

EDUCARE WORKING PAPER 4 2016

Die EDUCARE-Studie: Theoretischer Hintergrund und Forschungsdesign der quantitativen Teilstudie

Stefanie Bischoff¹ / Frederick de Moll¹ / Margaret Pardo-Puhlmann / Tanja Betz²

Mitglied¹ / Leiterin² der Schumpeter-Nachwuchsgruppe „Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“ („EDUCARE“) gefördert durch die VolkswagenStiftung

Mitglied^{1/2} des LOEWE-Forschungszentrums “Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk” (IDeA)

Kontaktinformation:

Professorin Dr. Tanja Betz

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe

Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik

Campus Westend

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60323 Frankfurt am Main

Projekthomepage: <https://www.uni-frankfurt.de/55810064/EDUCARE>

Vorbemerkung

Der vorliegende Forschungsbericht hat zum Ziel, die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zu dokumentieren, die der quantitativen Teilstudie in der EDUCARE-Studie „Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ungleiches Kinderleben“ zugrunde liegen. In der EDUCARE-Studie geht es um die Perspektiven von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften an Grundschulen sowie um die Sicht von Eltern und Kindern auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung (im Folgenden auch kurz: BBEF) mit dem Ziel, gemeinsame und unterschiedliche Vorstellungen über eine ‚gute‘ Kindheit zu rekonstruieren. Die Studie wird von der Volkswagen-Stiftung im Rahmen eines Schumpeter-Fellowships gefördert. Angesiedelt ist das Projekt im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main und im LOEWE-Forschungsverbund IDeA unter der Leitung von Prof. Dr. Tanja Betz¹.

Dieses Arbeitspapier informiert zum einen über den Projekthintergrund und die theoretischen Vorüberlegungen, die der quantitativen Teilstudie zugrunde liegen, die mittels Fragebogen durchgeführt wurde. Das bedeutet, dass die Ziele des Forschungsteams und die Ausgangsposition im Vorfeld der Datenerhebung im Vordergrund stehen. Zur weiteren Information über die theoretischen Grundlagen und bisherige empirische Ergebnisse der Studie werden die Lesenden auf weiterführende Literaturhinweise im Text verwiesen (siehe auch Kap. 6). Zum anderen wird nachfolgend erläutert, auf welchen theoretischen Konzepten und methodischen Überlegungen die in den Jahren 2012 und 2013 durchgeführte Datenerhebung an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und in Familien basiert. In diesem Zusammenhang geht es insbesondere um die Auswahl und Neuentwicklung der Erhebungsinstrumente, die anhand von Beispielen im Text transparent gemacht werden. Im Anhang werden die vorgestellten Instrumente zudem vollständig aufgeführt. Darüber hinaus werden das Stichprobendesign und der Ablauf der Datenerhebung dargestellt.

Das Dokument ist wie folgt aufgebaut: Zuerst werden der Projektrahmen (Kap. 1) und die inhaltlichen Schwerpunkte der Fragebogenstudie sowie das Forschungsdesign (Kap. 2) vorgestellt. Im Hauptteil wird auf die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen der Fragebogenentwicklung eingegangen (Kap. 3), womit eine Darstellung der Erhebungsinstrumente verbunden ist. Dies erfolgt entlang der zuvor skizzierten inhaltlichen Schwerpunkte bzw. Kernbereiche der Erhebung. Zunächst werden die Perspektiven der Akteure (Eltern, Kinder, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte) auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung (kurz: BBEF) betrachtet. Hierbei wird die differenzierte Erfassung ihrer jeweiligen Vorstellungen (Kap. 3.1) unterschieden von ihren Sollensvorstellungen über (Kap. 3.2). Unter Sollensvorstellungen werden in der EDUCARE-Studie diejenigen Vorstellungen der relevanten Akteure verstanden, die sich darauf beziehen, wie Kindheit aus ihrer Sicht ausgestaltet sein *sollte* und welche Aufgaben Eltern und pädagogische Professionelle – d. h. Fach- und Lehrkräfte – in Bezug auf BBEF übernehmen *sollten*. Demgegenüber bezieht sich der Begriff der Vorstellungen darauf, wie die BBEF von Kindern aus Sicht der Akteure in einem bestimmten

¹IDeA steht für den in Frankfurt am Main angesiedelten interdisziplinären Forschungsverbund „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“ von Goethe-Universität, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und dem Sigmund-Freud-Institut, der im Rahmen des LOEWE-Forschungsförderungsprogramms („Landes-Offensive zur Entwicklung Wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz“) des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst eingerichtet wurde.

Kontext wie der Familie ausgestaltet ist. Folgend geht es darum die Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis der Akteure darzustellen (Kap. 3.3). Einen weiteren Schwerpunkt der Fragebogenstudie bildet die Untersuchung politischer Leitbilder mit Bezug zu vorschulischer und schulischer BBEF in der Familie, in halb-öffentlichen Bereichen der Alltags- und Freizeitgestaltung von Familien und in den öffentlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen (Kap. 3.4). Mit der Erfassung der bildungsbezogenen Leitbilder aufseiten der Akteure wird an die ebenfalls in der EDUCARE-Studie durchgeführte Diskursanalyse über den gegenwärtigen politischen Diskurs in Deutschland über Bildung in der frühen und mittleren Kindheit angeknüpft. Der fünfte inhaltliche Schwerpunkt der Datenerhebung bezieht sich auf die Teilnahme der befragten pädagogischen Professionellen an Fort- und Weiterbildungen (Kap. 3.5). Dieser Kernbereich ist somit nur für die Konstruktion der Fragebögen für pädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte relevant. Sodann wird der letzte Kernbereich der Fragebogenerhebung behandelt: Die soziale Verortung der befragten Akteure (Kap. 3.6). Hierzu wird auf die Erfassung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals der Akteure eingegangen und skizziert, wie sich der sozioökonomische Hintergrund und der Migrationshintergrund auf Basis der erhobenen Daten bestimmen lassen. Das vorliegende Arbeitspapier gibt damit Auskunft über den Stand der quantitativen Teilstudie zu Beginn der Datenerhebung. Im abschließenden Kapitel wird neben dem Stichprobendesign und dem Erhebungsablauf auf die realisierten Stichproben eingegangen (Kap. 4).

Die im Anschluss an die Datenerhebung konstruierten Skalen sind in gesondert publizierten Skalendokumentationen dokumentiert (siehe de Moll, Bischoff, Kruczynski, Pardo-Puhlmann & Betz, 2016a, 2016b; de Moll, Bischoff, Lipinska, Pardo-Puhlmann & Betz, 2016a, 2016b; de Moll, Bischoff, Kruczynski, Lipinska et al., 2016), die damit auch einen ersten Einblick in die empirischen Daten geben.

Inhaltsverzeichnis

1.	Die EDUCARE-Studie	1
2.	Inhaltliche Schwerpunkte der quantitativen Teilstudie	4
2.1	Perspektiven auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung.....	8
2.2	Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis	8
2.3	Politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit.....	9
2.4	Professionalisierung	9
2.5	Strukturmerkmale	10
2.6	Zusammenfassung	10
3.	Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Fragebogenkonstruktion	12
3.1	Vorstellungen zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung	12
3.1.1	Vorstellungen von Eltern	15
3.1.2	Vorstellungen von pädagogischen Professionellen	16
3.1.3	Vorstellungen von Kindern.....	17
3.1.4	Ungleichheitsbezogene Vorstellungen von Eltern und pädagogischen Professionellen	19
3.1.5	Ungleichheitsbezogene Vorstellungen von Kindern	19
3.2	Sollensvorstellungen zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung	19
3.2.1	Sollensvorstellungen von Eltern	22
3.2.2	Sollensvorstellungen von pädagogischen Professionellen	23
3.2.3	Sollensvorstellungen von Kindern.....	24
3.3	Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis	25
3.3.1	Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis von Eltern	28
3.3.2	Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis von pädagogischen Professionellen	32
3.3.3	Praxis von Kindern mit Bezug zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung...	35
3.4	Politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit.....	37
3.4.1	Eltern als Bildungsressourcen und -arrangeure	37
3.4.2	Eltern als Unwissende.....	38
3.4.3	Eltern als Hilfsbedürftige	38
3.4.4	Eltern als Bildungsverantwortliche.....	39
3.4.5	Leitbild pädagogischer Kompetenzsteigerung	39
3.4.6	Kompensatorische Förderung und Entwicklungskontrolle als Ausdruck pädagogischer Professionalität	40
3.5	Fort- und Weiterbildung der Professionellen.....	41

EDUCARE WORKING PAPER 4

3.6 Soziodemografische Strukturmerkmale	43
3.6.1 Ökonomisches Kapital.....	43
3.6.2 Kulturelles Kapital	43
3.6.3 Soziales Kapital	44
3.6.4 Subjektive Schichtzugehörigkeit.....	45
3.6.5 Lebensstil	46
3.6.7 Migrationshintergrund	47
4. Datenerhebung.....	48
4.1 Forschungsethische Fragen	50
4.2 Pilotierung der Fragebögen.....	50
4.3 Stichprobendesign	50
4.4 Ablauf der Datenerhebung.....	52
4.4 Stichprobenumfänge	54
5. Literaturverzeichnis.....	55
6. Gesamtverzeichnis der Projekt-Publikationen (Stand: 31.08.2016)	63
7. Anhang.....	67

Tabellen

Tabelle 1: Zentrale Forschungsfragen in der EDUCARE-Studie	3
Tabelle 2: Kindheit in öffentlichen, halb-öffentlichen und privaten Kontexten.....	8
Tabelle 3: Beispiel zur Parallelisierung der Items.....	12
Tabelle 4: Operationalisierung des kulturellen Kapitals	44

Abbildungen

Abbildung 1. Analytische Trennung der Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Praxis in Bezug auf Kindheit	5
Abbildung 2. Gruppenspezifische Perspektiven der Akteure auf ‚gute‘ Kindheit	6
Abbildung 3. Milieuspezifische Strukturierung der Akteursperspektiven auf ‚gute‘ Kindheit	7
Abbildung 4. Überblick über den konzeptionellen Aufbau der Fragebögen	11
Abbildung 5. Konzeption der Erhebung der Vorstellungen von pädagogischen Professionellen, Eltern und Kindern bezüglich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung	14
Abbildung 6. Konzeption der Erhebung der Sollensvorstellungen von pädagogischen Professionellen, Eltern und Kindern bezüglich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung	21
Abbildung 7. Konzeption der Erhebung der Praxis von pädagogischen Professionellen, Eltern und Kindern bezüglich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung.....	28
Abbildung 8. Zeitplan der Datenerhebung in der EDUCARE-Fragebogenstudie.....	49

1. Die EDUCARE-Studie

Die EDUCARE-Studie geht der Frage nach, welche Vorstellungen von der Lebensphase Kindheit pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte an Grundschulen sowie Eltern und Kinder gegenwärtig haben und welche Zusammenhänge zwischen ihren Vorstellungen von ‚guter‘ Kindheit und den politisch hervorgebrachten Leitbildern ‚guter‘ Kindheit (Bischoff, Pardo-Puhlmann & Betz, 2016; Pardo-Puhlmann & Betz, 2013) sowie (un-)gleichen Bildungschancen bestehen. Im Anschluss an die sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung (z. B. Alanen, 2005; Bühler-Niederberger, 2011; Esser, Baader, Betz & Hungerland, 2016; Hengst & Zeiher, 2005) wird davon ausgegangen, dass ‚Kindheit‘ sowie normative Vorstellungen von ‚guter‘ Kindheit sozial verhandelbare Konstruktionen darstellen, die sich sowohl historisch als auch (sozial-)räumlich unterscheiden. Eine weitere Grundannahme ist, dass der Bildung, Erziehung, Förderung und Kooperation innerhalb und außerhalb von pädagogischen Institutionen sowie allen Reden und Schriften über Kindheit (Bischoff & Betz, 2011) kollektiv geteilte Vorstellungen (z. B. innerhalb einer Gesellschaft) davon zugrunde liegen, was eine ‚gute‘ Kindheit ausmacht, wie Kinder sind und was sie daher in der Kindertageseinrichtung, in der Grundschule, in der Familie und darüber hinaus brauchen. Diese Leitbilder (siehe zur sozialwissenschaftlichen Diskussion über Leitbilder: Giesel, 2007) einer ‚guten‘ Kindheit stehen in Relation zu Vorstellungen von ‚guter‘ Elternschaft, ‚guten‘ Fach- und Lehrkräften oder auch ‚guten‘ Kindertageseinrichtungen und ‚guten‘ Grundschulen. Welche darauf bezogenen Sollensvorstellungen bei unterschiedlichen Personengruppen (z. B. Eltern, Kindern, Fachkräften, Lehrkräften) existieren, wie und ob diese sich jeweils in spezifischen Bildungs- und Erziehungspraxen niederschlagen und in welchem Zusammenhang diese mit in politischen Dokumenten auffindbaren, gesellschaftlich anerkannten Leitbildern stehen, sind zentrale Fragen, die im Projekt bearbeitet werden.

Um diesen Fragen nachzugehen und Zusammenhänge nachzuzeichnen, ist das Projekt multiperspektivisch angelegt: In der EDUCARE-Studie werden – im Anschluss an eine diskursanalytische Untersuchung von öffentlich zugänglichen Regierungsdokumenten (Betz, 2014; Betz & Bischoff, 2015; Bischoff & Betz, 2011, 2013, 2015; Maeße, 2011) – Eltern, pädagogisch Tätige und Kinder danach gefragt, was eine ‚gute‘ Kindheit für sie ausmacht. Diese unterschiedlichen Vorstellungen und Sollensvorstellungen von Kindheit werden im Zusammenhang mit BBEP und im Kontext sozialer Ungleichheitsverhältnisse exploriert. Grundlegend dabei sind neben kindheitstheoretischen auch milieutheoretische Annahmen, wobei der Milieubegriff in Anlehnung an die Konzeption von Klassenfraktionen bei Pierre Bourdieu verstanden wird, die über den Habitus mit spezifischen Lebensstilen verbunden sind (Bourdieu, 1987, S. 277f.). Zwei Merkmale sind für Klassenfraktionen bzw. Milieus zentral: Zum einen ist dies die ähnliche Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (Bourdieu, 1983) und die damit in Zusammenhang stehenden ähnlichen Lebenslagen und Objektwelten, die eine soziale Klasse verbinden und sie innerhalb der Gesellschaft bzw. des sozialen Raums (z. B. Bourdieu, 1987) verorten lassen. Zum anderen sind es die von den genannten objektiven Ausgangsbedingungen nicht unabhängigen Lebensstile und die Lebensführung sozialer Akteure, die ein spezifisches Milieu auszeichnen. Objektive Ausgangsbedingungen und subjektive Lebensführung werden dabei über das Konzept des Habitus als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata vermittelt (Bourdieu, 1993, S. 98).

Mit diesem der Studie zugrunde liegenden theoretischen Ansatz wird über gängige Schichtungs- und Statuskonzepte hinausgegangen, insofern sowohl eine vertikale als auch eine horizontale Verortung der Akteure im sozialen Raum möglich wird. Die vertikale Verortung zielt dabei auf das in einer Gesellschaft bedeutsame Kapitalvolumen ab, welches sich v. a. auf die objektiven Lebensbedingungen von Akteuren bezieht (z. B. Einkommen, Schulabschlüsse,

EDUCARE WORKING PAPER 4

Beruf etc.). Die horizontale Verortung bezieht sich auf die milieuspezifische Lebensführung, die auf der symbolischen Ebene der individuellen Ausdrucksformen ebenfalls zur Herrschaftsstabilisierung beiträgt (Bauer, 2012). Mit dieser Verortung kann dreierlei aufgezeigt werden:

- (1) Soziale Positionen und spezifische Lebensstile sind mit typischen Perspektiven auf Kindheit verbunden
- (2) Die sozial differenzierten Perspektiven auf Kindheit zeichnen sich durch die Nähe oder Ferne zu anerkannten legitimen Leitbildern einer ‚guten‘ Ausgestaltung von Kindheit aus.
- (3) Spätestens im Kindergartenalter haben diese Perspektiven einen bedeutsamen Einfluss auf die Teilhabechancen an öffentlicher Bildung und Betreuung für unterschiedliche Gruppen von Kindern.

Die Ungleichheitsforschung im Anschluss an Bourdieu (1987; Bourdieu & Passeron, 1971) bildet damit neben den kindheitstheoretischen Überlegungen die zweite theoretische Säule der Studie. Grundlegendes Erkenntnisinteresse ist, inwiefern die Vorstellungen und die Lebenspraxis der unterschiedlichen Akteure sowie milieuspezifisch geteilte Sollensvorstellungen bedeutsam für die Produktion und Reproduktion von (Bildungs-)Ungleichheit in der (frühen) Kindheit, in Kindertageseinrichtungen und in Grundschulen sind.

Aus dem skizzierten Erkenntnisinteresse heraus lassen sich drei Hauptforschungsfragen sowie daran anknüpfende Teilfragestellungen ableiten, die mit unterschiedlichen methodischen Zugängen untersucht werden. Diese Fragen sind in Tabelle I zusammenfassend aufgeführt, wobei auch ein Überblick über die zur Beantwortung der Forschungsfragen jeweils verwendeten Methoden und über die bisher publizierten Ergebnisse gegeben wird.

Tabelle I

Zentrale Forschungsfragen in der EDUCARE-Studie

Forschungsfragen	Design und Methode	Veröffentlichungen
<p>Welche bildungsbezogenen Leitbilder ‚guter‘ Kindheit – im Sinne kollektiv geteilter Vorstellungen und Sollensvorstellungen – lassen sich auf politischer Ebene rekonstruieren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie konstituiert sich das Leitbild ‚guter‘ Elternschaft? • Wie konstituiert sich das Leitbild einer ‚guten‘ pädagogischen Fach- und Lehrkraft? • Wie konstituiert sich ‚Risikokindheit‘ als Gegenpol zur ‚guten‘ Kindheit? • Welche Handlungsaufforderungen sind mit den genannten Leitbildern verknüpft? 	<p>Analyse von 24 Dokumenten aus den Politikbereichen Bildung, Soziales, Integration, Familie sowie Kinder- und Jugendhilfe auf Bundes- und Länderebene (am Beispiel von Hessen und Sachsen)</p>	<p>Betz 2013a; Betz & Bischoff, 2015; Betz & de Moll, 2013; Betz, de Moll & Bischoff, 2013; Bischoff & Betz, 2011, 2013, 2015; Bischoff, Pardo-Puhlmann, de Moll & Betz, 2013; Maeße, 2011</p>
<p>Welche Vorstellungen und Sollensvorstellungen haben Eltern, Fach- und Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie Kinder selbst von BBEF und der ‚richtigen‘ Ausgestaltung des Kinderlebens innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es milieuspezifische Vorstellungen und Sollensvorstellungen? • Gibt es weitere gruppenspezifische Vorstellungen und Sollensvorstellungen? • Differieren Vorstellungen und Sollensvorstellungen zwischen Ost- und Westdeutschland? • Inwieweit werden die politischen Leitbilder von den Akteuren geteilt oder zurückgewiesen? Welche Rolle spielt hierbei die Milieu- bzw. Gruppenzugehörigkeit? 	<p>Fragebogenerhebung im Ballungsraum Dresden und in der Metropolregion Frankfurt am Main an 47 Kindertageseinrichtungen und 32 Grundschulen; 85 qualitative Interviews mit Teilnehmenden der standardisierten Erhebung</p>	<p>Betz, 2011, 2012; Betz & de Moll, 2015; Betz, de Moll & Kayser, 2015; Bischoff & Betz, 2016, 2017</p>
<p>Welche BBEF-Praxen vollziehen Eltern sowie Fach- und Lehrkräfte innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen? Wie werden diese von Kindern erlebt und mitgestaltet?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es milieuspezifisch differente BBEF-Praxen? • Welche BBEF-Praxen sind charakteristisch ein bestimmtes Milieu? • Wie verhalten sich die jeweiligen BBEF-Praxen zu den Vorstellungen, Sollensvorstellungen und politischen Leitbildern ‚guter‘ Kindheit? • Gibt es unterschiedliche BBEF-Praxen in Ost- und Westdeutschland? 	<p>Sekundäranalyse zu herkunftsabhängigen Bildungs- und Betreuungsarrangements; Primärerhebung an 47 Kindertageseinrichtungen und 32 Grundschulen; 85 qualitative Interviews</p>	<p>de Moll & Betz, 2014, 2016; Bischoff, Betz & Eunicke, 2017</p>

2. Inhaltliche Schwerpunkte der quantitativen Teilstudie

In der Fragebogenstudie werden insgesamt fünf inhaltliche Kernbereiche berücksichtigt: Erstens akteurspezifische Perspektiven auf BBEF, zweitens die Praxis der Akteure mit Blick auf BBEF, drittens die Frage, inwieweit die Akteure aktuelle politische Leitbilder teilen und ihr Handeln an diesen ausrichten, viertens das Ausmaß der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und Grundschullehrkräfte sowie fünftens Strukturmerkmale, die auf den sozioökonomischen und gegebenenfalls auf einen Zuwanderungshintergrund der Akteure hinweisen². Zu diesen fünf Bereichen werden in den eingesetzten Fragebögen teils eigens entwickelte, teils bereits etablierte Messinstrumente eingesetzt. In diesem Kapitel werden die grundlegenden Überlegungen zu jedem der fünf Kernbereiche zusammengefasst.

Gemäß der Forschungsfragen gilt erstens, dass die Perspektiven der unterschiedlichen Akteure auf einen bestimmten Gegenstand (‚gute‘ Kindheit) erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen, um diese einander gegenüberzustellen und in ihrer Relation betrachten zu können. Zweitens stellt sich die Frage nach der Praxis der Akteure und wie diese zur Ausgestaltung von Kindheit beiträgt. Die direkte Gegenüberstellung von Vorstellungen und Sollensvorstellungen von Kindern, Eltern sowie Fach- und Lehrkräften, die jeweils als sozial situierte Akteure verstanden werden, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Ein angemessenes Erhebungsdesign und entsprechende Messinstrumente mussten daher überwiegend neu entwickelt werden. Dabei wurden Vorstellungen sowie Sollensvorstellungen zu den Bereichen öffentlicher, halb-öffentlicher und privat verantworteter BBEF erfragt. Die analytische Trennung zwischen Vorstellungsebene und der Ebene der Sollensvorstellungen aufseiten der Akteure erlaubt zum einen die Annäherung an Wahrnehmungsschemata, z. B. im Hinblick auf ein Bild vom Kind oder ein Bild von Familie oder Schule: *Wie ist das Kind, wie ist die Schule aus der Perspektive der Akteure?* Zum anderen bietet die Erfassung der normativen Sollensvorstellungen Zugang zu individuellen oder gruppenspezifischen Erwartungen der Befragten, zu Aufgabenzuschreibungen und Handlungsaufforderungen, die Aufschluss über kollektiv – bspw. milieuspezifisch – geteilte Sollensvorstellungen geben können. Die Erfassung der BBEF-Praxen ermöglicht schließlich den Einbezug der Handlungsebene der Akteure. Diese drei Ebenen – Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Praxis – werden bei der Fragebogenkonstruktion jeweils mithilfe eigener Fragebatterien erfasst, um ihre jeweilige Rolle bei der Wahrnehmung und Ausgestaltung von (‚guter‘) Kindheit zu berücksichtigen (siehe Abb. 1). Es geht um die Untersuchung dessen, was in den Augen der befragten Akteure eine ‚gute‘ Kindheit ausmacht und wie sich dies in ihrem Handeln niederschlägt.

² Ebenfalls erhoben wurden strukturelle Merkmale der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, in denen die quantitative Fragebogenstudie im Projekt EDUCARE durchgeführt wurde (z. B. der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, pädagogische Schwerpunkte der Kindertageseinrichtungen, Nachmittagsangebote der Grundschulen). Hierzu wurden die Einrichtungs- und Schulleitungen mittels Fragebogen um Auskunft gebeten. Auf diese für die Bildung und Betreuung von Kindern ebenfalls wichtigen Kontextfaktoren wird in diesem Dokument nicht näher eingegangen, da sich die Darstellung auf die sozialen Hintergrundmerkmale der relevanten Akteure konzentriert.

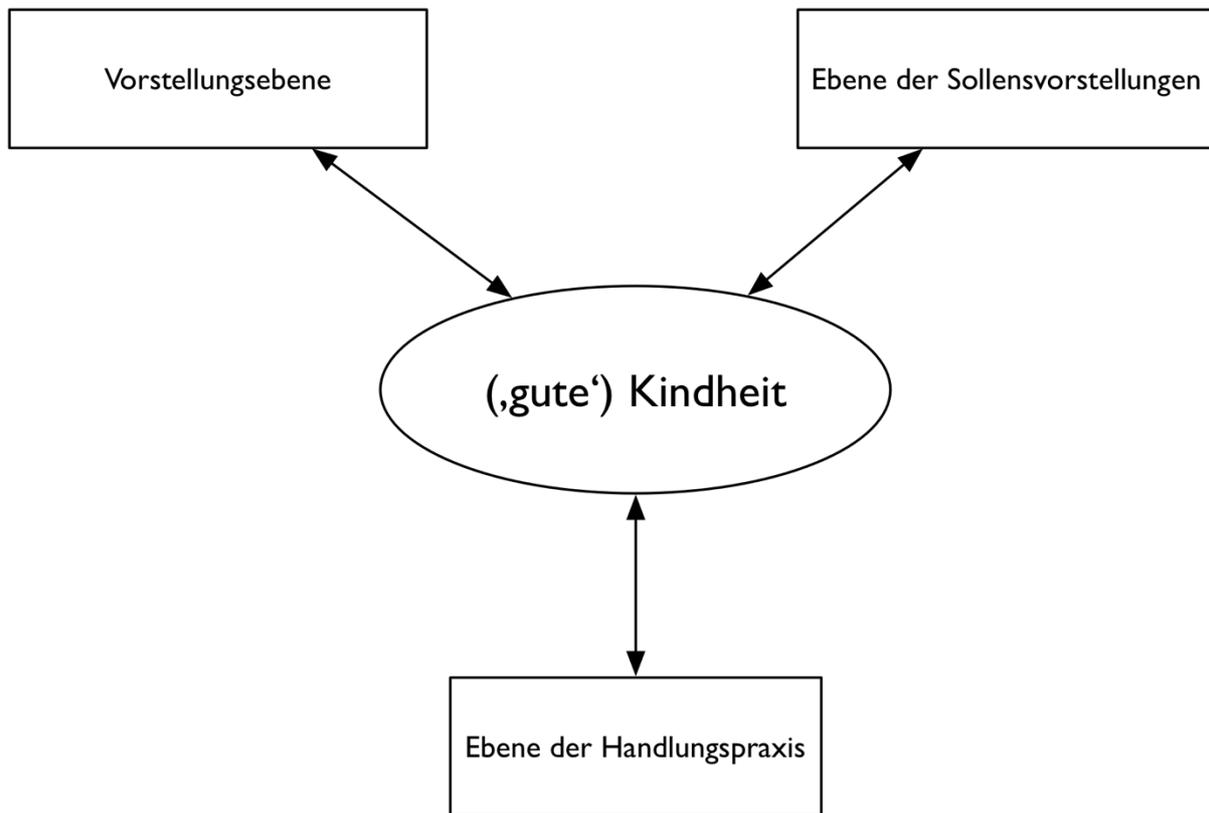


Abbildung 1. Analytische Trennung der Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Praxis in Bezug auf Kindheit

Um darüber hinaus gruppenspezifische Muster herausarbeiten zu können, bietet die Spiegelung einzelner Items in den Fragebögen die Möglichkeit, erstens die *akteursspezifisch strukturierten Perspektiven* der an der Ausgestaltung des Kinderlebens beteiligten Akteursgruppen, d. h. pädagogische Professionelle, Kinder und Eltern (siehe Abb. 2), sowie zweitens die in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund der Akteure *milieuspezifisch strukturierten Perspektiven* (siehe Abb. 3) zu erfassen und zu analysieren. Letzteres wird im Zuge der Datenanalyse durch eine milieuspezifische Verortung aller befragten Akteure ermöglicht, bspw. in gehobenen, mittleren und unterprivilegierten Milieus.

Das Erkenntnisinteresse und der Untersuchungsansatz machen es notwendig, die Inhalte der Fragebögen parallel zu konzipieren und zugleich die Bereiche an die jeweiligen Akteursgruppen und deren spezifische Erfahrungshorizonte anzupassen. Die Fragebögen wurden daher mit einem inhaltlich analogen Aufbau entwickelt, was eine Spiegelung der drei Analyseebenen Vorstellungen, Sollensvorstellungen und der Handlungspraxis bei den verschiedenen Akteursgruppen erlaubt (siehe zu diesem Forschungsansatz: Büchner & Koch, 2001; Honig, Joos & Schreiber, 2004; Joos & Betz, 2004). Zusammenfassend gilt es im Sinne der Projektziele, ausgehend von der Differenzierung zwischen Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Praxis spezifische Muster herauszuarbeiten, die sowohl Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Akteursgruppen deutlich werden lassen als auch Hinweise auf den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf das Denken und Handeln der Akteure geben.

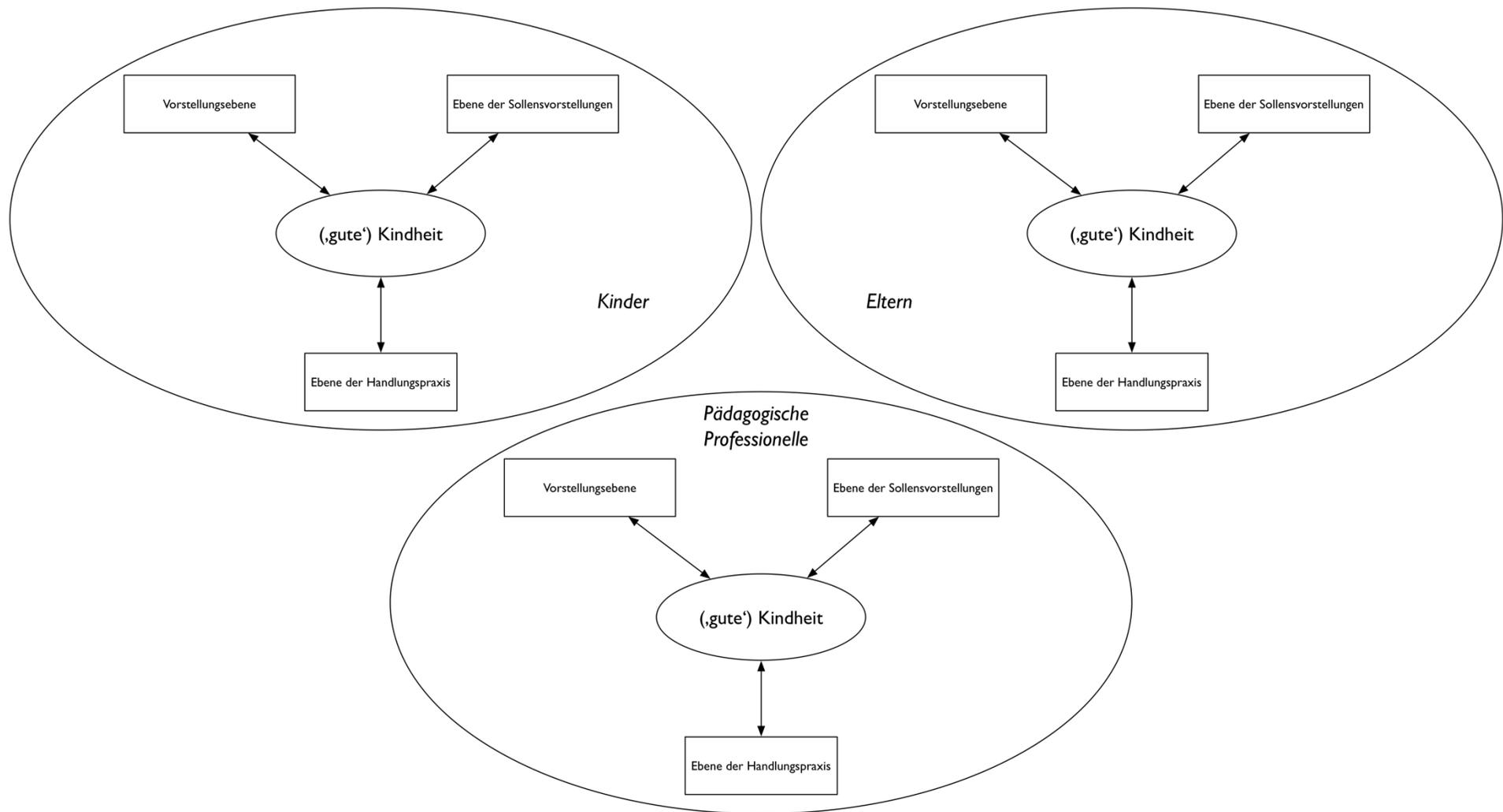


Abbildung 2. Gruppenspezifische Perspektiven der Akteure auf ‚gute‘ Kindheit

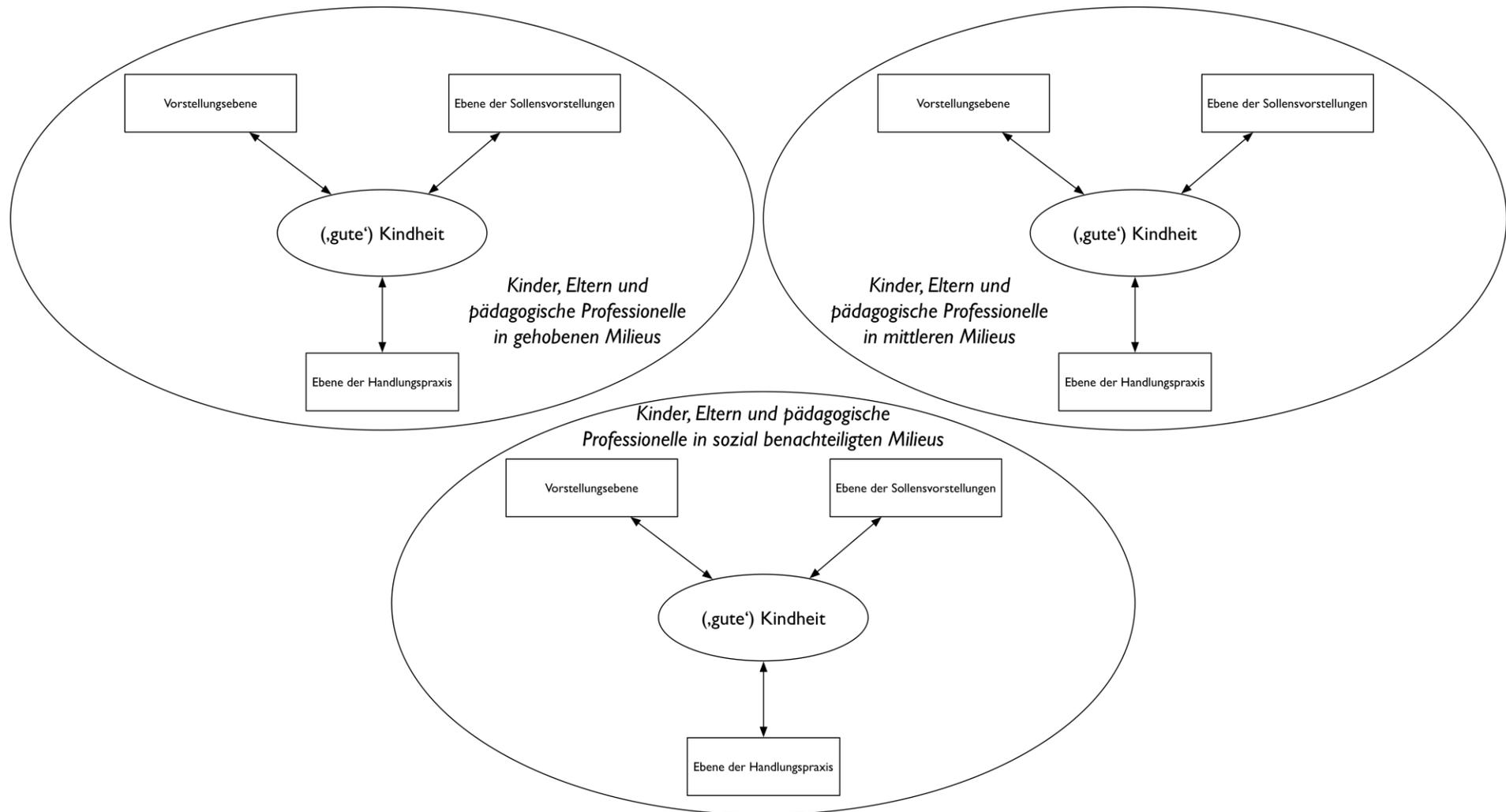


Abbildung 3. Milieuspezifische Strukturierung der Akteursperspektiven auf ‚gute‘ Kindheit

2.1 Perspektiven auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Wie in Kapitel 2 skizziert, nimmt das Projekt EDUCARE eine ungleichheitstheoretische Perspektive ein. Von zentralem Interesse ist die Erfassung und milieuspezifische Analyse der Perspektiven der unterschiedlichen Akteure, soweit sie theoretisch relevant für die Produktion und Reproduktion von (Bildungs-)Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind. Wie sind die Perspektiven der Akteure darauf wie sich BBEF in privaten, halb-öffentlichen und öffentlichen Kontexten vollziehen? Wie sehen ihre notwendigerweise normativ gefärbten Vorstellungen von ‚richtiger‘ oder ‚guter‘ BBEF, d. h. ihre Sollensvorstellungen aus? Dabei wird aus ungleichheits- und habitustheoretischer Sicht im Anschluss an Bourdieu davon ausgegangen, dass Vorstellungen und Sollensvorstellungen Hinweise auf einen spezifischen Habitus der Akteure liefern. Dies wurde bei der Fragebogenkonstruktion berücksichtigt. Vor dem Hintergrund von Bourdieus (1987) Unterscheidung wurden drei grundlegende habituelle Orientierungen konzipiert: der Sinn für Distinktion, die Bildungsbeflissenheit bzw. Präention und die Orientierung an Notwendigkeiten (siehe Kap. 3.1). Zusätzlich wird mit Blick auf die Vorstellungen der Akteure auch nach deren Einstellungen zu sozialer Ungleichheit und ungleichen Bildungschancen gefragt. Diese Vorstellungen werden bei der Fragebogenkonstruktion zwar nicht direkt habitustheoretisch gefasst, lassen sich jedoch ebenfalls ungleichheitstheoretisch interpretieren, insofern sie Hinweise auf das Ausmaß geben, in dem die befragten Akteure das meritokratische Ideal im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland (Betz & Kayser, 2016; Solga, 2008) für verwirklicht halten. Dies steht im Einklang mit dem Projektinteresse an expliziten Legitimations- und Argumentationsmustern in Bezug auf soziale Ungleichheit und damit auch auf Bildungsungleichheit.

2.2 Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Die Praxis der Akteure wird aus bourdieuscher Perspektive konzipiert und gefragt, inwieweit diese auf eine bestimmte ungleichheitsrelevante Handlungslogik hindeutet, die mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Akteure zusammenhängt. Bei der Erfassung der Praxis der unterschiedlichen Akteursgruppen wird davon ausgegangen, dass das Kinderleben in verschiedenen Kontexten stattfindet (siehe Tab. 2). Dabei dient die analytische Unterscheidung zwischen privat, halb-öffentlich und öffentlich der Differenzierung zwischen der familialen und der einrichtungsbezogenen bzw. schulischen Alltagswelt der Kinder sowie der privat organisierten Zeit außerhalb der Familie. Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Praxis werden aus den Akteursperspektiven in Bezug auf jeden dieser drei Kontexte exploriert.

Tabelle 2

Kindheit in öffentlichen, halb-öffentlichen und privaten Kontexten

Kontexte	Beispiele
öffentlich	Kindertageseinrichtung Schule
halb-öffentlich	Sportverein Privater Unterricht (Tanz, Musik etc.) Nachumfeld (Nachbarschaft, Spielplatz etc.)
privat	Familie (Wohnung, Haus) Peerkultur Verwandten- und Bekanntenkreis

Wo und wie lange Kinder im Vor- und Grundschulalter in privaten, halb-öffentlichen und öffentlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen sind, mit wem sie wie dort interagieren und welchen Aktivitäten sie konkret nachgehen, differiert mitunter milieuspezifisch (Betz, 2008). Im Anschluss an Brake und Bremer (2010, S. 17) wird jedoch auch die Schule bzw. die Kindertageseinrichtung als Teil der Alltagswelt von Kindern sowie deren Eltern (und auch der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte) verstanden, in der gleichermaßen wie im privaten Raum soziale und kulturelle Praktiken sowie die Prinzipien der alltäglichen Lebensführung der Akteure zum Tragen kommen.

Zur *familialen, privaten Alltagswelt* werden – neben den Aktivitäten der Kinder mit ihren Eltern – auch die Aktivitäten gezählt, denen Kinder allein oder mit ihren Peers ohne Aufsicht von Erwachsenen an selbstgewählten Orten nachgehen. Gleichzeitig wird der *Grenzbereich halb-öffentlicher Kontexte* im Spannungsfeld zwischen *privat-familiärer* und *öffentlich-schulischer Alltagswelt* der Kinder fokussiert. Hierzu gehören die Einstellungen sowie die Nutzung von z. B. privaten Förder- und Freizeitangeboten von Kindern und Eltern außerhalb der Schule und der Kindertageseinrichtung.

2.3 Politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit

Ein zentraler Baustein der Fragebogenstudie ist die Anknüpfung an die bereits in der vorangegangenen Projektphase empirisch rekonstruierten politischen Leitbilder ‚guter‘ Kindheit, ‚guter‘ Elternschaft und ‚guter‘ Fachkräfte sowie ‚guter‘ öffentlicher BBEF. In der diskursanalytischen Untersuchung von 24 politischen Dokumenten auf Bundes- und Länderebene konnten unterschiedliche Vorstellungen und Leitbilder bezüglich der genannten Akteursgruppen herausgearbeitet werden. Unser Erkenntnisinteresse zielt auf die Anerkennung, Übernahme oder Ablehnung der auf politischer Ebene hervorgebrachten Leitbilder ‚guter‘ Kindheit durch die jeweiligen Akteure. Grundlegende These ist, dass es v. a. die BBEF-Praxen der gutverdienenden, deutschstämmigen Mittelschicht sind, die den politischen Vorstellungen in besonderem Maße entsprechen (Betz, 2013b; Betz & Bischoff, 2013, 2015; Betz et al., 2013; Bischoff & Betz, 2011; Bischoff & Betz, 2015). Zur Prüfung der These werden in der Ergebnisauswertung die milieuspezifisch unterschiedlichen BBEF-Praxen und Vorstellungen mit den Ergebnissen der diskursanalytischen Untersuchung in Beziehung gesetzt. Zudem wurden gezielt Itembatterien entwickelt, um die in der diskursanalytischen Vorstudie rekonstruierten Leitbilder zu operationalisieren.

2.4 Professionalisierung

Die im gegenwärtigen politischen Diskurs hervortretenden Handlungsaufforderungen an pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte beziehen sich in weiten Teilen auf Aus-, Fort- und Weiterbildungsanforderungen und damit auf gewünschte Professionalisierungsprozesse im pädagogischen Feld im Sinne eines (pädagogischen) Kompetenzerwerbs des Personals (siehe Kap. 3.4.5 und 3.5). In den Fragebögen für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte liegt daher ein Schwerpunkt auf den Fort- und Weiterbildungen der Befragten. Leitend sind hierbei zwei Fragen: Erstens wird gefragt, welche Fort- und Weiterbildungen von den befragten pädagogischen Professionellen absolviert wurden und zweitens soll die aktuelle Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte bestimmt werden.

2.5 Strukturmerkmale

Die Erfassung und Bestimmung des sozialen Hintergrunds sowie des Migrationshintergrunds aller Akteure nimmt bei der Erhebung eine zentrale Rolle ein, um Aussagen zu herkunfts- und milieuspezifischen Unterschieden in Vorstellungen, Sollensvorstellungen und der Handlungspraxis bezüglich der Ausgestaltung einer ‚guten‘ Kindheit zu ermöglichen. Hierbei wird vor allem auf Bourdieu (1983) kapitaltheoretische und daran anknüpfende milieutheoretische Überlegungen (Vester, Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001) zurückgegriffen. Da die sozioökonomischen und soziokulturellen Merkmale der Akteure nicht nur deren Verortung in der vertikalen Hierarchie der Gesellschaft ermöglichen, sondern darüber hinaus auch horizontale, eher soziokulturelle als sozioökonomische Differenzen zwischen Akteuren sichtbar machen sollen, ist neben eine möglichst breiten Erfassung soziodemografischer Merkmale zusätzlich auch die Erfassung verschiedener Facetten der Lebensführung der Akteure vorgesehen (siehe Kap. 3.6.1–3.6.5). Der theoretische Bezug auf das Konzept des Habitus (Bourdieu, 1992, 1993) sowie die Theorie der symbolischen Gewalt (zur symbolischen Wirkmächtigkeit von Sprache: Bourdieu, 2005) verlangt eine differenzierte, sensible und reflektierte Erfassung der sozialen Position und der kulturellen Lebensführung der Akteure. Mit Bourdieu (1987, 1992) lassen sich der Habitus und die Lebensführung nicht getrennt von den strukturellen Lebensbedingungen sozialer Akteure betrachten. Über den Habitus als ordnungstiftendem System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen stehen die Strukturmerkmale und die Lebensführung in Relation zueinander (Bauer, 2012). Dies wird im Projekt in Bezug auf bildungsbezogene Dispositionen, Handlungen und ressourcenabhängige Möglichkeiten der befragten Akteursgruppen herausgearbeitet.

2.6 Zusammenfassung

In Abbildung 4 wird das Fragebogendesign deutlich: Für die in Kapitel 3.2 vorgestellten Kontexte werden jeweils die Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Handlungspraxen der einzelnen Akteursgruppen erhoben. Es gibt fünf Varianten des Fragebogens, die auf die jeweiligen Akteursgruppen Kinder im Grundschulalter, Eltern von Grundschulkindern, Lehrkräfte an Grundschulen, Eltern von Kindergartenkindern sowie pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und deren Alltagswelt zugeschnitten sind. Für alle Akteursgruppen werden zudem soziodemografische Strukturmerkmale erhoben. Die Datenerhebung ist insgesamt so angelegt, dass in der Auswertung neben deskriptiven auch multivariate Analysen (z. B. Clusterverfahren, Faktorenanalysen, Regressionsanalysen) möglich sind, um die Angaben der fünf Akteursgruppen im Milieuvvergleich zu betrachten.

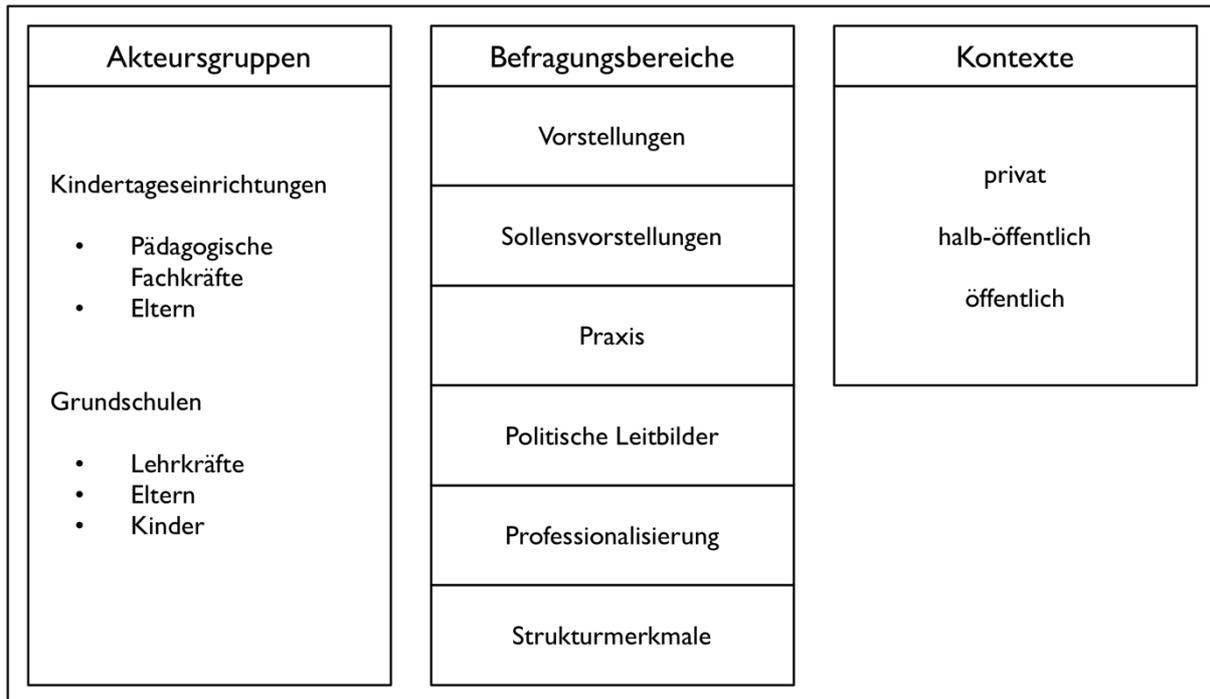


Abbildung 4. Überblick über den konzeptionellen Aufbau der Fragebögen

3. Theoretische und konzeptionelle Grundlagen der Fragebogenkonstruktion

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen und die daraus abgeleiteten zentralen Konzepte dargestellt, die der Fragebogenkonstruktion und somit der Item-Auswahl und Item-Neuentwicklung zugrunde liegen. Hierzu wird entlang der inhaltlichen Kernbereiche der Fragebögen beschrieben, mit welchen Konzepten jeweils gearbeitet wird und anhand von Beispielitems aufgezeigt, inwieweit die konzeptionellen Überlegungen (z. B. das Habituskonzept) sich in den eingesetzten Itembatterien niederschlagen. Eine Übersicht der hier vorgestellten Itembatterien ist im Anhang beigefügt.

Den größten Raum bei der Befragung nehmen die in Kapitel 3 skizzierten Kernbereiche ein, die sich auf die Perspektiven (d. h. Vorstellungen und Sollensvorstellungen) und Handlungspraxen der Akteure in privaten, institutionellen und halb-öffentlichen Kontexten beziehen. Die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der Fragebögen werden entlang der inhaltlichen Schwerpunkte beschrieben, wobei zumeist zwischen den Akteursgruppen unterschieden wird.

Grundsätzlich gilt, dass ein großer Teil der Items in allen Fragebögen parallel abgefragt wird. Anders als in den Fragebögen für die erwachsenen Akteure sind im Kinderfragebogen keine Items zu politischen Leitbildern enthalten. Grundsätzlich wurden die Items nötigenfalls für die jeweilige Akteursgruppe und den relevanten Kontext angepasst (ein Beispiel hierzu gibt Tab. 3).

Tabelle 3

Beispiel zur Parallelisierung der Items

Akteursgruppe	Beispielitem
Eltern	Mein Kind lernt [zu Hause], wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
Pädagogische Fachkräfte	In der Kita lernen die Kinder, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
Lehrkräfte	In der Schule lernen die Schüler/innen, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).

3.1 Vorstellungen zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Der Erhebung von Vorstellungen unterschiedlicher Akteure, was BBEF in verschiedenen Kontexten ausmacht, liegt eine Ungleichheitstheoretische Fundierung zugrunde, d. h. die Annahme milieu- bzw. klassenspezifisch differierender Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Die Distanzen zwischen Akteuren im sozialen Raum, die durch unterschiedliche Kapitalressourcen bedingt sind und die sich dort als Klassenfraktionen bzw. Milieus gruppieren, schlagen sich in unterschiedlichen Vorstellungen, Geschmäckern und Lebensstilen nieder, wie Bourdieu (1987) empirisch am Beispiel der französischen Gesellschaft herausgearbeitet hat. Diese Verknüpfung von „Klassenlage und Lebensführung“ (Krais & Gebauer, 2014, S. 37) macht sowohl die Beschreibung der verschiedenen sozialen Klassen möglich als auch deren Hierarchisierung und Klassifizierung. Insgesamt benennt Bourdieu drei große soziale Klassen, die sich in ihrer Weltsicht und Lebensführung jeweils durch einen bestimmten sozialen Sinn bzw. klassenspezifischen Habitus auszeichnen: eine untere, eine mittlere und eine obere soziale Klasse. In strukturtheoretischer Hinsicht kann das von Bourdieu erarbeitete Sozial-

raummodell für alle modernen Klassengesellschaften als gültig betrachtet werden (Schwingel, 2011). Daher wurde an Bourdieus Ansatz bereits vielfach empirisch und theoretisch angeknüpft. So haben Büchner und Brake (2006) in ihrer Studie zur *Familie als Bildungsort* Bourdieus Konzepte von Sozialraum und Habitus auf unbewusste familiäre Bildungsstrategien als Strategien des Habitus angewendet.

Im Anschluss an Bourdieu (1987) und Brake (2006) werden folgende Dimensionen des Habitus als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata unterschieden, die einer spezifischen, meist unbewussten Strategie folgen:

- (1) Der *Sinn für Distinktion* ist durch eine Distanz zur Notwendigkeit (resultierend aus einem insgesamt hohen Kapitalvolumen), durch Freiheit und Freizügigkeit sowie vergleichsweise hohe Wahlfreiheit im Hinblick auf die Lebensgestaltung gekennzeichnet. Die Form und Ästhetik, z. B. eine bestimmte Art der Kleidung oder des Einrichtungstils, steht über der Funktion der Gegenstände. Der entsprechende Lebensstil ist geprägt durch Natürlichkeit und Großzügigkeit. Bezüglich der Bildungsorientierung dieses Habustyps arbeiten Büchner und Brake (2006) folgendes heraus: Zentral für diese Bildungsstrategie ist, Kindern erlebnismäßig etwas bieten zu können, z. B. durch ein hohes freizeitkulturelles Engagement innerhalb der Familie. Soziale Grenzziehungen zum Verhalten anderer finden statt; die eigene Elitezugehörigkeit wird dabei als selbstverständlich angenommen. Lernen – z. B. das Erlernen eines Musikinstruments – wird als leicht und selbstverständlich empfunden. Lernen erfordert Zeit, aber keine Anstrengung. Dieser Habustyp zeichnet sich zudem durch geringe Zukunftsängste aus. Auf Basis der theoretischen, empirisch gesättigten Überlegungen Bourdieus und der Ergebnisse qualitativer empirischer Forschung im Anschluss an Bourdieu, lässt sich für die EDUCARE-Studie annehmen, dass idealisierte, zweckfreie Vorstellungen von Bildung, die eher auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes zielen, mit den habituellen Vorstellungen gehobener Milieus korrespondieren.
- (2) Der *Sinn für Präntention*, den Bourdieu auch als Bildungsbeflissenheit bezeichnet (Bourdieu, 1987, S. 500), ist durch Bildungseifer, Aufstiegsorientierung und die Ergebenheit gegenüber anerkannten kulturellen Gütern gekennzeichnet. Typisch sind eher konformistisch geprägte Verhaltensweisen und Strategien der Selbstbeherrschung bzw. des Verzichts. Der Habitus der Präntention weist eine Nähe zum schulischen Lernen auf und betont Werte wie Disziplin und Fleiß. Als entsprechende habituelle Bildungsorientierung arbeiten Büchner und Brake (2006) heraus: Der Zugang zu Bildung ist eher funktional geprägt, technische Studiengänge werden beispielsweise geisteswissenschaftlichen Studiengängen vorgezogen. Grundsätzlich gilt es, nichts Außergewöhnliches anzustreben und nicht aufzufallen, bspw. durch die Wahl ausgefallener Speisen oder Sportarten. Der Glaube an die Bedeutung der individuell erbrachten Leistung für den Erfolg ist im Sinne einer ausgeprägten meritokratischen Grundhaltung hoch. Vom Schulunterricht wird ein hoher Anspruch erwartet. Auf dieser Basis lässt sich für die EDUCARE-Studie schlussfolgern, dass explizite Bildungsbemühungen sowie die Betonung von Fleiß und Anstrengung im Kontext Bildung und Lernen für einen Habitus der Präntention sprechen, der eher in Milieus anzutreffen ist, die der mittleren sozialen Klasse zugehören.
- (3) Der *Sinn für das Notwendige* bezeichnet die habituelle Orientierung, die sich auf die möglichst kostensparende Reproduktion von Arbeitskraft als Zielperspektive richtet. Vorherrschend ist – im Gegensatz zum Habitus der Distinktion – das Primat der Funktion (z. B. praktische Kleidung, funktionale und saubere Wohnungseinrichtung). Bescheidenheit und praktische Solidarität sind wichtige Werte. In diesem Rahmen besteht Raum für Lebensfreude. Es besteht wenig Drang nach Veränderung, Stabilität ist

zentral und der als legitim anerkannte kulturelle Bereich einer Gesellschaft spielt eher eine marginale Rolle im Leben. Im Hinblick auf Vorstellungen von Bildung und Lernen sprechen die Betonung von Praktikabilität, funktionale Bildungsziele sowie die Orientierung an der Bewältigung des Alltags für einen Habitus der Notwendigkeit. Zugleich kann von einer Distanz zu ‚hochkultureller‘ Bildung sowie bestimmten Bereichen schulischer Bildung ausgegangen werden, welche in erster Linie als wenig funktional und verwertbar (z. B. Kunst, Geschichte) einzuordnen sind.

Abbildung 5 gibt einen Überblick über die drei habituellen Dimensionen der Vorstellungen von BBEF, die aufseiten der drei zentralen Akteursgruppen (Professionelle, Eltern, Kinder) erfasst werden: Die theoretischen Dimensionen *Distinktion*, *Präntention* und *Notwendigkeit* werden für jede Akteursgruppe über eigens entwickelte Items operationalisiert (siehe Beispielitems). Die Anzahl der eingesetzten Items sowie weitere Informationen zu deren Entwicklung werden in den nachfolgenden Kapiteln aufgeführt.³

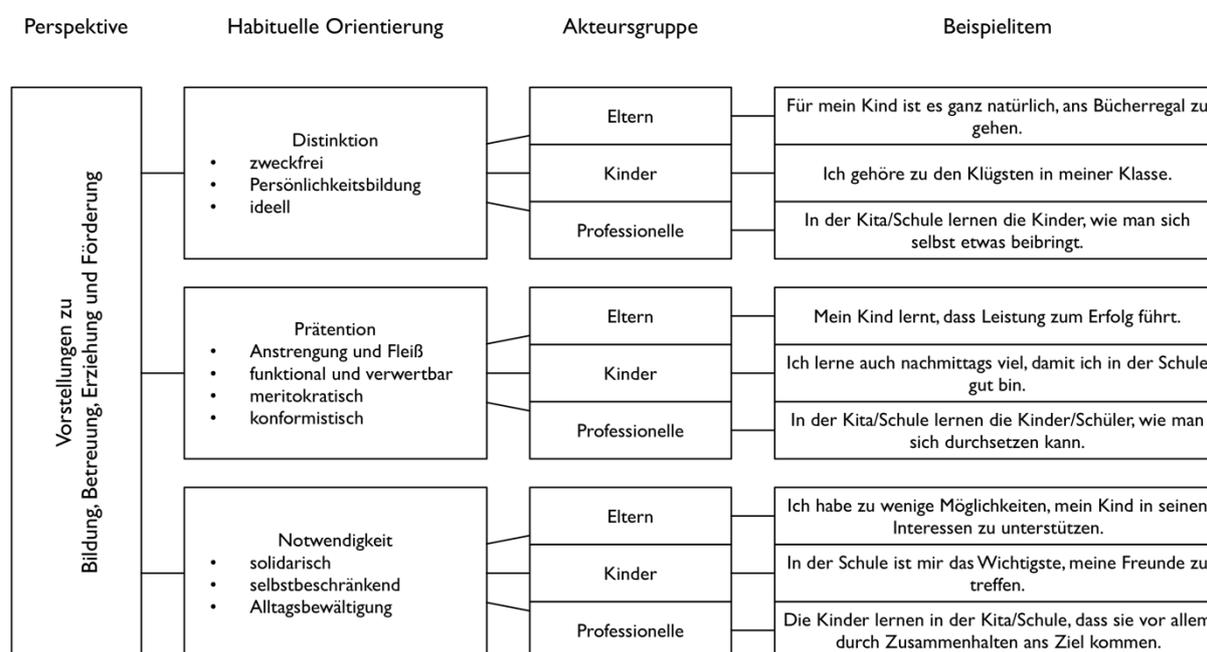


Abbildung 5. Konzeption der Erhebung der Vorstellungen von pädagogischen Professionellen, Eltern und Kindern bezüglich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Unabhängig von der habitustheoretisch fundierten Untersuchung der bildungsbezogenen Vorstellungen der Akteure wird bei der Fragebogenkonstruktion auch deren Wahrnehmung und Bewertung aktueller sozialer Ungleichheit hinsichtlich der Erfolgchancen von Kindern im Bildungssystem berücksichtigt (siehe Kap. 3.1.4 und 3.1.5). Milieuspezifische Vorstellungen zur Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Positionierung innerhalb einer Gesellschaft stellen hierbei das zentrale Erkenntnisinteresse dar. Bildungsungleichheit innerhalb einer Gesellschaft kann sehr unterschiedlich erklärt und legitimiert werden (z. B. Solga, 2008). Sie kann u. a. als das Resultat individueller Merkmale einzelner Gesellschaftsmitglieder

³ Die Entwicklung der Items im Kinderfragebogen basiert bspw. mitunter auf den Arbeiten von Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems ((2009)) (siehe Kap. 3.1.3). Diese unterscheiden bei Kindern nicht drei sondern vier habituelle (Bildungs-)Orientierungen. Der Habitus der *Notwendigkeit* teilt sich hier auf in den *Habitus der Bildungsnotwendigkeit und Konformität* und denjenigen der *Bildungsfremdheit*.

oder auch als ein gesellschaftliches, systemimmanentes Produkt verstanden werden. Ersteres verweist auf Vorstellungen von Bildungsungleichheit, die durch die Annahme einer natürlichen Grundlegung – wie z. B. die angeborene Begabung eines Individuums als entscheidender Faktor für dessen gesellschaftliche Positionszuweisung – legitimiert werden. Eine weitere Legitimationsgrundlage für die Rückführung von Bildungsungleichheit auf individuelle Kriterien ist die Annahme, dass diese auf universalistischen Leistungskriterien beruht und demnach individuelle Anstrengung und Fleiß für die soziale Platzierung der Akteure ausschlaggebend sind. Die Chance auf Erfolg oder das Risiko von Misserfolg im deutschen Bildungssystem liegen somit in der individuellen Verantwortung und gestalten sich als ein individuelles Optimierungsproblem. Bildung ist nach diesem Verständnis prinzipiell universell zugänglich, wobei der soziale Status durch den Einsatz persönlicher Leistungen verdient werden muss. Der Bildungserwerb wäre nach diesem Verständnis abhängig von einer individuellen Lernmotivation sowie von der elterlichen Unterstützung (Solga, 2008). Die Gegenposition zu dieser Legitimationslogik ist die Auffassung, Bildungseinrichtungen als eine Art *Gatekeeper* zu verstehen. Bildungsinstitutionen haben demnach eine Monopolstellung in der Verteilung von Lebenschancen und sind maßgeblich für die Bewertung und den Erfolg von Individuen verantwortlich. Die Bewertung richtet sich hierbei an bestimmten, von vornherein favorisierten habituellen Lern- und Verhaltensgewohnheiten aus. Unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsungleichheit und ihren Ursachen werden in den Fragebögen für erwachsene Akteure in zwei Richtungen erfragt: Einerseits geht es um die Vorstellungen der Befragten bezüglich der *Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit* im deutschen Schulsystem, andererseits um deren Bewertung der *meritokratischen Statuszuweisung* in Deutschland.

3.1.1 Vorstellungen von Eltern

Im Folgenden werden die Vorstellungen von Eltern bezüglich BBEF vor dem Hintergrund der habitustheoretischen Überlegungen in den Blick genommen (siehe Kap. 3.1). Dabei wird zu jeder der drei grundlegenden habituellen Orientierungen – Distinktion, Präention und Notwendigkeitssinn – ein Beispielitem präsentiert.

Distinktion

Habituell-distinktiv geprägte Vorstellungen von Eltern bezüglich der BBEF ihrer Kinder wurden bei den Eltern mit Kindergarten- und Grundschulkindern mit neun deckungsgleichen Items⁴ abgefragt. Die Items beziehen sich v. a. auf Vorstellungen darüber, was das eigene Kind im Allgemeinen, in der Institution oder auch im familialen Rahmen macht, erlebt oder lernt. Für die Grundschulletern wurde zusätzlich ein weiteres Item eingesetzt. Die Items wurden im Forschungsteam in mehreren Sitzungen entwickelt und im Zuge der Pilotierung des Fragebogens erprobt und modifiziert (siehe Kap. 4.2). Ein weiterer Teil der Items basiert auf bereits bestehenden Skalen aus der AID:A-Studie des Deutschen Jugendinstituts (Institut für angewandte Sozialwissenschaft, 2009) und aus der Studie von Büchner und Koch (2001) zum schulischen Übergang aus Kinder- und Elternsicht.

Eingangsfrage: „Familienleben kann sehr unterschiedlich sein. Uns interessiert, was Ihr Kind in der Familie tut, lernt und erlebt. Wie sehr stimmen Sie folgenden Punkten zu?“
– Beispielitem: „Für mein Kind ist es natürlich an mein/unser Bücherregal zu gehen.“

⁴ Einige Items unterscheiden sich jedoch, insofern sie sich für Eltern von Kindergartenkindern auf Vorstellungen mit Blick auf die Einrichtung und für Grundschulletern auf Vorstellungen zur Schule beziehen (z. B. „In der Kita/Schule sollten Kinder sich individuell nach ihrem eigenen Tempo entwickeln.“).

Prävention

Habituell präventive Vorstellungen von Eltern werden durch insgesamt 12 parallelisierte Items operationalisiert. Auch hier steht die Zustimmung zu verschiedenen Aussagen im Fokus, was das eigene Kind im Rahmen des Familienlebens macht, lernt und erlebt. Die Item-Formulierungen beruhen auf getesteten Eigenentwicklungen und adaptierten Items aus bereits bestehenden Studien (z. B. Büchner & Koch, 2001; Schreiber, 2002).

Eingangsfrage: „Familienleben kann sehr unterschiedlich sein. Uns interessiert, was Ihr Kind in der Familie tut, lernt und erlebt. Wie sehr stimmen Sie folgenden Punkten zu?“
– Beispielitem: „*Mein Kind lernt, dass Leistung zum Erfolg führt.*“

Notwendigkeit

Die habituelle Orientierung an Alltagsnotwendigkeiten zu operationalisieren, stellte eine besondere Herausforderung dar, da sich dieser Habitus aus der Perspektive des Forschungsteams, das aus Personen mit langjährigen und erfolgreich verlaufenen institutionellen Bildungskarrieren besteht, als den eigenen milieuspezifischen Erfahrungen fremd und wenig erstrebenswert darstellt. Zugleich gibt es dazu wenige existierende Items, die von anderen Studien hätten adaptiert werden können (zu dieser Problematik: Betz, 2008). In wiederholten Diskussionen des Forschungsteams wurden fünf parallelisierte Items entwickelt, um die habituelle Orientierung der Notwendigkeit im Hinblick auf die BBEF von Kindern zu operationalisieren. Weitere habitustheoretisch fundierte Items zum *Habitus der Notwendigkeit* wurden für den Bereich der Sollensvorstellungen entwickelt.⁵

Eingangsfrage: „Familienleben kann sehr unterschiedlich sein. Uns interessiert, was Ihr Kind in der Familie tut, lernt und erlebt. Wie sehr stimmen Sie folgenden Punkten zu?“
– Beispielitem: „*Ich habe zu wenige Möglichkeiten, mein Kind in seinen Interessen zu unterstützen.*“

3.1.2 Vorstellungen von pädagogischen Professionellen

Die habituellen Vorstellungen zu BBEF wurden bei Fach- und Lehrkräften im Hinblick auf diejenigen Eltern und Kinder erfragt, mit denen pädagogisch gearbeitet wird. Dies hat maßgeblichen Einfluss auf die Formulierung der Items sowie auf die Möglichkeiten der Interpretation der Ergebnisse. So muss beispielsweise bei der Auswertung berücksichtigt werden, dass auch die unterschiedliche berufliche Sozialisation der Fach- und Lehrkräfte, ihr professionelles Fachwissen sowie die Kenntnis grundlegender pädagogischer Normen, Einfluss auf deren pädagogische Vorstellungen nehmen (vgl. zu Einflussfaktoren auf pädagogisches Denken und Handeln von Lehrkräften: Betz et al., 2015). Dennoch geben Untersuchungsergebnisse Hinweise auf die Bedeutung habituell geprägter pädagogischer Vorstellungen und Handlungspraxen, die mit der sozialen Herkunft der Professionellen in Zusammenhang stehen (z. B. Fuchs-Rechlin, 2010; Nelson & Schutz, 2007; Schumacher, 2002). Hier setzt die EDUCARE-Studie an.

Die Operationalisierung habituell geprägter Vorstellungen zu BBEF von Fach- und Lehrkräften erfolgte in ähnlicher Weise wie bei den Eltern (siehe Kap. 3.1.1). Theoretische Grundla-

⁵ Da der Fragebogen nicht zu umfangreich werden durfte, konnten nicht alle Items auf der Ebene der Sollensvorstellungen gespiegelt werden. Daher wurde im Forschungsteam entschieden, bestimmte Items zu den habituellen Orientierungen nur auf der Ebene der Vorstellungen abzufragen und andere nur auf der Ebene der Sollensvorstellungen.

ge bildet somit die bourdieusche Habitustheorie sowie die These, dass habituell geprägte Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsschemata, die auf einen spezifischen Standort im sozialen Raum verweisen, auch unabhängig von der beruflichen Ausbildung wirksam bleiben (Bischoff, im Erscheinen). Die Items wurden parallel zu den Items der Eltern-Fragebögen in mehreren Arbeitssitzungen des Forschungsteams entwickelt.

Distinktion

Habituell-distinktiv geprägte Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften bezüglich der BBEF von Kindern in unterschiedlichen Kontexten wurden mit sechs deckungsgleichen Items abgefragt. Anders als bei den Eltern werden die Fach- und Lehrkräfte nach ihren Vorstellungen darüber gefragt, was Kinder in der Institution Schule bzw. Kindertageseinrichtung tun, lernen oder erleben.

Eingangsfrage: „Nun möchten wir gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder in der Kita/Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich die Kinder vor, mit denen Sie täglich arbeiten und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.“
– Beispielitem: „*In der Kita/Schule lernen die Kinder, wie man sich selbst etwas beibringt.*“

Prävention

Habituell präventive Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften werden durch insgesamt fünf parallelisierte Items operationalisiert. Bei den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung kommen drei weitere, kitaspezifische Items hinzu (z. B. „*In der Kindertageseinrichtung wird der Grundstein für den Schulerfolg der Kinder gelegt.*“).

Eingangsfrage: „Nun möchten wir gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder in der Kita/Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich die Kinder vor, mit denen Sie täglich arbeiten und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.“
– Beispielitem: „*In der Schule/Kita lernen die Kinder bzw. Schüler/innen, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).*“

Notwendigkeit

Habituelle Notwendigkeitsvorstellungen von Fach- und Lehrkräften werden durch insgesamt drei parallelisierte Items operationalisiert. Für die Lehrkräfte kommt ein weiteres Item hinzu, das speziell den Kontext Schule betrifft.

Eingangsfrage: „Nun möchten wir gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder in der Kita/Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich die Kinder vor, mit denen Sie täglich arbeiten und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.“
– Beispielitem: „*Die Kinder bzw. Schüler/innen lernen in der Kita/Schule, dass sie vor allem durch Zusammenhalten ans Ziel kommen.*“

3.1.3 Vorstellungen von Kindern

Zu herkunftsspezifischen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata bzw. habituellen Orientierungen von Kindern gibt es insgesamt nur wenige Forschungsarbeiten (siehe Jünger, 2008; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziem, 2009). Kramer et al. (2009) betrachteten den Schulübergang von insgesamt 14 Kindern im Grundschulalter innerhalb eines qualitativen Längsschnitts und rekonstruierten aus Gruppendiskussionen und Einzelinterviews unterschiedliche Orientierungsrahmen von Kindern, die verschiedenen Habitustypen zugeordnet wurden. Sie rekonstruierten dabei vier schul- und bildungsbezogene Habitustypen: Habitus der Bildungsexzellenz und Distinktion, Habitus der Bildungstrebenden, Habitus der Bildungskonformität und -notwendigkeit sowie Habitus der Bildungsfremdheit (ebd., S. 139).

Die Beschreibungen der genannten Habitustypen dienen der EDUCARE-Forschungsgruppe als Grundlage zur Formulierung von Items zur Erfassung der habituellen Vorstellungen von Kindern. Durch den Rückgriff auf qualitative Studien konnte über in der empirischen Bildungsforschung etablierte Konzepte wie Lernmotivation und Selbstwirksamkeitserwartung hinausgegangen werden (vgl. de Moll, 2016).⁶ Damit lassen sich erstmals auch mithilfe quantitativer Methoden unterschiedliche Dimensionen des schulbezogenen Habitus von Kindern rekonstruieren.

Distinktion

Zur Erfassung dieser habituellen Orientierung wurden insgesamt sechs Items formuliert. Zentral ist eine umfassende Bildungsorientierung, die auf so genannte hochkulturelle Inhalte abzielt (Kramer et al., 2009, S. 132). Schulische Leistungsorientierung und ein hohes Selbstbewusstsein sind ebenfalls zentral für diese Orientierung. Die Grundschulzeit wird als sehr leicht zu bewältigen empfunden, exzellente Leistungen werden mit Leichtigkeit und ohne Anstrengung erzielt. Die Abgrenzung zu leistungsschwachen Kindern ist hoch (ebd.).

Eingangsfrage: „Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft.“ – Beispielitem: „*Ich gehöre zu den Klügsten in meiner Klasse.*“

Prätention

Der Habitus der Prätention bzw. Bildungstrebbarkeit ist für Kinder aus aufstiegsorientierten Familien mit einem hohen Leistungsstreben kennzeichnend. Kramer et al. (2009) machen den Gegensatz zwischen dem Habitus der Bildungsexzellenz und der Bildungstrebbarkeit an der Selbstverständlichkeit deutlich, mit der bildungsexzellente Kinder und ihre Familien „auf exklusive Bildungsorte und höchste Bildungsleistungen“ (S. 132) orientiert sind. Bildungstrebende Kinder hingegen müssen sich diese Selbstverständlichkeit erst erarbeiten. Das Ausmaß der Bildungstrebbarkeit von Kindern wurde mithilfe von neun Items erfasst.

Eingangsfrage: „Zuerst geht es um das Lernen in der Schule und zu Hause. Bitte kreuze an wie sehr die folgenden Sätze auf Dich zutreffen.“ – Beispielitem: „*Ich lerne auch nachmittags viel, damit ich in der Schule gut bin.*“

Notwendigkeit

Der Habitus der Bildungsnotwendigkeit wurde mit sechs Items erfasst. Kennzeichnend für diesen Habitustyp sind nach Kramer et al. (2009) erstens eine Fremdheitshaltung gegenüber schulischen Inhalten und Regeln. Zweitens zeigt sich dieser Habitus in einer Konformitätsorientierung sowohl in Bezug auf Leistung als auch unter den Peers. Schulische Inhalte werden als Pflicht erlebt und Lerninvestitionen werden gering gehalten. Die Schule dient insgesamt als funktionaler Qualifizierungsraum (ebd., S. 135).

Eingangsfrage: „Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft.“ – Beispielitem: „*In der Schule ist mir das Wichtigste, meine Freunde zu treffen.*“

⁶ Die genannten in der quantitativen Bildungsforschung etablierten Konzepte wurden im Kinderfragebogen ebenfalls erfasst (siehe auch de Moll, Bischoff, Lipinska et al. (2016a)). Ihre Erläuterung ist jedoch nicht Teil des hier dargestellten kindheits- und ungleichheitstheoretisch fundierten Forschungsdesigns.

Zusätzlich wurde die *Bildungsfremdheit* von Kindern erfasst, die sich bei Kramer et al. (2009, S. 135) graduell von der Bildungsnotwendigkeit unterscheidet. Hinweise auf Bildungsfremdheit wurden mit insgesamt vier Items erfragt. Charakteristisch für Bildungsfremdheit sind bereits erlittene schulische Misserfolge und der Ausdruck von Distanz zu schulischen Inhalten und Regeln vor dem Hintergrund einer familialen Bildungsfremdheit. Schule stellt hier einen möglichst auszuweitenden Peer-Raum dar. Damit spielen Peers und Gemeinschaftsorientierung eine weitaus größere Rolle als schulische Leistungen. Insgesamt gibt es keine Handlungspotenziale, schulische Strukturen aktiv mitzugestalten, Lehrkräfte werden eher als Gegner wahrgenommen und Konfrontationen mit ihnen werden aus Hilflosigkeit vermieden (ebd., S. 138).

Eingangsfrage: „Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft.“ – Beispielitem: „*Was wir in der Schule lernen interessiert mich nicht.*“

3.1.4 Ungleichheitsbezogene Vorstellungen von Eltern und pädagogischen Professionellen

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen von Solga (2008) wurden ungleichheitsbezogene Vorstellungen in den Fragebögen für Eltern, Fach- und Lehrkräfte erfragt. Dabei wurden zwei Dimensionen unterschieden: Die erste Dimension *Begabung und Leistungsgerechtigkeit im Schulsystem* umfasst sechs Items. Im Fokus steht hier die Frage, inwieweit die Befragten einen herkunftsunabhängigen, kausalen Zusammenhang zwischen Begabung und Schulerfolg sehen.

Eingangsfrage: „In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?“ – Beispielitem: „*Egal aus welchen Familien Kinder kommen, alle haben dieselben Chancen in der Schule erfolgreich zu sein.*“

Die zweite Dimension *meritokratische Statuszuweisung* umfasst drei Items. Hier steht im Fokus, inwieweit die deutsche Gesellschaft grundsätzlich als leistungsgerecht beurteilt wird.

Eingangsfrage: „In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?“ – Beispielitem: „*Es hängt vor allem von der eigenen Begabung ab, ob man nach der Grundschule auf das Gymnasium kommt.*“

3.1.5 Ungleichheitsbezogene Vorstellungen von Kindern

Auch die Kinder werden im Hinblick auf ihre Vorstellungen zu Bildungsungleichheit und Leistungsgerechtigkeit befragt. Hierzu wurden fünf und gegenüber den Items für Erwachsene schulalltagsnäher formulierte und sprachlich vereinfachte Items generiert.

Eingangsfrage: „Was denkst Du über Noten und die Schule?“ – Beispielitem: „*Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.*“

3.2 Sollensvorstellungen zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Die Erfassung der normativen Sollensvorstellungen der Akteure bezüglich der als richtig erachteten BBEF von Kindern ermöglicht einen Zugang zu individuellen oder gruppenspezifischen Erwartungen, Aufgabenzuschreibungen und Handlungsaufforderungen. Wie die Vorstellungen werden auch die Sollensvorstellungen innerhalb der verschiedenen Kontexte abgefragt (siehe Kap. 2.1 und 2.2).

Die Erfassung der Sollensvorstellungen der Akteure ist in zweierlei Hinsicht theoretisch fundiert. Zum einen kann im Anschluss an die Studie zur Qualität in Kindertageseinrichtungen von Honig, Joos und Schreiber (2004) davon ausgegangen werden, dass sich die Sollensvorstellungen und Erwartungen der unterschiedlichen Akteure in der Kindertagesbetreuung und der Schule *gruppenspezifisch* unterscheiden (Joos & Betz, 2004). Wie ein ‚guter‘ Kindergarten sein soll, wird dabei als Aushandlungsprozess in einem sozialen Raum verstanden, der aufgrund sehr unterschiedlicher Erwartungshorizonte unvermeidlich strittig ist (ebd.; Betz & de Moll, 2015). Eltern, Fach- und Lehrkräfte sowie politische Akteure richten unterschiedliche Erwartungen an eine ‚gute‘ institutionelle BBEF, die ungleiche Chancen haben, Deutungshoheit zu erlangen oder realisiert zu werden. Über die Erhebung und das In-Beziehung-Setzen der Sollensvorstellungen, kann pädagogische Qualität und wie sie hervorgebracht wird, erfahrungswissenschaftlich bestimmt und beschrieben werden (Honig et al., 2004). Kombiniert man die gruppenspezifische *und* milieuspezifische Differenzierung der beteiligten Akteure, ergeben sich erweiterte Erkenntnismöglichkeiten hinsichtlich eventuell konkurrierender oder auch widersprüchlicher Interessen sowie deren Verortung in einem komplexen Bedingungsgefüge, in dem auch Machtverhältnisse sichtbar werden können. Damit ist die zweite theoretische Säule der Erfassung der Sollensvorstellungen – analog zur Erfassung der Vorstellungen (siehe Kap. 3.1) – angesprochen: die Ungleichheitstheoretische Perspektive. Sollensvorstellungen werden als Ausdruck unterschiedlicher Habustypen gefasst.

In Studien zeigte sich bereits, dass sich Kinder und Eltern nach Milieu und ethnischer Zugehörigkeit hinsichtlich ihrer Erwartungen an Schule und Familienleben unterscheiden (u. a. Betz, 2008; Lareau & Weininger, 2008; World Vision Deutschland e. V., 2007). Bisher liegen jedoch noch keine Studien dazu vor, ob sich auch Fach- und Lehrkräfte entlang ihrer Milieuzugehörigkeit hinsichtlich ihrer Sollensvorstellungen in Bezug auf die eigene Gruppe sowie in Bezug auf Eltern und Kinder unterscheiden (Schreiber, 2005). In der EDUCARE-Studie wird davon ausgegangen, dass Strategien des Habitus in erster Linie unbewusste, implizite Handlungsstrategien sind. Diese decken sich nicht notwendig mit den von den Akteuren genannten Wünschen und Zielen. Daher ist anzunehmen, dass die theoretischen Zuordnungen nicht notwendig empirisch wirksam werden. Vielmehr ist es eine offene Frage des explorativen Designs, inwiefern habituelle Handlungspraxis, Vorstellungen und explizite Sollensvorstellungen zusammen- oder auch auseinanderfallen und inwiefern Sollensvorstellungen auf hegemoniale Leitbilder schließen lassen, die alle Milieus und Akteursgruppen teilen und die der eigenen milieuspezifischen Handlungspraxis eventuell sogar entgegenstehen. Die erwarteten Befunde können auch an die diskursanalytische Untersuchung der Leitbilder im Kontext bildungsbezogener ‚guter‘ Kindheit in den bundes- und landespolitischen Dokumenten (Betz & Bischoff, 2015; Bischoff & Betz, 2011, 2015) rückgebunden werden. Die politisch hervorgebrachten Leitbilder markieren Varianten wünschenswerter Formen der Ausgestaltung von Kindheit (Bühler-Niederberger, 2005; Hengst & Zeiher, 2005; Honig, 1999; James & James, 2004), die mit den Sollensvorstellungen der Akteure kontrastiert werden können.

Ein empirischer Anhaltspunkt zur Erforschung milieuspezifischer Ausdifferenzierungen von Sollensvorstellungen bei Eltern, Kindern, Lehr- und Fachkräften ist der Befund von Lareau (2011) sowie Lareau und Weininger (2008), dass sich Erziehungsstile von Eltern klassenspezifisch unterscheiden. Lareau (2011) untersuchte die Erziehungsstile in der Arbeiter- und Mittelklasse und fragte, wie der sozioökonomische Hintergrund in je spezifischer Weise die Beziehung und die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern strukturiert (de Moll, 2016). Ein zentraler Befund ist zudem, dass Kinder aus armen Familien und Arbeiterfamilien wesentlich seltener an organisierten Freizeitangeboten teilnehmen als Kinder in sozioökonomisch privilegierten Familien. Eine derartige Strukturierung lässt sich auch für den deutschen Kontext feststellen, wie etwa Betz (2008) mit Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder

zeigen konnte. Ebenso deutet eine im Projekt durchgeführte Sekundäranalyse repräsentativer Daten der AID:A-Studie des Deutschen Jugendinstituts darauf hin, dass sich Bildungs- und Betreuungsarrangements entlang der sozialen Herkunft strukturieren (siehe dazu de Moll & Betz, 2014). Durch die Erhebung der Sollensvorstellungen und Erwartungen im Hinblick auf die öffentliche, halb-öffentliche und private Betreuung von Kindern kann analysiert werden, wie sich diese zu den gelebten Betreuungspraxen verhalten. Die Präferenz für eine hohe zeitliche Strukturierung sowie der deutliche Schulbezug der außerschulischen Praktiken des Kindes deuten auf einen Sinn bzw. Habitus der Prävention hin. Der weniger erwachsenstrukturierte Kinderalltag in sozial unterprivilegierten Familien korrespondiert demgegenüber mit einem Habitus der Notwendigkeit (siehe Kap. 3.1.1).

Durch die vorliegende theoretische Konzeption kann zudem erforscht werden, inwiefern sich die habituelle Ausdifferenzierung empirisch auch in Bezug auf präferierte Erziehungsziele feststellen lässt. Die Erziehungsziele lassen sich den unterschiedlichen Habitusdimensionen zuordnen (siehe Kap. 3.1). So wird davon ausgegangen, dass das Erziehungsziel ‚ordentlich zu sein‘ den habituellen Sinn für Prävention widerspiegelt, während ‚sich nichts vorschreiben lassen‘ eher für Distinktion spricht. Es wird davon ausgegangen, dass Erziehungsziele in der Familie und in pädagogischen Institutionen nicht notwendig deckungsgleich sein müssen. Die getrennte Erfassung von Erwartungen und Zielen im privaten und öffentlichen Kontext ermöglicht es, Aussagen über gegenseitige Erwartungen der Akteursgruppen Eltern und Fach- bzw. Lehrkräfte zu treffen und mögliche Kontextspezifitäten der Sollensvorstellungen zu explorieren.

Abbildung 6 zeigt, nach welchem Muster die Sollensvorstellungen erfasst werden. Wie bei den Vorstellungen wird davon ausgegangen, dass die Sollensvorstellungen entlang der drei habituellen Dimensionen *Distinktion*, *Prävention* und *Notwendigkeit* strukturiert sind. Dementsprechend wird bei der Operationalisierung darauf geachtet, dass mehrere Items je Habitusdimension erfasst werden.

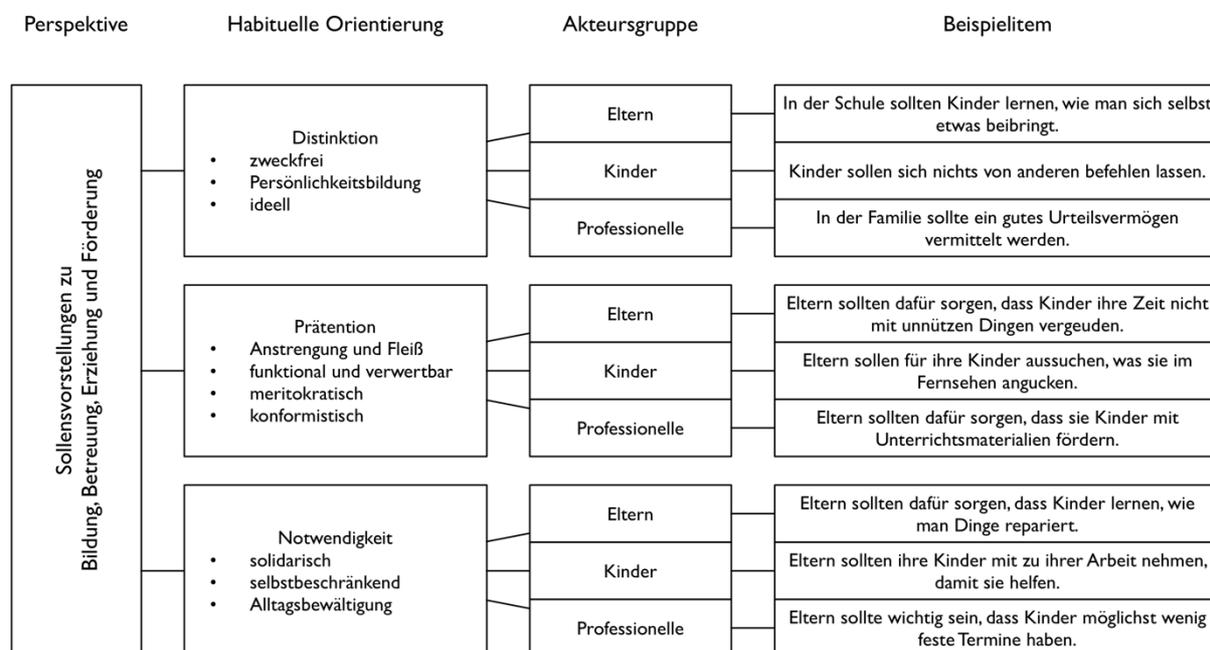


Abbildung 6. Konzeption der Erhebung der Sollensvorstellungen von pädagogischen Professionellen, Eltern und Kindern bezüglich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Bevor die Fragebogenkonstruktion entlang der habitustheoretischen Konzeption und im Hinblick auf die jeweilige Akteursgruppe dargestellt wird, ist hier im Speziellen auf den Bereich der Erziehungsziele als Teilbereich der Sollensvorstellungen zu BBEF hinzuweisen. Die Erziehungsziele wurden bei allen erwachsenen Akteuren deckungsgleich mithilfe von 15 Items operationalisiert und zwar bezogen auf Erwartungen an familiäre Erziehung („Wie wichtig ist es Ihnen, die folgenden Dinge an Ihr Kind zu vermitteln?“ bzw. „Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Familie Folgendes an Kinder vermittelt wird?“) und auf Erwartungen an institutionelle Erziehung („Wie wichtig ist es Ihnen, dass die Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?“). Das Design bietet an dieser Stelle die Möglichkeit, die Sollensvorstellungen auf vielfältige Weise miteinander in Beziehung zu setzen: So können die Erziehungsziele innerhalb einer Akteursgruppe kontext- und milieuspezifisch untersucht werden. Über die Akteursgruppen hinweg können gegenseitige Erwartungszuschreibungen im Hinblick auf eigene Aufgaben und die Aufgaben, die von der Institution oder der Familie erwartet werden, festgestellt und z. B. im Hinblick auf Passungsverhältnisse betrachtet werden.

Eine interessante Erwartungsdimension bildet v. a. im Lichte aktueller öffentlicher, politischer und wissenschaftlicher Diskurse die Frage, inwiefern institutionelle, öffentliche BBEF so genannte häusliche Defizite kompensieren und durch gezielte Schulvorbereitung gerechtere Startchancen für Kinder im Bildungssystem herstellen kann und soll (Betz, 2010). Diese Vorstellung wird in Kapitel 4.4 im Zusammenhang mit den politischen Leitbildern ‚guter‘ Bildung in der frühen und mittleren Kindheit behandelt. Relevant ist dabei ebenso, inwieweit sich das pädagogische Handeln von Fach- und Lehrkräften mit der diskursiv dominanten Handlungsaufforderung zu kompensatorischer Förderung und Entwicklungskontrolle deckt.

3.2.1 Sollensvorstellungen von Eltern

Die Sollensvorstellungen und Erwartungen von Eltern bezüglich der BBEF ihrer Kinder wurden insgesamt mit 73 Items erhoben. Diese differenzieren sich wie folgt: Sollensvorstellungen in Bezug auf *private* und *halb-öffentliche* Kontexte wurden mit insgesamt 31 nahezu deckungsgleichen Items erhoben. Hinzu kommen fünf spezifische Items für die Grundschulleitern (z. B. „Eltern sollten dafür sorgen, dass sie Kinder für gute schulische Leistungen belohnen.“). Im privaten Kontext sind vor allem die Erziehungsziele, schulische Förderung in der Familie sowie die Sollensvorstellungen zur familialen Freizeitgestaltung wichtig. Bezüglich der institutionellen, *öffentlichen* BBEF wurden ebenfalls Sollensvorstellungen erfasst. Dies geschieht mit insgesamt 26 parallelisierten Items sowie vier zusätzlichen Items für die Schule und sieben zusätzlichen Items für die Kindertageseinrichtung (z. B. „Kinder sollten in der Kita auf die Schule vorbereitet werden.“). Parallel zum familialen Bereich wurden die Erziehungsziele sowie allgemeine Erwartungen an die Ausgestaltung von BBEF auch im institutionellen Kontext erfasst.

Die Items wurden auf der dargestellten theoretischen Basis im Forschungsteam in zahlreichen Sitzungen entwickelt und vor der Haupterhebung pilotiert (siehe Kap. 4.2). Ein weiterer Teil der Items basiert auf bereits bestehenden Skalen aus unterschiedlichen Studien (u. a. Brandes, Friedel & Röseler, 2011; Büchner & Koch, 2001; TNS Infratest Sozialforschung GmbH, 2010). Alle Items wurden im Hinblick auf die ungleichheitstheoretischen Habitusdimensionen *Distinktion*, *Prätention* und *Notwendigkeit* (siehe Kap. 3.1) entwickelt. Jede dieser Habitusdimensionen wird mithilfe mehrerer Items zu den Sollensvorstellungen der Akteure operationalisiert.

Distinktion

Sollensvorstellungen und Erwartungen, die dem theoretischen Konzept der *Distinktion* zuzuordnen sind, wurden bei den Eltern mit insgesamt 12 deckungsgleichen Items abgefragt. Für die Eltern von Grundschulkindern kommt ein weiteres Item hinzu, dass das selbstbestimmte Handeln von Kindern in der Grundschule betrifft.

Eingangsfrage: „Welche Aufgaben sollte die Schule/Kita im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?“ – Beispielitem: „*In der Schule/in der Kita sollten Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen.*“

Prätention

Habituell präventive Vorstellungen von Eltern werden durch insgesamt 30 parallelisierte Items operationalisiert. Bei Eltern mit Kindergartenkindern kommen sechs weitere Items hinzu, die die Erwartungen an die Kindertageseinrichtung betreffen (z. B. „Kinder sollten in der Kita auf die Schule vorbereitet werden.“). Für die Eltern mit Grundschulkindern kamen fünf weitere Items hinzu.

Eingangsfrage: „Stellen Sie sich nun eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten?“ – Beispielitem: „*Eltern sollten dafür sorgen, dass Kinder pädagogisch angeleitet und betreut werden.*“

Notwendigkeit

Um die habituelle Orientierung von Eltern am Notwendigen im Hinblick auf die BBEF ihrer Kinder zu operationalisieren, wurden 15 parallel konzipierte Items eingesetzt. Hinzuzurechnen sind ein Item für Eltern mit Kindergartenkindern („*Kinder sollten in die Kita gehen, damit Eltern uneingeschränkt erwerbstätig sein können.*“) und vier zusätzliche Items speziell für Eltern von Grundschulkindern.

Eingangsfrage: „Stellen Sie sich nun eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten?“ – Beispielitem: „*Eltern sollten dafür sorgen, dass Kinder möglichst wenig feste Termine haben.*“

3.2.2 Sollensvorstellungen von pädagogischen Professionellen

Die Sollensvorstellungen und Erwartungen von Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bezüglich der BBEF von Kindern in institutionellen, halb-öffentlichen und familialen Kontexten wurden mit insgesamt 87 Items erhoben. Diese differenzieren sich folgendermaßen: Sollensvorstellungen von Lehr- und Fachkräften bezüglich der Aufgaben von Eltern und Familie (privater und halb-öffentlicher Kontext) wurden mit insgesamt 44 parallelisierten Items erhoben. Hinzu kommen sieben Items speziell für Lehrkräfte (z. B. „Eltern sollte wichtig sein, dass Kinder sich auch in ihrer Freizeit anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.“). Vergleichbar mit den Eltern stehen hier die familialen Erziehungsziele, die Familie als Ort schulischer Förderung sowie die Sollensvorstellung hinsichtlich der familialen Freizeitgestaltung im Mittelpunkt. Zudem wurden die Sollensvorstellungen der Professionellen hinsichtlich der öffentlichen Kontexte von Schule und Kindertageseinrichtung mit 22 parallelisierten Items erfasst. Zusätzlich wurden vier weitere Items nur mit Blick auf die Grundschule eingesetzt sowie zehn Items, die sich nur auf die Kindertageseinrichtung beziehen (z. B. „Die Kindertageseinrichtung sollte das Interesse der Kinder am Rechnen, Lesen und Schreiben gezielt fördern.“).

Die Items wurden auf der Grundlage habitus- und ungleichheitstheoretischer Überlegungen entwickelt und im Zuge der Pilotierung überarbeitet und optimiert (siehe Kap. 4.1). Ein Teil

der Items basiert auf bereits etablierten Skalen aus unterschiedlichen Studien (wie z. B. „Leben in Deutschland“ (TNS Infratest Sozialforschung GmbH, 2010), „Gleiche Startchancen schaffen“ (Brandes et al., 2011), „Von der Grundschule in die Sekundarstufe“ (Büchner & Koch, 2001)). Die im Folgenden aufgeführten Items wurden entlang der Unterscheidung von Distinktion, Prävention und Notwendigkeit erarbeitet (siehe Kap. 3.1).

Distinktion

Sollensvorstellungen und Erwartungen die der theoretischen Dimension *Distinktion* zuzuordnen sind, wurden bei den Professionellen mit insgesamt 13 deckungsgleichen Items abgefragt. Sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Fachkräfte kommt jeweils ein weiteres Item hinzu.

Eingangsfrage: „Es gibt unterschiedliche Meinungen dazu, welche Aufgaben die Kita im Allgemeinen übernehmen sollte. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.“ – Beispielitem: „*In der Schule/in der Kindertageseinrichtung sollten Kinder lernen, wie man sich selbst etwas beibringt.*“

Prävention

Bildungsbeflissene Erwartungen von Professionellen werden durch insgesamt 38 parallelisierte Items operationalisiert. Bei den pädagogischen Fachkräften kommen sechs weitere Items zu ihrer Erwartungen an Kindertageseinrichtungen hinzu (z. B. „Bereits die Kita sollte darüber mitentscheiden, ob Kinder in der Schule erfolgreich sein werden.“). Bei Grundschullehrkräften wurden sechs weitere Items eingesetzt.

Eingangsfrage: „Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten?“ – Beispielitem: „*Eltern sollten dafür sorgen, dass sie gezielte Sprachförderung betreiben.*“

Notwendigkeit

Um die habituelle Orientierung der Notwendigkeit aufseiten der Professionellen im Hinblick auf die BBEF zu operationalisieren, wurden 15 parallel konzipierte Items eingesetzt. Hinzuzurechnen sind drei Items speziell für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und fünf Items für Lehrkräfte (u. a. „Lehrer/innen sollten darauf achten, dass sie auch Leerlaufzeiten anbieten, in denen nichts getan wird.“).

Eingangsfrage: „Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten?“ – Beispielitem: „*Eltern sollten dafür sorgen, dass sie Kindern vermitteln nicht immer nach mehr streben zu müssen.*“

3.2.3 Sollensvorstellungen von Kindern

Kinder werden in der EDUCARE-Studie ebenfalls als Akteursgruppe konzipiert, deren Sollensvorstellungen und Erwartungen von Interesse sind. Daher wurden die Sollensvorstellungen (insgesamt 28 Items) von Kindern ähnlich wie bei den Erwachsenen für öffentliche (Instruktion: „Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll“), halböffentliche und private Kontexte (Instruktion: „Jetzt kannst Du Dir wünschen, was Eltern mit ihren Kindern machen sollen“) mit 15 Items erhoben. Zudem wurden Kinder mit 13 Items zu aus ihrer Perspektive bedeutsamen Erziehungszielen befragt (allerdings ohne Bezug auf einen bestimmten Kontext), die inhaltlich zu den Erziehungszielen der Erwachsenen in Beziehung gesetzt werden können. In der Annahme, dass die in der EDUCARE-Studie befragten Kinder im Alter von ca. sieben bis elf Jahren im Unterschied zu den befragten Erwachsenen niemandem gegenüber einen Erziehungs- Bildungs- oder Förderauftrag haben

oder ausüben⁷, wurden die Kinder folgendes gefragt: „Wie wichtig ist es für dich, dass Kinder die folgenden Dinge tun?“. Die inhaltliche Ausrichtung der den Kindern vorgelegten Items folgt der habitustheoretischen Logik von *Distinktion*, *Prätention* und *Notwendigkeit* (siehe Kap 4.1). Die Items sind zum Teil an bereits existierende Skalen angelehnt (u. a. Büchner & Koch, 2001; Institut für angewandte Sozialwissenschaft, 2009; Schreiber, 2002).

Distinktion

Sollensvorstellungen und Erwartungen, die der theoretischen Dimension *Distinktion* zuzuordnen sind, wurden bei Kindern mit sechs Items abgefragt. Als distinktiv gelten in Anlehnung an die Theorie Bourdieus sowie die empirischen Befunde von z. B. Kramer et al. (2009) und Lareau (2011) v. a. diejenigen Vorstellungen, die auf eine zweckfreie Persönlichkeitsbildung, die Unabhängigkeit der eigenen Person und auf Selbstbewusstsein gegenüber Autoritäten zielen.

Eingangsfrage: „Wie wichtig ist es für Dich, dass Kinder die folgenden Dinge tun?“ – Beispielitem: „*Kinder sollen selbst entscheiden, was sie in der Freizeit machen.*“

Prätention

Habituell präventöse Sollensvorstellungen von Kindern wurden mit insgesamt 15 Items erhoben. Als beispielhaft für einen Sinn für Prätention gelten v. a. Sollensvorstellungen hinsichtlich Familie und Schule sowie diejenigen Erziehungsziele, die auf eine schulische Bildungsbefähigung und Strebsamkeit sowie ein gutes Passungsverhältnis zur Schule hindeuten.

Eingangsfrage: „Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll! Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge?“ – Beispielitem: „*In einer guten Schule lernt man, wie man sich gut benimmt.*“

Notwendigkeit

Die habituelle Orientierung an Notwendigkeit zeichnet sich z. B. durch die tendenzielle Distanz zu typischen schulischen Inhalten oder eine besondere Peerorientierung im schulischen Alltag aus (Kramer et al., 2009). Im privaten Kontext werden v. a. gemeinschaftliche, nicht notwendig schulbildungsrelevante Aktivitäten bevorzugt. Diese Orientierung wird durch sieben Items operationalisiert.

Eingangsfrage: „Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll! Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge?“ – Beispielitem: „*In einer guten Schule gibt es besonders viele Pausen.*“

3.3 Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Die BBEF-Praxis, die auf Kinder gerichtet sind, wird in öffentlichen Kontexten sowie im halb-öffentlichen und privaten Bereich untersucht. Hierbei stehen im öffentlichen Kontext der Kindertageseinrichtung und der Grundschule die pädagogischen Professionellen im Fokus. Demgegenüber wird im halb-öffentlichen und privaten Kontext das Handeln der Eltern untersucht. Zugleich wird die Perspektive der Kinder in den genannten Bildungskontexten untersucht. Die theoretische Grundlage bildet auch hier die Theorie soziokultureller Reproduktion im Anschluss an Bourdieu. Konzeptionell wird bei der Erfassung der BBEF-Praxis auf

⁷ Im Einzelfall könnte dies – z. B. bei Kindern mit jüngeren Geschwistern – durchaus der Fall sein.

die Rekonstruktion klassenspezifischen Elternhandelns (orig.: *Parenting Styles*) bei Lareau (2011) zurückgegriffen. Die klassenspezifische Ausgestaltung von Kindheit – so die These Lareaus (2011) – wirkt sich auf die Erfolgchancen von Kindern im Bildungssystem aus. Denn die familiäre Bildungs- und Alltagspraxis setzt Kinder und Eltern in spezifischer Weise in Beziehung zur Bildungsinstitution (Lareau, 2000). Lareau (2011) zufolge richten Eltern in unterprivilegierten Familien ihr Handeln auf das möglichst unbeschwertere Aufwachsen von Kindern aus. Sie spricht daher von einer Praxis des *Accomplishment of Natural Growth*, in der Alltagsbewältigung und Wachsenlassen zusammenfallen.

In Familien in sozial benachteiligten Positionen wird dementsprechend der Alltag weniger stark strukturiert als in Familien der mittleren und oberen sozialen Klassen. In privilegierten Familien findet eine deutlich bildungsorientierte Alltagsstrukturierung statt, insofern Kinder häufiger in privat finanzierte, organisierte Aktivitäten eingebunden sind und zudem das Familienleben durch häufige schulbildungsbezogene Aktivitäten geprägt ist. Lareau (2011) spricht daher von *Concerted Cultivation*, eine erfolgs- und bildungsorientierte Kultivierung und Förderung.

Lareau (2011) unterscheidet drei Teildimensionen der Bildungs- und Erziehungspraxis in der Familie. Diese sind je nach latenter, klassenspezifischer Logik unterschiedlich ausgeprägt. Während Eltern der Arbeiterklasse ihren Kindern v. a. einen respektvollen, gar zurückhaltenden Umgang mit den Autoritäten in Bildungsinstitutionen vermitteln, kann Lareau zeigen, dass Eltern der Mittelklasse gegenüber Bildungsinstitutionen offensiver auftreten und ihren Kindern nahelegen, z. B. Lehrkräfte für sich und den eigenen Schulerfolg in Anspruch zu nehmen. Lareau (2011) spricht daher von *Interventions in Institutions* als erster Dimension der Erziehungspraxis, die je nach sozioökonomischem Hintergrund unterschiedlich ausfällt. Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung wird in den Eltern-, Fach- und Lehrkräftefragebögen jeweils durch eine Fragebatterie erfasst. Hierbei stehen einerseits der pädagogische Austausch zwischen den Akteuren, andererseits das elterliche Engagement in der Kindertageseinrichtung bzw. der Schule im Mittelpunkt. Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften wird in der Bildungsforschung bereits seit längerem als eine wichtige Determinante des Schulerfolgs von Kindern gesehen (Sacher, 2008; Wild & Lorenz, 2010; indessen: Betz, 2015). Lareau (2000) macht darauf aufmerksam, dass das Ausmaß und die Qualität der Beziehungen zwischen Eltern und Schule in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern variieren. Somit ist zu erwarten, dass gerade Eltern der mittleren und gehobenen Milieus in stärkerem Maße den Kontakt zur Schule und zur Kindertageseinrichtung ihres Kindes suchen, um ihre Bildungsinteressen deutlich zu machen. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Elternhaus wird gerade in jüngerer Zeit verstärkt politisch gefordert und ist somit auch in den Fokus der frühpädagogischen Forschung und Debatte gerückt (Betz, 2016; Faas & Landhäußer, 2013). In der EDUCARE-Studie wird daher die Frage aufgegriffen, inwiefern die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Institution durch Herkunftsmerkmale der Eltern, aber auch durch den sozialen Hintergrund der professionellen Akteure beeinflusst wird. Der soziale Hintergrund der Akteure rückt in den Fokus, da im Sinne der bourdieuschen Ungleichheitstheorie vermutet werden kann, dass ihre Vorstellungen hinsichtlich der Aufgaben und Zuständigkeiten von Kindertageseinrichtung und Schule milieuspezifisch variieren und sich ihre gegenseitigen Erwartungen auf das Ausmaß der Zusammenarbeit auswirken (Betz, 2010, 2015).

Weitere Praxisdimensionen sind zweitens die innerfamiliäre Kommunikation (Orig.: *Language Use*) und drittens der Organisationsgrad des Alltagslebens (Orig.: *Organization of Daily Life*). Lareaus (2011) Beobachtung des klassenspezifischen Sprachgebrauchs zwischen Eltern und Kindern knüpft an Bernsteins (1972) Arbeiten zum restringierten und elaborierten Code an.

Hinsichtlich der Alltagsgestaltung macht Lareau in der Arbeiterklasse eine Tendenz zum unbeaufsichtigten Zeitvertreib und großen Freiräumen von Kindern sowie zur Bevorzugung einer Betreuung durch Verwandte und Freunde aus der Nachbarschaft aus. In gehobenen Elternhäusern trifft sie demgegenüber eine Alltagsorganisation an, die durch die gezielte Versorgung von Kindern mit außerschulischen Bildungsaktivitäten gekennzeichnet ist. Analog zu Lareau unterscheiden Dravenau und Groh-Samberg (2008) hinsichtlich der Alltagsorganisation zwischen einer lebensweltlichen und einer schulbildungsaffinen, institutionalisierten Bildungspraxis in Familien der Arbeiter- bzw. Mittelklasse. Insgesamt handelt es sich bei beiden Erziehungsstilen bzw. den familialen Bildungspraxen um kohärente kulturelle Logiken, die im elterlichen Habitus und in den der Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen begründet sind. Damit wird bereits angedeutet, inwiefern Lareaus Forschung in die soziokulturelle Ungleichheitsforschung im Anschluss an Bourdieu eingebettet ist. Die Unterscheidung klassenspezifischer Bildungspraxen stellt den Versuch dar, die von Bourdieu postulierte Transmission kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1983) in der Familie näher zu bestimmen und empirisch zu füllen (vgl. De Moll, 2016). Die familiale Bildungspraxis ist ein bedeutsamer Bestandteil und eine Schnittstelle des Lebensstils von Eltern und Kindern. Sie lässt sich insofern als Spezialfall des von Bourdieu (1987) beschriebenen klassenspezifischen Lebensstils fassen, der durch den Habitus und die soziale Position bestimmt wird. Es gibt bereits Hinweise darauf, dass sich zumindest das Konzept der *Concerted Cultivation* auch quantitativ im Sinne eines kohärenten Erziehungsstils erfassen lässt (z. B. Cheadle & Amato, 2011; de Moll, 2016). In der EDUCARE-Studie wird davon ausgegangen, dass es neben vertikalen sozialen Unterschieden hinsichtlich Lebensstil und familialer Bildungspraxis auch milieuspezifische, d. h. horizontale Differenzen zwischen Familien gibt. Dies bedeutet, dass neben die sozialstrukturelle Dimension von Ungleichheit die alltagspraktische Ungleichheit tritt. Mischformen der von Lareau (2011) ins Spiel gebrachten kulturellen Logiken innerhalb einer sozialen Klasse sind somit durchaus möglich. Denn im Anschluss an Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg (2004, S. 129) liegt der EDUCARE-Studie die These zugrunde, „dass jedes Milieu eigene alltagsrelevante Rationalitäten [Hervorhebung im Original] entwickelt, die mit unterschiedlichen Anerkennungsformen gekoppelt und in verschiedenem Maße an die schulischen Praktiken, Leistungs- und letztlich Anerkennungsprozesse anschlussfähig sind.“

In der Beschreibung der zur Erfassung der BBEF-Praxis verwendeten Items wird auf die theoretisch grundlegende Unterscheidung zwischen bildungs- und erfolgsorientierten Praxen (*Concerted Cultivation*) einerseits und Praxen der Alltagsbewältigung und des Wachsenlassens von Kindern (*Accomplishment of Natural Growth*) andererseits zurückgegriffen.

In Bezug auf die Praxis der Professionellen in Kindergarten und Grundschule lässt sich zwar nicht von einem klassenspezifischen Lebensstil sprechen, wohl aber ist davon auszugehen, dass neben professionellen Prägungen durch Ausbildung und Studium auch die eigene soziale Position und der damit verbundene spezifische Habitus eine Rolle für die Interaktionen mit Kindern und Eltern im institutionellen Kontext spielen (Bischoff, im Erscheinen). Darauf weist auch eine empirische Arbeit von Nelson und Schutz (2007) hin, in der die Forscherinnen zeigen konnten, dass die Fachkräfte in einer vorschulischen Betreuungseinrichtung in einem Einzugsgebiet mit vorwiegend vermögenden Familien anders mit den Kindern interagieren als die Fachkräfte in einer weniger wohlhabenden Gegend. Die Unterschiede hinsichtlich der Erziehungspraxis in den Einrichtungen entsprachen dabei den auch von Lareau (2011) beobachteten Praxisformen: hier eine umfassende Kultivierung der Kinder, dort ein eher abwartender, die freie Beschäftigung der Kinder begünstigender Umgang.

Im Anschluss an die Theorie Bourdieus ist damit zu rechnen, dass der Habitus von pädagogischen Fach- und Lehrkräften auch für deren professionelle Praxis relevant ist und sich insbesondere in ihren Interaktionen mit Kindern und Eltern mit differierendem sozialem Hinter-

grund manifestiert. Der Anspruch, dies genauer zu analysieren, bildet eine wichtige Grundlage für die Erhebung der BBEF-Praxis von pädagogischen Professionellen. Dabei wird wie bei Eltern und Kindern zunächst von zwei Handlungslogiken bzw. Praxisformen ausgegangen. Kultivierende Praktiken in Kindergarten und Grundschule werden als bildungsorientierte, schulvorbereitende wie lernfördernde Herangehensweisen konzipiert (siehe z. B. Isler & Künzli, 2010). Diesen gegenüber steht eine Praxis, die eher auf die Gewährung von Freiräumen und den abwartenden Umgang mit Kindern setzt.

Neben Fragen der Erziehung und der Häufigkeit des Austauschs mit Eltern, wird in der EDUCARE-Studie auch das Ausmaß zielgruppenspezifischer Förderung in den Blick genommen. Diese Art der Förderung, die explizit mit dem Abbau ungleicher Bildungschancen verbunden ist, wird vor dem Hintergrund erhoben, dass neben grundlagenorientierten Fragestellungen erstens auch die professionstheoretische Frage relevant ist, inwiefern soziale Ungleichheit und ungleiche Bildungschancen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft im Alltag der Einrichtungen und Grundschulen eine Rolle spielen. Zweitens gibt die zielgruppenspezifische Förderung Hinweise dazu, inwieweit das praktische Handeln der pädagogischen Professionellen mit den Handlungsaufforderungen korrespondiert, die in den diskursanalytisch rekonstruierten Leitbildern ‚guter‘ Bildung in der frühen und mittleren Kindheit zum Ausdruck kommen. Auf diese zusätzlich und nur aufseiten von pädagogischen Professionellen erfassten zielgruppenspezifischen Förderpraktiken wird in Kapitel 4.4.6 näher eingegangen.

In Abbildung 7 lässt sich ablesen, wie die BBEF-Praxen von Eltern, Kindern, Fach- und Lehrkräften in den Fragebögen erfasst werden, die entlang der theoretischen Unterscheidung zwischen Kultivierung einerseits und Alltagsbewältigung und Wachsenlassen andererseits differenziert werden. Hinzu kommt die Differenzierung in schulbezogene Handlungen der Eltern (*Interventions in Institutions*), kommunikative Praxis (*Language Use*) und Alltagsgestaltung (*Organization of Daily Life*) (siehe dazu: Kap. 3.3.1–3.3.3).

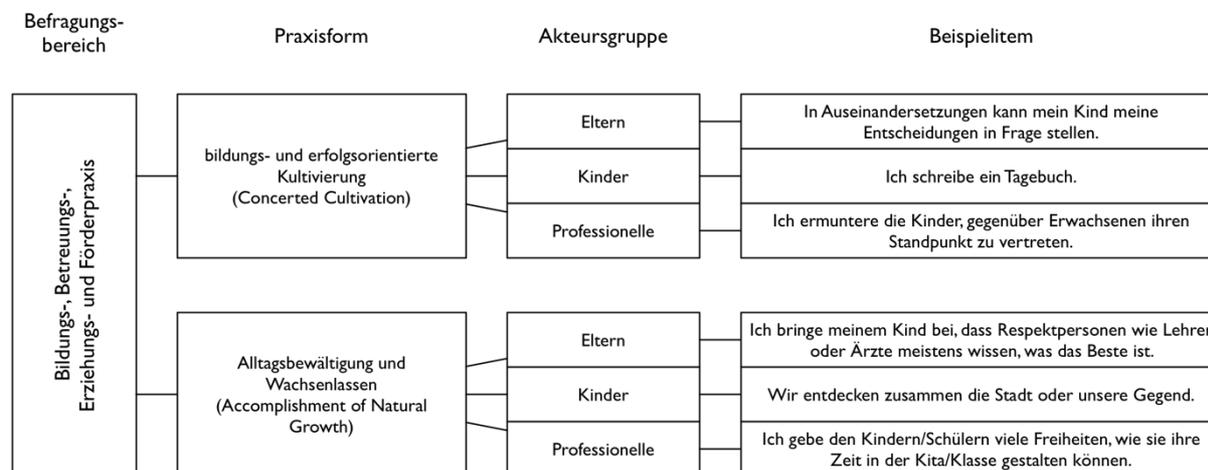


Abbildung 7. Konzeption der Erhebung der Praxis von pädagogischen Professionellen, Eltern und Kindern bezüglich Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

3.3.1 Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis von Eltern

Die Zeit außerhalb der Kindertageseinrichtung bzw. der Schule macht einen erheblichen Anteil im Kinderleben aus, der in der empirischen Bildungsforschung oftmals zugunsten einer möglichst differenzierten Betrachtung des innerinstitutionellen Bildungsgeschehens vernachlässigt wird (de Moll, 2016; de Moll & Betz, 2016). Die Elternfragebögen der EDUCARE-Studie räumen daher den Aktivitäten von Kindern mit und ohne Beteiligung ihrer Eltern einen großen Raum ein. Bei der Item-Entwicklung dienten der Elternfragebogen des Nationa-

len Bildungspanels (2011) sowie das Konzept der Häuslichen Lernumgebung (Marjanovič Umek, Podlesek & Fekonja, 2005; Niklas & Schneider, 2010) als Orientierung. Die Eltern-Kind-Aktivitäten werden im Fragebogen als familiäre Aktivitäten konzipiert, in die beide Eltern oder ein Elternteil und das Kind involviert sind. Die Bildungspraxis in der Familie – so eine damit verbundene Annahme – beeinflusst die Start- und Erfolgchancen von Kindern in der Schule (z. B. Betz, 2006, 2010; Lehrl, Ebert, Roßbach & Weinert, 2012) und ist somit ebenso ungleichheitsrelevant wie innerinstitutionelle Prozesse. Zu familialen Aktivitäten gehören einerseits schulbildungsnahe Aktivitäten wie das gemeinsame Lesen oder Vorsingen, aber andererseits gerade auch lebensweltliche Aktivitäten (siehe z. B. Betz, 2004; Grundmann, 2002) wie die Erledigung von Alltagsgeschäften (Kochen, Einkaufen usw.), der gemeinsame Zeitvertreib mit Verwandten und die gemeinsame Mediennutzung. Lebensweltliche Bildungsprozesse spielen bei der Fragebogenkonzeption auch deshalb eine besondere Rolle, weil sie in quantitativen Studien zu Bildungsungleichheit und Schulerfolg bislang kaum berücksichtigt werden. Dabei dürften lebensweltliche Bildungsprozesse wichtig für die Reproduktion von Ungleichheit sein, da sich in ihnen das Passungsverhältnis zwischen milieuspezifischer Alltagspraxis und schulischen Anforderungen und Verhaltenserwartungen zeigt. Diese These kann in der EDUCARE-Studie durch eine facettenreichere Erfassung der BBFF-Praxis in Familien mit einem höheren Detailgrad untersucht werden als dies bislang möglich war.

Hierzu werden die unterschiedlichen Facetten der sozialklassenspezifischen Erziehungspraxis entsprechend Lareaus (2011) konzeptionellen Einteilungen im Fragebogen abgebildet (siehe Kap. 3.3). Das Ziel ist es, die ethnografischen Beobachtungen Lareaus quantitativ zu replizieren, zu differenzieren und über die Klassenspezifika hinaus milieuspezifische Differenzen des Erziehungsstils zu explorieren (de Moll, 2016). Grundlegend bei der Item-Entwicklung waren somit zum einen die ethnografischen Befunde Lareaus (2011) zu klassenspezifischen Mustern des Aufwachsens. Zum anderen konnte bei der Auswahl relevanter Items auf sekundäranalytische Vorarbeiten mit dem Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (Betz, 2008) sowie auf projektinterne Auswertungen des AID:A-Datensatzes (Institut für angewandte Sozialwissenschaft, 2009) zu milieu- und schichtspezifischen Differenzen bei bildungsbezogenen Aktivitäten von Eltern mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter zurückgegriffen werden.

Während die möglichst wertneutrale Formulierung von Fragebogenitems zum Teil Neuentwicklungen verlangte, konnte an einigen Punkten an bereits etablierte Skalen zur Erfassung des Erziehungsstils angeknüpft werden. Hier ist die deutsche Adaption des *Alabama Parenting Questionnaire* (Reichle & Franiek, 2009) ebenso zu erwähnen wie die Erfassung von Autonomieunterstützung und strukturierenden Erziehungsmaßnahmen (Stöber, 2002). Die ursprüngliche Benennung von Skalen mit „Machtvolle Durchsetzung“ oder „Elterliche Involviertheit“ (Reichle & Franiek, 2009) wurde jedoch angepasst und Items, die in anderen Studien eingesetzt wurden, aber eine deutlich normative Ausrichtung aufweisen, wurden umformuliert. Zwar zeigen sich inhaltliche Übereinstimmungen zwischen der Erfassung des Erziehungsstils durch den *Alabama Parenting Questionnaire* und einzelnen Aspekten der Erziehungspraxis in der Konzeption Lareaus. Allerdings bedeutet eine soziologische, ungleichheitstheoretisch fundierte Erforschung von Erziehung, auf normative Setzungen möglichst zu verzichten und in die Erhebungsinstrumente keine Vorstellungen davon einfließen zu lassen, was als gute oder schlechte Erziehung anzusehen sei (in Bezug auf Qualität: Betz & de Moll, 2015). Dem wurde bei der Item-Formulierung ebenso Rechnung getragen wie bei der theoretischen Konzeption der Konstrukte zur Bildungs- und Erziehungspraxis. Familiäre Bildungspraxen unterscheiden sich auch dahingehend, dass Eltern in unterschiedlicher Weise öffentliche, halb-öffentliche und private Betreuungsvarianten miteinander kombinieren. Ziel der differenzierten Erfassung verschiedener Betreuungsvarianten ist daher auch die Identifikation

milieuspezifischer Bildungs- und Betreuungsarrangements bei Vorschul- und Grundschulkindern (siehe hierzu de Moll & Betz, 2014).

Erfolgs- und bildungsorientierte Kultivierung

Der elaborierte Sprachgebrauch bzw. der gleichberechtigte Kommunikationsstil zwischen Eltern und Kindern wird mithilfe von sechs Items gemessen. Einige Items wurden selbst entwickelt, während andere an eine Skala zur Erfassung „elterlichen Verantwortungsbewusstseins“ von Reichle und Franiek (2009) sowie an ein Instrument zur Erfassung elterlicher „Autonomieunterstützung“ von Stöber (2002) angelehnt wurden. Die Items sind identisch für Eltern von Vorschul- und Grundschulkindern.

Eingangsfrage: „Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?“ – Beispielitem: *„In Auseinandersetzungen kann mein Kind meine Entscheidungen in Frage stellen.“*

Zur Erfassung des Umgangs mit öffentlichen Institutionen wurden insgesamt elf Items eingesetzt, wobei vier Items die Erziehung des Kindes zum selbstsicheren Umgang mit institutionellen Autoritäten betreffen und sieben Items auf den Austausch und die Zusammenarbeit der Eltern mit der Kindertageseinrichtung bzw. Schule ihres Kindes ausgerichtet sind. Letztere Items wurden für die jeweilige Akteursgruppe, Eltern von Vorschul- bzw. Grundschulkindern, angepasst. Bei der Item-Entwicklung konnte auf ein Erhebungsinstrument aus einem frühpädagogischen Evaluationsprojekt von Conrad, Lischer und Wolf (1997) zurückgegriffen werden, welches sparsam verschiedene Aspekte der Kooperation von Familie und Kindertageseinrichtung erfasst und sich auf die Kooperation von Schule und Familie übertragen lässt.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Erziehung zum selbstsicheren Umgang mit Autoritäten. Eingangsfrage: „Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?“ – Beispielitem: *„Ich erkläre meinem Kind, dass man seine Interessen auch mal gegen die Lehrerin/den Lehrer/die Erzieherin durchsetzen muss.“*

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung bzw. Grundschule. Eingangsfrage: „Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit der Schule/Kita Ihres Kindes?“ – Beispielitem: *„Ich spreche mit den Lehrerinnen/Lehrern/Erzieherinnen über die (schulische) Entwicklung meines Kindes.“*

Eine auf die umfassende Kultivierung des Kindes ausgerichtete Alltagsgestaltung wurde mithilfe von insgesamt 40 (Eltern mit Grundschulkind) bzw. 48 (Eltern mit Kindergartenkind) Items erfasst. Dabei wurden sechs Subdimensionen unterschieden. Die beiden Subdimensionen „Teilnahme an organisierten Aktivitäten“ (fünf Items) und „schulbildungsaffine Eltern-Kind-Aktivitäten“ (sieben Items) wurden identisch im Fragebogen für Eltern von Grundschul- und Vorschulkindern erfasst. Die Items zu schulbildungsaffinen Aktivitäten wurden teilweise an Items der Itematterie „Häusliche Lernumwelt“ des NEPS-Elternfragebogens (Nationales Bildungspanel, 2011) angelehnt.

Eingangsfrage für Eltern mit Kindergartenkindern: „Wie ist die Betreuung Ihres Kindes während der übrigen Tageszeit geregelt? Wie häufig nutzen Sie folgende Möglichkeiten zur Betreuung Ihres Kindes?“ / Eingangsfrage für Eltern mit Grundschulkindern: „Wie ist die Betreuung Ihres Kindes momentan nach Unterrichtschluss am Nachmittag geregelt? Wie häufig nimmt Ihr Kind eines der folgenden Angebote wahr bzw. wird auf die folgende Weise betreut?“ – Beispielitem bezüglich der Teilnahme an organisierten Aktivitäten: *„Teilnahme an Tanz- oder Ballettunterricht“*

Eingangsfrage: „Bitte denken Sie jetzt an den Alltag in Ihrer Familie. Wie oft machen Sie in Ihrer Familie folgende Aktivitäten zusammen mit Ihrem Kind?“ – Beispielitem für

EDUCARE WORKING PAPER 4

schulbildungsaffine Eltern-Kind-Aktivitäten: *„Meinem Kind zuhause kleine Gedichte, Kinderreime oder Lieder beibringen“*

Ebenfalls parallel erfasst wurde erzieherisches Handeln, das die Einflussnahme auf die Freizeitgestaltung des Kindes betrifft. Hierzu wurden vier Items eingesetzt.

Eingangsfrage: *„Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?“* – Beispielitem: *„Ich achte darauf, dass mein Kind sich Freizeitbeschäftigungen sucht, die ich für sinnvoll halte.“*

Den Eltern mit Grundschulkindern wurden zudem drei Items vorgelegt, mit denen die Häufigkeit des Besuchs von öffentlichen Bildungsorten wie Theater und Bibliothek erfragt wurde.

Eingangsfrage: *„Wie häufig besuchen Sie die folgenden Orte mit Ihrem Kind?“* – Beispielitem: *„Kulturelle Veranstaltungen (wie Theater)“*

Die Eltern mit Vorschulkindern wurden um Auskunft gebeten, wie häufig sich ihr Kind nach ihrer Einschätzung mit verschiedenen Lernaktivitäten (elf Items) beschäftigt. Die Items wurden in Anlehnung an die Itematterie zu „Häuslichen Aktivitäten des Kindes“ im NEPS-Fragebogen für Eltern mit Vorschulkindern (Nationales Bildungspanel, 2011) entwickelt. Die Grundschul Kinder konnten zu ihren Aktivitäten selbst Auskunft geben.

Eingangsfrage: *„Wahrscheinlich gibt es auch Zeiten, in denen keine Erwachsenen Ihr Kind betreuen und es sich selbst beschäftigt. Wie oft beschäftigt sich Ihr Kind alleine mit folgenden Dingen?“* – Beispielitem: *„Bilderbücher, Buchstabenspiele“*

Schließlich wurden Eltern mit Kindergartenkindern und Eltern von Grundschulkindern jeweils zwei Items vorgelegt, die schulbegleitendes und schulvorbereitendes Üben mit dem Kind erfassen.

Eingangsfrage: *„Bitte denken Sie jetzt an den Alltag in Ihrer Familie. Wie oft machen Sie in Ihrer Familie folgende Aktivitäten zusammen mit Ihrem Kind?“* – Beispielitem für schulbegleitende und schulvorbereitende Eltern-Kind-Aktivitäten: *„Mit meinem Kind zuhause üben (z. B. das Einmaleins)“* bzw. *„Mit dem Kind einzelne Zahlen oder das Abzählen üben (z. B. beim Würfeln, Kartenspielen)“*.

Alltagsbewältigung und Wachsenlassen

Zur Erfassung einer familialen Praxis, die der Logik der Alltagsbewältigung und der geringen Strukturierung des Kinderlebens folgt, werden im Fragebogen für Eltern mit Grundschulkindern 28 Items und im Fragebogen für Eltern mit Kindergartenkindern 31 Items abgefragt. Die Tendenz zu einer direktiven Kommunikation von Eltern mit Kindern im Vor- und Grundschulalter wird mit vier Items erfasst.

Eingangsfrage: *„Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?“* – Beispielitem: *„Ich werde auch mal laut, wenn mein Kind nicht sofort hört.“*

Die Vermittlung von Respekt gegenüber institutionellen Autoritäten wird mithilfe von vier Items erhoben.

Eingangsfrage: *„Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?“* – Beispielitem: *„Ich bringe meinem Kind bei, dass Respektpersonen wie Lehrer oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.“*

Auch hier werden mehrere Subdimensionen der Alltagsorganisation im Sinne des Wachsenlassens unterschieden und jeweils durch mehrere Items erfasst. In Familien mit geringen finanziellen Ressourcen, so die Annahme, findet die Betreuung des Kindes eher im privaten

Nahbereich statt. Daher werden vier Items verwendet, um unterschiedliche familiäre und verwandtschaftliche Betreuungsvarianten in der Zeit außerhalb der Schule zu berücksichtigen.

Eingangsfrage für Eltern mit Kindergartenkindern: „Wie ist die Betreuung Ihres Kindes während der übrigen Tageszeit geregelt? Wie häufig nutzen Sie folgende Möglichkeiten zur Betreuung Ihres Kindes?“ / Eingangsfrage für Eltern mit Grundschulkindern: „Wie ist die Betreuung Ihres Kindes momentan nach Unterrichtsschluss am Nachmittag geregelt? Wie häufig nimmt Ihr Kind eines der folgenden Angebote wahr bzw. wird auf die folgende Weise betreut?“ – Beispielitem: „*Verwandte (z. B. Großeltern, erwachsene Geschwister) kümmern sich um Ihr Kind*“

Jeweils elf Items dienen der Erfassung von Eltern-Kind-Aktivitäten, die verschiedene Alltagsnotwendigkeiten und lebensweltliche Aktivitäten betreffen.

Eingangsfrage: „Bitte denken Sie jetzt an den Alltag in Ihrer Familie. Wie oft machen Sie in Ihrer Familie folgende Aktivitäten zusammen mit Ihrem Kind?“ – Beispielitem: „*Wir unterhalten uns über andere Familienmitglieder, Verwandte und Freunde.*“

Diese Erziehungspraxis zeigt sich ebenso in der Tendenz, dem Kind viele Freiheiten bei der Alltagsgestaltung zu überlassen, nicht konformes Verhalten aber zu sanktionieren. Hierin kommt das Machtgefälle zwischen den Generationen zum Ausdruck. Diese Subdimension wird bei Eltern von Kindergartenkindern mit vier Items, bei Eltern von Grundschulkindern mit fünf Items erfasst, wobei vier Items bei beiden Gruppen parallelisiert wurden.

Eingangsfrage: „Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?“ – Beispielitem: „*Mein Kind kann in seiner Freizeit machen, wozu es Lust hat.*“

Die Eltern mit Vorschulkindern wurden zudem um Angaben zu den selbstständigen Aktivitäten ihres Kindes mittels vier Items gebeten. Hierbei konnte auf Items aus dem IDeA Social Background Inventory (ISBI) zur Erfassung des sozialen Hintergrunds zurückgegriffen werden, das ursprünglich als Elternfragebogen entwickelt wurde und in dem so genannte schulbildungsferne Aktivitäten erfasst werden (Körner & Betz, 2012).

Eingangsfrage: „Wahrscheinlich gibt es auch Zeiten, in denen keine Erwachsenen Ihr Kind betreuen und es sich selbst beschäftigt. Wie oft beschäftigt sich Ihr Kind alleine mit folgenden Dingen?“ – Beispielitem: „*Mit einer Spielkonsole oder am Computer spielen*“

3.3.2 Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis von pädagogischen Professionellen

Die Fragebögen für Fach- und Lehrkräfte enthalten eine Fragebatterie zu ihren erzieherischen Tätigkeiten sowie zu unterschiedlichen Aspekten der Interaktion mit Kindern. Um habituell verankerte und milieuspezifisch geprägte Erziehungsstile auch bei Professionellen beobachtbar zu machen, wurden die Items teilweise mit den Items in den Elternfragebögen parallelisiert und für das Geschehen in der Einrichtung bzw. in der Schule adaptiert. Das Ziel liegt darin, neben professionalisierten auch herkunftsabhängige Handlungsmuster identifizieren zu können. Somit lassen sich Forschungsfragen bearbeiten, die bislang in der Schul- und Bildungsforschung kaum oder gar nicht in den Blick genommen wurden: Ob lediglich die soziale Herkunft von Kindern und Eltern über den Schulerfolg von Kindern mitentscheidet oder ob auch milieuspezifische Merkmale der Professionellen in ihre Interaktion mit Kindern und Eltern einfließen (Betz, 2010; Betz et al., 2015; Bischoff, im Erscheinen). Beispielsweise kann untersucht werden, ob Fach- und Lehrkräfte aus mittleren oder gehobenen Milieus sich in ihrer Handlungspraxis von jenen aus arbeiternahen Milieus unterscheiden.

Zur Erfassung der Lehrkraft-Kind-Interaktion bzw. der Fachkraft-Kind-Interaktion wurden mitunter etablierte Items aus der Unterrichtsforschung adaptiert (Stöber, 2002). Zudem erwiesen sich für die Item-Entwicklung zur Erfassung einer schulvorbereitenden Erziehungspraxis in der Kindertageseinrichtung insbesondere die qualitativen Studien von Iler und Künzli (2010) sowie von Nelson und Schutz (2007) als hilfreich für die Item-Entwicklung. Um neben eigenen Herkunftseffekten auf das erzieherische Handeln auch Einflüsse der Umgebung analysieren zu können, wird die soziale Komposition der an EDUCARE teilnehmenden Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mithilfe eines Leitungsfragebogens erfasst. Die Leitungen machen darin umfassende Angaben zur Herkunft ihrer Klientel bzw. Schülerschaft und zum Einzugsgebiet ihrer Einrichtung. Die Items zielen u. a. darauf ab, der einrichtungsspezifischen Erziehungspraxis in Einrichtungen mit benachteiligter Klientel bzw. Schülerschaft näherzukommen. Damit rückt auch die Frage nach einer kompensatorischen Förderpraxis ins Blickfeld. Durch die Adaption eines Erhebungsinstruments von Brandes et al. (2011) für den EDUCARE-Fragebogen werden die Fach- und Lehrkräfte gefragt, ob und inwiefern sie in besonderer Weise auf Benachteiligungen oder Förderbedarfe von Kindern aus unterprivilegierten Milieus reagieren. Die im Kern inhaltlich identischen Items und die gemeinsame theoretische Basis der Fragebatterien für Eltern, Fach- und Lehrkräfte zur Erziehungspraxis und zur Interaktion mit den Kindern erlauben es, die im Projekt zentralen Fragen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den befragten Akteuren im Feld der frühen und mittleren Kindheit zu bearbeiten.

Erfolgs- und bildungsorientierte Kultivierung

Es gehört zu den Grundannahmen bei der Erhebung der BBEF-Praxis von pädagogischen Professionellen, dass sich bei diesen erzieherisches Handeln wiederfindet, das sich als umfassende Kultivierung von Kindern verstehen lässt. Hierzu gehören auch die Bemühungen der Lehrkraft um eine enge Zusammenarbeit mit Eltern. Daher wurde bei den Professionellen die Erfassung der drei zentralen Subdimensionen von *Concerted Cultivation* angestrebt (insgesamt 25 Items bei Fach- und 21 Items bei Lehrkräften). Dazu wurden bei den Fachkräften elf Items und bei den Lehrkräften vier Items zur Erhebung der Alltagsorganisation verwendet. Die höhere Anzahl der Items bei den Fachkräften und damit ein Abweichen von der Parallelisierung der Items, kommt dadurch zustande, dass die Fachkräfte zusätzlich nach „Formen der Schulvorbereitung“ im Einrichtungsalltag gefragt wurden, wobei die entsprechenden Items an das Instrument von Wolf, Stuck, Roux, Lindhorst und Hippchen (2001) angelehnt wurden. Die vier parallelisierten Items betreffen die Einflussnahme auf die Freizeitgestaltung der Kinder. Hier wurde ein Item in Anlehnung an die Itembatterie „Eingehen auf Kinder“ (Wolf et al., 2001) entwickelt.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ / Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem zur Erfassung der Einflussnahme auf Freizeitgestaltung: „*Ich nehme Einfluss auf die Kinder, damit sie sich Hobbies suchen, bei denen sie etwas lernen.*“

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ – Beispielitem zur Schulvorbereitung: „*Ich lasse die Kinder den Umgang mit Zahlen üben.*“

Die Kooperation mit Eltern wurde mithilfe von fünf Items bei den Fachkräften und von sieben Items bei den Lehrkräften erhoben. Neben den fünf parallel zu den Fachkräften erfassten

Items wurden den Lehrkräften zwei Items vorgelegt, die die direkte Einflussnahme auf Eltern bezüglich der Unterstützung ihres Kindes beim Lernen betreffen. Die eingesetzten Items wurden zum Teil in Anlehnung an Items von Conrad, Lischer und Wolf (1997) konzipiert und für die jeweilige Akteursgruppe angepasst.

Eingangsfrage: „Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit den meisten Eltern in Ihrer Einrichtung/der Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse?“ – Beispielitem: „*Ich gestalte mit Eltern gemeinsam den Gruppenraum/Klassenraum oder Ausflüge.*“

Um zu untersuchen, inwieweit Fach- und Lehrkräfte sich darum bemühen, dass Kinder ihnen und anderen Autoritäten gegenüber selbstsicher auftreten, wurden drei Items entwickelt.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ / Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem: „*Ich ermuntere die Kinder/Schüler/innen, gegenüber Erwachsenen ihren Standpunkt zu vertreten.*“

Schließlich wurden den Lehrkräften sieben und den Fachkräften sechs Items zum sprachlichen Umgang mit den Kindern vorgelegt. Die Items wurden dabei sowohl an Reichle und Franiëks (2009) Skala zum „Verantwortungsbewussten Elternverhalten“ als auch an Stöbers (2002) Skala zur Autonomieunterstützung angelehnt und für die jeweilige Akteursgruppe angepasst. Neben den parallelisierten Items wurde den Lehrkräften ein weiteres Item mit schulspezifischem Inhalt vorgelegt, in dem es um die Entscheidungsfindung im Klassenrat geht. Insgesamt bilden die Items einen egalitären Kommunikationsstil mit Kindern ab.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ / Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem: „*Ich höre mir die Meinung der Kinder/Schüler/innen genauso an wie die von Erwachsenen.*“

Alltagsbewältigung und Wachsenlassen

Inwiefern Fach- und Lehrkräfte Handlungstendenzen in Bezug auf Kinder aufweisen, die auf die großzügige Gewährung von Freiräumen – auch im Unterricht – und einen asymmetrischen kommunikativen Umgang mit Kindern hindeuten und wie häufig sie die Kinder zu Respekt gegenüber erwachsenen Autoritäten anhalten, wurde mittels 18 bzw. 14 Items erhoben.

Inwieweit in den Schul- oder Einrichtungsalltag Zeiten eingebaut werden, in denen die Kinder sich weitgehend selbst überlassen sind, wurde mit acht Items im Fachkräftebogen und mit drei Items im Lehrkräftebogen erfasst. Bei Fachkräften wurden über die drei parallelisierten Items hinaus mehr Items eingesetzt, da der Schulalltag weniger Möglichkeiten bietet, den Kindern viele Freiheiten bei der Zeitgestaltung einzuräumen.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem: „*Ich gebe den Kindern bzw. Schüler/innen viele Freiheiten, wie sie ihre Zeit in der Kita/Klasse gestalten können.*“

Das Einfordern von Respekt und damit die Vermittlung eines zurückhaltenden Umgangs mit Autoritäten wurden mit zwei eigenentwickelten Items im Fach- bzw. Lehrkräftefragebogen erfasst.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ / Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem: *„Ich bringe den Kindern bzw. Schülern/Schülerinnen bei, dass Respektpersonen wie Lehrer oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.“*

Ein autoritärer Umgang mit Kindern auf sprachlicher Ebene wurde mithilfe von acht Items erfasst, die teils in Anlehnung an die Skala „Machtvolle Durchsetzung“ von Reichle und Franiek (2009) entwickelt wurden. Auch hier erfolgte eine weitgehend parallelisierte Erfassung bei Fach- und Lehrkräften.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ / Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem: *„Wenn ein Kind bzw. eine Schüler/in sich nicht genau an meine Anweisungen hält, weise ich es zurecht.“*

3.3.3 Praxis von Kindern mit Bezug zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

In der quantitativen Bildungsforschung wird die kulturelle Praxis von Kindern zumeist auf schulbildungsrelevante Aktivitäten erfasst. Aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive ist jedoch darüber hinausgehend zu fragen, welchen nicht offenkundig schulbildungsbezogenen Aktivitäten Kinder außerhalb von Institutionen nachgehen und inwiefern diese das Passungsverhältnis von Schule, Elternhaus und Kind beeinflussen. Für Kindergartenkinder stellt sich die Frage entsprechend mit Blick auf ihre Startchancen im Bildungswesen. Dahinter steht die Annahme, dass gerade Kinder aus gehobenen Milieus bereits frühzeitig in schulaffine Aktivitäten in familialen und institutionellen Kontexten eingebunden sind und sich damit bereits zum Schuleintritt Startvorteile gegenüber Kindern erarbeiten, die mit allgemein anerkannten Bildungsgütern vor Schuleintritt kaum oder gar nicht in Berührung gekommen sind. Unabhängig von bildungsbezogenen Forschungsfragen ist aus Sicht der Kindheitsforschung von Interesse, ein möglichst umfassendes Bild vorschulischer und außerschulischer Erfahrungs- und Alltagswelten von Kindern zu zeichnen und dabei milieuspezifische Unterschiede detailliert explorieren zu können.

Der Fragebogen für Grundschul Kinder der dritten und vierten Klassenstufe enthält eine Reihe von Items zu unterschiedlichen Aktivitäten außerhalb der Schule. In ähnlicher Weise wie im Elternfragebogen lassen sich private, schulbildungsaffine Aktivitäten in der Familie von solchen unterscheiden, denen das Kind allein in privaten und halb-öffentlichen Kontexten nachgeht. In Einklang mit der Erfassung der familialen Bildungspraxis im Elternfragebogen werden die Aktivitäten der Kinder, die mittels Kinderfragebogen erfasst werden, den beiden unterschiedlichen von Lareau (2011) beschriebenen Erziehungs- und Bildungspraxen zugeordnet. Da Kindergartenkinder nicht mittels Fragebogen befragt wurden, wurden die Eltern nach ihrer Einschätzung gefragt, wie viel Zeit ihr Kind allein, innerhalb sowie außerhalb der Familie mit den genannten Aktivitäten verbringt.

Erfolgs- und bildungsorientierte Kultivierung

Zu privaten und halb-öffentlichen, schulbildungsnahen Aktivitäten zählen sowohl das gemeinsame Musizieren in der Familie, als auch die Teilnahme an Instrumentalunterricht oder das Lesen in der Freizeit. Es handelt sich um Aktivitäten, in denen sich die gegenwärtig herrschende und als legitim anerkannte Bildungskultur widerspiegelt und deren Ausübung gemäß der bourdieuschen kulturellen Reproduktionsthese in einem positiven Passungsverhältnis mit schulischen Anforderungen steht. Bei der Erhebung dieser Aktivitäten werden unterschiedliche Facetten der Alltagsgestaltung getrennt erfasst. Selbstständige Aktivitäten des Kindes ohne Beteiligung anderer Personen werden mithilfe von acht neu entwickelten Items erfasst.

Eingangsfrage: „Was machst Du in Deiner Freizeit, wenn Du allein bist oder wenn Deine Eltern nicht zu Hause sind? Wie oft beschäftigst Du Dich allein mit diesen Dingen?“
– Beispielitem: „*Ich schreibe ein Tagebuch.*“

Schulbildungsbezogene Aktivitäten mit Freundinnen und Freunden wurden mithilfe von drei Items erfasst.

Eingangsfrage: „Was machst Du, wenn Du Dich nach der Schule oder am Wochenende mit Freunden triffst? Bitte kreuze an, wie oft ihr die folgenden Dinge zusammen macht.“ – Beispielitem: „*Wir sprechen über Bücher.*“

Ein weiterer Aspekt erfolgs- und bildungsorientierter Kultivierung ist, dass Kinder mit ihren Eltern eine der legitimen Bildungskultur entsprechende Praxis pflegen. Diese wurde mittels sechs Items erhoben.

Eingangsfrage: „Bitte denke jetzt daran, was Du und Deine Eltern gemeinsam machen. Wie oft machen Deine Eltern die folgenden Dinge mit Dir zusammen?“ – Beispielitem: „*Zusammen Lieder singen, Vorsingen.*“

Ein weiteres Merkmal von erfolgs- und bildungsorientierter Kultivierung ist die Teilnahme an organisierten, halb-öffentlichen Aktivitäten. Die Kinder wurden daher um Auskunft zu Mitgliedschaften in Sportvereinen und Trainingshäufigkeiten sowie zur Teilnahme an musisch-künstlerischen Aktivitäten außerhalb der Schule (z. B. Tanz- oder Ballettunterricht) befragt.

Alltagsbewältigung und Wachsenlassen

Ein zentraler Anspruch im Projekt EDUCARE lautet, auch kinder- und peerkulturelle Aktivitäten sowie Familienaktivitäten zu erfassen, die keinen offenkundigen Bezug zum schulischen Erfolg oder späteren Verwertungszusammenhängen aufweisen, sondern Teil lebensweltlicher Praxis sind (Dravenau & Groh-Samberg, 2008). Solche Aktivitäten stehen in Bezug zu der von Lareau (2011) beschriebenen in sozial unterprivilegierten Familien dominanten Erziehungs- und Bildungspraxis *Accomplishment of Natural Growth*. Lareau (2011) weist darauf hin, dass Kinder im Rahmen dieser Praxis mehr Zeit mit Familie und Freunden verbringen, da ihre Zeit außerhalb der Schule weniger mit organisierten und schulbildungsaffinen Aktivitäten ausgefüllt ist. Daher werden die Kinder u. a. gefragt, wie häufig sie mit Freunden auf dem Spielplatz spielen oder gemeinsam Sport treiben. Gerade hier waren für die Item-Entwicklung die dichten Beschreibungen der Alltagsgestaltung von Grundschulkindern bei Lareau (2011) sowie in anderen qualitativen Studien inspirierend (z. B. Rohlf, 2006).

Es werden sieben Items eingesetzt, die sich auf selbstständige Aktivitäten von Kindern im privaten Kontext beziehen, die nicht in einem unmittelbaren Verwertungszusammenhang stehen oder sich auf Alltagsnotwendigkeiten beziehen.

Eingangsfrage: „Was machst Du in Deiner Freizeit, wenn Du allein bist oder wenn Deine Eltern nicht zu Hause sind? Wie oft beschäftigst Du Dich allein mit diesen Dingen?“ – Beispielitem: „*Ich putze oder räume auf.*“

Insgesamt sieben Items erfassen unterschiedliche peer-kulturelle Aktivitäten in privaten und halb-öffentlichen Kontexten.

Eingangsfrage: „Was machst Du, wenn Du Dich nach der Schule oder am Wochenende mit Freunden triffst? Bitte kreuze an, wie oft ihr die folgenden Dinge zusammen macht.“ – Beispielitem: „*Wir entdecken zusammen die Stadt oder unsere Gegend.*“

Eltern-Kind-Aktivitäten, die nicht mit schulischer Bildung zusammenhängen, sondern primär familiäre Bindungen festigen oder Alltagsnotwendigkeiten darstellen, werden mithilfe von neun Items erfasst. Diese Items beziehen sich auf private und halb-öffentliche Kontexte.

Eingangsfrage: „Bitte denke jetzt daran, was Du und Deine Eltern gemeinsam machen. Wie oft machen Deine Eltern die folgenden Dinge mit Dir zusammen?“ – Beispielitem: „*Zusammen Verwandte treffen oder besuchen*“

3.4 Politische Leitbilder ‚guter‘ Kindheit

Die Frage, welche Kindheitskonstruktionen und Kinderbilder in den politischen Diskurs über Kinder und Kindheit in Deutschland Einzug gehalten haben, bildete den Ausgangspunkt für die Analyse politischer Leitbilder ‚guter‘ Kindheit in der EDUCARE-Studie (Bischoff & Betz, 2011; Bischoff et al., 2013). Daher wurde eine diskursanalytische Untersuchung von öffentlich zugänglichen Regierungsdokumenten durchgeführt (siehe Kap. 1). Die Konstruktion von Leitbildern ‚guter‘ Kindheit wurde dabei in insgesamt 24 politischen Berichten und Plänen auf Bundesebene und auf Länderebene für Hessen und Sachsen untersucht (siehe Forschungsfragen in Kap. 1).

Im Ergebnis konnten sowohl Vorstellungen davon erarbeitet werden, wie Kinder sind als auch Sollensvorstellungen bzw. Leitbilder dazu, wie sie sein sollen (Bischoff et al., 2013), wie sich aus dieser Perspektive ‚gute Elternschaft‘ gestaltet (Betz et al., 2013, 2016; Betz, 2013b, 2015; Bischoff & Betz, 2015), wie sich Risiken für Kinder diskursiv konstituieren (Betz & Bischoff, 2013; Betz, 2016) und welche Ansprüche an die ‚gute‘ pädagogische Fachkraft erhoben werden (Betz, 2013a). Die empirischen Ergebnisse der Diskursanalyse dienten als Grundlage für die Entwicklung von Items für die quantitative Befragung der Eltern, Fach- und Lehrkräfte. In den vier Fragebogenversionen für Erwachsene wurden in einer identischen Itematterie die Einstellungen der Akteure zu den politisch dominanten Adressierungen von Eltern (Betz et al., 2013) erfragt (siehe Kap. 3.4.1–3.4.4). Im Fokus des Erkenntnisinteresses steht dabei, inwiefern die unterschiedlichen Akteure den dominanten politischen Leitbildern zustimmen oder diese zurückweisen. Zudem wurden Fragebatterien zu den diskursanalytisch rekonstruierten politischen Sollensvorstellungen entwickelt, die pädagogisch Tätige in Kindertageseinrichtungen (zum Teil auch Tätige in der Kindertagespflege) adressieren. Dabei steht im Fokus, welche Aufgaben pädagogisch Tätigen aktuell von politischer Seite zugewiesen werden (siehe Kap. 3.4.5) und inwieweit ihr Handeln mit den Handlungsaufforderungen im politischen Diskurs korrespondiert (siehe Kap. 3.4.6).

3.4.1 Eltern als Bildungsressourcen und -arrangeure

Die folgenden Beschreibungen der aus den politischen Dokumenten rekonstruierten Adressierungen basieren auf den Ergebnissen der diskursanalytischen Untersuchung in der EDUCARE-Studie (ausführlich bei Betz et al., 2013). In der Adressierung „Eltern sind Ressourcen

und Arrangeure“ werden die Lebenslagen von Eltern, ihre Integration ins Erwerbsleben, ihre finanzielle und soziale Situation als entscheidende Faktoren für die Lebenssituation sowie die Entwicklungs- und Bildungsverläufe ihrer Kinder gedeutet. Ressourcenstarke Eltern ermöglichen ihren Kindern in dieser Deutung positiv besetzte Bindungs- und Lernerfahrungen und konstituieren sich so als entwicklungsfördernde Arrangeure der kindlichen Bildungswelt. Dies geschieht u. a. durch materielle Versorgung, durch eine sprachlich elaborierte Kommunikation und eine ko-konstruktiv geprägte Interaktion. Demgegenüber steht eine starke Defizitperspektive auf die Leistungen und Ressourcen als bildungsfern markierter Eltern und von Eltern mit Migrationshintergrund. ‚Gute‘ Elternschaft wird hier mit Ressourcenreichtum gleichgesetzt, der den Kindern eine positive Entwicklung und Bildung ermöglicht. Das aktive, mit einem natürlichen Forscherdrang ausgestattete Kind, so der Diskurs, gestaltet sich als Herausforderung für Eltern, die seine Bedürfnisse zu kennen und Lernumgebungen zu arrangieren haben. Illegitim innerhalb dieser Konstruktion ist Passivität und fehlender Einsatz für die gelingende Bildung und Entwicklung des Kindes. Um zu erfassen, inwieweit die Befragten diese Adressierung von Eltern als Bildungsarrangeure teilen, wurden in der quantitativen Erhebung zwei Items eingesetzt.

Eingangsfrage: „Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas/Schule bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?“ – Beispielitem: „*Eltern müssen schon früh bewusst Lerngelegenheiten arrangieren.*“

3.4.2 Eltern als Unwissende

In der Konstruktion „Eltern als Unwissende“ bezieht sich fehlendes Wissen auf die Bereiche der kindlichen Erziehung und Bildung, auf die ‚richtige‘ Nutzung von Bildungs- und Beratungsangeboten oder auf Wissen über Spracherwerb und -förderung. Die Vorstellung von Kindheit als altersgerecht zu gestaltender Entwicklungsphase mit jeweils spezifischen zu erfüllenden Aufgaben ist im Diskurs zentral. Sie verlangt die gezielte Gestaltung des Kinderlebens durch Eltern. Damit einhergehend konstituiert sich erstens die Vorstellung, dass Eltern spezifisches (z. B. entwicklungspsychologisches oder neurobiologisches) Wissen und Kompetenzen benötigen und dass es ihnen an wichtigen Kompetenzen fehlen kann. ‚Gute‘ Eltern werden im Diskurs als stetig Lernende konstruiert, die ihre Kompetenzdefizite im Hinblick auf ihre elterlichen Aufgaben durch Wissen ausgleichen, in entsprechendes Handeln umsetzen und zu den Bildungsexperten ihrer Kinder werden. Zur Erfassung der Deutung von „Eltern als Unwissende“ in der quantitativen Erhebung wurden zwei Items entwickelt.

Eingangsfrage: „Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas/Schule bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?“ – Beispielitem: „*Viele Eltern wissen nicht, wie man Bildungsangebote (z. B. in Kindertageseinrichtungen/Grundschulen) richtig nutzt.*“

3.4.3 Eltern als Hilfsbedürftige

Innerhalb dieser Darstellungsform werden Eltern konstruiert, die – analog zum Muster ‚Eltern als Unwissende‘ – umfassendere Kompetenzen in Bezug auf Erziehung, Bildung und Versorgung ihrer Kinder benötigen und sich diese jedoch, z. B. aufgrund von Ressourcenarmut oder Unwissenheit, nicht selbst aneignen können. In dieser Deutung erscheint es als logischer Schluss, dass sie staatliche und gesellschaftliche Unterstützung in Form von Bildungsangeboten für sich selbst und ihre Kinder sowie Informationen (z. B. über Bildungsangebote) benötigen. Die familiäre Bildung und Erziehung durch Eltern wird als mögliches Interventionsfeld für staatliche Eingriffe gedeutet. Zentral ist hier die Konstruktion des verletzlichen Kindes: Kinder sind z. B. Armutsopfer. Als solche sind sie abhängig vom ökonomischen Kapital ihrer Eltern und können in vielfältige Risikolagen geraten (bspw. Unterernährung, mangelnde

Hygiene, Vernachlässigung). Staatliche Präventions- und Interventionsmaßnahmen – auch im Hinblick auf den Ausgleich von Bildungsrückständen – erscheinen in der Logik dieser Deutung als unumgänglich. ‚Gute‘ Elternschaft zeichnet sich im Diskurs durch den elterlichen Willen aus, (Experten-)Wissen zu erwerben und öffentliche Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen (z. B. Förder-, Betreuungs- oder Informationsangebote), was letztlich in den Kompetenzzuwachs von Eltern und Kindern mündet. Inwieweit Eltern als hilfsbedürftig gesehen werden, wurde mit zwei Items erhoben.

Eingangsfrage: „Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas/Schule bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?“ – Beispielitem: „Die Kita/Schule kann die fehlende Erziehungskompetenzen von Eltern ausgleichen.“

3.4.4 Eltern als Bildungsverantwortliche

Eltern sind in erster Linie für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder im Sinne von Rechten und Pflichten verantwortlich. Diese Vorstellung wird im Diskurs explizit mehrfach durch die inhaltliche Bezugnahme auf das Grundgesetz legitimiert sowie durch die konsequente Konstruktion der Familie als erster, höchst bedeutsamer Lernort für Kinder. Diese Darstellungsform der Eltern als (erste) Hauptverantwortliche für das Kind – oder präziser gesagt für seine Erziehung und Bildung – gehen Hand in Hand mit der an Eltern gerichteten Verantwortungszuschreibung, z. B. für Schulversagen und Entwicklungsrückstände. Gestützt wird die Adressierung von Eltern als Verantwortliche durch die Konstruktion des Kindes als Subsumtionswesen, welches Schutz, Sorge und Förderung benötigt und dem elterlichen Einfluss – auch im Hinblick auf schulischen Erfolg – gewissermaßen ausgeliefert ist (siehe zu den dominanten Kinderbildern im gegenwärtigen politischen Diskurs auch Betz & de Moll, 2013). Zur Erfassung der Vorstellung, dass Eltern in der beschriebenen Art und Weise für die Erziehung und Bildung ihres Kindes verantwortlich sind, wurde für die quantitative Erhebung ein Item formuliert. Wesentlich für diese Sichtweise auf Eltern ist, dass die Bildungs- und Erziehungsverantwortung von Schule und Kindertageseinrichtung explizit hinter diejenige der Eltern tritt.

Eingangsfrage: „Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas/Schule bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?“ – Item: „Es ist vorrangig die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder zu fördern – und nicht die von Kita oder Schule.“

3.4.5 Leitbild pädagogischer Kompetenzsteigerung

Ebenfalls im Rahmen der diskursanalytischen Untersuchung politischer Dokumente konnten zwei dominante Grundmuster der Darstellung pädagogischer Fachkräfte herausgearbeitet werden. Diese finden sich in unterschiedlich starker Ausprägung in allen untersuchten Dokumenten (Betz, 2013a). In der Adressierung von Fachkräften als unzureichend ausgebildet und unterstützt (z. B. durch unzureichende Finanzierung und geringe Ressourcen) wird ein Defizitdiskurs über Fachkräfte sichtbar. In diesem Diskurs ist die Deutung dominant, dass pädagogische Fachkräfte ihre Aufgaben aktuell nur unzureichend wahrnehmen. Maßnahmen zur Beseitigung dieses diskursiv konstruierten Defizits werden in der Reformierung der Aus- und Weiterbildung, der Orientierung der Fachkräfte an standardisierten Vorgaben und Rahmenplänen und in der Verbesserung der Unterstützungsstrukturen (von politischer bzw. Trägerseite) gesehen.

Hieran schließt der gegenwärtige Kompetenzdiskurs nahtlos an: Kompetenzerwerb durch Bildung erscheint als eine der herausragenden Lösungsstrategien für pädagogische Fachkräfte

zur Bewältigung der heutigen Herausforderungen von Kindertagesbetreuung. Der Kompetenzerwerb von Fachkräften erhält durch die Dominanz des Themas der Aus- und Weiterbildung (z. B. im Hinblick auf Förder- und Sprachdiagnostik) eine diskursiv hervorgehobene Stellung. Die ‚gute‘ pädagogische Fachkraft ist optimal aus- und weitergebildet und bildet sich aus eigenem Antrieb selbst weiter. Sie verfügt über entwicklungspsychologische und pädagogische Diagnostikkompetenzen und setzt Qualitätsstandards sowie Bildungs- und Rahmenpläne in der pädagogischen Praxis um. Dieser Diskurs wird theoretisch analog in Bezug auf Lehrkräfte angenommen. Die Zustimmung bzw. Ablehnung der pädagogischen Fachkräfte zum Kompetenz- und Defizitdiskurs wurde im Fachkräfte- und im Lehrkräftebogen mit insgesamt sechs Items erfragt.

Eingangsfrage: „In der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert, was Erzieherinnen bzw. Lehrer/innen wissen und können. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Punkten zu?“ – Beispielitem: „*Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen haben einen hohen Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf die individuelle Förderung von Kindern.*“

3.4.6 Kompensatorische Förderung und Entwicklungskontrolle als Ausdruck pädagogischer Professionalität

Aktuell ist es v. a. der frühpädagogische Sektor, dem neben der Familie im Hinblick auf den Bildungserfolg, eine gelingende Schulkarriere und gesellschaftliche Chancengleichheit von wissenschaftlicher sowie politischer Seite eine hohe Bedeutung beigemessen wird (Bischoff, im Erscheinen). Auch die im Rahmen der EDUCARE-Studie analysierten bildungsbezogenen Leitbilder ‚guter‘ Kindheit transportieren zahlreiche Erwartungen und Handlungsanforderungen an pädagogische Professionelle, die sich unter der Überschrift *Kompensation und Kontrolle* fassen lassen. Beobachtbar sind die Forderungen nach einer allgemeinen Standardisierung pädagogischer Arbeit, nach flächendeckender Versorgung und Einheitlichkeit von Qualitätsstandards sowie nach zu verbessernden Sprachförder- und Diagnostikkompetenzen auf Seiten der Fach- und Lehrkräfte. Dies soll dazu dienen so genannte Risikokinder zu identifizieren und Defizite frühzeitig erkennen zu können (Betz & Bischoff, 2013). Damit einher geht die Idee der Kompensation als defizitär verstandener familialer Bildung und Erziehung durch öffentliche frühpädagogische Einrichtungen und durch Grundschulen. Im politischen Diskurs ist in diesem Zusammenhang der kompensatorische Bildungs- und Förderauftrag der öffentlichen Institutionen bezüglich Förderdefiziten in sozial benachteiligten Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund dominant. Gleichzeitig existieren empirische Hinweise darauf, dass pädagogische Fachkräfte die genannten Sollensvorstellungen zu Kompensation und Kontrolle nur bedingt teilen und entsprechenden Handlungsaufforderungen – z. B. im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer – skeptisch gegenüber stehen (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Die empirische Erkenntnislage hierzu ist jedoch insgesamt dünn. Ebenfalls gibt es bisher kaum Forschung dazu, wie sich die Gruppe der Eltern und Lehrkräfte zu den genannten politischen Sollensvorstellungen positioniert oder wie sozioökonomisch benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund diese aufgreifen.

Vor diesem Hintergrund erweist sich die Konzeption der Itembatterien zur Erfassung des Leitbilds *Kompensation und Kontrolle* gegenüber den übrigen Leitbildern als besonders: Ausgehend von diesem Leitbild wird nicht nur der Frage nachgegangen, inwieweit die Akteure – zuvorderst die Professionellen selbst – die hier transportierte Sicht auf die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen teilen. Vielmehr wird zusätzlich auch erfasst, inwieweit sich das pädagogische Handeln der Professionellen mit den Handlungsanforderungen deckt, die in diesem Leitbild zum Ausdruck kommen. Daher werden zunächst

die Erwartungen an öffentliche Bildungsinstitutionen hinsichtlich der Kompensation von Defiziten und verstärkter Kontrolle kindlicher Entwicklung(rück)stände für die Gruppe der Eltern und der Professionellen mithilfe neu entwickelter Items sowie in Anlehnung an Skalen der AID:A-Studie (Institut für angewandte Sozialwissenschaft, 2009) und der Studie von Brandes et al. (2011) formulierter Items erhoben. Besonders relevant für das Leitbild *Kompensation und Kontrolle* sind die Erwartungen an Sprachförderung, Entwicklungsdiagnostik, spezielle Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund sowie bezüglich des Ausgleichs familialer Defizite. Für die Elternfragebögen wurden hierzu insgesamt sieben parallelisierte Items formuliert.

Eingangsfrage: „Welche Aufgaben sollte die Schule/Kita im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?“ – Beispielitem: „*In der Schule/Kita sollte es Förderangebote speziell für Kinder mit Migrationshintergrund geben.*“

Die Sicht der Fach- und Lehrkräfte auf diese Thematik wurde überwiegend parallel zu den Items in den Elternfragebögen mit elf Items erhoben.

Eingangsfrage: „Welche Aufgaben sollte die Kita/Schule im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?“ – Beispielitem: „*Die Kita/Schule sollte sich um vieles kümmern, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.*“

Um zudem den Umgang von Fach- und Lehrkräften mit den diskursiv adressierten, sozial benachteiligten Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtung und Grundschule genauer in den Blick nehmen zu können und mit deren Einstellung zum diskursiven Leitbild zu kontrastieren, wurden selbstberichtete kompensatorische Förderaktivitäten der Professionellen erhoben. In Anlehnung an ein Instrument zur Erfassung der Tätigkeiten einer Erzieherin, wenn sie ein Kind für besonders benachteiligt hält (Brandes et al., 2011) sowie an eine Itembatterie zur Erfassung gezielter Förderung aus dem Lehrerfragebogen des Projekts „Grundschulübergang“ (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2005) wurden neue Items zum möglichen Umgang der Professionellen mit Benachteiligten entwickelt.

Insgesamt gibt es im Fachkräftefragebogen fünf und im Lehrkräftefragebogen neun Items zur kompensatorischen Förderpraxis, wobei fünf Items parallelisiert abgefragt wurden und den Lehrkräften zusätzlich vier Items zu gezielten Fördermaßnahmen im Unterricht vorgelegt wurden.

Eingangsfrage für pädagogische Fachkräfte: „Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.“ / Eingangsfrage für Lehrkräfte: „Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.“ – Beispielitem: „*Ich übe und trainiere einzelne Fähigkeiten mit besonders benachteiligten Kindern bzw. Schülerinnen/Schülern.*“

3.5 Fort- und Weiterbildung der Professionellen

Im gegenwärtigen politischen Diskurs zeichnet sich eine ‚gute‘ Fach- und Lehrkraft dadurch aus, dass sie wissenschaftlich kompetent ist, sich immerzu weiterbildet, Wissen und Kompetenzen im Bereich individueller Lernförderung, der (Sprach-)Diagnostik und der Kooperation aufweisen kann, sie ihre pädagogische Praxis vor allem an vorgegebenen Standards wie Bildungs- und Rahmenplänen oder Qualitätsstandards orientiert und dabei verschiedenste Bildungsbereiche beachtet (Betz, 2013a, 2015; Bischoff & Betz, 2011). Die von Seiten der Politik entworfene ideale pädagogische Fachkraft passt gut zu Professionalisierungsansätzen, die

über die weitere Ausbildung von (früh-)pädagogischem Professionswissen und Können Handlungskompetenz herstellen wollen (z. B. Anders, 2012; für Lehrkräfte z. B. Baumert & Kunter, 2006). Allein vor dem Hintergrund der aktuellen hohen Bedeutung, die der professionellen Fort- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowohl in wissenschaftlichen als auch in politischen Kontexten beigemessen wird, ist es zum einen interessant danach zu fragen, welche Bedarfe sich aus der Perspektive der Professionellen ergeben und zum anderen die konkreten Fortbildungsaktivitäten im Feld zu ermitteln (Betz, 2013a, 2017). Entsprechende Befunde können so als Perspektive des Praxisfeldes gedeutet werden, die eine nicht zu vernachlässigende Größe im Hinblick auf Aus- und Weiterbildungsbedarfe darstellt, die ohne Berücksichtigung des Feldes an der Realität vorbeigehen können. Im Anschluss an die professions- und qualitätstheoretische Perspektive von Honig et al. (2004) stellt die Perspektive der Fachkräfte auf Fort- und Weiterbildung in Relation zu den Perspektiven weiterer relevanter Akteure einen Ansatzpunkt dar, um sich Qualität und Professionalität in Kindertageseinrichtungen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen erfahrungswissenschaftlich zu nähern (Honig et al., 2004, S. 15–16).

Vor dem Hintergrund des Projektziels, einen Beitrag zur Bildungs- und Ungleichheitsforschung in Bezug auf die frühe und mittlere Kindheit zu leisten, ist es bemerkenswert, dass die Bedeutung von Wissen über soziale Ungleichheit und ihre Reproduktionsmechanismen für das pädagogische Handeln in öffentlichen Bildungsinstitutionen in professionstheoretischen Ansätzen zur Ausbildung pädagogischer Handlungskompetenz im Rahmen von Kompetenzmodellen keine Beachtung erfährt. Anschließend an Bittlingmayer und Bauer (2008) ist jedoch davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte für eine reflektierte pädagogische Arbeit mit Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus auch von Wissen über die Sozialstruktur Deutschlands und aktuell gegebene Ungleichheitsstrukturen und ihre Implikationen für die pädagogische Handlungspraxis profitieren. Hier bilden die Perspektive der Fach- und Lehrkräfte selbst sowie mögliche Fortbildungsaktivitäten eine Leerstelle. Inwieweit Fortbildungsaktivitäten stattfinden bzw. Bedarfe bezüglich eines ungleichheitsrelevanten Wissens für die eigene Ausübung der Praxis gesehen werden, soll u. a. im Rahmen der in EDUCARE eingesetzten Fragebatterie zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften erfasst werden. Erfragt wurden somit erstens bereits besuchte Veranstaltungen (nach Themen) mit neun Items sowie zweitens in welchen der genannten Bereiche eine Fort- bzw. Weiterbildung von der jeweiligen Fach- und Lehrkraft zukünftig gewünscht wird. Zudem wurde in einem offenen Antwortformat die Möglichkeit gegeben, nicht genannte Ausbildungsformate anzugeben. Angelehnt wurde die Entwicklung der Einzelitems an einer entsprechenden Batterie des Fachkräfte-Fragebogens der BiKS-Studie (Artelt, Blossfeld, Faust, Roßbach & Weinert, 2013) in der ersten Erhebungswelle.

Eingangsfrage: „Welche Themen hatten die Fortbildungen, die Sie besucht haben und welche Themen würden Sie sich zukünftig wünschen?“ – Beispielitem: „*Ursachen von Bildungsungleichheit, sozialer Ungleichheit.*“

Zusätzlich wurden Kontexteinflüsse der pädagogischen Arbeit erfragt, bspw. die Größe der Kindergartengruppe bzw. Schulklasse, die Ganztags- oder Halbtagsbeschäftigung der Fach- und Lehrkräfte und die Beschäftigungsdauer in der Einrichtung oder Schule. Grundsätzlich wurden zahlreiche Kontextfaktoren erhoben, um explorieren zu können, ob und inwiefern diese die Vorstellungen, Sollensvorstellungen und BBEF-Praxis der Professionellen beeinflussen.

3.6 Soziodemografische Strukturmerkmale

Die EDUCARE-Studie ist an die Ungleichheitstheoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus angelehnt. Ziel ist dementsprechend, die soziale Verortung der Akteure u. a. auf der Ebene der unterschiedlichen Kapitalsorten, die entsprechend entlang des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals operationalisiert wurden. Im Anschluss an Bourdieu wird Kapital als „akkumulierte Arbeit“ (Bourdieu, 1992, S. 49) verstanden, in Form von materiell bzw. objektiv vorhandenen Gütern oder auch inkorporiert. Bourdieu (1992) hält fest: „Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt, d. h. der Gesamtheit der ihr innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über Erfolgchancen der Praxis entschieden wird“ (ebd., S. 50).

Die Erhebung der sozialen Merkmale der Befragten sowie ihrer ethnischen Herkunft nach der Logik der Kapitalsorten basiert in weiten Teilen auf dem Erhebungsinstrumentarium des ISBI (Körner & Betz, 2012) sowie auf Eigenentwicklungen (siehe z. B. Kap. 3.6.3 zur Erfassung des sozialen Kapitals). Im Zentrum des Instruments steht die Erhebung des sozialen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds der Befragten über Strukturvariablen einerseits und Prozess- und Mediatorvariablen andererseits (ebd., S. 3). Das Instrument orientiert sich dabei an den Demographischen Standards (Statistisches Bundesamt, 2010). Die folgenden Ausführungen betreffen überwiegend die vier Fragebogenvarianten zu Eltern. Aufseiten der Kinder wurden die soziodemografischen Merkmale ebenfalls erhoben, jedoch in reduziertem Umfang.

3.6.1 Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital ist direkt in Geld konvertierbar (Bourdieu, 1992, S. 50). Es wird in den Fragebögen für erwachsene Akteure durch das monatliche Haushaltseinkommen und das Vorhandensein von Wohlstandsgütern erfragt. Die Items zu Besitzgegenständen wurden an die Itembatterien zum „Vorhandensein von bestimmten Wohlstands- und Kulturgütern“ aus dem PISA 2000-Fragebogen (Kunter et al., 2002) und zum „Vorhandensein von bestimmten Wohlstandsgütern“ aus dem IGLU 2006-Fragebogen (Bos, Strietholt, Goy, Stubbe, Tarelli & Hornberg, 2010) angelehnt. Sie dienen der Erfassung der kulturellen Praxis in der Familie sowie des kulturellen Kapitals und des relativen Wohlstands der Familie. Zwei dieser Items gibt es auch im Kinderfragebogen (z. B. die Frage, ob es „ein zweites Auto“ gibt) und sie erlauben somit eine Einschätzung des Wohlstands des Haushalts, in dem das Kind lebt, auch ohne dass deren Eltern an der Befragung teilgenommen haben.

3.6.2 Kulturelles Kapital

Nach Bourdieu existiert kulturelles Kapital in Form objektivierter Güter wie Bilder, Bücher, Lexika, Maschinen etc. sowie in Form von Bildung, also kulturellem Kapital, das in der Familie, Schule oder Ausbildung angeeignet wird (Bourdieu, 1992, S. 51). Kulturelles Kapital entsteht durch akkumulierte Zeitinvestitionen in Bildung. Das *objektivierte* kulturelle Kapital wird hier erstens gemäß ISBI (Körner & Betz, 2012) durch die Frage nach der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher operationalisiert. Dabei wird in den Elternfragebögen zwischen der Gesamtanzahl der Bücher und den Kinderbüchern im Haushalt unterschieden. Die Anzahl der Kinderbücher gibt zusätzlichen Aufschluss über die Transmissionsprozesse kulturellen Kapitals innerhalb der Familie im Sinne direkter Investitionen in die Kapitalakkumulation des Kindes (ebd.). Im Kinderfragebogen wird nach der Gesamtanzahl von Büchern im Haushalt gefragt. Das Item wurde dabei zusätzlich mit Fotos illustriert, die eine leichtere Einschätzung der Anzahl von Büchern ermöglichen (Paulus, 2009). Die Skala weist laut Paulus

(2009) in dieser Form bei Kindern zufriedenstellende Retest-Eigenschaften auf. Zweitens wird das objektivierte kulturelle Kapital mithilfe von Items zum Besitz von Kulturgütern erfasst, die auf den PISA-Itembatterien zum „Vorhandensein von bestimmten Wohlstands- und Kulturgütern“ (Kunter et al., 2002) basieren. Die Items zum Vorhandensein von Kulturgütern im Elternhaus wurden so wie die Bücherfrage in angepasster Form auch den Kindern vorgelegt. Somit ist eine Einschätzung des kulturellen Kapitals im Elternhaus auch bei nicht-vorliegenden Elternangaben möglich.

Das *institutionalisierte* kulturelle Kapital von Erwachsenen wird in der vorliegenden Studie durch den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss und den Ausbildungsabschluss erfasst. Die Schulabschlüsse sind v. a. ein Indikator für die Zeitinvestition, die zum Erwerb kulturellen Kapitals aufgebracht wurde. Tabelle 4 gibt eine Übersicht zur Operationalisierung des kulturellen Kapitals in der EDUCARE-Studie.

Tabelle 4

Operationalisierung des kulturellen Kapitals

Kulturelles Kapital	Indikatoren
Objektiviertes kulturelles Kapital (Kulturgüter)	Anzahl der Bücher im Haushalt ^a Anzahl der Kinderbücher im Haushalt ^b Kulturgüter: Kunstwerke ^c , Klassische Literatur (z. B. von Goethe) ^d , Musikinstrumente
Institutionalisiertes kulturelles Kapital (Bildungskapital)	Schulabschluss ^b Berufsausbildung ^b Hochschulabschluss ^b

Anmerkungen. ^a Item im Kinderfragebogen illustriert, ^b nicht im Kinderfragebogen, ^c im Kinderfragebogen: Kunstwerke (wie Gemälde), ^d im Kinderfragebogen: Bücher mit Gedichten.

Neben dem objektivierten und dem institutionalisierten kulturellen Kapital ist es in der bourdieuschen Theorie v. a. das *inkorporierte* kulturelle Kapital, das den zentralen Ausdruck des Habitus darstellt. Das angeeignete kulturelle Kapital ist nicht direkt messbar, weil es in den Körpern der Befragten inkorporiert ist. Im Anschluss an die Überlegungen Kramers (2011) zur Operationalisierung kulturellen Kapitals nach Bourdieu wird davon ausgegangen, dass Kulturobjekte erst dann tatsächlich zu kulturellem Kapital von Akteuren werden können, wenn „entsprechende inkorporierte Dispositionen des Habitus vorliegen“ (ebd., S. 127). Ob zu den Kulturgütern entsprechende inkorporierte Dispositionen vorliegen, kann im Rahmen der Datenauswertung durch die zusätzliche Betrachtung weiterer Variablen geprüft werden. So können die Items zu den Eltern-Kind-Aktivitäten oder die Items zur Erziehungs- und Bildungspraxis als Zeichen für inkorporiertes kulturelles Kapital interpretiert werden. Das Erhebungsdesign bietet an dieser Stelle unterschiedliche Möglichkeiten. Über die quantitative Erhebung hinaus ist es hier v. a. die qualitative Teilstudie im Projekt EDUCARE, die über die genannten Zusammenhänge ebenfalls Aufschluss verspricht.

3.6.3 Soziales Kapital

Das soziale Kapital bezeichnet bei Bourdieu (1983) die Verfügung über dauerhafte, soziale Beziehungen, die sich als nützliche und behilfliche Ressourcen erweisen können. Diese Beziehungen beruhen im weitesten Sinne auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe wie z. B. die Familie, ein berufliches Netzwerk oder eine Partei. Ähnlich dem kulturellen und ökonomischen Kapital lässt sich soziales Kapital im sozialen Raum dazu einsetzen, der eigenen Position in einem spezifischen Feld Gewicht zu verleihen (Rehbein & Saalman, 2009). Damit ist auch die Konvertierbarkeit sozialen Kapitals in andere Kapitalsorten angesprochen. Bei vor-

handener Gleichwertigkeit der Kapitalsorten, d. h. wenn sich z. B. hohes soziales und ökonomisches Kapital in einem gesellschaftlichen Bereich als gleichermaßen wertvoll erweisen, können beide Kapitalien gleichermaßen eingesetzt werden, um die eigene soziale Position zu sichern oder Zugang zu erstrebenswerten Ressourcen zu erhalten. Im frühpädagogischen und schulischen Feld kann es sich bei sozialem Kapital auch um vertrauensvolle und auf gegenseitiger Anerkennung beruhende Beziehungen zwischen Eltern und Professionellen handeln, die sich für den Schulerfolg des Kindes einsetzen lassen. Diese Dimension des sozialen Kapitals wird durch die Fragebatterie zu Kontakten zwischen Eltern und Kindertageseinrichtung bzw. Schule berücksichtigt (siehe Kap. 3.3.1-3.3.2). Darüber hinaus wird das soziale Kapital im Sinne Bourdieus in der empirischen Bildungsforschung bislang kaum beachtet. Vielmehr finden sich vor allem, wenn auch nicht einheitliche Bezugnahmen auf das soziale Kapital im Sinne Colemans (1988).

In die EDUCARE-Fragebögen für die erwachsenen Akteure wurde eine neu entwickelte Itembatterie aufgenommen, nachdem sich keine die gesellschaftliche Dimension des sozialen Kapitals erfassenden Erhebungsinstrumente finden ließen. Ziel der Erfassung in der EDUCARE-Studie ist es, das soziale Kapital als gleichwertige Kapitalsorte für die Analyse sozialer Ungleichheit und damit auch von Bildungsungleichheit nutzbar zu machen. Hierzu ist es notwendig, die Dimension des Sozialkapitals zu operationalisieren, die den Akteuren gesellschaftliche Handlungs- und Deutungsmacht verleiht, sich also von den Akteuren gewinn- und nutzbringend in ihre Strategien zur Sicherung ihrer sozialen Position einbeziehen lässt. Daher wird das Sozialkapital hier nicht auf das konkret betrachtete Handlungsfeld der Bildung und Betreuung enggeführt, sondern auf gesellschaftlich einflussreiche Beziehungen verallgemeinert. Es sollen also soziale Beziehungen als Indikatoren für soziales Kapital dienen, deren kumulierte Quantität sich als Ausmaß interpretieren lässt, über differenzierte und machtrelevante Beziehungen zu verfügen. Hierzu zählen neben hilfreichen Ressourcen im näheren Bekannten- und Freundeskreis auch nützliche berufliche Kontakte sowie letztlich die Einbindung in ein Netz gesellschaftlich einflussreicher Personen. Mithilfe des neuen Instruments sollen die Akteure nicht mehr nur anhand ihres ökonomischen und kulturellen Kapitals im sozialen Raum verortet werden, sondern auch entsprechend ihres sozialen Kapitals. Zugleich ermöglicht die Erfassung des verallgemeinerten Sozialkapitals die Überprüfung der Annahme, dass es sich neben den anderen Kapitalsorten um eine relevante Einflussgröße in der Analyse sozial ungleicher Bildungsstrategien und Schullaufbahnen handelt. Es werden sechs Items in den Fragebögen für erwachsene Akteure eingesetzt, von denen je drei Items die zwei Teildimensionen des sozialen Kapitals erfassen: einerseits das Ausmaß im Alltag nützlicher, einflussreicher sozialer Kontakte und andererseits das Verfügen über ein solidarisches Netzwerk, also über hilfreiche Ressourcen im Bekannten- und Freundeskreis.

Eingangsfrage: „Im Alltag kennt man in manchen Situationen jemanden, der einem Tipps geben kann oder gute Kontakte hat. In anderen Situationen ist es wieder schwieriger. Wie ist das in Ihrer Familie?“ – Beispielitem für die Dimension „Solidarisches Netzwerk“: „In unserem Bekanntenkreis unterstützen wir uns häufig gegenseitig (z. B. bei der Wohnungs- oder Arbeitssuche).“ – Beispielitem für die Dimension „Einflussreiche Kontakte“: „Unsere beruflichen Kontakte haben sich schon so manches Mal als nützlich erwiesen.“

3.6.4 Subjektive Schichtzugehörigkeit

Eine alternative Perspektive auf den sozioökonomischen Hintergrund der Befragten kann eingenommen werden, indem deren eigene Einschätzung ihrer subjektiven Schichtzugehörigkeit herangezogen wird. Sie zeigt an, wie Individuen und Gruppen ihre eigene soziale Position in der gesellschaftlichen Hierarchie verorten und aus welcher Perspektive sie am sozialen und politischen Leben teilnehmen (Körner & Betz, 2012, S. 6). Vorgelegt wird eine 5-stufige

Skala von „Unterschicht“ bis „Oberschicht“, wobei die Wahl des Schichtbegriffs hier lediglich dessen Popularität geschuldet ist. Die Selbstverortung der Befragten deutet im Sinne Bourdieus (1987) auf deren Klassen- und Statusbewusstsein hin und kann in Verbindung mit anderen Indikatoren des sozioökonomischen Hintergrunds als Hinweis auf einen klassenspezifischen Habitus gelesen werden. Dies gilt gerade auch für die als Antwortmöglichkeit vorgegebene Verweigerung einer Selbstverortung, die auf eine Leugnung sozialer Unterschiede hindeuten kann, insbesondere wenn die objektive Position eindeutig eine privilegierte Position anzeigt. Wie Bourdieu (1998) deutlich macht, bestimmt die Position eines Akteurs im sozialen Raum auch seine Vorstellungen von diesem Raum. Somit beeinflusst die soziale Position auch seine Perspektive auf soziale Phänomene wie bspw. Bildungschancen oder Vorstellungen von ‚guter‘ Elternschaft. Insofern weist die subjektive Schichtzugehörigkeit in Milieuanalysen darauf hin, inwieweit die soziale Position eines Akteurs mit einer spezifischen Selbstsicht einhergeht.

3.6.5 Lebensstil

Zur Operationalisierung des Lebensstils wird in den EDUCARE-Fragebögen für Erwachsene auf ein Kurzinstrument zur Erfassung von zwei wesentlichen Dimensionen der Lebensführung zurückgegriffen (Otte, 2008). Dies erlaubt neben der Bestimmung der sozialen Position über eher harte Indikatoren wie Einkommen und Bildungsabschluss auch eine soziokulturelle Verortung der befragten Akteure. Die Positionierung erfolgt hierbei aber – mit Bourdieu (1987) gesprochen – im Raum der Lebensstile, der homolog zum Raum der sozialen Positionen konzipiert wird. Der Lebensstil von Akteuren ist die expressive Seite ihres Habitus und gibt Aufschluss über den Einsatz der Kapitalien, die ihre Position im sozialen Raum bestimmen. Wie Otte (2008) argumentiert, ist es neben der Ressourcenverwendung auch die Position im Lebenslauf, die das Handeln sozialer Akteure beeinflusst. In seinem Kurzinstrument unterscheidet er daher folgende Dimensionen des Lebensstils: die biografische Perspektive und das Ausstattungsniveau. Beide Dimensionen werden mittels fünf Items erfasst. Akteure erhalten auf Basis ihrer Antworten einen Score für jede Dimension des Lebensstils. Zugleich schlägt Otte (2008) Cut-Off-Werte vor, anhand derer ein Akteur einem von neun a priori festgelegten Typen der Lebensführung zugeordnet werden kann. Diese Typen, z. B. „Liberal Gehobene“ und „Hedonisten“, wurden von Otte (2008) anhand eigener Analysen von Bevölkerungsumfragen und auf Basis vorangegangener Arbeiten zu Milieu und Lebensstil (u. a. Vester et al., 2001) bestimmt.

In EDUCARE dient die Erhebung des Lebensstils der erwachsenen Akteure der Validierung eigener Milieuanalysen mit Fokus auf Bildung und Erziehung. Zudem zeigt der Lebensstil in Ergänzung zur Bildungs- und Erziehungspraxis auch die unabhängig von Kindern ausgeübte Alltagspraxis der Erwachsenen und ermöglicht so die Analyse etwaiger Wechselwirkungen von Lebensstil und BBEP-Praxis. Zugleich ist der Lebensstil ein in der Ungleichheitsforschung bislang kaum berücksichtigter Aspekt der sozialen Positionierung der befragten Akteure. Dabei weisen Untersuchungen etwa der kulturellen Praxis von Eltern mit ihren Kindern (wie gemeinsame Theaterbesuche) auf die Erklärungskraft dieser Variablen für die ungleichen Erfolgchancen in Bildungsinstitutionen hin (z. B. Aschaffenburg & Maas, 1997; Rössel & Beckert-Zieglschmid, 2002). Es ist bspw. anzunehmen, dass der Grad biografischer Offenheit von Eltern, Lehr- und Fachkräften und deren Bereitschaft zu Investitionen in die Teilhabe an legitimer Kultur auch ihre Erwartungshaltung an Bildung und Erziehung beeinflusst. Den Zusammenhang von allgemeinem Lebensstil, bildungsbezogenem Habitus und Bildungspraxis gilt es daher in der EDUCARE-Studie näher zu untersuchen.

Eingangsfrage: „Nun lesen Sie einige Aussagen dazu, wie man seinen Alltag gestalten kann. Wie sehr treffen die Aussagen für Sie persönlich zu?“ – Beispielitem für die „biografische Perspektive“ der Lebensführung: „*Mein Leben gefällt mir dann besonders gut, wenn ständig etwas los ist.*“ – Beispielitem für das „Ausstattungs niveau“ der Lebensführung: „*Ich lese Bücher (gemeint sind auch Fachbücher, aber keine Zeitschriften/Zeitungen).*“

3.6.7 Migrationshintergrund

Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist zwar mittlerweile mehrfach empirisch belegt, allerdings mangelt es weiterhin an Erklärungen hierfür (Betz et al., 2013; Diefenbach, 2010). Einerseits zeigt sich häufig, dass der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Erfolgchancen und den Lernerfolg in der Schule sich verringert sobald der sozioökonomische Hintergrund als Determinante berücksichtigt wird. Andererseits bleiben Erklärungen für bleibende Benachteiligungen spezifischer Migrantengruppen vage. In der EDUCARE-Studie wird der Migrationsstatus der Befragten daher detailliert erfasst, um auch subgruppenspezifische Auswertungen zu ermöglichen. Ein Ziel der Erfassung des Migrationshintergrunds ist es, mögliche Interaktionen zwischen Migrationsstatus und Milieu hinsichtlich unterschiedlicher Vorstellungen sowie Sollensvorstellungen von BBEF, unterschiedlicher BBEF-Praxen oder auch politischer Leitbilder zu explorieren.

Zur Erfassung des Migrationshintergrunds wird im ISBI (Körner & Betz, 2012) parallel zur Erfassung des sozioökonomischen Hintergrunds zwischen Strukturvariablen und Prozess- und Mediatorvariablen unterschieden. Zu den Strukturvariablen zählen die Merkmale Staatsbürgerschaft, Geburtsland und Einreisezeitpunkt (ebd., S. 11), die in den Lehrkräfte- und Fachkräftefragebögen erfragt werden. In den Elternfragebögen werden diese Merkmale bezogen auf das Kind erfragt, das ebenfalls an der EDUCARE-Befragung teilnimmt. Im Kinderfragebogen werden die Kinder zusätzlich nach den Herkunftsländern ihrer Eltern gefragt, sodass bei Nichtvorliegen der Elternangaben der Migrationsstatus des Kindes in einseitig, zweiseitig und nicht vorhanden unterteilt werden kann. Die Angaben der Kinder sind insofern aber nicht nur Ersatz bei nicht vorliegenden Elterndaten, sondern können diese auch ergänzen. Gerade zur Erfassung des Migrationshintergrunds ist eine differenzierte Erfassung durch multiple Indikatoren angemessen. Zu den Prozess- und Mediatorvariablen zählt gemäß ISBI auch die Sprache. Laut Kemper (2010) können 90% der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien über das Merkmal *nichtdeutsche Familiensprache* erfasst werden. Entsprechend des ISBI werden in der vorliegenden Studie die Eltern erstens nach der zu Hause gesprochenen Sprache, zweitens nach der zuerst in der Familie gelernten Sprache sowie drittens nach dem Alter gefragt, in dem das Kind angefangen hat, Deutsch zu lernen. Bei den Lehrkräften und Fachkräften wurde auf die Erhebung ihrer ersterlernten Sprache und ihres Alters beim Erlernen des Deutschen verzichtet.

4. Datenerhebung

Im Folgenden wird auf die Vorbereitung und Durchführung der quantitativen Datenerhebung eingegangen. Im Vorfeld der Erhebung galt es zunächst, forschungsethische Fragen bezüglich der einzusetzenden Fragebögen zu klären. Zudem wurden die notwendigen Genehmigungen durch die Träger von Kindertageseinrichtungen und die für die Erhebung an Schulen zuständigen Behörden in Hessen und Sachsen eingeholt. Im Anschluss daran wurden die im Projekt entwickelten Fragebögen in eigens hierzu ausgewählten Kindertageseinrichtungen und an einer Grundschule im Hinblick auf die Bearbeitungsdauer, die Verständlichkeit des Aufbaus, der Fragebatterien und Items sowie die Akzeptanz durch die Befragten getestet (Pilot). Die so erhaltenen schriftlichen und verbalen Rückmeldungen und Einblicke in die Datenqualität bildeten die Grundlage der anschließenden Überarbeitung und Kürzung der Fragebögen für die Haupterhebung. Parallel hierzu wurde ein komplexer Stichprobenplan entwickelt, der dem Projektziel einer möglichst breiten Befragung von Akteuren in unterschiedlichen sozialen Positionen Rechnung trägt. Dieser diente der Stichprobenziehung und der Rekrutierung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zur Teilnahme an der Fragebogenstudie. Der Ablauf der Erhebung in den zwei Erhebungsregionen, der Rhein-Main-Region und dem Ballungsraum Dresden, gestaltete sich weitgehend komplikationslos, so dass die Datenerhebung zu einem erfolgreichen Abschluss gebracht werden konnte.

Abbildung 8 gibt einen Überblick über den zeitlichen Ablauf der Fragebogenstudie vom Beginn der Fragebogenkonstruktion bis zum Abschluss der Datenerhebung. Die nachfolgenden Abschnitte gehen auf die wesentlichen Punkte der Datenerhebung näher ein. Am Schluss des Kapitels erfolgt ein Blick auf die letztlich realisierten Stichproben (für weitere Informationen zu den Stichproben siehe die EDUCARE-Skalendokumentationen: de Moll, Bischoff, Kruczynski et al., 2016a, 2016b; de Moll, Bischoff, Lipinska et al., 2016a, 2016b; de Moll, Bischoff, Kruczynski, Lipinska et al., 2016).

EDUCARE WORKING PAPER 4

Januar bis Mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenkonstruktion • Diskussion und Erstellung der Pilotversionen • Festlegung forschungsethischer Prinzipien
Juni 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Beantragung und Einholen der Erhebungsgenehmigungen • Erste Pilotierung der Fragebögen in zwei Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main
Juli 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Dateneingabe und Auswertung der ersten Pilotierung • Persönliche Rücksprache mit Teilnehmenden bezüglich Verständlichkeit und Akzeptanz der Fragebögen
August 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitung der Fragebögen • Zweite Pilotierung in zwei Frankfurter Kindertageseinrichtungen
Anfang September 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Dateneingabe und Auswertung der zweiten Pilotierung • Erstellung der endgültigen Fragebögen für Eltern und pädagogische Professionelle
Ende September 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Positiver Abschluss der Genehmigungsverfahren • Pilotierung des Kinderfragebogens in einer Grundschule • Besprechung des Fragebogens mit einzelnen Kindern
Anfang Oktober 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitung des Kinderfragebogens und Erstellung der endgültigen Version • Druck der Fragebögen
Ende Oktober 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Schulung des Erhebungspersonals • Beginn der Datenerhebung in der Metropolregion Frankfurt am Main und im Ballungsraum Dresden
Dezember 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Abschluss der Datenerhebung • Beginn der Dateneingabe und Auswertungsphase

Abbildung 8. Zeitplan der Datenerhebung in der EDUCARE-Fragebogenstudie

4.1 Forschungsethische Fragen

Fragen der Forschungsethik spielen im Projekt eine bedeutsame Rolle. Die forschungsethischen Grundsätze der Studie sowie das Erkenntnisinteresse und das grundsatzkonforme Vorgehen bei der Datenerhebung wurden im Vorhinein schriftlich festgehalten, um die Standards guter wissenschaftlicher Praxis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) einzuhalten (siehe Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2013). Die Projektmitglieder wurden im Erhebungs- und Forschungsprozess auf die Einhaltung der Prinzipien und ethisches Handeln verpflichtet und hierzu geschult. Zudem wurde die Genehmigung des Erhebungsverfahrens und der Erhebungsinstrumente durch das Kultusministerium Hessen und die Sächsische Bildungsagentur Regionalstelle Dresden beantragt. Für die Erhebung an Grundschulen lagen für beide Erhebungsorte entsprechende Genehmigungen sowie die Bewilligungen der Schulleitungen und Schulkonferenzen vor. Die Erhebung an Kindertageseinrichtungen wurde von deren Leitungspersonen und den Trägern der Einrichtungen genehmigt. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte aufseiten aller Beteiligten grundsätzlich freiwillig. Im Vorfeld der Befragung an Grundschulen wurden die Eltern um die Einwilligung zur Teilnahme ihres Kindes gebeten, wozu Informationsschreiben und Einwilligungszettel auf Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch und Italienisch ausgeteilt wurden. Für Kinder, deren Eltern keine Genehmigung zur Befragung erteilt hatten, wurden vom Erhebungsteam Rätsel- und Knobelaufgaben bereitgehalten, falls die Lehrkraft keine Ersatzbeschäftigung für diese Kinder vorgesehen hatte. Zudem wurden alle Befragten darauf hingewiesen, dass sie jederzeit und ohne Nachteile zu erfahren von der Teilnahme zurücktreten können, wodurch etwaige erhobene Daten vernichtet werden.

4.2 Pilotierung der Fragebögen

Zur Pilotierung der Fragebögen und insbesondere der in Eigenentwicklung generierten Items wurden insgesamt drei Testzeitpunkte vorgesehen. Im Juni 2012 wurde die erste Entwicklungsphase der Fragebögen durch das Projektteam abgeschlossen. Die Prüfung der fünf Pilotversionen erfolgte in aufeinander aufbauenden Schritten (siehe Abb. 8). Getestet wurden zum einen der Elternfragebogen und der Fragebogen für pädagogische Fachkräfte in insgesamt vier Einrichtungen in der Metropolregion Frankfurt am Main. Die Fragebögen für die Eltern von Grundschulkindern und für die Lehrkräfte wurden parallel zur Pilotierung weiterentwickelt. Auf eine gesonderte Pilotierung dieser Fragebögen wurde aus rechtlichen und ökonomischen Gründen verzichtet. Allerdings wurden in den Elternfragebögen und den Fragebögen für Fach- und Lehrkräfte im Sinne der Parallelisierung nahezu identische, neu entwickelte Items eingesetzt. Zum anderen wurde der Bogen für Grundschulkindern in einer Grundschule in der Metropolregion Frankfurt am Main und mit Kindern aus dem Umfeld der Forschenden getestet und auf der Grundlage der so erhaltenen Rückmeldungen überarbeitet.

4.3 Stichprobendesign

Die quantitative Primärerhebung, die im EDUCARE-Projekt in den Jahren 2012 und 2013 durchgeführt wurde, ist eine querschnittliche, standardisierte Eltern- und Kinderbefragung sowie eine standardisierte Befragung der pädagogischen Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu ihren Vorstellungen von Kindheit und ihren Sollensvorstellungen von ‚guter‘ Kindheit sowie zu ihren jeweiligen BBEP-Praktiken.

Das Kindergartensample setzt sich aus zwei Akteursgruppen zusammen, den pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen⁸ und den Eltern mit Kindern von drei bis sechs Jahren. Das Grundschulsample umfasst drei Akteursgruppen. Hier wurden die Angaben von Grundschullehrkräften, Eltern und von Kindern in der dritten und vierten Grundschulklasse erfasst, bei denen bereits vielfältigere Schulerfahrungen vorliegen als bei gerade erst eingeschulerten Kindern und bei denen die Befragung mittels Fragebogen ebenfalls als adäquat einzustufen ist. Anvisiert wurde eine Stichprobengröße, die es ermöglicht, die verschiedenen Gruppen jeweils intern so zu differenzieren, dass unterschiedliche soziale Milieus in ausreichender Fallzahl für multivariate Analysen vertreten sind (siehe zu früheren Milieuanalysen: Betz, 2008; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004).

Die Befragung wird in der Metropolregion Frankfurt am Main (Hessen) und im Ballungsraum Dresden (Sachsen) durchgeführt, da sich diese in einer Analyse der jeweiligen Sozialstatistiken als in wichtigen Punkten vergleichbare west- und ostdeutsche Großstädte herausgestellt hatten, bspw. in Bezug auf den jeweiligen Bevölkerungsanteil erwerbsloser Personen. Die Datenerhebung in einer west- und einer ostdeutschen Großstadt ermöglicht es, regionale und historisch begründete Unterschiede in den Vorstellungen der Akteure zu untersuchen. Hier könnten Besonderheiten der jeweiligen Bundesländer, die berufliche Sozialisation der Professionellen oder Eigenarten der jeweiligen Einrichtungs- und Grundschullandschaften zum Tragen kommen. Bisher gibt es zudem keine Untersuchungen, die sich mit ost- oder westdeutsch geprägten Leitbildern ‚guter‘ Kindheit auseinandersetzen.

Im Folgenden wird der Stichprobenplan erläutert, der vor Beginn der Erhebung ausgearbeitet wurde. Dieser sieht eine mehrstufige Stichprobenziehung vor (Aßmann, Steinhauer & Rässler, 2012; Bortz & Döring, 2015). Zielpopulationen sind die Akteure an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in der Metropolregion Frankfurt am Main sowie im Ballungsraum Dresden. Im Zentrum der Projektfragestellung steht die Frage nach milieuspezifischen Bildungsvorstellungen und -praktiken. Daher ist es entscheidend, dass Akteure aus unterschiedlichen sozialen Milieus ausreichend in der jeweiligen Stichprobe (z. B. Eltern von Kindergartenkindern) repräsentiert sind. Dies wird realisiert, indem die Zielpopulationen zunächst entlang eines Schichtungsmerkmals unterteilt werden, das leicht verfügbar ist und mit dem Milieuhintergrund der wichtigsten Befragtengruppen, den Eltern von Kindergarten- und Grundschulkindern, zusammenhängt. Die Sozialstatistiken der für die Befragung ausgewählten Städte geben Auskunft über das durchschnittliche Einkommen in den Stadtteilen. In jeder der beiden Regionen werden alle Stadtteile fünf Einkommenskategorien zugeordnet. Für das urbane Rhein-Main-Gebiet sowie für Dresden sind das Median-Personeneinkommen bzw. das Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen pro Stadtteil verfügbar. Die jeweilige Einkommensverteilung wird in fünf Kategorien unterteilt. Im nächsten Schritt wird aus jeder Einkommenskategorie zufällig ein Stadtteil gezogen. Da die Anzahl der Stadtteile je Einkommenskategorie differiert und zudem die Stadtteile unterschiedlich einwohnerstark sind, werden bei der Ziehung die Auswahlwahrscheinlichkeiten der Stadtteile mit der Anzahl der Kinder im Stadtteil gewichtet (Bortz & Döring, 2015). Dies gewährleistet, dass die Auswahlwahrscheinlichkeit eines Stadtteils dem Anteil an Kindern unter seinen Einwohnern entspricht. In den so ausgewählten Stadtteilen werden alle Kindertageseinrichtungen und Grundschulen identifiziert und zufällig vier Kindertageseinrichtungen sowie eine Grundschule zur Teilnahme an der Befragung ausgewählt. Erklären sich in einem Stadtteil nicht genügend Einrichtungen zur Teilnahme bereit, wird ohne Zurücklegen ein weiterer Stadtteil gezogen, in dem wiederum

⁸Gemeint ist damit das gesamte pädagogische Personal, d. h. Erzieher/innen, Kinderpfleger/innen usw.

Einrichtungen zur Teilnahme rekrutiert werden. Auf diese Weise werden pro Stadt 20 Kindertageseinrichtungen und fünf Grundschulen rekrutiert, an denen jeweils die pädagogisch Tätigen, Eltern und im Falle der Grundschulen auch die Kinder in den dritten und vierten Klassen befragt werden. Da somit jedoch nur mit der Teilnahme einer geringen Anzahl von Lehrkräften zu rechnen ist, werden zusätzlich zufällig weitere Schulen ausgewählt und kontaktiert bis pro Stadt mindestens 50 Lehrkräfte teilnehmen.

Insgesamt stellt der Stichprobenplan sicher, dass die Stichproben Eltern und Kinder aus unterschiedlichen sozialen Milieus umfassen und Professionelle befragt werden, die an Institutionen in unterschiedlichen Einzugsgebieten tätig sind. Die soziale Position der Professionellen wird offenkundig stark durch ihren Berufsstatus beeinflusst. Trotz des komplexen Stichprobenplans ist festzuhalten, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig erfolgt und die Inklusionswahrscheinlichkeit der Befragten demnach unbekannt ist.

Zusammenfassend stellt sich die Stichprobenziehung wie folgt dar:

1. Auswahl zweier urbaner Regionen in West- und Ostdeutschland (Metropolregion Frankfurt am Main und Ballungsraum Dresden) und Einteilung der Stadtteile in fünf Einkommenskategorien
2. Ziehung eines Stadtteils je Einkommenskategorie
3. Ziehung einer Grundschule sowie von vier Kindertageseinrichtungen je Stadtteil
4. Datenerhebung an Kindertageseinrichtungen (Eltern und pädagogische Fachkräfte) sowie an Grundschulen (Kinder der dritten und vierten Klassen, Eltern und Lehrkräfte)

4.4 Ablauf der Datenerhebung

In diesem Abschnitt erfolgt ein Rückblick auf die Durchführung der Datenerhebung auf Basis des zuvor erläuterten Stichprobenplans. Der Zugang zu den Befragten erfolgte über die entsprechenden Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. Mit Genehmigung des Hessischen Kultusministeriums und der Bildungsagentur Dresden wurden die ausgewählten Schulen telefonisch und schriftlich für eine Teilnahme gewonnen. Die Ansprache der Kindertageseinrichtungen erfolgte in analoger Form mit Einverständnis der jeweiligen Träger. Die Querschnitterhebung wurde an den einzelnen Einrichtungen in einem gemeinsam festgelegten Zeitraum durchgeführt. Die Fragebögen wurden den Einrichtungen in entsprechender Anzahl ausgehändigt oder postalisch zugesandt und sodann an die teilnehmenden Eltern, Fachkräfte und Lehrkräfte verteilt.

Die Fragebögen für *Eltern von Kindergartenkindern und Grundschulkindern* sind jeweils auf eine Befragungsdauer von maximal 45 Minuten ausgelegt. Den Eltern wurden die Fragebögen von der Lehrkraft der an der Befragung teilnehmenden Grundschulkindern bzw. der pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung in verschließbaren Briefumschlägen ausgehändigt. Über die Befragung wurden die Eltern zuvor durch die Einverständniserklärung zur Befragung ihres Kindes (im Falle der Befragung an Grundschulen) sowie durch eine Projektbrochure informiert. Die Eltern bekamen die Möglichkeit, den Fragebogen zu Hause auszufüllen und innerhalb einer Rückgabefrist wieder an die Lehrkraft oder Erzieherin zurückzugeben. Die Eltern hatten alternativ die Möglichkeit, den Fragebogen online auszufüllen. Weiterhin war ein direkter und für die Befragten kostenfreier Rückversand an das Forschungsteam möglich. Die Teilnahme der Eltern endete mit dem Ausfüllen – und der Abgabe – des Fragebogens, es

sei denn, sie stimmten der Möglichkeit einer erneuten einmaligen Kontaktaufnahme für eine qualitative Anschlusshebung⁹ explizit zu. Die gesammelten Fragebögen wurden am Ende vom Forschungsteam in der Einrichtung abgeholt oder in einem Paket an die Universität zurückgeschickt.

Die *Lehrkräfte an Schulen* und *Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* erhielten die Fragebögen nach Absprache über die Schule bzw. Einrichtung. Diese konnten somit vor Ort oder zu Hause ausgefüllt werden. Der Rücklauf wurde über einen Sammelpunkt in der Einrichtung bzw. Schule organisiert. Die gesammelten Fragebögen wurden vom Forschungsteam in den Einrichtungen abgeholt oder konnten frankiert im Paket zurückgesendet werden. Auch die Lehr- und Fachkräfte wurden gefragt, ob sie einer erneuten einmaligen Kontaktaufnahme zustimmen. Den Schulleitungen bzw. Leitungskräften wurde zusätzlich jeweils ein Einrichtungsfragebogen¹⁰ ausgehändigt, der eine Befragungsdauer von maximal 30 Minuten nicht überschreitet. Die Einrichtungsfragebögen konnten mit den Fragebögen der Fachkräfte bzw. Lehrkräfte zurückgegeben bzw. zurückgesendet werden.

Die Befragung der *Grundschul Kinder* wurde an einem festgelegten Termin in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Wie die Pilotierung des Fragebogens zeigte, hat der Fragebogen eine Bearbeitungsdauer von etwa 45 Minuten (siehe Kap. 4.1). Die Befragung wurde im Klassenzimmer durchgeführt. Vor der Befragung stellten die Forschenden (mindestens zwei Personen aus dem Forschungsteam der EDUCARE-Studie) sich und ihr Anliegen zunächst vor und standen den Kindern beim Ausfüllen der Fragebögen für Rückfragen zur Verfügung. Das genaue Erhebungsvorgehen wurde im Vorfeld in einem Erhebungsmanual¹¹ festgelegt und allen an der Erhebungsdurchführung Beteiligten zugänglich gemacht. Zudem wurde auf der Basis des Manuals eine Erhebungsschulung mit allen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern durchgeführt.

Insgesamt kann von einer guten Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und Grundschulen, einem weitgehend einheitlichen Verlauf der Kinderbefragung in den einzelnen Klassen sowie einer hohen Akzeptanz der Kinder mit Blick auf den Fragebogen gesprochen werden. Dies ist für die Güte der erhobenen Daten von hoher Bedeutung. Trotz der insgesamt erfolgreichen Gewinnung von Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern bleibt es jedoch nicht aus, dass eine auf Freiwilligkeit setzende Studie in der Größenordnung des Projekts EDUCARE im Laufe der mitunter langwierigen Rekrutierungsbemühungen auf Hindernisse und Schwierigkeiten stößt. Nach der Bewilligung der Untersuchung durch die offiziellen Stellen (z. B. Kultusministerium) und nachdem die Einrichtungen und Grundschulen sich in ihren Entscheidungsprozessen zur Teilnahme bereiterklärt hatten, hing das Gelingen der Befragung letztlich von den Teilnehmenden selbst ab. Dies zeigte sich insbesondere in der Befragung an Grundschulen. Als sich während der Erhebung in der Metropolregion Frankfurt am Main eine

⁹ Nach Abschluss der Fragebogenerhebung sowie anschließender statistischer Auswertungen sollen besonders interessante Ergebnisse vertiefend erforscht werden. Dazu werden qualitative Leitfadeninterviews mit einzelnen, bereits an der quantitativen Erhebung beteiligten Personen durchgeführt. In den qualitativen Interviews werden Erwartungen von Eltern, Professionellen und Kindern an institutionelle BBEF sowie an die Ausgestaltung der Kindheit tiefergehend behandelt.

¹⁰ Im hier nicht vorgestellten Einrichtungsfragebogen werden einrichtungsbezogene Daten abgefragt: die soziale und ethnische Zusammensetzung der Kinder- bzw. Schülergruppen; Daten zu räumlicher Lage, Ausstattung und Situation der Einrichtung/Schule; pädagogischer Ansatz der Einrichtung/Schule und Elternarbeit; Teilnahme an Studien oder Förderprojekten.

¹¹ Das Erhebungsmanual ist auf Anfrage von der Projektleitung erhältlich.

Grundschule in der mittleren Einkommenskategorie kurz vor Erhebungsbeginn gegen die Erhebung entschieden und an einer weiteren Schule nur ein Bruchteil der Kinder eine Genehmigung der Eltern zur Teilnahme erhalten hatte, mussten zwei weitere Grundschulen in der mittleren Einkommenskategorie für die Studienteilnahme gewonnen werden. Dies verzögerte den Abschluss der Erhebung an Grundschulen deutlich.

4.4 Stichprobenumfänge

Die am Ende der Erhebungen an insgesamt 32 Grundschulen realisierte Stichprobe umfasst $n = 124$ Lehrkräfte. An 16 dieser Grundschulen nahmen zudem $n = 985$ Grundschul Kinder in den dritten und vierten Klassenstufen sowie deren Eltern ($n = 503$) an der Befragung teil. An 22 der befragten Grundschulen gab die Schulleitung in einem Kurzfragebogen Auskunft über wesentliche Einrichtungsmerkmale, z. B. zum Einzugsgebiet oder zum pädagogischen Profil der Schule.

Insgesamt konnten 47 Kindertageseinrichtungen für die Studie gewonnen werden. An 44 Einrichtungen nahmen $n = 248$ pädagogische Fachkräfte an der Studie teil und gaben den Fragebogen ausgefüllt im verschlossenen Umschlag wieder in der Kindertageseinrichtung ab. An 45 Kindertageseinrichtungen nahmen $n = 847$ Eltern an der Befragung teil. Zusätzlich zu den Angaben von Eltern und Fachkräften liegen für 41 Kindertageseinrichtungen auch die Angaben der Einrichtungsleitung zu zentralen Charakteristika der Einrichtungen vor, z. B. zur sozialen Komposition der Einrichtungsklientel oder zu speziellen Förderangeboten.

Trotz des komplexen Stichprobendesigns gilt, dass es sich nicht um für Eltern, Grundschul Kinder oder Fach- und Lehrkräfte im Rhein-Main-Gebiet und im Ballungsraum Dresden repräsentative Stichproben handelt, mitunter weil die Freiwilligkeit der Teilnahme mit Selbstselektionseffekten einhergeht. Dies zeigt sich insbesondere anhand der Stichprobe der Eltern von Grundschulkindern: Auch mit einer aufwändigen Kombination niedrigschwelliger Rückgabemöglichkeiten (kostenfreier Rückversand oder Rückgabe über die Lehrkräfte) und mehrmaliger Erinnerungen durch die Lehrkräfte nach Fristablauf sowie vereinzelte Schulbesuche mit Elternkontakt durch das Forschungsteam fanden sich nicht mehr als 51% der Eltern zur Bearbeitung des Fragebogens bereit. Unabhängig von den vorgenannten Einschränkungen lassen sich mit den realisierten Stichproben Forschungsfragen bezüglich milieu- bzw. sozialklassenspezifischer Sichtweisen auf Bildung und Erziehung untersuchen. In den Elternstichproben sind sowohl Personen mit geringfügigen oder ohne Einkommen als auch sehr Wohlhabende vertreten. Die realisierten Stichproben ergeben insgesamt ein in sozioökonomischer Hinsicht differenziertes Bild der Akteure im früh- und grundschulpädagogischen Feld.

5. Literaturverzeichnis

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: VS.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: vbw (Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“ im Auftrag des Aktionrats Bildung).
- Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2013). *Codebuch zum Erzieher/innen-Fragebogen Welle 1 [BiKS-3–10 Kindergarten]*. Veröffentlichung der DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“ (BiKS), Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62 (4), 573–587.
- Aßmann, C., Steinhauer, H.-W. & Rässler, S. (2012). Aspekte der Stichprobenziehung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–15. Verfügbar unter http://www.content-select.com.proxy.ub.uni-frankfurt.de/fileadmin/preselect/content/juventa/preselect_media.php?doi=10.3262%2FEEO07120215
- Bauer, U. (2012). *Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung* (2. korr. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Betz, T. (2004). *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus*. Arbeitspapier II-16. Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier.
- Betz, T. (2006). ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (2), 181–195.
- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Hohengehren: Schneider.
- Betz, T. (2011). Multikulturelle Kindheit im Spiegel der Kindersurveys. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 248–266). Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a “Good” Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (pp. 113–127). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2013a). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. (2013b). Ungleichheit im Vorschulalter. Einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, E. Dietrich-

- Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern* (S. 117–131). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2014). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7 (4), 769–786.
- Betz, T. (2015). Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. (2016). Frühe Kindheit im Risikodiskurs: Charakteristika, Problemstellungen und Funktionen. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 429–449). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. (2017). Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Selbstverständnis und externe Anforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Individuelle Förderung wirksam gestalten. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 425–440). Stuttgart: Kohlhammer.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60–81). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2015). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. & de Moll, F. (2013). Aktive Lerner, verletzliche Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In C. Förster, K. Höhn & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder - Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit* (S. 41–49). Freiburg: Herder.
- Betz, T. & de Moll, F. (2015). Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Professionalisierung in der Frühpädagogik* (Empirische Pädagogik, 29 (3). Themenheft, S. 371–392). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Betz, T., de Moll, F. & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T., de Moll, F. & Kayser, L. B. (2015). Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. In T. Betz (Hrsg.), *Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus* (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35 (4). Schwerpunktheft, S. 377–395). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. & Kayser, L. B. (2016). Herkunftsspezifische Orientierungen von Eltern im Umgang mit Lehrkräften. Grundlagen einer ungleichheitssensiblen Zusammenarbeit. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 109–114). Wiesbaden: Springer VS.
- Bischoff, S. (im Erscheinen, 2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘* (EDUCARE Working Paper Nr. 1). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/professionalisierung/Educare-Working-Paper-1-2011-Bischoff-Betz.pdf>
- Bischoff, S. & Betz, T. (2013). Doing Diskursanalyse – Einblicke in die Forschungspraxis des EDUCARE-Projekts. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (3), 327–335.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessler, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer VS.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2016). Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 87–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2017, im Erscheinen). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, M. Schulz & D. Nolte (Hrsg.), *Diversität in der Frühpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, S., Betz, T. & Eunicke, N. (2017, im Erscheinen). Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. Eine empirische Analyse elterlicher Habitustypen. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel – Analysen zur (sozial-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf Familie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M. & Betz, T. (2016). *Leitbilder aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (EDUCARE Working Paper Nr. 3). Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M., de Moll, F. & Betz, T. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–34). Berlin: Frank & Timme.
- Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2008). Erwerb sozialer Kompetenzen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 164–172). Wiesbaden: VS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, J. & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz und Co.
- Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Schriften zu Politik und Kultur). Hamburg: VSA.

- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches* (2., erw. und überarb. Aufl.). Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)*. Stuttgart: Klett.
- Brake, A. (2006). Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In P. Büchner & A. Brake (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien* (S. 81–108). Wiesbaden: VS.
- Brake, A. & Bremer, H. (Hrsg.). (2010). *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim: Juventa.
- Brandes, H., Friedel, S. & Röseler, W. (2011). Gleiche Startchancen schaffen! Bildungsbenachteiligung und Kompensationsmöglichkeiten in Kindergärten. Eine repräsentative Erhebung in Sachsen. Opladen: Budrich UniPress.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.). (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühler-Niederberger, D. (2005). Generationale Ordnung und ‚moralische Unternehmen‘. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 111–133). Wiesbaden: VS.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Juventa.
- Cheadle, J. E. & Amato, P. R. (2011). A Quantitative Assessment of Lareau's Qualitative Conclusions About Class, Race, and Parenting. *Journal of Family Issues*, 32 (5), 679–706.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Conrad, S., Lischer, P. & Wolf, B. (1997). *Erhebungsmethoden der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen* (Berichte des Zentrums / Zentrum für Empirische Pädagogischer Forschung, Bd. 19). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- de Moll, F. (2016). *Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus* (unveröffentlichte Dissertation). Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- 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), 237–271.
- de Moll, F. & Betz, T. (2016). Accounting for children's agency in research on educational inequality: the influence of children's own practices on their academic habitus in elementary school. In F. Esser, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 271–289). New York: Routledge.
- de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am

Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter

https://www.uni-frankfurt.de/61647828/EDUCARE_Skalendoku_GS_Eltern.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016a). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Befragung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter

https://www.uni-frankfurt.de/61647805/EDUCARE_Skalendoku_Fachkraefte.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016b). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61557005/EDUCARE_Skalendokumentation_Kitaeltern.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016a). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Kinderbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61647841/EDUCARE_Skalendoku_GS_Kinder.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016b). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Lehrkräftebefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61647888/EDUCARE_Skalendoku_Lehrkraefte.pdf

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). (Hrsg.) (2013). *Sicherung Guter Wissenschaftlicher Praxis: Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“*. Weinheim: Wiley-VCH.

Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2008). *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (2. Aufl., S. 103–129). Weinheim: Juventa.

Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge.

Faas, S. & Landhäußer, S. (2013). *Eltern- und Familienbildung im Kindergarten. Zwischen gemeinsamer Erziehungsverantwortung, sozialer Teilhabe und frühkindlicher Entwicklungsförderung*. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 142–154). Weinheim: Beltz Juventa.

Fuchs-Rechlin, K. (2010). „Und es bewegt sich doch ... !“: Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster: Waxmann.

Giesel, K. (2007). *Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte*. Wiesbaden: VS.

Grundmann, M. (2002). *Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung*. In H. Uhlen-dorff & H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 37–56). Stuttgart: Lucius und Lucius.

Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). *Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 24 (2), 124–145.

- Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.). (2005). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S., Joos, M. & Schreiber, N. (Hrsg.). (2004). Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Institut für angewandte Sozialwissenschaft (infas GmbH & TNS Infratest Sozialforschung GmbH, Hrsg.). (2009). Anhang zum Bericht. DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AIDA“ – Erhebung 2009 – Methodenbericht der Erhebungsinstitute infas GmbH und TNS Infratest Sozialforschung GmbH, Institut für angewandte Sozialwissenschaft.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.). (2005). *Lehrerfragebogen zum Unterricht im Fach Mathematik. Projekt Grundschulübergang. Erhebung Juni/Juli 2005*, Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 211–229). Weinheim: Juventa.
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69–100). Weinheim: Juventa.
- Jünger, R. (2008). Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule*, 102 (4), 315–326.
- Körner, R. & Betz, T. (2012). Die empirische Bestimmung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds von Kindern. Das Erhebungsinstrument der standardisierten Elternbefragung. Ergebnisbericht aus dem Projekt EMiL (EMiL Working Paper Nr. 1). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2014). *Habitus* (6. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Kramer, R.-T. (2011). Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham Md.: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2008). The context of school readiness: Social class differences in time use in family life. In A. Booth & A. C. Crouter (Hrsg.), *Disparities in school read-*

- iness. *How families contribute to transitions into school* (S. 155–187). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24 (2), 115–133.
- Maeße, J. (2011). *Bilder „guter Kindheit“ in Regierungsdokumenten. Endbericht einer Diskursanalyse* (EDUCARE Working Paper Nr. 2). Frankfurt am Main: Goethe Universität. Verfügbar unter <https://www.uni-frankfurt.de/55911747/Educare-Working-Paper-2-2011-Maesse.pdf>
- Marjanovič Umek, L., Podlesek, A. & Fekonja, U. (2005). Assessing the Home Literacy Environment. Relationships to Child Language Comprehension and Expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21 (4), 271–281.
- Nationales Bildungspanel (Hrsg.). (2011). *Startkohorten 2, 3 und 4. Haupterhebung 2010/11 (B11, B20, B34). Eltern. CATI-Fragebogen*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.
- Nelson, M. & Schutz, R. (2007). Day Care Differences and the Reproduction of Social Class. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36 (3), 281–317.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (2), 149–165.
- Otte, G. (2008). *Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen. Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung*. Wiesbaden: VS.
- Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2013). Politische Leitbilder „guter Kindheit“ vs. sozialpädagogische Leitbilder: Bürgerliches Optimierungsstreben vs. Anerkennung von Lebensvielfalt? Vortrag gehalten auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit, Frankfurt am Main.
- Paulus, C. (2009). Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern. *FR Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes*.
- Rehbein, B. & Saalman, G. (2009). Feld (champ). In G. Fröhlich & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 99–103). Stuttgart: Metzler.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht. – Deutsche Erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschulkindern (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (1), 12–25.
- Rohlf, C. (2006). *Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien*. Weinheim: Juventa.
- Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31 (6), 497–513.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schulararten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, N. (2002). *Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten im Prozeß der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier („Caritas-Studie“)*. Instrument und Grunddaten der Ersten Elternbefragung. Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I) – Pädagogik Nr. II-04. Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier. Verfügbar unter http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier4_Evaluation_der_paedagogischen_Qualitaet_von_Kindertagesstaetten.pdf

Schreiber, N. (2005). Private Betreuungsarrangements für Kinder. Entwicklung eines Betreuungsindex mit Daten des DJI-Kinderpanels und Vorschlag eines Erhebungsinstrumentes für künftige Befragungen. Arbeitspapier des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I) – Pädagogik Nr. II-17. Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier.

Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 253–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwingel, M. (2011). *Pierre Bourdieu zur Einführung* (7. erg. Aufl.). Hamburg: Junius.

Solga, H. (2008). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (2. Aufl., S. 19–38). Weinheim: Juventa.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2010). *Demographische Standards: Ausgabe 2010* (5. überarb. Aufl.), Wiesbaden.

Stöber, J. (2002). Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, 3 (3), 1–50.

TNS Infratest Sozialforschung GmbH. (2010). *Leben in Deutschland. Befragung 2010 zu sozialen Lage der Haushalte*. Elternfragebogen für Mütter und Väter: „Ihr Kind im Alter von 7 oder 8 Jahren“. München.

Vester, M., Oertzen, P. von, Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband. Verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf

Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.

Wolf, B., Stuck, A., Roux, S., Lindhorst, H. & Hippchen, G. (2001). *Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung*. Aachen: Shaker.

World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.). (2007). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.

6. Gesamtverzeichnis der Projekt-Publikationen (Stand: 31.12.2016)

- Betz, T. (2010). Die Kindergesellschaft. Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik, 34 (11), 37–41.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Betz, T. (2010). Modern Children and their Well-Being: Dismantling an Ideal. In S. Andresen, I. Diehm, U. Sander & H. Ziegler (Hrsg.), *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children* (S. 13–28). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2010). Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus. Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 117–144). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. (2011). Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 43–46). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. (2011). Multikulturelle Kindheit im Spiegel der Kindersurveys. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 248–266). Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a “Good” Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood* (S. 113–126). Dordrecht: Springer.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 41–49). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. (2013). Counting What Counts. How Children are Represented in National and International Reporting Systems. *Child Indicators Research*, 6 (4), 637–657.
- Betz, T. (2013). Ungleichheit im Vorschulalter: einrichtungsbezogene Bildungs- und Betreuungsarrangements unter sozialwissenschaftlicher Perspektive. In M. A. Wolf, E. Dietrich-Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care: Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern* (S. 117–131). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2014). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7 (4), 769–786.
- Betz, T. (2015). Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in fröhpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 221–243). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. (Hrsg.). (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus [Themenheft]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4).
- Betz, T. (2015). Ungleichheitsbezogene Bildungsforschung – Lehrkräfte im Fokus. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), 339–343.

- Betz, T. (2016). Frühe Kindheit im Risikodiskurs: Charakteristika, Problemstellungen und Funktionen. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 429–449). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60–81). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2015). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In A. Lange, C. Steiner, S. Schutter & H. Reiter (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1-17). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-05676-6_4-1
- Betz, T. & de Moll, F. (2013). Aktive Lerner, verletzliche Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In C. Förster, K. Höhn & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit* (S. 41–49). Freiburg: Herder.
- Betz, T. & de Moll, F. (2015). Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. *Empirische Pädagogik*, 29 (3), 371–391.
- Betz, T., de Moll, F. & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In L. Correll, J. Lepperhoff & Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T., de Moll, F. & Kayser, L. (2015). Soziale Determinanten des Lehrerhandelns. Milieuspezifische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf die Kooperation und Kommunikation mit Eltern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35 (4), 377–395.
- Betz, T. & Mierendorff, J. (Hrsg.). (2011). Kindheit. Heterogenität. Ungleichheit [Themenheft]. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (4).
- Betz, T. & Mierendorff, J. (2011). Kindheit. Heterogenität. Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31 (4), 341–438.
- Betz, T., Prein, G. & Rauschenbach, T. (2015). Aufwachsen in der Einwanderungsgesellschaft. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft* (S. 3–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Bischoff, S. (2013). Eltern als aktive Bildungsarrangeure ihrer Kinder. Eine Rekonstruktion ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Familienpolitik neu denken – faire Bildungschancen für alle Kinder schaffen. Tagungsband zur interdisziplinären Nachwuchswissenschaftlertagung der Bertelsmann Stiftung am 12. und 15. November in Berlin* (S. 66–81). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener „guter Kindheit“* (EDUCARE Working Paper Nr. 1). Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/55911735/Educare-Working-Paper-1-2011-Bischoff-Betz.pdf>
- Bischoff, S. & Betz, T. (2013). Doing Diskursanalyse – Einblicke in die Forschungspraxis des EDUCARE-Projekts. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (3), 321–328.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2015). „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“. Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In S. Fegter, F. Kessl, A.

Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 263–282). Wiesbaden: Springer VS.

Bischoff, S. & Betz, T. (2016). Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität. Handlungsorientierungen von Grundschullehrkräften als Professionalisierungsgegenstand. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 87–92). Wiesbaden: Springer VS.

Bischoff, S. & Betz, T. (2017, im Erscheinen). Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zu den Perspektiven frühpädagogischer Fachkräfte auf Differenz in Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, M. Schulz & D. Nolte (Hrsg.), *Diversität in der Frühpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bischoff, S., Betz, T. & Eunicke, N. (2017, im Erscheinen). Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in Familie und Kindertageseinrichtung. Eine empirische Analyse elterlicher Habitustypen. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel – Analysen zur (sozial-)pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme auf Familie*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bischoff, S. & Knoll, A. (2015). Förderbedürftige Kindheit. Zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (4), 415–430.

Bischoff, S., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Leitbilder aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (EDUCARE Working Paper Nr. 3). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.

Bischoff, S., Pardo-Puhlmann, M., de Moll, F. & Betz, T. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–34). Berlin: Frank + Timme.

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), 237–271.

de Moll, F. & Betz, T. (2016). Accounting for children’s agency in research on educational inequality: the influence of children’s own practices on their academic habitus in elementary school. In F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies* (S. 271–289). New York: Routledge.

de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61647828/EDUCARE_Skalendoku_GS_Eltern.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016a). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Befragung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61647805/EDUCARE_Skalendoku_Fachkraefte.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Kruczynski, K., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016b). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Elternbefragung in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61557005/EDUCARE_Skalendokumentation_Kitaeltern.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016a). *Projekt EDUCARE: Skalendokumentation zur Kinderbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-

EDUCARE WORKING PAPER 4

Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61647841/EDUCARE_Skalendoku_GS_Kinder.pdf

de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016b). *Projekt EDUCARE: Skaldokumentation zur Lehrkräftebefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61647888/EDUCARE_Skalendoku_Lehrkraefte.pdf

Esser, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood: New perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge.

Maeße, J. (2011). *Bilder ‚guter Kindheit‘ in Regierungsdokumenten. Endbericht einer Diskursanalyse (EDUCARE Working Paper Nr. 2)*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität. Verfügbar unter <https://www.uni-frankfurt.de/55911747/Educare-Working-Paper-2-2011-Maesse.pdf>

7. Anhang

Aufgeführt werden die in diesem Dokument vorgestellten Instrumente zu den Befragungsbereichen Vorstellungen, Sollensvorstellungen, Praxis und politische Leitbilder in der jeweils endgültigen Fragebogenfassung für die fünf befragten Akteursgruppen (Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte an Grundschulen, Eltern von Kindergartenkindern, Eltern von Grundschulkindern, Grundschulkindern). Die vollständigen Fragebögen sind auf Anfrage von der Projektleitung erhältlich.

Die Instrumente zu den Strukturmerkmalen können dem ISBI (Körner & Betz, 2012) entnommen werden. Nicht im ISBI enthalten sind die Items zur Erfassung der Lebensführung (siehe hierzu: Otte, 2008) sowie die Items zur Erfassung von Kultur- und Wohlstandsgütern in PISA 2000 (Kunter et al., 2002) und IGLU 2006 (Bos et al., 2010).

Befragte: Pädagogische Fachkräfte

Befragungsbereich: Vorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itematterie 05

Instruktion: Nun möchten wir gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder in der Kita tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich die Kinder vor, mit denen Sie täglich arbeiten und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) In der Kita lernen die Kinder, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
- b) In der Kita wird der Grundstein für den Schulerfolg der Kinder gelegt.
- c) Die Kinder lernen in der Kita, dass sie vor allem durch Zusammenhalten ans Ziel kommen.
- d) In der Kita bekommen die Kinder nicht die richtigen Angebote (z. B. durch individuelle Förderung).
- e) Die Kinder werden in der Kita sicher beaufsichtigt.
- f) Die Kinder lernen Dinge, die sie zu Hause nicht lernen können.
- g) In der Kita lernen die Kinder, wie man sich selbst etwas beibringt.
- h) Die Kita kann besser für eine gute Betreuung der Kinder sorgen, als es zu Hause möglich ist.
- i) Die Kita bietet den Kindern das beste Umfeld für ihre Persönlichkeitsentwicklung.
- j) Die Kita kümmert sich um vieles, wofür sich die Eltern keine Zeit nehmen.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- k) In der Kita dürfen sich die Kinder individuell nach ihrem eigenen Tempo entwickeln.
- l) Im Vergleich zu Kindern, die nicht in die Kita gehen, haben es die Kinder später in der Schule leichter.
- m) Tugenden wie Ordnung und Fleiß lernen die Kinder vor allem in der Kita.
- n) Für viele Eltern ist die Kita eher eine Notlösung.
- o) In der Kita werden die Kinder sicherer im Umgang mit Gleichaltrigen.
- p) Die Kinder haben in der Kita noch die Möglichkeit zum Spielen, bevor der Ernst des Lebens beginnt.
- q) Die Kinder werden in der Kita zu frei erzogen.
- r) Die Kita gibt Kindern weniger Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung als es die Familie tut.
- s) Wertevermittlung findet nicht in der Kita, sondern hauptsächlich in der Familie statt.
- t) Die Kita leistet, was zu Hause an Schulvorbereitung nicht geleistet werden kann.
- u) In der Kita erhalten Kinder nicht so viele Anregungen wie zu Hause.
- v) In der Kita werden die Kinder gefordert.

Kontext: nicht zutreffend

Itematterie 14

Instruktion: In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Im Großen und Ganzen findet im deutschen Bildungssystem ein fairer Leistungswettbewerb statt.
- b) Wer leistungsbereit ist und sich anstrengt, wird dafür belohnt.
- c) Es hängt vor allem von der eigenen Begabung ab, ob man nach der Grundschule auf das Gymnasium kommt.
- d) Kinder aus Arbeiterfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- e) Die eigene Begabung ist in Deutschland entscheidend für einen hohen sozialen Status.
- f) Egal aus welchen Familien Kinder kommen, alle haben dieselben Chancen in der Schule erfolgreich zu sein.
- g) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass sich die Eltern nicht genug um die schulischen Angelegenheiten kümmern.
- h) Leistungsbereitschaft ist in Deutschland die wichtigste Voraussetzung für einen hohen gesellschaftlichen Status.
- i) Kinder sind von sich aus gleich. Erst das Bildungssystem macht sie zu Gewinnern und Verlierern.

- j) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass Eltern nicht am Lernfortschritt ihres Kindes interessiert sind.
- k) Kinder aus Migrantenfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Befragungsbereich: Sollensvorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itembatterie 06

Instruktion: Es geht um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Kita. Für wie wichtig halten Sie es, dass Erzieherinnen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- b) sich nichts vorschreiben zu lassen
- c) zu wissen, wo man hingehört
- d) gute Umgangsformen zu haben
- e) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- f) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- g) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- h) füreinander sorgen zu können
- i) ordentlich zu sein
- j) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- k) leistungsbereit zu sein
- l) ein guter Schüler zu werden
- m) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie haben
- n) zu gehorchen
- o) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden
- p) dass Kinder zufrieden damit sind, was sie können

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itembatterie 08

Instruktion: Nun geht es um Ihre Wünsche an Fachkräfte für die Förderung von Kindern. Was sollte Erzieherinnen in der Kita besonders wichtig sein? Sie sollten generell darauf achten, ...

EDUCARE WORKING PAPER 4

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dass Kinder den eigenen Vornamen schreiben können.
- b) dass Kinder Aufgaben verstehen und ausführen.
- c) dass Kinder stillsitzen und zuhören können.
- d) dass Kinder nicht über Ränder zeichnen.
- e) dass der Entwicklungsstand der Kinder regelmäßig kontrolliert wird.
- f) dass Kinder zum Schuleintritt ihren Namen schreiben können.
- g) dass Sprachförderung betrieben wird.
- h) dass der Sprachstand der Kinder diagnostiziert wird.

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 09

Instruktion: Nun haben wir Sie viel zur Kita gefragt. Jetzt geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Familie. Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Familie Folgendes an Kinder vermittelt wird?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dass Kinder zufrieden damit sind, was sie können
- b) ordentlich zu sein
- c) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- d) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- e) zu gehorchen
- f) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- g) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- h) leistungsbereit zu sein
- i) ein guter Schüler zu werden
- j) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- k) gute Umgangsformen zu haben
- l) sich nichts vorschreiben zu lassen
- m) dass Kinder zufrieden damit sind, was sie haben
- n) zu wissen, wo man hingehört
- o) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden

Kontext: Freizeitgestaltung von Kindern (privat, halb-öffentlich)

Itembatterie 10

Instruktion: Worauf sollten Eltern bei der Freizeitgestaltung von Kindern achten? Eltern sollte wichtig sein, dass Kinder...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dazu angeregt werden, möglichst viele Freizeitaktivitäten kennenzulernen und auszuprobieren.
- b) sich möglichst wenig langweilen.
- c) möglichst wenige feste Termine haben.
- d) pädagogisch angeleitet und betreut werden.
- e) keine zu teuren Freizeitaktivitäten wählen.
- f) ihre Zeit nicht mit unnützen Dingen vergeuden.
- g) in ihrer Freizeit möglichst viel unter Aufsicht sind.
- h) sich auch in der Freizeit anstrengen, um erfolgreich zu sein.
- i) auch außerhalb des Kindergartens an Angeboten (z. B. Sportverein, Bastelangebote) teilnehmen.

Kontext: Familie (privat, halb-öffentlich)

Itembatterie 11

Instruktion: Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass ...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sie Kinder mit Unterrichtsmaterialien fördern.
- b) sie gezielte Sprachförderung betreiben.
- c) sie Kindern vermitteln, nicht immer nach mehr streben zu müssen.
- d) sie Kindern zeigen, wie man erfolgreich lernt (z. B. durch Lernspiele und Hilfsmaterial).
- e) sie Kinder bei den Interessen unterstützen, die sie später einmal weiterbringen.
- f) sie Kindern vermitteln, mit dem zu Recht zu kommen, was ihnen zur Verfügung steht.
- g) Kinder vor allem Spaß in ihrer Freizeit haben, egal ob sie fernsehen oder ein Lernspiel machen.
- h) Kinder die Zeit nicht mit Fernsehen verplempern.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- i) Kinder nur die Fernsehsendungen sehen, die die Eltern auswählen.
- j) Kinder mit den Eltern zusammen ins Theater/Konzert gehen.
- k) Kinder sich um jüngere Geschwister kümmern.
- l) Kinder mit einer Spielkonsole oder am Computer spielen.
- m) Kinder auch mal den Eltern bei der Arbeit aushelfen.
- n) Kinder lernen, wie man Dinge repariert.
- o) Kinder Sport in einem Verein machen.
- p) Kinder zu Verwandtschaftsbesuchen immer mitgehen.
- q) Kinder lernen, dass eine lange Familientradition für die Familie wichtig ist.
- r) Kinder lernen, dass Anstrengung auch Spaß machen kann.
- s) Kinder lernen, wie sie sich selbstständig Wissen oder Fähigkeiten aneignen können.
- t) Kinder schon früh darauf vorbereitet werden, ihre Talente gewinnbringend einzusetzen.
- u) sie Kinder in ihrer Leistungsfähigkeit fordern.
- v) Kinder lernen, sich auch länger zu konzentrieren.
- w) Kinder lernen, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
- x) Kinder lernen, dass Leistung zum Erfolg führt.
- y) Kinder schon früh die Kulturtechniken (wie Lesen und Schreiben) kennenlernen, die sie später brauchen.

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itematterie 12

Instruktion: Es gibt unterschiedliche Meinungen dazu, welche Aufgaben die Kita im Allgemeinen übernehmen sollte. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Die Kita sollte das Interesse der Kinder am Rechnen, Lesen und Schreiben gezielt fördern.
- b) Bereits die Kita sollte darüber mitentscheiden, ob Kinder in der Schule erfolgreich sein werden.
- c) Die Kita sollte sich um vieles kümmern, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
- d) Die Kita sollte gezielte Sprachförderung betreiben.
- e) Kinder sollten in der Kita auf die Schule vorbereitet werden.
- f) Kinder sollten in der Kita Dinge lernen, die sie zu Hause nicht lernen können.
- g) Die Kita sollte Kinder besser betreuen, als es zu Hause möglich ist.
- h) In der Kita sollte es Förderangebote speziell für Kinder mit Migrationshintergrund geben.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- i) Kinder sollten in der Kita frei erzogen werden.
- j) In der Kita sollten sich Kinder nicht mit schulischen Inhalten beschäftigen, da ihnen das den Spaß am Lernen nimmt.
- k) Kinder sollten in die Kita gehen, damit Eltern uneingeschränkt erwerbstätig sein können.
- l) In der Kita sollten Kinder in ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden.
- m) In der Kita sollten Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen.
- n) Die Kita sollte für Eltern nur eine Notlösung sein.
- o) In der Kita sollten Kinder lernen, wie man sich selbst etwas beibringt.
- p) In der Kita sollten sich Kinder nicht mit schulischen Inhalten beschäftigen, da sie das überfordern würde.
- q) Die Kita sollte zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen.

Befragungsbereich: Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itembatterie 03

Instruktion: Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit den meisten Eltern in Ihrer Einrichtung?

Antwortformat: 0 = Angebot nicht vorhanden, 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft

- a) Ich spreche mit den Eltern über die Entwicklung ihres Kindes.
- b) Ich unterhalte mich mit den Eltern über persönliche Angelegenheiten.
- c) Ich führe Tür- und Angelgespräche mit den Eltern.
- d) Ich gestalte mit Eltern gemeinsam den Gruppenraum oder Ausflüge.
- e) Ich tausche mich mit Eltern über pädagogische Themen aus (z. B. Erziehungsfragen oder was Eltern mit ihren Kindern unternehmen könnten).

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itembatterie 04

Instruktion: Im Folgenden geht es um Ihre erzieherischen Tätigkeiten. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge in Ihrer Einrichtung tun.

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

EDUCARE WORKING PAPER 4

- a) Ich nehme Einfluss auf die Kinder, damit sie sich Hobbies suchen, bei denen sie etwas lernen.
- b) Ich gebe den Kindern viele Freiheiten, wie sie ihre Zeit in der Kita gestalten können.
- c) Ich übe und trainiere einzelne Fähigkeiten mit besonders benachteiligten Kindern.
- d) Ich höre mir die Meinung der Kinder genauso an wie die von Erwachsenen.
- e) Ich bespreche mit den Kindern, wie man sich im Umgang mit anderen Menschen benimmt.
- f) Ich halte die Kinder dazu an, auf ihre Eltern zu hören.
- g) Ich achte darauf, dass die Kinder sich in der Kita Beschäftigungen suchen, die ich für sinnvoll halte.
- h) Wenn im Alltag etwas ansteht, verhandle ich ausführlich mit den Kindern darüber.
- i) Die Kinder können machen, wozu sie Lust haben.
- j) Ich ermuntere die Kinder, gegenüber Erwachsenen ihren Standpunkt zu vertreten.
- k) Ich setze den Kindern klare Grenzen, damit sie mir nicht auf der Nase herum tanzen.
- l) Solange sie mich damit nicht stören, gewähre ich den Kindern große Freiheiten.
- m) Ich erkläre den Kindern, dass man seine Interessen auch mal gegen Erwachsene durchsetzen muss.
- n) Ich gebe benachteiligten Kindern besondere Zuwendung, Nähe und Wertschätzung.
- o) Ich lasse die Kinder den Umgang mit Zahlen üben.
- p) Ich bringe den Kindern bei, dass Respektpersonen wie Erzieherinnen oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.
- q) Bei Konflikten der Kinder untereinander warte ich ab, ob sie selbst zu einer Lösung kommen.
- r) Ich überlasse es den Kindern, ob sie sich an einem Lernspiel beteiligen wollen oder nicht.
- s) Ich lasse die Kinder unter sich spielen.
- t) Wenn ein Kind sich nicht genau an meine Anweisungen hält, weise ich es zurecht.
- u) Ich lasse den Förderbedarf benachteiligter Kinder von externen Experten abklären.
- v) Ich gebe den Kindern einzelne Arbeitsblätter zur Bearbeitung.
- w) Ich schreite sofort ein, wenn Kinder miteinander streiten.
- x) Ich respektiere, dass die Kinder eine eigene Meinung haben.
- y) Ich fordere die Kinder dazu auf, ihre Gedanken und Überlegungen in Worte zu fassen.
- z) Ich warte bis die Kinder mich um Hilfe und Unterstützung bitten, bevor ich mich mit ihnen beschäftige.
- aa) Wenn Kinder etwas machen, was ich nicht für sinnvoll halte, fordere ich sie auf, sich eine andere Tätigkeit zu überlegen.
- bb) Ich werde auch mal laut, wenn ein Kind nicht sofort hört.
- cc) Ich mache mit den Kindern Schreibübungen (z. B. Buchstaben, Wörter schreiben).

EDUCARE WORKING PAPER 4

- dd) Ich halte die Kinder dazu an, sich von Respektpersonen wie mir oder z. B. Ärzten nicht einschüchtern zu lassen.
- ee) Wenn Kinder kreative Ideen haben, ermuntere ich sie, diese auch umzusetzen.
- ff) Ich achte darauf, dass die Kinder nach einer Tätigkeit ihren Platz aufräumen, bevor sie eine andere Beschäftigung beginnen.
- gg) Ich ergreife Maßnahmen, um die Rolle sozial benachteiligter Kinder in der Gruppe zu stärken.
- hh) Ich bearbeite Vorschulmappen mit den Kindern.
- ii) Ein Blick von mir reicht und die Kinder wissen, was ich von ihnen erwarte.
- jj) Ich erwarte von den Kindern, dass sie darauf hören, was ich sage.
- kk) Ich erlaube den Kindern, dass sie meine Entscheidungen in Frage stellen.
- ll) Ich vermittele sozial benachteiligte Eltern in andere Hilfsangebote (z. B. Beratungsstellen).
- mm) Ich achte darauf, dass die Kinder gegenüber Erwachsenen nicht zu vorlaut sind.
- nn) Die Kinder können völlig frei entscheiden, was sie mit ihrer Zeit anfangen.
- oo) Ich mache Angebote zum Abbau von Vorurteilen.
- pp) Ich greife durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen.
- qq) Ich achte darauf, dass die Kinder schon früh an die Leistungserwartungen der Schule herangeführt werden.
- rr) Ich lasse den Kindern ausgedehnte Zeiten des Freispiels.

Befragungsbereich: Politische Leitbilder

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 13

Instruktion: Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Eltern sollten Ratgeber lesen oder Angebote nutzen, um sich über die richtige Erziehung zu informieren.
- b) Eltern sollten schon früh bewusst Lerngelegenheiten für ihre Kinder arrangieren.
- c) Die Kita kann fehlende Erziehungskompetenzen von Eltern ausgleichen.
- d) Es ist vorrangig die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder zu fördern – und nicht die von Kita oder Schule.
- e) Viele Eltern wissen nicht, wie man Bildungsangebote (z. B. in Kitas/Grundschulen) richtig nutzt.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- f) Eltern, die finanziell abgesichert sind, können sich besser um ihre Kinder kümmern als andere Eltern.
- g) Wenn Eltern bei der frühen Bildung ihrer Kinder versagen, müssen die öffentlichen Stellen eingreifen.

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 22

Instruktion: In der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert, was Erzieherinnen wissen und können. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Punkten zu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Erzieherinnen haben einen hohen Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf die individuelle Förderung von Kindern.
- b) Erzieherinnen wissen zu wenig über die Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Beratung).
- c) Erzieherinnen haben zu wenig Wissen zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen von Kindern.
- d) Erzieherinnen sollten ihrer persönlichen Weiterbildung höhere Bedeutung zumessen.
- e) Erzieherinnen sollten sich immer an pädagogischen Standards (z. B. Bildungs- und Erziehungsplan) orientieren.
- f) Es ist Aufgabe der Erzieherinnen, sich regelmäßig über neue Forschungsergebnisse zu informieren.

Befragungsbereich: Professionalisierung/Fort- und Weiterbildungen

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 21

Instruktion: Welche Themen hatten die Fortbildungen, die Sie besucht haben und welche Themen würden Sie sich zukünftig wünschen?

Antwortformat: habe teilgenommen, würde gern (erneut) teilnehmen

- a) Leiten, planen, organisieren (Leistungsmanagement)
- b) Zusammenarbeit mit Eltern, Elternarbeit
- c) Schulspezifische Förderung, Schulvorbereitung
- d) Ausgleich von Defiziten (bei besonders benachteiligten Kindern)

EDUCARE WORKING PAPER 4

- e) Umsetzung von Standards (z. B. Bildungs- und Erziehungsplan)
- f) Sprachförderung
- g) Diagnostik von z. B. Entwicklungsstörungen
- h) Kindliche Entwicklung, Entwicklungspsychologie
- i) Interkulturelle Pädagogik, Integration
- j) Inklusion, Umgang mit heterogenen Gruppen, Zuschreibungen und Vorurteilen
- k) Ursachen von Bildungsungleichheit, soziale Ungleichheit
- l) Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten
- m) Übergänge (z. B. in die Grundschule)
- n) Sonstiges, und zwar:

Befragte: Lehrkräfte

Befragungsbereich: Vorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 05

Instruktion: Wir möchten gerne Ihre Vorstellungen darüber erfahren, was Kinder Ihrer Meinung nach in der Schule tun, lernen und erleben. Bitte stellen Sie sich Ihre Schüler/innen vor und kreuzen Sie an, wie sehr Sie den Aussagen zustimmen.

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) In der Schule lernen die Schüler/innen, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
- b) Der Lernstoff in der Schule steht zum realen Leben der Schüler/innen in keinem Bezug.
- c) In der Schule erhalten Schüler/innen nicht so viele Anregungen wie zu Hause.
- d) Die Schüler/innen haben in der Grundschule noch die Möglichkeit zum Spielen, bevor der Ernst des Lebens beginnt.
- e) Die Schüler/innen lernen in der Schule, dass sie vor allem durch Zusammenhalten ans Ziel kommen.
- f) In der Schule bekommen die Schüler/innen nicht die richtigen Angebote (z. B. durch individuelle Förderung).
- g) Die Schüler/innen werden in der Schule sicher beaufsichtigt.
- h) Die Schüler/innen lernen Dinge, die sie zu Hause nicht lernen können.
- i) Die Schule kann besser für eine gute Betreuung der Schüler/innen sorgen, als es zu Hause möglich ist.
- j) Die Schule bietet den Schülern/Schülerinnen das beste Umfeld für ihre Persönlichkeitsentwicklung.
- k) Die Schule kümmert sich um vieles, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
- l) Tugenden wie Ordnung und Fleiß lernen die Schüler/innen vor allem in der Schule.
- m) In der Schule werden die Schüler/innen sicherer im Umgang mit Gleichaltrigen.
- n) Die Schule gibt Schülern/Schülerinnen weniger Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung als es die Familie tut.
- o) Die Schüler/innen werden in der Schule zu frei erzogen.
- p) Wertevermittlung findet nicht in der Schule, sondern hauptsächlich in der Familie statt.
- q) In der Schule lernen Schüler/innen, wie man sich selbst etwas beibringt.
- r) In der Schule dürfen sich Schüler/innen individuell nach ihrem eigenen Tempo entwickeln.

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 15

Instruktion: In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Im Großen und Ganzen findet im deutschen Bildungssystem ein fairer Leistungswettbewerb statt.
- b) Wer leistungsbereit ist und sich anstrengt, wird dafür belohnt.
- c) Es hängt vor allem von der eigenen Begabung ab, ob man nach der Grundschule auf das Gymnasium kommt.
- d) Kinder aus Arbeiterfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- e) Die eigene Begabung ist in Deutschland entscheidend für einen hohen sozialen Status.
- f) Egal aus welchen Familien Kinder kommen, alle haben dieselben Chancen in der Schule erfolgreich zu sein.
- g) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass sich die Eltern nicht genug um die schulischen Angelegenheiten kümmern.
- h) Leistungsbereitschaft ist in Deutschland die wichtigste Voraussetzung für einen hohen gesellschaftlichen Status.
- i) Kinder sind von sich aus gleich. Erst das Bildungssystem macht sie zu Gewinnern und Verlierern.
- j) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass Eltern nicht am Lernfortschritt ihres Kindes interessiert sind.
- k) Kinder aus Migrantenfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Befragungsbereich: Sollensvorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 06

Instruktion: Es geht um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Schule. Für wie wichtig halten Sie es, dass Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

EDUCARE WORKING PAPER 4

- a) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- b) sich nichts vorschreiben zu lassen
- c) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden
- d) zu wissen, wo man hingehört
- e) gute Umgangsformen zu haben
- f) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- g) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- h) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- i) ordentlich zu sein
- j) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- k) füreinander sorgen zu können
- l) leistungsbereit zu sein
- m) dass Schüler/innen zufrieden mit dem sind, was sie haben
- n) zu gehorchen
- o) dass Schüler/innen zufrieden damit sind, was sie können
- p) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 08

Instruktion: Nun geht es um Ihre Wünsche an Lehrkräfte für die Förderung von Schüler/innen. Was sollte Lehrkräften in der Schule besonders wichtig sein? Sie sollten generell darauf achten, ...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dass Schüler/innen Aufgaben verstehen und ausführen.
- b) dass Schüler/innen stillsitzen und zuhören können.
- c) dass Schüler/innen nicht über Ränder schreiben.
- d) dass sie Schüler/innen in der Gruppe selbstbestimmt handeln lassen.
- e) dass der Entwicklungsstand der Schüler/innen regelmäßig kontrolliert wird.
- f) dass sie auch Leerlaufzeiten anbieten, in denen nichts getan wird.
- g) dass Sprachförderung betrieben wird.
- h) dass regelmäßig der Sprachstand der Schüler/innen überprüft wird.

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 09

Instruktion: Nun haben wir Sie viel zur Schule gefragt. Jetzt geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Familie. Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Familie Folgendes an Kinder vermittelt wird?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dass Kinder zufrieden damit sind, was sie können
- b) ordentlich zu sein
- c) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- d) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- e) zu gehorchen
- f) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- g) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- h) leistungsbereit zu sein
- i) ein guter Schüler zu werden
- j) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- k) gute Umgangsformen zu haben
- l) sich nichts vorschreiben zu lassen
- m) dass Kinder zufrieden damit sind, was sie haben
- n) zu wissen, wo man hingehört
- o) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden

Kontext: Freizeitgestaltung von Kindern (privat, halb-öffentlich)

Itembatterie 10

Instruktion: Worauf sollten die Eltern bei der Freizeitgestaltung von Kindern achten? Eltern sollte wichtig sein, dass Kinder...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dazu angeregt werden, möglichst viele Freizeitaktivitäten kennenzulernen und auszuprobieren.
- b) sich möglichst wenig langweilen.
- c) möglichst wenige feste Termine haben.

- d) pädagogisch angeleitet und betreut werden.
- e) keine zu teuren Freizeitaktivitäten wählen.
- f) ihre Zeit nicht mit unnützen Dingen vergeuden.
- g) in ihrer Freizeit möglichst viel unter Aufsicht sind.
- h) sich auch in der Freizeit anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- i) auch außerhalb der Schule an Angeboten (z. B. Sportverein, Musikangebote) teilnehmen.

Kontext: Familie (privat, halb-öffentlich)

Itematterie 11

Instruktion: Stellen Sie sich nun bitte eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sie Kinder mit Unterrichtsmaterialien fördern.
- b) sie Kindern vermitteln, nicht immer nach mehr streben zu müssen.
- c) Kinder vor allem Spaß in ihrer Freizeit haben, egal ob sie fernsehen oder ein Lernspiel machen.
- d) sie bereit sind Nachhilfeunterricht zu finanzieren.
- e) sie vor Arbeiten mit Kindern besonders üben.
- f) sie gezielte Sprachförderung betreiben.
- g) sie Kinder für gute schulische Leistungen belohnen (z. B. mit Taschengeld).
- h) sie Kinder bei den Interessen unterstützen, die sie später einmal weiterbringen.
- i) sie Kindern zeigen, wie man erfolgreich für die Schule lernt.
- j) sie Kindern vermitteln, mit dem zu Recht zu kommen, was ihnen zur Verfügung steht.
- k) sie Kinder in Ihrer Leistungsfähigkeit fordern.
- l) Kinder nur die Fernsehsendungen sehen, die die Eltern auswählen.
- m) Kinder mit den Eltern zusammen ins Theater/Konzert gehen.
- n) Kinder sich um jüngere Geschwister kümmern.
- o) Kinder lernen, wie sie sich selbstständig Wissen oder Fähigkeiten aneignen können.
- p) Kinder lernen, wie man Dinge repariert.
- q) Kinder mit einer Spielkonsole oder am Computer spielen.
- r) Kinder lernen, dass eine lange Familientradition für die Familie wichtig ist.
- s) Kinder auch mal den Eltern bei der Arbeit aushelfen.
- t) Kinder die Zeit nicht mit Fernsehen verplempern.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- u) Kinder lernen, sich auch länger zu konzentrieren.
- v) Kinder zu Verwandtschaftsbesuchen immer mitgehen.
- w) Kinder schon früh an Haushaltstätigkeiten herangeführt werden.
- x) Kinder lernen, dass Leistung zum Erfolg führt.
- y) Kinder schon früh darauf vorbereitet werden, ihre Talente gewinnbringend einzusetzen.
- z) Kinder lernen, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
- aa) Kinder lernen, dass Anstrengung auch Spaß machen kann.
- bb) Kinder schon früh die Kulturtechniken (wie Lesen und Schreiben) kennenlernen, die sie später brauchen.
- cc) Kinder Sport in einem Verein machen.

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itematterie 12

Instruktion: Welche Aufgaben sollte die Schule im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Die Schule sollte gezielte Sprachförderung betreiben.
- b) Schule sollte sinnvolle Freizeitangebote machen.
- c) Die Schule sollte sich um vieles kümmern, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
- d) Die Schule sollte zur Integration von Schülern/ Schülerinnen mit Migrationshintergrund beitragen.
- e) In der Schule sollten Schüler/innen insbesondere optimal versorgt werden.
- f) In der Schule sollten Schüler/innen lernen, Verantwortung zu übernehmen.
- g) Schüler/innen sollten in der Schule Dinge lernen, die sie zu Hause nicht lernen können.
- h) Die Schule sollte Schüler/innen besser betreuen, als es zu Hause möglich ist.
- i) Schüler/innen sollten in der Schule auf das Berufsleben vorbereitet werden.
- j) In der Schule sollten Schüler/Schülerinnen lernen, wie man sich selbst etwas beibringt.
- k) In der Schule sollte es Förderangebote speziell für Schüler/innen mit Migrationshintergrund geben.
- l) In der Schule sollten die Schüler/innen in ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden.

Befragungsbereich: Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 02

Instruktion: Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit den meisten Eltern der Schülerinnen und Schüler in Ihrer Klasse?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft

- a) Ich spreche mit den Eltern über die schulische Entwicklung Ihres Kindes.
- b) Ich unterhalte mich mit den Eltern über persönliche Angelegenheiten.
- c) Ich fordere Eltern auf, mit ihrem Kind Lesen und Schreiben zu üben.
- d) Ich führe Tür- und Angelgespräche mit den Eltern.
- e) Ich empfehle Eltern, schulische Defizite mit ihrem Kind aufzuarbeiten.
- f) Ich gestalte mit Eltern gemeinsam den Klassenraum oder Ausflüge.
- g) Ich tausche mich mit Eltern über pädagogische Themen aus (z. B. Erziehungsfragen oder was Eltern mit ihren Kindern unternehmen könnten).

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 03

Instruktion: Im Folgenden geht es um die tägliche Interaktion zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen. Bitte kreuzen Sie an, wie häufig Sie diese Dinge im Klassenraum oder in der Schule tun.

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

- a) Ich nehme Einfluss auf die Schüler/innen, damit sie sich Hobbies suchen, bei denen sie etwas lernen.
- b) Ich übe und trainiere einzelne Fähigkeiten mit besonders benachteiligten Schülern/Schülerinnen.
- c) Wenn es etwas zu entscheiden gibt, führe ich ausführliche Gespräche mit den Schülern/Schülerinnen (z. B. im Klassenrat).
- d) Ich bringe den Schülern/Schülerinnen bei, dass Respektpersonen wie Lehrer oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.
- e) Ich gebe leistungsschwachen Schüler/innen verstärkt zusätzliche Hausaufgaben.
- f) Ich höre mir die Meinung der Schüler/innen genauso an wie die von Erwachsenen.
- g) Ich halte die Schüler/innen dazu an, auf ihre Eltern zu hören.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- h) Ich erstelle für leistungsschwache Schüler/innen einen individuellen Förderplan.
- i) Wenn im Schulalltag etwas ansteht (z. B. Umfang der Hausaufgaben), verhandle ich ausführlich mit den Schülern/Schülerinnen darüber.
- j) Ich ermuntere die Schüler/innen, gegenüber Erwachsenen ihren Standpunkt zu vertreten.
- k) Ich setze den Schülern/Schülerinnen klare Grenzen, damit sie mir nicht auf der Nase herum tanzen.
- l) Ich gebe benachteiligten Schülern/Schülerinnen besondere Zuwendung, Nähe und Wertschätzung.
- m) Ich erkläre den Schülern/Schülerinnen, dass man seine Interessen auch mal gegen Erwachsene durchsetzen muss.
- n) Ich lasse den Förderbedarf benachteiligter Schüler/innen von externen Experten (z. B. Schulpsychologen) abklären.
- o) Wenn ein/e Schüler/in etwas erledigen soll, gebe ich ihm/ihr ein deutliches Zeichen und erlaube keine große Umschweife.
- p) Bei Konflikten der Schüler/innen untereinander warte ich ab, ob sie selbst zu einer Lösung kommen.
- q) Wenn ein/e Schüler/in sich nicht genau an meine Anweisungen hält, weise ich sie/ihn zu recht.
- r) Ich halte die Schüler/innen dazu an, sich von Respektpersonen wie mir oder z. B. Ärzten nicht einschüchtern zu lassen.
- s) Ich schreite sofort ein, wenn Schüler/innen miteinander streiten.
- t) Ich respektiere, dass die Schüler/innen eine eigene Meinung haben.
- u) Ich gebe leistungsschwachen Schüler/innen verstärkt Übungsaufgaben.
- v) Ich gebe den Schülern/Schülerinnen viele Freiheiten, wie sie ihre Zeit in der Klasse gestalten können.

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itematterie 04

Instruktion: Nun geht es wieder um Ihre Interaktion mit den Schüler/innen Ihrer Klasse. Wie häufig kommen folgende Situationen vor?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

- a) Ich fordere die Schüler/innen dazu auf, ihre Gedanken und Überlegungen in Worte zu fassen.
- b) Ich werde auch mal laut, wenn ein/e Schüler/in nicht sofort hört.
- c) Ich warte bis die Schüler/innen mich um Hilfe und Unterstützung bitten, bevor ich Ihnen helfe (z. B. während der Freiarbeit).
- d) Wenn Schüler/innen kreative Ideen haben, ermuntere ich sie, diese auch umzusetzen.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- e) Ich bespreche mit den Schülern/Schülerinnen, wie man sich im Umgang mit anderen Menschen benimmt.
- f) Ich muss die Schüler/innen nicht nach ihrer Meinung fragen, da in der Schule die Lehrerin/der Lehrer entscheidet.
- g) Ich ergreife Maßnahmen, um die Rolle sozial benachteiligter Schüler/innen in der Gruppe zu stärken.
- h) Ich erlaube Schülern/Schülerinnen, dass sie meine Entscheidungen in Frage stellen.
- i) Ich vermittele sozial benachteiligte Eltern in andere Hilfsangebote (z. B. Beratungsstellen).
- j) Ich mache Angebote zum Abbau von Vorurteilen.
- k) Ich greife durch, weil Schüler/innen ihre Grenzen kennen lernen müssen.
- l) Ich wende Einzelbetreuungszeit für besonders benachteiligte Schüler/innen auf.
- m) Ich achte darauf, dass die Schüler/innen schon früh an die Leistungserwartungen der weiterführenden Schule herangeführt werden.
- n) Ich lasse den Schülern/Schülerinnen ausgedehnte Zeiten der Freiarbeit.
- o) Ein Blick von mir reicht und die Schüler/innen wissen, was ich von ihnen erwarte.
- p) Ich achte darauf, dass die Schüler/innen gegenüber Erwachsenen nicht zu vorlaut sind.

Befragungsbereich: Politische Leitbilder

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 14

Instruktion: Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Schulen bei der Bildung und Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Eltern sollten Ratgeber lesen oder Angebote nutzen, um sich über die richtige Erziehung zu informieren.
- b) Eltern sollten schon früh bewusst Lerngelegenheiten für ihre Kinder arrangieren.
- c) Die Schule kann fehlende Erziehungskompetenzen von Eltern ausgleichen.
- d) Es ist vorrangig die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder zu fördern – und nicht die von Kita oder Schule.
- e) Viele Eltern wissen nicht, wie man Bildungsangebote (z. B. in Kitas/Grundschulen) richtig nutzt.
- f) Eltern, die finanziell abgesichert sind, können sich besser um ihre Kinder kümmern als andere Eltern.
- g) Wenn Eltern bei der frühen Bildung ihrer Kinder versagen, müssen die öffentlichen Stellen eingreifen.

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 21

Instruktion: In der Öffentlichkeit wird viel darüber diskutiert, was Lehrer/innen wissen und können. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Punkten zu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Lehrkräfte haben einen hohen Qualifizierungsbedarf im Hinblick auf die individuelle Förderung von Schülern/Schülerinnen.
- b) Lehrkräfte wissen zu wenig über die Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Beratung).
- c) Lehrkräfte haben zu wenig Wissen zum Ausgleich ungleicher Bildungschancen von Schülern/Schülerinnen.
- d) Lehrkräfte sollten ihrer persönlichen Weiterbildung höhere Bedeutung zumessen.
- e) Lehrkräfte sollten sich immer an pädagogischen Standards (z. B. Bildungs- und Erziehungsplan) orientieren.
- f) Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, sich regelmäßig über neue Forschungsergebnisse zu informieren.

Befragungsbereich: Professionalisierung/Fort- und Weiterbildung

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 20

Instruktion: Welche Themen hatten die Fortbildungen, die Sie besucht haben und welche Themen würden Sie sich zukünftig wünschen?

Antwortformat: habe teilgenommen, würde gern (erneut) teilnehmen

- a) Leiten, planen, organisieren (Leistungsmanagement)
- b) Zusammenarbeit mit Eltern, Elternarbeit
- c) Ausgleich von Defiziten (bei besonders benachteiligten Schülern/Schülerinnen)
- d) Umsetzung von Standards (z. B. Kerncurriculum Hessen)
- e) Sprachförderung
- f) Diagnostik von z. B. Entwicklungsstörungen
- g) Kindliche Entwicklung, Entwicklungspsychologie
- h) Interkulturelle Pädagogik, Integration
- i) Inklusion, Umgang mit heterogenen Gruppen, Zuschreibungen und Vorurteile

EDUCARE WORKING PAPER 4

- j) Ursachen von Bildungsungleichheit, sozialer Ungleichheit
- k) Kulturelle Unterschiede, interkulturelle Pädagogik
- l) Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten
- m) Sonstiges, und zwar:

Befragte: Eltern von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Befragungsbereich: Vorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 10

Instruktion: Familienleben kann sehr unterschiedlich sein. Uns interessiert, was Ihr Kind in der Familie tut, lernt und erlebt. Wie sehr stimmen Sie folgenden Punkten zu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Mein Kind lernt schon früh, seine Talente gewinnbringend einzusetzen.
- b) Ich unterstütze vor allem diejenigen Interessen meines Kindes, die es später einmal weiterbringen.
- c) An anderen Orten hat mein Kind bessere Möglichkeiten seine persönlichen Interessen zu entwickeln als zu Hause.
- d) Für mein Kind ist es natürlich an unser Bücherregal zu gehen.
- e) Mein Kind interessiert sich für ganz ähnliche Dinge, für die ich mich als Kind auch begeistern konnte.
- f) Mein Kind lernt, dass Anstrengung auch Spaß machen kann.
- g) Mein Kind hat im Vergleich zu anderen Kindern ein breites Allgemeinwissen.
- h) Mein Kind lernt sich auch länger zu konzentrieren.
- i) Ich zeige meinem Kind, wie man erfolgreich für die Schule lernt (z. B. durch Lernspiele und Hilfsmaterial).
- j) Für mich ist es nicht wichtig, ob mein Kind fernsieht oder ein Lernspiel macht, solange es Spaß hat.
- k) Ich habe zu wenige Möglichkeiten, mein Kind in seinen Interessen zu unterstützen.
- l) Mein Kind lernt, dass Leistung zum Erfolg führt.
- m) Zu Hause wird mein Kind in seiner Leistungsfähigkeit gefordert.
- n) Zu Hause kann mein Kind nicht die Fähigkeiten entwickeln, die es später für die Schule braucht.
- o) Zu Hause hat mein Kind nicht genug Anregungen für eine gute Entwicklung.
- p) Ich kann meinem Kind zuhause mehr bieten, als es die meisten Familien können.
- q) Mein Kind lernt schon früh die Kulturtechniken (wie Lesen und Schreiben), die es später braucht.
- r) Mein Kind lernt, dass eine lange Familientradition für uns wichtig ist.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- s) Mein Kind lernt, wie man sich ordentlich benimmt.
- t) Mein Kind lernt, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
- u) Mein Kind lernt, wie es sich selbstständig Wissen oder Fähigkeiten aneignen kann.
- v) Mein Kind spürt oft, dass es schon weiter ist als andere Kinder.
- w) Die Kita kann besser für eine gute Betreuung meines Kindes sorgen, als es zu Hause möglich ist.
- x) Die Kita gibt meinem Kind weniger Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung als es die Familie tut.
- y) Wertevermittlung findet nicht in der Kita, sondern hauptsächlich in der Familie statt.

Kontext: nicht zutreffend

Itematterie 18

Instruktion: In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Im Großen und Ganzen findet im deutschen Bildungssystem ein fairer Leistungswettbewerb statt.
- b) Wer leistungsbereit ist und sich anstrengt, wird dafür belohnt.
- c) Es hängt vor allem von der eigenen Begabung ab, ob man nach der Grundschule auf das Gymnasium kommt.
- d) Kinder aus Arbeiterfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- e) Die eigene Begabung ist in Deutschland entscheidend für einen hohen sozialen Status.
- f) Egal aus welchen Familien Kinder kommen, alle haben dieselben Chancen in der Schule erfolgreich zu sein.
- g) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass sich die Eltern nicht genug um die schulischen Angelegenheiten kümmern.
- h) Leistungsbereitschaft ist in Deutschland die wichtigste Voraussetzung für einen hohen gesellschaftlichen Status.
- i) Kinder sind von sich aus gleich. Erst das Bildungssystem macht sie zu Gewinnern und Verlierern.
- j) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass Eltern nicht am Lernfortschritt ihres Kindes interessiert sind.
- k) Kinder aus Migrantenfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Befragungsbereich: Sollensvorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 11

Instruktion: Nun geht es um Ihre Ziele bei der Erziehung in Ihrer Familie. Wie wichtig ist es Ihnen, die folgenden Dinge an Ihr Kind zu vermitteln?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) ordentlich zu sein
- b) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- c) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- d) zu gehorchen
- e) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- f) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- g) leistungsbereit zu sein
- h) ein guter Schüler zu werden
- i) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- j) gute Umgangsformen zu haben
- k) sich nichts vorschreiben zu lassen
- l) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie können
- m) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie haben
- n) zu wissen, wo man hingehört
- o) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 12

Instruktion: Stellen Sie sich nun eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sie Kinder mit Unterrichtsmaterialien zu Hause fördern.
- b) sie Kinder nicht mit Aufgaben im Haushalt oder im Betrieb belasten.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- c) sie gezielte Sprachförderung betreiben.
- d) Kinder ihre Freizeit nicht mit Fernsehen verplempern.
- e) Kinder nur die Fernsehsendungen sehen, die die Eltern auswählen.
- f) Kinder mit den Eltern zusammen ins Theater/Konzert gehen.
- g) Kinder sich um jüngere Geschwister kümmern.
- h) Kinder mit einer Spielkonsole oder am Computer spielen.
- i) Kinder sich auch in der Freizeit anstrengen, um erfolgreich zu sein.
- j) Kinder auch mal den Eltern bei der Arbeit aushelfen.
- k) Kinder möglichst wenige feste Termine haben.
- l) Kinder lernen, wie man Dinge repariert.
- m) Kinder pädagogisch angeleitet und betreut werden.
- n) Kinder Sport in einem Verein machen.
- o) Kinder dazu angeregt werden, möglichst viele Freizeitaktivitäten kennenzulernen und auszuprobieren.
- p) Kinder zu Verwandtschaftsbesuchen immer mitgehen.
- q) Kinder ihre Zeit nicht mit unnützen Dingen vergeuden.
- r) Kinder in ihrer Freizeit möglichst viel unter Aufsicht sind.

Kontext: Kindertageseinrichtungen (öffentlich)

Itematterie 13

Instruktion: Welche Aufgaben sollte die Kita im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Die Kita sollte das Interesse der Kinder am Rechnen, Lesen und Schreiben gezielt fördern.
- b) Kinder sollten in der Kita auf die Schule vorbereitet werden.
- c) Die Kita sollte sich um vieles kümmern, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
- d) Die Kita sollte gezielte Sprachförderung betreiben.
- e) Bereits die Kita sollte darüber mitentscheiden, ob Kinder in der Schule erfolgreich sein werden.
- f) Kinder sollten in der Kita Dinge lernen, die sie zu Hause nicht lernen können.
- g) Die Kita sollte Kinder besser betreuen, als es zu Hause möglich ist.
- h) In der Kita sollte es Förderangebote speziell für Kinder mit Migrationshintergrund geben.
- i) Kinder sollten in der Kita frei erzogen werden.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- j) In der Kita sollten sich Kinder nicht mit schulischen Inhalten beschäftigen, da ihnen das den Spaß am Lernen nimmt.
- k) Kinder sollten in die Kita gehen, damit Eltern uneingeschränkt erwerbstätig sein können.
- l) In der Kita sollten Kinder in ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden.
- m) In der Kita sollten Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen.
- n) Die Kita sollte für Eltern nur eine Notlösung sein.
- o) In der Kita sollten Kinder lernen, wie man sich selbst etwas beibringt.
- p) In der Kita sollten sich Kinder nicht mit schulischen Inhalten beschäftigen, da sie das überfordern würde.
- q) Die Kita sollte zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen.
- r) Kinder sollten in der Kita die Möglichkeit zum Spielen haben, bevor der Ernst des Lebens beginnt.
- s) In der Kita sollten sich Kinder individuell nach ihrem eigenen Tempo entwickeln.

Kontext: Kindertageseinrichtungen (öffentlich)

Itematterie 14

Instruktion: Nun geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Kita. Wie wichtig ist es Ihnen, dass die Erzieherinnen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- b) sich nichts vorschreiben zu lassen
- c) zu wissen, wo man hingehört
- d) gute Umgangsformen zu haben
- e) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- f) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- g) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- h) füreinander sorgen zu können
- i) ordentlich zu sein
- j) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- k) leistungsbereit zu sein
- l) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie haben
- m) zu gehorchen
- n) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden
- o) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie können

Kontext: Kindertageseinrichtungen (öffentlich)

Itembatterie 16

Instruktion: Nun geht es um Ihre Wünsche an Erzieherinnen für die Förderung von Kindern. Was sollte den Erzieherinnen in der Kita besonders wichtig sein? Erzieherinnen sollten generell darauf achten, ...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dass Kinder den eigenen Vornamen schreiben können.
- b) dass Kinder Aufgaben verstehen und ausführen.
- c) dass Kinder stillsitzen und zuhören können.
- d) dass Kinder nicht über Ränder zeichnen.
- e) dass Kinder zum Schuleintritt ihren Namen schreiben können.
- f) dass der Entwicklungsstand der Kinder regelmäßig kontrolliert wird.
- g) dass Sprachförderung betrieben wird.
- h) dass der Sprachstand der Kinder diagnostiziert wird.

Befragungsbereich: Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itembatterie 03

Instruktion: Falls es in Ihrer Kita besondere Angebote gibt, wie oft nimmt Ihr Kind daran teil?

Antwortformat: 0 = Angebot nicht vorhanden, 1 = nie, 2 = seltener als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals die Woche, 5 = jeden Tag

- a) Sprachförderung
- b) Naturwissenschaftliches Angebot (z. B. Experimentieren)
- c) Angebote zur Nutzung von Computer- bzw. anderen Medien
- d) Angebote zum Erlernen von Fremdsprachen
- e) Sonstiges:

Kontext: Kinderbetreuung (privat, halb-öffentlich)

Itembatterie 04

Instruktion: Wie ist die Betreuung Ihres Kindes während der übrigen Tageszeit geregelt? Wie häufig nutzen Sie folgende Möglichkeiten zur Betreuung Ihres Kindes?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = seltener als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals die Woche, 5 = jeden Tag

- a) Mutter und/oder Vater betreuen das Kind
- b) Minderjährige Geschwister betreuen das Kind zuhause
- c) Verwandte (z. B. Großeltern, erwachsene Geschwister) kümmern sich um das Kind
- d) Freunde oder Bekannte (z. B. Nachbarn) kümmern sich um die Betreuung des Kindes
- e) Tagesmutter, Kinderfrau oder Babysitterin betreuen das Kind
- f) Tanz- oder Ballettunterricht
- g) Instrumentalunterricht (z. B. Klavierstunden)
- h) Musikschule
- i) Sportverein (z. B. Schwimmen, Tennis, Fußball, Kinderturnen)
- j) Religiöse Gruppe (z. B. in der Kirche oder Moschee)
- k) Sonstiges:

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 05

Instruktion: Wahrscheinlich gibt es auch Zeiten, in denen keine Erwachsenen Ihr Kind betreuen und es sich selbst beschäftigt. Wie oft beschäftigt sich Ihr Kind alleine mit folgenden Dingen?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = seltener als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals die Woche, 5 = jeden Tag

- a) Bilderbücher, Buchstabenspiele
- b) Dinge vergleichen, sortieren, sammeln
- c) Zahlenspiele, Würfel
- d) Puzzle
- e) Bau- und Konstruktionsspiele, Lego
- f) Basteln, Malen, Töpfern
- g) Rollenspiele, Puppenspiele, Playmobil

- h) Sportliche Aktivitäten, motorische Spiele
- i) Musizieren, Singen, Tanzen
- j) Naturerleben, Gärtnern
- k) Mit einer Spielkonsole oder am Computer spielen
- l) Fernsehen
- m) Dinge reparieren / herausfinden, wie Dinge funktionieren
- n) Alleine draußen spielen (z. B. auf dem Spielplatz)
- o) Mit elektronischem Spielzeug spielen (z. B. tiptoi)
- p) Alleine andere, befreundete Kinder besuchen
- q) Sonstiges:

Kontext: Familie (privat)

Itematterie 06

Instruktion: Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

- a) Ich gebe meinem Kind viele Freiheiten, wie es seine Freizeit gestalten kann.
- b) Ich erkläre meinem Kind, dass man seine Interessen auch mal gegen die Erzieherin durchsetzen muss.
- c) Ein Blick von mir reicht und mein Kind weiß, was ich von ihm erwarte.
- d) Ich bespreche mit meinem Kind, wie man sich im Umgang mit anderen Menschen benimmt.
- e) Ich bespreche mit meinem Kind Lösungsstrategien für seine Probleme.
- f) Ich ermuntere mein Kind, gegenüber anderen Erwachsenen seinen Standpunkt zu vertreten.
- g) Ich lasse mein Kind nur so lange wie vereinbart fernsehen oder Computer- bzw. Videospiele spielen.
- h) Ich greife durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen.
- i) Ich stelle mich in einer Freizeitgruppe meines Kindes als freiwilliger Helfer zur Verfügung (z. B. Sportgruppe, Pfadfinder, Kindergruppe).
- j) Ich halte mein Kind dazu an, auf seine Erzieherin zu hören.
- k) Ich achte darauf, dass mein Kind sich Freizeitbeschäftigungen sucht, die ich für sinnvoll halte.
- l) Ich achte darauf, dass mein Kind gegenüber anderen Erwachsenen nicht zu vorlaut ist.
- m) Ich bespreche mit meinem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- n) Ich halte mein Kind dazu an, sich von Respektpersonen (z. B. Erzieherinnen, Ärzten) nicht einschüchtern zu lassen.
- o) Ich höre mir die Meinung meines Kindes genauso an wie die eines Erwachsenen.
- p) Mein Kind kann in seiner Freizeit machen, wozu es Lust hat.
- q) Ich werde auch mal laut, wenn mein Kind nicht sofort hört.
- r) Ich nehme Einfluss auf mein Kind, damit es sich Hobbies sucht, bei denen es etwas lernt.
- s) In Auseinandersetzungen kann mein Kind meine Entscheidungen in Frage stellen.
- t) Ich achte darauf, dass mein Kind die zuhause geltenden Regeln befolgt.
- u) Ich fordere mein Kind dazu auf, der Erzieherin Bescheid zu geben, wenn sie etwas noch nicht gut genug erklärt hat.
- v) Wenn im Alltag etwas ansteht, verhandle ich ausführlich mit meinem Kind darüber.
- w) Ich bringe meinem Kind bei, dass Respektpersonen wie Erzieherinnen oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.
- x) Wenn mein Kind sich nicht genau an meine Anweisungen hält, weise ich es zurecht.
- y) Wenn es um die Erziehung meines Kindes geht, weiß der / die Erzieher/in besser Bescheid als ich.
- z) Solange es mich damit nicht stört, gewähre ich meinem Kind große Freiheiten.

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 07

Instruktion: Bitte denken Sie jetzt an den Alltag in Ihrer Familie. Wie oft machen Sie in Ihrer Familie folgende Aktivitäten zusammen mit Ihrem Kind?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

- a) Lieder singen
- b) Einfach mal nichts tun und faulenzeln
- c) Mein Kind mit zu meinen Terminen nehmen (z. B. zum Arzt oder zur Arbeit)
- d) Einen Stadtbummel machen
- e) Sich mit Verwandten treffen / Verwandte besuchen
- f) Gemeinsam Hörspiele hören
- g) Mit dem Kind einzelne Zahlen oder das Abzählen üben (z. B. beim Würfeln, Kartenspielen)
- h) Mit dem Kind musizieren
- i) Fernsehen, DVDs oder Videos anschauen
- j) Dem Kind zuhause kleine Gedichte, Kinderreime oder Lieder beibringen
- k) Gemeinsam basteln oder malen

EDUCARE WORKING PAPER 4

- l) Gemeinsam Videospiele oder PC-Spiele spielen
- m) Zusammen Einkäufe erledigen (z. B. Supermarkt)
- n) Zusammen arbeiten (z. B. im eigenen Geschäft oder Restaurant)
- o) Dem Kind zuhause einzelne Buchstaben oder das ABC zeigen (z. B. beim Betrachten von Bilderbüchern)
- p) Gemeinsam Familienangebote nutzen (z. B. im Familienzentrum oder in der Nachbarschaft)
- q) Gemeinsam auf den Spielplatz gehen
- r) Zusammen kochen
- s) Meinem Kind etwas vorsingen
- t) Im Viertel Leute treffen (z. B. auf der Straße oder im Café)
- u) Gemeinsam Bücher lesen / vorlesen
- v) Wir unterhalten uns über andere Familienmitglieder, Verwandte und Freunde.
- w) Sonstiges:

Kontext: Kindertageseinrichtung (öffentlich)

Itematterie 08

Instruktion: Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit der Kita Ihres Kindes?

Antwortformat: 0 = Angebot nicht vorhanden, 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft

- a) Ich spreche mit den Erzieherinnen über die Entwicklung meines Kindes.
- b) Ich unterhalte mich mit Erzieherinnen über persönliche Angelegenheiten.
- c) Ich führe Tür- und Angelgespräche mit Erzieherinnen.
- d) Ich besuche Sprechstunden, Sprechtag oder Elternabende.
- e) Ich gestalte mit Erzieherinnen gemeinsam den Gruppenraum oder Ausflüge.
- f) Ich nehme an Elternbeiratssitzungen teil.
- g) Ich tausche mich mit Erzieherinnen über pädagogische Themen aus (z. B. Erziehungsfragen oder was ich mit meinem Kind unternehmen könnte).

Befragungsbereich: Politische Leitbilder

Kontext: nicht zutreffend

Itematterie 17

Instruktion: Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Kitas bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Wie ist Ihre Meinung dazu?

EDUCARE WORKING PAPER 4

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Eltern sollten Ratgeber lesen oder Angebote nutzen, um sich über die richtige Erziehung zu informieren.
- b) Eltern sollten schon früh bewusst Lerngelegenheiten für ihre Kinder arrangieren.
- c) Die Kita kann fehlende Erziehungskompetenzen von Eltern ausgleichen.
- d) Es ist vorrangig die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder zu fördern – und nicht die von Kita oder Schule.
- e) Viele Eltern wissen nicht, wie man Bildungsangebote (z. B. in Kitas/Grundschulen) richtig nutzt.
- f) Eltern, die finanziell abgesichert sind, können sich besser um ihre Kinder kümmern als andere Eltern.
- g) Wenn Eltern bei der frühen Bildung ihrer Kinder versagen, müssen die öffentlichen Stellen eingreifen.

Befragte: Eltern von Grundschulkindern

Befragungsbereich: Vorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 11

Instruktion: Familienleben kann sehr unterschiedlich sein. Uns interessiert, was Ihr Kind in der Familie tut, lernt und erlebt. Wie sehr stimmen Sie folgenden Punkten zu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Mein Kind lernt schon früh, seine Talente gewinnbringend einzusetzen.
- b) Zu Hause kann mein Kind nicht die Fähigkeiten entwickeln, die es für die Schule braucht.
- c) Ich unterstütze vor allem diejenigen Interessen meines Kindes, die es später einmal weiterbringen.
- d) Für mein Kind ist es natürlich, an mein/unser Bücherregal zu gehen.
- e) An anderen Orten hat mein Kind bessere Möglichkeiten seine persönlichen Interessen zu entwickeln als zu Hause.
- f) Mein Kind interessiert sich für ganz ähnliche Dinge, für die ich mich als Kind auch begeistern konnte.
- g) Mein Kind hat im Vergleich zu anderen Kindern ein breites Allgemeinwissen.
- h) Mein Kind lernt, dass Anstrengung auch Spaß machen kann.
- i) Die Schule kann besser für eine gute Betreuung meines Kindes sorgen, als es zu Hause möglich ist.
- j) Mein Kind lernt sich auch länger zu konzentrieren.
- k) Ich zeige meinem Kind, wie man erfolgreich für die Schule lernt.
- l) Für mich ist es nicht wichtig, ob mein Kind fernsieht oder ein Lernspiel macht, solange es Spaß hat.
- m) Ich habe zu wenige Möglichkeiten, mein Kind in seinen Interessen zu unterstützen.
- n) Mein Kind lernt, dass Leistung zum Erfolg führt.
- o) Zu Hause wird mein Kind in seiner Leistungsfähigkeit gefordert.
- p) Zu Hause hat mein Kind nicht genug Anregungen für eine gute Entwicklung.
- q) Mein Kind lernt schon früh kulturelle Werke kennen (z. B. bekannte Kinderklassiker, Musikstücke, Weltliteratur).
- r) Ich kann meinem Kind zuhause mehr bieten, als es die meisten Familien können.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- s) Mein Kind lernt, wie man sich ordentlich benimmt.
- t) Mein Kind lernt schon früh Kulturtechniken (wie z. B. Englisch sprechen), die es später braucht.
- u) Mein Kind lernt, dass eine lange Familientradition für uns wichtig ist.
- v) Mein Kind lernt, wie es sich selbstständig Wissen aneignen kann.
- w) Die Schule gibt meinem Kind weniger Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung als es die Familie tut.
- x) Mein Kind lernt, wie man sich durchsetzen kann (z. B. durch spielerische Wettkämpfe).
- y) Mein Kind spürt oft, dass es schon weiter ist als andere Kinder.
- z) Wertevermittlung findet nicht in der Schule, sondern hauptsächlich in der Familie statt.

Kontext: nicht zutreffend

Itematterie 20

Instruktion: In Deutschland wird derzeit viel über Bildung und soziale Gerechtigkeit diskutiert. Was ist Ihre Meinung hierzu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Im Großen und Ganzen findet im deutschen Bildungssystem ein fairer Leistungswettbewerb statt.
- b) Wer leistungsbereit ist und sich anstrengt, wird dafür belohnt.
- c) Es hängt vor allem von der eigenen Begabung ab, ob man nach der Grundschule auf das Gymnasium kommt.
- d) Kinder aus Arbeiterfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- e) Die eigene Begabung ist in Deutschland entscheidend für einen hohen sozialen Status.
- f) Egal aus welchen Familien Kinder kommen, alle haben dieselben Chancen in der Schule erfolgreich zu sein.
- g) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass sich die Eltern nicht genug um die schulischen Angelegenheiten kümmern.
- h) Leistungsbereitschaft ist in Deutschland die wichtigste Voraussetzung für einen hohen gesellschaftlichen Status.
- i) Kinder sind von sich aus gleich. Erst das Bildungssystem macht sie zu Gewinnern und Verlierern.
- j) Dass Kinder Misserfolg in der Schule haben, liegt daran, dass Eltern sich nicht für den Lernfortschritt ihres Kindes interessieren.
- k) Kinder aus Migrantenfamilien müssen sich in Deutschland doppelt anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Befragungsbereich: Sollensvorstellungen in Bezug auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 13

Instruktion: Nun geht es um Ihre Ziele bei der Erziehung in Ihrer Familie. Wie wichtig ist es Ihnen, die folgenden Dinge an Ihr Kind zu vermitteln?

- a) ordentlich zu sein
- b) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- c) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- d) zu gehorchen
- e) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- f) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- g) leistungsbereit zu sein
- h) eine gute Schülerin/ein guter Schüler zu sein
- i) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- j) gute Umgangsformen zu haben
- k) sich nichts vorschreiben zu lassen
- l) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie können
- m) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie haben
- n) zu wissen, wo man hingehört
- o) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 14

Instruktion: Stellen Sie sich nun eine Gesellschaft vor, die Ihren Wünschen entspricht. Worauf sollten Eltern innerhalb der Familie bei Kindern achten? Eltern sollten dafür sorgen, dass...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sie Kinder mit Unterrichtsmaterialien fördern.
- b) sie Kinder nicht mit Aufgaben im Haushalt oder im Betrieb belasten.
- c) sie gezielte Sprachförderung betreiben.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- d) sie bereit sind, Nachhilfeunterricht zu finanzieren.
- e) Kinder ihre Freizeit nicht mit fernsehen verplempern.
- f) sie vor Arbeiten/Tests besonders mit Kindern üben.
- g) Kinder für gute schulische Leistungen belohnen (z. B. mit Taschengeld).
- h) Kinder nur die Fernsehsendungen sehen, die die Eltern auswählen.
- i) Kinder mit den Eltern zusammen ins Theater/Konzert gehen.
- j) Kinder sich um jüngere Geschwister kümmern.
- k) Kinder mit einer Spielkonsole oder am Computer spielen.
- l) Kinder ihre Zeit nicht mit unnützen Dingen vergeuden.
- m) Kinder sich auch in der Freizeit anstrengen, um in der Schule erfolgreich zu sein.
- n) Kinder auch mal den Eltern bei der Arbeit aushelfen.
- o) Kinder möglichst wenige feste Termine haben.
- p) Kinder lernen, wie man Dinge repariert.
- q) Kinder pädagogisch angeleitet und betreut werden.
- r) Kinder Sport in einem Verein machen.
- s) Kinder dazu angeregt werden, möglichst viele Freizeitaktivitäten kennenzulernen und auszuprobieren.
- t) Kinder zu Verwandtschaftsbesuchen immer mitgehen.
- u) Kinder in ihrer Freizeit möglichst viel unter Aufsicht sind.

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 15

Instruktion: Welche Aufgaben sollte die Schule im Allgemeinen übernehmen? Was ist Ihre Meinung?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

- a) Die Kinder sollten in der Schule auf das Berufsleben vorbereitet werden.
- b) Die Schule sollte sich um vieles kümmern, wofür sich Eltern keine Zeit nehmen.
- c) Die Schule sollte gezielte Sprachförderung betreiben.
- d) In der Schule sollten Kinder insbesondere optimal versorgt werden.
- e) Kinder sollten in der Schule Dinge lernen, die sie zu Hause nicht lernen können.
- f) Kinder sollten in der Schule frei erzogen werden.
- g) Die Schule sollte Kinder besser betreuen, als es zu Hause möglich ist.
- h) Kinder sollten in der Schule frei erzogen werden.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- i) In der Schule sollte es Förderangebote speziell für Kinder mit Migrationshintergrund geben.
- j) In der Schule sollten Kinder in ihrer Leistungsfähigkeit gefordert werden.
- k) In der Schule sollten sich Kinder individuell nach ihrem eigenen Tempo entwickeln.
- l) In der Schule sollten Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen.
- m) In der Schule sollten Kinder lernen, wie man sich selbst etwas beibringt.
- n) Die Schule sollte sinnvolle Freizeitangebote machen.
- o) Die Schule sollte zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beitragen.
- p) In der Grundschule sollten Kinder noch die Möglichkeit zum Spielen haben, bevor der Ernst des Lebens beginnt.

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 16

Instruktion: Nun geht es um Ihre Wünsche an die Erziehung in der Schule. Wie wichtig ist es Ihnen, dass die Lehrer/innen den Kindern Folgendes vermitteln?

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) sich gut in Gruppen einfügen zu können
- b) sich nichts vorschreiben zu lassen
- c) zu wissen, wo man hingehört
- d) gute Umgangsformen zu haben
- e) Kenntnisse zu haben, die auf ein Berufsleben vorbereiten
- f) ein gutes Urteilsvermögen zu besitzen
- g) sich dafür zu interessieren, wie und warum bestimmte Dinge passieren
- h) füreinander sorgen zu können
- i) ordentlich zu sein
- j) sich ehrgeizige Ziele zu setzen
- k) leistungsbereit zu sein
- l) eine gute Schülerin/ein guter Schüler zu sein
- m) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie haben
- n) zu gehorchen
- o) zu lernen, Risiken im Leben zu meiden
- p) dass Kinder zufrieden mit dem sind, was sie können

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 18

Instruktion: Nun geht es um Ihre Wünsche an Lehrkräfte für die Förderung von Kindern. Was sollte Lehrkräften in der Schule besonders wichtig sein? Lehrkräfte sollten generell darauf achten, ...

Antwortformat: 1 = unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = wichtig

- a) dass Schüler/innen Aufgaben verstehen und ausführen.
- b) dass Schüler/innen stillsitzen und zuhören können.
- c) dass Schüler/innen nicht über Ränder schreiben.
- d) dass sie Schüler/innen in der Gruppe selbstbestimmt handeln lassen.
- e) dass sie auch Leerlaufzeiten anbieten, in denen nichts getan wird.
- f) dass Sprachförderung betrieben wird.
- g) dass regelmäßig der Sprachstand der Schüler/innen überprüft wird.
- h) dass der Entwicklungsstand der Schüler/innen regelmäßig kontrolliert wird.

Befragungsbereich: Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 03

Instruktion: Falls es in der Schule Ihres Kindes besondere Angebote am Nachmittag (z. B. AGs) gibt, wie oft nimmt Ihr Kind daran teil?

Antwortformat: 0 = Angebot nicht vorhanden, 1 = nie, 2 = seltener als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals die Woche, 5 = jeden Tag

- a) Übermittag-Betreuung (z. B. Hort)
- b) Hausaufgabenhilfe
- c) Fördergruppe/Förderunterricht
- d) Sport-AG
- e) Theater-, Kunst-, Musik-AG, Chor
- f) Fremdsprachenangebot (z. B. Englisch)
- g) Sonstiges Angebot:

Kontext: Betreuung und Alltagsgestaltung (privat, halb-öffentlich)

Itembatterie 06

Instruktion: Wie ist die Betreuung Ihres Kindes momentan nach Unterrichtschluss am Nachmittag geregelt? Wie häufig nimmt Ihr Kind eines der folgenden Angebote wahr bzw. wird auf die folgende Weise betreut?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = seltener als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals die Woche, 5 = jeden Tag

- a) Mutter und/oder Vater betreuen Ihr Kind
- b) Minderjährige Geschwister betreuen Ihr Kind zuhause
- c) Verwandte (z. B. Großeltern, erwachsene Geschwister) kümmern sich um Ihr Kind
- d) Freunde oder Bekannte (z. B. Nachbarn) kümmern sich um die Betreuung Ihres Kindes
- e) Tagesmutter, Kinderfrau oder Babysitterin betreuen Ihr Kind
- f) Bezahlte Nachhilfe
- g) Kostenlose Nachhilfe/Hausaufgabenbetreuung
- h) Musikschule
- i) Instrumentalunterricht (z. B. Klavierstunden)
- j) Sportverein (z. B. Schwimmen, Fußball, Turnen)
- k) Religiöse Gruppe (z. B. in der Kirche oder Moschee)
- l) Tanz- oder Ballettunterricht
- m) Sonstiges:

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 07

Instruktion: Bitte denken Sie nun an die Erziehung Ihres Kindes. Wie häufig tun Sie die folgenden Dinge?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

- a) Ich gebe meinem Kind viele Freiheiten, wie es seine Freizeit gestalten kann.
- b) Ich bespreche mit meinem Kind, wie man sich im Umgang mit anderen Menschen benimmt.
- c) Ich erkläre meinem Kind, dass man seine Interessen auch mal gegen die Lehrerin/den Lehrer durchsetzen muss.
- d) Ein Blick von mir reicht und mein Kind weiß, was ich von ihm erwarte.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- e) Ich bespreche mit meinem Kind Lösungsstrategien für seine Probleme.
- f) Ich halte mein Kind dazu an, auf seine/n Lehrer/in zu hören.
- g) Ich ermuntere mein Kind, gegenüber anderen Erwachsenen seinen Standpunkt zu vertreten.
- h) Ich lasse mein Kind nur so lange wie vereinbart fernsehen oder Computer- bzw. Videospiele spielen.
- i) Ich greife durch, weil Kinder ihre Grenzen kennen lernen müssen.
- j) Ich stelle mich in einer Freizeitgruppe meines Kindes als freiwilliger Helfer zur Verfügung (z. B. Sportgruppe, Pfadfinder, Kindergruppe).
- k) Ich achte darauf, dass mein Kind sich Freizeitbeschäftigungen sucht, die ich für sinnvoll halte.
- l) Ich achte darauf, dass mein Kind gegenüber anderen Erwachsenen nicht zu vorlaut ist.
- m) Ich bespreche mit meinem Kind, was es in seiner Freizeit tun könnte.
- n) Ich halte mein Kind dazu an, sich von Respektpersonen (z. B. Lehrern, Ärzten) nicht einschüchtern zu lassen.
- o) Ich höre mir die Meinung meines Kindes genauso an wie die eines Erwachsenen.
- p) Mein Kind kann in seiner Freizeit machen, wozu es Lust hat.
- q) Ich nehme Einfluss auf mein Kind, damit es sich Hobbies sucht, bei denen es etwas lernt.
- r) Mein Kind braucht mich nicht um Erlaubnis zu bitten, wenn es mit Kindern aus der Nachbarschaft etwas unternehmen will.
- s) In Auseinandersetzungen kann mein Kind meine Entscheidungen in Frage stellen.
- t) Ich achte darauf, dass mein Kind die zuhause geltenden Regeln befolgt.
- u) Ich fordere mein Kind dazu auf, seinen Lehrerinnen/Lehrern Bescheid zu geben, wenn sie etwas noch nicht gut genug erklärt haben.
- v) Ich werde auch mal laut, wenn mein Kind nicht sofort hört.
- w) Wenn im Alltag etwas ansteht, verhandle ich ausführlich mit meinem Kind darüber.
- x) Ich bringe meinem Kind bei, dass Respektpersonen wie Lehrer oder Ärzte meistens wissen, was das Beste ist.
- y) Wenn mein Kind sich nicht genau an meine Anweisungen hält, weise ich es zurecht.
- z) Wenn es um die Erziehung meines Kindes geht, weiß der/die Lehrer/in besser Bescheid als ich.
- aa) Solange es mich damit nicht stört, gewähre ich meinem Kind große Freiheiten.

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 08

Instruktion: Bitte denken Sie jetzt an den Alltag in Ihrer Familie. Wie oft machen Sie in Ihrer Familie folgende Aktivitäten zusammen mit Ihrem Kind?

EDUCARE WORKING PAPER 4

Antwortformat: 1 = nie, 2 = seltener als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals die Woche, 5 = jeden Tag

- a) Lieder singen
- b) Einfach mal nichts tun und faulenzten
- c) Mein Kind mit zu meinen Terminen nehmen (z. B. zum Arzt oder zur Arbeit)
- d) Einen Stadtbummel machen
- e) Sich mit Verwandten treffen/Verwandte besuchen
- f) Gemeinsam Hörspiele hören
- g) Mit meinem Kind zuhause üben (z. B. das Einmaleins)
- h) Mit meinem Kind musizieren
- i) Fernsehen, DVDs oder Videos anschauen
- j) Meinem Kind zuhause kleine Gedichte, Kinderreime oder Lieder beibringen
- k) Gemeinsam basteln oder malen
- l) Gemeinsam Videospiele oder PC-Spiele spielen
- m) Zusammen arbeiten (z. B. im eigenen Geschäft oder Restaurant)
- n) Gemeinsam Bücher lesen/vorlesen
- o) Gemeinsam Familienangebote nutzen (z. B. im Familienzentrum oder in der Nachbarschaft)
- p) Gemeinsam auf den Spielplatz gehen
- q) Meinem Kind etwas vorsingen
- r) Im Viertel Leute treffen (z. B. auf der Straße/im Café)
- s) Zusammen kochen
- t) Gezielt Lesen und Schreiben üben
- u) Zusammen Einkäufe erledigen (z. B. Supermarkt)
- v) Wir unterhalten uns über andere Familienmitglieder, Verwandte und Freunde
- w) Sonstiges:

Kontext: Alltagsgestaltung (halb-öffentlich)

Itematterie 09

Instruktion: Wie häufig besuchen Sie die folgenden Orte mit Ihrem Kind?

Antwortformat: 0 = Angebot nicht vorhanden, 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft

- a) Kulturelle Veranstaltungen (wie Theater)
- b) Bücherei
- c) Museum

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itematterie 10

Instruktion: Wie häufig haben Sie in den folgenden Angelegenheiten Kontakt mit der Schule Ihres Kindes?

- a) Ich spreche mit den Lehrerinnen/Lehrern über die schulische Entwicklung meines Kindes.
- b) Ich unterhalte mich mit Lehrerinnen/Lehrern über persönliche Angelegenheiten.
- c) Ich führe Tür- und Angelgespräche mit Lehrerinnen/Lehrern.
- d) Ich besuche Sprechstunden, Sprechtage oder Elternabende.
- e) Ich gestalte mit den Lehrerinnen/Lehrern gemeinsam den Klassenraum oder Ausflüge.
- f) Ich nehme an Elternbeiratssitzungen teil.
- g) Ich tausche mich mit Lehrerinnen/Lehrern über pädagogische Themen aus (z. B. Erziehungsfragen oder was ich mit meinem Kind unternehmen könnte).

Befragungsbereich: Politische Leitbilder

Kontext: nicht zutreffend

Itematterie 19

Instruktion: Es gibt unterschiedliche Meinungen zu den Aufgaben von Eltern und Schule bei der Erziehung von Kindern von 0 bis 10 Jahren. Was ist Ihre Meinung dazu?

Antwortformat: 1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt völlig

EDUCARE WORKING PAPER 4

- a) Eltern sollten Ratgeber lesen oder Angebote nutzen, um sich über die richtige Erziehung zu informieren.
- b) Eltern sollten schon früh bewusst Lerngelegenheiten für ihre Kinder arrangieren.
- c) Die Schule kann fehlende Erziehungskompetenzen von Eltern ausgleichen.
- d) Es ist vorrangig die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder zu fördern – und nicht die von Kita oder Schule.
- e) Viele Eltern wissen nicht, wie man Bildungsangebote (z. B. in Kitas/Grundschulen) richtig nutzt.
- f) Eltern, die finanziell abgesichert sind, können sich besser um ihre Kinder kümmern als andere Eltern.
- g) Wenn Eltern bei der frühen Bildung ihrer Kinder versagen, müssen die öffentlichen Stellen eingreifen.

Befragte: Kinder im Grundschulalter

Befragungsbereich: Vorstellungen zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 04

Instruktion: Zuerst geht es um das Lernen in der Schule und zu Hause. Bitte kreuze an wie sehr die folgenden Sätze auf Dich zutreffen.

Antwortformat: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau

- a) Lernen macht mir keinen Spaß.
- b) Ich vergesse oft meine Hausaufgaben.
- c) Ich lerne, damit meine Lehrerin mich lobt.
- d) Ich lerne nur für die Schule, wenn ich muss.
- e) Ich lerne auch nachmittags viel, damit ich in der Schule gut bin.
- f) Mir machen viele Dinge Spaß, die eigentlich Erwachsene machen (z. B. Zeitung lesen).
- g) Ich strenge mich in der Schule an, damit ich immer gute Noten bekomme.

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 05

Instruktion: Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft.

Antwortformat: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau

- a) Ich konnte schon etwas Englisch, bevor ich in die Grundschule kam.
- b) Ich bin immer froh, wenn endlich Pause ist und ich mit meinen Freunden spielen kann.
- c) Was wir in der Schule lernen, interessiert mich nicht.
- d) Lehrer sind Spaßverderber.
- e) Wenn ich im Unterricht etwas Falsches gesagt habe, bin ich ganz durcheinander.
- f) Mir reicht es, wenn die Lehrerin Dinge nur einmal erklärt.

EDUCARE WORKING PAPER 4

- g) Ich gehöre zu den Klügsten in meiner Klasse.
- h) Ich habe Angst, in der Schule zu versagen.
- i) Meine Lehrerin ist mein Vorbild, weil sie so viel weiß.
- j) In der Schule ist mir das Wichtigste, meine Freunde zu treffen.
- k) Meine Lehrerin weiß ganz genau, was ich gut kann und was weniger gut.
- l) Ich möchte nichts mit Kindern zu tun haben, die schlechte Noten haben.
- m) Meine Freunde sind mir wichtiger als gute Noten.
- n) Ich strenge mich jetzt schon an, damit ich später auf das Gymnasium gehen kann.
- o) Ich bin schon zufrieden, wenn ich in der Schule irgendwie klar komme.
- p) Ich bin oft genervt, wenn andere Kinder im Unterricht die leichtesten Dinge nicht verstehen.
- q) Ich mache mir Sorgen, dass ich weniger verstehe als meine Freunde.
- r) Das wichtigste ist für mich, nach der Grundschule in die gleiche Schule zu kommen wie meine Freunde.

Kontext: nicht zutreffend

Itembatterie 19

Instruktion: Was denkst Du über Noten und die Schule?

Antwortformat: 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau

- a) Manche Kinder strengen sich sehr an und kommen trotzdem nicht auf das Gymnasium.
- b) Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.
- c) Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.
- d) Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.
- e) Kinder aus anderen Ländern haben es in der Schule schwerer als deutsche Kinder.

Befragungsbereich: Sollensvorstellungen zu Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 16

Instruktion: Jetzt kannst Du Dir wünschen, was Eltern mit ihren Kindern machen sollen. Was ist Dir wichtig? Eltern sollen...

EDUCARE WORKING PAPER 4

Antwortformat: 1 = nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = wichtig, 4 = sehr wichtig

- a) mit ihren Kindern für die Schule lernen.
- b) ihre Kinder mitnehmen, wenn sie Verwandte besuchen.
- c) ihren Kindern nur Spielzeug kaufen, mit dem man viel Neues lernen kann.
- d) für ihre Kinder aussuchen, was sie sich im Fernsehen angucken.
- e) aufpassen, dass Kinder nicht nur zu Hause rumhocken.
- f) Kinder mit zu ihrer Arbeit nehmen, damit sie helfen.

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 17

Instruktion: Wie wichtig ist es für Dich, dass Kinder die folgenden Dinge tun? Kinder sollen...

Antwortformat: 1 = nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = wichtig, 4 = sehr wichtig

- a) auf Erwachsene hören.
- b) ordentlich sein.
- c) erfolgreich sein.
- d) sich gut benehmen.
- e) ehrlich sein.
- f) ein Problem alleine lösen.
- g) anderen Menschen helfen.
- h) sich gut mit anderen Kindern verstehen.
- i) sich nichts von anderen befehlen lassen.
- j) zufrieden mit dem sein, was sie haben.
- k) selber entscheiden, was sie in der Freizeit machen.
- l) gute Schüler sein.
- m) über viele Dinge etwas wissen.

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 18

Instruktion: Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll! Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge? In einer guten Schule...

Antwortformat: 1 = nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = wichtig, 4 = sehr wichtig

- a) hat man viel Zeit mit seinen Freunden.
- b) gibt es besonders viele Pausen.
- c) dürfen Kinder alleine bestimmen, was in der Klasse passiert.
- d) helfen Lehrer den Kindern ganz viel beim Lernen.
- e) dürfen die Kinder alleine bestimmen, was sie machen.
- f) lernen die Kinder jeden Tag viel Neues.
- g) spielen die Lehrer draußen mit den Kindern.
- h) lernt man andere Sprachen.
- i) lernt man wie man sich gut benimmt.

Befragungsbereich: Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis

Kontext: Grundschule (öffentlich)

Itembatterie 10

Instruktion: Vielleicht gibt es an Deiner Schule AGs oder Kurse nach dem Unterricht am Nachmittag. Wie oft gehst Du zu diesen Angeboten in der Schule? Wenn Du nicht zu so einem Angebot gehst, kreuze bitte „nie“ an.

Antwortformat: 1 = nie, 2 = weniger als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals in der Woche, 5 = jeden Tag

- a) Sport-AG
- b) Musik-AG, Chor, Theatergruppe oder Kunstkurs
- c) Sprachkurs (wie Englisch oder Französisch)
- d) Anderes Freizeitangebot (bitte auf die Linie schreiben):

Kontext: Freizeit (halb-öffentlich)

Itembatterie 11

Instruktion: Wenn Du die folgenden Sportarten in einem Sportverein machst, kreuze bitte an wie oft Du zum Training gehst. Wenn Du nicht in einem Sportverein bist, kreuze bitte „nie“ an.

Antwortformat: 1 = nie, 2 = weniger als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals in der Woche, 5 = jeden Tag

- a) Fußballverein
- b) Tennis
- c) Schwimmen
- d) Kinderturnen
- e) Ich bin in einem anderen Sportverein und zwar:

Kontext: Freizeit (halb-öffentlich)

Itembatterie 12

Instruktion: Besuchst Du einen Unterricht oder Kurs am Nachmittag außerhalb der Schule (wie Musikunterricht)? Wenn ja, kreuze bitte an wie oft Du zu diesem Unterricht gehst. Wenn Du nicht zu so einem Kurs gehst, kreuze bitte „nie“ an.

Antwortformat: 1 = nie, 2 = weniger als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals in der Woche, 5 = jeden Tag

- a) Ich lerne ein Instrument (z. B. Musikschule, Klavierstunden, Gitarrenunterricht)
- b) Ich gehe zum Chor
- c) Ich gehe zum Kindertreff, ins Jugendzentrum
- d) Ich gehe zum Ballett- oder Tanzunterricht
- e) Ich gehe zu einem anderen Unterricht und zwar:

Kontext: Familie (privat)

Itembatterie 13

Instruktion: Was machst Du in Deiner Freizeit, wenn Du allein bist oder wenn Deine Eltern nicht zu Hause sind? Wie oft beschäftigst Du Dich allein mit diesen Dingen?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = weniger als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals in der Woche, 5 = jeden Tag

- a) Ich schreibe ein Tagebuch
- b) Ich ruhe mich aus oder schlafe tagsüber
- c) Ich spiele alleine auf der Straße
- d) Ich übe mit einem Musikinstrument (wie Klavier)
- e) Ich lese eine Zeitung für Erwachsene
- f) Ich schaue Fernsehen oder Videos/DVDs
- g) Ich mache einfach nichts und faulenze
- h) Ich lese zum Vergnügen ein Buch
- i) Ich höre ein Hörspiel
- j) Ich spiele mit dem Computer oder mit einer Spielkonsole (z. B. Play-Station, Nintendo)
- k) Ich lese ein Kinderheft (wie Micky Maus)
- l) Ich spiele mit elektronischem Spielzeug (wie tiptoi)
- m) Ich finde heraus wie etwas funktioniert
- n) Ich übe für die Schule, auch nach den Hausaufgaben
- o) Ich putze oder räume auf
- p) Ich passe auf meine Geschwister auf
- q) Ich mache ganz andere Sachen und zwar:

Kontext: Freizeit (privat)

Itembatterie 14

Instruktion: Was machst Du, wenn Du Dich nach der Schule oder am Wochenende mit Freunden triffst? Bitte kreuze an, wie oft ihr die folgenden Dinge zusammen macht.

Antwortformat: 1 = nie, 2 = weniger als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals in der Woche, 5 = jeden Tag

- a) Wir gehen auf einen Spielplatz.
- b) Wir machen draußen Sport (wie Fußball, Skateboard, Fahrradfahren).
- c) Wir entdecken zusammen die Stadt oder unsere Gegend.
- d) Wir tauschen oder spielen Karten (wie Pokémon oder Yu-Gi-Oh!).
- e) Wir spielen Videospiele oder Computer.
- f) Wir schauen zusammen Filme und Fernsehen.
- g) Wir sprechen darüber, was wir in der Schule geübt haben.
- h) Wir sprechen über Bücher.

- i) Wir spielen Würfel- oder Brettspiele.
- j) Wir gehen in Geschäfte oder ins Kaufhaus.
- k) Wir machen ganz andere Sachen und zwar:

Kontext: Familie (privat)

Itematterie 15

Instruktion: Bitte denke jetzt daran, was Du und Deine Eltern gemeinsam machen. Wie oft machen Deine Eltern die folgenden Dinge mit Dir zusammen?

Antwortformat: 1 = nie, 2 = weniger als einmal die Woche, 3 = einmal die Woche, 4 = mehrmals in der Woche, 5 = jeden Tag

- a) zusammen Musik hören
- b) die Wohnung putzen oder aufräumen
- c) zusammen Lieder singen oder Vorsingen
- d) nichts tun und faulenzten
- e) Verwandte treffen oder besuchen
- f) Karten- oder Brettspiele spielen
- g) Hörspiele hören
- h) Musik machen, ein Instrument üben
- i) Fernsehen, DVDs oder Videos anschauen
- j) Videospiele oder PC-Spiele spielen
- k) Einkäufe erledigen (z. B. im Supermarkt)
- l) meinen Eltern bei der Arbeit helfen (z. B. im Geschäft)
- m) zusammen kochen
- n) zusammen Sport machen
- o) in unserer Gegend Leute treffen (z. B. auf der Straße oder im Café)
- p) Bücher lesen / vorlesen
- q) Meine Eltern und ich machen ganz andere Sachen zusammen und zwar: