

Tanja Betz & Sabine Bollig

Ungleichheiten in der frühen Bildungs-kindheit

Kindertageseinrichtungen als Hoffnungsträger!?



” Kinder zahlen oft einen hohen Preis dafür, in Armut aufzuwachsen.

Tanja Betz & Sabine Bollig

Kinder zahlen oft einen hohen Preis dafür, in Armut aufzuwachsen (UNICEF 2020). Was dies konkret bedeutet, lässt sich auf die treffende Formel bringen, dass Armut Kinder begrenzt, bestimmt und beschämt (Funcke & Menne 2023). Armut begrenzt Kinder, weil ihnen Teilhabechancen verwehrt werden: Kinder in Armut sind weniger mobil, seltener Mitglied in einem Verein, haben weniger Kleidung, etc. Armut bestimmt Kinder, weil sie sich schon früh Sorgen um die finanzielle Situation ihrer Familie machen oder die Sorgen mitbekommen, die ihre Eltern haben. Sie werden zudem häufiger ausgegrenzt oder erleben Gewalt, sie leiden häufiger unter sozialen und psychischen Belastungen, sie haben geringere Bildungschancen, etc. Und Armut beschämt Kinder, weil sie erleben, wie sie oder ihre Familien gesellschaftlich abgewertet werden, sie seltener Freunde zu sich einladen können, sie sich stigmatisierenden Situationen aussetzen müssen wie z.B. ihr Essen über die Tafel zu erhalten etc.

Gemessen wird Kinderarmut dabei in ökonomischer Perspektive über die ungleiche Verteilung von finanziellen Ressourcen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Als arm oder armutsgefährdet gelten Kinder dann, wenn sie in einem Haushalt leben, dem nur 60% des mittleren bedarfsgewichteten Nettoeinkommens eines Landes monatlich zur Verfügung steht. Diese durchschnittliche relative Armutsrate von Kindern lag 2018 im Vergleich zwischen 41 OECD- und EU-Ländern bei 20%. In Luxemburg liegt die Kinderarmutsquote mit knapp 23% über diesem Durchschnitt, so der aktuelle UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in reichen Ländern (UNICEF 2020, S. 36). Das heißt, auch im wohlhabenden Luxemburg wächst fast jedes vierte Kind in relativer Armut auf; es erfährt in seinem Aufwachsen Begrenzungen, Bestimmungen und Beschämungen.

In der öffentlichen Debatte sorgt vor allem die Stabilität dieser Daten dafür, dass Ungleichheiten im Kinderleben verstärkt Aufmerksamkeit erfahren – zumal sie eng mit weiteren Kategorien verquickt sind wie Raum/Region, Geschlecht, Sprache und Migration. Hierbei geht es jedoch zumeist weniger um gerechtigkeitsbezogene Problematisierungen in dem Sinne, dass ‚arme Kinder‘ gegenüber ihren wohlhabenderen Altersgenossen weniger am gesellschaftlichen Wohlstand teilhaben und weniger über gesellschaftlich wünschenswerte Güter verfügen. Vielmehr werden soziale Ungleichheit und Armutslagen insbesondere angesichts der schlechteren Startchancen dieser Kinder im Bildungssystem problematisiert. Den Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen Lebensbedingungen von Kindern und ihren Chancen im Bildungssystem, weist auch der Nationale Bildungsbericht von Luxemburg nach. Er zeigt auf, dass „die soziale Schere im luxemburgischen Bildungssystem“ immer weiter auseinandergeht, „die Leistungsunterschiede zwischen den Schülergruppen wachsen“ (LUCET, Universität Luxemburg & SCRIPT 2021, S. 11–12). Der ernüchternde Be-

fund für Luxemburg lautet entsprechend nicht nur, dass das Bildungssystem es nicht vermag, in ausreichender Weise zum Abbau von Ungleichheiten beizutragen. Vielmehr scheint das Bildungssystem diese aktiv zu verfestigen – und zwar indem es soziale Ungleichheiten (wie Armut) in Bildungsungleichheiten (wie schlechtere Noten) übersetzt.

Seitdem die ersten PISA-Studien auf diesen – in Luxemburg und Deutschland starken – Zusammenhang von Bildungserfolg und familialer Herkunft aufmerksam gemacht haben, ist die frühe Kindheit und der vorschulische Bereich in den Fokus der bildungsbezogenen Ungleichheitsdebatte gerückt. Jüngstes Beispiel sind 2022 veröffentlichte, für Deutschland desillusionierende, Befunde des IQB-Bildungstrends. Hier zeigte sich u.a., dass in den letzten Jahren der Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und dem erreichten Kompetenzniveau von Grundschulkindern stärker wird. Auch wenn sich die Ergebnisse auf die formale Bildung beziehen, wurde politisch geschlussfolgert, dass es in Kitas, also in der non-formalen Bildung, vermehrt um den Erwerb und die Förderung von Deutsch als Bildungssprache und um die Förderung von Vorläuferfähigkeiten im Bereich Mathematik gehen müsse. Zugleich wurde dafür plädiert, bei Kindern im Alter von vier Jahren Sprachstandserfassungen durchzuführen und bei Sprachförderbedarf im Deutschen eine Kita-Pflicht mindestens für das letzte Kita-Jahr einzuführen (KMK 2022). Diese Forderungen werden ungeachtet der seit langem hohen Besuchsquote von Kindern in dieser Altersgruppe geäußert, die jetzt schon bei nahezu 100% liegt.

Dass der Bereich der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) immer dann als Problemlöser in den Fokus rückt, wenn es um Bildungsungleichheiten im Schulsystem geht, liegt auch daran, dass den Kindertageseinrichtungen seit jeher die Funktion zugeschrieben wurde, soziale Ungleichheiten zu vermindern. Dies betrifft nicht nur ihre Funktion, Eltern früh die Teilnahme am Arbeitsmarkt zu ermöglichen, so dass Armut in Familien verhindert wird. Der rasante Ausbau der Luxemburger Kindertagesbetreuung (Services de l'éducation et d'accueil, SEA) seit der Einführung der einkommensabhängigen Betreuungsgutscheine (chèques-service accueil pour enfants) im Jahr 2009 zielte zur zukünftigen Armutsvermeidung auch darauf, eine höhere Bildungsteilhabe von Kindern aus einkommensschwachen Verhältnissen zu erzielen. Richteten sich die Bemühungen zur Entwicklung von Einrichtungen mit flexibler Familienunterstützung und hoher Bildungsqualität in Luxemburg zunächst auf die Altersgruppe der Schulkinder (Stichwort: Maison Relais), so nahm in bildungspolitischen Bemühungen der vergangenen Jahre v.a. der vorschulische Sektor (0–4 Jahre, crèche, éducation précoce) eine Schlüsselrolle ein. Vielfältige Maßnahmen zielten in ungleichheitsmindernder Funktion darauf, die Bildungs-

qualität der crèches und assistants parentaux (Tageseltern)/ Mini-crèches zu verbessern: Erstens, die Entwicklung eines Curriculums für den frühkindlichen Bereich durch die Einführung des Nationalen Rahmenplans für die non-formale Bildung im Kindes- und Jugendalter, der mittlerweile in zweiter Auflage vorliegt, sowie die Einführung des Konzepts einer mehrsprachigen Bildung (éducation plurilingue) in allen SEA. Zweitens gibt es Maßnahmen zur verbindlichen Festschreibung einer pädagogischen Qualitätsentwicklung in den einzelnen Services, wie sie durch die Verpflichtung zum Vorlegen einer pädagogischen Konzeption, dem Führen von Logbüchern sowie der Unterstützung und Qualitätskontrolle durch die Agents régionaux erfolgen soll. Und drittens wurden die Teilnehmeraten an der mehrsprachigen frühen Bildung durch die Einführung von 20 Stunden kostenloser Betreuung in der Woche (exklusive eines Zeitraums von 6 Wochen während der Schulferien) für Kinder unter 4 Jahre im Jahr 2017 erhöht (LUCET, Universität Luxemburg & SCRIPT 2021, S. 38–39). Diese Maßnahmen sollen dazu beitragen, dass die Kindertagesbetreuung als „effektives Mittel im Krieg gegen die Vererbung sozialer Nachteile“ (Achten 2012, S. 52) wirksam werden kann, indem präventiv und kompensatorisch im frühkindlichen Alter dafür Sorge getragen wird, dass alle Kinder, gleich welcher Herkunft, gute Startbedingungen für ihre schulische Bildungslaufbahn erhalten.

Angesichts der beschriebenen Spannung zwischen der Aufgabe eines Abbaus sozialer Ungleichheiten durch Bildung und der Diagnose, dass die ‚soziale Schere‘ in der formalen Bildung weiter auseinandergeht, wird im Folgenden entlang verschiedener Forschungsfelder dargelegt, dass auch die frühe Bildung nicht einfach als Problemlöser fungieren kann. Auch hier reproduzieren sich Ungleichheiten, soziale Ungleichheiten werden in Bildungsungleichheiten übersetzt.

1. Soziale Ungleichheit und Kindertagesbetreuung

Die Forschung zum Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Kindertagesbetreuung ist noch vergleichsweise jung. Auf Basis großer Studien wurde zwar vielfach nachgewiesen, dass Kinder im Allgemeinen von einem Besuch der Einrichtungen profitieren, also ihre Schulleistungen (z.B. in Mathematik, Lesen) höher sind, wenn sie länger als ein Jahr eine Kindertageseinrichtung besucht haben. Quantitative Wirkungsstudien zeigen weiterhin, dass alle Kinder in ihrer Entwicklung profitieren, „wenn sie eine Einrichtung von hoher Qualität besuchen oder an einem qualitativ hochwertigen Projekt teilnehmen“ (Anders & Roßbach 2019, S. 463). Allerdings sind diese Ergebnisse kein Nachweis für die erhofften ungleichheitsreduzierenden Effekte der Kindertagesbetreuung. Das bedeutet: Ob Kinder aus benachteiligten sozialen Milieus in besonderer Weise von vorschulischer Bildung profitieren, lässt sich auf Basis der Daten nicht verlässlich sagen. Die Forschungslage ist heterogen; die

wenigen Befunde werden unterschiedlich gedeutet. Bildungsökonomische Studien ziehen dabei eher positivere Schlussfolgerungen, sozial- und erziehungswissenschaftliche Studien kommen mitunter zu eher verhaltenen Einschätzungen. Doch wie viele und welche Kinder sind an der FBBE beteiligt?

1.1 Ungleiche Bildungsbeteiligung

Die neuesten Zahlen der Europäischen Kommission weisen aus, dass in den EU-28 Staaten durchschnittlich 33% der Kinder unter drei Jahren eine frühkindliche Bildungs- oder Betreuungseinrichtung besuchen; in Luxemburg sind es mit knapp 61% fast doppelt so viele (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2019). Bei den über Dreijährigen liegt EU-weit der Durchschnitt bei 93%, in Luxemburg bei 88% (ebd.), wobei Luxemburg durch die Vorschulpflicht ab 4 Jahren bei den vierjährigen Kindern wieder aufholt; die Bildungsbeteiligungsquote liegt bei 97%. In den regelmäßig erscheinenden Schlüsselzahlen zur frühkindlichen FBBE in Europa werden allerdings keine Angaben über die ungleichen Bildungsbeteiligungsquoten von Kindern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft gemacht. Und auch der Nationale Bildungsbericht in Luxemburg von 2021 gibt zwar über die gestiegene Anzahl von Plätzen in der vorschulischen Bildung Auskunft, aber sagt nichts darüber, wer diese konkret besucht. Aus Studien in anderen Ländern wissen wir jedoch, dass Kinder aus weniger privilegierten Milieus seltener an früher Bildung teilnehmen.

Zugleich ist die Besuchsquote nicht der einzige Indikator für frühe Bildungsteilhabe: Die PISA 2012-Studien z.B. zeigen auf, dass Kinder aus weniger privilegierten Familien frühkindliche Betreuungs- und Bildungseinrichtungen durchschnittlich kürzer besuchen, das heißt weniger als ein Jahr. Verschiedene Studien geben zudem Hinweise darauf, dass Kinder aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen häufiger von Instabilitäten und Wechseln innerhalb ihrer Bildungs- und Betreuungsarrangements betroffen sind (Davisa et al. 2014).

1.2 Ungleiche Zugänge und Beteiligung an qualitativ hochwertiger Kindertagesbetreuung

Vor dem Hintergrund der großen Vielfalt der vorschulischen Angebote gerade in Luxemburg, werden Ergebnisse relevant, die zeigen, dass Ungleichheit in der frühen Kindheit mitunter dadurch verstärkt wird, dass Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen weniger qualitativ hochwertige Angebote in Anspruch nehmen. So weisen mehrere internationale Studien nach, dass Familien je nach Schicht/Milieu unterschiedliche Betreuungssettings bevorzugen, z.B. familiennahe Settings (Betreuung durch Verwandte, Tagespflege) oder institutionelle Angebote wie Kindertageseinrichtungen (allerdings sind die Ergebnisse im länderbezogenen Vergleich auch hier widersprüchlich; vgl. Stefansen & Farstad 2010). Dies wird mit Blick

auf Migration z.B. dadurch erklärt, dass Eltern der 1. Einwanderergeneration Angebote oft nicht kennen oder sie meiden, weil es unterschiedliche normative Erziehungsvorstellungen nach Herkunftsland gibt, dass geringe Sprachkenntnisse den Zugang erschweren und von bisweilen großen kulturellen Unterschieden auszugehen sei (Lochner & Jähnert 2020, S. 58). Kritisiert wird an diesen Studien allerdings, dass sie das Zustandekommen elterlicher Betreuungsentscheidungen nicht in seiner Komplexität erfassen. Vielmehr muss von einem Zusammenspiel an lokalen, organisationalen, familialen und individuellen Faktoren ausgegangen werden (Bollig, Honig & Nienhaus 2016).

So zeigen Vandenbroeck et al. (2008) auf, dass die Zugänglichkeit zu hochwertigen Kindertageseinrichtungen für allein-erziehende und/oder von Arbeitslosigkeit betroffene Eltern schon allein deshalb eingeschränkt ist, weil sie ihre Kinder zumeist kurzfristig in Einrichtungen anmelden und deshalb auf den unteren Plätzen der Wartelisten landen. Oder aber sie werden gegenüber voll berufstätigen Eltern benachteiligt, weil deren Kinder bevorzugt aufgenommen werden. Zu diesen organisationalen Prozessen der indirekten (und oft auch unbewussten) Benachteiligung von Kindern aus einkommensschwachen Familien, kommen sozialräumliche Ungleichheiten in den Angebotsstrukturen hinzu. Entsprechend ist davon auszugehen, dass der vielfach bestätigte Befund, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien seltener vorschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von hoher Qualität besuchen, in einem komplexen Zusammenspiel von Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Erschwinglichkeit und Wünschbarkeit gründet. Hier ist entsprechend weitere Forschung gefragt: Wie greifen die sozialen Räume der FBBE und die sozioökonomischen Existenzbedingungen von Familien auf lokaler Ebene eigentlich konkret ineinander? Dies betrifft auch eine bestimmte Kindergruppe, die insbesondere für Luxemburg charakteristisch ist: die steigende Anzahl von Grenzpendler-Kindern, die SEA in Luxemburg besuchen. Erste Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die Frage ob die Kinder mitpendeln und wenn ja, in welche Einrichtungen und für wie lange, nicht nur stark von den Mobilitätsmustern der Familien abhängig ist, z.B. ob die Mütter auch pendeln oder die Familien insgesamt in die Großregion eingewandert sind. Die konkreten Beteiligungsmuster der Kinder hängen zudem von den jeweiligen ‚Grenzräumen früher Bildung‘ ab. Diese bilden sich aktuell an den Grenzen von Luxemburg zu seinen vier Nachbarländern und deren jeweiligen nationalen Angebotsstrukturen für FBBE sehr unterschiedlich aus (Bollig et al. 2022).

1.3 Ungleiche Bildungs- und Betreuungsarrangements

Mit Blick darauf, dass viele Kinder nicht nur ein einzelnes Angebot früher Bildung besuchen, fokussiert ein weiterer

Forschungsstrang zudem, wie sich Bildungsungleichheiten darüber ausbilden, welche unterschiedlichen Bildungs- und Betreuungsangebote junge Kinder über den Tag oder die Woche verteilt besuchen. Auch dies hat in Luxemburg besondere Bedeutung, da Dreijährige häufig sowohl die *éducation précoce* als auch Kindertageseinrichtungen besuchen. Ihr Alltag ist entsprechend in besonderem Maße von wechselnden Personen und Kontexten und den damit verbundenen horizontalen Übergängen geprägt (Bollig 2016; Bollig, Honig & Mohn 2015). Ebenfalls ist für die Kombination von Kindertageseinrichtungen mit Sport-/Musik- und Frühförderangeboten belegt, dass solche eher förderungsorientierten Arrangements stark herkunftsabhängig sind (de Moll & Betz 2014). So folgen Eltern aus sozial höheren Schichten häufiger dem Modell der „concerted cultivation“, das auf der forcierten Kultivierung und Förderung der Kinder entlang organisierter Bildungsangebote aufbaut. Bei Eltern aus sozial niedrigeren Schichten lässt sich häufiger das Modell des „accomplishment of natural growth“ beobachten, das stärker auf die selbstläufige Entwicklung des Kindes entlang eines ‚Wachsenlassens‘ aufbaut. Ungleichheitsrelevant werden diese auf die Erziehung von Kindern gerichteten Stile dabei insofern, als dass Kinder in Arrangements, die dem concerted cultivation-Modell zuzuordnen sind, dort bereits ganz nebenbei mit Praxisformen vertraut werden, die gut zum Alltagsgeschehen und der Anforderungsstruktur in der Kita und in der Schule passen, z.B. indem bestimmte Aktivitäten zu bestimmten Zeitpunkten stattfinden. Hier prägen sich die für den Schulerfolg nachweislich förderlichen Passungsverhältnisse zwischen Familie und Schule entsprechend frühzeitig aus. Zugleich rückt diese Forschung die differenten Alltagspraxen der Kinder zwischen den von ihnen besuchten Angeboten früher Bildung in den Blick (Bollig, Honig & Nienhaus 2016).

1.4 Ungleichheitsrelevante Praxen in Kindertageseinrichtungen

Schließlich existieren Studien, die sich mit dem Alltagsgeschehen in den Einrichtungen selbst beschäftigen. Für Luxemburg zeigt z.B. Seele (2015), wie in konventionierten Kindertageseinrichtungen nicht-luxemburgische Familiensprachen in pädagogischen Interaktionen eher abgewertet werden. Dies führt auch dazu, dass diese Kinder lernen, sich selbst als ‚anders‘ zu verstehen und entsprechend in Bildungsaktivitäten zu positionieren. Ähnliche Stigmatisierungsprozesse werden für Kinder aus armen Familien und mit Migrationsgeschichte aufgezeigt (Machold 2015). Stärker auf schichtbezogene Einrichtungskulturen fokussieren Nelson & Schutz (2007). Sie arbeiten heraus, dass Kindertageseinrichtungen je nach sozialräumlichem Umfeld unterschiedliche einrichtungsbezogene Bildungs- und Erziehungspraxen entwickeln – beispielsweise weniger elaborierte Sprachstile – was zu zusätzlichen Benachteiligungen

führen kann. In der aktuellen PARTNER-Studie (Betz & Bollig 2023) haben wir uns mit den ungleichheitsrelevanten Praxen in der Zusammenarbeit mit Eltern beschäftigt. Dabei konnten wir aufzeigen, dass hier unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen Einrichtungen und Eltern hergestellt werden, die weniger privilegierte Eltern benachteiligen, z.B. dann, wenn es um die gemeinsame Vorbereitung von Geburtstagsfeiern in den Kitas geht (Bischoff-Pabst 2021). Hier rücken entsprechend nicht nur benachteiligende Unterscheidungen von Fachkräften, Eltern und Kindern (Machold 2015) in Kitas ins Blickfeld, sondern auch die komplexen Mechanismen der Reproduktion von Ungleichheit im Zusammenspiel von Kita und Familie.

2. Kindertageseinrichtungen als Hoffnungsträger

Mit empirischen Befunden, die einen genaueren Blick auf das vielschichtige Feld der FBBE ermöglichen, lässt sich der ‚Hoffnungsträger frühe Bildung‘ entzaubern. Die Studien machen deutlich, dass auch beim vorschulischen, non-formalen Bildungssektor von einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Sinne von Bildungsungleichheiten auszugehen ist – und dies sowohl mit Blick auf die soziale Selektivität in der Bildungsteilnahme, als auch hinsichtlich der unterschiedlichen Erfahrungen, die unterschiedliche Kinder mit unterschiedlichen Angeboten der Kindertagesbetreuung und in ihren Bildungs- und Betreuungsarrangements in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft machen. Insofern ist eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung im non-formalen Bildungssystem in Luxemburg gerade angesichts der hohen Anzahl von Kindern mit Armutsrisiken und der insgesamt hochgradig multikulturellen/-lingualen Zusammensetzung der Kindergruppe in Luxemburg dringend angezeigt.

Literatur Achten, M. (2012). Von der Tagesbetreuung zur non-formalen Bildung. Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Luxemburg und zukünftige Herausforderungen. Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur, Nr. 322, S. 50–52. • Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2019). Qualität in der Kindertagesbetreuung. In: O. Köller et al. (Hrsg.), Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale (S. 441–470). Bad Heilbrunn. • Funcke, A. & Menne, S. (2023). Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Gütersloh. • Betz, T. & Bollig, S. (2023 i. Dr.). Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing collaboration als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms. In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme (S. 200–227). Weinheim. • Bischoff-Pabst, S. (2021). ‚Geburtstag feiern in der Kita‘ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 16 (1), 7–21. • Bollig, S., Behnke, S., Mootz, A. & Jutz, J. (2022). Diverse Mobilitäten, multiple Grenzen. Zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements grenzpender Familien in der Großregion SaarLorLux. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 42 (2), S. 149–165. • Bollig,

S. (2016). Übergänge/Transitionen. In: Pädagogische Handreichung, Eingewöhnung in Kindertageseinrichtungen. Service Nationale de la Jeunesse et Enfants. Luxembourg: SNJE Luxembourg. • Bollig, S., Honig, M.-S. & Mohn, B. (2015). Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelle Lernprozesse beobachten und dokumentieren. Berlin. • Bollig, S., Honig, M.-S. & Nienhaus, S. (2016). Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Portraits zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder. Universität Luxemburg. • Davisa, E., Carlina, C., Krafft, C. & Toutb, K. (2014). Time for a change? Predictors of child care changes by low-income families. Journal of Children and Poverty 20 (1), S. 21–45. • de Moll, F. & Betz, T. (2014). Inequality in pre-school education and care in Germany: an analysis by social class and immigrant status. International Studies in Sociology of Education 24 (3), S. 237–271. • Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2019). Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa – Ausgabe 2019. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. • KMK (2022). KMK stellt sich neuesten Befunden des IQB-Bildungstrends: Gezielte Maßnahmen zur Sicherung der Mindeststandards sind notwendig. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-stellt-sich-neuesten-befunden-des-iqb-bildungstrends-gezielte-massnahmen-zur-sicherung-der-minde.html> • Lochner, S. & Jähnert, A. (2020). DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Bielefeld. • Machold, C. (2015). Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit 7 (1), S. 35–50. • LUCET: Luxembourg Centre for Educational Testing, Universität Luxemburg, SCRIPT: Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (2021). Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021. Luxemburg. • Nelson, M. K. & Schutz, R. (2007). Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. Journal of Contemporary Ethnography 36 (3), S. 281–317. • Seele, C. (2015). Multilingualism and Early Education: An Ethnography of Language Practices and Processes of Institutionalisation in Luxembourgish Early Childcare Settings. Dissertation. Universität Luxemburg. • Stefansen, K. & Farstad, G. R. (2010). Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. Critical Social Policy 30 (1), S. 120–141. • UNICEF (2020). Worlds of Influence. Understanding what shapes Child Well-being in Rich Countries. Report Card 16, UNICEF Office of Research. Florence. • Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. & Ferla, J. (2008). Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. Early Childhood Research Quarterly 23 (2), S. 245–258.

Prof.in Dr. Tanja Betz ist Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit Arbeits- und Forschungsschwerpunkten in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, den Akteuren und Institutionen der Kindheit, Leitbildern ‚guter Kindheit‘ und ‚guter Elternschaft‘, der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung, dem professionellen Handeln in pädagogischen Institutionen sowie quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung.

Prof.in Dr. Sabine Bollig ist Universitätsprofessorin für Sozialpädagogik an der Universität Trier mit Arbeits- und Forschungsschwerpunkten in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, der wohlfahrts- und praxisanalytischen Kindheits-, Jugend- und Familienforschung sowie der sozialpädagogischen Institutionenforschung, der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung, der qualitativen Forschung, Ethnographie und Praxistheorie sowie der Materialität des Sozialen (Raum, Dinge und Körper).



” Armut begrenzt Kinder, weil ihnen
Teilhabechancen verwehrt werden.

Tanja Betz & Sabine Bollig