

Michaela Kuhnhenne
Ingrid Miethé
Heinz Sünker
Oliver Venzke (Hrsg.)

(K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck

Stand der Forschung und politische Konsequenzen

Verlag Barbara Budrich



(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck

Michaela Kuhnhenne
Ingrid Miethe
Heinz Sünker
Oliver Venzke (Hrsg.)

(K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck

Stand der Forschung und politische Konsequenzen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2012

Hans **Böckler** **Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Erstellt mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0037-0
eISBN 978-3-86649-527-2 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

Inhaltsverzeichnis

<i>Michaela Kuhnhenne, Ingrid Miethe, Heinz Sünker, Oliver Venzke</i> Einleitung. Bildung als soziale und politische Frage	7
<i>Meike Sophia Bader, Peter Cloos, Maren Hundertmark, Sabrina Volk</i> Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	17
<i>Heike Solga, Rosine Dombrowski</i> Soziale Ungleichheit im Schulerfolg – Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarf	51
<i>Karin Bock, Kathrin Schramm</i> Bildung und soziale Ungleichheit(en) in der Sozialen Arbeit. Ein Plädoyer gegen die „Einsicht in die normative Kraft des Faktischen“	87
<i>Miriam Fritsche, Eva Quante-Brandt</i> Black Box Schulberufssystem? – Zur Strukturierung von Ausbildungsoptionen in der vollqualifizierenden beruflichen Bildung ...	109
<i>Julia Gillen, Uwe Elsholz, Rita Meyer</i> Soziale Gerechtigkeit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven	141
<i>Katrin Heyl, Ekkehard Nuissl</i> Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung.....	171
Autorinnen und Autoren	205

*Michaela Kuhnhenne, Ingrid Miethe, Heinz Sünker,
Oliver Venzke*

Einleitung

Bildung als soziale und politische Frage

Bildung ist eine der entscheidenden sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts. Es kommt daher im Interesse einer demokratischen Gesellschaftsentwicklung wesentlich darauf an, allen Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Ethnizität, Religion, Behinderung, Alter oder sexueller Orientierung den Zugang zu allen Bildungsinstitutionen zu ermöglichen. Dies ist in Deutschland bekanntlich in besonders hohem Maße nicht gegeben. Stattdessen ist das deutsche Bildungssystem in allen Bildungsbereichen durch eine extrem hohe soziale Selektivität gekennzeichnet. Bildung entscheidet aber nicht nur darüber, an welcher Stelle der Gesellschaft eine Person positioniert wird, sondern auch darüber, inwieweit Menschen überhaupt in der Lage dazu sind, ihre demokratischen Rechte und Interessen wahrzunehmen. Eine demokratische Gesellschaft bedarf gebildeter Bürger, ihrer Reflexivität, gesellschaftlichen Urteilskraft und politischen Handlungskompetenzen. Ein sozial ungerechter Zugang zu Bildung angesichts des Fehlens dessen, was H. Becker im Gespräch mit Adorno „soziale Startgleichheit“ genannt hat, ist damit auch als ein Demokratiedefizit zu betrachten. Ein Fortbestehen massiver Ungleichheiten, die dazu führen, dass ganze Bevölkerungsgruppen nicht über die für eine Beteiligung an der Gesellschaft erforderliche Grundbildung verfügen, kann diese selbst in Frage stellen und oligarchische Herrschaftsverhältnisse ermöglichen. Bildung und Qualifizierung sind eine bedeutende Grundlage für ein befriedigendes Arbeitsleben wie auch für eine angemessene Lebensqualität der Menschen. Ein geringer Bildungsstand geht hingegen in der Regel einher mit schlechteren Zukunftsperspektiven, mit einem erhöhten Armutsrisiko, mit einer weniger selbstbestimmten und gestaltenden Lebensweise, mit einer geringeren Teilhabe an politischen, sozialen und kulturellen Prozessen sowie mit größeren Gesundheitsgefährdungen. Indem das Bildungssystem hier sozial selektiv wirksam wird, werden herrschende Machtverhältnisse reproduziert und legitimiert. Die Kinder derjenigen, die heute in der Gesellschaft „unten“ sind, sind dazu bestimmt auch „unten“ zu bleiben, so dass die Herkunft die Zukunft bestimmt. Dass damit auch für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft notwendige Potenziale verschenkt werden, wird billigend in Kauf genommen.

Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ist die Frage von Bildung und sozialer Ungleichheit plötzlich (wieder) in der Öffentlichkeit präsent. „Bildungsgipfel“, „PISA-Schock“, „Abschaffung der Hauptschule“, „Turbo-Abitur“ sind nur einige der aktuellen Schlagworte. Obwohl Bildungsforscher(innen) auch vor Veröffentlichung der PISA-Studien bereits vielfach darauf hingewiesen hatten, dass das deutsche Bildungssystem trotz aller „Bildungsreformen“ vor allem seit den 1970er Jahre weiterhin höchst selektiv ist, hat es offensichtlich dieser Studien bedurft, bis der Befund auch – zumindest in gewissem Grade – im Bewusstsein von Politik und interessierter Öffentlichkeit ankam. Darüber, welche Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen gezogen werden müssen, bestehen allerdings je nach politischem Lager sehr unterschiedliche Vorstellungen.

Eigentlich weiß man vieles darüber, was immer wieder zu sozialer Selektion im Bildungssystem führt. Wir wissen um die herausragende Bedeutung der Strukturen des Unterrichtssystems, um die unterschiedlichen Kriterien, nach denen Eltern und Kinder sich für bestimmte Bildungslaufbahnen entscheiden. Wir wissen um die Bedeutung sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals für Reproduktion sozialer Ungleichheit und Bildungsaufstieg. Wir wissen um die Mechanismen institutioneller Diskriminierung oder um „heimliche Lehrpläne“, die immer wieder vornehmlich Kinder aus sozial benachteiligten oder kulturell differenten Elternhäusern im Schulsystem benachteiligen. Ein Blick in andere Länder zeigt eindrucklich auf, dass es durchaus möglich ist, den Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit – wenn schon nicht abzuschaffen – so doch deutlich stärker zu reduzieren als in Deutschland. Warum ändert sich trotz dieses umfangreichen Wissens aber so wenig im tatsächlichen Bildungssystem Deutschland? An der Zähigkeit, mit der wissenschaftliche Erkenntnisse oder Reformvorschläge Eingang in das politische Alltagsgeschäft finden, zeigt sich, wie stark Bildungsfragen auch Machtfragen sind, die herrschende „Politik der Schließung“ (Vester 2004) durchgesetzt wird. „Wissen ist Macht, Macht ist Wissen“ hat Wilhelm Liebknecht diesen Zusammenhang vor langer Zeit auf den Punkt gebracht. Bildungspolitik in diesem Sinne ist immer auch Gesellschaftspolitik.

Erfreulich an der aktuellen Debatte ist es, dass diese wichtige Thematik wieder ins öffentliche Bewusstsein gerückt ist und weiterführende Forschungen gefördert werden. Die Bildungsforschung – allerdings nur einer bestimmten Couleur – ist in den letzten Jahren stark expandiert. Professuren für empirische Bildungsforschung wurden geschaffen, groß angelegte Forschungsprogramme aufgelegt und wissenschaftlicher Nachwuchs in diesem Themenfeld gefördert. Die Zahl der empirischen Projekte in diesem Themenbereich ist kaum noch zu überblicken, wobei festzuhalten ist, dass gegenüber einer kritischen analytischen Position, wie sie Diskurse von Bourdieu und in angelsächsischen Ländern insgesamt bestimmen, in denen Bildungspolitik wie

Bildungspraxis klassenspezifisch entziffert werden, deutsche Studien sich häufig affirmativ und in analytischen Schlussfolgerungen uneindeutig positionieren. Aus diesem Grund ist nunmehr der Punkt erreicht, wo es notwendig ist, eine Systematisierung der bisherigen Forschung vorzunehmen und spezifische noch bestehende Leerstellen zu erfassen. Von daher wurden vom Cluster Bildung in der Hans-Böckler-Stiftung, das aus einem Zusammenschluss von Vertrauensdozent(inn)en der Hans-Böckler-Stiftung und Vertreter(inne)n der Bildungsabteilungen der Gewerkschaften besteht, Expertisen angeregt, die den aktuellen Stand der Forschung zusammenfassen sollten. Folgende Leitfragen und Desiderate standen dafür im Mittelpunkt:

- Wie ist der Stand der Forschung?
- Welche (Bildungs)Berichte gibt es in diesem Bereich, die auf Chancengleichheit Bezug nehmen?
- Was sind die Kernaussagen der Studien im Hinblick auf soziale Ungleichheit?
- Welche Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit werden in diesem Bereich diskutiert?
- Welche Lücken und Schwächen weisen die Studien aus arbeitnehmerorientierter Perspektive auf?
- Welche Forschungsfragen und Handlungsperspektiven ergeben sich für weitere Forschungsausrichtungen und bildungspolitische Entwicklungen?

Auf der Basis dieses einheitlichen Fragenkatalogs sind die Beiträge durch ein hohes Maß an Vergleichbarkeit gekennzeichnet, so dass nicht nur erstmalig zusammenfassend der *state of the art* in diesen Feldern dargestellt werden kann, sondern die Beiträge auch systematisch aufeinander bezogen sind. Ausgehend vom dargestellten Stand der Forschung wird zum einen versucht, die spezifischen noch bestehenden Forschungsbedarfe herauszuarbeiten und zum anderen Konsequenzen für die politische und gewerkschaftliche Handlungspraxis zu ziehen. Bildungsforschung, die nicht nur deskriptive Zusammenhänge ausweist, sondern auch die Prozesse untersucht, die zu sozialer Ungleichheit führen, sind die wesentliche Grundlage dafür, überhaupt fundierte politische Forderungen zu stellen bzw. konkrete Maßnahmen umzusetzen. Auch wenn die soziale Herkunft sich offensichtlich immer wieder als die Dimension herausstellt, die am schwierigsten, zu beeinflussen ist, muss diese doch immer auch in Verbindung mit anderen Dimensionen wie v.a. Migrationshintergrund und Geschlecht betrachtet werden. Als schwierig für die Vergleichbarkeit erweist sich hierbei die Unschärfe von Kategorien wie Personen mit Migrationshintergrund sowie Veränderungen in der statistischen Erfassung. Statistisch werden unter Personen mit Migrationshintergrund seitens des statistischen Bundesamtes und der Landesämter seit 2005 alle im heutigen Gebiet der Bundesrepublik lebenden Personen gefasst, die nach 1949 in

das heutige Bundesgebiet eingewandert sind, alle in Deutschland geborenen Ausländer und Ausländerinnen sowie alle in Deutschland als Deutsche geborenen Personen mit mindestens einem Elternteil, der nach 1949 zugewandert oder als Ausländer bzw. Ausländerin in Deutschland geboren ist. Diese Definition von Personen mit Migrationshintergrund umfasst somit auch die nach ihrer Einbürgerung früher nicht statistisch ausgewiesene Gruppe der (Spät)ausiedler und (Spät)aussiedlerinnen¹ (zur statistischen Problematik vgl. Fritsche/Quante-Brandt und Heyl/Nuissl in diesem Band). Ähnliche Probleme in Bezug auf die Definition und die statistische Erfassung sind bei der Personengruppe „Ältere“ zu beobachten, da hier keine einheitlichen Altersgrenzen verwendet werden (vgl. Heyl/Nuissl in diesem Band).

Zu Unschärfen in den Analysen der Bildungsbereiche kann es durch den Blickwinkel aus westdeutscher Sicht kommen. Dieser betrifft sowohl die hier vorgestellten Beiträge als auch die darin verarbeiteten Studien. Ausgeblendet bleiben Strukturen, Ergebnisse und Erfahrungen des Bildungssystems der DDR und damit – mit Ausnahme des Beitrags zur frühkindlichen Bildung – auch fortbestehende Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland. Auf dieses Defizit weisen beispielsweise Dombrowski und Solga in ihrem Beitrag hin. Die weitgehende Nichtberücksichtigung der Erfahrungen des Bildungssystems der DDR sind zum einen dem Umstand geschuldet, dass der Auftrag an die Autorinnen und Autoren lautete, die neuere Forschungsliteratur ab ca. 2000 zu analysieren. Zugleich spiegelt sich hierin, dass die Bildungsforschung generell einem westdeutschen Blick verhaftet ist. Notwendig wäre es das Bewusstsein für die historisch gewachsenen unterschiedlichen Bildungsstrukturen und -erfahrungen in Ost- und Westdeutschland zu schärfen.

Da Publikationen zumeist nur einzelne Bereiche in den Blick nehmen, ist es der Ansatz des vorliegenden Buches, die Frage sozialer Ungleichheit in einem Gesamtüberblick über die verschiedenen Bildungsbereiche zu verfolgen. Entsprechend sind in diesem Band Beiträge zusammengefasst, die von der frühkindlichen Bildung bis zum Weiterbildungsbereich reichen. Bei den Beiträgen handelt es sich zum einen um eine zusammenfassende Darstellung der ursprünglich vom Bildungs-Cluster angeregten Expertisen. Zum anderen wurden auch einschlägig arbeitende Kolleg(inn)en gezielt darauf angesprochen, einen derartig zusammenfassenden Beitrag zu verfassen. Das Grundraster diente als Orientierung für alle Einzelbereiche, jenseits dessen blieb es jedoch die Entscheidung der Autor(inn)en selbst, auf welche theoretischen Konzepte stärker Bezug genommen wurde und auf welche nicht.

Der Abfolge der einzelnen Beiträge folgt der Rolle von Bildung im Lebenslauf. Entsprechend wird der Band mit dem Beitrag von *Meike Bader, Peter Cloos, Maren Hundertmark und Sabrina Volk* zu *Frühkindlicher Bildung*,

1 Diese Gruppe umfasst „deutsche Volkszugehörige“ im Sinne des § 116 des Grundgesetzes aus Mittel- und Osteuropa und ihre Angehörigen.

Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit eröffnet. Dieser Bereich erfährt in der öffentlichen Debatte, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs erst in jüngster Zeit verstärkte Aufmerksamkeit. Wurde die frühe und früheste Kindheit lange Zeit eher unter dem Betreuungsaspekt diskutiert, beginnt sich dies heute zu verändern, indem der Bildungsaspekt in den Mittelpunkt rückt. In der Darstellung dieses erst in jüngster Zeit verstärkt entstandenen Forschungsfeldes wird deutlich, dass hier ein großer Nachholbedarf besteht. An Defiziten der Forschung wird vor allem die Berücksichtigung des Migrationshintergrundes benannt, wobei dieser – sofern einbezogen – nicht differenziert dargestellt wird und beispielsweise den sozio-ökonomischen Hintergrund außer Acht lässt. Ebenfalls eine Forschungslücke stellen beispielsweise Kinder unter 5 Jahren dar, was vor allem auch in der Schwierigkeit der methodischen Erfassung dieser Gruppe begründet ist. Zusammenfassend kommen die Autor(inn)en zu dem Ergebnis, „*dass sich scheinbar nahezu die gesamte Diskussion in Bezug auf den Ausgleich sozialer Ungleichheit und Chancengleichheit auf den Bereich der „Bildung“ fokussiert. Bildung scheint das Mittel schlechthin, genauer gesagt, das Allheilmittel zu sein, wenn es darum geht, soziale Ungleichheit abzubauen. Damit ist die gesamte Verantwortlichkeit für den Abbau sozialer Ungleichheit der Pädagogik übertragen, wobei mehr als fraglich scheint, ob dies tatsächlich ausschließlich das Aufgabefeld der Pädagogik darstellen kann.*“ Ausgehend von diesem Befund arbeiten die Autor(inn)en konkrete Handlungsempfehlungen heraus, die vor allem auch eine Aufforderung an die Sozialpolitik sind. Strukturelle Probleme und Engpässe, so die Autor(inn)en können nicht auf eine pädagogische Frage reduziert werden, sondern erfordern strukturelle Reformen, da mit dieser starken Fokussierung auf „Bildung“ der Blick auf die Verschränkungen von Arbeitsmarktpolitik, wohlfahrtstaatlichen Rahmungen, Sozial- und Familienpolitik sowie Gleichstellungspolitik verloren geht. Zentrale Forderungen sind hier der Ausbau (kostenfreier) Kinderbetreuungsplätze, wobei hier der Schwerpunkt auf Ganztagsbetreuungsplätzen liegen sollte. Ein wichtiger Punkt ist hier sicherlich auch die alte Forderung nach Aufwertung des Erzieher(innen)berufes, der nicht nur besserer Rahmenbedingungen für die eigene Arbeit bedarf, sondern vor allem auch adäquat bezahlt werden muss.

Der folgende Beitrag von *Rosine Dombrowski und Heike Solga* beschäftigt sich mit sozialer Ungleichheit im *schulischen Bereich* und geht dabei auch auf die Bedeutung der Lehrerausbildung ein. Dies ist sicherlich einer der Bereiche, in dem vergleichsweise viel Forschung geleistet wurde. Nichtsdestotrotz lassen sich auch hier noch große Forschungsdefizite identifizieren bzw. neue Erfolg versprechende Ausrichtungen für die Forschung beschreiben. Sie plädieren für eine Bildungsforschung, die nicht bei der Beschreibung von Bildungsergebnissen stehen bleibt, sondern auch die Entstehungsprozesse sozialer Ungleichheit in der Bildung untersucht. Das Konzept „Chancen-

gleichheit“ in der Bildung differenzieren sie von dem von ihnen vorgeschlagenen Ansatz der Vermeidung von „Bildungsarmut“. Dieser beinhaltet die Infragestellung des Hauptschulabschluss als Mindestbildungsabschluss. Die Autorinnen bleiben nicht bei einer kenntnisreichen und differenzierten Aufarbeitung aktueller Studien stehen, sondern analysieren beispielsweise auch wie die vielfach festgestellten Kompetenzunterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher Schulformen entstehen. Daneben werden auch hier konkrete Handlungsempfehlungen gegeben. Zu nennen ist hier das Plädoyer für den weiteren Ausbau der gebundenen Form der Ganztagschule, da nur so erreicht werden kann, dass auch wirklich die Kinder die notwendige Förderung erhalten, die sie benötigen. Ebenso werden Themen diskutiert wie Sprachförderung, eine Veränderung der Lehrkräfteausbildung bzw. die Notwendigkeit einer individuellen Förderung.

Der Beitrag von *Karin Bock und Kathrin Schramm* thematisiert die Problematik sozialer Ungleichheit aus Sicht der *Sozialen Arbeit*. Da ein Großteil der für diesen Bereich relevanten Forschung bereits im Beitrag von Dombrowski und Solga enthalten ist, gehen die Autorinnen im Wesentlichen punktuell auf konkrete Forschungen ein. Hierbei weisen sie u.a. darauf hin, dass auch die Beteiligung an außerschulischen (sozial)pädagogischen Angeboten stark mit der sozialen Herkunft von Kindern verknüpft ist. Stattdessen verfolgen sie die spannende Frage, welche Rolle die Soziale Arbeit selbst in der Reproduktion sozialer Ungleichheit hat. Von ihrem Auftrag her dazu angetreten soziale Ungleichheit reduzieren zu helfen, stellt sich doch die Frage inwieweit sie nicht doch auch – entgegen des eigenen Anspruches – zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Die Autorinnen gehen ausgehend von einer Analyse der gegenwärtigen Ungleichheitsdiskurse der Frage der Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit zum Abbau von sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung nach. Von daher folgt der Beitrag zwar nicht dem Raster der anderen Beiträge, nimmt aber eine konzeptionelle Ergänzung für diesen wichtigen Bereich vor.

Der Bereich soziale Ungleichheit in der *vollqualifizierenden beruflichen Bildung* wird von *Miriam Fritsche* und *Eva Quante-Brandt* bearbeitet. Sie richten den Blick auf den in der Forschung zur beruflichen Bildung unterbelichteten Sektor der „Schulberufe“, sprich der Berufe, die außerhalb des dualen Berufsausbildungssystems an staatlichen oder privaten Berufsschulen incl. der Schulen des Gesundheitswesens erlernt werden. Hier kann angesichts der Heterogenität der Ausbildungsgänge und Regelungen – wie die Autorinnen feststellen – mitnichten von einem System gesprochen werden. In ihrem Beitrag gehen sie der Frage nach, anhand welcher sozialen Merkmale in der beruflichen Bildung ungleiche, systematisch mit Vor- und Nachteilen verbundene Beziehungen entstehen und mittels welcher Prozesse und Mechanismen sie – und damit auch soziale Ungleichheit – hergestellt und reproduziert werden. Nicht ohne Grund nennen sie ihren Beitrag „Black Box“;

zeigt ein Blick auf die Forschungslandschaft doch, dass diesbezüglich kaum Daten vorliegen bzw. die Daten in den unterschiedlichen Bundesländern so verschieden erhoben werden, dass kaum ein systematischer Vergleich möglich ist. Trotzdem lassen sich auch für diesen Bereich spezifische Ungleichheitsdeterminanten herausarbeiten wie „schulisches Vorbildungsniveau“ (und vermittelt darüber auch für „soziale Herkunft“), „Geschlecht“ sowie „Migrationshintergrund“. Sie kommen zu dem Schluss, dass weder das duale noch das vollschulische Ausbildungs“system“ eine sozial integrative Funktion hat, sondern in beiden Ausbildungs“systemen“ soziale Ausschlüsse reproduziert werden. Übergeordnetes Ziel jeglicher Bemühungen sollte eine grundsätzliche Verbesserung der Zugangschancen aller jungen Erwachsenen in das berufliche Ausbildungssystem sein. Das Spektrum der Ansatzpunkte und Handlungsstrategien zum Erreichen dieses Ziels erstreckt sich von einer individuellen Förderung, die sich an den Bedarfen und Bedürfnissen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen orientiert, über die Neupositionierung von Lernorten als gesellschaftliche Integrationsinstanzen bis hin zu einer Thematisierung und Reflexion jener Kontextbedingungen, innerhalb derer soziale und (bildungs-)politische Entscheidungen getroffen werden. Da wie eingangs beschrieben eine wissenschaftlich fundierte Forschung die wesentliche Basis dafür ist, überhaupt politische Strategien zu entwickeln, stellt die von den Autorinnen herausgearbeitete „Unterforschung“ der vollschulischen Berufsausbildung ein ernsthaftes Forschungsdesiderat dar.

Der Beitrag von *Julia Gillen, Uwe Elsholz und Rita Meyer* beschäftigt sich mit sozialer Ungleichheit bzw. mit dem von ihnen dargelegten Begriff der sozialen Gerechtigkeit in der *beruflichen und betrieblichen Weiterbildung*. Beruflicher und betrieblicher Weiterbildung wird eine kompensatorische Funktion zugeschrieben, um im Jugendalter verpasste Bildungschancen zu revidieren. Wie die Rezeption der Forschung zeigt, muss dieser Anspruch jedoch kritisch gesehen werden. Deutlich werden vielmehr auch hier verstärkte soziale Selektivitäten, wobei in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung zu Faktoren wie soziale Herkunft/schulische Vorbildung, Geschlecht, Migrationshintergrund weitere Determinanten wie Erwerbstatus, Betriebsgröße, Branche, Alter wesentlich sind. In der beruflichen (wie auch der allgemeinen) Weiterbildung spielen Geschlecht und Alter bei oberflächlicher Betrachtung eine Rolle, diese relativiert sich jedoch stark sobald der Erwerbstatus als Faktor einbezogen wird. So korrespondiert die geringere Beteiligung von Frauen an betrieblicher Weiterbildung mit der hohen Zahl von teilzeitbeschäftigten Frauen. Dies bedeutet wiederum, dass bei der Erweiterung der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung nicht Frauen als soziale Gruppe sondern Teilzeitbeschäftigte ins Auge gefasst werden müssten. Zur Reduzierung der bestehenden sozialen Ungleichheiten arbeiten die Autor(inn)en ganz konkrete Schritte heraus, wie tarifliche und betriebliche Regelungen, eine Verbesserung der Weiterbildungsfinanzierung, die Förderung

und Gestaltung lernförderlicher Arbeit, den Auf- und Ausbau von Weiterbildungsberatung, bedarfsorientierte und zielgruppengerechte Angebote, eine größere Durchlässigkeit des Bildungs- und Beschäftigungssystem, die Anerkennung informellen Lernens sowie eine neue Orientierung jenseits von Markt und Staat.

Katrin Heyl und Ekkehard Nuissl beschäftigen sich mit der Funktion der *allgemeinen Weiterbildung* im Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Auch hier überrascht nicht der durchgängige Befund der sozialen Selektivität auch dieses Weiterbildungsbereiches, der (aus den unterschiedlichsten Gründen) neben der sozialen Schicht vor allem auch Personen mit ausländischem Pass und Personen mit Migrationshintergrund benachteiligt. In diesem Sinne setzt die allgemeine Weiterbildung fort, was in der frühkindlichen Bildung und der Schule bereits angelegt wurde. Je niedriger die eigene Vorbildung, desto geringer auch die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. In diesem Sinne wirkt allgemeine Weiterbildung nicht kompensatorisch, sondern verstärkt soziale Ungleichheiten. Als eine mögliche Ursache weisen Heyl und Nuissl auf die Mittelschichtsbezogenheit der Volkshochschulen hin. Ausgehend von den Befunden in der bereits existierenden Forschung werden Empfehlungen ausgesprochen. So arbeiten sie heraus, dass es einer übergreifenden gesamtstaatlichen Konzeption des lebenslangen Lernens und einer durchgehenden Unterstützung spezifischer Personengruppen in allen Bereichen und Stufen des Bildungssystems bedarf, wozu auch der Auf- und Ausbau einer Infrastruktur gehört, die den Zugang zu Weiterbildung ermöglicht. Auch fordern sie eine angemessene und zielgerichtete Finanzierung der gesamten Weiterbildung und weisen auf die Notwendigkeit hin, die Motivation zur Weiterbildung und das Bewusstsein um die Bedeutung von Weiterbildung zu stärken. Ferner weisen sie auf die Notwendigkeit der Anerkennung schon erbrachter Lernleistungen hin, was auch im Beitrag zur beruflichen Weiterbildung als ein wesentlicher Schritt im Rahmen der Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens diskutiert wurde.

Auffällig in nahezu allen Beiträgen bzw. an den ihnen zugrunde liegenden Studien ist, dass die Orientierung von Bildungsinhalten, -formen und -didaktiken an den Maßstäben und Bedürfnissen der Mittelschicht bzw. des Bildungsbürgertums kaum thematisiert wird. Dieser dem Bildungssystem und den Bildungspraktiken zugrunde liegende bildungsbürgerliche Bias zeigt sich beispielsweise in der im internationalen Vergleich hohen Bedeutung der Sprachbeherrschung im deutschen Schulsystem, auf die Dombrowski und Solga in ihrem Beitrag hingewiesen haben. Die zu beherrschende Sprache ist das Schriftdeutsch des Bildungsbürgertums, hierdurch haben nicht nur Kinder aus Familien, in denen deutsch nicht die Familiensprache ist, Schwierigkeiten, sondern auch Kinder aus deutschsprachigen Familien, deren Deutsch nicht der Schriftsprache entspricht und deren Umgebung wenig Möglichkei-

ten zum beiläufigen Erwerb von „korrektem“ Deutsch bietet. Problematisch hieran ist nicht das Bildungsziel korrektes Deutsch, sondern dessen unhinterfragte Voraussetzung im normalen Schulunterricht. Solange der bildungsbürgerliche Bias im Bildungssystem nicht hinterfragt wird, wird die Reproduktion von Bildungsungleichheit fortgeführt werden. Oder um es in den Worten von Bourdieu auszudrücken: *„Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert“* (2001: 39). Damit verbindet sich seine für eine kritische Bildungsforschung, die diesen Namen verdient, Aufgabenbestimmung: *„Nichts hat mehr Ähnlichkeit mit Religionskriegen als die ‚schulischen Querelen‘ oder die Debatten über kulturelle Belange. Wenn es ohne Zweifel leichter ist, die Sozialversicherung zu reformieren als die Rechtschreibung oder die Lehrpläne der Literaturgeschichte, dann deshalb, weil die Eigner kulturellen Kapitals – und wohl mehr als alle anderen die Kleineigentümer, die ein wenig den ‚armen Weißen‘ der Kulturgleich – mit der Verteidigung gerade des willkürlichsten Aspektes eines kulturell Willkürlichen nicht nur ihre Aktive, sondern auch so etwas wie ihre soziale Identität verteidigen. Es ist dieser in einer fetischistischen Verblendung wurzelnde Fanatismus, dem die Sozialwissenschaft spontan entgegenwirkt, wenn sie, hier wie andernorts, ihrer Bestimmung der Denaturalisierung und Defatalisierung nachkommend, die geschichtlichen und gesellschaftlichen Determinanten der Hierarchisierungs- und Evaluierungsprinzipien aufdeckt, die ihre symbolische Wirksamkeit, wie sie insbesondere am Schicksalseffekt der Schulurteile wahrnehmbar sind, dem Umstand verdanken, dass sie als absolut, universell und ewig durchgesetzt und erfahren werden“* (Bourdieu 2004: 19).

Hinzuzufügen wäre, dass dies selbstverständlich nicht nur auf Schulen zutrifft sondern auch auf Hochschulen, Berufs(fach)schulen, Weiterbildungseinrichtungen.

In den Beiträgen dieses Bandes wird deutlich, dass bei näherer Betrachtung über die Bildungsbereiche hinweg die soziale Herkunft und damit verbunden die eigenen bzw. die elterlichen Bildungszertifikate der ausschlaggebende Faktor für Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg im Lebenslauf sind. Weitere Faktoren wie Migrationsgeschichte korrespondieren mit dem Faktor soziale Herkunft, haben jedoch unter Berücksichtigung des Faktors Klasse eine eher marginale Bedeutung. Die zentrale Bedeutung der Klassenlage wirft die Frage auf, ob Bildung und Bildungspolitik alleine hier einen Ausgleich schaffen und zu mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen können. Auf die vielfältigen Hoffnungen, die sich in diesem Kontext beispielsweise an die frühkindliche Bildung richten, haben Baader u.a. ebenso hingewiesen wie auf die Unmöglichkeit des Anspruchs soziale Ungerechtigkeit und Un-

gleichheit alleine durch Bildung abzubauen. Deshalb kann mit Heydorn festgestellt werden, dass, um das gesellschaftspolitische Projekt der „Aufhebung aller Bildungsrestriktion“ (1994/95: IV, 138) realistisch und konkret zu gestalten, daran festzuhalten ist, dass a) „Bildung kein selbständiges revolutionäres Movens (ist), auch nicht auf Umwegen, sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung sein“ (IV, 62); es aber komplementär dazu b) darum geht zu erkennen, dass Bildung „einen eigenen verändernden Beitrag (leistet), der unauswechselbar ist. Dieser Beitrag darf nicht aus der Institution zurückgezogen werden, er kann auf gleiche Weise an keiner anderen Stelle geleistet werden“ (IV, 141).

Wenn die Abhängigkeit von Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abgebaut werden soll, kann und darf sie nicht zu einem Ersatz für Sozial- und Arbeitsmarktpolitik werden.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule, in: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg, 25-52
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz
- Heydorn, Heinz-Joachim (1994/95): Werke. Band I-IV. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1994. Vaduz
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/München, 13-53

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

Soziale Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Von der Familienkindheit zur Kindheit in Institutionen

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

In der Wissenschaft steht Bildung, als Konsequenz von neuen Forschungserkenntnissen aus den Neurowissenschaften und der Entwicklungs- und Familienpsychologie, zunehmend im Mittelpunkt. Dabei werden Kinder zumeist als kompetente Akteure konzipiert. Ein Anspruch an Kindertageseinrichtungen besteht darin, durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und der pädagogischen Interaktionen zur Bildungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beizutragen. Allerdings stellt sich die Frage, ob tatsächlich alle Kinder an dieser gesteigerten Qualität von Kindertagesbetreuung partizipieren können.

Hinzu kommt, dass der demografische Wandel, wie auch der Strukturwandel in der Wirtschafts- und Arbeitswelt, zu Veränderungen geführt haben, die die frühkindliche Bildung vor ungeahnte und neue Herausforderungen stellen. Es stellt sich hier auf familienpolitischer Ebene, durch die zunehmende Abkehr vom Alleinernährermodell und veränderte Zeitstrukturen, vor allen Dingen die Frage nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. So erschwert selbige es den Eltern, die Betreuungsleistungen in vollem Umfang zu übernehmen.¹ Hier findet bereits seit Längerem ein grundsätzlicher Wan-

1 Während das sehr gut ausgebaute Betreuungssystem für Kinder bis zum Schuleintritt in der DDR sehr gute Rahmenbedingungen für die Vereinbarung von Familie und Be-

del im Bereich der Kindertagesbetreuung statt. Im Zusammenhang mit diesem Vereinbarkeitsdiskurs wird sozial- und familienpolitisch weiterhin der quantitative Ausbau an Betreuungsplätzen für Kinder im Kindergartenalter verfolgt, durch den sich frühkindliche Bildung auch in Westdeutschland zum Normalangebot im Lebenslauf von Kindern gewandelt hat. So kann von einer allgemeinen Normalisierung von Kindertageseinrichtungen als erste öffentliche Betreuungs- und Bildungseinrichtung im Lebenslauf von Kindern gesprochen werden.

Auch die Betreuung der unter Dreijährigen steht aufgrund der beschriebenen Veränderungen auf der politischen Agenda, sodass sich auch für die früheste Kindheit ein Trend zur zunehmenden Institutionenkindheit abzeichnet. Das bedeutet, dass immer mehr Kinder früher und länger außerhalb der Familie institutionell betreut werden. Wurde noch 1996 der Rechtsanspruch auf einen Kindertageseinrichtungsplatz für Drei- bis Sechsjährige eingeführt, so wird nun dieser Anspruch ab 2013 auf Kleinkinder unter drei Jahren ausgeweitet.

Diese Entwicklung ist auch vor dem Hintergrund der von Betz beschriebenen Tendenz zu sehen, dass „der (frühe) Besuch der Einrichtungen auch im Vergleich zur Betreuung in der Familie als höherwertig eingestuft“ wird (Betz 2010: 116). Im Zusammenhang mit einem Schutz- und Kompensationsdiskurs, in dem Kinder vorwiegend als Opfer ihrer Verhältnisse gesehen werden, wird neu austariert, wie das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung und Bildung zu gestalten ist. Dabei werden die Erziehungsleistungen der Familie zunehmend als defizitär angesehen (Büchner 2009).

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

Die Rede vom „Erziehungsnotstand“ und die Forderung nach einer verstärkten Förderung der elterlichen Erziehungskompetenz beziehen sich zunächst grundsätzlich auf alle Ethnien, gesellschaftlichen Gruppen und Schichten. Die aktuelle Debatte über die Kompensation unzureichender Sozialisationsleistungen identifiziert jedoch besonders große Unzulänglichkeiten bei Familien unterer Sozialschichten sowie Familien mit Migrationshintergrund.

ruf bietet, stellen sich in der BRD Herausforderungen im Bereich der Betreuungsleistungen. Vor der Wiedervereinigung lag die Versorgungsquote im Kindergartenalter in der DDR bei 93,4%, in der BRD bei 69,3% (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 35). Dagegen stieg die Bildungsbeteiligungsquote von Kindern in Kindertageseinrichtungen bis zum Jahr 2009 auf 92% in Westdeutschland und 95,1% in Ostdeutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 235).

„Die soziale Zusammensetzung und die hohe Armutsquote von MigrantInnen-Gruppen in Deutschland sind ein Beleg dafür, dass sich die Gruppe der Kinder aus unteren Sozialschichten und die der Kinder mit Migrationshintergrund in großen Teilen überschneiden“ (ebd.: 113f.).

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Schlussfolgerungen, die auf Basis empirischer Studien zu elterlicher Erziehung, zu den Lebenslagen von Kindern und den kindlichen Kompetenzen gezogen werden und eine frühe Förderung und mehr Prävention begründen sollen, sich auch tatsächlich auf diese Weise ableiten lassen. Anhand der empirischen Befunde lässt sich zuweilen eher ablesen, wie Normalität und Abweichung statistisch konstruiert werden, als dass hier immer auch Risikolagen empirisch bestimmt werden können (Betz 2008). Mit anderen Worten: Grundannahmen zur früheren Prävention, zur früheren Kompensation von kindlichen Defiziten und zu einer Intensivierung von Bildungsanstrengungen im Bereich frühkindlicher Bildung sowie die daraus abgeleiteten Reformen, Programme und Maßnahmen mit dem Ziel eines Abbaus von sozialen Ungleichheiten und der Herstellung von mehr Chancengleichheit basieren bislang kaum auf ausgearbeiteten und sicheren empirischen Quellen. Sie können auch kaum auf empirisches Wissen zurückgreifen, das darüber Auskunft gibt, wie durch pädagogische Maßnahmen und Programme im frühpädagogischen Sektor soziale Ungleichheiten abgebaut und eine bessere Chancengleichheit hergestellt werden kann. Vielmehr entfalten sich die bestehenden Reformen, Programme und Maßnahmen in der insbesondere multiperspektiv und multifunktional zu sehenden Frühpädagogik. Seit den Anfängen von frühkindlicher öffentlicher Erziehung bis heute ist das Feld durch eine „Verknüpfung pädagogischer und sozialpolitischer Motive“ (Honig u.a. 2004: 28) gekennzeichnet, was heute weiterhin durch die Beschreibung von Kindertageseinrichtungen als erster Stufe des Bildungswesens und als Teil der Kinder- und Jugendhilfe zum Ausdruck kommt. „Die Multifunktionalität von Kindertageseinrichtungen und die mit ihr verknüpfte Multiperspektivität generalisierter Erwartungen an einen ‚guten Kindergarten‘ lässt sich gegenstandstheoretisch als Moment der Institutionalisierung von Kinderbetreuung als gesellschaftlicher Praxis schaffen“ (ebd.: 30). Dies ist jedoch nach Reyer (1987: 235) nicht nur als ein „Ergebnis oder Folge“ vom Eingriff in den Lebensraum des Kindes zu interpretieren, sondern von gesamtgesellschaftlichen Faktoren bedingt. „Vielmehr gewinnen offenbar die Konfigurationen der Erziehungsinstanzen ihre je spezifische Gestalt immer nur in einer je spezifischen Kopplung der allgemeinen Modernisierungsprozesse mit Prozessen der politischen Steuerung und diese Prozesse der politischen Steuerung werden ihrerseits bestimmt durch Merkmale des jeweiligen politischen und ökonomischen Systems, durch die jeweils vorherrschenden Leitbilder der Familie und der Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft sowie durch die Leitbilder für die Verhältnisbestimmung von Privatsphäre und öffentlicher Sphäre“ (Liegler 2006: 132). Frühkindliche Bildung, Erzie-

hung und Betreuung sind folglich mit durchaus unterschiedlichen, sich miteinander auch widersprechenden Anliegen verbunden. Nicht nur kinder- oder bildungspolitische Argumente begleiten und konstituieren den Ausbau der öffentlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und die dortige inhaltlich-pädagogische Arbeit, sondern auch familien-, frauen-, arbeitsmarkt- wie auch wirtschaftspolitische Motivstränge, die allesamt darauf einwirken, wie soziale Ungleichheiten in der frühen Kindheit bewertet und wie daraus Programme und Maßnahmen zur Prävention und Kompensation sowie zur Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit im Feld frühkindlicher Bildung abgeleitet werden.

Zielstellung ist es, vorhandene Studien zur frühkindlichen Bildung in Deutschland in Bezug auf die Lebenslage Kindheit unter dem Aspekt von sozialer Ungleichheit und Chancengleichheit zu betrachten und vor dem Hintergrund der Arbeitnehmerorientierung in doppelter Perspektivierung – Eltern und ErzieherInnen – Lücken und Schwächen in der frühkindlichen Bildung zu identifizieren. Zusätzliches Ziel ist es, Forschungsdesiderate zu benennen und aus den Ergebnissen der vorgenommenen Betrachtungen heraus abzuleiten, welche Fragen sich für eine zukünftige Forschung ergeben. Abschließend sollen Handlungsanweisungen zum Abbau sozialer Ungleichheit im Bereich der frühkindlichen Bildung wie auch hinsichtlich der ArbeitnehmerInnenorientierung, Partizipation und Mitbestimmung erstellt werden.

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

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

Die Lebenslage Kindheit

Sozialer Herkunft von Kindern wird Bedeutung für die Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bereich der Frühpädagogik zugeschrieben. In Bezug auf soziale Herkunft werden Faktoren wie soziale Schicht, Erwerbskonstellationen und Bildungsabschlüsse der Eltern, Bildungsherkunft,

regionale Angebotsstruktur sowie Migrationshintergründe aufgegriffen. Dieser Abschnitt thematisiert vor dem Hintergrund der Herstellung sowie der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zum einen den Zugang zu Kindertageseinrichtungen und zum anderen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in Deutschland wie sie sich in den vorliegenden Studien darstellen. Dies wird thematisiert, da der sozialen Herkunft von Kindern zugeschrieben wird, Einfluss auf die Nutzung und damit auf den Zugang zur ersten Bildungsinstitution in Deutschland zu haben.

In den letzten Jahren wurde deutlich, dass Bildungschancen von sozialer Herkunft abhängig sind (Holz [Bertelsmann] 2007). Becker/Lauterbach heben hervor, dass vorgelegte bildungssoziologische Studien Konsequenzen sozialer Herkunft für Bildungschancen von Kindern belegen, damit sind Auswirkungen der sozialen Herkunft für Chancen der Kinder im Bildungssystem gemeint. Kinder aus unteren Sozialschichten nutzen Kindertageseinrichtungen seltener (Becker/Lauterbach 2004: 150). Besuchsquoten von Dreijährigen variieren in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und dem Migrationshintergrund. Im Jahr vor Beginn der allgemeinen Schulpflicht sind migrationsbezogene Unterschiede jedoch kaum messbar, erkennbare Unterschiede bleiben dagegen im Bereich sozialer Herkunft bestehen (Kratzmann/Schneider 2009: 8). Darüber hinaus hat soziale Herkunft Einfluss darauf, ob und wie lange ein Kind eine Einrichtung besucht (Fuchs/Peuker 2007: 80). Der Besuch kann positive Auswirkungen auf die Kindesentwicklung haben. Kreyenfeld führt aus, dass Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, in ihrer Entwicklung benachteiligt werden können. In markt-liberalen Ländern (beispielsweise Australien, Großbritannien, USA) sind dies meist Kinder aus einkommensschwachen Familien, wodurch im Bereich der Frühpädagogik soziale Ungleichheiten reproduziert werden (Kreyenfeld 2004: 105ff.). Faktoren wie familiäre Lebensbedingungen sowie Bildungshintergründe des Elternhauses haben Einfluss auf die Entwicklung und Bildung der Kinder. Niedrige Bildungsniveaus in Verbindung mit ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen werden als Einflüsse identifiziert, die es Familien erschweren können, kindliche Grundbedürfnisse zu erfüllen (BMFSFJ 2005: 33). Nicht allen Kindern werden vielfältige Erfahrungs- und Bildungswelten sowie gleiche Chancen für individuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven bereitgestellt. Teilnahmemöglichkeiten am sozialen und gesellschaftlichen Leben variieren nach sozialer und ethnischer Herkunft sowie nach Region und Geschlecht. Die Ergebnisse der KiGGS-Studie weisen darauf hin, dass geringere motorische Leistungsfähigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status im Vergleich zu Kindern mit sozioökonomisch besseren Bedingungen und Kindern ohne Migrationshintergrund bestehen (Deutscher Bundestag 2009: 95). Eine nicht erfolgreiche Bewältigung von Benachteiligungen kann sich bei mehrfacher Belastung in gesundheitlichen Defiziten zeigen (ebd.: 154). Je-