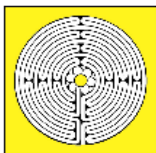


Solidarität und frühkindliche Bildung

Eine Plädoyer für eine chancengerechtere Entwicklung

Dossier 22/1

Prof. Dr. Margrit Stamm



Forschungsinstitut Swiss Education

Prof. Dr. Margrit Stamm

Professorin em. für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg
Aeschbachweg 12

CH-5000 Aarau +41 31 311 69 69

Persönliche Assistentin: Romina Zenklusen (079 462 92 82)

www.margritstamm.ch

Inhalt

Vorwort	4
Inhalte und Ziele des Dossiers.....	5
Management Summary	6
Schlüsselbotschaften	9
Briefing Paper 1: Solidarität, soziale Herkunft und frühkindliche Bildung	11
Briefing Paper 2: Frühe Förderangebote und Matthäuseffekte	13
Briefing Paper 3: Erziehungsstile und solidarisches Verhalten	15
Briefing Paper 4: Kulturell geprägte Erziehungs- und Bildungsmuster.....	17
Briefing Paper 5: Gesellschaftliche Hintergründe	21
Briefing Paper 6: Eine kultursensitive Pädagogik	23

Vorwort

Im Lockdown 2020 hielt ich an der Universität Fribourg eine Zoom-Vorlesung zur Thematik «Frühkindliche Bildung, soziale Benachteiligung und Erziehung zu Solidarität». Diese Thematik erhielt unverhoffte Aktualität, weil Solidarität zu Beginn der Pandemie ein zentraler Begriff des «Social Distancings» wurde und die soziale Benachteiligung von Kindern mit ungünstigen familiären Unterstützungsbedingungen als Folge des Homeschoolings plötzlich im Mittelpunkt stand.

Nach zwei Jahren Pandemie ist Corona für Jung und Alt immer noch eine Zäsur mit ungewissem Ausgang. Manche Fachleute gehen davon aus, dass das Virus keinesfalls alles ändern wird, sondern nur die Grundstrukturen unserer Gesellschaft offenlegt. Andere sind überzeugt, die Welt werde nie mehr die gleiche sein wie bis anhin. Beide Gruppen sind sich einig, dass Schutz und Solidarität eine neue demokratische Bedeutung bekommen werden. Dementsprechend müssten auch Erziehungs- und Bildungsziele angepasst werden: weniger «Ich», mehr «Wir».

Doch wo stehen wir diesbezüglich in der frühkindlichen Bildung, dem ersten und wichtigsten Förderort für ein gelingendes Leben? Nach wie vor hängt die Verteilung von Bildungschancen von der sozialen Herkunft ab, und diese korreliert in hohem Mass mit dem späteren Bildungserfolg der Kinder. Der Fokus früher Bildungsbemühungen liegt darum zu Recht auf dem Postulat der Startchancengleichheit. In die frühe Förderung werden grosse Hoffnungen gesetzt, sie vermöge einen entscheidenden Beitrag hierzu leisten. Implizit wird davon ausgegangen, dass Partizipation dabei eine bedeutsame Rolle spielt. Daraus könnte auch solidarisches Handeln erwachsen.

Die Metapher der praktizierten Solidarität ist in der Pandemie zu einem rege verwendeten Begriff geworden. Trotzdem bleibt abzuwarten, ob und wie Solidarität in der zukünftigen Praxis und Diskussion berücksichtigt und in einen Zusammenhang mit anderen Parametern des Zeitgeists gestellt wird.

Ein solcher Parameter ist die Tatsache, dass der aktuell vor allem in gut situierten Familien praktizierte intensive Erziehungsstil auf das individuell einzigartige Kind und seine Bedürfnisse ausgerichtet wird. Deshalb dürfte Erziehung zu solidarischem Verhalten einen schweren Stand haben.

Der zweite Parameter ist der Umstand, dass Kinder aus benachteiligten Familien oft gar keine Kita besuchen und im eigenen Milieu verhaftet bleiben. Gleiches gilt für Kinder aus privilegierten Familien, die ihre Vorschulzeit mit Kindern ähnlicher Herkunft verbringen, allerdings oft in ausgesuchten Kitas und Förderangeboten. Solidarisches Verhalten lernen deshalb beide Gruppen – wenn überhaupt – im Kontext der eigenen Milieus.

Im Ergebnis gibt es in der frühen Kindheit zu wenig Angebote, welche Kinder zu solidarischem Verhalten jenseits der Milieuzugehörigkeit anleiten. Dies wäre jedoch eine Lebenskompetenz, die sich aus den Corona-Erfahrungen geradezu aufdrängt.

Das vorliegende Dossier wirft keinen Blick in die Sterne, sondern liefert aktuelles Forschungswissen zum Zusammenhang von frühkindlicher Bildungsförderung und Erziehung zur Solidarität. Dies geschieht auf der Basis unserer Erkenntnisse zu den Hintergründen von Bildungsbenachteiligung. Es zeigt aber auch Wege für eine chancengerechtere und solidaritätsförderlichere Erziehung auf.

Meine Assistentin, Romina Zenklusen, hat wie bei den letzten Dossiers auch, wichtige Recherchearbeiten übernommen. Dafür danke ich ihr herzlich.



Margrit Stamm

Aarau, im Frühling 2022

Prof. Dr. Margrit Stamm
Professorin em. der Universität Fribourg
Forschungsinstitut Swiss Education

Inhalte und Ziele des Dossiers

Dieses Dossier versucht, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die These zu belegen, dass frühe Fördermassnahmen nicht automatisch zu mehr Startchancengleichheit führen und dass dabei die Erziehung zu solidarischem Verhalten zu wenig berücksichtigt wird. Der auf das einzelne und einzigartige Kind¹ fokussierte Betreuungs- und Erziehungsstil ist der Erziehung zu solidarischerem Verhalten nicht gerade förderlich – nicht zuletzt deshalb, weil sie meist auf ein homogenes Herkunftsmilieu beschränkt bleibt. Deshalb müssen sowohl die hohen Erwartungen an die Wirksamkeit der frühkindlichen Bildungsbemühungen im Hinblick auf die Startchancengleichheit wie auch die Annahme relativiert werden, Solidarität stelle sich allein schon durch die Etablierung von frühen Förderprogrammen ein.

Das Dossier beantwortet folgende Fragen:

- Was ist Solidarität und wie kann sie mit Blick auf die frühkindliche Bildung definiert werden?
- Weshalb ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Kinder und der Entwicklung von Solidarität bedeutsam?
- Warum haben Haltungen und Einstellungen des Fachpersonals einen wesentlichen Einfluss auf eine chancengerechtere Entwicklung und ein solidarischeres Verhalten?

Alle Dossiers können auf der Website margritstamm.ch gratis heruntergeladen werden. Mit Bezug auf den Frühbereich inklusive Primarschulalter sind bisher folgende Dossiers erschienen:

- Der Schuleintritt. Sieben wissenschaftliche Erkenntnisse für die bildungspolitische HarMoS-Diskussion (Dossier 10/1). Universität Fribourg; Departement Erziehungswissenschaften.
- Wozu frühkindliche Bildung? Dossier 11/1.
- Achtung, fertig, Schuleintritt. Dossier 12/2. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

- Qualität und frühkindliche Bildung. Dossier 12/3. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Bildungsort Familie. Dossier 13/1. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Bildung braucht Bindung. Dossier 13/4. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Frühe Sprachförderung: Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. Dossier 14/1. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Best Practice in Kitas und Kindergärten. Von erfolgreichen Fach- und Lehrkräften lernen (Studie PRINZ). Dossier 14/2. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Frühförderung als Kinderspiel. Dossier 14/5. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem. Dossier 15/3. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Väter: Wer sie sind, was sie tun, wie sie wirken. Dossier 16/1. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen. Dossier 16/3. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung. Dossier 18/1. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Buben als «Bildungsverlierer?» Weshalb Initiativen in Kita und Kindergarten ansetzen sollten. Dossier 20/2. Aarau: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Psychologie der Elternerwartungen. Warum zu hohe Erwartungen den Schulerfolg bremsen können. Dossier 21/1. Aarau: Forschungsinstitut Swiss Education.

¹ Jedes Kind ist einzigartig. Dies steht in vielen Ratgebern. Nur wird der Begriff «Einzigartigkeit» strapaziert. Zu selten wird unterschieden zwischen der angeborenen Einmaligkeit des Kindes und dem unrealistischen «speziell Sein».

Management Summary

Briefing Paper 1: Solidarität, soziale Herkunft und frühkindliche Bildung

Solidarität hat während des Lockdowns eine neue Bedeutung bekommen. Im Zusammenhang mit der frühen Bildungsförderung stellt sich deshalb die Frage, ob und wie solidarisches Verhalten gefördert werden kann und welche Rolle die soziale Herkunft spielt.

Briefing Paper 1 Seite 11

Solidarisches Verhalten wird in vielen Bildungs- und Erziehungsplänen ohne Erläuterung dessen erwähnt, was genau damit gemeint ist. Und fast durchgängig fehlt der Bezug zur sozialen Herkunft und damit zu den unterschiedlichen familiären Milieus. Weil unser Sozialstaat als eine Form institutionalisierter Solidarität gilt, wird unhinterfragt angenommen, dass frühe Förderbemühungen in Kleingruppen automatisch solidarisches Verhalten nach sich ziehen. Dem ist kaum so. Es gibt keinen in der menschlichen Natur angelegten Hang zur Solidarität, wohl aber die Fähigkeit zu Empathie. Kinder können somit im Laufe ihres Heranwachsens solidarisches Verhalten lernen. Solidarität ist ein Verhalten, das auf die wechselseitige Angewiesenheit von Individuen bezogen ist, man von seinem Eigeninteresse abrückt und auch Nachteile in Kauf zu nehmen bereit ist.

Selten wird bedacht, dass sich gut situierte von einfach gestellten Familien beträchtlich unterscheiden, nicht nur in ihren Betreuungs- und Förderpraktiken sowie Bildungsambitionen, sondern ebenso in ihren Wertvorstellungen und Erziehungszielen. Dazu gehört auch die Entwicklung solidarischen Verhaltens.

Briefing Paper 2: Frühe Förderangebote und Matthäuseffekte

Frühe Fördermassnahmen können Bildungsgleichheiten minimieren – wenn nur die Matthäuseffekte nicht wären! Diese tragen dazu bei, dass Kinder aus besser situierten Familien stärker von Fördermassnahmen profitieren. Deshalb können individuelle Leistungs- und Entwicklungsunterschiede sogar grösser werden.

Briefing Paper 2 Seite 13

Verschiedene Studien weisen nach, dass ein längerer Vorschulbesuch mit später besseren

Schulleistungen und einer positiveren Bildungsbiografie einhergehen kann. Doch Matthäuseffekte stören solche Befunde. Kinder aus besser situierten Familien besuchen häufiger Förderangebote als solche aus einfachen Sozialverhältnissen und profitieren stärker davon. Günstige Lernvoraussetzungen führen zu einer Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede, weshalb sich Unterschiede zwischen Kindern nicht wie beabsichtigt verkleinern, sondern eher vergrössern können.

Da Förderangebote zudem häufig wenig sozial durchmischt sind, lernen Kinder zwar meist solidarisches Verhalten, doch letztlich bleiben sie unter sich. Gut situierte Eltern schicken ihre Kinder oft in eine Kita, in der sie mit solchen aus gleichen Milieus zusammen sind. Kulturübergreifende Initiativen, die von gut situierten Familien ausgehen und gemeinschaftsorientierte Ziele mit Fokus auf sozial benachteiligte Familien haben, finden sich selten.

Briefing Paper 3: Erziehungsstile und solidarisches Verhalten

Dass die soziale Herkunft zensiert, ist eine empirische Tatsache. Diese haben wir relativ unaufgeregt zur Kenntnis genommen, ohne dabei die Aufwuchsbedingungen privilegierter und benachteiligter Kinder miteinander zu vergleichen. Doch gerade für die Entwicklung von Solidarität ist eine solche Unterscheidung bedeutsam.

Briefing Paper 3 Seite 15

Bildungsambitionierte Familien lassen sich durch einen intensiven Erziehungsstil charakterisieren («*concerted cultivation*»). Er ist mit der ungeteilten Aufmerksamkeit fürs Kind, der kontinuierlichen Befriedigung seiner Bedürfnisse und der bewussten Förderung seiner Fähigkeiten verbunden.

Im Gegensatz dazu herrscht in benachteiligten Familien oft ein vergleichsweise autoritärer Erziehungsstil vor, der aber gleichzeitig auch Elemente des Wachsenlassens beinhaltet. Die Kinder sind viel stärker sich selbst überlassen, haben lange Phasen unstrukturierter Zeit und verbringen ihre Freizeit im natürlichen Umfeld der Nachbarschaft oder mit Verwandten. Ihre Eltern haben seltener Ansprüche gegenüber pädagogischem

Fachpersonal und verstehen dieses in erster Linie als Professionelle.

Der nach Milieu unterschiedliche Erziehungsstil verstärkt nicht nur Matthäuseffekte und die Segregation der Lebenswelten, sondern behindert ebenso die Entwicklung milieuübergreifenden solidarischen Verhaltens.

Briefing Paper 4: Kulturell geprägte Erziehungs- und Bildungsmuster

Erziehungs- und Bildungsmuster unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf das Aufwachsmilieu, sondern spiegeln sich auch in den grundlegend unterschiedlichen kulturellen Werten.

Briefing Paper 4 Seite 17

Es gibt nicht nur milieubezogene Unterschiede zwischen Familien, sondern auch Unterschiede zwischen solchen unterschiedlicher kultureller Herkunft. Darum hat das Individualismus/Kollektivismus-Konzept in den letzten Jahrzehnten an Einfluss gewonnen. Der Individualismus bezieht sich auf unsere westlichen Gesellschaften, in denen Individuen vorwiegend eine psychologische Autonomie pflegen und ihre persönlichen Ziele über diejenigen anderer stellen. Der Kollektivismus beschreibt Gesellschaften hierarchischer Verbundenheit, in denen Kinder in «Wir»-Begriffen erzogen werden. Zu beachten ist, dass in der sozialen Realität sowohl Abweichungen als auch Überschneidungen vorfindbar sind und daraus manche Mischformen entstehen.

In kulturvergleichenden Studien haben sich drei Erziehungs- und Bildungsziele als universal herausgestellt: kognitive Fähigkeiten, soziales und emotionales Verhalten sowie Motivation. Mit «universal» gemeint ist, dass sie sowohl in individualistischen als auch in kollektivistischen Gesellschaften bedeutsam sind, ihre kulturellen Skripte (Leitideen, Rollenverhalten etc.) sich jedoch unterscheiden.

Dementsprechend sind auch die Vorstellungen darüber unterschiedlich, was eine gute frühkindliche Bildungsförderung und Erziehung ist. In individualistisch orientierten Gesellschaften stellt man die Einzigartigkeit des Kindes, seine Individualität und insbesondere die Bedürfnisse und Vorlieben in den Mittelpunkt. Anders ist es bei Kindern, welche in «wir»-Begriffen erzogen werden. In solchen Gesellschaften zeigt sich solidarisches Verhalten darin, wie gut man Gruppenharmonie

bewahrt, etwas für den anderen tut und Fürsorge für andere entwickeln kann.

Briefing Paper 5: Gesellschaftliche Hintergründe

Erziehungs- und Bildungsziele spiegeln die grundlegenden kulturellen Werte einer Gesellschaft und unterscheiden sich nach sozialer Herkunft. Dass solidarisches Verhalten bisher kaum als Erziehungsziel formuliert wurde, hängt ebenso mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen, Bildern über das Kind sowie mit Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals zusammen.

Briefing Paper 5 Seite 21

In vielen individualisierten Gesellschaften ist der Neoliberalismus prägend. Mit der Priorisierung des freien Marktes hat er die Rolle des Staates zu Gunsten der Freiheit des Individuums und seiner Eigenverantwortung in den Hintergrund gedrängt und die Verantwortung ganz in die Familie gelegt. Zusammen mit dem Ruf nach optimierender Erziehung sind daraus anspruchsvolle Familienkonfigurationen entstanden. Die Mittelschicht gilt dabei als Modell.

Bildungstheoretisch fundierte Kindheitsbilder sind ebenso handlungsleitend. Ein Beispiel ist der «positive pädagogische Blick». Es besagt, dass jedes Kind in der Lage ist, Bildungsprozesse selbst oder angeregt durch die soziale Umgebung zu konstruieren, weshalb es «nur» in seiner Individualität, Eigenständigkeit und Persönlichkeit gefördert werden muss. Zwar ist der positive Blick grundsätzlich wichtig, doch er erschwert die Sicht auf die unterschiedlichen sozialen Lagen von Familien sowie auf die unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten der Kinder. Das Ideal der Selbstbildung stellt deshalb ein weiteres Konstruktionsmerkmal von Bildungsungleichheit dar, das zugleich die Ausbildung solidarischen Verhaltens erschwert.

Gesellschaftlich geprägte Bilder über kleine Kinder beeinflussen auch die Berufskultur des Fachpersonals. Die Qualität einer Kita wird heute daran gemessen, wie gut sie die Vorgaben des intensiven familiären Erziehungsstils der Mittelschicht umsetzt und wie sehr es ihr gelingt, das einzelne Kind ins Zentrum ihrer Bemühungen zu stellen. Deshalb wirken manche Messinstrumente zur pädagogischen Kita-Qualität wie ethnozentrische Abbilder unserer Mehrheitsgesellschaft. Sie

haben zur Folge, dass die Denk-, Handlungs- sowie Kommunikationsmuster der Fachkräfte als normative Grundlage unseres Gesellschaftssystems gelten. Dementsprechend ist die Überzeugung verbreitet, dass es normativ richtig ist, wie die Welt in unserer individualisierten Gesellschaft funktioniert.

Deshalb überwiegt die Vorstellung, Kinder aus einfach gestellten Milieus und solche mit anderem kulturellem Hintergrund hätten sich an die Verhaltensgepflogenheiten unserer Mehrheitsgesellschaft anzupassen.

Briefing Paper 6: Eine kultursensitive Frühpädagogik

Förderangebote werden nach wie vor einseitig genutzt. Zusammen mit den Matthäuseffekte erschwert dies Wege zu mehr Startchancengleichheit und legt Erziehungszielen wie solidarisches Handeln Steine in den Weg. Eine geeignete Perspektive, dieser Situation entgegenzutreten, ist die kultursensitive Pädagogik.

Briefing Paper 6 Seite 23

Die in den fünf Briefing Papers dargestellten Erkenntnisse bilden die Basis für neue Strategien, welche die ungleiche Startchancen etwas minimieren und eine frühe Erziehung zur Solidarität

verstärkt in den Blick nehmen können. Eine geeignete theoretische Grundlage ist die kultursensitive Pädagogik. Dieses Konzept versucht, die teilweise einseitige Ausrichtung auf die Autonomieorientierung und das einzigartige Kind zu Gunsten einer stärkeren Verbundenheitsorientierung zu überwinden. Notwendig ist deshalb, die Grenzen bisheriger Bemühungen mit Blick auf Benachteiligung und solidarisches Lernen zu erkennen und zu analysieren, um Möglichkeiten für eine kultursensitivere Anwendung entwickeln zu können. Als hilfreicher Zugang erweist sich die pädagogische Trias «Kenntnis», «Haltung» und «Können».

Schlüsselbotschaften

Briefing Paper 1: Solidarität, soziale Herkunft und frühkindliche Bildung

- Die Corona-Krise hat das Thema Solidarität aktualisiert.
- Im Zusammenhang mit der frühen Bildungsförderung stellt sich deshalb die Frage, ob und wie solidarisches Verhalten gefördert werden kann und welche Rolle die soziale Herkunft spielt.

Briefing Paper 2: Frühe Förderangebote und Matthäuseffekte

- Frühe Förderangebote können Bildungsungleichheiten zwar minimieren. Doch weniger ins Bewusstsein gelangt sind die Matthäuseffekte.
- Matthäuseffekte tragen dazu bei, dass Kinder aus besser situierten Familien stärker von Förderangeboten profitieren und individuelle Leistungs- und Entwicklungsunterschiede sogar grösser werden können.

Briefing Paper 3: Erziehungsstile und solidarisches Verhalten

- Obwohl uns die Bedeutung der sozialen Herkunft schon seit längerer Zeit beschäftigt, hat die Öffentlichkeit bisher einseitig Kenntnis zur Situation von sozial benachteiligten Familien und ihren Kindern genommen und sie auch selten privilegierteren Familien gegenübergestellt.
- Nicht nur für die frühe Förderung, sondern auch für die Entwicklung von Solidarität ist diese Unterscheidung bedeutsam.

Briefing Paper 4: Kulturell geprägte Erziehungs- und Bildungsmuster

- Erziehungs- und Bildungsmuster unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf das Milieu, in dem Kinder aufwachsen, sondern spiegeln sich auch in den grundlegend unterschiedlichen kulturellen Werten.
- Diese Erkenntnis wird in der internationalen Forschung schon lange als massgeblicher Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung unterstrichen.

Briefing Paper 5: Gesellschaftliche Hintergründe

- Erziehungs- und Bildungsziele unterscheiden sich nach sozialer Herkunft und kultureller Prägung.
- Dass solidarisches Verhalten bisher kaum als Erziehungsziel formuliert wurde, hängt unter anderem mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen, Bildern über das Kind sowie mit Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals zusammen.

Briefing Paper 6: Eine kultursensitive Frühpädagogik

- Leider werden Förderangebote nach wie vor einseitig genutzt. Zusammen mit den Matthäuseffekten erschwert diese Tatsache die Herstellung von mehr Startchancengleichheit sowie die Entwicklung solidarischen Handelns.
- Eine geeignete Perspektive, dieser Situation entgegenzutreten, ist die kultursensitive Pädagogik.

Solidarität und frühkindliche Bildung

Eine Plädoyer für eine chancengerechtere Entwicklung

Dossier 22/1

Prof. Dr. Margrit Stamm

Briefing Paper 1: Solidarität, Herkunft und frühkindliche Bildung

Am 13. März 2020 ist alles anders geworden. Die Schweiz ging in den Lockdown, am 16. März Österreich und am 22. März Deutschland. Der Lockdown wurde zur Zeit der grossen Worte. Von Solidarität und «Wir»-Gefühlen war die Rede. Manche wurden fast euphorisch und sprachen von einem solidarischen Epochenbruch, von einer grundsätzlichen Veränderung von Werten oder von einem Staat, der auf solidarischer Einsicht beruht. Doch andere beschwichtigten, dass das Virus nur etwas über die Gegenwartsgesellschaft aussagen könne und nichts über die Zukunft.

Ob die Corona-Krise uns im solidarischen Verhalten beflügelt (hat), ist zu bezweifeln. Trotzdem werden solche Gedanken – oder eher: Visionen – zum Auslöser, eine bisher eher implizit verfolgte Thematik in den Blick zu nehmen und zu fragen, was solidarisches Verhalten ist, ob und wie es früh schon gefördert werden kann und welche Rolle die soziale Herkunft spielt.

Das hohe Ansehen des Begriffs Solidarität

Frühe Förderung wird in der Forschung bisher kaum mit Solidarität verbunden. In unserem Handbuch «Frühkindliche Bildungsforschung» (Stamm & Edelmann, 2013) erscheint der Begriff gerade zweimal. Dies hat damit zu tun, dass die frühkindliche Bildungsforschung vor allem auf die «Startchancengleichheit für alle Kinder» setzt und frühe Förderung als Massnahme versteht, soziale Benachteiligung zu kompensieren. Kinder – so das Hauptziel – dürfen nicht ihrem Schicksal überlassen werden, nur weil sie in eine benachteiligte Familie hineingeboren worden sind, welche sie nicht angemessen erziehen, unterstützen und fördern kann. Weil unser Sozialstaat als eine Form institutionalisierter Solidarität gilt (Bude, 2019), wird implizite angenommen, dass frühe Förderbemühungen auch solidarisches Verhalten nach sich ziehen.

In der Alltagssprache der pädagogischen Praxis wird in vielen Leitideen und Konzepten von solidarischen Beziehungen gesprochen, vom solidarischen Engagement oder von solidarischen Vergemeinschaftungen. Der Begriff hat ein hohes Ansehen, auch wenn die Formulierungen

manchmal Vorstellungen einer heilen Welt aufkommen lassen. Untersucht man hingegen, wie Solidarität in der erziehungswissenschaftlichen Literatur definiert wird, zeigen sich enorme Verständnisunterschiede. Manchmal wird Solidarität mit Empathie, sozialer Harmonie, mit dem Zusammenschliessen von Gruppeninteressen und dem freundlichen Miteinander verbunden oder auch mit der Fähigkeit, mit anderen zu teilen, manchmal schlicht mit Partizipation.

Für eine systematische Betrachtungsweise braucht es den Blick in die soziologische Literatur. Doch auch hier wird deutlich: Trotz des zentralen Stellenwerts des Themas handelt es sich bei Solidarität keineswegs um ein klar umrissenes Konzept. Im Gegenteil – je nach Analyse wird der Begriff mit heterogenen und zum Teil widersprüchlichen Inhalten gefüllt.

Was ist Solidarität?

Je nachdem, wie man Solidarität definiert, kann man ganz zufrieden sein mit dem eigenen Verhalten. So hat Émile Durkheim (1995), einer der Urväter der Soziologie, eine Form als mechanische Solidarität bezeichnet. Sie beruht auf Ähnlichkeit und bezieht Solidarität ausschliesslich auf die eigene Gruppe (Familie, Clan, eigenes Milieu). Innerhalb dieser Gruppe ist man solidarisch, weil die anderen einem ähnlich sind. Wer einem nicht ähnlich ist hat keinen Anspruch auf Solidarität. Fremdem gegenüber darf man sich auch unsolidarisch verhalten.

Die andere Form der Solidarität bezeichnet Durkheim als organische Form. Damit meint er eine auf wechselseitige Angewiesenheit und nicht auf eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit bezogene Solidarität. Gemäss diesem Verständnis ist man nicht solidarisch, weil man sich ähnlich ist, sondern weil man zusammenarbeiten muss oder möchte.

Ulf Tranow (2012) erweitert diese Differenzierungen um den Begriff der Solidarnormen. Darunter versteht er ganz allgemein Sollens-Erwartungen an Individuen, d.h. in bestimmten Situationen gewisse Opfer zugunsten anderer oder zugunsten der Gemeinschaft zu erbringen. Dies

bezeichnet er als Kern des allgemeinen Verständnisses von Solidarität, das immer auf dem wechselseitigen Vertrauen basiert. Dabei unterscheidet Tranow zwischen einer individuellen Solidarität, die mit persönlichen Eigenschaften (Gefühle, Einstellungen und Verhaltensweisen) verbunden ist und einer institutionalisierten Solidarität.

Wann ist Handeln solidarisch?

Gemäss diesen definitorischen Ansätzen wäre es falsch, das Handeln von Institutionen und Familien bereits dann als solidarisch zu bezeichnen, wenn sie gegenüber anderen freundlich oder kooperativ sind, mit den Kindern das Zusammenleben einüben und diese mitentscheiden dürfen, mit wem sie spielen wollen. Mitbestimmen, partizipieren oder kooperieren ist nicht das Gleiche wie Solidarität. Beim solidarischen Handeln ist man aufgefordert, von seinem Eigeninteresse abzurücken, auf eine Belohnung zu verzichten und auch Nachteile in Kauf zu nehmen. Wer mit der Kalkulation eines eigenen Vorteils anderen hilft, handelt vielleicht «richtig», kann aber nicht behaupten, sich solidarisch zu verhalten.

Grundlage dieser Argumentation sind die Experimente von Michael Tomasello (2009), gemäss denen es keinen in der menschlichen Natur angelegten Hang zur Solidarität gibt, sehr wohl aber die Fähigkeit zu Empathie und Altruismus. Daraus kann für die Erziehungspraxis abgeleitet werden, dass Kinder von Geburt an hilfsbereit und kooperativ sind und im Laufe ihres Heranwachsens solidarisches Verhalten lernen können.

Die Rolle der sozialen Herkunft

Allerdings wird in diesem Zusammenhang die Rolle des «Bildungsorts Familie» (Büchner & Bracke, 2006) mit Blick auf den sozioökonomischen Status nicht oder nur sehr einseitig

berücksichtigt. Doch für die Solidaritätsdiskussion ist eine solche Perspektive zentral, weil sich gut situierte Familien von einfach gestellten Familien beträchtlich unterscheiden, nicht nur in ihren Betreuungs- und Förderpraktiken, ihren Bildungsambitionen und Erziehungszielen, sondern vor allem auch im Hinblick auf ihre Rolle als Verhaltensregulativ.

Fazit

Während der Pandemie ist Solidarität zu einem geflügelten Wort geworden. Heute besteht eher Skepsis, dass der Begriff zu einer grossen Idee der Zukunft werden könnte. Gerade deshalb sollte der Begriff Solidarität für die frühe Bildungsförderung zu einem Weckruf werden. Denn solidarisches Verhalten wird in vielen Bildungs- und Erziehungsplänen ohne genaue Erläuterung dessen erwähnt, was genau damit gemeint ist. Und fast durchgängig fehlt der Bezug zur sozialen Herkunft und damit zu den unterschiedlichen familiären Milieus.

Weiterführende Literatur

Durkheim, É. (1995). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 325-341). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tomasello, M. (2009). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.

Tranow, U. (2012). Solidarität: Eine soziologische Begriffsbestimmung. In ders. (Hrsg.), *Das Konzept der Solidarität* (S. 35-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Briefing Paper 2: Frühe Förderangebote und Matthäuseffekte

Die Hoffnung ist berechtigt, dass es frühkindlichen Förderprogrammen gelingen kann, herkunftsbedingte Benachteiligungen zu minimieren und betroffene Familien in ihren Förderbemühungen zu unterstützen. Anglo-amerikanische Langzeitevaluationen bestätigen solche positiven Trends. Für andere Angebote liegen jedoch widersprüchliche oder wenig eindeutige Befunde vor. Mit Sicherheit hat dies auch mit der Berücksichtigung der «Matthäuseffekte» zu tun. Damit verbunden ist die Frage nach der Entwicklung von solidarischem Verhalten.

Positive Wirkungen, aber ...

Positive Wirkungen frühkindlicher Bildungsförderung zeigen Projekte wie «Carolina Abecedarian», «Chicago Child-Parent Program» sowie das «High/Scope Perry Preschool Project». In Langzeitevaluationen ergaben sich durchgehend positive Effekte. Im Vergleich zu nicht geförderten Kindern erzielten geförderte Kinder in ihrem späteren Leben bessere Schulleistungen, wiesen tiefere Klassenwiederholungsraten nach und höhere Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter. Zudem zeigten sie eine bessere Gesundheit, niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten und eine gute Integration in den Arbeitsmarkt.

Auch im deutschsprachigen Raum konnte Ähnliches festgestellt werden. Verschiedene Studien weisen positive Wirkungen insofern nach, als ein längerer Vorschulbesuch mit später besseren Schulleistungen einher geht und das Risiko einer Klassenwiederholung vermindert (Stamm, 2017). Rolf Becker und Jürg Schoch (2018) relativieren solche Befunde allerdings mit dem Hinweis, dass frühe Förderprogramme die späteren Bildungschancen von benachteiligten aufwachsenden Kindern zwar verbessere, sie jedoch höchstens das Niveau von Arbeiterkindern erreichen lasse.

Matthäuseffekte und ihre Folgen

Diese Erkenntnisse lassen sich damit erklären, dass Kinder, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu anderen Kindern über

bessere individuelle Lernvoraussetzungen verfügen, von gleichen Lernangeboten und Lerngelegenheiten stärker profitieren. Dies führt zu Schereneffekten in der kognitiven Entwicklung und zu einer Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede. Förderangebote können deshalb auch den überraschenden Effekt haben, dass sie Unterschiede zwischen Kindern aus einfachen und solchen aus besser gestellten Sozialschichten nicht wie beabsichtigt verkleinern, sondern eher vergrößern. Dieses Phänomen ist als «Matthäuseffekte» bekannt (Stamm, 2011).

Matthäuseffekte sind mit verschiedenen empirischen Tatsachen verbunden. So besuchen manche Kinder aus sozial schwachen und risikobehafteten Familien, die von einer frühen Förderung am stärksten profitieren könnten, gar keine Kita, Spielgruppe oder ein anderes Angebot. Oft wohnen sie in geographisch segregierten Gebieten mit vielen anderen benachteiligten Familien. Ihre Eltern arbeiten vielleicht Schicht, weshalb nicht deutschsprechende und mit der hiesigen Kultur unvertraute Verwandte die Kinder zu Hause betreuen.

Defizitblick und Solidarität

Bei Kindern mit Migrationshintergrund kommen zusätzliche Risikofaktoren dazu, die oft als mangelndes solidarisches Verhalten interpretiert werden. Neben der fehlenden Beherrschung der Standardsprache sind es vor allem kulturelle Gepflogenheiten. Dazu gehören beispielsweise ein Mangel an häuslicher Konversation, was den Kindern kaum Möglichkeit gibt, in Kindergarten und Schule Diskussionen zuzuhören und am Dialog teilzunehmen oder ein lärmiges und überstimulierendes Umfeld, das den Aufbau von Hörbereitschaft oder Konzentrationsfähigkeit verhindert (Edelmann, 2018; vgl. auch Briefing Paper 4).

Zudem ist es die verbreitete Defizitsicht auf sozial benachteiligte Kinder und ihre Eltern. Oft geht sie mit der Zuschreibung einer kollektiven Behandlungsbedürftigkeit einher, weil solche Kinder und ihre Familien an privilegierteren Familien und ihren Gepflogenheiten gemessen

werden. Dies hat auch mit dem zu tun, was Pierre Bourdieu (1987) als «feine Unterschiede» bezeichnet und die These formuliert hat, dass nicht nur die Herkunft, sondern auch der Habitus – Erscheinungsbild, Auftreten und Umgangsformen – den Erfolg einer Person bestimmen.

In sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufzuwachsen, bedeutet zugespitzt, mit vielfältigen Knappheiten umgehen zu müssen, sowohl in Bezug auf immaterielle und materielle Ressourcen und Bedürfnisse als auch auf Entwicklungsimpulse und soziale Anerkennung. Demgegenüber begünstigt das Aufwachsen in privilegierten Verhältnissen ein entgegengesetztes Muster, das Aufwachsen im Überfluss.

Soziale Durchmischung – leider eher eine Randerscheinung

Frühe Förderangebote stehen zwar allen Kindern und ihren Familien offen, trotzdem werden sie von der Mittel- und Oberschicht am stärksten genutzt, während Kinder benachteiligter Milieus aus oben genannten Gründen nach wie vor unterrepräsentiert sind (Schober et al., 2017).

Zwar gibt es in der Schweiz breit gefächerte, gut zugängliche subsidiäre Angebote, die aber auf Quartiere und einzelne Ortschaften beschränkt sind. Dazu gehören Hausbesuchsprogramme für Familien, Begegnungsorte, welche die soziale Durchmischung über Mütter- und Väterberatung, Eltern-Kind-Gruppen etc. zwar begünstigen. Doch gehört die privilegiere Bevölkerung oft doch nur am Rande dazu.

Mit einiger Sicherheit sind die Bemühungen in solchen Programmen enorm, Kinder zu solidarischem Verhalten zu erziehen. Trotzdem bleiben sie letztlich – bis auf wenige Leuchtturmprojekte – mehrheitlich ihrem Milieu verhaftet. Zwar dürften gut situierte Eltern ein Herz für benachteiligte Gruppen haben, ihre Kinder dann aber trotzdem in eine Kita oder ein Förderprogramm schicken, in denen ihre Kinder mit solchen aus gleichen Milieus zusammen sind.

Fazit

Dass die Vorschulkindheit frühe Bildungsgleichheiten teilweise minimieren kann – insbesondere, wenn es sich um besonders benachteiligte Kinder handelt – ist ein international anerkannter Forschungsbefund. Weniger ins Bewusstsein gelangt sind bisher die Matthäuseffekte. Sie tragen dazu bei, dass Kinder aus besser situierten Familien stärker von Förderprogrammen profitieren und individuelle Leistungs- und Entwicklungsunterschiede darum sogar grösser werden können. Damit zusammen hängt auch die empirische Tatsache, dass Förderangebote nach wie vor oft segregiert sind – hier die besser gestellten Kinder, dort die Kinder aus einfacheren Sozialschichten – weshalb sich solidarisches Verhalten oft höchstens innerhalb der gleichen Milieus entwickeln und erlernen lässt.

Um solche Mechanismen zu verstehen ist ein Blick auf die Aufwuchsbedingungen privilegierter Kinder im Vergleich zu benachteiligten Kindern notwendig. Dies ist Thema des nächsten Briefing Papers.

Weiterführende Literatur

Becker, R. & Schoch, J. (2018). Soziale Selektivität. Expertenbericht im Auftrag des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.

Bourdieu, P. (1987). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer VS.

Schober, P. S., Spieß, K. C. & Stahl, J. (2017). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 304-317.

Stamm, M. (2017). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. *Pädagogische Rundschau*, 3 / 4, 293-304.

Briefing Paper 3: Erziehungsstile und solidarisches Verhalten

Obwohl uns die Bedeutung der sozialen Herkunft im Familienleben schon seit längerer Zeit beschäftigt, hat die Öffentlichkeit bisher einseitig Kenntnis zur Situation von sozial benachteiligten Familien und ihren Kindern genommen, weil ein Vergleich mit privilegierteren Familien fehlt. Der inzwischen verfügbare Forschungskorpus weist deutliche und sowohl für die frühe Förderung als auch für die Entwicklung von Solidarität wichtige Unterschiede zwischen ihnen nach.

«Concerted cultivation» und «Wachsenlassen»

Bildungsambitionierte Familien lassen sich durch bestimmte Erziehungsstile charakterisieren, die auch als *concerted cultivation* bezeichnet wird. Anne Lareau und Anne Cox (2011) meinen damit die gezielte Optimierung des Kindes mittels vielfältiger Förderanstrengungen. Obwohl für den deutschsprachigen Raum repräsentative empirische Daten hierzu weitgehend fehlen, belegen verschiedene Studien, dass bildungsambitionierte Familien ihre Kinder im Durchschnitt sehr aktiv fördern (Stamm, 2017).

Im Gegensatz dazu herrscht in einfach gestellten Familien oft zwar ein Erziehungsstil von Zwang und Autorität vor, gleichzeitig aber auch einer, der vom Wachsenlassen geprägt ist. Letzteres bedeutet, dass die Kinder viel stärker sich selbst überlassen sind, lange Phasen unstrukturierter Zeit haben und ihre Freizeit im Umfeld der Nachbarschaft oder mit Verwandten verbringen. Im Vergleich zu besser situierten Familien hegen ihre Eltern viel seltener Ansprüche gegenüber pädagogischem Fachpersonal, weil sie dieses als Professionelle verstehen.

Der nach Milieu unterschiedliche Erziehungsstil verstärkt nicht nur Matthäuseffekte und die Segregation der Lebenswelten, sondern behindert ebenso die Entwicklung milieuübergreifenden solidarischen Verhaltens. Denn die in Solidaritätspraktiken einfach gestellter Familien haben in den Augen mancher Fachkräfte eine geringere Bedeutung als die Rituale, die Mittelschichteltern und die Mehrheit der Lehrkräfte teilen.

Der intensive Erziehungsstil erschwert solidarisches Verhalten

Heinz Bude beschreibt die aktuelle Situation bildungsbeflissener Familien mit der Figur des «selbstbewussten Trittbrettfahrers» (2019, S. 18). Das Hineinwachsen in diese Rolle beginnt mit dem Tag, an dem Väter und Mütter Eltern werden und Broschüren in die Hände gedrückt bekommen zur «Elternverantwortung», zum «Kindeswohl» und zur Bedeutung, die sie der frühen Förderung geben sollen. Es wird ihnen geraten, auf alle Signale des Kindes reagieren, seine Bedürfnisse immer zu befriedigen, die sensiblen Phasen des kindlichen Gehirns zu nutzen und schon das Baby entsprechend zu fördern (kritisch: Keller, 2019).

Mit einem solchen bedürfnisorientiert-intensiven Erziehungsstil geht oft eine residenzielle Segregation einher. Gemeint ist damit der Wegzug gut situierten Eltern aus Gegenden mit vielen sozial benachteiligten Familien in Quartiere, in denen Familien ähnlicher Milieus wohnen. Dies führt dazu, dass ihre Kinder die Vorschulzeit vor allem mit gleichgestellten Kindern verbringen und auch in Förderangeboten mit ihnen zusammen sind. Auch wenn sie hier solidarische Verhaltensweisen lernen, sind sie auf das eigene Milieu beschränkt. Kulturübergreifende Initiativen, die von gut situierten Familien ausgehen und gemeinschaftsorientierte Ziele mit Fokus auf sozial benachteiligte Familien haben, finden sich selten (Grundmann et al., 2015). Wohlstand führt zu Egoismus und damit zu weniger Solidarität – das ist die Bilanz von Richard Weissbourd (2009).

Fazit

Während benachteiligte Familien oft das praktizieren, was als autoritärer, aber ebenso wachsenden Erziehungsstil genannt wird und Kinder lange Phasen unstrukturierter und auch unkontrollierter Zeit haben, ist in privilegierten Familien ein intensiver und bedürfnisorientierter Erziehungsstil vorherrschend. Ihre Kinder verbringen die Freizeit vorwiegend in kontrollierten und organisierten Settings.

Diese unterschiedlichen Erziehungsstile und die Tendenz zur Segregation verstärken nicht nur Matthäuseffekte und die Segregation der Lebenswelten, sondern verhindern genauso milieuübergreifendes, solidarisches Verhalten. Dahinter sind aber auch überindividuelle, d.h. kulturelle Gepflogenheiten verborgen. Darüber berichtet Briefing Paper 4.

Weiterführende Literatur

Bude, H. (2019). *Solidarität. Die Zukunft einer grossen Idee*. München: Hanser.

Grundmann, M., Bittlingmayer, U., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2016). Elternhaus und Bildungssystem als Ursachen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und*

Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (S.57-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie*. Weimar: Verlag das Netz.

Lareau, A. & Cox, A. (2011). Social class and the transition to adulthood: Differences in parents' interactions with institutions. In M. Carlson & P. England (Eds.), *Social class and changing families in an unequal America* (pp. 134-164). Stanford: Stanford University Press.

Stamm, M. (2017). *Lasst die Kinder los! Warum entspannte Erziehung lebensstüchtig macht*. München: Piper.

Weissbourd, R. (2009). *The parents we mean to be*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Briefing Paper 4: Kulturell geprägte Erziehungs- und Bildungsmuster

Erziehungs- und Bildungsmuster unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf das Milieu, in dem Kinder aufwachsen, sondern spiegeln sich auch in den unterschiedlichen kulturellen Werten und Erziehungsprinzipien, welche die Entwicklung von Solidarität beeinflussen. Diese Erkenntnis wird in der internationalen Forschung schon lange als massgeblicher Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung unterstrichen – aber wenig beachtet.

Somit genügt nicht, zwischen bildungssystemnahen und bildungssystemfernen Familien zu unterscheiden. Es bedarf auch einer Differenzierung zwischen unterschiedlichen Kulturen anhand relevanter Dimensionen. Erst eine solche Differenzierung macht einen umfassenden Vergleich von unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungszielen sichtbar und erlaubt eine Antwort auf die Frage, warum die Erziehung zu Solidarität einen unterschiedlichen Stellenwert hat. In diesem Briefing Paper steht das Individualismus/Kollektivismus-Konzept zur Diskussion.

Die Individualismus/Kollektivismus-Dichotomie

Aufgrund vergleichender Untersuchungen zwischen Angehörigen von als individualistisch eingestuftem Kulturen und Angehörigen von als kollektivistisch eingestuftem Kulturen hat das Individualismus/Kollektivismus-Konzept in den letzten Jahrzehnten an Einfluss gewonnen. Der Individualismus fokussiert auf unsere westlichen Gesellschaften, in denen sich Individuen vorwiegend als unabhängig von Kollektiven verstehen und eine psychologische Autonomie pflegen. Sie sind vorrangig durch ihre eigenen Vorlieben, Bedürfnisse und Rechte motiviert und stellen ihre persönlichen Ziele über diejenigen anderer.

Der Kollektivismus beschreibt gemäss Geert Hofstede (2001) oder Jörn Borke und Heidi Keller (2021) Gesellschaften hierarchischer Verbundenheit. Verhaltensbestimmend und handlungsleitend sind Autoritäten und Traditionen sowie die Gruppenmoral. Kinder lernen darum, das den

Gruppennormen entsprechende Denken zu übernehmen und auf der Basis von «Wir»-Begriffen solidarisch zu werden.

Das Konzept von Hofstede basiert auf zwei Prototypen unterschiedlicher Vorstellungen von Erziehung und Bildung. Damit hilft es, ein Bewusstsein über die Existenz von verschiedenen Kulturen und ihre unterschiedlichen Werte, Normen, Lebensstile und Umgangsformen innerhalb unserer Gesellschaft zu schaffen. Seit längerem wird dieses Konzept aber auch kritisiert. Individualistische und kollektivistische Werthaltungen seien häufig miteinander verbunden, es komme zu Überschneidungen oder beide Dimensionen könnten innerhalb einer Kultur koexistieren (zusammenfassend: Hofbauer, 2009).

Zwei Gründe sprechen trotzdem für die Individualismus/Kollektivismus-Dichotomie als Diskussionsgrundlage kulturell geprägter Erziehungs- und Bildungsmuster:

- Weil es kaum ein Alternativkonzept zu geben scheint, das den Zusammenhang von Kultur und Individuum auf einer theoretischen Basis und unter Berücksichtigung verschiedener Analyseeinheiten möglich macht.
- Weil der Umgang mit dem kulturell Anderen nach wie vor als «Zweiwertigkeit der Logik» zugunsten unserer individualistischen Gesellschaft ausgeprägt ist. Es wird keine «Mehrwertigkeit» sichtbar (Radtke, 2000, S. 15), welche unserer multi- und transkulturellen² Gesellschaft angemessen wäre. Diese Zweiwertigkeit liegt auch der Kontrastierung der Individualismus/Kollektivismus-Dichotomie zugrunde und macht die Notwendigkeit der Mehrwertigkeit sichtbar.

Universale Bildungs- und Erziehungsziele und ihre spezifischen Ausprägungen

In kulturvergleichenden Studien haben sich drei Erziehungs- und Bildungsziele als universale Indikatoren herausgestellt (Sternberg, 2002): kognitive Fähigkeiten, soziales und emotionales Verhalten sowie Motivation. Sie sind sowohl in

² Definiert als nicht homogene und voneinander abgrenzbare Einheiten, die infolge der Globalisierung zunehmend vernetzt und vermischt werden.

individualistischen als auch in kollektivistischen Gesellschaften bedeutsam, obwohl sich ihre kulturellen Skripte³ unterscheiden.

Dies wird in Tabelle 1 ersichtlich. Die kulturellen Skripte individualistischer Gesellschaften wurden dem Lehrplan 21 und den deutschen Bildungsplänen für das Vorschulalter entnommen, während

diejenigen kollektivistischer Gesellschaften aus verschiedenen kulturvergleichenden Studien zusammengetragen wurden (Grigorenko et al., 2001; Rosenthal, 2003). Zu beachten ist, dass es sich um typisierende Beschreibungen handelt und demzufolge in der sozialen Realität sowohl Abweichungen als auch Überschneidungen vorfindbar sind. Es gibt auch manche Mischformen.

Tabelle 1: Kulturelle Skripte in individualisierten und kollektivistischen Gesellschaften

Indikatoren	Kulturelle Skripte	
	Individualistische Gesellschaften (Psychologische Autonomie)	Kollektivistische Gesellschaften (Hierarchische Verbundenheit)
Kognitive Fähigkeiten	Neugier und Erfahrung als Grundlagen des Wissenserwerbs aufbauen und ermöglichen	Autoritäten und Traditionen als Quelle des Wissenserwerbs nutzen
	Problemlösefähigkeiten erwerben und nutzen	Traditionelles Denken anwenden lernen
	Rationales und kritisches Denken lernen	Den Gruppennormen entsprechendes Denken übernehmen
	Lernstrategien erwerben: Wie lernt man etwas?	Fähigkeiten zum Memorieren erwerben und verstehen lernen, was richtige Antworten sind: Wie macht man etwas?
Soziales und emotionales Verhalten	Zielstrebig werden und das Selbstwertgefühl entwickeln sowie die psychische Autonomie («Ich»-Begriffe)	Beziehungsfähig werden und in „Wir»-Begriffen solidarisch denken lernen
	Konfliktfähig und durchsetzungsfähig werden	Harmonie bewahren und direkte Auseinandersetzung vermeiden lernen
	Sich in eine Gruppe integrieren können	Die Gruppenharmonie unterstützen lernen und von ihrer Loyalität erhalten
	Lernen, kommunikativ zu sein	Lernen, zuhören zu können
	Lernen, andere zu respektieren	Lernen, Autoritäten zu respektieren
Motivation und Identität	Individuelle Leistungsbereitschaft aufbauen	Leistungsbereitschaft in Bezug auf die soziale Gruppe aufbauen
	Gefühle der Selbstwirksamkeit aufbauen	Kooperation mit anderen lernen
	Unabhängige und selbstbestimmte Entscheidungen treffen lernen	Sich als verantwortliches Mitglied mit einer sozialen Rolle in einer Gruppe verstehen zu lernen
	Eine eigene Identität aufbauen	Identität im sozialen Netzwerk aufbauen

- **Kognitive Fähigkeiten:** Intelligentes Verhalten stellt zwar in den meisten Gesellschaften ein allgemeines Erziehungsziel dar, doch wird unter Intelligenz sehr Unterschiedliches

verstanden. So wissen wir beispielsweise aus den Studien von Elena Grigorenko und ihrer Forschungsgruppe (2001), dass in eher kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaften

³ Kulturelle Skripte sind mentale Modelle oder Schemata ursächlich verknüpfter Tätigkeiten, Anhaltspunkte, Leitideen und Rollen, die in häufig auftretenden Situationen vorkommen.

kognitive Fähigkeiten in erster Linie mit der geschickten Nutzung von Autoritäten und Traditionen als Quelle des Wissenserwerbs, dem Verstehenlernen, was richtige Antworten sind sowie mit der verantwortungsvollen Partizipation in Familie und Gesellschaft gleichgesetzt werden. Ebenso weisen Geert Hofstede und Michael Minkov (2010) in ihrem Buch nach, dass es in kollektivistisch orientierten Gesellschaften vor allem wichtig ist zu lernen, wie man etwas macht und einen angemessenen Platz in der Gesellschaft findet. In unserem Sprachraum sind es jedoch eher auf das Individuum ausgerichtete Ziele wie etwa, das Kind zu rationalem und kritischem Denken zu ermuntern und ihm zu ermöglichen, Neugier und Erfahrung sowie Problemlösefähigkeiten zu erwerben (Keller, 2011).

- **Soziales und emotionales Verhalten:** In individualistischen Gesellschaften geht es in erster Linie um persönliche Zielstrebigkeit, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, psychische Autonomie, um die Integration in eine Gruppe sowie um kommunikatives Verhalten und die Respektierung anderer. Im frühkindlichen Bildungsbereich wird der Fachperson die Gestaltung eines anregungsreichen Lernkontextes und auch einer förderlichen Beziehung zum Kind überantwortet. Anders als in kollektivistischen Gesellschaften, in denen es viel stärker um die Aufgabe geht, den Kindern zu vermitteln, wie man die Gruppenharmonie bewahren und direkte Auseinandersetzungen vermeiden kann, wie man zuhören lernt, erwachsene Autoritäten respektiert und einen Sinn für Gruppenidentität und die Sorge für andere (wie etwa in Japan oder Korea) oder Konformität und Folgsamkeit (wie etwa in China, Pakistan oder Iran) entwickeln kann.

Ganz besonders deutlich werden die kulturellen Unterschiede, wenn es um die Frage von Leistungsmotivation und Identitätsentwicklung geht. Während in individualistischen Gesellschaften das einzelne Kind im Mittelpunkt steht und Begriffe wie Leistungsbereitschaft, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung handlungsleitend sind, geht es in kollektivistischen Gesellschaften um die Ausrichtung auf das «wir» und auf das Kollektive, wobei das «ich» als Teil der Gemeinschaft gilt.

Kulturelle Skripte und die Erziehung zu Solidarität

Die kulturellen Skripte verweisen darauf, dass eine «gute» frühkindliche Bildung und Erziehung

je nach kulturellem Hintergrund sehr unterschiedlich definiert wird. In individualistisch orientierten Gesellschaften steht die Einzigartigkeit des Kindes, seine Individualität und seine innere Welt der Bedürfnisse und Vorlieben im Mittelpunkt. Solche Kinder wachsen in einem konsistenten Sozialisationsmilieu auf, was die Entwicklung solidarischen Verhaltens eher erschwert. Anders Kinder, die in «Wir»-Begriffen erzogen werden. Indem sie lernen, wie man Gruppenharmonie bewahrt und etwas für den anderen tut sowie die Sorge für andere entwickeln kann, wird solidarisches Verhalten zu einer Kompetenz.

Fazit

Dass solidarisches Verhalten hierzulande bisher kaum als Erziehungsziel formuliert wurde, hängt auch mit den vorherrschenden kulturellen Skripten unserer individualisierten Gesellschaft zusammen. Als Zwischenfazit lässt sich somit formulieren, dass nicht nur die Argumentationsfigur der frühkindlichen Bildung als Mittel zur Herstellung von Startchancengleichheit brüchig geworden ist, sondern ebenso die Vorstellung, sie würde per se solidarisches Verhalten fördern. Es wäre aber verkürzt, den Blick ausschliesslich auf Familien und Institutionen zu legen und in einer kulturvergleichenden Perspektive zu argumentieren. Es gibt auch gesellschaftliche Hintergründe.

Weiterführende Literatur

- Borke, J. & Keller, H. (2020). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grigorenko, E. L. et al. (2001). The organization of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 4, 367-378.
- Hofbauer, H. (2009). Interkulturelle Kommunikation - philosophisch betrachtet. Eine (Her-)Ausführung aus der Interkulturellen Kommunikation. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Hofstede, G. (2001). Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: Beck.
- Hofstede, G. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* New York: McGraw-Hill.
- Radtko, F. O. (2000). Fremde und Allzufremde. In *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte: Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 11. Oktober 1995*

in Erfurt (S. 7-19). Bonn: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Sternberg, R. J. (2002). Cultural explorations of human intelligence around the world. Online

Readings in Psychology and Culture, 4, 3. <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=orpc>. Zugriff am 24.02.2022.

Briefing Paper 5: Gesellschaftliche Hintergründe

Dass solidarisches Verhalten hierzulande bisher kaum als Erziehungsziel formuliert worden ist, hängt auch mit neoliberalistischen Entwicklungen, Bildern über das Kind sowie mit Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals zusammen. Solche Elemente tragen zur Verstärkung ungleicher Chancen bei und erschweren die Erziehung zu solidarischem Verhalten.

Neoliberalismus und das machbare Kind

In unseren individualisierten Gesellschaften ist der Neoliberalismus prägend. Mit der Priorisierung des freien Marktes hat er die Rolle des Staates zu Gunsten der Freiheit des Individuums und seiner Eigenverantwortung in den Hintergrund gedrängt und die Verantwortung ganz in die Familie gelegt (Giddens, 1991; Vandenbeld Giles, 2014).

Damit geht auch ein neuer Weg des individualisierten Denkens einher, der seit der Jahrtausendwende deutlicher als je zum Ausdruck kommt. Selbstbestimmung und Selbstverantwortung gelten als zentrale gesellschaftliche Normen, denen die Familie im Hinblick auf das kindliche Aufwachsen zu genügen hat. Eltern sollen das Kind und seine Bedürfnisse immer in den Mittelpunkt stellen und alles dafür tun, dass es erfolgreich durchs Leben gehen kann (kritisch: Stamm, im Erscheinen). Grundlage ist das Bild des «machbaren Kindes», das einem Tonklumpen gleich geformt werden kann, bis es den Vorstellungen der Erwachsenen entspricht.

Das sich selbst bildende Kind und die Erziehung zur Solidarität

Auch bildungstheoretisch fundierte Kindheitsbilder sind haltungs- und handlungsleitend. Ein Beispiel ist gemäss Ursula Rabe-Kleberg (2010) der «positive pädagogische Blick», der auf dem Konzept der Selbstbildung basiert. Dieses Konzept besagt, dass jedes Kind in der Lage ist, Bildungsprozesse selbst oder angeregt durch die soziale Umgebung zu gestalten, weshalb es «nur» in seiner Individualität, Eigenständigkeit und Persönlichkeit gefördert werden muss.

Diese Fähigkeit wird als grundlegend und als Gegenpart des zielführenden Lernens verstanden. Vergessen geht dabei allerdings, dass dieses Verständnis nur Gültigkeit für Kinder hat, die in anregungsreichen Milieus aufwachsen. Solche Kinder lernen vieles beiläufig und benötigen in der Regel von aussen keine direkte Steuerung.

Elmar Tenorth (1997) hat dieses Verständnis schon früh kritisiert, wonach Erwachsene in Selbstbildungsprozessen nur eine stark untergeordnete Rolle spielen würden. Ein Kind aus einem Elternhaus ohne besonders anregende Bildungsgelegenheiten und/oder aus einem anderen kulturellen Milieu – so seine Kritik – könne sich mit dem ausschliesslichen Fokus auf seine Selbstbildung kaum angemessen entwickeln.

Vor diesem Hintergrund ist zu bezweifeln, dass Selbstbildung ein kultursensitives Konzept sein kann, weil es Kindern aus Kulturen hierarchischer Verbundenheit keine Passung ermöglicht. Darum stellt das Bildungsideal der Selbstbildung ein weiteres Konstruktionsmerkmal von Bildungsungleichheit dar. Es begünstigt bildungsnahes Sozialmilieu und benachteiligt diejenigen Kinder, welche aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation mit wenig vorstrukturierten Angeboten kaum ohne weiteres umgehen können und deshalb einer gezielten Anleitung und Führung bedürften.

Mit Blick auf die Erziehung zur Solidarität kommt dazu, dass das Konzept der Selbstbildung ausgeprägt auf das Individuum und seine Bedürfnisse setzt und damit auf ausschliesslich unsere individualistisch geprägte Bildungskultur. Unter solchen Prämissen können sowohl Bildungserfahrungen als auch solidarisches Verhalten nur unter schwierigen Bedingungen gefördert werden.

Ethnozentrismus und Solidarität

Auch gesellschaftlich geprägte Bilder über kleine Kinder beeinflussen die Berufskultur des Fachpersonals. Heute wird die Qualität einer Kita oder einer Spielgruppe mehrheitlich daran gemessen, wie gut sie die Vorgaben des intensiven familiären Erziehungsstils der Mittelschicht umsetzt und wie es ihr gelingt, das einzelne Kind ins Zentrum ihrer Bemühungen zu rücken.

Diese Perspektive liegt auch vielen Skalen zur Messung der pädagogischen Qualität zugrunde (Rosenthal, 2003, Stamm & Edelmann, 2013). Sie sind fast ausschliesslich auf unsere individualistischen kulturellen Skripte ausgerichtet und mit sowohl normativem als auch allgemein gültigem Charakter versehen. Solche Skalen fördern die ethnozentrisch geprägte Überzeugung, dass die Welt überall so funktionieren soll, wie in unserer Gesellschaft und dass das so richtig ist.

Dies ist einer der Hauptgründe, weshalb Forderungen schwierig umsetzbar sind, das pädagogische Fachpersonal müsse über Kompetenzen zur Wertschätzung kultureller Differenzen verfügen und Kinder ihrer kulturellen Herkunft entsprechend fördern. Ausschliesslich auf unsere individualistische Gesellschaft ausgerichtete Instrumente zur Messung der pädagogischen Qualität führen dazu, dass Konzepte wie das einer «Pädagogik der Vielfalt» kaum anders verstanden werden können, als Kinder anderer kultureller Herkunft unserem System «anzupassen». Aus solchen Gründen bleiben die Möglichkeiten des pädagogischen Fachpersonals beschränkt, ein kultursensitives Verständnis für die Erziehung zur Solidarität entwickeln zu können.

Fazit

Was lässt sich aus diesen Ausführungen im Hinblick auf die Erziehung zu solidarischem Verhalten schliessen? Dass sich Kinder aus einfach gestellten Milieus oder mit anderem kulturellem Hintergrund an die Verhaltensweisen besser gestellter Milieus anpassen müssen. Dies ist insofern relevant, weil einfache Sozialschichten und Familien anderer kultureller Herkunft oft über eine stärker ausgeprägte Bereitschaft zur Solidarität verfügen, weshalb unsere individualisierte Gesellschaft von ihnen lernen könnte. Dies würde allerdings bedingen, dass wir die dominant ausgeprägte ethnozentristische Grundkonstante unserer Kultur und unser Verhältnis zu fremden Kulturen reflektieren müssten.

Weiterführende Literatur

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-Identity: Self and society in the late modern age*. Palo Alto: University Press.

Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In H. Krüger et al. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S.45-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenthal, M. (2003). Quality in early childhood education and care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11, 2, 101-116.

Stamm, M. (im Erscheinen). *Angepasst, strebsam, unglücklich. Die Folgen der Hochleistungsgesellschaft für unsere Kinder..* München: Random House, Kösel (erscheint im August 2022).

Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 325-341). Wiesbaden: VS Fachverlag.

Tenorth, H. E. (1997). Bildung - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 6. 969-984.

Vandenbeld Giles, M. (2014). *Mothering in the age of neoliberalism*. Bradford: Demeter.

Briefing Paper 6: Eine kultursensitive Frühpädagogik

Diesem Dossier liegt folgende These zugrunde: Die Vorschulkindheit birgt enorme Möglichkeiten für mehr Chancengerechtigkeit. Doch die willkürlich angebotenen und selektiv genutzten Förderangebote können Bildungsungleichheit verstärken. Gleichzeitig erschwert dies eine Erziehung zum solidarischen Handeln. Folgende Parameter bilden die argumentative Legitimation für diese These:

- Beim Eintritt in den Bildungsraum profitieren privilegiert aufwachsende Kinder mit guten Lernvoraussetzungen stärker von frühen Förderangeboten. Der Hauptgrund ist der, dass sie über mehr Vorteile verfügen als solche aus einfachen Sozialschichten und anderen Kulturen.
- Kinder werden in eher homogenen Herkunftsgruppen betreut und gefördert. Von Ausnahmen abgesehen können sie deshalb solidarisches Verhalten, wenn überhaupt, nur unter ihresgleichen lernen.
- Das neoliberalistische Gedankengut beschreitet einen neuen Weg des individualisierten Blicks auf das Kind und seine Optimierung. Erziehung zur Solidarität hat in dieser Perspektive kaum Platz.
- Der vorwiegend in der Mittelschicht praktizierte intensive Erziehungsstil wird auch von manchen Kitas und frühen Bildungsinstitutionen übernommen. Deshalb steht das einzelne Kind und seine Bedürfnisse in (fast) allen seinen Aufwachsumgebungen im Zentrum.
- Solche Praktiken können unbewusst ethnozentrische Überzeugungen leiten, wonach eine ich-zentrierte Erziehung die einzig richtige sei.

Auf dieser Basis werden nachfolgend fünf Konsequenzen formuliert, welche den Weg zu weniger Benachteiligung und mehr solidarischem Verhalten ebnen können – je nachdem, wie sie in der Praxis umgesetzt werden.

1. Mehr Bildungsgerechtigkeit braucht mehr Solidarität

Die Frühpädagogik braucht neue Strategien, damit die Startbedingungen von Kindern zumindest

weniger ungleich werden und eine frühe Erziehung zur Solidarität Fuss fassen kann. Mehr Bildungsgerechtigkeit braucht auch mehr Solidarität.

Eine geeignete Basis ist die kultursensitive Pädagogik, so wie sie Heidi Keller entworfen hat (Literaturangabe vgl. Briefing Paper 4). Ihr Konzept versucht, die teilweise einseitige Ausrichtung auf die Autonomieorientierung und das einzigartige Kind zu Gunsten einer stärkeren Verbundenheitsorientierung zu überwinden. Notwendig ist deshalb, die Grenzen bisheriger Bemühungen mit Blick auf Benachteiligung und solidarischem Lernen zu erkennen und zu analysieren. So können Möglichkeiten für eine kultursensitivere Pädagogik entwickelt und der Mehrwertigkeit unserer multi- und transkulturellen Gesellschaft Rechnung getragen werden.

2. Soziale Herkunft und Benachteiligung entkoppeln

Zunächst stellt sich die Frage, ob das Problem fehlender Startchancengleichheit überhaupt reduziert werden kann. Denn in einer demokratischen und liberal geprägten Gesellschaft ist es nicht angemessen, gut situierte Familien daran zu hindern, alle ihre Ressourcen für die Förderung der Bildungslaufbahn der Kinder einzusetzen.

Deshalb muss unsere Gesellschaft nach stärkeren Instrumenten suchen, welche soziale Herkunft und Bildungslaufbahnen entkoppeln. Es braucht kompensatorisch ausgerichtete und sozial fokussierte Förderangebote. Sie richten sich nicht an alle, sondern konzentrieren sich auf jene Gruppen, deren Ressourcen zu schwach sind, um eine optimale Förderung sicherzustellen. Dazu gehören Strategien der gezielten Frühförderung, der Einrichtung von Ganztagschulen in sozial belasteten Wohnvierteln sowie die Förderung der Grundkompetenzen von benachteiligten Kindern, insbesondere auch von Risikokindern (Fend, 2014). Als besonders wirksam erweisen sich integrierte Hausbesuchsprogramme, die langfristig angelegt und von spezifisch ausgebildeten und in der Praxis tätigen Fachpersonen

durchgeführt werden. Ganz wesentlich ist, dass sie zur Mehrheitsgesellschaft Brücken schlagen und Familien darin unterstützen können, soziale Netze zu anderen Milieus aufzubauen, zu pflegen und sich zu integrieren. In solchen Programmen müssen Fachpersonen über transkulturelle und kultursensitive Kompetenzen verfügen und bei Bedarf mit interkulturellen Vermittlerinnen und Vermittlern zusammenarbeiten.

3. Kultursensitive Frühpädagogik: ein Fundament für die Entwicklung solidarischen Verhaltens

Soll der Solidaritätsgedanke in frühpädagogischen Institutionen Eingang finden, muss es zu einer Richtungskorrektur in Orientierungs-, Bildungs- und Lehrplänen kommen, weg vom (alleinigen) Fokus auf das Individuum, hin zum verstärkten Blick auf das solidarische Kollektiv. Nach wie vor überwiegt eine ausschliessliche Sensibilität für das Individuum. So kann man beispielsweise lesen, dass die Familie einzigartig sei und einzigartige Kinder habe. Gleichzeitig wird in frühpädagogischen Institutionen – und das entbehrt nicht einer gewissen Ironie – oft darauf geachtet, dass alle Kinder gleichbehandelt werden, um sozialer Diskriminierung vorzubeugen.

Dahinter steckt nicht selten eine ethnozentristische Überzeugung, Kinder anderer Kulturen sollten sich in unsere als «richtig» und «selbstverständlich» erachtete Kultur unterordnen. Diese verdeckte Zweiwertigkeit führt unbewusst zu widersprüchlichen Anforderungen. Man möchte jedem Kind individuell begegnen, weshalb man Kinder aus «Wir»-Kulturen dem Konzept unserer individualistischen Kultur unterordnet.

Ein Perspektivenwechsel in Richtung Mehrwertigkeit und damit in Richtung einer kultursensibleren Pädagogik würde ermöglichen, die Welt auch mit anderen Augen zu sehen. Das würde uns auch akzeptieren lassen, dass das, was anders ist, nicht zwangsläufig ein Defizit darstellt – auch wenn wir dies mit unserer kulturellen Brille so empfinden.

4. Alltagsbedingungen für die Entwicklung solidarischen Verhaltens schaffen

Genauso wie dies für die Startchancengleichheit gilt, lässt sich Solidarität nicht erzwingen. Doch es gibt Bedingungen, unter denen sich solidarische Verhalten überhaupt entwickeln kann.

Sicher ist dies nicht der Fall in einer familiären oder institutionellen Umwelt, welche milieuhomogen und fast ausschliesslich auf das einzelne Kind und seine individuellen Bedürfnisse ausgerichtet ist. Darum ist eine Ablösung von der Idee des einzigartigen Individuums notwendig. Denn Solidarität ist ihr grösstes Opfer (Baumann, 2000). Eine solche Ablösung könnte anhand folgender Massnahmen geschehen:

- Durch eine Öffnung der Kleinkindpädagogik (in Kitas und Familien), welche die Entstehung einer neuen, formveränderten Solidarität begünstigt. Dazu braucht es in Familien, Fachberatungen und frühpädagogischen Institutionen eine stärkere Ausrichtung auf die Werteorientierung der Kinder hin zu mehr Solidarität, Toleranz und Respekt.
- Indem im Kita- und Familienalltag die kulturelle Vielfalt selbstverständlicher wird. Möglich wird dadurch die gleichwertige Vermischung des Denkens, Fühlens und Handelns von «Ich-» und «Wir»-Begriffen.

5. Die pädagogische Trias: Kenntnis, Haltung, Können

Als hilfreicher Zugang zu einer kultursensitiven Frühpädagogik erweist sich die Trias Kenntnis, Haltung und Können (vgl. Borke & Keller, 2020; Literaturverweise in Briefing Paper 4). Sie richtet sich vor allem an Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen des Frühbereichs. Die Hauptrolle spielen drei aufeinander aufbauende Dimensionen, die in einer Wechselbeziehung zueinanderstehen:

- *Kenntnis*: Diese Dimension bezeichnet das notwendige, in Aus- und Weiterbildung erworbene und reflektierte Wissen zu unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und darauf aufbauenden familiären und pädagogischen Herangehensweisen. Solche Kenntnisse helfen, die Hintergründe von Kindern unterschiedlicher Herkunft besser einordnen und verstehen zu können. Besonders zu gewichten ist das Thema Ethnozentrismus.
- *Haltung*: Damit gemeint sind persönliche Einstellungen und Überzeugungen. Verändert werden können sie dadurch, indem kulturelle Differenzen nicht so zu verstehen sind, dass Kinder anderer Kulturen unserer dominanten einheimischen Kultur ausschliesslich angepasst werden müssen. Vielmehr könnte die oft vorhandene Bereitschaft zur Solidarität anderer Kulturen eine

ebenbürtige Kompetenz für einheimische Erwachsene und Kinder werden.

- *Können*: Diese Dimension ist auf die berufliche Handlungskompetenz des pädagogischen Fachpersonals ausgerichtet. Um den Alltag chancengerechter, kultursensitiver und stärker auf die Erziehung zu solidarischem Verhalten beziehen zu können, muss eine berufliche Handlungskompetenz der Fachpersonen vorhanden sein. Trainiert werden kann sie in erster Linie in der Elternarbeit, der Gestaltung von Spielsituationen respektive der Eingewöhnung in den Kita- und Kindergartenalltag (Stamm, 2014; 2018a; 2018b; 2021).

Weiterführende Literatur

Baumann, Z. (2000). Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit. Hamburg: Hamburger Edition.

Fend, H. (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, 37-72.

Stamm, M. (2014). Frühe Förderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht des Kindes auf das freie Spiel. Dossier 14/5. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

Stamm, M. (2018a). Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung. Dossier 18/2. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.

Stamm, M. (2018b). Die frühe Ungleichheit von Bildungschancen. Herausforderungen für die Zukunft. Dossier 18/3. Aarau: Forschungsinstitut Swiss Education.

Stamm, M. (2021). Psychologie der Elternerwartungen. Warum zu hohe Erwartungen den kindlichen Schulerfolg beeinträchtigen können.