

Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit

Ursula Rabe-Kleberg

„Bildung von Anfang an!“ Mit dieser Formulierung könnten die professionellen und politischen Diskussionen um die Reform der Frühpädagogik in den Krippen und Kindergärten in Deutschland in den letzten zehn Jahren überschrieben werden (vgl. z.B. Bildung:elementar 2004). Unter diesem Motto stand die lange überfällige und heute längst nicht abgeschlossene Bildungsreform der Einrichtungen des gesamten Systems der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern (KJHG, § 22; Bundesjugendkuratorium 2004) in ihrer ersten Lebensphase, zwischen ihrer Geburt und der Einschulung.

Bei diesem Prozess geht es nicht (oder nicht nur) um eine Expansion der Zahl der Betreuungsplätze für kleine Kinder für die Zeit, während deren Eltern ihrer beruflichen Arbeit nachgehen. Vielmehr geht es um die grundlegende Umgestaltung des traditionellen Kindergartens¹ zu einem eigenständigen Bildungsort für alle Kinder vom Anfang ihres Lebens an. In allen modernen Gesellschaften ist die Ausbreitung, Pädagogisierung und Professionalisierung solcher auf kleine Kinder spezialisierter Institutionen zu beobachten. Die Lebensspanne Kindheit lässt sich demnach heute als eine Phase des Aufwachsens an (mindestens) zwei höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten beschreiben, dem der Familie und dem des Kindergartens.

Dieser aufwändige Prozess der Umgestaltung des Kindergartensystems auf allen Ebenen – von der alltäglichen Praxis in der Kindertagesstätte „an der nächsten Ecke“ bis hin zur Akademisierung der Ausbildung der Fachkräfte (Rabe-Kleberg 2008) – wird begleitet von einer Vielzahl hochfliegender gesellschaftlicher Hoffnungen und Erwartungen. Für die hier zur Diskussion stehende Frage der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit ist vor allem die Vorstellung zu nennen, dass die in Aussicht gestellten höheren Zuwendungen an das Kindergartensystem als „Investition in die Zukunft“ verstanden werden (vgl. auch Pfeiffer in diesem Band). Die frühe Förderung aller Kinder gilt demnach als gesellschaftliche Voraussetzung für eine effektive Ausschöpfung aller humanen Ressourcen und Potentiale – so als könnten die Unterschiede der nach Herkunft ungleich verteilten Bildungs- und Lebenschancen allein schon durch den Besuch des Kindergartens überwunden werden. Erste Ergebnisse der Bildungsforschung (s. u.) im frühkindlichen Bereich verweisen über-

1 Im Folgenden werden unter „Kindergarten“ alle Einrichtungen und institutionellen Gelegenheiten verstanden, die speziell für Kinder vor Eintritt der Schule geschaffen werden, in denen Kinder regelmäßig einen größeren Teil ihres Alltages verbringen und dabei von einschlägig qualifizierten Fachkräften begleitet werden. Hierzu sind demnach auch Krippen, Einrichtungen der Tagespflege, Kindertagesstätten, Kinderhäuser, Eltern-Kind-Zentren etc. zu rechnen. Da es an dieser Stelle nicht um die professionellen und pädagogischen Differenzen zwischen diesen unterschiedlichen Einrichtungen geht, wird hier der Begriff „Kindergarten“ als Kennzeichnung für diesen neu entstandenen oder besser entstehenden Teil des Bildungssystems gewählt.

raschender Weise auf eine mögliche Erfüllung dieser Erwartung – hierauf wird noch einzugehen sein.

In diesem Beitrag wird zum einen grundsätzlich der Frage nachgegangen, ob die heutige und die pädagogisch für die Zukunft angestrebte Praxis in den Kindergärten solche Erwartungen überhaupt erfüllen kann, d. h. ob sie die auch schon im frühen Kindesalter zumeist familiär vermittelten heterogenen Auswirkungen von Armut und Bildungsferne kompensieren kann. Zum anderen stellt sich die grundlegendere Frage, ob mit der Vorstellung des sich bildenden Kindes nicht das normative Konzept einer richtigen und guten Kindheit konstruiert wird, dem schon auf Grund ihrer Herkunft nur bestimmte Kinder entsprechen können und andere eben nicht. So könnte es ja sein, dass mit der Forderung nach „Bildung für alle Kinder und von Anfang an!“ der Blick auf die Folgen des familiären Aufwachsens unter den Bedingungen von Bildungsarmut eher ver- als scharf gestellt wird.

Grundsätzlich aber gilt, dass mit dem aktuellen Wandel der Perspektive auf Kinder als gesellschaftliche Subjekte und Akteure und auf Kindergärten als Teil des Bildungssystems dieser Bereich an die Methoden und Paradigmen der Bildungsforschung angeschlossen werden konnte. Damit gerät die Frage nach den Prozessen der Reproduktion sozialer Ungleichheit nicht nur bereits allgemein in dieser Lebensphase, sondern auch in solchen Kinder-Institutionen erstmalig in den Blick.

Im Folgenden sollen hierzu einige erste Überlegungen angestellt werden: Dabei wird zunächst der widersprüchliche Zusammenhang zwischen der normativen Konstruktion „moderner Kindheit“ und der darin möglicherweise begründeten Reproduktion sozialer Ungleichheit skizziert. Sodann wird auf einige Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung in der Phase der ersten Lebensjahre eingegangen, die die Frage der sozialen Reproduktion von Ungleichheit bzw. der individuellen „Vererbung“ von Bildungsarmut zum Thema haben. In einem letzten Schritt werden dann Überlegungen für den Ausbau der Bildungsforschung im Kindergartenbereich angestellt und über Konsequenzen für die weitere Reform des Kindergartens nachgedacht.

1 Bildungsarmut im Kindergarten

Im Zuge eines beschleunigten Aufholprozesses hat sich in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren das Bild vom kleinen Kind in der deutschen Gesellschaft – Ost wie West – stark verändert. Länger als in vergleichbaren anderen Gesellschaften – zu nennen sind vor allem die angelsächsischen und skandinavischen Länder – wurden Kinder im vorschulischen Alter als noch schwache, sich nur langsam entwickelnde und deshalb vor den Unbilden der harten Welt zu schützende Wesen betrachtet, die von Erwachsenen zu erziehen, zu belehren und nicht zuletzt auch zu zivilisieren seien (von Hentig 2003).

Kinderbetreuung wurde und wird in Deutschland als Aufgabe der Sozialpolitik gefasst, wobei allerdings in zunehmenden Maße der Bildungsauftrag des Kindergartens, der seit 1990 im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert ist, aber lange kaum beachtet wurde, als der wichtigere Auftrag neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung herausgestellt wird (vgl. BMFSFJ 2005). Wenn wir heute von kleinen Kindern reden, dann eher davon, dass sie großartige Forscher seien, dass sie sich selbst bilden, sozialkompetente Vermittler in unübersichtlich gewordenen Puzzlefamilien seien und vor allem von strahlender Intelligenz (Rabe-Kleberg 2001).

Diese Prozesse der Veränderung des Kindbildes und der entsprechenden gesellschaftlichen Diskurse über Kinder und Kindheit befördern zum einen die in Deutschland überfällige Etablierung einer Kleinkindpädagogik in Wissenschaft und Praxis, die an biografisch frühen Bildungsprozessen orientiert ist, zum anderen aber auch sozial- und bildungspolitische Reformen des Bereichs elementarer Bildung mit dem Ziel, diese Einrichtungen für alle Kinder bereitzustellen – wenn nicht sogar ihren Besuch verpflichtend zu machen.

In diesem Veränderungs- und Durchsetzungsprozess sozial- und bildungspolitischer Reformen wurden von den Akteuren bislang Fragen der Folgen sozialer Ungleichheit für die Kinder und der Hilfebedürftigkeit von Familien eher vermieden. Hierfür mag es zwei Erklärungen geben, eine pädagogische und eine soziologische:

Pädagogisch wird davon ausgegangen, dass jedes Kind in seiner Individualität und Persönlichkeit, in seinen Stärken gestärkt werden müsse. Probleme, Behinderungen, Schwächen der Kinder werden – so die optimistische und positive pädagogische Sichtweise – dabei mehr oder wenig naturwüchsig geschwächt (von Hentig 2003).

Soziologisch betrachtet könnte die Durchsetzung elementarer Bildung als grundlegendes Bildungsangebot für alle Kinder durch die Thematisierung sozialer Problemlagen als Ausgangspunkt für die grundlegende Reform der vorschulischen Einrichtungen gefährdet werden und als ein unerwünschter Rückfall in die sozialpolitisch verengte Begründung der Notwendigkeit von Kinderbetreuung aufgrund von Notlagen der Familien missverstanden werden.

Der so genannte „positive pädagogische Blick“ steht im Zentrum der Bildungsreform im Bereich elementarer Bildung. In der pädagogischen Praxis treffen wir jedoch im Regelfall auf eine Haltung und auf Handlungsoptionen, die auf die Defizite und Probleme der Kinder fokussiert sind. Eigentlich legitimieren die noch nicht entwickelten Fähigkeiten und die Probleme der Kinder erst das erzieherische Handeln der Fachkräfte. Von den meisten Erzieherinnen wird der diskriminierende oder gar stigmatisierende Charakter einer solchen Haltung nicht erkannt. Die Forderung, das Muster ihres Verhältnisses zum Kind grundlegend zu verändern, stellt die meisten Erzieherinnen vor nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten bis hin zum irritierten Hinterfragen ihrer Aufgabe und ihres beruflichen Rollenverständnisses.

Auf dieser Forderung nach Veränderung des pädagogischen „Blicks“ zu bestehen, ist jedoch unhintergebar. Dieses kann nicht nur aufgrund der praktischen Erfolge des positiven Bildungskonzeptes argumentiert, sondern auch theoretisch erläutert werden: Erfolgreiches professionelles, pädagogisches Handeln setzt eben eine spezielle Handlungslogik voraus. Oevermann (1996) hat professionstheoretisch die Vorstellung eines Arbeitsbündnisses zwischen Professionellem und Klienten konstruiert, das auf gegenseitigem Vertrauen aufbaut. Dabei erscheint es geradezu als banal, dass der Klient oder allgemeiner der Laie, der sich mit einem existentiellen Problem an den entsprechend qualifizierten Professionellen wendet, diesem zutraut, bei der Lösung des Problems behilflich zu sein.

Im pädagogischen und therapeutischen Zusammenhang allerdings gehen wir darüber hinaus auch von einem Vertrauen des Professionellen in die Fähigkeit des Laien aus, die Probleme, die er in das Bündnis einbringt, letztendlich selbst lösen zu können. Faktisch wird somit eine Kompetenz vorausgesetzt, die im Verlauf der vertrauensvollen Kooperation erst erzeugt werden kann. Theoretisch und praktisch wird vom Professionellen erwartet, dass er die eigentümliche Logik seines Handelns versteht und zu jedem Zeitpunkt als not-

wendiges und unverzichtbares „So-tun-als-ob“ reflektieren kann. Diese Art der Selbstreflexion kann als Kern professioneller Kompetenz gelten.

Der grundsätzlich positive Blick auf Kinder als eigenständige und eigen-sinnige Individuen, die ihre Bildungsprozesse selbst bzw. in Kooperation mit Peers und Erwachsenen konstruieren (Laewen 2003; van der Beek/Schäfer/Steudel 2006) ist auf Seiten der Erzieherin demnach als ein pädagogisches „Tun-als-ob“, als eine notwendige Annahme für professionelles Handeln zu erklären.

Angesichts des vorherrschenden Defizitsblicks auf Kinder war die Durchsetzung des so genannten „positiven Blicks“ als ein neues normatives Konzept, als ein Paradigma- und Habituswechsel von Erzieherinnen in der Praxis der Früherziehung unabdingbar. Die Konsequenzen in der pädagogischen Reformpraxis sind als Qualitätssteigerungen zu beschreiben – oder anders als von den Kindern selbst hoch geschätzte Verbesserung ihrer Bildungs- und damit Lebensbedingungen².

Es wäre allerdings für den pädagogischen wie den forschenden Zusammenhang sträflich, diese professionelle Perspektive auf das Kind mit einer realanalytischen Kategorie zu verwechseln. Soziale Ungleichheit und ihre Folgen für Lebenslagen und Bildungsprozesse auch von kleinen Kindern zu thematisieren, ist demnach kein Rückfall in ein überwunden geglaubtes Kindbild, nach dem das Kind mit Defiziten belastet wird, vielmehr eine dringend notwendige Ergänzung des „positiven“ Bildes von Kindheit und Kindern – sozusagen der gesellschaftliche Rahmen für dieses Bild.

Des Weiteren ist davon auszugehen, dass das systematische „Übersehen“ unterschiedlicher Voraussetzungen für frühkindliche Bildungsprozesse bereits in die Struktur der Institution Kindergarten in Deutschland eingelassen ist.

Es sind traditionelle und tradierte Strukturen des deutschen Kindergartensystems, die einen Blick auf die Ungleichheitsphänomene, die auch bei kleinen Kindern ihre Auswirkungen zeigen, erschweren. Hier lohnt ein vergleichender Blick auf die Entwicklung von Organisationen der frühkindlichen Erziehung („Early Childhood Education“) insbesondere in angelsächsischen Gesellschaften³, um das Besondere des deutschen Kindergartens herauszuarbeiten.

Im englischsprachigen internationalen Diskurs wird seit Jahren um die Integration von „education“ and „care“ als inhaltliche und strukturelle Reform-Aufgabe gerungen (Early Excellence 2004). Dabei geht es um die Überwindung eines zweifelhaften historischen Erbes, nach dem für die Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus verschiedene Typen von Einrichtungen vorbehalten wurden: „education“ für die Kinder des bildungsreichen Bürgertums und „care“ für die Kinder der Arbeiterklassen.

Im deutschen Raum finden wir diese Trennung in der Anfangszeit der öffentlichen Kleinkinderziehung ebenfalls. Fröbel, der den Kindergarten als Ort der frühen Menschenbildung im kultur-revolutionär überschießenden Eifer selbstverständlich für alle Kinder erdacht hatte, konnte seine Idee allerdings nur bei den Mitgliedern des gut gebildeten und fortschrittlichen Bürgertums – vor allem bei den Frauen dieser Klasse – durchsetzen. Das konservative, kirchlich gebundene Bürgertum dagegen unterstützte Fließband, der Kinderbewahranstalten als Ort der Disziplinierung und Erziehung der Kinder der aufkommenden Arbeiterklasse konzipierte und ausbaute (Rabe-Kleberg 2003).

2 So sagte ein vierjähriger Junge in einem Kindergarten in Mülheim/Ruhr, in dem das neue Konzept eingeführt worden war: „Nicht wahr, den alten Kindergarten bekommen wir nicht zurück?“

3 Gemeint sind hierbei insbesondere Großbritannien, Australien und die USA.

Nun, die Ideen und die Kindergärten Fröbels wurden nach der gescheiterten 1848er Revolution verboten, und seine Anhängerinnen, die vor allem in Mitteldeutschland Kindergärten gegründet und geleitet haben, erhielten Berufsverbot und wurden teilweise polizeilich verfolgt. Viele dieser von Fröbel ausgebildeten Frauen wanderten nach England und die USA aus, wo sie diese Ideen mit Erfolg an den teacher colleges verbreiteten. In Preussen aber gab es – nachdem sich das Fliednersche System zunächst durchsetzen konnte – in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts durch eine Nichte von Fröbel, Henriette Schrader-Breyman, eine entscheidende Weichenstellung: Sie gründete in Berlin den ersten „Volkskindergarten“, einen Kindergarten mit dem Fröbelschen Anspruch auf Menschenbildung „von Anfang an“, der aber von seiner Struktur her ein Ort für die Kinder aller Klassen war (Schrader-Breyman 1922). Diese Idee wurde vor allem auch in Skandinavien aufgegriffen, wo wir eine vergleichbare sozial-pädagogische Tradition des Kindergartens vorfinden. Der Kindergarten wird in dieser Tradition seitdem und bis heute in Deutschland als ein für Kinder aller Klassen und Schichten programmatisch und strukturell einheitliches Angebot verstanden.

Die „soziale Frage“ der ungleichen Chancen für Kinder aus unterschiedlichen Klassen schien und scheint demnach pädagogisch, besser sozial-pädagogisch beantwortet, ja gelöst zu sein – vermutlich eine Illusion von hoher Beständigkeit!

Die Vorstellungen, die einem einheitlichen Kindergartensystem zugrunde liegen, korrespondieren nicht zufällig mit allgemeinen sozialen Tendenzen im Prozess der Modernisierung von Kindheit. Zu den wichtigen Strukturelementen moderner Gesellschaften gehört Kindheit als ein exklusives Territorium, ein Bereich, der aus der wesentlich durch Arbeit bestimmten Gesellschaft der Erwachsenen ausgegrenzt wurde. Erwachsene und Kinder wurden als Generationen voneinander geschieden und in getrennte soziale Räume verwiesen. Dieser im 16. und 17. Jahrhundert begonnene und bis heute fast überall durchgesetzte Diskurs und Realprozess setzte die Generationen ins Verhältnis als groß und klein zueinander, als mächtig und schwach, fertig und noch werdend, stark und verletzlich (Hengst/Zeher 2005).

Kindheit wurde und wird als ein Schonraum verstanden, in dem die Kinder vor den gesellschaftlichen Bedingungen und Einflüssen zu schützen sind. Immer häufiger und für mehr Kinder wurde der so definierte soziale Raum historisch auch zum materiellen Ort, zum Kinderzimmer, zum Kindergarten, zur Schule. Die pädagogische Institutionalisierung der Kindheit, vor allem ihre Scholarisierung, begann im Laufe der Geschichte in der Lebensspanne immer früher und dauerte länger. Heute nimmt sie für viele Kinder den größeren Teil des Tages ein.

Im Prozess der Differenzierung bildeten sich Kinderprofessionen und entsprechende Disziplinen heraus, die sich auf diese „Aliens“, diese immer fremder werdenden „exterrestrischen“ Wesen spezialisierten (Laewen 2003), die im Laufe der Zeit von anderen Gesellschaftsmitgliedern kaum noch bemerkt oder gar verstanden werden.

Mit diesem sozialen Exklusionsprozess geht eine gewisse Anthropologisierung oder besser Ontologisierung von Kindheit und Kindern einher, eine Betrachtungsweise, die Kinder aus Geschichte, Kultur und Herkunft herauslöst, sie als eigenständige Wesen betrachtet, unter Absehen von Herkunft, Rasse, Ethnie, Klasse und Geschlecht. Es ist Bühler-Niederberger (2009) zu folgen, wenn sie eben diesen Prozess der konzeptionellen Herauslösung von Kindheit aus Gesellschaft sozusagen als Konstruktionsmerkmal von Ungleichheitsprozessen in dieser Lebensphase versteht. Nur wenige Kinder können eben den Anfor-

derungen moderner Kindheitskonstruktion in der Realität gerecht werden. Konstruktionen „guter Kindheit“ selbst werden zum Maßstab, dem die meisten Kinder in der Gesellschaft aufgrund ihrer Lebenslage nicht gerecht werden können. So produzieren „gut gemeinte“ pädagogische Konzepte diejenigen, die von diesen Konzepten nicht erreicht werden, selbst – wenn auch sicher nicht gewollt.

Neutralität gegenüber der gesellschaftlichen Lage der Kinder wird dabei als angebliche Gleichbehandlung aller Kinder praktiziert⁴: Pädagogisch wurde dies je nach politisch-pädagogischem Programm zum einen als Kollektiverziehung – unter Absehung von der Individualität des einzelnen Kindes, wie dies nach dem Bildungs- und Erziehungsplan der DDR geschah – oder zum anderen als Chancengleichheit verstanden, wonach allen Kindern gleiche Angebote zu machen seien.

Eine solche Grundhaltung und eine entsprechende Praxis finden sich in vielen Interviews mit Kleinkindpädagoginnen beschrieben, wonach „das Übel“, die Unterschiede produzierenden Umstände, überall außerhalb des Kindergartens zu suchen ist. Zu diesem Außen gehört die Gesellschaft als Ganze, die Werbung und die Süßigkeiten, zumeist aber auch die Eltern mit ihren divergenten, in den Augen der meisten Erzieherinnen unzulänglichen Erziehungsvorstellungen. Gegen das Eindringen dieser Außenbezüge in ihre professionellen Claims wehren sie sich – oft mit sisyphosartigem Engagement⁵.

Wir müssen deshalb fragen, mit welchen professionellen Ressourcen Erzieherinnen in Kindergärten auf dem Hintergrund dieser eigentheoretischen Erklärungen an die Folgen sozialer Ungleichheit bei den Kindern herantreten.

Die Frage nach der Generierung, der Reproduktion der sozialen Ungleichheit trotz – oder vielleicht sogar aufgrund – gleicher Bildungsgelegenheiten ist komplexer und muss unterhalb der Ebene struktureller und konzeptioneller Gleichheit gesucht werden. Und dabei sind die Fragen nach den Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten der Kompensation ungleicher Ausgangslagen noch gar nicht gestellt.

2 Ungleiche Bildungschancen im frühen Kindesalter

Begreifen wir Kindheit als ein Strukturmoment von Gesellschaft und Kinder als Mitglieder der Gesellschaft, dann sind sie von Phänomenen der sozialen Ungleichheit betroffen – und zwar als Kinder in spezifischer Weise.

Im Folgenden sollen die Konsequenzen der generationalen „Vererbung“ sozialer Ungleichheit für kleine Kinder und ihre Rezeption in den Diskursen über die Reform des Elementarbereichs der Bildung betrachtet werden (vgl. auch Rabe-Kleberg 2005).

Auch von kritischen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern werden gesellschaftliche heterogene, plurale und multikulturelle Verhältnisse für Kinder als Diversity und damit als pädagogisch-professionelle Chance und Herausforderung begriffen (z.B. Zehnter Kinder- und Jugendbericht, 1998). Die Perspektive auf Bornierungen aufgrund ungleich verteilter Handlungsressourcen gerät dabei oftmals aus dem Blick.

4 Eine angebliche „Neutralität“ gegenüber dem Geschlecht der Kinder stellt eine vergleichbare „gut gemeinte“ Ignoranz gegenüber den virulenten Problemen der Kinder dar, eine Haltung, die in vielen Einrichtungen anzutreffen ist.

5 Im Rahmen mehrerer Forschungsprojekte wurden von der Autorin und ihren Mitarbeiterinnen seit 1992 ca. 80 berufsbiographische Interviews in Ost- und Westdeutschland geführt, in denen dieses Muster immer wieder anzutreffen ist.

Wenn wir aber nach der Definition von Reinhard Kreckel (1992, S. 17) soziale Ungleichheit als dauerhafte Einschränkung des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten Gütern begreifen und die Lebenschancen thematisieren, die aufgrund dieser Beschränkung beeinträchtigt werden, so ist die Vorenthaltung grundlegender Bildungsmöglichkeiten im frühen Kindesalter angesichts der bekannten Dynamiken der Persönlichkeitsentwicklung hier ganz entscheidend als Phänomen sozialer Ungleichheit zu verstehen.

Als eines der entscheidenden Phänomene, die auch kleine Kinder mit den Widersprüchen der Gesellschaft konfrontieren, ist das der Kinderarmut zu nennen – und zwar in aller Härte, weil nämlich für jüngere Kinder die Chance, dass es in einer armen Familie lebt, größer ist als für ältere (Betz 2008; 2009). Über die Hälfte der von Armut bedrohten kleinen Kinder leben bei allein erziehenden Müttern. Armut und vor allem Kinderarmut sind seit den entsprechenden Studien und Berichten aus der Mitte der 1990er Jahre als das entscheidende Merkmal für nachhaltig ungleiche Lebens- und Bildungschancen anzusehen (Geißler 2004). Dabei ist zunächst der generationale Aspekt hervorzuheben: Familien, die von Armut bedroht sind, senken die Erwartungen an die Bildungsprozesse ihrer Kinder radikal ab und verstärken so Selektionsprozesse der Schule und der Lehrer. Diese Tendenz wird bei niedrigem Bildungsstand der Eltern verstärkt, bei höherem aber doch gebremst. Eltern mit niedrigem Einkommen – gleich welchen Bildungsniveaus – können ihren Kindern aber eben auch nicht zusätzliche Erfahrungen und Bildungsanregungen bieten, zudem leben diese Familien zumeist in Wohnvierteln, die anregungsarm, vielleicht sogar bedrohlich sind. Einkommensarmut mutiert so zu kultureller und Bildungsarmut (Allmendinger/Leibfried 2005).

Die Studien der AWO-ISS (2000), von Walper (1999) sowie eine Reihe von entsprechenden internationalen und vergleichenden Untersuchungen verweisen übereinstimmend auf Folgen, die arme Kinder ertragen müssen. Hierzu gehören vor allem eine bedrohte Gesundheit und ein fehlendes Wohlfühl („well being“) (vgl. Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht 2009), ein angeschlagenes Selbstbild und insgesamt eine schwache Sozialentwicklung. Alles Merkmale, die sich ganzheitlich gesehen auf die Entwicklung von Motivation, Intelligenz, Sprache und damit letztlich auf die Bildungsprozesse auswirken.

3 Konsequenzen

Zu fragen ist, wie mit den Folgen generationaler Armut der Familien und der Kinder umzugehen und ihnen entgegenzuwirken sei, dabei werden vor allem kommunikative, soziale und pädagogische Möglichkeiten reflektiert, d.h. politische und professionelle Strategien im Sozial- und Bildungsbereich diskutiert.⁶

Es ist heute weitgehend unbestritten, dass Kinder bereits in den ersten Lebensjahren mit Ressourcen ausgestattet werden, die vermutlich entscheidend für die Chancen im Bildungssystem und insgesamt für das Gelingen zukünftiger Lebensführung sind. Die Wurzeln für die notorische herkunftsbedingte Ungleichheit der Bildungschancen sind also (auch) in einer biografisch frühen Phase zu suchen, der Phase der frühen Kindheit. Trotz der Plausibilität dieser Annahme liegen empirisch belastbare Ergebnisse über die Prozesse der Her-

6 Fiskalische und finanzielle Interventionen der Umverteilung und Absicherung der von Armut bedrohten Kinder und ihrer Familien werden hier nicht thematisiert, was deren Relevanz und Dringlichkeit keineswegs schmälern soll.

stellung ungleicher Bildungschancen in dieser Lebensphase bisher nur vereinzelt vor. Dabei sind die ersten Ergebnisse zwiespältig und widersprüchlich zu nennen:

Während eine Paneluntersuchung in Großbritannien (EPPE 2004), sowie ein an den quantitativen Daten des SOEP orientierte deutsche Berechnung (Bertelsmann 2008) Verbesserungen der Bildungs- und damit Lebenschancen von Kindern aus „bildungsarmen“ Herkunftsfamilien aufgrund des Kindergarten- bzw. des Krippenbesuchs aufzeigen konnten, geben erste Ergebnisse einer aktuell laufenden Kindergartenstudie (BiKS) starke Hinweise auf die Persistenz familiär bedingter Vor- oder Nachteile in der Kompetenzentwicklung der Kinder trotz des Kindergartenbesuchs (Kurz u.a. 2008).

Eigene Untersuchungen sowie Beobachtungen, die von Studierenden und Promovierenden im Rahmen von eigenständigen Untersuchungen gemacht wurden, verweisen auf faktisch diskriminierende Haltungen und Handlungen von Erzieherinnen gegenüber Kindern und Eltern aus bildungsarmem Milieu. Anne Rosken hat in ihrer gerade abgeschlossenen Promotion Diversity-Kompetenzen bei Erzieherinnen untersucht und festgestellt, dass in Ost und West von einem professionellen Umgang mit der unterschiedlichen Herkunft von Kindern kaum die Rede sein kann (Rosken 2009).

Die „Zähigkeit“ der Bildungsungleichheit in Abhängigkeit von familialer Herkunft, die trotz Öffnung und Expansion des Bildungssystems nur unwesentliche Veränderung erfährt, wird immer wieder empirisch bestätigt (z.B. Bloßfeld/Shavit 1993; Müller 1998; Vester 2005). Alle Untersuchungen setzen mehr oder weniger explizit voraus, dass die Prozesse des Bildungs- bzw. Habitustransfers mit der Geburt beginnen und sich in der Schule als wirksam erweisen werden. Sie untersuchen aber (mit wenigen Ausnahmen) nicht die vor-schulische Phase dieses Prozesses selbst.

Hier müssen in Zukunft wissenschaftliche Untersuchungen ansetzen. Dabei müssen Familie und Kindergarten nicht wie bislang getrennt voneinander betrachtet, sondern ins Verhältnis gesetzt werden. Allerdings hat sich die erziehungswissenschaftliche Forschung in Deutschland erst vor kurzem der Familie als „Bildungsort“ zugewandt, beispielgebend steht hierfür die Untersuchung von Büchner und Brake (2006). Aber auch in dieser Untersuchung der Bildungstransmission über mehrere Generationen hinweg wird die frühe Kindheitsphase nicht explizit thematisiert, wohl aber wird – nicht zuletzt mit Bezug auf Bourdieu (1982) davon ausgegangen, dass familiäre Habitus(trans)formationen wie auch Bildungsstrategien vom Anfang des Lebenslaufs an wirksam sind.

Seit der Untersuchung von Boudon (1974) wird vor allem aber auf den Reproduktionsprozess selbst, also auf das „Wie“ der Herstellung von Ungleichheit geschaut. Boudon schlägt vor, das Zusammenspiel von Persönlichkeitsmerkmalen und Bildungsentscheidungen zu untersuchen und macht darauf aufmerksam, dass die für Bildungserfolge entscheidenden Persönlichkeitsmerkmale zum einen nach Herkunft unterschiedlich verteilt sind und zum anderen nach Milieu im Hinblick auf die anstehenden Bildungsentscheidungen unterschiedlich gedeutet werden.

Demnach sind Bildungsentscheidungen zum einen zwar als rationale Abschätzung von Ressourcen, Chancen und Risiken zu verstehen (vgl. Goldthorpe 1996). Sie werden aber auch mehr oder weniger bewusst und oftmals mit widersprüchlichem Ergebnis aufgrund generationsübergreifend aufgeschichteter familiärer und milieuspezifischer Erfahrungen und Haltungen getroffen. Dieser Zusammenhang wird in einigen aktuellen Untersuchungen im Anschluss an Bourdieu (1982) theoretisch als „Strategien des Habitus“ modelliert (z.B. Büchner/Brake 2006; Lange-Vester 2008; Kurz u.a. 2008).

In Zukunft müssen diese Fragen auch unter dem Aspekt der frühkindlichen Bildung im Kindergarten betrachtet werden. Dies vor allem, weil aktuell in den politischen Diskussionen an den Ausbau der Elementaren Bildung geradezu illusionäre Hoffnungen geknüpft werden, als könnten dort den meisten Problemen im Sozial- und Bildungswesen erfolgreich begegnet werden, auch deshalb, weil dort die Welt noch in Ordnung sei und die Gesellschaft vor der Tür bliebe. Dies aber ist wohl nicht der Fall.

Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2005): Bildungsarmut. In: Opielka, M. (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Wiesbaden
- AWO-ISS (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Frankfurt
- Von der Beek, A./Schäfer, G. E./Steudel, A. (2006): Bildung im Elementarbereich. Wirklichkeit und Phantasie. Weimar
- Berteslmann-Stiftung (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Gütersloh
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim
- Betz, T. (2009): Kindheitsmuster und Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 17/2009, S. 14-20
- bildung:elementar (2004) = Bildungsprogramm für Kindertagesstätten in Sachsen-Anhalt. Bildung:elementar – Bildung von Anfang an. (hrsg. vom Ministerium für Gesundheit und Soziales) Magdeburg
- Bloßfeld, H.-P./Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 25-52
- BMFSFJ (1998): Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Drucksache des Deutschen Bundestags 13/11368. Bonn
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache des Deutschen Bundestags 15/6014. Berlin
- BMFSFJ (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache des Deutschen Bundestags 16/12860. Bonn
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. New York
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- British Council (Ed.) (2004): Early Excellence. A Cross-national Study of Integrated Early Childhood Education and Care Centres in five Countries. Berlin
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden
- Bühler-Niederberger, D. (2009): Ungleiche Kindheiten – alte und neue Disparitäten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 17/2009, S. 3-8
- Bundesjugendkuratorium (2004): Bildung fängt vor der Schule an! Zur Förderung von Kindern unter sechs Jahren. Bonn
- EPPE (2004): The Effective Provision of Pre-School Education. Project Final Report. 1997-2004. London
- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 362-380

- Goldthorpe, J. (1996): Class Analysis and the Reorientation of Class Theory. In: *British Journal of Sociology*, vol. 3; pp. 481-503
- Hengst, H./Zeiger, H. (2005): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden
- Von Hentig, H. (2003): *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart
- Kurz, K. u.a. (2008): Kompetenzentwicklung und Bildungsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter. In: *Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt a. M., S. 310-322
- Kreckel, R. (1992): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt a. M./New York
- Laewen, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Forscher, Künstler, Konstrukteure*. Weinheim
- Lange-Vester, A. (2008): „Natürliche“ und „inkorporierte“ Ordnung? In: *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt a. M., S. 266-280
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38*, S. 81-112
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M., S. 70-182
- Rabe-Kleberg, U. (2001): Kinder auf dem Weg in die Wissensgesellschaft begleiten. In: *Stadtschulamt Frankfurt a. M. (Hrsg.): Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt a. M., S. 17-24
- Rabe-Kleberg, U. (2003): *Gender Mainstreaming und Kindergarten*. Weinheim
- Rabe-Kleberg, U. (2005): Von Generation zu Generation? Kleine Kinder und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: Opielka, M. (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform*. Wiesbaden, S. 77-88
- Rabe-Kleberg, U. (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Von Balluseck, H. (Hrsg.): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen
- Rosken, A. (2009): *Diversity und Profession*. Wiesbaden
- Schrader-Breyman, H. (1922): *Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern*. (hrsg. von Mary J. Lyschinska) Berlin
- Vester, M. (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Berger, P./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, München, S. 39-70
- Walper, S. (1999): Auswirkungen von Armut auf Entwicklungen von Kindern. In: *Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Nr. 1*. München, S. 291-360