

Catherine Walter-Laager (Hrsg.)
Manfred Pfiffner (Hrsg.)
Karin Fasseing Heim (Hrsg.)

Erste Bildungsjahre
Band 1

VORSPRUNG FÜR ALLE!

Erhöhung der Chancen-
gerechtigkeit durch Projekte
der Frühpädagogik



Beiträge von Kathrin Brandenburg, Julia Bruns, Lars Eichen,
Hilda Geissann, Mesut Gönç, Alex Knoll, Therese Salzmann,
Jürg Schwarz, Naxhi Selimi, Luzia Tinguely

VORWORT

«Vorsprung für alle!» – dies ist ein durch seine Paradoxie provozierender Buchtitel. Denn wenn alle einen Vorsprung haben: gegenüber wem können sie diesen dann haben? Der Buchtitel führt unmittelbar zu dem ersten Beitrag «Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – eine Übersicht», der eine Eröffnung und einen Rahmen für die folgenden Forschungsbeiträge darstellt: Wie stellen wir uns dem Problem, dass Kinder von Geburt an unterschiedliche Entwicklungs-, Bildungs- und Lernchancen haben und wie stellt sich die Frühpädagogik mit ihren facettenreichen Maßnahmen und Projekten dieser Problematik?

Die folgenden Einzelbeiträge sind (Forschungs-)Beiträge zu verschiedenartigen, aber allesamt wichtigen frühpädagogischen Themen, die auch immer wieder unter dem Gesichtspunkt mitbetrachtet werden, was frühpädagogische Maßnahmen und Handlungsfelder zur Förderung des Kindes in den verschiedenen Bereichen beisteuern. Dies gilt für den Beitrag «Lernchancen für Kinder in fokussierten Spielumwelten» ebenso wie für den Beitrag «Eltern-Kind-Interaktionen mit Bildungsgehalt», in dem elterliche Lehrtechniken mit dem Fokus auf verbale Kommunikation untersucht werden. In diesem Zusammenhang spielt die zweisprachige Bildungsförderung von Kindern mit Migrationshintergrund eine besondere Rolle; sie wird im Projekt BiLiKiD in einem erfahrungsgesättigten Bericht thematisiert.

Einen Kernteil der verschiedenen Beiträge bildet der Beitrag «Beobachten und Dokumentieren», in dem nicht nur ein differenziertes und in vielerlei Hinsicht innovatives, für die Praxis gleichwohl sehr gut handhabbares Beobachtungssystem vorgestellt wird, sondern auch der Frage nachgegangen wird, inwieweit gute Beobachtungsdokumentationen zur Erhöhung der Chancengleichheit beitragen und als Grundlage für die pädagogische Alltagsgestaltung dienen können.

Der abschließende Beitrag «Jetzt geht's los! Transitionen von der Familie in den Kindergarten» fokussiert auf die hohe Bedeutung benachbarter Sozialisations- und Bildungsbereiche für die Biografie des Kindes und auf ihre notwendige Abstimmung.

Die hier vorliegenden Beiträge können als eine exemplarische Sammlung frühpädagogischer Forschungsbeiträge in der Schweiz

betrachtet werden. Sie zeugen von großer Lebendigkeit und innovativen Ansätzen im auch in der Schweiz noch relativ jungen Feld frühpädagogischer Forschung. Mehr als die Hälfte der Beiträge entstand unter der wissenschaftlichen Leitung von PD Catherine Walter-Laager (Co-Leiterin Institut für Elementar- und Schulpädagogik IESP, ehemals Leiterin des Zentrums für frühkindliche Bildung ZeFF an der Universität Fribourg).

Die in diesem Band vereinigten Beiträge haben nicht zum Ziel, einer nur abstrakten wissenschaftlichen Rationalität zu folgen. Sie beinhalten vielfältige und reichhaltige pädagogische Veranschaulichungen und dürften deshalb bei ganz unterschiedlichen Lesergruppen auf ein hohes Interesse stoßen.

Prof. Dr. Wolfgang Tietze, Berlin

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – eine Übersicht	11
<i>Alex Knoll</i>	
1 Einleitung.	12
2 Pädagogik der frühen Kindheit in der Schweiz	16
3 Skepsis und Kritik	20
4 Fazit	24
Lernchancen für Kinder in fokussierten Spielumwelten	31
<i>Lars Eichen, Luzia Tinguely, Hilda Geissmann & Catherine Walter-Laager</i>	
1 Chancengerechtigkeit diskutiert zwischen Normierung und Selbstbildung.	32
2 Entstehung von Interesse in der frühen Kindheit	34
3 Sprachentwicklung	38
3.1 Zweitspracherwerb	40
3.2 Sprachförderung.	41
4 Die Untersuchung «Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren»	42
5 Interessen entstehen durch Erfahrungen	44
6 Sprachfortschritte durch anregende Spielumwelten	47
7 Spielideen im Erfahrungsfeld «Technik»	51
7.1 Spielsequenz «Achtung, fertig, los!».	52
7.1.1 Schiefe Ebene	52
7.1.2 Kreisel.	54
7.1.3 Froschhüpfen und Tierrennen	55
7.2 Spielsequenz «Auf und zu»	56
7.2.1 Flaschen und Deckel	56
7.2.2 Portemonnaies, kleine Taschen und Tastsäcke	57
7.2.3 Riegel und Verschlussfunktionen	58
7.3 Spielsequenz «Konstruktion und Zahnrad»	59
7.3.1 Brücken- und Turmbau mit Zahnrad	59
7.3.2 Tunnelbau	61
8 Spielideen im Erfahrungsfeld «Bildnerisches Gestalten».	62
8.1 Spielsequenz «Abreiben und drucken»	62
8.1.1 Materialdruck mit Linolwalzen	62
8.1.2 Frottage mit Wachsmalstiften.	64
8.1.3 Collage	65
8.2 Spielsequenz «Schmieren, malen, matschen»	65
8.2.1 Malen mit flüssiger Malfarbe	66
8.2.2 Fingermalfarben.	66
8.2.3 Kleisterfarben	67
9 Anhaltspunkte zur Sprachförderung im Kita-Alltag	69

Eltern-Kind-Interaktionen mit Bildungsgehalt 75

Kathrin Brandenburg, Catherine Walter-Laager, Naxhi Selimi

- 1 Einleitung. 76
- 2 Sozialisation und Kultur 77
- 3 Kulturvergleichende Forschung. 79
- 4 Elterliche Handlungsweisen 81
- 5 Kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse 82
- 6 Erziehungs- und Bildungseinstellungen 83
- 7 Elterliche Lehrformen. 86
 - 7.1 Lehren und Lernen in unterschiedlichen Situationen 91
 - 7.2 Selbstwertstärkende Rückmeldungen geben 92
- 8 Reflexionspunkte für die Praxis. 94

BiLiKiD-Spielgruppen. Zweisprachige Bildungsförderung als Brückenangebot zwischen Spielgruppe und Kindergarten:

Ziele und Erfahrungen 101

Mesut Gönç & Therese Salzmann

- 1 Einleitung. 102
- 2 Die vier Grundprämissen von **BiLiKiD**. 103
 - 2.1 Förderung der Mehrsprachigkeit 103
 - 2.2 Förderung der Literalität 104
 - 2.3 Förderung der Elternzusammenarbeit 105
 - 2.4 Förderung des Selbstwertgefühls und Stärkung der Identität. . 105
- 3 Das Angebot **BiLiKiD** 108
 - 3.1 Die Entstehungsgeschichte von *BiLiKiD* 108
 - 3.2 Ziele der *BiLiKiD*-Spielgruppen. 110
 - 3.2.1 Das pädagogische Konzept 111
 - 3.2.2 Lernziele und Methoden 111
 - 3.2.3 Ablauf eines Spielgruppenhalbtages 113
 - 3.2.4 Teamarbeit der Spielgruppenleitung und
Umgang mit beiden Sprachen 115
 - 3.2.5 Regelvermittlung 116
 - 3.3 Qualifikation der Spielgruppenleiterinnen. 117
 - 3.4 Elternzusammenarbeit 119
- 4 Evaluationen. 121
 - 4.1 Befunde der Evaluation durch *KiDiT*®. 121
 - 4.2 Evaluation des Programms «Integrationsförderung
im Frühbereich» 123
 - 4.3 Evaluationsbesuch einer albanisch-schweizerdeutschen
BiLiKiD-Spielgruppe. 124
- 5 Schlusswort 125

Beobachten und Dokumentieren. Basis zur chancengerechten

Gestaltung des pädagogischen Alltags 131

Catherine Walter-Laager, Manfred Pfiffner, Julia Bruns & Jürg Schwarz

- 1 Beobachten und Dokumentieren als Teil des Berufsauftrages 132
- 2 Beobachtungsdokumentation als Grundlage für die
pädagogische Alltagsgestaltung 133

2.1	Wahrnehmung und Informationsverarbeitung	133
2.2	Diagnostische Fähigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen. . .	135
2.3	Ausgewählte Beobachtungsverfahren der Elementarpädagogik	136
2.3.1	Vorstellungen von Bildung in der frühen Kindheit	137
2.3.2	Beobachtungsverfahren und Bildungsverständnisse. . .	139
3	Das KinderDiagnoseTool <i>KiDiT</i>[®] – ein Projekt mit verschiedenen Zielsetzungen	142
3.1	Entwicklung und Qualität	142
3.2	Funktionen des <i>KiDiT</i> [®]	144
4	Beobachtungs- und Dokumentationsverhalten.	147
4.1	Unterschiede in der Beobachtungs- und Dokumentationsintensität.	147
4.2	Unterschiede in der Beobachtungsintensität aufgrund von Kindermerkmalen	150
4.3	Unterschiedliche Einschätzungen derselben Kinder	153
5	Herausforderungen und Optimierungsmöglichkeiten der Beobachtungspraxis	156
5.1	Alle Kinder be(ob)achten	158
5.2	Verschiedene Bereiche, Situationen und soziale Konstellationen beobachten.	158
5.3	Beobachtungen dokumentieren.	159
5.4	Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten aufgrund dokumentierter Beobachtungen und Fachkenntnisse einschätzen	160
6	Fazit	161
Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten		
<i>Karin Fasseing Heim</i>		
1	Einleitung.	170
2	Die vielfältigen Anforderungen der Transition	171
2.1	Transitionen – eine Begriffsbestimmung in Kürze.	172
2.2	Der Transitionsprozess als Entwicklungsaufgabe.	173
2.2.1	Die individuelle Ebene	174
2.2.2	Die interaktional-soziale Ebene	174
2.2.3	Die kontextuelle Ebene.	175
2.3	Stress und Stressbewältigung im Transitionsprozess.	176
2.3.1	Stress, ein mehrdeutiger Begriff.	176
2.3.2	Stressoren	177
2.3.3	Stressprozess	178
2.3.4	Coping	179
2.3.5	Soziale Unterstützung und ihre Folgeeffekte	181
3	Das Forschungsprojekt «Jetzt geht's los!»	181
4	Charakteristische Merkmale des Übergangs von der Familie in den Kindergarten	182
4.1	Merkmale auf der Ebene der Kinder und Eltern	182
4.1.1	Identität: Ich bin stolz, ein Kindergartenkind zu sein! . .	183

4.1.2	Institutionsbezogenes Vorwissen	184
4.1.3	Bildungsrelevantes Vorwissen und vorgängige Gruppenerfahrungen der Kinder	185
4.1.4	Ablösung als gegenseitiger Prozess von Mutter und Kind	187
4.1.5	Wünsche der Kinder an die Lehrpersonen	188
4.1.6	Elterliche Unterstützung	189
4.2	Merkmale auf der Ebene der Lehrpersonen	191
4.2.1	Kind- und familienbezogenes Vorwissen	192
4.2.2	Kognitive, emotionale und körperliche Präsenz	193
4.2.3	Zeigen von Spielangeboten, Tätigkeiten und sozialem Verhalten	194
4.2.4	Merkmale auf der Ebene der Gruppe	195
4.2.5	Gruppendynamik	195
4.2.6	Gruppenbildung	196
5	Transitionsprozesse professionell gestalten	198
5.1	Informationen und Aktivitäten vor dem ersten Kindergartentag	198
5.1.1	Schriftliche Kontakte	198
5.1.2	Besuche und «Schnupperhalbtage»	200
5.1.3	Elternkontakte	202
5.2	Beziehungsaufbau und Interaktion	202
5.2.1	Der Aufbau der Pädagoginnen-Kind-Beziehung	203
5.2.2	Einfühlsame Interaktionen	204
5.2.3	Unterstützung der Peerbeziehungen	205
5.3	Unterrichtsarrangements	207
5.3.1	Orientierung und Sicherheit	207
5.3.2	Bekannte Elemente	208
5.3.3	Konzentration	209
5.3.4	Gruppenbildende Elemente	210
5.4	Ablösungsprozesse individuell begleiten	211
5.4.1	Klare individuumsbezogene Rahmenbedingungen schaffen	212
5.4.2	Eltern und Kind anleiten	212
5.4.3	Eltern und Kind unterstützen	213
5.4.4	Elternbeteiligung	213
5.4.5	Kontakte, Gespräche, Vertrauen	214
5.4.6	Erwartungen klären	215
5.4.7	Einblicke und Miterleben ermöglichen	215
6	Frühförderung als unterstützende Maßnahmen vor der eigentlichen Transition	217
7	Schlussfolgerungen	218
	Autorinnen und Autoren	227
	Grundlagen für die Artikel im Buch	229

CHANCENGLEICHHEIT UND CHANCEN- GERECHTIGKEIT – EINE ÜBERSICHT

Alex Knoll

1

1

EINLEITUNG

«Gleiche Chancen beim Schuleintritt!» – Diese Forderung ist in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion allgegenwärtig und bleibt scheinbar unwidersprochen. Wer kann schon etwas dagegen haben, dass alle die gleichen Möglichkeiten haben sollen, sich zu bilden? Trotzdem oder vielleicht gerade weil die Antwort auf diese Frage so klar erscheint, lohnt es sich genau hinzuschauen, was mit «Chancengleichheit» oder «Chancengerechtigkeit» gemeint ist.

Was bedeutet Chancengleichheit und warum besteht ein stillschweigender Konsens darüber, dass Chancengleichheit ein zentrales Ziel pädagogischer Maßnahmen sein soll? Was versteht man in der Pädagogik der frühen Kindheit darunter? Was hat Chancengleichheit mit Chancengerechtigkeit, Bildungschancen und sozialer Ungleichheit zu tun? Soll Chancengleichheit überhaupt angestrebt werden, und ist sie erreichbar? Um diese Fragen dreht sich dieser Beitrag.

Chancengleichheit: Der Begriff Chancengleichheit hat sein Fundament in der Philosophie der Aufklärung (Fuchs 2012; Bellenberg 2010; Böhm 2005). In den 1960/70er-Jahren wurde intensiv und öffentlich über Chancengleichheit diskutiert, bevor die Debatte bis in die 90er-Jahre in den Hintergrund rückte. Seit den PISA-Untersuchungen ist sie wieder zurück auf der Tagesordnung.

Was ist mit Chancengleichheit gemeint? Diese Frage ist vor allem deshalb so brisant, weil die Antwort darauf große Auswirkungen hat, und zwar sowohl auf die Ausgestaltung und den Auftrag des Bildungswesens als auch darauf, wie die Gesellschaft mit ihren verschiedenen Mitgliedern umgeht und deren Leben und Alltag strukturiert und (mit-)bestimmt. Deshalb verwundert es wenig, dass Chancengleichheit als «dehnbarer Begriff» bezeichnet wird, der «politisch entzündet» sei und in Konflikt stehende «wertgeladene Bedeutungen» enthalte, die «zu einem gewissen Ausgleich gebracht werden» müssten (Heckhausen 1981, S. 54).

In einer sehr offenen Auslegung meint Chancengleichheit, «dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten zur freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit offenstehen sollen» (Bellenberg 2010, S. 65). Die Frage ist aber, wann, wie und von wem dies eingelöst werden soll.

Will man von Chancengleichheit sprechen, müssen zuerst einige Aspekte auseinandergehalten werden. Zu unterscheiden sind grundsätzlich Chancengleichheit beim Start (Lernvoraussetzungen), auf dem Weg (Lehr-Lern-Aktivitäten in der Schule) und am Ziel (Lernergebnis) (Fuchs 2012; Heid 1988). Soll Gleichheit der Chancen beim Startpunkt (meist: beim Eintritt ins Bildungswesen) erreicht werden, muss bereits vorher interveniert werden, um familiär bedingte unterschiedliche Entwicklungschancen an- oder auszugleichen. Die Kinder müssen also vor der Schulzeit eine ungleiche Behandlung erfahren, damit Startchancengleichheit hergestellt werden kann (Böhm 2005; Heckhausen 1981). Orientiert man sich an der Gleichheit der Chancen am Ziel, also nach Ende der obligatorischen Schulzeit, ist das Bildungswesen hingegen aufgefordert, beim Austritt aus der Schule bei allen Schülerinnen und Schülern möglichst gleiche Niveaus zu erzielen (Heckhausen 1981). Auch hier müssen die Kinder ungleich behandelt werden, aber nicht vor, sondern während der Schulzeit. Chancengleichheit bezieht sich dann eher auf den Zugang zu höherer Bildung oder zum Arbeitsmarkt. Die Chancen auf den Übertritt in die Tertiärbildung, auf eine gute Arbeitsstelle und somit auf gute Lebensbedingungen sollen gleich sein.

Weiter lässt sich Chancengleichheit individuell oder sozial verstehen. Individuell betrachtet bedeutet Chancengleichheit, dass jeder Mensch die gleiche Zugangschance zu höherer Ausbildung erhält, unabhängig davon, welchem Geschlecht, welcher sozialen Schicht oder Bevölkerungsgruppe er angehört. Dies bezeichnet man als formale Chancengleichheit. Soll dagegen die materiale Chancengleichheit erfüllt sein, müsste die Möglichkeit für alle bestehen, vom Recht auf höhere Bildung auch tatsächlich Gebrauch machen zu können – wie auch immer das gewährleistet werden könnte. Der soziale Aspekt von Chancengleichheit bezeichnet gleiche Zugangschancen oder gleiche Beteiligung an schulischer Bildung für Mitglieder aller Bevölkerungsgruppen, und zwar proportional zu ihrem Bevölkerungsanteil. Dies bezeichnet man als repräsentative Chancengleichheit (Böhm 2005; Heid 1988).

Chancengerechtigkeit: Neben Chancengleichheit ist auch der Begriff Chancengerechtigkeit gebräuchlich. In den 1960/70er-Jahren sprachen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler von Chancengerechtigkeit, um sich von kontroversen bildungspoliti-

schen Debatten um Chancengleichheit abzugrenzen (Fuchs 2012). Inzwischen werden beide Begriffe nebeneinander verwendet, wobei häufig nicht klar ist, worin der Unterschied zwischen ihnen besteht. Teilweise werden sie als Synonyme verstanden (z. B. bei Heckhausen 1981; Fuchs 2012), manchmal aber auch mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen.

Auf den kleinsten Nenner gebracht, ist mit Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung üblicherweise gemeint, dass für alle Menschen die gleichen Lebensaussichten geschaffen werden sollen. Die Idee der Gerechtigkeit lehnt sich also an diejenige der Gleichheit an. Was diese Gleichheit der Lebensaussichten aber genau bedeutet und wie sie realisiert werden soll, ist kontrovers. Und neuerdings wird auch ein Verständnis von Chancengerechtigkeit vertreten, das sich nicht mehr an Gleichheit orientiert (Dietrich et al. 2013).

Es lassen sich drei Wertprinzipien zur Gerechtigkeit unterscheiden: Bedürftigkeit, Billigkeit und Gleichheit. Gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip muss allen Menschen ein Minimum an materiellen und kulturellen Lebenschancen garantiert werden. Mit dem Prinzip der Billigkeit (engl.: equity) ist gemeint, dass nur Fähigkeiten und Leistungen für die Verteilung von gesellschaftlichen Gütern wie dem Zugang zu Bildung entscheiden sollen. Das Gleichheitsprinzip besagt, dass allen gleich viele Ressourcen und Chancen zugeteilt werden müssen, unabhängig davon, ob sie sie nutzen (können). Diese drei Prinzipien müssen so zueinander in Beziehung gesetzt werden, dass keines eine übermäßige Bedeutung erhält (Heckhausen 1981).

Nun stellt sich die Frage, wann das Bildungswesen als gerecht bezeichnet werden kann. Das hängt von den Kriterien ab, nach denen etwas als gerecht beurteilt wird. Drei wichtige Kriterien sind: Begabung, Leistung und Anerkennung.

Ein begabungsgerechtes Bildungswesen verteilt den Zugang zu Bildung sowie Bildungsabschlüsse nach den Begabungen, Potenzialen oder kognitiven Ausgangsvoraussetzungen der Kinder. Von diesen wird angenommen, dass sie genetisch-biologisch vorgegeben und relativ unveränderbar sind und deshalb schon vor Schuleintritt bestehen (Stojanov 2013). Die Möglichkeiten, Ungleichheiten auszugleichen, sind für das Bildungswesen sehr beschränkt, und dies zu versuchen wird auch nicht als sinnvoll erachtet, da man sonst den verschiedenen Begabungen der Kinder nicht gerecht würde. Ein begabteres Kind kann in dieser Logik mehr mit Bildung anfangen als

ein weniger begabtes, deshalb erscheint es als gerecht und sinnvoll, dafür zu sorgen, dass es mehr davon bekommt. Gleichheit wird hier nur in dem Sinne angestrebt, dass bei gleichen Voraussetzungen (Begabungen) auch die gleichen Chancen auf Verwirklichung (Zugang zu Bildung) bestehen sollen (Stojanov 2013; Rolff 1989).

Das Bildungswesen ist leistungsgerecht, wenn es denjenigen mehr und höhere Bildung zugesteht, die sich durch höhere Leistung auszeichnen. Wie bei der Begabungsgerechtigkeit soll also die Zuteilung von Bildungsangeboten explizit nicht nach persönlichen Merkmalen wie dem Geschlecht oder Herkunftskriterien wie dem sozialen Status der Eltern erfolgen, da dies in dieser Optik zu Bildungsungerechtigkeit führt. Das Kriterium der Leistungsgerechtigkeit setzt voraus, dass Leistungen exakt gemessen und verglichen werden können. Außerdem muss man sich auf Leistungen in bestimmten Bereichen beschränken, die quantifizierbar und standardisierbar sind (Stojanov 2013). Üblicherweise wird der Schwerpunkt auf individuelle kognitive Leistungen gelegt (Intelligenz, Sprachfähigkeiten). Zwar orientiert sich die Leistungsgerechtigkeit wie die Begabungsgerechtigkeit am Gleichheitsprinzip. Aber auch hier geht es nicht um «gleiche Chancen für alle», sondern darum, dass bei gleichen Leistungen alle die gleichen Chancen (auf Zugang zu Bildung) haben sollen.

Von Begabungs- und Leistungsgerechtigkeit grundsätzlich abzugrenzen ist die Anerkennungsgerechtigkeit (vgl. Honneth 1992). Hier liegt der Fokus darauf, die Autonomiefähigkeit des Individuums zu stärken. Dieses soll mit seinen spezifischen Fähigkeiten anerkannt werden, es soll ihm Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung entgegengebracht werden, damit es seine Potenziale entwickeln und verwirklichen kann. Das Bildungswesen gilt dann als gerecht, wenn es diese Anerkennungsformen ins Zentrum des pädagogischen Handelns stellt. In Übereinstimmung mit der Position des Philosophen John Rawls wird eher eine Gleichheit von allen und Gleichheit beim Ziel angestrebt: Kinder, die als weniger begabt gelten, sollen vergleichsweise mehr Mittel für Bildung erhalten, um die Gerechtigkeitsanforderungen erfüllen zu können (Stojanov 2013).

2 PÄDAGOGIK DER FRÜHEN KINDHEIT IN DER SCHWEIZ

Die kurze Übersicht hat gezeigt, dass mit Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sehr Unterschiedliches, teils Widersprüchliches und Gegensätzliches gemeint sein kann. Nun geht es um die Frage, was die Pädagogik der frühen Kindheit in der Schweiz darunter versteht und welche Konsequenzen das für die Ausgestaltung pädagogischen Handelns hat. Dies soll anhand von einigen ausgewählten Publikationen beantwortet werden.

Die Autoren des Berichts «Familien – Erziehung – Bildung» bevorzugen den Begriff Chancengerechtigkeit (beziehungsweise Equity), weil Chancengleichheit «missverständlich» sei (Moser & Lanfranchi 2008, S. 13). Die Autoren argumentieren, dass ein gewisses Maß an sozialer Ungleichheit in jeder Gesellschaft unvermeidlich sei – und das Bildungswesen deshalb nur beschränkt etwas daran ändern könne (ebd.). Auch der «Bildungsbericht Schweiz» der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung von 2010 macht sich für den Begriff Equity zur Umschreibung von Chancengerechtigkeit stark, da Chancengleichheit «nach einer langen ideologisch geprägten Debatte in den letzten Jahrzehnten nicht nur positiv besetzt» sei (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2010, S. 32). Im Gegensatz zu diesen beiden Beispielen wird aber in vielen anderen Publikationen nicht systematisch unterschieden zwischen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit, oder aber der Begriff Chancengleichheit wird bevorzugt verwendet.

Der Evaluationsbericht der Pädagogischen Hochschule Luzern «Integrationsförderung im Frühbereich» (Buholzer 2012) verwendet Chancengleichheit und -gerechtigkeit weitgehend gleichbedeutend. Die beiden Begriffe gelten als zentrale Ziele von früher Förderung und Bildung. Mit Chancengleichheit sind vor allem Startchancen beim Eintritt in Kindergarten und Schule gemeint. Allerdings ist unklar, ob diese Startchancen für alle wirklich gleich sein sollen oder ob es nur darum geht, Startchancen für benachteiligte Kinder zu verbessern, sie also den privilegiierteren Kindern anzugleichen. Da die Verbesserung von Startchancen nicht nur auf Schule, sondern auch auf den Einstieg in die Arbeitswelt bezogen wird, stellt sich die Fra-

ge, ob dies auf eine Angleichung der Schulleistungen bei Ende der Schulzeit hinauslaufen würde, also eine angestrebte Gleichheit am Ziel. Die frühe Förderung richtet sich zwar formell an alle Kinder, jedoch liegt der Fokus auf Kindern «aus sozial benachteiligten Familien, vornehmlich solchen mit Migrationshintergrund». Diese sollen nicht separiert, sondern «innerhalb Regelstrukturen» (also in heterogenen Gruppen) gefördert werden (ebd.).

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich veröffentlichte 2009 den Hintergrundbericht «Frühe Förderung» (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2009). Auch hier wird nicht systematisch zwischen Chancengleichheit und -gerechtigkeit unterschieden, beide Begriffe werden häufig schlagwortartig verwendet. Chancengleichheit meint die Abschwächung von Benachteiligungen gewisser Kinder durch frühe Förderung. Fremdsprachige Vorschulkinder sollen beispielsweise im Hinblick auf den Schulstart in der Zweitsprache Deutsch gefördert werden. Das Ziel ist also nicht, dass die Startchancen für alle gleich sind, sondern nur, dass sie für benachteiligte Kinder besser werden. Um das zu erreichen, sollen sowohl eine «allgemeine frühe Förderung» (für alle Kinder) als auch eine «besondere frühe Förderung» (für Kinder, die diese speziell benötigen) angeboten werden (ebd.).

Im Schlussbericht «Better together» der Hochschule Luzern (Hafen 2012) wird nur von Chancengleichheit gesprochen. Diese wird als zentraler Wert für moderne Gesellschaften bezeichnet und «bedeutet ..., dass niemand aufgrund seiner sozialen Herkunft, seiner Geschlechtszugehörigkeit, seiner ethnischen Herkunft und anderer sozialer Merkmale im Bildungssystem benachteiligt werden darf» (ebd., S. 70). Daneben werden gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Kindergarten und Schule genannt. Unterschiede aufgrund verschiedener Leistungen gelten als gerecht, aufgrund persönlicher oder familiärer Merkmale aber als ungerecht. Anders als in anderen Publikationen bedeutet Chancengleichheit hier auch, dass alle Kinder «gleich behandelt» werden sollen, wobei unklar ist, ob das bereits vor der Schule oder erst während der obligatorischen Schulzeit gelten soll (ebd.).

Der Bericht «Integrationsförderung im Frühbereich» des Universitären Zentrums für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) der Universität Fribourg (Stamm et al. 2011) legt gegenüber den anderen Publikationen Wert auf eine Trennung von Chancengleichheit und -gerechtigkeit. Chancengleichheit meint «die gleiche Chance zu

Leistungsentfaltung und -bestätigung» für alle, möglichst unabhängig von ihrer sozialen Herkunft (ebd., S. 67). Die Autorinnen und Autoren sprechen hier also explizit nicht von gleichen Chancen auf Förderung oder Bildung, sondern betonen den Leistungsaspekt. Mit Chancengerechtigkeit ist die «Verteilung von Chancen in Abhängigkeit der individuellen Bedarfslage» gemeint (ebd.). Die Überlegung ist hier, dass nicht alle Kinder dieselbe Förderung brauchen. Deshalb müssen sie unterschiedlich behandelt werden, damit alle das ihnen «Entwicklungsangemessene» erhalten (ebd.). Chancengleichheit soll bei Schuleintritt gewährleistet werden, wobei die Startchancen nicht zwingend gleich, sondern ebenfalls «entwicklungsangemessen» sein sollen. Es bleibt unklar, was das genau bedeutet, wie beispielsweise Bedarf und Angemessenheit bestimmt werden können. Klar ist aber zumindest, dass benachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund eine «andere Begleitung und Betreuung ... als nicht benachteiligte Kinder» brauchen und auf «zusätzliche Unterstützung» angewiesen sind (ebd., S. 21). Vorschulangebote sollen demzufolge besonders für benachteiligte Kinder ausgebaut werden (ebd.).

Im «Aktionsplan <PISA 2000>-Folgemassnahmen» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] 2003) sind der Frühbereich und die Vorschulstufe (Kindergarten) und dabei besonders die Forderung nach Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit wichtige Ansatzpunkte für Maßnahmen, welche im Anschluss an die PISA-2000-Untersuchung beschlossen wurden. Chancengleichheit soll als «Orientierung für die Systementwicklung» dienen, sie wird im Sinn einer Startchancengleichheit für alle verstanden (ebd., S. 18). Auch hier wird das Leistungsprinzip betont und Ungleichheit aufgrund der sozialen Herkunft als Problem dargestellt. Gefordert wird auch «Chancenfairness»: Für die Selektion im Bildungswesen sollen «adäquate Leistungskriterien und nicht sozio-kulturelle Kriterien ausschlaggebend» sein (ebd., S. 19). Um die Leistung derjenigen Jugendlichen zu verbessern, die bei PISA schlecht abgeschnitten haben, braucht es gemäß der EDK eine gezielte Förderung bereits in der Vorschulzeit, vor allem für «Fremdsprachige und bildungsferne Schichten» (ebd.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass beide Begriffe, Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit, in der Pädagogik der frühen Kindheit in der Schweiz gebräuchlich sind. Sie werden aber häufig nur als Schlagworte verwendet und nicht systematisch von-

einander unterschieden. Meist ist damit die Vorstellung verbunden, dass die Startchancen von benachteiligten Kindern beim Eintritt in Kindergarten oder Schule verbessert oder den Startchancen von privilegierten Kindern angeglichen werden sollen. Die Forderung nach Gleichheit dieser Startchancen wird aber in der Regel aufgegeben mit dem Hinweis, dass dies sowieso nicht erreichbar sei. Mit einer Ausnahme¹ beschränkt sich Chancengleichheit auf den Schulbeginn und nicht auf die obligatorische Schulzeit oder den Übergang in den Beruf. Man möchte allen Kindern einen guten Einstieg ins Bildungswesen bieten. Was aber danach bezüglich der Verteilung der Chancen passiert, welche Kinder mit welchem Hintergrund Aussichten auf welche weiterführende Bildung oder später Beschäftigungsmöglichkeiten haben, steht weniger im Zentrum des Interesses. Angestrebt wird also höchstens annäherungsweise die Gleichheit der Zugangschancen (beim Start), nicht aber Gleichheit im Ergebnis (beim Ziel).

Dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit wird ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Ungleiche Bildungschancen gelten als gerecht oder fair, wenn sie durch unterschiedliche Leistungen entstehen, aber als ungerecht, wenn sie durch die soziale Herkunft (z. B. den sozialen Status der Familie) oder persönliche Merkmale (z. B. das Geschlecht) zustande kommen. Allerdings bleibt unklar, ob das Leistungsprinzip auch schon für die Vorschulzeit gelten soll. Der Begriff «Entwicklungsangemessenheit» deutet eher darauf hin, dass bestehende Fähigkeiten und Begabungen (die sich zwischen den Kindern unterscheiden) gefördert werden sollen. Aber bedeutet das, dass benachteiligte Kinder intensiver zu fördern sind, damit sie ihren Rückstand bis zur Einschulung aufholen können (gleiche Chancen für alle beziehungsweise uneingeschränktes Gleichheitsprinzip)? Oder sollen umgekehrt die begabteren Kinder bessere Förderung erhalten, weil ihnen mehr Potenzial zugesprochen wird (gleiche Chancen bei gleichen Voraussetzungen beziehungsweise Begabungsgerechtigkeit)? Die untersuchten Publikationen deuten darauf hin, dass in der Vorschulphase eher das Gleichheitsprinzip, im Verlauf der obligatorischen Schulzeit aber eher die Begabungs- oder Leistungsgerechtigkeit gelten sollen.²