



# Bildungsgerechtigkeit: Teilhabe in allen Lebenslagen?



## Editorial

Je länger die Pandemie anhält, umso deutlicher treten die Schief-lagen und Unzulänglichkeiten unseres Bildungswesens hervor. Benachteiligung verschärft sich, ob sozial oder durch besonderen Förderbedarf bedingt, ob durch fehlende Computer oder mangelnde elterliche Deutschkenntnisse. Leider sind es auch die unzureichenden oder fehlenden Konzepte für eine inklusive Bildung auf allen Ebenen, die die soziale Kluft vertiefen.



Zugleich wird offenbar, dass alle Bildungseinrichtungen in aller-erster Linie soziale Orte sind – von der Kita bis zur Volkshochschule. Eine neue Spra-che kann online erlernt werden, Mathematikunterricht gelingt auch aus der Distanz. Aber wo sonst wird das Zusammenleben in der Gesellschaft erlernt und erlebt, der Respekt für Verschiedenheit, die Rücksichtnahme auf Schwächere, die Freude an kultu-reller Vielfalt? Zusammen zu lernen und zu leben, teilzuhaben, unabhängig von allen denkbaren Einschränkungen – das ist das Prinzip, die Leitlinie eines inklusiven Bil-dungswesens. Wir sind noch weit entfernt davon, dass dieses Prinzip überall gilt und akzeptiert wird. Und messen wir uns an dem zeitlichen Ziel 2030, für das die Agenda der Vereinten Nationen eine „hochwertige und inklusive Bildung für alle“ beschlossen hat, dann ist heute schon das Scheitern absehbar. Mehr als 250 Millionen Kinder auf der Welt besuchen auch in normalen Zeiten keine Schule, die Pandemie verschärft dies in unerträglicher Weise.

Unsere eigenen Probleme mögen klein erscheinen vor dieser Dimension, aber unsere Rückstände sind erheblich und die Aufgabe ist fordernd: allen Menschen Bildungswege zu ermöglichen, die zu einem selbstbestimmten Leben mitten in der Gesellschaft füh-ren, statt in Perspektivlosigkeit, in Sonderwege und Sondereinrichtungen zu münden. Wir dürfen uns diese gesonderten Förderwege und Förderschulen, die häufig zu Sam-melbecken von Benachteiligten werden, nicht länger leisten. Wir müssen das Schei-tern zu vieler junger Menschen an den Übergängen im System, insbesondere bei dem Schritt in Ausbildung und Arbeitsmarkt, endlich verhindern.

Es ist zu hoffen, dass nicht nur die Pandemie ein Ende hat, sondern dass sich auch der Blick auf die Schulen, die Kindergärten, die Hochschulen, die Weiterbildungsein-richtungen durch die Erfahrungen verändert. Es geht nicht nur darum, Lernrückstände auf-zuholen, sondern einen klaren inklusiven Weg einzuschlagen und alle hierarchischen

und separierenden Systeme infrage zu stellen. Die letzten Monate haben gezeigt, dass unsere Gesellschaft zu Solidarität und Zusammenhalt fähig ist. Inklusion, insbesondere im gesamten Bildungswesen, in Kultur und Wirtschaft, ist soziale und demokratische Vorsorge, damit dies so bleibt.

*Ute Erdsiek-Rave, Ministerin a.D.,  
Vorsitzende des Expertenkreises Inklusive Bildung,  
Deutsche UNESCO-Kommision*

# ARCHIV

für Wissenschaft  
und Praxis  
der Sozialen Arbeit

**Vierteljahresheft zur Förderung  
von Sozial-, Jugend- und  
Gesundheitshilfe**

**Berlin • 52. Jahrgang • Nr. 2/2021**

Begründet von  
Prof. Dr. Hans Achinger

Herausgegeben von  
Prof. Dr. Peter Buttner

im Auftrag des Deutschen Vereins  
für öffentliche und private  
Fürsorge e.V.  
Michaelkirchstraße 17/18  
10179 Berlin  
www.deutscher-verein.de

ISSN 0340 - 3564  
ISBN 978-3-7841-3382-9

Redaktion: Dr. Sabine Schmitt  
Tel. (030) 6 29 80-319  
Fax (030) 6 29 80-351  
E-Mail: s.schmitt@deutscher-verein.de

Das Archiv für Wissenschaft und Pra-  
xis der sozialen Arbeit erscheint vier-  
teljährlich. Der Bezugspreis beträgt  
42,70 € (für Mitglieder des Deut-  
schen Vereins 25,90 €) jährlich; Ein-  
zelheft 16,00 € (für Mitglieder  
13,00 €) inkl. MwSt. zzgl. Versand-  
kosten. Anmeldungen zur Mitglied-  
schaft nimmt die Geschäftsstelle des  
Deutschen Vereins entgegen.

Die Auslieferung erfolgt über den  
Lambertus-Verlag GmbH  
Postfach 1026, 79010 Freiburg,  
Tel. 0761-36825-0  
info@lambertus.de

Alle Rechte, auch das der Überset-  
zung, sind vorbehalten.

Druck:  
Stückle Druck und Verlag, Ettenheim

Veröffentlicht mit Förderung durch  
das Bundesministerium für Familie,  
Senioren, Frauen und Jugend  
(BMFSFJ)

V.i.S.d.P.: Michael Löher

Abbildung Titelseite:  
uslatar/AdobeStock

## Inhalt

Valeska Pannier <b>Frühe Bildung zwischen Ganzheitlichkeit und Schulvorbereitung</b> . . . . .	4
Mohini Lokhande, Cornelia Schu <b>Ungleiche Bildungschancen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund</b> . . . . .	14
Lisa Pagel, Laura Schmitz, C. Katharina Spieß <b>Geflüchtete Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem</b> . . . . .	24
Jenny Axmann <b>Teilhabe an Bildung: die Umsetzung im BTHG</b> . .	36
Sarah Burs <b>Entwicklungsperspektiven für die Schulassistenten</b> . .	46
Claire Vogt, Christiane Kranz <b>Erfahrungen mit dem Bildungs- und Teilhabe- paket</b> . . . . .	54
Birgit Beierling <b>Die jugendgerechte Ausgestaltung der Jugend- berufsagenturen</b> . . . . .	64
Cornelia Kricheldorff <b>Bildung im und für das Alter</b> . . . . .	72
Meike Kricke <b>Transformationsimpulse für das deutsche Schul- system</b> . . . . .	86

## **Frühe Bildung zwischen Ganzheitlichkeit und Schulvorbereitung**

Der folgende Beitrag wirft ein Schlaglicht auf die Entwicklung der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Deutschland und skizziert vier Grundorientierungen, die zur Beschreibung einer guten Qualität herangezogen werden können. Anhand konkreter Beispiele von Preisträgern des Deutschen Kita-Preises werden einzelne Aspekte dieses ganzheitlichen Qualitätsverständnisses illustriert.

### **Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit von Anfang an? Eine Standortbestimmung**

Seit 1996 gibt es in Deutschland den Rechtsanspruch auf den Besuch einer Kindertagesstätte ab dem dritten Lebensjahr. Damit begann ein langjähriger Prozess, die Betreuung und Erziehung von Kindern vor der Einschulung nicht ausschließlich innerhalb der Familie (zumeist als Aufgabe von Müttern) zu verorten und Bildung weiter zu fassen als das formale Lernen in der Schule. Ein weiterer Entwicklungsschritt war die Arbeit der Nationalen Qualitätsinitiative (NQI) der Jahre 1999–2006, die auch durch die Ergebnisse der PISA-Studien beeinflusst wurde. Der Forschungsverbund, an dem sich der Bund und zehn Länder ebenso beteiligten wie Trägerverbände und Kommunen, entwickelte in mehreren Teilprojekten einen Nationalen Kriterienkatalog und weitere Qualitätsmerkmale und erprobte interne und externe Evaluationsverfahren (vgl. u.a. Tietze/Viernickel 2013). 2004 wurde dann durch die Jugend- und Kultusministerkonferenz der Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen beschlossen (JFMK/KMK 2004).

Auf dieser Grundlage entwickelten alle Bundesländer nicht nur jeweils eigene Bildungspläne und -programme für Kitas. Sie legten damit auch den Grundstein für ein gesellschaftliches Umdenken, in dem der Besuch einer Kindertageseinrichtung nicht mehr nur die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, sondern auch die Bildung von Kindern frühzeitig ermöglichen sollte. Mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem ersten Lebensjahr, der 2008 im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) beschlossen wurde und am 1. August 2013 in Kraft trat, erfolgten ein weiterer Entwicklungsschub und insbesondere ein weiterer beachtlicher quantitativer Ausbau, der aktuell in zahlreichen Kommunen andauert.

Die Frage nach einer guten Qualität der Angebote rückte angesichts der vor allem in Westdeutschland anhaltenden Anstrengungen zum quantitativen Ausbau der Platzkapazitäten zunächst teilweise in den Hintergrund, wurde bundesweit jedoch 2014 wieder aufgegriffen mit dem Beginn eines partizipativen Qualitätsentwicklungsprozesses unter der Federführung des Bundesfamilienministeriums (vgl. BMFSFJ/JFMK 2014). Dazu trugen auch die teilweise ernüchternden Ergebnisse der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK-Studie) bei, die eine gute Qualität der pädagogischen Prozesse nur in weniger als 10 % der untersuchten Einrichtungen feststellte, eine unzureichende Qualität jedoch in zum Teil deutlich mehr als 10 % (Tietze et al. 2012). Nach einem mehrjährigen Dialog zwischen Bund, Ländern, Trägerverbänden und Wissenschaft wurde schließlich – anders als von vielen zunächst gehofft und erwartet – kein Katalog bundesweit einheitlicher Qualitätsstandards definiert und festgeschrieben. Vielmehr stellte das am 1. Januar 2019 in Kraft getretene KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetz (KiQuTG oder auch Gute-KiTa-Gesetz) einen Instrumentenkasten für eine Verbesserung der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung bereit, aus dem alle Bundesländer unterschiedliche Teilbereiche wählen konnten. Zwei wichtige Versprechen, die mit dem zunächst bis Ende 2022 befristeten Gesetz verbunden sind, lauten: Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kinder ermöglichen. Entsprechend beziehen sich die Maßnahmen der Länder, die über Gelder aus dem Gute-Kita-Gesetz finanziert werden, nicht nur auf inhaltliche Entwicklungsfelder der frühen Bildung oder strukturelle Aspekte, z.B. eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation, sondern auch auf das Thema Zugang und Beitragsbefreiung.



**Valeska Pannier**

war bis Feb. 2021 stellv. Leiterin der Programmabteilung in der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung GmbH und Leiterin des Deutschen Kita-Preises, Berlin. E-Mail: kontakt@deutscher-kita-preis.de

Der Rückblick verdeutlicht: Die Kindertagesbetreuung als institutionelle, staatlich geförderte Aufgabe und die dazu erforderlichen Einrichtungen als Bildungsorte anzuerkennen und auszugestalten, ist ein weiterhin in Entwicklung befindliches und verglichen mit dem Schulwesen eher jüngeres Phänomen.

Was ist durch diesen Entwicklungsprozess nun hinsichtlich der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit bisher erreicht worden? Für über 90 % aller Kinder ab dem dritten Lebensjahr ist in Deutschland der Besuch einer Kindertagesstätte heute ein selbstverständlicher Teil ihrer Kindheit. Berücksichtigt man die Zuwanderungsgeschichte der Familien, wird sichtbar, dass darunter die Kinder ohne einen sog. Migrationshintergrund im Jahr 2019 sogar ausnahmslos alle eine Kita besucht haben – in der Gruppe mit Migrationshintergrund waren es hingegen nur 81 % der Drei- bis Sechsjährigen. Bei den Kindern unter

drei Jahren unterscheiden sich die Teilhabequoten ebenfalls um etwa 20 % (vgl. Autengruppe Bildungsberichterstattung 2020).

Dass die Teilhabe an der frühen Bildung sich maßgeblich zwischen Familien unterscheidet, je nach Bildungsstand und Zuwanderungsgeschichte beider Elternteile, ist ein seit Jahren stabiler Befund (Jessen et al. 2018; 2020). Es zeigt sich deutlich, dass gerade die Familien bei der Realisierung ihres Betreuungswunsches benachteiligt sind, deren Kinder von einer guten Kita-Qualität besonders profitieren. Über die passenden Maßnahmen zur Förderung gerechter Bildungschancen, beispielsweise die Wirkung der Betragsbefreiung, wird intensiv und mitunter kontrovers diskutiert (vgl. DPWV 2020). Der Ausbau der Betreuungskapazitäten ist dabei weiterhin genauso wichtig wie die zielgruppenspezifische Förderung von Familien und die kontinuierliche Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

Die Frage nach Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland kann vor diesem Hintergrund als eine demokratische Verpflichtung verstanden werden, die trotz beachtlicher Entwicklungen noch weiterer Anstrengungen bedarf.

## **Unterschiedliche Ansprüche an eine gute frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung**

Mit dem Fokus auf die Bildungsmöglichkeiten und -ziele der institutionellen Kindertagesbetreuung ist die Kita vielfach als Hoffnungsträgerin für den Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen beschrieben worden, angefeuert durch die Befunde aus amerikanischen Längsschnittuntersuchungen, die von den ersten Analysen des High/Scope Perry Preschool Projects in Nordamerika ausgingen (Schweinhart/Weikart 1997). Seitdem wächst das Wissen über die förderlichen und hinderlichen Aspekte eines Besuchs der Kindertagesbetreuung, und gleichzeitig wachsen die Ansprüche, was eine gute Kita leisten sollte.

Aus den unterschiedlichen Entstehungs- und Entwicklungsprozessen des Systems frühkindlicher Bildung und der begleitenden FBBE-Forschung seit den 1960er-Jahren leitet Margrit Stamm (2010) zwei übergeordnete Paradigmen ab, die die Bildungsziele und damit die Vorstellung von einer guten Qualität der frühen Bildung erheblich beeinflussen. Ein Paradigma betont eher ein instrumentelles Bildungsverständnis und legt den Fokus auf eine optimale Frühförderung im Sinne sogenannter schulischer Vorläuferfertigkeiten, beispielsweise gezielte Sprach- oder MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik)-Förderung. Das andere Paradigma ist von einem subjektiv-konstruktivistischen Persönlichkeitsverständnis geprägt, das die kindliche Selbstbildung als ganzheitlichen und sozialen Prozess in den Mittelpunkt stellt, die Bedeutung des Spiels, der kindlichen Autonomie und demokratischen Sozialisation betont – und ex-



plizit vor der frühen Konfrontation mit schulischen Inhalten warnt. Die Orientierung an diesen Paradigmen variiert in den Konzeptionen einzelner Einrichtungen und Leitbildern der Träger, zwischen den Bildungsprogrammen der Länder, aber auch im internationalen Vergleich. Mit dem darin implizierten Grundverständnis verändert sich zugleich die Antwort auf die Frage nach einer guten Qualität in der frühen Bildung. Was aber bedeutet dann, bei all der Unterschiedlichkeit und Diversität von Ansätzen, eine „gute“ Qualität in Kitas und rund um Einrichtungen der frühen Bildung, und woran lässt sie sich erkennen?

### Das Qualitätsverständnis des Deutschen Kita-Preises

Ohne differenziert auf einzelne Modelle und Positionen zum vieldiskutierten Thema der Qualität in der frühen Bildung eingehen zu können, sollen im Folgenden vier Orientierungen kurz beleuchtet werden, die weniger einen bestimmten Qualitätszustand entlang fester Kriterien definieren als vielmehr verdeutlichen, wie eine gute Qualität im Alltag der Einrichtungen immer wieder neu entsteht und weiterentwickelt wird.

#### *Dialogorientierung*

Die Frage danach, was eine gute frühe Bildung, Betreuung und Erziehung auszeichnet, wird aus unterschiedlichen Perspektiven jeweils anders beantwortet. Für Kinder ist eine gute Kita u.a. ein Ort, an dem sie sich gemeinsam mit Freundinnen und Freunden ganz ungestört in ihr Spiel vertiefen können, den Kita-Alltag mitbestimmen und zugewandte, humorvolle Erwachsene erleben, die ihnen etwas zutrauen und auch einmal Ausnahmen von Regeln ermöglichen (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021). Für Eltern zählen beispielsweise Umfang und Flexibilität der Betreuungszeiten und das Vertrauensverhältnis zu den Fachkräften zu den wichtigsten Qualitätsaspekten. Pädagogische Fachkräfte hingegen haben möglicherweise stärker die Teamkultur und regelmäßige Präsenzzeiten der Kinder im Blick, und aus Trägersicht zählen wiederum die hohe Elternzufriedenheit und eine gute Auslastung (vgl. Stamm 2010).

Diese Multiperspektivität führt unweigerlich zu vielfältigen Dilemma-Situationen im Alltag einer Kita, in denen entschieden werden muss, wie mit teilweise unvereinbaren Ansprüchen umgegangen wird. Dabei ist es für eine gute Qualität entscheidend, dass diese Entscheidungen nicht per se durch Machtstrukturen oder den Ausschluss einzelner Stimmen festgelegt sind, sondern stattdessen immer wieder der gleichberechtigte Austausch zwischen allen unterschiedlichen Beteiligten, Kindern und Erwachsenen, stattfindet und Lösungen gemeinsam ausgehandelt und begründet werden. Damit zeigt sich die Dialogorientierung besonders deutlich in der Umsetzung von Mitbestimmung und Partizipation.

### *Kindorientierung*

Zentraler Dreh- und Angelpunkt einer guten frühen Bildung, Betreuung und Erziehung ist ein pädagogisches Handeln, das sich konsequent an den Kindern ausrichtet und ihre unterschiedlichen Lebenswelten angemessen einbezieht. Eine gute pädagogische Praxis ist entwicklungsadäquat und bedürfnisorientiert, berücksichtigt und verwirklicht die Kinderrechte mit dem Vorrang des Kindeswohls, schafft einen Rahmen, in dem jedes Kind in der Entwicklung seiner Begabungen, Potenziale und Persönlichkeit unterstützt wird, sich als zugehörig zur Kita-Gemeinschaft erfährt und dabei eine Balance zwischen dem Recht auf den heutigen Tag und einer Orientierung am späteren Leben erfährt. Einrichtungen der frühen Bildung, die diese Kindorientierung in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Arbeit stellen, handeln inklusiv und verwirklichen den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit für alle Kinder (vgl. Preissing 2018).

### *Prozessorientierung*

Die Einrichtungen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung sind selbst immer wieder herausgefordert, ihre Arbeit kontinuierlich zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und an Veränderungen anzupassen. Gute Qualität kann in diesem Verständnis kein fest erreichter Zustand sein, den es dann nur noch zu bewahren gilt. Vielmehr liegt eine fortlaufende Prozessorientierung dem erfolgreichen Arbeiten und der Qualitätsentwicklung in Kitas zugrunde, die die Abläufe, Routinen und Handlungsmuster regelmäßig reflektiert und verbessert. In jedem Moment kann dabei gute Qualität neu entstehen, muss aber auch hinterfragt werden. Die gravierenden Einschnitte durch die Corona-Pandemie sind aktuell ein besonders extremes Beispiel für erforderliche Anpassungen. Aber auch veränderte Lebenssituationen der Familien und Kinder, die Zuwanderung geflüchteter Familien, neue Vorgaben des Trägers oder aktuelle Fachdiskurse bieten laufend Anlass zur Reflexion und führen zu einem kontinuierlichen Lernen der Organisation. Die Art und Weise, wie dieser fortlaufende Entwicklungs- und Veränderungsprozess gestaltet und getragen wird, trägt auch zur Akzeptanz und Wirkung von Neuerungen bei. Träger, Leitungen und Teams, die sich neuen Herausforderungen gemeinsam mit Zuversicht, gegenseitiger Wertschätzung, Kreativität und Professionalität stellen und dafür passende Organisationsstrukturen entwickeln, sorgen sowohl für eine Verstetigung von Bewährtem als auch für die Weiterentwicklung von Kompetenzen und Angeboten.

### *Kontextorientierung*

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung erfolgen nicht isoliert. Für eine gute Qualität ist vor allem bedeutsam, wie der konkrete, individuelle Kontext, in dem eine Einrichtung ihre pädagogische Arbeit umsetzt, genutzt wird. Das bezieht sich sowohl auf die unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen von Kitas, die sich von Region zu Region, von Träger zu Träger und je nach Einrichtung unterscheiden – beispielsweise