

# 1 Einleitung

Die derzeitig stattfindenden Reformen im frühkindlichen Bildungsbereich können aufgrund der damit einhergehenden Handlungs- und Erfolgserwartungen einerseits kritisch (vgl. Ostner 2007), andererseits jedoch auch als Chance betrachtet werden. Als positive Entwicklungen lassen sich nicht nur der gegenwärtige Ausbau des Betreuungssystems anführen, sondern auch die Tatsache, dass der Kindergarten<sup>1</sup> mittlerweile als ein Ort gezielter Förderung gilt, der im Fokus politischer Bildungsdebatten und zunehmend wissenschaftlicher Untersuchungen steht (vgl. bspw. Fthenakis 2009, Griebel 2009, Rauschenbach/Bormann 2010).

Obgleich die frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung schon seit vielen Jahren Aufmerksamkeit gezollt wurde, kam es vor allem im Nachklang der PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001/ Baumert/Schümer 2006) zu einer Schärfung des Blickes auf die Notwendigkeit einer gezielten Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse. Die entsprechende bildungspolitische Forderung ging vor allem aus einem der wesentlichen Ergebnisse hervor, dass Bildungserfolge in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern besonders stark von der familiären Herkunft abhängen (Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Der Nutzen des Kindergartens würde – so ließe sich schlussfolgern – genau darin liegen, dass Kinder vor dem Eintritt ins Schulsystem einen annähernd gleichen Bildungsstand erlangen und damit familiären Herkunftseffekten von Anfang an entgegengewirkt werden könnte.<sup>2</sup> Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass der familiäre Hintergrund bereits im Vorschulalter einen großen Einfluss auf die Entwicklungen und Bildungsprozesse der Kinder nimmt (vgl. bspw. Hock/Holz/Wüstendorfer 2000), wobei Eltern mit niedrigem Bildungsstand geringere Erwartungen an die Bildungsprozesse ihrer Kinder haben als andere Eltern (Rabe-Kleberg, 2005).

Die Relevanz frühkindlicher Bildung wurde nicht nur durch internationale Vergleichsstudien bekannt, sondern auch durch entwicklungspsychologische und

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Studie wird der Begriff ‚Kindergarten‘ synonym für alle Einrichtungen für Kinder zwischen dem 0.-6. Lebensjahr geführt, da er am gebräuchlichsten ist für die Bezeichnung der Kindertagesbetreuungsstätten.

<sup>2</sup> Der volkswirtschaftliche Nutzen von vorschulischen Betreuungsinstitutionen ist bereits Gegenstand zahlreicher Studien, bspw. Heckman et.al. 2006, Pfeiffer 2010, Bertelsmann-Stiftung 2008.

neurokognitive Erkenntnisse (vgl. bspw. Pauen/Elsner 2008, Weinert et.al. 2008, Weinert 2011), die immer wieder darauf hinweisen, dass Kinder bereits vor dem Eintritt ins Schulalter über vielerlei Kompetenzen verfügen, die eine frühe Bildung und Förderung nicht nur empfehlenswert, sondern auch notwendig machen.<sup>3</sup> Beispielsweise konnte empirisch gezeigt werden, dass Kinder ab dem Alter von 19 Monaten von Gruppenbetreuungen profitieren und die mentalen und sprachlichen Fähigkeiten sowie das pro-soziale Verhalten unter Gleichaltrigen gefördert werden (Ahnert, 2005). Nicht zuletzt wird auch in der Migrations- und Integrationspolitik die Forderung nach einer gezielten sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten immer lauter (vgl. bspw. Daiber/Weiland 2008). Es herrscht weitestgehender Konsens, dass es sich unsere Gesellschaft nicht mehr leisten kann, das Potential eines Teils der Bevölkerung ungenutzt zu lassen.

Im Zuge dessen wird der Kindergarten mit dem Ruf nach einer ‚Bildung von Anfang an‘ (vgl. z.B. Bildung:elementar 2004) zunehmend als vorschulische Bildungsinstitution wahrgenommen, in der alle Kinder, unabhängig vom sozio-ökonomischen Status der Eltern, des ethnisch-kulturellen Hintergrundes oder anderer potentieller ungleichheitsrelevanter Bedingungen, einen gemeinsamen Alltag und damit vielfältige Erfahrungen teilen. Interessant ist hierbei, dass die Annahme von Chancengleichheit zugrunde gelegt und nicht mehr hinterfragt wird (vgl. bspw. Arbeitsgemeinschaft für Jugendliche 2003:13). So verkündete im Jahr 2005 die damalige Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Renate Schmidt: *„Ein qualitativ und quantitativ hochwertiges Betreuungsangebot verbessert die Bildungschancen der Kinder. Es sichert ihnen einen soliden Start ins gesellschaftliche Leben, unabhängig von der sozialen Herkunft.“* (Schmidt 2005:2)

Bildungspolitische Debatten drehen sich seitdem vor allem um die Frage nach einer Verbesserung des elementaren Bildungsbereichs. Vor diesem Hintergrund wurden zwischen den Jahren 2001 und 2006 flächendeckend Bildungsstandards eingeführt, die mit einer Neuausrichtung der pädagogischen Arbeit ein Mindestmaß an Qualität in Kindergärten garantieren sollten. In diesen Bildungsplänen<sup>4</sup> werden die Selbstentfaltungsprozesse der Kinder in den Mittelpunkt

---

<sup>3</sup> Dies führt oftmals zu der Forderung, dass in Kindergärten eine gezielte Lernförderung angeboten werden müsse: „Nie wieder wird so viel Sprache in so kurzer Zeit erlernt wie in der frühen Kindheit – gerade deshalb ist die gezielte Sprachförderung eine zentrale Aufgabe der Kindertagesstätten“ (Götte 2011).

<sup>4</sup> Obgleich in den Bundesländern unterschiedliche Namen wie bspw. Bildungs- und Erziehungsplan, Orientierungsplan, Bildungsempfehlung etc. vorherrschen, wird aufgrund der häufigen Gebräuchlichkeit im Folgenden der Begriff „Bildungsplan“ verwendet.

gestellt, wobei die Rolle der Erzieherin<sup>5</sup> vor allem durch Beobachtung und Unterstützung der Kinder in deren individuellen Bildungsprozessen gekennzeichnet wird. Die Anforderungen an die Professionalität von Erzieherinnen und Erzieherin steigen damit an. Ihnen soll nun gelingen, dass sich alle Kinder, insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien, hinsichtlich ihrer Interessen und Möglichkeiten frei entfalten können.

Dass dies bisher in Ansätzen schon gut gelingt, konnte in einigen quantitativen Studien belegt werden (SOEP- Studien, vgl. Büchel/Spieß/Wagner 1997, Becker/ Lauterbach 2007, in England: EPPE-Studie von Sylva et. al., 2004), allerdings sind die Effekte nur dann deutlich erkennbar, wenn gezielte Förderprogramme eingesetzt wurden. Darüber hinaus scheinen vor allem diejenigen Kinder vom Besuch des Kindergartens zu profitieren, deren Eltern zur Schicht der „Arbeiter“ gehören (Becker/Lauterbach 2007). Im Vergleich dazu lassen sich die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien<sup>6</sup> durch den Besuch eines Kindergartens kaum erhöhen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es immer noch einen deutlichen Mangel an empirischen Untersuchungen gibt, welche die genauen Bedingungen und Faktoren für die Erhöhung von Chancengleichheit im Kindergarten in den Blick nehmen, und des weiteren, welche Rolle hierbei die Erzieherin mit ihren eigenen Werthaltungen und Normvorstellungen einnimmt. Welche Rolle spielen die inneren Werthaltungen, Vorurteile, Sympathien? Gibt es milieuspezifische Zusammenhänge? Möglicherweise würden sich in den Antworten dieser Fragen Anhaltspunkte dafür finden, warum Kinder aus unteren sozialen Schichten nachweislich wenig vom Besuch eines Kindergartens profitieren.

An dieser Stelle kommen makroanalytische Studien oft an ihre Grenzen. Zwar stellen sie statistisch relevante Zusammenhänge her, jedoch mangelt es ihnen an einer genauen Betrachtung der Prozesse, die soziale Ungleichheiten entstehen lassen. Um auch für die pädagogische Praxis Rückschlüsse zu ziehen, erscheint es jedoch notwendig, die Prozesse der alltäglichen Handlungen im Kindergarten näher zu beleuchten, die für die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssektor in Frage kommen. Hierzu gibt es im vorschulischen Bereich bislang keine empirischen Studien. Möglicherweise können in diesem Zusammenhang Bourdieu's Analysen Aufschluss (1983, 2006) geben, die vor allem in

---

<sup>5</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit sowie aufgrund der Stichprobenzusammensetzung der vorliegenden Studie wird nachfolgend die weibliche Form verwendet. Dies soll jedoch keine Wertung darstellen und schließt die männliche Form, also den Erzieher, mit ein.

<sup>6</sup> Also Kinder von Eltern, die an-oder ungelernten Tätigkeiten bzw. keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (Becker/Lauterbach 2007) und damit von Armut bedroht sind.

der Schulkulturforschung<sup>7</sup> angewendet werden. Ein zentraler Gedanke ist der, dass Bildungserfolge vor allem auf elterliche Einstellungen als familiäre Habitusformationen zurückzuführen sind, wobei Kinder aus privilegierten Elternhäusern aufgrund des vermittelten Geschmacks, der Unterstützungsleistungen und den familialen Verhaltensweisen in Bildungsinstitutionen bevorteilt sind (ebd.). Der Grund läge darin, dass Lehrer über einen ähnlichen Habitus verfügen wie Kinder aus privilegierten Elternhäusern. Am leichtesten seien die familiären Unterschiede anhand der vermittelten Sprache zu erkennen, die sich hauptsächlich im sprachlichen Ausdruck widerspiegelt. Obgleich man Bourdieus Analysen nicht einfach auf die Institution des Kindergartens übertragen kann<sup>8</sup>, werfen sie dennoch die Frage auf, wie Erzieherinnen im Kindergarten mit Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus umgehen. Ist bereits dort erkennbar, dass Erzieherinnen Kinder aufgrund von habituellen Vorlieben, Wertvorstellungen ungleich behandeln? Auch wenn die Beurteilungen von Leistungen im Unterschied zur Schule hier nicht im Vordergrund stehen, können die in soziale Praxen eingelagerten Wahrnehmungen von Differenzen, Fremdheit und Sympathie von Erzieherinnen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben.

Mit dieser Beobachtungsstudie soll ein Blick in den Alltag, also in den Ort des Geschehens, gewagt werden. Um ein möglichst erkenntnisreiches und geschlossenes Bild des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten, wurden teilnehmende Beobachtungen mit Videographie sowie themenzentrierte qualitative Interviews in drei verschiedenen Kindertagesstätten durchgeführt. Ziel ist hierbei, ein differenziertes Bild der Handlungs- und Einstellungsmuster von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf deren Umgang mit Diversität bei Kindern zu erlangen.

Die Arbeit gliedert sich wie folgt: Zu Beginn (Kap. 2) wird ein Überblick über die historischen Veränderungsprozesse des professionellen Handelns und Verständnisses von Erzieherinnen in Ost- und Westdeutschland geboten, wonach bildungspolitische Anforderungen an die heutige Rolle der Erzieherin folgen. Im Anschluss daran werden zentrale Erklärungsmodelle zu sozialen Ungleichheitstheorien präsentiert und empirische Befunde zum Thema Chancengleichheit im Kindergarten dargelegt. Die sich daraus ergebenden zentralen Forschungsdesiderate werden im 3. Kapitel aufgegriffen und als Fragestellungen dieser Studie ausformuliert. Vor diesem Hintergrund folgt der empirische Teil der Arbeit, welcher zunächst das methodische Vorgehen der Studie präsentiert (Kap.4) und

---

<sup>7</sup> Vgl. bspw. Helsper 2009, Kramer/Helsper 2010.

<sup>8</sup> Pierre Bourdieu bezog seine Analysen explizit auf das französische Schulsystem (Bourdieu 1983).

die zentralen Fallrekonstruktionen vorstellt (Kap.5). Hierbei wurde darauf Wert gelegt, die Balance zu halten zwischen der Gewährleistung der Rekonstruktion der Ergebnisse und der Bewältigung der Fülle an empirischem Material. In der Kontrastierung der Fälle (Kap.6) werden die Befunde im Lichte zentraler Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Erzieherinnen herausgearbeitet. Nicht zuletzt werden die zentralen Ergebnisse diskutiert und theoretisch untermauert (Kap. 7). Mit einer Bilanzierung und einem professionstheoretischen Ausblick (Kap. 8) schließt diese Studie.

Soziale Ungleichheit im Kindergarten  
Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer  
Fachkräfte

Beyer, B.

2013, XIII, 251 S. 10 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00659-4