

Tanja Betz, Stefanie Bischoff, Nicoletta Eunicke,
Laura B. Kayser, Katharina Zink

Partner auf Augenhöhe?

Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien,
Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen



Partner auf Augenhöhe?

*Tanja Betz, Stefanie Bischoff, Nicoletta Eunicke,
Laura B. Kayser, Katharina Zink*

Partner auf Augenhöhe?

Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit
von Familien, Kitas und Schulen
mit Blick auf Bildungschancen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2017 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Antje Funcke, Mirjam Stierle

Lektorat: Helga Berger, Gütersloh

Herstellung: Sabine Reimann

Gestaltung und Satz: Visio Kommunikation GmbH, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Veit Mette (Junge), Image Source (Tafel)

Illustrationen: Klaus Pitter, Wien

Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld

ISBN 978-3-86793-789-4 (Print)

ISBN 978-3-86793-815-0 (E-Book PDF)

ISBN 978-3-86793-816-7 (E-Book EPUB)

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Vorwort	7
1 Ausgangspunkt und Ziel des Buches	11
2 Das Ausgangsproblem: Bildungsbezogene (Un-)Gleichheit und (Un-)Gerechtigkeit	19
2.1 Versuch einer begrifflichen Klärung	19
2.2 (Un-)Gleiche Bildungschancen und Bildungsungleichheit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen	27
2.3 Theoretischer Rahmen: Soziale und generationale Ungleichheit	31
2.3.1 Soziale Ungleichheit mit Bourdieu: Sozial positionierte Akteure und das Bildungssystem	31
2.3.2 Generationale Ordnung, Agency, Kindheit und Ungleichheit ..	32
3 Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit – Entschlüsselung multikausaler Zusammenhänge	37
4 Die aktuelle Debatte zu Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien in Deutschland	43
4.1 Ergebnisse der Dokumentenanalyse zur rechtlichen Verankerung von Zusammenarbeit und Partnerschaft in den Gesetzen des Bundes und der Länder	48
4.2 Zusammenarbeit in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder: Empirische Befunde	55
4.3 Befunde zum Konstrukt Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in praxisbezogenen Fachzeitschriften	60

5 Internationale und nationale Befunde aus wissenschaftlichen Studien zur Zusammenarbeit	67
5.1 Die Recherche: Vorgehen und Darstellung der Befunde	68
5.1.1 Vorgehen bei der Recherche	68
5.1.2 Einführung: Das Konzept Elternbeteiligung/ <i>Parental Involvement (PI)</i>	74
5.1.3 Einführung: Das Konzept Partnerschaft/ <i>Partnership</i>	77
5.1.4 Darstellung der Befunde	78
5.2 Eltern und Fachkräfte: Zusammenarbeit im Elementarbereich	80
5.2.1 Perspektiven und Handeln von Eltern	82
5.2.2 Perspektiven und Handeln pädagogischer Fachkräfte	88
5.2.3 Verhältnisbestimmungen: Eltern und Fachkräfte	93
5.3 Eltern und Lehrkräfte: Zusammenarbeit im Primarbereich	97
5.3.1 Perspektiven und Handeln von Eltern	98
5.3.2 Perspektiven und Handeln von Lehrkräften	109
5.3.3 Verhältnisbestimmungen: Eltern und Lehrkräfte	112
5.4 Das Konzept <i>Parental Involvement (PI)</i> : Unklarheiten, Widersprüche und Forschungslücken	115
5.5 Das Konzept <i>Partnership</i> : Unklarheiten, Widersprüche und Forschungslücken	126
6 Perspektiven und Positionen von Kindern: Zusammenarbeit im Elementar- und Primarbereich	133
7 Ertrag der Analyse und Forschungslücken	143
8 Ausblick	163
Literaturverzeichnis	169
Anhang	195
Anhang 1: Beiträge aus praxisorientierten Fachzeitschriften	195
Anhang 2: Bildungs- und Erziehungspläne	198
Anhang 3: Übersicht über (inter-)nationale Studien zum Themenfeld Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft	200
Die Autorinnen	238
Abstract	242

Vorwort

In Deutschland sind die Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und Teilhabe ungleich verteilt – nach wie vor hängt ihr Erfolg im Bildungssystem sehr stark von ihrer familiären Herkunft ab. Dieser Befund bestätigt sich seit Jahren in allen Bildungsberichten. Auch wenn sich inzwischen positive Entwicklungen aufgrund der Reformen im Bereich der Kindertageseinrichtungen und Schulen zeigen, kann von Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem noch nicht die Rede sein. Vielmehr erweist sich das Problem der Bildungsungleichheit als besonders vielschichtig, komplex und hartnäckig.

Offensichtlich gelingt es bisher nicht, die Mechanismen zu identifizieren und zu durchbrechen, durch die für manche Kinder und Jugendliche herkunftsbedingt Barrieren auf ihrem Bildungsweg entstehen. Gleichwohl spielt die Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie in der bildungs- und sozialpolitischen Diskussion der letzten Jahre nur eine nachrangige Rolle. Auch wissenschaftlich wird hierzu zumindest in Deutschland noch kaum geforscht, obwohl genau da, wo Eltern, Kinder und Fach- und Lehrkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Schulen miteinander in Kontakt treten und beide Lebenswelten aufeinandertreffen, wechselseitig Erwartungen und Enttäuschungen entstehen, die auch zum Aufbau und zur Verfestigung von Barrieren für Kinder und Jugendliche führen können.

Seit einigen Jahren wird unter dem Label der »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft« in Politik und in Fachkreisen eingefordert, dass sich Eltern einerseits sowie Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Schulen andererseits partnerschaftlich und auf Augenhöhe begegnen sollen. Die dahinterstehende Idee ist, dass eine gute und intensive Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern dazu beitragen kann, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern. Viele Kindertageseinrichtungen und Schulen arbeiten heute schon intensiv daran.

Die Vorstellung von »Partnern auf Augenhöhe« ist allerdings ein Idealbild: Es wirft Fragen auf und kann Akteure auch unter Druck setzen. Können Eltern und Pädagogen, die jeweils sehr unterschiedliche Rollen, Positionen und auch Macht-

befugnisse haben, sich wirklich als gleichberechtigte Partner begegnen? Ist eine konsens- und harmonieorientierte Kommunikation immer gut? Und welche Rolle spielen bei der Idee eigentlich die Kinder und Jugendlichen – sind sie auch Partner?

Diese wenigen Fragen machen bereits deutlich, dass die Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie vor allem empirisch näher in den Blick genommen werden sollte. Das ist das Ziel dieses Buches. Die Kindheitsforscherin und Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Tanja Betz und ihre Kolleginnen von der Goethe-Universität Frankfurt am Main haben darin herausgearbeitet, wie das Thema Zusammenarbeit und Partnerschaft rechtlich, bildungs- und sozialpolitisch, aber auch in der Fachdiskussion gerahmt wird. Erstmals liegt hiermit ein umfassender Überblick über den Stand der Forschung im In- und Ausland zu diesem Themenkomplex vor, der insbesondere die Mikroebene des konkreten Handelns von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern in den Fokus rückt. Darüber hinaus untersuchen die Autorinnen die bisher vorliegenden Befunde zu den Wirkungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und Elternbeteiligung auf die Bildungserfolge der Kinder. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass die häufig angeführte positive Wirkung von Elternbeteiligung auf den Bildungsweg der Kinder bisher nicht ausreichend empirisch belegt werden kann.

Die Forscherinnen aus Frankfurt arbeiten in ihren Analysen deutliche Forschungslücken im Themenfeld Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Familie heraus und leiten zahlreiche Problem- und Handlungsfelder ab. Zudem gelingt es ihnen, Zusammenhänge zwischen der Entstehung von Bildungsungleichheit bzw. Barrieren für Kinder und der Gestaltung der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie herzustellen.

An diesen Themen und blinden Flecken der Forschungslandschaft wird das Kooperationsprojekt »Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren« der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Bertelsmann Stiftung in den kommenden Jahren weiterarbeiten. Dazu

werden in einem qualitativen Forschungsdesign die Vorstellungen und Perspektiven der Kinder, Mütter und Väter, der Grundschullehrkräfte sowie der frühpädagogischen Fachkräfte mit Blick auf Zusammenarbeit untersucht.

Ziel des Projektes und unserer Arbeit ist es, mehr über die Gestaltung der Interaktionen an der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie zu erfahren. Wir wollen Einblicke gewinnen, warum sich an dieser Stelle für manche Kinder Barrieren aufbauen, während sich für andere Chancen eröffnen. Diese Erkenntnisse sollen dazu beitragen, wirksame Maßnahmen zum Abbau von Ungleichheit zu ergreifen. Dazu werden Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Zusammenarbeit von Eltern, Kindern, Fach- und Lehrkräften abgeleitet, insbesondere in Bezug auf die notwendigen Rahmenbedingungen für gute Interaktionen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Ergänzend kommen auch Reformvorschläge mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung der Fach- und Lehrkräfte sowie die pädagogische Praxis hinzu. Damit können wir einen weiteren wichtigen Baustein beisteuern, der zu fairen Bildungs- und Teilhabechancen für alle Kinder beiträgt.

Dr. Jörg Dräger
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung

Anette Stein
Director
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
der Bertelsmann Stiftung

1

Ausgangspunkt und Ziel des Buches

Kinder wachsen in Deutschland in andauernden Ungleichheitsverhältnissen auf, die sich in vielen Teilbereichen der Gesellschaft zeigen. Die vorliegende Publikation konzentriert sich auf die Ungleichheiten innerhalb des deutschen Bildungssystems; sie werden in der fachlichen Diskussion insbesondere nach sozialer Herkunft/Schichtzugehörigkeit, Migrationshintergrund, Geschlecht und Region/Bundesland differenziert und analysiert.

Seit mehreren Jahren wird durch institutionalisierte Berichtssysteme auf diese Ungleichheiten hingewiesen, die mit weiteren Ungleichheiten im Leben von Kindern verknüpft sind, zum einen beispielsweise mit Armutslagen (u. a. Laubstein, Holz und Seddig 2016) und zum anderen mit nachweisbaren Folgen für ihre zukünftigen Bildungs- und Arbeitsmarktchancen bzw. Lebenschancen in der Erwachsenenengesellschaft. Zu diesen Berichtssystemen gehören unter anderem der Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme (Bock-Famulla, Lange und Strunz 2015) oder der nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016), der die Bereiche von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule und nonformale Lernwelten im Schulalter bis hin zur Weiterbildung und dem Lernen im Erwachsenenalter umfasst. Auch die Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung (zuletzt BMFSFJ 2013) zeigen in regelmäßigen Abständen und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen Ungleichheiten im Kinderleben und in den Bedingungen des Aufwachsens auf, unter anderem im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. Hinzu kommen groß angelegte quantitative und international vergleichend angelegte Studien wie IGLU oder PISA, die ebenfalls soziale, ethnische, geschlechtsspezifische und regionale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern dokumentieren. Im Vergleich der OECD-Staaten schließlich wird problematisiert, dass es in Deutschland nach wie vor einen überdurchschnittlich starken Zusammenhang von Herkunftsfaktoren und Chancen auf Erfolg im Bildungssystem gibt (exemplarisch OECD 2016).

Aufgrund der gut belegten und in der Öffentlichkeit breit wahrgenommenen Problematik wurden zahlreiche Bildungsreformen, Programme und Initiativen auf den Weg gebracht, die – zumeist neben anderen Zielen – dazu dienen sollen, die genannten Bildungsungleichheiten zu vermindern und abzubauen. Zu denken ist etwa an die Einführung der Ganztagschulen in Deutschland oder an die Implementierung von Sprachstandsfeststellungsverfahren im vorschulischen Bereich, an Initiativen wie »Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)« oder das Programm »Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen«. Auch zahlreiche Initiativen zur Steigerung der Qualität in den Kindertageseinrichtungen gehören dazu.

Die Reformen und Maßnahmen setzen dabei auf unterschiedlichen Ebenen an. Es geht um

- die Veränderung der Strukturen (Stichworte: Strukturqualität; Organisationsentwicklung), der Rahmenbedingungen und des Finanzierungssystems,
- die Ausweitung des Angebots, auch für jüngere Kinder (u. a. Krippenausbau), für Kinder und ihre Eltern (u. a. Familienzentren, Elternbildungsangebote) sowie für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (u. a. Sprachförderung),
- die Vernetzung und Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen (z. B. Übergangsgestaltung, Kooperationsvorhaben; Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im weiteren Sinne siehe Stange 2012),
- die Qualifizierung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte; dazu können Reformen in der Ausbildung (Akademisierung) sowie die Intensivierung der Fortbildung für die pädagogisch Tätigen gezählt werden (Stichwort: Professionalisierung; Orientierungs- und Prozessqualität).

Trotz zahlreicher Maßnahmen und zum Teil bereits seit Jahren praktizierter Programme ist die Diagnose deutlicher Bildungsungleichheiten in unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems auch im Jahr 2017 immer noch zutreffend. Es besteht somit nach wie vor Handlungsbedarf, wenn es darum geht, Disparitäten zu vermindern und Ungleichheiten abzubauen.



Zusammenarbeit und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Maßnahme zum Abbau von Ungleichheit

Im Zuge der vielfältigen und sehr unterschiedlich gelagerten Bemühungen, Bildungsungleichheiten zu vermindern und allen Kindern gleiche (Start-)Chancen zu ermöglichen, wird seit geraumer Zeit insbesondere auf (fach-)politischer, aber auch auf handlungsfeldbezogener und zum Teil wissenschaftlicher Ebene eine *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* zwischen Familien und Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen eingefordert. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – und damit die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Familie – gelten neben den bereits skizzierten Ansätzen als eine zentrale Antwort auf die Frage, wie bestehende (Bildungs-)Ungleichheiten vermindert werden können. Die Zusammenarbeit wird, auch als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, prominent in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer vorgeschrieben. Ebenso ist die Partnerschaft in Teilen in den Schulgesetzen der Länder und den Gesetzen zur Kindertagesbetreuung verankert; sie hat Eingang gefunden in zahlreiche Leitlinien und Leitbilder von Trägern, Kindertageseinrichtungen und Schulen sowie in die Aus- und Fortbildungsunterlagen für (angehende) pädagogische Fach- und Lehrkräfte. Praxisorientierte Fachzeitschriften, die sich an pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Leitungen, Träger und Behörden sowie an Eltern und die interessierte (Fach-)Öffentlichkeit richten, befassen sich ebenfalls intensiv mit dem Thema Zusammenarbeit als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

In der vorliegenden Publikation steht im Zusammenhang mit der Beobachtung gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse das Themenfeld¹ *Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien* im Fokus, wobei der Schwerpunkt auf Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gelegt wird. Aus einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Perspektive wird somit die Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie genauer betrachtet: Wie soll sie gestaltet sein? Wie wird sie gestaltet? Welche Konsequenzen bzw. Effekte ergeben sich hieraus jeweils für die unmittelbar beteiligten Akteure, also die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte, Eltern sowie Kinder?

Die Betrachtung dieser Schnittstelle ist unter zwei Gesichtspunkten besonders interessant:

Erstens ist – wie oben kurz skizziert – unstrittig, *dass* in Deutschland familiäre Merkmale und Prozesse mit der Bildungsbeteiligung und Teilhabe im Feld der Kindertagesbetreuung sowie mit Erfolgen im Bildungssystem zusammenhängen. Ungeklärt ist aber, *wie genau*, d. h. durch welche Mechanismen, Bildungsungleichheit gerade an der Schnittstelle von Familie und Institution (Kindertageseinrichtung/Grundschule) – und damit auch im Kontext von Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft – hergestellt wird. Dies stellt eine Forschungslücke dar. Zugleich ist unbekannt, durch welche politischen und pädagogischen Maßnahmen diese Ungleichheiten wirksam und nachhaltig vermindert werden könnten.

1 Es handelt sich um ein Themenfeld, da die Begriffe und Konzepte in der Literatur und der Fachdebatte sehr unterschiedlich, teilweise synonym verwandt werden. Die Klärung, wann und inwiefern es sich um Elternbeteiligung, Zusammenarbeit oder Partnerschaft handelt, ist daher nicht allgemein und übergreifend, sondern nur je spezifisch möglich.



Zweitens, und dies ist ein neuer Gesichtspunkt, lässt sich gar nicht über *Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien* sprechen, ohne zugleich etwas über eine weitere Ausprägung von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen auszusagen, die mit dem Alter der Gesellschaftsmitglieder korrespondiert: diejenige zwischen Kindern und Erwachsenen und damit *die generationale Ungleichheit*. Diese Perspektive eröffnet auch Einsichten in das Machtgefälle, da Erwachsene in der machtvolleren Position sind als Kinder – wie dies auch im Kontext der Kinderrechtsdebatte immer wieder vorgetragen wird (exemplarisch Liebel 2007). Allein auf der sprachlichen Ebene zeigen sich unmittelbar Problemstellungen und offene Fragen, ist doch in der Literatur und fachlichen Diskussion in erster Linie von der *Elternbeteiligung* die Rede – allein semantisch geht es damit also zunächst nicht auch um die *Kinderbeteiligung*. Die Frage, die sich stellt, lautet: Mit wem sollte zusammengearbeitet und eine Partnerschaft aufgebaut werden, wenn von Familie die Rede ist: mit Eltern, mit Kindern oder mit beiden? Ebenso sollte thematisiert werden, wer in der Kindertageseinrichtung und Grundschule der Partner der Familien ist: die Fach- bzw. Lehrkraft oder auch die Kinder bzw. die Schülerinnen und Schüler?

Die auf das Bildungssystem bezogene soziale Ungleichheit und die generationale Ungleichheit wurden bereits in der Expertise von Betz (2015) genauer in den Blick genommen und problematisiert. Die Autorin arbeitete zwei Punkte kritisch heraus: Zum einen weist die fachliche Debatte über die Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie zahlreiche Lücken und blinde Flecken auf. Zum anderen sind die Diskussionen und Forderungen in der deutschen Debatte vor allem programmatisch und damit auch weniger stark – oder gar nicht – empirisch fundiert.

Zielsetzung und Vorgehen

In dieser Publikation sollen daher die *empirischen Grundlagen* für eine sachliche Diskussion zum Themenfeld Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft mit Familien vorgestellt und aufbereitet werden. Zugleich geht es auch darum, einerseits die Rahmenbedingungen sowie andererseits die Wirkungen und Nebenwirkungen der verstärkten Bemühungen in diesem Bereich empirisch genauer zu betrachten. Hierfür wird der Blick auf die internationale wissenschaftliche Debatte zu Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft ausgeweitet, wie sie sich in empirischen Studien präsentiert.

Um diesen Vorhaben nachzugehen, bilden die folgenden beiden Säulen das Gerüst der Publikation:

1. Im ersten empirischen Schritt werden mögliche Determinanten von gesellschaftlichen, auf das Bildungssystem bezogenen Ungleichheiten genauer betrachtet: *Eigene empirische Analysen* von Dokumenten und Textsorten, die bislang als Forschungsgegenstand nahezu unbeachtet geblieben sind, ermöglichen Einsichten, wie die Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie in *rechtlichen* und *politischen* Kontexten sowie im *handlungsfeldbezogenen* Fachdiskurs gestaltet wird; dies ist insofern bedeutsam, als die Inhalte dieser Dokumente den politischen, den (fach-)öffentlichen und den handlungsfeldbezogenen Diskurs maßgeblich prägen. Für die Analysen werden, mit dem Fokus auf Zusammenarbeit und Partnerschaft, zunächst die rechtlichen Grundlagen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen auf Ebene der Bundesländer und des Bundes eingehender betrachtet. Anschließend werden mit den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder, die als Orientierungsgrundlage für das pädagogische Handeln dienen (sollen), weitere relevante Komponenten der institutionellen Rahmenbedingungen im Bildungswesen themenbezogen analysiert. Schließlich wird eine Untersuchung des fachlichen Diskurses um Zusammenarbeit und Partnerschaft vorgestellt, wie er sich in den einschlägigen praxisnahen Zeitschriften in Bezug auf Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zeigt. Mit diesen drei empirischen Schlaglichtern können bisher in der Debatte wenig zur Kenntnis genommene Aspekte der Gesamthematik in den Blick genommen werden, insbesondere im Hinblick auf generationale Ungleichheitsverhältnisse, die in den Analysen im Vordergrund stehen. Empirische Forschung zu diesen Dokumenten (und ihren Rezeptionsweisen) ist auch vor dem Hintergrund der Frage bedeutsam, in welchem Zusammenhang sie mit der (Re-)Produktion von Ungleichheiten stehen. Die durchgeführten Analysen können so den Ausgangspunkt für zukünftige vertiefende Unter-

suchungen bilden, die daran interessiert sind, das Themenfeld Zusammenarbeit und Partnerschaft mit Familien in gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu verorten.

2. In einem zweiten empirischen Schritt werden weitere (mögliche) Determinanten von gesellschaftlichen, auf das Bildungssystem bezogenen Ungleichheiten genauer betrachtet, indem erstmalig ein systematischer Überblick über die einschlägige *empirische internationale Fachliteratur* (Literaturreview zu empirischen Studien) zum Themenfeld Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft mit Familien gegeben wird. Hierbei geht es um die Fragen, was sich aus Sicht der nationalen und internationalen wissenschaftlichen Studien hinter den Phänomenen *Elternbeteiligung*, *Zusammenarbeit* und *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* verbirgt und welche Schlussfolgerungen aus der empirischen Forschung für die fachliche Debatte ableitbar sind. Der Fokus wird bei der Analyse und Aufarbeitung insbesondere auf die Akteursgruppen gerichtet, die (un-)mittelbar in die Zusammenarbeit und Partnerschaft involviert sind, d. h. die Eltern, die pädagogischen Fachkräfte, die Lehrkräfte und die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler. Damit wird die *Mikroebene* der unmittelbaren Reproduktion von Ungleichheiten in den Vordergrund gerückt.

Ziel dieses Vorgehens ist es, den Prozessen auf die Spur zu kommen, durch die soziale und generationale Ungleichheiten an der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie wirksam werden. Damit können und sollen in diesem Buch Politik, Wissenschaft und (Fach-)Öffentlichkeit für die komplexen Mechanismen der (Re-)Produktion von bildungsbezogenen und generationalen Ungleichheiten im Feld der Kindertagesbetreuung und der Schule an ebendieser Schnittstelle sensibilisiert werden, um darauf aufbauend Anknüpfungspunkte für die politische und pädagogische Praxis erarbeiten zu können.

Um die genannten Ziele zu erreichen, werden die folgenden *Leitfragen* bearbeitet, die die Struktur der Publikation begründen:

- Kapitel 2: Was genau ist gemeint, wenn von sozialer und generationaler Ungleichheit sowie Bildungsungleichheit die Rede ist, und welche Probleme werden damit beschrieben? Was wird unter Chancengleichheit und -gerechtigkeit verstanden, die als bildungs- und sozialpolitische Ziele formuliert werden und dem Abbau von Ungleichheit dienen sollen?
- Kapitel 3: Was ist über Bildungsungleichheiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie ihre (Re-)Produktion bekannt? Worauf wird der Schwerpunkt in der Publikation gelegt?
- Kapitel 4: Wie wird das Themenfeld Zusammenarbeit und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Familien gegenwärtig in den jeweiligen rechtlichen Grundlagen, im Kontext politischer Steuerung (Gesetze, Bildungs- und Erziehungspläne) und im fachlichen Diskurs verhandelt?
- Kapitel 5: Durch welche Mechanismen wird Bildungsungleichheit an der Schnittstelle von Familie und Institution (Kindertageseinrichtung/Grundschule) hergestellt und reproduziert? Welches Wissen liegt aus (inter-)nationalen Studien zu den Sichtweisen, Handlungsorientierungen, Überzeugungen und dem Handeln der Eltern sowie der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte hin-

sichtlich Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft vor? Welche Bedeutung kommt dabei gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu (Bildungsungleichheit, soziale Ungleichheit, generationale Ungleichheit)?

- Kapitel 6: Was lässt sich aus (inter-)nationalen Studien zu den Sichtweisen, Handlungsorientierungen, Überzeugungen und dem Handeln der Kinder bzw. der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft rekonstruieren? Inwiefern kommen hier gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zum Tragen?
- Kapitel 7 und 8: Welche Anregungen und Schlussfolgerungen lassen sich aus den Überlegungen und Ergebnissen für die weitere Erforschung der (Re-)Produktion von Ungleichheiten an der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie, für politische Maßnahmen zum Abbau von Ungleichheiten und für die fachliche Debatte ableiten?

In einem Anhang »Übersicht über (inter-)nationale Studien zum Themenfeld Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft« werden 50 empirische Publikationen in Kurzportraits vorgestellt, die exemplarisch für die recherchierten Studien stehen und Einblicke in bedeutsame Facetten der vielschichtigen internationalen Forschung zu diesem Themenfeld geben. Sie können als Anregung dienen, sich auch in Deutschland vertieft und spezifisch mit einzelnen Forschungsvorhaben, ihren jeweiligen nationalen Kontexten, ihrem Sampling und ihren zentralen Befunden genauer zu beschäftigen.

Diese Studie ist ein Baustein des Kooperationsprojektes »Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren«, das wir gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung 2015–2018 durchführen. Dort ist sie eingebettet in das Projekt »Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken«. Wir danken besonders den Projektmanagerinnen Antje Funcke und Mirjam Stierle aus der Bertelsmann Stiftung für ihre engagierte und konstruktive Mitarbeit an der Fertigstellung der Studie. Sie haben damit einen wichtigen Beitrag zum Gelingen des vorliegenden Werks geleistet.

2 Das Ausgangsproblem: Bildungsbezogene (Un-)Gleichheit und (Un-)Gerechtigkeit

2.1 Versuch einer begrifflichen Klärung

Bildungsungleichheiten im Bildungssystem

Es gibt im deutschen Bildungssystem sehr stabile Bildungsungleichheiten. Seit Jahrzehnten zeigen Studien auf, dass dabei soziale und ethnische Differenzlinien sehr bedeutsam sind und auch nicht nennenswert an Bedeutung verlieren (für den Kontext Schule Becker und Lauterbach 2016; Geißler 2006; für die Grundschule und den vorschulischen Bereich Bollig und Betz 2016; Klemm 2008). Kinder haben dementsprechend systematisch unterschiedliche Chancen, im Bildungssystem erfolgreich zu sein sowie bereits an entsprechenden Angeboten zu partizipieren und Zugänge eröffnet zu bekommen.

Während die Bildungsexpansion in den 1970er-Jahren zu einer tendenziellen Aufhebung der Bildungsbenachteiligung von Mädchen im allgemeinbildenden Schulsystem führte (Ditton 2016: 285), gilt dies nicht für die Ungleichheitsfaktoren *soziale Herkunft* und *Migrationshintergrund*. Die Bildungsbeteiligung, die besuchte Schulform, die Übergänge im Bildungssystem², die Leistungsbeurteilungen von Schülerinnen und Schülern oder auch die Kompetenzeinschätzungen durch Lehrkräfte sind nicht unabhängig von leistungsfremden Kriterien, wie sie die soziale und ethnische Herkunft der Schülerinnen und Schüler darstellt.³ Geißler (2006; 2014) spricht in diesem Zusammenhang von expandierenden Bildungschancen bei wenig(er) Chancengleichheit, denn trotz einer Zunahme höherer Bildungsabschlüsse insgesamt haben sich bei der Bildungsteilhabe die Abstände zwischen privilegierten und weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen vergrößert. Dies gilt sowohl für die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems als auch für die

2 Die Befunde zu vorzeitigen bzw. verspäteten Einschulungen (Faust et al. 2013) sind z. B. Indikatoren für Bildungsungleichheit.

3 Exemplarisch: Becker 2011; Becker und Lauterbach 2016; Berkemeyer et al. 2014; Covay und Carbonaro 2010; Ditton 2016; Ditton und Krüsken 2006; Schuchart und Dunkake 2014; Berkemeyer et al. 2014.

berufliche Weiterbildung, die Hochschulbildung und das selbstgesteuerte Lernen (Becker und Lauterbach 2016: 3 f.; zu den zentralen Determinanten der Reproduktion von Bildungsungleichheit vgl. Kap. 3).

Es gibt markante Bildungsungleichheiten, die sich auf die Zugänge zu wie auch Prozesse und Verfahren innerhalb von Bildungsinstitutionen sowie auf Bildungsergebnisse beziehen lassen; somit weisen sie auf Ungleichheiten zu Beginn, im Verlauf und am Ende der Bildungslaufbahn hin. In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche Perspektiven darauf, inwiefern dies und was genau dabei als ungerecht oder problematisch anzusehen ist – entsprechend unterscheiden sich auch die Absichten und die konkreten Vorschläge für Veränderungen. In jedem Falle ist aber ein differenzierter, wissenschaftlicher Blick notwendig, um die komplexen Mechanismen besser zu verstehen, innerhalb derer soziale Ungleichheiten im Zusammenspiel von Bildungsinstitutionen, Akteuren und gesellschaftlichen Strukturen produziert und reproduziert werden. Hierzu bedarf es theoretischer Konzepte, mit denen diese Prozesse und Zusammenhänge überhaupt sichtbar gemacht und konzeptualisiert werden können, sind doch Bildungs- und gesellschaftliche Teilhabechancen nur im Kontext gesamtgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen.

Der systematische, an die Strukturkategorie »soziale Herkunft« gekoppelte Zugang zu institutionalisierter Bildung als einer wichtigen gesellschaftlichen Ressource wird unter dem Begriff der *sozialen Bildungsungleichheit* diskutiert (Becker und Lauterbach 2016).⁴ Die Befunde zur Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft und zu den ungleichen Zugängen zu Institutionen und Angeboten sind besonders brisant, da mit diesen auch weitergehende gesellschaftliche Teilhabe- und Lebenschancen verknüpft sind (Becker und Hadjar 2011; Schneider 2015: 126) – die Ausstattung mit materiellen Ressourcen, die Position auf dem Arbeitsmarkt und die kulturelle Teilhabe wie auch weitere Aspekte der alltäglichen Lebensführung hängen maßgeblich von der Bildungsbeteiligung sowie von den erreichten Bildungszertifikaten und Kompetenzen ab (exemplarisch Becker und Lauterbach 2016). In Deutschland bestehen jedoch auch bei gleichen Leistungen und Bildungsabschlüssen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft ungleiche Chancen, an gesellschaftlichen Ressourcen teilzuhaben (Becker und Hadjar 2011), sodass von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen die Rede ist.

Der Wettbewerb nach Leistungskriterien im Bildungssystem

Vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse ist innerhalb des Bildungssystems die Vorstellung eines gerechten Wettbewerbs nach Leistungskriterien (formale Chancengleichheit vgl. Fend 2009) das grundlegende Prinzip. Heid (2016) spricht davon, dass das »Leistungsprinzip (...) als das Prinzip statusunabhängiger sozialer (Zuteilungs-)Gerechtigkeit auch im Bildungssystem allgemein anerkannt« wird (ebd.: 96). Und dies gilt, obwohl die »reine« Leistungsorientierung im Widerspruch zu der empirisch beobachtbaren und vielfach nach-

4 Becker und Schuchart (2016) sprechen im Zusammenhang mit Bildungschancen in Anlehnung an Frank Kalter vom Migrationshintergrund als Spezialfall der sozialen Herkunft.

gewiesenen Reproduktion von sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungssystem steht (Bourdieu und Passeron 1971, zit. nach Becker und Hadjar 2011; de Moll 2016). Die Orientierung an der individuell zu erbringenden bzw. bereits erbrachten Leistung verschleiert einerseits die zahlreichen leistungsunabhängigen und sehr komplexen Einflüsse auf schulische Erfolge und andererseits die weiterhin bestehenden ungleichen Chancen, an gesellschaftlichen Ressourcen teilzuhaben und in gehobene soziale Positionen zu gelangen.

Erfolge und Misserfolge können im Bildungssystem vor dem Hintergrund des meritokratischen Ideals, des »Sie/er hat es verdient« oder aber des »Sie/er hat sich nicht genug angestrengt« interpretiert und erklärt werden. Als Folge werden in erster Linie die unmittelbar Beteiligten, die Schülerinnen und Schüler und teilweise auch ihre Eltern, in die Verantwortung genommen, während weder das Schulsystem noch grundlegendere gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse ausreichend reflektiert werden. Dabei führt der verbreitete Glaube an die Meritokratie zu dem Paradox, dass die Bildungsinstitutionen und ihre Funktionsweise selbst diejenigen Ungleichheiten mitreproduzieren, die sie abbauen möchten bzw. sollen (Becker und Hadjar 2011; Heid 2016): Es gibt keine grundlegenden Reformen, weil die grundsätzliche Logik des Systems unangetastet bleibt. Heid (2016) arbeitet heraus, dass – und inwiefern – der Glaube und die Anwendung des Leistungsprinzips gerade derjenigen statusabhängigen Ungleichheit Geltung verschaffen, die eigentlich außer Kraft gesetzt werden sollte (ebd.: 98), denn: »Unter den realen sozialstrukturellen Voraussetzungen seiner Geltung und Anwendung hat das Leistungsprinzip jene soziale Ungleichheit in sich aufgenommen, die es zu problematisieren und zu revidieren verspricht« (ebd.). So kommt etwa die Festlegung, was eigentlich als »Leistung« gilt, nicht unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zustande und wird auch nicht von allen gesellschaftlichen Gruppen gleichermaßen festgelegt.

Darüber hinaus ist es paradox, dass sowohl diejenigen, die von diesen Mechanismen profitieren, weil sie bereits eine gesellschaftlich privilegiertere Stellung einnehmen, als auch diejenigen, die hierdurch (weiterhin) benachteiligt werden, am meritokratischen Ideal festhalten. Damit stabilisieren sie die gegebenen Verhältnisse und die Logik des Systems (Betz 2010). Der meritokratische Glaube ist dabei nicht nur bei Erwachsenen anzutreffen; bei ihnen wurde dies mehrfach untersucht (Hadjar 2008). Vielmehr wird er auch bereits von Kindern vertreten, wie Betz und Kayser (2017) in Interviews mit Kindern im Grundschulalter und in einer standardisierten Befragung von Grundschulkindern nachweisen können. Allerdings gibt es zur Frage, inwiefern schon Kinder glauben, dass im Bildungssystem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend sind und nicht soziale oder ethnische Merkmale, kaum Analysen (ebd.) (s. Stichwort *generationale Ungleichheit*, vgl. Abschn. 2.3.2).⁵

5 Stojanov (2013) kritisiert ebenso die Heranziehung von Leistung als Gerechtigkeitsnorm im Bildungssystem. Ein wesentlicher Kritikpunkt für ihn ist, dass die meritokratische Idee, die damit verbunden wird, bei Heranwachsenden nicht greife, da ihre Chancen noch nicht als »selbstverschuldet« oder »selbstverdient« anzusehen wären, da sie noch keine »autonomen Individuen« seien (Stojanov 2013: 61). Hierdurch allerdings spricht er Kindern und Jugendlichen Handlungsfähigkeit (Agency) ab (vgl. kritisch dazu: Abschn. 2.3.2).

Festzuhalten ist dennoch: Das Leistungsprinzip wird zwar vielerorts problematisiert, als Grundlage des Bildungssystems aber zumeist nicht generell infrage gestellt. Zudem ist es eng mit den beiden zentralen bildungs- und sozialpolitischen Zielen angesichts der skizzierten fortwährenden Ungleichheiten verknüpft: (Chancen-)Gleichheit und (Chancen-)Gerechtigkeit. Was wird darunter jeweils verstanden?

(Chancen-)Gleichheit

Die mit dem Begriff der Chancengleichheit zwischen allen Kindern verbundene Idee ist es, ihre Teilhabe an spezifischen gesellschaftlich bedeutsamen Gütern zu realisieren – und das ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, ihrer unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründe, ihres Geschlechts oder anderer Faktoren wie der Region, dem Wohnort oder der Wohngegend. Es geht darum, mögliche Barrieren abzubauen: Alle sollen z. B. die gleichen Chancen haben, gesellschaftlich relevante Ressourcen wie Bildungszertifikate (Abschlüsse) zu erlangen und (damit) begehrte Positionen im Erwachsenenalter einzunehmen, etwa indem anerkannte Berufe ausgeübt werden.

Differenziert wird dahingehend, ob es sich um eine individuelle Chancengleichheit oder aber um eine repräsentative Chancengleichheit handelt und damit um eine nicht auf das Individuum, sondern auf gesellschaftliche Gruppen bezogene Gleichheit (z. B. alle Mädchen, alle türkischstämmigen Kinder, alle Kinder mit alleinerziehenden Elternteilen). Unterschiedliche Auffassungen bestehen weiterhin darin, ob es um Chancengleichheit beim *Beginn* – also um gleiche Ausgangsbedingungen (Startchancengleichheit) und damit ›formale‹ Chancengleichheit (Fend 2009) – oder am *Ende* der Bildungslaufbahn gehen soll – also um gleiche Erfolgsquoten (Ergebnisgleichheit) bzw. substantielle Chancengleichheit (ebd.). Dabei, so Ditton (2016), ist die Forderung nach »Ergebnisgleichheit« (ebd.: 281) weitaus umstrittener als die in der Bevölkerung stärker geteilte Vorstellung von Chancengleichheit, »die sich auf die Aussichten bezieht, in begehrte soziale Positionen gelangen und die mit ihnen verbundenen Güter und Privilegien erwerben zu können« (ebd.).

In jedem Falle aber bedarf es in demokratischen Gesellschaften einer Erklärung und Plausibilisierung, mitunter einer Rechtfertigung, wieso es beim Zugang, bei der Teilhabe und/oder in den Bildungsergebnissen Unterschiede, d. h. keine Gleichheit gibt. Sofern diese Unterschiede in den zuvor erbrachten Leistungen liegen, im Können, in den Fähigkeiten, in der Anstrengung des Einzelnen, kann, so wiederum Ditton (ebd.: 248), von »nachvollziehbaren und gesellschaftlich akzeptierten bzw. allgemein als gerecht empfundenen Kriterien« gesprochen werden. Wenn also niemand aufgrund bestimmter persönlicher oder sozialer Merkmale wie der familialen Herkunft benachteiligt oder bevorzugt wird, dann werden (Ergebnis-)Differenzen nicht per se als ungerecht oder ungerechtfertigt angesehen. Hier greift zum einen das bereits dargelegte Meritokratieideal sowie zum anderen das Konzept der Chance, d. h. sie gehabt und möglicherweise auf unterschiedliche Art und Weise realisiert zu haben. Dies zumindest ist eine breit vertretene Auffassung in der Fachliteratur.

Allerdings gibt es hierzu sehr kontroverse Diskussionen und das Prinzip einer so verstandenen Chancengleichheit wird vielerorts durchaus als sehr problema-

tisch eingestuft (für einen problemorientierten Überblick über die Thematik im Kontext Schule: Dietrich, Heinrich und Thieme: 2013a; international im Kontext von Parenting: Vandenbroeck et al. 2017, i. E.). Heid (2016) beispielsweise hält fest: »Wer die Forderung nach *Chancengleichheit* billigt, postuliert damit eine *Aussicht* auf eine günstige Gelegenheit, beispielsweise auf sozial anerkannten Lernerfolg – und akzeptiert zugleich, dass er damit aber *keine Garantie* auf die Realisierung dieser Chance hat. Eine Chance ist umso attraktiver, je kleiner die Zahl der Fälle ist, in denen sie realisiert werden kann. (...) Das Chancensubjekt muss also auch lernen, dass das *Misserfolgsrisiko konstitutiver Bestandteil des Chancenkonzpts* ist« (ebd.: 99, Hervorh. i. O.). Zudem merkt Heid kritisch an, dass im Kontext der Forderungen nach Chancengleichheit die Heranwachsenden als Subjekte stark in den Mittelpunkt gerückt werden.

Auch Giesinger (2007) hebt hervor, dass mit dem Chancenkonzpt die freie Entscheidung von Personen hervorgehoben wird: Eine Chance kann man »*ergreifen* oder *verwerfen*« (ebd.: 364, Hervorh. i. O.). Indessen kann man mit Heid (2016) darauf verweisen, dass zu wenig die Frage gestellt wird, von wessen Wollen, von wessen Können und von wessen Handeln es – über das Subjekt hinaus – abhängig ist, ob die notwendigen Bedingungen zur Chancenverwirklichung realisiert werden können. Kritisch sieht Heid dabei, dass die Möglichkeiten, eine Chance zu verwirklichen, unter den gegebenen gesellschaftlichen, d. h. sozialstrukturellen Bedingungen nicht gleich sind bzw. sein können. Diese Einschätzung deckt sich mit dem ungleichheitstheoretischen Zugang, wie er in Abschnitt 2.3 noch genauer entfaltet wird.

(Chancen-)Gerechtigkeit

Neben der (Chancen-)Gleichheit wird in der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatte ein zweites Begriffspaar verwendet: die (Chancen-)Gerechtigkeit. Auch hierunter verbergen sich unterschiedliche Bedeutungen und Nuancierungen; zudem liegt eine weitere Schwierigkeit darin, dass das Verhältnis der Begriffe *Gleichheit* und *Gerechtigkeit* nicht eindeutig bestimmt ist. Während sie gerade in der öffentlichen und politischen Debatte häufig austauschbar verwendet werden (vgl. auch in der Bildungsforschung Stojanov 2008: 210), gibt es im wissenschaftlichen Diskurs auch Stimmen, die z. B. Chancengleichheit als ein Prinzip zur Gewährleistung von Gerechtigkeit ansehen (z. B. Dietrich, Heinrich und Thieme 2013b mit Verweis auf Rawls; Heid 2016). In jedem Falle kann davon die Rede sein, dass es sich – auch in der Zusammensetzung *Bildungs(un)gerechtigkeit* – um ein unscharfes Konzept (*Fuzzy Concept*) handelt (Dietrich, Heinrich und Thieme 2013a), dessen Verwendung häufig Fragen aufwirft und oftmals pragmatischer Natur ist; dies gilt auch und gerade im Zusammenhang mit Bildung bzw. dem Bildungssystem (ebd.; Giesinger 2007). Diese Voraussetzungen erschweren eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Gerechtigkeitsbegriff in Bildungsfragen.

Wenn von Chancengerechtigkeit die Rede ist, wird häufig darauf fokussiert, dass »für alle Menschen die gleichen Lebensaussichten geschaffen werden sollen« (Knoll 2014: 14), und zwar nach bestimmten, als gerecht angesehenen Zuteilungsmechanismen. Um dies zu bestimmen, werden unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte herangezogen. Diese folgen zwangsläufig normativen, auf die jeweilige Gesellschaft bezogenen Vorstellungen, die bestimmen, was als gerecht gelten soll

und welche Kriterien hierfür ausschlaggebend sein sollen. Hierzu herrscht eine große Vielfalt.⁶

Stojanov (2008) unterscheidet drei zentrale Gerechtigkeitsmodelle. Diese eignen sich gut, um zu verstehen, auf welcher unterschiedlichen Weise von Gerechtigkeit die Rede sein kann und welche Schwierigkeiten sich in der bildungspolitischen Debatte nach der ersten PISA-Studie ausmachen lassen. Er differenziert, unter anderem in Anlehnung an John Rawls, Martha Nussbaum und Axel Honneth, *Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit* (ebd.: 210) und arbeitet heraus, welche Gerechtigkeitsmodelle welchen Problemdiagnosen zugrunde liegen. Zugleich geht er darauf ein, dass und inwiefern je nach Diagnose unterschiedliche (bildungs-)politische Schlüsse abgeleitet werden.⁷

Orientiert man sich an diesen Modellen, kann von *Verteilungsgerechtigkeit* unter anderem dann die Rede sein, wenn Schulnoten, Bildungszertifikate oder Übergangsempfehlungen durch Lehrkräfte entsprechend den Leistungen von Schülerinnen und Schülern, nicht aber systematisch z. B. mit ihrer sozialen und regionalen Herkunft variieren. Dies fasst Stojanov mit der Unterkategorie⁸ »Leistungsgerechtigkeit«. Zudem wäre es aus dieser Perspektive gerecht, gleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen, indem z. B. kompensatorisch eingegriffen wird (etwa durch finanzielle Zuwendungen oder pädagogische Förderung) und so Benachteiligungen durch die Herkunft der Kinder früh abgebaut werden (ebd.: 213). Diesen Aspekt fasst er wiederum mit der Unterkategorie »Chancengleichheit«.

Teilhabeerechtigkeit bezieht sich dagegen auf die Möglichkeit, durch die soziale Partizipation aller als Ziel des Bildungssystems ein menschenwürdiges Leben zu führen. Es geht zum einen um die Kultivierung von Grundfähigkeiten (*Capabilities*) für alle, zum anderen um die Beseitigung von Ausschlussmechanismen weit über das Bildungssystem hinaus (Stojanov 2008).⁹

Wird das Modell der *Anerkennungsgerechtigkeit* herangezogen, dann geht es um die Wahrung von moralischem Respekt gegenüber allen Gesellschaftsmitgliedern statt »Diskriminierung« sowie um ihre soziale Wertschätzung anstelle von, wie Stojanov es bezeichnet, »diskursiver Stigmatisierung« (ebd.: 215).¹⁰

6 Zu den Begriffen und ihren Differenzierungen siehe Knoll 2014; auch Becker und Lauterbach 2016; Dietrich, Heinrich und Thieme 2013b; Stojanov 2008. Zum Zusammenhang von Gerechtigkeit und den klassischen Grundrechten, politische Partizipationsrechte am Staat, bürgerliche Abwehrrechte und soziale Anspruchsrechte gegenüber dem Staat siehe Hübner 2013.

7 Daher lohnt es sich, sich mit den gegenwärtigen Verwendungsweisen und Vorstellungen von Gerechtigkeit, wie sie im politischen Feld, in der (Sozial-)Wissenschaft und in der bildungsbezogenen Fachpraxis beobachtbar sind, genauer zu befassen, da sie Auswirkungen auf das jeweilige Handeln, zumindest auf Schlussfolgerungen und Empfehlungen haben, die jeweils abgeleitet werden. Hierzu gibt es bislang jedoch kaum empirische Arbeiten.

8 Eine weitere Unterkategorie von Verteilungsgerechtigkeit ist die Begabungsgerechtigkeit, die in bildungspolitischen Debatten bedeutsam ist (vgl. Stojanov 2008; 2013).

9 Teilhaberechtigkeit wird andernorts auch synonym zum Begriff der Befähigungsgerechtigkeit verwendet (u. a. Dietrich, Heinrich und Thieme 2013b).

10 Interessanterweise wird in der Analyse von Stojanov (2008) deutlich, dass in der bildungspolitischen Diskussion nicht mit positiven Ausprägungen von Anerkennungsgerechtigkeit gearbeitet wird, sondern mit ihren negativen Ausprägungen, d. h. deren Missachtung.

Durch seine qualitative Analyse der Verwendung der Kategorie *Bildungsgerechtigkeit* in aktuellen Zeitungsartikeln und parteipolitischen Dokumenten kann Stojanov aufzeigen, dass Fragen der Verteilungsgerechtigkeit die bildungspolitische Debatte mit Abstand dominieren, während Fragen der Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit nur marginal von Bedeutung sind. Dabei allerdings, so Stojanov weiter, überwiegt die Feststellung, dass es Ungleichheiten *gibt*. Seltener indessen wird thematisiert, *warum* Chancenungleichheit problematisch ist und *wie* sie reduziert werden könnte (ebd.: 216). Dieses Ergebnis lässt sich mit der Analyse von Hübner (2013) verbinden: Dieser geht auf die Schwierigkeit ein, dass gerade in Bezug auf das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit eine »erhebliche Vielfalt von plausiblen Alternativen« vorherrsche sowie eine »große Uneindeutigkeit über das richtige Kriterium« (ebd.: 41, Hervorh. i. O.).

Angesichts der dargelegten fehlenden Eindeutigkeit und der Fülle an Ausprägungen und Deutungen ist es sehr schwer, mit dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit oder der Chancengerechtigkeit empirisch zu arbeiten. Ein Großteil der im internationalen Review rezipierten Publikationen und Studien (vgl. Kap. 6 und Kap. 7) verwendet nicht eindeutig und theoretisch hergeleitet die Begriffe Gleichheit oder Gerechtigkeit oder definiert, was jeweils als Zielzustand erreicht werden sollte. Vielmehr fokussieren die Studien auf die Analyse der Probleme im Zuge fehlender Chancengleichheit und -gerechtigkeit. Die Debatte um die Begriffe (Chancen-)Gleichheit und Gerechtigkeit kann und soll daher hier nicht weiter vertieft werden. Dies wäre eine eigene Abhandlung wert, insbesondere angesichts ihrer häufig pragmatischen Verwendungsweise und der oftmals unterschiedlich zusammengesetzten, aber bisweilen synonym verwandten Begriffspaare (u. a. Chancenungleichheit, Bildungsungleichheit, Bildungsgerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Bildungschancen(un)gleichheit) in der bildungs-, sozial- und integrationspolitischen Diskussion, aber in nicht geringen Teilen ebenfalls in darauf bezogenen wissenschaftlichen Debatten. Diese Schwierigkeit zeigt sich auch noch einmal angesichts der Tatsache, dass sehr viele unterschiedliche, teilweise nicht näher explizierte Bildungsbegriffe zugleich das Verständnis dessen erschweren, worum genau es gerade geht.¹¹

Zwischenfazit: Forschung zu Bildungsungleichheit – Chancen und Grenzen

Für das Verständnis der folgenden Kapitel ist *erstens* ein bedeutsamer Aspekt festzuhalten: Es kann nicht eindeutig geklärt werden, »auf welchen Endzustand die Maßnahmen zur Erhöhung von Chancengleichheit hinstreben sollten« (Giesinger 2007: 374), denn es gibt keinen gesellschaftlichen Konsens darüber, »welche Differenzen in den Bildungsergebnissen von Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten (...) moralisch akzeptabel« (ebd.) sind und welche nicht. Diese Uneindeutigkeit gilt ebenso für weitere Differenzierungslinien zwischen Kindern wie diejenige

11 Sehr unterschiedliche Bildungsverständnisse werden beispielsweise deutlich in den einschlägigen Abhandlungen von Becker (2016); Dietrich, Heinrich und Thieme (2013b); Fend (2009); Giesinger (2007); Heid (2016) und Stojanov (2013). Während beispielsweise Stojanov (2013) hervorhebt, dass unter anerkennungstheoretischen Prämissen Bildung keineswegs als ›Gut‹ (indessen: Giesinger 2007), sondern als »Prozess der Entwicklung individueller Autonomie« (Stojanov 2013: 62) anzusehen ist, kann unter der verteilungstheoretischen Perspektive Bildung als erstrebenswertes ›Gut‹ betrachtet werden.

nach Geschlecht oder ethnischer Herkunft sowie in Bezug auf ihre Wohngegend. Hierzu bedarf es weiterer gesellschaftlicher Debatten unter Einbezug aller gesellschaftlichen Akteure – das bedeutet: auch der Kinder (vgl. Abschn. 2.3.2).¹² Die vorliegende Studie kann ein Ausgangspunkt für eine solche Debatte sein, indem sie empirische Einblicke in die Problematik bietet.

Zweitens gilt es, eine weitere Debatte in Bezug auf das Bildungssystem offensiver zu führen: die Debatte darum, inwiefern sich personenbezogene, häufig als natürlich kategorisierte und soziale Differenzen überhaupt deutlich trennen lassen oder nicht stärker in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden müssten. Denn häufig wird bei der Frage, was einen Einfluss auf Bildungs- und Schulerfolge hat, eine Trennung vorgenommen: Einerseits werden Konzepte in den Blick genommen, die dem *Individuum* zugeschrieben werden – wie individuelle Lernvoraussetzungen, Begabungen, Talent, Leistung oder das individuelle Leistungspotenzial. Andererseits werden *soziale Einflussfaktoren* fokussiert, zu denen häufig solche aus dem familialen Bereich gezählt werden – wie das Anregungsniveau in der Familie, ihre finanziellen Ressourcen etc. Diese Trennung ist künstlich und wird bisweilen in Bezug auf das Bildungssystem auch moralisch vorgenommen. Beispielsweise gelten individuelle Differenzen als natürlich; sie liegen bereits vor dem Eintritt in die Schule als biologisch-genetische Grundlagen fest (kritisch dazu Stojanov 2013) und werden als gegeben hingenommen (Giesinger 2007: 370), während soziale Differenzen als moralisch illegitim angesehen werden und daher, z. B. über kompensatorische Angebote, bearbeitet werden.

Was aber fehlt, ist, beide Ausprägungen von Unterschieden zwischen Kindern als dynamisch und veränderbar anzusehen und gemeinsam zu denken – und zu erforschen.¹³ Dieses Erfordernis des Zusammendenkens kann am Beispiel des Begabungskonzepts veranschaulicht werden, das häufig lediglich als Faktor angesehen wird, der dem Individuum zugeschrieben wird: Begabung aber ist nicht einfach (natürlich) vorhanden oder nicht. Vielmehr wird es gesellschaftlich festgelegt und ist nicht unabhängig von gesellschaftlichen Interessen, wer als begabt gilt und für was genau sie/er als begabt gilt. Heid (2016) hält dazu fest, dass Begabung eine »von Sozialisations- und Lernprozessen niemals unabhängige und stets auch auf die Deckung eines hierarchisch strukturierten Qualifikationsbedarfs bezogene »Größe« ist«, sodass das Begabungskonzept »wesentliche Elemente jener sozialen Ungleichheit (Statusabhängigkeit) in sich aufgenommen hat, die es zu überwinden verspricht, aber zu rechtfertigen vermag« (ebd.: 103).

Diese gesellschaftliche Kontextualisierung von Begabung ist auch insofern bedeutsam, als in den folgenden theoretischen Herleitungen und Analysen nicht in-

12 Es scheint aus einer kindheitstheoretischen Perspektive keineswegs ausgemacht, wie Hübner (2013) dies festhält, dass es weitgehend Einigkeit darüber gibt, dass Beteiligungsrechte »möglichst groß und prinzipiell gleich gestaltet sein sollen« (Hübner 2013: 41, Hervorh. i. O.). Mit Blick auf die Rechte von Kindern werden deutliche Einschränkungen erkennbar, sodass die Gleichheit sich maximal auf alle erwachsenen Akteure zu richten scheint (vgl. Kap. 4.1).

13 Stojanov (2013) verweist darauf, stärker darüber nachzudenken, wie Bildungsinstitutionen Kinder »auch ›begaben‹ können – etwa dann, wenn sie diese als uneingeschränkt entwicklungsfähige Personen anerkennen« (Stojanov 2013: 59).

dividuumsbezogene, sondern soziale bzw. gruppenbezogene Perspektiven, Orientierungen und Handlungen in den Blick genommen werden, nicht aber die Bildungsprozesse oder Prozesse der Autonomieentwicklung einzelner Kinder. Hierzu können mit den vorliegenden Studien keine Aussagen gemacht werden. Vielmehr handelt es sich um Aussagen, die auf Kollektive zutreffen (wie Kinder, Erwachsene oder Personen mit privilegierterem Status und benachteiligte Personen) und die auch Vergleiche zwischen Kollektiven erlauben, wie etwa zwischen der Position von Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern in Institutionen und der von Erwachsenen.

Drittens bedarf es zukünftig einer weitergehenden Systematisierung, was in Bildungskontexten und v. a. in den darauf bezogenen qualitativen und quantitativen sozialwissenschaftlichen Studien jeweils als theoretisches und empirisches Problem und Ansatzpunkt, als Ursache – und demzufolge als Lösungsstrategie – verstanden wird. Denn bislang gibt es eine Vielfalt an Konzepten, die teilweise nebeneinander stehen, teilweise (latent) konkurrierend herangezogen werden, ohne aber die Verflechtungen, blinden Flecke und Widersprüche herauszuarbeiten, die den jeweiligen Zugängen inhärent sind. Hilfreich wäre es, zusätzlich zu insbesondere auf die Empirie fokussierten Arbeiten auf theoretischer Ebene herauszuarbeiten, welche Chancen und welche Grenzen mit dem jeweils verfolgten Konzept verbunden sind, was in den Blick genommen wird und werden kann (und was nicht), und zwar genau dann, wenn empirisch – qualitativ oder quantitativ – mit einem sozialwissenschaftlichen Fokus zu Ungleichheit und Ungerechtigkeit geforscht wird.

Viertens schließlich ist es relevant, dass sich alle Akteure in einem einig sind, unabhängig davon, welches Begriffsverständnis von Gleichheit oder Gerechtigkeit in den herangezogenen Studien und Fachtexten jeweils (zumindest implizit) favorisiert oder aber abgelehnt wird: dass weder Chancengleichheit noch Bildungsgerechtigkeit im Bildungssystem als gegeben angenommen werden können und dass dies als problematisch anzusehen ist. Hier wird großer Forschungsbedarf gesehen. Um nun diesen Bedarf genauer herauszuarbeiten, wird im Folgenden der Fokus der Betrachtung zunächst eingegrenzt: Im Zentrum steht nicht das Bildungssystem als solches; vielmehr werden Kindertageseinrichtungen und Grundschulen innerhalb gesamtgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse verortet. Es geht zunächst um die Frage, ob und wie diese Institutionen Bildungsungleichheit vermindern können oder aber zu einer Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen. Sodann wird der Fokus noch weiter konkretisiert, zunächst in Form von Analysen der rechtlichen, politischen und praxisbezogenen Grundlagen von Zusammenarbeit und Partnerschaft. Die anschließend betrachteten internationalen und nationalen empirischen Studien geben Auskunft darüber, was empirisch über die Phänomene Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft bekannt ist und inwiefern sich hierdurch (jeweils) Ungleichheiten reduzieren lassen.

2.2 (Un-)Gleiche Bildungschancen und Bildungsungleichheit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

In der derzeitigen bildungs- und sozialpolitischen Debatte werden ungleiche Bildungschancen und -resultate mit Bezug auf Kindertageseinrichtungen und Grund-