

Die Ungleichheit früher Bildungschancen

Herausforderungen für die Zukunft

Dossier 18/3

Prof. Dr. Margrit Stamm



Swiss Education

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. für Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg
Direktorin des Forschungsinstituts Swiss Education
Aeschbachweg 12
CH-5000 Aarau
+41 (0)31 311 69 69

margrit.stamm@unifr.ch
margritstamm.ch

Inhalt

Vorwort	5
Inhalte und Ziele des Dossiers.....	7
Management Summary	9
Schlüsselbotschaften	13
Briefing Paper 1: Die frühe Ungerechtigkeit der Bildungschancen	16
Briefing Paper 2: Begriffe.....	19
Briefing Paper 3: Mechanismen der Entstehung von Ungleichheit.....	21
Briefing Paper 4: Elternarbeit aus Forschungssicht.....	25
Briefing Paper 5: Die feinen Unterschiede zwischen Familien.....	27
Briefing Paper 6: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften neu denken	31

Vorwort

Im Vergleich zu anderen Staaten ist das Schweizer Bildungssystem durch eine bemerkenswerte Chancengleichheit gekennzeichnet. Dabei stehen die eher bescheiden und regional stark unterschiedlich ausgebaute öffentlich organisierte frühkindliche Bildungsförderung und die soziale Ungleichheit von Bildungschancen am meisten hervor. Diese Erkenntnis ist nicht neu, sondern ein Ergebnis vieler Studien. Zwar gibt es in den letzten Jahren eindeutig positive Entwicklungen – man denke an die Reformen in der frühen Förderung und im Kindergarten, an die vielen Praxis- und Begleitprojekte sowie an die Neuausrichtung der Elternarbeit. Doch von Chancengerechtigkeit kann auch heute nicht die Rede sein.

Im Allgemeinen ist die Reform der Frühpädagogik von einer Vielzahl grosser Hoffnungen und Erwartungen geprägt. Im Hinblick auf die Frage nach den frühen ungleichen Bildungschancen ist vor allem der Slogan «Startchancengleichheit für alle!» zu nennen sowie das «Kita-System als Investition in die Zukunft». Die frühe Kindheit gilt zu Recht als wichtigstes Fundament für die Entwicklung von Kompetenzen, Kapazitäten und Fähigkeiten, denn Kinder werden bereits in den ersten Lebensjahren mit Ressourcen ausgestattet, die vermutlich besonders wichtig sind für die Chancen im Bildungssystem und für eine erfolgreiche Lebensführung. Trotzdem bekommt man bei der Lektüre vieler Broschüren und Dokumente den Eindruck, als könnten die Unterschiede der nach Herkunft ungleich verteilten Bildungschancen allein schon durch den Besuch einer Kita oder einer Spielgruppe überwunden werden. Zu oft geht man davon aus, dass in den ersten Lebensjahren die Welt noch in Ordnung sei und die Gesellschaft wegen des «Schonraums der frühen Kindheit» vor der Tür bleibe. Dies dürfte kaum der Fall sein.

Doch Bildungsungleichheit kann man nicht mit kleinen Einzelmassnahmen beseitigen. Und sie ist auch nicht lediglich das Unvermögen der Politik, Gerechtigkeit mittels ausreichender Finanzen respektive genügend Kita-Plätzen herzustellen. Das Unvermögen entsteht vor allem in der Familie

selbst und an den Schnittstellen sowie bei der Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungsinstitution. Diese Zusammenarbeit ist besonders wichtig, weil bei allem Optimismus für die frühkindliche Bildung der Forschungsstand eindeutig belegt, dass der Einfluss der Familie auf die kindliche Entwicklung deutlich grösser ist als der Einfluss der familienexternen Betreuung und Förderung.

Das ist die Ausgangslage des vorliegenden Dossiers, das sich auf zwei Fragen konzentriert: erstens, weshalb Bildungsungerechtigkeit bereits vor dem Eintritt in die obligatorische Schule entsteht und welches die Mechanismen sind; zweitens, welche Chancen und Risiken mit dem Modell der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften verbunden sind. Gemeint ist mit diesem Begriff,

dass sich Eltern und Fachkräfte resp. Lehrpersonen partnerschaftlich und auf Augenhöhe begegnen sollen, weil nur eine intensive Zusammenarbeit die Bildungschancen der Kinder gerechter machen kann.

Das Dossier kommt zum Schluss, dass frühe Bildungsungleichheiten zwar nicht per se vermieden werden können, das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften aber ein hoffnungsvolles Instrument

ist, Ungleichheiten zumindest zu minimieren. Deshalb sollte das Konzept überarbeitet und neu gedacht werden, weil Bildungsungleichheiten auch unbewusst verstärkt werden können.

Das Ziel, frühkindliche Bildung vermöge soziale Benachteiligung zu kompensieren, gilt es mit allen Mitteln zu verfolgen. Aber man sollte die euphorischen Hoffnungen nach Startchancengleichheit für alle relativieren. Zu fragen ist eher, wie die Startbedingungen von Kindern gefördert werden können, damit sie weniger ungleich sind.

Aarau, im Dezember 2018



Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. der Universität Fribourg
Forschungsinstitut Swiss Education



Inhalte und Ziele des Dossiers

Das vorliegende Dossier konzentriert sich auf Bildungsungleichheiten im Vorschulalter aufgrund der sozialen Herkunft.

Neben Ausführungen zu Hintergründen und Ursachen früher sozialer Bildungsungleichheiten steht die Zusammenarbeit zwischen Familie und Bildungsinstitution im Mittelpunkt des Dossiers, meist «Erziehungs- und Bildungspartnerschaften» genannt. Gemeint ist damit, dass sich Eltern sowie Fach- und Lehrkräfte partnerschaftlicher und auf Augenhöhe begegnen sollen. Man erhofft sich davon eine bessere und intensivere Zusammenarbeit und dadurch egalitäre Bildungschancen für benachteiligte Kinder.

Das Dossier belegt, weshalb die hohen Erwartungen an die Wirksamkeit von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, so wie sie heute grösstenteils etabliert sind, im Hinblick auf Startchancengleichheit oder den Ausgleich von Bildungschancen kritischer betrachtet werden müssen. Es ist absolut notwendig, den Blick nicht nur auf benachteiligte, sondern genauso auf privilegierte Familien zu richten. Das Dossier stellt deshalb kritische Fragen hierzu, aber es liefert auch weiterführende Impulse.

Grundsätzlich ist die Vorstellung zu illusorisch, durch mehr Kita-Plätze gäbe es weniger soziale Ungleichheit in unserer Gesellschaft. Es bedarf vielmehr umfassender Massnahmen, die auf allen Ebenen – auch auf der Mikroebene – ansetzen. Unser Bildungssystem muss auch daran gemessen werden, mit welchem Grad an Fairness es junge Kinder dem Schuleintritt zuführt und wie viele Potenziale es durch suboptimale frühe Förderung verschenkt.

Alle Dossiers sind auf der Website margritstamm.ch herunterladbar. Mit Bezug auf den Vorschulbereich sind bisher folgende Dossiers erschienen:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische Har-
moS-Diskussion (Dossier 10/1).
- Wozu frühkindliche Bildung? (Dossier 11/1).
- Achtung, fertig, Schuleintritt (Dossier 12/2).
- Qualität und frühkindliche Bildung (Dossier 12/3).
- Bildungsort Familie (Dossier 13/1).
- Bildung braucht Bindung (Dossier 13/4).
- Frühe Sprachförderung: Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann (Dossier 14/1).
- Best Practice in Kitas und Kindergärten. Von erfolgreichen Fach- und Lehrkräften lernen (Studie PRINZ) (Dossier 14/2).
- Frühförderung als Kinderspiel (Dossier 14/5).
- Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem. Dossier 15/3.
- Väter: Wer sie sind, was sie tun, wie sie wirken (Dossier 16/1).
- Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen (Dossier 16/3)
- Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung (Dossier 18/1)

Management Summary

Briefing Paper 1: Die frühe Ungerechtigkeit der Bildungschancen

Bildungsungleichheiten sind in der Schweiz stabil. Viele Studien weisen nach, dass die Weichen hierfür bereits im Vorschulalter gestellt werden.

Briefing Paper 1 Seite 16

Bildung gilt als wichtige Grundlage, um am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilnehmen zu können. Bildungsgerechtigkeit ist deshalb die zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik. Niemand soll durch das Bildungssystem systematisch benachteiligt, aber auch nicht systematisch bevorzugt werden.

Doch das Tor zur Bildung steht nicht allen gleich weit offen. Das Problem sozialer Ungleichheit ist viel hartnäckiger, aber auch komplexer, als bisher angenommen. Es gehört deshalb zu den bedeutenden sozialpolitischen Fragen des 21. Jahrhunderts.

Investitionen in frühkindliche Bildungsmassnahmen sind deshalb nur zu begrüssen. Dies gilt auch für das Instrument der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, das allerdings einer kritischen Würdigung unterzogen werden muss.

Briefing Paper 2: Begriffe

In Bildung und Erziehung tauchen regelmässig neue Begriffe auf, die sich schnell verbreiten. Oft werden sie undiskutiert und unreflektiert übernommen. Dies gilt auch für die Thematik früher Bildungsungleichheiten.

Briefing Paper 2 Seite 19

Bildungsungleichheit meint die Differenzen im Bildungsverhalten und den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen. Unter Chancengleichheit wird die Idee verstanden, dass alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder Wohnorts die gleichen Chancen haben sollen, an der Bildung teilzunehmen. Chancengerechtigkeit meint die gleichberechtigte Befähigung aller durch Bildung auf Basis der individuellen Begabungen und Lebensumstände.

Briefing Paper 3: Mechanismen der Entstehung von Ungleichheit

Weil Unterschiede bereits beim Start der Bildungslaufbahn festzustellen sind, fragt sich, welche Mechanismen an dieser Situation beteiligt sind und wie man sie gesamtgesellschaftlich erklären kann.

Briefing Paper 3 Seite 21

Bildungschancen und soziale Ungleichheiten sind nur im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu verstehen. Warum im Ausbildungsverlauf soziale Benachteiligungen entstehen, wird in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung mit dem systematischen Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten erklärt.

Die *primären Effekte* umfassen die Anregungen und Unterstützungen des Kindes durch das Elternhaus. Diese beeinflussen seine kognitive Entwicklung, das Lernvermögen, die Leistungsbereitschaft und auch den «Habitus» oder die «Mentalität» d.h. Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster, die in der Schule besonders gewichtet werden. Weil solche Bedingungen je nach Familie unterschiedlich sind, resultieren sie auch in unterschiedlich guten Schulleistungen. Die *sekundären Effekte* erklären, weshalb Kinder trotz gleichen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten je nach Herkunft in unterschiedlich anspruchsvolle und kostspielige Schullaufbahnen gelangen. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass im Abwägen der Vor- und Nachteile der möglichen Bildungslaufbahnen die Eltern jeweils unterschiedliche Wege und Bildungsabschlüsse als beste Option gewichten. Die Forschung nennt dieses Abwägen «Bildungsentscheidungen». An allen Gelenkstellen von Bildungsverläufen wirkt die soziale Herkunft – und auch bereits im Vorschulalter. Die bei der Einschulung bestehenden Streuungen in der Leistung weiten sich im Verlaufe der Schullaufbahn zu Ungunsten sozial benachteiligter Kinder aus.

Briefing Paper 4: Elternarbeit aus Forschungssicht

Der internationale Forschungsstand liefert interessante Ergebnisse zur Elternarbeit und zum Elterneinbezug, die mit sozialer Ungleichheit zu tun haben. Darüber hinaus spielen auch

Haltungen und Einstellungen von Fach- und Lehrkräften bei dieser Frage eine Rolle.

Briefing Paper 4 Seite 25

Viele Forschungserkenntnisse belegen, dass die fast euphorischen Erwartungen an Elternarbeit als Massnahme zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen sehr hochgesteckt sind. Ihre positiven Wirkungen können nicht ausreichend empirisch belegt werden.

Die andere Seite der Medaille sind Einstellungsmuster von Fachkräften, die nicht selten ausschliesslich auf die Normen unserer Kultur ausgerichtet sind und deshalb zur Vergrösserung sozialer Ungleichheiten beitragen können. Dies ist von erster Wichtigkeit, weil Eltern nie eine homogene Gruppe darstellen und deshalb die Vielfalt der familiären Unterschiede zu berücksichtigen ist. Bildungssystemnahe und bildungssystemferne Familien brauchen eine unterschiedliche Elternarbeit.

Briefing Paper 5: Die feinen Unterschiede zwischen Familien

Um die Mechanismen sozialer Ungleichheiten zu verstehen, kann man sich nicht lediglich auf benachteiligte Kinder und ihre Familie konzentrieren. Man muss den Blick ebenso auf bildungsauffine und privilegiere Familien legen, um zu verstehen, warum ihre Kinder stärker als Kinder aus einfachen Sozialschichten profitieren.

Briefing Paper 5 Seite 27

Die Hoffnung, wonach es frühkindlicher Bildung gelingen soll, benachteiligende herkunftsbedingte Ausgangsbedingungen zu minimieren, lässt sich anhand einer Vielzahl von anglo-amerikanischen Langzeitevaluationen begründen. Allerdings betreffen diese Studien ausschliesslich sozial stark benachteiligte bis vernachlässigte Kinder. Für viele andere Programme liegen widersprüchliche und wenig eindeutige Befunde vor. Zwar verbessert der Vorschulbesuch die späteren Bildungschancen von benachteiligt aufwachsenden Kindern, lässt sie jedoch höchstens das Niveau von Arbeiterkindern erreichen.

Solche Befunde lassen sich damit erklären, dass Kinder, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu anderen Kindern über bessere familiäre Lernvoraussetzungen verfügen, von gleichen Lernangeboten und Lerngelegenheiten stärker profitieren. Dies führt zu Schereneffekten in der kognitiven Entwicklung, d.h. zu einer

Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede. Förderprogramme können deshalb auch den überraschenden Effekt haben, dass sie Unterschiede zwischen Kindern aus einfachen und solchen aus besser gestellten Sozialschichten nicht wie intendiert verkleinern, sondern eher vergrössern. Dieses Phänomen ist als «Matthäuseffekt» bekannt.

Dies dürfte aber auch damit zu tun haben, dass bildungsambitionierte Familien ein besonders förderndes familiäres Umfeld schaffen, enorme private Investitionen tätigen und sich auch erfolgreich für ihre Kinder einsetzen. Die Kinder eignen sich so kulturelle Praktiken an, welche sich mit den Bildungsidealen der Schule decken («Habitatus»).

Auf einer solchen Basis kommt man nicht darum herum, auch das Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft genauer unter die Lupe zu nehmen. Obwohl der Begriff sehr populär geworden ist, handelt es sich beim Konzept um ein Ideal, das vor dem Hintergrund der Ungleichheitsdiskussion einige Achillesfersen aufweist. So ist es oft von einem Defizitblick auf benachteiligte Familien geleitet und berücksichtigt den Machtvorteil gut situerter Familien zu wenig.

Briefing Paper 6: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften neu denken

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind ein hoffnungsvolles Instrument, um die entstehenden Ungleichheitsverhältnisse zumindest etwas weniger ungleich zu machen. Fünf Empfehlungen zeigen auf, in welcher Richtung sie weiterentwickelt werden könnten.

Briefing Paper 6 Seite 31

Ohne Zweifel können Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ein wichtiges Instrument sein, um die entstehenden Ungleichheitsverhältnisse zumindest etwas weniger ungleich zu machen. Um dies in der Praxis umzusetzen, braucht es jedoch eine Überarbeitung des Konzepts und zwar auf fünf verschiedenen Dimensionen.

Erstens braucht es einen kritischeren Blick auf den Begriff Partnerschaft und dementsprechend auch etwas weniger Euphorie. Beispielsweise ist unklar und oft auch kontrovers, was genau unter dem Begriff verstanden wird. Zudem gilt es, nicht nur die erwünschten, sondern ebenso die unerwünschten Begleiterscheinungen der verstärkten Zusammenarbeit in den Blick zu nehmen.

Zweitens ist eine grundsätzliche Bereitschaft notwendig, die Mechanismen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften verstehen zu wollen. Zwar gibt es wichtige Initiativen und (übergreifende) Programme, welche zum Abbau der Ungleichheiten beitragen sollen. Aber diese Initiativen berücksichtigen nur am Rande, dass nicht nur die Schnittstelle Familie-Institution in den Blick genommen werden muss, sondern auch deren Neugestaltung. Drittens muss der Fokus viel stärker auch auf gut situierte Familien gelegt werden. Diese Perspektivenerweiterung tut Not, um die Problematik sozialer Benachteiligung zu verstehen.

Und viertens sollten die Haltungen des pädagogischen Fachpersonals ein Herzstück der gesamten Diskussion sein oder werden. Der Status Quo wird zu sehr von Haltungen dominiert, welche auf Defizite und Probleme bildungsbenachteiligter Kinder und ihre Familien ausgerichtet sind. Die Forderung, das Muster dieses Verhältnisses zu überdenken, ist deshalb ein Desiderat erster Priorität. Daraus folgt fünftens, dass der defizitäre Blick grundsätzlich hinterfragt werden sollte, z.B. im Hinblick auf die unterschiedliche Anerkennung von Elternkompetenzen.

Schlüsselbotschaften

Briefing Paper 1: Die frühe Ungerechtigkeit von Bildungschancen

- Die Weichen für frühe Bildungsungleichheiten werden bereits im Vorschulalter gestellt.
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind ein hoffnungsvolles Instrument zur Reduktion solcher Ungleichheiten, aber es muss einer kritischen Würdigung unterzogen werden.

Briefing Paper 2: Begriffe

- Bildungsungleichheit meint die Differenzen in Bildungsverhalten und Bildungsabschlüssen von Kindern mit unterschiedlichen sozialen Bedingungen.
- Chancengleichheit hat zum Ziel, allen Kindern die gleichen Chancen zur Bildungsbeteiligung zu ermöglichen.
- Unter Chancengerechtigkeit versteht man die gleichberechtigte Befähigung aller Individuen durch Bildung unter Berücksichtigung individueller Begabungen und Lebensumstände.

Briefing Paper 3: Mechanismen der Entstehung von Ungleichheit

- Soziale Benachteiligungen entstehen durch das systematische Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten.
- Die primären Effekte umfassen die Anregungen und Unterstützungen des Kindes durch das Elternhaus, welche in unterschiedlichen Schulleistungen und einem bestimmten «Habitus» resultieren.
- Die sekundären Effekte betreffen die unterschiedlichen Bildungsentscheidungen der Eltern.

Briefing Paper 4: Elternarbeit aus Forschungssicht

- Viele Forschungsstudien belegen die hoch gesteckten Erwartungen an Elternarbeit als Massnahme zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen.

- Auch die Einstellungsmuster von Fachkräften tragen nicht selten zur Vergrösserung sozialer Ungleichheiten bei, weil sie ausschliesslich auf die Normen unserer Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet sind.

Briefing Paper 5: Die feinen Unterschiede zwischen Familien

- Um die Mechanismen sozialer Ungleichheiten zu verstehen, muss man den Blick sowohl auf benachteiligte als auch privilegiere Kinder und ihre Familien richten.
- Zwar verbessern sich die Bildungschancen von benachteiligt aufwachsenden Kindern, aber lediglich auf das Niveau einheimischer Arbeiterkinder. Hauptgrund sind die «Matthäuseffekte».

Briefing Paper 6: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften neu denken

- Damit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse tatsächlich reduzierenden Instrument werden können, sind verschiedene Überarbeitungen notwendig.
- Empfohlen werden fünf Massnahmen (kritischerer Blick, Verständnis von Ungleichheiten, Einbezug gut situierter Familien, Veränderung von Haltungen, Hinterfragung des defizitären Blicks).

Die Ungleichheit früher Bildungschancen

**Herausforderungen für
die Zukunft**

Dossier 18/3

Prof. Dr. Margrit Stamm

Briefing Paper 1: Die frühe Ungerechtigkeit von Bildungschancen

Ob wir dies gerne hören oder nicht: Bildungsungleichheiten sind in der Schweiz stabil. Seit gut vier Jahrzehnten weisen Studien nach, dass sowohl soziale als auch ethnische und geschlechtsspezifische Merkmale eine wichtige Rolle dafür spielen, dass Kinder und junge Menschen unterschiedliche Chancen haben, in unserem Bildungssystem erfolgreich zu sein. Die Weichen hierfür werden bereits im Vorschulalter gestellt. Mit anderen Worten: Die Ungerechtigkeit von Bildungschancen setzt schon vor der obligatorischen Schulzeit ein.

Das Hauptproblem für die Zähigkeit dieser Situation ist ein dreifaches: Erstens beginnen die Prozesse des Bildungstransfers in der Familie schon mit der Geburt, weil Kinder, je nachdem in welche Familie sie hineingeboren worden sind, sehr unterschiedliche Aufwuchsbedingungen haben und privilegierte Kinder schon früh und spezifisch gefördert und mit den kulturellen Praktiken der Mehrheitsgesellschaft vertraut gemacht werden. Zweitens entspricht das vorherrschende Bild des «sich selbst bildenden Kindes» weit mehr den Kindern aus privilegierten Milieus als Kindern aus sozial einfacheren Schichten. Drittens sind es die grundsätzlich verbreitete Defizitsicht auf Kinder und eine kollektive Behandlungsbedürftigkeit, mit der Kinder mit Minoritätshintergrund¹ oft unbewusst etikettiert werden.

Frühkindliche Bildung: die grosse Hoffnungsträgerin

Ein Grossteil der Anstrengungen zur frühkindlichen Bildungsförderung versteht sich als Antwort auf die Kritik an den ungleichen Startchancen der Kinder. Begründet werden diese Anstrengungen damit, dass die ersten Lebensjahre die wichtigsten und kleine Kinder in dieser Zeit besonders lernfähig sind. Auch Bund, Kantone und Gemeinden sowie private Stiftungen und Institutionen reagieren auf diesen Trend mit vermehrten finanziellen Investitionen und höherer öffentlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit. Dabei liegt der Fokus oft auf

spezifischen Kindergruppen, beispielsweise auf Kindern aus armen Familien, ethnischen Minoritäten und aus arbeitslosen Familien. Diese Ausrichtung ist wichtig, um Bildungsungleichheiten wenigstens teilweise verringern zu können. Aber sie ist mit einigen Achillesfersen verbunden, die zu wenig zur Kenntnis genommen werden.

Selektiver Fokus auf benachteiligte Kinder und Familien

Die frühkindliche Bildungsforschung hat sich bisher eher selektiv vor allem auf drei Bereiche konzentriert: auf die familienergänzende Betreuung und auf die mit dem Ausbau von Betreuungsplätzen verbundenen Fragen der Angebotsqualität, auf die Professionalisierung des Personals sowie auf bildungsbenachteiligte Kinder und ihre Familien.

Dieser Blick auf Kinder mit Minoritätshintergrund hat dazu geführt, dass theoretische und empirische Erkenntnisse zu Kindern aus Familien mit «umfangreicheren Kapitalien» (Betz, 2008, S. 224) nahezu unberücksichtigt und deshalb eine Black Box geblieben sind. Sie einzubeziehen ist aber besonders wichtig, weil man frühe Benachteiligungen nicht bekämpfen kann, wenn man sich ausschliesslich auf benachteiligte Gruppen konzentriert und sie nicht mit privilegierten Gruppen kontrastiert.

Erst in dieser Gegenüberstellung kann deutlich werden, dass nicht «alle das gleiche Spiel spielen». Gemeint ist damit, dass die Vorstellungen und Erwartungen der verschiedenen Akteurguppen und auch ihr Vermögen sehr unterschiedlich sind – doch wird dies in der Literatur nur mit Ausnahmen expliziert z.B. von Bühler-Niederberger (2011) oder von Lareau (2003). Deshalb wirken Vorannahmen im Verborgenen, begleitet von systematischen Mustern von Bildungsungleichheit.

¹ Der Minoritätsbegriff wird dabei in einem breiten Sinn auf alle Kinder und Jugendlichen bezogen, die von sozialer,

körperlicher, finanzieller oder kultureller Benachteiligung betroffen sind.

Zuschreibung von Behandlungsbedürftigkeit

Die Erwartungen an die Frühpädagogik sind weitgehend mit einer Defizitsicht auf Familien und Kinder aus den unteren Sozialschichten und auf solche mit Migrationshintergrund verbunden, während Zuwanderungseliten («Expats») und einheimische Mittel- und Oberschichtfamilien positiv dargestellt werden (Betz, 2010). Dieser in der Tendenz defizitäre Blick geht mit einer kollektiven Zuschreibung von Behandlungsbedürftigkeit solcher Kinder einher. Daran ist auch der Begriff Migrationshintergrund schuld. Statistisch mag er zwar sinnvoll sein, aber er schreibt den problematischen Dualismus «Einheimische und Ausländer» fest, weil er die Bevölkerung in zwei unterschiedliche Gruppen teilt. Dies fördert Tendenzen der Kulturalisierung, d.h. den auf kulturelle Differenzen zwischen den Gruppen beschränkten Blick. Angesichts der Heterogenität der Migrantinnen und Migranten ist der Begriff Migrationshintergrund jedoch nur ein Attribut von vielen wie etwa Geschlecht, Alter, Ethnie, Klasse/Milieu und Religion. Heid (2012, S. 6) formuliert, wie kulturalisierende Zuschreibungen aussehen:

- «Das, was ihr nicht habt, nicht wisst oder nicht könnt, das ist Leistung.»
- «Dasjenige, das ihr an Ressourcen und Kompetenzen mitbringt, das ist leider wenig wert, weil es mit Leistung bzw. Bildung wenig zu tun» hat.

Was Familien zugemutet wird und wie Kinder gefördert, unterstützt und begleitet werden, ist deshalb auch von den Handlungen und Haltungen der Fach- resp. Lehrkräfte abhängig. Oft lassen sie sich von subjektiven, biographisch gefärbten Erfahrungen leiten (Rosken, 2009; Cloos, 2008) und zeigen gegenüber Kindern und Jugendlichen aus bildungssystemfernen Milieus manchmal unbewusst diskriminierende – manchmal aber auch caritative – Haltungen, die sich unter anderem in wenig herausfordernden Interaktionen bemerkbar machen oder in der Botschaft «Das ist vielleicht zu schwierig für dich.»

Das Bild vom Kind

Die pädagogische Institutionalisierung nimmt seit der Entdeckung der frühen Kindheit nun einen immer breiteren, von schulvorbereitenden

Massnahmen geprägten Raum ein. In diesem Zusammenhang haben sich Ungleichheitsprozesse auch deshalb verstärkt, weil nur wenige Kinder den Anforderungen der gut gemeinten pädagogischen Konzepte gerecht werden können, welche auf das sich selbst bildende Kind fokussieren. Mit diesem Begriff gemeint ist das neugierige, aktive und agile, zugewandte Kind, das nicht eingeeengt werden darf in seinem Explorationsdrang. Diesem Bild können bestimmte Kinder allein schon aufgrund der sozialen und kulturellen Herkunft nicht entsprechen. Wo liegt das Problem?

Mit Blick auf die Humboldt'sche Tradition der Selbstbildung sowie der Befunde von Hirnforschung, Entwicklungsneurologie und Systemtheorie ist zwar Bildung immer abhängig von einer subjektiven Eigenleistung. Erst diese macht aus dem Lernprozess einen Bildungsprozess. Trotzdem kann Eigenaktivität nur so lange Gültigkeit haben, wie der Mensch in einem der vorherrschenden Kultur entsprechenden System lebt und von aussen keine direkte Steuerung benötigt. Dies trifft in erster Linie für Kinder aus privilegierten respektive bildungsaffinen Milieus zu, die vieles auch beiläufig lernen. Für ein Kind aus einem Elternhaus, das nicht oder nur in geringem Masse schulrelevante Bildungsgelegenheiten zur Verfügung gestellt bekommt, genügt die Betonung seiner Selbstbildung kaum. Weil ihm die Familie nur die Inhalte vermitteln kann, die im Rahmen ihrer sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen liegen, ist es auf den Austausch mit der Umwelt und auf die fördernde und kognitive Aktivierung durch Erwachsene viel stärker angewiesen als ein in einem bildungsnahen Kontext aufwachsendes Kind. Das Konzept der Selbstbildung ist deshalb für solche Kinder nicht selten eine Überforderung.

Fazit

Bildung gilt als wichtige Grundlage, um am gesellschaftlichen und sozialen Leben teilnehmen zu können. Bildungsgerechtigkeit ist deshalb die zukunftsweisende Aufgabe einer vorsorgenden Gesellschaftspolitik. Niemand soll durch das Bildungssystem systematisch benachteiligt, aber auch nicht systematisch bevorzugt werden.

Doch das Tor zur Bildung steht nicht allen gleich weit offen. Das Problem sozialer Ungleichheit ist

somit viel hartnäckiger, aber auch komplexer, als bisher angenommen. Es gehört deshalb zu den bedeutenden sozialpolitischen Fragen des 21. Jahrhunderts.

Gezielte Investitionen in frühkindliche Bildungsmassnahmen sind deshalb nur zu begrüssen. Dies gilt ganz besonders auch für die Konzepte der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, doch nur, wenn sie in ihrem Selbstverständnis sowie in ihren beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen einer kritischen Würdigung unterzogen werden.

Zunächst werden jedoch in Briefing Paper 2 die wichtigsten Begriffe definiert.

Weiterführende Literatur

Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Beltz.

Betz, T. (2010). *Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter*. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als*

gemeinsames Projekt (S. 113-136). Hohengehren: Schneider.

Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.

Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.

Heid, H. (2012). *Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit*. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 1, 22-34

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*. Berkeley: University of California Press.

Rosken, A. (2009). *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Briefing Paper 2: Begriffe

In Bildung und Erziehung tauchen regelmässig neue Begriffe auf, die sich schnell verbreiten. Oft werden sie undiskutiert übernommen. Mit Bezug zur Thematik dieses Dossiers gilt dies ganz besonders für den Begriff der Chancengleichheit, für den es viele sehr unterschiedlich verwendete Begriffe gibt. Nachfolgend wird erläutert, was mit Chancengleichheit gemeint ist und was andere im Zuge der sozialen Ungleichheit verwendeten Begriffe bedeuten.

Bildungsungleichheit

Bildungsungleichheit meint die Differenzen im Bildungsverhalten und den erzielten Bildungsabschlüssen von Kindern, die in unterschiedlichen sozialen Bedingungen und familiären Kontexten aufwachsen. Soziale Bildungsungleichheit beschreibt die Abhängigkeit des Bildungserfolgs eines Menschen von seiner individuellen Herkunft.

Chancengleichheit

Mit diesem Begriff ist gemeint, dass alle Kinder, ungeachtet ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihres Geschlechts, Wohnorts etc. die gleichen Chancen haben sollen, an der Bildung teilzunehmen.

Dabei gibt es jedoch unterschiedliche Auffassungen. Handelt es sich um gleiche Ausgangsbedingungen, spricht man von formaler Chancengleichheit oder – mit Bezug zur frühkindlichen Bildung – von Startchancengleichheit. Gemeint ist damit, dass jedes Schulkind, unabhängig von seiner sozialen Herkunft, die gleichen Startchancen d.h. die gleichen Lernvoraussetzungen bei der Einschulung und bei den weiteren Übergängen haben soll. Diese Bedingung ist in der Schweiz, aber auch in vielen anderen Ländern nicht erfüllt, wahrscheinlich gar nicht erfüllbar. Denn bei einer Gleichverteilung von Bildungschancen führen andere soziale Unterschiede (etwa in der familiären Förderung) weiterhin zu sozialer Ungleichheit.

Von Ergebnisgleichheit spricht man, wenn Individuen am Ende einer Stufe oder der Bildungslaufbahn die gleichen Resultate erzielen sollen. Ferner wird manchmal zwischen individueller Chancengleichheit und repräsentativer

Chancengleichheit unterschieden. Erstere meint die Chancengleichheit eines einzelnen Menschen, letztere eine auf eine Gruppe bezogene Chancengleichheit (z.B. alle Kinder albanischer Herkunft).

Chancengerechtigkeit

Es ist nicht akzeptabel, dass gleiche Anstrengungen und Leistungen zu ungleichen Ergebnissen führen, nur weil beispielsweise die familiären Hintergründe unterschiedlich sind und Kinder in benachteiligte Familien hineingeboren werden. Deshalb muss man auch die notwendigen Bedingungen berücksichtigen, wie dies der Begriff Chancengerechtigkeit tut.

Chancengerechtigkeit, oft auch Bildungsgerechtigkeit genannt, meint nicht die Gleichheit in einem Ergebnis (z.B. wie viele Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten eine Matura machen oder welches Kompetenzniveau sie erreichen), sondern die gleichberechtigte Befähigung aller durch Bildung auf Basis der individuellen Begabungen und Lebensumstände. Chancengerechtigkeit ist dann verwirklicht, wenn alle Kinder ein schulisches Kompetenzniveau erreichen können, welches ihren individuellen Fähigkeiten angemessen ist und ihnen ein gedeihliches Leben in unserer Gesellschaft ermöglicht. Martha Nussbaum (2011) spricht auch davon, allen Menschen die «gleichen Lebensaussichten» zu schaffen.

Fazit

Der Überblick hat verdeutlicht, wie vielfältig die unterschiedlichen Begriffe verwendet werden. Diese Tatsache an sich ist bereits problematisch, weil die Thematik der sozialen Ungleichheit nicht losgelöst von der Definition solcher Begriffe zu verstehen ist.

Welches Begriffsverständnis man von Gleichheit oder Gerechtigkeit auch immer verwendet, entscheidend ist die Überlegung, dass weder das eine noch das andere in unserem Bildungssystem als gegeben angenommen werden kann (Giesinger, 2012). Denn im Zentrum jeglicher Bildungsbemühungen stehen immer die Akteure selbst. Und vor diesem Hintergrund stellt sich die wichtigste Frage

überhaupt, welches die Mechanismen sind, welche Bildungsungleichheit schaffen. Das ist Thema des nächsten Briefing Papers.

Weiterführende Literatur

Giesinger, J. (2012). Was ist Bildungsgerechtigkeit? Ringvorlesung «Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit». Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 6. Juni.

http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Was-ist-Bildungsgerechtigkeit_G%C3%B6ttingen.pdf

Nussbaum, M. C. (2011). Creating capabilities. The human development approach. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.

Briefing Paper 3: Mechanismen der Entstehung von Ungleichheit

Bildungsungleichheit ist nicht nur ein pädagogisches oder bildungssoziologisches, sondern auch ein grundsätzliches gesellschaftliches Problem. Und zwar vor allem aus zwei Gründen: erstens, weil sich im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung bildungssystemnaher und bildungssystemferner Gruppen die Gruppenunterschiede vergrößert haben – nicht zuletzt aufgrund der enormen Anstrengungen privilegierter Gruppen – und deshalb von einem Rückgang der Chancengleichheit gesprochen werden muss (Stamm, 2015; Becker & Schoch, 2018). Zweitens, weil Unterschiede bereits am Beginn der Bildungslaufbahn festzustellen sind. Es stellt sich deshalb ganz grundsätzlich die Frage, welche Mechanismen an dieser Situation beteiligt sind und wie man sie gesamtgesellschaftlich erklären kann.

Ungleichheiten im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang

Bildungschancen und soziale Ungleichheiten sind nur im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu verstehen. Das ist eine heute noch anerkannte Erkenntnis von Bourdieu (1987), der Hintergründe zu sozialen Unterschieden und die entsprechend unterschiedlichen Zugänge zu Lebenschancen zu einer neuen Theorie zusammengeführt hat. In letzter Zeit sind Bourdieus Arbeiten erweitert worden (Florian et al., 2006). Zwei Pfeiler sind besonders bedeutsam²:

- *Das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft:* Das was sich aus dem Zusammenhang zwischen einer sozialen Lage eines Menschen, den Lebenschancen und seiner individuellen Art herauskristallisiert, nennt Bourdieu den Habitus. Ganz allgemein geht es beim Habitus um ein System dauerhafter Dispositionen, das die Praktiken, Verhaltensweisen, Einstellungen und Haltungen eines Individuums prägt, die zu seiner zweiten Natur geworden sind. Unter solchen Dispositionen handeln Menschen. Die Schule gilt als Einrichtung, in welcher der Habitus der Mittelschicht als Norm gilt.

Daraus ist die Frage der Passung entstanden, d.h. wie Kinder aus einfachen Verhältnissen sozial erfolgreich sein können, wenn ihnen der entsprechende Habitus fehlt und umgekehrt. Zumindest müssen sie und ihre Eltern grosse Anpassungsleistungen vollbringen.

- *Das Kapital:* Es ist entscheidend für die soziale Stellung eines Menschen. Das Kapital fasst Bourdieu aber nicht nur als ökonomische Grösse auf, sondern zieht auch kulturelle und soziale Ressourcen in seine Betrachtungen ein. Eltern, Lehrkräfte, Kinder, Fachpersonen etc. sind deshalb immer sozial situierte Akteure, deren Handeln jeweils habituell strukturiert ist und von ihrer kulturellen Positionierung abhängig ist. Gerade, wenn es um die Diskussion von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Briefing Paper 6) geht, ist diese Erkenntnis besonders wichtig.

Warum soziale Ungleichheiten entstehen

Warum im Ausbildungsverlauf soziale Benachteiligungen entstehen, wird in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung mit dem systematischen Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten erklärt (Boudon, 1974):

- Die *primären Effekte* umfassen die Anregungen und Unterstützungen des Kindes durch das Elternhaus. Diese beeinflussen seine kognitive Entwicklung, das Lernvermögen und die Leistungsbereitschaft. Dazu gehört auch den «Habitus» oder die «Mentalität» d.h. Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsmuster, die in der Schule besonders gewichtet werden (Bourdieu, 1987). Weil solche Bedingungen je nach Familie unterschiedlich sind, resultieren sie auch in unterschiedlich guten Schulleistungen.
- Die *sekundären Effekte* erklären, weshalb Kinder trotz gleichen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten je nach Herkunft in unterschiedlich anspruchsvolle und kostspielige Schullaufbahnen gelangen. Ein wichtiger Grund dafür ist, dass im Abwägen der Vor-

² Hier stehen Erweiterungen der Theorie nicht zur Sprache, wie beispielsweise ihre Erweiterung für die Nutzbarmachung feministischer Kritik.

und Nachteile der möglichen Bildungslaufbahnen die Eltern jeweils unterschiedliche Wege und Bildungsabschlüsse als beste Option gewichten. Die Forschung nennt dieses Abwägen «Bildungsentscheidungen».

Das Elternhaus ist deshalb matchentscheidend. Gut situierte Familien verschaffen ihren Kindern Vorteile, während sozial einfach gestellte Familien schnell einmal resignieren und ihr Kind, auch wenn es intellektuell begabt ist, eher vor möglichen Herausforderungen warnen (siehe Briefing Paper 5).

Wo soziale Ungleichheiten entstehen

Dass signifikante Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft bestehen, ist vielfach nachgewiesen und in vielen Bildungsberichten und Fachpublikationen diskutiert worden. Schliesslich unterstreicht auch die OECD wieder, dass es hierzulande einen im Vergleich zu anderen Ländern überdurchschnittlich starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Erfolgchancen im Bildungssystem gibt.

Weniger zur Diskussion steht jedoch die Frage, wo solche Ungleichheiten entstehen. Überblickt man die sozialwissenschaftliche Forschung, so lassen sich vornehmlich drei Bereiche hierfür identifizieren.

- *Frühe Bildungsförderung:* Gerade im Zusammenhang mit den Bemühungen, mit frühkindlicher Bildungsförderung Startchancengleichheit zu erzielen, zeigen sich neue unbeabsichtigte Nebenwirkungen. Obwohl frühe Förderung zu Recht als wichtigster Beitrag zur Minimierung der Bildungsungleichheiten gilt, weisen unsere empirische Ergebnisse in Briefing Paper 5 nach, dass Kinder aus bildungsaffinen Elternhäusern besonders gezielt und umfassend gefördert werden und deshalb mit deutlich besseren Lernvoraussetzungen in die Schule eintreten als Arbeiterkinder (Stamm, 2017a).

Die Teilhabe an frühkindlicher Bildung differiert zwischen sozialen Schichten und ethnischen Gruppen, bei der Auswahl des Förderkurses, der Kita, des Kindergartens, der Primarschule. Und auch die Lernvoraussetzungen sind bereits bei vierjährigen Kindern sehr unterschiedlich. Solche Parameter tragen dazu bei, dass die Vorschulkindheit zu einem neuen Schlüsselbereich

der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheit werden könnte, wenn nicht gezielte, auf benachteiligte fokussierte Fördermassnahmen implementiert werden.

- *Vergrösserung der Schere und die Rolle der Übergänge:* Die schon vor der Einschulung beobachtete Schere der Leistungsentwicklung zu Gunsten sozial privilegierter Kinder setzt sich in der Primarschulzeit weiter fort. Besonders einig ist sich die Forschung darin, dass das sozial selektive Empfehlungsverhalten von Lehrkräften beim Übertritt in die Sekundarstufe I die Bildungsungleichheiten verstärkt. Hierzu existiert eine Fülle von Studien, welche diesen Sachverhalt empirisch nachweisen (vgl. hierzu die Übersicht in Buchmann et al., 2016; Becker & Schoch, 2018).
 - *Erwartungshaltungen von Fach- und Lehrkräften:* Erwartungshaltungen von Lehrkräften sind von besonderer Bedeutung. Ist eine solche Fachperson überzeugt, dass ein Kind aus einer benachteiligten Familie nicht über die erwarteten Fähigkeiten verfügt, dann wird sich dieses Kind – und mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit auch seine Eltern – unbewusst genauso verhalten, dass dies auch eintrifft (sich selbst-erfüllende Prophezeiung, «Self Fulfilling Prophecy»). Wer bei einem Kind aus einer einfachen Familie schon beim ersten Kontakt allein aufgrund seiner Herkunft davon ausgeht, dass es sich um ein eher leistungsschwaches Kind handelt, wird wahrscheinlich Recht bekommen.
- Neu und noch wenig verbreitet sind jedoch die Erkenntnisse, dass solche Lehrerwartungen auch bereits beim Übertritt ins Bildungssystem bereits eine wichtige Rolle spielen. So ist es vielfach belegt, dass Kinder aus einfachen Sozialverhältnissen beim Eintritt in die Schule häufiger zurückgestellt und auch häufiger als verhaltensschwierig bezeichnet werden (Kratzmann, 2009).
- *Erwartungshaltungen der Familie:* Ganz besonders bedeutsam sind die Erwartungshaltungen von Familien. In Briefing Paper 5 wird dargelegt, dass Väter und Mütter höherer Sozialschichten schon in den ersten Lebensjahren über eine selbstbewusstere Bildungsmotivation verfügen und auch das Sozialprestige höher gewichten als niedrigere Sozialschichten. Es erstaunt somit wenig, dass bereits in Kita und Kindergarten sehr genau auf angemessene Fähigkeiten und Förderung geachtet wird (Stamm, 2017b).

- *Ausserschulische Einflüsse:* Bildungsungleichheiten entstehen auch ausserhalb des Bildungssystems, etwa in Nachbarschaft oder Gemeinde. Auch der soziale Nachbar spielt eine Rolle. Oft ziehen ambitionierte Familien in Quartiere mit ähnlich bildungsambitionierten Familien und mit homogener zusammengesetzten Schulklassen. Diese Segregationstendenz hat zur Folge, dass Kinder aus benachteiligten Familien sich auf bestimmte Gegenden und Wohngebiete konzentrieren. Dies hat zur Folge, dass mehr als die Hälfte der Kinder eine Einrichtung besucht, in der die meisten Kinder zu Hause ebenfalls kein Deutsch sprechen.
- *Ablenkungsthese:* Soziale Ungleichheiten bestehen auch auf dem Weg zur akademischen Ausbildung. Als Erklärung hierfür haben Müller und Pollak (2007) eine Ablenkungsthese formuliert und dabei drei Gründe für diesen Sachverhalt hauptverantwortlich gemacht.
 - Erstens sind es die frühen Weichenstellungen am Ende der Grundschulzeit, weil sich benachteiligte Familien eher für kürzere und risikoarme Bildungsgänge entscheiden und ihre Kinder deshalb vom Zugang zur akademischen Bildung abhalten.
 - Zweitens verfügen alle deutschsprachigen Bildungssysteme über stark berufsbezogene Elemente, die für Jugendliche nach Abschluss der obligatorischen Schule attraktive und nutzenorientierte Möglichkeiten darstellen und Kinder aus sozial einfach gestellten Familien überproportional von höheren Bildungsgängen ablenken.
 - Drittens werden diejenigen Kinder aus benachteiligten Sozialschichten, die bis dahin im Schulsystem verblieben sind, auch nach dem Erwerb der Studienberechtigung vom Zugang zur Universität abgelenkt. Schindler (2012) zeigt auf, dass weniger als die Hälfte dieser jungen Menschen die Matura nutzen, um tatsächlich ein Studium zu beginnen und es dann auch abzuschliessen.

Fazit

An allen Gelenkstellen von Bildungsverläufen wirkt die soziale Herkunft – und teilweise auch unerwartet bereits im Vorschulalter. Am wesentlichsten erscheint aber die Tatsache, dass sich die bei der Einschulung bestehende

Streuungen in der Leistung im Verlaufe der Schullaufbahn in einer sich öffnenden Leistungskluft zu Ungunsten sozial benachteiligter Kinder ausweiten.

Bei allem Optimismus im Hinblick auf die Potenziale der frühkindlichen Bildung und ihrer Qualität muss berücksichtigt werden, dass der Forschungsstand eindeutig belegt, dass der Einfluss familiärer Faktoren auf die kindliche Entwicklung viel grösser ist als der Einfluss von Kitas (Anders et al., 2018).

Deshalb stellt sich die Frage, wie bereits an der ersten Stelle im Bildungsgeschehen der Chancengleichheit möglichst effektiv zu begegnen ist. Wenn das Elternhaus eine derart wichtige Rolle spielt, dann gilt es zu untersuchen, was die Forschung zur Elternarbeit weiss. Darüber berichtet das nächste Briefing Paper.

Weiterführende Literatur

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237-275.

Becker, R. & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität. Expertenbericht im Auftrag des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.

Becker, B. (2018). Bildungsaspirationen von Eltern mit 3- bis 6-jährigen Kindern: Sind die Wünsche und Erwartungen zur Schulkarriere der Kinder von Anfang an sozial stratifiziert? Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 38, 3, 284-301.

Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Berlin: Suhrkamp.

Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.P. Blossfeld et al. (Eds.), Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison (pp. 111-128). Cheltenham: Edward Elgar.

Florian, M. et al. (2006). Pierre Bourdieu; Neue Perspektiven für die Soziologie und Wirtschaft. Wiesbaden: Springer.

Kratzmann, J. (2009). Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. KZfSS Kölner Zeitschrift für

Soziologie und Sozialpsychologie, 61, 2, 211–234.

Müller, W. & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 303-342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schindler, S. (2012). *Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen*

Zeitverlauf. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.

Stamm, M. (2017a). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 3/4, 293-304.

Stamm, M. (2017b). *Lasst die Kinder los! Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht*. München: Piper.

Briefing Paper 4: Elternarbeit aus Forschungssicht

Dieses Kapitel enthält forschungsgestützte Erkenntnisse zu sozialen Ungleichheiten und zu Elternarbeit. Darüber hinaus werden ein paar allgemeine und empirisch basierte Überlegungen zu Haltungen und Einstellungen von Fach- und Lehrkräften formuliert, welche zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten beitragen können.

Der Forschungsstand: Unbestätigte Vorannahmen

Was sagt die internationale Forschung zu Elternbeteiligung («Parental Involvement») und Zusammenarbeit? Betz und Bischoff (2017), Van Vorhis et al. (2013), Cottle und Alexander (2014) oder Barnard (2004) haben den Forschungsstand aufgearbeitet und dabei verschiedene gängige Vorannahmen überprüft. Nachfolgend werden vier davon näher erläutert, die sich empirisch nicht bestätigen lassen:

- *Positive Auswirkungen von Elternengagement auf den Bildungserfolg:* Diese Aussage gilt zwar als unbestritten. Doch verdeckt sie die heterogenen Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften, was Elternengagement ist und aus welchen Komponenten es sich zusammensetzt. Zudem wird Elternbeteiligung in der Forschung ausgesprochen divers definiert, weshalb es höchst fragwürdig ist, dass Effekte so einheitlich positiv sind, wie sie in der Regel dargestellt werden.

Die stärksten positiven Zusammenhänge zeigen sich dann, wenn Elternengagement im Sinne von Bildungsambitionen definiert wird. Keine Zusammenhänge sind hingegen festzustellen, wenn Elternengagement mit aktiver Teilnahme an schulischen Aktivitäten gleichgesetzt wird.

- *Elternbeteiligung als Ursache positiver Entwicklungsergebnisse:* Zwar gibt es einige Studien, welche einen positiven Zusammenhang zwischen beiden Faktoren nachweisen, aber ob Elternbeteiligung die Ursache ist, muss angesichts fehlender Längsschnittstudien offenbleiben. Die verfügbaren Daten lassen nicht zu, eine Kausalität herzustellen.
- *Neutralität der Forschung zum Elternengagement:* Diese Annahme verdeckt, dass Elternbeteiligung fast immer auf

benachteiligte Gruppen ausgerichtet wird und gut situierte Familien eher ausgeblendet werden. Ihre häuslichen Lernumwelten werden unhinterfragt als «lernanregend» oder «vielfältig» bezeichnet, solche benachteiligter Schichten hingegen als mit «geringen Ressourcen» ausgestattet. Ein derartiger Fokus hat Konsequenzen: Benachteiligte Eltern werden so zum Schlüsselproblem unseres Bildungssystems, während die Probleme besser gestellter Familien unter den Tisch gekehrt werden. Logischerweise fällt es dann schwer, Eltern jenseits der Kategorie «benachteiligt» wahrzunehmen. Solche unterschiedlichen Sichtweisen fördern Ungleichheitsverhältnisse.

- *Gleiche Zielsetzungen von Eltern und Fachkräften:* Allgemein wird davon ausgegangen, dass Eltern und Fachkräfte die gleichen Ziele verfolgen, nämlich die Kompetenzentwicklung des Kindes. Elternbeteiligung ist jedoch oft an den Bedürfnissen der Bildungsinstitution ausgerichtet, weshalb die Ziele der Eltern untergeordnet werden (Lawson, 2003). Die Institution regelt schul- und förderzentrierte Elternaktivitäten, strukturiert sie und leitet Eltern an.

Ethnozentrische Einstellungsmuster

Ein vielfach belegtes Forschungsergebnis zum professionellen Handeln von Fachpersonen ist, dass sie eigene biographische Erfahrungen deutlich höher gewichten als jeden wissenschaftlichen Input. Dies betrifft sowohl akademisch als auch nicht akademisch ausgebildete Personen (Cloos, 2008). Kindern aus einfachen Sozialschichten und solchen aus anderen Kulturen gegenüber haben sie oft unbewusste diskriminierende Haltungen, die sich unter anderem in wenig herausfordernden und caritativ geprägten Interaktionen bemerkbar machen.

Aber auch in der frühpädagogischen Praxis verwendete Modelle zur Messung von institutioneller Qualität fokussieren manchmal einseitig auf die Bildungs- und Erziehungsziele unserer individualistisch geprägten Mehrheitsgesellschaft. Ein solcher ethnozentrischer Blick verhindert ungewollt die Möglichkeiten des pädagogischen Fachpersonals, ein umfassenderes

Verständnis für die Bedürfnisse von Kindern aus anderen Kulturen und Milieus zu entwickeln, welche nicht dem gängigen «Mittelschichtblick» entsprechen. Messskalen, welche auf einer solchen Basis konstruiert sind, vermitteln deshalb die implizite Botschaft, dass Kinder anderer kultureller Herkunft und ihre Familien als generell behandlungsbedürftig bezeichnet werden müssen.

Fazit

In diesem Briefing Paper ist anhand von einigen Forschungserkenntnissen aufgezeigt worden, weshalb die fast euphorischen Erwartungen an Elternarbeit als zentrale Massnahmen zur Förderung aller Kinder und zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen sehr hochgesteckt sind. Die positiven Wirkungen von Elternarbeit auf die Bildungserfolge der Kinder kann nicht ausreichend empirisch belegt werden.

Zudem wies der Forschungsüberblick sowohl auf die Problematik ethnozentrischer Einstellungsmuster von Fachkräften sowie gängiger Qualitätsmodelle hin, wenn sie auf die Normen unserer Kultur ausgerichtet sind und deshalb Qualitätsvorstellungen anderer Kulturen geringer werten.

Deshalb bedarf es eines differenzierteren Blicks auf die feinen Unterschiede zwischen Familien unserer Gesellschaft. Im Briefing Paper 5 wird hierzu ein Überblick über den Forschungsstand gegeben.

Weiterführende Literatur

Betz, T. & Bischoff, S. (2017). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? In U. Stenger et al. (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 101-118). Weinheim: Beltz.

Barnard, W. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 1, 39-62.

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt* (S. 113-136). Hohenheim: Schneider.

Cloos, P. (2008). Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biographie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Cottle, M. & Alexander, E. (2014). Parent partnership and 'quality' early years services. Practitioner's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 5, 637-659.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38, 1, 77-133.

Stamm, M. (2015). Maßgeschneiderte Frühförderung? Wie Mittelschichteltern ihre Vorschulkinder fördern und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. *Frühe Bildung*, 1, 22-31.

Van Vorehis, F. et al. (2013). The impact of family involvement on the education of children age 3 to 8. A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. New York: MDRC.

Briefing Paper 5: Die feinen Unterschiede zwischen Familien

Um die Mechanismen sozialer Ungleichheiten zu verstehen, kann man sich nicht lediglich auf benachteiligte Kinder und ihre Familie konzentrieren. Man muss den Blick ebenso auf ambitioniertere Familien legen, um zu verstehen, warum ihre Kinder stärker als Kinder aus einfachen Sozialschichten profitieren und weshalb Förderaktivitäten sozial hoch selektiv sind. Jegliche Diskussion über sozial bedingte Bildungsbenachteiligung kann nur geführt werden, wenn das gesamte Spektrum der Familien in den Blick genommen wird.

Matthäuseffekte: Wer hat, dem wird gegeben

Die Hoffnung, wonach es frühkindlicher Bildung gelingen soll, benachteiligende herkunftsbedingte Ausgangsbedingungen zu minimieren, lässt sich anhand einer Vielzahl von anglo-amerikanischen Langzeitevaluationen begründen. Allerdings betreffen diese Studien ausschliesslich sozial stark benachteiligte bis vernachlässigte Kinder.

In diesen Studien zeigten sich durchgehend positive Effekte dahingehend, dass die geförderten Kinder im Vergleich zu nicht geförderten Kindern in ihrem späteren Leben bessere Schulleistungen, tiefere Klassenwiederholungsraten, höhere Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter, bessere Gesundheit, niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten und eine gute Integration in den Arbeitsmarkt aufwiesen.

Für viele andere Programme liegen jedoch widersprüchliche und wenig eindeutige Befunde vor. Dies gilt auch für den deutschsprachigen Raum (vgl. hierzu meine ausführliche Zusammenfassung: Stamm, 2017a; Anders, 2013). Viele Studien gehen entweder davon aus, dass frühe Nachteile, welche nicht angegangen werden, zu schulischen und sozialen Schwierigkeiten in den späteren Lebensjahren führen. Oder dann weisen sie nach (z.B. Becker & Tremel, 2006), dass der Vorschulbesuch die späteren Bildungschancen von benachteiligt aufwachsenden Kindern zwar verbessert, sie jedoch höchstens das Niveau von Arbeiterkindern erreichen lässt.

Solche Befunde lassen sich damit erklären, dass Kinder, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu anderen Kindern über bessere familiäre Lernvoraussetzungen verfügen, von gleichen Lernangeboten und Lerngelegenheiten stärker profitieren. Dies führt notwendigerweise zu Schereneffekten in der kognitiven Entwicklung, d.h. zu einer Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede. Förderprogramme können deshalb auch den überraschenden Effekt haben, dass sie Unterschiede zwischen Kindern aus einfachen und solchen aus besser gestellten Sozialschichten nicht wie intendiert verkleinern, sondern eher vergrössern. Dieses Phänomen ist als «Matthäuseffekt» bekannt.

Wenn somit privilegiert aufwachsende Kinder besonders profitieren, weil sie ihre initialen Vorteile weiter multiplizieren können, dann werden kompensatorische Einflüsse für weniger Privilegierte kaum wirksam. Dies dürfte aber auch damit zu tun haben, dass bildungsambitionierte Familien gezielt ein besonders förderndes familiäres Umfeld schaffen.

Investitionen und verbreitete Förderaktivitäten

Unsere Längsschnittstudie FRANZ («Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft?») und entsprechende Nachfolgestudien haben die Betreuungs- und Erziehungskonstellationen von insgesamt 309 Kindern aus Mittelschichtfamilien zwischen ihrem dritten und sechsten Lebensjahr untersucht. Dabei wurden Daten zur Frage gesammelt, wie die Eltern den Alltag gestalten, welche Betreuung sie wählen, wie sie ihre Kinder fördern und welche Auswirkungen damit auf die kognitive, sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Entwicklung verbunden sind. Fünf Hauptergebnisse sind im Hinblick auf die Frage der frühen sozialen Ungleichheiten besonders bedeutsam (Stamm, 2014):

- **Stark verbreitete Förderaktivitäten der Familie:** Privat organisierte Fördermassnahmen sind in Mittelschichtfamilien nicht nur sehr verbreitet, sondern es werden auch beträchtliche Finanzen dafür aufgewendet. Der durchschnittliche monatliche Aufwand

pro Kind und Bereich beträgt 29.92 CHF. Am ausgeprägtesten sind die Aktivitäten in den Bereichen Sport sowie Motorik/Bewegung, gefolgt von Musik sowie Sprache.

- **Die enorme Ausrichtung auf das Vorwärtkommen der Kinder:** Mittelschichteltern orientieren sich ausgesprochen stark an der sorgfältigen Ausgestaltung der ersten Lebensjahre ihrer Kinder. Sie setzen gezielte Aktivitäten ein, die Förderung ihrer Kinder bereits zu einem frühen Zeitpunkt selbst in die Hand zu nehmen, um damit den eigenen Verunsicherungen und Ängsten zu begegnen. Dazu hören auch Strategien im Umgang mit Fach- und Lehrkräften.
- **Die starke Rolle der Mütter:** Es sind vor allem die Mütter – ob berufstätig oder nicht – welche die interne Verantwortung für Erziehung, Förderung und Haushalt tragen. Mütter arrangieren auch die Förderstunden und fahren den Nachwuchs regelmässig in die Ballett- oder Musikstunde. Der Alltag ist strukturiert mit genau geplanten Betreuungsarrangements, und oft werden die Kinder von ihren Eltern auch handverlesen mit anderen Kindern verabredet. Solche Kinder verfügen über einen Wettbewerbsvorteil, weil sie so kulturelle Praktiken lernen, welche sich mit den Bildungsidealen der Schule decken (primäre Herkunftseffekte).
- **Der Druck auf die Eltern:** Ein Leben mit Kindern bedeutet heute für gut situierte Familien oft weniger die von ihnen zu Beginn der Elternschaft ersehnte Liebe, sondern auch einen Spagat, vielfache Spannungen und oft auch Gefühle des Ungenügens. Familiäre Werte stehen dem Leitbild der wettbewerbsorientierten Gesellschaft entgegen, in der sich jeder Einzelne als Wettbewerbsteilnehmer begreifen muss. Die Familie – so ein Ergebnis unserer Studie – ist die abhängige Variable. Auch wenn Eltern den verschiedenen, von der Gesellschaft an sie herangetragenen Anforderungen kaum genügen können, so hat der Wettbewerb längst Einzug in die Familien gehalten.

Bildungs- & Erziehungspartnerschaften und die feinen Unterschiede

Legt man die Folie der sozial bedingten Ungleichheiten über die Diskussion der feinen Unterschiede zwischen Familien, so kommt man nicht darum herum, auch das Konzept der Partnerschaft genauer unter die Lupe zu nehmen. Im deutschsprachigen Raum ist es unter dem Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften bekannt geworden.

Dieses Konzept geht von der Annahme aus, dass eine partnerschaftliche Kooperation von Eltern und Fachkräften die kindliche Entwicklung am besten beeinflussen kann. Obwohl der Begriff sehr populär geworden ist und auch in vielen Dokumenten und Leitideen verwendet wird, handelt es sich um ein Ideal, das vor dem Hintergrund der Ungleichheitsdiskussion auch einige Achillesfersen aufweist.

Zu diesem Schluss kommen verschiedene empirische Forschungsarbeiten, in erster Linie von Betz et al. (2017) oder von Cloos und Karner (2010). Auf der Basis der amerikanischen Standards der Family School Partnerships, die von der Parent-Teacher-Association entwickelt worden waren, haben Betz und Team die internationale Forschungsliteratur hierzu inspiziert und einige Annahmen herausgearbeitet, welche sie als bunte Flecken der Diskussion bezeichnen. Sie werden in Tabelle 1 dargestellt, wobei zwischen zwei idealtypischen Elterngruppen, bildungspri- vilegiert und bildungsbenachteiligt, unterschieden wird.

Tabelle 1: Standards von Eltern- Zusammenarbeit, differenziert nach Milieu

Blinde Flecken	Bildungsbe- nachteiligte El- tern	bildungspri- vilegierte El- tern
Gleichwertige Partner	Positionierung als Unwis- sende, denen das Know-How fehlt	Positionie- rung als Ex- perten
Gleichberech- tigte Partner	Machtnachteil	Machtvor- sprung
Eltern als Für- sprecher des Kindes	Unsicherheit, Zurückhaltung	Selbstbe- wusstsein, forderndes Auftreten
Wohlfühlkul- tur	Schwierige Er- reichbarkeit	Stete Präsenz

Die vier blinden Flecken welche das Auto- renteam Betz herausgearbeitet hat, kann man auch als Hinweise verstehen, wo die Barrieren und Chancen in der Interaktion von Eltern und Bildungsinstitutionen (Kita und Schule) liegen. Sie betreffen die Erwartungen an die Gleichwer- tigkeit und Gleichberechtigung der Partner, das Verständnis der Eltern als Fürsprecher des Kin- des sowie die Hintergründe der Wohlfühlkultur.

- **Gleichwertige Partner:** In vielen Dokumen- ten werden Eltern als Partner auf Augen- höhe bezeichnet. Diejenigen Eltern, die als «unwissend» gelten, weil ihnen das Know How fehlt, sollen so unterstützt werden,

dass ihre Kinder die «richtige» Erziehung bekommen. Dahinter verbirgt sich jedoch oft ein defizitärer Blick, d.h. ein Fokus auf «Problemkinder» und «Problemfamilien».

Dieser Defizitblick wiegt dann doppelt schwer, wenn man die Erkenntnisse zu bildungsambitionierten Eltern berücksichtigt. Viele dieser Eltern verstehen sich nämlich als Expertinnen und Experten, die dem Fachpersonal vorgeben, wie ihr Kind zu behandeln ist.

Fazit: Das Postulat der gleichwertigen Partner kann den gesellschaftlichen Verhältnissen kaum gerecht werden. Eltern und Fachkräfte haben nie die gleichen, sondern immer sehr unterschiedliche Rollen, unterschiedliche Interessen und auch unterschiedliche Qualifikationen.

- **Gleichberechtigte Partner:** Dieser Begriff postuliert neben einer gleichwertigen auch eine gleichberechtigte Machtteilung. Als blinder Fleck unterschlägt er jedoch, dass sich benachteiligte Eltern oft gar nicht einbringen können, weil sie zu zurückhaltend und zu scheu sind. Nicht selten haben sie zwar auch hohe Bildungsaspirationen, aber oftmals getrauen sie sich nicht, sich selbstbewusst und fordernd zu verhalten. Anders hingegen gut situierte Eltern, die allein schon kraft ihres Status einen Machtvorsprung haben und manchmal alles unternehmen, um die eigenen Bedürfnisse durchzusetzen.

Fazit: Die Vorstellung, Eltern und Fachkräfte sollten sich gleichberechtigt begegnen, ist unrealistisch und wahrscheinlich in vielen Fällen nicht zielführend.

- **Eltern als Fürsprecher des Kindes:** Das Ziel dieser Aussage ist die Bestärkung der benachteiligten Eltern, dass auch sie gute Lern- und Entwicklungsbedingungen für das eigene Kind einfordern. Der blinde Fleck dabei ist der, dass im Gegensatz zu fordernden und manchmal das eigene Kind auch überschätzenden bildungsambitionierten Eltern solche aus einfachen Sozialschichten oft besonders zurückhaltend und dem Kind gegenüber eher autoritär sind. Vielleicht sind sie auch nicht derart bedürfnisorientiert, weil sie eher das Ziel verfolgen, das Kind müsse sich unterordnen. Gut situierte Eltern können hingegen im Allgemeinen wesentlich besser auf die Bedürfnisse und Anrechte ihrer Kinder hinweisen und massgeschneiderte Entwicklungsbedingungen für sie einfordern.

Fazit: Weil solche Strategien fehlen, bleiben die Ungleichverhältnisse so wie sie sind – die einen Eltern sind zurückhaltend oder abwesend, die anderen sind fordernd und dauerpräsent.

- **Die Wohlfühlkultur:** Gemäss diesem Merkmal sollen sich alle Eltern als Teil der institutionellen Gemeinschaft wohl und wertgeschätzt fühlen. Der blinde Fleck besteht darin, dass bisher dafür Grundlagen fehlen, weil es sehr wenige Studien zu Haltungen und Orientierungen von benachteiligten Eltern gibt.

Fazit: Benachteiligte Eltern gelten vorsätzlich als schwer erreichbar, währenddem ambitionierte Eltern mit ihrer steten Präsenz diese Wohlfühlkultur auf eine Weise interpretieren, die vor allem ihrem Kind zum Vorteil wird.

Fazit

Um Fragen zu den Hintergründen von sozialen Bildungsbenachteiligungen beantworten zu können, genügt es nicht, lediglich den Fokus auf benachteiligte Kinder und ihre Familien zu legen und dabei auf eine gute Elternarbeit im Sinne von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zu pochen. Vielmehr gilt es, die Förder- und Aufwachskontexte in besser situierten Familien zu untersuchen und Verhaltenseinstellungen von Personal und Eltern expliziter mit denjenigen benachteiligter Familien zu vergleichen.

Wagt man einen Blick in die Zukunft, so ist die Annahme berechtigt, dass sich Matthäuseffekte zukünftig noch verstärken könnten, weil Mittelschichtfamilien ihre Anstrengungen möglicherweise weiter verstärken. Der Hauptgrund dürfte die Sorge um ihren Statuserhalt sein, gerade als Reaktion auf chancenfördernde Ausgleichsbemühungen der öffentlichen Hand für benachteiligte Kinder und ihre Familien. Deshalb werden gut situierte Elternhäuser das Betreuungs- und Förderangebot noch genauer studieren, das Beste aussuchen oder zumindest das Schlechteste vermeiden wollen.

Deshalb stellt sich die Frage, wie dieses problematische Phänomen überhaupt reduziert werden könnte. Sicher nicht, indem man besser situierten Eltern einredet, sie sollten ihre Bildungsbemühungen herunterfahren. In einer demokratischen Gesellschaft ist es unmöglich und nicht legitim, solche Eltern zu hindern, ihre Ressourcen einzusetzen, um die Bildungslaufbahn

der Kinder zu fördern. Sicher aber auch nicht, indem man lediglich Erziehungs- und Bildungspartnerschaften proklamiert und davon ausgeht, alle Familien und Kinder würden selbstverständlich von einem solchen Instrument profitieren.

Deshalb geht es im nächsten Briefing Paper um die Frage, wie denn Erziehungs- und Bildungspartnerschaften den sozialen Bildungsungleichheiten aktiver entgegenwirken könnten. Dabei wird deutlich, dass das Geschehen in den Institutionen selbst beleuchtet werden muss, weil Bildungsungleichheiten auf feine und unbeabsichtigte Arten verstärkt werden können.

Weiterführende Literatur

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237-275.

Betz, T. et al. (2017). Partner auf Augenhöhe? Gütersloh: Bertelsmann.

Becker, R. & Tremel, P. (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die

Bildungschancen von Migrantenkindern. Soziale Welt, 57, 397-418.

Cloos, P., & Karner, B. (Hrsg.) (2010). Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren: Schneider.

Giesinger, J. (2012). Was ist Bildungsgerechtigkeit? Ringvorlesung «Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit». Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 6. Juni.

http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Was-ist-Bildungsgerechtigkeit_G%C3%B6ttingen.pdf

Stamm, M. (2014). Maßgeschneiderte Frühförderung? Wie Mittelschichteltern ihre Vorschulkinder fördern und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Frühe Bildung, 1, 22-31. DOI - 10.1026/2191-9186/a000141

Stamm, M. (2017a). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. Pädagogische Rundschau, 3 / 4, 293-304.

Briefing Paper 6: Fazit: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften neu denken

Im vorliegenden Dossier wurden Analysen zur Praxis und zum Forschungsstand zu früh einsetzenden Mechanismen präsentiert, durch die Bildungsungleichheit an den Schnittstellen hergestellt, reproduziert oder verringert wird. Ungerechtigkeiten können sowohl in den Familien selbst als auch in den frühkindlichen Bildungsinstitutionen entstehen, also bereits vor Beginn der eigentlichen Bildungslaufbahn.

Als eine wichtige Strategie, um Kindern bessere Startmöglichkeiten zu ermöglichen, gelten die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Ohne Zweifel handelt es sich dabei um ein wichtiges Instrument, damit die entstehenden Ungleichheitsverhältnisse zu minimieren. Nachfolgend werden ein paar Empfehlungen formuliert, wie Erziehungs- und Bildungspartnerschaften weiterentwickelt werden können. Dazu gehören (1) ein kritischerer Blick auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, (2) die Bereitschaft, Mechanismen sozialer Ungleichheit verstehen zu wollen, (3) die selbstkritische Hinterfragung der eigenen Haltungen, (4) die Strategie: Weg von der Defizitperspektive, (5) eine Überarbeitung des Begriffs Partnerschaften.

1. Ein kritischerer Blick auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Damit das Instrument der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft seine angestrebten Ziele erreicht und nicht ungewollt bestehende Ungleichheitsverhältnisse noch vergrößert, braucht es einen kritischeren Blick auf sie, eine stärkere Bezugnahme auf Forschungsergebnisse und dementsprechend auch weniger Euphorie.

Die Elternbeteiligung, welche sich idealerweise in einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zeigt, gilt in vielen Papieren als Standard professionellen Handelns (Fröhlich-Gildhoff, 2013). Auch Ratgeberliteratur, Fortbildungsprogramme und Praxisprojekte befassen sich damit. Diese Elternzusammenarbeit ist auch in Leitbildern festgehalten. Verbunden wird sie mit der bestmöglichen kindlichen Entwicklung, mit der frühzeitigen Erkennung von

Entwicklungsproblemen, mit der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit, der Gemeinschaftsfähigkeit sowie mit dem reibungslosen Übergang in die nächste Stufe des Bildungssystems. Die Ziele sind somit sehr hochgesteckt.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften sind ein wirkmächtiges Instrument, das nahezu – aber fälschlicherweise – ausschliesslich positiv belegt ist. Man findet kaum kritische Stimmen, welche dahinter liegende Motive oder Zielsetzungen problematisieren oder die erwünschten, aber ebenso unerwünschten Begleiterscheinungen dieser verstärkten Zusammenarbeit in den Blick nehmen. Denn eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schafft nicht per se ideale Entwicklungsbedingungen. Wenn man nicht sorgfältig und selbstkritisch genug mit diesem Instrument umgeht, kann es auch zur Verstärkung von Bildungsungleichheiten beitragen. Um diese Einschränkung aufzunehmen und kritisch zu reflektieren, sollten empirische Ergebnisse berücksichtigt werden. Sie liefern gute Argumente, die möglicherweise zu einer Relativierung dieser Zusammenarbeit beitragen. Ein Beispiel:

In der Diskussion um die Zusammenarbeit von Eltern und Bildungsinstitutionen geht man in der Regel unhinterfragt davon aus, dass das Wohlbefinden des Kindes im Mittelpunkt stehen soll. Doch in den von Betz et al. (2017) untersuchten empirischen Analysen ist dies kaum der Fall. Die Analysen zeigen, dass Kinder beim Thema Elternbeteiligung nicht so sehr im Fokus stehen wie die Erwachsenen. Die Perspektive der Kinder bleibt mehrheitlich aussen vor, obwohl in fast allen Dokumenten das Wohl der Kinder oder ihre Partizipation betont wird.

2. Die Mechanismen sozialer Ungleichheiten verstehen wollen

Die Mechanismen von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften können nicht verstanden werden, wenn nicht grundsätzliche Überlegungen zu den Hintergründen von sozialer und institutioneller Benachteiligung gemacht werden. Deshalb sollten sich im Vorschul- und Schuleingangsbereich tätige Fachleute die

Mühe nehmen, die bestehenden Ungerechtigkeiten im Bildungssystem und ebenso im Verhältnis zu unterschiedlich situierten Familien verstehen zu wollen.

Das Dossier hat deutlich gemacht, dass markante Bildungsungleichheiten bereits im Vorschulalter vorhanden sind und für Kinder zu Hindernissen in ihrer Schullaufbahn führen können. Zwar gibt es wichtige Initiativen und Programme in den Institutionen selbst, welche zum Abbau dieser Ungleichheiten beitragen sollen. Aber solche Initiativen berücksichtigen oft zu wenig, dass dieses Ziel mit einer Neugestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften einhergehen muss. Stehen lediglich benachteiligte Eltern im Fokus, kann die Problematik sozialer Benachteiligung nur einseitig verstanden werden.

Bildungsungleichheit ist ein grundsätzliches gesellschaftliches Problem, das weit über das Schulsystem hinausreicht. Ungleiche Bildungschancen haben auch gesamtgesellschaftliche Konsequenzen. Zwar ist das Problem schon seit vielen Jahren bekannt. Neu ist hingegen die in diesem Dossier aufgearbeitete Erkenntnis, dass Bildungsbenachteiligungen nicht nur bereits im frühen Vorschulalter entstehen, sondern dass der Eintritt ins Bildungssystem als erstem Übergang auch mit einer Öffnung der Schere zu Gunsten privilegierter Kinder verbunden ist und eine Verstärkung bei den nächsten Übergängen zur Folge hat. Das Ziel, Bildungsungleichheiten zu reduzieren darf deshalb nicht lediglich ein Schlagwort bleiben, so wie dies bis anhin nicht selten der Fall ist.

3. Haltungen des pädagogischen Fachpersonals verändern

Pädagogisch wird davon ausgegangen, dass jedes Kind in seiner Persönlichkeit und Individualität gestärkt werden soll und auf diese Weise Probleme – so die optimistische Sichtweise – minimiert werden können. Doch trotz des positiven pädagogischen Blicks dominieren im Regelfall Haltungen, welche auf Probleme ausgerichtet sind (Cloos & Karner, 2010). Nicht selten bleibt deshalb aussen vor, dass Fach-, Lehrkräfte und Eltern sehr konträre Wahrnehmungen von Zusammenarbeit und Vorstellungen haben, wie diese gestaltet werden sollen. Berücksichtigt man zudem das Milieu, gibt es noch grössere Differenzen. Diese Black Box

erschwert den Blick auf Ungleichheitsphänomene zusätzlich.

Auffallend ist, dass eine win-win-Situation für beide Partner in Aussicht gestellt wird, die Institution selbst und ihre Vorgaben jedoch trotzdem meist im Zentrum stehen (Tschöppe-Scheffler, 2014). Viele Fachkräfte wünschen sich zwar eine Gleichwertigkeit in der Elternzusammenarbeit, doch erachten sie diese aufgrund des Verhaltens bestimmter Mütter und Väter oft als schwer umsetzbar. Entweder sind die Eltern «schwierig zu erreichen» oder dann versuchen sie, sich zu stark einzumischen. Dadurch verfestigen sie bereits bestehende Vorurteile. Kinder mit Migrationshintergrund oder bestimmter Nationalitäten werden als problematisch wahrgenommen, Kinder aus (vordergründig) intakten und bildungsaffinen Familien als solche mit guten häuslichen Bedingungen. Eine solche Perspektive wirkt einerseits abklassierend oder dann beschönigend.

4. Weg von der Defizitperspektive

Der defizitäre Blick auf das Kind ist eine Folge respektive Begleiterscheinung der Diagnose- und Optimierungskultur. In vielen Dokumenten werden Ziele an die kindliche Entwicklung und Bildung formuliert, die höchste Ansprüche an Eltern und Kinder darstellen. Gesprochen wird von «starken» Kindern, von «medien- und kommunikationskompetenten» Kindern, von «lernenden» und «forschenden» und von «entdeckungsfreudigen» Kindern. Das sind alles Attribute, denen grundsätzlich natürlich nicht zu widersprechen ist. Aber wenn das wirkliche Kind mit einem solchen Idealbild verglichen wird, kann es gar nicht anders als defizitär wahrgenommen werden.

Die Forderung, das Muster des Verhältnisses zum Kind grundlegend zu überdenken, ist deshalb ein Desiderat erster Priorität. Die Mikropolitik der sozialen Praxis muss mit den Makrophänomenen sozialer Ungleichheit zusammengedacht werden.

5. Den Begriff Partnerschaften überarbeiten und neu definieren

Der Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist populär. Meist wird darunter eine partnerschaftliche Kooperation von Eltern und Fachkräften resp. Lehrpersonen verstanden

und dabei betont, dass nur eine intensive Zusammenarbeit die Bildungschancen der Kinder verbessern und gerechter machen kann. Dieser Fokus ist nachvollziehbar, denn die Einsicht in die Bedeutung von Familie als primärer Sozialisationsinstanz bringt die Vorstellung mit sich, dass eine Zusammenarbeit von Familie und Institution besonders positive Effekte hat.

Trotzdem vermittelt dieser Begriff ein Idealbild der Zusammenarbeit Elternhaus und Bildungsinstitution, das Fragen aufwirft und Beteiligte unter Druck setzt. Viele Annahmen, welche dem Konzept zu Grunde liegen, tönen zwar harmonisch und zuversichtlich, verschleiern jedoch, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaften Bildungsungleichheiten auch verstärken können.

Auch was genau unter dem Begriff Partnerschaft verstanden werden soll, wird selten genauer begründet. Manchmal liest man von einer Abkehr einseitiger Helfermentalität, von Gleichberechtigung und gleicher Augenhöhe. Manchmal sind die Aussagen auch kontrovers, insbesondere dort, wo es um Kompetenzen von Eltern geht. So wird Erziehungs- und Bildungspartnerschaft manchmal mit der Anerkennung der Erziehungskompetenz («Eltern

sind Experten für die Belange ihrer Kinder») begründet, manchmal tönt es aber auch ganz anders. Wenn davon die Rede ist, Eltern müssten unterstützt werden, dann steht dahinter ein Verständnis mangelnder elterlicher Erziehungskompetenz resp. dass Eltern von pädagogischen Fachkräften Erziehungskompetenz lernen sollen.

Weiterführende Literatur

Betz, T. et al. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann.

Cloos, P. & Karner, B. (Hrsg.) (2010). Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Hohengehren: Schneider.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10, 1, 11-25.

Tschöppe-Scheffler, S. (2014). Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Schulen und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung. (Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

