

Frühkindliche Bildung und Erziehung zur Solidarität: eine Black Box

Margrit STAMM¹

Universität Fribourg

Abstract

In die frühkindliche Bildung werden grosse Hoffnungen gesetzt, sie vermöge einen entscheidenden Beitrag zur Startchancengleichheit aller Kinder zu leisten. Implizit geht man davon aus, dass dabei Partizipation eine bedeutsame Rolle spielt und daraus solidarisches Handeln erwächst. Obwohl die Corona-Krise die Metapher der praktizierten Solidarität geschaffen hat, gilt es abzuwarten, ob die Diskussion wichtiger, bisher vernachlässigter Parameter zukünftig eher berücksichtigt werden: erstens die Tatsache, dass Kinder aus der Mittelschicht meist bessere Lernvoraussetzungen haben und deshalb stärker von frühen Förderangeboten profitieren als Kinder aus sozial benachteiligten Milieus. Zweitens ist der aktuell praktizierte intensive Erziehungsstil in Familien und Kitas fast ausschliesslich auf das individuell einzigartige Kind und seine Bedürfnisse ausgerichtet, weshalb Erziehung zu solidarischem Verhalten einen schweren Stand hat. Zusammengenommen droht die Vorschulkindheit zu einem Schlüsselbereich der Reproduktion von Bildungsungleichheit zu werden und auch zu verpassen, die Kinder zu solidarischem Verhalten als wichtige Lebenskompetenz anzuleiten.

Schlüsselbegriffe: Frühkindliche Bildung, Chancengleichheit, Solidarität, Bildungsambitionen, Bildungsbenachteiligung, Ethnozentrismus

Frühkindliche Bildung wird in der Forschung bisher kaum mit Solidarität verbunden. Das verdeutlicht beispielsweise das *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (Stamm & Edelmann 2013), in dem der Begriff *Solidarität* lediglich zwei Mal vorkommt. Dies hat damit zu tun, dass die Bildungsforschung vor allem auf die Startchancengleichheit für alle Kinder setzt und frühkindliche Bildung als Massnahme versteht, soziale Benachteiligung zu kompensieren. Kinder – so das Hauptziel – dürfen nicht ihrem Schicksal überlassen werden, nur weil sie in sozial benachteiligte Milieus hineingeboren worden sind, welche sie nicht angemessen erziehen, unterstützen und fördern können. Weil unser Sozialstaat als eine Form institutionalisierter Solidarität gilt (vgl. Bude 2019), wird unhinterfragt angenommen, dass frühe Förderbemühungen auch

¹ Prof. Dr. Margrit Stamm ist Leiterin des Forschungsinstituts Swiss Education und Professorin em. für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft an der Universität Fribourg (margrit.stamm@unifr.ch).



solidarisches Verhalten nach sich ziehen (vgl. Feuser 2015). In ein paar Jahren werden wir feststellen können, ob die Corona-Krise in der frühkindlichen Bildung einen Perspektivenwechsel bewirkt hat: weg vom Verständnis, dass Solidarität nichts für Familien privilegierter Milieus, sondern eher etwas für andere ist. Möglicherweise findet auch in Bildungsinstitutionen (Kitas, Spielgruppen etc.) der Solidaritätsgedanke Eingang, falls es zu einer Richtungskorrektur in Orientierungs- und Bildungsplänen kommt; vom Fokus auf das *Ich* hin zum verstärkten Fokus auf das *Wir*.

Aktuell ist die familienexterne Bildungsförderung auf das Postulat der Startchancengleichheit ausgerichtet. Zum einen deshalb, weil Bildung und Ausbildung in allen modernen Gesellschaften zu entscheidenden Grössen für die soziale Platzierung von Individuen und ihre Chancen im Lebensverlauf geworden sind. Infolgedessen ist es zentral, wie Bildungschancen verteilt werden. Zum anderen aufgrund der im Rahmen der PISA-Ergebnisse erneut ins Blickfeld geratenen Spezifik, dass die soziale Herkunft und damit das kulturelle und ökonomische Kapital der Eltern in hohem Ausmass mit dem Bildungserfolg der Kinder korreliert (vgl. Becker & Schoch 2018). Solche empirischen Tatsachen haben das im bildungspolitischen Diskurs dominante Bild verwirklichter Chancengleichheit massiv gestört und zur Kritik geführt, sie sei vor allem Programm geblieben (vgl. Maas et al. 2009; Stamm 2017).

Auf dieser Basis versucht der vorliegende Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die These zu belegen, dass die Vorschulkindheit zu einem neuen Schlüsselbereich der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheit zu werden droht und dabei auch solidarisches Verhalten auf der Strecke bleibt. Die damit verbundene soziale Schliessung (vgl. Parkin 2004) sowie der vorherrschende intensive und auf das individuelle Kind ausgerichtete Erziehungsstil haben zur Folge, dass Solidarität einen schweren Stand hat und reale Solidaritäten häufig auf bestimmte Familienmilieus und Kindergruppen beschränkt bleiben. 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 Förderprogrammen ein.

Der Beitrag beginnt mit der Problematik, *Solidarität* allgemein und spezifisch mit Blick auf die frühkindliche Bildung definieren zu können. Sodann wird der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Solidarität an den Beispielen bildungsprivilegierter und sozial benachteiligter Familien untersucht. Erweitert wird diese Perspektive durch eine theoretische Rahmung auf der Basis der Individualismus/Kollektivismus-Dichotomie von Hofstede (2001). In einem vierten Schritt wird untersucht, warum auch Haltungen und Einstellungen des Fachpersonals einen wesentlichen Einfluss auf eine chancengerechtere Entwicklung und ein solidarischeres Verhalten haben. Abschliessend werden einige Vorschläge formuliert, wie frühe soziale Ungleichheiten minimiert und die Erziehung zu Solidarität gefördert werden könnten.

Solidarität: ein flüchtiger Begriff

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

mal wie eine Präambellyrik tönen. Untersucht man hingegen, wie *Solidarität* in der erziehungswissenschaftlichen Literatur definiert wird, zeigen sich enorme Verständnisunterschiede. Während Petillon (2010) oder Feuser (2015) *Solidarität* mit Empathie, mit dem Zusammenschliessen von Gruppeninteressen und dem freundlichen Miteinander verbinden, wird *Solidarität* von Pausewang (2013) mit Partizipation und von Geinoz (1999) mit der Fähigkeit, zusammenleben zu können, gleichgesetzt.

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 – in unterschiedlichen Analysen wird der Begriff mit heterogenen und zum Teil widersprüchlich Inhalten gefüllt. Deshalb werden in diesem Aufsatz lediglich zwei Konzepte diskutiert, welche mit der These dieses Aufsatzes argumentativ in Verbindung gebracht werden können. Émile Durkheim (1995), einer der Urväter der Soziologie, hat zwischen zwei Formen von *Solidarität* unterschieden: der *mechanischen* und der *organischen* *Solidarität*. Die mechanische *Solidarität* beruht auf Ähnlichkeit, das heisst sie bezieht sich ausschliesslich auf die eigene Gruppe, beispielsweise die Familie, den Clan, das eigene Milieu. Innerhalb dieser Gruppe ist man solidarisch, weil die anderen einem ähnlich sind. Wer einem nicht ähnlich ist – also der Fremde – hat keinen Anspruch auf *Solidarität*. Im Gegenteil: Aussenstehende werden als Personen betrachtet, denen gegenüber man auch unsolidarisch handeln darf. Nach Durkheim ist die *organische* eine *Solidarität*, die nicht auf bestimmten Gruppenzugehörigkeiten, sondern auf wechselseitiger Angewiesenheit beruht. So, wie in einem Körper die verschiedenen Organe aufeinander angewiesen sind, kann in einer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft das eine soziale Segment nicht ohne das andere bestehen. Hier ist man nicht solidarisch, weil man sich ähnlich ist, sondern weil man zusammenarbeiten muss.

Tranow (2012) orientiert sich im Wesentlichen an der Unterscheidung zwischen einem individualistischen und einem strukturalistischen *Solidaritätsbegriff* in Anlehnung an Berger (2004). Der individualistische *Solidaritätsbegriff* nimmt das handelnde Individuum in den Blick und identifiziert *Solidarität* mit persönlichen Eigenschaften wie bestimmten Gefühlen, Einstellungen und Verhaltensweisen. Der strukturalistische *Solidaritätsbegriff* konzentriert sich auf die Systemebene und betrachtet die institutionalisierte *Solidarität*, wie sie sich etwa im Rahmen des Nationalstaates durch festgeschriebene Steuertarife oder Sozialabgaben manifestiert. Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen *Solidarnormen*, die als eine Art konzeptionelle Klammer zwischen den beiden Ebenen fungieren. Unter *Solidarnormen* versteht Tranow (2012) ganz allgemein Sollens-Erwartungen an Individuen, 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.

Mit Blick auf die zur Diskussion stehende These dieses Beitrags sind in erster Linie die mechanische *Solidarität* von Durkheim sowie der individualistische *Solidaritätsbegriff* und die *Solidarnormen* von Tranow (2012) von Bedeutung. Sie ermöglichen auf der Basis eines sozialen Verhaltensregulativs ein Verständnis für die in den nächsten Kapiteln diskutierten Unter-

schiede und Ähnlichkeiten zwischen unterschiedlichen Familiensettings und kulturellen Familienmilieus im Hinblick auf Einstellungen und Verhaltensweisen sowie die damit verbundenen Sollens-Erwartungen.

Bildungsort Familie und Solidarität

Gemäss den vorangehend diskutierten theoretischen Ansätzen wäre es falsch, das Handeln von Familien bereits dann als solidarisch zu bezeichnen, wenn sie gegenüber anderen Familien freundlich oder kooperativ sind, mit den Kindern das Zusammenleben einüben und diese mitentscheiden dürfen, mit wem sie spielen wollen. Mitbestimmen 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 oder gut, aber kann nicht behaupten, sich solidarisch zu verhalten.

Kindern aller Kulturen und Milieus würde so nahegebracht, dass sie bei der Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe nicht allein auf der Welt sind, sondern auch im Konflikt auf andere angewiesen sind und Versöhnung anzustreben, wobei sie auch aktiv etwas für die anderen tun sollten. Tomasello (2009) hat experimentell gezeigt, dass 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.

Obwohl der *Bildungsort Familie* (vgl. Büchner & Bracke 2006) ein geflügeltes Wort geworden ist, sind die familiären Einflussfaktoren bisher einseitig mit Bezug auf sozial benachteiligte Milieus untersucht worden, weshalb privilegierte Familien ausgeblendet worden sind (vgl. Becker & Biedinger 2006; Klein & Biedinger 2009; Stamm 2014). Um diesem Defizit zu begegnen, werden nachfolgend solche Familientypen einander exemplarisch gegenübergestellt: Kinder und ihre Familien aus sozial benachteiligten Milieus sowie solche aus privilegierten Milieus. Im Hinblick auf die Solidaritätsdiskussion unterscheiden sich diese Familientypen in ihren Betreuungs- und Förderpraktiken, ihren Bildungsambitionen und Erziehungszielen. Fokussiert wird allerdings lediglich auf den Bedeutungshorizont eines sozialen Verhaltensregulativs.

Die Wirksamkeit frühkindlicher Bildungsprogramme auf Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft

Die Hoffnung, dass frühkindliche Bildung benachteiligende herkunftsbedingte Ausgangsbedingungen minimiert und betroffene Familien in ihren Förderbemühungen unterstützt, lässt sich anhand einer Vielzahl von anglo-amerikanischen Langzeitevaluationen begründen, die in den 1960er Jahren begannen und über Untersuchungsdesigns bis ins Erwachsenenalter verfügen. Dazu gehören Projekte wie *Carolina Abecedarian*, *Chicago Child-Parent Program* sowie das *High/Scope Perry Preschool Project*. In diesen Studien zeigten sich durchgehend positive Effekte dahingehend, dass die geförderten Kinder im Vergleich zu nicht geförderten Kindern in ihrem späteren Leben bessere Schulleistungen, niedrigere Klassenwiederholungsraten, höhere

Bildungsabschlüsse im Erwachsenenalter, bessere Gesundheit, niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten und eine gute Integration in den Arbeitsmarkt aufwiesen (vgl. Stamm 2017). Für viele andere Programme liegen jedoch widersprüchliche und wenig eindeutige Befunde vor. Dies gilt auch für den deutschsprachigen Raum. So konnten Bos et al. (2007) anhand der Daten der IGLU-Studie sowie Büchner und Spieß (2007) anhand der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) zwar positive Wirkungen insofern nachweisen, als ein längerer Vorschulbesuch mit besseren Schulleistungen später im Leben einhergeht und das Risiko einer Klassenwiederholung vermindert. Solche Botschaften relativieren jedoch Becker und Tremel (2006): Wiederrum anhand der SOEP-Daten weisen sie nach, dass ein Vorschulbesuch die späteren Bildungschancen von sozial benachteiligt aufwachsenden Kindern zwar verbessert, sie jedoch höchstens das Niveau einheimischer Arbeiterkinder erreichen lässt (vgl. auch Becker & Schoch 2018). Solche Befunde 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 notwendigerweise zu Schereneffekten in der kognitiven Entwicklung, das heisst zu einer «Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede» (Weinert 2000: 9). Förderprogramme können deshalb auch den überraschenden Effekt haben, dass sie Unterschiede zwischen Kindern aus sozial benachteiligten und aus privilegierten Milieus nicht wie intendiert verkleinern, sondern eher vergrössern. Dieses Phänomen ist als *Matthäuseffekt* bekannt (vgl. Stamm 2011).

Matthäuseffekte sind mit verschiedenen empirischen Tatsachen verbunden. So besuchen manche Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die von einer frühen Förderung am stärksten profitieren könnten, gar keine Kita, Spielgruppe oder andere Angebote. Oft wohnen sie in geographisch segregierten Gebieten mit vielen anderen sozial benachteiligten Familien. Ihre Eltern arbeiten vielleicht im Schichtbetrieb, weshalb kein Deutsch sprechende und mit der hiesigen Kultur unvertraute Verwandte die Kinder zu Hause betreuen. Die Erwartungshaltungen solcher Familien an den Bildungserfolg ihrer Kinder sind zudem oft – aber nicht durchgehend – relativ niedrig und werden von Fachkräften nicht selten verstärkt (Stamm, 2021).

Wie Kriesi et al. (2011) nachweisen, stehen Angebote zwar allen Kindern und ihren Familien offen; doch werden sie von gut situierten Familien am stärksten genutzt, während Kinder aus benachteiligten Familien aus oben genannten Gründen massiv unterrepräsentiert sind. 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 begünstigen, Mütter- und Väterberatung, Eltern-Kind-Gruppen etc. Nur zeichnen sich diese Solidaritäten meist dadurch aus, dass die privilegiere Bevölkerung gerade nicht dazugehört. In diesen Institutionen lernen die Kinder zwar vermutlich Solidarität leben, aber letztlich bleiben sie unter sich, weil gut situierte Eltern vielleicht ein Herz für solche Benachteiligte haben, ihre Kinder dann aber trotzdem in eine Kita schicken, in denen ihre Kinder mit solchen aus gleichen Milieus zusammen sind.

Schliesslich ist es die verbreitete Defizitsicht auf sozial benachteiligte Kinder und ihre Eltern, die mit der Zuschreibung einer kollektiven Behandlungsbedürftigkeit einhergeht, weil sie an den Familien mit «umfangreicheren Kapitalien» (Betz 2008: 224) gemessen werden. Aussen vor bleiben dabei die schichtspezifischen Differenzen, die Bourdieu (1987) als feine Unterschiede

bezeichnet und die These formuliert hat, dass nicht nur die Herkunft, sondern auch der Habitus die Stellung einer Person bestimme. In sozial benachteiligten Lebensverhältnissen aufzuwachsen bedeutet zugespitzt, dauerhaft mit vielfältigen Knappheiten umgehen zu müssen, sowohl in Bezug auf immaterielle und materielle Ressourcen und Bedürfnisse, etwa Mangel an Geld und Besitz, an soziale Beziehungen, Fürsorge, Entwicklungsimpulse und soziale Anerkennung. El Mafaalani (2014) bezeichnet das damit verbundene Verhalten von Familien als Management von Knappheit, das im Habitus der Notwendigkeit von Bourdieu (1987) zum Ausdruck kommt. Demgegenüber begünstigt das Aufwachsen in privilegierten Verhältnissen ein entgegengesetztes Handlungsmuster, das Management von Überfluss (El-Mafaalani, 2014), das Bourdieu (1987) den Habitus der Distinktion bezeichnet hat.

Private Förderung für Kinder aus privilegierten Familien

Der Habitus der Distinktion ist in den letzten Jahren verschiedentlich untersucht worden. Lareau (2003) sowie Lareau und Cox (2011: 135) bezeichnen die Aktivitäten privilegierter Familien als «*concerted cultivation*». Damit meinen sie die gezielte Optimierung des Kindes mittels vielfältiger Förderanstrengungen. Obwohl für den deutschsprachigen Raum repräsentative empirische Daten zu diesem spezifischen Phänomen weitgehend fehlen, belegen verschiedene Studien, dass privilegierte Eltern im Hinblick auf die Organisation von Förderaktivitäten viel aktiver sind als bildungsferne Familien (vgl. Moser et al. 2004; Wilke et al. 2014). Auch die Längsschnittstudie FRANZ (*Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft*) von Stamm et al. (2012; Stamm 2017) weist nach, dass 33.5% vier- und fünfjähriger Kinder umfassende Fördererfahrungen in privaten Vorschulen und Förderkursen haben und bereits über erste Englisch-, Chinesisch- oder Lese- und Mathematikkenntnisse verfügen. Finanzielle Ressourcen spielen offenbar eine untergeordnete Rolle. So geben Eltern pro Jahr für private Förderaktivitäten durchschnittlich 2'100 CHF aus. Auch die englische Studie von Vincent und Ball (2006) ermittelte einen Betrag von 2'000 GBP, den Mittelschichteltern für die Förderung ihres Kindes aufwenden.

Vor allem Mütter sind motiviert oder fühlen sich verantwortlich, den mit solchen Fördermassnahmen verbundenen Aufwand zu leisten. Gemäss Caputo (2007) wird dieses *intensive mothering* von zwei wesentlichen Begleiterscheinungen geprägt: von einem strukturierten Alltag mit genau geplanten Betreuungsarrangements und wenig Zeit für das freie Spiel jenseits des elterlichen Einflusses, die zudem auf das gleiche Milieu und auf wenige Kontakte beschränkt sind. Weil manche dieser Kinder von ihren Eltern handverlesen verabredet werden und ihre Begabungen gezielt in Förderstunden entwickelt werden sollen, können sie nicht mehr lernen, mit Kindern klarzukommen, die nicht ihrem Herkunftsmilieu entsprechen (Stamm, 2017).

Solche Verhaltensweisen kennzeichnen Kraemer (2010), Lengfeld und Hirschle (2009) oder Bude (2011) als Ausdruck von Abstiegsängsten der privilegierten Milieus, um das eigene Kind vor einem möglichen Scheitern zu schützen und den intergenerationalen Stuserhalt zu sichern. Damit stellt sich die Frage, was denn das Spezifische an einem solchen Kind ist und welche Konsequenzen sich daraus ableiten lassen.

Die Erziehung und Bildung eines Kindes aus einer gut situierten Familie ist in eine Bildungswerbung eingebettet, in welcher der soziale Nachbar wichtig geworden ist. Damit meint

der Soziologe Simmel (1995: 131) alle Freunde, Nachbarn oder Arbeitskollegen, welche einen ähnlichen Status in Bezug auf Beruf und Einkommen haben. Soziale Nachbarn dienen als Vergleichsmaßstab für die Art und Weise, wie sich der Nachwuchs entwickelt, wie erfolgreich er ist und was er schon kann, aber auch, was aus ihm werden soll. Der strategische Förderort ist die Familie, in der die Bildungs- und Laufbahnfrage des Sprösslings geklärt und das Beste für ihn getan wird. Dazu gehört auch, dem Kind ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken und seine Bedürfnisse kontinuierlich zu befriedigen. Rundumförderung ist nicht nur zu einem zentralen Merkmal privilegierter Elternschaft geworden, sondern ebenso zur Strategie, um sich zumindest ein wenig gegen die bedrohlichen Zukunftsängste zu stemmen, sich Vorteile für die Kinder zu suchen und ihnen eine optimale Zukunft zu ermöglichen.

Bude (2019, S. 18) beschreibt mit der Figur des «selbstbewussten Trittbrettfahrers» den Gendertyp des solidarischen Menschen, der zumindest teilweise an solche privilegierten Eltern erinnert. Zwar wachsen Väter und Mütter nur langsam in die Rolle der Trittbrettfahrer hinein und sicher nicht, weil sie sich dafür entscheiden. Dieses Hineinwachsen beginnt mit dem Tag, an dem sie Eltern werden und Broschüren von Mütter- und Väterberatung und anderen Fachexperten in die Hände gedrückt bekommen zur *Elternverantwortung*, zum *Kindeswohl* und zur Bedeutung, die sie der frühen Förderung geben sollen. Auch Bindungstheorie und Hirnforschung tragen einiges zum bedürfnisorientierten, auf das einzelne Kind ausgerichteten Erziehungsstil bei, wenn sie postulieren, Mütter und Väter müssten jederzeit auf alle Signale des Kindes reagieren, seine Bedürfnisse immerzu befriedigen, die sensiblen Phasen des kindlichen Gehirns nutzen und schon das Baby entsprechend fördern (vgl. Keller 2019; Stamm 2020).

Dieser bedürfnisorientiert-individualistische Erziehungsstil ist Teil verschiedenen anderen Strategien, beispielsweise der residenziellen Segregation (vgl. Teltemann et al. 2015). Gemeint ist damit der Wegzug gut situerter 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 Kindern ähnlicher Herkunft verbringen und folgedessen auch in Förderkursen mit ihnen zusammen sind. Hier werden ihnen möglicherweise auch solidarische Verhaltensweisen vermittelt, doch 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 (vgl. Grundmann et al. 2015).

Dass die Vorschulkindheit zu einem neuen Schlüsselbereich der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheit zu werden droht und auch verpasst, die Kinder zu solidarischem Verhalten zu erziehen – so die These dieses Beitrages –, hängt jedoch nicht nur mit den unterschiedlichen Aktivitäten und Erwartungen sozial benachteiligter und privilegierter Familien zusammen, sondern auch mit den kulturellen Gepflogenheiten jenseits unserer individualistischen Mehrheitsgesellschaft.

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 kul-

turellen Werten wider (vgl. Rogoff 2003). Diese Erkenntnis wird in der internationalen Forschung schon lange als massgeblicher Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung unterstrichen.

Es ist somit davon auszugehen, dass das Aufwachsen in unterschiedlichen Kulturen anhand relevanter Dimensionen unterscheidbar ist und im Vergleich von Erziehungs- und Bildungszielen sichtbar wird. Am bekanntesten geworden sind die Arbeiten von Hofstede (2001) sowie Hofstede et al. (2010), wobei das Konzept von Individualismus/Kollektivismus durch zahlreiche vergleichende Untersuchungen zwischen Angehörigen als individualistisch eingestufte Kulturen und Angehörigen als kollektivistisch eingestufte Kulturen an Einfluss gewann. Gemäss Hofstede (2001) beschreibt der Kollektivismus Gesellschaften hierarchischer Verbundenheit, in denen der Mensch von Geburt an in starke, geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen. Mitglieder solcher Gesellschaften motivieren sich durch die Einhaltung der Normen und Pflichten und sind gewillt, die Ziele des Kollektivs gegenüber den persönlichen Zielen zu priorisieren. Der Individualismus hingegen beschreibt Gesellschaften, in denen sich Individuen vorwiegend als unabhängig von Kollektiven sehen, vorrangig durch ihre eigenen Vorlieben, Bedürfnisse und Rechte motiviert sind und auch ihre persönliche Ziele über diejenigen anderer stellen.

Dadurch, dass diese Dichotomisierung Hofstedes zwei Prototypen unterschiedlicher Vorstellungen von Erziehung und Bildung darstellt, hilft sie, überhaupt ein Bewusstsein über die Existenz von verschiedenen Kulturen und ihre unterschiedlichen Werte, Normen, Lebensstile und Umgangsformen innerhalb unserer Gesellschaft zu schaffen. Allerdings erfährt die Dichotomisierung seit längerem auch Kritik, dass etwa individualistische und kollektivistische Werthaltungen häufig miteinander verbunden seien und es zu Überschneidungen komme oder dass beide Dimensionen innerhalb einer Kultur koexistieren können (zusammenfassend Hofbauer 2009).

Nachfolgend wird die Individualismus/Kollektivismus-Dichotomie der Diskussion kulturell geprägter Erziehungs- und Bildungsmuster trotzdem – allerdings verkürzt – zugrunde gelegt, aus zwei Gründen: Erstens, 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. Zweitens lässt sich diese Herangehensweise mit Radtke (2000) legitimieren, der den Umgang mit dem kulturell Anderen immer noch als «Zweiwertigkeit der Logik» zugunsten unserer individualistischen Mehrheitsgesellschaft ausgeprägt sieht, ohne dass eine «Mehrwertigkeit» (Radtke 2000: 15) sichtbar würde, welche unserer multi- und transkulturellen Gesellschaft angemessen wäre (vgl. Nollert & Sheikhzadegan 2016). Eben diese Zweiwertigkeit liegt auch der Kontrastierung der Individualismus/Kollektivismus-Dichotomie zugrunde.

In kulturvergleichenden Studien haben sich drei Erziehungs- und Bildungsziele als universal herausgestellt (vgl. Sternberg 2002; Rogoff 2003): kognitive Fähigkeiten, soziales und emotionales Verhalten sowie Motivation. Sie sind sowohl in individualistischen als auch in kollektivistischen Gesellschaften bedeutsam, obwohl sich ihre kulturellen Skripte bedeutsam unterscheiden. Dies wird aus Tabelle 1 ersichtlich. Die kulturellen Skripte individualistischer Gesellschaften wurden den deutschen Bildungsplänen für das Vorschulalter entnommen, während diejenigen kollektivistischer Gesellschaften aus verschiedenen kulturvergleichenden Studien

zusammengetragen wurden (vgl. Grigorenko et al. 2001; Rogoff 2003; Rosenthal 1999, 2003). Zu beachten ist, dass es sich um typisierende Beschreibungen handelt und demzufolge in der sozialen Realität sowohl Abweichungen als auch Überschneidungen vorfindbar sind.

Tabelle 1: Erziehungs- und Bildungsziele im Fokus kultureller Skripte

Indikatoren	Kulturelle Skripte	
	Individualistische Gesellschaften	Kollektivistische Gesellschaften
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 sowie die psychische Autonomie («Ich»-Begriffe) entwickeln	Beziehungsfähig werden und in «Wir»-Begriffen 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 ihr 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

Im Hinblick auf die kognitiven Prozesse stellt die Entwicklung intelligenten Verhaltens zwar in den meisten Gesellschaften ein allgemeines Erziehungsziel dar, doch wird unter *Intelligenz* sehr Unterschiedliches verstanden. So wissen wir beispielsweise aus den Studien von Grigorenko und seiner Forschungsgruppe (2001), dass in kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaften kognitive Fähigkeiten in erster Linie mit der geschickten Nutzung von Autoritäten und Traditionen als Quelle des Wissenserwerbs, dem verstehen lernen, was richtige Antworten sind sowie mit der verantwortungsvollen Partizipation in Familie und Gesellschaft gleichgesetzt werden. Ebenso zeigt Hofstede (1997) in seinen Untersuchungen auf, dass es in kollektivistisch orientierten Gesellschaften vor allem wichtig ist zu lernen, wie man etwas macht und wie man 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 (vgl. Keller 2011).

Mit Bezug auf das soziale und emotionale Verhalten geht es individualistischen Gesellschaften 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 in kollektivistischen Gesellschaften, in denen es viel stärker um die Aufgabe geht, den Kindern zu vermitteln, wie man die Gruppenharmonie bewahren und direkte Auseinandersetzung vermeiden kann, wie man zuhören lernt, erwachsene Autoritäten respektiert, 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 allein das einzelne Kind im Mittelpunkt steht und Begriffe wie *Leistungsbereitschaft*, *Selbstwirksamkeit*, *Selbstbewusstsein* und *Selbstverantwortung* handlungsleitend sind, geht es in kollektivistischen Gesellschaften durchgehend um die Ausrichtung auf das Wir, auf das Kollektive, auf das Ich als Teil der Gemeinschaft.

Diese unterschiedlichen kulturellen Skripte verweisen darauf, dass auch die Vorstellungen darüber, was eine gute frühkindliche Bildung und Erziehung ist, je nach kulturellem Hintergrund völlig unterschiedlich sind. In individualistisch orientierten Gesellschaften steht die Einzigartigkeit des Kindes, seine Individualität und insbesondere die innere Welt der Wünsche, Bedürfnisse und Vorlieben zu Hause wie auch in der Kita im Mittelpunkt. Westliche Mittelschichtkinder wachsen daher in einem konsistenten Sozialisationsmilieu auf (vgl. Keller 2015),

was die Entwicklung solidarischen Verhaltens grundsätzlich 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 entwickelt, wird für sie solidarisches Verhalten zu einer Kompetenz (vgl. Keller 2015).

Dass solidarisches Verhalten hierzulande bisher kaum als Erziehungsziel formuliert wurde, hängt aber nicht nur mit den Aktivitäten und Erwartungen von bildungsprivilegierten Familien zusammen, sondern ebenso mit Bildern über das Kind sowie mit Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals.

Gesellschaftliche Entwicklungen, Kindheitsbilder und Einstellungen des Fachpersonals

Als Zwischenfazit wird deutlich: Die Argumentationsfigur der frühkindlichen Bildung als Mittel zur Herstellung von Startchancengleichheit ist brüchig geworden – sowohl auf der Folie des Vergleichs von Kindern aus sozial benachteiligten und privilegierten Milieus als auch mit Blick auf die Individualismus/Kollektivismus-Debatte. Gleiches gilt für die Einübung solidarischen Verhaltens. Es wäre aber verkürzt, den Blick ausschliesslich auf Familien und Institutionen zu legen. Eine wesentliche Rolle in individualisierten Gesellschaften spielt auch der Neoliberalismus. Die neoliberale Politik hat mit ihrer Priorisierung des freien Marktes nicht nur ein Merkmal des wettbewerblichen Individualismus (vgl. Giddens 1991) entstehen lassen, sondern auch die Verantwortung für die Kinder ganz in die Familie gelegt (vgl. Vandenbeld Giles 2014). Zusammen mit dem Ruf nach optimierender Erziehung (vgl. Brinkmann 2018) sind daraus insbesondere für gut situierte Mütter anspruchsvolle Familienkonfigurationen entstanden, nicht zuletzt deshalb, weil ein Grossteil der Männer aufgrund der finanziellen Verhältnisse und anderer Zwänge nicht angemessen nachzieht und die Berufstätigkeit reduziert.

Mit Blick auf die praktische frühkindliche Arbeit in Bildungsinstitutionen sind es vor allem zwei Phänomene, welche zur Verstärkung ungleicher Chancen und zur Verfestigung des auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes ausgerichteten Verständnisses beitragen können: bildungstheoretisch fundierte Kindheitsbilder sowie subjektive Einstellungsmuster und ethnozentrisch geprägte Haltungen pädagogischer Fachkräfte.

- *Der zu positive Blick auf das sich selbst bildende Kind:* Im Zuge der frühkindlichen Bildungsforschung, unterstützt durch Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung, der kognitiven Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung, hat der neue Blick auf das junge Kind zu einem normativen Konzept geführt, das Rabe-Kleberg (2010: 47) als den «positive[n] pädagogische[n] Blick» bezeichnet. Dieser Begriff geht, basierend auf unserer individualisierten Kultur und den Erziehungszielen bildungsambitionierter Familien, von Konzepten der Selbstbildung aus: Jedes Kind sei in der Lage, Bildungsprozesse selbst oder angeregt durch die soziale Umgebung zu konstruieren, weshalb es nur in seiner Individualität, Eigenständigkeit und Persönlichkeit gefördert werden muss. Obwohl dieser positive Blick grundsätzlich wichtig ist, vernachlässigt er die unterschiedlichen sozialen Lagen von Familien sowie die unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten der Kinder (vgl. Grell 2010). Bildung ist zwar immer abhängig von einer subjektiven

Eigenleistung, weshalb erst der Eigenanteil des Kindes aus einem Lernprozess einen Bildungsprozess macht. Trotzdem kann von einer Eigenaktivität, verstanden als Selbsttätigkeit, nur so lange ausgegangen werden, wie der Mensch in einem geschlossenen, der vorherrschenden Kultur entsprechenden System lebt und von außen keine direkte Steuerung benötigt (vgl. Tenorth 1997). Dies trifft in erster Linie auf Kinder zu, die in anreicherungreichen Milieus aufwachsen und deshalb vieles beiläufig erlernen. Für ein Kind, das nicht oder nur in geringem Masse anregende Bildungsgelegenheiten zur Verfügung gestellt bekommt oder in einer Familienkultur lebt, die in Wir-Begriffen agiert, genügt die Betonung seiner Selbstbildung kaum.

Das Bildungsideal der Selbstbildung stellt deshalb ein weiteres Konstruktionsmerkmal von Bildungsungleichheit dar. Es begünstigt bildungsnahe Sozialmilieus und benachteiligt diejenigen Kinder, welche aufgrund ihrer Sozialisation mit wenig vorstrukturierten Angeboten kaum ohne weiteres umgehen können und deshalb einer gezielten Anleitung und Führung bedürfen. Mit Blick auf die Erziehung zur Solidarität kommt dazu, dass das Konzept der Selbstbildung stark auf das Individuum und seine Bedürfnisse setzt und damit auf unsere individualistisch geprägte Bildungskultur. Deshalb fehlt privilegiert aufwachsenden Kindern oft das, was Wygotski (1987: 287) «Zu-Mutungen» nennt, das heisst fremdbestimmte Herausforderungen, sich auch dem fremd wirkenden, nicht zur Familie gehörenden Gegenüber solidarisch zeigen zu müssen.

- *Subjektive Einstellungsmuster und Ethnozentrismus:* 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. Basierend auf den kulturellen Skripten (vgl. Hofstede 2011) stellen manche Messinstrumente zur pädagogischen Kita-Qualität ein ethnozentrisches Abbild unserer Mehrheitsgesellschaft dar und haben zur Folge, dass die Denk-, Handlungs- sowie Kommunikationsmuster der Fachkräfte als selbstverständliche und normative Grundlage unseres Gesellschaftssystems gelten. Dementsprechend ist die Überzeugung verbreitet, dass die Welt überall so funktioniert, wie sie in unserer Gesellschaft gesehen wird und dass dies richtig so ist. Auch wenn manche Kitas grundlegende Werte sozialen und partizipativen Handelns grosschreiben (ohne zu berücksichtigen, dass Partizipation nicht das Gleiche ist wie Solidarität), geschieht dies immer auf der Grundlage unserer individualistisch geprägten kulturellen Skripte, an die sich Kinder und ihre Familien aus kollektivistisch orientierten Kulturen anpassen müssen.

Solange pädagogische Leitideen oder Messskalen pädagogischer Qualität auf unseren auf Ich-Begriffe ausgerichteten Skripten aufbauen und mit sowohl normativem als auch universalistischem Charakter versehen sind, bleiben die Möglichkeiten des pädagogischen Fachpersonals beschränkt, überhaupt ein kultursensitives Verständnis für die Erziehung zur Solidarität entwickeln zu können.

Fazit: Soziale Reproduktion von Ungleichheit und mangelnde Solidarität?

Ausgehend von der These, dass die Vorschulkindheit zu einem neuen Schlüsselbereich der sozialen Reproduktion von Bildungsungleichheit zu werden droht und wichtige Erziehungsziele wie solidarisches Handeln auf der Strecke bleiben, hat dieser Aufsatz die Parameter beleuchtet, welche hierzu einen Beitrag leisten. Erstens ist es die empirische Tatsache, dass beim Eintritt in den Bildungsraum privilegiert aufwachsende Kinder mit guten Lernvoraussetzungen stärker von frühen Förderangeboten profitieren und über mehr Vorteile verfügen als solche aus tieferen sozialen Schichten mit weniger günstigen Lernvoraussetzungen und aus Kulturen mit stark kollektivistisch ausgeprägten Werten. Zweitens werden Kinder in eher homogenen Herkunftsgruppen betreut und gefördert, weshalb sie – von Ausnahmen abgesehen – solidarisches Verhalten meist nur unter ihresgleichen lernen können. Eine besonders wichtige Rolle spielt drittens der dominierende intensive, auf das individuelle Kind ausgerichtete Erziehungsstil ambitionierter Familien, der auch von Kitas und anderen frühen Bildungsinstitutionen übernommen worden ist. Schliesslich verstärken theoretische Kindheitsbilder sowie ethnozentrisch geprägte subjektive Einstellungsmuster mancher pädagogischen Fachkräfte meist unbewusst das Vorurteil, dass die westliche Weltsicht und damit eine Ich-zentrierte Erziehung die richtige ist und Qualitätsvorstellungen kollektivistisch orientierter Gesellschaften deshalb zu ignorieren sind.

Was bedeuten solche Erkenntnisse für die Ziele, die Startchancengleichheit zu erhöhen und eine frühe Erziehung zur Solidarität verstärkt in den Blick zu nehmen? Zunächst ist anzunehmen, dass die «Selbstbesorgten», wie Bude (2019:19) die Gruppe der auf sich selbst bezogenen bildungsambitionierten Familien nennt, zahlreicher werden und man vermehrt auf Kinder trifft, die aufgrund des intensiven Erziehungsstils gewohnt sind, ständig im Mittelpunkt zu stehen, Aufmerksamkeit und Zuwendung anderer zu bekommen – und diese auch, wenn nötig, lautstark einfordern. Selbstbesorgte Väter und Mütter dürften allein schon aus Sorge um den Stuserhalt – und möglicherweise gerade auch als Reaktion auf chancenfördernde Ausgleichsbestrebungen der Bildungspolitik für sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien – die Anstrengungen zur individuellen Optimierung ihrer Kinder weiter verstärken. Demzufolge werden sie das Betreuungs- und Förderangebot noch genauer studieren, das Beste aussuchen oder zumindest das Ungünstige vermeiden wollen. Deshalb stellt sich die Frage, ob das Problem fehlender Startchancengleichheit überhaupt reduziert werden kann. Denn in einer demokratischen und liberal geprägten Gesellschaft ist es unmöglich, Eltern zu hindern, alle ihre Ressourcen – kulturelle, soziale und ökonomische – einzusetzen, um die Bildungslaufbahn der Kinder zu fördern.

Dies wiederum hat zur Folge, dass Kinder aus benachteiligten Milieus doppelt benachteiligt werden, weil ihre Eltern ihnen oft weniger förderliche Aufwuchsbedingungen zur Verfügung stellen können und sie auch seltener in kompensationsorientierten Kitas betreuen lassen. Unter Wirksamkeitsprämissen liegt es deshalb nahe, zusätzlich nach stärkeren Instrumenten zu suchen, die soziale Herkunft und Bildungslaufbahnen entkoppeln könnten. Auf der Grundlage der sozialen Ungleichheitsforschung (vgl. Hradil 2001) stellt sich damit die Frage nach sozialstaatlichen und kompensatorischen Instrumenten in Form von sozial-fokussierten Förderangeboten. Solche Interventionen richten sich nicht an alle, sondern konzentrieren sich auf jene

Gruppen, deren Ressourcen zu gering sind, um eine optimale Förderung sicherzustellen. Dazu zählen Strategien der gezielten Frühförderung, der Förderung von Ganztagschulen in sozial belasteten Schulformen und Wohnvierteln sowie die Förderung der Grundkompetenzen der Kinder aus sozial benachteiligten Milieus (vgl. Fend 2014).

Bleibt noch die Frage nach der Erziehung zu solidarischem Verhalten. Genauso wie dies für die Startchancengleichheit gilt, lässt sich Solidarität nicht erzwingen. Aber es lassen sich Überlegungen anstellen, unter welchen Bedingungen sich solidarisches Verhalten überhaupt entwickeln könnte. Dies ist sicher nicht der Fall in einer familiären oder institutionellen Umwelt, welche fast ausschliesslich auf das einzelne Kind und seine individuellen Bedürfnisse ausgerichtet ist. Allerdings ist dies der Status Quo in gut situierten Milieus westlicher Industriestaaten.

Doch schlägt mit Corona auch die Stunde neuer Werte? Möglicherweise könnte die Corona-Krise eine Chance für die Transformation zu einer anders organisierten Gesellschaft werden. Damit verbunden wäre eine Zurückdrängung der neoliberalen Idee, welche dem Ideal des starken, sich selbst optimierenden Individuums huldigt und deren grösstes Opfer die Solidarität ist (vgl. Baumann 2000). Damit würde die Pandemie zum Ausgangspunkt der Erkenntnis, dass die Gesellschaft eine gemeinsame Stimme braucht, um füreinander einzustehen. Die Entstehung einer neuen, formveränderten Solidarität könnte auch die Öffnung der Kleinkindpädagogik begünstigen, indem in Familien und frühpädagogischen Institutionen auf die Werteorientierung der Kinder hin zu mehr Solidarität, Toleranz und Respekt geachtet wird und im Kita-Alltag eine Vielfalt unterschiedlicher Milieus selbstverständlich wird. Dies hätte eine gleichwertige Vermischung des Denkens, Fühlens und Handelns in Ich- und Wir-Begriffen zur Folge.

Ethnozentrismus ist eine Grundkonstante unserer Kultur (vgl. Moosmüller 2000). Deshalb kann er nie eliminiert, immer jedoch reflektiert werden. Der wichtigste Schritt wäre deshalb, unterschiedliche Milieus nicht so zu verstehen, dass Kinder aus tieferen Schichten oder mit anderem kulturellen Hintergrund an die Lebens- und Verhaltensweisen der privilegierten Milieus anzupassen sind. Vielmehr könnte die in der Regel in sozial benachteiligten Milieus ausgeprägter vorhandene Bereitschaft zur Solidarität eine Leitidee auch für Erwachsene und Kinder mit umfangreicheren Kapitalien werden.

Danksagung

Die Autorin bedankt sich bei den anonymen GutachterInnen und der Redaktion des Journals sozialpolitik.ch für die wertvollen Hinweise und Kommentare.

Deklaration von Interessenkonflikten

Die Autorin deklariert keine Interessenkonflikte in Bezug auf Forschung, Autorinnenschaft und/oder Publikation des Artikels.

Finanzierung

Die Autorin hat keine finanzielle Unterstützung für die Publikation dieses Artikels erhalten.

Literaturverzeichnis

- Baumann, Zygmunt (2000). *Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Becker, Birgit, Nicole Biedinger (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(4), 660-684.
- Becker, Rolf, Jürg Schoch (2018). *Soziale Selektivität*. Expertenbericht im Auftrag des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.
- Becker, Rolf, Patricia Tremel (2006). Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt* 57, 397-418.
- Betz, Tanja (2008). *Ungleiche Kindheiten*. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Beltz.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin (Hg.) (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Svend (2018). *Pfeif drauf! Schluss mit dem Selbstoptimierungswahn*. München: Droemer Knaur.
- Buchmann, Marlis, Irene Kriesi, Maarten Koomen, Christian Imdorf and Ariane Basler (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In: Blossfeld, Hans-Peter, Sandra Buchholz, Jan Skopek und Moris Triventi (Hg.). *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 111-128.
- Büchner, Charlotte und Katharina Spieß (2007). *Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten*. Discussion Paper of DIW Berlin 687: Berlin: German Institute for Economic Research.
- Büchner, Peter und Anna Brake (Hg.) (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Fachverlag.
- Bude, Heinz (2011). *Bildungspanic. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser.
- Bude, Heinz (2019). *Solidarität. Die Zukunft einer grossen Idee*. München: Hanser.
- Durkheim, Émile (1995). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- El Mafaalani, Aladin (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. St. Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Enderlein, Henrik (2017). Europa neu denken. Eine Diskussion zwischen Jürgen Habermas, Sigmar Gabriel und Emmanuel Macron am 16. März 2017 in der Hertie School of Governance, moderiert von Henrik Enderlein. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 41-54.
- Ennis, Linda Rose (Ed.) (2016). *Intensive mothering. The cultural contradictions of modern motherhood*. Bradford: Demeter.

-
- Fend, Helmut (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 37-72.
- Feuser, Georg (2015). Inklusion. Eine Forderung nach Gleichheit, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit. *Behindertenpädagogik* 3, 257-269.
- Hofstede, Geert and Michael Minkov (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded*. New York: McGraw-Hill USA.
- Geynoz, François (1999). *Jede Person zur Solidarität erziehen*. Referat am Zweiten Weltkongress über Internationale Erziehung. Buenos Aires, 28.-30.07.1999.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-Identity: Self and society in the late modern age*. Palo Alto: University Press.
- Grell, Frithjof (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(2), 154-167.
- Grigorenko, Elena L., P. Wenzel Geissler, Ruth Prince, Frederick Okatcha, Catherine Nokes, David A. Kenny, Donald A. Bundy and Robert J. Sternberg (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.
- Grundmann, Matthias, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg (2016). Elternhaus und Bildungssystem als Ursachen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-86.
- Hofbauer, Helmut (2009). *Interkulturelle Kommunikation - philosophisch betrachtet. Eine (Her-)Ausführung aus der Interkulturellen Kommunikation*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Hofstede, Geert and Michael Minkov (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and expanded 3rd Edition. 550 pages. New York: McGraw-Hill USA.
- Hofstede, Geert (2001). *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Verlag C.H. Beck.
- Hradil, Stefan (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, Heidi (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- Keller, Heidi (2015). *Die Entwicklung der Generation Ich*. Berlin: Springer.
- Klein, Oliver und Nicole Biedinger (2009). *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital*. Arbeitspapier Nr. 121. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kränzl-Nagl, Renate und Johanna Mierendorff (2007). Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. *SWS-Rundschau* 47(1), 3-25.
- Kurz, Karin, Jutta von Maurice, Minja Dubowy, Susanne Ebert und Sabine Weinert (2007). Kompetenzentwicklung und Bildungsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.). *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Frankfurt am Main: Campus, 310-322.

- Lareau, Annette and Amanda Cox (2011). Social class and the transition to adulthood: Differences in parents' interactions with institutions. In: Carlson, Marcia J. and Paula England (Eds.). *Social class and changing families in an unequal America*. Stanford: Stanford University Press, 134-164.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, Jürgen, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.). *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-46.
- Moosmüller, Alois (2000). Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training. In: Roth, Klaus (Hg.). *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster: Waxmann, 271-290.
- Parkin, Frank (2004). Strategien sozialer Schließung und Klassenbildung. In: Jürgen Mackert (Hg.). *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-43.
- Nollert, Michael und Amir Sheikhzadegan (2016). *Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität*. Zürich: Seismo.
- Pausewang, Freya (2010). *Partizipation und Zukunftsfähigkeit*. In: Das Kita-Handbuch (Zugriff am 01.01.2021 auf: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/mitbestimmung-der-kinder-partizipation/2266>).
- Petillon, Hanns (2010). Soziale Beziehungen. In: Rost, Detlef H. (Hg.). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim: Beltz, 793-800.
- Pfeiffer, Friedhelm (2010). Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In: Krüger, Heinz-Herrmann, Ursula Rabe-Kleberg und Rolf-Torsten Kramer (Hg.). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-44.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2011). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Herrmann, Ursula Rabe-Kleberg und Rolf-Torsten Kramer (Hg.) *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-56.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: University Press.
- Rosenthal, Miriam (1999). Child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development* 23(2), 477-518.
- Rosenthal, Miriam (2003). Quality in early childhood education and care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal* 11(2), 101-116.
- Simmel, Georg (1995). Die Großstädte und das Geistesleben. In: Kramme, Rüdiger, Angela Rammstedt und Otthein Rammstedt (Hg.). *Georg Simmel Gesamtausgabe. Aufsätze und Abhandlungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 116-131.
- Stamm, Margrit und Doris Edelmann (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In: Stamm, Margrit und Doris Edelmann (Hg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 325-341.

-
- Stamm, Margrit (2011). Wer hat, dem wird gegeben? Zur Problematik von Matthäuseffekten in Förderprogrammen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3, 511-532.
- Stamm, Margrit (2014). Maßgeschneiderte Frühförderung? Wie Mittelschichteltern ihre Vorschulkinder fördern und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. *Frühe Bildung* 1, 22-31.
- Stamm, Margrit (2017). Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. *Pädagogische Rundschau* 3(4), 293-304.
- Stamm, Margrit (2020). *Du musst nicht perfekt sein, Mama! Schluss mit dem Supermama-Mythos*. München: Piper.
- Stamm, Margrit (2021). *Die Psychologie der Elternerwartungen. Warum zu hohe Erwartungen den Schulerfolg bremsen können*. Aarau: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Stamm, Margrit, Kathrin Brandenberg, Alex Knoll, Lucio Negrini und Sandra Sabini (2012). *FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht zuhanden der Hamasil Stiftung und der AVINA Stiftung*. Universität Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Sternberg, Robert J. (2002). Cultural explorations of human intelligence around the world. In: Walter J. Lonner et al. (Eds.), *Online readings in psychology and culture* (Unit 5, Chapter 1). (Zugriff am 02.01.2021 auf <http://www.wvu.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA.
- Teltemann, Janna, Simon Dabrowski und Michael Windzio (2015). Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten: Wie stark wirkt der sozioökonomische Status? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67(1), 83-103.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997). Bildung - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 43(6), 969-984.
- Tomasello, Michael (2009). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tranow, Ulf (2012). Solidarität: Eine soziologische Begriffsbestimmung. In ders. (Hrsg.), *Das Konzept der Solidarität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-50.
- Vandenbeld Giles, Melinda (2014). *Mothering in the age of neoliberalism*. Bradford: Demeter.
- Vincent, Carol and Stephen J. Ball, (2006). *Childcare, choice and class practices. Middle class parents and their children*. London: Sage.
- Weinert, Franz Emanuel (2000). Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In Wagner, Harald (Hg.). *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. Bad Honnef: Bock, 7-24.
- Wygotski, Lew S. (1987). *Ausgewählte Schriften II. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.