



Leseprobe aus Correll und Lepperhoff, Teilhabe durch frühe Bildung,

ISBN 978-3-7799-3876-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3876-7)

[isbn=978-3-7799-3876-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3876-7)

Lena Correll und Julia Lepperhoff

Teilhabe durch frühe Bildung: eine Einleitung

1. Teilhabe: ein vielschichtiger Begriff

Bildung hat eine Schlüsselstellung für die Erweiterung von individuellen Lebenschancen und gesellschaftlicher Teilhabe. Alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland müssen daher gleichermaßen Bildung erwerben können. Vor allem Bildung in der frühen Kindheit gilt in der Forschung als weichenstellend, präventiv wirksam und damit in besonderer Weise sinnvoll (vgl. z.B. Bach/Koebe/Peter 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Yoshikawa et al. 2013). Familienpolitisches Handeln knüpft an diese Befunde an und hat insbesondere in den letzten 15 Jahren die Investitionen in der frühen Bildung und Förderung deutlich erhöht.

Teilhabe ist im Kontext früher Bildung und Förderung vielschichtig. Exemplarisch lassen sich hier die Diskussion um die Erweiterung von Chancen für sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche, z.B. durch den Kinderzuschlag oder das Bildungs- und Teilhabepaket, oder auch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Förderung von Inklusion im (schulischen) Bildungssystem nennen (vgl. z.B. Biermann 2019; Wacker 2019). Die Beispiele zeigen, dass Wahlfreiheit und Selbstbestimmung keinesfalls für alle Kinder als selbstverständlich gegeben angenommen werden können. Vielmehr gilt es, die *tatsächliche Möglichkeit* zur Teilhabe von allen Kindern politisch zu unterstützen.

Teilhabe umfasst zum einen eine ökonomische Dimension: So haben Familien mit kleinen Einkommen geringere finanzielle Möglichkeiten, Kinder auf ihrem Bildungsweg zu fördern. Angebote der Familienbildung oder kostenpflichtige Freizeitaktivitäten werden von Kindern mit Eltern in einer angespannten wirtschaftlichen Situation deutlich weniger wahrgenommen (vgl. BMFSFJ 2018). Auch ihre Betreuungsquoten in Einrichtungen institutionalisierter Kindertagesbetreuung¹ sind niedriger (vgl. z.B. Jessen et al. 2018). Zum anderen ist zur Ermöglichung eines bedarfsgerechten Zugangs zu früher Bildung und För-

1 Kindertagesbetreuung umfasst nach dieser Definition Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege.

derung für alle Kinder auch eine hohe Qualität in Familienbildung und (Früh-) Pädagogik erforderlich. Diese ist in der Kindheitspädagogik inzwischen vielfach operationalisiert und ausbuchstabiert worden (vgl. z.B. Beckh et al. 2015), wobei sich im deutschsprachigen Raum das spielorientierte Paradigma gegenüber einer ausschließlich schulvorbereitenden Ausrichtung der frühen Bildung durchgesetzt hat (vgl. z.B. Stamm 2010).

Schließlich sind Rechte und Beteiligung von Kindern sowie eine hohe Beziehungsqualität im Bildungskontext grundlegende Aspekte, um Teilhabechancen realisieren zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017, S. 14f.). Dann zeigt sich, dass Familien und ihre Kinder mit Blick auf Bildung durchaus unterschiedliche, bisweilen sogar gegenläufige Bedarfe haben.

Dieser Band zeigt auf, welchen Beitrag Kindertagesbetreuung und Einrichtungen der Familienbildung zur Stärkung früher Bildung und Förderung gegenwärtig leisten und wie frühe Bildung mit erweiterten Teilhabechancen für Kinder verknüpft ist. Das Bundesfamilienministerium setzt direkt an dieser Schnittstelle an und unterstützt modellhaft mit seinen Bundesprogrammen diesen Prozess. Zu nennen sind u. a. „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“: Hier werden Fachkräfte aus (Früh-)Pädagogik und Familienbildung zum/r Elternbegleiter*in qualifiziert; sie unterstützen Familien in Fragen früher Bildung und Förderung (siehe auch Abschnitt 5 dieses Artikels). Aber auch Bundesprogramme wie die „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ oder „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ fördern alltagsintegrierte Bildung und Sprachkompetenzen für die Verbesserung der Teilhabechancen von Kindern.

2. Teilhabe durch frühe Bildung

Europaweit hat die Thematik frühkindlicher Bildung und Förderung spätestens seit der Jahrtausendwende Konjunktur. Das wachsende Angebot zur frühkindlichen Förderung mit seiner Vielfalt von Programmen und Initiativen sowie die gestiegene politische Bedeutung einer umfassenden und hochwertigen Betreuungsinfrastruktur vor Schuleintritt machen das – trotz unterschiedlicher nationaler Lösungen – deutlich (dazu Klinkhammer in diesem Band; vgl. auch Daly 2013). Neben dem EU-Beschäftigungsziel einer Erwerbstätigenquote von 75 % bis zum Jahr 2020, das gute Vereinbarkeits- und Betreuungslösungen für Familien erforderlich macht, hat vor allem das ökonomische Argument besonders wirksamer Sozialinvestitionen in der frühen Kindheit zu dieser Entwicklung geführt. Eng damit verknüpft werden positive Auswirkungen früher Förderung auf den kindlichen Lebens- und Bildungsverlauf, wie mehr Chancengleichheit und gleichwertigere Lebensverhältnisse von Familien. Gleichberechtigte Bildungsbeteiligung wird zunehmend als Ansatz zum Abbau sozialer Disparitäten

verstanden und hat in vielerlei Hinsicht die Rolle der Arbeitsmarktpolitik ergänzt, die traditionell als Garant für Wohlstand und Sicherheit galt.

Auch Deutschland hat in den letzten 20 Jahren seine Familienpolitik umfassend modernisiert (dazu u. a. Blome in diesem Band), galt es doch in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung lange Jahre im Hinblick auf die öffentliche Bereitstellung familienbezogener Infrastruktur als Nachzügler. Die außerfamiliäre Betreuung für Kinder unter drei Jahren wurde seit 2005 massiv ausgebaut und seit 2013 durch einen Rechtsanspruch auf Betreuung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr der Kinder flankiert (§ 24 SGB VIII). Dadurch hat sich der Anteil der Kinder unter drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besuchen können, im Bundesdurchschnitt von 13,6 % (2006) auf 33,6 % (2018) mehr als verdoppelt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 72; Statistisches Bundesamt 2018). Die Grundsätze der Förderung in der Kindertagesbetreuung schließen dabei Bildung explizit ein (§ 22 Abs. 3 SGB VIII), sodass der Bildungsauftrag im Elementarbereich – konkretisiert über die Rahmenpläne und Bildungsprogramme der Bundesländer – institutionalisiert wurde. Die jüngsten Qualitätsoffensiven des Bundes (v. a. das sogenannte Gute-KiTa-Gesetz) tragen zudem der Erkenntnis Rechnung, dass neben einem bedarfsgerechten Angebot an Betreuungsplätzen auch die Qualität und die Arbeitsbedingungen in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege noch zu verbessern sind.

Auch die rechtlich normierte, allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII) wird in den letzten Jahren breiter ausgelegt: Zum einen hat sich durchgesetzt, dass Beziehungs- und Bildungsqualität in der Familie zusammengedacht werden müssen und Bildungsbegleitung ein zentraler Aspekt ist, um Eltern und andere Erziehungsverantwortliche in ihrer Rolle zu stärken. Zum anderen wird der universelle Ansatz, gemäß dem sich Familienbildung an alle Familien richtet, um zielgruppenspezifische Angebote erweitert. Dies gilt z. B. für Familien mit kleinen Einkommen, neu zugewanderte Familien und weitere Familien, die als Adressat*innen der Familienbildung, aber auch beim Besuch von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung traditionell Zugangsbarrieren erfahren haben. Aber auch der implizite Fokus auf Mütter wird durch Angebote für Väter, die die Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsverantwortung für ihre Kinder aktiv wahrnehmen wollen, erweitert.

Zu diesem Zweck ist auch die Verankerung auf lokaler Ebene wichtig, denn die Voraussetzungen für die Teilhabe von Familien müssen maßgeblich in den Kommunen geschaffen werden (dazu Krüger/Schröder in diesem Band): Der Bund finanziert modellhafte Programme und Initiativen, die direkt auf kommunaler Ebene ansetzen und im unmittelbaren Wohnumfeld der Familien situiert sind, womit der Sozialraum als Handlungsraum der Familien in den Mittelpunkt gerückt wird. Diese Modellprojekte, aber auch entsprechende Landesprogramme haben stark zur Weiterentwicklung der familienbezogenen In-

frastruktur in Deutschland beigetragen. Niedrigschwellige Konzepte aus der Sozialen Arbeit haben vermehrt Eingang in die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern erhalten. Neue Vernetzungsaktivitäten gerade im Bereich frühe Bildung und Förderung werden zum Bestandteil von Präventionsketten, mit denen sich Familien frühzeitig und kontinuierlich unterstützen lassen.

Strategien für den Abbau von Zugangsbarrieren erstrecken sich dabei von der gesellschaftlichen Makroebene der Rechtsetzung bis zur Mikroebene familiären Handelns. Gesellschaftlich-politische Rahmenbedingungen wie die von vielen wissenschaftlichen und politischen Akteuren geforderte substantielle Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz, aber auch die Umsetzung der bestehenden Vorgaben in der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. mit Blick auf Beteiligungsrechte) bieten eine normative Basis, die Kinder als Träger eigener Rechte konzipiert und sie nicht lediglich als Bedürftige betrachtet (dazu Maywald in diesem Band). Zum anderen zeigen Befunde der Ungleichheitsforschung, wie notwendig die Aneignung von Basiskompetenzen und die Alltagsbildung ist, um sozialen Spaltungen in früher Kindheit entgegenzuwirken (dazu Büchner in diesem Band).

3. Herausforderungen für Fachkräfte

Frühe Bildung und frühe Förderung werden im außerfamiliären Setting maßgeblich von pädagogischen Fachkräften initiiert und umgesetzt. Eine hohe politische Bedeutung wird dabei der engen Zusammenarbeit von Fachkräften der frühen Förderung und Bildung mit den Eltern beigemessen. Gerade in der Kindertagesbetreuung kann die Nachhaltigkeit von Bildungserfahrungen angesichts des geringen Alters der Kinder über eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern verbessert werden. Zudem können Kinder, die keine Kindertageseinrichtung oder Tagespflege besuchen, nur über ihre Eltern erreicht werden.

Verbunden mit der Zusammenarbeit sind auch gewandelte Vorstellungen hinsichtlich der Rollen- und Aufgabenteilung von Eltern und Fachkräften. Gerade im Bereich der Kindertageseinrichtungen wird dieses Verhältnis neu ausgelotet. Das historisch vergleichsweise neue Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, die eine gleichberechtigte und enge Zusammenarbeit beider Akteure vorsieht, bringt neue Anforderungen und Herausforderungen für Familien wie pädagogische Fachkräfte hervor (dazu Betz in diesem Band). Die Definition, was Bildung in der frühen Kindheit bedeutet, und damit einhergehend die Verantwortlichkeit für den Bildungsauftrag wird in diesem Zusammenhang ebenso neu verhandelt und artikuliert (dazu Thon in diesem Band). Das Spannungsverhältnis von familiären Settings und institutionellen Anforderungen setzt sich auch beim Übergang von Kindern in die Grundschule fort

(dazu Kesselhut/Krinninger in diesem Band). Diese Ambivalenzen verdeutlichen, dass politisch auch strukturelle Rahmenbedingungen verändert werden müssen, um ressourcenorientiert und „bedingungslos“ (d.h. ohne exkludierende Voraussetzungen) Teilhabe von allen Kindern zu ermöglichen. Ein möglicherweise richtungsweisender Weg wird mit der Entwicklung von Kindertagesstätten zu Familienzentren beschritten, mit der eine sozialräumlich ausgerichtete Arbeit in Kindertageseinrichtungen stärker Einzug hält, die die ganze Familie stärker mit einbezieht (dazu Jares in diesem Band). Insgesamt stehen die Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung als Bildungsgelegenheiten gerade im U3-Bereich vor neuen Herausforderungen bezüglich der weiteren Gewinnung und Professionalisierung von Fachkräften, der Qualitätssicherung der Bildungskonzepte sowie der Gewährleistung eines bedarfsorientierten Zugangs für alle Familien (dazu Dreyer in diesem Band). Vor diesem Hintergrund sind auch die aktuellen familienpolitischen Bemühungen um eine Erhöhung der Qualität in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung folgerichtig.

Nachholbedarf lässt sich jedoch im Bereich der Digitalisierung von früher Bildung attestieren, der angesichts des rasanten digitalen Wandels der Lebenswelten von Familien noch in den Kinderschuhen steckt (dazu Correll/Holland in diesem Band). Hier ist derzeit noch nicht absehbar, welche Chancen, aber auch Risiken sich durch die Digitalisierung für Teilhabe ergeben.

4. Vielfalt von Familien und soziale Ungleichheit

Positive Effekte durch frühe Bildung und Förderung werden insbesondere für bildungsbenachteiligte Kinder konstatiert. In Deutschland lassen sich ungleiche Bildungschancen für verschiedene Gruppen identifizieren, vor allem für Kinder aus einkommensschwachen Familien, für Familien mit Migrationserfahrungen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, oder – neuerdings verstärkt diskutiert – für Kinder mit Behinderungen. Bildungsbenachteiligung definiert sich hierbei einerseits als geringere Bildungsbeteiligung dieser Kinder, andererseits aber auch und vor allen Dingen als strukturell geringere Chance zur Realisierung von Bildungserfolgen. Unterschiedliche Risikolagen, in denen Kinder aufwachsen, überschneiden sich zum Teil und führen zu multiplen Benachteiligungen und Belastungen in Bildungsbelangen (dazu Walper, Müller und Liel in diesem Band).

Wichtiges Ziel der Familienpolitik ist daher insbesondere die wirtschaftliche Stabilität und soziale Teilhabe von Familien (vgl. BMFSFJ 2012). Besonderes Augenmerk liegt gegenwärtig auf Familien mit kleinen Einkommen, deren finanzielle Situation im alltäglichen Familienleben als eingeschränkte Wahlfreiheit, mangelnde Planbarkeit und steter Vergleich mit anderen Familien im so-

zialen Umfeld spürbar wird und negative Folgen für kindliche Bildungsbeteiligung und -erfolge nach sich ziehen kann. Das Recht auf staatliche Leistungen zur Unterstützung von einkommensschwachen Familien sollte daher auch von pädagogischen Fachkräften in Familienbildung und Kindertagesbetreuung bekannter gemacht werden (dazu Lepperhoff in diesem Band).

Ebenfalls im Blickpunkt stehen Kinder mit Migrationserfahrungen. Hierbei geht es einerseits um den Abbau von Zugangsbarrieren zu außerfamiliären Bildungseinrichtungen (dazu Leyendecker in diesem Band). Es geht u. E. andererseits aber auch um eine Abwendung vom defizitären Blick und eine Hinwendung zur ausgeprägten Vielfalt innerhalb der Gruppe geflüchteter und (neu) zugewanderter Familien und damit um die Anerkennung einer Normalität von Migration in Deutschland (dazu Lösel, Stemmler, Beck und Bender in diesem Band).

Die Vielfalt von Familien im frühen Bildungsgeschehen bezieht sich nicht nur auf Bildungsdisparitäten und die daraus abgeleiteten Handlungs- und Unterstützungsbedarfe, sondern auch auf eine Pluralisierung der familialen Leitbilder: Entstanden sind neue Modelle von partnerschaftlicher Elternschaft und gewandelte Vorstellungen zu Geschlechterrollen, die gerade bei der jüngeren Generation wachsende Zustimmung erhalten, aber nicht immer vollumfänglich realisiert werden (können). Der Wandel innerfamiliärer Arbeitsteilung macht die Familie zu einem Ort beständiger Aushandlungen über das Zusammenleben: So wollen viele Väter mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen (dazu Kassner in diesem Band) und viele Mütter früher in den Beruf zurückkehren und die Familienarbeit teilen. Insgesamt stehen Eltern also vor neuen Anforderungen, die sich aus der Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ergeben. Zudem gilt die Paar- bzw. Elternbeziehung als ein wesentlicher Faktor für das kindliche Wohlbefinden, indem sie die (Bildungs-)Entwicklung der Kinder fördert und Ressourcen schafft, das Wohlergehen von Kindern und ihre Bildungschancen zu verbessern (dazu Hahlweg in diesem Band).

Insgesamt entspricht die verstärkte Auseinandersetzung mit sozialen Disparitäten und der Pluralität familialer Lebensformen in der Familienbildung und der (Früh-)Pädagogik durchaus der Situations- und Kommunikationsorientierung in diesem Feld, zugleich benötigen die Fachkräfte hierfür aber erweiterte Kompetenzprofile sowie familien- und gesellschaftspolitische Rückendeckung.

5. Die Bundesprogramme „Elternchance ist Kinderchance“ und „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“

In der Auseinandersetzung mit den skizzierten Herausforderungen setzt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) mit dem ESF-Bundesprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung ge-

winnen“ (2015–2020) und dem vorangegangenen Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ (2011–2015) auf die familiäre Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse.² Eltern werden darin bestärkt, Familie als eigenständigen Bildungsort wahrzunehmen und Bildungsgelegenheiten im Familienalltag zu nutzen. Zu diesem Zweck basieren die „Elternchance“-Programme auf zwei Programmsäulen: zum einen auf der Kompetenzerweiterung von pädagogischen Fachkräften durch die Qualifizierung zur/zum Elternbegleiter*in und zum anderen auf der verstärkten Vernetzung der Akteure früher Bildung und Förderung im Sozialraum.

In der ersten Programmsäule wurden deutschlandweit seit 2011 annähernd 12 000 pädagogische Fachkräfte als Elternbegleiter*innen qualifiziert (Stand: Januar 2019). Pädagogisch tätige Fachkräfte schulen ihre Kenntnisse und Kompetenzen zur Gestaltung eines lernförderlichen Klimas in der Familie, zu Bildungsverläufen und -übergängen sowie generell zu einer optimalen Bildungsförderung von Kindern. Auch die Herstellung geeigneter Zugänge zu sozial benachteiligten Eltern, wertschätzende Kommunikation „auf Augenhöhe“, der Erwerb interkultureller Kompetenzen und die Vernetzung mit anderen Einrichtungen des Sozialraums sind Inhalt des Curriculums. Dies soll die in ihren Einrichtungen tätigen Fachkräfte noch besser in die Lage versetzen, Eltern bei der frühen Förderung und frühkindlichen Bildung ihrer Kinder zu begleiten und ihnen als Vertrauenspersonen zur Seite zu stehen. Elternbegleiter*innen sind besonders für Eltern mit hohem Beratungsbedarf gut erreichbar und im Alltag präsent, zum Beispiel in den Betreuungseinrichtungen der Kinder, in Familienzentren, bei Eltern-Kind-Cafés oder auf Spielplätzen in der Nachbarschaft.

Wie die Ergebnisse der Evaluierung von „Elternchance ist Kinderchance“ belegen, steigert die Qualifizierung die Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern deutlich (vgl. Müller et al. 2015). Insbesondere die hohe Praxisrelevanz sowohl für Einrichtungen der Familienbildung als auch für die Arbeit in der Kindertagesbetreuung wird von den Elternbegleiter*innen positiv bewertet. Dies belegen auch die aktuellen Ergebnisse der Befragung im Rahmen von „Elternchance II“³: Mehr als 93 % der Befragten geben an, dass sie sehr viel oder viel von dem, was sie in der Qualifizierung gelernt haben, in ihrem Arbeitsalltag nutzen und konkret einsetzen können (Stand: Oktober 2018). Besonders hohe Kenntniszuwächse geben die Teilnehmer*innen in den Feldern Selbstreflexion der Rolle als Elternbegleiter*in, wertschätzende Kommunikation mit Eltern, Kommunikationsmodelle, Beratungsformen und -techniken sowie beim Er-

2 Weitere Informationen: www.elternchance.de

3 Quantitative Befragung von 4 779 Fachkräften, die die Qualifikation seit 2015 erfolgreich absolviert haben (vgl. Holland/Correll/Lepperhoff i. E.).