

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

Zusammen-  
fassung



*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

Zusammenfassung

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

gehört zur Langfassung der Studie »Partner auf Augenhöhe?«

ISBN 978-3-86793-789-4

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

## 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



## Zusammenfassung

---

### Ausgangslage: Bildungsungleichheit

Die Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Bildung und Teilhabe in unserer Gesellschaft sind ungleich verteilt. Dieser Befund bestätigt sich seit Jahren in allen Bildungsberichten und zeigt sich in der frühen Bildung, in Grund- und weiterführenden Schulen bis hin zur Aus- und Weiterbildung. Bildungsungleichheiten finden sich dabei bei den Zugängen zu (qualitativ guten) Bildungsinstitutionen, im Rahmen von Prozessen und Verfahren innerhalb der Institutionen sowie in den erzielten Bildungsergebnissen. Barrieren auf dem Bildungsweg entstehen für Kinder entsprechend durch komplexe Mechanismen, die im Zusammenspiel von beteiligten Akteuren (Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern), Bildungsinstitutionen, aber auch gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen wirken.

In der Bildungs- und Ungleichheitsforschung wird versucht, die Faktoren zu identifizieren, die zur Entstehung von ungleichen Chancen im Bildungssystem beitragen. Der Schwerpunkt der Analysen liegt dabei zum einen auf einer strukturell-systemischen Ebene wohlfahrtsstaatlicher Regelungen und Maßnahmen von Bund, Ländern und Kommunen sowie der länderspezifisch ausgestalteten Bildungssysteme. Zum anderen werden vor allem Faktoren auf institutioneller Ebene in Bezug auf Schulen und Kindertageseinrichtungen analysiert.

Entsprechend konzentrierten sich auch die vielfältigen Reformen, die jedem Kind – unabhängig von der familiären Herkunft – faire Chancen auf Bildung eröffnen sollen, in den vergangenen Jahren auf diese beiden Ebenen. Zu nennen sind hier z. B. auf der strukturell-systemischen Ebene der Ausbau des Angebots früher Bildung, Betreuung und Erziehung, die Einführung von Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie die Verbesserung der Durchlässigkeit des Schulsystems. Auf der Ebene der Bildungsinstitutionen sind Bemühungen um eine inklusive Bildung, die individuelle Förderung eines jeden Kindes und Jugendlichen sowie den Ausbau des Ganztagsbetriebs in Kitas und Schulen zu nennen. All diese Ansatz-



punkte sind wichtig und richtig. Allerdings ist es bisher noch nicht gelungen, die beobachtbare Bildungsungleichheit deutlich zu reduzieren – auch wenn sich positive Entwicklungen zeigen.

### Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie als blinder Fleck

Die beschriebenen Entwicklungen weisen darauf hin, dass weitere Einsichten in die Entstehung von Bildungsungleichheit gewonnen werden müssen, wenn es darum geht, Konzepte abzuleiten, wie allen Kindern faire Bildungschancen eröffnet werden können. Dabei fällt zum einen auf, dass trotz der Einsicht in die Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens Bildungsungleichheit nicht viel Forschung existiert, welche die Ebenen (Akteure, Bildungsinstitutionen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen) miteinander ins Verhältnis setzt. Zum anderen fehlt bisher weitgehend der Blick auf die Mikroebene der sozialen Praxis, d. h. die Interaktionen der beteiligten Akteure im Alltag. Diese Beobachtung gilt insbesondere dann, wenn man den Blick auf die Schnittstelle Bildungsinstitution und Familie lenkt, d. h. auf die Erforschung der Interaktionen zwischen Eltern, Kindern und Fach- und Lehrkräften. Nur wenige empirische Untersuchungen beschäftigen sich auf der Ebene des alltäglichen (Bildungs-)Geschehens in Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Familien mit den jeweiligen Akteuren, ihren Interaktionen und ihrer Mitwirkung an der (Re-)Produktion der bestehenden sozialen Verhältnisse.

Unter dem Stichwort der »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft« existiert bereits eine sehr lebhafte Debatte darüber, dass eine bessere und intensivere Zusammenarbeit und Einbeziehung von Eltern dazu beitragen soll, die Bildungschancen von Kindern zu verbessern und Bildungsungleichheit abzubauen. Dabei wird gefordert, dass sich Eltern einerseits und Fach- und Lehrkräfte andererseits als

»Partner auf Augenhöhe« begegnen. Dieses Partnerschaftskonzept erweist sich auch bereits in Teilen auf der rechtlichen, vor allem aber auf der bildungs- und sozialpolitischen Ebene für die Handlungspraxis und die Aus- und Fortbildung der pädagogischen Professionellen als hoch bedeutsam, ebenso in der Fachöffentlichkeit (siehe unten sowie Kapitel 4 des Buches). Allerdings handelt es sich bei diesem Konzept der »Partner auf Augenhöhe« doch in sehr hohem Maße um ein ausgesprochen positiv besetztes Idealbild (siehe dazu die Expertise von Betz 2015), das besonders in Deutschland wissenschaftlich noch sehr wenig bearbeitet wird. Das empirische Wissen um Partnerschaft, Elternbeteiligung und Zusammenarbeit sowie die damit zusammenhängenden Effekte ist gering.

An diesen Beobachtungen setzt das Buch an. Damit soll sowohl der Blick auf das Phänomen der Bildungsungleichheit erweitert werden als auch zu einer differenzierten und empirisch fundierten Debatte rund um das Thema »Partnerschaft« beigetragen werden: Es wird beleuchtet, inwiefern die Mikroebene sozialer Interaktionen der Akteure mit Makrophänomenen sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsungleichheit in einem wechselseitig aufeinander verweisenden Zusammenhang steht. Die zugrunde liegende These ist, dass eine genaue Betrachtung der sozialen Prozesse an der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie – in die wir bislang nur sehr wenig Einblick haben – Aufschluss darüber gibt, wie und wieso sich auf der Makroebene gut beobachtbare und bereits vielfach dokumentierte (Bildungs-)Ungleichheiten (re-)produzieren. Aus einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen, ungleichheits- und kindheitstheoretischen Perspektive wird diese Schnittstelle deshalb genauer betrachtet. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, wie die Schnittstelle gestaltet wird bzw. gestaltet werden soll und welche (ungleichheitsrelevanten) Konsequenzen bzw. Effekte sich hieraus jeweils für die unmittelbar beteiligten Akteure, die pädagogischen Fachkräfte, die Lehrkräfte, die Eltern und die Kinder respektive die Schülerinnen/Schüler, ergeben.

### Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Untersuchungsgegenstand

Der Schwerpunkt der Analysen liegt auf dem Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen. Für dieses Vorgehen spricht mit Blick auf die Kindertageseinrichtungen, dass aktuell mit ihnen die größten Hoffnungen für den Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten verbunden sind. Eine möglichst frühe Bildung und Förderung und bisweilen auch ergänzende kompensatorische Angebote sollen zu gesellschaftlicher Chancengleichheit direkt zu Beginn des Bildungsweges von Kindern beitragen. Dies unterstreichen auch die vermehrten Investitionen in frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die hohe diesbezügliche öffentliche und fachpolitische Aufmerksamkeit.

Diese Hoffnungen sind allerdings bislang empirisch nicht widerspruchsfrei belegt: So zeigt die nationale und internationale Forschung, dass es ethnische und soziale Segregationstendenzen beim Besuch von hochqualitativen Kindertageseinrichtungen gibt, welche die erhoffte ungleichheitsreduzierende Wirkung vorschulischer Institutionen fraglich werden lassen. Zudem geben einige qualitative Studien deutliche Hinweise darauf, dass auch Kindertageseinrichtungen

selbst nicht losgelöst von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen betrachtet werden können. Sie weisen darauf hin, dass in Kindertageseinrichtungen ähnliche Prozesse ablaufen wie in Familien: Kinder aus privilegierten Familien finden anschlussfähige, ähnliche Settings wie zu Hause, in denen sie viel mit Erwachsenen interagieren, gelobt und ermuntert werden, während dies auf Kinder aus weniger privilegierten Familien in geringerem Maße zutrifft.

Auch der Grundschule kommt in Deutschland eine besondere Rolle zu. Als Schule für alle Kinder ist es ihr Anspruch, (Chancen-)Gleichheit herzustellen und jedem Kind prinzipiell den Zugang zu jeder Form weiterführender Schulen zu eröffnen. Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass bereits in der Grundschule Unterschiede nach sozialer Herkunft deutlich werden: Sowohl die Rückstellungen bei der Einschulung als auch die Leistungen, Übergangsempfehlungen und -entscheidungen variieren nach der sozialen Herkunft der Kinder. Dabei ist insbesondere der Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule in Deutschland eine wichtige Weichenstellung und bedeutsam für die (Re-)Produktion ungleicher Bildungschancen.

Mit diesen kurzen Einblicken in die Forschung zu Bildungsungleichheiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind folgende drei Herausforderungen für die weitere Analyse verbunden: Erstens genügt es nicht, nur die Zugänge zu den Einrichtungen und Schulen in den wissenschaftlichen und politischen Blick zu nehmen bzw. diese Zugänge allen Kindern zu eröffnen. Vielmehr ist zugleich das Geschehen in den Bildungsinstitutionen selbst viel genauer zu betrachten. Zweitens muss in Betracht gezogen werden, dass Kindertageseinrichtungen – aber auch Grundschulen – nicht nur die gesellschaftlich erhoffte kompensatorische Wirkung entfalten können, sondern die Institutionen selbst ebenfalls Bildungsungleichheiten verstärken. Drittens muss das Wechselspiel zwischen institutionellen Angeboten und weiteren Lebenswelten von Kindern (u. a. das familiäre Setting, aber ebenso beispielsweise Vereine und weitere Angebotsstrukturen) im Gesamtzusammenhang in den Blick genommen werden, da die Bildungsinstitutionen selbst nur einen Teil des kindlichen Lebenszusammenhangs repräsentieren.

### Theoretischer Rahmen

Die Analysen in diesem Buch schließen theoretisch an den bildungssoziologischen Ansatz Pierre Bourdieus an. Es wird davon ausgegangen, dass das Bildungssystem in Deutschland an Normen, Werte und Verhalten und damit den Habitus der Mittelschicht bzw. oberer gesellschaftlicher Schichten angepasst ist und sich daran auch die Vorstellungen von »guter Kindheit« und »guter Elternschaft« orientieren. Dadurch können ungleichheitsfördernde Effekte entstehen: Während Eltern wie Kinder der mittleren und oberen Schichten den Anforderungen und Erwartungen im Bildungssystem ohnehin schon entsprechen bzw. diese mit definieren, müssen Angehörige unterer Schichten erhebliche Anpassungsleistungen erbringen. Im Kontakt zu Fach- und Lehrkräften in den Bildungsinstitutionen, die primär auch aus einem Mittelschichtsmilieu kommen, erleben Eltern und Kin-

der, die nicht der Mittelschicht angehören oder eine andere ethnische Herkunft haben, viel eher Abwertungen und Unverständnis. Sie müssen sich mitunter für ihr Handeln rechtfertigen. Annahmen der Akteure über ihr jeweiliges Gegenüber sowie die Passung von Kindern und Eltern an die aktuellen Anforderungen der Bildungsinstitutionen entscheiden damit mit über die gegenwärtige und zukünftige Teilhabe an der Gesellschaft.

Darüber hinaus verfolgt die Analyse das Ziel, das Denken und Handeln von Kindern bzw. Schülerinnen/Schülern genauer in den empirischen Blick zu nehmen, als dies in der Diskussion um Bildungsungleichheiten bisher der Fall war. Damit wird an das aus der Kindheitsforschung kommende Konzept der »generationalen Ordnung« angeknüpft: Kinder denken und handeln immer »als Kinder« und damit aus der sozialen Position Kind heraus in einem generationell geordneten Verhältnis zu Erwachsenen. Ihre Perspektive und ihre Handlungsmöglichkeiten sind damit immer nur aus dieser besonderen Position heraus zu verstehen und von dieser geprägt.

Über die Bedeutung für das konkrete Denken und Handeln von Kindern auf der Mikroebene hinaus prägt die generationale Ordnung das Leben von Kindern wie Erwachsenen in unserer Gesellschaft. Zwar sind Kinder in den Debatten um Bildungsungleichheit häufig der Dreh- und Angelpunkt der Bemühungen Erwachsener, die an ihrem Wohl orientiert und interessiert sind. Allerdings geht es dabei oftmals primär um die Sicherstellung des von Erwachsenen festgelegten Wohls bzw. Interesses des Kindes, das vor allem darauf abzielt, dass Kinder sich zu zukünftigen (bildungs-)erfolgreichen Erwachsenen entwickeln. Ihre Belange als Kinder in der Gegenwart bzw. im Hier und Jetzt und ihre Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Feldern geraten dabei aus dem Blick und/oder werden als weniger bedeutsam erachtet. Damit einhergehende normative Vorstellungen über eine »gute Kindheit« sind auch für Familien, Kindertageseinrichtungen, Schulen sowie die wohlfahrtsstaatliche Rahmung von Kindheit handlungsleitend und damit ungleichheitsrelevant. Anders gestaltete Kindheiten, z. B. in unteren sozialen Milieus, werden an diesen gemessen und als »abweichend« wahrgenommen; sie werden in frühpädagogischen und schulischen Kontexten negativer beurteilt.

Die soziale Herkunft und die bestehenden sozialen Verhältnisse werden damit durch das Alltagshandeln der beteiligten Akteure und ihre Interaktionen immer wieder aktualisiert: Im Ergebnis wird Ungleichheit reproduziert. Fach- und Lehrkräfte, Eltern und Kinder sind dabei mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausgestattet, um den aktuellen Anforderungen wie z. B. der Idee einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gerecht zu werden. Demzufolge müssen die Begegnungen und Interaktionen zwischen Eltern, Kindern sowie den pädagogischen Professionellen betrachtet werden, wenn wir verstehen wollen, warum sich für manche Kinder im Bildungssystem Chancen ergeben, während anderen Barrieren in den Weg gelegt werden. Gerade mit Blick auf die Hartnäckigkeit der wirkenden Benachteiligungsfaktoren könnten sich hier wichtige neue Erklärungs- und Lösungsansätze ergeben.

## Vorgehen

Für das Konzept der »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft«, das in den folgenden Analysen im Vordergrund steht, gibt es bisher in der fachlichen und wissenschaftlichen Debatte keine einheitliche, aussagekräftige Definition. Vielmehr werden die Begriffe Zusammenarbeit, (Eltern-)Beteiligung (englisch: Parental Involvement), Einbeziehung und Partnerschaft vielfach synonym gebraucht. Entsprechend breit und diffus ist damit mitunter auch der Untersuchungsgegenstand, der in zwei Schritten analysiert wird.

Im ersten Schritt steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf der rechtlichen, Steuerungs- sowie fachlich-handlungsfeldbezogenen Ebene in Deutschland konzipiert und gerahmt wird. Dazu werden drei empirische Schlaglichter auf die Ausgestaltung bzw. den Diskurs um die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Bildungsinstitution und Familie geworfen, die sich der gesellschaftlichen Makroebene zuordnen lassen:

- die Schulgesetze der Länder sowie die Gesetze für Kindertageseinrichtungen in Bund und Ländern (rechtliche Ebene),
- die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder (Steuerungsebene) und
- praxisorientierte Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen (fachlich-handlungsfeldbezogene Ebene).

Bislang wurden diese Dokumente als Forschungsgegenstand in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften kaum berücksichtigt. Es ist aber davon auszugehen, dass von ihnen Effekte auf die Ausgestaltung von Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft – und damit auch von Kindheit – ausgehen.

Im zweiten Schritt werden nationale und internationale wissenschaftliche Studien zum Themenfeld Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft systematisiert und aufbereitet. Von Interesse sind hier vor allem Studien, die Phänomene auf der Mikroebene der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns der Akteure – Fach- und Lehrkräfte, Eltern und Kinder – untersuchen. Denn erst in den Interaktionen und den (darauf bezogenen) Schilderungen der Akteure werden alltägliche und subtile Erfahrungen sozialer Differenz in Bildungskontexten anschaulich. Auf diesem Weg geben die Studien Einblicke in konkrete Formen und Vollzüge der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit als multikausales Phänomen.

Der internationale Blick bietet die Möglichkeit, in der deutschen Debatte bisher kaum rezipierte Befunde und Argumente zu berücksichtigen. Auf diese Weise erhält man eine differenziertere und umfassendere Vorstellung davon, wie sich Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft auf der Mikroebene vollzieht und inwiefern dies für die Entstehung und Verfestigung von Bildungsungleichheit bedeutsam ist.

Darüber hinaus findet sich im Anhang 3 des Buches eine Übersicht über 50 (inter-)nationale Studien zum Themenfeld Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft, die alle in Kurzportraits vorgestellt werden. Die Studien zeigen die Breite der vielschichtigen internationalen Forschung und sind als Anregung gedacht, sich in der deutschen Debatte vertieft mit einzelnen internationalen For-

schungsvorhaben auseinanderzusetzen. Auf die Kurzportraits der Studien wird an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Im Folgenden werden vielmehr die Befunde der beschriebenen zwei Analyseschritte kurz zusammengefasst.

## Rechtliche Grundlagen der Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen

Allgemein findet sich in den rechtlichen Grundlagen zu Kindertageseinrichtungen und Schulen eine unterschiedliche Verantwortungszuschreibung an Familien und Institutionen. Während der Familie laut Sozialgesetzbuch VIII gegenüber Kindertageseinrichtungen eine Vorrangstellung eingeräumt wird, stehen sich im Schulbereich Eltern und Staat aus einer verfassungsrechtlichen Sicht gleichrangig gegenüber. Dies geht auf den der Schule eingeräumten eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag zurück.

Die Analyse der aktuell gültigen rechtlichen Rahmenbedingungen zeigt trotz dieser unterschiedlichen Verantwortungszuschreibung, dass in den Gesetzen sowohl im Kontext der Kindertageseinrichtungen (auf Ebene des Bundes und der Länder) als auch in dem der Schulen (auf Ebene der Länder) das Verhältnis zwischen Institution und Familie rechtlich reguliert und eine Zusammenarbeit festgeschrieben wird. Damit ist die Ausgestaltung des Verhältnisses zu den Familien, zumeist zu den Eltern, eine verpflichtende Aufgabe, die den pädagogischen Professionellen, Fachkräften oder Lehrkräften, zukommt. Zugleich sind auch die Familien aufgefordert, dieses Verhältnis zu gestalten; dies gilt insbesondere im Kontext Schule, in dem die Bildungs- und Erziehungsrechte von Eltern und Staat gleichrangig nebeneinanderstehen.

Unklarheit herrscht aber auch in den Rechtsgrundlagen darüber, was mit den einzelnen Fachbegriffen genau bezeichnet wird: Die Begriffe (Eltern-)Beteiligung, Einbeziehung, Zusammenwirken, Zusammenarbeit, Mitwirken, Mitarbeit und Partnerschaft werden zumeist synonym verwendet. Im Kontext Kindertagesbetreuung ist der Begriff Zusammenarbeit dominant, im Kontext Schule derjenige der (Eltern-)Mitwirkung. Der Begriff der Partnerschaft, der in den fachlichen und empirischen Debatten sehr zentral ist (siehe unten), wird insgesamt nicht sehr häufig genutzt. Explizit wird er in vier von 16 Bundesländern für den Bereich der Kindertageseinrichtungen und in drei von 16 Bundesländern für den Bereich der Schule verwendet.

Ähnlich vielfältig wie die Verwendung der zentralen (Fach-)Begriffe sind auch die Ziele, die den Gesetzen folgend durch Zusammenarbeit und Mitwirkung in Kindertageseinrichtungen und Schulen erreicht werden sollen. Sie reichen von der Sicherung eines guten Übergangs in die Schule und vom frühzeitigen Erkennen von entwicklungsspezifischen Problemstellungen bis hin zur Sicherung der Rechte der Kinder und zum Wohl der Kinder bzw. jedes Kindes.

Betrachtet man die Position von Kindern in den rechtlichen Rahmenbedingungen genauer, so macht die Analyse der 16 Ländergesetze deutlich, dass Kindern in den Gesetzen im Kontext der Kindertagesbetreuung ganz allgemein ein an Voraussetzungen bzw. Bedingungen (Alters- und Entwicklungsangemessenheit) geknüpfter, aber dennoch zunächst grundlegender Status als Akteure zugebilligt

wird. Eine rechtlich abgesicherte Position gibt es für »Kita-Kinder« in den Gesetzen aber nicht. Allein die Eltern haben rechtlich verankerte kollektive Elternrechte in Kindertageseinrichtungen. Mit Blick auf die Position der Kinder obliegt es damit den Trägern bzw. den einzelnen Einrichtungen und ihren Teams, Schwerpunkte zu setzen und beispielsweise Kinderkonferenzen einzuberufen oder Kita-Verfassungen zu institutionalisieren.

Allerdings ist festzuhalten: Selbst wenn es sich bei den analysierten gesetzlichen Regelungen nicht um einklagbare Rechte von Kindern handelt, entfalten in Gesetzen formulierten Rechte und Positionen zumindest eine symbolische Wirkung mit Blick auf das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Daher wäre zu überlegen, zukünftig im Bereich der Kindertageseinrichtungen neben kollektiven Elternrechten auch kollektive Rechte von Kindern gesetzlich zu verankern und prominent zu platzieren. Dadurch könnte ein Anstoß für die frühpädagogische Praxis gegeben werden, permanent und flächendeckend (auch) die Positionen und Perspektiven von Kindern im Blick zu haben und sich kontinuierlich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Weiterhin macht die Analyse deutlich, dass Kindern – im Unterschied zu ihren Eltern – im Bereich der Kindertageseinrichtungen kein Status als Akteure zugesprochen wird, wenn es um den Themenkomplex Zusammenarbeit mit Familien geht; sobald die Gestaltung des Verhältnisses von Einrichtung und Familie thematisiert wird, handelt es sich um eine (partnerschaftliche) Zusammenarbeit unter Erwachsenen. Damit wird Familie mit Eltern gleichgesetzt, und Kinder, die ebenfalls Teil von Familie sind, sind nicht mehr unmittelbar Beteiligte. Vielmehr sind sie Anlass und zugleich Ziel des Handelns der Erwachsenen. Damit werden Kinder zu (passiven) Objekten an der Schnittstelle von Kindertageseinrichtung und Familie gemacht. Hier wäre ebenfalls ein Umdenken möglich, wenn Kindern hier zumindest sprachlich und damit auch symbolisch eine eigene Position mit Akteursstatus zugewiesen würde. Auch dadurch könnte für die Position, Belange und Interessen von Kindern in der pädagogischen Praxis sensibilisiert werden.

Im Unterschied zur Kindertagesbetreuung gibt es im Bereich der Schulen rechtlich verankerte kollektive Rechte für Schülerinnen und Schüler. Ihr Akteursstatus ist damit durch Schulgesetze stärker abgesichert. Sie verfügen aufgrund der gesetzlichen Regelung über eigene feste Orte und Gremien, wie z. B. Schülerversammlungen, Schülerräte, Schülerkonferenzen oder Klassenschüler-schaften. Kindern werden damit als Schülerinnen/Schülern in viel stärkerem Maße ausdrücklich Informations-, Beratungs-, Beteiligungs- und Beschwerde-rechte zugestanden. Auch hier sind diese Rechte aber teilweise wieder an Voraussetzungen gebunden bzw. eingeschränkt – erneut entsprechend ihrem Alter und ihrer Entwicklung.

Allerdings zeigt sich auch in Bezug auf die Schule, dass Schülerinnen und Schüler im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie nur spärlich als Akteure auftauchen und primär die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten in den Blick genommen werden. In manchen Bundesländern werden die Kinder als Schülerinnen/Schüler zumindest als Beteiligte in der Ausgestaltung des Verhältnisses von Familie und Schule genannt:



- In Mecklenburg-Vorpommern sowie Brandenburg werden sie sogar als Partner mitgedacht – ein Begriff, der in der fachlichen Debatte mit »Augenhöhe« und »Gleichberechtigung« in Verbindung gebracht wird.
- In Nordrhein-Westfalen wird ebenfalls auf das Konzept der Partnerschaft rekurriert, allerdings wirken hier nur die Schule und die Eltern zusammen, die Schülerinnen/Schüler selbst werden nicht zum Thema.
- In Rheinland-Pfalz wird in der landesspezifischen Grundschulordnung ebenfalls eine Form der Partnerschaft festgeschrieben, in der auch Schülerinnen/Schüler mitgedacht werden. Es geht darum, dass verbindlich zum Halbjahr in den Klassenstufen zwei, drei und vier gemeinsam mit Eltern und Schülerinnen/Schülern ein Gespräch »auf Augenhöhe – unter Partnern« zu führen ist, wie das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur sowie der Landeselternbeirat Rheinland-Pfalz betonen. Diese Festlegung liegt damit aber nicht auf der Ebene der Landesgesetzgebung und ist auch nicht bindend für andere Schularten.

Analog zu Kindertageseinrichtungen wäre im Bereich der Schulgesetzgebung und hier speziell mit dem Fokus auf die Grundschulen darüber nachzudenken, dass Schülerinnen und Schülern zumindest sprachlich und damit zuallererst auch symbolisch flächendeckend eine eigene Position mit Akteursstatus im (partnerschaftlichen) Verhältnis von Schule und Familie zugewiesen wird. Dies könnte für ihre Position und Belange in der schulischen Praxis – zu der ab dem ersten Schultag auch die Gestaltung des Verhältnisses zur Familie gehört – sensibilisieren und sie im Zusammenspiel von Schule und Elternhaus stärken.

Zugleich ist festzuhalten, dass aus wissenschaftlicher Sicht eine Analyse der Auswirkungen rechtlicher Rahmenbedingungen auf die konkrete Ausgestaltung des Alltags in Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen und insbesondere

die Gestaltung der Schnittstelle zu den Familien dringend geboten ist. Denn über die erfolgte Analyse der Dokumente und die hier geforderten Veränderungen der rechtlichen Grundlagen allein können noch keine Aussagen darüber gemacht werden, ob und inwiefern sich dadurch auf der Mikroebene der sozialen Praxis in den Institutionen Veränderungen beobachten lassen, d. h. die Position von Kindern tatsächlich gestärkt wird.

### **Politische Steuerung über Bildungs- und Erziehungspläne im Elementar- und Primarbereich**

Alle aktuell gültigen 16 Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer haben eigene (Unter-)Kapitel, die entweder mit »Bildungs- und Erziehungspartnerschaft«, »gemeinsame Bildungsverantwortung« oder mit Schlüsselbegriffen wie »Zusammenarbeit« überschrieben sind. Entsprechend sind die Fach- und Lehrkräfte in den Institutionen dazu angehalten, partnerschaftlich mit den Eltern zusammenzuwirken. Dies wird damit zu einem wichtigen Aspekt der Qualitätsentwicklung in den Institutionen.

Die Analyse der jeweiligen (Unter-)Kapitel zum Thema Zusammenarbeit zeigt, dass der Partnerschaftsbegriff prominent vertreten ist. Auch in den Bildungs- und Erziehungsplänen kann jedoch nicht bestimmt werden, was genau darunter zu verstehen ist: Engere Definitionen fehlen in den Texten vielfach; die Beschreibungen bleiben recht vage und sind bisweilen widersprüchlich. Partnerschaft wird dabei mit Begriffen wie gleiche Augenhöhe, Respekt, Gleichberechtigung, Vertrauen und gelungene Zusammenarbeit verknüpft. Damit wird jedoch in einem Zirkelschluss argumentiert, indem als Voraussetzung für eine Partnerschaft eine Partnerschaft bzw. partnerschaftliches Verhalten beschrieben wird.

Zudem gibt es definitionsähnliche Formulierungen, die zugleich empirische Aussagen beinhalten. So findet sich in den Grundsätzen der Bildungsförderung von Nordrhein-Westfalen die Aussage, dass eine Partnerschaft zwischen Institution und Familie für die Kinder positiv ist. Solche Formulierungen erscheinen wie Fakten und erwecken so den Eindruck von Allgemeingültigkeit. Allerdings fehlen bei genauerer Betrachtung hierfür die empirischen Belege und ebenso die theoretischen Grundlagen (siehe unten).

Insgesamt machen diese Ungenauigkeiten, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen darauf aufmerksam, dass die Pläne in vielerlei Hinsicht für die Fach- und Lehrkräfte eher verunsicherndes als orientierendes Wissen bereitstellen; das (fach-)politische Ziel, dass die Pläne für die pädagogischen Professionellen orientierende Funktion haben sollen, wird dadurch konterkariert.

Darüber hinaus offenbaren die Analysen der Bildungs- und Erziehungspläne eine weitere große Diskrepanz: In allen 16 Plänen werden Kinder als Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen Bemühungen in den Bildungsinstitutionen gesehen. Explizit werden sowohl die Partizipation von Kindern als auch ihr Akteurs- und Expertenstatus in vielen zentralen, aber allgemein gehaltenen Passagen postuliert. Dieser erste Eindruck hält einer genaueren Betrachtung allerdings nicht stand, denn in die Kapitel zur Zusammenarbeit haben Kinder kaum Eingang gefunden.

Insofern erweisen sich viele Aussagen über Kinder bei der Analyse der einschlägigen Kapitel zur Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Familie als Worthülsen: z. B., dass sie Experten in eigener Sache sind, dass es keine Dominanz der Erwachsenen geben soll, sondern alle gleichberechtigt miteinander umgehen, oder dass Kinder ein Recht darauf haben, an allen Entscheidungen teilzuhaben, die sie betreffen. Denn die Position von Kindern und ihre mögliche Partizipation im Kontext Zusammenarbeit und Partnerschaft ist mehrheitlich in den Plänen nicht ausgewiesen bzw. wird nicht weiter konkretisiert. Eine eigenständige (selbst artikulierte) Perspektive von Kindern auf dieses Verhältnis wird damit fast gänzlich ausgeblendet. Kindern wird kaum ein aktiver Status zugebilligt.

Gerade vor dem Hintergrund, dass den Bildungs- und Erziehungsplänen mehr Verbindlichkeit zukommen und sie als Orientierungshilfe für pädagogische Fach- und Lehrkräfte dienen sollen, wäre es daher notwendig, den Themenbereich Beteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft neu zu konzeptualisieren. So müssten die einschlägigen Kapitel konsequent aus einer Perspektive formuliert werden, die »von Kindern aus« gedacht ist – Kinder dürfen nicht vorwiegend ignoriert, instrumentalisiert oder lediglich als Objekte des Handelns Erwachsener betrachtet werden, wie dies derzeit in vielen Bildungs- und Erziehungsplänen beobachtbar ist.

### **Die fachlich-handlungsfeldbezogene Ebene – Artikel aus praxisorientierten Fachzeitschriften zur Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und in Grundschulen**

Die Analyse der einschlägigen Artikel aus praxisorientierten Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus den Jahren 2005 bis 2015 zeigt, dass es sich bei der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft um ein zunehmend häufiger beschriebenes, insgesamt breit verhandeltes und sehr wirkmächtiges Konstrukt handelt. Die Intensität der Debatte ist dabei abhängig von der betrachteten Institution. Während in den sechs untersuchten Grundschul-Fachzeitschriften lediglich 30 Artikel gefunden wurden, die sich mit dem Thema Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beschäftigen, sind es im Kontext der Kindertageseinrichtungen 85 Artikel aus insgesamt zehn Zeitschriften. Zudem ist die Debatte in den Zeitschriften für Kindertageseinrichtungen im Vergleich weitaus älter als in den Grundschulzeitschriften; dort sind die Veröffentlichungen erst seit dem Jahr 2013 rapide angestiegen.

Auch in den Fachartikeln ist die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft nahezu ausschließlich positiv belegt. Sie wird als eine attraktive Lösung für die Herausforderung präsentiert, die Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie zu gestalten. Dabei sollen alle Akteure, sowohl die pädagogischen Professionellen als auch die Eltern und die Kinder, von einer solchen Partnerschaft profitieren (kritisch dazu bereits Betz 2015):

- Für die Kinder entstehen durch die Partnerschaft ideale Entwicklungs- und Bildungsbedingungen. Dadurch werden sie bessere Leistungen und einen höheren Schulerfolg erzielen können. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die referierte empirische Basis in den Praxiszeitschriften für die genannten Ent-

wicklungsversprechen in Kindertageseinrichtungen und die Bildungsversprechen in den Grundschulen wirklich belastbar ist und die Schlussfolgerungen damit berechtigt sind.

- Eltern werden in der Partnerschaft als Expertinnen und Experten für ihre Kinder anerkannt. Darüber hinaus wird auch argumentiert, dass Eltern mit dieser Form der Zusammenarbeit Erziehungskompetenzen erlernen könnten und sie so bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützt würden. Allerdings wird dieser aufscheinende Gegensatz zwischen der Anerkennung von Expertise auf der einen Seite und einer klaren Defizitperspektive auf (bestimmte, überforderte, erziehungsschwache) Eltern auf der anderen Seite nicht kritisch zum Thema gemacht. Damit bleibt in den Artikeln aber unerwähnt, dass z. B. über die (Unterstützungs-)Angebote sowie allein durch das Reden über »überforderte« und »erziehungsschwache« Eltern das Familienleben in Teilen (ab)klassifiziert und reguliert wird.
- Die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte sollen durch den Aufbau und die Etablierung einer Partnerschaft vor allem eine Entlastung in ihrem pädagogischen Handeln erfahren. Zugleich werden allerdings in den Zeitschriften für Kindertageseinrichtungen besonders die pädagogischen Fachkräfte als Verantwortliche für die Umsetzung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft adressiert: Sie sollen eine Partnerschaft immer wieder anstoßen, aufrechterhalten, ihre innere Haltung ändern und den Eltern respektvoll und wertschätzend auf Augenhöhe begegnen. Auch hier offenbart sich damit eine Ambivalenz: Lehrkräfte in Grundschulen werden im Gegensatz dazu in den Grundschulzeitschriftenartikeln weit weniger für ein (Nicht-)Gelingen von Zusammenarbeit verantwortlich gemacht.

Durch die Partnerschaft  
mit Eltern wird  
alles leichter!



Geht man noch einen Schritt weiter und setzt diese in zahlreichen praxisbezogenen Artikeln gemachten Aussagen und Versprechen mit der gegenwärtigen, vor allem internationalen Forschungslandschaft in Beziehung, dann wird offenkundig, dass viele Aussagen in den Beiträgen bisher eher als Annahmen und Postulate zu behandeln sind, die noch einer empirischen Bewährungsprobe zu unterziehen wären (siehe dazu unten). Aus diesen Beobachtungen folgt zweierlei:

1. Es erscheint angebracht, in Bezug sowohl auf Kindertageseinrichtungen als auch auf Grundschulen die fachliche, praxisnahe Diskussion mit empirischen Grundlagen zu stärken. Nur auf diesem Wege können gute Argumente für, aber bisweilen auch gegen eine Zusammenarbeit und Partnerschaft abgewogen werden. Hierbei wäre es bedeutsam, stärker als bislang die unterschiedlichen Positionen und Perspektiven aller Akteure, d. h. der Fach- und Lehrkräfte, der Eltern, aber auch der Kinder oder der Schülerinnen/Schüler, näher zu beleuchten. Zugleich sollten die vielfältigen Ambivalenzen des Partnerschaftskonstrukts zum Thema gemacht werden, denn die Leserinnen und Leser dieser Praxiszeitschriften – (angehende) Fach- und Lehrkräfte, Leitungen, Personen aus dem Aus- und Weiterbildungssektor, Vertreterinnen/Vertreter von Trägern und Behörden, aber auch Eltern – werden sehr wohl in ihrer Praxis und ihrem Alltag mit Widersprüchen und gegenläufigen Interessen der Beteiligten konfrontiert. Die vielfach einseitig positiven Darstellungen in den Praxiszeitschriften sind daher für eine fundierte und reflektierte Auseinandersetzung mit und für die Weiterentwicklung eines hoch komplexen Bereichs pädagogischen Handelns kaum ausreichend.
2. Es ist erforderlich, den Diskurs in den einschlägigen praxisorientierten Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zukünftig selbst genauer in den wissenschaftlichen Blick zu nehmen. Viele der untersuchten Zeitschriften gibt es schon seit vielen Jahren, sie können als etabliert gelten und erreichen mit ihren hohen Auflagen einen hohen Verbreitungsgrad. Es gibt aber kaum Forschung zu dieser Form des fachlichen Diskurses. In diesem Zusammenhang ergeben sich aber zwei spannende, derzeit kaum zu beantwortende Fragen, die an die oben skizzierten Schwierigkeiten anknüpfen: Welches Wissen wird in praxisorientierten Zeitschriften hervorgebracht und vermittelt? Welche Effekte ergeben sich hieraus für das Reden über Praxis und vor allem für die Praxis in Kindertageseinrichtungen und in Grundschulen selbst – aus der Perspektive von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern?

Bis hierhin wurde herausgearbeitet, wie die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bzw. Grundschule gegenwärtig in Deutschland verhandelt wird und welche Annahmen dazu in den rechtlichen sowie bildungs- und sozialpolitischen Grundlagen der Bundesländer sowie in praxisorientierten Fachzeitschriften vertreten werden. Darauf aufbauend wird nun die empirische Belastbarkeit dieser und insgesamt in der fachlichen Debatte aufzufindender Annahmen, Aussagen und Versprechen genauer in den Blick genommen.

## Nationale und internationale wissenschaftliche Befunde zum Themenfeld

Bezogen auf Deutschland gibt es bisher nur verhältnismäßig wenige empirische Befunde zu Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Vor allem die tatsächlichen Wirkungen von Zusammenarbeit auf der Mikroebene des Handelns der beteiligten Akteure werden in Deutschland bisher wenig beleuchtet. Daher wird hier der Blick auf einschlägige internationale Forschungsergebnisse zu diesem Thema ausgeweitet.

Aus insgesamt über 230 gesichteten Publikationen wurden 137 ausgewählt, die dem hier zugrunde liegenden Forschungsinteresse entsprechen. Für den Primarbereich sind es insgesamt 58 einschlägige Artikel (davon internationaler Raum: 35), für den Elementarbereich 69 Artikel (davon internationaler Raum: 43). Hinzu kommen insgesamt zehn Meta-Analysen und Literaturreviews zum internationalen Forschungsstand zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern sowie Publikationen zur Familien- und Elternbildung.

Aktuelle fachpraktische Modelle und Konzepte sowie bildungs- und sozialpolitische Vorhaben bauen auf diesen internationalen Forschungsbefunden auf bzw. können auf ihnen aufbauen. Demnach ist es besonders wichtig, die empirische Forschung zum Themenfeld systematisch in den Blick zu nehmen. Übergreifendes Ziel der Analyse ist es dabei, die Mechanismen zu identifizieren, durch die Bildungsungleichheit an der Schnittstelle von Institution (Kindertageseinrichtung und Grundschule) und Familie hergestellt, reproduziert oder verringert wird bzw. werden kann: Welches empirische Wissen liegt dazu vor und sollte in die entsprechenden Debatten in Deutschland einfließen? Welche Tragweite haben die aktuellen Befunde, und welche Forschungslücken und Auffälligkeiten gibt es? Was ist im Speziellen bekannt zu den Sichtweisen, Handlungsorientierungen und Überzeugungen sowie dem Handeln der beteiligten Eltern, der Fach- und Lehrkräfte und der Kinder hinsichtlich Elternbeteiligung, Zusammenarbeit und Partnerschaft?

Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden mit Blick auf die einzelnen Akteursgruppen – Eltern, Fach- und Lehrkräfte sowie Kinder – zusammenfassend vorgestellt.

### Eltern

Die Forschung zu Zusammenarbeit und Partnerschaft, die Eltern in den Blick nimmt, konzentriert sich in erster Linie auf die Elternbeteiligung (englisch Parental Involvement) in frühpädagogischen Einrichtungen und Grundschulen. Der Begriff der Elternbeteiligung ist dabei sehr weit gefasst: Damit kann sowohl die Beteiligung an Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen oder Schule gemeint sein als auch die Beteiligung an schulbezogenen Aktivitäten zu Hause, wie z. B. vorlesen oder für Klassenarbeiten üben. Darüber hinaus wird hier auch Forschung zu Familien- und Elternbildungsprogrammen im Vor- und Grundschulbereich betrachtet, da diese Programme häufig in Bildungsinstitutionen angeboten werden, die Ansprache von Eltern über Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen erfolgt

oder auch Fachkräfte z. B. als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren in den Programmen mitwirken.

Das Forschungsinteresse in diesen Themenbereichen liegt erstens darin, Beteiligungsraten von Eltern entlang unterschiedlicher Differenzlinien (wie z. B. dem sozialen Hintergrund) festzustellen. Zweitens werden Zusammenhänge zwischen Parental Involvement bzw. Eltern- und Familienbildungsprogrammen und dem Bildungserfolg der Kinder gemessen. Drittens beschäftigt sich eine Forschungsrichtung mit der Perspektive und der Zufriedenheit von Eltern auf Beteiligung und Zusammenarbeit.

Die Forschung zu den Beteiligungsraten unterschiedlicher Elterngruppen hat zu dem gut dokumentierten Befund geführt, dass bestimmte Elterngruppen seltener in die Bildung ihrer Kinder involviert sind – sei es zu Hause oder in den Einrichtungen selbst. Verschiedene Studien belegen, dass soziale Hintergrundfaktoren für die Elternbeteiligung und Zusammenarbeit eine bedeutende Rolle spielen. Als am häufigsten beforschte und relevante Ungleichheitskategorien erweisen sich dabei der soziale Hintergrund (z. B. Klasse, Schicht, sozioökonomischer Status, aber auch der Bildungsabschluss von Müttern) und der ethnische Hintergrund (im englischsprachigen Raum: oft marginalisierte ethnische Gruppen, z. B. Afro-American Parents; im deutschsprachigen Raum: meist der Migrationshintergrund).

Allerdings werden die Mechanismen sozialer Ungleichheits- oder Bildungsungleichheitsreproduktion in der klassischen Parental-Involvement-Forschung bislang nicht in den Blick genommen. Die Frage bleibt daher offen, wie diese Differenzlinien trotz der international vielfach festzustellenden und von der sozialen Position der Eltern unabhängigen hohen Bildungsaspirationen zustande kommen und wie sich dies erklären lässt. Entsprechend bleibt auch die Suche nach realistischen Anknüpfungspunkten für die Veränderung von Bildungsungleichsverhältnissen ergebnislos. Denn um herauszufinden, ob, wie und weshalb die ungleichheitsrelevanten Differenzkategorien soziale Herkunft und Migrationshintergrund in Situationen der Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Familie wirksam werden, wäre es notwendig, den empirischen Fokus der Parental-Involvement-Forschung auch mit der Analyse der Mikroebene von Interaktionssituationen zu verknüpfen. Das bleibt bisher aus; hier wären aber vertiefende Forschungsvorhaben notwendig.

Die Aufarbeitung des Forschungsstands zum Zusammenhang von Elternbeteiligung und Bildungserfolg liefert das Ergebnis, dass positive Zusammenhänge von Elternbeteiligung mit bestimmten Entwicklungs- oder Bildungsergebnissen von Kindern nachgewiesen sind. Dies gilt allerdings häufig für Querschnittsuntersuchungen, seltener für Längsschnittstudien, bei denen zum Teil keine oder nur sehr kleine positive Effekte belegt werden konnten.

Ähnlich verhält es sich in der internationalen Evaluationsforschung zu Familien- und Elternbildungsprogrammen im Vor- und Grundschulbereich. Auch dort sind kurzfristige positive Effekte für verschiedene Familien- und Elternbildungsprogramme mit unterschiedlichen Schwerpunkten nachweisbar. Im Längsschnitt fallen diese Effekte jedoch deutlich geringer aus. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die unterschiedlichen Programme bereits auf nationaler Ebene

höchst vielfältig und daher kaum vergleichbar sind. Befunde gleich welcher Art können entsprechend nur schwer auf deutsche Verhältnisse übertragen werden.

Eindeutig lässt sich aus den Ergebnissen der Forschung zu Elternbeteiligung und zu Familien- und Elternbildungsprogrammen damit vor allem die Forderung nach vermehrten längsschnittlichen Forschungsdesigns ableiten. In der Elternbeteiligungsforschung gilt dies insbesondere für die noch kaum behandelten Fragen nach möglichen kompensatorischen Effekten von Elternbeteiligung und Zusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In der (Programm-) Evaluationsforschung betrifft dies vordringlich den Bereich früher Elternbildung. Hierzu gibt es vergleichsweise wenige Studien.

Der dritte Forschungsbereich zu Eltern und Zusammenarbeit beschäftigt sich damit, wie Beteiligung und Zusammenarbeit aus Elternperspektive wahrgenommen wird und wie zufrieden Eltern diesbezüglich mit den Bildungseinrichtungen sind. International zeigt sich für den Elementarbereich eine hohe Zufriedenheit von Eltern – in etwas geringerem Maße gilt dies auch für die Einschätzung ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten. Zusammenarbeit mit den Einrichtungen wird von den Eltern als bedeutsam eingestuft. Die Erwartungen und Wünsche der Eltern differenzieren sich dabei sozial aus, so suchen z. B. Eltern aus sozial benachteiligten Milieus stärker informelle Austauschmöglichkeiten als Eltern mit hohem sozioökonomischem Status.

Internationale Studien zu den Sichtweisen von Eltern auf Schule und Lehrkräfte sowie zu ihrer Zufriedenheit mit dem Kontakt zur Schule belegen ebenfalls, dass sich die Perspektiven von Eltern entlang der ethnischen und sozialen Herkunft unterscheiden. Vor allem sozial benachteiligte Eltern sowie solche aus gesellschaftlichen Minderheiten und/oder mit Migrationshintergrund beschreiben in den Studien Schwierigkeiten bei der Beteiligung in und an Schule (etwa aufgrund sprachlicher Barrieren). Zudem praktizieren sie häufig Beteiligungsformen, die nicht mit den »üblichen« Formaten der Schule übereinstimmen. Diese Beteiligungsformen werden jedoch aufgrund divergierender Ansprüche und Erwartungen von schulischer Seite häufig nicht (an)erkannt. Die Befunde machen damit auf zwei bedeutende Aspekte aufmerksam: (1) wie wichtig es ist, genauer zu klären und zu analysieren, wer was unter Elternbeteiligung und Zusammenarbeit versteht, und (2) welcher Maßstab herangezogen wird, um elterliches Engagement bezüglich der Bildung der Kinder festzulegen.

Insgesamt nimmt die Parental-Involvement-Forschung überwiegend eine Institutionenperspektive ein und stellt damit die schulischen Bedarfe in Bezug auf Beteiligung und Zusammenarbeit in den Mittelpunkt. Eltern wird dabei eine primär zuarbeitende Funktion zugeschrieben, und auch dadurch geraten die Beteiligungsformen sozial benachteiligter Eltern tendenziell aus dem Blick. Diese Institutionenperspektive zeigt sich aber nicht nur in der gegenwärtigen Forschungslandschaft; vielmehr nehmen auch Lehrkräfte in den Schulen vielfach diese Perspektive ein. Hierauf machen die Befunde ebenfalls aufmerksam. Daher ist es – besonders im deutschen Kontext – wichtig, in der Forschung wie in der Praxis zukünftig stärker die Sichtweisen und Positionen sozial benachteiligter Eltern als gleichwertige Perspektive zu den Sichtweisen der weiteren Beteiligten zu berücksichtigen.

## Fach- und Lehrkräfte im Elementar- und Primarbereich

Ungleichheitsrelevante Fragestellungen sind in der Forschung zu Zusammenarbeit und Partnerschaft im Elementar- und Primarbereich wenig ausgeprägt, sofern es explizit um die Fach- und Lehrkräfte geht. Zwar werden die Sichtweisen von pädagogischen Professionellen auf eine sozial heterogene Elternschaft durchaus in den Blick genommen, aber es gibt nur sehr wenige Studien, die professionelles Handeln in diesem Themenfeld im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse analysieren. Einige Studien können zeigen, dass und wie Fach- und Lehrkräfte vor allem Eltern aus benachteiligten Milieus oder solche mit Migrationshintergrund/aus ethnischen Minderheiten in spezifischer Weise problematisieren. Diese Eltern werden z. B. als Lernende adressiert, die nicht den (legitimen) Bildungsvorstellungen der professionellen Akteure entsprechen.

Die internationale Forschung zu Zusammenarbeit mit Eltern im Elementarbereich konzentriert sich vielfach auf die Sichtweisen und Überzeugungen der Fachkräfte und stellt diese in den Kontext von Fragen frühpädagogischer Professionalisierung und Qualitätssteigerung. Auffällig ist die selbst berichtete hohe Bereitschaft von Fachkräften, partnerschaftliche Beziehungen mit den Eltern zu bilden. Diese Bereitschaft steht allerdings einer häufig als problematisch erlebten Alltagspraxis gegenüber. Dieser Alltag, in dem Eltern beispielsweise als schwer erreichbar, desinteressiert oder unhöflich erlebt werden, ist mit den »idealen« Vorstellungen der Fachkräfte von Partnerschaft und Zusammenarbeit kaum vereinbar. Auch wenn Partnerschaften demnach vor allem im Elementarbereich von den Fachkräften erwünscht und gewollt sind, können sie aufgrund des wahrgenommenen Handelns der Eltern anscheinend nicht bzw. teilweise nur schwer umgesetzt werden.

Lehrkräfte weisen ebenfalls häufig ein idealtypisches Verständnis von Elternbeteiligung und Zusammenarbeit auf, sie begegnen Eltern und deren Beteiligung in und an Schule mit einer grundsätzlich positiven Haltung. Ihre Erwartungen hinsichtlich der Beteiligung von Eltern sind dabei allerdings primär auf die schulischen Bedarfe und den Unterricht ausgerichtet, weniger an den Bedarfen der Eltern. Eltern werden in diesem Sinne vielfach als potentielle Ressource betrachtet, die zusammen mit den Lehrkräften die schulische Entwicklung der Kinder fördern können.

Darüber hinaus belegen Studien aber auch eine Defizitorientierung in den Sichtweisen von Lehrkräften auf Familien. Empirische Forschung gibt z. B. Einblicke, dass und wie Lehrkräfte Zusammenhänge zwischen dem Bildungs(miss)erfolg von Kindern und den familialen Unterstützungsweisen bzw. der Elternbeteiligung an der Bildung der Kinder annehmen; insbesondere bei Kindern aus Familien in prekären sozialen Verhältnissen schreiben Lehrkräfte z. B. Schulprobleme nicht selten den Eltern zu. Die Familien von Schülerinnen und Schülern werden von Lehrkräften entsprechend auch in Abhängigkeit von deren sozialer Position bzw. prekärer Lebenssituation wahrgenommen und beurteilt. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch der Grad der elterlichen Präsenz und Beteiligung an der Schule. Dabei werden allerdings z. B. Beteiligungsformen, die sich auf die Bereitstellung von Unterrichtsmaterial »beschränken« und für einige Eltern

durchaus mit hohen Anstrengungen verbunden sein können, oft nicht wahrgenommen bzw. nicht als »Beteiligung« von Eltern anerkannt.

Diese Befunde zeigen, dass weder der Kontakt und die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern noch die schulische Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte in einem kontextfreien Raum geschehen. Vielmehr spielen hierbei die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse, der Bildungsstatus und die Herkunft von Eltern und Schülerinnen/Schülern eine bedeutende Rolle. Dies weist darauf hin, wie stark der Kontext Schule von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen geprägt ist und wie deutlich diese das Denken und Handeln von Lehrkräften mit beeinflussen.

Wenn Fach- und Lehrkräfte auf Eltern blicken, greifen sie nicht selten die Problemkategorien der gesellschaftlichen und fachlichen Debatten auf und reproduzieren sie. Die Konstruktionen von Nationalität, Kultur (international: Race) und Armut (international: Class), zu denen es viel Forschung gibt, werden entsprechend auch von den pädagogischen Professionellen als problematisch wahrgenommen. Die Problemkategorien werden dabei zu austauschbaren und mit praktischen Problemen assoziierten Kategorien, entlang derer Eltern, Familien und Kinder differenziert werden und die u. a. in Interviews zur Sprache kommen.

Angesichts der empirisch nachgewiesenen Schwierigkeiten, eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Praxis zu realisieren, scheint die ebenfalls empirisch belegte und weit verbreitete Defizitperspektive der Fach- und Lehrkräfte auf »problematische, unwillige bzw. schwer erreichbare Eltern« nahezu vorprogrammiert. Daran zeigt sich, dass in die Gestaltung der Schnittstelle von Institution und Familie systematische Ungleichheitsverhältnisse eingelassen sind. Diese werden durch die Perspektiven der pädagogischen Professionellen, unabhängig von länderspezifisch variierenden institutionellen Kontexten, (re-)produziert und damit aufrechterhalten. Vor dem Hintergrund einiger Befunde im Elementarbereich, dass die aus Elternsicht formulierten Bedarfe und Schwierigkeiten (z. B. Informationsdefizite oder als kaum zumutbar wahrgenommene Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte) von den Fachkräften zum Teil gar nicht wahrgenommen werden, ist dies besonders bemerkenswert.

Hier offenbart sich eine Kluft zwischen den gegenseitigen Wahrnehmungen von Eltern und pädagogischen Professionellen, die nicht ohne weiteres durch die praktizierten Kommunikationsstrategien beider Akteursgruppen überwindbar scheint. Dies zeigt sich z. B., wenn Fachkräfte davon ausgehen, mit Hausbesuchen die Beziehung zu den Eltern zu stärken, während die Eltern diese Praktik als Zumutung empfinden. Bislang gibt es kein empirisch gesichertes Wissen darüber, wie diese Missverständnisse und gegensätzlichen Wahrnehmungen an der Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie zustande kommen (können), geschweige denn, wie sie behoben werden können. Damit ist eine bedeutende Forschungslücke markiert, die es zukünftig zu bearbeiten gilt.

## Interaktion und Kommunikation zwischen Eltern sowie Fach- und Lehrkräften

Auch die (inter)nationalen Studien zum Verhältnis von Fach- und Lehrkräften und Eltern machen sichtbar, wie sehr sich die Perspektiven auf die Zusammenarbeit von pädagogischen Professionellen auf der einen Seite und Eltern auf der anderen Seite unterscheiden können: Im Elementarbereich sind die jeweiligen Erziehungsvorstellungen vielfältig. Praktiken (wie z. B. Hausbesuche oder die Gestaltung von Eingewöhnungsphasen) werden von Fachkräften und Eltern zum Teil sogar konträr erlebt. In kleineren qualitativen Studien wird zudem deutlich – und dies steht in klarem Kontrast zu den Befunden der Forschung zu Elternbeteiligung –, dass Eltern mit hohem sozioökonomischem Status weniger das Bedürfnis verspüren, mit den Einrichtungen zu kommunizieren und in Einrichtungsbelange involviert zu sein.

Für den Elementarbereich wurde noch nicht systematisch untersucht, welcher Zusammenhang zwischen Eltern-Fachkraft-Interaktionen und der jeweiligen sozialen Herkunft von Eltern besteht und welche Bedeutung dies wiederum für die (Re-)Produktion ungleicher Machtverhältnisse haben kann. Auch sind Hol- und Bringsituationen in Kindertageseinrichtungen bislang nirgends in den Blick genommen worden, obwohl sie eine besonders häufige und von Eltern und Fachkräften als relevant eingeschätzte Kontaktform sind. Forschung zu diesen beiden Aspekten könnte dazu beitragen, mehr Aufschluss über mögliche Mechanismen der (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Alltag von Kindertageseinrichtungen zu bekommen. In entsprechenden Forschungsvorhaben sollte es allerdings nicht ausschließlich um zukünftige Bildungsungleichheiten von sozial unterschiedlich situierten Kindern gehen. Vielmehr gilt es, etwaige Asymmetrien in der Zusammenarbeit auch auf gegenwärtig ungleiche (Bildungs-)Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern und von Kindern in den Bildungseinrichtungen hin zu untersuchen.

Im Schulbereich wird bereits erforscht, welche Konflikte die Zusammenarbeit bzw. der Kontakt von Eltern und Lehrkräften mit sich bringen kann. In Kontaktsituationen von Eltern und Lehrkräften zeigt sich, dass Lehrkräfte gegenüber Eltern unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionen und Herkunft auch unterschiedliche Zuschreibungen vornehmen. Befunde zu Kommunikationssituationen zwischen Lehrkräften und Eltern belegen, dass Lehrkräfte vor allem gegenüber sozial benachteiligten Eltern und/oder Eltern mit Migrationshintergrund bzw. aus ethnischen Minderheiten die Gesprächsthemen vorgeben, die (legitimen) Bildungs- und Erziehungsvorstellungen einbringen und das Setting des Kontakts stärker definieren. Entgegen der Wahrnehmung und dem Wunsch vieler professioneller Akteure, partnerschaftlich mit den Eltern zu kommunizieren, treten somit in den Interaktionssituationen gerade dann die machtvollen Positionen der Fach- und Lehrkräfte (unbewusst) zutage, wenn sie mit Eltern in weniger privilegierten gesellschaftlichen Positionen in den Austausch treten. Zudem nehmen Lehrkräfte häufig nur dann Kontakt mit diesen Eltern auf, wenn aus ihrer Perspektive ein Problem besteht.

Darüber hinaus zeigen Studien, dass Eltern von Grundschulkindern über unterschiedliche Ressourcen verfügen, um untereinander und mit der Schule zu interagieren und so ihre Interessen auch über Einzelgesprächssituationen hinaus

zur Geltung zu bringen. Mittelschichtseltern sind meist gut organisiert: Vergleichsweise zeitlich flexibler und mit höheren ökonomischen Ressourcen ausgestattet, nutzen sie häufiger Elternprogramme, selbst wenn diese ursprünglich für andere Zielgruppen konzipiert wurden. Während sozial benachteiligte Eltern u. a. gegen Vorurteile und weitere Benachteiligungen im Schulbetrieb ankämpfen müssen, sind z. B. in den USA Eltern der sozioökonomisch gut situierten und weißen Mittelschicht in Schulen sehr präsent und können Angebote der Elternbeteiligung strategisch für sich nutzen – zum Teil zum Nachteil für sozial benachteiligte Eltern. Beteiligung ist demnach kein individuelles und kontextfreies Phänomen. Vielmehr kommen hierbei verschiedene Interessen zum Zuge; Spannungen und Interessenkonflikte zwischen sozial unterschiedlich positionierten Elterngruppen sind empirisch nachweisbar.

Im Ergebnis können so auch kompensatorisch gedachte Programme und Konzepte zur Erhöhung von Elternbeteiligung und zu intensiverer Zusammenarbeit negative und ungleichheitsverstärkende Nebeneffekte mit sich bringen. Bislang wurden solche ungleichheitsverstärkenden Effekte trotz der Intention, mehr Chancengerechtigkeit zu bewirken, vor allem in US-amerikanischen Studien im Primarschulbereich beobachtet. Angesichts dieser Befunde fällt besonders auf, dass es für Deutschland kaum Untersuchungen zu kollektiven Umgangsstrategien von Eltern mit Bildungsinstitutionen gibt. Demnach ist hier erneut eine Forschungslücke zu verzeichnen. Das fehlende empirische Wissen wird noch bedeutsamer, wenn man die Frage nach möglichen unerwünschten Nebenwirkungen von Zusammenarbeit und (kollektiver) Beteiligung auf den Elementarbereich ausweitet.

### **Perspektiven und Positionen von Kindern auf Zusammenarbeit und Partnerschaft**

Die Zahl der Studien zu den Positionen und den Perspektiven von Kindern auf die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien fällt im Vergleich zur Forschung über die beteiligten Erwachsenen sehr gering aus. Für den Kontext Kindertageseinrichtungen liegt weder in Deutschland noch im internationalen Kontext auch nur eine Studie vor, die diese Schnittstelle empirisch in den Blick nimmt. Für den Schulbereich konnten sieben Publikationen aus Belgien, Großbritannien, Norwegen und Schweden gefunden werden, die explizit Kinder im Kontext der Zusammenarbeit betrachten und sie als (potentiell) relevante Akteure mit eigenen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten verstehen. Obwohl es mittlerweile einige Studien zur Partizipation von Kindern in Schulen, in Kindertageseinrichtungen und in Familien gibt, wird auch in diesem Forschungszweig bisher die Ausgestaltung der Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie nicht aus Kinderperspektive untersucht.

Die wenigen vorliegenden Studien zu den Perspektiven von Kindern beziehungsweise Schülerinnen/Schülern zeigen jedoch eindrücklich, dass Kinder das Verhältnis von Bildungsinstitution und Elternhaus aktiv mitgestalten. Sie sind nicht lediglich passiv Objekte der Zusammenarbeit unter Erwachsenen – auch wenn dies auf den ersten Blick angesichts des starken Forschungsfokus auf die be-

teiligten erwachsenen Akteure so erscheinen mag. Kinder schaffen, regulieren oder verhindern Verbindungen und Interaktionen zwischen ihrer Familie und der Schule und haben einen wichtigen Anteil an der Kommunikation. Kinder können reine Überbringer schriftlicher Kommunikation aus der Schule sein, aber gleichzeitig ebenso gestaltend auf diese Kommunikation einwirken, indem sie etwa ihre Eltern überzeugen, zum Elternabend zu gehen, oder z. B. Anschreiben absichtlich »verlorengehen« lassen. Die Kinder gehen mit den Erwartungen beider Welten – Familie und Schule – um und handeln diese unterschiedlich aus.

In der und durch die Zusammenarbeit, darauf weisen die wenigen Studien hin, können sowohl Chancen als auch Barrieren für die Kinder und ihre Interessen liegen, die nicht nur in schulischem Erfolg oder in Entwicklungsergebnissen zu messen sind. Die Studien weisen darauf hin, dass Kinder Erwachsene (sowohl ihre Eltern als auch ihre Lehrkräfte) durchaus für sich zu nutzen wissen, um ihre eigenen Interessen und Ziele zu verfolgen. Gleichzeitig bergen diese Interaktionssituationen zwischen Eltern und Lehrkräften und die damit verbundene stärkere Verschränkung von Familien- und Schulleben aber auch Risiken für sie, denn ihre Möglichkeiten, ihre eigenen Interessen und Anliegen einzubringen und durchzusetzen, werden dadurch mitunter eingeschränkt. Im Ergebnis nimmt die Kontrolle über sie zu, und ihre Autonomie wird möglicherweise eingeschränkt.

Kinder handeln bei der Ausgestaltung des Verhältnisses von Institution und Familie innerhalb eines generationalen Verhältnisses, d. h. aus ihrer Position als Kinder heraus in Relation zu Erwachsenen. Sie beschreiben dabei in Interviews, dass ihre Position durch wissende und machtvollere Erwachsene dominiert wird. Dies hat Einfluss auf ihre oftmals geringeren Möglichkeiten, die Beziehung zu den pädagogischen Professionellen und zu ihren Eltern als unmittelbar Beteiligte zu gestalten. Besonders spannend ist zudem der Befund, dass sich aus der Kinderperspektive für die Beteiligung von Eltern an Schule andere Kategorien oder Typologien einer »guten« Zusammenarbeit ergeben als in der durch Erwachsene dominierten Forschung. Denn Kinder bewerten die Formen und Arten elterlicher Beteiligung vor allem nach der Bedeutung, die diese für sie selbst haben. Sie unterscheiden die Formen der Zusammenarbeit etwa danach, ob es sich dabei eher um supervisorische, leistungsfokussierte oder logistische Formen (z. B. die Begleitung bei Schulausflügen) handelt.

Die Forschungsvorhaben weisen zudem auf die Notwendigkeit hin, Kinder nicht als eine homogene Gruppe mit einheitlichen Vorstellungen und Erfahrungen zu sehen. Vielmehr sind Differenzierungen notwendig. Sie geben zugleich Hinweise auf bedeutsame Einflussfaktoren für gelingende oder misslingende Zusammenarbeit. Soziale Merkmale von Familien sowie das Geschlecht oder das Alter von Kindern und die erlebten Formen der Zusammenarbeit von Schule und Familie erweisen sich als besonders bedeutsam. Die bisher vorliegenden Studien liefern z. B. folgende Befunde:

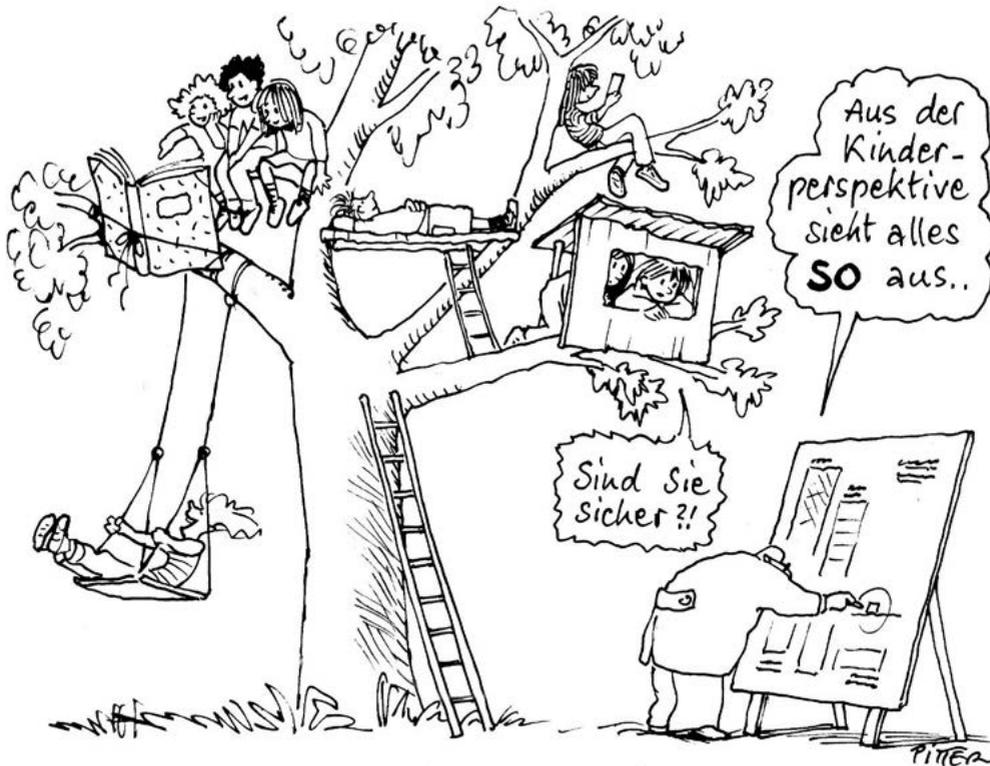
- Mädchen sind der Beteiligung ihrer Eltern an schulischen Belangen gegenüber positiver eingestellt als Jungen.
- Jungen scheinen den Fokus der Beteiligung ihrer Eltern an Schule eher auf formale Aspekte wie ihre Schulleistungen legen zu wollen, Mädchen verstehen schulische Belange umfassender und beziehen z. B. Peer-Kontakte ebenfalls ein.

- Kinder aus sozial benachteiligten Familien gestalten die Beziehung zwischen Familie und Schule häufig besonders aktiv mit, indem sie den Kontakt zwischen Schule und Familie entweder blockieren oder ihn unterstützen.
- Kinder ethnischer Minderheiten wollen ihr Schul- und ihr Familienleben lieber möglichst getrennt halten, während Kinder der Mehrheitsgesellschaft diese Grenzen weniger betonen.
- Ältere Schülerinnen und Schüler wollen eine aktivere Rolle in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Eltern einnehmen und mehr Kontrolle über Ausmaß und Inhalt des Kontakts haben.

Die Auseinandersetzung nicht mit der Perspektive, sondern mit den Perspektiven von Kindern eröffnet damit neue und fruchtbare Sichtweisen auf das Verhältnis von Bildungsinstitution und Familie, die erst durch den Einbezug dieser bisher vernachlässigten Akteursgruppe möglich sind. Eine neue Sichtweise liegt – wie bereits angedeutet – auch darin, dass aus Kinderperspektive(n) alternative Typologien von Zusammenarbeit zu konzipieren sind, die nicht mit den in der Wissenschaft bisher weit verbreiteten und vielfach rezipierten (Erwachsenen-)Modellen der Beteiligung konform gehen. Damit können Möglichkeiten, aber auch Hürden der Beteiligung für Kinder bzw. aus Kindersicht mit in die Debatte und Weiterentwicklung von Konzepten zur Zusammenarbeit sowohl im Kontext der Kindertageseinrichtungen als auch in dem der Schulen eingebracht werden. Durch eine Forschung mit Kindern und aus den Perspektiven der Kinder werden Impulse für ein »anderes« und umfassenderes Nachdenken über Zusammenarbeit und eine differenziertere Perspektive auf Partnerschaft gegeben. Diese Beobachtungen und die vorliegenden Befunde müssten – gerade auch für den deutschen Kontext, für den bislang keine einschlägige Studie vorliegt – durch empirische Analysen vertieft und erweitert werden.

### **Problem- und Handlungsfelder in der Forschung sowie bei der Gestaltung der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie**

Der Überblick über die Forschungsbefunde zum Themenfeld Zusammenarbeit, Elternbeteiligung, Mitwirkung und Partnerschaft zwischen Kindertageseinrichtung bzw. Grundschule und Familie liefert interessante Befunde, verweist aber auch auf zahlreiche Unklarheiten, Widersprüche und blinde Flecke in der Forschungslandschaft. Die Definitionen, Operationalisierungen und Forschungszugänge zu den Konzepten von Elternbeteiligung und Partnerschaft unterscheiden sich zwischen den Ländern und den Forschenden bisweilen sehr stark. Hinzu kommt, dass aus unterschiedlichen Perspektiven geforscht wird und diese nicht notwendigerweise miteinander kompatibel sein müssen. Es zeigt sich, dass Zusammenarbeit, Elternbeteiligung und Partnerschaft hoch komplexe Phänomene sind, welche die Forschenden vor besondere Herausforderungen stellen, unabhängig davon, ob sie quantitative oder qualitative Studien durchführen. Zugleich wird aber auch deutlich, dass die Forschung in diesem Themenfeld lohnende Anknüpfungspunkte bietet, um neu und anders über Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit nachzudenken.



Im Folgenden werden aus der Gesamtschau des Forschungsstandes einige geteilte Annahmen und Beobachtungen abgeleitet und pointiert in sechs Problem- und Handlungsfeldern vorgestellt. Sie verweisen auf blinde Flecke in der Forschung (vgl. Abschn. 5.4 und 5.5) und damit auf zukünftige Forschungsbedarfe. Darüber hinaus machen sie darauf aufmerksam, welche Leerstellen sich daraus auch für die auf diese Forschung angewiesene politische und praxisbezogene Gestaltung der Schnittstelle zwischen Bildungsinstitution und Familie ergeben.

**Problem- und Handlungsfeld 1: Es gibt sehr heterogene Forschungszugänge und heterogene, bisweilen widersprüchliche Befunde. Daran anknüpfende politische und praktische Maßnahmen bleiben notwendigerweise zu allgemein und unspezifisch.**

Das breit geteilte Postulat, dass Elternbeteiligung (Parental Involvement) grundsätzlich einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg von Kindern hat, lässt sowohl die heterogenen methodischen Zugänge und Befunde in den Studien in den Hintergrund treten als auch die Tatsache, dass es sich bei einem großen Teil der (quantitativen) Forschung zu Elternbeteiligung um korrelative Studien handelt. Während in der Forschungsgemeinschaft weitestgehend Konsens zur positiven Wirkung von Elternbeteiligung besteht, gehen unterschiedliche Auffassungen der Forschenden, wie Elternbeteiligung zu bestimmen ist, sowie divergierende und widersprüchliche Befunde in der internationalen Forschungslandschaft tendenziell unter. Zusammenfassend gibt es bei einer genaueren Prüfung wenig empirisch-konsistente Anhaltspunkte dafür, dass Elternbeteiligung sich in einer kausalen Wirkrichtung positiv auf den Bildungsverlauf von Kindern auswirkt.

Maßnahmen und Forderungen nach einer »Partnerschaft auf Augenhöhe«, die auf der Grundlage einer solchen heterogenen und widersprüchlichen Befundlage abgeleitet werden, müssen notwendigerweise allgemein und universell und damit zu unspezifisch bleiben, um tatsächlich Wirkung entfalten zu können. Für belastbare Schlussfolgerungen bedarf es transparenterer und intensiverer Forschung. Erst auf dieser Grundlage könnten dann auf politischer oder handlungsfeldbezogener Ebene abgeleitete Maßnahmen tatsächlich Wirkung entfalten.

**Problem- und Handlungsfeld 2: Forschende sind selbst soziale Akteure, ihre Klassifikationen und Vereinfachungen finden sich in der pädagogischen und politischen Praxis wieder.**

Es wird suggeriert, dass die Forschung zu den Konzepten Elternbeteiligung und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gegenüber sozial heterogenen Elterngruppen und ihrem Denken und Handeln nicht wertend ist und objektiv den Beitrag der Eltern zur Zusammenarbeit aufzeigt. Diese zumeist implizit vertretene Annahme lässt unberücksichtigt, dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in die wissenschaftliche und handlungsfeldbezogene Praxis eingelassen sind. Auch Forschende betreiben von ihrem gesellschaftlichen Standpunkt aus Forschung.

Im Kontext von Elternbeteiligung und Partnerschaft zeigt sich dies unter anderem daran, dass häufig (nur) solche Eltern adressiert werden, die benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen angehören. In den Studien wird deutlich, dass es auch in gut gemeinter, oft kompensatorisch ausgerichteter Absicht sehr schwer ist, spezifische Eltern jenseits defizitärer Wahrnehmungsmuster zu denken und über und mit ihnen zu forschen.

Gerade die positive Konnotation des Konstrukts der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft verschleiert dabei auch in der Forschung, dass zugleich ein defizitärer Blick produziert und kultiviert wird und das Konzept selbst als ambivalent anzusehen ist. Die Idee der Partnerschaft ist damit, trotz anderslautender und in der Forschung aufzufindender programmatischer Aussagen, mit einer nicht selten defizitären Sicht auf bestimmte Eltern verwoben. Offen bleibt, wie auf der Basis der benannten Defizite der Eltern eine partnerschaftliche, nicht-hierarchische Beziehung in der pädagogischen Praxis überhaupt etabliert werden kann bzw. soll. Dieses schwer auflösbare Dilemma wird in seiner augenscheinlichen Widersprüchlichkeit in der Forschung nicht weiter aufgegriffen.

**Problem- und Handlungsfeld 3: Ein Großteil der Forschung fokussiert primär Bildungsinstitutionen und ihre Bedarfe und Ziele. Die Bedarfe und Wünsche von Eltern werden dem untergeordnet.**

Es ist vielfach impliziter Konsens in der Forschung, dass die Zusammenarbeit und Partnerschaft eine Win-win-Situation für alle darstellt (hierzu kritisch für die fachliche Debatte Betz 2015) und Eltern sowie pädagogische Fach- und Lehrkräfte in ihrem Handeln dasselbe Ziel verfolgen: die schulische Kompetenzentwicklung des Kindes. Diese Grundannahmen verdecken, dass Elternbeteiligung vornehmlich an den Zielen und Bedarfen der Bildungsinstitutionen orientiert ist. Die Ziele und Bedarfe von Eltern werden dem untergeordnet.

Damit bleiben erstens komplexere Zusammenhänge unberücksichtigt, z. B., welche Orientierungen für Mütter und Väter in welchen Kontexten und Konstellationen handlungsleitend sind. Zweitens besteht die Gefahr, aus Institutionenperspektive formulierte Ansprüche an alle Eltern, ungeachtet ihrer sozialen Lebenssituation, gleichermaßen festzusetzen und bestimmte Handlungen einzufordern, wie z. B. schulzentrierte Elternaktivitäten. Drittens werden Handlungsweisen, die nicht unmittelbar dieser Logik folgen, mitunter gar nicht erst wahrgenommen und als legitim anerkannt.

**Problem- und Handlungsfeld 4: Die Studien zeigen, dass Fach- und Lehrkräfte mit dem Dilemma umgehen (müssen), dass die Partnerschaft nur als eine zwischen ungleichen Partnern möglich ist. Dieses Problem wird in den fachlichen und politischen Vorgaben kaum offen thematisiert und der pädagogischen Praxis selbst überlassen.**

Empirische Analysen von Eltern-Fachkraft- oder Eltern-Lehrkraft-Gesprächen zeigen, dass von einem partnerschaftlichen, nicht-hierarchischen Verhältnis zwischen Familie bzw. Eltern und pädagogischen Professionellen in der Praxis nicht die Rede sein kann. Das in der Forschung vertretene Postulat, dass eine »gute« Partnerschaft eine unter Gleichen ist und sich damit unabhängig von den sozialen Lebensrealitäten der Eltern auf Augenhöhe realisieren lässt, verdeckt die strukturellen Ungleichheiten bzw. die asymmetrischen Machtverhältnisse, die in der Beziehung zwischen Eltern und pädagogischen Professionellen angelegt sind.

Das grundlegende Dilemma, dass eine Partnerschaft zwischen ungleichen Partnerinnen und Partnern hergestellt werden soll, wird in den praxisorientierten Zeitschriften kaum zum Thema gemacht; ebenso wird es in den bildungs- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen der Ausgestaltung einer Partnerschaft, u. a. den Bildungs- und Erziehungsplänen, zu wenig aufgegriffen. Damit wird dieses Handlungsproblem vorwiegend den Fach- und Lehrkräften selbst überlassen. Dieses akute Handlungsproblem zeigt sich nicht zuletzt in den hohen Selbstansprüchen der pädagogischen Professionellen an die Bildung von Partnerschaften mit Eltern, die jedoch vielfach an der täglichen Praxis zu scheitern scheinen.

**Problem- und Handlungsfeld 5: Konsensorientierte Kommunikation mit Eltern wird in der Forschung als qualitativ hochwertig postuliert, aber nicht erforscht. Es fehlt eine stärkere Beschäftigung mit der Frage, ob und inwiefern eine (konsensorientierte) Zusammenarbeit nicht auch negative Effekte haben kann.**

Kommunikationssituationen zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften und Eltern, die partnerschaftlich, kongruent und konsensorientiert verlaufen, gelten in der Forschung häufig als qualitativ hochwertig. Dies wird allerdings postuliert, nicht empirisch erforscht; es fehlen empirische Belege dafür, dass diese Formen der Interaktion eindeutig besser sind als andere. Auch fehlt eine Klärung, für wen bzw. inwiefern sie sich als höherwertig erweisen.

Zudem wird selten thematisiert, dass konsensorientierte Kommunikation mit Familien im Kontext von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auch Ungleichheiten verschleiern oder deren Bearbeitung erschweren kann. Daher gilt es deutlich stärker als bislang zu reflektieren, dass und inwiefern es ebenfalls nega-



tive Effekte von (konsensorientierter) Zusammenarbeit und Partnerschaft geben kann – gerade im Kontext von Bildungsungleichheitsverhältnissen.

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Kommunikation zwischen Bildungsinstitution und Familie, in der beide Seiten gehört werden, fundamental für ein gegenseitiges Verständnis und einen zufriedenstellenden Kontakt ist. Durch die Annahme von kongruenter Kommunikation als per se ›guter‹ Kommunikation werden allerdings mögliche negative Effekte und Machtverhältnisse verdeckt. Denn ohne Dissens oder Irritationen kann das, was stillschweigend vorausgesetzt wird, weder von Eltern noch von Fach- oder Lehrkräften in Frage gestellt und gemeinsam bearbeitet werden.

**Problem- und Handlungsfeld 6: Es wird suggeriert, dass die Kinder im Fokus der Forschung stehen. Jedoch ist sie primär an gesellschaftlichen (Erwachsenen) Interessen ausgerichtet. Über die Positionen und Perspektiven von Kindern erhalten Fach- und Lehrkräfte so keine wissenschaftlich fundierten Einblicke.**

Entgegen dem Postulat, dass die Kinder bei den Konzepten Elternbeteiligung und Zusammenarbeit von Bildungsinstitution und Familie immer im Fokus stehen, geht es in der weit überwiegenden Mehrheit der Forschungsvorhaben primär um gesellschaftliche (Erwachsenen-)Interessen. Kinder werden dabei nicht in ihrer Position und Eigenständigkeit als handelnde Kinder, sondern lediglich als zukünftige Outcomes, und somit allenfalls nachrangig von den Forschenden mit gedacht. Dementsprechend gibt es kaum wissenschaftliche Empirie dazu, welche Rolle den Kindern als eigenständigen Akteuren im partnerschaftlichen Verhältnis zwischen Fach- bzw. Lehrkräften und Eltern eigentlich zukommt und welche Perspektiven sie auf die Schnittstelle Institution und Familie haben.

Die Bedeutung einer verstärkten Zusammenarbeit müsste aber, insbesondere vor dem Hintergrund einer kinderrechtlichen Argumentation, ebenfalls aus der Perspektive der Kinder empirisch beleuchtet und gegebenenfalls problematisiert werden. Dies ist auch deshalb geboten, um nicht hinter dem eigenen Anspruch zurückzubleiben, Kinder einzubeziehen und ihre grundlegende Stellung als Experten in eigener Sache und als Personen mit eigenen Rechten sowohl in schulischen als auch in einrichtungsbezogenen Belangen anzuerkennen. Dieser Anspruch ist nicht nur in den Bildungs- und Erziehungsplänen der meisten Bundesländer und insbesondere in den Schulgesetzen formuliert (siehe oben), sondern vor allem auch in der praxisbezogenen Fachliteratur im Kontext von Partizipation aufzufinden. Ebenso wird er in der internationalen Forschung vorgebracht.

## Fazit und Ausblick

Bildungsungleichheit ist ein sehr zentrales und weit über das Bildungssystem hinausreichendes gesellschaftliches Problem, denn ungleiche Bildungschancen haben neben individuellen Folgen auch gravierende gesamtgesellschaftliche Konsequenzen. Das bildungs- und sozialpolitische Ziel, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, Chancengerechtigkeit herzustellen und allen Kindern gleiche (Start-) Chancen zu ermöglichen, muss daher weiter ganz oben auf der politischen und gesellschaftlichen Agenda stehen.

Angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit sowie der Hartnäckigkeit des Phänomens Bildungsungleichheit brauchen wir mehr Wissen über die Mechanismen der (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungssystem. Erforderlich sind hierzu vor allem empirische Analysen, die die Mikroebene sozialer Praxis in den Blick nehmen und diese konsequent mit Makrophänomenen sozialer Ungleichheit, d. h. gesellschaftlichen Machtverhältnissen, in Beziehung setzen. Erst eine fokussierte Betrachtung der sozialen Prozesse in Schulen, in Kindertageseinrichtungen, in Familien und in ihrem Verhältnis zueinander – über die wir bislang in Deutschland sehr wenig wissen – gibt Aufschluss darüber, wie sich für manche Kinder im Bildungssystem Chancen eröffnen, während anderen systematisch Barrieren in den Weg gelegt werden. Wenn diese Verknüpfung gelingt und unser Verständnis erweitert wird, wird es wahrscheinlicher, dass auch Maßnahmen und Reformvorhaben zur Verminderung der stabilen Ungleichheitsverhältnisse greifen können.

Um Bildungsungleichheiten abzubauen, wird aktuell mit Blick auf die Mikroebene der sozialen Prozesse immer stärker eine Partnerschaft auf Augenhöhe zwischen Kindertageseinrichtung bzw. Grundschule und Familie gefordert. Eine solche Form der Zusammenarbeit stellt einen hohen Anspruch an alle Beteiligten dar. Bislang weiß man allerdings insbesondere in Deutschland noch wenig darüber, welche Vorstellungen, Bedürfnisse und Perspektiven auf Zusammenarbeit die verschiedenen Akteursgruppen – die Fach- und Lehrkräfte, die Eltern und die Kinder – haben. Noch weniger ist darüber bekannt, wie diese Vorstellungen im Alltag der Bildungsinstitutionen aufeinandertreffen und welche Folgen sich daraus ergeben.

An diese Überlegungen und Forschungslücken schließt das Kooperationsprojekt der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Bertelsmann Stiftung »Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren« an, in dessen Rahmen dieses Buch entstanden ist. Im weiteren Projektverlauf werden daher die unterschiedlichen Vorstellungen und Perspektiven der beteiligten Akteure, d. h. der Kinder, Mütter und Väter, der Grundschullehrkräfte sowie der frühpädagogischen Fachkräfte, untersucht. Das Projekt setzt sich dabei einerseits mit den erwachsenen Akteuren der Zusammenarbeit, ihren Handlungsorientierungen, Überzeugungen und ihrem Handeln in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auseinander. Darüber hinaus nimmt es aber auch die Positionen und Perspektiven von Kindern selbst in den Blick.

Das Gesamtprojekt »Kinder zwischen Chancen und Barrieren« soll damit an den hier beschriebenen blinden Flecken der Forschungslandschaft ansetzen und einen Beitrag dazu leisten, mehr über die Interaktionen aller Akteure an der Schnittstelle von Bildungsinstitution und Familie zu erfahren. Daraus sollen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die ihren Blick richten auf

- die sozial- und bildungspolitische Gestaltung des Aufwachsens von Kindern,
- die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften und
- eine sozial und generational ungleichheitssensible pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen und in Grundschulen.

Ziel ist es, auf diese Weise neue Perspektiven und Handlungsoptionen zu eröffnen, um Bildungsungleichheiten abzubauen und allen Kindern und ihren Eltern gesellschaftliche Teilhabe in der Gegenwart und in der Zukunft zu ermöglichen.

## Die Autorinnen

---



**Tanja Betz** ist seit 2015 Professorin für Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik und Direktorin des Instituts für Pädagogik der Elementar und Primarstufe an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Dort forscht und lehrt sie u. a. zu den Akteuren wie pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften, Eltern, Kindern, (fach-)politischen und wissenschaftlichen Akteuren sowie den Institutionen des Kinderlebens wie Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien und fragt nach ihrem Beitrag zur Kompensation ungleicher Startchancen bzw. zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Sie ist Mitglied des LOEWE-Forschungszentrums »Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk« (IDeA) und Leiterin der Schumpeter-Nachwuchsgruppe EDUCARE (»Leitbilder ›guter Kindheit‹ und ungleiches Kinderleben«) gefördert durch die VolkswagenStiftung. Seit 2013 ist sie auch Mitglied in der Expertenrunde »Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken« der Bertelsmann Stiftung.



**Stefanie Bischoff** arbeitet seit 2010 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, wo sie zum Thema »Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen« promovierte. Sie studierte Grund- und Hauptschullehramt (Erstes und Zweites Staatsexamen) sowie Erziehungswissenschaften.



**Nicoletta Eunicke** ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main tätig, wo sie zuvor Soziologie und Sport im Bachelor studierte und ihren Master in Soziologie absolvierte. In ihrer Promotion interessiert sie sich aus kindheitstheoretischer und intersektionaler Perspektive für das *doing family* an der Schnittstelle von Familie und Grundschule.



**Laura B. Kayser** arbeitet seit 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Zuvor studierte sie Soziologie, Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie. In ihrem qualitativen Promotionsvorhaben untersucht sie, wie Kindheit mit gesellschaftlichen Klassen- bzw. Milieuverhältnissen zusammenhängt.



**Katharina Zink** ist seit 2016 als freie Wissenschaftlerin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main tätig, wo sie zuvor Erziehungswissenschaft im Bachelor und Master studierte. Ihre Masterarbeit hat sie zum Thema »Erbringung und Erbringbarkeit sozialer Dienstleistungen für Jugendliche in einem kleinstädtischen Kontext« verfasst und beschäftigte sich mit sozialer Ungleichheit und Prozessen sozialer Ausschließung.

Die Autorinnen arbeiten aktuell gemeinsam im Kooperationsprojekt zwischen Goethe-Universität und Bertelsmann Stiftung »Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren«.