

Anne Wihstutz

Evangelische Hochschule, Berlin

MÖGLICHKEITEN UND HERAUSFORDERUNGEN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG IN DER ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN IN DEUTSCHLAND

Abstract

Challenges to co-operation with parents in Centers for Early Education in Germany

The mandate of public services in early education and care is discussed in view of social inequalities in Germany. The paper focusses on the so called 'educational partnership between professionals and parents' and analyses its challenges and potentials under the given legal and social structures. Special emphasis is set on chosen life situations of children and families such as migration and poverty. Current approaches to parent-teacher partnership are discussed against the setting of historic development in parent cooperation. The paper closes with a critical acclaim of the challenges innate to the concept of parent-professional partnership.

Key words: disability, diversity in parenthoods, inclusion, migration, parent-teacher/professional partnership, social inequality

Ausgangslage und Problemstellung

„Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung soll durch frühzeitige Förderung insbesondere in den ersten Lebensjahren verbesserte Startchancen für Kinder schaffen und zugleich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 52). Mit dem Ausbau und der Weiterentwicklung der Kindertagesbetreuung wird auch das Ziel verfolgt, Chancengleichheit für alle Kinder herzustellen.

Die frühkindliche Bildung stellt für die meisten der 3 bis 6 Jährigen in Deutschland einen festen Bestandteil ihrer Bildungsbiographie dar¹. Dennoch zeichnen sich seit geraumer Zeit bleibende Ungleichheiten in der Besuchsstruktur dieser Einrichtungen

¹ Die Bildungsbeteiligung der 4- und 5-Jährigen liegt bundesweit bei über 96% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Allerdings variiert das Angebot erheblich zwischen den Bundesländern, sowie auch das Angebot der Möglichkeit von Ganztagesbetreuungsplätzen. So gibt es nach wie vor vor allem in Westdeutschland, insbesondere in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und in Nordrhein-Westfalen Trägereinrichtungen, die nur eine geteilte Vormittags- und Nachmittagsbetreuung anbieten. Das Mittagessen ist dann zu hause einzunehmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 57).

und im Verlauf der Bildungsbiografien von Kindern ab. Diese betreffen insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund², Kinder aus Familien mit niedriger Schulbildung, und Kinder mit Behinderung³.

Für den Bildungserfolg der Kinder kommt im deutschen Bildungssystem den Eltern große Mitverantwortung zu (SVR 2014: 6). Lebenslagen und Zukunftschancen von Kindern sind in hohem Maße durch die familiäre Haushaltssituation – das heißt durch die Ressourcen der Eltern – geprägt (vgl. im Rahmen der AWO-ISS-Langzeitstudie u.a. Hock et al. 2000; Laubstein et al. 2012). Daher ist eine Erhöhung der gesellschaftlichen Teilhabechancen von Kindern nicht losgelöst von ihrem familiären Kontext zu betrachten und anzugehen.

„Die Kindertageseinrichtungen als erste reguläre Bildungsinstitution sind für viele Eltern die wichtigste Anlauf- und Beratungsstelle in Erziehungs- und Bildungsfragen“ (SVR 2014: 24).

Frühkindliche Bildung in Deutschland

Der Besuch einer Kindertagesstätte ist freiwillig. Durch das Prinzip der Freiwilligkeit unterscheidet er sich vom Schulbesuch. Dieser ist für alle Kinder im Alter von 6 Jahren für die Dauer von 10 Jahren verpflichtend und damit kostenfrei. Die Finanzierung des Angebots der frühpädagogischen Einrichtungen ist Ländersache und wird über die Kommunen, die Träger der Einrichtungen und Elternbeiträge ermöglicht⁴.

Einrichtungen frühkindlicher Bildung haben den gesellschaftlichen Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Angebot richtet sich an Kinder im Alter von wenigen Wochen bis zur Einschulung in die Grundschule, d.h. im Alter von 6 Jahren. Es umfasst Tageseinrichtungen für Kinder (KiTa) aller Altersgruppen; Kindergärten in denen 3-Jährige bis zum Schuleintritt betreut werden; und Kinderkrippen, in denen nur unter 3-Jährige aufgenommen werden. Eine Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen sind Familienzentren bzw. Eltern-Kind-Zentren. Als weitere Betreuungsform, die sich in den letzten Jahren zunehmend, besonders bei der Betreuung unter dreijährigen Kindern etabliert hat, ist die Kindertagespflege. Hierbei handelt es

² Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt einen geringeren Bildungserfolg. Sie zeigen in Leistungstests geringere Kompetenzen, und zwar sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule. Sie brechen häufiger die Schule ab und machen seltener das Abitur als ihre Mitschüler_innen aus der Mehrheitsbevölkerung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 96).

³ Trotz des geltenden Grundsatzes der Inklusion, werden noch immer etwa 28% der Kinder mit Behinderungen in speziellen Einrichtungen betreut, die ausschließlich Kinder mit Behinderungen aufnehmen.

⁴ Zur Finanzierung des frühkindlichen Bildungsangebots können Kommunen und Länder grundsätzlich Eltern an den Kosten beteiligen. (Achstes Buch, Sozialgesetzbuch, § 90) Die Beiträge von Eltern gestalten sich je nach Bundesland und Kommune, Trägereinrichtung, Betreuungszeit und Geschwisteranzahl sowie nach dem Einkommen der Eltern recht unterschiedlich.

sich in der Regel um eine privatgewerbliche Betreuungsform, die aus öffentlichen Geldern (mit-)finanziert wird.

Im Jahr 2011 gab es 47.9000 Tageseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter, was gegenüber 2006 eine Steigerung von 6% bedeutet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Gegenüber 2006 werden im Jahr 2011 insgesamt etwa 437.400 Kindern der unter 3-Jährigen betreut, das entspricht einer Steigerung von 72% gegenüber 2006. Zwischen 2006 und 2011 hat sich auch die Trägerlandschaft verändert. Das Angebot der konfessionellen, kirchlichen Träger wurde massiv ausgebaut (116%). Mit dem seit August 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für 1- und 2-Jährige sind v.a. die westlichen Bundesländer gefordert, ihr Angebot für diese Altersgruppe auszubauen. Aufgrund der Bildungstradition in der DDR (s.u.) ist das Betreuungsangebot in den östlichen Bundesländern deutlich höher⁵.

Auftrag der Frühpädagogik in Deutschland

Förderauftrag von Kindertageseinrichtungen nach dem 8. Sozialgesetzbuch „(...) umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung eines Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich im Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ (Achstes SozialGesetzBuch SGB VIII, § 22, Abs. 3).

Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sind gemeinhin die erste öffentliche, gesellschaftliche Betreuungs-Instanz, mit der Eltern in Berührung kommen. Kindertagesstätten im obigen Sinne haben den gesellschaftlichen Auftrag, Eltern in der Bildung und Erziehung ihrer Kinder bestmöglich zu unterstützen, zu begleiten und gegebenenfalls nicht (ausreichend) vorhandene Ressourcen der Eltern hinsichtlich der Förderung ihres Kindes zu kompensieren. In diesem Sinne kommt den pädagogischen Fachkräften auch eine kontrollierende Funktion zu. Im Sinne des Kindeswohls sind sie aufgefordert, Eltern auf mögliche Entwicklungsverzögerungen, -auffälligkeiten oder schlimmstenfalls – gefährdungen ihres Kindes aufmerksam zu machen und bei gegebenem Anlass weitere Fachkräfte hinzuzuziehen. Schließlich sollen über Betreuungsangebote auch die Handlungsräume von Müttern und Vätern wie über eine Erwerbstätigkeit ermöglicht und erweitert werden.

⁵ In Ostdeutschland liegt die Betreuungsquote der Kinder ab dem dritten Lebensjahr in frühpädagogischen Bildungseinrichtungen seit 2010 konstant bei 80%. Die Betreuungszeiten unter 3-Jähriger unterscheiden sich deutlich zwischen Ost- und Westdeutschland: In Ostdeutschland wird ein Großteil der unter 3-Jährigen (72%) in Tagesbetreuung ganztätig betreut, während dies in Westdeutschland trotz einer Steigerung lediglich für 39% zutrifft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 57).

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Bildung und Erziehung von Kindern zunehmend als gemeinsame Aufgabe von Gesellschaft und Familie, mit geteilter Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern im Vorschulalter, wahrgenommen. Die Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte mit Eltern wird als Partnerschaft vorgestellt.

Drei verschiedene Begründungszusammenhänge lassen sich aus der gegenwärtigen Diskussion für eine Zusammenarbeit frühkindlicher pädagogischer Einrichtungen mit Eltern ausmachen:

1. der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006) beansprucht die Perspektive des Kindes zu vertreten, aus der eine Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten ideale Entwicklungsbedingungen für das Kind ermöglichen würde.
2. Aus volkswirtschaftlicher Sicht wird die Investition in die frühkindliche Bildung als Investition in das Humankapital verstanden und mit zukünftigen „Einsparungen im Bereich der sozialen Fürsorge, Jugendhilfe, der Integration von Migrantinnen und Migranten sowie im Schulsektor“ begründet (BMFSFJ 2006: XXVI).
3. Auf die Problematik zunehmender sozialer Ungleichheit einerseits und einem aus dem Gleichgewicht geratendem Arrangement zwischen Arbeitswelt und Familienleben andererseits wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive hingewiesen, um die Unterstützung von Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu begründen. Die (möglichen) Erziehungsleistungen von Familien werden als nicht mehr ausreichend für die Herausforderungen moderner Gesellschaften diskutiert (für einen Überblick vgl. Wihstutz 2014).

Zusammenarbeit von Erzieher_innen und Eltern aus historischer Perspektive, eine Skizze

Die Landschaft der frühkindlichen Bildung und ihrer gesellschaftlichen Wahrnehmung ist in Deutschland nicht ohne Rekurs auf die jüngere Geschichte eines zwei-geteilten Landes, mit sehr unterschiedlicher ideologischer Ausrichtung nachzuvollziehen.

In der (alten) Bundesrepublik erfuhr der Stellenwert von Eltern in der Erziehung und Bildung den studentischen Unruhen von 1968/1969 folgend einen Aufschwung. Mit der einsetzenden Bildungsexpansion wurden es Frauen und jungen Menschen aus der Arbeiterschicht mit staatlicher finanzieller Unterstützung ermöglicht, eine höhere (akademische) Laufbahn einzuschlagen. Nicht zuletzt aufgrund der Emanzipationsbewegung der Frauen geriet die bis dahin stark geschlechtsspezifisch organisierte Arbeitsteilung ins Wanken. Das Familienmodell der sogenannten Hausfrauen-Ehe, mit väterlicher Erwerbstätigkeit und einer für die Kindererziehung und für den Haushalt zuständige nicht-erwerbstätigen Mutter, wurde brüchig. In Kindergärten forderten Eltern mehr Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Mit Hinweis auf Er-

kenntnisse der Psychologie und Entwicklungspsychologie wurde Kritik an der praktizierten autoritären Pädagogik formuliert. Auf Initiative der Eltern wurden *Kinderläden* gegründet, die in eigener Trägerschaft verantwortet und konzipiert wurden. Oftmals arbeiteten Eltern (und u.U. mit Erzieher_innen gemeinsam) in Kinderläden. Zur gleichen Zeit wurden Elternbildungsprogramme sowie *Erziehungsbriefe* zur Förderung von elterlichen Erziehungskompetenzen konzipiert.

In der DDR (1949–1990) war die Versorgung der Kinder über ein breitflächiges und umfassendes institutionalisiertes Betreuungs- und Erziehungssystem vom Säuglingsalter an organisiert. Anders als in der BRD galten Kindergärten in der DDR als Bildungseinrichtungen und das vorschulische Betreuungswesen war dem Erziehungsministerium zugeordnet. Der Staat war auf die Arbeitskraft und berufliche Qualifikation von Müttern angewiesen. Im Kindergarten wurde von Anfang an eine Erziehung im Sinne einer sozialistischen Gesellschaft verfolgt. Mit der Auflösung des Staatswesens der DDR wurde 1990 das Kinder- und Jugendhilfegesetz der Bundesrepublik auf das Gebiet der ehemaligen DDR übertragen.

Nicht zuletzt aufgrund der seit den 1980er Jahren zu verzeichnenden tiefgreifenden politischen und ökonomischen Veränderungen moderner Industriegesellschaften, stehen aktuell auch in der Bundesrepublik Deutschland die Systeme sozialer Sicherung als auch das Bildungswesen vor neuen Herausforderungen, die das Verhältnis von privater und öffentlicher Verantwortung für den Bereich der Sorge, Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit neu gestalten.

Der Zusammenarbeit mit Eltern wird heute in den Rahmenplänen und Bildungsprogrammen der einzelnen Bundesländer zunehmend mehr Wert beigemessen (vgl. BBP 2014). Anregungen für die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern finden sich im Situationsansatz, in der aus Italien kommenden Reggio-Pädagogik und aktuell in dem Ansatz der Early Excellence Center aus Großbritannien. Eltern gelten als Expert_innen der Lebenswelt ihres Kindes und sollen gleichberechtigt in den Austausch über Erziehungsvorstellungen mit pädagogischen Fachkräften teilnehmen, derart dass sich beide Sozialisationsinstanzen auf Augenhöhe begegnen können (Thiersch 2006).

Ausgewählte Lebenslagen von Kindern und ihren Eltern aus einer Perspektive sozialer Ungleichheit⁶

Im 14. Kinder- und Jugendbericht fasst die Sachverständigenkommission der Bundesregierung (2013) die Befundlage zu Kindheit in Deutschland als eine größer werdende Schere zwischen einer Mehrheit an Gewinner_innen und einer Minderheit an Verlie-

⁶ Unter dem Begriff sozialer Ungleichheit verstehe ich mit Solga, Powel und Berger „[...] wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga, Powel, Berger 2009: 15). Arme Familien, Ein-Eltern-Familien, Familien mit niedrigem Bildungshintergrund und Familien mit

rer_innen zusammen. Während es einerseits Kindern im Durchschnitt noch nie so gut wie heute gehe, ist ein nicht unerheblicher Teil von Kindern zeitweilig oder dauerhaft der Gefahr ausgesetzt, von der sozialen Teilhabe ausgeschlossen zu werden (BMFSFJ 2013: 53). Das soziale Umfeld, in dem Kinder aufwachsen ist in Deutschland „sozial vererbt“: Die Weitergabe sozialer Chancen und Risiken ist gewichtig abhängig von der Herkunftsfamilie.

Diejenigen, die von der Gefahr bedroht oder dauerhaft von der sozialen Teilhabe ausgeschlossen sind, zählen insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund⁷, Kinder aus Familien Alleinerziehender, und Kinder, deren Eltern einen niedrigen bis keinen Schulabschluss oder Ausbildung haben⁸.

Nach den aktuellen Daten des statistischen Bundesamtes hat jedes 3. Kind unter 10 Jahren im Jahr 2011 einen Migrationshintergrund (33,6%)⁹ (BMBFSFJ 2013). Bedingt durch die Einwanderungsgeschichte von sogenannten Gastarbeiter_innen leben in den westdeutschen Ballungsgebieten und Städten die meisten Personen mit Migrationshintergrund. In Frankfurt am Main liegt beispielsweise der Anteil der unter Dreijährigen mit Migrationshintergrund bei 72%.

Sozioökonomisch betrachtet wachsen Kinder mit Migrationshintergrund sehr viel häufiger in prekären Lebenssituationen auf als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Zu strukturellen Risikofaktoren, die sich belastend auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern auswirken können zählt der Nationale Bildungsbericht Einkommensarbeit, Erwerbslosigkeit und ein niedriges Bildungsniveau der Eltern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 26). Während insgesamt 28,6% der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen ist, ist dieses für 48% der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Fall¹⁰. Kinder türkischer Herkunft sind dabei besonders häufig mehrfachen Risi-

Arbeitslosigkeitserfahrungen unterliegen aufgrund verschiedener Zugangsbarrieren einem besonderen Ausgrenzungsrisiko und gelten deshalb als benachteiligt. Neben hierarchischen, sozialen, kulturellen, räumlichen, zeitlichen und finanziellen Barrieren zählen sprachliche Barrieren (vornehmlich bei Menschen mit Migrationshintergrund) dazu (ISS 2013: 7).

⁷ Seit 2005 werden Menschen mit Migrationshintergrund als „alle die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborene Ausländer und alle in Deutschland Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ gezählt (BMBFSFJ 2013).

⁸ Bird und Hübner (2010) heben hervor, dass (sozial) benachteiligte Familien nicht als homogene Gruppe vorgestellt werden sollten, vielmehr gestalten sich die Teilhabemöglichkeiten und auch die Bedürfnisse der Betroffenen jeweils sehr unterschiedlich (vgl. Bird, Hübner 2010).

⁹ Die größte Gruppe der unter 25 Jährigen mit Migrationshintergrund hat eine türkische Herkunft (14,1%), gefolgt von Vorfahren aus Staaten der ehemaligen Sowjetunion (10,5%), und dem ehemaligen Jugoslawien (7,0%). Kinder und Jugendliche polnischer Herkunft bilden die viert größte Gruppe der unter 25 Jährigen mit Migrationshintergrund (5,4%) (BMBFSFJ 2013).

¹⁰ Der Migrationshintergrund auch der Eltern weist sich insofern als bedeutsam für die soziale Teilhabe von Kindern aus, da nach wie vor deutlich weniger Menschen mit Migrationshintergrund eine Lehre oder Berufsfachschule abschließen als Menschen ohne Migrationshintergrund. Bei den 25- bis 35 Jährigen, also den potentiellen Eltern von Kindern im vorschulischen Alter hat jede 3. Person mit Migrationshintergrund

ken ausgesetzt, da jedes 2. Kind türkischer Herkunft in einem Elternhaus aufwächst, das über einen niedrigen (aus-)Bildungsabschluss verfügt. Für unsere Fragestellung relevant ist, dass daraus geschlossen wird, dass das Elternhaus nur bedingt in der Lage sei, den Bildungsweg des Kindes effektiv zu unterstützen (BMFSFJ 2013).

Armutslage von Kindern

Während einerseits immer mehr Kinder in wohlhabenden Elternhäusern aufwachsen, nimmt zeitgleich das Armutsrisiko¹¹ geknüpft an die ungleiche Einkommensverteilung in der Gesamtbevölkerung zu. Im Alter von null bis 10 Jahren leben 13,1% der Kinder in Armut (seit 2006 konstant bleibender Prozentsatz). Die Gruppe der Kinder von 0 bis 2 Jahren ist mit 13,8% die am stärksten von Armut betroffene Altersgruppe, gefolgt von der Gruppe der 3 bis 6 Jährigen (12,6%) und 13,2% bei der Gruppe der sieben bis 10 Jährigen. Kinder mit Migrationshintergrund weisen mit 15,1 ein vergleichsweise hohes Armutsrisiko auf.

Familienstrukturen

Die große Mehrheit der Kinder lebt mit verheirateten Eltern zusammen (73% der Kinder unter 3 Jahren, 78% der Kinder bis 6 Jahre), von 15% (unter 3 Jahre alt) bzw. einem Viertel der Kinder (bis 6 Jahre alt) leben die Eltern unverheiratet zusammen in einem Haushalt. 12% bzw. 14% aller Kinder leben mit einem alleinerziehenden Elternteil, meistens der Mutter zusammen.

Die Gruppe der Kinder Alleinerziehender zeigt von allen Bevölkerungsgruppen das höchste Armutsrisiko (33,7%). Mit zunehmenden Alter der Kinder nimmt das Armutsrisiko dieser Gruppe ab, was damit zusammenhängt, dass mit dem Älterwerden der Kinder mehr Mütter einer Erwerbstätigkeit (wieder) nachgehen können.

Auch Mehrkinderfamilien sind von einem erhöhten Armutsrisiko betroffen. Insgesamt sind Kinder in Ostdeutschland und in den Stadtstaaten einem erhöhten Armutsrisiko ausgesetzt.

keinen berufsqualifizierenden Abschluss. Bei denjenigen ohne Migrationshintergrund haben nur 10% keinen entsprechenden Abschluss (BMFSFJ 2013).

Das Bildungsniveau zwischen den verschiedenen Migrantengruppen stellt sich sehr unterschiedlich dar. Insbesondere bei Migrant_innen aus dem Einflussgebiet der ehemaligen Sowjetunion ist das Bildungsniveau sehr hoch bzw. höher als das Niveau der Schul- und Berufsbildungsabschlüsse der Gesamtbevölkerung (BMFSFJ 2013: 89). Demgegenüber ist das Bildungsniveau bei Personen aus den ehemaligen Anwerberstaaten Türkei, Italien, Griechenland im Vergleich zur Gesamtbevölkerung deutlich niedriger.

¹¹ Als Armutsrisikoquote wird der Schwellenwert von 60% des Medians bezeichnet des äquivalenzgewichteten Haushaltsnettoeinkommens bezogen auf die Verteilung der Bevölkerung.

Einkommensarmut muss nicht automatisch bei Kindern zu Deprivationserfahrungen führen. Einschränkungen werden häufig jedoch in der materiellen Grundversorgung sowie der kulturellen, sozialen und gesundheitlichen Versorgung erlebt, d.h. in Bezug auf die Wohnungs(-größe), Nahrung und Kleidung, sowie die Teilhabe am allgemeinen Konsum. Für Kinder bedeutet das u.a. eingeschränkte Möglichkeiten was die Mitgliedschaft in Sportvereinen, der Freizeitgestaltung wie Schwimmen gehen, der Besuch der Musikschule, etc. betrifft.

„Ein zentrales Problem ist, dass der Anteil der Erwerbstätigen, deren Einkommen nicht für die Versorgung der Familie reicht, weil sie im Niedriglohnsektor arbeiten, in den letzten zehn Jahren kontinuierlich gestiegen ist... Aufgrund der Berücksichtigung subjektiv erlebter Auswirkungen von Armut verweisen viele Studien darauf hin, dass es (folglich) nicht nur um eine Verbesserung materiellen Lage der Kinder geht, sondern insbesondere um eine ‚verbesserte Alltags-, Erziehungs- und Förderkompetenz der (.) Eltern‘“ (BMFSFJ 2013: 109).

Eltern stehen vor vielfältigen Herausforderungen, da sie sowohl in ihrer Rolle als erwerbstätige Erwachsene als auch in ihrer Rolle als Eltern komplexen Ansprüchen genügen müssen. Dabei zeigt ein Vergleich von Zeitbudget-Studien 1991/1992 und 2001/2002, dass trotz einer Zunahme ihrer Erwerbsarbeit weiterhin vor allem Mütter verantwortlich für die Betreuung ihrer Kinder sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 62).

Gleichzeitig ist ein wachsender Anteil von Familien von Ausgrenzungsrisiken betroffen. Erhöhte Armutsrisiken, die Pluralisierung von Lebensformen, Herausforderungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Migrationsprozesse stellen nicht zu vernachlässigende Rahmenbedingungen unserer Gesellschaft dar (vgl. Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung 2012). Besonders Familien, die weniger ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen zur Verfügung haben, sind großen Unsicherheiten ausgesetzt. Elternschaft wird als immer schwieriger wahrgenommen, sie geht mit einem wachsenden Bedarf an finanzieller, infrastruktureller und zeitlicher Unterstützung durch die Gesellschaft einher (vgl. AGJ 2011).

Das Konzept Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

Im 12. Kinder- und Jugendbericht heißt es dazu „Eltern brauchen die öffentliche Unterstützung, damit sie ihren Kindern gute und gesunde Bedingungen des Aufwachsens eröffnen können, nicht zuletzt auch in Wert- und Orientierungsfragen. Eltern und Institutionen brauchen die Kompetenz, Grundwerte unserer Gesellschaft in Kooperation miteinander an die Kinder weiterzugeben“ (BMFSFJ 2006: 7).

Die Rahmenseite für die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern leitet sich aus der im Achten Buch, Sozialgesetzbuch gesetzlich verankerten Aufgabe ab, zum Wohle und zur Förderung des einzelnen Kindes zu kooperieren (SGB VIII). Erzieher_innen sind aufgefordert den Dialog mit Erziehungsberechtigten zu su-

chen, den Übergang von der Betreuung im privaten Umfeld und der Familie in die Kindertagesstätte gemeinsam zu gestalten und sich auszutauschen über die jeweilige Alltagsgestaltung und Rituale. Bildungs- und Erziehungsziele sollten gemeinsam abgestimmt werden (vgl. Wihstutz 2014). Mit unterstützenden und beratenden Angeboten sind beispielsweise Sprach- und Entwicklungsangebote gemeint, für Kinder die in diesen Bereichen Verzögerungen aufweisen. Zielgruppenspezifische und kompensatorische Angebote von Kindertagesstätten sind auch im Zusammenhang mit dem gesetzlich festgelegten Schutzauftrag der Kindertageseinrichtung zu sehen.

Schließlich erfüllt die Kindertageseinrichtung eine wichtige Dienstleistungsfunktion für erwerbstätige oder sich in der Ausbildung befindende Eltern. Flexible Öffnungs- und Betreuungszeiten von Kindern in der pädagogischen Einrichtung sind wichtige Voraussetzungen für Eltern um überhaupt einer existenzsichernden Erwerbstätigkeit nachgehen zu können. Auch in diesem Sinne ist das Konzept einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu verstehen.

Vor dem Hintergrund dieser umfassenden beratenden, stärkenden, unterstützenden und kontrollierenden Funktion pädagogischer Fachkräfte erstaunt es nicht, dass die angestrebte Partnerschaft in Bildung und Erziehung in der alltäglichen Praxis auf Schwierigkeiten stößt. Es sind die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, die laut Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland an erster Stelle Verantwortung und Pflichten für ihre Kinder tragen. Erst an zweiter Stelle können und dürfen sich beispielsweise pädagogische Fachkräfte als Partner_innen anbieten. In anderen Worten: Die Erziehungspartnerschaft stellt eine Beziehung zwischen ungleichen Partner_innen dar. Der gesetzliche Rahmen schafft ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den Beteiligten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es maßgeblich bedeutsam die Andersheit des Gegenübers anzuerkennen, und seine bzw. ihre spezifische Rolle als Eltern bzw. als Erzieher_in in der Bildung und Erziehung des Kindes wert zu schätzen.

Inklusive Pädagogik – eine Antwort auf soziale Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen?

Die Anerkennung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit auf der Grundlage von Gleichheit ist ein zentrales Anliegen einer inklusiven Pädagogik. „Ausgangspunkt von Inklusion in der Pädagogik ist die Gleichheit und Verschiedenheit der Kinder. Inklusive Pädagogik stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit neu zu definieren und neu auszubalancieren. Inklusive Pädagogik arbeitet daran, im Sinne der gleichen Freiheit das demokratische Gleichheitsprinzip ohne den Zwang zur Angleichung gelten zu lassen und Freiheit für Vielfalt ohne den Drang zur Hierarchiebildung wertzuschätzen, ja sogar zu feiern.“ (Prenzel 2010: o.S.) D.h. auf der Grundlage eines solchen Gleichheitsanspruchs, öffnet inklusive Pädagogik den Blick für die Verschiedenheit der Kinder. Prenzel spricht in diesem Zusammenhang von ‚egalitärer Differenz‘ (Prenzel 2010). Inklusive Pädagogik richtet sich an alle Kinder und alle El-

tern, und nimmt die jeweiligen besonderen Bedürfnisse bzw. mögliche Benachteiligungen, die durch Schichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund oder Behinderung in den Blick.

Auf der Grundlage der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen erhebt auch die frühkindliche Bildung Inklusion als Ziel: die Realisierung der gleichberechtigten Teilhabe ausnahmslos aller Teile der Bevölkerung an allen gesellschaftlichen Bereichen, und die Einbindung insbesondere solcher sozialer Gruppen, die einem erhöhten Ausgrenzungsrisiko unterliegen.

Aus der Perspektive inklusiver Pädagogik bedeutet die Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt, Teilhabe-Barrieren und Diskriminierung abzubauen und die notwendigen strukturellen Rahmenbedingungen zu schaffen bzw. die praktische Umsetzung Teilhabe fördernder Kulturen, Strukturen und Praktiken auf allen Ebenen (der Politik, im Recht und im Alltag) voranzutreiben.

In den Kindertagesstätten ist Inklusion als ein Prozess zu verstehen, „[...] der die Mehrheit ebenso fordert wie die Minderheiten“ (Dortmunder Erklärung des AWO-Bundesverbandes e.V. 2013: 2 zitiert in ISS 2013: 9).

Bedeutsam für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist in diesem Zusammenhang der Ansatz einer interkulturellen Elternbildung. Interkulturelle Elternbildung basiert auf diesem inklusiven Verständnis. Anders als von einem nationalstaatlich orientiertem Kulturverständnis werden die verschiedenen Familienkulturen, also die Alltagskultur der Familien als Anknüpfungspunkt genommen. Dabei berücksichtigt die interkulturelle Elternarbeit die durch Migration geprägten Lebensverhältnisse der Familien, wie den Aufenthaltsstatus, den Migrationsverlauf und die Lebenssituation in Deutschland. In der pädagogischen Arbeit wird sensibel mit Faktoren wie Werten oder Diskriminierungserfahrungen umgegangen. Das Ziel der interkulturellen Elternbildung ist der kulturellen Vielfalt mit einer achtsamen, vorurteilsbewussten Haltung und mit Respekt zu begegnen, sowie Barrieren abzubauen, die einzelne Eltern ausgrenzen (vgl. SVR 2014: 7).

Auf der Grundlage dieses Postulats der Inklusion, das die uneingeschränkte Teilhabe aller Eltern an Elternbildung („Cultural/Ethnic Mainstreaming“, Sulzer 2013: 51) erhebt,¹² ergibt sich für die Institution der Kindertagesstätte die Anforderung, sich interkulturell zu öffnen: auf konzeptioneller, struktureller Ebene, sowie auf der Ebene der alltäglichen Praxis, im pädagogischen Alltag und im Miteinander. Die gesamte Organisation ist gefordert sich auf eine Elternschaft einstellen, die durch Vielfalt geprägt ist (vgl. SVR 2014).

¹² „Die Länder haben sich in ihren Bildungsplänen fast übereinstimmend dafür ausgesprochen, kulturelle Vielfalt in den Familien wertzuschätzen und Angebote für Eltern auch an die Bedarfe und Interessen der Familien mit Migrationshintergrund anzupassen“ (SVR 2014: 19). Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern nimmt eine zentrale Rolle in dem neuen Entwurf der Länder für einen länderübergreifenden kompetenzorientierten Lehrplan für die staatliche Erzieher_innenausbildung ein. Allerdings ist die Umsetzung unverbindlich und bleibt jedem Land selbst überlassen (vgl. SVR 2014: 22).

Statt jedoch spezifische Angebote beispielsweise nur für ‚die Kinder mit Migrationshintergrund‘ oder für ‚die Kinder mit Behinderung‘ anzubieten, und damit die verschiedenen Bedürfnissen und Interessen dieser Kinder auf einen Aspekt, beispielsweise auf ihre Herkunft bzw. ihre Krankheit unzulässig zu reduzierend, geht es darum die vielfältigen Bedürfnisse und Interessen aller Kinder zu ermitteln.

Analog verhält es sich im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Bei der Konzeption und Umsetzung von Elternbildungsangeboten ist von vielfältigen Erwartungen und Bedürfnissen der Familien auszugehen, diese sind offen zu ermitteln ohne homogenisierende Gruppenbildung oder Gruppenansprache.

Wie der Sachverständigenrat für Migration ermitteln konnte, profitieren von allgemein gehaltenen Angeboten vor allem Eltern aus mittleren und höheren Einkommenschichten, sowie Eltern aus der Mehrheitsbevölkerung. Väter und Mütter aus gleichgeschlechtlichen Partnerschaften werden von den aktuellen Bildungs- und Beratungsangeboten der Kindertagesstätten wenig angesprochen bzw. erreicht (vgl. SVR 2014). Um mit den Angeboten jedoch alle Eltern zu erreichen, erfordert es die Entwicklung einer selbstreflexiven und vorurteilsbewussten Haltung, die um Ausgrenzungserfahrungen weiß und zum Abbau von Diskriminierung beitragen will.

Pädagogische Fachkräfte sind gefordert eine grundlegende Haltung des Respekts und Verständnis für die Lebenssituationen von Minderheiten entwickeln, hier vor allem in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe, Zugehörigkeit und Ausgrenzung. Sie müssen in der Lage sein und die Bereitschaft zeigen, das eigene Verhalten und den eigenen Standpunkt zu reflektieren, und über Kommunikationskompetenzen vor allem in Konfliktsituationen verfügen.

Dabei reicht eine kulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtung ohne Problematisierung struktureller und institutioneller Diskriminierung nicht aus, um Zugangshürden zu beseitigen und Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken.

Interkulturelle Elternbildung erfordert vielmehr die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte mit lokalen Initiativen und Einrichtungen, die ihrerseits Bildung und Beratung anbieten, ein interkulturell kompetentes pädagogisches Team, das den Eltern vielseitige Gelegenheiten bietet in der Einrichtung mitzuwirken und auf diese Art und Weise Einfluss auf die Arbeit der Kindertagesstätte zu nehmen (vgl. SVR 2014)¹³. Die Erfordernisse für eine erfolgreiche inklusive Elternbildung, hier interkulturelle Elternbildung genannt, können übertragen werden auf die Arbeit mit allen Eltern. Auch hier geht es um die Wertschätzung der Erfahrung und Expertise von Eltern, sowie um das Wissen um Ausgrenzungs- und Diskriminierungsstrukturen.

¹³ Der Sachverständigen Rat für Migration stellt in seinem Gutachten fest, dass in nur 27,4% der Kindertagesstätten in Deutschland sämtliche Anstrengungen unternommen wurden, damit Eltern unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft ein für sie geeignetes Bildungs- und Beratungsangebot finden oder darauf hinwirken können, bzw. dass Elternbildungsangebote entwickelt werden, die ihren Bedürfnissen entsprechen (vgl. SVR 2014: 18). Dabei zeichnen sich signifikante Unterschiede in den Ausbildungen zwischen den Ländern ab.

Fazit

Vor dem Hintergrund, dass in Deutschland die soziale Teilhabe wie die Bildungsbiografie von Kindern nach wie vor sehr stark über die Ressourcen des Elternhauses beeinflusst werden, und Migrationshintergrund, ein niedriges Haushaltseinkommen, sowie das Aufwachsen mit nur einem Elternteil zu den größten Armutsrisiken zählen, ist ein Zusammenwirken von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Sinne des Kindeswohls eine zentrale Voraussetzung. Damit die Kindertageseinrichtungen einen Beitrag zum Abbau von Diskriminierung und zur Bildung eines jeden Kindes unabhängig seiner sozio-ökonomischen, kulturellen Herkunft leisten können, bedarf es ein strategisches und wertschätzendes Zusammenwirken aller verschiedener bildungspolitischen Akteure. Dieses wird umso deutlicher, je stärker wir den Fokus auf die Lebensbedingungen von Kindern und ihren Eltern richten: Das Versprechen allen Kindern gute Startchancen in ihrer Bildungsbiografie zu ermöglichen, bedarf einer umfassenden gesellschaftlichen Anstrengung. Die Bildungs- und Sozialpolitik ist davon nur ein Teilbereich.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), *Gute Erziehung, Bildung und Betreuung: Anforderungen an Kindertagesbetreuung aus Sicht von Familien*. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Berlin 2011. http://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2011/Gute_Erziehung.pdf (Letzter Zugriff: 21.05.2013).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2012.
- Berliner Senat für Jugend, Sport und Bildung (Hrsg.), *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege* (BBP). Berlin 2014.
- Bird K., Hübner W., *Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit*. In: AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.), *Schriftenreihe Theorie und Praxis 2010*. Berlin 2010.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn 2013.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), *12. Kinder- und Jugendbericht*. Bonn 2006.
- Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Teilhabe im Umbruch. Zweiter Bericht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2012.
- Hock D., Holz G., Simmedingo R., Wüstendörfer W., „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit?“, *Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Frankfurt am Main 2000.

- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V – ISS (Hrsg.), *Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland Teilhabe von (benachteiligten) Familien – Welchen Beitrag können Einrichtungen frühkindlicher Bildung leisten?* Verantwortliche Autor_innen: Sthamer E., Schütz I.-S., Stallmann L. Frankfurt am Main 2013.
- Laubstein C., Holz G., Dittmann J., Sthamer E., *Von alleine wächst sich nichts. Lebenslagen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I.* Frankfurt am Main 2012.
- Solga H., Powell J., Berger P.A. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse.* Frankfurt a.M., New York 2009.
- SVR – Forschungsbereich beim Sachverständigen Rat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.), *Kitas als Brückenbauer. Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft.* Berlin 2014.
- Prenzel A., *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Fachvortrag auf WiFF Fachforum: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte,* 29.06.2010; München 2010; www.weiterbildungsinitiative.de.
- Thiersch R., *Familie und Kindertageseinrichtung.* In: Bauer P., Brunner E.J. (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft.* Herder, Freiburg 2006: 80–105.
- Wihstutz A., *Rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.* In: Voelkel P, Wihstutz A. (Hrsg.), *Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.* Bildungsverlag EINS, Köln 2014: 11–35.