereicherung erkennen. Hinzu kommt die Entwicklung einer sprachlich- kulturellen Identität (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 208-211).

Medienkompetenz ist notwendig, um in der Informationsgesellschaft am kulturellen, politischen und sozialen Leben teilzunehmen und mitzuwirken. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan weist daraufhin, dass alle Medien bestimmte Risiken und Chancen bergen. Gerade der Umgang von sozial benachteiligten Familien mit den Medien wird dabei kritisch eingeschätzt. Die Kindertageseinrichtung soll deswegen die Kinder im reflektierten Umgang mit den Medien schulen. Sie sollen lernen, die Medien und sonstige Informations- und Kommunikationstechniken zum Erwerb von Wissen und zur Kommunikation zu nutzen. Wichtig ist auch, dass die Kinder die Informationen emotional verarbeiten können. Aber nicht nur die Inhalte der Medien sind bedeutsam, Kindern ist auch ein Wissen über die Technik und System der Medien sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Medien beizubringen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 233-234).

3.4.2.3 Fragende und forschende Kinder

Kindern sollen in der Kindertageseinrichtung mathematisch, naturwissenschaftlich, technisch und umweltbezogen gebildet werden.

Für die Erweiterung der mathematischen Kompetenzen soll das Kind erstens Erfahrungen im pränumerischen Bereich sammeln. Hierbei geht es z.B. um das Ordnen oder Vergleichen von Größen, Mengen oder geometrischen Figuren, aber auch um die Auseinandersetzung mit Zeit und Raum. Der numerische Bereich umfasst beispielsweise die Beschäftigung mit Zählen und Zahlen. Das Kind soll ein Grundverständnis von Relationen und mathematischen Rechenoperationen erwerben und dieses Wissen auch im Alltag anwenden können. Schließlich sollen die Kinder in der Lage sein, mathematische Inhalte sprachlich und symbolisch auszudrücken (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 253-255).

Naturwissenschaftliche Kompetenzen können durch die Auseinandersetzung mit Stoffen, Energieformen, akustischen und optischen Phänomenen oder Naturmaterialien erworben werden. Durch Experimente werden z.B. physikalische Gesetzmäßigkeiten überprüft. Ferner ist sich mit Vorgängen und Veränderungen in der Umwelt auseinanderzusetzen. Für die Ausbildung von technischem Wissen sind weiterhin der Umgang und das Wissen über Techniken,

Werkzeuge oder Geräte bedeutsam. Auch Kenntnisse über Energiegewinnung oder die Auswirkungen von Technik sind hierbei wichtig (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 274-275).

Im Bereich der Umwelt sollen die Kinder die Natur mit allen Sinnen kennen lernen. Darüber hinaus soll ihnen ein Wissen über verschiedene Naturvorgänge, Pflanzen und Tiere vermittelt werden. Aber auch eine Achtsamkeit und Verantwortung der Natur gegenüber ist zu thematisieren (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 293).

3.4.2.4 Künstlerisch aktive Kinder

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan thematisiert zudem die Aspekte Ästhetik, Kunst, Kultur und Musik. Die Kinder sollen erfahren, wie sie ihre Gefühle, Gedanken und Ideen gestalterisch ausdrücken können. In diesem Prozess ist es zunächst wichtig, die unterschiedlichen Möglichkeiten des gestalterischen Ausdrucks kennen zu lernen und sich in diesem Prozess z.B. mit verschiedenen Stoffen, Farben etc. auseinander zu setzen. Besonders interessant sind dabei auch die Erfahrungen, welche ein Kind durch das Theaterspielen machen kann. Hier können beispielsweise andere Perspektiven übernommen werden. Ferner soll sich ein Wissen über Kunst und unterschiedliche Kulturen entwickeln. Auch in diesem Bereich spielt das gemeinsame Erfahren mit anderen Kindern bzw. das Reflektieren der eigenen Erfahrungen eine wichtige Rolle. „Schönheit“ soll hierbei als etwas verstanden werden, was subjektiv unterschiedlich wahrgenommen wird (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 310-312).

Im Bereich der musikalischen Bildung sollen die Kinder gemeinsam singen, musizieren, sich durch Musik ausdrücken und dabei Freude haben. Gerade für die Kontaktaufnahme zu fremden Kulturen kann die Musik ein guter Weg sein. Kinder sollen die Musik zudem sehr bewusst wahrnehmen und sie auch zur Entspannung nutzen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan betont, dass gerade Kinder mit Migrationshintergrund oder Entwicklungsrisiken sich durch die Musik leichter ausdrücken und so sprachliche Barrieren überbrücken können. Ebenfalls ist ein Wissen über Musik, z.B. über berühmte Komponisten oder auch Grundzüge der Notenschrift zu entwickeln (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 336-338). Wenn andere fachliche Stellen wie Musikschulen einbezogen werden, soll hierbei auch darauf geachtet werden, dass die Angebote von sozial und

ökonomisch benachteiligten Kindern angenommen werden können (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 343).

3.4.2.5 Starke Kinder

In diesem Abschnitt beschäftigt sich der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan einerseits mit Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport, andererseits mit der Gesundheit der Kinder. Die Ziele beziehen sich auf unterschiedlichste Bereiche. Erstens sollen natürlich Motorik, Kondition und Körpergefühl trainiert werden. Weiterhin kann Bewegung ein wesentlicher Baustein für das Selbstkonzept sein, weil die Kinder so z.B. Selbstwirksamkeit erleben und das Selbstwertgefühl durch Bewegungssicherheit gesteigert wird. Die Motivation, sich zu bewegen soll aufrecht erhalten bzw. gesteigert werden, indem z.B. Freude am Zusammenspiel mit den Kindern entwickelt wird oder die Kinder ihren Leistungsfortschritt auch bewusst wahrnehmen. Durch Bewegungsspiele wird zudem der Teamgeist gestärkt oder auch Rücksichtnahme, Fairness und Verantwortungsbereitschaft trainiert. Aber auch für die Kognition der Kinder spielt Bewegung eine wichtige Rolle, weil hier Konzentration, Fantasie oder Problemlösungsstrategien geübt werden. Kinder sollen zudem wissen, wie Sportgeräte sachgerecht verwendet werden und in welchem Verhältnis Bewegung, Ernährung und Gesundheit stehen. Insgesamt ist Sport natürlich förderlich für die Gesundheit der Kinder, weil z.B. Bewegungsmangel ausgeglichen oder das Wohlbefinden gestärkt wird. Weiterhin können innere Ausgeglichenheit und die Impulskontrolle durch Bewegung gesteigert werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 356-357). Zur Unterstützung der Motorik im Vorschulalter kann auch die psychomotorische Elementarerziehung wertvoll sein. In der Psychomotorik wird der Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Bewegen und Handeln betont. Bewegungen werden dahingehend reflektiert, ob sie sich zum Ausgleich von Auffälligkeiten im Verhalten des Kindes eignen und das Selbstwertgefühl und die Resilienz der Kinder stärken. Gerade ängstliche, gehemmte, antriebsarme aber auch unruhige, hyperaktive oder aggressive Kinder können profitieren (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 358-359).

Als letzten Bildungsbereich im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird die Gesundheit thematisiert. Hierbei ist zunächst ein wichtiges Bildungsziel, dass der eigene Körper bewusst wahrgenommen wird. Hier können z.B. Entspannungstechniken erlernt werden. Weiterhin sollen sich die Kinder Wissen über gesunde Ernährung, aber auch über ihren eigenen Kör-

per aneignen. Ferner sind Erfahrungen mit der Zubereitung von Speisen in der Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Es spielt eine wichtige Rolle, dass die Kinder ihren eigenen Körper, z.B. Sättigung wahrnehmen und Essen als Genuss erleben. Weiterhin bedarf es Kenntnisse über Körperpflege und Hygiene. Ebenfalls wird der Aspekt der Sexualität thematisiert. Kinder sollen eine positive Geschlechtsidentität aufbauen, einen unbefangenen Umgang mit dem eigenen Körper erwerben, angenehme von unangenehmen Gefühlen unterscheiden, Nein sagen können und auch ein Grundwissen über Sexualität besitzen. Auch verschiedene Kenntnisse bezüglich Sicherheit und Schutz des eigenen Körpers sind wichtig. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan weist zudem darauf hin, dass gerade der soziale Status der Eltern einen Einfluss auf die Gesundheit bzw. Krankheiten der Kinder hat. So ist der gesundheitliche Zustand bei den Kindern besonders prekär, die aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen (siehe auch Abschnitt 4.1.2). Diese Kinder sind häufiger übergewichtig, ernähren sich ungesünder und sind körperlich weniger aktiv. In Einrichtungen mit einer besonders hohen Zahl an Kindern aus sozial benachteiligten Familien ist eine Gesundheitsförderung daher besonders wichtig (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 372-375).

3.4.3 Die Beobachtung als bedeutsames pädagogisches Instrument

Erst durch die Beobachtung von Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder wird ein sinnvolles pädagogisches Handeln gewährleistet. Der Entwicklungsstand und die Wirkung von Lernprozessen aber auch die Übernahme der Perspektive des Kindes lässt sich durch eine intensive Beobachtung erreichen. Über die Lernfortschritte kann sich daraufhin mit dem Kind ausgetauscht werden. Das fördert die Selbstreflexion des Kindes und auch das selbstständige Setzen von Lernzielen. Andererseits wird durch die Beobachtung auch ein reflexiver Austausch im Team, mit der Schule, mit Fachdiensten und mit den Eltern (z.B. Entwicklungsgespräche) vorbereitet. Besonders interessant ist die Methode der Beobachtung auch für die Feststellung von Lernfortschritten. So lässt sich die Qualität pädagogischen Handelns darstellen und künftige Angebote können möglichst zielführend geplant werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 464-465).

Grundsätze für die Beobachtung sind, dass Beobachtungen für jedes Kind gezielt, regelmäßig und nach einem bestimmten Grundschema stattfinden müssen. Es wird sich dabei an der Einrichtungskonzeption und an den Bildungsbereichen des Bayerischen Bildungs- und Erzie-

hungsplans und auch an den Interessen, Stärken und Schwächen der Kinder orientiert. Die Perspektiven der Kinder und Eltern werden grundsätzlich mit einbezogen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 465-466).

Methodisch lassen sich im Wesentlichen drei Ebenen der Beobachtung berücksichtigen. Zunächst sollten Produkte und Ergebnisse kindlicher Aktivitäten, wie z.B. Zeichnungen, beachtet werden. Weiterhin gibt es die freie Beobachtung der Kinder in bestimmten Situationen. Als letztes werden strukturierte Formen der Beobachtung genannt. Hier gibt es z.B. Entwicklungsbögen, welche standardisierte Frage- und Antwortraster bieten. Jede Einrichtung muss für sich selbst entscheiden, wo innerhalb der Beobachtung Akzente gesetzt werden. Allerdings bieten nur alle drei Methoden gemeinsam ein „*umfassendes, tragfähiges und aussagekräftiges Bild von der Entwicklung und vom Lernen eines Kindes*“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 466).

3.4.4 Gemeinwesenorientierung und Zusammenarbeit mit der Schule

Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird eine Öffnung der Kindertageseinrichtung hin zum Gemeinwesen gefordert, damit die Kinder wichtige Lebensfelder wie die Gemeinde, Natur, Arbeitswelt usw. kennen lernen. Diese lebensweltnahe Bildung kann z.B. durch die Besuche von kulturellen und sozialen Einrichtungen, Arbeitsplätzen, natürlichen Umgebungen (z.B. Wäldern) oder auch durch die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen wie Senioren oder Nachbarn erreicht werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 449-450).

Eine Vernetzung sollte mit anderen Kindertageseinrichtungen, sozialen, kulturellen und medizinischen Einrichtungen und Diensten, dem Jugendamt, psychosozialen Fachdiensten, der Fachberatung und der Grundschule erfolgen. Hierdurch wird eine Nutzung und Bündelung der lokalen Ressourcen möglich, immer mit dem Ziel, das Wohl der Familie und des Kindes sicher zu stellen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 451-452). Die Zusammenarbeit mit der Grundschule hat hierbei einen besonderen Stellenwert. Der Übergang in die Schule hat für jedes Kind eine große Bedeutung und auch die Eltern beschäftigen sich in der Regel intensiv mit dem Schuleintritt der Kinder. Es steht dabei vor allem die Frage im Vordergrund, ob das Kind schulfähig ist. Diese Schulfähigkeit umfasst das Sozial- und Leistungsverhalten der Kinder. Die Kindertageseinrichtung, die Eltern und die Schule müssen sich bemühen, dass das Kind diesen Übergang gut meistern

kann. Zurückstellungen der Kinder vom Schulbesuch sollten möglichst vermieden werden. Die Erzieher/innen sollten Eltern und Kinder möglichst langfristig auf die Schule vorbereiten. Die Kinder brauchen zur Vorbereitung auf die Schule bestimmte Kompetenzen, die durch die oben beschriebenen Bildungsbereiche abgedeckt werden sollen. Es sollte sich mit den Kindern gemeinsam mit dem Thema Schule auseinandergesetzt werden. Ferner ist der direkte Kontakt zu Schulen zu suchen. Hier sind Konzeptionen und Lehrpläne einzuholen, damit die Eltern dann auch entsprechend beraten werden können, welche Schule für das Kind geeignet erscheint. Außerdem sollte sich mit der Schule über den individuellen Unterstützungsbedarf der Kinder ausgetauscht werden, soweit das vor dem Schuleintritt erforderlich ist. Hierfür ist auch eine vorhergehende Beobachtung der Kinder notwendig. Für die Kooperation sind auch die Grundschulen und Kindertageseinrichtungen dazu angehalten, Kooperationsbeauftragte zu benennen, die sich um eine Intensivierung des Kontaktes bemühen. Durch gemeinsame Angebote von Schule und Kindertageseinrichtung, z.B. Schulbesuche, kann die Übergangsbewältigung gefördert werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 118-123).

3.4.5 Die Beteiligung der Eltern

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan betont die Bedeutsamkeit von Familien als Bildungsort der Kinder: *„Die Familie ist der erste, umfassendste, am längsten und stärksten wirkende, einzig private Bildungsort von Kindern und in den ersten Lebensjahren der wichtigste“*. Dementsprechend ist es von großer Wichtigkeit, dass die Eltern an der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen beteiligt werden. Sie kennen das Kind länger, besser und aus anderen Situationen. Sie tragen gemeinsam mit der Einrichtung die Verantwortung für das Kind. Zudem schreibt der Artikel 14 des BayKiBiG vor, dass die Kooperation mit den Eltern zu suchen ist und sie an den wesentlichen Entscheidungen zu beteiligen sind. Im Sinne einer *„Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“* sollen Eltern und Kindertageseinrichtung zusammenarbeiten, damit das Kind erkennt, dass beide Seiten an seinem Wohl interessiert sind und sich wechselseitig bereichern (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 437-439). Als erstes Ziel dieser Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wird die Begleitung von Übergängen genannt. Die Kindertageseinrichtung soll den Eltern bei der Eingliederung des Kindes in die Einrichtung (Eingewöhnung) und den Übergang in andere Betreuungssysteme oder die Schule unterstützend zur Seite stehen, sie infor-

mieren und mit ihnen kooperieren. Weiterhin sind die Eltern über die pädagogische Arbeit in der Einrichtung und die Entwicklungsfortschritte der Kinder zu informieren. Außerdem soll ein ständiger Austausch mit den Eltern angestrebt werden, der beispielsweise durch regelmäßige Elternbefragungen oder sonstige Gespräche sicher gestellt werden kann. Hierbei ist mit kritischen Rückmeldungen konstruktiv umzugehen. Als drittes wird die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern erläutert. Den Eltern soll ihre Bedeutsamkeit für die Erziehung und Bildung ihres Kindes bewusst gemacht werden. Außerdem ist eine Elternbildung und –beratung anzustreben, die die Eltern über Verhaltensweisen und Erziehungsmaßnahmen informiert, die entwicklungsfördernd sind. Es ist dabei auch immer auf die Wichtigkeit eines intakten Familienlebens für das Wohlergehen des Kindes hinzuweisen. Ferner wird die Beratung und Vermittlung von Fachdiensten genannt. Wenn sich Erziehungsschwierigkeiten oder sonstige Auffälligkeiten zeigen, ist die Familie an dementsprechende Stellen weiterzuvermitteln. Für die Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre und für den Einblick der Eltern in die pädagogische Arbeit kann es sinnvoll sein, die Eltern in der Kindertageseinrichtung mitarbeiten zu lassen. Hospitationen oder auch die Einbindung der Eltern bzgl. der Gestaltung eigener Angebote können hier bereichernd für die Einrichtung sein. Die Eltern sind zudem auch innerhalb der organisatorischen Ebene der Kindertageseinrichtung zu beteiligen. Dies betrifft z.B. die Erziehungsziele, die Konzepterstellung, die Jahresplanung usw. Vor allem die Motivation von Elternvertretern sich als Sprachrohr der Eltern einzubringen, muss hier geschaffen werden. Als letzter Punkt wird der Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren genannt. Hierdurch soll der Gesprächs- und Erfahrungsaustausch zwischen sämtlichen Familienmitgliedern und der Kindertageseinrichtung gefördert werden. Auch andere Institutionen, die familienrelevante Angebote wie z.B. Erziehungsberatung offerieren, sollen in die Kindertageseinrichtung integriert werden. Daneben sind auch ehrenamtliche Strukturen zu unterstützen. Besonders die sozial benachteiligten Familien und Migrantenfamilien sollen durch die Familienzentren und spezielle Angebote gezielter angesprochen werden (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 439-442).

Zwar thematisiert der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan immer wieder die Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Kindertageseinrichtung, trotzdem soll im folgenden Abschnitt noch einmal speziell und differenziert auf die Elternarbeit eingegangen werden, da die Beteiligung von Eltern ein sehr wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit ist, was später durch den Abschnitt 4.3.4 nochmal unterstrichen wird.

3.5 Zusammenarbeit mit den Eltern, Elternbeteiligung und Elternbildung – die besonderen Aufträge der Kindertageseinrichtung

In Deutschland wird die Erziehung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter als eine gemeinsame Aufgabe von Familie und Gesellschaft bzw. des Staates, also von professionellen Kinderbetreuungssystemen, angesehen (Roßbach 2008, S. 305-306). Um die Entwicklung des Kindes ideal zu fördern, ist die Beteiligung der Eltern besonders wichtig, weil es so zu einer Verbindung und Abstimmung der wesentlichen Bildungsorte der frühen Kindheit kommt. Im Folgenden wird auf die Ziele und die Bedeutung sowie auf die einzelnen Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern genauer eingegangen.

3.5.1 Begriffliche Klärung

Bernitzke / Schlegel (2004) bezeichnen die Arbeit mit den Eltern in Kindertagesstätten als Elternarbeit. Sie wird ihrer Meinung nach durch drei wesentliche Verständnisse geprägt:

- *„Elternarbeit beinhaltet die Verbesserung des elterlichen Erziehungsverhaltens und eine Abstimmung der Erziehung in der Einrichtung und der Familie.*
- *Elternarbeit als elementarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit beruht auf einer partnerschaftlichen, dialogischen Kooperation zwischen den Eltern und der Einrichtung.*
- *Elternarbeit in einem sozialen Dienstleistungsunternehmen zielt auf die Erhöhung der Kundenzufriedenheit ab; d.h. die Elternwünsche und Interessen werden erfasst und fließen in die Gestaltung des Betreuungsangebots ein.“*

Diese drei Ansätze zeigen, dass es sehr unterschiedliche Wahrnehmungen von der Arbeit mit Eltern gibt. Sie gehen von einer eher belehrenden Haltung bis hin zu einer Vorstellung, welche den Kundenbegriff und damit die Ausrichtung auf die Wünsche der Eltern betont.

Insgesamt wird auch diskutiert, ob der Begriff der „Elternarbeit“ nicht missverständlich ist. Randow-Barthel (1998, S. 68-69) schlägt z.B. die offenen Begriffe „Elterndialog“, „Elternkontakt“ oder „Elternkooperation“ vor. Hier kommt das partnerschaftliche Verhältnis zum Ausdruck und es entsteht nicht der Eindruck, dass die Erzieher den „passiven“ Eltern zuarbeiten.

Im Folgenden wird in der Regel von der „Zusammenarbeit mit den Eltern“ gesprochen. Diese Beschreibung macht deutlich, dass die Eltern einbezogen werden und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit besteht. Der Begriff „Elternarbeit“ hingegen suggeriert etwas mühsames, auch dies soll vermieden werden. Die Zusammenarbeit mit den Eltern gilt als ein Oberbegriff für jeglichen Kontakt mit den Eltern. Später findet vor allem eine Differenzierung in die Begrifflichkeiten „Elternbeteiligung“ und „Elternbildung“ statt.

3.5.2 Ziele der Zusammenarbeit mit den Eltern

Natürlich steht in der Kindertageseinrichtung die Arbeit mit dem Kind im Vordergrund. Die Zusammenarbeit mit den Eltern kann aber hierfür wichtige Beiträge leisten. Die Lebenssituation des Kindes kann durch einen Informationsaustausch zwischen den Eltern und der Einrichtung besser verstanden werden. Es wird eher möglich, gewinnbringender auf die Entwicklung und mögliche Auffälligkeiten des Kindes einzugehen.

Durch eine partnerschaftlich angelegte Zusammenarbeit mit den Eltern wird eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern angestrebt. Der beständige Kontakt zu den Eltern führt zu einer Vermeidung von Konflikten, da das Verhalten des anderen thematisiert und verständlich gemacht werden kann.

Außerdem bekommen die Eltern einen Einblick in die Einrichtung und deren Ziele, dadurch wird das pädagogische Handeln transparent gemacht. Dies gibt den Eltern Orientierung und weckt Interesse für die Einrichtung. Aber die Zusammenarbeit mit den Eltern geht weit über den Einblick in die Einrichtung hinaus, es wird beispielsweise auch möglich, das Betreuungsangebot durch die Eltern selbst zu erweitern.

Durch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird außerdem eine ständige Verbesserung der Arbeit angestrebt. Die Einbindung der Eltern durch Befragungen und dergleichen ist hierbei unbedingt erstrebenswert und liefert das nötige Feedback für Weiterentwicklungen.

Ferner kann der Austausch unter den Eltern angeregt werden. Mehr oder weniger strukturierte Formen sind hierbei denkbar (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 12-13).

3.5.3 Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Motivation zur Zusammenarbeit mit den Eltern lässt sich sowohl aus der Perspektive der Erzieher als auch aus der der Eltern betrachten. Bernitzke / Schlegel (2004, S. 14-17) unter-

scheiden hier verschiedene interessante Sichtweisen und ergänzen sie durch Schmitt-Wenkebach (1976).

3.5.3.1 Erzieherperspektive

„Ich mache Elternarbeit dem Kind zuliebe.“

Mittels der Zusammenarbeit mit den Eltern soll zum einen auf die Erziehung der Eltern korrigierend und beratend eingewirkt werden. Zum anderen ist Elternarbeit ein Bedürfnis des Kindes, dem Rechnung getragen wird. Bei einer derartigen Orientierung handeln die Erzieher/innen im Sinne einer „Defizitorientierung“. Es wird versucht, die Mängel bei den Eltern zu erkennen und zu korrigieren.

„Ich mache Elternarbeit den Eltern zuliebe.“

Hier stehen die Erwartungen der Eltern im Vordergrund. Es werden verschiedene Angebote gemacht, um die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit zu unterstützen und sie in den pädagogischen Alltag einzubinden.

„Ich mache Elternarbeit aufgrund gesellschaftlicher Notwendigkeit.“

Es wird einerseits die Einstellung sichtbar, dass Kindergärten einen Bildungsauftrag wahrzunehmen haben, um die Leistungsfähigkeit der Kinder zu erhöhen. Andererseits können zufriedene und vom Konzept überzeugte Eltern die Einrichtungsinteressen vertreten, was sich positiv auf den Ruf der Einrichtung auswirkt.

„Ich mache Elternarbeit, weil es vorgeschrieben ist.“

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein notwendiges Übel. Die Ressourcen werden den Eltern nur wegen verschiedener Vorgaben zur Verfügung gestellt. Lieber würde man diese Zeit in die pädagogische Arbeit mit den Kindern investieren. Dementsprechend ist die Motivation, mit den Eltern zusammen zu arbeiten, gering.

„Ich mache Elternarbeit, weil es mir die Arbeit mit dem Kind erleichtert.“

Hier werden die positiven Auswirkungen der Einbeziehung der Eltern für den pädagogischen Alltag deutlich.

„Ich mache Elternarbeit, um die Eltern zufrieden zu stellen.“ und *„Ich mache Elternarbeit, um zu erfahren, was die Eltern wünschen.“*

Die „Kundenperspektive“ wird in den Vordergrund gestellt. Es geht darum, die Eltern als Kunden zufrieden zu stellen.

„Ich mache Elternarbeit, weil auch die Eltern Verantwortung für die Arbeit in unserer Einrichtung tragen.“

Die Eltern werden hier in partnerschaftlicher Verantwortung in die Arbeit miteinbezogen.

3.5.3.2 Elternperspektive

„Ich mache Elternarbeit dem Kinde zuliebe.“

Dem Kind wird durch die Mitwirkung der Eltern signalisiert, dass man sich für es einsetzt und interessiert.

„Ich mache Elternarbeit den Erzieherinnen zuliebe.“

Die Eltern beteiligen sich bei Nachfrage, um die Erwartungen der Erzieher/innen nicht zu enttäuschen.

„Ich mache Elternarbeit zur Verwirklichung persönlicher Vorstellung.“

Die Eltern haben bestimmte Vorstellungen für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen, welche sie gerne umgesetzt haben möchten. Diese Eltern sind engagiert und ehrgeizig, was die Leistungen ihres Kindes und somit auch die der Kindertageseinrichtung betrifft. Sie nutzen die Elternbeteiligung, um eigene Interessen und Wünsche zu vertreten und evtl. auch umzusetzen.

„Ich mache Elternarbeit aus sozialer Verantwortung.“

Auch das Engagement für Schwache und der Einsatz für die Gemeinschaft können zur Elternbeteiligung führen, wobei dies nach Bernitzke / Schlegel eher die Ausnahme ist.

„Ich mache Elternarbeit als Hilfe in Problem- und Entscheidungssituationen.“

Eltern nutzen die Kompetenzen der Fachkräfte, damit sie selbst Orientierung und fachliche Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder bekommen.

3.5.4 Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern

Es werden drei Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern unterschieden, wobei die Übergänge zwischen ihnen fließend sind (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 50):

1. Elternberatung und –information: Die Elterninformation bezieht sich auf die Weitergabe von wichtigen Hinweisen über den Erziehungsalltag, damit die Eltern einen Überblick über die Planungen und Resultate der Arbeit mit den Kindern bekommen. Die Elternberatung dient der Unterstützung der Eltern in Problem- und Entscheidungssituationen. Die Mitarbeiter/innen der Tagesstätte können hier Hilfestellung anbieten und, falls nötig, an andere Stellen weitervermitteln.
2. Elternbildung: In einer Kindertagesstätte werden idealerweise nicht nur für die Kinder Bildungsangebote gemacht, sondern auch für die Eltern. Hier kann systematisches pädagogisches Wissen vermittelt werden, das die Eltern selbst anwenden können. Außerdem wird die Arbeit der Einrichtung dadurch transparenter.
3. Elternmitarbeit: Die Elternmitarbeit beteiligt die Eltern an der organisatorischen und pädagogischen Arbeit der Einrichtung. Durch die Kompetenzen der Eltern können die Angebote erweitert und auch Möglichkeiten entwickelt werden, welche aus den Mitteln der Einrichtung nicht umzusetzen wären. Außerdem wird der Informationsaustausch zwischen Erzieher/innen und Eltern intensiviert.

Die dargestellten Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern können wiederum eingeteilt werden in einzelpersonenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern, gruppenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern und einrichtungsunterstützende Zusammenarbeit mit den Eltern. Im Folgenden werden diese drei Oberkategorien und die jeweiligen Formen detailliert dargestellt.

3.5.4.1 Einzelpersonenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern

Für die Einzelarbeit mit den Eltern sind unterschiedliche Kompetenzen der Erzieher/innen gefragt. Die Fachkompetenz umfasst die sozialpädagogischen Kenntnisse, welche sich die Erzieher/innen durch die Ausbildung, die Praxis und durch entsprechende Weiterbildungsan-

gebote aneignen konnten. Die Methodenkompetenz bezieht sich auf Aspekte wie Beratungskompetenz, Gesprächstechniken, Problemlösestrategien und Methodenvielfalt der Arbeit. Persönliche Eigenschaften umfassen die Selbstkompetenz, die sich beispielsweise durch Echtheit, Offenheit, Frustrationstoleranz, Durchsetzungsfähigkeit, Empathie, Verlässlichkeit oder Flexibilität zeigt. Die Sozialkompetenz enthält schließlich Punkte wie Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Übernahme von sozialer Verantwortung, oder die partnerschaftliche Grundhaltung und Verlässlichkeit gegenüber den Eltern (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 55-56). Bernitzke und Schlegel (2004, S. 57-72) geben einen Überblick über kommunikative Grundlagen, Mediation und Beratungstechniken, welche für die einzelpersonenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig sind. Im Folgenden werden Formen der Einzelarbeit mit den Eltern dargestellt.

Anmeldegespräch

Das Anmelde- oder Aufnahmegespräch bildet den Ausgangspunkt für eine mögliche weitere Zusammenarbeit. Die Eltern werden in diesem schriftlich und mündlich über die Einrichtung informiert. Wichtiger ist allerdings die Atmosphäre auf der emotionalen und sozialen Ebene. So liegt das Augenmerk der Eltern eher auf der gelebten Einrichtungskultur, wie z.B. den Umgang der Mitarbeiter/innen untereinander.

Dieses Gespräch bestimmt vorerst, ob die Eltern sich wohl fühlen und die Mitarbeiter/innen sympathisch finden. Dieser erste Kontakt wirkt sowohl bei den Erzieher/innen als auch bei den Eltern nach, auch deswegen ist er überlegt zu gestalten. Besonders wichtig ist es, Orientierung zu geben und eine Vertrauensbasis zu schaffen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 75-80).

Tür-und-Angel-Gespräche

Eine „*lebendige Kommunikationskultur*“ wird durch diesen alltäglichen Informationsaustausch zwischen Mitarbeiter/innen und Eltern gepflegt. Es geht um Verhaltensweisen und Entwicklungen des Kindes oder um die Einrichtung und deren Angebote.

Auch wenn Tür-und Angel-Gespräche eher spontanen Charakter haben, ist sich für sie Zeit zu nehmen und eine entspannte und interessierte Gesprächsatmosphäre aufzubauen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 80-82).

Elternsprechstunde

Noch mehr Zeit kann man sich innerhalb der Elternsprechstunde, die entweder regelmäßig oder nach Vereinbarung angeboten wird, nehmen. Die Fragen der Eltern werden hier stärker kanalisiert und ein intensiverer Informationsaustausch wird möglich (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 82-83).

Elternberatung

Beratung findet innerhalb unterschiedlicher Settings, z.B. während des Anmeldegesprächs, des Tür- und Angel-Gesprächs und auch innerhalb der Elternsprechstunden, statt. In Ausnahmefällen ist es auch möglich, Hausbesuche durchzuführen oder, bei Interesse mehrerer Eltern, thematische Elternabende zu veranstalten. Erzieher können die Eltern bzgl. der Entwicklung ihrer Kinder und pädagogischer Entscheidungen beraten. Wenn es allerdings um familiäre Probleme oder sonstige schwierige Lebenssituationen geht, muss abgewogen werden, wie weit man eine professionelle Beratungsfunktion einnehmen kann. Gerade wenn es gelungen ist, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern aufzubauen, ist es durchaus möglich, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur in die Belange der Erziehung der Kinder eingebunden werden (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 83). Auch Welzien beschreibt, dass Beratung in Kindertagesstätten kritisch betrachtet werden muss. Tagesstätten sollten intern klare Grenzen festlegen, auf welche Fragen und Nöte sie adäquat reagieren können und wann eine andere professionelle Instanz eingeschaltet werden muss. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Mitarbeiter/innen über Beratungs- aber auch Therapiestellen informiert sind und hier weitervermitteln können. Dies hat auch den entscheidenden Vorteil, dass derartige Kooperationen im idealen Fall auch zu einem fachlichen Austausch führen können (Welzien 2006, S. 13).

Elternbegleitung in Krisensituationen

Bei einer vertrauensvollen Beziehung zu den Einrichtungsmitarbeiter/innen kann es vorkommen, dass sich die Eltern in Krisensituationen an die Erzieher/innen wenden. Bei diesen Krisen handelt es sich auch häufig um Belastungssituationen des Kindes, die die Entwicklung beeinträchtigen oder Verhaltensauffälligkeiten verursachen können. Betrifft die Krise die Familie im Allgemeinen oder andere Lebenskontexte sollte man auf andere professionelle Stellen verweisen. Bernitzke / Schlegel (2004, S. 85-88) bieten eine Übersicht über das Spiralmo-

dell der Krisenverarbeitung nach Erika Schuchardt und stellen dar, wie die Erzieher ideal reagieren können.

Eltern- Kind-Beobachtung mit Video

Einrichtungen können dieses „Video-Home-Training“ anbieten, um den Eltern ihre Interaktion mit dem Kind aufzuzeigen und sie anschließend gemeinsam auszuwerten. Schließlich kann an den Verhaltensweisen gearbeitet werden, die sich negativ auf die Beziehung zu ihrem Kind auswirken (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 88-90).

Hausbesuche

Hausbesuche werden eher in Ausnahmefällen durchgeführt. Sie können aber eine Möglichkeit darstellen, zu den Eltern Kontakt aufzunehmen, welche nicht oder kaum in die Kindertagesstätte kommen. Bernitzke / Schlegel (2004) beschreiben, dass sich gerade das „*Randgruppenklientel*“ im gewohnten Umfeld sicherer fühlt. Durch die Hausbesuche wird es den Mitarbeiter/innen möglich, Einblick in die Wohn- und Familienverhältnisse des Kindes zu bekommen, dadurch kann die persönliche Situation des Kindes besser verstanden werden (Bernitzke / Schlegel, 2004, S. 90-92).

Hospitation

Durch Hospitationen werden die Eltern aktive Teilnehmer im Geschehen der Kindertageseinrichtung. Die Besuche in der Einrichtung können dabei mehrere Stunden oder auch einen ganzen Tag dauern. Derartige Hospitationen haben vielfältige Vorteile. Die Eltern erleben ihr Kind in einem fremden Umfeld. Sie sehen die Interaktion ihres Kindes mit den anderen Kindern und mit den Mitarbeiter/innen der Einrichtung. Außerdem können die Eltern einen engeren und vertrauensvolleren Kontakt zu den Erzieher/innen aufbauen und sie bei ihrer Arbeit beobachten. Hierdurch wird es ihnen evtl. möglich, pädagogische Verhaltensweisen zu übernehmen und ein Verständnis für die Arbeit der Erzieher/innen zu entwickeln. Ferner können die Mitarbeiter/innen durch die Eltern entlastet und die Qualität der Arbeit allgemein gesteigert werden, wenn die Eltern ihre persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten einbringen (Textor 2000, S. 47 - 48). Gerade auch während der Eingewöhnungszeit können Hospitationen stattfinden. Die Eltern bekommen so einen Einblick in die Einrichtung und die Umstellung des Kindes auf die fremde Umgebung verläuft sanfter (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 99).

Telefonkontakte

Über das Telefon können wichtige Informationen ausgetauscht werden. Besonders für stark berufstätige Eltern ist es eine Alternative zu den Gesprächen in der Tagesstätte, vollständig können sie allerdings die „face to face-Kontakte“ nicht ersetzen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 93-94).

Vermittlung von Hilfsangeboten

Wie oben schon erläutert wurde, können die Erzieher/innen nicht in allen Lebenssituationen kompetenter Ansprechpartner für die Eltern sein. In diesen Fällen ist es wichtig, die Hilfebedürftigkeit der Eltern zu erkennen und diese anschließend sinnvoll an qualifizierte Stellen weitervermitteln zu können. Auch wenn den Mitarbeiter/innen Besonderheiten beim Kind auffallen, z.B. Entwicklungsverzögerungen, ist es wichtig, dass sie die Eltern darauf aufmerksam machen und anschließend aufzeigen, an wen sie sich wenden können (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 95-99).

3.5.4.2 Gruppenbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern

Neben den bereits erwähnten Kompetenzen im Abschnitt 3.5.4.1 gibt es noch zusätzliche Fähigkeiten der Erzieher/innen, welche die Arbeit mit Gruppen erleichtern. Vor allem betrifft dies die Methodenkompetenz. Um erfolgreich mit der Elterngruppe arbeiten zu können, ist es nützlich, kreativitätsfördernde Arbeitsformen, erwachsenengerechte Vermittlungsformen, Visualisierungs- und Präsentationstechniken, Techniken der Informationsbeschaffung, -bearbeitung und -auswertung, sowie Kompetenzen in Moderation und Diskussionsleitung zu besitzen. Gruppenprozesse sollten erkannt und gesteuert werden können, Bernitzke / Schlegel (2004, S. 138- 140) geben hierzu eine Übersicht. Weiterhin werden Moderationstechniken, gruppenbezogene Arbeitsformen (z.B. Meta-Plan-Technik, Mehrfelder-Tafeln, Mind-Mapping usw.) und Präsentationstechniken vorgestellt (Bernitzke / Schlegel, 2004, S. 141-161). Im Folgenden stehen die Formen gruppenbezogener Zusammenarbeit mit den Eltern im Vordergrund.

Thematischer Elternabend

Elternabende dienen der Information der Eltern sowie der Kontaktintensivierung innerhalb der Elternschaft und zwischen den Erzieher/innen und den Eltern. Sie können „vorbereitend-erarbeitend“, „mitplanend-problemlösend“ oder „informierend-fortbildend“ organisiert sein.

Einrichtungen klagen häufig über eine mangelnde Beteiligung bei Elternabenden, es ist deshalb zum einen wichtig, immer unterschiedliche und gerade aktuelle Anlässe, z.B. aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Medizin oder Ernährung zu thematisieren. Zum anderen ist es sinnvoll, auf die klassische frontale Vermittlung von Informationen zu verzichten und dafür eher die Eltern aktiv und kreativ einzubeziehen und gemeinsam die Thematik zu erarbeiten. Problematisch ist die Frage der Wirksamkeit dieser Elternabende. Es ist durchaus möglich, dass genau die Eltern, für welche bestimmte Themen wichtig wären, nicht zu den Abenden erscheinen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 164-174).

Elternnachmittage

Elternnachmittage finden mit allen Mitarbeiter/innen, Kindern und Eltern statt. Sie sollten gemeinsam mit den Eltern ausgestaltet sein und die Eltern aktiv in die Organisation einbeziehen. Beispielsweise ist es ratsam, wenn die Eltern gebeten werden, bestimmte Speisen mitzubringen oder sich um die Aufsicht ihrer Kinder selbst kümmern. Neben thematischen Schwerpunkten können in diesem Umfeld ungezwungen Kontakte entstehen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 174-177).

Gesprächskreise

Gesprächskreise können themen- oder kontaktbezogen sein, wobei die Grenzen zwischen den beiden Formen fließend sind. Während bei den themenbezogenen Abenden die Diskussion und das Gespräch und somit die Sachebene im Zentrum stehen, dienen die kontaktbezogenen Gesprächskreise der Verbesserung der Kommunikation zwischen den Eltern. Die Gesprächskreise finden über einen bestimmten Zeitraum hinweg kontinuierlich statt. Die ideale Teilnehmeranzahl liegt bei acht bis sechzehn Personen. Die Gruppe sollte dabei stabil sein, damit die Kontinuität im Gruppenprozess erhalten werden kann (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 177-182).

Elternt raining / Elternschulung

Elternt raining und Elternschulung sind Formen der Elternbildung. Sie zielen darauf ab, die Elternkompetenzen bei der Erziehung der Kinder zu verbessern. Dabei haben Erziehungsprobleme in der Familie auch einen nicht unerheblichen Einfluss auf den Umgang mit dem Kind in der Tagesstätte. Gerade Erziehungsmuster der Eltern, die sich durch fehlende Kontinuität im Erziehungsverhalten, Defizitorientierung, Liebesentzug oder sogar Gewalt aus-

zeichnen, sind problematisch und müssen bearbeitet werden. Die Gestaltung dieser Angebote ist bzgl. Intensität und Umfang der jeweiligen Situation anzupassen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 182-186).

Eltern-Kind-Wochenende

Diese Veranstaltungen geben die Möglichkeit, intensiv mit den Eltern auf einer Handlungsebene zusammenarbeiten. Es wird ein Wochenende gemeinsam mit Freizeit- aber auch informellen Bildungsangeboten gestaltet, wodurch sich der Kontakt zwischen allen Beteiligten intensiviert (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 186-188).

3.5.4.3 Einrichtungsunterstützende Zusammenarbeit mit den Eltern

Eltern können die Arbeit der Einrichtung durch Entlastung, Ergänzung, Erweiterung und Förderung unterstützen. Eine Entlastung ist beispielsweise durch die Übernahme von Diensten oder das Mitwirken bei Veranstaltungen möglich. Hier können die Eltern auch eine Ergänzung und Erweiterung bieten, da sie ihre eigenen Fähigkeiten mit einbringen. Eine Förderung findet z.B. durch die Durchführung von Basaran statt, durch welchen finanzielle Mittel gesammelt werden (Bernitzke / Schlegel, 2004, S. 206).

Die Mitarbeiter/innen müssen das Engagement der Eltern fördern, organisieren und steuern. Zudem ist es notwendig, dass die Erzieher ihr Rollenverständnis bewahren und sich somit von den Rollen der Eltern abgrenzen können. Die Eltern wiederum müssen unterstützt werden, da sie z.B. bei der Übernahme von Gruppendiensten zwei Rollen einnehmen: Die der Eltern des Kindes und die der Kollegen. Verantwortlichkeiten sind also zu regeln und klar zu kommunizieren. Die Mitarbeiter/innen müssen Motivationsarbeit leisten, die z.B. an den Kompetenzen, Interessen und an der Betroffenheit der Eltern ansetzt (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 207-211).

Elternvertreter

Im Normalfall ist es durch gesetzliche Verordnungen festgelegt, dass eine Elternversammlung und ein Elternbeirat die Eltern vertreten. Der Elternbeirat wird von den Eltern gewählt und trifft sich daraufhin in regelmäßigen Abständen. Durch den Elternbeirat wird gewährleistet, dass die Eltern an der Bildungs- und Erziehungsarbeit mitwirken können. Er vermittelt die Interessen der Eltern und berät die Leitung in allen wesentlichen Fragen der Arbeit in der Kindertagesstätte. Er ist bei wesentlichen Entscheidungen der Einrichtung anzuhören (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 213-215).

Kooperation mit Elterninitiativen

In der Sonderform der „Elterninitiativen“ sind die Eltern der Träger der Einrichtung und haben daher wesentlich mehr Mitbestimmungsrechte. Man kann davon ausgehen, dass die Eltern außerdem wesentlich engagierter sind, als in anderen Einrichtungen. Die Erzieher arbeiten zum einen häufiger mit altersgemischten Gruppen zusammen. Zum anderen sind sie konfrontiert mit Eltern, welche drei verschiedene Rollen einnehmen: die der Träger, die der Mitarbeiter/innen und die der Eltern der Kinder, dies kann z.B. zu Konflikten bei der pädagogischen Ausrichtung der Arbeit führen (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 215-217).

Übernahme von Diensten

Auch in Regeleinrichtungen ist es möglich, dass Eltern Dienste übernehmen. Diese Formen der Unterstützung können die Verpflegung, die Begleitung bei Ausflügen, die Durchführung von Projekten, die räumliche Gestaltung der Einrichtung, die Reparatur von Geräten oder die Mitarbeit bei der Konzeptionsgestaltung betreffen. Wichtig ist es dabei besonders, dass die Interessen der Eltern beachtet werden, die Eltern mitbestimmen können und ihnen Freiraum gegeben wird. Andererseits ist die pädagogische Mitarbeit der Eltern aber auch gut zu planen und Rahmenbedingungen sind festzulegen. Es muss sichergestellt werden, dass keine Atmosphäre des Zwanges entsteht und die Interessen der Eltern, die sich weniger stark engagieren, trotzdem beachtet werden (Eppel 1996, 102 f.).

Festgestaltung / Ausflüge

Die Feste der Einrichtung, welche häufig die Höhepunkte im Jahr darstellen, können von den Eltern tatkräftig unterstützt werden. Auch hier wird eine Intensivierung des Kontakts unter den Eltern sowie zwischen den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Einrichtung und den Eltern angestrebt. Es wird das „Wir-Gefühl“ gestärkt und es können evtl. Eltern angesprochen werden, die nicht durch andere Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern erreicht werden (Bernitzke / Schlegel 2004, S. 222-225).

4 Förderung von Bildungsgerechtigkeit durch institutionelle Elementarbildung

4.1 Lebensbedingungen von Kindern aus bildungsfernen Schichten

Bevor es möglich wird, über „bildungsfernen Kinder“ zu sprechen, ist es notwendig, deren Lebensbedingungen zu beschreiben. Es wird hierbei zunächst der Bildungshintergrund der Eltern, welcher schon in den Abschnitten 2.5.1.1 und 2.5.2 thematisiert wurde, in den Vordergrund gestellt. Zusätzlich wird auf drei Studien verwiesen, die den Zusammenhang von Eltern-Kind-Beziehung, Eltern-Kind-Aktivitäten sowie von Erziehungsverhalten und der Bildungsbeteiligung der Kinder belegen. Als zweites geht es um den Faktor Armut und dessen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern. Als letzter Aspekt wird der Einfluss des Migrationshintergrunds nochmal beleuchtet (siehe auch Abschnitt 2.5.1.1.2) und hierbei herausgestellt, wie heterogen die Gruppe der Migranten ist und der Frage nachgegangen, warum Migranten besonders von Bildungsbenachteiligungen betroffen sind.

4.1.1 Der familiäre Hintergrund als Determinante von Bildungsbenachteiligung

PISA belegt, dass in Deutschland die Korrelation zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern (dem Bildungsabschluss, der beruflichen Stellung und der im Elternhaus befindlichen Besitztümer) und dem Bildungserfolg der Kinder besonders hoch ist (siehe Abschnitt 2.5.1.1.1).

Auch die Analysen des Mikrozensus im Jahr 2008 zeigen, dass Kinder, deren Eltern über einen hohen Bildungsabschluss verfügen, eine wesentlich höhere Chance haben, das Gymnasium zu besuchen. Demnach besuchen 57,4% der Jugendliche im Alter von 12 bis unter 20 Jahren das Gymnasium, wenn mindestens ein Elternteil den Bildungsstand von ISCED 3 (entspricht der Sekundarstufe II) besitzt. Bei Jugendlichen, deren Eltern nicht den Level ISCED 3 erreicht haben, liegt die Quote nur bei 26,9% (Lohauß u.a. 2010, S. 186). Man erkennt hier nochmals den enormen Einfluss des Bildungshintergrundes der Eltern auf die Schulleistungen der Kinder.

Eine Leistungsdifferenzierung fängt allerdings schon deutlich vor der Schulzeit an. Studien belegen beispielsweise für den Zeitpunkt der Einschulung große Differenzen zwischen Kindern mit einem bildungsnahen Hintergrund und Kindern, welche aus einem bildungsferneren Elternhaus stammen. So dokumentieren beispielsweise Analysen des SOEP der Jahre 1995-2004, dass jedes zweite Kind, welches im Alter von vier oder fünf Jahren in den Kindergarten gekommen ist und dessen Eltern keinen formalen Bildungsabschluss haben, vom Schulbesuch zurück gestellt wird. Haben die Eltern einen mittleren Bildungsabschluss, liegt Rückstellungswahrscheinlichkeit bei ca. 28%. Bei Kindern aus Akademikerhaushalten sogar nur bei 8% (Kratzmann / Schneider 2008, S. 21-22). Auf diese Studie und weitere Untersuchungen, die den Einfluss der vorschulischen institutionalisierten Bildung auf den Bildungsweg der Kinder belegen, wird im Abschnitt 4.2 noch genauer eingegangen

Auch Willms untersuchte die Entwicklungspfade von Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund. Er stellt in einer Längsschnittsuntersuchung fest, dass die Wortschatzentwicklungen von Kindern schon in einem sehr frühen Stadium voneinander abweichen und dass sich der sozioökonomische Hintergrund des Kindes bzgl. kognitiver Fähigkeiten und dem Verhalten des Kindes schon zum Zeitpunkt der Einschulung auswirkt (Willms 2002 zit. n. OECD 2007, S. 213).

Als mögliche Ursache der Unterschiede wird besonders häufig Boudons Theorie der primären und sekundären sozialen Herkunftseffekte zitiert, welche im Abschnitt 2.5.2 dargestellt wurden. Primäre Herkunftseffekte sind durch das Elternhaus geprägte Lernvoraussetzungen und umfassen die gezielte Förderung der kognitiven Fähigkeiten und der Motivation der Kinder durch die Eltern. Hier entsteht eine Heterogenität der Schulleistungen, weil davon auszugehen ist, dass die Eltern aus höheren Bildungsschichten ihre Kinder besser auf die Anforderungen der Schule vorbereiten können. Intensiver wird sich in der Literatur allerdings mit den sekundären sozialen Herkunftseffekten beschäftigt. Von besonderer Bedeutung sind demnach die Ursachen für die Entscheidungen, die hinsichtlich des eigenen Bildungswegs getroffen werden. Die Auswahlprozesse finden nicht unbedingt bewusst statt, wie Becker (2009, S. 118) beschreibt, sie sind durch „*kognitive Schemata oder Skripte sowie kognitive Situationsdefinitionen („frames“)* und *Handlungsroutinen oder Rollensequenzen („habits“)*“ geprägt. Hierdurch kann die Entscheidungsfindung erleichtert und zeitlich abgekürzt werden. Höhere Bildungsschichten entscheiden sich demnach mehr oder weniger automatisch für die Bildungswege, die vertraut sind und sich bewährt haben. Niedrigere Bildungsschichten greifen ebenfalls tendenziell auf die bekannten und damit niedrigeren Bildungswege zurück. Sowohl die

primären als auch die sekundären Effekte der Herkunft führen zu einer Reproduktion der Bildungsschichten (Becker 2009, S. 118-119).

Neben dem Bildungsabschluss der Eltern gibt es weitere familiäre Bedingungen, welche die Bildungsbeteiligung der Kinder beeinflussen. Beispielsweise belegt Schmitt (2009), dass die Eltern-Kind-Beziehung, auch unabhängig vom Bildungsabschluss der Eltern, einen eigenständigen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder hat. Diese Eltern-Kind-Beziehung wird als sogenanntes „Soziales Kapital“ der Familie bezeichnet und stellt neben dem Humankapital (z.B. Bildungsabschluss der Eltern) und dem ökonomischen Kapital (z.B. Einkommen der Familie) eine dritte wesentliche Ressource der Familie dar. Demnach haben die Familienstimmung, die gemeinsame Entscheidungsfindung und der respektvolle Umgang im Alltag der Familie einen signifikant eigenständigen Effekt auf den Bildungserfolg der Kinder. Die Effektstärken sind dabei vergleichbar mit denen von Humankapital und ökonomischen Ressourcen, was besonders hervorzuheben ist (Schmitt 2009, S. 726 u. 728-730).

In diesem Zusammenhang sei außerdem auf die Längsschnittsuntersuchung „NICHD – Study of Early Child Care“, welche ab 1991 in den USA durchgeführt wurde, verwiesen. Hier wurden über 1000 Kinder und deren Familien von ihrer Geburt bis zum Ende der sechsten Schulklasse begleitet. Obwohl die Stichprobe nicht repräsentativ war, weil sie zu wenige Menschen mit Migrationshintergrund und durchschnittlich ein zu hohes Bildungsniveau aufwies,

belegt die Studie beispielsweise, dass die schulische und sozioemotionale Entwicklung von Erstklässlern umso besser verläuft, je positiver das Erziehungsverhalten und die Ehebeziehung der Eltern beurteilt wird (Belsky / Fearon 2004 zitiert nach Textor 2010).

Die ISS Studie (siehe auch 3.1.2.3) hat diesbezüglich auch einen interessanten Zusammenhang festgestellt. Demnach werden die kulturellen Kompetenzen von Kindern (Spielverhalten, Sprachverhalten und Arbeitsverhalten) entscheidend von dem Ausmaß an familiären Aktivitäten beeinflusst. In der ISS-Studie wurde zwar nicht der Bildungshintergrund der Eltern miteinbezogen, allerdings die finanzielle Situation der Familie. Sowohl bei armen als auch bei nicht armen Kindern zeigt sich, dass sobald von familiären Aktivitäten am Wochenende berichtet wird, wesentlich weniger Auffälligkeiten im kulturellen Bereich beim Kind festgestellt werden. So zeigen knapp zwei Drittel der armen Kinder, die von Aktivitäten am Wochenende berichten, keinerlei Auffälligkeiten (in diesem Fall Defizite) im kulturellen Bereich. Bei den Kindern, die keine familiären Aktivitäten am Wochenende durchführen, ist nur knapp ein Drittel nicht von kulturellen Auffälligkeiten betroffen. Auch bei den nicht armen Kindern zei-

gen sich große Differenzen im kulturellen Leistungsbereich zwischen Kindern mit und ohne familiären Aktivitäten am Wochenende (Hock u.a. 2000, S. 63-65).

Es ist zusammenfassend festzuhalten, dass der Bildungserfolg der Kinder stark von den familiären Bedingungen abhängt. Hier spielen sowohl der Bildungshintergrund der Eltern aber auch der gemeinsame familiäre Alltag und die Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind eine wichtige Rolle. Ein Bildungserfolg der Kinder bleibt durch diese Zusammenhänge nicht ausschließlich abhängig von dem Bildungshintergrund der Eltern, sondern kann durch eine entsprechende Gestaltung des Familienlebens positiv beeinflusst werden.

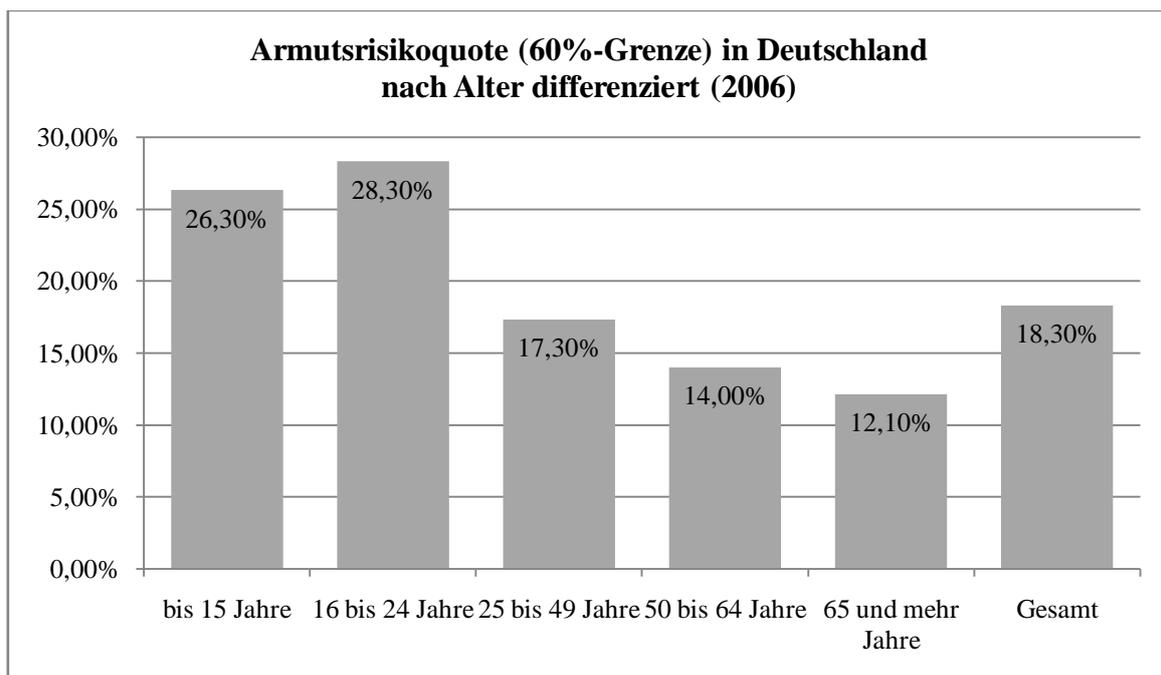
4.1.2 Armut als Determinante von Bildungsbenachteiligung

Bereits im Abschnitt 2.5.1.1 wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen dem Einkommen und Besitz bzw. dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und den Leistungen der Kinder bei den bekannten Studien PISA und IGLU vorliegt. Auch Analysen des Mikrozensus zeigen, wie stark ein „finanzielles Risiko der Familie“ beispielsweise den Besuch eines Gymnasiums beeinflussen. Demnach haben im Jahr 2008 57,6% der Bevölkerung im Alter von 12 bis unter 20 Jahren über der Armutsrisikogrenze das Gymnasium besucht, aber nur 40,9% der Kinder und Jugendlichen, welche unter der Armutgefährdungsgrenze leben (Lohauß u.a. 2010, S. 186). Im Folgenden soll es darum gehen, Armut zu definieren, die Situation armer Kinder in Deutschland kurz zu skizzieren, auf die Ursachen von Armut einzugehen und den Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsbenachteiligung durch eine weitere Studie im Vorschulbereich zu belegen.

4.1.2.1 Kinderarmut in Deutschland

Armut und insbesondere die Kinderarmut ist in Deutschland ein durchgängig brisantes Thema. Es wird vor allem diskutiert, wie eine derart reiche Industrienation wie Deutschland überhaupt Kinderarmut hervorbringen kann. Dabei ist zu beachten, dass Armut immer von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen abhängt. So unterliegen die Bedingungen von Armut einem ständigen gesellschaftlichen Definitionsprozess. In Deutschland ist meist dann von Armut die Rede, wenn auf die relative Armut verwiesen oder der Bezug von sozialstaatlichen Grundsicherungsleistungen, insbesondere Arbeitslosengeld II, Sozialgeld und die bedarfsorientierte Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsunfähigkeit, thematisiert wird. Um die relative Armutsgrenze zu definieren, wird das äquivalenzgewichtete Haushaltsnettoeinkom-

men (siehe Abschnitt 2.2.3) verwendet. Menschen gelten dann als von Armut gefährdet, wenn sie weniger als 60% des durchschnittlichen Nettoäquivalenzeinkommens erhalten. Man spricht in diesem Falle von einer „Armutrisikobetroffenheit“ (Hübenthal 2009, S. 8-9). Im Folgenden werden Daten des soziökonomischen Panels der Jahre 2000 bis 2006 verwendet, um die Situation genauer zu beschreiben. Seit 2000 hat sich demnach das Armutrisiko von 11,8% der Gesamtbevölkerung auf 18,3% der Bevölkerung kontinuierlich bis zum Jahr 2006 erhöht. Konkret bedeutet dies, dass ein erwachsener Alleinstehender von einem Einkommensarmutrisiko betroffen ist, wenn er mit weniger als 880 € im Monat auskommen muss. Bei Paaren mit zwei kleinen Kindern lag die Schwelle im Jahr 2006 bei 1847 € (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2007, S. 112-114). Gerade Kinder und junge Erwachsene haben in den letzten Jahren den größten Zuwachs an Armut erfahren. Jedes vierte Kind lebt in Deutschland derzeit in relativer Einkommensarmut. Unten stehende Grafik zeigt das Armutrisiko der verschiedenen Altersgruppen.



Quelle: SOEP (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2007, S. 121)

Zwei Drittel der Kinder, die von einem Armutrisiko betroffen sind, gelten als dauerhaft arm. Das bedeutet, dass sie im Befragungsjahr und in mindestens zwei der drei Vorjahre ebenfalls ein Einkommen unterhalb der Armutrisikoschwelle verzeichneten (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2007, S. 104).

Außerdem gelten in Deutschland Menschen als arm, wenn sie sozialstaatliche Grundsicherungsleistungen beziehen. Im Jahr 2008 haben rund 6,9 Millionen Personen Grundsicherungsleistungen nach dem SGB II erhalten. Dies entspricht 10,5% der Gesamtbevölkerung bis 65 Jahren. Auch hier sind Kinder unter 15 Jahren mit einer Hilfequote von 16,3% die Altersgruppe, welche am häufigsten Leistungen nach dem SGB II bezieht (BA 2008, S. 62 zitiert nach Hübenthal 2009, S. 15-16). Hinzu kommt noch eine große Zahl an Kindern, die in Haushalten leben, die eigentlich anspruchsberechtigt wären, diese Hilfe aber nicht annehmen. Hübenthal stellt fest, dass Kinder umso stärker von Armut betroffen sind, je jünger sie sind. Es sind also gerade Kinder in Vorschul- und im Grundschulalter arm. Zudem werden Familiensituationen aufgezählt, welche zu einem erhöhten Risiko einer Armut führen. Besonders häufig sind Familien demnach arm, wenn sie von (Langzeit-) Arbeitslosigkeit oder Erwerbstätigkeit im Niedriglohnbereich betroffen sind. Ferner sind Einelternfamilien, Familien mit drei oder mehr Kindern und Familien mit Migrationshintergrund häufiger einem Armutrisiko ausgesetzt. Betrachtet man den Wohnort, zeigt sich, dass Kinder öfters in den neuen als in den alten Bundesländern und häufiger in Großstädten als in ländlichen Gebieten von Armut betroffen sind. Der Bericht „Kinderarmut in Deutschland“, der vom Deutschen Jugendinstitut herausgegeben wurde, bietet eine gute Übersicht über verschiedene Studien und Daten, welche die eben genannten Zusammenhänge belegen (siehe Hübenthal 2009, S. 16-20).

4.1.2.2 Ursachen von Kinderarmut

In der Expertise des DJI werden einige Erklärungsansätze für Kinderarmut aufgezählt, welche im Folgenden genauer dargestellt werden sollen.

Zunächst ist zu erwähnen, dass sich die Normalarbeitsverhältnisse zunehmend auflösen. Dies bedeutet, dass der Idealfall einer lebenslangen Vollzeitbeschäftigung seltener wird. Es wird eine steigende Anzahl von Erwerbslosen und von prekären bzw. befristeten Leih- und Teilzeitarbeitsverhältnissen verzeichnet, durch die die betroffenen Familien kein ausreichendes Einkommen mehr sicher stellen können.

Weiterhin wird angemerkt, dass die klassische Normalfamilie zunehmend ihre Bedeutung verliert. Dagegen werden staatlich weniger gesicherte Familienformen, wie die nicht-eheliche Lebensgemeinschaft oder die Einelternfamilien häufiger.

Als dritte Ursache der Kinderarmut wird die Ausgestaltung des Sozialstaates genannt. Der Sozialstaat schafft es demnach nicht angemessen und ausreichend, auf die beiden oben genannten Ursachen von Kinderarmut zu reagieren. Allerdings greift der Sozialstaat sehr wohl

ein, indem er durch sozialstaatliche Interventionen die Kinderarmut um circa 40% reduziert, wie die OECD-Studie „Growing unequal“. Der Vergleich der Altersgruppen zeigt aber auch, dass die Armutsreduktion für Menschen im Erwerbs- und Rentenalter wesentlich effizienter ist (OECD, 2008 zitiert nach Hübenthal 2009, S. 26-28).

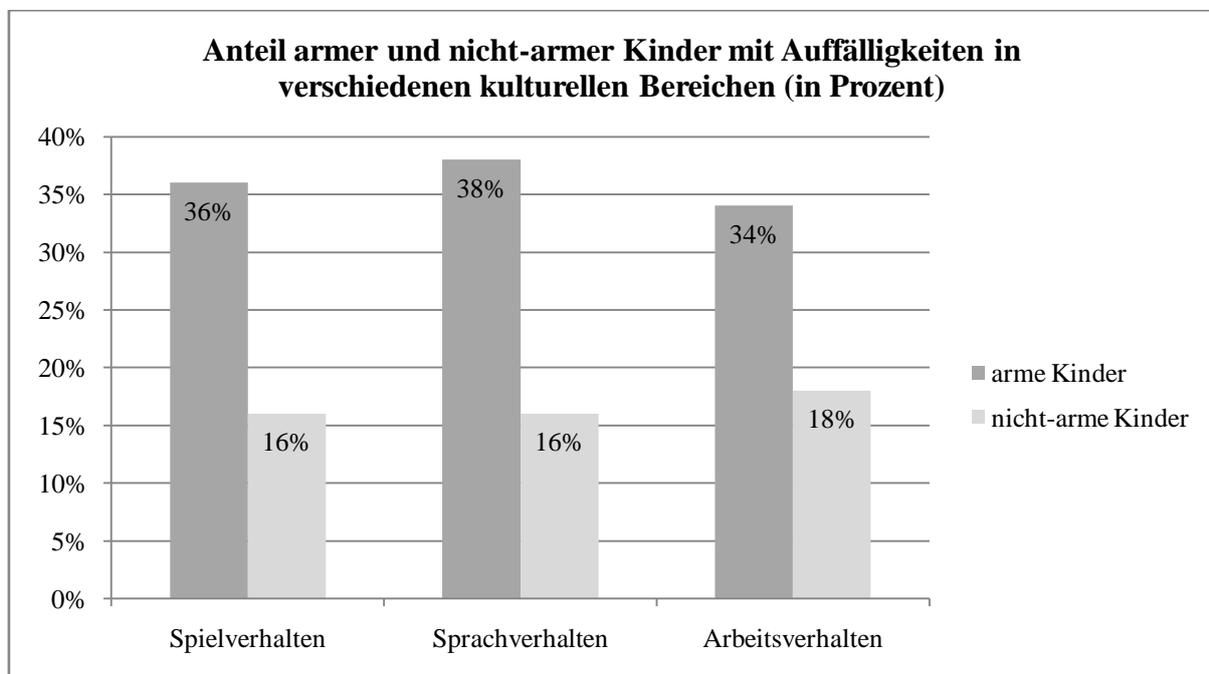
4.1.2.3 Auswirkungen von Armut in der frühen Kindheit

Die ISS-Studie „Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter“ untersuchte speziell die Auswirkungen von Armut in der frühen Kindheit. Im Folgenden sollen wesentliche Ergebnisse dargestellt werden.

Bei dieser Studie wurden ca. 900 Kinder, welche im Jahr 1993 geboren wurden, beobachtet (Hock u.a. 2000, S. 1-3). Um die Situation dieser Kinder zu erfassen, wurden die Erzieher/innen von Kindertageseinrichtungen unter der Trägerschaft der AWO über die etwa 6-jährigen Kinder in schriftlicher Form befragt (Hock u.a. 2000, S. 23). Von armen Kindern wird in der Studie dann gesprochen, wenn die Familie weniger als 50% des Äquivalenzeinkommens verzeichnet und zugleich die Beiträge für den Kindertagesstättenbesuch vollständig vom Jugendamt ersetzt werden und/oder die Kinder entweder Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe oder Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz beziehen. Neben allgemeinen Bedingungen von Armut (z.B. Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeit usw.), die eben schon erwähnt und in der ISS-Studie nochmals bestätigt werden, deckt die Untersuchung folgende Bereiche ab: Das soziale und emotionale Verhalten des Kindes, das Spielverhalten, das Sprachverhalten, das Arbeitsverhalten, die Motorik, die Gesundheit / körperliche Entwicklung sowie die Grundversorgung. Die Studie hat ergeben, dass bei 40% der armen Kinder Mängel in der Grundversorgung (z.B. Versorgung mit notwendiger Kleidung, keine Teilnahme am Mittagessen in der Kindertageseinrichtung aufgrund finanzieller Kosten usw.) bestehen, während dies nur bei 14,5% der nicht armen Kinder der Fall ist. Im Bereich der Gesundheit gibt es ebenfalls Unterschiede, auch wenn sie nicht derart gravierend sind. So konnte bei 31% der armen Kinder Auffälligkeiten im Bereich der Gesundheit festgestellt werden. Bei nicht-armen Kindern sind es lediglich 20%. In diese Analyse wurden Aspekte wie „das Kind nährt noch ein“ oder „das Kind ist häufig krank“ einbezogen. Für den sozialen Bereich wurden insbesondere kommunikative Verhaltensweisen der Kinder (z.B. Äußern von Wünschen und Vorschlägen) und das Sozialverhalten des Kindes (z.B. Einfügen in die Gruppe, Zeigen von Gewalt) berücksichtigt (Hock u.a. 2000, S. 34-35). 36% der armen Kinder zeigen im sozialen Bereich Auffälligkeiten, bei den nicht armen Kindern sind es 18%. Soziale Auffälligkeiten haben da-

bei insgesamt auch einen negativen Einfluss auf den Zeitpunkt der Einschulung (Hock u.a. 2000, S. 67-70).

Auffälligkeiten in den Gebieten Spielverhalten, Sprachverhalten und Arbeitsverhalten des Kindes wurden dem kulturellen Bereich zugeordnet. Auf diese Aspekte soll genauer eingegangen werden, da hier ein großer Zusammenhang zur späteren Bildungsbeteiligung antizipiert wird. Arme Kinder sind mehr als doppelt so häufig wie nicht-arme Kinder von Auffälligkeiten in diesem Bereich betroffen. Im Spielverhalten ist das Verhältnis 36% der armen Kinder zu 16% der nicht-armen Kinder, im Sprachverhalten 38% zu 16% und im Bereich des Arbeitsverhaltens 34% zu 18%. Folgende Grafik veranschaulicht noch einmal die Unterschiede zwischen armen und nicht armen Kindern im kulturellen Bereich:



Quelle: Hock u.a. 2000, S. 66-67

Alle drei Bereiche sind entscheidend für Bildungsbeteiligung, was auch ein Blick auf die Übertrittsquoten in die Grundschule belegen: Wenn das Kind in einem der Bereiche Defizite aufweist, erschwert das den regulären Übertritt in die Regelschule erheblich. Arme Kinder vollziehen insgesamt seltener den Übertritt in die Regelschule mit sechs Jahren (69% der armen Kinder gegenüber 88% der nicht-armen Kinder). Wenn ein armes Kind Defizite in mindestens zwei der drei Bereiche vorweist, sinkt die Wahrscheinlichkeit eines regulären Eintritts in die Regelschule auf 38%. Bei nicht-armen Kindern liegt die Quote unter ähnlichen

Umständen bei noch 55%. Dieser Befund spricht dafür, dass sich bei armen Kindern eher für eine Rückstellung ausgesprochen wird, obwohl ähnliche Bedingungen vorliegen. Dies könnte darauf hindeuten, dass z.B. die Fördermöglichkeiten der Eltern bei armen Kindern geringer eingeschätzt werden (Hock u.a. 2000, S. 60-65).

Die ISS-Studie wurde fortgeführt, so dass auch die Unterschiede zwischen armen und nicht armen Kindern in der vierten Klasse festgestellt werden konnten. Demnach bekommen Kinder aus armen Verhältnissen durchschnittlich in sämtlichen Leistungsbereichen schlechtere Noten als nicht arme Kinder. Besonders der Vergleich zwischen Kindern, deren Familien weniger als 50% des Äquivalenzeinkommens empfangen und denjenigen, die 75% oder mehr verzeichnen, sind gravierend. Es zeigen sich in dem Hauptfach Deutsch Unterschiede von der Durchschnittsnote 2,9 (arme Kinder) zu der Durchschnittsnote 2,3 (Kinder im sicheren Wohlstand), in Mathe von 3,1 zu 2,3 und in Sachkunde von 2,8 zu 2,1 (Holz u.a. 2006, S. 82-83).

Es lässt sich also festhalten, dass familiäre Armut entscheidend die kulturellen Kompetenzen der Kinder und somit auch die Schullaufbahn der Kinder beeinflusst.

4.1.3 Der Migrationshintergrund als Determinante von Bildungsbenachteiligung

Bereits im Abschnitt 2.5.1.1.2 wurde auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund bei der PISA- und bei der IGLU-Studie verwiesen. Demnach schneiden diese Kinder deutlich schlechter ab als Schüler ohne Migrationshintergrund. Aber nicht nur diese Leistungstests belegen die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. So haben von Diefenbach durchgeführte Analysen des SOEP ergeben, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger die Hauptschule und seltener das Gymnasium besuchen als deutsche Kinder. Deutsche Kinder wechseln z.B. fast dreimal häufiger nach der Grundschule auf das Gymnasium als Migrantenkinder (Diefenbach 2002, S. 18). Bei einem Vergleich bzgl. des Besuchs der Universität oder der Fachhochschule zeigt sich ein ähnliches Bild. Besonders gravierend sind die Unterschiede bei den 23 bis 26-Jährigen. Hier besuchen nur 6,3% der Personen mit Migrationshintergrund, aber 17,3% der Personen ohne Migrationshintergrund eine Universität oder Fachhochschule (Diefenbach 2002, S. 18-19). Das statistische Bundesamt belegt zudem durch die Daten des Mikrozensus, dass Menschen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger keinen Schulabschluss (14,0% gegenüber 1,8%) oder beruflichen Abschluss (42,8% gegenüber 19,2%) haben. Ferner sind Menschen mit Migrationshintergrund im Alter

von 25-65 Jahren etwa doppelt so häufig von Erwerbslosigkeit betroffen als jene ohne (12,7% gegenüber 6,2% aller Erwerbspersonen) oder gehen auch häufiger einer geringfügigen Beschäftigung nach (11,5% gegenüber 7,0% aller Erwerbstätigen) (Statistisches Bundesamt Deutschland 2010c).

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass man die Gruppe der Migranten differenziert betrachtet. Analysen des Mikrozensus vom Jahr 2007 zeigen, wie unterschiedlich die Bildungsbeteiligung der verschiedenen Nationalitäten ist. Ohne Schulabschluss waren im Jahr 2007 12,6% der Personen mit Migrationshintergrund. Häufiger ohne Schulabschluss sind beispielsweise die Italiener (15,4%), die Griechen (17,3%) oder die Türken (28,6%). Deutlich weniger Personen ohne Schulabschluss weisen dagegen die Gruppen aus Polen (4,1%) oder aus der russischen Föderation (6,0%) auf. Ähnliches gilt für die Betrachtung hoher Schulabschlüsse, wie dem Abitur oder Fachabitur. Durchschnittlich besitzen 26,4% der Personen mit Migrationshintergrund diese höchsten Schulabschlüsse. Deutlich unter diesem Durchschnitt liegen die Migranten aus Italien (13,6), aus Serbien (13,6%), aus Bosnien und Herzegowina (13,3) und aus der Türkei (11,2%). Andere Migrantengruppen besitzen dagegen deutlich häufiger höhere Abschlüsse, wie die aus der russischen Föderation (31,1%) oder Polen (37,8%). Neben diesen Unterschieden zwischen den Ländern, welche sich zum Teil durch den Grund der Migration (siehe nächster Abschnitt) erklären lassen, ist auch unbedingt eine Differenzierung innerhalb der einzelnen Migrantengruppen zu beachten. So zeigen die Migrantengruppen in sich häufig eine wesentlich höhere Streuung an Abschlüssen, als es bei den Personen ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Betrachtet man beispielsweise die Griechen, so haben zwar 17,3% von ihnen keinen Abschluss, aber ebenfalls 20,2% Fachabitur oder Abitur (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011). Es ist also zu beachten, dass Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft zwar durchschnittlich schlechtere Abschlüsse verzeichnen, innerhalb der Migrantengruppen und zwischen den Migrantengruppen aber erhebliche Unterschiede vorhanden sind.

4.1.3.1 Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Im Jahr 2009 waren 8,8% der Bevölkerung in Deutschland Ausländer oder Ausländerinnen. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund⁶⁶ ist inzwischen auf über 16 Millionen angestiegen. Dies entspricht knapp einem Fünftel der Gesamtbevölkerung. Die meisten Personen mit Migrationshintergrund haben ihre Wurzeln in der Türkei, gefolgt von den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion, den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens und Polen. Die Personen mit Migrationshintergrund sind deutlich jünger als die ohne Migrationshintergrund (34,7 gegenüber 45,6 Jahre) (Statistisches Bundesamt Deutschland 2010c). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass fast ein Drittel der Kinder bis 15 Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund besitzen (Statistisches Bundesamt Deutschland 2010a).

Migranten in Deutschland sind von unterschiedlichsten Lebensbedingungen betroffen. Besonders prägend wirken sich hier die Herkunftsländer und die verschiedenen Hintergründe für die Einreise nach Deutschland aus. Nach Cortina lassen sich vier große Gruppen der Zuwanderer in Deutschland unterscheiden. Erstens sind die Arbeitsmigranten und deren Nachkommen zu nennen, welche aus Süd- und Südosteuropa ab den 1950er Jahren aufgrund des Arbeitskräftemangels angeworben wurden. Damals ging man nicht davon aus, dass die sogenannten Gastarbeiter längerfristig in Deutschland bleiben würden. Inzwischen hat sich diese Prognose als falsch herausgestellt und viele dieser Migranten leben nun mit ihren Familien seit Jahrzehnten in Deutschland (Cortina 2008, S. 688-689). Weiterhin gibt es die Gruppe der Kriegs- und Bürgerflüchtlinge, Kontingent- und Konventionsflüchtlinge sowie die Asylbewerber. Viele dieser Flüchtlinge sind wieder zurückgekehrt, aber im Jahr 2003 lebten immer noch 1,1 Millionen Flüchtlinge und Asylsuchende mit ungesichertem Aufenthaltsstatus in Deutschland. Gerade für diese Gruppe ist eine Schulbildung häufig mit Hindernissen verbunden, weil die Kinder z.B. teilweise nicht schulpflichtig sind (Cortina 2008, S. 689). Die dritte sehr große Gruppe in Deutschland lebender Migranten umfasst die (Spät-)Aussiedler aus der Sowjetunion und aus Osteuropa. Sie zeigen ähnlich wie die Migranten der anderen Gruppen im Schulsystem des Öfteren Leistungsschwierigkeiten (Cortina 2008, S. 688-690). Als letztes sind

⁶⁶ „Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund handelt es sich um Personen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. Der Migrationsstatus einer Person wird hierbei aus seinen persönlichen Merkmalen zu Zuzug, Einbürgerung und Staatsangehörigkeit sowie aus den entsprechenden Merkmalen seiner Eltern bestimmt.“ (Statistisches Bundesamt, 2010d).

noch weitere Zuwanderer, etwa aus den Staaten der EU zu erwähnen, wobei hier keine spezifischen Aussagen zur Bildungsbeteiligung gemacht werden (Cortina 2008, S. 688).

4.1.3.2 Erklärungsansätze für die geringere Bildungsbeteiligung von Migranten

Es gibt unterschiedliche Erklärungsansätze für die schlechteren Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund. Diefenbach (2008) gibt eine gute Übersicht über diese Ansätze. Im Folgenden wird genauer auf sie eingegangen.

Zunächst ist die „kulturell-defizitäre Erklärung“ zu nennen. Diese Theorie geht davon aus, dass Leistungsdifferenzen aufgrund des kulturellen Erbes der Kinder zustande kommen. Kinder mit Migrationshintergrund verfügen über andere Kenntnisse, Verhaltensweisen etc., was zu differenten Leistungen führt (Diefenbach 2004, S. 228). Beispielsweise sind das Schulsystem und der Unterricht in verschiedenen Ländern anders aufgebaut. Dies kann z.B. dazu führen, dass die Migranteneltern eine gewisse Skepsis gegenüber den deutschen Bildungseinrichtungen entwickeln. Das Kind hat daraufhin nur zwei Reaktionsmöglichkeiten: Entweder es reproduziert die ablehnende Haltung der Eltern gegenüber dem Schulsystem oder es übernimmt sogenannte „familiäre Platzierungsleistungen“. Damit ist gemeint, dass das Kind beispielsweise eigenständig seine Interessen gegenüber der Schule vertritt oder die Entscheidung bzgl. der eigenen Schullaufbahn mit weniger Unterstützung treffen muss. Aber nicht nur eine höhere Eigenständigkeit wird hier den Kindern abverlangt, sie gehen auch das Risiko ein, sich von ihrer Familie zu entfernen (Leenen u.a. 1990, S. 760-765).

Als zweites soll auf die „humankapitaltheoretische Erklärung“ eingegangen werden. Hier steht das „Humankapital“ im Vordergrund, das dem Kind durch seine Herkunftsfamilie vermittelt wird. Das Humankapital, also z.B. das Wissen, die Werte, die Gewohnheiten die innerhalb des familiären Sozialisationsprozesses weitergegeben werden, sind für das erfolgreiche Durchlaufen der Schullaufbahn entscheidend. Als Indikatoren für Humankapital werden in der Regel der Bildungsabschluss der Eltern und das Einkommen der Eltern genannt. Hier bestehen Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, wie Diefenbach treffend beschreibt: *„Weil Migranteneltern eine geringere Bildung und ein geringeres Einkommen sowie mehr Kinder haben als deutsche Eltern, stehen für die Akkumulation von Humankapital weniger Ressourcen zur Verfügung, und dies wirkt sich im geringen Bildungserfolg von Migrantenkindern aus, der sich wiederum in geringeren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt übersetzt“* (Diefenbach 2008, S. 231). Bereits im Abschnitt 2.5.1.1.2 wurde daraufhin gewiesen, dass sich viele der Leistungsdifferenzen auf den häufig niedrigen sozioökonomischen

Status der Migrantenfamilien zurückführen lassen. Allerdings bleibt der Faktor Migrationshintergrund als eigenständiger Erklärungsbeitrag bestehen.

Diefenbach beschreibt als drittes „die Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse“. Hierbei geht es um einen Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft oder der ethnischen Zusammensetzung des sozialen Umfelds von Kindern mit Migrationshintergrund und ihrem Schulerfolg. So wird vermutet, dass die Leistungen der Schüler sinken, wenn die Konzentration von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Klasse besonders hoch ist. Da unser Schulsystem sehr stark und früh selektiert, kommt es gerade in Hauptschulen zu einem besonders hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund. Studien zu diesem Zusammenhang kommen allerdings zu recht unterschiedlichen Ergebnissen (Diefenbach 2008, S. 233-236).

Als letzten Erklärungsansatz nennt Diefenbach die „Erklärung durch institutionelle Diskriminierung“. Es geht hier einerseits um die Vermutung, dass der Migrationshintergrund der Kinder die Bewertungen der Lehrer beeinflusst. Neben dieser ebenfalls umstrittenen Meinung ist andererseits auch die Fokussierung unseres Schulsystems auf das Beherrschen der deutschen Sprache zu nennen. Viele Migrantenkinder schneiden hier schlechter ab. Besonders interessant ist dabei der Aspekt, dass Sprachen in illegitime und legitime unterteilt werden, so dass z.B. der türkischen Sprache jeglicher Bildungswert abgestritten wird (Diefenbach 2008, S. 237-238). Auch Neumann beschreibt hier treffend: *„Die Beherrschung der deutschen Sprache gilt als Schlüssel zum Schulerfolg und zum gesellschaftlichen Aufstieg, während die mitgebrachten Sprachen der Einwanderer nicht als gesellschaftliche Ressource positiv bewertet werden. Will man die Bildungssituation zweisprachiger Kinder in Deutschland tatsächlich verbessern, wird dies ohne eine Neuorientierung in dieser Frage kaum möglich sein“* (Neumann 2001, S. 11 zitiert nach Diefenbach 2008, S. 239).

Zu den verschiedenen Theorien ist allgemein zu sagen, dass die empirische Fundierung häufig recht mangelhaft ist (siehe Diefenbach 2008, S. 227-240). Nichtsdestotrotz leisten alle zusammen eine interessante Übersicht über mögliche Ursachen der bewiesenen Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund.

4.2 Einfluss institutioneller Elementarbildung auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit

4.2.1 Überblick über den Forschungsstand

Im Folgenden sollen sechs Studien vorgestellt werden, welche den Nutzen von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertagesstätten untersuchen. Im Allgemeinen ist hierbei anzumerken, dass sich die wenigen Studien häufig durch eine geringe oder selektive Stichproben auszeichnen und / oder methodisch als fragwürdig zu beurteilen sind. Insgesamt ist also ein Mangel an aussagekräftigen und umfassenden Studien in diesem Bereich zu beklagen (Becker / Lauterbach, 2008, S. 137-138).

Becker und Lauterbach untersuchten mit Hilfe der Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP)⁷ die Effekte des Besuchs vorschulischer Betreuungseinrichtungen auf spätere Bildungschancen. Es wurden hierzu die Daten von 1992 und 2003 herangezogen und die Bildungsbeteiligung der 14-jährigen Schulkinder in Westdeutschland untersucht. Durch die Analyse wird deutlich, dass 42% der westdeutschen Schulkinder mit vorschulischer Betreuung nach der Primarzeit auf das Gymnasium wechseln, während es nur ein Viertel der Schulkinder ohne vorschulische Betreuung schaffen, diesen Bildungsweg einzuschlagen. Diese ganz allgemeine Analyse wirft zunächst ein sehr gutes Licht auf die Elementarbildung. Allerdings muss nicht allein die frühkindliche Bildung in entsprechenden Einrichtungen Ursache für diesen positiven Befund sein, da es wie im Abschnitt 3.3.3 bereits dargestellt, einen Zusammenhang zwischen der sozialen bzw. kulturellen Herkunft der Kinder und dem Besuch von Kindertagesstätten gibt. Becker und Lauterbach differenzierten deshalb die Ergebnisse nach der sozialen Herkunft des Kindes (siehe Becker / Lauterbach, 2008, S. 146). Kinder aus Arbeiterfamilien profitieren demnach enorm von vorschulischer institutionalisierter Bildung: Sie haben eine 4,9-Mal höhere Chance auf das Gymnasium zu wechseln als Arbeiterkinder, welche

⁷ „Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung, die bereits seit 25 Jahren läuft. Im Auftrag des DIW Berlin werden jedes Jahr in Deutschland über 20.000 Personen aus rund 11.000 Haushalten von TNS Infratest Sozialforschung befragt. Die Daten geben Auskunft zu Fragen über Einkommen, Erwerbstätigkeit, Bildung und Gesundheit. Weil jedes Jahr die gleichen Personen befragt werden, können langfristige soziale und gesellschaftliche Trends besonders gut verfolgt werden.“ (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. 2011).

keine vorschulische Einrichtung besuchten. Dagegen sind die Vorteile für Kinder von un- und angelernten Arbeitern eher gering. Vorschulische Bildung führt bei ihnen nur 1,6-Mal häufiger zum Besuch des Gymnasiums. Vergleicht man nun die Kinder aus den Dienstklassen mit den Arbeiterkindern zeigt sich, dass die Kinder von den Dienstklassen unabhängig von der eigenen vorschulischen Betreuung, eine 4-Mal höhere Wahrscheinlichkeit haben ein Gymnasium zu besuchen als Arbeiterkinder, welche in vorschulischen Einrichtungen betreut wurden. Allerdings kann die vorschulische Betreuung die Differenzen reduzieren, wie der Vergleich mit Arbeiterkindern zeigt, welche keine Betreuung in vorschulischen Einrichtungen genossen haben. Sie haben eine 22-fach geringere Chance ein Gymnasium zu besuchen als die Kinder aus der Dienstklasse (Becker / Lauterbach, 2008, S. 147-148). Schlussfolgernd belegt diese Studie also, dass frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen Bildungsgerechtigkeit offensichtlich reduziert, aber die Arbeiterkinder und vor allem die Kinder von un- und angelernten Arbeitern trotzdem stark benachteiligt bleiben: *„Hierbei ist ersichtlich, dass sich signifikante Bildungseffekte vorschulischer Betreuung ausschließlich für Kinder qualifizierter und relativ wohlhabender Arbeiter wie etwa Facharbeiter, Meister und Poliere sowie Industriewerkmeister ergeben, während Kinder un- und angelernter Arbeiter in ihren Bildungschancen weiterhin besonders benachteiligt sind. Ihre Benachteiligung kann offensichtlich durch gegenwärtige Programme vorschulischer Betreuung kaum ausgeglichen werden“* (Becker / Lauterbach, 2008, S. 153).

Drei wesentliche Resultate lassen sich nach Rauschenbach und Prein aus den Ergebnissen der IGLU Studie, in welcher auch der Besuch einer Kindertagesstätte abgefragt wurde, bestimmen. Zunächst ist festzuhalten, dass für die Kinder aus Familien mit höherem kulturellem Kapital die Betreuung in Kindertageseinrichtungen offensichtlich eine geringe Rolle spielt. Diese Kinder werden daheim also genauso gut auf die Schule vorbereitet, wie in der Kindertagesstätte. Da sich die IGLU-Studie aber auf die Lesekompetenzen bezieht, kann nicht sicher bestimmt werden, ob z.B. ein Unterschied in der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen besteht. Zweitens profitieren Kinder, deren Eltern sowohl geringere Bildungsressourcen als auch einen Migrationshintergrund haben, hinsichtlich ihrer Leseleistungen nicht oder nur im geringen Maße von der vorschulischen Betreuung. Allerdings ist als drittes wesentliches Ergebnis festzuhalten, dass ein längerer Besuch der Kindertagesstätte bei Kindern, welche keinen Migrationshintergrund, aber trotzdem Eltern mit geringen Bildungsressourcen haben, sich im hohen Maße positiv auswirkt (Rauschenbach / Prein, 2008, S. 2-3).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Studie „Soziale Ungleichheiten beim Schulstart“ von Kratzmann und Schneider. Sie stellen mit Hilfe der Daten des SOEP der Jahre 1995 bis 2004 fest, dass die Wahrscheinlichkeit einer Rückstellung vom Schulbesuch mit dem Bildungsniveau der Eltern korreliert, diese Korrelation aber stark von der Länge eines Kindergartenbesuchs abhängig ist. Zunächst wurde die Rückstellungswahrscheinlichkeit von Kindern betrachtet, die die Kindertageseinrichtung erst mit vier oder fünf Jahren besucht haben. In dieser Kindergruppe wird die Hälfte der Kinder, deren Eltern keinen formalen Bildungsabschluss besitzen, zurückgestellt. Dagegen haben Kinder, deren Eltern einen mittleren Bildungsabschluss besitzen, nur eine 28%ige Rückstellungswahrscheinlichkeit. Bei Kindern aus Akademikerhaushalten liegt die Wahrscheinlichkeit der Rückstellung sogar nur bei 8%. Während die Wahrscheinlichkeit einer Rückstellung bei Kindern, die nur ein oder zwei Jahre die Kindertageseinrichtung besucht haben, somit immer noch stark von dem Bildungsniveau der Eltern abhängt, zeigt sich bei Kindern, die im Alter von drei Jahren in die Kindertageseinrichtung gekommen sind, ein anderes Bild. Laut den Autoren ist hier „nahezu kein Bildungsgefälle“ zu beobachten. So beträgt die Differenz der Rückstellungswahrscheinlichkeit von Kindern zwischen dem höchsten und niedrigsten Bildungsabschluss der Eltern lediglich 5% (Kratzmann und Schneider 2008, S. 21-22). Die Studie belegt auch bei Kindern mit Migrationshintergrund (Migrationshintergrund der Mutter) einen deutlichen Effekt der Dauer des Kindergartenbesuchs auf die Wahrscheinlichkeit einer Rückstellung. Eine verspätete Einschulung findet demnach bei fast 14% der Kinder statt, die erst mit vier oder fünf Jahren die Kindertageseinrichtung besucht haben. Dahingegen liegt die Rückstellungswahrscheinlichkeit bei Kindern, die schon mit drei Jahren den Kindergarten besucht haben, bei knapp 8% (Kratzmann und Schneider 2008, S. 36).

Auf den Einfluss von vorschulischer institutioneller Bildung auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund haben sich auch die Autoren Becker und Biedlinger konzentriert. Im Zentrum der Analyse stehen die Daten von 6114 Schuleingangsuntersuchungen zwischen 2000 und 2005 in Osnabrück. Folgende Variablen wurden untersucht: Deutsche Sprachfähigkeit, allgemeine Entwicklung (z.B. Wahrnehmung, Motorik), Kindergartenbesuch (Dauer, Anteil Migrantenkinder, soziale Komposition der Kinder) und demographische Merkmale und Familienhintergrund (Becker / Biedinger 2010, S. 55-58). Als wesentliches Ergebnis der Studie ist zunächst zu benennen, dass Migrantenkinder gleich zu Beginn der Schulzeit bzgl. der sprachlichen und allgemeinen Entwicklung benachteiligt sind. Weiterhin konnte festgestellt

werden, dass sich ein längerer Besuch des Kindergartens positiv auf die Sprachfähigkeiten auswirkt. So wurde bei 61% der türkischen Kinder, welche nur bis zu einem Jahr den Kindergarten besucht haben, ein Förderbedarf in Deutsch diagnostiziert. Bei Kindern, die mehr als drei Jahre den Kindergarten besucht haben, sind es 19%. Auch bei den Aussiedlern ergibt sich ein ähnliches Bild der Kompetenzverbesserung (48% auf 11%). Ein weiteres Ergebnis ist, dass sich die Sprachfähigkeit der Kinder mit der Höhe des Migrantenanteils im Kindergarten verschlechtert. Besonders gravierend sind die Veränderungen bei Kindergärten mit vielen türkischsprachigen Kindern. Auch die allgemeine Entwicklung der Kinder wird durch den Kindergartenkontext beeinflusst. Hierbei spielt allerdings nicht der Migrantenanteil der Kinder sondern das soziale Lernumfeld die entscheidende Rolle (Becker / Biedinger 2010, S. 73-75).

Der Einfluss des Besuchs einer Kinderkrippe auf spätere Bildungsbeteiligung wurde von der Bertelsmann Stiftung fokussiert. Sie beauftragen hierfür das Schweizer Institut „Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG“. In der Untersuchung wurden die Geburtsjahrgänge 1990 bis 1995 von in Deutschland geborenen Kindern, wieder mit Hilfe der Daten des SOEP, analysiert. Insgesamt haben 16% der Kinder dieser Jahrgänge eine Krippe besucht, meist erst ab dem zweiten Lebensjahr. Nach dieser Studie erhöht sich die Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen für Kinder, welche in einer Krippe betreut wurden, von 36% auf rund 50%. Auch die bekannten Einflüsse auf Bildung, nämlich Bildung der Eltern oder deren Herkunft wurden erhoben und in die Untersuchung miteinbezogen. Kinder von Migranten, welche eine Krippe besucht haben, haben eine 56% höhere Wahrscheinlichkeit auf ein Gymnasium zu gehen als die Kinder von Migranten, die keine Krippe besucht haben. Ein Blick auf den Bildungsabschluss der Eltern zeigt noch deutlichere Differenzen: Kinder, deren Eltern einen Hauptschulabschluss besitzen und welche die Krippe besucht haben, haben eine 83% höhere Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen als die Kinder, deren Eltern ebenfalls die Hauptschule abgeschlossen haben, aber die nicht in einer Krippe betreut wurden (BASS, 2008, S. 4-6).

Längere Auswirkungen von frühkindlicher Betreuung lassen sich durch das „Perry Pre-school Program“ feststellen. Hier wurden benachteiligte Kinder über ihr Leben hinweg beobachtet. Inzwischen gehen die Kinder von damals auf die 50 zu. Die Studie war so angelegt, dass die Untersuchungsgruppe im vierten und fünften Lebensjahr besondere institutionelle Unterstützung erhalten hat, während die Kontrollgruppe keine derartige Förderung zu Gute kam. Die

Ergebnisse belegen, dass die Personen, welche damals unterstützt wurden, heute seltener arbeitslos sind und seltener kriminelles Verhalten zeigen (Heckman, 2000, S. 26-32).

Besonders bedeutsam ist, dass nicht nur die Kinder bei diesem Programm besonders gefördert wurden, sondern auch die Eltern in ihrer Erziehungsfunktion unterstützt wurden, indem die Erzieher/innen einmal pro Woche für 90 Minuten zu jeder Familie nach Hause kamen und über die Entwicklung des Kindes gesprochen wurde. In einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung (2008) betont der Nobelpreisträger Heckman, dass elterliche Unterstützung gerade in benachteiligten Familien fehlt. In diesen Familien wird laut Heckman weniger erzählt, weniger geredet und weniger vorgelesen. Die Kinder gehen seltener in den Zoo oder in das Museum und sitzen mehr vor dem Fernseher (Heckman, 2000, S. 31). Den Nutzen von Programmen zur frühkindlichen Förderung des Kindes fasst er auch mit Bezugnahme auf weitere Studien dahingehend zusammen, dass diese einen positiven Effekt auf die Sozialisation des Kindes haben. Die Auswirkungen auf den IQ sind damit verglichen eher niedrig. Er betont allerdings, dass gerade für den Arbeitsmarkt soziale Fähigkeiten und Motivation von besonderer Bedeutung sind (Heckman, 2000, S. 31-32). Das Perry Pre-school Program gilt als Programm der sogenannten kompensatorischen Erziehung, auf diese wird im Abschnitt 4.3.1 eingegangen.

Die dargestellten Ergebnisse belegen alle den Einfluss von vorschulischer Bildung in Kindertageseinrichtungen auf den zukünftigen Bildungsweg der Kinder. Allerdings wird das Ausmaß dieses Einflusses unterschiedlich hoch eingeschätzt. Grundsätzlich lässt sich trotzdem festhalten, dass eine vorschulische Betreuung von Kindern aus bildungsfernen Schichten, die über Jahre hinweg stattfindet und evtl. schon in der Krippe beginnt, erhebliche Auswirkungen auf den späteren Schulerfolg haben kann.

4.2.2 Langfristige finanzielle Folgen einer institutionalisierten Elementarbildung

Einige der eben dargestellten Studien hatten nicht nur zum Ziel, den Zusammenhang von frühkindlicher Bildung in Einrichtungen und der späteren Bildungsbeteiligung zu untersuchen. Die Daten wurden auch dahingehend analysiert, ob sich durch die Investitionen in der frühen Kindheit dauerhafte finanzielle Vorteile für die Gesellschaft und den Staat einstellen. Bereits im Abschnitt 2.3.2 wurde angedeutet, wie wichtig die ausreichende Finanzierung des Elementarbereichs von Experten bewertet wird.

Mit dem volkswirtschaftlichen Nutzen von Kinderbetreuung beschäftigte sich insbesondere der Nobelpreisträger James J. Heckman intensiv. Seine Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass die Ertragsraten für Bildung im Lebenszyklus eher abnehmen. Er plädiert deswegen dafür, dass gerade in frühkindliche und kindliche Bildung investiert wird, weil hier zum einen mehr Zeit verbleibt, in welcher sich die Investition auszahlen kann und weil Fähigkeiten sich selbst vermehren: *„The returns to human capital investments are greatest for the young for two reasons: (1) younger persons have a longer horizon over which to recoup the fruits of their investments; and (2) skill begets skill“* (Heckman 2000, S. 48). Besonders für Kinder aus benachteiligten Schichten ist eine frühe Förderung laut Heckman besonders wichtig, von späteren Investitionen im Erwachsenenalter profitieren die Nutzer und der Sozialstaat demgegenüber nur noch wenig oder sogar gar nicht. Besondere Aufmerksamkeit richtet James J. Heckman in seinen Studien auf das eben dargestellte „Perry Pre-school Program“. Die „Erträge“ aus dieser frühkindlichen Förderung sind für den Staat nach Heckmans Berechnungen erstaunlich hoch, denn die Personen, welche in dem damaligen Programm unterstützt wurden, sind heute seltener arbeitslos und zeigen seltener kriminelles Verhalten. (Heckman, 2000, S. 26-32). In einem Interview erläuterte Heckman weiterhin, dass seiner Meinung nach keine zusätzlichen Gelder für Bildung notwendig sind. Allerdings ist eine Umverteilung anzustreben, weg von den fragwürdigen Qualifizierungsprogrammen für Arbeitslose, hin zu einer möglichst frühen Förderung benachteiligter Kinder (Süddeutsche.de 2008). Die Studien von Heckman beziehen sich vornehmlich auf die USA, lassen sich aber leicht auf Deutschland übertragen. Betrachtet man die im Abschnitt 2.3.2 dargestellte Ausgabenstruktur in Deutschland wird ersichtlich, dass gerade die frühkindliche Bildung einen insgesamt zu geringen Stellenwert einnimmt. Der Aktionsrat Bildung (2007, S. 122) fasst die empirischen Ergebnisse von Heckman wie folgt zusammen: *„Vor diesem Hintergrund ist die Problematik des (...) aufgezeigten Musters der öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland offensicht-*

tlich: In Deutschland investiert der Staat relativ viel in solche Bildungsbereiche, in denen Bildungsgerechtigkeit kaum mehr zu erreichen ist, und relativ wenig in solche Bildungsbereiche, in denen eine Förderung der Bildungsgerechtigkeit wesentlich mehr realistische Chancen hätte“.

Auch die von BASS durchgeführte Studie über den Einfluss des Krippenbesuchs hatte unter anderem die Aufgabe, den volkswirtschaftlichen Nutzen von früher Bildung festzustellen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass wesentlich mehr Kinder, welche eine Krippe besucht haben, später auch auf das Gymnasium gehen. Dieser Gymnasialbesuch mit dem Abitur als Abschluss bringt dem Staat höhere Einnahmen. Zur Berechnung wurden dementsprechend Einkommensunterschiede zwischen Personen mit und ohne Abitur herangezogen. Nach Abzug der zusätzlichen Kosten für die Krippenplätze beträgt hier der Nutzen der Studie nach 13.616 Euro pro Kind (BASS 2008, S. 9-10).

4.3 Ansätze zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen

4.3.1 Kompensatorische Erziehung

Die besondere Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten ist keine neue Idee. Bereits in den 60er Jahren entwickelte sich eine Bewegung, welche es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Defizite sozial benachteiligter Kinder durch die sogenannte „Kompensatorische Erziehung“ auszugleichen. Im Folgenden werden wesentliche Aspekte der Bewegung und Studien über deren Wirksamkeit dargestellt.

Im pädagogisch-psychologischen Bereich werden jene Maßnahmen als kompensatorisch bezeichnet, welche zum Ziel haben, *„fehlende oder unzureichend entwickelte Verhaltens- und Erlebensmuster anzubahnen, zu fördern, auszugleichen bzw. durch andere zu ersetzen, z.B. in den Sinnessfunktionen, der Motorik, der intellektuellen und / oder der Sprachfunktion“* (Vernooij 2005, S. 81). Der Fachbegriff der kompensatorischen Erziehung wurde für die möglichst frühe Unterstützung von Kindern verwendet, die aufgrund wenig förderlicher Sozialisationsbedingungen Defizite in der Gesamtentwicklung, in der Sprachentwicklung, der Lernfähigkeit oder ihrem sozialen Verhalten zeigen oder evtl. entwickeln. Diesen Kindern sollte bei Schuleintritt eine möglichst große Chancengleichheit ermöglicht werden (Vernooij 2005, S. 80-82).

Die kompensatorische Erziehung entwickelte sich zwischen 1960 und 1970 in den USA. Es lassen sich vier verschiedene Programmtypen unterscheiden, durch welche die Kinder vor dem Schuleintritt unterstützt wurden. Erstens ist die Förderung der Kinder in Kleingruppen außerhalb der Familie zu nennen, zweitens fand eine Einzelförderung im Haushalt statt, drittens wurden Mutter und Kind in sogenannten Mutter-Kind-Förderprogrammen unterstützt und viertens ist die Maßnahme des Ökologischen Eingreifens zu erwähnen, das einschneidende Maßnahmen zur Veränderung des kindlichen Umfeldes umfasst (z.B. Herausnahme des Kindes aus der Familie) (Vernooij 2005, S. 83-84). Das Perry-School-Project, welches bereits im Abschnitt 4.2 vorgestellt wurde, kann als ein Programm der kompensatorischen Erziehung verstanden werden.

Bronfenbrenner (1974) fasst wesentlich empirische Ergebnisse verschiedener kompensatorischer Programme zusammen:

Die IQ-Werte der Kinder, welche an Programmen der Gruppenarbeit teilnahmen, verbesserten sich fast ohne Ausnahme wesentlich während der ersten Jahre des Programms, wobei weder ein früherer Beginn noch eine längere Dauer der Teilnahme große oder beständige Unterschiede der kognitiven Fähigkeiten brachten. Ferner waren Programme, welche kognitiv strukturierte Curricula beinhalteten, erfolgreicher als die, welche auf das freie Spiel der Kinder abzielten. Interessant ist ferner, dass sich die Leistungen der Kinder ein bis zwei Jahre nach Beendigung der Programme wieder rapide verringerten. Es gibt Hinweise dafür, dass Programme, die bis in die Grundschuljahre fortgesetzt werden und im wesentlichen Maße die Eltern beteiligen, den Abfall der Leistungen aufhalten können (Bronfenbrenner 1974, S. 140-141).

Die Ergebnisse der im Elternhaus durchgeführten Einzelhilfe sind ähnlich wie die der Gruppenarbeit. Auch hier konnte eine erhebliche Zunahme des IQ-Werts beobachtet werden, solange das Programm andauerte.

Die Programme, die sich auf die Förderung von Kindern und Eltern (fast ausschließlich der Mütter) bezogen, führten ebenfalls zu einer Erhöhung der IQ-Werte, allerdings hielten diese Zunahmen mindestens drei bis fünf Jahre an (danach fehlen die Messwerte). Je früher mit dem Programm begonnen wurde, desto höher waren die Verbesserungen. Dementsprechend waren die Resultate bei den Kindern, die schon mit ein oder zwei Jahren an dem Programm teilnahmen, am größten. Ein wichtiger Erfolg bei diesen Programmen ist außerdem, dass auch die jüngeren Geschwister profitieren (Bronfenbrenner 1974, S. 145-147). Bronfenbrenner fasst weitere Forschungsergebnisse zusammen und weist auf wichtige Folgen einer Förderung

der Eltern hin: *„Eine Untersuchung der Forschungsliteratur (...) macht deutlich, daß in den frühen Lebensjahren der eigentliche Schlüsselvorgang das ständige gemeinsame Gespräch von Eltern und Kind über kognitiv herausfordernde Aufgaben ist. Eine zweite entscheidende Tatsache war, daß nicht nur die Mutter ihr Kind, sondern auch das Kind seine Mutter veränderte. Ein dritter Faktor war das Vorhandensein einer gegenseitigen und dauerhaften Gefühlsbindung zwischen Kind und Erwachsenen. Programme der „Förderung durch die Eltern“ erreichen ihre unmittelbare und längerfristige Wirksamkeit offensichtlich dadurch, daß sie diese Bestandteile ernst nehmen, in dem sie sich weder auf das Kind noch auf die Eltern allein konzentrieren, sondern auf das Eltern-Kind-System. Es scheint als hätte das Kind allein keine Möglichkeit, die Prozesse zu vollziehen, die sein Wachstum fördern, während das Eltern-Kind-System diese Fähigkeit besitzt“* (Bronfenbrenner, 1974, S. 143). Ihre Grenzen haben die Programme zur Förderung der Eltern meistens bei sozio-ökonomisch besonders schlecht gestellten Familien. Diese sind offensichtlich so stark von existentiellen Problemen eingenommen, dass sie nicht die notwendige Energie für Förderungsprogramme besitzen, deren wesentliches Element eine fremde Person im Haus ist.

Bei den Programmen des Ökologischen Eingreifens schließlich, stand die Förderung der ökologischen Ebene im Vordergrund. Die häufig hoffnungslosen Lebensbedingungen der Familien sollten verändert werden. Das System Familie kann nur dann ideal funktionieren, wenn Bedingungen wie Gesundheitsfürsorge, Ernährung, Unterbringung, Arbeit usw. gesichert sind. Auch diese Programme zeigen positive Wirkungen auf die IQ-Entwicklung des Kindes (Bronfenbrenner 1974, S. 144-146).

Wesentliche Ergebnisse der Studien sind also, dass eine früh einsetzende, familienunterstützende oder familienergänzende Erziehung unter bestimmten Bedingungen die Entwicklung von Kindern erheblich fördern und drohende oder bereits bestehende Defizite ausgleichen kann. Für dauerhafte Effekte sollte die Unterstützung in der Grundschule fortgeführt werden. Es scheint ebenfalls bedeutsam zu sein, dass die Kinder in den Ferien weiter betreut werden, weil sonst erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten evtl. wieder verloren gehen. Die Entwicklungs- und Leistungsverbesserung ist um ein vielfaches höher, wenn die Eltern in die Maßnahmen miteinbezogen werden (Vernooij 2005, S. 84-86). *„Ohne eine solche Beteiligung der Familie scheinen alle Wirkungen der Förderung, zumindest im kognitiven Bereich, einigermaßen rasch zu verschwinden, wenn das Programm beendet ist“* (Bronfenbrenner 1974, S. 145).

In Deutschland wurde die kompensatorische Erziehung mit erheblicher Verzögerung in den Kindergärten und in der Vorschulerziehung etabliert. Im Vordergrund stand die Verbesserung der kognitiven Leistungen der Kinder. Ebenso wie in den USA war es besonders problematisch, die unteren Schichten mit den Vorschulprogrammen zu erreichen. So führten die Programme eher noch zu einer Vertiefung der Leistungskluft zwischen Kindern mit unterschiedlicher Herkunft, weil gerade die bildungsorientierten Eltern die neuen Möglichkeiten besonders wahrnahmen. Eine Schwierigkeit der deutschen Programme waren der hohe Organisations- und Verwaltungsaufwand. Außerdem wurde eine Verschulung der Kindergärten kritisiert. Inhaltlich wurde insbesondere versucht, die sprachliche Entwicklung zu fördern, wobei auch schnell bestätigt wurde, dass die teilnehmenden Kinder auch in der Gesamtentwicklung beeinträchtigt waren und hier Unterstützung benötigten (Vernooij 2005, S. 87-91).

4.3.2 Der Blickwinkel des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplans auf Kinder aus bildungsfernen Schichten

Bereits im Abschnitt 3.4 wurde auf Aspekte der pädagogischen Arbeit aufmerksam gemacht, welche insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten bedeutsam sind. So wird z.B. in den Bereichen Medienkompetenz und Entwicklung von Resilienz speziell, aber nicht ausführlich, auf sozial benachteiligte Kinder verwiesen. Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan fokussiert die Gruppe der Kinder aus sozial benachteiligten Schichten zwar nicht ausdrücklich, beschäftigt sich allerdings mit Zielgruppen, welche besonders häufig von einer sozialen Benachteiligung betroffen sind. So werden etwa elf Seiten für Kinder mit verschiedenen kulturellem Hintergrund, bzw. für die „interkulturellen Erziehung“ verwendet. Weiterhin wird der Umgang mit sogenannten „Risikokindern“ auf ca. neun Seiten thematisiert und dabei auf die Lebensbedingungen von Kindern eingegangen, welche aus soziale benachteiligten Milieus stammen. Außerdem wird auf einigen Seiten die Sprachförderung von „*Kindergruppen mit hohem Anteil von sprachlich und sozial benachteiligten Kindern sowie nicht deutsch sprechenden Migrantenkindern*“ thematisiert. Diese drei Bereiche sollen im Folgenden genauer dargestellt werden.

4.3.2.1 Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund

In der Fachliteratur wird häufig davon gesprochen, dass Eltern mit Migrationshintergrund durch Angebote der Kindertageseinrichtung schwieriger erreicht werden (siehe Abschnitt

4.3.4.2). Studien beweisen zudem, dass gerade diese Gruppe besonders von sozialer Benachteiligung betroffen ist (siehe Abschnitt 2.5.1.1.2). Der Bildungs- und Erziehungsplan geht aber nicht auf diese Zusammenhänge ein, sondern stellt den Erwerb von „kulturellen Kompetenzen“ und die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen in den Vordergrund. Kulturelle Kompetenzen sind für das Aufwachsen und Leben in einer globalisierten und multikulturellen Gesellschaft notwendig. Als Bildungsziel wird zum einen eine „kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier“ erwähnt. Demnach sollen Kinder offen sein gegenüber anderen Kulturen und Sprachen, Distanzen abbauen, Unterschiede wertschätzen und als Lernchancen wahrnehmen, sich für den kulturellen Hintergrund der anderen Kinder interessieren und Vorstellungen über andere Kulturen mit Hilfe der eigenen Erfahrungen kritisch reflektieren. Weiterhin ist die „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ zu fördern. Die Kinder sollten aufgeschlossen sein gegenüber anderen Sprachen und Mehrsprachigkeit und diese angemessen anwenden können. Zudem soll das Bewusstsein vermittelt werden, dass die Art und Weise, wie man etwas ausdrückt, kulturell geprägt ist. Als drittes Bildungsziel wird die „Fremdheitskompetenz“ genannt. Die Kinder sollten wahrnehmen, dass ihre Sichtweise nur eine von vielen ist und dass Meinungen kulturell geprägt sind. Als letztes wird von der „Sensibilität für unterschiedliche Formen von Diskriminierung“ gesprochen. Die Kinder sollen subtile und offensichtliche Diskriminierung und Rassismus erkennen und bekämpfen. Sie sollen ein Bewusstsein für Grundrechte entwickeln und sich dafür einsetzen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 141-142).

Besonders herausgestellt wird die Beteiligung der Familie. Auch hier ist es wichtig, dass die Eltern sich bzgl. ihrer Sprache und Kultur in der Kindertageseinrichtung anerkannt und geachtet fühlen. Diese Offenheit zeigt sich z.B. durch die Übersetzung von Mitteilungen oder Begrüßungsformeln in andere Sprachen oder durch die Verwendung von mehrsprachiger Kinderliteratur. Gerade zweisprachige Migranteltern können als Vermittler gewonnen werden, aber auch kleinere Kinder können ein älteres und erfahreneres Kind als „Paten“ bekommen. Besonders bewährt haben sich Deutschkurse für Eltern. Hier wird der Kontakt zur Einrichtung intensiviert und die Eltern können das Kind besser unterstützen, zwei Sprachen zu lernen, denn die Eltern müssen nicht ausschließlich mit ihren Kindern deutsch sprechen.

Weiterhin wird erwähnt, dass für mögliche Weitervermittlungen Kontakt zu anderen Informations-, Beratungs- und Betreuungsstellen für Migrantenfamilien hergestellt werden sollte (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 143-146).

4.3.2.2 Risikokinder und präventive Hilfen der Kindertageseinrichtung

Die Ursachen für ein erhöhtes Entwicklungsrisiko der Kinder sind vielfältig. Zu nennen sind z.B. Belastungen im sozialen oder familiären Umfeld der Kinder. Beispiele sind Armut der Familie oder die psychische Erkrankung eines Elternteils. Risikokinder zeigen Verhaltensprobleme oder Entwicklungsrückstände, weshalb ihre Teilhabe an dem Leben in der Gemeinschaft gefährdet ist (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 153).

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan fokussiert bei der Unterstützung von Risikokindern vier Aspekte. Erstens wird die Früherkennung genannt. Hierzu gehören die Fähigkeit und das Wissen, Entwicklungsauffälligkeiten von Kindern zu identifizieren. Diese Auffälligkeiten müssen mit entsprechenden Instrumenten beobachtet und daraufhin im Team besprochen werden. Auf der Basis dieser Reflexion im Team sind die Eltern zu beteiligen und ggf. zu unterstützen, Kontakt zu Experten herzustellen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 156-157).

Der zweite Aspekt ist die Kooperation mit Fachdiensten. Wie eben schon erwähnt, sollen die Fachkräfte der Kindertageseinrichtungen mit den Fachdiensten zusammenarbeiten, sie über ihre Beobachtungen informieren und sie in ihrer Arbeit unterstützen. Ferner können sich die pädagogischen Mitarbeiter/innen von Fachdiensten beraten und anleiten lassen. Falls die Zusammenarbeit mit dem Fachdienst nicht die gewünschte Wirkung hat, unterstützt die Kindertagesstätte die Familie bei der Suche einer neuen Anlaufstelle (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 158).

Des Weiteren wird auf die pädagogische Arbeit mit Risikokindern eingegangen. Hierfür ist es zunächst notwendig, dass die Fachkräfte über die Situation des Kindes und etwaige Störungsbilder informiert sind. Da das Selbstwertgefühl dieser Kinder häufig schon negativ beeinträchtigt ist, sollten dem Kind Situationen geboten werden, in welchen es positive Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sammeln kann. Stärken sollten gefördert werden, da sich so ein positives Selbstkonzept beim Kind entwickelt. Hierfür ist es auch notwendig, dass Überforderungen vermieden werden, wobei dem Kind keinesfalls alles abgenommen werden darf. Das Kind sollte ermutigt werden, Schwierigkeiten selbst zu bewältigen und Misserfolge sollten nicht dramatisiert werden. Ferner ist es wichtig, dass Hilfen nicht aufgedrängt werden, sondern das Kind selbst entscheiden darf, wann es Hilfe benötigt (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 159). In diesem Zusammenhang soll kurz auf Manfred Spitzers These verwiesen werden, dass ein schlechtes Selbstbild schlechte

Leistungen hervorrufen kann. Er stellt in seinem Buch „Medizin für die Bildung“ einige internationale Forschungsergebnisse zu diesem Thema dar und schlussfolgert: *„Negative Urteile über sich selbst führen zu Hilflosigkeit und damit zu Angst und Stress. Beides wirkt sich in Prüfungen auf die Leistungsfähigkeit aus, kurzfristig als Angst und langfristig als chronische Stressreaktion.“* (Spitzer 2010, S. 156). Dementsprechend ist eine Förderung der Selbstwirksamkeit beim Kind als sehr wichtig einzustufen. In der Gruppe sind soziale Ausgrenzung zu vermeiden und soziale Beziehungen zu stärken. Die pädagogischen Fachkräfte sollten ihre eigenen Gefühle gegenüber den Risikokindern kritisch reflektieren und zudem verstärkt Kontakt zu den Eltern suchen. Besondere Aufmerksamkeit ist auch dem Übergang zur Grundschule zu widmen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 159).

Als letzter Aspekt wird die Durchführung von „sekundärpräventiven“ Programmen genannt. Hiermit sind Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung gemeint, welche Risikokinder besonders fördern sollen (z.B. Prävention von Lese-Rechtschreib-Störungen oder Gewaltprävention). Diese Interventionen sollten allerdings mit mehreren Kindern durchgeführt werden, damit eine Stigmatisierung vermieden wird (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 160).

Innerhalb des Abschnitts über Risikokinder widmet sich der Bildungs- und Erziehungsplan speziell den Kindern in Armutslagen. Besonders allarmierend ist Armut dann, wenn zu einer finanziellen Knappheit andere Armutfolgen z.B. im sozialen oder gesundheitlichen Bereich hinzukommen. Aber auch eine reine materielle Armut wird von Kindern wahrgenommen. Kinder aus ärmeren Verhältnissen sind häufiger von Beeinträchtigungen in der Intelligenz und Sprachentwicklung oder im Lern- und Spielverhalten betroffen (siehe Abschnitt 4.1.2.3). Es wird darauf hingewiesen, dass Armut des Öfteren von den Betroffenen versteckt wird und deswegen eine hohe Sensibilität für dieses Thema in der Einrichtung vorhanden sein sollte. Erkennt man die Armutslagen der Kinder gibt es verschiedene Maßnahmen, welche ergriffen werden sollten. Kinder aus ärmeren Verhältnissen sollten unbedingt erfahren, dass nicht finanzielle Bedingungen über Ansehen und soziale Einbindung entscheiden. Ferner sind ihnen Möglichkeiten zu bieten, in denen sie selbst Verantwortung übernehmen können. So werden Erfahrungen der eigenständigen Gestaltung der Lebenssituation möglich. Weiterhin können sie im Bereich der Gesundheitsfürsorge durch die Kindertageseinrichtung geschult werden. Defizite in der Grundversorgung der Familien sollten idealerweise durch die Einrichtung, je nach Finanzrahmen, ausgeglichen werden (z.B. Sponsorsuche).

Zudem empfiehlt der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan eine Werteerziehung, welche die Rücksichtnahme und Solidarität zwischen den Kindern stärkt. Die Kinder sollen sich kritisch mit Besitz oder Konsum auseinandersetzen und andere Faktoren des Zusammenlebens z.B. soziale Einbindung oder persönliche Kompetenz verstärkt beachten. Auch hinsichtlich der Kinderarmut wird darauf hingewiesen, dass eine Zusammenarbeit und Kooperation zu anderen professionellen Stellen (z.B. Erziehungs- und Schuldnerberatung) unverzichtbar ist (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 160-161).

4.3.2.3 Die Förderung der Sprachfähigkeit im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan geht in dem Kapitel der Sprachförderung (siehe Abschnitt 3.4.2.2) speziell auf „*Kindergruppen mit hohem Anteil von sprachlich und sozial benachteiligten sowie nicht deutsch sprechenden Migrantenkinder*“ ein (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 222). Mit diesen Kindern sollte möglichst in Kleingruppen (drei bis fünf Kinder) gearbeitet werden und häufiger Einzelförderung stattfinden. Eltern und Familie sind bei diesen Kindern noch einmal besonders zu beteiligen. Es ist dabei zu beachten, dass Angebote auch auf die soziale und sprachliche Situation dieser Familien abgestimmt sein sollten. Ferner ist die Vernetzung der Kindertageseinrichtung gerade für diese Kinder wichtig, weil hier z.B. die Unterstützung von Ehrenamtlichen intensive sprachliche Kontakte für die Kinder bietet (z.B. Vorlese-Paten). Ebenfalls ist der Bedarf nach einer Kooperation mit Fach- und Sozialdiensten bzw. Beratungsstellen bei diesen Familien häufig größer (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2007, S. 222-223). Im Folgenden Abschnitt wird die Förderung von Sprachfähigkeiten nochmal ausführlich und weitgehend unabhängig vom Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan fokussiert.

4.3.3 Die Förderung der Sprachfähigkeiten

Sprachkompetenzen sind entscheidend für einen erfolgreichen Bildungsweg. Laut Peterek (2010, S. 71) ermöglicht Sprache eine „*ganzheitliche Entwicklung und Selbstbildung*“, sie hilft dem Kind „*sich die Welt anzueignen und diese zu verstehen, im Alltag besser klarzu-*

kommen, sich mitzuteilen, seine Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, sich in einer Welt zu integrieren und wohl zu fühlen“.

Besonders bedeutsam für den Spracherwerb im frühen Kindesalter sind die Erkenntnisse der Neurobiologie und Psychologie. Bei dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen wird eine sensible Phase vermutet, in welcher es leichter fällt, eine Sprache zu erlernen. Untersuchungen von Migranten zeigen beispielsweise, dass das Lebensalter im Zeitraum zwischen dem dritten und 16. Lebensjahr den größten Einfluss auf das Erlernen einer Zweitsprache hat. Dabei lernen die Kinder zwischen 3 und 7 Jahren am erfolgreichsten (Johnson / Newport 1989 zitiert nach Szagun 2008, S. 251-252).

Für die Entwicklung von Sprachkompetenzen sind die Anregungen, Fragen und Wiederholungen der Erwachsenen unbedingt notwendig. Kinder mit Migrationshintergrund werden häufig beim Aufwachsen mit einer Sprache konfrontiert, welche in der deutschen Gesellschaft, im Kindergarten oder in der Schule keine oder kaum Bedeutung hat und ihnen nicht weiterhilft. Manche Eltern versuchen von Anfang an mit dem Kind in der Sprache zu kommunizieren, die in dem entsprechenden Land gesprochen wird. Anderen Eltern ist es besonders wichtig, dass das Kind die Muttersprache erlernt. Wiederum andere erziehen ihr Kind zweisprachig. Die Institution Kindergarten kann in allen Fällen notwendige Anregungen für die Sprachentwicklung des Kindes bereitstellen und so den Zugang zur hochwertigen Bildung erleichtern (Peterek 2010, S. 74-79). Grundsätzlich ist es bedeutsam, dass die Mitarbeiter/innen eine positive Grundhaltung zu den anderen Sprachen entwickeln. Es sollten Materialien in anderen Sprachen zur Verfügung gestellt werden, mehrsprachige Aktivitäten sind zu fördern und es ist besonders löblich, wenn auch die Mitarbeiter/innen mehrere Sprachen beherrschen (Leisau 2010).

Bereits beim Eintritt in die Grundschule sollten bestimmte Kompetenzen vorliegen, so dass den Kindern das Lernen leicht fällt und keine dauerhaften Nachteile entstehen. Wenn Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen nicht schon vor der Schule gefördert werden, besteht die Gefahr von negativen Folgewirkungen wie Lese- und Schreibschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten (Peterek 2010, S. 80-81).

Auch im Bayerischen Kinderbildungs- und –betreuungsgesetz (BayKiBiG) steht vermerkt, dass Kinder mit Sprachförderbedarf besonders unterstützt werden sollten. So wird im Art. 12 erläutert: *„Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die über keine oder unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, sowie für Kinder mit sonstigem Sprachförderungsbedarf ist eine besondere Sprachförderung sicherzustellen.“*

Fast alle Bundesländer führen Sprachstandserhebungen durch, die bereits in der Kindertageseinrichtung die Sprachkompetenzen der Kinder rechtzeitig feststellen sollen. Bayern hat, sowie einige andere Bundesländer auch, standardisierte Verfahren zur Sprachstandsfeststellung entwickelt (Dietz / Lisker 2008, S. 26-28). In Bayern werden die Tests ca. 20 bis 24 Monate vor der Einschulung mit Hilfe des Beobachtungsbogens SISMIK (Sprachverhalten und Interesse an der Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) durchgeführt (Dietz / Lisker 2008, S. 14-15). Der Bogen ist in vier Teile gegliedert, welche sich mit dem Sprachverhalten im Alltag, mit verschiedenen sprachlichen Kompetenzen (z.B. Grammatik, Sprechweise), mit der Familiensprache des Kindes und dem Kind in seiner Familie (z.B. das Engagement der Eltern in der Einrichtung, Sprachverhalten in der Familie) beschäftigt (Peterek 2010, S. 88-90). Im Jahr 2006 / 2007 wurde bei ca. 16.600 Kindern nicht deutscher Herkunft der Sprachstand ermittelt. Ungefähr 70% von ihnen besuchten anschließend den „Vorkurs Deutsch 160“. Er ist konzipiert für Kinder, deren Sprachstand im Deutschen als unzureichend eingeschätzt wird. Eine Besonderheit der bayerischen Sprachstandserhebung und der Sprachförderung ist, dass sich diese zunächst ausschließlich auf Kinder verpflichtend bezieht, deren Eltern beide nicht deutscher Herkunft sind. Der Vorkurs „Deutsch 160“ umfasst inzwischen 240 Stunden und wird daher als „Deutsch240“ bezeichnet. Er findet je zur Hälfte in den Kindertagesstätten und in einer Grundschule der Umgebung statt (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2010). Inhaltlich orientiert sich der Kurs an dem empfohlenen Konzept „Lernszenarien – ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Deutsch lernen vor Schulbeginn“. Zunächst richten sich die Kurse an Kinder mit nicht deutscher Herkunft, bei Bedarf und strukturellen Möglichkeiten der Einrichtungen können aber auch andere Kinder der Kita daran teilnehmen. Wenn bei der Schuleinschreibung noch ein Sprachförderbedarf vorliegt, können die Kinder zurückgestellt werden oder ein sonderpädagogische Diagnoseförderklasse bzw. eine Sprachlernklasse der Regelschule besuchen (Dietz / Lisker 2008, S. 31). Außerdem empfiehlt das Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen auch das Verfahren SELDAK („Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern“) zur Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Sprachentwicklung deutscher Kinder (Dietz / Lisker 2008, S. 14-15). Dieser Bogen enthält zwei Hauptteile: Teil 1: „Sprachrelevante Situationen: Aktivität und Kompetenzen (z.B. Gruppendiskussionen, Bilderbuchbetrachtung, Kinder als Erzähler usw.)“ und Teil 2: „Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinn“ (z.B. Wortschatz, Grammatik, Sprechweise) (Peterek 2010, S. 91). Neben diesen Programmen und Tests, welche in Bayern üblicherweise

durchgeführt werden, gibt es inzwischen mehrere andere Programme zur Feststellung und Förderung der Sprachkompetenz. Peterek (2010, S. 87-98) bietet hier einige Beispiele.

Zur Qualifizierung der Mitarbeiter/innen von Kindertageseinrichtungen wurde Ende Januar 2008 vom Bayerischen Ministerrat ein Sprachberaterprogramm im Umfang von 44 Millionen Euro beschlossen, durch welches bis einschließlich 2011 insgesamt 200 pädagogische Fachkräfte als SprachberaterInnen qualifiziert werden sollen. Die Qualität der Interaktionen und Sprechansätze soll so in den Kindertageseinrichtungen verbessert und eine Sensibilisierung von Erzieher/innen für die Vermittlung von Erzähl-, Sprech- und Textverständniskompetenzen angestrebt werden (Dietz / Lisker 2008, S. 31-32).

4.3.4 Elternbeteiligung und Elternbildung

Die Familie ist ein wichtiger Bildungsort, daher ist es für die Entwicklung des Kindes sehr sinnvoll, die Eltern in ihrer eigenen Erziehungs- und Bildungsfähigkeit zu unterstützen (siehe auch Abschnitte 2.5.2 und 3.2.1). Zusammenarbeit mit den Eltern in Kindertageseinrichtungen hat also nicht nur die Funktion einer Abstimmung mit den Eltern oder einer Einbindung von ihnen in das Geschehen der Kita im Sinne einer möglichst großen Transparenz, wie bereits im Abschnitt 3.5 dargestellt. Es geht im Bezug auf das Thema Bildungsgerechtigkeit auch um eine Bildung der Eltern für die Bildung des Kindes. Gesetzlich verankert ist die Eltern- und Familienbildung in Deutschland durch den § 16 des KJHG bzw. SGB VIII. Unter der Überschrift „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ steht hier im Absatz 2 vermerkt, dass „Angebote der Familienbildung“ stattfinden sollen, welche „auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen“. Ferner heißt es in dem Paragraph, dass „die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen“ befähigt werden soll. Kindertageseinrichtungen sind genau die Orte, wo Elternbildung und auch eine Beratung in Erziehungsfragen relativ niedrigschwellig stattfinden kann. Durch Kinderbetreuungssysteme wurden im Jahr 2009 91% der drei bis unter sechs Jahre alten Kinder und 20% der unter Dreijährigen erreicht (Statistisches Bundesamt Deutschland 2009b). In erster Linie wurde diese Betreuung in Kindertagesstätten erbacht, der kleinere Teil entfällt auf die Kindertagespflege. Es wird deutlich, dass nur in den Kindertageseinrichtungen so regelmäßiger und vergleichsweise enger Kontakt zu den Eltern des Kindes besteht. Idealerweise genießen die Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtung

großes Vertrauen bei den Eltern. Hier ist es möglich, ungezwungen Kontakt aufzunehmen und Gespräche zu führen (Welzien 2006, S. 12).

Im Folgenden steht die Beteiligung von Eltern aus bildungsfernen Schichten sowie Eltern mit Migrationshintergrund im Vordergrund. Abschließend werden drei konkrete Praxisbeispiele dargestellt.

4.3.4.1 Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Eltern

Soziale Einrichtungen berichten häufig von der Erfahrung, dass die Eltern aus benachteiligten Bevölkerungsschichten Angebote der Zusammenarbeit nur unzureichend nutzen. Dabei sind sie in der Vorstellung der Mitarbeiter/innen genau die Bevölkerungsgruppe, für welche die Beteiligung besonders wichtig wäre. Im Folgenden soll es um Aspekte gehen, die bei der Arbeit mit Eltern aus sozial benachteiligten Schichten beachtet werden sollten.

Dusolt (2001, S. 136) stellt für die Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Eltern fest, dass besonders die Werte und Normen der Eltern beachtet werden müssen. Die Zusammenarbeit wird in der Regel geprägt durch die Vorstellungen der Mittelschicht, was entsprechende Umgangsformen, Zuverlässigkeit oder auch sprachliche Fähigkeiten betrifft. Armbruster (2009) geht in dem Aufsatz „Respektieren statt Blamieren- Elternarbeit mit sozial Benachteiligten“ ebenfalls auf soziologische Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit den Eltern ein. Westliche Populationen neigen laut Armbruster dazu, die durch die Pluralisierung der Gesellschaft entstehenden Risiken wie Verarmung, Unsicherheit oder Arbeitslosigkeit dem Einzelnen zuzuschreiben. Bürgerinnen und Bürger, deren Leben durch Existenzängste, gesellschaftlichen Abstieg oder verweigerter Integration geprägt sind, bringen andere Haltungen und Stile der Lebensbewältigung hervor. Dies betrifft auch die Kindererziehung. Die Erziehungsvorstellungen passen häufig nicht mit den gesellschaftlich akzeptierten Normen zusammen und werden deswegen verurteilt: *„Unterschichtspezifisches Erziehungsverhalten – eigentlich als hoch zu respektierende Anpassungsleistung an materielle und bildungsspezifische Defizite zu verstehen – wird im Konfliktfall zum Regelverstoß uminterpretiert.“* (Armbruster 2009, S. 346-347). Wenn man also die Arbeit mit den Eltern optimieren möchte, ist es gerade die Aufgabe jeder Erzieherin und jedes Erziehers, andere Bildungs- und Erfahrungshintergründe zu erkennen und zu verstehen. Die Mitarbeiter/innen müssen sich bewusst machen, *„dass wirkliche Hilfe nur sein kann, was von den Betroffenen selbst als solche erlebt wird“* (Dusolt 2001, S. 138).

Ferner hat diese Elterngruppe nach Dusolt häufiger schlechte Erfahrungen mit Institutionen gemacht. Dahingehend ist es auch sehr wichtig, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, um den Eltern Sicherheit und Mut zu geben. Dies kann einige Zeit in Anspruch nehmen. In diesem Zusammenhang ist es auch bedeutsam, dass die Mitarbeiter/innen ihre Vermittlungsfunktion wahrnehmen. Wenn es die Situation erforderlich macht, sollten sie beispielsweise eine unterstützende Funktion übernehmen und die Eltern z.B. darin verstärken, Kontakt zum ASD herzustellen (Dusolt 2001, S. 136-139).

Auch Nordt und Piefel erläutern, dass es für die Zusammenarbeit mit diesen Eltern vor allem notwendig ist, sich bewusst zu machen, dass sie Voraussetzungen mit sich bringen, die sich von anderen Eltern und meist auch von den Vorstellungen der Mitarbeiter/innen klar unterscheiden. Demnach ist es wichtig, die Bedürfnisse der Eltern zu erkennen, anzuerkennen und auf diese zu reagieren. Dies bedeutet unter anderem die Methoden der Zusammenarbeit dementsprechend anzupassen, denn nur so kann einer Ablehnung des Angebots entgegengewirkt werden. Durch eine Studie von Kindergärten in sozialen Brennpunkten konnten die Autoren einige konkretere Handlungsempfehlungen zusammenfassen. Sechs Tageseinrichtungen in Köln haben hierfür ihre Erfahrungen eingebracht (Nordt / Piefel 1987, S. IX). Es konnte z.B. festgestellt werden, dass Elternabende nicht unbedingt die sinnvollste Methode sind, Eltern anzusprechen. Angebote sollten erlebnis- und anschauungsbezogener gestaltet sein und sich nicht nur auf Information und Diskussion beziehen. Auch Elternabende können erfolgreich ablaufen, wenn z.B. Spiel- oder Mitwirkungselemente eingebaut werden (Nordt / Piefel 1987, S. 92-93). Ferner haben sich Gruppenangebote bewährt. Hierbei ist es sinnvoll, einen festen Rahmen, wie Verantwortungsbereiche oder bestimmte Tätigkeiten (z.B. Kochen) festzulegen. Dieser Rahmen gibt einerseits Sicherheit und Bindung, andererseits lässt er vielfältige Aktivitäten und die Befriedigung von Bedürfnissen zu. Wichtig sind bei allen Veranstaltungen ein geselliger Charakter und eine gemütliche Atmosphäre, so können auch verschiedene Elterngruppen zusammengebracht werden (Nordt / Piefel 1987, S. 92-93). Ferner gibt die Studie Hinweise darauf, dass zu viele Angebote und ein häufiger Wechsel der Angebotsformen motivationshemmend wirken. Außerdem ist es von besonderer Bedeutung, dass den Eltern Zeit gegeben wird, sich einzubringen. Von einer geringen Nachfrage der Angebote sollte man sich nicht gleich entmutigen lassen (Nordt / Piefel 1987, S. 94).

4.3.4.2 Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

„Die“ ausländischen Eltern gibt es nicht. Ihre Situation kann durch unterschiedlichste Aspekte geprägt sein und ihre Verhaltensweisen und Einstellungen sind deswegen auch sehr verschieden (siehe Abschnitt 4.1.3) (Dusolt 2001, S. 140-141). Textor zählt verschiedene Bedingungen auf, welche die Situation der ausländischen Familien prägen können: Aus welchem Land kommen die Eltern? Welcher Religion gehören sie an? Seit wann leben sie in Deutschland? Wie ist ihr Aufenthaltsstatus? Wie sind die sozioökonomischen Verhältnisse einzuschätzen? Wie stark sind sie in die Gesellschaft integriert? Wie gut sind die Deutschkenntnisse? All diese Fragen würden von den Eltern mit Migrationshintergrund in einer Kindertageseinrichtung vermutlich unterschiedlich beantwortet werden und alle Fragen prägen die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Mitarbeiter/innen erheblich. Es lohnt sich laut Textor, die Lebenslage der Eltern genauer zu analysieren, weil hierdurch die Lebenssituation und letztlich auch das Verhalten der Eltern besser verstanden werden kann (Textor 2009, S. 86-87). Gerade die Personengruppe, welche aus den südosteuropäischen Staaten kommt, ist mit vielfältigen Problemen in Deutschland konfrontiert. Diesen Eltern fällt es nach Dusolt häufig schwer, sich auf eine intensive Zusammenarbeit mit der Tagesstätte einzulassen, da sie sich so mit der Andersartigkeit des Bildungssystems auseinandersetzen und anerkennen müssten, dass die Welt der Kinder anders geprägt ist, als ihre eigene. Ferner wird die Zusammenarbeit beeinflusst durch kulturelle, religiöse und sprachliche Unterschiede. Die Unzulänglichkeiten in der deutschen Sprache machen Unterhaltungen über pädagogische Themen schwierig und kulturelle Vorstellungen prägen beispielsweise das Geschlechterrollenverständnis. Dies kann dazu führen, dass z.B. Männer aus dem islamischen Kulturkreis Frauen nicht als gleichwertigen Gesprächspartner anerkennen. Noch schwieriger ist die Zusammenarbeit mit Eltern, welche Asyl beantragt haben. Sie sind einer psychisch sehr aufreibenden Situation ausgesetzt und haben häufig große Sprachschwierigkeiten. Es ist als ein Schutzmechanismus zu deuten, dass sich diese Eltern nicht auf eine intensivere Zusammenarbeit einlassen (Dusolt 2001, S. 141-143).

Weiß man die Hintergründe für bestimmte Verhaltensweisen wird es möglich, auf diese zu reagieren. Vermeintliches Desinteresse am Kind oder an der Einrichtung kann z.B. durch vorherige Erfahrungen der Diskriminierung bedingt sein, Elternabende werden vielleicht nicht besucht, weil man sich von den sprachgewandten deutschen Eltern eingeschüchtert fühlt (Textor 2009, S. 87-88). In der Arbeit mit ausländischen Eltern sind die Mitarbeiter/innen also häufiger herausgefordert, sich in die Situation der Eltern einzufühlen. Es ist evtl. nötig, sich mit anderen Anschauungen und Meinungen auseinanderzusetzen. Ferner ist es wichtig, die

Andersartigkeit nicht zu verurteilen oder dieser Elterngruppe mit Vorurteilen gegenüber zu treten. Dusolt bemerkt hier treffend: „*Gerade in der Arbeit mit ausländischen Eltern kann sich jede Pädagogin selbst prüfen, inwieweit sie in der Lage ist, Werte wie Toleranz, Einfühlungsvermögen und demokratisches Grundverständnis nicht nur den Kindern zu predigen, sondern auch persönlich vorzuleben*“ (Dusolt 2001, S. 141).

Gerade von den Eltern mit Migrationshintergrund werden die hochschwelligsten Angebote der Familienbildungsanbieter wenig nachgefragt. Es müssen deswegen Angebote geschaffen werden, die keine großen Schwellenängste hervorrufen (Schlösser 2004, S. 20-21).

Zudem kann die Kindertageseinrichtung gerade für Eltern mit Migrationshintergrund eine wichtige Anlaufstelle für Beratungsprozesse sein. Hier können unkompliziert Gespräche stattfinden und den Eltern unter Umständen auch geholfen werden, Alltagsprobleme zu lösen (Peterek 2010, S. 27-28). Dusolt betont ebenfalls, dass eine vertrauensvolle Beziehung erreicht werden kann, wenn die Eltern bei Angelegenheiten des täglichen Lebens, z.B. im Umgang mit Behörden, unterstützt werden (Dusolt 2001, S. 143-144).

Zur erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und der Kindertagesstätte ist die Beachtung sprachlicher Bedürfnisse ganz entscheidend. Es ist unter Umständen notwendig und sinnvoll, Dolmetscher mit einzubeziehen. Besonders gut ist es natürlich, wenn die dolmetschende Person selbst eine pädagogische Ausbildung hat, weil so Inhalte noch besser vermittelt werden können. Insgesamt ist immer zu beachten, dass Sprache häufig nicht wortwörtlich übersetzt werden kann und somit die Botschaft evtl. verfälscht beim Empfänger ankommt (Schlösser 2004, S. 38-39). Zudem sollte darauf geachtet werden, dass Informationsmaterialien oder Elternbriefe von den Eltern verstanden werden können. Entweder können sie übersetzt werden oder den Eltern wird der Inhalt mündlich vermittelt (Schlösser 2004, S. 44). So wie die Kindertageseinrichtung die Sprachkompetenzen der Kinder fördert (siehe Abschnitt 4.3.3) ist es auch möglich, Sprachkurse für die Eltern anzubieten. Hier können auch andere Aspekte aus dem pädagogischen Alltag besprochen werden (Peterek 2010, S. 27-28).

Besonders wichtige Formen der Zusammenarbeit sind laut Textor die Tür- und Angelgespräche, Termingespräche und Hospitationen. In den Tür- und Angelgesprächen kann ein erstes Vertrauen aufgebaut und in den Termingesprächen kann auf die Bedeutsamkeit eines regelmäßigen Kindergartenbesuchs für die Entwicklung von Sprachkompetenzen hingewiesen werden. Die Eltern sind die Notwendigkeit guter Sprachfähigkeiten für den weiteren Bildungsweg der Kinder aufmerksam zu machen. Dazu gehört auch, ihnen zu erklären, wie die

deutsche Sprache im Alltag gefördert werden kann. Durch Hospitationen in der Einrichtung kann den Eltern die Arbeit der Kindertageseinrichtung, das Konzept und die Erziehungsziele trotz eventueller Sprachbarrieren näher gebracht werden. Zudem zeigt die Möglichkeit einer Mitarbeit auch, dass die Familie und deren Herkunftskultur in der Einrichtung erwünscht und akzeptiert sind (Textor 2009, S. 89-92).

Die Kompetenzen der ausländischen Eltern können z.B. an Gruppenelternabenden genutzt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass die Eltern mit Migrationshintergrund kulinarische Spezialitäten anbieten und sich bei der Gelegenheit verstärkt mit anderen Eltern austauschen (Dusolt 2001, S. 143-144).

4.3.4.3 Praxisbeispiele

Im Folgenden werden einige Praxisbeispiele vorgestellt, in welchen die Arbeit mit sozial benachteiligten Eltern im Vordergrund steht. Diese Programme wurden dabei nicht ausschließlich in Kindertageseinrichtungen, dafür aber schwerpunktmäßig mit Kindern im vorschulischen Alter durchgeführt und bieten daher gute Anregungen für die Zusammenarbeit mit bildungsfernen Eltern von kleinen Kindern.

4.3.4.3.1 PAT, Ostapje, Hippy – Die Elternbildungsprogramme der AWO

Die drei Elternbildungsprogramme der AWO, PAT, Ostapje und Hippy, haben zum Ziel, sozial benachteiligte Familien ab der Schwangerschaft bis zur Einschulung des Kindes zu unterstützen. Sie finden verstärkt in Nürnberg statt. Den Eltern werden Erziehungskompetenzen und Selbstvertrauen vermittelt, wodurch dem Kind ein bestmöglicher Start in das Leben geboten werden soll. Die Kinder sollen in ihrer altersgemäßen Entwicklung gefördert werden, so dass eine solide Grundlage für einen erfolgreichen Schulbesuch entsteht. Die Eltern wiederum sollen notwendiges Wissen über die Entwicklung und Bedürfnisse ihres Kindes vermittelt bekommen und Methoden erlernen, wie Lernprozessen beim Kind angeregt werden. Die Eltern werden durch die Programme auch auf eine gute Zusammenarbeit mit den zukünftigen Bildungseinrichtungen des Kindes vorbereitet. Eine starke Eltern-Kind-Beziehung soll gefördert und Kindesmisshandlungen und Vernachlässigungen sollen reduziert und verhindert werden. Außerdem soll Hilfe zur Selbsthilfe geleistet werden (AWO Nürnberg 2008, S. 4-5).

Die Programme umfassen vier wesentliche Maßnahmen: Hausbesuche, Gruppentreffen und den Aufbau sozialer Netzwerke. Bei dem Programm „PAT“ kommen noch Screenings über die Entwicklung des Kindes hinzu. Die Hausbesuche sind das wichtigste Element und werden

von den angeleiteten Laienmitarbeitern bzw. den zertifizierten Elterntrainerinnen durchgeführt. Es werden hierbei Spiel- und Lernaktivitäten gemeinsam mit den Familien organisiert, welche auf dem Lernen am Modell (Ostapje und Pat) und dem Rollenspiel (Hippy) beruhen. Auch auf die individuellen Bedürfnisse der Familie soll innerhalb der Hausbesuche eingegangen werden. Die Hausbesuche haben einige Vorteile im Vergleich zu den Strukturen der Elternbildung in Institutionen. Beispielsweise lernen die Mitarbeiter/innen die Wohnsituation und Lebenswelt der Teilnehmer/innen kennen. Ferner handelt sich um ein niedrigschwelliges Angebot, denn die Eltern müssen nicht in eine andere Einrichtung gehen. Durch die Hausbesuche kann ein Vertrauen aufgebaut werden, welches eine wichtige Voraussetzung für die Gruppentreffen ist. Diese werden von einer pädagogischen Fachkraft geleitet und setzen sich aus den jeweiligen Teilnehmern eines Stadtteils zusammen. In diesen Treffen werden Inhalte und Ziele der Programme sowie ein Thema aus den Bereichen Erziehung, Gesundheit, Ernährung etc. vertieft. Außerdem wird ein Erfahrungsaustausch der Programmteilnehmer angestrebt und soziale Kontakte zu anderen Familien im Stadtteil werden automatisch aufgebaut. Ferner finden gemeinsame Ausflüge statt, Bildungsangebote im Stadtteil werden kennen gelernt und Eltern-Kind-Aktivitäten durchgeführt. Durch die Gruppentreffen und die Hausbesuche können zudem weitere soziale Netzwerke für die Teilnehmer erschlossen werden. Angebote und Einrichtungen, über welche die Familie bei Bedarf durch die Elternbildungsprogramme informiert werden sollten, Beratungsangebote (z.B. Schuldnerberatung), Bildungsangebote (z.B. Deutschkurs), weitere Förderangebote (z.B. Ergotherapeuten) und Sportangebote. Die Entwicklungs-Screenings, welche im Elternbildungsprogramm „PAT“ in regelmäßigen Zeitabständen stattfinden, sollen die Fortschritte der altersgerechten Entwicklung eines Kindes abfragen. Hierdurch werden potentielle Probleme frühzeitig festgestellt und Fördermaßnahmen können rechtzeitig eingeleitet werden (AWO Nürnberg 2008, S. 5-6).

Im Folgenden sollen die einzelnen Programme kurz skizziert werden.

PAT ist die deutsche Version des Elternbildungsprogrammes „Parents As Teachers“ und wurde 2004 aus den USA nach Deutschland geholt und den deutschen Verhältnissen angepasst. In diesem Programm werden Familien ab der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr des Kindes unterstützt. Als Begründung für das frühe Ansetzen beim Kind wird erläutert: *„In den ersten Jahren lernen Kinder mehr und schneller als in jeder anderen Zeit des Lebens. Die Eltern können in dieser Zeit entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes nehmen, wenn sie ihm bestimmte Erfahrungen ermöglichen. Babys sind von Geburt an auf Lernen eingestellt, die Eltern sind die ersten und wichtigsten Lehrer ihrer Kinder“* (Sindbert, 2009, S.

10). Den Eltern soll durch dieses Programm mehr Wissen über die Entwicklung ihres Kindes vermittelt werden. Zudem sind ihnen angemessene Methoden zu vermitteln, mit denen sie Lernprozesse anregen können. Ferner soll die Eltern-Kind-Beziehung gefördert und auf den Kindergarten vorbereitet werden (AWO Nürnberg 2008, S. 10). Ein wichtiger Grundsatz des Programms ist: *„alle Familien haben Potentiale, und alle Eltern wollen gute Eltern sein“*. Dementsprechend setzt das Programm an den Stärken der Eltern an und fokussiert nicht die Schwächen (AWO Nürnberg 2008, S. 22). Das Programm wird von einer zertifizierten PAT-Elterntainerin hauptverantwortlich durchgeführt. Ein Einstieg in das Programm ist jederzeit möglich, allerdings gibt es eine Mindestverweildauer von 12 Monaten. Bei dem Programm werden ein bis vier Mal im Monat Hausbesuche durchgeführt, ferner gibt es mindestens ein Gruppentreffen im Monat (AWO Nürnberg 2008, S. 10).

Das Programm Ostapje richtet sich an die Kinder aus sozial benachteiligten Familien ab dem 18. Lebensmonat. Die Verweildauer in diesem Programm beträgt 18 Monate. Ein Seiteneinstieg in das Programm ist nur begrenzt möglich, da die Lernschritte kontinuierlich aufeinander aufbauen. Der Kontakt findet regelmäßig einmal die Woche statt, dabei wechseln sich Hausbesuche und Gruppentreffen ab. Geleitet wird das Programm, ebenso wie Hippy, von einer pädagogischen Fachkraft. Die Hausbesuche werden aber von Müttern aus der Zielgruppe durchgeführt, welche evtl. selbst am Programm teilgenommen haben und für die Durchführung der Hausbesuche geschult und angeleitet werden (AWO Nürnberg 2008, S. 8).

Das Programm Hippy bezieht sich schließlich auf die vier- und fünfjährigen Kinder von „bildungs­mäßig benachteiligten Familien“. Hier geht es nun verstärkt um eine Schulvorbereitung und dementsprechend um die Förderung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auch die Förderung der Zweitsprache Deutsch bei Kindern mit Migrationshintergrund wird extra aufgeführt. Die Verweildauer im Programm beträgt wieder 18 Monate und ein Seiteneinstieg ist nur begrenzt möglich. Auch hier finden Hausbesuche und Gruppentreffen wöchentlich, jeweils im Wechsel, statt (AWO Nürnberg 2008, S. 7). Ein wesentlicher Inhalt des Hippy Programms ist der Umgang mit Büchern, was unter dem Begriff „early literacy“ geführt wird. Hier soll Textverständnis, phonologisches Bewusstsein, Erzählkompetenz und Erzählfreude, Freude an Büchern und Geschichten, Interesse an Schreiben und Schrift, ein Bewusstsein für Sprachstile und Textarten sowie eine Vertrautheit mit der Buch- und Schriftkultur vermittelt werden. So lesen die Eltern, die an dem gesamten Hippy-Programm mit ihren Kindern teilnehmen, den Kindern 18 Bilderbücher vor, wobei jedes Buch mehrmals gelesen und die Dialogform zwischen Kindern und Eltern bearbeitet wird. Die Eltern haben nach Erfahrungsbe-

richten häufig keine Bücher zu Hause und kommen so das erste Mal in Kontakt mit diesem wichtigen Bildungsmedium (AWO 2008, S. 16-18). *„Es gibt große Unterschiede zwischen so genannten privilegierten und weniger privilegierten Kindern. Gerade bei sozial benachteiligten Familien ist die Literacy-Erziehung ein wichtiger Bestandteil, um die Chancengleichheit in unserem Schulsystem zu erhöhen.“* (AWO 2008, S.19).

4.3.4.3.2 Die Eltern-AG

Die Eltern-AG ist ein Empowerment-Ansatz für sozial benachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter, welcher von Armbruster an der Hochschule Magdeburg-Stendal entwickelt wurde und seit ca. fünf Jahren durchgeführt wird. Die Zielgruppe der Eltern-AG sind Familien, welche mit Arbeitslosigkeit, niedrigem Bildungsabschluss, Überschuldung, Alleinerziehendenstatus, Migrationshintergrund oder chronischen Krankheiten konfrontiert sind. Typisch für diese Elterngruppe ist, dass sie seltener den Weg in Elternschulen oder Erziehungsberatungsstellen findet (Armbruster 2009, S. 350-351).

Bei Empowerment geht es allgemein darum *„Menschen in besonderen Lebenslagen Chancen aufzuzeigen, wie sie aus eigener Kraft in der Gesellschaft handeln, sie mitgestalten und in ihr aufsteigen können. Es zeigt, wie sie ihre Potentiale zu nutzen lernen und macht sie auf ihre vielfältigen Optionen aufmerksam. Empowerment will, dass Menschen selbstbestimmt Verantwortung tragen für die Lösung der sie betreffenden Probleme.“* (Armbruster 2009, S. 348).

Die Eltern-AG möchte die emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern im Elementarbereich fördern, die Eltern-Kind-Beziehung verbessern und die elterlichen Kooperationsmöglichkeiten mit relevanten pädagogischen Einrichtungen erweitern (Armbruster 2009, S. 354).

Der theoretischer Hintergrund der Eltern-AG beruht auf dem „bedürfnispsychologischen Theoriemodell“ von Epstein (1990, 1993) und Grawe (2004). Es wird davon ausgegangen, dass das Verhalten der Eltern durch eine Inkonsistenz geprägt ist. Die Eltern können somit keinen inneren Gleichgewichtszustand herstellen. Es gelingt ihnen nicht, die aktuellen Bedürfnisse zu befriedigen und in Übereinstimmung mit den körperlichen und seelischen Funktionen zu bringen. Diese Inkonsistenz führt zu psychischen Spannungen und kann zu zeitlich überdauerenden psychosomatischen und körperlichen Störungen führen. Gerade Menschen, welche in deprivierten Bedingungen leben, leiden unter Inkonsistenz, welche auf lange Sicht häufig zu vermeidenden Verhaltensweisen führt. Die Inkonsistenz beeinflusst das Erziehungsverhalten massiv (Armbruster, 2009, S. 350-351). Den Eltern fehlt es häufig an Problemlöse-

kompetenzen, Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen. So werden die eigenen Fähigkeiten eine Veränderung von Situationen herbeizuführen, systematisch unterschätzt. Durch die unbefriedigende persönliche Situation im Alltag werden Vermeidungsstrategien und Vermeidungsziele herausgebildet, welche zur kurzfristigen Erleichterung führen. Allerdings fällt es den Eltern dadurch schwer, gleichbleibend liebevoll, zuverlässig, nährend und schützend für ihr Kind zu agieren (Armbruster 2009, S. 253-254).

Methodisch arbeitet die ELTERN-AG mit Gruppeninteraktionen und intuitivem Ausprobieren. Dabei steht das implizite Lernen, also das unbewusste Aneignen von Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissen im Vordergrund. Die Elternschulung umfasst 20 zweistündige Sitzungen und ist somit zwei- bis dreimal so lang wie konventionelle Elternschulen (Armbruster 2009, S. 354-355).

Zunächst wird das Feld (z.B. der Stadtteil) erforscht und Kontakt zu der Zielgruppe hergestellt. Hierfür müssen Gespräche mit relevanten Institutionen und anderen Multiplikatoren geführt werden. Die erste Kontaktaufnahme mit den Eltern geschieht daraufhin durch „angepasste Werbemaßnahmen“, wie Mitmachangeboten, Stegreif-Theater oder Kleiderbazaren. Sobald etwa ca. zehn Eltern gefunden wurden, kann die Eltern-AG-Gruppe starten (Armbruster 2009, S. 356).

In den ersten zehn Sitzungen werden die sechs wichtigen Erziehungsregeln „Respekt vor dem Kind“, „Förderung und Ansprechbarkeit“, „Grenzen setzen und Konsequenz“, „Verstärkung des erwünschten Verhaltens und Ignorieren des unerwünschten Verhaltens“, „Konstruktives Austragen von Konflikten“ und „Gewaltfrei erziehen“ bearbeitet und vermittelt. Zudem geht es um die Förderung der Gruppenidentität und die Vermittlung der Gruppenregeln. Nach dieser Initialphase beginnt die Konsolidierungsphase, in welcher die Elterngruppe zunehmend selbstständig tätig wird, um nach den 20 Sitzungen die Gruppe ohne Anleitung weiterzuführen. Durch die Eltern-AG sollen die Eltern erziehungsrelevante Informationen verinnerlichen, die zu einer Erweiterung und Umstrukturierung der vorhandenen motivationalen Muster führen. Die Durchführung der einzelnen Sitzungen beruht auf einem dreigliedrigen Schema. Zunächst geht es um die Kognition. Diese Phase wird als „Schlaue Eltern“ bezeichnet. Durch die Mentoren, welche alle eine umfassende pädagogische Ausbildung und eine spezielle Schulung durchlaufen haben, werden zunächst durch einen zehnminütigen Kurzvortrag bestimmte Informationen vermittelt. In den darauffolgenden 20 Minuten erläutern die Eltern als Experten ihre Erfahrung in diesem Erziehungsbereich. Dabei werden alle Beiträge ernst genommen und immer wieder eine Verbindung zu den sechs Erziehungsregeln hergestellt. Die

zweite Phase heißt „Relax“ und setzt sich mit Stressmanagement auseinander. Ziel dieser Phase ist, dass durch Stress entstehende negative Emotionen besser wahrgenommen und reguliert werden können. Den Kindern soll nicht die Schuld für Stresssituationen zugeschoben werden. Ferner geht es um Methoden der Entspannung, welche die Eltern im Alltag einsetzen sollen. Das soziale Lernen in der Gruppe wird durch die letzte, aber elementarste Phase „*Mein aufregender Elternalltag*“ fokussiert. Es wird eine Förderung der Problemlösekompetenzen angestrebt, indem die Eltern bestimmte „Hausaufgaben“ für ihren Erziehungsalltag bekommen und in der nächsten Sitzung über deren Umsetzung sprechen. Elementarer Bestandteil ist die Arbeit in der Gruppe, weil die Eltern so erfahren, dass sie nicht allein sind mit ihren Problemen (Armbruster 2009, S. 357-358).

Zwischen April 2004 und Dezember 2006 wurden in Sachsen-Anhalt 37 ELTERN-AG-Gruppen durchgeführt. Es wurden insgesamt 70 Mentoren (Gruppenleiter) ausgebildet und 323 Eltern geschult. Die durchschnittliche Anwesenheit bei den 20 Sitzungen lag bei 70,3%. Nach dem offiziellen Kurs treffen sich 74,25% der Eltern unter Patenschaft der Mentoren weiter. Befragungen der Eltern zeigen, dass die ELTERN-AG häufig hilft, den Alltag mit den Kindern besser bewältigen zu können. 97% von den Teilnehmern empfehlen die ELTERN-AG weiter. Genauere Ergebnisse der Evaluation bietet Armbruster 2004, S. 359-360.

4.3.4.3.3 Die „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ in der Stadt Essen

In Essen wurde das Programm „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ entwickelt und in die Praxis integriert. Das Programm besteht aus drei Modulen: „Qualifizierung und Fortbildung des gesamten Teams von Tageseinrichtungen zu den Themen Zweitspracherwerb und interkulturelle Erziehung“, „Elternbildung durch den Einsatz von Stadtteilmüttern und Müttergruppen“ und „Systematische Förderung der Zweitsprache Deutsch in den Kindertageseinrichtungen“ (Breitkopf / Schweitzer, 2006, S. 239). Das Programm ist darauf ausgelegt, alle Mitarbeiter/innen von 33 Kindertagesstätten im Stadtgebiet mit einem Migrantenteil von über 50% zu qualifizieren. Es wurde von dem RAA/Büro für interkulturelle Arbeit koordiniert und zur Umsetzung wurden die Träger der Kindertagesstätten eingebunden (Breitkopf / Schweitzer 2006, S. 239-240).

Das Modul 2, welches im Folgenden im Vordergrund steht, beinhaltet den Einsatz von sogenannten Stadtteilmüttern. Diese Mütter, deren Kinder meist selbst die Kindertagesstätte besuchen, sollen andere Mütter aus ihrem kulturellen und sprachlichen Milieu mit pädagogischen

Grundsätzen, kindlicher Entwicklung und Förderung der Sprache vertraut machen. Sie sind dabei in der Regel nicht pädagogisch ausgebildet, haben aber Kenntnisse über den Stadtteil, beherrschen ihre Muttersprache und Deutsch und nehmen an den Aktivitäten der Einrichtung teil. Sie werden ca. sechs Std. wöchentlich auf Honorarbasis angestellt. Durch diese Mütter kann im wesentlich höheren Maße sichergestellt werden, dass an der Lebenswelt der Betroffenen angeknüpft wird, als das bei der reinen Organisation durch eine Einrichtung möglich wäre. Zum Austausch treffen sich die Mütter regelmäßig und setzen sich mit pädagogischen Fragestellungen auseinander. Für die pädagogischen Materialien steht der sogenannte „Rucksack“ zur Verfügung, welcher für 12 verschiedenen Themenblöcke (z.B. die Familie, das Essen usw.) Spiele, Gesprächsanregungen oder Bilderbuchbetrachtungen beinhaltet. Die Stadtteilmutter leitet einmal in der Woche für zwei Stunden eine Gruppe von sechs bis zehn Müttern. Auf Grundlage des Rucksackmaterials werden hier Anregungen für Aktivitäten mit dem Kind vermittelt (Breitkopf / Schweitzer 2006, S. 237-244).

Eine umfassende Zwischenevaluation beschäftigte sich mit den Auswirkungen des Programms. Es wird deutlich, dass allgemein ein stärkerer Fokus auf dem Bereich frühkindliche Bildung durch die Eltern gelegt wird. Es wird beispielsweise eine größere Verbundenheit mit dem Kind ausgedrückt *„wir sind uns näher gekommen“* oder *„ich gehe jetzt viel intensiver auf das Kind ein“*. Weiterhin erkennen die Mütter Verbesserungen in der Motorik des Kindes. Ferner ist eine Reflexion der eigenen sprachlichen Fähigkeiten erkennbar. Die Evaluation belegt außerdem, dass gerade der Kontakt zu den anderen Müttern einen hohen Motivationsfaktor darstellt, welchen die Mütter nicht missen möchten. Die Stadtteilmütter tragen auch zu einer Intensivierung des Kontakts zwischen Eltern und Mitarbeiter/innen bei, da sie z.B. eine Dolmetscherfunktion oder Vermittlungsrolle einnehmen können. Durch die Evaluation konnte allerdings ebenfalls festgestellt werden, dass gerade die bildungsferneren Personen nur schwer erreicht werden. Dieser Bevölkerungsgruppe werden ein *„grundsätzliches Desinteresse“* und eine *„gleichgültige Haltung“* unterstellt. Gerade die Zusammenarbeit mit den Eltern in sozialen Brennpunkten gestaltet sich schwierig, was wiederum zur Demotivation der Mitarbeiter/innen führt (Breitkopf / Schweitzer 2006, S. 244-249). Für diese Bevölkerungsgruppe hat sich das Programm weiterentwickelt. Es wurde ersichtlich, dass diese Eltern wesentlich existentiellere Sorgen haben als die Bildung ihrer Kinder. Diese ist *„auf dem ersten Blick reiner Luxus“*. Es ist daher unter Umständen notwendig, sich zunächst mit den Grundbedürfnissen der Eltern auseinanderzusetzen, ein vertrauensvolles Verhältnis aufzubauen und daraufhin die Bildung der Kinder zu fokussieren (Breitkopf / Schweitzer 2006, S. 249-253).

4.3.5 Familienzentren – Die Zukunft institutionalisierter Elementarbildung?

Familienzentren, auch „Eltern-Kind-Zentren“ genannt, vereinen neue Entwicklungen innerhalb der Kinderbetreuung mit einer intensiveren Einbeziehung der Eltern. Sie haben sich vor allem ausgehend von den positiven Erfahrungen in Großbritannien mit den sogenannten „Early Excellence Centres“ an verschiedenen Orten in Deutschland entwickelt. Im Gegensatz zu herkömmlichen Kindertageseinrichtungen bieten sie bessere Rahmenbedingungen, die Ziele der frühkindlichen Bildung zu erreichen sowie die Förderung und Unterstützung der gesamten Familie und ihrer Erziehungskompetenz umzusetzen (Rietmann 2008, S. 9-10). Rauschenbach beschreibt dementsprechend, dass der Kerngedanke des Familienzentrums *„die institutionelle Koppelung von Bildungs-, Betreuungs-, und Erziehungsangeboten für Kinder mit Qualifizierungs-, Bildungs- und Begegnungsangeboten für Eltern“* ist (Rauschenbach 2009, S. 135). Ferner wird in Familienzentren die private und öffentliche Erziehung stärker miteinander verknüpft und hierdurch ein abgestimmtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungskonzept geschaffen, was wiederum zu einer Stärkung der so oft geforderten Erziehungspartnerschaft zwischen Einrichtung und Eltern führt (Rauschenbach 2009, S. 136).

Das Ziel von Familienzentren ist laut der Nürnberger Konzeption für Familienzentren *„die Bereitstellung von niedrigschwelligen Angeboten zur Förderung und Unterstützung von Kindern und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen über die Kindertageseinrichtung.“* (Bündnis für Familien 2008, S. 6). Es gibt laut dieser Konzeption drei Kernbereiche sozialpädagogischen Handelns in den Familienzentren: die „Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern“, die „Integration von familienrelevanten Angeboten“ und „die Kooperation und lokale Vernetzung“. Die angestrebten Ziele innerhalb des ersten Bereichs, der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern, entsprechen denen von anderen Kindertageseinrichtungen und wurden im Abschnitt 3.4 dargestellt. Besondere Aufmerksamkeit verdienen hingegen die beiden anderen genannten Aspekte, für die jeweils bestimmte Standards herausgearbeitet wurden.

Zu den familienrelevanten Angeboten gehört als erster Standard das Bereitstellen von generationsübergreifenden Begegnungsmöglichkeiten. Einrichtungen sollen den Wunsch von Familien nach gegenseitigem Kontakt und Austausch fördern. Weiterhin sollen die Eltern eingebunden und beteiligt werden. Zum einen kann dies durch entsprechende Gremien, zum anderen durch Möglichkeiten freiwilliger und ehrenamtlicher Tätigkeiten in der Einrichtung geschehen. Die Alltagsorganisation und Beratung wird als dritter Aspekt genannt. Eltern brau-

chen unter Umständen Unterstützung in Erziehungsfragen, Ehe- und Familienproblemen und dergleichen mehr. Hier können die Mitarbeiter/innen der Familienzentren an entsprechende Fachdienste weiterleiten und hierdurch Schwellenängste senken. Ferner kann Elternbildung im Kontext eines Familienzentrums durch themenspezifische Gesprächskreise, Kursangebote oder durch Aktivitäten im Freizeitbereich unproblematisch in der Einrichtung selbst geleistet werden. Auch die Angebote von Kooperationspartnern sind hier zu nutzen. Durch den fünften Standard, Angebote für die ganze Familie, sollen Familien durch jahreszeitliche und sozial-raumbedingte Feste angesprochen werden. Als letzter Standard innerhalb des Bereichs der familienrelevanten Angebote wird auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hingewiesen. Hier werden die Öffnungszeiten fokussiert, die flexibel, familiengerecht und bedarfsorientiert gestaltet werden sollen (Bündnis für Familie 2008, S. 7-9).

Als erster Standard der Kooperation und lokalen Vernetzung wird die Kooperation mit anderen Institutionen genannt. Diese soll über den gelegentlichen Informationsaustausch hinaus gehen und regelmäßige, systematische Arbeitsbeziehungen z.B. zu den Allgemeinen Sozialdiensten oder den Erziehungsberatungsstellen umfassen. Weiterhin ist die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements / Ehrenamtes zu erwähnen. Die Eltern sollen hier die Möglichkeit bekommen, eigene Ideen und Interessen in die Arbeit mit einzubringen, von denen die gesamte Einrichtung profitieren kann. Auch die Elternselbsthilfe soll gefördert werden. Hier kann das Familienzentrum die Räume für selbstorganisierte Angebote zur Verfügung stellen (Bündnis für Familie 2008, S. 9). Rietmann betont die Vorteile, die durch integrierte und interdisziplinäre Dienstleistungen in Familienzentren entstehen können. Durch Kooperationen mit anderen Stellen oder auch durch die in den Einrichtungen selbst angebotenen Dienstleistungen, können Probleme umfassend und qualifiziert erkannt und Interventionen schnell und unbürokratisch eingeleitet werden (Rietmann 2008, S. 55). Gerade für die von Armut betroffenen Familien kann die Vernetzung der Einrichtung sehr wichtig sein. Kindliche Armutslagen sind sehr komplex und systemische Zusammenhänge innerhalb der Familie können zu Benachteiligungen führen, welche weit über materielle Aspekte hinaus gehen. Daher sind Kontakte zu Kinder- und Jugendtherapeuten, Erziehungs- und Schuldnerberatung oder Frühförderstellen innerhalb der Familienzentren wichtig (Lorenz 2008, S. 95- 98).

Empirischer Teil

5 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Masterarbeit beinhaltet im empirischen Teil die Auswertung von neun Experteninterviews, welche mit Leiterinnen und Mitarbeiter/innen von Kindertageseinrichtungen in München und in Nürnberg geführt wurden. Durch die Interviews sollte die Forschungsfrage beantwortet werden, ob und wie in Kindertageseinrichtungen die Bildung der Kinder aus bildungsfernen Schichten speziell gefördert wird.

Nachfolgend wird die Methode der Experteninterviews skizziert und dabei auch der Frage nachgegangen, warum dieses qualitative Vorgehen für die Untersuchung gewählt wurde. Es wird auf das Vorgespräch, die Auswahl der Experten, die Erstellung des Leitfadens und die Gesprächsführung eingegangen. Hierbei findet ein ständiger Vergleich mit der in dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung statt. Dieses Vorgehen wird weitergeführt bei der Beschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse, welche zur Auswertung der Interviews herangezogen wurde. Daraufhin werden die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung dargestellt und der Frage nachgegangen, inwiefern diesen innerhalb der Untersuchung Rechnung getragen wird.

5.1 Das Experteninterview

Das Experteninterview sowie die verwendete Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse sind qualitative Methoden der Sozialforschung. Das spezifische Wissen des Experten bzgl. eines bestimmten Sachgebietes steht bei dieser Forschungsmethode im Vordergrund. Laut Gläser und Laudel handelt es sich um Untersuchungen „in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden.“ (Gläser / Laudel 2009, S. 13).

Neben den qualitativen Methoden der Sozialforschung unterscheidet man quantitative Methoden, bei denen standardisierte Datenerhebungen und die Anwendung statistischer Tests im Vordergrund stehen. Möchte man beide Forschungspraktiken differenzieren, lässt sich dies am

besten mit der Beantwortung der Frage erreichen, was als Erklärung des sozialen Handelns gelten kann. Quantitative Methoden beschäftigen sich insbesondere mit dem Aspekt, mit welcher Wahrscheinlichkeit bestimmte Faktoren ein soziales Handeln hervorbringen, sie werden als „theorientestend“ und „nomothetisch-deduktiv“ bezeichnet. Die qualitativen Forschungsdesigns hingegen, bestimmen eher, wie entsprechende Faktoren das Resultat erzeugen. Sie sind „theoriengenerierend“ und „induktiv“ (Gläser / Laudel 2009, S. 25-26). Es lässt sich feststellen, dass beide Methoden gegensätzliche Vor- und Nachteile haben. Während qualitative Methoden einen direkten Zugang zu den Erklärungen bzw. „Kausalzusammenhängen“, aber keine Sicherheit bzgl. der Verbreitung dieser Zusammenhänge bieten, kann bei quantitativen Methoden genau diese Verbreitung bzw. der Geltungsbereich einer Erklärung aufgezeigt werden, aber nicht die Richtung des Kausalzusammenhangs oder was zwischen der Ursache und der Wirkung vermittelt (Gläser / Laudel 2009, S. 26-27).

Innerhalb der qualitativen Methoden unterscheidet man insbesondere die Beobachtung und verschiedene Formen von Gesprächen bzw. Interviews. Die wichtigste Form der Beobachtung ist die teilnehmende Beobachtung. Hier interagiert der Forscher in dem Feld, das er gleichzeitig untersucht. Die bedeutsamsten Formen von Interviews sind Leitfadeninterviews, offene Interviews und narrative Interviews. Der Zweck der Untersuchung bestimmt das entsprechende Forschungsdesign. Experteninterviews, die meist zu den Leitfadeninterviews gezählt werden, zeigen das spezifische Wissen des Experten, während narrative Interviews eher die Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen von Personen erforschen möchten. Jeder Forscher muss für sich die Frage beantworten, ob ein quantitatives oder qualitatives Vorgehen und welche konkrete Methode für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet erscheinen (Gläser / Laudel 2009, S. 40-42).



Zur Untersuchung der Frage, ob und wie die Kinder aus bildungsfernen Schichten in Kindertageseinrichtungen gefördert werden, wurde sich für die Forschungsmethode der Experteninterviews entschieden. Es war relativ schnell klar, dass es sich hierbei um eine geeignete Methode handelt, umfassendes und konkretes Wissen über den Themenbereich zu erhalten. Quantitative Vorgehensweisen wie eine schriftliche Befragung wurden ausgeschlossen, da das Forschungsgebiet und auch die theoretische Fundierung nicht ausreichend erschienen. So bestanden zu diesem Zeitpunkt noch keine Kausalzusammenhänge, die geprüft hätten werden können. Viel mehr war ein theoriengenerierendes Vorgehen angebracht, um die Praxis in den Kindertageseinrichtungen zu beschreiben. Experteninterviews wurden als Methode gewählt,

weil das spezifische Wissen der Personen, die mit den Kindern arbeiten und ein umfassendes Wissen über Bildungsprozesse im Elementarbereich besitzen, so am besten erfasst werden konnte. Es ging weniger um Deutungen, Sichtweisen oder persönliche Einstellungen von Menschen, sondern um das Wissen, welches sich durch eine langjährige Praxis entwickelt hat.

5.1.1 Die Auswahl der Experten

Das besondere an dieser Interviewform ist, dass sogenannte Experten befragt werden. Was macht aber einen Experten in Vergleich zu einem Nicht-Experten aus? Experten verfügen über einen „exklusiven Wissensbestand“ und können deswegen mögliche Problemlösungen bereitstellen (Pfadenhauer 2009, S. 102-103). Przyborski und Wohlrab-Sahr fügen dem noch an, dass der Experte erst durch die Kompetenzzuweisung durch andere Personen und durch die Annahme dieser Zuschreibung als Experte identifiziert werden kann. Experten sind also Personen, die „über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen.“ (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 132).

Experten können erstens dann befragt werden, wenn z.B. Abläufe oder Regeln von institutionalisierten Zusammenhängen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Zum zweiten liefern Experten sogenanntes Deutungswissen. Experten haben die Deutungsmacht, das heißt, sie bestimmen in hohem Maße die Meinung über einen bestimmten Sachverhalt. Drittens können Experten dann herangezogen werden, wenn Kontextwissen über einen bestimmten Forschungsbereich benötigt wird. Hierbei stehen eigentlich nicht die Experten im Fokus der Untersuchung, sondern eine andere Personengruppe und deren Situation, Einstellung etc. Bei der Auswahl der Experten kommt es natürlich entscheidend darauf an, die Interviewpartner auszuwählen, die tatsächlich über das gewünschte Wissen verfügen (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 132-134).

⇒ *Als Gesprächspartnerinnen für die Interviews wurden Leiterinnen und Mitarbeiterinnen von neun Kindertageseinrichtungen gewählt, welche sich in sozialen Brennpunkten befinden und / oder durch einen höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern aus (finanziell) benachteiligten Familien auszeichnen. Die Auswahl der zwei Nürnberger Familienzentren fand durch die Empfehlung einer Nürnberger Einrichtungsleitung statt, welche sich selbst mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzt, in entsprechenden Gre-*

mien mitarbeitet und ebenfalls interviewt wurde. Zudem wurden verschiedene freie Träger angeschrieben. Hierdurch konnten zwei Einrichtungen der gemeinnützigen paritätischen Kindertagesbetreuung, eine in Nürnberg und eine in München, ausgewählt werden. Die restlichen Einrichtungen in München werden von der Stadt München getragen. Nachdem ein Forschungsantrag gestellt und genehmigt wurde, fand eine Empfehlung unterschiedlicher Einrichtungsleitungen und Fachkräfte statt, welche daraufhin befragt wurden. Insgesamt wurde mit sieben Einrichtungsleitungen gesprochen. Bei zwei dieser Gespräche waren noch andere Fachkräfte der Einrichtung beteiligt. Zudem wurden in München zwei Early Excellence Fachkräfte befragt, welche in mehreren Einrichtungen tätig und dort vor allem für die Vernetzung der Einrichtungen und die Familienarbeit zuständig sind.

In der folgenden Tabelle werden wesentliche Daten der Einrichtungen nochmal kompakt dargestellt. Es wird auf die Gesprächspartnerinnen, die Anzahl an Kindern und die jeweiligen Betreuungsformen (Kinderkrippe, Kindergarten, Kinderhort) verwiesen.

Alle Einrichtungen wurden zudem nach dem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund gefragt. Dazu ist zu sagen, dass in München dieser Anteil systematischer erfasst wird und hierdurch vermutlich relative genaue Zahlen vorliegen, während es sich in Nürnberg teilweise um Schätzwerte handelt, hier werden die Zahlen durch ein „ca.“ ergänzt. Es lässt sich festhalten, dass jede Einrichtung mindestens einen Migrationsanteil von 2/3 aufweist. Zwei von drei Kindern in allen Einrichtungen haben dementsprechend einen Migrationshintergrund. Teilweise wurde im Gespräch auch die Anzahl an Nationalitäten in der Einrichtung genannt. In größeren Einrichtungen wurde z.B. von 40 verschiedenen Nationen gesprochen. Die geringste Zahl, die genannt wurde, waren 12 Nationen.

Der Anteil an finanziell benachteiligten Kindern lässt sich am besten durch die Analyse der Gebührenbefreiung herausfinden. In Nürnberg wurde gefragt, wie viele Kinder Unterstützung von der wirtschaftlichen Jugendhilfe erhalten. Diese, von dem Jugendamt finanzierten Gelder, bekommen nur Familien, denen die finanzielle Belastung nicht zuzumuten ist (Stadt Nürnberg, 2009). Das Referat für Jugend, Familie und Soziales beschreibt, dass die vollständige oder teilweise Übernahme von Gebühren für den Besuch von Kindertageseinrichtungen als Indikator für von Armut bedrohten Kindern oder in Armut lebenden Kindern herangezogen werden kann (Stadt Nürnberg, Referat für Jugend, Familie und Soziales 2008, S. 4). In München dagegen gibt es Beitragsbefreiungen, wenn das Einkommen der Familien im Jahr 15.000 Euro nicht übersteigt (Landeshauptstadt München, 2006, S. 7-8). Auch bei dieser Einkommensgrenze kann man durch den Vergleich mit Daten des statistischen Bundesamtes davon ausge-

hen, dass es sich um armutsgefährdete Familien handelt (Statista 2011). Alle Einrichtungen wurden befragt, wie viele Kinder von den Gebühren befreit sind.

Nach Interpretation der Tabelle kann man davon ausgehen, dass acht der neun Gesprächspartnerinnen in Einrichtungen arbeiten bzw. Leiterinnen von Einrichtungen sind, in welchen mindestens 1/3 der Kinder von Gebühren befreit sind. Teilweise sind aber auch deutlich mehr als die Hälfte der Kinder von den Gebühren befreit und somit mindestens von Armut gefährdet.

Unterschiede zwischen den Einrichtungen bestehen vor allem hinsichtlich der Homogenität bzw. Heterogenität des Klientels. So liegt zwar bei allen Einrichtungen ein hoher Anteil an Kindern vor, welche einen Migrationshintergrund besitzen oder von den Gebühren befreit sind, manche Einrichtungen berichten jedoch sowohl in München vor allem aber in Nürnberg von einer starken Durchmischung des Klientels hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Familie. Vier Einrichtungen geben explizit an, dass eine stärkere Durchmischung der Schichten in ihrer Einrichtung gegeben ist. Die anderen fünf Einrichtungen äußern sich eher dahingehend, dass die Familien einer relativ niedrigen Bildungsschicht angehört. Die Vor- oder Nachteile dieser Homogenität bzw. Heterogenität werden später noch genauer erläutert.

Tabelle 8: Auflistung der Kindertageseinrichtungen, in welchen die Expertinnen arbeiten

| Gesprächspartner | Anzahl der Plätze | Statistische Daten | Dauer |
|---|--|---|--------------|
| Einrichtungsleitung | <ul style="list-style-type: none"> • 75 Kindergartenplätze • 138 Hortplätze | <ul style="list-style-type: none"> • 67% Migrationshintergrund • 41% befreit durch wirtschaftliche Jugendhilfe | Ca. 58 Min |
| Einrichtungsleitung + päd. Fachkraft | <ul style="list-style-type: none"> • 70 Kindergartenplätze | <ul style="list-style-type: none"> • 77% Migrationshintergrund • 57% Unterstützung wirtschaftliche Jugendhilfe | Ca. 124 Min |
| Einrichtungsleitung | <ul style="list-style-type: none"> • 22 Krippenplätze • 50 Kindergartenplätze | <ul style="list-style-type: none"> • Ca. 80% Kinder mit Migrationshintergrund • Ca. 70% Unterstützung wirtschaftliche Jugendhilfe | ca. 46 Min |
| Einrichtungsleitung | <ul style="list-style-type: none"> • 12 Krippenplätze • 70 Kindergartenplätze | <ul style="list-style-type: none"> • ca. 66% Migrationshintergrund • ca. 43% befreit durch wirtschaftliche Jugendhilfe | ca. 80 Min |
| Einrichtungsleitung | <ul style="list-style-type: none"> • 60 Kindergartenplätze | <ul style="list-style-type: none"> • 92% Migrationshintergrund • Ca. 30% Gebührenbefreiung | ca. 74 Min |
| Einrichtungsleitung | <ul style="list-style-type: none"> • 40 Kindergartenplätze | <ul style="list-style-type: none"> • 78% Migrationshintergrund • Ca. 63% Gebührenbefreiung | ca. 60 Min |
| Einrichtungsleitung + 2 päd. Fachkräfte | <ul style="list-style-type: none"> • 140 Kindergartenplätze • 50 Hortplätze | <ul style="list-style-type: none"> • 98% Kinder mit Migrationshintergrund • Ca. 55% Gebührenbefreiung | ca. 110 Min |
| Early Excellence Fachkraft (in vier Einrichtungen) | Vier Einrichtungen: <ul style="list-style-type: none"> • 50 Kindergartenplätze • 150 Hortplätze | <ul style="list-style-type: none"> • 70-80% Migrationshintergrund • ca. 40% Gebührenbefreiung | ca. 37 Min |
| Early Excellence Fachkraft (in drei Einrichtungen) | Drei Einrichtungen: <ul style="list-style-type: none"> • 165 Kindergartenplätze, • 75 Hortplätze | <ul style="list-style-type: none"> • ca. 75% Migrationshintergrund • ca. 25% Gebührenbefreiung | ca. 54 Min |

5.1.2 Das Vorgespräch

Durch ein Vorgespräch wird dem Experten das Forschungsinteresse verdeutlicht und erläutert, warum genau dieser Experte die spezifischen Kompetenzen besitzt, welche von Interesse sind. Besonders wichtig ist der Hinweis auf Anonymität und die Abklärung des zeitlichen Rahmens (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 135).

⇒ *Dieser Schritt der Interviewvorbereitung erfolgte zunächst durch eine Email, in welcher die Gesprächspartnerinnen über die Interviewerin, das Forschungsvorhaben, die Anonymität (bei der Auswertung) sowie den zeitlichen Rahmen informiert wurden. Daraufhin wurde in der Regel telefonisch ein konkreter Termin mit den Expertinnen vereinbart und weitere wichtige Punkte geklärt.*

5.1.3 Der Leitfaden

Normalerweise wird sich bei Expertengesprächen auf einen sogenannten Leitfaden bezogen, welcher die wesentlichen Fragen beinhaltet.

Für den ersten Teil des Interviews bietet es sich an, den Experten nach seiner spezifischen Funktion und seinem Arbeitsbereich zu fragen. Daraufhin kann man in das eigentliche Thema einsteigen, indem man durch eine offene Frage eine möglichst selbstläufige Sachverhaltsdarstellung durch den Experten provoziert, die nicht unterbrochen werden sollte. Danach kann durch immanentes Nachfragen eine beispielhafte und ergänzende Detaillierung erfolgen. Bereiche und Sachverhalte, die noch nicht zur Sprache kamen, können so erfragt werden. Das exmanente Nachfragen schließlich kommt dann zum Einsatz, wenn noch ein spezifisches Forschungsinteresse besteht. Hier macht es unter Umständen Sinn, spezifische Probleme darzustellen und den Experten nach seiner Meinung zu befragen.

Im letzten Teil des Interviews kann der Experte aufgefordert werden, sein Deutungswissen zu generalisieren. Einschätzungen, Diagnosen und Prognosen stehen im Mittelpunkt. In dieser Phase des Interviews wird eine abstraktere Position zum Thema eingenommen und eine Theoretisierung angestrebt (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 134-138).

⇒ *Der Leitfaden des Interviews befindet sich im Anhang eins. Zum Einstieg wurde die Person in der Regel nach ihrem beruflichen Werdegang und ihrer Tätigkeit innerhalb der Kindertages-*

einrichtung befragt. Häufig wurden innerhalb dieses Teils auch allgemeine Daten zur Einrichtung ausgetauscht, soweit sie im Vorfeld noch nicht bekannt waren. Seltener wurde die Information zur Person erst später im Gespräch ausgetauscht, nämlich dann, wenn sich das Gespräch durch die Besichtigung der Einrichtung selbstläufig entwickelte.

Der Einstieg in das Thema erfolgte durch eine Frage nach der Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit für den Interviewten selbst und für die Kindertageseinrichtung. Hierdurch wurde dem oben beschriebenen Aspekt Rechnung getragen, durch eine möglichst offene Fragestellung eine selbstläufige Sachverhaltsdarstellung durch den Experten zu erreichen. Durch diese Frage wurden viele der weiteren Aspekte beantwortet. Themenbereiche, die noch nicht zur Sprache kamen, wurden daraufhin beleuchtet. Hierbei ging es um den Einfluss der vorschulischen Bildung auf den weiteren Bildungsweg, die Förderung der Bildung innerhalb der Kindertageseinrichtung, die spezielle Förderung von bildungsfernen Kindern innerhalb der Kindertageseinrichtung, sowie die Frage nach geeigneten Programmen zur Förderung von bildungsfernen Kindern, teilweise ergänzt durch eine Frage nach der Literaturvielfalt zu diesem Thema.

Das exmanente Nachfragen kam ebenfalls immer wieder zum Einsatz, z.B. bei der Frage, welche Angebote besonders stark von Eltern nachgefragt werden und welche weniger.

Eine Generierung von Deutungswissen und eine Theoretisierung konnte schließlich durch die letzten beiden Fragen angestrebt werden. Zum einen wurden die Expertinnen gebeten, anzugeben, welche Ideen sie noch bzgl. einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit haben und was ihnen fehlt, diese umzusetzen (Generierung von Deutungswissen). Zum anderen wurden sie innerhalb der letzten Frage dazu aufgefordert, mit wenigen Sätzen zu beschreiben, was für sie Bildungsgerechtigkeit bedeutet (Theoretisierung).

5.1.4 Die Gesprächsführung

Die gewünschte Information sollte trotz Leitfaden möglichst selbstläufig von den Experten präsentiert werden. Der Interviewer sollte also innerhalb des Gesprächs möglichst nicht intervenieren. Allerdings ist nicht abschließend geklärt, ob diese „Nicht-Intervention“ tatsächlich dazu führt, dass sich „Bedeutungszuschreibungen“ oder „Relevanzstrukturen“ des Experten ideal entfalten können (Trinczek 1995, S. 60). Schließlich handelt es sich dann nicht mehr um eine natürliche und vertraute Kommunikationssituation, sondern eher um eine künstliche. Es

ist die Frage, inwieweit dieser Aspekt das Gespräch und die Informationsweitergabe negativ beeinflusst (Pfadenhauer 2009, S. 103).

Dazu kommt, dass der Interviewer sich bereits bei dem Vorgespräch als eine Art „*Quasi-Experte*“ präsentiert (Pfadenhauer 2009, S. 102-103), welcher einerseits fachlich kompetent ist und Sachwissen besitzt, andererseits aber Interesse an der spezifischen Kompetenz des Experten hat (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 134-136). Diese Art Wechsel zwischen zwei Rollen, nämlich der des Laien und der des Experten, zieht sich auch durch das gesamte Interview und setzt bestimmte Kompetenzen und Fachwissen beim Interviewer voraus. Die Doppelrolle bringt zwei Vorteile für den Verlauf des Gesprächs: Der Interviewer als Experte bringt den Experten erst dazu, spezifisches Wissen zu äußern, da er als kompetent angesehen wird. Auf unnötige Erläuterungen, Rechtfertigungen etc. (wie sie bei Laien notwendig wären), kann in diesem Kontext verzichtet werden. Der Interviewer als Laie hingegen erlaubt es dem Experten, auch Wissensbestände mitzuteilen, die in einem Gespräch unter Experten aufgrund einer Konkurrenzsituation, eventuell nicht geäußert worden wären (siehe auch Pfadenhauer 2009, S. 104-107).

⇒ *Vor den Interviews wurde sich bereits intensiv mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit und der Förderung von Bildung innerhalb der Kindertageseinrichtung auseinandergesetzt. Durch dieses Vorgehen wurde zum einen sichergestellt, dass der Leitfaden vollständig erstellt werden konnte. Zum anderen war es nur so möglich, sich als kompetenter Gesprächspartner darzustellen.*

Ebenfalls wurde versucht, ein möglichst selbstläufiges Gespräch zu ermöglichen, in welchem die Beeinflussung des Experten weitestgehend vermieden wurde. Immer wieder erschien es aber zur Herstellung einer natürlichen Gesprächsatmosphäre, zur Fokussierung bestimmter Sacherhalte und nicht zuletzt zur Darstellung des eigenen Wissens sinnvoll, bestimmte inhaltliche Aspekte zu äußern. Dies geschah allerdings mit großer Reflexivität und wurde auch in der Auswertung der Daten dementsprechend beachtet.

5.2 Auswertung der Experteninterviews

5.2.1 Die Transkription

Nachdem die Interviews geführt wurden, werden die Daten mit Hilfe der Transkription gesichert. Dies ist der erste Schritt einer Verarbeitung des Materials, die dazu führt, dass die Untersuchung für andere nachvollziehbar und überprüfbar ist. Es liegen somit für alle einsehbare Ausgangsdaten vor, „*die zunächst noch nicht durch das Nadelöhr wissenschaftlicher Interpretation bzw. Definition gegangen ist*“ (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 161).

Die Art und Genauigkeit der Interviewverschriftung ist abhängig von dem Forschungsdesign und dem Forschungsinteresse. Häufig werden auch sogenannte nonverbale Phänomene (z.B. Lautstärke, Geschwindigkeit, dialektale Färbungen) transkribiert, in anderen Fällen wird sich in erster Linie auf das gesprochene Wort beschränkt (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 162-163).



Die Transkriptionen können im Anhang zwei eingesehen werden. Um den Aufwand zu begrenzen, wurde fast ausschließlich das gesprochene Wort transkribiert. Wenn es für die Auswertung relevant erschien, wurden auch nonverbale Phänomene wie Pausen oder Lache, vermerkt.

5.2.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Im Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse steht ein Kategoriensystem. Dieses kann entweder durch die Analyse des Materials entstehen oder von vornherein festgelegt werden (Mayring / Gahleitner 2010, S. 295).

Drei wesentliche Techniken werden bei der Analyse des Materials durch die qualitative Inhaltsanalyse angewendet: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Diese Verfahrensweisen können je nach Fragestellung und Material einzeln oder auch kombiniert verwendet werden.

Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse geht es zunächst darum, die wesentlichen Inhalte einer größeren Datenmenge zusammenzutragen und somit eine Reduzierung des Materials zu erreichen. Inzwischen sind diese zusammenfassenden Verfahren weiterentwickelt worden zu einer „induktiven Kategorienbildung“. Entlang der Fragestellung und nach Festlegung des

Abstraktionsniveaus wird ein Kategoriensystem gebildet und evtl. zu Hauptkategorien zusammengefasst. Im Laufe der Arbeit können durch Rückkoppelungen mit dem Material diese Kategoriedefinitionen und auch das Abstraktionsniveau nochmals überprüft und verändert werden.

Innerhalb der explizierenden Inhaltsanalyse wird bei unklaren Textstellen zusätzliches Material herangetragen, um die entsprechenden Textstellen genauer zu beschreiben und zu erklären. Es geht schlussfolgernd also um eine Kontextanalyse, wobei der Kontext im engeren Sinne das direkte Textumfeld darstellen kann, im weiteren Sinne aber auch Zusatzmaterial über den Text hinaus berücksichtigt werden kann.

Die Strukturierende Inhaltsanalyse schließlich weist einige Parallelen zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse auf, allerdings erfolgt eine Kategorisierung des Materials unter noch klarer definierten Regeln. Auch hier werden die Strukturierungsdimensionen bzw. Kategorien aus der Fragestellung oder auch aus dem Datenmaterial entwickelt. Die Textbestandteile werden dann systematisch den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Wie diese Zuteilung erfolgt muss nachvollziehbar begründet werden. Hierfür gibt es sogenannte Kategoriedefinitionen und Kodierregeln, welche mit typischen Textpassagen (sog. „Ankerbeispielen“) verdeutlicht werden (Mayring / Gahleitner 2010, S. 296-297).

⇒ *Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, wobei auch Aspekte der Strukturierenden Inhaltsanalyse zum tragen kamen. Mit Hilfe des Auswertungsprogramms „Atlas.ti“ wurden sämtliche Textpassagen des Interviews verschiedenen Kategorien zugeordnet. Hierbei können Ober- und Unterkategorien unterschieden werden. Die Erstellung der Kategorien erfolgte zum Teil vor der Auswertung, wurde aber während des Auswertungsprozesses ständig erweitert. Zum Ende der Auswertung wurden wiederum Kategorien mit nur wenigen Textbestandteilen wenn möglich aufgelöst oder zusammengefasst. Dies war natürlich nur dann möglich, wenn die Gefahr eines Datenverlusts ausgeschlossen werden konnte. Durch die vorhergehende intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema bestand natürlicherweise eine Definition der Kategorien, welche aber nicht explizit niedergeschrieben wurde. Auf Ankerbeispiele wurde ebenfalls verzichtet. Das Categoriesystem befindet sich im Anhang drei.*

5.2.3 Die Darstellung der Ergebnisse

Bei einer größeren Anzahl an untersuchten „Fällen“, ist es möglich, Merkmalsausprägungen der Fälle zu vergleichen und Gemeinsamkeiten festzustellen. Bei der Auswertungen von nur einem oder wenigen Fällen wird dagegen empfohlen, jeden Fall zunächst auf Kausalmechanismen zu untersuchen und daraufhin ggf. zu vergleichen (Gläser / Laudel 2009, S. 246-249). Durch eine Bildung von Kategorien, wie sie im vorherigen Punkt bereits dargestellt wurde, kann man eine Vielzahl von Fällen vergleichen und sofort auf Kausalmechanismen zwischen Bedingungen und Ereignissen schließen. Der Vergleich führt aber nicht nur dazu, Gemeinsamkeiten der Fälle festzustellen, auch Unterschiedlichkeiten können analysiert werden (Gläser / Laudel 2009, S. 249-251).

Bei der Darstellung der Ergebnisse gibt es zum einen die Möglichkeit, die Daten in einer hochverarbeiteten Form durch Schlussfolgerungen zu präsentieren. Zum anderen können spezielle Daten ausgewählt und dargestellt werden. Die erste Option birgt die Gefahr, dass durch eine ausschließliche Darstellung von Schlussfolgerungen der Bezug zur Empirie verloren geht. Die zweite Möglichkeit kann dazu führen, dass die angegebenen Daten zusammenhangslos erscheinen und der Leser die Schlussfolgerungen nicht mehr unabhängig nachvollziehen kann. Die Lösung wird in einem Kompromiss gesehen, wobei es wieder stark von der Art der Untersuchung abhängt, wie dieser konkret beschaffen ist. Zitate sollten jedenfalls in jedem Bericht erscheinen. Nur so kann sichergestellt werden, dass Kausalzusammenhänge möglichst klar ausgedrückt werden und die Arbeitsweise des Forschers auch für nicht beteiligte Personen deutlich wird. Ferner enthalten die Zitate Details, die über die Information, die in erster Linie präsentiert werden soll, hinausgehen. Dies dient der Illustration des Falls. Drittens wird erwähnt, dass Zitate auch die Lesbarkeit eines Textes erhöhen können (Gläser / Laudel 2009, S. 272-275).

⇒ *Die durch den vorherigen Schritt der Kategorisierung der Daten sortierten Interviews wurden innerhalb der Auswertung verglichen und zusammengefasst. Hierbei wurde ebenfalls darauf hingewiesen, ob nur eine Interviewpartnerin von bestimmten Kausalzusammenhängen berichtete, oder das Expertenwissen von mehreren Gesprächspartnerinnen geäußert wurde. Auch unterschiedliche Meinungen zu den Themenbereichen wurden dargestellt. Im Wesentlichen wurde bei der Darstellung der Ergebnisse so vorgegangen, dass zunächst die Aussagen der Expertinnen zusammengefasst wurden und daraufhin mit etwaigen Zitaten belegt wurden. Die*

Zitate wurden dabei in ihrer Sprache leicht geglättet, allerdings wurde genau darauf geachtet, dass hierdurch der Inhalt nicht verfälscht wurde.

5.3 Die Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung

Die Verwendung der klassischen Gütekriterien, Validität, Objektivität und Reliabilität ist in der qualitativen Forschung hochumstritten. Mayring (2002) hat unter Anderem versucht, Alternativen zu den Gütekriterien der quantitativen Forschung zu erarbeiten. Im Folgenden werden die sechs von ihm zusammengetragenen und entwickelten Kriterien dargestellt und dabei jeweils der Frage nachgegangen, inwiefern ihnen in der vorgestellten Untersuchung Rechnung getragen wurde.

Verfahrensdokumentation

Durch die Verfahrensdokumentation wird sichergestellt, dass der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist. Das Vorverständnis, das Analyseinstrument, die Durchführung und Auswertung sollen genau dargestellt werden (Mayring 2002, S. 144-145)

⇒ *Dem Gütekriterium der Verfahrensdokumentation wird in diesem Abschnitt Rechnung getragen. Durch die genaue Darstellung der Forschungsmethode (dem Experteninterview), der Stichprobe (den Einrichtungsmitarbeitern und deren Einrichtungen), der Durchführung der Interviews und der Auswertung dieser wird sichergestellt, dass die Bedingungen der Untersuchung für alle interessierten Leser nachvollziehbar sind.*

Argumentative Interpretationsabsicherung

Interpretationen sind zwar ein Kernelement der qualitativen Forschung, müssen aber trotzdem argumentativ begründet werden. Es muss geprüft werden, inwiefern Verallgemeinerungen zulässig sind und jede Interpretation muss begründet werden. Brüche sind zu erklären und es ist auch nach Alternativdeutungen zu suchen (Mayring 2002, S. 145).

⇒ *Die Interpretation des Gesagten wird dahingehend nachvollziehbar gemacht, als dass sie jeweils mit Zitaten belegt und begründet wird. Es wird innerhalb der Interpretation unterschieden, ob Meinungen mehrerer Gesprächspartnerinnen vorliegen oder nur eine einzelne Expertin die Ansicht vertritt. Ebenso werden widersprüchliche Meinungen herausgearbeitet und dargestellt.*

Regelgeleitetheit

Mayring betont, dass sich qualitative Forschung zwar durch Offenheit auszeichnen sollte, trotzdem aber die Beachtung bestimmter Verfahrensregeln wichtig ist. Der Analyseprozess sollte in einzelne Schritte zerlegt werden, damit ein systematisches Vorgehen geschaffen wird (Mayring 2002, S. 145-146).

⇒ *Diesem Gütekriterium wird durch die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse Rechnung getragen. Das Material, also die Transkriptionen, wurden in mehreren Schritten intensiv untersucht und Schritt für Schritt ausgewertet.*

Nähe zum Gegenstand

Eine Nähe zum Gegenstand kann durch das Ansetzen an der Alltagswelt des beforschten Subjekts erreicht werden. Dabei ist auch bedeutsam, dass ein offenes und gleichberechtigtes Verhältnis entsteht (Mayring 2002, S. 146-147).

⇒ *Die Erforschung der Alltagswelt wäre bei der Forschungsfrage wohl am besten durch eine Beobachtung zu erreichen gewesen. Allerdings hätte diese Forschungsmethode vermutlich nicht ein derart kompaktes und dichtes Wissen vorgebracht, wie die Experteninterviews mit den Einrichtungsmitarbeiterinnen. Für eine weitere Untersuchung des Feldes wäre aber durchaus die Methode der Beobachtung eine interessante Ansatzweise (siehe Abschnitt 7.5).*

Kommunikative Validierung

Den Beforschten können die Ergebnisse und die Interpretationen nochmal zur Überprüfung ihrer Gültigkeit vorgelegt werden. Dabei muss aber immer beachtet werden, dass die qualitative Forschung nicht bei den „subjektiven Bedeutungsstrukturen der Betroffenen“ stehen bleibt. Weitergehenden Interpretationen durch den Forscher werden also angestrebt (Mayring 2002, S. 147).

⇒ *Auch bei diesem Gütekriterium ist abzuwägen, in welchem Ausmaß es für die eigene Forschung erreicht werden muss. Die Themen der Interviews sind bezogen auf Aspekte im beruflichen Handeln der Experten. Sie haben weniger mit persönlichen oder emotionalen Haltungen zu tun, bei denen eine nochmalige Überprüfung vielleicht notwendig scheinen würde. Einer kommunikativen Validierung wurde dahingehend Rechnung getragen, als dass die Aussagen der Experten immer wieder paraphrasiert wurden und auch nachgefragt wurde, ob bestimmte Aspekte richtig verstanden wurden. Eine nochmalige Überprüfung der Aussagen nach den Interviews fand nicht statt, ist aber auch aufgrund des hohen Aufwands für die Ex-*

pertinnen nicht zumutbar, auch wenn mit Sicherheit die ein oder andere Verfestigung der Ergebnisse so erreicht hätte werden können.

Triangulation

Die Triangulation bedeutet schließlich, dass die Qualität der Forschung durch die Verwendung verschiedener Datenquellen und Methoden oder auch durch verschiedene Forscher erhöht werden kann. Unterschiedliche Ergebnisse können so verglichen werden und Abwägungen bzgl. der Gültigkeit werden möglich (Mayring 2002, S. 147-148).

⇒ *Einerseits wurde dieses Gütekriterium durch die Einbeziehung unterschiedlicher Expertenmeinungen in einem gewissen Grad erfüllt. Andererseits könnte man z.B. durch die Methode der Beobachtung überprüfen, inwiefern die Aussagen der Expertinnen mit der Praxis übereinstimmen. Zudem wäre es inzwischen möglich, durch quantitative Untersuchungen festzustellen, wie weit bestimmte Praktiken verbreitet sind. Durch eine größer angelegte Untersuchung ist es also mit Sicherheit möglich, diesem Gütekriterium besser Rechnung zu tragen als es derzeit der Fall ist.*

6 Ergebnisse der Experteninterviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Experteninterviews dargestellt. Hierbei wird auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern aus bildungsfernen Schichten, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie auf strukturellen und sonstige Rahmenbedingungen eingegangen. Zum Schluss werden nochmal wesentliche Ergebnisse auf wenigen Seiten zusammengefasst.

6.1 Pädagogische Arbeit und Elementarbildung mit Kindern aus bildungsferne Schichten

6.1.1 Bedeutsamkeit frühkindlicher Bildung für den Bildungsweg der Kinder

Die Bedeutsamkeit von Elementarbildung für den späteren Schulerfolg wurde im Abschnitt 4.2 mit Hilfe einiger Studien dargestellt. Auch in den Gesprächen wurden alle Interviewpartnerinnen gefragt, wie hoch sie den Einfluss vorschulischer Bildung auf den zukünftigen Bildungsweg einschätzen. Teilweise gingen die Leiterinnen und Mitarbeiterinnen auch darauf ein, inwiefern die Kindertageseinrichtung einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann. Diese Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Auf die Frage nach dem Einfluss der Kindertageseinrichtung auf den zukünftigen Bildungsweg geben die Gesprächspartnerinnen grundsätzlich alle an, dass sie an einen Einfluss glauben: *„(...) ich sehe doch, dass die Arbeit im Kindergarten immens wichtig ist und einen immens wichtigen Grundstock bildet (...) vor der Grundschule.“* (I5), *„(...) also ich denke, der ist sehr essentiell (...)“* (I7), *„Ich denke schon sehr stark.“* (I3). Es wird aber auch darauf verwiesen, dass die Kindertageseinrichtung nicht alle Gegebenheiten kompensieren kann: *„Bezogen auf die Kindertagesstätte glaube ich schon (...), dass wir es teilweise beeinflussen können. Bin aber persönlich der Meinung, dass es schon sehr stark darauf ankommt, aus welchem Hintergrund das Kind kommt.“* (I9).

Der Einfluss der Kita wird zum einen mit der Relevanz der ersten Lebensjahre bzgl. bestimmter Lernprozesse begründet: *„Kinder lernen einfach wesentlich leichter und umso älter sie werden, umso schwieriger wird's und das, was sie jetzt nicht mitkriegen*

Lernerfahrungen
durch die Kita

im Kindergarten, das dauert dann einfach wesentlich länger, bis sie das aufholen, wenn sie es überhaupt noch aufholen können.“ (I5). Zum anderen wird betont, dass die Kindertageseinrichtung eine Vielzahl an Möglichkeiten für Lernprozesse bietet, welche die Kinder in ihrem familiären Umfeld evtl. nicht erfahren werden: „(...) ich weiß nur, dass im Kindergarten alles versucht wird (...) dass die Kinder ganz viele Erfahrungen sammeln können, ob jetzt wie gesagt in intellektueller Art, im Begreifen, in jeglicher Hinsicht, dass die Kinder Lebenserfahrung sammeln können.“ (I1). „Ich denke schon, dass wir einen Grundstein legen, weil (...) wenn man so den Bildungsplan sieht, was da alles drin steckt und wo ja eigentlich tagtäglich was von gemacht wird (...) haben wir schon einen starken Einfluss.“ (I3), „Also die Kita kann schon so Sachen machen, dass sie eben Bildungsbereiche abdeckt oder überhaupt das Kind in Berührung bringt, mit dem es sonst überhaupt keine Berührung hätte, dass die Interessen und Neugierden weckt, z.B. im naturwissenschaftlichen oder musikalischen Bereich. Kita kann schaffen, dass sie Talente entdeckt und, wenn sie irgendwelche Geldgeber findet, auch dann ne gewisse Förderung auf den Weg bringen und insofern kann das das Kind auch weiterbringen.“ (I9). Ein Lernbereich der Kita, der auch in dem folgenden Abschnitt besonders im Vordergrund stehen wird, ist die Sprachförderung. Die Gesprächspartnerinnen erläutern hier mit präzisen Beispielen, wie erfolgreich die Förderung der Sprache bei ihnen verläuft und wie bedeutsam sie für den weiteren Bildungsweg der Kinder ist: „(...) von 20, 25 Kindern sind ungefähr fünf Kinder zurück gekommen (gemeint sind hier Zurückstellungen von der Schule), allein von den Zahlen her. Und seitdem die Deutschkurse sind (...) haben wir eigentlich kein Kind mehr. (...) Wir sind hier eine Bildungseinrichtung und wir machen enorm viel, also unsere Kinder gehen hier wirklich teilweise akzentfrei in die Schule.“ (I5), „(...) weil wenn sie das hier nicht hätten, dann würde sie mit solchen großen Defiziten zur Grundschule gehen, das wäre eine Katastrophe (...). Weil teilweise kommen sie ja in den Kindergarten und sprechen noch kein Wort Deutsch, also das kommt ja auch vor, dass sie dann wirklich in den drei Jahren erstmal überhaupt Deutsch lernen“ (I6). Eine Einrichtung geht ebenfalls darauf ein, dass Sprachdefizite in der Grundschule nur noch schwer aufholbar und gewisse Sprachkompetenzen Voraussetzung für den Schulbesuch sind: „Die Kinder müssen die Sprache gut können in der Grundschule, wenn die in die erste Klasse kommen, eine Lehrerin mit 30 Kindern in der Klasse (...) hat einfach keine Zeit, um sich noch zusätzlich um Sprachdefizite bei Kindern zu kümmern (...)“. Sie illustriert dieses Szenario noch mit einem anschaulichen

Beispiel: *„Das Kind sitzt in der Klasse, mit seinen Mitschülern. Die Lehrerin schaut zur Tafel und sagt: `So, jetzt holt ihr bitte euren blauen Hefter raus und wir schreiben jetzt mit dem grünen Stift`. Alle anderen Kinder machen es, bloß die Kinder, die erstmal gar nicht wissen: Hefter? Oder Heft? (...) Das Kind (...) kramt noch im Schulranzen, versucht zu kapieren, `wo erhasche ich die richtige Antwort?` Ehe das Kind überhaupt erstmal seine Arbeitsmaterialien vor sich liegen hat, ja? Ist doch der Frust schon so groß (...)“* (I5). Der Fokus auf die Förderung der Sprachkompetenzen führt teilweise auch zu einem anderen Selbstverständnis der Mitarbeiterinnen, das über den Beruf einer Erzieherin hinausgeht: *„Naja, ich bin hier Deutschlehrerin geworden, dass machen wir ja auch. Also wir unterrichten hier in dieser Tagesstätte ganz anders als in anderen Einrichtungen und das macht total Spaß (...)“* (I5).

6.1.2 Die Bildungsbereiche

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Bildungsbereiche, wie sie im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan aufgelistet sind, eingegangen. Es ist dabei sehr auffällig, wie ausführlich die Sprachförderung thematisiert wird. Auf andere Bildungsbereiche wurde teilweise nicht einmal verwiesen.

Bemerkenswert ist insgesamt, dass einzelne Einrichtungen von einer bereichsspezifischen Aufteilung der Mitarbeiter/innen berichten. Je nach Interesse suchen sich die Erzieher/innen in manchen Kindertageseinrichtungen einen Bildungsbereich aus, auf den sie sich zukünftig konzentrieren und in dem sie die pädagogische Arbeit der Kita voranbringen: *„Hier in der Einrichtung haben wir die ganzen Aufgaben eigentlich an alle pädagogischen Kräfte aufgeteilt (...), jeder durfte sich ein Steckenpferdchen raussuchen: `Worauf hättest du Lust? Was machst du gerne?`“* (I5).

6.1.2.1 Sprache

Es wurde bereits darauf eingegangen, wie wichtig die Gesprächspartnerinnen die Förderung der Sprachfähigkeit in den Kindertageseinrichtungen bewerten. Im Folgenden soll es darum gehen, was in den Kindertageseinrichtungen konkret geleistet wird, um die Kompetenzen der Kinder in diesem wichtigen Bildungsbereich zu stärken.

Bestimmte Aktionen in den Kitas stehen unter dem Fokus der Sprachförderung. Beispielsweise gibt es Lesegruppen, in denen Hortkinder den Kindergartenkindern vorlesen. Bei „Wir schicken ein Buch auf Reise“ wird ein Buch mit nach Hause genommen und gemeinsam mit den Eltern gelesen. Erfahrungen mit dem Buch werden dann in einem Begleitbuch vermerkt. In den Bereich der Sprachförderung fällt auch das „Lied der Woche“ welches in einer Einrichtung jede Woche eingeübt und auch daheim mit den Eltern gesungen wird. Ferner wird von einer Art „Sprachtag“ berichtet. An diesem Tag finden verschiedene Angebote zur Sprache statt. Weiterhin werden Spiele, Fingerspiele, Gesang oder Vorlesen in Verbindung mit Sprachförderung genannt.

Aktionen zur Sprachförderung

Laut einer Gesprächspartnerin soll darauf geachtet werden, dass die Förderung sich auf die Kenntnisse bezieht, die die Kinder tatsächlich auch im Alltag benötigen: *„Das ist ein Bus, das ist ein Transporter, das ist nicht nur ein Auto. Also so dieses, dass wir einfach diese Dinge, die direkt vor der Haustüre sind, dass man die einfach aufgreift (...)“* (15). Durch diese Aussage wird auch deutlich, dass den Kindern teilweise genauere begriffliche Differenzierungen fehlen und sie manchmal nur Oberbegriffe, in dem Fall das Auto, beherrschen. Interessant ist, dass eine andere Leiterin genau das Gegenteil berichtet: *„Also wir stellen immer wieder fest, dass Kinder zwar das Wort „Apfel“ und „Banane“ kennen, aber was Obst ist, diese Überbegriffe, wissen manche schon gar nicht mehr.“* (18). In beiden Fällen wachsen die Kinder „sprachreduziert“ auf. Deswegen ist die Unterstützung der Kindertageseinrichtung notwendig.

Alltagsnahe Sprachförderung

Einige Einrichtungen geben Hinweise, wie man mit dem Kind konkret umgehen sollte, damit sich auch im Alltag der Kita eine möglichst optimale Unterstützung der Sprachfähigkeit einstellt. So sollte beispielsweise die eigene Sprache bewusst auf die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden: *„(...) `schau mich an`. Also wir machen hier unheimlich viel, wir arbeiten hier eigentlich schon fast wie in einer Taubstummen, wir arbeiten hier unheimlich viel mit Mimik, mit Gestik, auch mit den Eltern (...) wir sprechen hier anders.(...) Ich habe meine Sprache, sobald ich hier reinkomme in die Gruppe oder sobald ich mit den Kindern spreche, hört man jetzt auch schon, ich spreche deutlich und verschlucke keine Vokale, keine Endungen, aus dem Grund, dass die Kinder das dann richtig hören und verstehen, ja?“* (15). Von dieser Einrichtung wird auch betont, dass es um ein permanentes Wiederholen von Aussagen geht: *„(...) das Schöne ist, unsere Kinder, die haben immer stetig eine Wiederholung und wenn du natürlich dann merkst:*

Konkrete Tipps zur Sprachförderung

‘Mensch, das weiß ich, ich kann jetzt endlich, ich weiß es!’ Das ist so eine Explosion des Erfolges für ein Kind (...) ein Kind muss ja eine Sache sieben mal hören (...) immer wieder die Wiederholung, ja? ‘Wie heißt du? Mein Name ist, was möchtest du haben? Was möchtest du spielen?’ (...) Immer wieder Wiederholungen, immer wieder das Vorbild, das Sprachvorbild (...)“ (I5). Eine andere Leiterin erklärt, dass es nicht nur um die eigene Sprache geht, sondern dass dem Kind auch aktiv zugehört werden muss. Manche Kinder trauen sich erst dann, zu sprechen: „(...) also jeder Satz von einem Kind hat einen Anfang, eine Mitte und ein Ende. Also ich gucke nicht in der Mitte, wenn der mitten im Satz ist, guck ich woanders hin und schau, was Fritzchen macht, solange mir der Franz was erzählt, guck ich den an, ja? Und ich guck den an, bis der seinen Punkt gesetzt hat (...) weil die Kinder, die sich nicht so trauen oder nicht so gut sprechen können (...) dadurch vielleicht Mut bekommen und ne Sicherheit.“ (I4).

Um die Kinder ideal zu fördern, nutzen die Kitas einerseits die Kompetenzen von Externen. So kommen Sprachberater, Sprachheilpädagogen oder Logopäden in die Einrichtung, um die Mitarbeiter/innen zu beraten: „(...) sie erarbeitet uns Konzepte, also z.B. wie kann eine Lesecke gestaltet sein? (...) Wir haben uns jetzt z.B. von ihr gewünscht, so zu gucken, was sind Sprachauffälligkeiten, ab wann sollte man die Logopädie einschalten? (...) Wie entsteht Sprache? Wie ist das mit der Zweisprachigkeit? Wie lernen Kinder die Zweitsprache? Das sie uns da einfach nochmal so Inputs gibt.“ (I8). Andererseits spezialisieren sich manche Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen auf den Bildungsbereich Sprache. Dies ist z.B. bei den Fördererzieher/innen in München der Fall, aber auch in Nürnberg gibt es Einrichtungen, welche einzelne Mitarbeiter/innen mit dieser Aufgabe der Sprachförderung betrauen.

Die Gestaltung der Räumlichkeiten ist hinsichtlich einer Sprachförderung bewusst zu beachten. Es soll ein Atmosphäre entstehen, in der die Kinder „viel untereinander sprechen müssen und können“ (I2). In den Einrichtungen finden sich Lesecken mit verschiedenen Büchern. Andererseits gibt es auch Schreibecken, durch die die Kinder spielerisch Kontakt zur Schriftsprache entdecken und beispielsweise Buchstaben drucken, ausmalen oder nachfahren können. Viele Einrichtungen besitzen zudem eine Bibliothek, in welcher auch fremdsprachige Literatur angeboten wird. So kann z.B. auch den Eltern aufgezeigt werden, welche Bücher sich für das eigene Kind eignen würden.

Sprachförderung durch kompetentes Personal

Eine sprachanregende Gestaltung der Räumlichkeiten

Einige Gesprächspartnerinnen berichten außerdem, dass auch die Muttersprache des Kindes für das Erlernen der eigenen Sprache besonders wichtig ist: *„(...) was wir immer wieder feststellen ist, dass die Eltern selber sehr schlechtes Deutsch sprechen und dann aber das schlechte Deutsch mit den Kindern sprechen und nicht mal ihre Muttersprache sprechen, in der sie eigentlich sicher sind, weil sie Angst haben, sie (gemeint sind die Kind) lernen sonst kein Deutsch. Und wir sagen immer: `Sprecht mit euren Kindern wieder in der Muttersprache`, weil dann haben sie eine Sprache, die sie richtig können und die anderen können sie dazu lernen, also wenn sie nicht richtig türkisch und nicht richtig deutsch oder nicht richtig griechisch und nicht richtig deutsch sprechen können, haben sie auch diesen Mischmasch, was überhaupt nichts bringt.“* (I3). Es wird auch darauf verwiesen, dass die Muttersprache der Kinder unbedingt zu achten und zu wertschätzen ist.

Achtung und Förderung der Muttersprache

Besonders wichtig für die Sprachförderung der Kinder allgemein ist die Beobachtung und auch Testung der Sprachfähigkeiten. In den Interviews wird in diesem Zusammenhang z.B. die Sprachförderung „SpIki“ erwähnt, welche in Nürnberg durchgeführt wird. Durch die Beobachtung kann individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen und z.B. die Frage beantwortet werden *„ wie kriegen wir den dazu, dass er Lust für Sprache entwickelt?“* (I4).

Sprachförderung durch Beobachtung

Konkrete Programme zur Sprachförderung, die in den Gesprächen genannt werden, sind insbesondere Deutsch 240, daneben noch Daz (Deutsch als Zweitsprache) und das Würzburger Modell. Weiterhin wird das Fortbildungsprogramm Kikus erwähnt oder das Literacy Programm, in welches z.B. Besuche von Bibliotheken oder spezielle Aktionen zur Sprache fallen. Hier werden häufig auch die Eltern miteinbezogen.

Programme zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen

Im Theorieteil wurde bereits darauf hingewiesen, dass in Bayern ein Deutschkurs für Kinder mit Migrationshintergrund, Deutsch 240, in der Kindertageseinrichtung zu absolvieren ist. Auch in fast jedem Interview wurde über den Deutschkurs gesprochen. Die Kita-Leitungen und Mitarbeiterinnen äußern hier unterschiedliche Meinungen. So entgegnet eine Interviewpartnerin auf die Frage, ob sie von dem Konzept Deutsch 240 überzeugt ist: *„Absolut. Ja. Also das ist hier auf jeden Fall nicht wegzudenken.“* (I5). Eine andere Gesprächspartnerin gibt an *„es werden natürlich auch Sachen wie Deutsch 240 gemacht (...) wobei ich das jetzt eher kontraproduktiv finde (...)“* (I1). Auf die Frage, warum sie das Programm kontraproduktiv findet, erläutert sie, dass in dem Prog-

Meinungen Deutsch 240

ramm zu verschult gelernt wird: *„Selbstständig etwas tun, wie bekomme ich einen Zahlenbegriff? Nicht, dass ich mir da jetzt ein Arbeitsblatt anschau (...)wie das Lernen dort stattfindet, finde ich nicht sehr produktiv“* (I1). Sie erläutert weiter: *„Wichtig ist das andere Lernen, das selbsttätige, das selbst auf Sachen kommen und selber Probleme lösen (...) meines Erachtens wird das nicht so toll gemacht, aber besser als gar nichts. Das muss ich schon auch dazu sagen.“* (I1).

Während sich also alle Einrichtungen einig sind, dass die Förderung der Sprache immens wichtig ist, zeigen sie sehr differenzierte Wege der Umsetzung. Einige Einrichtungen halten eher wenig von den festgelegten Programmen und geben an, im Alltag immer den Fokus auf der Sprache zu haben: *„also dass wir Kinder nicht außer Acht lassen, also dass wir die immer in Blick haben, im Fokus haben, aber nicht, wie gesagt, separieren und sagen: `Also du müsstest jetzt mal Lesen lernen` oder `du sprichst noch sehr schlecht, du musst jetzt da und da mit hin`. Das ist ja Vergewaltigung hoch 10. Also das würden wir nie machen. Wie gesagt: Ansprechen, auffordern, aber nie zwingen. Wenn wir merken, dass es ganz viele Verzögerungen sind, dann muss man sich andere Sachen überlegen, ob es z.B. etwas mit Logopädie zu tun hat.“* (I1). Eine weitere Leiterin erläutert, dass sie bei der Absolvierung von Programmen besonders die Gefahr sieht, dass die Programme dazu führen, dass das Thema Sprache im Alltag ansonsten nicht mehr beachtet wird: *„Aber man sollte halt nicht vergessen, ein Programm ist ein Programm und ich finde wichtig ist, dass man nicht zu der Haltung kommt: `So, wir absolvieren jetzt unser tägliches zehnminütiges Würzburger Programm und damit haben wir unsere Aufgabe der Sprachförderung wunderbar erfüllt, damit ist das Thema jetzt erledigt. `Sowas darf nicht passieren. Sprache (...) die muss eingebettet sein und dann kann ich zusätzlich freilich noch diese schönen Bildkärtchen einsetzen und schöne Spielchen mit den Kindern dazu machen, aber das wird es nicht sein. Also ein Kind wird nicht aufgrund von sowas Sprache lernen, wenn es sonst ständig heißt: `Jetzt sei mal ruhig. Jetzt rede ich` (...) und das Kind nicht reden darf.“* Vor allem findet sie es schwierig, wenn an dem Vorgehen des Programms starr festgehalten wird und so die *„Lust an der Sprache abgetötet wird“*. Sie erläutert weiter: *„Ich glaube, sprachanregende Umgebung, wo die Kinder wirklich sprechen dürfen und Laute machen dürfen und Lust an der Sprache entwickeln, wo ihnen zugehört wird und sie ernst genommen werden ist z.B. viel wichtiger als jedes Sprachprogramm.“* (I9).

Nachteile von
(Sprach-) Pro-
grammen

Ein Vorteil der Programms Deutsch 240 ist die Kontinuität der Sprachförderung, zu der die Einrichtungen gezwungen sind. Positiv wird außerdem bewertet, dass die Kinder bereits Kontakt zur Schule aufbauen und „*Schulluft*“ schnuppern können.

Vorteile von Sprachprogrammen

Interessant ist auch die Frage, ob sich Kinder durch den Besuch des Deutschkurses ausgeschlossen fühlen. Dies ist eher nicht der Fall. Im Gegenteil berichten manche Gesprächspartnerinnen, dass es für die Kinder etwas Besonderes und auch Schönes ist, an dem Deutschkurs teilzunehmen. Allerdings wird teilweise schon bewusst darauf geachtet, den Deutschkurs „gut zu verkaufen“. Dabei ist auch zu erwähnen, dass die Kitas zum Teil bzgl. der Auswahl der Kinder nicht klar nach den Vorgaben des Deutschkurses vorgehen. So werden zu dem Deutschkurs auch Kinder genommen, „*die eigentlich ganz gut deutsch sprechen, die aber vielleicht sprachig zu wenig aktiv sind.*“ (I9).

Schwierigkeiten gibt es mit der Organisation und den Rahmenbedingungen. So ist es häufig eine organisatorische Höchstleistung, die Kurse in den Alltag der Kita einzufügen. Außerdem ist eine Zusammenarbeit mit der Schule für die Durchführung der Kurse notwendig. Somit müssen auch die Voraussetzungen der Lehrkraft, die die Deutschkurse durchführt, beachtet werden. Eine Gesprächspartnerin erläutert, dass die zeitlichen Rahmenbedingungen des Deutschkurses auch dazu führen können, dass die Kinder nicht mehr am Kitaalltag teilnehmen können und hierdurch natürliche Sprachanlässe nicht genutzt werden: „*(...) jetzt hat das Kind einen Ausflug, der sich über vier bis sechs Stunden erstreckt, mit seiner Kindergartengruppe, mit seiner deutschsprachigen Kindergartengruppe nicht mitmachen können, wo es vielleicht in den Wald oder in den Zoo ging, wo man eine Fülle von Sprachanlässen hat, wo man eine Fülle von Wortschatz hat, wo man den ganzen Tag Interaktion hat. Das hat das Kind nicht, dafür geht's aber eine Stunde in den Deutschkurs (...)*“, (I9). Es ist daher wichtig, dass Deutschkurse z.B. nicht Mitten am Tag stattfinden. Dies setzt allerdings eine funktionierende Kooperation mit der Schule voraus. Eine andere Leiterin kritisiert in diesem Zusammenhang auch, dass nicht geklärt ist, wie die Kindergartenkinder in die Schule kommen: „*das hat die Bayerische Staatsregierung nicht geklärt. Also eigentlich müssten die, wenn die sich sowas ausdenken, sagen: „Okay, wir setzen Schulbusse ein, diese Schulbusse sammeln die Kinder in den Kindergärten ein, fahren die in die Schule, dann haben die da Unterricht und dann liefern die die in den Kindergärten wieder ab“, ja? Warum ausgerechnet die Migranteltern Zeit haben, ihr Kinder mitten am Tag in die Schule zu bringen,*

Organisatorische Schwierigkeiten Deutsch 240

weiß ich nicht. Ist eigentlich eine Unverschämtheit (...)“ (I4). Diese Leiterin berichtet außerdem davon, dass die Durchführung des Deutschkurses von manchen Lehrer/innen als „*Strafe*“ empfunden wird und somit auch angezweifelt werden kann, dass die Kinder *„mit Freude empfangen werden“* und *„einen guten Eindruck von der Schule“* zu bekommen.

Eine Kindertageseinrichtung berichtet davon, dass der Deutschkurs 240 nicht ausreicht und deshalb auch Programme für die unter Fünfjährigen konzipiert wurden: *„(...) was wir jetzt ausgeweitet haben, weil wir einfach festgestellt haben, gerade bei uns in der Einrichtung reichen diese 240 Stunden vor der Schule nicht (...) deswegen haben wir jetzt das Ganze noch ausgeweitet.“* (I5). Die Gesprächspartnerin berichtet: *„die Vier- bis Fünfjährigen, die kriegen vorab schon einen vereinfachten Deutschkurs, werden spielerisch auf diesen Deutschkurs (...) vorbereitet und dann haben die Kollegen dann auch noch festgestellt: Mein Gott, also eigentlich müssen wir ja ganz von vorne anfangen und fangen jetzt mit den kleinen Drei- bis Vierjährigen an (...) die ganz banale Dinge, oder für uns banale Dinge vermittelt kriegen: Wie halte ich den Stift? Und Schneideübungen und solche Sachen (...). Dass die dann wirklich von dem ersten Tag an bis zum letzten, wo sie hier rausgehen und in die Grundschule gehen dann eine kontinuierliche Deutschförderung (...) haben.“* (I5). Diese Einrichtung gibt auch an, für die Kinder, die nicht den Deutschkurs 240 besuchen müssen, ein separates Vorschulprogramm anzubieten, welches sich an die Deutschkurse anlehnt, allerdings etwas schneller durchgeführt wird. Diese intensive Sprachförderung verändert auch das Bild ihrer eigenen Einrichtung: *„(...) wir sind hier wirklich eine Sprachschule“* (I5).

Die Entwicklung eigener Programme

Für die Sprachförderung der Kinder ist die Beteiligung der Eltern sehr wichtig. Im Abschnitt 6.2 wird noch darauf hingewiesen, mit welchen Angeboten die Kindertageseinrichtungen versuchen, den Eltern Kompetenzen der Sprachförderungen zu vermitteln und die Sprachfähigkeit der Eltern zu verbessern.

6.1.2.2 Mathematik, Naturwissenschaften und Technik

Während der Bildungsbereich Sprache von allen Gesprächspartnern angesprochen wird, werden die Bildungsbereiche Mathematik und Naturwissenschaften wesentlich seltener und weniger ausführlich thematisiert. Auch hier spielt die räumliche Gestaltung eine

Räumlichkeiten und Materialien

wichtige Rolle. So gibt es in den Einrichtungen beispielweise eine „Matheecke“, in welcher die Kinder mit Zahlen in Berührung kommen. In anderen Einrichtungen gibt es „Forscherräume“ oder eine „Forscherecke“. In diesen räumlichen Gegebenheiten wird es möglich, z.B. Experimente durchzuführen. Eine Leiterin erläutert zudem, dass sich für die Förderung in diesem Bildungsbereich besonders gut die Materialien der Montessoripädagogik eignen: *„weil diese Montessoripädagogik es wirklich geschafft hat, Materialien zu entwickeln, die so logisch sind, dass den Kindern, also schon, wenn die eigentlich überhaupt noch nicht rechnen können, schon völlig klar ist, was durch was teilbar ist (...)“* (I4).

Weiterhin wird von einer Leiterin erläutert, dass sich Brettspiele besonders gut eignen, um mit den Zahlen 1-6 in Berührung zu kommen (I3). Weitere Anregungen gibt es für den Bereich Mathematik nicht.

Ähnlich ist es im Bereich Naturwissenschaften. Um die Kinder mit Natur und Umwelt vertrauter zu machen, werden in den Einrichtungen z.B. Waldprojekte veranstaltet oder im Garten der Einrichtung Pflanzen angebaut.

Eine Leiterin berichtet außerdem, dass es eine „Zerlegwerkstatt“ gibt, *„wo die Kinder Fernseher, Video, Computer und sowas auseinander, also zerlegen können“* (I3) und auch die Eltern mit technischen Fähigkeiten aktiv eingebunden werden.

6.1.2.3 Bewegung, Sport und Gesundheit

In den Einrichtungen gibt es verschiedene Sportangebote, welche in der eigenen Turnhalle oder Sporträumen durchgeführt werden. Spezielle Offerten sind z.B. ein Joga-Kurs für Kinder, psychomotorisches Turnen oder das Hengstenbergturnen, bei dem es darum geht, dass das Kind möglichst selbsttätig mit Materialien, in diesem Fall z.B. Leitern oder Stangen, umgeht. Außerdem gehen die Einrichtungen mit den Kindern z.B. in Schwimmbäder oder Schlittschuh laufen. Manche Einrichtungen versuchen zudem, das Bewusstsein für eine gesunde Ernährung zu erhöhen: *„(...) also nicht nur, weil die Kinder immer dicker werden, sondern wir denken auch insgesamt, das Bewusstsein über Ernährung, das Bewusstsein darüber, welchen Energiebedarf hat man, was braucht man, um eben auch das leisten zu können, was man leisten muss als Kind (...)“* (I7). Diese Angebote betreffen dann häufig auch die Eltern (siehe Abschnitt 6.2).

6.1.2.4 Kultur und Musik

Von den Bildungsbereichen Kultur und Musik wird wieder etwas ausführlicher berichtet. Einrichtungen besuchen beispielsweise mit den Kindern und auch mit den Eltern Puppenbühnen oder Theateraufführungen. Dies führt laut einer Leiterin auch dazu *„dass die Erfahrungen (...) mit Theater, mit Kunst, mit Musik machen (...), dass diese Schwellenangst auch zurück geht“* (I1). Die Leiterin geht auf die Vermutung ein, dass zwischen unterschiedlichen Schichten auch unterschiedliche Erfahrungen mit Kultur bestehen und hier die Kita einen kompensatorischen Charakter haben kann. Die Auseinandersetzung mit Kunst kann Neugier wecken, die bis ins Erwachsenenalter anhält: *„Ich denke, wenn man als Kind gute Erfahrungen mit solchen Bereichen gemacht hat, wie Museum, wie Theater, wie Musik oder neugierig sein für andere Dinge, dann ist das was ganz wichtiges, was einen bis ins Erwachsenenalter begleitet.“* (I8).

Eine etwas andere Meinung vertritt eine weitere Einrichtung. Hier wird erläutert, dass das Kind gerade die Dinge, mit denen es in seiner Lebenswelt konfrontiert ist und die es auch für die Schule braucht, kennen sollte: *„Wir gehen jetzt wieder in die Natur, wir machen viel mehr Dinge, wir wollen zum Bäcker gehen, zur Feuerwehr, zur Polizei, was so diese Themen, die die Kinder so vor der Türe haben, das alltägliche einfach (...)“* (I5). Dagegen ist *„Museumspädagogik“* nach eigenen Angaben eher nichts für die Einrichtung.

Überdies werden in der Kita Theaterstücke einstudiert und später auf der Bühne vorgeführt. Hierfür werden beispielsweise auch die Kompetenzen externer Künstler aus dem Stadtteil genutzt. Folgende Schilderungen beziehen sich zwar auf den Hort der Einrichtung, können aber von ihrer Wirkung des Schauspielens auf kleinere Kinder übertragen werden: *„Und das waren auch Kinder, wo wir eben auch drauf achten, dass da auch Kinder mitmachen, die es vielleicht in ihrem Leben nicht so einfach haben oder die halt wo man jetzt so sagen würde, dass sind dies sogenannten „verhaltensauffälligen Kinder“, die sind dann dort plötzlich wie ausgewechselt. Sie haben ihre Rolle, sie stehen im Mittelpunkt, sie stehen auf einer Bühne und können ihre Sachen machen (...) und die Kinder wissen genau den Unterschied zwischen Freiheit und Konzentration und Professionalität, also sehr bald ist das klar, wenn ich da auf die Bühne will und das vorführen will und da sitzen dann 120 Leute, da kann ich nicht rumhampeln, das geht nicht, weil da lacht keiner, sondern die sind alle entnervt. Da laufen Sachen ab, unfassbar.“* (I1).

Theater- und Museumsbesuche zur Förderung der kulturellen Bildung

Selbstinitiierte Theateraufführungen

Laut dieser Leitung unterstützen die Theateraufführungen somit die persönliche Entwicklung der Kinder auf umfassende Weise.

Eine Einrichtung hat ferner ein Kunstprojekt installiert, bei denen die Kinder die Möglichkeit haben, im Zimmer der Leiterin ein Hundertwasserbild an die Wand zu malen. Zu Beginn des Projekts wurde sich mit den Originalbildern beschäftigt um schließlich dieses Wissen umzusetzen.

Neben den verschiedenen Projekten im Bereich Schauspiel oder Malen wird auch der Bereich Musik gefördert. Hier werden ebenfalls Musiker engagiert, die dann unter Umständen sogar ehrenamtlich Einzelunterricht geben.

6.1.3 Grundlagen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen

6.1.3.1 Da anfangen, wo das Kind steht

Eine große Bedeutsamkeit wird der Beachtung der Individualität des Kindes zugeschrieben. Durch Prozesse der Beobachtung wird festgestellt, wo das Kind steht, um daraufhin eine ideale Förderung beginnen oder fortführen zu können: *„Wo sind die Schwächen? Wo sind die Stärken? Wo kann ich ansetzen?“* (I5). Als besonders wichtig wird in diesem Zusammenhang der Austausch im Team eingestuft: *„(...) wir gucken wirklich ganz gezielt, was braucht jeder und wir sprechen die Kinder auch wirklich immer immer immer wieder durch und auch nach dem Alphabet und nicht nach Auffälligkeit, weil sonst sind die auffälligen Kinder (...) dauernd dran und Kinder, die so ein bisschen zurückhaltend sind, über die macht man sich nie Gedanken und wir gucken immer wieder, was braucht der wirklich und wie können wir ihn interessieren?“* (I4). *„(...) in unseren MAB`s haben wir permanent auch Fallbesprechungen. Da werden dann Problemfälle in Anführungszeichen aufgewiesen und es wird besprochen, (...) wie können wir mit der Sache umgehen? Oder mit dem Kind oder mit der Familie? Und da kommen dann so viele Ideen (...)“* (I5). Auch die Entwicklungsgespräche, welche regelmäßig mit den Eltern geführt werden, bedürfen einer intensiven vorherigen Beobachtung des Kindes.

Beobachtung des Kindes und Austausch im Team

In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass die bearbeiteten Themen in der Kindertageseinrichtung an der Lebenswelt des Kindes orientiert sein sollen: *„(...) dass*

Orientierung am Alltag des Kindes

es eingebettet ist in das, was die Kinder eh betrifft und nicht irgendwie isoliert über weltfremde Sachen mit denen gesprochen wird (...)“ (I9).

Dieses individuelle Vorgehen wird auch immer wieder als Argument gegen die Durchführung von Bildungsprogrammen oder der speziellen Förderung bildungsferner Kinder aufgeführt: *„Aber ich brauche kein Programm (...) das ist mir alles zu starr (...) ich muss mir doch den kleinen Menschen angucken und muss mir überlegen: `Ja, was braucht jetzt der?` Oder `wie machen wir das?` Oder: `Ahja, den könnte ich mit dem zusammen tun, dann entwickeln die vielleicht gemeinsam eine Freude an dem und dem` (...)*“ (I4). Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 7.1 noch genauer eingegangen.

6.1.3.2 Das Selbstbewusstsein des Kindes fördern

Die Förderung des Selbstbewusstseins wird als wesentliches Ziel der Kita angesehen und von vielen Gesprächspartnerinnen thematisiert. Gerade Kinder aus bildungsfernen Schichten brauchen Lob und Bestärkung in ihrem eigenen Tun: *„(...) und Zutrauen, also das sie sich auch was zutrauen, dass sie das schaffen, ge? Also Lob ist auch ganz wichtig (...)*“ (I3). *„(...) und wenn du (gemeint ist das Kind) natürlich merkst: `Mensch, das weiß ich, ich kann mich jetzt endlich, ich weiß es!` Das ist so eine Explosion für ein Kind, dass es wirklich endlich angekommen ist.“* (I5). Häufig wird auch davon berichtet, dass man zunächst an den Stärken und Interessen des Kindes ansetzen und hierdurch Selbstwertgefühl aufbauen soll. Die Kinder sollen erfahren, dass sie Kompetenzen besitzen. Daraufhin kann man sich den Schwächen des Kindes verstärkt zuwenden: *„(...) wir sehen: Mensch, das hat die und die Stärken, da setzen wir an und da gehen wir weiter, darüber bekommen wir das Kind auch, da hat es Spaß, da hat es Interesse.“* (I3) *„(...) natürlich zeigen die Kinder vor allen Dingen Interesse an den Dingen, wo sie sich gut fühlen, wo sie ihre Stärken haben und das ist dann das, was man ihnen verstärkt anbietet und wo man sie dann unterstützt, dass sie sich dann an der Stelle weiterentwickeln können und das ist jetzt für Kinder aus bildungsfernen Familien extrem wichtig, weil da fehlt es oft auch an Selbstwertgefühl, denn die Kinder merken natürlich auch: `Bei uns läuft's nicht richtig rund (...), meine Mama weiß nicht so viel`, das nagt auch am Selbstwertgefühl (...) Man hat nicht so schöne Sachen an, man ist öfters unausgeschlafen und den Unterschied nehmen die Kinder schon auch wahr (...) und meines Erachtens ist das das Wichtigste in unserer Arbeit, jetzt mal jenseits von allem, was wir den Kindern an Bildung anbieten können, ist das Allerwichtigste, dass dieses Selbst-*

Von der Förderung der Stärken zu der Bearbeitung der Schwächen

wertgefühl in den Kindern gestärkt wird. Dass das Kind erkennt: `Ich kann was` und dadurch auch diese Lust und diese Bereitschaft am Lernen geweckt wird und erhalten wird und dann kann man natürlich auch mit dem Kind einfach mal dran gehen an Sachen, die für das Kind schwieriger sind oder das Kind kommt irgendwann selber an einen Punkt, wo es dann auch durch den Selbstwert, den es vorher gewonnen hat, auch mal was ausprobieren will, was bisschen riskanter ist (...)“ (I9). „Also es ist wichtig, dass sie sich wohlfühlen. Es ist wichtig, dass sie anerkannt sind. Es ist wichtig, dass sie ein gutes Selbstkonzept entwickeln. Also es fängt bei den Basiskompetenzen an und wenn ich mich gut fühle, dann sehe ich auch: `Was macht denn der? (...) Was liegt denn da?` (...) und damit verbringen wir ganz viel Zeit, zu gucken, wie geht's dem? Ja? Was können wir tun, dass es ihm besser geht? (...) da könnten wir ihm doch irgendwie ein Erfolgserlebnis verschaffen, mit dem, was er gerne macht. Dann hat es vielleicht Auswirkungen auf irgendetwas, was er momentan noch nicht gerne macht, was er aber vielleicht in der Schule gut brauchen könnte, können sollte (...)“ (I4). „(...) desto mehr man auf die Ressourcen geht, desto mehr lernen die und kommen aus sich raus, desto bestärkter sind die ja auch (...)“ (I3). Folgendes Zitat macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass Verunsicherung hingegen vermieden werden sollte: „(...) der Frust, der im letzten Jahr kommt: `Oh, du wirst dich umschauen in der Schule, da geht's erst mal heiß her`, diesen Frust wollen wir gar nicht, ja?“ (I5).

6.1.3.3 Selbstbestimmte Lernprozesse fördern

Darüber hinaus wird die die Förderung des selbsttätigen Lernens als bedeutsam beschrieben. „Wir machen natürlich auch ganz viel, wo die Kinder sich selbstständig was erarbeiten müssen.“ (I3). „wichtig ist uns (...), dass die Kinder selbstbestimmend ihre Prozesse eingehen (...)“ (I2). „(...) den Kindern einen Strauß zeige, was man machen kann und sie dann selbst tätig werden lassen, das sie selber überlegen `wie mache ich das? Wie kriege ich das hin?` Das ich nicht da stehe und sage: `Das macht man so und das macht man so und da schau her und jetzt helfe ich dir auf den Stuhl drauf` oder `ich helfe dir runter`. Nee, die Kinder sollen selber arbeiten, sollen selber überlegen: `Wie geht das?`“ (I1). Diese Leiterin geht in diesem Zusammenhang auch auf das Hengstenbergmodell ein, durch welches die Kinder auch innerhalb der verschiedenen Bildungsbereiche mit unterschiedlichsten anregenden Materialien in Berührung kommen und selbst entscheiden können, was sie damit machen. Allerdings bleibt die Begleitung der

Erzieher/innen wichtig: „(...) natürlich sind die Erzieher da, die sie begleiten. Wir setzen Anreize, wir geben mal neues Material rein oder wir machen mal ein neues Spiel, keine Frage. Aber dann, wie es wieder weitergeht, machen die Kinder wieder selber. In Begleitung, in Beobachtung natürlich auch.“ (I1).

Zur Förderung von Lernprozessen ist auch die Gestaltung der Räume wichtig: „(...) wir arbeiten auch permanent an der Raumgestaltung, die halt auch so sein soll, dass die Kinder sich da wohlfühlen und zugleich aber auch angeregt werden, sich mit den Sachen zu beschäftigen, das es so einen Aufforderungscharakter hat (...).“ (I9).

Gestaltung der Räumlichkeiten

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung mehrerer Leitungen, dass gerade Kindern aus bildungsfernen Schichten die Neugier und der Reiz, selbstständig Erfahrungen zu sammeln, durch das soziale Umfeld des Kindes abgewöhnt werden. Dies wird als problematisch bewertet. Die Kitas versuchen dementsprechend, Neugier beim Kind wieder zu wecken. Eine Einrichtungsleitung berichtet, dass dies eine aktivierende Vorgehensweise beim Personal voraussetzt: „Also wir haben wirklich dreijährige Kinder, die sich nicht mehr interessieren, die nicht mehr neugierig sind, mit drei Jahren (...) und das ist ganz ganz schlimm und deswegen versuchen wir, die dann irgendwie zu interessieren. Vorbereitete Umgebung, ganz viel und wir bieten ihnen ganz viel an, ja? Also wir lassen die nicht so alleine wurschteln und sagen: `Das kommt dann schon, Kind ist der Konstrukteur seiner eigenen Bildungsarbeit und so weiter`, sondern wir gehen schon auch auf die Schiene, dass wir viel anbieten und dann gucken und wenn es nicht ankommt und nicht angenommen wird, okay, dann muss man sich wieder Gedanken machen (...).“ (I4).

Neugierde wieder neu wecken

6.1.4 Spezielle Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten

Ein weiteres Thema in den Gesprächen umfasst eine spezielle Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten durch Programme. Es wurde hierbei der Frage nachgegangen, ob die Kindertageseinrichtungen aus Sicht der Gesprächspartnerinnen derartige Programme zusätzlich benötigen und was sie allgemein von diesen speziellen Förderungen halten. Keine Gesprächspartnerin äußert einen expliziten Bedarf nach weiteren

Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten durch Programme

Programmen. Eher wird davon gesprochen, dass es ausreichend Angebote und Anregungen gibt. Eine Gesprächspartnerin erläutert auf die Frage, ob es genug Dinge gibt, auf die man zurückgreifen kann: *„Ja total. Mein Schreibtisch ist total voll.“* (I6). Eine weitere gibt an: *„(...) Programme, die wir haben oder umsetzen, also die sind für uns jetzt ausreichend, würde ich sagen (...)“* (I2). Die Meinung zu speziellen Programmen geht von einer eher positiven bis zu einer eher ablehnenden Haltung. Einige Gesprächspartnerinnen betonen, dass bei der Durchführung der Programme unbedingt darauf geachtet werden muss, dass diese in den Alltag eingebettet sind und dass ein Programm nicht dazu führt, dass entsprechende Bildungsbereiche im Alltag vernachlässigt werden: *„Programme müssen immer (...) in irgendeiner Form eingebettet sein und da ist immer die Frage: Braucht man sie oder geht es um die Bildungsinhalte, die diesen Programmen zugrunde liegen und kann man die nicht auch so umsetzen (...) letztendlich geht es darum, dass man den Kindern zu diesen verschiedenen Themenbereichen Angebote machen muss und wenn einem selber nichts einfällt, mag das ganz praktikabel sein (...) man sollte halt nicht vergessen, ein Programm ist ein Programm und ich finde wichtig ist, dass man nicht zu der Haltung kommt: `So, wir absolvieren jetzt unser tägliches zehnminütiges Würzburger Programm und damit haben wir unsere Aufgabe der Sprachförderung wunderbar erfüllt, damit das Thema jetzt erledigt.`“* (I9). *„(...) für uns ist es auf jeden Fall wichtig: Eingebettet im Alltag für die Kinder; ne?“* (I2). Besonders gut sind Programme laut einer Gesprächspartnerin, weil sie *„das Thema überhaupt nochmal ansprechen oder nochmal bewusster machen“* und weil sie eine *„Regelmäßigkeit“* (I7), gewährleisten.

6.2 Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten

6.2.1 Die Bedeutsamkeit der Elternbeteiligung – „Ohne Eltern geht es nicht“

Im Rahmen der Interviews wurde immer wieder die Bedeutsamkeit der Elternbeteiligung fokussiert. Teilweise wurde dieses Thema von der Interviewerin angesprochen, zum Teil sind die Mitarbeiter/innen der Kindertageseinrichtungen eigenständig auf diesen Aspekt eingegangen.

Es ist die einheitliche Meinung festzuhalten, dass die Elternbeteiligung als sehr wichtig eingestuft wird. Dies wird mit dem großen Einfluss der Eltern auf den Leben- und Bildungsweg der Kinder begründet „(...) wenn ich was bei den Kindern bewirken will, das geht nur über die Eltern (...)“ (I3). Zwar kann die Arbeit in der Kita Kinder auf ihrem Bildungsweg fördern, allerdings muss diese Unterstützung zu Hause fortgeführt werden, wie einige Gesprächspartnerinnen betonen: „Ohne Eltern, ich meine, wir können uns hier einen abzappeln und reintrichern bis zum geht nicht mehr und wenn die zu Hause einfach nichts machen (...) dann funktioniert das nicht, weil dann ist das zu Hause wieder weg und das ist dann ein permanenter Neuaufbau (...). Also das ist wirklich ganz wichtig, dass die Eltern permanent mit rangenommen werden und viele Gespräche, sei es jetzt Tür- und Angelgespräche oder Entwicklungsgespräche für die Kinder und auch einfach so außerhalb, beim Feste feiern, die müssen mit ran.“ (I5). „Also ich denke (...) Bildung ohne Eltern geht gar nicht, also wir können nur ein Stückchen die Kinder auf dem Weg begleiten. Unsere Aufgabe, denke ich, ist es, die Eltern auch mehr zu motivieren, solche Bildungsangebote mit ihren Kindern wahrzunehmen und überhaupt Eltern zu vermitteln, wie wichtig Bildung eigentlich ist, auch für die weitere Laufbahn. Und es reicht nicht, wenn wir (...) die Kinder drauf vorbereiten, die Eltern müssen es auch fortsetzen dann, wenn die Kinder so aus der Kita rausgehen, sonst verarmen die einfach wieder.“ (I8). „(...) weil wenn man die Eltern dazu motiviert oder mit begleitet (...) das ist doch wieder förderlich für das Kind (...) wenn das alles so systemisch umgesetzt wird, dann find ich das für mich eine optimale Förderung für das Kind (...)“ (I2). Hierbei wird darauf verwiesen, dass Familien aus sozial benachteiligten Schichten einen größeren Bedarf an Unterstützung haben: „(...) die Familien hier haben einfach einen höheren Bedarf.“ (I7).

Der Einfluss der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder

Auch das Kind selbst kann besser verstanden werden, wenn die gesamte Familie im Blick ist: „Diese ganze Eingebundenheit, das System, die ganze Familie muss man mit beachten. (...) Die Lebenssituation der Familie ist so wichtig für die Entwicklung vom Kind und das versuchen wir alles zu sehen (...)“ (I2).

Weiterhin wird in den Interviews darauf eingegangen, dass für die Lernfortschritte der Kinder auch die Beziehung zwischen den Eltern und den Mitarbeiter/innen der Kita bedeutsam ist. Kinder lernen demnach besser, wenn hier ein intaktes Verhältnis besteht und die Eltern gerne aktiv bei den Aktionen in der Kita mitmachen: „(...) die Erfahrung

Die Bedeutsamkeit der Beziehung zwischen Eltern und Mitarbeiter/innen

war schon immer, wenn ein vertrauensvolles Gemeinsamkeit da war, dann machen die Kinder 10x mehr Lernschritte, als wenn sie merken: `Aha, die Eltern und die Erzieher, die sind momentan spinnefeind, da könnte ich auch noch ein wenig mitmischen.` Und das spüren die Kinder, ohne, dass sie es böse meinen. Die treffen genau den richtigen, den Kernpunkt und da, wo es weh tut.“ (I1). „Und da denke ich, fängt für mich auch die Bildung an, weil wenn ich die Eltern mit im Boot habe und die Eltern begeistert sind und mitmachen, dann sind auch die Kinder begeistert und machen mit.“ (I3).

Bei den Eltern kann durch die aktive Beteiligung auch ein Verständnis für die Arbeit der Kita und ein Vertrauensverhältnis entstehen: *„Vor allem sehen die Eltern dann, was wir machen mit den Kinder, die können mitempfinden.“ (I3). „(...) transparente Arbeit, in der das offen ist und jeder die Möglichkeit hat, das zu sehen und das zu hören, das ist für mich die oberste Vertrauensgrenze für Eltern (...)“ (I2).*

Elternbeteiligung in der Kindertageseinrichtung kann ferner dazu führen, dass Eltern untereinander Kontakte knüpfen: *„(...) es gibt viele Frauen hier, die einfach zu Hause sind und den Anschluss nicht bekommen, zu anderen (...) da haben sie die Möglichkeit, hier bei den Cafés Kontakte zu knüpfen.“ (I5).* Eine weitere Leiterin berichtet in diesem Zusammenhang auch, dass schichtübergreifende Kontakte entstehen können, von denen die Eltern und Kinder profitieren.

Die Kontakte der Eltern untereinander fördern

Es ist auch darauf hinzuweisen, dass eine reine Elternbeteiligung oder Elternarbeit inzwischen überholt erscheint. Die Einrichtungen, insbesondere die Familienzentren, beziehen sich häufig in ihren Aussagen auf die gesamte Familie in einer Art systemischen Sichtweise: *„(...) da gehören auch Onkel und Tante dazu da hören Opa und Oma dazu (...) weil die ganzen Menschen mit dem Kind zu tun haben.“. (I1). „Die ganze Familiensituation, Geschwisterkonstellation oder Großeltern, ist alles mit bedacht bei uns, weil das gleiche tun wir nicht nur für das Kind, sondern auch für das Geschwisterkind.“ (I2).*

Systemische Sichtweise auf das Kind

6.2.2 Die Arbeit mit den Eltern in der Kita

6.2.2.1 Einzelbezogene Elternarbeit

Die Gesprächspartnerinnen berichten, dass Einzelgesprächstermine in der Regel gerne und gut von den Eltern angenommen werden. Es finden beispielsweise Entwicklungsge-

Erziehungstipps geben

sprache statt, in denen mit den Eltern besprochen wird, welche Kompetenzen das Kind bereits besitzt, wie es weiter gefördert werden soll und wie Lernprozesse beim Kind stattfinden. Die Gesprächspartnerinnen berichten in diesem Zusammenhang auch von einer Hilflosigkeit der Eltern in Erziehungsfragen, der innerhalb dieses Settings gut entgegengewirkt werden kann: *„(...) dass ich auch in den Entwicklungsgesprächen (...) Tipps einfach gebe, was können sie machen? Und die nehmen das oft sehr sehr dankbar an, ja? Weil sie oft hilflos sind und gar nicht wissen, was sie eigentlich machen müssen. Wie sie so ein Kind fördern können, was für Möglichkeiten es gibt (...)“* (I5).

Ferner ist es möglich, Eltern in diesem Zusammenhang über den eigenen Bildungsauftrag bzw. die eigenen Einflussmöglichkeiten zu informieren: *„Ja, dass man die Eltern schon ein bisschen mehr hinführt, dass die selber Bildungsbewusstsein kriegen, wo ein Kind, was krabbelt und ausräumen kann, die Schränke und so, das lernt, das nimmt, das sammelt Erfahrungen und nicht: Es nervt, macht die Schublade wieder zu. Also ich denke schon auch so ein bisschen Erziehungshilfen“* (I3). *„unsere Aufgabe ist es, denke ich, (...) die Eltern auch mehr zu motivieren, solche Bildungsangebote mit ihren Kindern wahrzunehmen und überhaupt den Eltern zu vermitteln, wie wichtig Bildung eigentlich ist, auch so für die weitere Laufbahn (...)“* (I8). *„Was sind denn Lernprozesse von Kindern, wie tut ihr was? Was lernen Kinder überhaupt? Das ist den Eltern manchmal ja gar nicht so bewusst (...)“* (I2).

Den Bildungsauftrag der Eltern mit den Eltern diskutieren

Weiterhin werden die Gespräche genutzt, den Eltern etwas über den Bildungsauftrag der Einrichtung zu vermitteln: *„(...) weil eigentlich noch nie einer gefragt hat von den Familien: „Was ist eigentlich der Bildungsauftrag von euch?“ (...) Aber mir ist das wichtig, euch als Kollegin oder Leitung (...) nahe zu bringen, dass wir einen Auftrag haben, nach dem wir arbeiten (...)“* (I2). *„(...) die Arbeitsabläufe, die wir hier so machen, dass wir denen das erklären, dass wir das ganze transparent machen (...)“* (I5).

Den Bildungsauftrags der Kita mit den Eltern diskutieren

In diesen Gesprächen werden die Eltern auch auf Angebote außerhalb der Kita wie Sport- oder Musikvereine hingewiesen, um die Kinder optimal und umfassend zu fördern.

Ferner kann man sich gemeinsam mit den Eltern auf den Schulbesuch der Kinder vorbereiten: *„ich habe es auch schon gemacht, dass ich alle Eltern informiert habe, dass es auch verschiedene Möglichkeiten gibt an Schulen und dass sie das abfragen können (...)“* (I2).

Eine Beratung der Eltern findet teilweise durch externe Beratungsstellen statt, welche innerhalb der Kita z.B. Erziehungsberatung, Ernährungsberatung, Schuldnerberatung, Hilfe beim Ausfüllen von Anträgen etc., zum Teil auch innerhalb von festen Sprechstunden, anbieten. Hierdurch wird sichergestellt, dass die Angebote niederschwellig stattfinden. Kooperationspartner hierfür sind Vereine oder z.B. der ASD. Diese Art der Beratung bietet eine niedrigschwellige und trotzdem professionelle Möglichkeit, Eltern zu unterstützen: *„Da muss man nicht weiter irgendwo hin, wo man sich nicht auskennt und da gehen auch manche Frauen regelmäßig hin (...) also sowas funktioniert gut bei uns.“* (I4).

Beratung der Eltern durch externe Stellen

6.2.2.2 Gruppenbezogene Elternarbeit

6.2.2.2.1 Bildungsangebote und Kurse

Eine Leiterin stellt besonders schön die Bedeutung von Bildungsangeboten und Kursen für Eltern in Kitas heraus: *„Und deswegen versuchen wir, die Eltern mit ins Boot zu holen, indem wir selber Bildungsangebote für Eltern kristallisieren. Also wenn die Eltern auch erfahren, Bildung findet nicht nur für die Kinder statt, sondern auch ich habe hier die Möglichkeit, mich fortzubilden oder bekomme neue Anregungen, dann ist das ja wir so ein Geist, der sich dann so überträgt und deswegen sagen wir: Ohne Eltern geht es nicht.“* *„(...) wenn die Eltern sich öffnen für Bildung oder für verschiedene Kurse oder Kursangebote, dann wird es auch für sie selbstverständlicher mit ihren Kindern so etwas (...) durchzuführen.“* (I8).

Elternbildungskurse werden häufig von externen Einrichtungen und Personen veranstaltet. Eine Einrichtung erläutert in diesem Zusammenhang, dass sie gerne zukünftig auch mit Familienbildungsstätten zusammenarbeiten und gemeinsame Veranstaltungen in der Kita anbieten würde. Unbedingt zu beachten ist, dass die Externen die Sprachbarriere der Eltern kennen und dementsprechend Inhalte mit einfacher Sprache vermitteln. So wird einem gedanklichen „Aussteigen“ der Eltern entgegengewirkt. Häufiger wird von dem Kurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ des Kinderschutzbundes berichtet, mit dem auch guten Erfahrungen gemacht wurden: *„(...) wir haben den Kurs „starke Eltern – starke Kinder“ vom Kinderschutzbund vor zwei Jahren mal gemacht, wo die Eltern heute noch profitieren von und wir merken, es wird umgesetzt, was die da an Anregungen bekommen haben.“* (I8). Weitere Kursthemen, die aufgezählt werden, sind „Grenzen

Bildung der Eltern durch externe Stellen

setzen“, „Erziehungspartnerschaft“, „Gesunde Eltern – Gesunde Kinder“, „Selbstbehauptung – Nein sagen“, Erste-Hilfe-Kurse oder Deutschkurse. Gerade zu dem Bereich Gesundheit und Ernährung finden besonders häufig Angebote statt. Hier wird versucht, den Eltern Kompetenzen zu vermitteln, wie man gesund und trotzdem günstig kochen kann: *„Wie kann ich mit geringem Geld, weil wir halt viele Kinder an der Armutsgrenze haben, mit wenig Geld eine leckere Mahlzeit zaubern, ohne auf Tiefkühlkost, Dosenkost und sonstwas zurück zu greifen? Und da wird dann (...) auch angeschaut, was ist eigentlich in diesen Fertiggerichten alles drin, was nicht besonders gesundheitsfördernd ist? Und als Alternative dazu wird dann einfach Eintopf gemacht (...). Also dass wir einfach auch so unsere Inhalte, die uns wichtig sind, nämlich gesunde Ernährung vermitteln, dagegen steuern, dass die Kinder zu dick werden. Aber da muss man eben Alternativen zeigen.“* (I8). *„(...) zusätzlich haben wir dann auch noch das Thema Ernährung eingeflechtet und haben jetzt schon das vierte Jahr ein Eltern-Kind-Koch-Angebot angefangen mit einem Kochkurs. Das ist dann so gut gelaufen, dass wir gesagt haben: `Okay, wir machen weiter` (...) und da gibt es eben verschiedene Angebote, z.B. Kochen mit Kindern, Kochen von Familienrezepten und da sind (...) immer wieder auch Familien eingebunden, die mitmachen, die auch zeigen: `Was kochen wir zu Hause?` Und da lassen wir halt auch ein bisschen einfließen: Was ist jetzt so ein Bedarf jetzt von einem Schulkind, was macht eine Brotzeit aus?“* (I7). Teilweise werden auch Rezeptbücher angelegt, welche dann von den Eltern weiter verwendet werden können. Unter Umständen kann es Sinn machen, verschiedene Einrichtungen bzgl. eines Kurses zu bündeln, um so eine größere Anzahl an Eltern zusammen zu bekommen. Unbedingt sollten die Angebote auf die Interessen der Eltern abgestimmt sein.

6.2.2.2.2 Freizeitangebote

In den Einrichtungen finden verschiedene Freizeitangebote für die Eltern und Familien, wie Filzkurse, Bastelabende oder Elterncafés statt, wobei die Beteiligung unterschiedlich ausfällt. Hier besteht die Möglichkeit eines „lockeren Austauschs“ unter den Eltern und auch zwischen den Eltern und den Mitarbeiter/innen der Einrichtung: *„(...) fragen Sie mich nicht, warum dieser Filzkurs der Knüller ist, der ist es einfach (...)“* (I1). *„Was ganz gut geht, dass ist bei uns ein Elternabend mit Basteln, ja? Wo sie ratschen können (...)“*(I4), *„(...) was noch einigermaßen geht sind so Gruppen (...), Kaffee trinken, sich austauschen, miteinander reden (...)“*(I4). In manchen Einrichtungen sind die Elternca-

fés auch räumlich fest installiert, so dass sich die Eltern jederzeit zusammen setzen können. Teilweise wird es auch so gehandhabt, dass die Kinder die Eltern bedienen. Andererseits können die Elterncafés auch eigenständig von den Eltern veranstaltet werden.

Diese Angebote dienen ebenfalls einer Bildung und Beratung der Eltern, weil hier viele erzieherische Aspekte unkompliziert und ungezwungen besprochen werden können:

„Auch dieser Filzkurs hat ganz viel mit Bildung zu tun, wenn man da dort sitzt, wenn die miteinander sprechen, da werden natürlich auch Erziehungsprobleme besprochen (...) und wenn die Erzieherin dabei ist, dann kann die auch einwirken oder Eltern untereinander geben sich Ratschläge (...)“ (I1).

Bildung und Beratung durch Freizeitangebote

Eine klassische Aktion in den Kitas ist das Feiern von Festen wie Sommerfesten, Weihnachtsfeiern, Laternenfest, religiösen Festen etc., die auch gerne von den Eltern angenommen werden und durch die Kontakte intensiviert werden können. Bei den Festen und auch bei anderen Angeboten scheint vor allem das gemeinsame Essen wichtig zu sein. Eltern steuern hier gerne Gerichte bei und häufig entsteht ein internationales und vielfältiges Buffet: *„Was supertoll geht ist Feste feiern. Da bringt jeder was Tolles zum Essen mit und da sind sie alle da (...). Sommerfest, das Buffet ist erste Sahne, es bringt jeder was mit und jeder kocht auch irgendwas Heimatliches und das ist also ein riesen Auswahl und ganz große klasse.“ (I4).* *„Da ist auch immer das Essen ein großes Thema, also wenn die Eltern kommen, dann wollen die was kochen. Also wir haben schon marokkanisch über türkisch, über afghanisch, also wir haben einiges gekocht.“ (I7).*

Gemeinsames Essen und Feiern

6.2.2.3 Einrichtungsunterstützende, einbeziehende und fordernde Elternarbeit

Viele Einrichtungen berichten, wie sie die Eltern aktiv in den Alltag der Kita miteinbeziehen. So gibt es Möglichkeiten der Hospitation, der Elternmitarbeit, Eltern-Kind-Angebote oder auch eigenständig organisierte Angebote der Eltern. In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung einiger Interviewpartnerinnen zu erwähnen, dass die Eltern bestärkt werden sollen, Verantwortung zu übernehmen, eigenständig zu handeln und ihre Kompetenzen in die Einrichtung einzubringen: *„Ich denke, Bildung fängt da an, wo man die Eltern ernst nimmt (...) und nicht sagt: „Ach, ihr könnt das nicht“ und sie für dumm verkauft (...)“ (I3).* *„(...) man darf die Eltern nicht überfordern, aber man*

Eltern ernst nehmen durch die Übertragung von Verantwortung

*darf sie auch nicht mit Samthandschuhen anfassen. Also ich denke, sie müssen schon wissen, dass wir sie als Bildungspartner wertschätzen, aber dass wir sie auch brauchen, dass wir sie wollen und dass es ohne sie nicht geht und das ist auch so eine Kultur, die sich auch erst entwickeln muss.“ (I7) „(...) die Eltern müssen auch ein bisschen mehr in die Verantwortung genommen werden und gerade die, die noch nie gearbeitet haben, wo das sich schon Generationen fortgesetzt haben, die im Grunde genommen nichts dafür tun müssen, sondern eigentlich alles kriegen, ja? Dass man die ein Stückchen anders einbindet. Ihnen eine andere Wertigkeit auch gibt und auch ne andere Anforderung, ja?“ (I3). Bei dieser Arbeitsweise kann es, ebenso wie bei den Kindern, sinnvoll sein, bei den Stärken der Eltern anzusetzen, um schließlich auch an den Schwächen arbeiten zu können: *„da konnte ich sagen: `Mensch, das machen Sie toll, aber vielleicht schaffen Sie das und das noch?`“ (I3).**

6.2.2.3.1 Hospitationen und Mitarbeit der Eltern - *„Also bei uns geht alles übers Praktische.“*

Hospitationen sind gerade in der Zeit der Eingewöhnung in vielen Einrichtungen üblich und dienen in diesem Zusammenhang zum einen der langsamen und behutsamen Ablösung des Kindes von der Mutter. Zum anderen sollen die Eltern auch ein *„gutes Gefühl haben: `Ja, ich kann hier mein Herzchen lassen, also ich kann hier mein Kind den Leuten anvertrauen`“*. (I5) Dies trägt zu einem Vertrauen gegenüber der Einrichtung bei und kann eine erste Basis für weitere Zusammenarbeit schaffen: *„(...) wir haben nichts zu verbergen, die können schauen, wie wir arbeiten und da entstehen ja schon so schöne Gespräche oder mal Momente, wo man Vertrauen aufbaut und ich glaube, wenn die Eltern sich wohl fühlen und sagen: `Ach Mensch, die haben wirklich Freude` oder `meinem Kind geht's gut`, das ist schon dieser erste Start der Zusammenarbeit.“ (I5).*

Außerdem kann bei der Hospitation und Mitarbeit der Eltern eine Elternbildung und Beratung unkompliziert nebenbei geschehen: *„Wenn sie selber was tun, selber aktiv dabei sind, das bleibt mehr haften als wenn ich ihnen da tolle Erziehungstipps, ein Buch hinlege und sage: `Schauen Sie sich das an` oder wenn ich ihnen erzähle: `Mensch, das und das müssen Sie mit ihrem Kind machen`, da können die nichts mit anfangen, wenn ich ihnen aber sage: „Kommen Sie mit, kommen Sie einen Tag in die Gruppe, ich zeige es Ihnen, seien Sie mal dabei“, dann erleben die das anders.“ (I3). „(...) wobei sie bei*

Elternbildung und
-beratung durch
Hospitation

uns immer schon während der Mitarbeit natürlich auf die Kompetenzen der Erzieherinnen zurück greifen können und zwar sowohl nebenbei, also unbeabsichtigt, also durch Beobachtung oder auch durch Anleitung, weil die Erzieherin natürlich sagt, wenn jemand im Elterndienst ist: `Mach mal dieses, mach mal jenes, schau mal, das machen wir so, weil...` also da kriegen die natürlich schon ganz viel mit und weil durch diese Mitarbeit natürlich auch viele informelle Elterngespräche möglich sind.“ (I9). „Ich glaube, dass man sowas viel besser beeinflussen könnte, wenn man sowas eben mitkriegt, weil man eben in der Familie ist oder weil die Familie in der Einrichtung ist und da jemand personell die Kapazitäten hätte, dann immer gleich da anzusetzen und dazu sagen: `Ah, ich habe jetzt grad beobachtet mit deinem Kind, schau mal, ihr könnt das auch so und so machen oder probier doch mal dieses und jenes` niedrige, kleine Sachen, immer gleich anknüpfen an dem konkreten Punkt (...) (I9). „Ich denke dadurch, dass sie so viel so hier in den Gruppen schon eingebunden sind und gern gesehen sind, brauchen die oft diese Elternabende in dem Maße nicht mehr.“ (I3).

In einer der Einrichtungen ist die Mitarbeit der Eltern sogar konzeptionell festgelegt. Die Eltern arbeiten im Gruppendienst mit und sind *„fest in den Gruppen mit eingepplant“*. Sie *„unterstützen die Erzieherin bei der alltäglichen Arbeit, je nach ihren eigenen Fähigkeiten, die einen lesen den Kindern vor, die anderen spielen mit den Kindern, andere machen mehr so pflegerische Sachen oder beaufsichtigen die Gruppe, bis hin zu richtigen Angeboten, wenn die Eltern halt selber besondere Fähigkeiten mitbringen, tanzen, singen (...) vielleicht aus ihrem beruflichen Kontext (...)“*. *„Ansonsten läuft die Beteiligung so, dass Eltern natürlich hier die Möglichkeit haben, Aktivitäten einzubringen (...) Elternbeirat, bei Feste feiern, sich sonst wie aktiv zu beteiligen, Renovierungsarbeiten, Einkäufe usw.“* (I9). Diese Interviewpartnerin gibt bzgl. der Elternarbeit außerdem an, dass gerade Eltern aus bildungsfernen Schichten Elterndienste aufgrund der Kontakte zu anderen Eltern oder auch aufgrund einer finanziellen Entschädigung, welche speziell in dieser Einrichtung gezahlt wird, absolvieren.

Elternmitarbeit
als konzeptionel-
ler Bestandteil

6.2.2.3.2 Angebote der Eltern für Eltern und Kinder

Eltern können auch eigenständig bestimmte Angebote in der Kita initiieren: *„Das ist z.B. auch so eine Sache: Eltern mit einbinden und sich dann selber lieber zurück ziehen (...)“*(I1). So werden in den Einrichtungen von den Eltern beispielsweise Thai Chi-

Kurse, Kindertänze oder das Elterncafé in Eigenregie angeboten. Dies fördert das Selbstwertgefühl der Eltern und es wird ihnen gezeigt, dass sie in der Einrichtung gebraucht werden. Eine Leiterin berichtet, wie die Bestärkung der Eltern auch den Umgang mit den Kind positiv beeinflussen kann: *„Wir haben viele Eltern, die haben Ressourcen, die können wunderbar nähen, die sind handwerklich so geschickt oder künstlerisch so geschickt (...), die holen wir uns rein und sagen: `Mensch, machen Sie...` (...) und da merkt man, das stärkt die Eltern unwahrscheinlich, das hebt so ihr Selbstwertgefühl und das ist ganz wichtig und ich denke, wenn sie selber sich hier wohlfühlen und ihr Selbstwertgefühl gestärkt ist, dann übertragen sie es auf die Kinder und dann trauen sie auch den Kindern mehr zu und dann sind sie auch bereit, mehr zu geben (...)“* (I3).

6.2.2.3.3 Eltern-Kind-Angebote

Die Einrichtungen haben eine Reihe von Offerten, in denen sie die Eltern in besondere Aktivitäten einbinden. Zum einen handelt es sich hierbei um Angebote außerhalb der Kita, wie Theater-, Ausstellungs- oder Museumsbesuche sowie sportliche Aktivitäten z.B. Schwimmen oder Schlittschuh laufen. Diese Eltern-Kind-Ausflüge in der Kindertageseinrichtung sind besonders sinnvoll, weil die Eltern erfahren, was sie mit ihrem Kind in der Freizeit tun können. So wird das Freizeit- und Bildungsleben der Familie bereichert. Außerdem können hier wieder Kontakte unter den Familien entstehen und auch Aspekte der Elternbildung werden selbstläufig mit eingeschlossen: *„(...) was auch immer wichtig ist, sind Familien-Kinder-Angebote und zwar möglichst breit (...), weil das hat immer zwei Effekte. Erstens Mal hat das dieses familienübergreifende, wo dann auch wieder die Kontakte zwischen den Familien sind, zweitens werden Eltern auch an etwas ran geführt, was sie selber vielleicht noch gar nicht kennen. Die Kinder profitieren natürlich, weil sie dann da ja auch dabei sind und da hat man halt auch informell so die Möglichkeit, Eltern nochmal an die Hand zu geben, was eben auch wichtig ist im Leben.“* (I9). *„(...) wir machen also Ausflüge mit den Eltern, wo wir sagen, die kosten wenig oder die kosten gar nichts. Das kann man in der Freizeit machen, anstatt zu Hause vor dem Fernseher zu sitzen oder vor dem Video oder sonst irgendwas. `Gehen Sie raus mit den Kindern` (...) und es gibt gerade hier für diese Einzugsgebiete auch von der Stadt Möglichkeiten (...) da können die teilweise umsonst rein, oder ganz billig. Nur die wissen das oft gar nicht, die können damit oft nichts anfangen und das ist so unser Auftrag auch, oder den sehen wir so, dass wir mit Eltern und Kind solche Mög-*

Erkundung der
Freizeitmöglich-
keiten durch El-
tern-Kind-
Ausflüge

lichkeiten aufzeigen, wahrnehmen, so dass da bisschen mehr nach außen gehen können.“ (I3). *Sonst würden die Eltern nie in den Genuss kommen (...) zwei Drittel, würde ich sagen, würden nie ins Theater gehen“ (I1).* Es kann sinnvoll sein, einen Ordner zum Nachschlagen für die Familien anzulegen, in welchem die verschiedenen, im Idealfall kostengünstigen Ausflugsmöglichkeiten vermerkt sind: *„(...) da versuchen wir halt jetzt durch die Angebote, die wir unseren Kindern zeigen oder auch in Zusammenarbeit mit den Eltern, dass wir gemeinsam diese Familienausflüge machen, das dokumentieren, wo wir waren. Einfach so die Bildung ins Haus zu bringen, damit sie aus dem Stadtteil rausgehen und die Bildungsangebote wahrnehmen.“ (I8).*

Zum anderen finden Eltern-Kind- Angebote direkt in der Kita statt, wie z.B. Eltern-Kind-Joga, gemeinsames Kochen oder Eltern-Kind-Angebote zur Sprache. Hier ist das Programm „Literacy“ zu erwähnen, bei dem ein Buch von Erzieher/innen und Eltern in zwei unterschiedlichen Sprachen vorgelesen wird. Teilweise berichten die Einrichtungen aber, dass es schwierig ist, Mütter zu finden, die lesen können und die bei dem Angebot mitmachen. Zur Förderung der Sprache gibt es in einigen Einrichtungen auch Büchereien, hier werden manchmal auch Bücher in verschiedenen Landessprachen angeboten: *„Wir haben jetzt angefangen, eine Bibliothek aufzubauen für Literatur oder Bilderbücher in anderen Herkunftssprachen (...) und die kann man sich dann bei uns ausleihen und zu Hause vorlesen (...). Außerdem ist es denke ich immer ganz schön, wenn die Kinder Bücher aus der eigenen Kultur haben oder kennen lernen und da nochmal so einen Bezug aus den Herkunftsländern haben.“ (I8).* Andererseits werden aber auch Stadtbibliotheken besucht, um Eltern auch dort das Angebot aufzuzeigen. Auch die Angebote „Wir schicken ein Buch auf Reise“ und „Das Lied der Woche“, welche bereits im Abschnitt 6.1.2.1 dargestellt wurden, setzen auf die Beteiligung der Eltern. Ferner finden Spielzeugtage statt, bei welchen die Kinder z.B. ihre Lieblingsspiele mitbringen können oder den Eltern bestimmte Spiele erklärt werden. Eine Einrichtung bietet Wellness-Wochen für die Eltern an, hier werden die Eltern z.B. durch Massagen von den Kindern verwöhnt.

In einer Einrichtung sind auch sogenannte Eltern-Kind-Gruppen für zwei- bis dreijährige Kinder installiert, mit denen man *„an die Familien noch eher ran“* kommt. (I2). Die Kinder dieser Gruppe gehen häufig ab dem dritten Lebensjahr in den Kindergarten und sind dementsprechend schon mit den Gegebenheiten vertraut.

Eltern-Kind-
Angebote in der
Kita

6.2.3 Umgang mit den Eltern und Erhöhung der Elternbeteiligung

In der Literatur wird immer wieder auf die Schwierigkeiten der Mobilisierung von bildungsfernen Eltern hingewiesen. Auch die Gesprächspartnerinnen berichten teilweise von derartigen Problemen: *„Also wenn ich hier anbiete „der Bildungsplan“ oder „Sprachförderung“ oder „was machen wir da eigentlich“ oder „heute ist Spielenachmittag“ (...) da kommt niemand und wenn sie kommen, dann sind sie nach 10 Minuten wieder draußen und rauchen und sind eigentlich weg, interessieren sich nicht.“* (I4). *„(...) aber ich will die Zahlen nicht beschönigen, es gibt durchaus auch Familien, die wir nie erreichen (...)“* (I7). *„Aber da erreicht man meines Erachtens nicht die bildungsfernen Familien damit, da muss man ganz anders ansetzen und da habe ich die richtige Weisheit auch noch nicht gefunden, aber ich bin noch auf der Suche.“* (I9).

Um Einrichtungen auf dieser „Suche“ zu unterstützen, wurde der folgende Abschnitt verfasst. In ihm werden die wichtigsten Hinweise dargestellt, wie man Eltern und dabei speziell auch bildungsferne Eltern erreicht und was man in der Zusammenarbeit unbedingt beachten sollte. Zunächst wird aber zusammengefasst, welche Gründe für eine mangelnde Teilhabe der Eltern von den Interviewpartnerinnen genannt werden. Es wird vermutet, dass einige der Eltern kein Interesse zeigen, weil sie mit ihren eigenen und elementaren Problemen beschäftigt sind: *„Bei uns ist es hier allerdings so, dass die Eltern, die meisten, kein Interesse haben. Also die haben schon Interesse, dass ihr Kind gut aufgehoben ist, die lieben alle ihr Kind und wollen, dass es gut aufgehoben ist, dass es was lernt, dass es ihm gut geht und dass es gerne hier her kommt, aber weit darüber hinaus geht das Interesse hier nicht, weil die Eltern (...), die haben schon ihr Päckchen zu tragen, ja? Und die haben so viel im Kopf, wie sie ihr Leben auf die Reihe kriegen, dass sie kein Interesse dran haben, jetzt hier den Elternnachmittag mitzumachen (...)“* (I4). Es ist möglich, dass Familien *„sehr viel damit zu tun haben, ich nenne es jetzt mal so salopp: Die Familie durchzubringen, einfach zu schauen, dass es läuft (...)“* (I7). Weiterhin ist zu beobachten, dass gerade Eltern, die viel arbeiten, nur wenig Zeit für die Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung aufwenden können: *„(...) es gibt durchaus Familien, die wir nie erreichen. Das sind meistens die, die den ganzen Tag arbeiten, die also nur schnell schnell dann in die Einrichtung kommen, das Kind wieder mitnehmen und da eben leider nicht mehr Zeit und sag mal Nerv und Geduld und Interesse aufbringen, um das Angebot zu nutzen.“* (I7). Von der gleichen Mitarbeiterin wird

auch berichtet, dass die Erfahrungen mit Bildung und Bildungseinrichtungen innerhalb dieser Schicht evtl. schlechter sind und dadurch gewisse Ressentiments entstehen: „(...) *ich glaube auch einfach, dass wir nicht vergessen dürfen, dass viele unserer Eltern gerade wenn's um Schule, um Bildung geht, vielleicht auch nicht so gute Erfahrungen gemacht haben, selber vielleicht sich als Bildungsversager fühlen (...)*“ (I7).

Ein weiterer wesentlicher Faktor für eine mangelhafte Beteiligung kann die Sprachbarriere der Eltern sein. Auf diesen Aspekt wird im Abschnitt 6.2.4.1 noch genauer eingegangen.

6.2.3.1 Eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung aufbauen durch Wertschätzung, Respekt und Ausdauer

Häufig wird in den Interviews angegeben, dass sich zunächst eine Beziehung zu den Eltern entwickeln bzw. Distanz abgebaut werden muss, damit sich die Eltern an dem Geschehen innerhalb der Kita beteiligen und an Angeboten teilnehmen: „(...) *eigentlich hätte ich das, was ich jetzt sage, ganz am Anfang setzen müssen, dass wir immer drauf schauen, immer drauf setzen, dass wir eine Beziehung aufbauen.*“ (I1). „*Und wenn es vor Ort ist und eingebettet ist in diese ganze Beziehungsarbeit, dann machen sie es, doch doch (...)*“ (I2).

Eine tragfähige Beziehung setzt eine Vertrauensbasis zwischen dem Personal und den Eltern voraus, wie viele der Interviewpartnerinnen bestätigen: „*Und ich habe gemerkt, die Grundlage ist einfach Vertrauen aufzubauen, dann läuft's.*“ (I7), „*Durch Vertrauen, machen sie Dinge, die sie vielleicht sonst nicht machen würden (...), nämlich, dass sie Elternkurse besuchen, dass sie auf Elternabende kommen und dass sie beim Sommerfest mitmachen, dass sie hier hospitieren (...)*“ (I1) . „*Doch, die Eltern machen mit, wenn sie Vertrauen gewinnen, wenn man auf sie zugeht und sie, wie gesagt, ernst nimmt und auch sieht (...)*“ (I3). Dazu gehört auch, dass die Eltern sich in der Einrichtung wohl und willkommen fühlen: „(...) *bei den Horties machen wir Gruppenbesprechungen und da laufen die Eltern einfach mit rein, die können sich mit reinsetzen, zuhören und mitsprechen oder auch nicht, oder zum Abschlusspiel, dass die kommen, wenn sie halt ihr Kind abholen (...)* es muss die Möglichkeit eröffnet werden, dass die Eltern wissen: „*Jawohl, herzlich willkommen*“ und das ist ein Signal an die Eltern.“ (I1).

Vertrauensbasis
als wichtigste
Grundlage der
Elternarbeit

Die Eltern sollen also erfahren, dass sie als Bildungspartner wertgeschätzt und respektiert sind. Es ist aber auch wichtig, die Eltern nicht aus der Verantwortung zu entlassen, sondern sie zu fordern und ihnen aktiv zu zeigen, dass man sie braucht: *„(...) wir haben also drei Jahre wirklich hingearbeitet, um das so zu kriegen, dass auch die Eltern nicht nur kommen und sagen: `Hier, ach jetzt will ich hier meinen Kaffee haben und mehr interessiert mich nicht`, sondern, dass sie Verantwortung tragen, dass sie selbst Kaffee kaufen, wenn er alle ist (...). `Wir helfen euch, Anträge auszufüllen, aber wir füllen sie nicht für euch aus`, ja? Und das ist das, wo ich meine, dass Eltern wieder in Verantwortung gezogen werden müssen und die können das.“* (I3). Diese Leiterin erläutert näher: *„Da kommt man nicht an bei den Eltern, die müssen sehen: `Mensch, die nehmen mich ernst, aber sie helfen mir auch` und dann tüftelt man was aus und dann halten sie sich auch dran, ne? Wenn ich so hochnäsiger bin oder sage: `Was du immer hast mit deinen Problemen` oder so, kommt man nicht an und dann bewirkt man auch nichts (...).“* (I3). Wie man an diesem Zitat auch erkennt, kann es für den Aufbau einer Beziehung ferner sinnvoll sein, die Familie bei Alltagsproblemen zu unterstützen. Wenn die notwendigen Ressourcen hierfür in der Einrichtung zur Verfügung stehen, kann es z.B. für Eltern mit Migrationshintergrund eine große Hilfe sein, wenn man sie beim Ausfüllen von Formblättern unterstützt. Dabei ist es wichtig, sie lediglich zu unterstützen und nicht Verantwortung abzunehmen.

Eltern ernst nehmen und Verantwortung übertragen

Das Personal der Kita muss für diesen Beziehungsaufbau häufig eine gewisse Ausdauer zeigen und an den Eltern „dran bleiben“. Eltern sollten dementsprechend immer wieder auf Angebote aufmerksam gemacht werden: *„(...) und man könnte beleidigt sein, könnte sagen: `Nee, okay, die wollen halt nicht`, wie es ja wirklich viele sagen und wir sagen das nicht, wir sagen einfach: `Okay, diesmal nicht, wir probieren es wieder`. Ja, immer wieder einladen und sie teilhaben lassen wollen.“* (I1). *„(...) wenn man das in der Beziehung tut und es ist offen für sie und es sind all diese Möglichkeiten da, dann machen sie es auch, irgendwann. Ich sage nicht gleich, aber sie machen es (...).“* (I1). *„(...) man muss zufrieden sein mit kleinen Schritten, man darf die Eltern nicht überfordern (...).“* (I7). In diesem Zusammenhang wird empfohlen, nicht nur Aushänge oder Flyer zu gestalten und zur Verfügung zu stellen. Eltern sollten lieber „face-to-face“ auf Angebote angesprochen werden. Hierdurch wird auch einer eventuellen Sprachbarriere begegnet: *„Mit Aushängen und Flyern ist es nicht getan, sondern du musst halt wirklich in Tür-*

An den Eltern „dran bleiben“

und Angelgesprächen oder bei Veranstaltungen immer wieder hingehen und auf die Schulter klopfen und fragen: `Besteht da nicht Interesse?`“ (I6). Interessant ist außerdem, dass die Mundpropaganda unter der Elternschaft zu einer höheren Beteiligung führen kann: „(...) und was ich festgestellt habe, wenn paar Familien sind, denen es gefällt, dann ziehen die manchmal auch andere Mutter zu (...) und das ist ja auch so ein (...) wichtiges Wissen, wie man hier arbeiten muss.“ (I7). „(...) und je mehr begeistert die Eltern sind, desto mehr tragen sie es ja auch an die anderen Eltern auch weiter, ja?“ (I3).

6.2.3.2 Rahmenbedingungen der Angebote - Themen, Zeiten und Kosten

Angebote für die Eltern sollten flexibel gestaltet werden. Zum einen bezieht sich das auf die Inhalte der Angebote. In diesem Zusammenhang ist unbedingt die Frage zu beantworten, was die Eltern derzeit tatsächlich beschäftigt und interessiert. Um dies heraus zu finden, ist der direkte Kontakt zu den Eltern zu suchen und z.B. über Abstimmungsprozesse mögliche Themen für Veranstaltungen zu bestimmen: „Wir haben eigentlich ein sehr gutes Verhältnis zu unseren Eltern und können ihnen dann auch ganz gezielt sagen: `Mensch, ich denke, es würde dir gut tun diesen Kurs Starke Eltern – Starke Kinder zu machen, was hältst du davon?` Und du fragst immer so viel und wir würden so gerne so einen Kurs anbieten, hättest du nicht Interesse, daran teilzunehmen?` und dass wir dann ganz gezielt die Eltern auch gezielt ansprechen für solche Veranstaltungen“ (I8). „Das ist ganz ganz wesentlich in unserer Arbeit und das würde ich jedem auch als Tipp mitgeben wollen: Immer drauf schauen: Welche Eltern habe ich? Welche Interessen haben die? Das was letztes Jahr okay war (...) dafür gibt es kein Interesse (...) weil Menschen sich verändern“ (I1). „Nicht aufgeben, wachsam sein: Was ist wirklich der Wunsch der Eltern? Auch zu überprüfen und zu reflektieren: Sind das unsere Wünsche, die wir gerne verwirklichen würden oder trifft es wirklich die Eltern?“ (I1).

Zum anderen sollte sich diese Flexibilität auf die Zeiten beziehen, zu welchen die Angebote stattfinden. Gerade die Bedürfnisse von berufstätigen Eltern sind hier zu beachten. Ferner sollte eine Betreuung der Kinder angeboten werden: „Wann biete ich etwas an? Ich kann auch Elternabende anbieten zu Zeiten, wo kein Mensch kann und auch sagen: `Da kommt ja keiner`. Aber ich kann es auch anbieten zu Zeiten, wo alle können, oder wir bieten Kinderbetreuung an, dann kommen die nämlich.“ (I1), „(...) und wenn

Themen an die Eltern anpassen

Zeiten an die Eltern anpassen und Kinderbetreuung gewährleisten

dann müssen wir schon immer Kinderbetreuung anbieten, weil sonst nehmen sie es nicht wahr (...)“ (I3).

Ein weiterer häufig thematisierter Aspekt sind finanzielle Beiträge, welche für die Nutzung etwaiger Angebote, egal ob für die Kinder oder die Eltern, verlangt werden. Viele der Familien sind arm und können es sich nicht leisten, viel Geld für Bildungsangebote auszugeben. Dementsprechend versuchen die Einrichtungen, keine oder nur geringe Beiträge für die Nutzung zu verlangen: *„(...) und wenn es nichts kostet, ja, das ist wichtig für die Familien (...“ (I2). „(...) weil ich glaube, da würden nicht so viele dann kommen und dadurch, dass es kostenfrei war, haben wir wirklich auch, mit den Migranten, also wir haben schon auch mehr Deutsche gehabt, das muss ich zugeben, aber ich glaub, wir haben auch mehr Migranten in den Kursen gehabt, als wir sonst gehabt hätten.“(I7). „(...) wir haben früher die Erfahrung gemacht, wenn wir Ausflüge gemacht haben und da Geld für verlangt haben (...), dass da einige Kinder an dem Tag einfach nicht da waren, die waren krank und dann haben wir einfach gemerkt, die sind nicht krank, sondern die Eltern können das nicht bezahlen und deswegen haben wir jetzt einen ganz geringen Beitrag (...) und den Rest finanzieren wir aus unseren Töpfen.“ (I8).*

Kostengünstige
Angebote

Bemerkenswert sind die Aussagen einiger Interviewpartnerinnen, dass die Angebote nicht ganz umsonst sein sollten, da sie so ihre Wertigkeit verlieren: *„Also wir haben die Erfahrung gemacht, dass wenn es nichts kostet, dann haben so die Eltern (...), die so bildungsfern sind oder auch an der Armutsgrenze leben, dann empfinden die das oft als sowas wie Almosen und wenn wir nur ein Euro verlangen für den Abend oder zwei Euro, haben sie das Gefühl, sie können sich das leisten (...), also es hat sehr viel mit ihrem Stolz zu tun (...“ (I8). „(...) also wir wissen, viele Eltern sind nicht gerade reich oder haben wenig Geld, aber ich sehe dann auch, wenn ich sage: `wir machen einen Ausflug und Sie müssen nichts für bezahlen` dann kommen die Kinder nicht oder sie nicht, das hat dann keine Wertigkeit. Wenn man aber nur 50 Cent nimmt, dann sind die Kinder da.“ (I3).*

Ein weiterer Faktor der von einer Leiterin genannt wird, ist die Größe der Veranstaltung. So kommen *„Massenveranstaltungen“* bei denen über ein bestimmtes Thema informiert wird, *„nicht so gut an“ (I8).*

6.2.4 Besonderheiten zur Elternarbeit mit Migrant*innen

Im Folgenden steht die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund im Fokus, weil sich hier aufgrund der Sprachbarriere und der unterschiedlichen Kultur noch zusätzliche Besonderheiten ergeben. Natürlich gelten aber oben stehende Hinweise ebenso für Menschen mit Migrationshintergrund, im Interview finden sich sogar Hinweise, dass eine Vertrauensbasis hier besonders wichtig ist.

6.2.4.1 Die Sprachbarriere

Besonders die Sprachbarriere ist bei der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund zu beachten. Eltern mit eher schlechten Deutschkenntnissen sind vielen zusätzlichen Hürden bei der Zusammenarbeit mit der Kita ausgesetzt. In diesem Zusammenhang wird davon berichtet, dass mangelnde Sprachkenntnisse dazu führen können, dass die Eltern verunsichert sind und sich zurück ziehen. Dementsprechend ist eine geringe Inanspruchnahme von Angeboten nicht unbedingt auf Desinteresse der Eltern zurück zu führen: *„(...) ich würde jetzt, wenn in einer Einrichtung eine Vielfalt an Angeboten ist, dann würde ich das nicht als negativ betrachten, wenn die zu so einem Elternabend, der viel mit Sprache zu tun hat, wenn sie da nicht kommen. Das würde ich jetzt nicht unbedingt negativ sehen. Menschen, die aus der Türkei oder aus Italien oder Russland kommen, die müssen sich hier 20 mal mehr anstrengen zu verstehen, als die Deutschen (...)“* (I1).

Sprachbarriere
als Ursache von
mangelnder
Beteiligung

Vereinfacht werden kann die Kommunikation z.B. durch das konsequente Duzen mit den Eltern. Besondere Vorteile bringt natürlich auch ein multikulturelles oder multilinguistisches Team mit sich: *„(...) da ist es eben auch ganz wichtig, dass ein multikulturelles Team da ist.“*(I5). Weiterhin werden Dolmetscher zum Übersetzen herangezogen, was allerdings kritisch bewertet wird, wenn ein akuter Handlungsbedarf besteht oder wenn es um emotionale Themen geht. Auch Verwandte und Bekannte werden für die Elterngespräche eingesetzt, wobei hier erwähnt wird, dass die teilweise nur das übersetzen „was sie wollen“ oder die Situation „verschönern“. Bei anderen Eltern besteht die Gefahr, dass sie weiteren Eltern von dem Gespräch erzählen. Von einer Leitung wird ebenfalls davon abgeraten, die Kinder übersetzen zu lassen: *„(...) das geht auch die Kinder nichts an, was wir dann mit den Eltern besprechen.“* (I8).

Umgang mit der
Sprachbarriere

6.2.4.2 Die Kultur

Auf Eltern mit Migrationshintergrund ist in sensibler Weise zuzugehen und hierbei besonders die andere Kultur zu beachten, wie eine Interviewpartnerin betont: *„Also das Feingefühl zu haben: Wie muss ich dieser Person begegnen? Erschrecke ich die Person mit meinem Auftreten jetzt, weil ich (...) aus so einer anderen Kultur bin? Also mich einfühlen in diese Kulturkreise des anderen und das erfordert viel Fingerspitzengefühl und Erfahrung“* (I5). *„(...) den Unterschied, den ich auch nie vergessen werde und möchte ist einfach, wenn man mit so vielen Migranten zusammenarbeitet, ob das die Eltern oder die Kinder sind, man arbeitet auf einer ganz emotionalen Ebene. (...) man tröstet auch mal eine muslimische Mutter oder man sagt: „Kopf hoch“ oder „wie können wir helfen?“* (I5). Eine Einrichtungsleitung deutet weiterhin an, dass gerade für Eltern mit Migrationshintergrund der Besuch einer Kindertageseinrichtung nicht selbstverständlich ist, auch hierdurch kann eine gewisse Reserviertheit gegenüber der Institution entstehen: *„Weil die Bedeutung für uns eine andere ist, ne? In den Ländern ist es halt üblich, dass die Familie da ist, die versorgt das, da ist immer eine Großmutter in der Familie oder Schwiegermutter in der Familie.“* (I2).

Weiterhin ist anzumerken, dass Migranten teilweise auch mit typisch deutschen Bildungsmedien, wie Büchern, nicht vertraut sind: *„(...) wir haben hier Bilderbücher vor Ort und da gibt es tatsächlich Familien, Kulturen, die so ein Bilderbuch an und für sich gar nicht kennen, ja?“* (I5).

Positiv bezahlt macht es sich, wenn man sich über andere Kulturkreise informiert: *„man muss sich nebenbei schon noch sehr informieren, finde ich, über die verschiedenen Kulturen (...)“* (I5). Missverständnisse können zum Beispiel beim Händeschütteln oder auch beim Fotografieren entstehen, wie eine Einrichtung berichtet.

Einbinden kann man Eltern mit Migrationshintergrund, indem man ihre Kultur im Alltag der Kindertageseinrichtung besonders beachtet. So können beispielsweise Feste anderer Kulturen gefeiert werden: *„wir feiern hier manchmal auch Ramadan oder die Eltern bringen dann Süßigkeiten für die Kinder mit, weil das ja so ne Tradition ist oder man feiert mal das indische Lichterfest, das Diwali oder wir kochen mal zusammen irgendetwas (...)“* (I5). Gerade Eltern mit Migrationshintergrund bringen gerne auch typische internationale Speisen mit in die Kindertageseinrichtung. Weiterhin kann die räumliche Gestaltung der Einrichtung schon internationale Offenheit signalisieren, indem man beispielsweise die Eltern auf unterschiedlichen Sprachen begrüßt oder auch ver-

Tipps für inter-
kulturelle Arbeit

schiedene Landesflaggen aufhängt: *„was ich schon schön finde, alleine, wenn du hier reinkommst (...) wir haben hier in der ganzen Einrichtung alle Flaggen von unseren Kindern aufgehängt, die die Kinder selbst gemalt haben und sich so wiedererkennen oder auch z.B. zu Beginn des Kindergartenjahres `Herzlich Willkommen` in allen Sprachen, also das ist doch schon so etwas (...)*“ (I5).

6.3 Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten

6.3.1 Die Vernetzung der Kindertageseinrichtung

Die Vernetzung der Einrichtung mit anderen professionellen Stellen oder Ehrenamtlichen, die dann eigene Angebote in der Einrichtungen organisieren, wird insgesamt als wichtig und sinnvoll eingestuft: *„(...) dass man eben früh die Familien erreicht, dass man unter einem Dach verschiedene Angebote hat, verschiedene Disziplinen miteinander arbeiten. Ich denke, da würde man vielleicht schon früher viel mehr auffangen können“* (I7). *„(...) Natürlich haben wir auch eine supertolle Vernetzung, die wir im Laufe der Jahre gemeinsam entwickelt haben. Das ist natürlich klasse, das zu nutzen, bedarf halt im Täglichen unwahrscheinlich viel Koordination.“* (I2).

6.3.1.1 Zusammenarbeit mit Fachstellen und Professionellen

In den Interviews werden einige Fachstellen und Professionelle aufgezählt, mit denen kooperiert wird. Genannt werden z.B. Montessoritherapeuten, Logopäden oder Ergotherapeuten. Ebenfalls gibt es verschiedene Beratungsangebote wie Erziehungsberatung *„(...) wo Eltern sehr niedrigschwellig, auch sofort hier beraten werden können.“* (I1), Integrationsberatung oder Ernährungsberatung (siehe Abschnitt 6.2). Allerdings kann es auch zu Schwierigkeiten mit Externen kommen, wenn diese die Zielgruppe nicht genau kennen: *„(...) aber auch die müssen einen guten Zugang haben, die müssen das Klientel kennen (...) also wenn jetzt einer von außen für zwei Stunden hier ein Referat hält, glaube ich, ist der Anteil des Zugangs oder das da was rüber kommt, bestimmt geringer (...) dass der eben derjenige bestenfalls aus dem Stadtteil kommt oder den Stadtteil gut kennt und wirklich auch längerfristig mit den Familien auch arbeiten kann (...)*“ (I7).

In einer Einrichtung kommt regelmäßig eine Kinder- und Jugendärztin: „(...) *die sieht die Kinder, kennt die Familien, spricht mit uns (...)*“ (I2). In Nürnberg gibt es zudem eine sogenannte „BEP-Stelle“, welche den Einrichtungen Anregungen gibt, wie sie die Ziele des Bildungs- und Erziehungsplans umsetzen können. Sie stellt verschiedene Angebote bereit, welche die Kitas dann abrufen können (z.B. Künstler).

Eine Gesprächspartnerin antwortet auf die Frage, was ihr zur Förderung von Chancengleichheit noch fehlt: „(...) *ein Netzwerk an Personen (...)*“ (I2). Durch dieses möchte sie gerade die Einzelintegration noch weiter fördern.

6.3.1.2 Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen

Ebenfalls wird das Einbinden von Ehrenamtlichen in die Einrichtungen thematisiert: „(...) *ein großes Thema ist Ehrenamt, dass man sich so jemanden holt, der gut ist, wo man aber dann die Kosten raus lassen kann und sich dann anders gegenseitig bereichern kann. Also das kann sehr vielschichtig sein.*“ (I7). So werden beispielsweise Künstler aus dem Stadtteil mobilisiert, um mit den Kindern Theateraufführungen oder Konzerte zu organisieren. Auch zu älteren Menschen kann Kontakt gesucht werden. Eine Gesprächspartnerin berichtet, dass eine ältere Dame in der Einrichtung vorliest, eine andere geht auf eine Kooperation mit einem Alten- und Servicezentrum ein, mit welchem gemeinsam Frühstücke veranstaltet werden: „*also auch da ist ein bisschen Kontakt da, weil wir eben auch möchten, dass die SeniorInnen bisschen mehr Kontakt mit den MigrantInnen haben. Also da auch Vorurteile abbauen.*“ (I7)

Eine Einrichtung gibt zudem an, dass sie im Bereich des Ehrenamts zukünftig gerne noch mehr Menschen in die Kita einbinden möchte. Eine konkrete Idee ist die Einbindung von Sportstudenten, die dann entsprechende Angebote organisieren.

6.3.1.3 Zusammenarbeit mit der Schule

Eine Leiterin erläutert, wie wichtig der gute Kontakt zur Schule ist und geht darauf ein, wie sie eine enge Kooperation hergestellt hat: „(...) *ganz viele Kontakte eben zu den Schulen und da anzusetzen: Wie geht dann der Übergang? Das ist mir z.B. ganz wichtig. (...) darum bin ich immer dabei gewesen, viele Jahre, mich selber vorzustellen. Ich bin in die Schulen, habe gesagt: `Ich bin die Frau XXX, ich arbeite im XXX ich würde Ihnen gerne erzählen, was das ist, wie wir arbeiten, was uns daran wichtig ist und ich interessiere mich für das, wie Sie arbeiten, was machen Sie? Was bietet Ihre Schule an? Wel-*

*che Projekte gibt es da? Gibt es da eine Lernwerkstatt oder sonstige Dinge? Wie können wir da z.B. zusammen arbeiten, dass es gut für den Übergang der Kinder ist?`“ (I2). Diese Leiterin betont auch, dass eine umfassende und gute Beratung der Eltern bzgl. des Schulübergangs nur möglich ist, wenn man verschiedene Schulen und Schulformen kennt. Vor allem für die Deutsch 240-Kurse müssen die Kindertageseinrichtungen eng mit den Schulen kooperieren, da diese in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft durchgeführt werden. Weiterhin werden mit der Schule Elternabende veranstaltet, an welchen die Lehrkräfte eingeladen werden, um den Eltern zu erzählen, was für den Schulbeginn wichtig ist. Die Zusammenarbeit gestaltet sich unterschiedlich erfolgreich. Eine Leiterin erzählt beispielsweise, dass sie sich von der Schule mehr Engagement wünschen würde: *„Also dass die Lehrkräfte hier auch mal zu uns kommen und wir nicht immer zu ihnen. Dass sie sich vor Ort wirklich auch mal anschauen: Wie arbeiten wir? Wie weit sind die Kinder?“ (I3). Eine andere bezeichnet die Zusammenarbeit als sehr gut: „Liegt aber auch daran, dass unsere Kooperation mit der Schule an der Stelle wirklich gut ist und das muss sie auch sein. Also da muss der Kontakt einfach stimmen und da muss man das gemeinsam gestalten.“ (I9). Es ist laut dieser Gesprächspartnerin sehr wichtig, dass die Kita und die Schule an „einem Strang ziehen“, damit die Kinder „nicht in der Schule „hü“ hören und hier dann wieder „hott““.**

6.3.2 Motiviertes und professionelles Personal als Voraussetzung für gute Bildungsarbeit

Die Gesprächspartnerinnen gehen immer wieder auf Einstellungen und Haltungen des Personals ein, die innerhalb der Kindertageseinrichtung notwendig sind, um die Arbeit gut zu bewältigen. Es wird eine hohe Motivation und Flexibilität von den Mitarbeiter/innen gefordert. Die Einstellung der Mitarbeiter/innen zum Thema Bildungsgerechtigkeit wird dabei auch angesprochen: *„(...) es ist so wichtig, dass man so eine gewisse soziale Gerechtigkeit hat, um hier auch arbeiten zu können, damit man einfach den Kindern einen leichteren Start ermöglichen kann, als ihre Eltern hier in Deutschland hatten oder jemals haben werden. Und darum muss man einfach auch dieses, dieses Gespür haben hier in der Einrichtung von sozialer Bildungsgerechtigkeit.“ (I5).*

Es geht besonders auch um eine notwendige Offenheit gegenüber Familien aus anderen Kulturen: *„(...) aber den Spaß darin zu sehen, das zu entdecken, das rauszukitzeln aus den Kindern. Mit einer Zwei- und Mehrsprachigkeit zu arbeiten, (...) das macht es hier aus, das macht aber nicht nur die Sprache aus, das macht diese vielen verschiedenen Kulturen aus, das kommt für mich noch dazu. Es ist alles so, so bunt, im wahrsten Sinne des Wortes. Und für mich ist es auch ein wegkommen von dem Stand, wo viele vielleicht stehen von den Deutschen `wir sind irgendwie was besseres` (...) und dass man hier zeigt, die Migranten, die können auch was und ihnen hier die Chance zu geben, sich hier zu integrieren.“* (I5). *„(...) die Idee der Inklusion, wo so einzelne Gruppen nicht mehr diese Exklusivität bekommen oder diesen extra Stand, sondern, das ist einfach ein Teil unserer Einrichtung, da gibt es Türken und da gibt es Deutsche und da gibt es welche aus Sri Lanka (...) und das muss man nicht extra ausbreiten (...) die sind genau bei uns drin, das macht uns aus, ohne die wären wir nicht das, was wir sind, ja.“* (I1), *„(...) Toleranz und Wertschätzung anderer Menschen, ohne Blick auf: Wo kommt das Kind her? Was hat es für eine Religion? Wie sieht es aus? Was spricht es für eine Sprache? Sondern wir sind Menschen alle miteinander und diese Offenheit entwickelt sich hier ganz gut (...).“* (I9).

Offenheit gegenüber anderen Kulturen

Folgende Kommentare beziehen sich auf die Haltung gegenüber Eltern. Wie bereits im Abschnitt 6.2.3.1 erläutert, sollte ihnen mit einer offenen und wertschätzenden Haltung begegnet werden. Dies ist allerdings keine Selbstverständlichkeit für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung, wie einige Gesprächspartnerinnen betonen: *„Ich muss aber immer wieder sagen, um so ein EEC-Ansatz zu machen (...), dass die Eltern wirklich hier drin sind, da braucht man auch das Team für. (...) weil wenn das Team sagt: `Oh, die nerven mich` oder `Ha, die sollen sich selber drum kümmern` oder so, dann geht es nicht (...).“* (I3). *„Ich denke das hat ganz viel mit so einer Haltung zu tun, die man so mitbringt. Also wir sagen immer: `Wenn's den Eltern gut geht, dann geht's auch den Kindern gut`. Also die Arbeit in den Kitas ist eigentlich immer mehr Elternarbeit, weil die Eltern, weil diese ganzen sozialen Netzwerke nicht mehr so funktionieren wie früher.“* (I8). *„Aber es ist eine innere Haltung, wenn man sagt, der Kindergarten wird um 9.00 Uhr zugemacht und dann kommt keiner mehr rein, dann kommt auch keiner zum Elternabend, wenn ich die Einrichtung aufmache und die Eltern einfach da bleiben“*

Offenheit gegenüber den Eltern

können oder der Kaffee immer da ist oder Eltern-Kind-Nachmittage organisiert werden, dann geht es eigentlich relativ gut (...)“ (I8).

Eine Einrichtung kritisiert vor allem die unflexible Haltung, die einige pädagogische Fachkräfte in anderen Kindertageseinrichtungen zeigen. Es wird gefordert, dass man die Arbeit in der Kindertageseinrichtung als wichtigen Bildungsauftrag wahrnimmt und sich auf veränderte Rahmenbedingungen einstellt: *„Ich habe das mal gelernt, ich schneide nach wie vor immer von links nach rechts, nicht andersrum und ich nehme nach wie vor jedes Jahr dieselbe Schablone für die Laternenarbeit. Also es ist vieles auch so ein Kopfdenken. Lasse ich mich auf neue Dinge ein?“* (I5). *„(...) ich habe auch in vielen Tagesstätten so ne Lethargie auf der ganzen Bandbreite festgestellt und ich wollte gerne auch rausfinden, warum das ist, warum macht sich da so ein Unmut breit, so eine Lustlosigkeit? (...). Aber es muss wirklich im Kopf schnackeln und jeder in dem Beruf muss einfach rausfinden, dass es um eine Bildung geht und nicht nur um Kaffee trinken und Hintern platt sitzen.“* (I5). Eine Gesprächspartnerin geht auf eine Umstrukturierungsmaßnahme ihrer Kita ein und weist hier ebenfalls auf die Unflexibilität mancher Kollegen hin: *„(...) keiner musste sich mit anderen absprechen und jeder konnte sein Ding machen und jetzt müssen sie sich öffnen, müssen mit dem Stadtgebiet zusammenarbeiten, müssen auf dem Gelände sich mit anderen Häusern absprechen, müssen, wenn im Kindergarten einer ausfällt (...) aushelfen (...) und das sind so Dinge, da fehlt die Flexibilität (...)*“ (I6). Eine weitere Leiterin berichtet, dass man sich auf Rahmenbedingungen (z.B. Gesetze) einstellen und keine Zeit damit verschwenden sollte, über sie zu diskutieren: *„(...) dass ist eher so unser Ziel, dass wir immer sagen, wir nehmen die Dinge, wie sie kommen, versuchen es aber so gut wir möglich zu beeinflussen und positiv und halten uns mit dem ganzen Lamento: `Wieso müssen wir das eigentlich machen, das ist doch bescheuert`, wieso sollte ich mich über so etwas aufregen, was ich tun muss? Also die Zeit brauche ich nicht verschwenden.“* (I9).

Flexibilität als
Voraussetzung
für eine gute
Bildungsarbeit

6.3.3 Strukturelle Schwierigkeiten der Kindertageseinrichtung: Die Vermengung verschiedener Aufträge

In den Interviews wurde immer wieder deutlich, dass die Bildungsförderung der Kinder durch andere Anforderungen an die Kindertageseinrichtung behindert wird. So gibt es kindliche Bedürfnisse, die zunächst befriedigt werden müssen, damit man Bildungsprozesse in Gang bringen kann. Zum einen betrifft das die Betreuung der Kinder. Die Kindertageseinrichtungen müssen Betreuungsdefizite, die durch eine mangelnde Versorgung durch die Familie verursacht werden, kompensieren. Eine Gesprächspartnerin beschreibt diesen „Spagat“, den Kindertageseinrichtungen hier zu leisten haben: *„Erstens, dass wir uns noch kümmern um diese häuslichen Dinge (...) und das andere, dass wir als Bildungsstätte dastehen wollen und dass der Kindergarten mittlerweile wirklich auch als Bildungseinrichtung zählen sollte und wir diese Kinder ja auch bilden müssen, vom Anspruch her und da meine ich, da müssen wir echt einen Spagat machen, weil wir müssen auf der einen Seite auffangen und auf der anderen Seite bilden und da so flexibel sein, das eine mit zum anderen zu packen und umgekehrt. Ja, das fordert uns schon, tagtäglich.“* (I5). Konkrete Beispiele machen die Betreuungsdefizite nochmal deutlich: *„(...) Kinder, die wirklich permanent verlaust hier sind oder wo es die Eltern einfach nicht interessiert, die einfach allein raus müssen in der Früh. Also das haben wir hier auch, ja? (...)“* (I5), *„Es passieren so viele Dinge schon, wo die Kinder gar nicht so diese Chance haben: `Da ist mein Schulranzen, das ist mein Federmäppchen drin, da ist mein Spitzer`. Das ist alles gar nicht. Die Kinder müssen in der Früh zusehen, ob sie sich einen Schal von irgendjemand um den Hals wickeln: `Hoffentlich passt das Paar Schuhe, was da jetzt noch übrig ist`, ja? Also das erlebe ich sehr oft (...)“* (I5). *„(...) man sieht halt, die Schuhe haben Löcher (...), er ist ein Junge und hat ein pinkes Blumenshirt an und schämt sich, seine Jacke auszuziehen. Dann gehen wir halt in die Kleiderkammer und sagen: `Du, weißt du was? Jetzt suchst du dir mal ein schönes T-Shirt aus und noch ein paar Schuhe. Schauen wir mal, welche passen und welche nicht`. So, und dann wir das Kind halt dann noch nebenbei eingekleidet. Also, das sind auch noch so Dinge.“* (I5).

Ausgleich von
Betreuungs-
defiziten

Eine andere Leiterin schildert ein Szenario, welches über das reine Betreuungsdefizit hinaus geht und auch Entwicklungsdefizite des Kindes thematisiert: *„(...) wir kriegen*

die Kinder oft mit drei Jahren. Wir haben Kinder da drunter, im dritten Lebensjahr werden die im Buggy gefahren, die haben noch nie feste Nahrung zu sich genommen und laufen so gut wie nie. Das heißt, da fangen wir an mit denen erst mal laufen, mit Messer, Gabel essen, Fleisch, Kartoffeln und ich weiß nicht was alles, die haben oft dann nur die Flasche im Mund gehabt. Die sprechen Zweiwortsätze, wenn überhaupt, absolute Babysprache und da fangen wir an (...)“ (I3). Eine andere Gesprächspartnerin bezieht sich auf fehlende emotionale Zuwendung durch die Familie: *„(...) dass Kinder eigentlich, wenn sie hier her kommen, sehr viel Bedarf haben, dass man ihnen zuhört, dass sie erzählen können, dass sie einfach emotional auch viel bekommen und da habe ich manchmal das Gefühl, das wird über die Familien nicht, kann oft nicht mehr so geleistet werden, also auch diese emotionale Stabilität.“* (I7).

Zum anderen geht es um die Elternarbeit, die inzwischen ebenfalls als sehr wichtig eingestuft wird (siehe Abschnitt 6.2.1), für die häufig aber nicht genügend personelle Ressourcen zur Verfügung stehen: *„(...) jede Kita, die engagiert arbeiten will mit ihren Familien, wie wir es wollen, wie wir es meines Erachtens auch tun, muss das aus seinem pädagogischen Potential raus machen. Das heißt, eine Erzieherin, die hin und gerissen ist zwischen dem: `Investiere ich in die Familien oder investiere ich in die direkte Arbeit mit den Kindern?` Ist hin- und hergerissen und das fehlt ihr dann an zeitlichem Potential, was sie in das eine investiert, fehlt ihr an der anderen Stelle (...)*“ (I9). Die wachsenden Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen im Bereich der Bildungsarbeit und der Familienarbeit bzw. Familienbildung übersteigen offensichtlich die Kapazitäten mancher Einrichtung, gerade wenn Betreuungsdefizite der Kinder ausgeglichen werden müssen.

Zusammenarbeit
mit der Familie
als Auftrag der
Kindertagesein-
richtung

6.3.4 Die Bedeutung von Bildung und Bildungsgerechtigkeit in der Kita

6.3.4.1 Der Bildungsauftrag der Kita

Das Thema Bildung spielt in allen Kindertageseinrichtungen eine große Rolle, was insbesondere durch die Aktivitäten der Einrichtungen innerhalb der verschiedenen Bildungsbereiche, die im Abschnitt 6.1.2 dargestellt wurden, deutlich wird. Innerhalb der Interviews wurde nicht direkt danach gefragt, inwiefern sich die Kita als Bildungseinrichtung wahrnimmt, einige andere Fragen implizierten aber diese Fragestellung, wo-

durch eine Auseinandersetzung mit dem Thema möglich wurde. Eine Gesprächspartnerin macht beispielsweise klar: „(...) *wir sind hier eine Bildungseinrichtung (...)*“ (I5). Gerade der Bezug zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan wird immer wieder hergestellt. Dabei wird diese Vorgabe für die pädagogische Arbeit positiv bewertet: „*Es ist eine gute Vorgabe der BEP, was wir alle festgestellt haben (...)*“ (I2).

Während grundsätzlich Einigkeit besteht, dass man in der Kita wichtige Grundsteine für den Bildungsweg der Kinder legt, erkennt man bei der Analyse der Interviews, dass der Auftrag einer Schulvorbereitung unterschiedlich bewertet wird: „*Das ist ein Lernen für das Leben und es fällt mir sehr schwer, immer noch, es ist ein Lernen für die Schule. (...) Natürlich ist das die nächste Institution (...) aber fürs Kind, das würde für mich an erster Stelle stehen: Das Kind gut für den Moment, was es am Tag erlebt, für seine Entwicklung (...) für das Kind etwas zu geben, da zu sein, Zeit zu haben (...)*“ (I2). Selbstverständlich schließt auch diese Haltung nicht aus, dass wichtige für die Schule benötigte Kompetenzen erlernt werden. Trotzdem zeigt sich hier eine andere Wahrnehmung des eigenen Auftrags als bei der folgenden Gesprächspartnerin: „*Wir sind jetzt endlich eine Bildungseinrichtung, wir sind auf einen Standard (...) wo wir ein Konzept auf unsere Kinder, auf unsere Eltern auch abgestimmt haben und auf die Grundschule, so, das wir sagen können: Das ist eine Bildungseinheit: Kindergarten, Grundschule und da wird hier unheimlich viel Wert drauf gelegt. (...) das ist für die Grundschule und überhaupt die weitere Bildung finde ich ganz ganz dringend wichtig (...) dass es als Bildungsstätte gesehen wird.*“ (I5).

Die Kita als
schulvorbereiten
de Einrichtung

6.3.4.2 Bildungsgerechtigkeit in der Kita

Im folgenden Abschnitt soll es um die Begriffsbestimmung von Bildungsgerechtigkeit sowie den Determinanten von Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Gesprächspartnerinnen gehen. Bereits die vorhergehenden Analysen der Interviews zeigen, dass das Thema allgemein als wichtig eingestuft wird und vielfältige Erfahrungen damit bestehen. Vor allem das folgende Zitat macht deutlich, wie sehr die Kinder von Bildungsungerechtigkeit betroffen sein können: „*(...) was ich so beobachtet habe, es ist halt wirklich auch ein geringer Prozentsatz von denen, wo man wirklich gesagt hat: Die sind vor 17 Jahren bei mir in die Gruppe gegangen, haben die Grundschule sehr gut durchlaufen und studieren jetzt. Also dieser Anteil, den würde ich höchstens bei 5% sehen (...)*“ (I5).

6.3.4.2.1 Was ist Bildungsgerechtigkeit?

Die Gesprächspartnerinnen wurden alle gefragt, was für sie Bildungsgerechtigkeit bedeutet. Im Folgenden finden sich Antworten auf die Frage: *„Ich möchte ‘ne Bildungsgerechtigkeit, wo man weder diesen Migrationshintergrund, die finanziellen Mittel sieht. Also Bildungsgerechtigkeit wäre für mich, wo all diese Dinge da wären und jeder hätte Zugriff darauf, der es auch möchte, ja? Das heißt, dass die Kinder, aus egal welcher Schicht sie kommen, aus welchem Land sie kommen erst mal diese ganzen Förder- und Sprachangebote von Haus aus so oder so bekommen (...)“* (I5). *„(...) wirklich jeder das an Anregung, an Unterstützung, an Bildung jeglicher Art, also von Bilderbuch angefangen über fitte Fachkräfte, auch stabile Eltern und ‘ne gute Infrastruktur, ‘ne gute Umgebung hat, um das zu gewährleisten und wirklich der Sozialraum oder kleinräumliche Sozialraum, da mehr in den Fokus genommen wird, sei es durch die Politik, sei es durch Bildungsstrukturen, ja. Sei es einfach, wenn Sie wollen, simpel durch Geld, durch, ja, gewisse Standards, gewisse Vorgaben.“* (I7). *„(...) Bildungsgerechtigkeit bedeutet für mich vor allem auch, dass alle Kinder eine ähnlich gute Ausgangsposition haben, dass nämlich die Grundbedürfnisse alle erfüllt sind und anständig mit ihnen umgegangen wird, also es keine Misshandlungen gibt und dergleichen und dass das Kind keine Ängste haben muss, sondern unbeschwert aufwachsen kann, das bedeutet für mich Bildungsgerechtigkeit.“* (I9). *„(...) vieles ist noch nicht gerecht. Jedes Kind müsste die Möglichkeit haben (...) und da kann man denken was man will, aber die Realität ist: Es hängt an dem Geld. Es ist das Geld. Jedes Kind müsste die gleiche Chance haben und in jedes Kind müsste investiert werden mit Geld, damit das Kind gefördert werden kann in seiner Entwicklung.“* (I2). *„(...) Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass jeder die Chance hat, egal welchen Hintergrund er hat, ob er körperlich, geistig behindert ist, ob er Migrant ist, ob er alt ist, ob er jung ist (...) ob er arm ist oder reich ist, dass jeder diese Chance hat, sich zu bilden und dass jeder auch seiner Bildung entsprechend sich weiterbilden kann, ob es studieren ist, ob es sonstwas ist (...) oder ob es ein Handwerk erlernen ist (...). Das ist für mich bildungsgerecht“* (I3). *„Bildungsgerechtigkeit. Das ist schwer, mit wenigen Worten. Ja, Zugang für alle, mit wenig finanziellem Eigenanteil, ja, Zugang für alle“* (I8).

Diese Definitionen haben die Begriffe „jeder“, „jedes Kind“, „alle“ oder „alle Kinder“ gemein, was andeutet, dass das Ausschließen bestimmter Kinder vermieden werden soll. Auch die Gruppe der Kinder, die besonders von Bildungsungerechtigkeit betroffen ist,

wird bestimmt. Es wird von Schichten, von Migration und nicht erfüllten Grundbedürfnissen, sprich Armut, gesprochen. Gefordert wird eine „ähnlich gute Ausgangsposition“. Dies wird erreicht durch freien „Zugriff“ auf Bildungsangebote bzw. „Zugang für alle“, eine gute Infrastruktur, ein „unbeschwertes Aufwachsen“ und vor allem durch mehr Geld.

Eine Leiterin äußerte eine durchaus interessante Perspektive bzgl. der begrifflichen Bestimmung von Bildungsgerechtigkeit: *„(...) deshalb ist Bildungsgerechtigkeit für mich schon, dass die, die's brauchen, mehr kriegen als die, die es nicht so brauchen, ja? Wenn ich ein Kind habe aus einer bildungsnahen Familie, dann brauche ich mich um den jetzt nicht so viel kümmern, weil der wird sich schon anmelden, wenn er sieht, da ist irgendwas, was mich interessiert und deshalb habe ich mehr Zeit für die Kinder, die ich vielleicht noch begeistern muss oder sollte und das ist für mich eigentlich Bildungsgerechtigkeit (...)“* (I4). Sie spricht die Problematik an, dass Bildungsgerechtigkeit unter Umständen nur erreicht werden kann, indem man bestimmte Kinder mehr fördert als andere.

6.3.4.2.2 Die Bedingungen von Bildungsgerechtigkeit

Die Interviewpartnerinnen gehen außerdem auf die bekannten Determinanten von Bildungsgerechtigkeit ein. Teilweise wird dabei direkt die Verbindung zum Thema Bildungsgerechtigkeit hergestellt: *„(...) dass wir ein sehr breites Spektrum an Familien und an Schichten haben und (...) dieses soziale Gefälle da auch sehr sichtbar wird. Da gibt es auf der einen Seite Kinder, die von einem Kurs zum nächsten gejagt werden, weil die Eltern gar nicht genügend für ihre Bildung tun können (...) und dann gibt es eben die Familien, bei denen so ganz primäre Bedürfnisse wie: `Kriegen wir überhaupt genügend zu essen, können wir unsere Kinder anständig kleiden?` Bis hin zu, dass die Eltern selber Probleme haben, ihren Alltag auf die Reihe zu kriegen, wo es schon los geht: `Schaffen wir es überhaupt, das Kind in die Kita zu bringen?` (...) das ist natürlich eine riesen Lücke und da wird man natürlich permanent mit der Frage konfrontiert: Wo ist denn jetzt hier die Bildungsgerechtigkeit? Also die einen Kinder haben einfach wesentlich bessere Voraussetzungen und Chancen als die anderen (...). Man kann auch nicht mehr sagen: Die, die auf der schlechten Seite stehen, das sind die Migranten und die anderen sind die deutschen Familien, das stimmt so nicht. Es gibt dieses Gefälle auch innerhalb der Migrantenfamilien alleine, da gibt es auch die, die besser gebildet sind*

und mehr Geld haben und mehr Möglichkeiten, ihre Kinder weiter zu bringen und es gibt die, die es eben gerade mal so schaffen, das Kind hier abzugeben, aber ansonsten keine Ahnung haben was Bildung überhaupt bedeutet und dass ihr Kind ein Recht darauf hat und was sie dafür tun können oder müssen. Also so ist halt die Realität.“ (I9). Alleine in dieser Aussage einer Leiterin sind sämtliche Determinanten von Bildungsgerechtigkeit enthalten. Sie geht auf den Bildungshintergrund der Eltern, das Betreuungsdefizit der Eltern, auf die finanzielle Situation der Familie und auch auf den Migrationshintergrund ein, wobei sie hier feststellt, dass innerhalb der Gruppe der Migranten zu differenzieren ist. Sowohl auf den Aspekt Betreuungsdefizit als auch auf den Einfluss von Migrationshintergrund und der damit unter Umständen verbundenen Sprachbarriere wurde bereits verwiesen (Betreuungsdefizit: Abschnitt 6.3.3, Migrationshintergrund: Abschnitt 6.2.4). Deswegen soll nun die mangelnde Bildungsförderung durch die Eltern im Vordergrund stehen: *„(...) wenn man Fünfjährige vergleicht aus bildungsfernen und aus bildungsnahen (...) Familien, dann hat ein Fünfjähriger schon so viel mitgekriegt, was den anderen fehlt.“* (I4). *„In diesen Bereichen hier, denke ich, ist es ganz wichtig, diese Chancengleichheit zu sehen, weil die Eltern selber oft eine geringe Bildung haben und auch keinen Wert auf Bildung gelegt haben, weil sie sich selber auch so überlassen sind oder gewesen sind (...)“* (I3). Durch Beispiele von zwei Gesprächspartnerinnen wird anschaulich, wie mangelhaft das Wissen über Bildungsprozesse bei den Eltern zum Teil ist: *„(...) dann sagen sie: `Aber da lernt es die deutsche Sprache, vor dem Fernseher`. Das denken bei uns viele Eltern, wenn die diese Kindersendungen sehen, dann lernen die Kinder dadurch die deutsche Sprache (...)“* (I8), *„(...) weil diese Kinder (...) oft in einem Umfeld aufwachsen, in so einem Milieu, wo ihnen das Lernen schon in frühester Kindheit abgewöhnt wird, weil das oft auch mit Erziehungsschwierigkeiten oder mit Verhaltensschwierigkeiten der Eltern verbunden ist und Kindern (...) die Entwicklung sozusagen schon abgewöhnt wird, in einem Alter, wo sie diese Neugier haben (...)“* (I9). Eine andere Gesprächspartnerin geht auf ein weiteres Beispiel aus dem Kita-Alltag ein, durch welches deutlich wird, dass das Grundwissen bzw. sprachliche Voraussetzungen bei den Kindern fehlen: *„(...) z.B. wir gehen in den Tierpark und dann sagt ein Kind zu mir: `Schau mal, da fliegt ein Ziege.` (...) das ist so das, was wir hier vermitteln müssen.“* (I5).

Auffallend ist, dass manche Einrichtungsleitungen unabhängig voneinander berichten, dass einige Eltern mit Migrationshintergrund ein Jahr vor der Einschulung plötzlich

Bildungshintergrund der Eltern als Determinante von Bildung

besonders auf eine Bildungsförderung der Kinder drängen „(...) die haben Interesse an Bildung, bis zum fünften Lebensjahr stelle ich immer wieder fest, werden die Kinder verwöhnt, werden verzogen (...) und dann oft ab dem fünften Lebensjahr, so ein Jahr vor Schuleintritt, da denken sie immer, ist Bildung, dass wir hier sitzen und mit ihnen Schreiben lernen, Rechnen lernen, Lesen lernen (...)“ (I3). Eine Leiterin berichtet ferner, dass gerade die Eltern mit Migrationshintergrund besondere Angst haben, dass ihr Kind nicht die Regelschule besuchen kann: „(...) so viele Ängste, so viele, immer noch, dass sie echt Angst haben nur wegen der Sprache oder wegen anderen Dingen, dass das Kind es nicht schaffen wird.“ (I2). Gleichzeitig wird aber auch davon berichtet, dass die Ansprüche an die Kita, besonders intensiv Bildungsarbeit zu leisten, daheim nicht fortgeführt werden. Auf dieses Paradox wird im Abschnitt 7.3 der Arbeit noch genauer eingegangen.

Der Wunsch der Eltern nach guter Bildungsarbeit in der Kita

Viele Gesprächspartnerinnen gehen zudem darauf ein, dass die Kindertageseinrichtung kostengünstige Angebote machen muss, damit die Eltern diese annehmen können (siehe Abschnitt 6.2.3.2). Es wird von den Leiterinnen immer wieder ein klarer Bezug zwischen Armut und der mangelnden Teilhabe an Bildung hergestellt: „Bildung kostet viel Geld“ (I5), „dass Bildung und Karriere (...) schon mit dem Geldbeutel zu tun hat (...)“ (I1). Diese Leitung konkretisiert, welche Einschränkungen das im Freizeitleben für die Kinder haben kann: „(...) wir haben Kinder, die gehen mal zum Reiten, die gehen mal in den Klavierunterricht, die gehen zum Ballett und Hund und Katz und Maus. Viele unserer Kinder können das nicht tun, weil die Eltern schlicht weg das Geld nicht haben. Die haben auch kein Auto, um zum Reitplatz irgendwohin zu fahren oder die haben auch nicht das Geld, um mit der U-Bahn da hinzufahren, zum Teil.“ (I1). Eine andere Gesprächspartnerin berichtet: „(...) aber es funktioniert bei uns einfach nicht, weil die Eltern nicht das Geld haben, teilweise. Wir haben Kinder dabei, die können sich noch nicht mal 'nen Euro für einen Zoobesuch leisten. Also das ist schon extrem (...)“ (I5). Diese ungleichen finanziellen Voraussetzungen führen auch immer wieder zu systemkritischen Aussagen: „(...) dass eben Grundvoraussetzungen fehlen, das alles richtig gut abzudecken, was eigentlich notwendig wäre. (...) also es dürfte einfach nicht sein, dass es Kinder gibt, die nicht genug zum Essen haben (...)“ (I9). „Und das können sich auch unsere Eltern nie leisten. Das können sich nur Mittel-, Oberschichtleute leisten und das finde ich furchtbar, ja, regt mich auf.“ (I1).

Armut als Determinante von Bildung

Ein weiterer wesentlicher Aspekt von Bildungsgerechtigkeit, welcher aber auch mit der Bildung bzw. finanziellen Situation der Eltern zusammenhängt, ist der einer bildungsfördernden Freizeitgestaltung: *„Und da hört nämlich dann die Chancengleichheit auf, andere würden das dann natürlich abdecken durch Sportvereine, andere durch finanzielle Unterstützung, Nachhilfeunterricht (...) das können unsere Eltern ja gar nicht schaffen, weil sie natürlich hier in diesem kleinen Karree leben und froh sind, dass sie sich hier orientieren können (...)“* (15). Auch ein mangelndes Angebot im Stadtteil wird beklagt: *„(...) also wenn es hier in diesem Stadtteil daheim ist, bekommt es nichts mit. Also weil hier im Stadtteil gibt es nichts.“* (18).

Eine anregende Freizeitgestaltung als Determinante von Bildung

Von einer Leitung wird ferner berichtet, dass traumatische Erfahrungen Bildungsprozesse negativ beeinflussen können: *„(...) wir haben Kinder, die mit ihrem Elend, was sie doch schon so erlebt haben, von Bürgerkrieg bis über Gewalterfahrungen in der Familie, Traumata (...) so gefangen sind in ihrem Verarbeiten, dass sie irgendwie keinen Platz mehr so haben, sich zu entwickeln, ja? Weil dieses Verarbeiten von Erfahrungen (...) sehr viel Platz einnimmt (...)“* (14).

6.4 Der Einfluss von vorgegeben Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Im Folgenden wird auf Bedingungen der Kindertageseinrichtungen eingegangen, die von den Akteuren in den Einrichtungen kaum oder nicht beeinflusst werden können, die aber einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Förderung der Bildungsgerechtigkeit haben. Dieser Teil der Arbeit fällt im Vergleich mit den anderen Ergebnisdarstellungen etwas geringer aus, was der Tatsache geschuldet ist, dass diese Arbeit in der Praxis genutzt werden soll und in erster Linie nicht darauf ausgerichtet ist, Kritik am elementaren Bildungssystem zu üben. Trotzdem sollen diese Aspekte nicht vergessen werden, da sie häufig in den Experteninterviews thematisiert wurden.

6.4.1 „Je früher desto besser“ – Die Dauer des Kita-Besuchs

Die Expertinnen wurden nicht systematisch nach dem Einfluss der Besuchsdauer gefragt, trotzdem wurde dieser Aspekt in fast allen Gesprächen thematisiert. Die Gesprächspartnerinnen betonen durchgehend, dass ein möglichst früher Besuch der Kita als wichtig für die Bildung der Kinder und den späteren Schulbesuch eingestuft wird: *„Ich glaube gerade, dass es bei Familien mit bildungsfernem Hintergrund ganz wichtig wäre, dass sie so früh wie möglich in die Einrichtung kommen (...) weil diese Kinder (...) oft in einer Umwelt aufwachsen, in so einem Milieu, wo ihnen das Lernen schon in frühester Kindheit abgewöhnt wird, weil das oft auch mit Erziehungsschwierigkeiten oder mit Verhaltensschwierigkeiten der Eltern verbunden ist und Kindern (...) die Entwicklung sozusagen schon abgewöhnt wird (...)“* (I9), *„dass ein Kind vielleicht mit drei Jahren schon in der Einrichtung wäre, weil kriegen wir die Kinder manchmal mit vier und manchmal mit fünf und auch schon mit vier, bleibt uns gar keine Zeit mehr (...)“* (I2).

Häufiger wird auch erwähnt, dass bereits der Krippenbesuch für diese Kinder besonders wichtig wäre: *„(...) ich denke, man muss viel früher anfangen. Also der Ansatz (...) ist eigentlich, dass Kinder so früh wie möglich in die Kitas kommen, am besten schon in der Krippe, weil wir haben wirklich jetzt die Erfahrung gemacht, dass wenn Kinder mit Migrationshintergrund schon in die Krippe kommen, dann sind sie mit sechs so fit, dann brauchen die kein Deutsch 240 mehr.“* (I8). *„und im Grunde genommen fehlen schon auch Krippenplätze, also dass wir nicht anfangen mit Dreijährigen, also wenn wir die Dreijährigen kriegen, sind die oft so weit zurück, dass die auf einen Stand von einem Einjährigen sind, ja?“* (I3). In einer Einrichtung wird zwar nicht direkt der Krippenbesuch empfohlen, aber Angebote wie PAT (Abschnitt 4.3.4.3.1) und Eltern-Kind-Gruppen (Abschnitt 6.2.2.3.3) gelobt, die die Familien vor dem dritten Lebensjahr des Kindes erreichen.

Kritisiert wird die Diskussion über einen verpflichtenden Kindergartenbesuch für fünfjährige Kinder. Grundsätzlich stehen die Gesprächspartnerinnen einer Verpflichtung zwar nicht ablehnend gegenüber und teilweise wird sie auch gefordert, allerdings wird der Zeitpunkt des fünften Lebensjahres als zu spät bewertet. Die Zeit reicht häufig nicht, die für die Schule notwendigen Kompetenzen zu erlernen: *„(...) wenn man so die Dis-*

Verhinderung von Defiziten durch den Besuch einer Krippe

Die Verpflichtung zum Kitabesuch

kussion sieht, (...) dass die Migrantenkinder mit fünf Jahren jetzt in den Kindergarten gehen müssen, das ist eigentlich zu spät, ich finde es muss heißen, die müssen ab vier gehen und dass auch jedes Kind ein Anrecht auf einen Kindergartenplatz hat (...) wir haben auch immer wieder Kinder, (...) die dann mit fünf kommen. Das können wir nicht mehr aufholen. Die meisten werden dann zurückgestellt mit sechs Jahren, egal, ob es sprachlich ist oder ob es von der Entwicklung ist, vom Grundwissen her, da fehlt einfach was, da fehlt die Basis einfach (...)“ (I3).

6.4.2 Die Zusammensetzung der Kindergruppe

Einige Gesprächspartnerinnen betonen, dass es besonders positiv wahrgenommen wird, wenn die Kindergruppe hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds durchmischt ist. Hier werden ideale Voraussetzungen geboten, dass Kinder auch voneinander lernen können: *„ich kann nur sagen, dass wir glücklicherweise (...) die Situation haben, dass wir alle Schichten, alle Menschen in irgendeiner Form, befinden sich hier (...) und das ist unser riesen Glück, dass wir eine riesen Spanne haben, also eine unglaublich Buntheit, Farbe und das macht das Lernen leichter. Die sogenannten Wohlbehüteten lernen von den nicht so Behüteten, dass man auch mal frech sein kann, dass man auch mal auf den Putz hauen kann. Und umgedreht lernen die von den anderen, die wohlgezogen sind, die Mittelschichtkinder sind, lernen die auch was.“* (I1). *„Ich denke, dann passiert natürlich auch nochmal was anderes, wenn hier eine andere Mischung entsteht, dann ist auch dieses Lernen voneinander wieder da, dieses abgucken, dann (...) kriegt's 'ne andere Wertigkeit auch.“* (I3). *„(...) dass so ein Lernen untereinander stattfindet. Dass wir ein Bildungsziel (...) nämlich Toleranz und Wertschätzung anderer Menschen, ohne Blick auf: Wo kommt das Kind her? Was hat es für eine Religion? Wie sieht es aus? Was spricht es für eine Sprache? Sondern wir sind Menschen alle miteinander und diese Offenheit entwickelt sich hier ganz gut (...)“* (I9). Auf den Aspekt einer Mischung des schichtspezifischen Hintergrunds der Kinder haben die Kitas häufig keinen Einfluss, da er sehr stark durch die städtischen Gegebenheiten bestimmt wird.

Schichtspezifische Mischung der Kindergruppe

Einige Leitungen betonen, dass zudem eine altersmäßige Durchmischung der Kinder Bildungsprozesse fördern kann: *„(...) das gegenseitige Anspornen, eben verschiedenen Alters, dass die Älteren die Jüngeren mitnehmen (...) Das finde ich wichtig (...)“* (I2).

Altersmäßige
Durchmischung der
Kindergruppe

6.4.3 Finanzielle und personelle Schwierigkeiten in der Kindertageseinrichtung

Die Gesprächspartnerinnen wurden alle gefragt, was ihnen in der Kindertageseinrichtung fehlt, Ideen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit umzusetzen. Häufig werden personelle und finanzielle Aspekte thematisiert. Aber nicht nur bei dieser Frage sondern auch im Laufe der Interviews spielte die finanzielle Ausstattung der Kita, das Personal und auch die Ausbildung des Personals eine wesentliche Rolle.

Eine Kita wünscht sich beispielsweise *„(...) dass die personelle Situation einfach besser wird.“* (I5). Hier wird auf den aktuellen Erziehermangel hingewiesen. Auch folgende Leiterin betont diesbezüglich: *„Und Personal wird ja irgendwie immer schlechter. Also das ist schon ein Problem, immer weniger und immer schlechter und immer schwieriger zu kriegen. Also ich weiß nicht, wie das weitergehen soll (...)“* (I4). Sie erläutert auch, wie der Erziehermangel einer Festigung des Mitarbeiterteams entgegenwirken kann: *„(...) dann wieder Fluktuation mit dem Personal und man fängt irgendwie wieder von vorne an, ihnen so bisschen so die Grundbegriffe überhaupt beizubringen (...) wenn Mitarbeiter wissen, dass es einen Notstand in ihrem Beruf gibt, also wenn ein Erzieher weiß: `ich brauch mich nur irgendwo bewerben und krieg sofort nen Job`, dann hält der auch schwierige Phasen nicht so gut durch (...)“* (I4).

Der Erzieher/
innenmangel

Thematisiert wird zudem immer wieder die Notwendigkeit einer Verbesserung der Ausbildung bzw. einer professionellen Durchmischung des Teams: *„Also in Schweden ist es so, dass die besten Pädagogen die kleinsten Kinder betreuen und das finde ich den richtigen Ansatz (...)“* (I4). *„Dass die Ausbildung an Niveau steigt (...)“* (I5). *„Ein großer Punkt ist für mich auch die Ausbildung der Fachkräfte. Ich denke, (...) dass dieser ganze Bildungsbereich (...) angehoben werden sollte. Also meiner Meinung bisschen akademisiert werden sollte. Also nicht, dass die Kolleginnen, die jetzt ein Fachausbildung haben oder ne praktischere Ausbildung schlechter arbeiten. Aber ich glaube einfach,*

Verbesserung
der Ausbildung

die Anforderungen, die wir haben, erfordern, dass die Ausbildung mehr Transfer oder mehr Wechsel hat zwischen Praxis aber auch Theorie, auch ein Anteil Forschung und dass man eben dadurch mehr Qualität reinbringt und vielleicht letztlich auch bessere Bezahlung und Anerkennung (...)“ (I7).

Auf die Frage, was den Einrichtungen fehlt, antwortet eine Gesprächspartnerin: *„Was fehlt uns? Also natürlich sind es mal die betrieblichen Mittel, ja? Also ich denke es gibt schon viele Sachen, ob es Material, ob es tolle Experimentiertische sind oder sonst irgendwas, Materialgelder fehlen einfach. Ich glaube auch, dass vieles am Finanziellen scheitert, ja?“* (I3). Auch eine andere antwortet: *„(...) das Geld (...)*“ (I8).

Finanzielle
Ausstattung
der Kita

Die Finanzierung der Einrichtungen sollte nach Aussagen einiger Gesprächspartnerinnen zudem differenzierter gestaltet werden. Sie fordern gerade für Einrichtungen mit besonderen Ansätzen oder erschwerten Bedingungen aufgrund des Einzugsgebietes eine Erhöhung der finanzielle Mittel: *„dass da wirklich mal geguckt wird: Wer hat es nötig?“* (I5). *„(...) wenn man jetzt Einrichtungen hat, die mehr mit Familien arbeiten, die höheren Bedarf haben, dass die einfach nochmal so bisschen anders ausgestattet werden (...)*“ (I7).

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse - Handlungsempfehlungen von der Praxis für die Praxis

6.5.1 Pädagogische Arbeit und Elementarbildung mit Kindern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse

Die Gesprächspartnerinnen sind sich grundsätzlich einig, dass die Kindertageseinrichtung einen Einfluss auf den zukünftigen Bildungsweg der Kinder hat, wobei teilweise darauf hingewiesen wird, dass dieser Einfluss z.B. durch den sozialen Hintergrund des Kindes begrenzt ist. Besonders wichtig wird in den Kindertageseinrichtungen die Förderung der Sprachkompetenzen bewertet und hier auch ein klarer Bezug zur zukünftigen Schulbildung hergestellt.

In den Interviews wird bzgl. der Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung der Hinweis geäußert, dass die Mitarbeiter/innen auch auf die eigene Sprache achten und

sich selbst als „Sprachvorbilder“ wahrnehmen sollten. Dies bedeutet z.B., dass Sätze deutlich ausgesprochen und bewusst wiederholt werden. Außerdem ist es wichtig, dass den Kindern aktiv zugehört wird. Dies kann wichtiges Vertrauen in die eigenen Kompetenzen schaffen und gerade Kinder, die noch nicht so gut sprechen können, motivieren. Für die Sprachförderung der Kinder wird außerdem empfohlen, die Kompetenzen von externen Professionellen zu nutzen oder sich im Team zu verständigen, wer sich auf die Aufgabe der Sprachförderung spezialisiert. Außerdem soll die Muttersprache des Kindes wertgeschätzt werden. Wichtig für die Förderung von Sprachkompetenzen ist außerdem die Gestaltung der Räumlichkeiten. Um Sprachfähigkeiten systematisch einschätzen zu können, wird häufig die Methode der Beobachtung angewendet und die Ergebnisse im Team reflektiert. Zudem werden in den Interviews Programme zur Förderung von Sprache, insbesondere Deutsch 240, umfassend thematisiert. Die Gesprächspartnerinnen äußern hier unterschiedliche Meinungen. Als Vorteil wird wahrgenommen, dass die Sprachförderung in den Fokus gerückt wird und alle Einrichtungen dazu angehalten werden, Sprache zu fördern. Negativ werden hingegen teilweise die recht verschulte Vermittlung der Inhalte und die Rahmenbedingungen des Programms beurteilt. So ist es für die Kitas schwierig, die Programme im Alltag unterzubringen, ohne den gesamten Ablauf durcheinander zu bringen. Außerdem wird teilweise die notwendige Kooperation mit der Schule als problematisch empfunden. Allerdings gibt es auch Einrichtungen, die neben Deutsch 240 eigene Programme installiert haben, um eine noch frühere, kontinuierliche Förderung zu gewährleisten. Diese kritische Auseinandersetzung mit dem Programm Deutsch 240 lässt sich auch auf die allgemeine Haltung der Gesprächspartnerinnen gegenüber speziellen Programmen übertragen. Es wird vor allem als schwierig empfunden, diese Programme in den natürlichen Ablauf zu integrieren und es wird allgemein angezweifelt, ob solche Programme tatsächlich benötigt werden. Keine Kindertageseinrichtung erklärt explizit, dass sie weitere Programme zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten braucht.

Während die Sprachförderung also ausführlich thematisiert wird und klare Anregungen formuliert werden können, ist dies in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften nicht der Fall. Diese Bildungsbereiche wurden wesentlich seltener in den Fokus gerückt und spezielle Aussagen für die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten gibt es nicht. Ähnliches gilt für den Bereich der Gesundheitsförderung, in dem ebenfalls keine speziellen Anregungen gegeben wurden. Allerdings wird erwähnt, dass gera-

de für Kinder aus bildungsfernen Schichten die Förderung gesundheitlicher Aspekte besonders wichtig ist. Erst bei der Zusammenarbeit mit den Eltern wird der Bildungsbereich genauer aufgearbeitet. Kompetenzen in den Bildungsbereichen Kultur und Musik werden in den Kindertageseinrichtungen mit verschiedenen Angeboten unterstützt. Zum einen sind hier die Besuche von Theater oder Museen zu nennen. Hier gehen die Gesprächspartnerinnen auch spezieller auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit ein und deuten an, dass gerade Kinder aus bildungsfernen Schichten nur wenige Erfahrungen in diesem Bildungsbereich sammeln können. Es wird allerdings auch deutlich, dass nicht alle Gesprächspartnerinnen der Meinung sind, dass diese Förderung besonders wichtig für die Kinder ist. Zum anderen sind eigene Theateraufführungen, Kunstprojekte oder sogar Musikunterricht durch Ehrenamtliche nennenswerte Projekte in den Kindertageseinrichtungen in diesem Bildungsbereich.

Neben den verschiedenen Bildungsbereichen wird auf pädagogische Grundsätze der Arbeit eingegangen. Als erstes wird eine Orientierung am Individuum genannt. Dies bedeutet, dass die Bedürfnisse und die Situation des einzelnen Kindes im Vordergrund stehen. Als zweites wird auf die Förderung des Selbstbewusstseins des Kindes hingewiesen. Es wird erläutert, dass zunächst die Stärken und Interessen des Kindes zu fokussieren und zu fördern sind, damit das Kind Selbstwirksamkeit erfährt. Daraufhin kann man die Kompetenzen unterstützen, die noch einer besonderen Förderung bedürfen. Dieses allgemeingültige pädagogische Prinzip einer Förderung des Selbstbewusstseins bzw. der Selbstwirksamkeit des Kindes gilt für alle Kinder. Allerdings wird in den Interviews auch darauf verwiesen, dass es gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten besonders bedeutsam ist. Als drittes pädagogisches Prinzip wird betont, dass Kinder ihre Lernprozesse selbstständig eingehen sollen. Kinder sollen dementsprechend selbst herausfinden, wie bestimmte Dinge funktionieren und auch entscheiden dürfen, mit was sie sich beschäftigen möchten. In diesem Zusammenhang wird aber auch angedeutet, dass die Neugier von Kindern aus bildungsfernen Schichten zum Teil eingeschränkt ist und deswegen eine stärkere Aufforderung und Anleitung der Erzieher/innen notwendig sein kann.

6.5.2 Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse

Die Wichtigkeit einer Beteiligung der Eltern wird in allen Kindertageseinrichtungen anerkannt, auch wenn eine tatsächliche Familienorientierung in unterschiedlichem Ausmaß stattfindet. Eine aktive Einbeziehung der Eltern ist erstens wichtig, weil die Eltern als die Personen wahrgenommen werden, die den Lebens- und Bildungsweg der Kinder stark oder am stärksten beeinflussen. Weiterhin wird erwähnt, dass durch die Zusammenarbeit mit den Eltern Verständnis für die Situation in der Kindertageseinrichtung und für die pädagogische Vorgehensweise erreicht werden kann. Außerdem kann die Erziehung des Kindes abgestimmt werden. Ferner wird es als positiv bewertet, dass die Eltern untereinander Kontakte knüpfen, vielleicht sogar schichtübergreifend. Wichtig ist, dass nicht nur die Eltern wahrgenommen werden, sondern das gesamte Familien- und Beziehungssystem des Kindes.

Eine einzelbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern findet insbesondere in Entwicklungsgesprächen oder bei sonstigen Gesprächsterminen statt. Diese Gespräche werden in der Regel gut von den Eltern angenommen. Inhaltlich wird sich hier mit Erziehungstipps, mit dem Entwicklungsstand der Kinder, dem Bildungsauftrag der Eltern oder mit dem Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtung auseinandergesetzt. Ferner werden Eltern häufig von externen Stellen beraten, die ihre Offerten auch in den Einrichtungen selbst anbieten. Dies stellt eine niedrighschwellige Vorgehensweise sicher.

Die gruppenbezogene Elternarbeit wird durch verschiedene Bildungs- oder Freizeitkurse realisiert. Bildungskurse werden häufig von Externen durchgeführt, wobei hier zu beachten ist, dass externe Professionelle die Klientel kennen und entsprechende Bedingungen beachten sollten. Besonders häufig werden Erziehungskurse wie „Starke Eltern – Starke Kinder“, Sprachkurse oder gesundheitsfördernde Bildungsangebote erwähnt. Besonders gut kommen offensichtlich Angebote an, in welchen gemeinsam gekocht wird. Hier kann auf gesundheitsfördernde Aspekte hingewiesen werden und Menschen mit Migrationshintergrund können internationale Gerichte beisteuern. Freizeitangebote wie Elterncafés oder Bastelkurse werden ebenfalls gerne angenommen. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass auch hier Elternbildung und –beratung niedrighschwellig stattfinden kann.

Eine einrichtungsunterstützende Elternarbeit bietet gerade für Eltern aus bildungsfernen Schichten vielfältige Chancen. Ein wichtiger Grundsatz dieser Arbeit ist, dass Eltern gefordert werden, ihre Kompetenzen in die Kindertageseinrichtung einzubringen. Hier wird den Eltern Verantwortung übertragen und sie werden ernst genommen. Innerhalb der Elternmitarbeit oder der Elternhospitation können wichtige Prozesse der Elternbildung und -beratung stattfinden. Beratung erfolgt in den relevanten Situationen und kann niedrigschwellig geleistet werden. Zudem können die Eltern untereinander Kontakte knüpfen. Neben einer Mitarbeit der Eltern in der Kindergruppe, welche in einer Einrichtung sogar konzeptionell verankert ist, gibt es häufiger auch die Möglichkeit für die Eltern, eigenständig bestimmte Angebote zu initiieren. Weiterhin gibt es Eltern-Kind Angebote, die sowohl außerhalb als auch in der Einrichtung stattfinden. Ausflüge mit den Eltern sind für das Familienleben bereichernd, weil die Eltern so Freizeitmöglichkeiten kennen lernen, die sie auch im privaten Familienleben nutzen können.

In den Interviews wurden zudem viele Anregungen gegeben, wie man die Eltern aus bildungsfernen Schichten erfolgreich erreichen und in die Einrichtung einbinden kann. Besonders wichtig scheint der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu sein. Damit es zu einem vertrauten Verhältnis zwischen den Mitarbeiter/innen und den Eltern kommt, bedarf es einer großen Offenheit der Einrichtung. Eltern sollten sich immer willkommen und wertgeschätzt fühlen. Dazu gehört auch, dass man sie nicht vollständig aus ihrer Verantwortung entlässt, sondern sie als Erziehungspartner ernst nimmt und unter Umständen auch fordert. Zudem kann eine gewisse Ausdauer für die Herstellung der Beziehung notwendig sein. Dieses Wissen ist für Mitarbeiter/innen besonders wichtig, um einer frühzeitigen Resignation vorzubeugen.

Die Angebotsthemen sollten sich an den Interessen der Eltern orientieren. Diese sind aktiv abzufragen. Außerdem sind die Veranstaltungszeiten mit den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Eltern abzustimmen. Wichtig ist zudem, die finanzielle Situation der Familie bei der Festlegung etwaiger Beiträge zu beachten. Viele Eltern aus bildungsfernen Schichten sind von Armut betroffen und können es sich nicht leisten, teure Angebote anzunehmen. Interessant ist allerdings die Beobachtung, dass Angebote ohne jeglichen Kostenbeitrag ihre Wertigkeit verlieren können. Dementsprechend sollte unter Umständen ein kleiner Beitrag verlangt werden, den die Eltern ohne Probleme zahlen können.

Für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund wurden noch einige zusätzlich Hinweise gegeben. Zum einen beziehen sich diese auf eine mögliche Sprachbarriere. Es kann unter Umständen sinnvoll sein, Dolmetscher, Bekannte oder die Kinder selbst für Übersetzungen zu nutzen. Allerdings bergen diese Möglichkeiten bestimmte Nachteile und sind keinesfalls für alle Gesprächsanlässe passend. Der beste Weg ist, auf ein multikulturelles Team zu bauen, durch das schon möglichst viele Sprachen abgedeckt werden können. Außerdem kann ein konsequentes Duzen die Kommunikation erleichtern. Zum anderen sind kulturelle Hintergründe der Familien zu beachten. Bestimmte Verhaltensweisen, die in Deutschland gewöhnlich sind, können Familien abschrecken und verunsichern. Es ist dementsprechend notwendig, sich mit den verschiedenen Kulturen auseinanderzusetzen. Besonders positiv ist es zu werten, wenn die Kindertageseinrichtung aktiv Menschen mit Migrationshintergrund willkommen heißt, indem sie z.B. unterschiedliche Landesflaggen aufhängt oder auch fremdsprachige Literatur zur Verfügung stellt. Insgesamt ist bei der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund immer wieder zu reflektieren, welche Erfahrungen ihre Verhaltensweisen prägen. Mangelnde Teilnahme dieser Eltern kann Ausdruck von Verunsicherung durch mangelnde Sprachkompetenzen sein und sollte nicht unbedingt negativ gedeutet werden. Zudem ist diese Bevölkerungsgruppe unter Umständen nicht vertraut mit Kindertageseinrichtungen oder auch den Medien, die hier zur Vermittlung von Bildungsinhalten verwendet werden. Den Mitarbeiter/innen wird hier ein großes Maß an Empathie abverlangt.

6.5.3 Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung zur Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse

Die Kindertageseinrichtungen nutzen häufig die Kompetenzen und das Fachwissen von Externen für Angebote in der Kita. So bestehen Kontakte zu verschiedenen Beratungsstellen, Ergotherapeuten oder Ärzten, welche in den Einrichtungen Angebote organisieren. Eine niedrigschwellige Vorgehensweise wird so sicher gestellt. Wichtig ist allerdings, dass die Externen die Zielgruppe kennen und dementsprechend gut auf sie eingehen können. Weiterhin wird davon berichtet, dass auch das Engagement von Ehrenamtlichen in den Einrichtungen genutzt wird. Dies wird sehr positiv erlebt. Besonders wichtig ist zudem die Zusammenarbeit mit der Schule. Eine gute Kooperation ist besonders

für das Gelingen der gemeinsam durchgeführten Deutsch 240-Kurse und den Übergang der Kinder von der Kindertageseinrichtung in die Schule notwendig.

Die Bildungsförderung und speziell die Förderung von Bildungsgerechtigkeit in der Kindertageseinrichtung setzt auch ein gewisses Engagement und Kompetenzen des Personals voraus. Es wird hier insbesondere darauf eingegangen, dass man eine große Offenheit gegenüber den Eltern und gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund zeigen und leben muss. Zudem sollten die Mitarbeiter/innen flexibel auf neue Situationen reagieren können und die Einrichtung als einen Ort wahrnehmen, an dem wichtige Grundsteine für den Bildungsweg der Kinder gelegt werden.

Die Interviews machen zudem deutlich, dass eine Fokussierung auf die Bildungsarbeit mit dem Kind aufgrund anderer Aufträge manchmal schwierig zu realisieren ist. Es wird hier zum einen auf Betreuungsdefizite der Kinder verwiesen. Teilweise müssen sich die Kindertageseinrichtungen um die körperliche Versorgung der Kinder bemühen, weil diese zu Hause nicht in ausreichendem Maße sicher gestellt wird. Zum anderen bindet eine umfassende Zusammenarbeit mit den Eltern viel Zeit und kann daher häufig nicht in dem Umfang geschehen, wie es auch für die Bildung des Kindes notwendig wäre.

Die Gesprächspartnerinnen vermitteln insgesamt den Eindruck, dass das Thema Bildungsförderung in der Kindertageseinrichtung einen hohen Stellenwert einnimmt. Dabei wird allerdings etwas unterschiedlich bewertet, ob man auf die Schule oder auf das Leben insgesamt vorbereiten sollte.

Gefragt nach einer Definition für Bildungsgerechtigkeit wird geantwortet, dass eine Aussonderung bestimmter Kinder vermieden werden sollte und alle Kinder das Recht haben, an Bildungsprozessen teilzunehmen. Es wird ein freier Zugriff auf Bildungsangebote gefordert, sowie eine gute Infrastruktur oder auch zusätzliche finanzielle Mittel. Bildungsungerechtigkeit wird häufig in Zusammenhang gebracht mit gesellschaftlichen Schichten, Migration oder Armut. Es wird zudem auf die mangelnde Förderung durch die Familie eingegangen, auf Betreuungsdefizite und auf fehlende Freizeitangebote im Stadtteil.

6.5.4 Der Einfluss von vorgegebenen Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung auf die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten – Wesentliche Ergebnisse

Anregungen der Gesprächspartnerinnen beziehen sich nicht nur auf die konkrete Arbeit in der Kindertageseinrichtung, sondern auch auf den Einfluss struktureller Bedingungen auf die Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Die Gesprächspartnerinnen berichten hier erstens davon, dass ein möglichst langer Besuch der Kindertageseinrichtung, welcher unter Umständen schon in der Krippe beginnt, besonders gute Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit bietet. Weiterhin wird des Öfteren eine Verpflichtung des Kindergartensbesuchs gefordert, welche schon im frühen Alter des Kindes greifen sollte. Als dritter wesentlicher Aspekt wird die schichtspezifische bzw. altersmäßige Zusammensetzung der Kindergruppe fokussiert. Besonders heterogene Kindergruppen bieten offensichtlich ideale Voraussetzungen, damit Kinder voneinander lernen können. Als letztes wird darauf hingewiesen, dass die finanziellen und personellen Bedingungen häufig nicht ausreichen, eine ideale Bildungsförderung anzustreben. Beispielsweise wird gefordert, dass die Finanzierung der Kindertageseinrichtungen einrichtungsspezifischer erfolgt oder dass die Ausbildung der Erzieher/innen fachlich angehoben werden sollte.

Schlussbetrachtung

7 Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich - Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Der folgende Abschnitt dient einer abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Masterarbeit. Hierbei werden wesentliche Schlussfolgerungen aus den Experteninterviews und der theoretischen Aufarbeitung des Themas miteinander verglichen und zu den zentralen Aspekten einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen zusammengefasst. Außerdem werden in diesem Teil Handlungsempfehlungen diskutiert und dargestellt. Viele wichtige und interessante Themen, die die allgemeine Bildung in Kindertageseinrichtungen betreffen, mussten zu Gunsten der Fokussierung einer Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten ausgespart werden (auch wenn sie selbstverständlich auch für die Förderung dieser Zielgruppe relevant sind). Es wird hierbei nochmal auf den theoretischen Teil der Arbeit (insbesondere die Abschnitte 3 und 4) sowie auf die Darstellung der Ergebnisse der Experteninterviews (Abschnitt 6) verwiesen. Ferner wird der Frage nachgegangen, welche empirischen Kenntnisse zu einer Vertiefung des Sachgebiets fehlen und wie diese Lücken geschlossen werden könnten.

7.1 Die Kindertageseinrichtung als Ort für Bildung. Und für Bildungsgerechtigkeit?

Der Bildungs- und Erziehungsplan macht deutlich, dass im Elementarbereich Bildungsarbeit zu leisten ist. Es werden Bildungsziele aufgelistet, konkrete Anweisungen und Tipps zur Umsetzung gegeben und das Thema Bildung besonders in den Vordergrund gerückt. Auch die sonstige Literaturvielfalt zu der Erziehung und Bildung im Elementarbereich macht ersichtlich, dass dieser frühen Phase der Kindheit ein besonderer Stellenwert zugewiesen wird.

Die Analyse der Interviews vermittelt den Eindruck, dass der Bildungsauftrag bei den befragten Kitas angekommen ist. Die Gesprächspartnerinnen berichten von verschiedenen Bildungsbereichen, Bildungszielen und den pädagogischen Konzepten zur Umsetzung dieser

Ziele. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sie sich selbst als Bildungsförderer wahrnehmen und dies als wichtige persönliche Aufgabe betrachten. Es lässt sich für die Kitas festhalten, dass die Förderung der Bildung der Kinder als Aufgabe klar wahrgenommen und umgesetzt wird. Das Thema ist präsent und hat einen hohen Stellenwert.

Die Frage allerdings, ob und vor allem wie der Auftrag einer Förderung von Bildungsgerechtigkeit umgesetzt wird, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Wenn die Gesprächspartnerinnen nach einer speziellen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten gefragt werden, verweisen sie häufig auf die bereits stattfindende individuelle Förderung. Dementsprechend werden Kinder mit Defiziten in den Bildungsbereichen bereits umfassend gefördert. Wie das genau passiert und was diese Förderung im Vergleich zu Kindern aus bildungsnahen Schichten unterscheidet, wird durch die Interviews nur an einzelnen Stellen und besonders im Bereich der sprachlichen Kompetenzen ersichtlich. Dabei ist zu betonen, dass die Interviewpartnerinnen nach dem Kriterium einer besonderen Fokussierung der Förderung von Bildungsgerechtigkeit ausgewählt wurden (siehe Abschnitt 5.1.1) und somit bereits eine „Positivauswahl“ darstellen. Zudem wurde in keinem Interview geäußert, dass Ideen bzw. Anregungen fehlen oder weitere Programme zur Förderung von bildungsfernen Kindern benötigt werden.

Diese Haltung der Gesprächspartnerinnen zeigt große Parallelen zu der Literaturvielfalt zu dem Thema dieser Masterarbeit. Es wird diskutiert, dass das deutsche Bildungssystem in weiten Teilen bildungsungerecht ist und man auf diese Ungerechtigkeit reagieren muss. Es wurde festgestellt, dass die Kindertageseinrichtung einen Bildungsauftrag hat und es wurde festgelegt, wie dieser genau aussieht. Aber wie die Kindertageseinrichtung selbst auf Bildungsungerechtigkeit reagieren kann, wird in Literatur und Forschung noch kaum behandelt.

Es ist den Expertinnen nicht abzusprechen, dass z.B. ein individuelles Vorgehen oder die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder Bildungsgerechtigkeit fördern kann. Aber trotzdem stellt sich die Frage, ob eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit nicht doch einen größeren Stellenwert einnehmen sollte und ob eine Auseinandersetzung mit einer speziellen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten nicht wichtige zusätzliche Erkenntnisse bringen kann. Wie weit so etwas gehen sollte, inwieweit die Gefahr einer „Sortierung“ der Kinder besteht, ob durch eine spezielle Förderung eine Verschulung der Kita droht und welche Nachteile das mit sich bringen würde, kann hier nicht beantwortet werden. Trotzdem ist es wichtig zu betonen, dass die Kindertageseinrichtung ein Teil eines Bildungssystems ist, das

(gerade in Bayern) auf frühzeitige Selektion angelegt ist. Wie lässt es sich da rechtfertigen, keinen speziellen Blick auf Kinder aus bildungsfernen Schichten zu haben? Wie ist es zu rechtfertigen, nur auf die bekannten Fördermöglichkeiten zurück zu greifen, aber eine spezielle Förderung nicht zu suchen? Die Kindertageseinrichtung trägt eine große Verantwortung, denn es ist belegt, dass sie einen Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder hat (siehe Abschnitt 4.2). Kindertageseinrichtungen sind mit dafür verantwortlich, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten am Anfang der Schulzeit eine gerechte Chance haben. Im Bereich der Sprachförderung, das wurde bereits angedeutet, wird eine spezielle Förderung weitgehend akzeptiert und manchmal in der Praxis auch bewusst angestrebt. Allerdings ist auch hier in den Interviews zum Teil eine Skepsis spürbar gewesen, gerade was die Durchführung von speziellen Sprachförderprogrammen angeht.

Ein Schritt in Richtung einer bildungsgerechteren Kita wäre bereits, das Thema Bildungsgerechtigkeit verstärkt ins Zentrum der täglichen Arbeit zu rücken, wenn es nicht schon geschehen ist. Eine Möglichkeit könnte sein, mit Unterstützung der pädagogischen Fachwelt eine „schichtsensiblen Pädagogik“ zu entwickeln, durch die das Thema fokussiert und erarbeitet wird. Durch diese könnte noch deutlicher werden, welche Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung bereits jetzt Bildungsgerechtigkeit fördern. Die Bemühungen zur Förderung der Sprache oder des Selbstwertgefühls der Kinder, welche sich bereits durch diese Untersuchung herauskristallisiert haben, gehören mit Sicherheit dazu. Andere alltägliche Umgangsweisen blieben vielleicht unerwähnt, obwohl sie förderlich sind. Wieder andere sind noch zu entwickeln. Eine schichtensible Pädagogik könnte eine ähnliche Funktion erfüllen, wie eine interkulturelle und damit „kultursensible“ Pädagogik oder die Genderpädagogik, welche sich ebenfalls durch eine Sensibilität, in diesem Fall im Bereich der Geschlechter, auszeichnet. Diese speziellen pädagogischen Ansätze sind schon deshalb bedeutsam, weil man sich durch sie mit einer bestimmten Zielgruppe näher auseinandersetzt. Dies kann zur Folge haben, dass man in bestimmten Bereichen eine spezielle Förderung oder Selektion der Zielgruppe ablehnt, in anderen Bereichen aber auch anstrebt. In diesem Zusammenhang sollte sich nochmal kritisch mit speziellen Programmen auseinandergesetzt werden. Auch wenn sie im Alltag der Kindertageseinrichtung schwer unterzubringen sind, kann eine spezielle Fokussierung von Themen und eine strukturierte und geplante Vermittlung von Bildungsinhalten vorteilhaft sein, weil eine Förderung unter Umständen bewusster stattfindet. Im Grunde handelt es sich bei einer schichtsensiblen Pädagogik um eine Erweiterung einer Vorgehensweise, die sehr

stark auf das Individuum und seine Bedürfnisse fokussiert ist. Nur dass deutlicher wird, in welchen Bereichen Kinder aus bildungsfernen Schichten mehr Unterstützung benötigen als andere Kinder. Eine starke Familienorientierung ist dabei sehr wichtig, denn nur so lässt sich einschätzen, welche Kompetenzen in der Kita besonders gefördert werden sollten und in welchen Lernbereichen das Kind bereits zu Hause in umfassendem Maße unterstützt wird.

Die Kindertageseinrichtungen sollten als Teil des selektiven Bildungssystems und aufgrund ihres großen Einflusses auf den Bildungs- und Lebensweg der Kinder ...

1. den eigenen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit reflektieren und die Auseinandersetzung mit einer speziellen Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten intensivieren.
2. unterstützt von der pädagogischen Fachwelt und analog zu Konzepten der kultur- und gendersensiblen Pädagogik eine schichtensible Pädagogik entwickeln.

7.2 Die Bildungsförderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten in Kindertageseinrichtungen

Die Analyse des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan macht deutlich, wie umfangreich die Bildungsförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen sein sollte. Sie bezieht sich dabei zum einen auf persönliche oder soziale Kompetenzen, die die Kinder durch das Spiel und den Umgang miteinander, durch die Erziehung der Mitarbeiter/innen und auch durch deren Vorbildfunktion erlernen sollen. Zum anderen werden in der Kindertageseinrichtung Bildungsziele angestrebt, die für die spätere Schullaufbahn von besonderer Bedeutung sind. Kinder sollen sich mit sprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und kulturellen Grundkenntnissen auseinandersetzen und hier wichtige Kompetenzen erlernen. Auch in den Interviews werden die verschiedenen Bildungsbereiche thematisiert, allerdings liegt der Schwerpunkt klar auf der Vermittlung von Sprachkompetenzen. Ihnen wird in den Interviews ein besonderer Stellenwert bzgl. der Förderung von Bildungsgerechtigkeit zugewiesen. Dies geschieht zwar seltener explizit, aber doch implizit, was sich alleine durch die Quantität an Aussagen, die zum Bereich der Sprachförderung gemacht wurden, belegen lässt. Im Theorie-

teil wird ebenfalls ersichtlich, dass das Thema Bildungsgerechtigkeit, wird es denn überhaupt thematisiert, vor allem mit Sprachförderung in Verbindung gebracht wird. Es wird im Folgenden diskutiert, inwiefern diese Fokussierung angemessen erscheint. Die Kindertageseinrichtung will als Bildungseinrichtung insbesondere auf die Schule vorbereiten. Es ist also die Frage zu beantworten, welche Kompetenzen in der Schule benötigt werden, damit ein Kind von Anfang an gut den Unterricht verfolgen kann. Wie im Theorieteil und im empirischen Teil angedeutet, können mangelnde Sprachkompetenzen in der Grundschule dazu führen, dass das Kind nicht angemessen am Unterricht teilnehmen kann. Denn die Sprache ist das wichtigste Medium in der Schule. Mangelnde Sprachkompetenzen werden dazu führen, dass das Kind größere Schwierigkeiten hat, Lesen und Schreiben zu lernen. Aber nicht nur im Fach Deutsch sind Kinder mit Sprachdefiziten benachteiligt. Es ist eine Kumulierung von Defiziten zu erwarten, weil das Kind auch in sämtlichen anderen Fächern aufgrund von Verständnisproblemen schlechtere Leistungen erzielen wird. Auch ein mathematisch hochbegabtes Kind kann dem Mathematikunterricht nicht folgen, wenn es die deutsche Sprache nicht versteht. Normalerweise wird dieser Fall in Bayern zwar nicht auftreten, da es erstens die Möglichkeit einer Rückstellung gibt und zweitens diese Kinder in der Regel verpflichtet sind, den Vorkurs Deutsch 240 zu besuchen (angenommen, sie besuchen eine Kindertageseinrichtung). Trotzdem ist die Frage zu stellen, ob nicht schon rudimentäre Deutschkenntnisse, die es dem Kind zwar erlauben die Grundschule zu besuchen, aber nicht heranreichen an die Leistungen der Mitschüler, negative Folgen auf den Schulerfolg der Kinder haben. In dem hoch bewerteten Fach Deutsch ist das mit Sicherheit der Fall, aber auch für sämtliche andere Fächer ist eine Benachteiligung anzunehmen. Gute Sprachkompetenzen können als Voraussetzung und Grundlage für einen erfolgreichen Bildungsweg der Kinder betrachtet werden. Der hohe Stellenwert der Sprachförderung ist also grundsätzlich angemessen, gerade wenn man die Bildungsbenachteiligung von Kindern, bei denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, verringern will. Es bleibt allerdings die Frage offen, ob Kinder aus bildungsfernen Schichten nicht auch in anderen, z.B. mathematischen und naturwissenschaftlichen Lernbereichen eine spezielle Unterstützung benötigen und wie eine derartige Förderung aussehen kann. Die Interviews und die Literatur lassen hier kaum konkrete Schlussfolgerungen zu. Etwas genauer wird hingegen der kulturelle und musikalische Lernbereich fokussiert. Während in allen Kindertageseinrichtungen Malen und Singen zum Alltag dazu gehören, wird die Bedeutung von kulturellem Wissen der Kinder oder von Ausflügen zu kulturellen Orten (z.B. Theater) etwas

unterschiedlich beurteilt. Eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt einer kulturellen Förderung wirft bzgl. des Themas Bildungsgerechtigkeit schwierig zu beantwortende Fragen auf. Einerseits ist es löblich Kinder mit kulturellem Wissen in Berührung zu bringen. Trotzdem bleibt es fraglich, ob nicht ein Fokus auf andere Bildungsbereiche für diese Kindergruppe (oder auch für alle Kinder) wichtiger erscheint.

Während es also, abgesehen von der Sprachförderung, kaum Anregungen für eine Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten gibt, sind doch einige Punkte bzgl. anderer persönlicher Kompetenzen festzuhalten. Im Sinne eines umfassenderen Bildungsbegriffs sind nicht nur sprachliche, mathematische oder naturwissenschaftlicher Kompetenzen zu fördern, sondern auch die Selbstwahrnehmung und motivationale Kompetenzen (siehe Abschnitt 3.4.1.1). Zum einen muss hier die Förderung des Selbstwertgefühls erwähnt werden. Die Expertinnen berichten, dass sich auf die Stärken der Kinder fokussiert werden sollte, damit das Kind Selbstwirksamkeit erfährt. Von den Stärken kann man sich daraufhin zu den Schwächen vorarbeiten. Auch der Bildungs- und Erziehungsplan unterstützt dieses Vorgehen. In der Fachdiskussion wird es häufig mit der Förderung von Resilienz in Verbindung gebracht (siehe Abschnitt 3.4.2.5 und Abschnitt 4.3.2.2). Gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten ist die Förderung des Vertrauens in eigene (bildungsbezogene) Fähigkeiten besonders wichtig. In den Interviews wird neben einer individuellen Förderung (die im vorherigen Punkt bereits diskutiert wurde) auch erläutert, dass das Kind selbstbestimmt Lernprozesse eingehen soll. Es handelt sich dabei um eine bekannte pädagogische Vorgehensweise, die auch mit dem Situationsansatz (siehe Abschnitt 3.3.5) in Verbindung gebracht werden kann. Dahinter steckt die Überlegung, dass Kinder selbst entscheiden sollen, mit welchen Lernbereichen sie sich beschäftigen wollen. Dieser pädagogische Ansatz soll kurz in Hinsicht auf Kinder aus bildungsfernen Schichten reflektiert werden. In den Interviews gibt es von verschiedenen Gesprächspartnerinnen den Hinweis, dass die Neugierde von Kindern aus bildungsfernen Familien manchmal weniger stark ist wie bei anderen Kindern. Dies wird damit erklärt, dass der natürliche Explorationsdrang der Kinder durch Verbote abgewöhnt wurde. Andererseits wird auch ein übermäßiger Fernsehkonsum als Ursache erwähnt. Bringt man diese zwei Aspekte der Interviews zusammen, lässt sich schlussfolgern, dass bei einem Kind aus bildungsfernen Familien vielleicht nicht so selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass es die Lernmöglichkeiten einer Kindertageseinrichtung exploriert, wie es bei Kindern aus bildungsnahen Familien der Fall ist. Dementsprechend müssen diesen Kindern unter Umständen mehr Lernmög-

lichkeiten angeboten und Lernprozesse bewusster angestoßen werden. Vielleicht sollte genau diese Überlegung zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Kindertageseinrichtungen weiterentwickelt werden.

Die Kindertageseinrichtung sollte die besonderen Bedürfnisse von Kindern aus bildungsfernen Schichten in den Blick nehmen und deshalb...

1. die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die eine Voraussetzung für eine angemessene Bildungsbeteiligung sind, besonders fördern.
2. analog zur Sprachförderung auch Förderkonzepte für die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Kultur entwickeln.
3. die Förderung Selbstbewusstseins der Kinder besonders fokussieren.
4. bei einem geringen Explorationsdrang die Neugier der Kinder wieder wecken und Lernprozesse bewusst(er) initiieren.

7.3 Die herausragende Bedeutung der Elternarbeit für eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit

Durch die Aufarbeitung der Ursachen von Bildungsungerechtigkeit wird die herausragende Bedeutung des familiären Umfeldes für die Bildungschancen des Kindes deutlich. Die Gesprächspartnerinnen unterstreichen durch ihre Aussagen die Forschungsergebnisse vieler Studien. Eltern- und Familienarbeit wird in vielen Kindertageseinrichtungen fokussiert und bei einigen ist der Stellenwert auch konzeptionell stark verankert.

Warum ist die Einbeziehung der Eltern gerade für Familien aus bildungsfernen Schichten so enorm wichtig? Allgemein ist Zusammenarbeit mit den Eltern bedeutsam, weil durch sie das Kind besser verstanden, die Transparenz der Arbeit und somit auch ein Verständnis für die Arbeit der Erzieher/innen erhöht oder auch eine abgestimmte Erziehung des Kindes angestrebt werden kann. Daneben gibt es einige Aspekte, die gerade für die Zusammenarbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten relevant sind. Bildungsungerechtigkeit kommt zum einen dadurch zustande, dass Eltern ihre Kinder unterschiedlich stark in bestimmten Leistungsbereichen unterstützen können (primäre soziale Disparitäten). Zum anderen streben Eltern

aufgrund der eigenen Vorstellungen, aufgrund des eigenen Bildungswegs und aufgrund von Kosten-Nutzen-Abwägungen unterschiedliche Bildungswege für ihre Kinder an. Bildungsfernere Eltern werden die Bildungsentscheidungen der Kinder hinsichtlich eines hohen Bildungsabschlusses vermutlich weniger beeinflussen als bildungsnähere Eltern (sekundäre soziale Disparitäten). Kindertageseinrichtungen können auf diese bildungssoziologischen Thesen reagieren, indem sie den Eltern bewusst Hilfsmittel an die Hand geben, mit denen sie ihre Kinder fördern können. In den Kindertageseinrichtungen geschieht dies z.B. durch verschiedene Erziehungskurse, Hospitationen oder auch durch Bildungskurse für die Eltern (z.B. Deutschkurse). Hier kann die Kindertageseinrichtung versuchen, die Wissens- und Kompetenzunterschiede zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Eltern zu verringern und somit auf die primären sozialen Disparitäten reagieren. Sekundäre soziale Disparitäten können unter Umständen beeinflusst werden, indem man mit den Eltern reflektiert, welche Möglichkeiten einem Kind offen stehen, wenn es einen höheren Bildungsabschluss erreicht und welche Schritte notwendig sind, damit ein Kind ein dementsprechendes Bildungsniveau anstreben kann. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Feststellung einiger Interviewpartnerinnen, dass Eltern mit Migrationshintergrund gerade ab dem fünften Lebensjahr verstärkt auf eine Schulvorbereitung in der Kindertageseinrichtung drängen. Die Gesprächspartnerinnen erläutern, dass von der Kita Bildungsförderung eingefordert wird, manche Eltern aber ihre Kinder zu Hause nicht fördern. Es ist also davon auszugehen, dass ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Bildung bei den Eltern gerade bzgl. bestimmter Zeitpunkte (in dem Fall kurz vor dem Schuleintritt des Kindes) vorhanden ist, dies aber nicht unbedingt dazu führt, den eigenen Bildungsauftrag zu erkennen. Diese Beobachtung könnte damit zusammenhängen, dass die eigenen Fördermöglichkeiten für das Kind systematisch unterschätzt werden. Dies wäre auch dahingehend nicht verwunderlich, weil die Eltern in der Regel selbst nicht die positivsten Erfahrungen mit Bildung und Bildungsinstitutionen gemacht haben dürften (siehe Abschnitt 4.3.4). Ein Selbstbewusstsein hinsichtlich bestimmter schulischer Bildungsaspekte wird mit Sicherheit nicht in dem Ausmaß bestehen, wie es bei bildungsnahen Eltern der Fall ist. Eine weitere Handlungsempfehlung ist dementsprechend, den Eltern bewusst zu machen, dass sie wichtig für die Bildung ihres Kindes sind und vielfältige Einfluss- und Fördermöglichkeiten besitzen.

Unabhängig von der Bedeutsamkeit des Bildungshintergrunds der Eltern für den Bildungsweg der Kinder, sind hier auch nochmal die Studien aufzugreifen, die einen Einfluss der Eltern-

Kind-Beziehung und der familiären Freizeitgestaltung auf den Bildungserfolg der Kinder belegen (siehe Abschnitt 4.1.1). Gerade bzgl. dieser Zusammenhänge wird der mögliche Einfluss der Kindertageseinrichtung nochmal deutlich. Die in vielen Einrichtungen stattfindenden Eltern-Kind-Angebote bieten den Eltern z.B. wichtige Anregungen, was sie in ihrer Freizeit mit ihrem Kind unternehmen können. Eine Erziehungsberatung, die keinesfalls nur im festen Setting eines Einzelgesprächs stattfinden muss, kann ferner dazu führen, dass sich die Eltern-Kind-Beziehung verbessert. Es ist festzuhalten, dass in dieser wichtigen Phase der kindlichen Entwicklung nur die Kindertageseinrichtungen so einheitlich und kontinuierlich mit Eltern Kontakt hat und hier mögliche Chancen unbedingt genutzt werden sollten.

Bezüglich der Frage, wie konkret dieser Kontakt aussehen kann und was dabei besonders zu beachten ist, bieten sowohl die Literatur als auch die Interviews viele Hinweise. Insgesamt ist es wichtig, dass die Kindertageseinrichtung für alle Eltern geöffnet wird. Eltern sollten immer willkommen sein und sich wohl fühlen. Mitarbeiter/innen sollten dementsprechend offen für die Eltern sein und Empathiefähigkeit besitzen. Gerade die Situation von Eltern mit Migrationshintergrund sollte immer wieder reflektiert werden, damit deren Verhaltensweisen nicht falsch gedeutet werden (siehe Abschnitt 4.1.3 und 4.3.4.2 und 6.2.4). Für die Arbeit mit Eltern aus bildungsfernen Schichten ist hervorzuheben, dass eine Vertrauensbasis notwendig erscheint, welche durch eine wertschätzende, respektvolle und interessierte Haltung der Mitarbeiter/innen erreicht werden kann. Dabei wird beim Aufbau dieser Beziehung nicht selten eine gewisse Ausdauer von den Erzieher/innen verlangt. Einrichtungen müssen ebenfalls entscheiden, welche Formen von Elternarbeit am geeignetsten erscheinen und gerne angenommen werden. Es gibt Hinweise dafür, dass gerade Eltern mit einem bildungsferneren Hintergrund eher über praktische Angebote erreicht werden können. Während bildungsnäheren Eltern eine reine Vermittlung pädagogischer Theorie innerhalb eines schulischen Settings gewohnt sein dürften, ist es für Eltern aus bildungsfernen Schichten unter Umständen eine weniger vertraute und vielleicht auch unangenehme Situation. Offensichtlich haben die Einrichtungen Erfolg damit, Freizeitangebote wie Elterncafés oder Koch- und Bastelgruppen zu veranstalten. Diese Formen der Elternarbeit werden dann z.B. dazu genutzt, Erziehungstipps zu geben, auch wenn die Vermittlung pädagogischer Inhalte nicht im Vordergrund des Angebotes steht. Andere Möglichkeiten zur praktischen Vermittlung von pädagogischen Inhalten sind Hospitationen, Elternmitarbeit in den Gruppen oder Eltern-Kind-Angebote. Hier bietet sich eine Vielzahl von Gelegenheiten, direkt auf die Eltern und ihr Erziehungsverhalten niedrig-

schwellig einzuwirken. Wissen wird so nicht nur theoretisch vermittelt, sondern konkret angewendet.

Die herausragende Bedeutung der Eltern für den Bildungsweg der Kinder macht es erforderlich, dass Kindertageseinrichtungen Eltern unterstützen...

1. den eigenen Bildungsauftrag wahrzunehmen.
2. die Kompetenzen ihrer Kinder zu fördern.
3. die Eltern-Kind –Beziehung zu intensivieren.
4. das Freizeitleben der Familie zu bereichern.

Für diese positive Einflussnahme sind eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern und ein niedrighwelliges Vorgehen notwendig.

7.4 Die verschiedenen Aufträge der Kita und daraus resultierende Herausforderungen

Die Kindertageseinrichtung ist ein Ort, an welchem Kinder betreut, erzogen und gebildet werden sollen. Die Kita hat erstens den Auftrag, Kinder körperlich zu versorgen. Dies umfasst beispielsweise pflegerische Aspekte, das Angebot einer gesunden und vollwertigen Nahrung aber auch den Aufbau einer tragfähigen und emotionalen Beziehung zum Kind. Zweitens leistet die Kindertageseinrichtung wichtige erzieherische Tätigkeiten und vermittelt dem Kind dabei Orientierung und Wertvorstellungen. Der dritte Auftrag ist der der Bildung, durch die wichtige Kompetenzen weitergegeben werden, die das Kind für die Schule und für sein Leben benötigt. Gerade der Bereich der Bildungsförderung ist durch die Veröffentlichung der verschiedenen Bildungspläne verstärkt in den Mittelpunkt des Kitaalltags gerückt worden. Wie Rauschenbach (siehe Abschnitt 2.1.1.5) feststellt, stehen die drei Aufträge der Kita in einer Interdependenz zueinander. Die Interviews bieten in diesem Zusammenhang Hinweise darauf, dass familiäre Defizite in der Betreuung der Kinder in der Kita aufgefangen werden müssen, bevor überhaupt eine Bildungsförderung angestrebt werden kann. So ist davon auszugehen, dass z.B. existenziellere Bedürfnisse wie Hunger die Aufmerksamkeit des Kindes einnehmen. Eine angemessene Betreuung ist somit auch eine Voraussetzung für Bildungsprozesse. Die

Kindertageseinrichtungen müssen hier, wie eine Interviewpartnerin treffend formuliert, einen „Spagat“ zwischen der Betreuung und der Bildung der Kinder leisten. Ursache für eine mangelnde Versorgung der Kinder kann z.B. die Armut von Familien sein. Wie im Abschnitt 4.1.2.3 belegt, sind arme Kinder wesentlich häufiger von einer mangelhaften Grundversorgung betroffen als nicht arme Kinder. Arme Familien sind wiederum häufiger bildungsfern. Dementsprechend müssen Kindertageseinrichtungen ein besonderes Augenmerk auf die körperliche Versorgung von Kindern legen. Angebote in der Kita, die sich auf gesunde Ernährung und Bewegung beziehen, leisten gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten einen wichtigen Beitrag. Zudem müssen Entwicklungsdefizite und mangelnde emotionale Zuwendung in der Kindertageseinrichtung des Öfteren aufgefangen werden.

Neben diesem Spagat zwischen Betreuung und Bildung wird auch von einem Spagat zwischen der Zusammenarbeit mit den Eltern und der pädagogischen Arbeit mit den Kindern berichtet. Kindertageseinrichtungen sind in der Regel finanziell und damit auch personell nicht in dem Maße ausgestattet, dass sie ohne weiteres eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern leisten können. Obwohl diese, wie im vorherigen Abschnitt belegt, für eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich besonders bedeutsam wäre.

Zudem ist zu erwähnen, dass eine spezielle Bildungsförderung an sich schon enorme personelle Kapazitäten bündelt. Beispielsweise ist eine spezielle Sprachförderung nur mit kleineren Gruppen und somit durch größeren personellen Aufwand wirklich zielführend, wie die Interviews belegen.

Es ist also festzuhalten, dass die Kita eine Vielzahl von Anforderungen bewältigen muss, wobei fraglich bleibt, ob sie dafür ausreichend materielle und personelle Ressourcen besitzt. Abschließend soll deswegen nochmal eine kurze Reflexion der gesetzlichen und finanziellen Rahmenbedingungen der Kita folgen. Der Elementarbereich ist in Deutschland in Vergleich zu anderen Staaten und z.B. zum sekundären und tertiären Bildungsbereich finanziell schlechter ausgestattet (siehe Abschnitt 2.3.2). Gleichzeitig gibt es inzwischen verschiedene Studien, die den großen Einfluss einer vorschulischen Bildung unterstreichen und sogar belegen, dass der Staat durch eine verstärkte Investition in diesem Bereich langfristig gesehen einen positiven finanziellen Nutzen verzeichnen könnte (siehe Abschnitt 4.2.2). Bildungsgerechtigkeit entscheidet sich in der Regel nicht erst bei dem Zugang zur Hochschule. Bildungsgerechtigkeit wird schon vorher, in Bayern besonders nach der vierten Klasse aber auch schon zum Zeitpunkt der Einschulung entschieden. Bereits zu diesem Zeitpunkt können vorhandene De-

fizite zu einer Kumulierung von Benachteiligungen führen. Wie sich mangelhafte Deutschkompetenzen auf andere Bildungsbereiche auswirken können, wurde bereits beschrieben. Es ist aber beispielsweise auch möglich, dass das Selbstbewusstsein des Kindes bzgl. der eigenen Schulleistungen dauerhaft geschädigt wird, weil es immer schlechter als die Mitschüler abschneidet. Es kann zu einer Kumulierung von Defiziten kommen, die dazu führt, dass das Kind keinen hohen Schulabschluss anstreben kann. Bildungsgerechtigkeit wird deshalb auch in der Kindertageseinrichtung entschieden.

Aufgrund der dargestellten Zusammenhänge sollte zum einen überlegt werden, wie man dafür sorgen kann, dass auch Kinder aus bildungsfernen Schichten besonders früh die Kindertageseinrichtungen besuchen. Experten des Elementarbereichs und auch die Gesprächspartnerinnen sprechen sich z.B. häufig für die Einführung einer Verpflichtung aus. Zum anderen wäre es für eine Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich wichtig, den Kindertageseinrichtungen mehr Geld zur Verfügung zu stellen.

Für eine umfassende Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich sind politische Rahmenbedingungen notwendig, die...

1. eine bessere finanzielle Ausstattung der Kitas gewährleisten.
2. zu einer Erhöhung des Anteils von Kindern aus bildungsfernen Schichten in den Kitas führen.

7.5 Bildungsgerechtigkeit im Elementarbereich – weiterer Forschungsbedarf

Die hier vorliegenden Ergebnisse sind Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit Literatur, Forschungsergebnissen und neun Experteninterviews. Im Folgenden werden einige Überlegungen dargestellt, wie das Thema weiter vertieft werden könnte. Eine Möglichkeit wäre mit Sicherheit eine zahlenmäßige Erweiterung der Interviews. Vermutlich haben alle Kindertageseinrichtungen eine etwas andere Umgangsweise mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit und man könnte so Stück für Stück ein Puzzle zusammensetzen, wie in Kindertageseinrichtungen eine Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten stattfindet. Neben

einer Steigerung der Quantität wären auch andere Methoden denkbar, um das Feld zu erforschen. Eine Möglichkeit wäre die Beobachtung von pädagogischem Handeln. Vielleicht benötigt es sogar einen fremden Blick, um pädagogische Details herauszuarbeiten, weil sie so selbstverständlich im Alltag stattfinden, dass sie in Interviews nicht mehr erwähnt werden. Außerdem sind Formen von Gruppendiskussionen möglich, in welchen man gemeinsam die Arbeit in der Kindertageseinrichtung reflektiert. Inzwischen ist zudem eine quantitative Vorgehensweise denkbar, durch die man beispielsweise die Verbreitung bestimmter Programme und die Einschätzung ihrer Wirksamkeit abfragt.

Neben einer Erweiterung der Quantität und der Forschungsmethoden ergeben sich aus dieser Arbeit und aus der allgemeinen fachlichen Diskussion weitere Forschungsthemen. Die zentrale Frage ist dabei, ob eine „schichtensible Pädagogik“ weiterentwickelt werden sollte. Hier sind verschiedene Forschungsrichtungen denkbar. Beispielsweise könnte man sich verstärkt mit den Vor- und Nachteilen von speziellen Förderprogrammen beschäftigen und erarbeiten, wie die Rahmenbedingungen von Programmen gestaltet werden müssen, damit sie im Alltag auch praktikabel sind. Dabei ist auch wichtig zu untersuchen, wie man einer Selektion von Kindern entgegen wirken kann. Auch wäre es interessant, die Frage zu beantworten, inwiefern sich der Explorationsdrang von Kindern aus bildungsfernen Schichten tatsächlich vom Explorationsdrang anderer Kinder unterscheidet. Würde man hier systematisch Unterschiede feststellen, wäre eine andere pädagogische Vorgehensweise bei diesen Kindern notwendig, welche sich weniger auf die Neugier des Kindes verlässt. Ganz allgemein ist Forschungsbedarf bei der Wirksamkeit pädagogischer Ansätze und auch der Wirkung bestimmter Programme anzumelden. Unabhängig vom Elementarbereich der Bildung stellt sich durch diese Arbeit weiterhin die Frage, inwieweit Eltern aus bildungsfernen Schichten die Bildung ihrer Kinder fördern, inwieweit sie ihren eigenen Bildungsauftrag wahrnehmen und woran es liegen kann, wenn sie es nicht tun. Dabei ist besonders der Aspekt interessant, ob tatsächlich mangelndes Bewusstsein bzgl. der eigenen Kompetenzen eine Rolle spielen kann. Wichtig wäre außerdem zu wissen, inwiefern Leistungsunterschiede am Anfang der Grundschule weitere Kompetenzrückstände verursachen und wie stark dabei der Einfluss der Erfahrung einer mangelnden Selbstwirksamkeit und einer Verunsicherung beim Kind ist. Solche Studien könnten einen wichtigen Beitrag zu einer bildungsgerechteren Kita leisten.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen Dank aussprechen, die mich bei der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei dem Betreuer der Masterarbeit Herrn Professor Dr. Kuckhermann von der Georg-Simon-Ohm Hochschule und bei Herrn Günter Krauß vom Institut für Soziale und Kulturelle Arbeit bedanken. Der fachliche Austausch zu dritt hat mir sehr geholfen, das Thema zu strukturieren, Schwerpunkte zu setzen und Schwierigkeiten zu überwinden. Die Betreuung von Herrn Professor Dr. Kuckhermann zeichnete sich einerseits dadurch aus, dass ich in den notwendigen Momenten Unterstützung und Rückhalt bekommen habe. Andererseits konnte ich sehr frei arbeiten, was meiner Arbeitsweise sehr entgegen gekommen ist. Die vielen Gespräche mit Herrn Günter Krauß haben mir sehr geholfen, mich an das Thema heranzutasten, Motivation zu entwickeln und Besonderheiten herauszuarbeiten. Durch die finanzielle Unterstützung von Seiten des Instituts für Soziale und Kulturelle Arbeit war es erst möglich, in diesem Umfang auf das Thema einzugehen. Auch hierfür möchte ich mich herzlich bedanken.

Zu nennen sind hier auch Freunde und Verwandte, die meine Arbeit gelesen, korrigiert und mit mir diskutiert haben. Ein besonderer Dank gilt dabei meinem Freund Max, der sich intensiv mit der gesamten Arbeit beschäftigt und mir viele wichtige Anregungen gegeben hat.

Außerdem möchte ich mich natürlich bei den Expertinnen bedanken, welche durch ihre Empfehlungen für die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten diese Masterarbeit erst möglich gemacht haben.

Mein abschließender Dank gilt meiner Familie, die mich während meines gesamten Studiums finanziell und emotional unterstützt hat.

Abkürzungsverzeichnis

| | | |
|----------|---|--|
| ASD | - | Allgemeiner Sozialer Dienst |
| AWO | - | Arbeiterwohlfahrt |
| BayKiBiG | - | Bayerisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz |
| BEP | - | Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan |
| DaZ | - | Deutsch als Zweitsprache |
| DJI | - | Deutsche Jugendinstitut |
| ESCS | - | wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status |
| Hippy | - | Home Instruction for Parents of Pre-school Youngsters |
| IGLU | - | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| ISCED | - | International Standard Classification of Education |
| KiföG | - | Kinderförderungsgesetz |
| Kita | - | Kindertageseinrichtung |
| KJHG | - | Kinder- und Jugendhilfegesetz |
| OECD | - | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| PAT | - | Parents As Teachers |
| PISA | - | Programme for International Student Assessment |
| RJWG | - | Reichsjugendwohlfahrtsgesetz |
| SGB | - | Sozialgesetzbuch |
| SOEP | - | Sozio-oekonomische Panel |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2006) | 26 |
| Tabelle 2: Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen .(2006) | 27 |
| Tabelle 3: Beschäftigungsquote der 25- bis 64-Jährigen nach Bildungsstand (2007) | 38 |
| Tabelle 4: Erwerbslosenquote der 25- bis 64-Jährigen nach Bildungsstand (2007) | 38 |
| Tabelle 5: Kapitalwert der staatlichen Investition in Deutschland (2005) | 41 |
| Tabelle 6: Versorgung mit Krippen- und Kindergartenplätzen 1955 bis 2002 | 47 |
| Tabelle 7: Kinderbetreuungsquote im Jahr 2009 | 50 |
| Tabelle 8: Auflistung der Kindertageseinrichtungen, in welchen die Expertinnen arbeiten | 129 |

Literaturverzeichnis

AKTIONSRAT BILDUNG (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ANDRESEN, S. (2009): Bildung. In: ANDRESEN, S. / CASALE, R. / GABRIEL, T. / HORLACHER, R. / LARCHER KLEE, S. / OELKERS, J. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag. S. 76-90.

ARMBRUSTER, M. (2009): Respektieren statt blamieren – Elternarbeit mit sozial Benachteiligten. In: BITTLINGMAYER, U. / SAHRAI, D. / SCHNABEL, P. (Hrsg.): *Normativität und Public Health. Vergessene Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345 – 362.

AWO NÜRNBERG (2008): *Elternbildungsprogramme. Bildung beginnt in der Familie. Sachbericht 2008*. http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Referat_KJF/EBP/Jahresbericht_EBP_2008.pdf. Aufgerufen am 20.11.2010.

BASS (2008): *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland*. http://www.buerobass.ch/pdf/2008/volkswirtschaftlicher_nutzen_fruehkindlicher_bildung_deutschland_bericht_d.pdf. Aufgerufen am 01.07.2010.

BAUMERT, J. (2010): *Bildungsforschung. Früh fördern statt spät reparieren*. <http://www.mpg.de/bilderBerichteDokumente/multimedial/mpForschung/2008/heft04/009/index.html>. Aufgerufen am 19.07.2010.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN (Hrsg.) (2007): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. München.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIE UND FRAUEN (Hrsg.) (2005): *Das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) mit Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG)*. München.

BECKER, R. (2008): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsungleichheit. In: BECKER, R. / LAUTERBACH W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161-193.

BECKER, R. / LAUTERBACH, W. (Hrsg.) (2008): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BECKER, R. (2009): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BECKER, B. / BIEDINGER, N. (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: BECKER, B. / REIMER, D.: *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49-80.

BECKER-STOLL, F. (2009): Entwicklungspsychologische und bindungstheoretische Grundlagen. In: BECKER-STOLL, F. / NAGEL, F. (2009): *Bildung und Erziehung in Deutschland*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

BELSKY, J./FEARON, R.M.P. (2004) : *Exploring marriage-parenting typologies and their contextual antecedents and developmental sequelae*. *Development and Psychopathology* 2004, 16, S. 501-523 zitiert nach Textor, 2010.

BERNITZKE F. / SCHLEGEL, P. (2004): *Das Handbuch der Elternarbeit*. Troisdorf: Bildungverlag EINS.

BOS, W. / Hornberg, S. / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. / Schwippert, K. Valtin, R. (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

BOS, W. / Hornberg, S. / Arnold, K.-H. / Faust, G. / Fried, L. / Lankes, E.-M. / Schwippert, K. / Valtin, R. (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley. Zitiert nach Cortina, K.S. u.a. 2008.

BOURDIEU, P. (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.

BOURDIEU, P. (1982): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BREMER, H. (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim und München: Juventa.

BRONFENBRENNER, U. (1974): *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (Hrsg.) (2008): *Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland. Monatsbericht November 2008*. Nürnberg. Zitiert nach Hübenthal, 2009.

BUNDES- UND JUGENDMINISTERKONFERENZ (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf. Aufgerufen am 28.07.2010.

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2011): *Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2007*. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Integrationsreport/Schulbildung/schulbildung-tabelle-5-5-pdf.pdf?__blob=publicationFile. Aufgerufen am 15.02.2011.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2011): *Bildungspaket und Regelsätze*.
http://www.bmas.de/portal/47918/2010__09__24__zentrale__informationen__sgb2.html.
Aufgerufen am 22.02.2011.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2010): *Bildung in Deutschland 2010*.
Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2010): *Gute Kinderbetreuung*. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> . Aufgerufen am 20.05.2010.

BÜNDNIS FÜR FAMILIE (Hrsg.) (2008): *Konzeption. Kindertageseinrichtungen als Familienzentrum*. Nürnberg.

BROCKHAUS (2006): Kind. In: BROCKHAUS: *Enzyklopädie*. 21. Völlig neu bearbeitete Auflage, Band 15. Leipzig / Mannheim: Brockhaus. S. 5-7

CORTINA , K.S. u.a. (2008): *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (DIW) /ZENTRUM FÜR EUROPÄISCHE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (ZEW)/HAUSER, RICHARD/BECKER, IRENE (2007): *Integrierte Analyse der Einkommens- und Vermögensverteilung. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales*. Bonn.

DEUTSCHES INSITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (DIW) (2011): *Die Survey-Gruppe SOEP*. http://www.diw.de/de/diw_02.c.221178.de/ueber_uns.html. Aufgerufen am 15.02.2011.

DIEFENBACH, H. (2002): *Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrtantenfamilien*. München: DJI Verlag.

DIEFENBACH, H. (2008): Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern. In: R. BECKER & W. LAUTERBACH (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221-245.

DIETZ, S. / LISKER, A. (2008): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

DISKOWSKI, D. (2008): *Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument*. In: ROßBACH, H.G / BLOSSFELD (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 11. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 47-61.

DOHMEN, G. (2001): *Das informelle Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

DUSOLT, H. (2001): *Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

EPPEL, H. (u.a.) (1996): *Mit Eltern partnerschaftlich arbeiten. Elternarbeit neu betrachten*. Freiburg: Herder.

EPSTEIN, S. (1990): Cognitive-experiential self-theory. In: PERVIN, L.-A. (ed.): *Handbook of personality. Theory and research*. New York, 165-192. Zitiert nach Armbruster, M., 2009.

EPSTEIN, S. (1993): Implications of cognitive-experiential self-theory for personality and developmentalpsychology. In: FUNDER, D.- C. / PARKE, R.- D., TOMLINSON-KEASEY, C. / WIDAMAN, K. (Hrsg.): *Studying lives through time: Personality and development*. Washington DC, S. 399-438. Zitiert nach Armbruster, M., 2009.

ERIKSON, R. / JONSSON, O. (1996): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press. Zitiert nach Vester, M. 2006.

GLÄSER, J. / LAUDEL, G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GRAWE, K. (2004): *Neuropsychotherapie*. Göttingen. Zitiert nach Armbruster, M. 2009.

HABERKORN, R. (2009): Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen. In: SANDERS, K. / BOCK, M. (Hrsg.): *Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75-100.

HECKMAN, J. J. (2000): Policies to foster human capital. *Research in Economics* (2000) 54, S. 3-56.

HOCK, B. / HOLZ, G. / WÜSTENDÖRFER, W. (2000): *Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen? Armut und Benachteiligung im Vorschulalter*. Frankfurt am Main: ISS.

HOLZ, G. / RICHTER, A. / WÜSTENDÖRFER, W. / GIERING, D. (2006): *Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit*. Frankfurt am Main: ISS.

HÜBENTHAL, M. (2009): *Kinderarmut in Deutschland. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.

JOHNSON, J.E. / NEWPROT, E. (1989): *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. *Cognitive Psychology*, 21, S. 60-99 zitiert nach Szagun, G., 2008.

KÖCK, P. (2008): Chancengleichheit. In: KÖCK, P. (Hrsg.): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. 1. Auflage. Augsburg: Brigg Pädagogik-Verlag. S. 73-74.

KRATZMANN, J. / SCHNEIDER, T. (2008): *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsförderung.

KULTUS- UND JUGENDMINISTERKONFERENZ (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf Aufgerufen am 01.01.2011.

Landeshauptstadt München (2006): Kindertageseinrichtungsgebührensatzung. http://www.muenchen.de/cms/prod2/mde/_de/rubriken/Rathaus/85_soz/06_jugendamt/50_elterrn/30_kindertagesbetreuung/60_downloads/kindertageseinrichtungsgebuehrensatzung_26_07.pdf. Aufgerufen am 27.01.2011.

LANGE, J. (2008): *Kindertagesbetreuung in Deutschland. Kennzahlen – Indikatoren – Daten. Zentrale Befunde aus der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik zum 15.03.2007*. Dortmund: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik.

LEENEN, W. R. / GROSCH, H. / KREIDT, U. (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik* 36. S. 753-771.

LEISAU, A. (2010): Sprachförderung – als entscheidendes Element zur Förderung der Chancengleichheit. In: TEXTOR, M. R. (Hrsg.) (2010): *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1526.html>. Aufgerufen am 18.10.2010.

LOHAUß, P. / NAUENBURG, R. / REHKÄMPER, K. / ROCKMANN, U. / WACHTENDORF, T. (2010): Daten der amtlichen Statistik zur Bildungsarmut. In: QUENZEL (2010): *Bildungsverlierer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 181- 202.

LORENZ, W. (2008): Aufwachsen in Benachteiligung: Kinder und Jugendliche in Armutslagen. In: RIETMANN, S. / HENSEN, G. (Hrsg.): *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 89-100.

MAYRING, P. (2002): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, P. / GAHLEITNER, S.- B. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: BOCK, K. / MIETHE, I. (Hrsg): *Handbuch Qualitative Methoden der Sozialen Arbeit*. Opladen & Farnington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 295-304.

NEUMANN, U. (2001): *Zur Bildungs- und Erziehungssituation türkischer Kinder in Hamburg und Schleswig- Holstein. Einführungsreferat zur Konferenz „Bildungsprobleme türkischer Kinder und Lösungsvorschläge in Kiel am 3. Februar 2001*.

www.tgsh.de/deutsch/bildung/bildungskonferenz/Prof-Neumann03022001.html. Zitiert nach Diefenbach, 2004.

NORDT, G. / PIEFEL, G. (1987): *Zusammenarbeit mit Eltern aus sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten in Tageseinrichtungen für Kinder. Berichte aus der Praxis*. Köln: Kohlhammer.

OECD (2006a): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2006*. Paris: OECD.

OECD (2006b): *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.

OECD (2006c): *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. – Paris. Zitiert nach Aktionsrat Bildung, 2007.

OECD (2007): *PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Paris: OECD.

OECD (2008): *Growing Unequal? Income Distribution and Poverty in OECD-Countries*. Paris. Zitiert nach Hübenthal, 2009.

OECD (2009): *Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.

OECD (2010a): *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I)*. Bertelsmann Verlag.

OECD (2010b): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*.

OERTER, R. / MONTADA, L. (2008): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Basel: Beltz Verlag.

OERTER, R. (2008) : Kindheit. In: OERTER, R. / MONTADA: *Entwicklungspsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Basel: Beltz Verlag.

PETEREK, K. (2010): *Chancengerechtigkeit und Bildung im Vorschulbereich*. München: AVM.

PFADENHAUER, M. (2009): Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: BOGNER, A. / LITTING, B. / MENZ, W. (Hrsg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 113-130.

PRENZEL, M. / BAUMERT, J. / BLUM, W. / LEHMANN, R. / LEUTNER, D. / NEUBRAND, M. / PEKRUM, R. / ROST, J. / SCHIFELE, U. (Hrsg.: PISA-Konsortium Deutschland.) (2005): *PISA 2003 Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung*. http://www.ipn.uni-kiel.de/pisa/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf. Aufgerufen am 01.11.2010.

PRENZEL, M. u.a. (Hrsg: PISA-Konsortium Deutschland.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.

PRZYBORSKI, A. / WOHLRAB-SAHR, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.

- RANDOW-BARTHEL, S. (1998): Elterndialog als Voraussetzung einer neuen Kindertagesstättenkultur. In: INSTITUT FÜR BILDUNG UND ENTWICKLUNG (Hrsg.): Die qualifizierte Leiterin. München: Don Bosco.
- RAUH, H. (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. OERTER, R. / MONTADA, L.: *Entwicklungspsychologie*. Basel: Beltz Verlag.
- RAUSCHENBACH, T. (2009): *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim und München: Juventa.
- RAUSCHENBACH, T. / PREIN, G. (2008): Kindertagesbetreuung als frühkindliche Bildung?. *Politik und Kultur*, 16. Jg., 2008, Heft Mai- Juni, S. 2-3.
- RIETMANN, S. (2008): Das interdisziplinäre Paradigma. Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell. In: RIETMANN, S. / HENSEN, G. (Hrsg.): *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 39-58.
- ROßBACH, H. (2008): Vorschulische Erziehung. In: CORTINA, K.S. u.a.: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag. S. 283-324.
- SCHLÖSSER, E. (2004): *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell*. Münster: Ökoptia.
- SCHMITT, M. (2009): Innerfamiliale Beziehungen und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12. S 715-732.
- SCHMITT-WENKEBACH, B. (1976): *Kindergarten und Elternarbeit*. Hannover: Schroedel Verlag. Zitiert nach Bernitzke / Schlegel, 2004.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2009): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Berlin: KMK.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2010a): *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 188. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schule 1999 bis 2008. Berlin: KMK.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2010b): PISA 2009: Deutschland holt auf.

[http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html?cHash=3dd8450107&sword_list\[0\]=pisa&sword_list\[1\]=2009](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html?cHash=3dd8450107&sword_list[0]=pisa&sword_list[1]=2009). Aufgerufen am 15.02.2011.

SINDBERT, R. (2009): PAT – Mit Eltern lernen. LINKLUCHTERHAND (Hrsg.): *Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*. Ausgabe 04/2009. S. 10-12.

SINUS SOCIOVISION GMBH (2010): *Sinus-Milieus*. <http://www.sociovision.de/de/loesungen/sinus-milieus.html>. Aufgerufen am 27.07.2010.

SPITZER, M. (2000): *Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg / Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

SPITZER, M. (2010): *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

STADT NÜRNBERG (2009): *Berechnung: Zuschuss von Kita-Gebühren*. http://www.jugendamt.nuernberg.de/finanzen/kosten_beispiel.html. Aufgerufen am 27.01.2011.

STADT NÜRNBERG, REFERAT FÜR JUGEND, FAMILIE UND SOZIALES (2008): *Armen Kindern Zukunft geben!* http://www.jugendring.de/kinderarmut_nuernberg.pdf. Aufgerufen am 27.01.2011.

STATISTA (2011): *Einkommensgrenzen zur Einstufung in Arm und Reich für Familien auf Basis des monatlichen Nettoeinkommens*. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/515/umfrage/einstufung-in-arm-und-reich-fuer-familien/>. Aufgerufen am 27.01.2011.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2006): *11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2009a): *12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009b): *2009: Jedes fünfte Kind unter drei Jahren in Kindertagesbetreuung*. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/11/PD09__427__225,templateId=renderPrint.psml. Aufgerufen am 15.11.2010.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2010a): *Bevölkerung nach Migrationshintergrund*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/Content100/MigrationshintergrundAlter,templateId=renderPrint.psml>. Aufgerufen am 10.04.2010.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2010b): *Wirtschaft und Statistik 2/2010*. Wiesbaden. S. 158-164.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2010c): *Erstmals mehr als 16 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2010/07/PD10__248__122,templateId=renderPrint.psml. Aufgerufen am 24.08.2010.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2010d): *Personen mit Migrationshintergrund. Methodische Erläuterungen*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.psml>. Aufgerufen am 01.11.10.

STATISTISCHES BUNDESAMT DEUTSCHLAND (2010e): *Mikrozensus*. <http://www.destatis.de/jetpeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/abisz/Mikrozensus,templateId=renderPrint.psml> . Aufgerufen am 15.02.11.

SÜDDEUTSCHE.DE (2008): *Die Mittelschicht soll Gebühren zahlen*.

<http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/667/437412/text/> Aufgerufen am 01.04.2010.

SZAGUN, G. (2008): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

TEXTOR, M. R. (2009): *Elternarbeit im Kindergarten*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

TEXTOR, M. (2010): *Die „NICHD Study of Early Child Care“ – ein Überblick*.

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html>. Aufgerufen am 15.11.2010.

TRINCZEK, R. (1995): Experteninterviews mit Managern: Methodische und methodologische Hintergründe. In: BRINKMANN, C. / DEEKE, A. / VÄLKEL, B. (Hrsg.): *Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung*. Beitrag AB191. Nürnberg: IAB, S. 59-67.

VERNOOIJ, M. A. (2005): *Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Basel: Beltz Verlag.

VESTER, M. (2004): *Die Illusion der Bildungsexpansion*. In: ENGLER, S. / KRAIS, B.: (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*. Weinheim und München: Juventa. S. 13-53.

VESTER, M. (2006): *Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen*. In: GEORG, W. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

WELZIEN, S. (2006): *Kindergarten heute. Familien stärken – von der Kita zum Familienzentrum*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

WILLMS, J.D. (2002): *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, University of New Brunswick. Zitiert nach OECD 2007.

Anhang

Anhang 1: Leitfaden der Interviews

1. Welche Funktion haben Sie innerhalb der Kindertageseinrichtung und wie lange arbeiten Sie schon hier (wie ist der eigene berufliche Werdegang)?
2. Welche Bedeutung hat das Thema Bildungsgerechtigkeit für Sie und welche Rolle spielt es in der Kindertageseinrichtung?
3. Wie stark ist Ihrer Meinung nach der Einfluss der vorschulischen Bildung in Kindertageseinrichtungen auf den zukünftigen Bildungsweg?
4. Was machen Sie in Ihrer Einrichtung, um Kinder im Bezug auf ihren Bildungsweg zu fördern?
 - Werden Kinder aus bildungsfernen Schichten speziell gefördert?
 - Welche Rolle spielt hierbei die Beteiligung der Eltern? / Wie gestaltet sich die Elternbeteiligung in Ihrer Einrichtung mit dieser Zielgruppe?
5. Gibt es Ihrer Meinung nach geeignete Programme für die Förderung von Kindern aus bildungsfernen Schichten? Wie schätzen Sie die Literaturvielfalt bzw. Ratgeber zu diesem Thema ein?
6. Welche Ideen haben Sie bzgl. einer Förderung von Chancengleichheit und was fehlt Ihnen, diese umzusetzen?
7. Als letzte würde ich Sie bitten, mit wenigen Sätzen zu beschreiben, was für Sie Bildungsgerechtigkeit bedeutet.

Anhang 2: Transkriptionen (siehe CD)

Anhang 3: Katagoriensystem

- Beschreibung der Gesprächspartner
 - Beschreibung der Person
 - Beschreibung der Einrichtung
- Bildung- und Bildungsgerechtigkeit in der Kita
 - Kita als Bildungseinrichtung und Förderer Chancengleichheit
 - Kita als Vorbereitung auf die Schule
 - Bildungs- und Erziehungsplan
 - Bildungsgerechtigkeit
 - Was ist Bildungsgerechtigkeit?
 - Eigene Bedeutung Bildungsgerechtigkeit und Arbeit
 - Begrifflichkeit „bildungsfern“
 - Konkrete Ideen zur Weiterentwicklung der Arbeit
 - Bildungsgerechtigkeit nach der Kita
 - Determinanten von Bildungsgerechtigkeit
 - Determinante Armut
 - Determinante Familie
 - Determinante verarmte Umgebung / Freizeit
 - Determinante starke Benachteiligung durch Trauma
 - Programme
 - Literatur_Programme_Forschung
 - PAT
- Pädagogische Arbeit mit dem Kind
 - Bildungsbereiche
 - Sprachförderung
 - Sprache
 - Deutsch 240
 - Mathematik
 - Forschung und Naturwissenschaften
 - Bewegung, Sport, Gesundheit
 - Kultur und Musik
 - Umgang mit dem Kind / Prinzipien der Arbeit
 - Selbstwirksamkeit fördern
 - Inhalte an die Lebenswelt anpassen
 - Individualität – da anfangen, wo das Kind steht
 - Selbst machen lassen
 - Interkulturelles Arbeiten
 - Sonstiges
 - Spielen
 - Raus gehen
 - Auf die Schule vorbereiten
 - Beobachten
 - Raumgestaltung

-
- Zusammenarbeit mit den Eltern
 - Methoden:
 - Elternbildung und -beratung
 - Elternbeteiligung und Hospitation
 - Eltern – Begleitung im Alltag
 - Konkrete Arbeitsweise:
 - So kriegt man die Eltern.... oder auch nicht
 - Vertrauen aufbauen
 - Mal selber machen lassen
 - Kostengünstige Angebot
 - Elternarbeit mit Migranten
 - Sprachbarriere der Eltern
 - Problem Integration
 - Sonstiges:
 - Sie wollen Bildung!
 - Kennen Sie ihren Einfluss?
 - Elternkontakte untereinander fördern
 - Elternarbeit allgemeines
 - Familie: Die Geschwister profitieren
 - Sonstige Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung
 - Vernetzung der Kita
 - Stadtteilöffnung
 - Zusammenarbeit mit der Schule
 - Externe und Ehrenamtliche
 - Die Trias plus Elternarbeit
 - Raumgestaltung
 - Offen, halboffen, geschlossen
 - Zusammenarbeit im Team
 - Austausch im Team
 - Arbeit aufteilen und strukturieren
 - Personal: Vorbild sein
 - Personal: Qualifiziert, motiviert, zukunftsgerichtet arbeiten
 - Personal: Einstellung
 - Kritik an den strukturelle Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung
 - Verpflichtung
 - Je früher desto besser
 - Gruppengröße
 - Personal
 - Personal / Erziehermangel
 - Ausbildung Erzieher
 - Strukturlob
-