

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikationen).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst.

Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben.

Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 15. März 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die HSLU SA das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der /die Studierende/r Rechtsinhaber.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld

Handlungsfelder für die **Soziokulturelle Animation**



Bachelorarbeit
2009

Lea Betschart
Stefan Marti
Nicole Müller

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit

Bachelorarbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **VZ 2006-2009 & BBA 2005-2009 & VZ 2005-2009**

Lea Betschart & Stefan Marti & Nicole Müller

Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld

Handlungsfelder für die Soziokulturelle Animation

Diese Bachelorarbeit wurde eingereicht im August 2009 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelorarbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelorarbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelorarbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2009

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Bildung vermindert soziale Ungleichheit in der Gesellschaft und kann die Chancengleichheit positiv beeinflussen. Sozial benachteiligte Kinder profitieren aufgrund geringer Startchancen aber oft nur unzureichend von der Schulbildung und müssen vor Schuleintritt in der Entwicklung optimaler Bildungsvoraussetzungen unterstützt werden. Ihre Eltern verfügen meist nicht über das nötige ökonomische, soziale oder kulturelle Kapital, um ihnen bildungsrelevante Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Frühkindliche Bildung gewährleistet eine ganzheitliche kindliche Aneignungstätigkeit. Studien belegen ihre positive Wirkung auf Bildungsvoraussetzungen, insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern. Gerade diese finden aber den Zugang zu Angeboten der Frühkindlichen Bildung oftmals nicht.

Die vorliegende Arbeit behandelt die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder gute Startchancen entwickeln können und ob die Funktionen und Handlungsansätze der Soziokulturellen Animation sich eignen, Frühkindliche Bildung niederschwellig zu implementieren. Die Literatur und eine Gruppendiskussion zeigen, dass durch die Verankerung Frühkindlicher Bildung im sozialen Wohnumfeld von Familien deren Lebenswelten berücksichtigt und ein niederschwelliger Zugang geschaffen werden kann. Eltern sowie weitere Personen und Instanzen, die frühkindliche Bildungsprozesse prägen, müssen einbezogen werden.

Die Soziokulturelle Animation ist kompetent, zur interdisziplinären und ganzheitlichen Ausgestaltung Frühkindlicher Bildung beizutragen und die Partizipation der Eltern zu ermöglichen. So kann sie in einer Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld eine Schlüsselfunktion einnehmen.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	8
Vorwort	9
1. Einleitung.....	10
1.1. Ausgangslage und Problemstellung.....	10
1.2. Zielsetzung und Berufsrelevanz.....	11
1.3. Fragestellungen	12
1.4. Adressatinnen und Adressaten.....	12
1.5. Aufbau der Arbeit	12
2. Chancengleichheit und Bildung.....	15
2.1. Chancengleichheit als Grundrecht	15
2.2. Soziale Ungleichheit und Bildung	16
2.3. Bedeutung von Startchancen für den Schulverlauf.....	19
3. Bildung und Lernen in der frühen Kindheit.....	21
3.1. Entstehung von Bildungsvoraussetzungen	21
3.2. Einfluss der Familie in ihrem sozialen Kontext.....	23
3.3. Bildungsprozesse im räumlichen Kontext	25
4. Frühkindliche Bildung	28
4.1. Hintergrund des Begriffes Frühkindliche Bildung	28
4.2. Forschung und ihre Erkenntnisse.....	31
4.3. Situation der Frühkindlichen Bildung in der Schweiz.....	36
5. Neue Ansätze Frühkindlicher Bildung und Soziokulturelle Animation.....	39
5.1. Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld.....	39
5.2. Lebensweltorientierung	41
5.3. Soziokulturelle Animation	45
6. Forschung	54
6.1. Gruppendiskussion als qualitative Forschungsmethode	54
6.2. Forschungsgegenstand und Diskussionsthese	55
6.3. Fachbereiche und Diskussionsteilnehmende	57
6.4. Auswertung	60

7.	Forschungsergebnisse und Interpretation.....	62
7.1.	Perspektiven der Diskussionsteilnehmenden.....	62
7.2.	Zusammengefasste Ergebnisse und Interpretation	65
8.	Beantwortung der Fragestellungen.....	88
8.1.	Frage 1	88
8.2.	Frage 2	89
8.3.	Frage 3	91
8.4.	Hauptfragestellung.....	94
9.	Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation und Ausblick.....	96
9.1.	Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation.....	96
9.2.	Ausblick.....	100
10.	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	103
11.	Anhang.....	112

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Titelbild: Potocnik, Lorenz & Graf, Gregor (2006). *Pipifein*. Gefunden am 4.7.2009 unter http://www.gregorgraf.net/bilder/pipifein/collage_pipifein_klein.jpg

Abbildung 1: Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

Abbildung 2: Eigene Darstellung.

Abbildung 3: Eigene Darstellung.

Tabelle 1: Eigene Tabelle.

Tabelle 2: Eigene Tabelle.

Vorwort

Wir, Lea Betschart, Stefan Marti und Nicole Müller, studieren an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit mit Fachrichtung Soziokulturelle Animation. Durch die Module und einen Businessplan, den wir gemeinsam verfassten, lernten wir uns kennen und entschlossen uns dazu, gemeinsam die Bachelorarbeit in Angriff zu nehmen. Dabei war es uns wichtig, eine für alle interessante Fragestellung zu finden. In einem kreativen Prozess drehten sich unsere Gespräche und Interessen vor allem um die Themen Sozialraum, Soziokulturelle Animation und die Zielgruppe Kinder. So fanden wir schliesslich zum Thema Frühkindliche Bildung, welches viele für uns spannende Aspekte beinhaltet. Da dieser Bereich in der Schweiz allgemein und im Besonderen für die Soziokulturelle Animation Neuland ist, stellt die Bearbeitung unserer Fragestellung für uns alle eine spannende Herausforderung dar. Die vorliegende Arbeit soll neue Wege der Frühkindlichen Bildung in der Schweiz aufzeigen. Ferner ist sie eine Anregung für Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, diesen Bereich zu erschliessen und somit ihr Berufsfeld zu erweitern.

Die gesamte Arbeit wurde von uns gemeinsam verfasst.

Unser herzliches Dankeschön geht an:

- **Alex Willener, Petra Benz-Bartoletta** und **Emanuel Müller** für die fachliche Unterstützung und die wertvollen Inputs.
- **Hanspeter Betschart** für die zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten und das unterhaltsame Mittagessen vor Beginn der Gruppendiskussion.
- Die **Teilnehmenden der Gruppendiskussion** für ihre fachkundigen Beiträge und ihre Bereitschaft, den Weg zum Gespräch nach Olten anzutreten.
- **Carmen Loppacher** für ihre Geduld während unseren Intensivwochen in Bern.
- **Dania Koch, Livia Lustenberger** und **Andrea Weedon** für das Lektorat und konstruktive Hinweise.
- **Christina Besmer, Andrea Lampart, Matthias, Elsbeth** und **Hans Jürg Zobrist** für das Korrektorat und das genaue Hinschauen.
- Unseren lieben **Familienmitgliedern, Freundinnen** und **Freunden**, die uns während dieser strengen Zeit mit offenen Ohren und positiver Bekräftigung unterstützt haben.

1. Einleitung

Dieses Kapitel führt in die Ausgangslage, die Problemstellung sowie die Zielsetzung der vorliegenden Bachelorarbeit ein und zeigt die Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation auf. Weiter erfolgt ein Überblick auf die Adressatinnen und Adressaten, welche angesprochen werden, und den Aufbau der Arbeit.

1.1. Ausgangslage und Problemstellung

Soziale Ungleichheit gilt als Grundtatsache des heutigen gesellschaftlichen Lebens und bedeutet, dass gewisse Menschen bevorzugt, andere jedoch benachteiligt werden (Reinhard Kreckel, 2004, S. 13-15). Bildung gilt als ein entscheidender Faktor, welcher soziale Ungleichheit beeinflusst, weil er das Einkommen, die Stellung im Beruf und die aktive Teilnahme am sozialen Leben und an kulturellen Tätigkeiten genauso wie das Gefühl, auf seine Umgebung Einfluss nehmen zu können, bestimmt (René Levy, Dominique Joye, Olivier Guye und Vincent Kaufmann, 1998, S. 64 sowie S. 11-13). Eine gute Bildung stellt also einen Grundstein dar, um einen chancengleichen Zugang zum gesellschaftlichen Leben zu erhalten und somit die Chancengleichheit in der Gesellschaft zu erwirken (Michael Gemperle auf www.socialinfo.ch).

Alle Kinder haben in der Schweiz das Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung (Art. 11 Abs. 1 BV) und es besteht ein obligatorischer Grundschulunterricht, in dem jedes Kind ab etwa sechs oder sieben Jahren in den Genuss von Bildung kommt (Art. 62 Abs. 2 BV). Die ersten Lebensjahre eines Kindes sind aber entscheidend für sein Lernen, weshalb die Basis einer erfolgreichen Bildung lange vor Beginn der schulischen Laufbahn geschaffen wird (Barbara Malina und Carolin Busch, 2009, S. 3). Die Schule vermag bereits bestehende defizitäre Bildungsvoraussetzungen und die damit einhergehende Benachteiligung bei Schuleintritt praktisch nicht auszugleichen (Mathilde Schulte-Haller, 2009, S. 38). Eine starke Abhängigkeit der Startchancen und Lernbedingungen von der sozialen Herkunft des Kindes und damit von seiner Familie ist somit feststellbar (Margrit Stamm, 2009a, S. 16-17). Wenn die Lernbedingungen optimiert werden, können insbesondere sozial benachteiligte Kinder bessere Startchancen entwickeln (Stamm, 2009a, S. 10-12 sowie S. 21). Gerade diese Kinder finden jedoch häufig nur erschwert den Zugang zu Brücken ins Bildungssystem, die beispielsweise in Form von Bildungs- und Betreuungsangeboten existieren und die Verbesserung der Start-

chancen zur Folge haben (Andrea Lanfranchi, 2001, zit. in Susanne Viernickel und Heidi Simoni, 2008, S. 29).

Die frühe Kindheit als wichtige und eigenständige Lebensphase gewinnt somit an gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Bedeutung. Innerhalb Europas ist die Frage nach einer frühen Bildung und Förderung kein neues Thema mehr, sie wird aber mit grossen Unterschieden umgesetzt. Am Weltbildungsforum im Jahre 2000 in Dakar / Senegal haben 164 Staaten den Aktionsplan ‚Bildung für Alle‘ unterzeichnet, welcher sechs Bildungsziele beinhaltet. Bereits das erste Ziel fokussiert die Ausweitung und Verbesserung der Frühkindlichen Bildung und Erziehung, was die Notwendigkeit und Relevanz von Bildung im frühkindlichen Alter unterstreicht. (Malina und Busch, 2009, S. 4-5)

In der Schweiz ist die Frage nach einer angemessenen Förderung und Bildung in der frühen Kindheit noch nicht ausreichend geklärt und wird nur vereinzelt öffentlich diskutiert, obwohl bereits eine Vielzahl an informellen, professionellen oder institutionellen Angeboten im frühkindlichen Bereich existiert (Stamm, 2009a, S. 17-18 sowie S. 47).

1.2. Zielsetzung und Berufsrelevanz

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist zu erörtern, wie sich Kinder wichtige Bildungsvoraussetzungen aneignen können, um mit grösstmöglichen Startchancen in die Schule einzutreten. Dabei soll der Fokus insbesondere darauf gelegt werden, wie sozial benachteiligte Kinder Zugang zu Massnahmen erhalten, welche bildungsrelevante frühkindliche Lernprozesse ermöglichen. Somit soll ein Beitrag geleistet werden, den Kreislauf sozialer Ungleichheit zu unterbrechen und die Chancengleichheit bei Schuleintritt zu optimieren.

Die Profession der Soziokulturellen Animation bemüht sich um einen sozialen und kulturellen Ausgleich. Sie setzt sich die Teilnahme und Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und somit eine optimierte Chancengleichheit zum Ziel. (Bernard Wandeler auf www.socialinfo.ch)

Die erläuterte Ausgangslage macht deutlich, dass Massnahmen zur Erreichung dieses Ziels in der frühen Kindheit beginnen müssen. Deshalb untersucht diese Arbeit weiter, welche Rolle die Soziokulturelle Animation im frühkindlichen Bereich zur Verbesserung von Startchancen übernehmen kann. Es wird ergründet, ob ihre Funktionen und Handlungsansätze sich eignen, um sozial benachteiligten Familien den Zugang zu spezifischen Massnahmen zu ermöglichen.

Den Zielsetzungen wird in einem ersten Teil anhand von Fachliteratur und aktuellen Studien nachgegangen. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen daraufhin in einem Forschungsteil von Expertinnen und Experten im frühkindlichen Bereich sowie der Soziokulturellen Animation auf ihre Praxistauglichkeit hin eingeschätzt werden.

1.3. Fragestellungen

Die Hauptfrage, welche sich aus der Ausgangslage für die vorliegende Arbeit ergibt, lautet wie folgt:

Wie können Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien optimiert werden, um die Chancengleichheit zu Schulbeginn positiv zu beeinflussen?

Für die Beantwortung der Hauptfrage ergeben sich drei weitere Fragen, welche in der Arbeit ergründet werden.

1. Was muss berücksichtigt und unternommen werden, damit Kinder mit optimalen Bildungsvoraussetzungen in die Schule eintreten?

2. Unter welchen Bedingungen können sozial benachteiligte Kinder optimale Bildungsvoraussetzungen für den Schuleintritt entwickeln?

3. Kann die Soziokulturelle Animation mit ihren Funktionen und Handlungsansätzen die Chancengleichheit zu Schulbeginn positiv beeinflussen?

1.4. Adressatinnen und Adressaten

Die vorliegende Arbeit richtet sich an Fachleute, Studierende und Dozierende der Sozialen Arbeit, an Fachleute der Quartierentwicklung, der Prävention sowie der Bildung und Erziehung und im Speziellen der Frühkindlichen Bildung. Auch Politikerinnen und Politiker, Eltern sowie alle Interessierten sind durch die Thematik angesprochen.

1.5. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in eine Ausgangslage (Kapitel 1), einen theoretischen Hauptteil (Kapitel 2-5), einen methodischen Teil (Kapitel 6), einen empirischen Teil (Kapitel 7) sowie

einen Schlussteil (Kapitel 8-9) gegliedert, welcher die Beantwortung der Fragestellungen, eine Schlussfolgerung für die Soziokulturelle Animation und einen Ausblick beinhaltet.

Ausgegangen wird im zweiten Kapitel von der Frage nach der Chancengleichheit. Es wird aufgezeigt, welche Faktoren zu sozialer Ungleichheit und sozialer Benachteiligung führen und wie ein Chancenausgleich ermöglicht werden kann. Bildung ist dabei ein wichtiger Faktor und wird deshalb näher beleuchtet. Schlüsselbegriffe sind in diesem Kapitel *Chancengleichheit*, *soziale Ungleichheit* und *Startchancen*.

Im dritten Kapitel wird der Fokus auf das Kind im Vorschulalter und dessen Bedürfnisse gelegt. Es wird aufgezeigt, wie das Kind Bildungsvoraussetzungen erwirbt und welche Bedingungen für erfolgreiche Lernprozesse erfüllt sein müssen. Die Schlüsselbegriffe sind *Bildung*, *Bildungsvoraussetzungen* und *Milieu*.

Das vierte Kapitel befasst sich mit der Frage, wie Bildung in der frühen Kindheit stattfinden kann. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen wird durch Herbeiziehen aktueller Forschungsergebnisse der Ansatz der Frühkindlichen Bildung beleuchtet. Es wird geprüft, ob Frühkindliche Bildung einen Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit leisten kann. Um eine Bestandesaufnahme der Frühkindlichen Bildung in der Schweiz zu ermöglichen, werden in diesem Kapitel der wissenschaftliche Diskurs sowie die bestehende Praxis erläutert. *Frühkindliche Bildung* ist zugleich der Schlüsselbegriff dieses Kapitels.

Im fünften Kapitel erfolgt die Diskussion, wie Frühkindliche Bildung verankert werden muss, damit auch sozial benachteiligte Kinder den Zugang zu ihr haben. Das Konzept der Lebensweltorientierung und die Soziokulturelle Animation werden beleuchtet und mit den Erkenntnissen aus den vorhergehenden Kapiteln in Bezug gestellt. *Lebensweltorientierung* und *Soziokulturelle Animation* bilden mit dem *sozialen Wohnumfeld* die Schlüsselbegriffe des Kapitels.

Kapitel sechs beschreibt die Anlage der Forschungsarbeit. Es führt in die qualitative Methode der Gruppendiskussion ein, erläutert den Forschungsgegenstand sowie die Auswertung und erstellt Kriterien für die Auswahl der Diskussionsteilnehmenden.

Im siebten Kapitel werden die Perspektiven der Diskussionsteilnehmenden auf den Forschungsgegenstand dargelegt sowie die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion zusammengefasst und interpretiert.

Der Schlussteil ist in zwei Kapitel gegliedert. Kapitel acht diskutiert die drei Fragen, welche sich aus der Hauptfragestellung ergeben haben, und abschliessend die Hauptfragestellung selbst. Das neunte Kapitel präsentiert die Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation und schafft einen Ausblick.

2. Chancengleichheit und Bildung

Dieses theoretische Kapitel widmet sich der Frage, was Chancengleichheit ist, wo sie gesetzlich verankert ist und woher der Begriff stammt. Weiter zeigt dieses Kapitel den Zusammenhang zwischen Chancengleichheit und sozialer Ungleichheit auf und erörtert, welchen Beitrag die Bildung zur Verminderung letzterer und somit zu einer erhöhten Chancengleichheit leisten kann.

2.1. Chancengleichheit als Grundrecht

Der Begriff der Chancengleichheit kommt im heutigen Diskurs über die Bildung, die Arbeitswelt und die Mitbestimmungsrechte des Menschen vor (Gemperle auf www.socialinfo.ch). Chancengleichheit besteht aus den beiden Wortteilen Chance und Gleichheit. Im Duden wird Chance als ein französisches Wort für günstige Gelegenheit, oder im Plural als Aussichten auf Erfolg, definiert (Günther Drosdowski, Wolfgang Müller, Werner Scholze-Stubenrecht und Matthias Wermke, 1996, S. 188). Gleichheit wird in politische, rechtliche und soziale Gleichheit eingeteilt. Die politische Gleichheit bezieht sich auf gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten aller BürgerInnen eines Staates am politischen Willensbildungsprozess. Die rechtliche Gleichheit meint die Gleichbehandlung aller BürgerInnen vor dem Gesetz und soziale Gleichheit die Ermöglichung derselben Chancen bei der Teilnahme am sozialen Leben. (Peter Vetter, 2004, S. 8)

Jeder Mensch soll unabhängig des Geschlechts, der Religion oder der Herkunft in heutigen Gesellschaften dieselben Möglichkeiten und Gelegenheiten auf Erfolg haben (Hans-Günter Rolff, 2005, S. 183-184). Gleichheit hat eine historische Vorgeschichte, welche bis in die Antike zurückgeht. Die Forderung danach war schon damals ein zentrales Merkmal der Gesellschaftsreformen und schlug sich in den Verfassungen der demokratischen Staaten nieder. (Vetter, 2004, S. 8)

Die Wurzeln des heutigen Verständnisses von Chancengleichheit liegen in der Aufklärung. Damals hat sich diese als gesellschaftliches Ideal in der Französischen Revolution mit den Forderungen nach Gleichheit, Brüderlichkeit und Freiheit etabliert. (Gemperle auf www.socialinfo.ch).

Die Vereinten Nationen haben die Chancengleichheit als normativen Anspruch in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aufgenommen (Rolff, 2005, S. 183). In der Schweiz ist

die Chancengleichheit in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft verankert (Art. 2 Abs. 3 BV).

Es gibt liberale und sozialdemokratische Auffassungen von Chancengleichheit. Liberale Auffassungen beziehen sich im Kern auf die juristische und politische Gleichheit aller Menschen. Sie versuchen, diese durch Behandlungsgleichheit und die Schaffung gleichartiger Rechte zu erreichen. Diese Prinzipien werden zum Beispiel durch die kostenlose Schulbildung oder dieselben Zutrittsbedingungen zum Markt angestrebt. Innerhalb der liberalen Position von Chancengleichheit wird Chancengerechtigkeit beabsichtigt, welche die Startchancen der einzelnen Personen im Konkurrenzettbewerb verbessert. Damit ist der Bildungsbereich aus einer liberalen Sichtweise zentral, weil Chancengerechtigkeit das Recht auf Bildung entsprechend der Begabung und individuellen Förderung beinhaltet. Kritisiert werden kann bei dieser Auffassung, dass Chancengerechtigkeit allein niemals zu Chancengleichheit führen kann, da soziale Ungleichheit in der Gesellschaft besteht. Ungleiche soziale oder individuelle Voraussetzungen können auch durch Wettbewerbsgleichheit nicht ausgeglichen werden. (Gemperle auf www.socialinfo.ch sowie Rolff, 2005, S. 184)

Sozialdemokratische Interpretationen versuchen, die Chancengleichheit mit der Angleichung der Ausgangsbedingungen in den jeweiligen Konkurrenzsituationen zu realisieren. Dies geschieht in Form individueller Förderung im Rahmen sozialstaatlicher Leistungen wie beispielsweise Stipendien. Chancengleichheit soll durch solidarisches Handeln ermöglicht werden. Deswegen steht in der sozialdemokratischen Auffassung von Chancengleichheit der Gedanke der Solidarität im Mittelpunkt. Mit einher geht das Recht auf Kompensation und der Abbau aller Vorrechte und Benachteiligungen in einer Gesellschaft. Es gilt das Teilhabeprinzip, welches meint, dass unabhängig von bisher erbrachten Leistungen alle Menschen das Recht haben, sich weiterzuentwickeln. Sie müssen über einen Zugang zu Lernangeboten verfügen, um entstandene Rückstände auszugleichen. (Gemperle auf www.socialinfo.ch sowie Rolff, 2005, S. 184)

Bildung ist demnach sowohl für sozialdemokratische wie auch für liberale Auffassungen ein wichtiger Faktor, der zu einer erhöhten Chancengleichheit beitragen kann.

2.2. Soziale Ungleichheit und Bildung

„Soziale Ungleichheit ist eine von Menschen gemachte und somit auch von Menschen veränderbare Grundtatsache heutigen gesellschaftlichen Lebens“ (Kreckel, 2004, S. 13).

Soziale Ungleichheit bedeutet gesellschaftlich verankerte Begünstigung und Bevorzugung einiger Menschen sowie Benachteiligung und Diskriminierung anderer (Kreckel, 2004, S. 15). Sie prägt die schweizerische Gesellschaft ebenso wie alle anderen Gesellschaften und basiert auf verschiedenen Merkmalen. Besonders zu erwähnen sind die Verteilung der gesellschaftlichen Güter, das Geschlecht, die Nationalität, die unterschiedlichen hierarchischen Schranken und der Wohnort. Das soziale Leben der Menschen ist seit jeher mit unterschiedlichen Ausstattungen an Reichtum, Macht und Wissen verbunden. (Levy et al., 1998, S. 11)

Merkmale, auf welchen soziale Ungleichheit basiert, können als Ressourcen bezeichnet werden, die den Menschen für die Umsetzung seiner Ziele zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen erscheinen in Form von sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital. (Pierre Bourdieu, 1983, S. 183-185)

In allen drei Kapitalformen sind die Ressourcen ungleich verteilt. Das ökonomische Kapital bezeichnet den materiellen Reichtum und durchzieht alle Lebensbereiche. Es beinhaltet den Besitz von Geld und Eigentum. (Annette Treibel, 1994, S. 215)

Mit dem sozialen Kapital ist das soziale Netzwerk gemeint, auf welches eine Person zurückgreifen kann (Bourdieu, 1983, S. 190-191). Soziale Netzwerke sind „typische soziale Verbindungen und Verknüpfungen zwischen Individuen und Gruppen, die aus der alltäglichen sozialen Einbettung des Individuums resultieren und sozial stützende Wirkungen entfalten können“ (Frank Nestmann, 1989 und Richard E. Pearson, 1997, zit. in Lothar Böhnisch, 2008, S. 440). Entscheidend ist hier die Möglichkeit, die Beziehungen zu anderen Individuen zu nutzen, also die vorhandene Möglichkeit der Interaktion. Ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen gegeben, hat das Individuum Zugang zum sozialen und gesellschaftlichen Leben und erfährt Anerkennung. (Bourdieu, 1983, S. 190-191)

Kulturelles Kapital kann in drei Formen existieren. In einer verinnerlichten, so genannt inkorporierten Form, betrifft es die dauerhaften Dispositionen einer Person. In einer objektivierten Form sind unter kulturellem Kapital der Besitz von Gütern wie Bilder und Bücher zu verstehen. In institutionalisierter Art bezeichnet das kulturelle Kapital die schulische Bildung in Form von Abschlüssen und Titeln. Kulturelles Kapital in seinen drei Formen wird innerhalb einer Familie an ein Kind weitergegeben und ist somit vererbbar. (Bourdieu, 1983, S. 186-188 sowie Treibel, 1994, S. 213)

Wenn ein Kind beispielsweise mit seiner Familie einen Ausflug ins Museum macht oder es Zugang zu Büchern hat, so erhält es einen selbstverständlichen und natürlichen Umgang mit kulturellem Kapital. Dieses ist zwar von ebenbürtiger Bedeutung, aber nur in Verbindung mit dem ökonomischen und sozialen Kapital kann damit wirklich Einfluss in der Gesellschaft genommen werden (Bourdieu, 1983, S. 195-198). Für eine Ausbildung muss zum Beispiel zuerst ökonomisches Kapital in Form von Schulgebühren investiert werden, um anschliessend kulturelles Kapital generieren zu können.

Die drei Formen von Kapital stehen immer in einer Wechselwirkung zueinander (Bourdieu, 1983, S. 195-198). Dies soll im Folgenden beispielhaft aufgezeigt werden. Kulturelles Kapital wird unter anderem durch eine gute Schulbildung erlangt und nach Beendigung eines höheren Bildungsabschlusses lässt sich dieses erworbene kulturelle Kapital durch ein gutes Einkommen in ökonomisches Kapital verwandeln. Ein höherer Bildungstitel und mehr Gehalt führen zu einem verbesserten Ansehen in der Gesellschaft. Durch die bestehende Wechselwirkung beeinflussen alle Kapitalformen die soziale Ungleichheit. Die Möglichkeit, mittels ökonomischem Kapital und der Vermittlung von kulturellem Kapital in eine gute Bildung der Kinder zu investieren, hat jedoch nicht jede Familie (Barbara Metzler, 2005, S. 62). Dies verdeutlicht, dass die Teilhabemöglichkeiten der einzelnen Personen am gesellschaftlichen Leben durch die Verfügbarkeit und das Vorhandensein von sozialem, ökonomischem und kulturellem Kapital bestimmt werden.

Aus Untersuchungen geht hervor, dass sich soziale Ungleichheit in der Schweiz auf alle Lebensbereiche erstreckt, von der Bildung über das Einkommen, die Zutrittsmöglichkeiten zu höheren beruflichen Stellungen, der Teilnahme an Vereinen bis hin zu den Freizeitaktivitäten der Menschen. Bildung, also das kulturelle Kapital, ist ein entscheidender Faktor der sozialen Ungleichheit. Das Bildungsniveau bestimmt insbesondere das Einkommen, die aktive Teilnahme am sozialen Leben und an kulturellen Tätigkeiten sowie das Gefühl, auf seine Umwelt Einfluss nehmen zu können. (Levy et al., 1998, S.14 sowie S. 59-64)

Eine Studie des Schweizerischen Nationalfonds bestätigt, dass das elterliche Bildungsniveau Einfluss auf ein Kind hat. Ein Kind von schlecht ausgebildeten Eltern hat geringere Chancen auf einen hohen Bildungsabschluss als jenes von Eltern mit hohem Bildungsgrad. (Regina Riphahn, 2007, zit. in Den Kindern zu ihren Rechten verhelfen und sie ernst nehmen, 2007, S. 2)

Soziale Ungleichheit geht oft mit sozialer Benachteiligung einher. Im gesellschaftlichen Kontext wird von Chancengerechtigkeiten gesprochen. Die sozial benachteiligten Gruppen haben unter anderem deutlich verringerte Zugangschancen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungswesen (Schulte-Haller, 2009, S. 13). Der Prototyp eines sozial benachteiligten Menschen in der Schweiz „arbeitet in prekären Verhältnissen oder ist erwerbslos, verfügt über ein kleines Einkommen, hat einen geringen oder gar keinen Bildungsabschluss, lebt in einem bildungsfernen Milieu, hat Kinder und gehört einer benachteiligten gesellschaftlichen Gruppe an“ (Schulte-Haller, 2009, S. 13). Die soziale Benachteiligung basiert auf einer Kumulation und Kombination von ungünstigen Voraussetzungen bezüglich Ausbildungsniveau, Migrationshintergrund und Einkommen (Schulte-Haller, 2009, S. 14). Der Migrationshintergrund ist also ein Faktor für soziale Benachteiligung, aber nicht der einzige und entscheidende. Der Begriff Migrationshintergrund wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Er wird für die hier vorliegende Arbeit eingegrenzt, jedoch nicht ausführlich erörtert, weil dies zu viel Raum einnehmen würde. Für die nachfolgenden Ausführungen ist Migrationshintergrund zu verstehen als „alle in der Schweiz wohnhaften Personen, die bei der Geburt eine ausländische Staatsangehörigkeit besaßen, unabhängig davon, ob sie in der Schweiz geboren wurden oder nicht. Dieser Begriff umfasst somit die in der Schweiz wohnhaften AusländerInnen der ersten und zweiten Generation sowie alle eingebürgerten Personen“ (Herbert Cerutti, 2008, S. 9).

Die durch Kumulation und Kombination von ungünstigen Voraussetzungen entstehenden Defizite im familiären Umfeld werden primäre soziale Ungleichheiten genannt. Sie beinhalten beispielsweise mangelnde Unterstützung des Kindes durch die Eltern, Beschränkung der Bewegungsfreiheit durch die Isolation der Familie, Benachteiligung der frühkindlichen Förderung oder Behinderung der Sprachentwicklung durch Kommunikationsarmut in der Familie. Die Schule kann solche primären sozialen Ungleichheiten kaum neutralisieren. Das Ziel der Volksschule ist lediglich, sekundäre soziale Ungleichheiten zu vermindern. Diese bezeichnen Benachteiligungen aufgrund von Diskriminierung durch individuelle Merkmale wie Herkunft, Sprache, Religion oder Hautfarbe. (Schulte-Haller, 2009, S. 13-15 sowie S. 43)

2.3. Bedeutung von Startchancen für den Schulverlauf

Die bisherigen Erörterungen lassen zwischen Chancengleichheit, sozialer Ungleichheit und Bildung eine wechselseitige Abhängigkeit erkennen. Weil alle Kinder unterschiedliche Veranlagungen haben, können sie in der Schule nicht dieselben Leistungen erbringen. Damit je-

des Kind sein Potential aber möglichst gut ausschöpfen kann, muss es gute Startchancen erhalten. (Remo H. Largo, 2009, S. 261)

Bei guten Startchancen aller Kinder kann Bildung die primäre soziale Ungleichheit vermindern. In der Schweiz hat jedes Kind Anrecht auf die Förderung seiner Entwicklung (Art. 11 Abs. 1 BV). Weiter ist das Recht auf Bildung in der Kinderrechtskonvention der UNESCO verankert, welche auch die Schweiz ratifiziert hat. Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte fordert für alle Menschen ein Recht auf Bildung. (UNESCO auf www.unesco.ch)

Die ersten Lebensjahre des Kindes sind für das ganze weitere Leben entscheidend und ein früher Entwicklungsrückstand kann oft nicht mehr aufgeholt werden (Ursula Binggeli, 2009, S. 8). Der Schulerfolg des Kindes hängt bereits bei Schulbeginn davon ab, ob es die nötigen Voraussetzungen für schulisches Lernen mitbringt oder nicht (Andrea Woeffray, 1996, zit. in Metzler, 2005, S. 34). Kinder, die beispielsweise im Bereich des Regelbewusstseins oder der Verbindlichkeit Erfahrungen mitbringen, sind beim Schuleintritt am erfolgreichsten (Metzler, 2005, S. 32-34). Bildung im Vorschulalter kann hierbei gute Beiträge für solche Erfahrungen leisten (Binggeli, 2009, S. 8).

Zusammengefasst geht es im Grundsatz der Chancengleichheit im Wesentlichen um den Abbau der ungleichen Verteilung von materiellen und immateriellen gesellschaftlichen Gütern, welche durch unterschiedliche soziale, kulturelle und ökonomische Kapitalausstattungen bedingt sind. Die Forderungen nach Chancengleichheit sind ein Resultat von bestehender sozialer Ungleichheit. Soziale Ungleichheit hat Auswirkungen auf die Startchancen beim Schuleintritt und für den Schulverlauf des Kindes. Gerechte Startchancen müssen gegeben sein, damit über die Bildung Chancengleichheit erzielt werden kann. Der Frage, wie bestmögliche Voraussetzungen entstehen, damit das Kind optimal von der Schulbildung profitieren kann, wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen.

3. Bildung und Lernen in der frühen Kindheit

Wie in Kapitel 2 erläutert wurde, sind günstige Startchancen bei Schuleintritt ein wichtiger Faktor zur Optimierung der Chancengleichheit. Die Startchancen sind bestimmt von den Bildungsvoraussetzungen, welche sich bereits ab Geburt entwickeln. Die Lebensphase von der Geburt bis zur Einschulung wird frühe Kindheit genannt (Ludwig Liegle, 2005, S. 329). Das menschliche Entwicklungspotential ist in dieser Lebensphase am grössten. Das Wissen und die Fertigkeiten eines Kindes wachsen kontinuierlich und rasant. Somit werden die Grundsteine für die intellektuelle sowie die sozial-emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit gelegt (Viernickel und Simoni, 2008, S. 22). In diesem Kapitel wird dargelegt, wie Bildungsvoraussetzungen in der frühen Kindheit entstehen.

3.1. Entstehung von Bildungsvoraussetzungen

Lernen in der frühen Kindheit ist als kontinuierlicher Prozess zu verstehen, „der sich durch ein Wechselspiel zwischen den individuellen Selbstbildungspotentialen des Kindes einerseits und den Angeboten und Reaktionen der Umwelt andererseits auszeichnet“ (Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen, 2008, S. 81). Das Kind lernt also, indem es selbst aktiv ist, durch sein Handeln mit der Umwelt interagiert und diese mit all seinen Sinnen und körperlichen Empfindungen erfahren kann. Dabei hat es vielfältige Entwicklungsaufgaben im motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich zu bewältigen. (Viernickel und Simoni, 2008, S. 23)

Neben der Reifung und Erfahrung ist Bildung ein Teil von menschlicher Entwicklung (Liegle, 2005, S. 329). Dem Begriff Bildung liegen viele Definitionen zugrunde. In der humanistisch orientierten Tradition wird Bildung mit drei Aspekten gekennzeichnet. „Erstens als Entfaltungsvorgang eines Individuums im Rahmen einer kulturell-wertigen Umwelt, zweitens als das Mass beziehungsweise der Stand der geprägten Persönlichkeitsentwicklung und drittens als Entfaltung der Persönlichkeit durch die in der Regel planmässige Unterweisung“ (Arnold Schwendke, 1995, S. 82-83). Der letztgenannte Aspekt kann auch als formale Bildung bezeichnet werden. Sie findet meist in Bildungsinstitutionen statt und wird in der Regel mit Zertifikaten ausgewiesen. In der frühen Kindheit spielen die beiden ersten Aspekte eine bedeutendere Rolle. Es handelt sich dabei meist um informelle Bildungsprozesse, die nicht immer überschau- oder erkennbar sind und zudem fortwährend und spontan geschehen. Weiter zu differenzieren ist die non-formale Bildung. Sie passiert weder in etablierten Bildungseinrich-

tungen, noch wird sie zertifiziert. Anders als die informelle Bildung verlaufen non-formale Lernprozesse aber sehr wohl zielgerichtet und systematisch, beispielsweise wenn ein Kind an einem Kinderfest lernt, einen Drachenflieger zu basteln. (Beate Minsel, 2007, S. 299-300)

Im sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch wird der Begriff Bildung in doppeltem Sinne angewendet. Neben den individuellen Qualifikationen wird unter Bildung auch der im vorhergehenden Abschnitt erwähnte Entfaltungsvorgang des Individuums in seiner Umwelt betont (Heike Diefenbach, 2000, S. 172). Dieser Vorgang, der auch mit Sozialisation bezeichnet wird, soll hier kurz erläutert werden. Das Kind setzt sich im Sozialisationsprozess mit seiner sozialen und materiellen Umwelt auseinander. Dabei erwirbt es Wissensbestände sowie Werte und Einstellungen, die von besagter Umwelt geprägt sind. (Matthias Grundmann, 2006, S. 18-22)

Interaktion und Kommunikation sind zentrale Sozialisationsprozesse, durch welche ein bedeutsamer Teil kognitiven und sozialen Wissens gewonnen wird (Viernickel und Simoni, 2008, S. 24). Für den Erwerb sozialer Kompetenzen, wie etwa die Entwicklung von Empathie oder die Fähigkeit, sich in einer Gruppe einzuordnen, ist der Austausch mit Gleichaltrigen besonders wichtig (Largo, 2009, S. 117). Die Sprache ist ein wichtiges Instrument, weil sie zum Austausch und zur Objektivierung des sozialen und kognitiven Wissens dient (Viernickel und Simoni, 2008, S. 24). Entwickeln kann das Kind seine Sprachfähigkeiten wiederum durch Interaktion und Kommunikation. Diese Wechselseitigkeit ist ein Beispiel dafür, dass die Entwicklung verschiedener Kompetenzbereiche voneinander abhängen und aufeinander aufbauen.

Durch die beschriebenen Lern- und Bildungsprozesse verändert sich der Entwicklungsstand eines Kindes stetig. Die pädagogische Psychologie geht davon aus, dass kognitive und emotional-motivationale Faktoren die Grundlage für spätere Bildungsaufgaben bilden und erheblichen Einfluss auf den Bildungserfolg einer Person haben (Minsel, 2007, S. 310). Weil sich verschiedene Kompetenzen gegenseitig bedingen, beeinflussen sie auch die sozialen und motorischen Fähigkeiten sowie die Sprachkenntnisse und formen zusammen mit diesen die Bildungsvoraussetzungen, die ein Kind bei Schuleintritt mitbringt. Im nächsten Kapitel wird auf verschiedene Bedingungen eingegangen, welche für die Entwicklung guter Bildungsvoraussetzungen wichtig sind. Dabei werden insbesondere die emotional-motivationalen Faktoren genauer erläutert.

3.2. Einfluss der Familie in ihrem sozialen Kontext

Die Familie ist nach wie vor die bedeutsamste Sozialisationsinstanz und prägt die Bildung und Entwicklung des Kindes am stärksten und nachhaltigsten (Viernickel und Simoni, 2008, S. 26). Die Bildungsforschung zeigt, dass gerade die Eltern einen grossen Einfluss auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg haben (Diefenbach, 2000, S. 182). Im Sozialisations- und Erziehungsprozess werden innerhalb der Familie nicht nur Kulturtechniken und Wissensvorräte, sondern auch kulturelle und soziale Handlungsorientierungen weitergegeben (Stephan Egger, Pasqualina Perrig-Chiello und Franz Schultheis, 2008, S. 121). Diese können die Kompetenzerweiterung beim Kind in unterschiedlicher Weise anregen oder blockieren. Je nachdem, ob spezifische Kompetenzen in der Familie sozial anerkannt, das heisst geachtet und gelobt, werden, ist ein Kind mehr oder weniger motiviert, seine Fähigkeiten im entsprechenden Gebiet auszureifen. Hier ist von Anerkennungsverhältnissen die Rede. (Matthias Grundmann, Olaf Groh-Samberger, Uwe H. Bittlingmayer und Ullrich Bauer, 2003, S. 30)

Anerkennungsverhältnisse beeinflussen die emotional-motivationalen Bildungsvoraussetzungen. Ein weiterer Aspekt ist die emotionale Sicherheit. Eltern können den Lernprozess ihres Kindes begünstigen, indem sie für ein entspanntes Umfeld sorgen. Sichere Bindungsbeziehungen sind dabei von besonderer Bedeutung. Im Wissen, bei Bezugspersonen Unterstützung zu erhalten, erkundet das Kind aktiv seine Umwelt und wagt auch, sich in komplexere Situationen hinein zu begeben (Viernickel und Simoni, 2008, S. 24). Erfährt ein Kind jedoch zu wenig Zuwendung und Geborgenheit, ist es verunsichert und verliert an Neugier und Aktivitätsdrang (Remo H. Largo, 2006, S. 201).

Aktive Betätigung ist eine weitere Grundvoraussetzung für vielseitige Lernprozesse des Kindes welches sich regsam aneignet, was seinem momentanen Entwicklungsstand entspricht. Das Kind verfügt über eine angeborene Neugier. In gesunden Beziehungsverhältnissen bringt es den Drang zum Lernen von sich aus mit und strebt danach, die Welt zu erkunden. Demnach liegt die Aufgabe der Eltern lediglich darin, dafür zu sorgen, dass das Kind Zugang zu vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten hat. Sie sollen ihm selbst überlassen, welchen Lernschritt es als nächstes tätigen will. (Largo, 2006, S. 204-206)

Indem das Kind autonom lernt, kann es essentielle Lernstrategien entwickeln. Zugleich wird eine Unter- beziehungsweise Überforderung und somit eine Frustration des Kindes verhindert. Wenn die Kompetenz des Kindes anerkannt wird und es selbständig seine Erfahrungen wählen darf, stärkt dies sein Selbstwertgefühl und seine Lernmotivation. (Largo, 2009, S. 59-60)

Eltern verfügen in unterschiedlichem Masse über das notwendige soziale, kulturelle und ökonomische Kapital, um ihrem Kind ideale Bildungsbedingungen zu bieten und es in seinem Lernprozess zu unterstützen. Die persönlichen Ressourcen einzelner Familienmitglieder und ihre Handlungsstrategien müssen auch im Rahmen ihres sozialen Kontextes angeschaut werden (Diefenbach, 2000, S. 183). Deshalb wird an dieser Stelle der Milieubegriff erläutert. Er zeigt den Zusammenhang von objektivierbaren Faktoren sozialer Ungleichheit wie Einkommen, Bildung, Alter, Berufsposition und subjektiven Haltungen auf (Wolfgang Mack, Erich Raab und Hermann Rademacker, 2003, S. 42). Soziale Milieus umfassen „Gruppen Gleichgesinnter, die gemeinsame Werthaltungen und Mentalitäten aufweisen und auch die Art gemeinsam haben, ihre Beziehung zu Mitmenschen einzurichten und ihre Umwelt in ähnlicher Weise zu sehen und zu gestalten“ (Stefan Hradil, 2001, S. 45). Ob Handlungsmuster erfolgreich sind, ist abhängig vom Milieu, in welchem sie ausgeübt werden. So werden je nach Milieu unterschiedliches Wissen, Fähigkeiten und Strategien gefordert und anerkannt (Grundmann et al., 2003, S. 27). Das Milieu ist nicht mit dem sozialen Netzwerk gleichzusetzen. Eine Gegenüberstellung der Begriffe erfolgt unter Kapitel 5.3 in einem Kontext, der ihre jeweilige unterschiedliche Funktion verdeutlicht.

Das Milieu als sozialer Kontext einer Familie beeinflusst nachhaltig die Sozialisation und somit auch die Bildungsvoraussetzungen eines Kindes. Es muss aber deutlich differenziert werden, dass Merkmale, welche die Zugehörigkeit einer Familie zu einem Milieu, zu einer sozialen Schicht oder Nationalität beschreiben, nicht selbst bildungsrelevant sind (Diefenbach, 2000, S. 182). Von Bedeutung sind andere Faktoren. Einerseits kann festgestellt werden, dass zum Beispiel Eltern aus bildungsfernen Milieus den gesellschaftlichen Aufstieg ihrer Kinder durch schulischen Erfolg für unwahrscheinlich halten. Deshalb tätigen sie seltener Anstrengungen, um bildungsrelevante Lernprozesse bei ihrem Kind zu aktivieren. Die Lernmotivation eines Kindes ist stark von solchen elterlichen Einstellungen abhängig. (Jutta Ecarius und Katrin Wahl, 2009, S. 28-29)

Zentral sind andererseits die erläuterten Anerkennungsverhältnisse, welche in bestimmten Milieus für bereichsspezifische Bildungsaspekte gelten. Diese nehmen Einfluss auf informelle Bildungsprozesse, die sich wiederum auf die formale Bildung auswirken. (Grundmann et al., 2003, S. 29)

3.3. Bildungsprozesse im räumlichen Kontext

Das Kind befindet sich in stetiger Auseinandersetzung mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Diese verarbeitet es in einem Prozess der aktiven Aneignung, wodurch gesellschaftliche Bedeutungen entschlüsselt werden. In einem breit gefassten Bildungsverständnis, von welchem hier ausgegangen wird, ist Aneignung als informeller Bildungsprozess im Raum zu verstehen, der die Sozialisation eines Kindes mitprägt. Aneignungsprozesse werden ebenso wie Sozialisationsprozesse durch die realen Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen in der Umwelt bestimmt. Inwieweit in der frühen Kindheit Aneignung als Eigentätigkeit stattfinden kann, hängt wesentlich von familiären und milieuspezifischen Bedingungen und Anregungen ab. Der Aneignungsprozess ist insofern in den Raum unserer Gesellschaft eingebettet. (Ulrich Deinet und Christian Reutlinger, 2004, S. 8)

Es gibt verschiedene Theorien über den Raum, seine Entstehung und seinen Einfluss auf gesellschaftliche Verhältnisse. Um die Bedeutung für Aneignungsprozesse zu erfassen wird hier die Theorie der prozesshaften Konstituierung von Raum im Handlungsverlauf aufgegriffen. Laut dieser Theorie ist Raum nicht an geografische Bedingungen gebunden und somit keine starre Basis für soziale Prozesse, sondern wird selbst sozial produziert. Er entsteht durch die Interaktion von Menschen kontinuierlich neu und verändert sich dabei. (Martina Löw, Silke Steets und Sergej Stoetzer, 2007, S. 51)

Auch die vorliegende Arbeit geht von einem Raum aus, dessen materielle und soziale Ausgestaltung sich stetig ändert. Für den Aneignungsbegriff und informelle Bildungsprozesse bedeutet diese Raumkonzeption, dass das Kind sich nicht bloss mit Räumen und den darin vorkommenden Verhältnissen auseinandersetzt. Vielmehr verändert es durch Aneignungsprozesse seinerseits die Ausgestaltung von Räumen, erschafft diese selbst neu und bildet zwischen verschiedenen Räumen Übergänge (Deinet und Reutlinger, 2004, S. 9).

Das Wohnumfeld gilt als zentraler Raum für das Kind ab zwei Jahren, wobei der Radius eines Wohnumfeldes unterschiedlich definiert wird. (Marco Hüttenmoser und Dorothee Degen-Zimmermann, 1995, S. 7)

Für die frühe Kindheit macht es Sinn, von einem Gebiet in einem Umkreis von etwa 30 Metern um die Wohnung auszugehen (Klaus Busch, 1995, S. 41). Da das Kind oft ohne elterliche Begleitung Zugang zu diesem Gebiet erhält, ist das Wohnumfeld neben der Wohnung der erste Raum, in dem es erste selbstbestimmte Aneignungsprozesse ausleben kann (Busch,

1995, S. 30). Deshalb spielt das Wohnumfeld für das in Kapitel 3.2 erwähnte autonome Lernen eine wichtige Rolle.

Orte des informellen Lernens, wie es das Wohnumfeld ist, haben wesentlichen Einfluss auf die Bildungsvoraussetzungen, die das Kind beim Schuleintritt mitbringt (Deinet und Reutlinger, 2004, S. 9). Die Erziehungswissenschaft fordert deshalb, dass Räume dem Kind die Möglichkeit zum Handeln und zur Aktivität bieten sollen. Damit das Wohnumfeld als Raum selbstbestimmter Aneignungsprozesse die kindliche Entwicklung optimal fördern kann, müssen bestimmte materielle und soziale Faktoren gegeben sein. (Christian Reutlinger, 2009, S. 94-95). Auf der einen Seite ist das Wohnumfeld von den bestehenden Milieus geprägt. Es könnte auch gesagt werden, die Milieus seien die soziale Dimension des Wohnumfeldes. Insofern haben diese Einfluss auf die Bildungsziele der Eltern für ihr Kind, auf die Anerkennungsverhältnisse und somit auf die Bildungsmotivation eines Kindes. Neben der sozialen, milieuspezifischen Dimension des Wohnumfeldes hat auf der anderen Seite auch seine physische Ausgestaltung als Entwicklungsraum des heranwachsenden Kindes entscheidenden Einfluss auf dessen Bildung (Egger et al., 2008, S. 51). Grundvoraussetzungen, die im Wohnumfeld gegeben sein müssen, damit ein Kind selbständig vielfältige Lernprozesse tätigen kann, sind Sicherheit, Vertrautheit, soziale Kontakte, Rückzugsmöglichkeiten, die Möglichkeit zu selbständigem Spielen und Lernen sowie zu körperlicher Bewegung (Busch, 1995, S. 50-58).

Wohnumfelder mit reichhaltigem Anregungsgehalt sind heute immer seltener. Oft sind autonome Bildungsprozesse nicht mehr möglich, weil die genannten Grundvoraussetzungen aufgrund starken Verkehrs und breitflächigen Überbauungen nicht gegeben sind. Darum muss sich das Kind zum Spielen in die Wohnung zurückziehen, wo es vorgefertigtes Spielzeug und Medienangebote vorfindet. Dadurch rücken kreative Bildungs- und wichtige Raumaneignungsprozesse in den Hintergrund. In manchen Familien kann dem Kind Zugang zu institutionalisierten Spielräumen verschafft werden. Solche können ein ungünstiges Wohnumfeld ergänzen. Spontanes und selbstbestimmtes Handeln ist bei diesen Angeboten aber nicht in dem Rahmen möglich, wie es in einem idealen Wohnumfeld vorzufinden wäre. Sowohl der Rückzug in die Wohnung wie auch die von Eltern arrangierten Spielmöglichkeiten führen zu einer Abnahme der Kontakte unter den Kindern, was die soziale Kompetenzentwicklung beeinträchtigt. (Busch, 1995, S. 33-34)

Gerade sozial benachteiligte Kinder wachsen überdurchschnittlich oft in Gebieten auf, wo das Wohnumfeld wenige Stimuli und Begegnungsmöglichkeiten sowie ungenügende Bedingun-

gen zum autonomen Spiel aufweist (Kathy Silva, Tagung "Frühkindliche Bildung" vom 29. Mai 2009).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungsvoraussetzungen durch Lernprozesse in der frühen Kindheit geformt werden. Die Situation der Eltern und das Milieu, welchem die Familie zugehörig ist, beeinflussen die Lernmotivation des Kindes und somit seine Lernschritte maßgeblich. Das Kind sollte auch ohne Begleitung der Eltern Lernprozesse tätigen können. Ob das Wohnumfeld dies zulässt, hat Auswirkungen auf die Bildungsvoraussetzungen des Kindes. Die Grundbedingungen zur Entwicklung vielfältiger Fähigkeiten und Kompetenzen sind nicht für alle Kinder im Vorschulalter in gleicher Weise gegeben.

4. Frühkindliche Bildung

In diesem Kapitel wird die Frühkindliche Bildung näher beleuchtet. Frühkindliche Bildung kann zur Verbesserung von Kompetenzen beitragen, indem sie das Kind von Geburt an in adäquater Weise fördert und fordert (Stamm, 2009a, S. 21). Dadurch sollen Bildungsvoraussetzungen verbessert und eine erhöhte Chancengleichheit bei Schuleintritt gewährleistet werden. Dieses Kapitel beleuchtet den Begriff, den Stand der Forschung, die Praxis, den Nutzen sowie den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskurs rund um die Frühkindliche Bildung.

4.1. Hintergrund des Begriffes Frühkindliche Bildung

Der Gedanke der Bildung und Betreuung im frühkindlichen Alter ist nicht neu. Die ersten Betreuungseinrichtungen entstanden im Rahmen der Industrialisierung im 19. Jahrhundert für die unteren Schichten der ArbeiterInnenklassen. Da viele Frauen arbeiten mussten, wurden Kinderbewahranstalten gegründet, um der Verwahrlosung der ArbeiterInnenkinder entgegenzuwirken und ihnen moralische und christliche Werte zu vermitteln. In den USA gab es Tageshorte, im Englischen day nurseries genannt, die zusätzlich die Assimilation von Kindern mit Migrationshintergrund zum Ziel hatten. In den Oberschichten war Erziehung Sache der Eltern. Erst später wurden auch für die oberen Schichten Kindertagesstätten eingerichtet, allerdings mit dem Ziel der allgemeinen Erziehung und Bildung. Nun ging es um die gezielte pädagogische Förderung zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung. Diese Einrichtungen waren durch inspirierte Pädagoginnen und Pädagogen wie Fröbel oder Pestalozzi und deren zentrale Programmelemente des freien Spiels und der ganzheitlichen Förderung geprägt. Anhand deren Konzepte entstanden gegen Ende des 19. Jahrhunderts die ersten Volkskindergärten. Noch heute bildet die ganzheitliche Förderung die Grundlage für Frühkindliche Bildung im deutschsprachigen Raum. (Nicole Biedinger und Birgit Becker, 2006, S. 3)

Eine etwas andere Entwicklung geschah in angelsächsischen und frankophonen Ländern, wo das englische Modell der Vorschule mit kognitiver Frühförderung und gezielter Schulvorbereitung das zentrale Element darstellt (Margrit Stamm und Doris Edelmann, 2009, S.6).

Der geschichtliche Abriss zeigt auf, dass die ausserfamiliäre Kinderbetreuung bis heute wichtig ist, damit vor allem Frauen ihrer Erwerbstätigkeit nachgehen können, auch wenn sie Kinder haben. Die Familie übergibt damit die Betreuungsaufgabe teilweise an Dritte. Familienergänzende Kinderbetreuung, welche auch familienexterne oder ausserfamiliäre Betreuung ge-

nannt wird, umfasst in der Schweiz beispielsweise die Betreuung von Kindern in Kinderkrippen, Kindertagesstätten, Tagesheimen, Spielgruppen, Hütegruppen, Tages- und Pflegefamilien (Daniel Eggenberger, 2008, S. 5). In der historischen Entwicklung wird nebst dieser Betreuung auch die gezielte Förderung der Entwicklung des Kindes ersichtlich. Das Ziel der Stärkung von Bildungsvoraussetzungen des Kindes wird heute sowohl inner- wie auch ausserfamiliär verfolgt. Um eine derartige Förderung optimal zu gestalten, grenzt sie sich damit von einer reinen Funktion der Betreuung ab, indem diese nicht zwingend durch Dritte, sondern auch von den Eltern wahrgenommen werden kann. (Schulte-Haller, 2009, S. 12)

Betreuung und Bildung können sich also ergänzen. Interdisziplinäre Kooperationen sind sinnvoll, um auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes und dessen Familie eingehen zu können und um Effizienz, Effektivität sowie Wirtschaftlichkeit von Frühkindlichen Bildungsmaßnahmen zu steigern (Karin Altgeld, Tim Krüger und André Menke, 2009, S. 6). Auf die Wirtschaftlichkeit wird in Kapitel 4.2 eingegangen.

Die vorliegende Arbeit grenzt zwar die Betreuungsinstitutionen nicht von ihren Überlegungen aus, will aber deutlich machen, dass Förderung in verschiedenen sozialen Umfeldern geschieht. Deswegen wird der Rahmen für eine ganzheitliche Sicht auf alle relevanten Bezugspersonen und -instanzen der frühen Kindheit geöffnet und alle Akteurinnen und Akteure der inner- sowie der ausserfamiliären Dimension werden einbezogen.

Wissen, Diskurs und Forschung rund um die Frühkindliche Bildung befinden sich in ständiger Entwicklung. Im deutschsprachigen Raum wurde erst in den 60er bis 70er Jahren der Fokus auf Frühkindliche Bildung gelegt. Die Praxis hat sich dabei unterschiedlich gebildet und weiterentwickelt. So werden im deutschsprachigen Europa noch verschiedene Bezeichnungen verwendet, was die vielfältige Handhabung und die Uneinigkeit über den Inhalt Frühkindlicher Bildung aufzeigt. (Stamm und Edelmann, 2009, S. 4-10)

Für die vorliegende Arbeit wird an dieser Stelle eine Klärung vorgenommen, welche die weitere Begriffsverwendung festlegt.

Im deutschsprachigen Raum wird in unterschiedlichen Kontexten von früher Bildungsförderung, früher Förderung oder von Frühförderung gesprochen. Meist geschieht das im Rahmen der Sonder- und Heilpädagogik, also in Bezug auf benachteiligte oder hochbegabte Kinder. Damit sind spezifische Zielgruppen angesprochen. In Deutschland ist der Begriff Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, kurz FBBE genannt, verbreitet. Dieser bezeichnet

einen generellen Ansatz, der die Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes vor dem Eintritt in die obligatorische Schulzeit umfasst. Im politischen und gesellschaftlichen Kontext ist Frühkindliche Bildung durch unterschiedliche Akteurinnen und Akteure, Angebote, Trägerschaften und Konzepte gekennzeichnet und stellt somit eine Querschnittsaufgabe dar. Weil sie in mehreren Bereichen wie Betreuung, Erziehung, Schule und Familie agiert, ist sie nicht klar einem Bereich zuzuordnen. Es stehen Stärkung, Befähigung und Bewältigungskompetenzen der Anspruchsgruppen im Zentrum, womit die Orientierung an den Ressourcen des Kindes, dessen Familie und dem Umfeld zum Ausdruck kommt. (Schulte-Haller, 2009, S. 12)

Erziehende sollen sich nicht primär auf das Vermitteln von Wissen konzentrieren, sondern die Lernlust, die Neugier und die Selbsttätigkeit des Kindes durch eine vorbereitete Umgebung anregen (Ludwig Liegle, 2008, S. 52). Wie aus dem dritten Kapitel hervorging, braucht das Kind den Umgang mit Gleichaltrigen, emotionale Sicherheit, körperliche Betätigung und Anerkennung. Die selbstbestimmte Aneignungstätigkeit des Kindes hängt von familiären und milieuspezifischen Bedingungen ab. Sofern die Familie in ihrem Milieu nicht in der Lage ist, die geeigneten Bedingungen und Anregungen in ausreichendem Masse zu schaffen, muss sie durch Massnahmen unterstützt werden. Die Frühkindliche Bildung muss ganzheitlich sein und die jeweiligen unterschiedlichen Voraussetzungen und die allenfalls komplexen Verhältnisse, die ein Kind prägen, mit einschliessen. Dies ermöglicht den Austausch mit der Umwelt und gezielte Lernstimuli, welche die Defizite im direkten Umfeld des Kindes ausgleichen können. (Stamm und Edelmann, 2009, S. 11-12)

Mit Frühkindlicher Bildung sollen „die psychische und physische Entwicklung von Vorschulkindern, deren emotionales Wohlbefinden, ein positiver Zugang zum Lernen, Kommunikationsfähigkeiten sowie kognitives und allgemeines Wissen“ gefördert werden (Margrit Stamm, 2009b, S.10). Dies geschieht durch „eine bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene“ (Stamm, 2009a, S. 10) und eine dem Alter eines Kindes angemessene Pflege und Versorgung, um dessen elementare physische und psychische Bedürfnisse zu stillen. Sie bezieht auch Erziehung und Betreuung mit ein, legt den Fokus aber auf das meist informelle oder non-formale und prozesshafte Aneignen von Bildungsvoraussetzungen. (Stamm und Edelmann, 2009, S. 10-12)

In der hier vorliegenden Arbeit wird, im Sinne der im oben stehenden Abschnitt erwähnten Definition, Frühkindliche Bildung als umfassender Ansatz verstanden, welcher die ganzheitliche, prozesshafte Aneignung von Kompetenzen im frühkindlichen Alter berücksichtigt.

4.2. Forschung und ihre Erkenntnisse

International vergleichende Studien über die Bildungssituation in den einzelnen Ländern kurbeln den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs rund um die Frühkindliche Bildung an. Dieser wird breit und kontrovers geführt, wobei die Befürwortenden von frühkindlichen Bildungsprogrammen in der Überzahl sind, weil eine dadurch erfolgreichere schulische Laufbahn und deren volkswirtschaftlicher Nutzen sich als stichhaltige Argumente durchsetzen (Stamm und Edelmann, 2009, S. 2). In der Schweiz wurde Anfang des Jahres 2009 ein Grundlagenbericht über die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Margrit Stamm (2009a) im Auftrag der schweizerischen UNESCO-Kommission veröffentlicht. Er enthält einen Katalog von Forderungen bezüglich des Handlungsbedarfs in der Schweiz. Die vorliegende Arbeit stützt sich zu grossen Teilen auf diese Forderungen, da diese die aktuellsten verfügbaren Daten und Erkenntnisse vereinen.

Wie in Kapitel 2.3 aufgezeigt wurde, haben Entwicklungsrückstände bei Schuleintritt eine direkte Auswirkung auf die schulische Laufbahn von Kindern. Die Wahrscheinlichkeit, dass auch das Kind eine höhere Ausbildung absolvieren wird, vergrössert sich, wenn bereits die Eltern eine gute Ausbildung genossen haben. Diese elterliche Bildungsvererbung verringert sich, wenn die Weichenstellung für höhere Schulen erst spät erfolgt und für alle Kinder so lange als möglich dieselben Lernbedingungen gelten. (Schweizerischer Nationalfonds, 2007, S. 2). Bezogen auf die Frühkindliche Bildung heisst dies zudem, dass insbesondere benachteiligte Kinder früh gefördert werden sollen, damit die Einflüsse des familiären Umfeldes auf die Bildungsvoraussetzungen weniger ins Gewicht fallen und eine vermehrte Chancengleichheit bei Schuleintritt herrscht.

Um die Notwendigkeit Frühkindlicher Bildung aufzuzeigen, bezieht sich Judith Hollenweger (2003) auf das programme for international student assessment, kurz PISA genannt, aus den Jahren 2000 und 2003. PISA gehört mit zu den Auslösern der momentanen Debatte um die Frühkindliche Bildung und liefert Erkenntnisse über die Bildungssituation in der Schweiz im internationalen Vergleich (S. 21). Es ist eine Studie, welche durch die Organisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung, im Englischen organisation for economic coo-

peration and development und kurz OECD genannt, geschaffen wurde. Sie zielt darauf ab, die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern zu messen (programme for international student assessment auf www.pisa.admin.ch). Die Ergebnisse zeigen auf, dass Kinder, welche gute schulische Leistungen erzielen, meist aus bildungsnahen Milieus stammen. Unzureichende Kompetenzen und schulische Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit deren sozialen Herkunft lassen erkennen, dass das Humankapital besser ausgeschöpft werden könnte, als es in Realität geschieht. (Elena Zafarana, 2003, S. 1-2)

In der PISA-Studie schnitten gute Schweizer Schülerinnen und Schüler weniger erfolgreich ab als solche im Durchschnitt der untersuchten Länder. Schwache Schülerinnen und Schüler schnitten in der Schweiz signifikant schlechter ab als der internationale Durchschnitt und kommen häufiger aus tieferen sozialen Schichten. Die spät einsetzende oder ausbleibende Frühkindliche Bildung könnte möglicherweise der Grund sein, dass Kindern aus benachteiligten Familien nicht gleichermassen die Möglichkeit gegeben ist, gute Bildungsvoraussetzungen zu entwickeln. (Hollenweger, 2003, S. 21)

Die Daten zur Beteiligung von Kindern unter fünf Jahren an Vorschulprogrammen verdeutlichen dies. So liegt die Beteiligung in der Schweiz unterdurchschnittlich tief, nämlich bei 23% im Vergleich zu 55% in Europa (organisation for economic cooperation and development OECD, 2006, S. 23).

Die positive Wirkung Frühkindlicher Bildung wird empirisch vielfach begründet, einerseits durch angloamerikanische Langzeitevaluationen wie ‚Carolina Abecedarian‘ (1977-1999), ‚Chicago Child-Parent Centers‘ (1986-2004), ‚High / Scope Perry Preschool Experiment‘ (1962–2008), andererseits durch die erste grössere Langzeitstudie in Europa, Effective Provision of Preschool Education, kurz EPPE (2004), oder Untersuchungen von Sheila B. Kameron, Michelle Neuman und Jane Waldfogel (2006), Albert Francis Osborn und Janet E. Milbank (1987) oder Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart (2004) (zit. in Stamm und Edelmann, 2009, S. 14-15 sowie Martin R. Textor, 2009, S. 1). Durch Frühkindliche Bildung gelingt es, Chancengleichheit zu Beginn der Schulkarriere zu ermöglichen, denn sie wirkt ausgleichend für Kinder aus benachteiligten Familien (Urs Moser, 2008, in Tages Anzeiger, ohne Seite).

Auch Schulte-Haller (2009) von der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen fordert, dass durch Frühkindliche Bildung die durch die Herkunft bedingten primären sozialen Ungleichheiten ausgeglichen und somit ein Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit

geleistet werden soll. Insofern stellt sich die Frage, ob sozial benachteiligte Kinder speziell gefördert werden müssen, um ihre Defizite ausgleichen zu können. Es empfiehlt sich eine individuelle Abklärung bei jedem Kind. Von massgeschneiderten und separierten Angeboten für bestimmte Ziele und Zielgruppen wird jedoch abgeraten. Durch eine derartige Sonderbehandlung würden sich die Kinder wie auch deren Familien eher ausgegrenzt fühlen. Es entsteht zudem für alle Kinder, auch für jene aus bildungsnahen Milieus, ein positiver Effekt bei sozial und ethnisch sowie altersmässig durchmischten Angeboten. (S. 13-14)

Es gibt auch einige Studien, welche keine oder wenige Chancen ausgleichende Effekte Frühkindlicher Bildung auf die Schulleistungen konstatieren. So sind dies die Untersuchungen von Bengt-Erik Andersson (1992) oder die National Child Development Study NCDS von Leon Feinstein, Donald Robertson und James Symons (1999). Die NCDS stellte fest, dass längerfristig ein Ausgleich von sozialer Ungleichheit geschehen kann, wenn neben Frühkindlicher Bildung auch Unterstützungsmassnahmen während der Schulzeit erfolgen. Eine weitere Untersuchung tätigten Janet Currie und Duncan Thomas (2001). Sie folgerten, dass die ausbleibenden langfristigen positiven Auswirkungen grösstenteils auf die Schulqualität zurückzuführen sind und die Lese- und Mathematikleistungen zudem direkt von den Bildungsvoraussetzungen herrühren, welche in der frühen Kindheit erworben wurden. (zit. in Margrit Stamm und Martin Viehhauser, 2008, S. 6-7)

Diese Studien zeigen auf, dass Vorschulprogramme bei der Kompensation sozialer Ungleichheit eine grosse Rolle spielen, während der Schullaufbahn jedoch weitere Einflussfaktoren wie die kontinuierliche Unterstützung oder die Unterrichtsqualität von Bedeutung sind. Die Negativwirkung sozialer Benachteiligung bei Schuleintritt kann mittels Frühkindlicher Bildung weitgehend kompensiert werden. (Stamm und Edelmann, 2009, S. 15-16)

Dies deutet darauf hin, dass eine gezielte Vernetzung und Zusammenarbeit in der frühen Kindheit und im Übergangsbereich zur Schule verbessert werden sollten. Einrichtungen, welche frühe Förderung, Integration, Bildung und Erziehung vereinen, sollen das Ziel und eine Möglichkeit sein, den positiven Effekt von Frühkindlicher Bildung nachhaltig zu gestalten. (Andrea Lanfranchi, 2009, S. 104)

Die OECD (2006) hat in ihrem Bericht ‚Starting Strong II‘ festgestellt, dass eine allgemeingültige Auffassung der Frühkindlichen Bildung fehlt. Im Wesentlichen sind zwei unterschiedliche Paradigmen erkennbar, wie dies bereits aus der geschichtlichen Entwicklung in Kapitel 4.1 hervorgeht. Es besteht einerseits das instrumentelle Bildungsverständnis der Schulfähig-

keit, welches vor allem in Frankreich, Holland, England und in der italienisch- und französischsprachigen Schweiz verbreitet ist und frühkindliche Bildungseinrichtungen als vorbereitende Instanzen für spätere Bildungseinrichtungen versteht. Hier werden die kognitive Entwicklung und der Erwerb schulrelevanter Kenntnisse, Dispositionen und Fertigkeiten gefördert. Die Sprachförderung und das Zahlenverständnis sind dabei zentral. Die Psychologie und die natürlichen Lernstrategien finden in den Programmen wenig Beachtung. (S. 3-4)

Die deutschsprachige Schweiz wie auch Österreich, Deutschland, Schweden und Dänemark kennen andererseits eine sozialpädagogisch geprägte Tradition einer ganzheitlichen Bildung als Basis für ein lebenslanges Lernen (Stamm und Edelmann, 2009, S. 6). Dieses breit gefasste Bildungsverständnis bezieht individuelle Fähigkeiten, Sozialisationsfaktoren und Aneignungsprozesse mit ein. Die Fokussierung auf einen Förderbereich, beispielsweise die Sprache, wird in diesem Paradigma als wenig sinnvoll erachtet, da Entwicklungsschritte interdependent sind und die Vernachlässigung in einem Bereich auch die Entwicklung anderer Kompetenzen gefährden kann. Beispielsweise kann Bewegungsmangel die kognitiven Kompetenzen einschränken, da das Kind so ein kleineres Umfeld und damit möglicherweise weniger Stimuli zur Verfügung hat. (Schulte-Haller, 2009, S. 15)

Auf eine kurze Formel gebracht, führt die kognitiv geprägte Tradition der Frühkindlichen Erziehung und Bildung im Allgemeinen zu einer stärker akademischen Gewichtung bezüglich des Inhaltes und der Methodik der Lehrplangestaltung, während der pädagogische Rahmen in der Tradition der Sozialpädagogik vermehrt lokal orientiert, kindzentriert und holistisch bleibt (OECD, 2006, S. 4).

Eine Einbettung von Frühkindlicher Bildung in nachfolgende Phasen scheint in beiden Paradigmen sinnvoll und nötig, um ein lückenloses Lernen zu ermöglichen. Dies wird durch die Forschung in vielen europäischen Ländern gestützt, wo sich trotz guten Vorschulprogrammen immer wieder Probleme im Übergangsbereich der Vorschule zur Primarschule ergeben (Stamm und Edelmann, 2009, S. 7). Kontinuität und aufeinander abgestimmte Lernschritte sind sehr entscheidend in der kindlichen Entwicklung, weshalb zwischen aufeinander aufbauenden Lern- und Entwicklungsprozessen und Übergängen Synergien geschaffen werden müssen (Stamm, 2009a, S. 94). Es sollen angemessene Formen des Übergangs vom einen Bereich in den altersmässig anschliessenden gefunden und Kinder dabei besser begleitet werden (Daniel Eggenberger, 2007, S. 33). Um dies zu realisieren und die unterschiedlichen Bedürfnisse, Altersgruppen und Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen, muss der Fokus auf die inter-

disziplinäre Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsraumes der frühen Kindheit gelegt werden, wo sich Professionelle austauschen und ergänzend handeln sollen (Stamm, 2009a, S. 93). Einrichtungen der Frühkindlichen Bildung müssen Lernen, Partizipation und Demokratie auf breiter Basis fördern. Sie sollen Kinderrechte und Diversität achten sowie Kinder mit spezifischen oder zusätzlichen Lernbedürfnissen von Anfang an mit einbeziehen. Das Kind soll vermehrt als eigenständiges Wesen angesehen werden, wobei das Grundrecht der Eltern auf Mitwirkung und Bildung der eigenen Kinder unterstützt werden soll. Um eine soziale und humane Entwicklung zu ermöglichen, muss das Kind seine Persönlichkeit entfalten und handeln dürfen, Wissen erwerben und in der Gemeinschaft leben. (OECD, 2006, S. 9)

Frühkindliche Bildung muss auf breiter Basis gefördert werden, um eine altersmässige, sprachliche und milieubezogene Durchmischung sowie einen chancengleichen Zugang zur Frühkindlichen Bildung zu fördern (Stamm, 2009a, S. 97 sowie Schulte-Haller, 2009, S. 15).

Laut OECD (2006) muss die Finanzierung von Frühkindlicher Bildung gesichert werden. Programme für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder werden oft unregelmässig angeboten, sind unterfinanziert und nicht integrativ. Forschungsarbeiten ergaben, dass die Einbindung in universelle Programme das möglicherweise effizienteste Konzept für benachteiligte Kinder und ihre Familien wäre. (S. 7)

Eine gesicherte und staatliche Finanzierung hilft, den Zugang zu Frühkindlicher Bildung zu erleichtern und dadurch die Chancengleichheit zu erhöhen. Verschiedene Studien heben den volkswirtschaftlichen Nutzen Frühkindlicher Bildung hervor. So sagen Christina Anger, Axel Plünnecke und Michael Tröger (2007), dass staatliche Investitionen in die Frühkindliche Bildung eine langfristig hohe Rendite ausweisen, sofern sie gut vernetzt und aufgebaut sind (zit. in Stamm und Edelmann, S. 13). Das Sozialdepartement der Stadt Zürich (2001) spricht von vier Franken Nutzen pro investierten Franken in vorschulische Bildungseinrichtungen (zit. in Stamm und Edelmann, S. 14). Ebenso belegen Economiesuisse (2001, zit. in Binggeli, 2009, S. 10), Tobias Fritschi, Silvia Strub und Heidi Stutz (2007) und Oth Mackenzie (2002) klar einen hohen volkswirtschaftlichen Nutzen. Dieser ist vor allem in der höheren Erwerbsbeteiligung der Mütter, geringeren Sozialleistungsbezüge aufgrund besserer Ausbildung sowie positiven Integrations- und Sozialisationseffekten beim Kind begründet. (zit. in Stamm, 2009a, S. 32)

Um eine grösstmögliche Chancengleichheit bezüglich der Bildungsvoraussetzungen zum Zeitpunkt des Schuleintrittes zu gewährleisten, braucht es, wie die oben genannten Erläuterungen aufzeigen, vielseitige Bemühungen aus verschiedenen Fachkreisen und einen ganzheitlichen Ansatz, welcher dem Kind schon im frühen Alter Kompetenzen zur altersgerechten Lebensbewältigung vermitteln kann (Stamm und Edelman, 2009, S. 5).

4.3. Situation der Frühkindlichen Bildung in der Schweiz

Der politische und gesellschaftliche Diskurs um Frühkindliche Bildung ist notwendig und sollte schliesslich als Bindeglied zu einer konkreten Umsetzung der Forschungsergebnisse führen. Hollenweger (2003) meint, dass „die Umsetzung von Forschungsergebnissen oft nicht nur an der Begrenztheit ihrer Aussagekraft und Generalisierbarkeit, sondern auch an kollektiven oder individuellen Interessen und Ängsten scheitert. Hinter jedem Ergebnis öffnet sich ein riesiges Handlungsfeld (...) doch darüber hinaus braucht es einen öffentlichen Diskurs, der zwischen Forschung und Praxis vermitteln muss.“ (S. 22)

In der Schweiz ist der Diskurs über Frühkindliche Bildung hochaktuell, findet aber in der Öffentlichkeit nicht flächendeckend statt (Stamm, 2009a, S. 17-18). Die Frage ist zentral, inwiefern Erziehung Privatsache bleiben und die ersten Kindheitsjahre Familiensache sein sollen oder nicht. Laut Hollenweger (2003) wird Chancengerechtigkeit manchmal mit Gleichbehandlung verwechselt und eine längere gemeinsame Schulzeit teilweise eher als kommunistische Idee denn als pädagogisch sinnvoll angesehen (S. 23). Auf der Frühkindlichen Bildung lastet manchmal der negative Ruf der allein gelassenen Kinder, ferner besteht ein Familienideal, wo die Mutter eine unersetzliche Rolle einnimmt. Nur langsam findet eine Neuorientierung bezüglich der Mutterrolle statt (Andrea Lanfranchi und Ria-Elisa Schrottmann, 2004, S. 29-32). Diese scheint notwendig zu sein, um von dem in Kapitel 4.1 beschriebenen Nutzen der Frühkindlichen Bildung profitieren zu können. Erst wenn auch gesellschaftlich ein Umdenken stattfindet, kann Frühkindliche Bildung auf breiter Basis Fuss fassen.

Noch immer werden im politischen und gesellschaftlichen Diskurs Betreuung und Bildung irrtümlicherweise im gleichen Zusammenhang verwendet. Diese haben jedoch unterschiedliche Funktionen (Jacqueline Fehr, 2008, zit. in Petra Arnold, 2008, S. 49). Ein Perspektivenwechsel der Gesellschaft und der Politik vom momentan verbreiteten Bild der frühkindlichen Betreuung hin zum Konzept der Frühkindlichen Bildung ist notwendig (Stamm und Edelman, 2009, S. 2). Die beiden Paradigmen von Frühkindlicher Bildung müssen miteinander

verschmelzen, um eine individuelle Lösung für jedes Kind gewährleisten zu können (Stamm und Edelman, 2009, S. 11). Fachstimmen aus dem Bereich der familienergänzenden Betreuung fordern die gezielte Vernetzung mit dem pädagogischen, psychologischen, sozialen, schulischen und politischen Kontext. Eine solche fachliche Öffnung vermag die elterlichen Kompetenzen zu stärken und fördert eine bessere regionale Verankerung, womit neue Weichen für eine ganzheitlichere Perspektive gestellt werden können. (Eggenberger, 2007, S. 29)

In der Schweizer Praxis bestehen vielfältige Frühkindliche Bildungsangebote. Ihre Reichweite ist jedoch unterschiedlich, genauso wie die Verankerung der jeweiligen Aktivitäten oder Daten und Evaluationen zu Organisation und Inhalten. Je nach Reichweite können bundesweite, kantonale und kommunale Angebote unterschieden werden. Eine Vernetzung der Angebote findet in unzureichendem Masse statt. Dies erschwert eine Gesamtübersicht, einen Vergleich oder eine gesamtschweizerische Bestandesaufnahme massgeblich. (Stamm, 2009a, S. 35-36)

Es existiert in der Schweiz keine flächendeckende Koordination, es fehlt an qualifiziertem Personal und der Zugang zu Förderangeboten ist teilweise mit hohen Kosten für die Familien verbunden (Schulte-Haller, 2009, S. 40 sowie Stamm, 2009a, S. 53). Bereits bekannte Ansätze und Konzepte stellen eher sozial benachteiligte Familien, und damit sozial benachteiligte Kinder, oder aber einzelne Bereiche ins Zentrum des Interesses, wie zum Beispiel die gezielte Sprachförderung im Kanton Basel-Stadt. Sie haben zudem oft einen hochschwelligeren Zugang (Schulte-Haller, 2009, S. 13). Wenn die sprachlichen Kompetenzen oder die Kenntnis der Kultur der Aufnahmegesellschaft bei einer Familie nicht gegeben sind oder wenn sie nicht über die nötigen finanziellen Mittel verfügt, sind dies grosse Hindernisse. Eine niederschwellige Erreichbarkeit von Angeboten ist nicht oder uneinheitlich geregelt, wodurch Kinder aus sozial benachteiligten Familien oft keinen Zugang zu Angeboten und Massnahmen Frühkindlicher Bildung finden. (Stamm, 2009a, S. 56-64)

Die Praxis steht somit teilweise im Gegensatz zu Empfehlungen aus Fach- und Wissenschaftskreisen, welche eine breit abgestützte Frühkindliche Bildung als gesamtgesellschaftliches Handlungs- und Verantwortungsfeld empfehlen (Schulte-Haller, 2009, S. 13).

Die Tendenz, die beiden Paradigmen des instrumentellen Bildungsverständnisses und der sozialpädagogisch geprägten Tradition zu kombinieren, besteht in der Schweiz bereits. Um diese Absicht auf der ganzen Ebene zu realisieren, wären jedoch landesweit Kooperationen der Sozial- und Gesundheitsbehörden mit den Schulbehörden notwendig, was bis heute nicht der

Fall ist. Dass Frühkindliche Bildung bisher nicht zum Bildungswesen zählt und somit in den Händen der Gemeinden oder Privatpersonen liegt, gilt als grosses Defizit der Schweizer Bildungspolitik. (Stamm, 2009a, S. 34-35)

Ein Umdenken und somit ein Schritt in eine vernetzte Zukunft ist erst möglich, wenn sich auch subjektive Überzeugungsmuster bei den ausführenden Fachkräften niederschlagen, weil nur diese die Erkenntnisse und Beschlüsse nachhaltig umsetzen können. Eine gute Schulung und Fortbildung der betreffenden Fachkräfte ist dazu eine notwendige Grundlage. (Stamm und Edelmann, 2009, S. 19)

Die Begrenzung der professionellen Tätigkeit im Bereich der Frühkindlichen Bildung reicht über das Wohl des Kindes hinaus, wenn die Erfahrungswelt von Kindern und ihren Familien und deren soziale Netzwerke berücksichtigt werden soll. Somit verändern sich auch die Anforderungen an Erziehende und Bildende laufend, was eine veränderte Perspektive seitens der Fachkräfte impliziert. Vermehrt sollte deshalb in diesem Diskurs eine berufsfeldübergreifende Perspektive angestrebt werden. (Harald Seehausen, 2001, S. 110-112)

Zusammenfassend wird aus dem vierten Kapitel ersichtlich, dass Frühkindliche Bildung als ganzheitlicher Ansatz geeignet ist, um die Chancengleichheit zu Schulbeginn positiv zu beeinflussen und die Bildungsvoraussetzungen von Kindern zu stärken. Eine ganzheitliche Sichtweise bezieht alle relevanten Bezugspersonen und –instanzen in ihre Überlegungen mit ein. Das Wohl des Kindes und die frühe Kindheit als eigenständige Lebensphase sollen dabei im Zentrum stehen. Der Tatsache, dass sozial benachteiligte Kinder zurzeit keinen chancengleichen Zugang zu Frühkindlicher Bildung haben, muss Beachtung geschenkt werden. Die Finanzierung muss gesichert und eine Koordination im Bereich der Frühkindlichen Bildung realisiert werden. Fachleute und die Öffentlichkeit müssen die gewonnenen Erkenntnisse, wie auch die bereits bestehenden Angebote, bündeln und schweizweit umsetzen. Es sind offene Fragen über Zuständigkeiten, Einbettung, Dauer, Finanzierung und Art der Frühkindlichen Bildung zu klären. Insofern werden interdisziplinäres Denken, Schulung, Kooperation und Vernetzung inner- und ausserhalb der Frühkindlichen Bildung besonders wichtig.

5. Neue Ansätze Frühkindlicher Bildung und Soziokulturelle Animation

Bisher wurde aufgezeigt, dass die Chancengleichheit erhöht werden kann, wenn alle Kinder mit optimalen Bildungsvoraussetzungen in die Schule eintreten. Eine bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene kann die Grundvoraussetzungen für relevante Bildungs- und Aneignungsprozesse schaffen. Damit auch sozial benachteiligte Kinder den Zugang zu derartiger Frühkindlicher Bildung finden, muss eine gesicherte Finanzierung erfolgen. Zudem bedarf es spezifischer Überlegungen bezüglich der Verankerung und der Ausgestaltung von Massnahmen sowie der Rollen beteiligter Personen und Instanzen. Ausführungen dazu erfolgen in Kapitel 5.1 und basieren auf bereits bestehenden Erkenntnissen aus der internationalen Praxis. Die bis dahin verwendeten Grundlagen bieten einen umfassenden Überblick über die aktuellen Kenntnisse und Debatten in Umsetzungsfragen in der Schweiz, welche aktuell weder das Konzept der Lebensweltorientierung noch die Profession der Soziokulturellen Animation behandeln. Der Diskurs über deren Potentiale findet somit zumindest öffentlich noch nicht statt und soll hier in den Kapiteln 5.2 und 5.3 aufgegriffen werden.

5.1. Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld

In Kapitel 4.2 wird aufgezeigt, dass die Bildungsvoraussetzungen von sozial benachteiligten Kindern deutlich verbessert werden können und müssen. Frühkindliche Bildung kann zu dieser Verbesserung und somit zu einem erhöhten Schulerfolg beitragen. Ihre Angebote sind jedoch durch finanzielle Schwellen und komplexe Anmeldeverfahren schwer zugänglich (Stamm, 2009a, S. 99-100). Wirksame Möglichkeiten, Brücken ins Bildungssystem zu bauen, können deshalb oft nicht genutzt werden. Eine gesicherte Finanzierung ist nötig, damit die Beanspruchung von Angeboten auch für Eltern mit vermindertem ökonomischem Kapital möglich ist. In diesem Kapitel wird nachgewiesen, dass ein niederschwelliger Zugang sowie die Ganzheitlichkeit von Angeboten auch erzielt werden können, indem Frühkindliche Bildung die Nähe zum Alltag der Familie sucht.

Das Wohnumfeld beeinflusst Lernprozesse eines Kindes und stellt somit eine für die Bildungsvoraussetzungen bedeutsame Komponente dar. Einerseits übt ein Kind im Wohnumfeld wichtige Lernschritte aus, andererseits befinden sich im Wohnumfeld Bezugspersonen wie Verwandte oder Freunde. Diese prägen die Familie und demzufolge auch die Bildungsprozesse eines Kindes. In Kapitel 3.3 wird vom Wohnumfeld als zentralem Lebensraum für Kinder

gesprochen. Für die autonomen Aneignungsprozesse eines Kleinkindes ist ein eher enger Radius von Bedeutung, da es sich selbständig keine Räume in grösserer Entfernung erschliessen kann. Es ist jedoch nicht stets auf sich alleine gestellt und kann in Begleitung Erwachsener Zutritt zu weiter entfernten Räumen erhalten. Zudem sind seine Bildungsvoraussetzungen von der Familie und dem Milieu, welchem diese zugehört, geprägt. Als Raum, welcher ein Kind in seiner Bildung beeinflusst, muss deshalb auch das Gebiet betrachtet werden, in dem sich die Familie oder andere Bezugspersonen des betreffenden Kindes bewegen. Jennie Naidoo und Jane Wills (2003) sprechen von sozialen Wohnumfeldern. Diese beschreiben sie als kleine, örtliche Gegenden, in denen sich Menschen gegenseitig kennen und die gleichen Einrichtungen wie Post, Geschäfte und Dienstleistungen nutzen, wodurch die sozialen Wohnumfelder eine wahrnehmbare Identität erhalten. Informelle Netzwerke und soziale Unterstützungssysteme gelten in einem sozialen Wohnumfeld als zentral. (S. 293)

Informelle Netzwerke im sozialen Wohnumfeld wie Nachbarschaftshilfe, Vereine oder Quartierzentren, müssen bei Angeboten Frühkindlicher Bildung einbezogen werden und eine tragende Rolle spielen (Stamm, 2009a, S. 99). Auch Erfahrungen in der Praxis haben erwiesen, dass die Verankerung Frühkindlicher Bildung im sozialen Wohnumfeld erstrebenswert ist. In Deutschland zeigen Projektevaluationen, dass die Einbindung in ein lokales Netzwerk eine wichtige Voraussetzung für ihre vielseitige positive Wirkung darstellt. Vernetzung und Kooperation im sozialen Wohnumfeld können neue Möglichkeiten der Unterstützung von sozial benachteiligten Familien eröffnen. (Alexandra Sann und Kathrin Thrum, 2004, S. 11)

Indem ihre sozialen Netzwerke gestärkt werden, erfahren Familien emotionale Entlastung und gewinnen an sozialem Kapital (Seehausen, 2001, S.100-109). Die beiden Begriffe des sozialen Netzwerkes und des Milieus sollen hier einander gegenüber gestellt werden. Sie weisen zwar durchaus Überschneidungen auf. Zu unterscheiden ist jedoch, dass das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Milieu einem emotionalen Vorgang entspringt, der auf Gegenseitigkeit und Gleichgesinntheit basiert. Soziale Netzwerke hingegen entstehen, wenn Menschen sich mit ähnlichen Themen auseinandersetzen und dafür Unterstützung respektive Austausch suchen, also vielmehr aus funktionalen als aus emotionalen Gründen. (Nestmann, 1989, zit. in Böhnisch, 2008, S. 440-441)

Ein fehlendes soziales Netz betrifft das Kind speziell, weil der verminderte Kontakt zu Gleichaltrigen seinen Erfahrungshorizont erheblich einschränkt. Das wirft dieses Kind zurück

auf die Problemkonstellation in der eigenen Familie und lässt keine entlastenden weiteren sozialen Beziehungen zu. (Metzler, 2005, S. 23)

So werden nicht nur zur Entlastung der Eltern, sondern auch für die soziale Entwicklung des Kindes, Betreuungs-, Spiel- und Fördermöglichkeiten im sozialen Wohnumfeld zunehmend als wichtig erachtet. Diese zunehmende Relevanz entsteht, weil durch die Familie, die Wohnung und deren unmittelbare Umgebung nicht immer die Gewähr besteht, dass alle wesentlichen Grundbedürfnisse des Kindes befriedigt werden. Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld hat das Potential, einem Kind ausserfamiliäre Kontakte zu Kindern aus verschiedenen Milieus zu ermöglichen, seinen Spracherwerb zu fördern und Entwicklungsdefizite zu verringern. (Alex Willener, 2008, S. 80)

Frühkindliche Bildung muss ganzheitlich sein und als Querschnittsaufgabe wahrgenommen werden. Dies bedingt, dass sich wichtige Akteurinnen und Akteure aus Beratungsstellen, Gesundheitsdiensten, vorschulischen Einrichtungen, Quartierzentren oder Angeboten der Elternbildung untereinander vernetzen. (Schulte-Haller, 2009, S. 39)

Das Kind muss im Zentrum von Frühkindlicher Bildung stehen. Es muss jedoch auch den familiären, milieuspezifischen und räumlichen Faktoren Beachtung geschenkt werden, da diese seine Bildungsprozesse prägen. Wenn Frühkindliche Bildung im Wohnumfeld der Familie stattfindet und die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Eltern berücksichtigt werden, profitieren also sowohl Eltern wie auch das Kind. Diese komplexe Ausgangslage verlangt nach einem Ansatz, welcher alle erwähnten Faktoren berücksichtigt. Das Konzept Lebensweltorientierung scheint dafür geeignet und wird nachfolgend beschrieben.

5.2. Lebensweltorientierung

Lebensweltorientierung gilt als wichtigstes Handlungsprinzip Sozialer Arbeit und versteht den Menschen nicht abstrakt als Individuum, sondern in der Erfahrung seiner konkreten Wirklichkeit. Da erfahrene Wirklichkeit von gesellschaftlichen Strukturen und Ressourcen geprägt ist, wird mit dem Konzept der Lebensweltorientierung der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft Rechnung getragen. Ökonomische, soziale und kulturelle Kapitale eines Menschen und deren Wechselwirkungen werden berücksichtigt. (Klaus Grunwald und Hans Thiersch, 2008, S. 19-21)

Die Wirklichkeit eines Menschen ist in verschiedene Lebensfelder gegliedert, wie etwa die Familie, den Arbeitsplatz, die Öffentlichkeit oder den Spielplatz, auf dem das Kind seine Zeit verbringt. Die Anzahl der Lebensfelder eines Menschen kann sich durch sein Agieren stets

erweitern oder wieder verringern. Zudem können sich einzelne Lebensfelder ergänzen oder gegenseitig blockieren. Durch Handlung und Kommunikation verbindet der Mensch seine Lebensfelder. Der Horizont, der aus dieser Aneignungsaktivität entsteht, wird Lebenswelt genannt. (Klaus Grunwald und Hans Thiersch, 2005, S. 1139)

Die Lebenswelt erfasst immer auch eine sozialräumliche Dimension (Hans Thiersch, 2000, S. 539). Der Begriff Sozialraum wird sehr unterschiedlich aufgefasst. Für die Festlegung und Abgrenzung eines Sozialraumes werden verschiedene Kriterien genutzt, wie etwa geographische oder administrative Gegebenheiten, amtliche Statistiken, historische Entwicklungen, die Nutzung eines Gebietes, dessen Sozial-, Bebauungs- oder Wohnstruktur oder aber die Sicht der Bewohnenden (Helmut Lukas, 2005, S. 868). Es lässt sich feststellen, dass auf der einen Seite Theorien bestehen, die Sozialraum als einen sozialgeografisch oder administrativ abgrenzbaren Lebensraum verstehen. Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, die subjektbezogene Aspekte des Sozialraumes berücksichtigen und somit dem hier relevanten Raumbegriff nahe sind. (Hans-Jürgen Macher, 2007, S. 23-24)

Folgend wird von einem Sozialraum ausgegangen, der alle Personen und Institutionen umfasst, die für seine Bewohnenden von Bedeutung sind. Das Konzept der Lebensweltorientierung berücksichtigt, dass im Sozialraum angesiedelte Milieus im Prozess von Sozialisation und Kompetenzentwicklung der Menschen eine zentrale, lebensweltliche Komponente darstellen (Böhnisch, 2008, S. 437). Die Entstehung der Lebenswelt hat grosse Ähnlichkeiten mit den in Kapitel 3.3 erläuterten Aneignungsprozessen. Indem sich ein Kind neue Räume erschliesst und diese untereinander verbindet, verändert sich auch seine Lebenswelt.

Eine Orientierung an den Lebenswelten von Kindern stellt für Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld eine Chance dar, weil der familiäre und sozialräumliche Kontext, in dem ihre Sozialisation stattfindet, berücksichtigt werden kann. Laut der Theorie zur lebensweltorientierten Arbeit ist diese in den Strukturmaximen Prävention, Partizipation, Alltagsnähe, Integration sowie Regionalisierung organisiert (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 21). Die Strukturmaximen beinhalten Ausrichtungen, welche auch für die erläuterten Anforderungen an Frühkindliche Bildung von Bedeutung sein können. Aus diesem Grund werden sie hier ausgeführt.

Prävention zielt auf die Stabilisierung von unterstützenden Infrastrukturen einerseits, sowie auf die allgemeinen Kompetenzen von Menschen zur Lebensbewältigung andererseits ab.

Adressatinnen und Adressaten sollen in ihrem Potential gestärkt und zur Selbständigkeit befähigt werden. (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 21-26)

Die Strukturmaxime der *Partizipation* bezweckt vielfältige Möglichkeiten zur Beteiligung und Mitbestimmung (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 26). Menschen, die in ihrem bisherigen Leben selten Möglichkeiten zur Partizipation hatten, lassen sich lediglich auf solche Gelegenheiten ein, wenn ihnen der Ertrag ihres Aufwandes ersichtlich wird. Damit sie aus der Alltäglichkeit ausbrechen, müssen sie erkennen, was ihr persönlicher Profit dabei sein könnte. Dafür bedarf es sorgfältiger Verhandlung und Kommunikation. (Thiersch, 2000, S. 541)

Alltagsnähe meint die Erreichbarkeit und Niederschwelligkeit von Angeboten in der Lebenswelt von Adressatinnen und Adressaten. Durch diese Strukturmaxime können individuelle Erfahrungszusammenhänge erkannt und in der Ausgestaltung von Dienstleistungen und Massnahmen berücksichtigt werden. Dass dafür auch eine geografische Nähe nötig ist, also beispielsweise im sozialen Wohnumfeld, liegt auf der Hand. (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 26)

Durch die Strukturmaxime der *Integration* wird die Gleichheit in den Grundansprüchen der Menschen und deren Recht auf Verschiedenheit anerkannt. Es gilt, Isolation zu vermeiden und sozialen Austausch zu fördern. (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 26)

Mit *Regionalisierung* werden regionale und lokale Strukturen an die Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten angepasst und ihre Vernetzung vorangetrieben. Lebensweltorientierung zielt auf die Zusammenarbeit von Institutionen und auf Transparenz ab. Um solche Kooperationen zu bewerkstelligen, müssen zeitliche Ressourcen eingesetzt werden. Es bedarf stetiger Kommunikation und gemeinsamer Planung, bei denen lebensweltliche Informationen über Adressatinnen und Adressaten berücksichtigt werden. Längerfristig kann durch Vernetzung Zeit und Geld eingespart werden, weil weniger Doppelspurigkeiten erfolgen und eine effizientere Ressourcennutzung möglich wird. (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 26 sowie Hans Thiersch, 1993, S. 21)

Lebensweltliche Verhältnisse sind von strukturellen Rahmenbedingungen abhängig, weshalb lebensweltorientierte Soziale Arbeit sich auch mit dem System der Politik auseinandersetzen muss. Sie mischt sich als parteiliche Vertretung von individuellen Erfahrungen in verschiede-

ne Bereiche wie etwa die Arbeits-, Sozial- oder Familienpolitik ein und klärt über Bedürfnisse und Möglichkeiten ihrer Adressatinnen und Adressaten auf. (Grunwald und Thiersch, 2008, S. 23) Auch in Bezug auf Frühkindliche Bildung ist eine gesellschaftspolitische Einmischung nötig. Wenn im sozialen Wohnumfeld ganzheitliche Lern- beziehungsweise Aneignungsprozesse stattfinden sollen, müssen geeignete räumliche und gesellschaftliche Bedingungen von der Politik gefordert werden (vgl. Reutlinger, 2009, S. 101).

Gekoppelt an die Erläuterungen aus Kapitel 5.1 lässt sich zudem feststellen, dass sich das Konzept der Lebensweltorientierung eignet, um im Bereich der Frühkindlichen Bildung den Anforderungen der Niederschwelligkeit, Ganzheitlichkeit und Vernetzung gerecht zu werden. An dieser Stelle erfolgt eine kurze Gegenüberstellung von Sozialraum- und Lebensweltorientierung. Die beiden Ansätze weisen Überschneidungen auf und kommen deshalb auch oftmals in ähnlichen Bereichen zum Einsatz. Ebenso wie bei der Regionalisierung ist es ein Grundsatz der Sozialraumorientierung, Adressatinnen und Adressaten und damit den Bewohnenden eines Sozialraumes, vorhandene institutionelle und staatliche Leistungen und Einrichtungen zugänglich zu machen. Damit Dienstleistungen und Angebote optimal aufeinander abgestimmt werden können, wird die Kooperation und Vernetzung unter Privatpersonen und Institutionen vorangetrieben. Sozialraumorientierung bedeutet ferner, dass sozialarbeiterisches Handeln an den Interessen der Adressatinnen und Adressaten in einem Sozialraum ansetzt. Mit dem Ziel, deren Lebensbedingungen zu verbessern, werden wie bei der Lebensweltorientierung die Ressourcen von Bewohnenden aktiviert und gestärkt. Die Lebensweltorientierung geht in diesem Punkt aber einen Schritt weiter. Wie oben erläutert wurde, nimmt sie die Subjektperspektive ein und stellt dabei den Menschen, in Erfahrung seiner verschiedenen Lebensfelder, ins Zentrum. (Werner Schönig, 2008, S. 20 sowie Christian Schrapper, 2005, S. 41-42). So werden beispielsweise bei lebensweltorientierten Massnahmen im Bereich der Frühkindlichen Bildung nicht bloss materielle Gegebenheiten des sozialen Wohnumfeldes berücksichtigt, sondern auch milieuspezifische Anerkennungsverhältnisse und Faktoren primärer sozialer Ungleichheiten. Grundmann et al. (2003) betonen, dass die Beachtung dieser lebensweltlichen Erfahrungszusammenhänge in der Ausgestaltung von Massnahmen unerlässlich ist, wenn der Schulerfolg von Kindern aus sozial benachteiligten Familien verbessert werden soll (S. 34). Lebensweltorientierung erweist sich für Frühkindliche Bildung als umfassend und eignet sich besser für die bestehenden Anforderungen in diesem Bereich.

Lebensweltorientiertes Arbeiten verlangt ein spezifisches Kompetenzprofil. Eine entsprechende Profession muss beratende, kooperative und begleitende Fähigkeiten sowie ein ganzheitliches Verständnis von Problemverhältnissen und Lösungsressourcen mitbringen. Die Fähigkeit, das Vertrauen von Adressatinnen und Adressaten zu finden und strukturiert zu handeln, ist zentral. (Thiersch, 1993, S. 22-23)

Die Profession der Soziokulturellen Animation weist ein entsprechend vielfältiges Kompetenzprofil aus und wird im folgenden Kapitel näher beschrieben.

5.3. Soziokulturelle Animation

Entsprechend ihrem sprachlichen oder historischen Entstehungshintergrund beschreiben theoretische Grundlagen die Soziokulturelle Animation verschieden, beispielsweise als Methode, als Handlungskompetenz, als soziale Aktion oder als Dienstleistung (Heinz Moser, Emanuel Müller, Heinz Wettstein und Alex Willener, 1999, S. 14-35). Die Teilschule Soziale Arbeit der Hochschule Luzern bietet die Studienrichtung Soziokulturelle Animation an und nennt sie eine Profession, welche neben der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zur Disziplin Soziale Arbeit gehört (Bernard Wandeler, 2004, S. 3). Die weiteren Ausführungen dieser Arbeit gründen auf diesem Verständnis. Im aktuellen Kapitel werden diejenigen Funktionen und Handlungsansätze der Profession beleuchtet, die für die Lebensweltorientierung und somit für die Frühkindliche Bildung wichtig erscheinen.

Soziokulturelle Animation betätigt sich in verschiedenen Handlungsfeldern wie Gemeinschafts- und Quartierzentren, SchülerInnen- und Jugendtreffs, auf Spielplätzen, in der offenen Jugendarbeit, in Präventionsprojekten, in Kulturzentren sowie zahlreichen weiteren Stellen, die entweder privat-rechtlich oder öffentlich-rechtlich organisiert sind. Ihr Ziel ist es, vor dem Hintergrund des soziokulturellen Wandels die Teilhabe und Teilnahme möglichst aller Menschen am gesellschaftlichen Leben zu realisieren. Dabei orientiert sie sich an den Interessen und Bedürfnissen der Anspruchsgruppen in einem Gemeinwesen. (Wandeler auf www.socialinfo.ch)

Anders als Sozialarbeit und Sozialpädagogik steht die Soziokulturelle Animation mit ihren Anspruchsgruppen nicht in einem Beziehungsgefälle, sondern sie sieht diese als Partnerinnen und Partner. Während die Arbeit der anderen Teilbereiche der Sozialen Arbeit von bestehenden Problemen und Defiziten ausgeht, bildet der soziale Wandel die Grundlage für soziokulturelle Interventionen. Diese sollen Menschen darin unterstützen, Herausforderungen selbst

ständig zu bewältigen und Veränderungen in eine erwünschte Richtung zu initiieren. Die Ermöglichung von Selbsttätigkeit erfolgt in einem Dreischritt von Anregen, Ermutigen und Befähigen. Mit Selbsttätigkeit ist gemeint, dass Individuen und Gruppierungen von Personen selbst aktiv sind und nicht jemand anderes an ihrer Stelle handelt. Zu den Interessens- und Anspruchsgruppen der Soziokulturellen Animation gehören neben Einzelpersonen und Gruppierungen auch Organisationen. (Moser et al., 1999, S. 38 sowie S. 125-129)

Die Soziokulturelle Animation ist in der Erreichung ihrer Ziele, welche aus den Bedürfnissen der Anspruchsgruppen hervorgehen, auf gewisse Ressourcen in Form von Wissen, Kapital oder Arbeit angewiesen. Diese werden wiederum von Anspruchsgruppen zur Verfügung gestellt beziehungsweise verweigert. (Alex Willener, 2007, S. 149)

Für die Erklärung dieses Zusammenhangs soll hier aufgezeigt werden, dass die Soziokulturelle Animation primäre und sekundäre Anspruchsgruppen unterscheidet. Soziokulturelle Interventionen wenden sich in erster Linie an die primären Anspruchsgruppen, womit deren Bedürfnis im Zentrum von Interventionen steht. Sie werden in der vorliegenden Arbeit auch Adressatinnen und Adressaten genannt. Zur sekundären Anspruchsgruppe gehören weitere Involvierte, jedoch nicht direkt betroffene Akteurinnen und Akteure. Ihnen wird Bedeutung zugemessen, weil die Soziokulturelle Animation ihre Adressatinnen und Adressaten nicht isoliert, sondern im Kontext verschiedener Einflüsse betrachtet. So sind es unter Umständen die sekundären Anspruchsgruppen, welche über die Ressourcen für die Umsetzung einer Intervention verfügen. (Moser et al., 1999, S. 103-104)

Für die Frühkindliche Bildung mit Kindern als primäre Anspruchsgruppe kann dies heissen, dass die Soziokulturelle Animation den Kontakt mit einer Gemeindeverwaltung als sekundäre Anspruchsgruppe sucht, um die nötigen finanziellen Leistungen für Angebote zu schaffen. Abhängig von der Ausrichtung soziokultureller Interventionen gehören zum Beispiel auch Mütter und Väter oder Betreuungseinrichtungen zur primären beziehungsweise sekundären Anspruchsgruppe.

Interventionen der Soziokulturellen Animation erfolgen in vier Fokussierungsgebieten. Diese sind benannt in Gemeinwesen aufbau, Erziehung und Bildung, Erholung und Freizeit sowie Kunst und Kultur. Sie verdeutlichen nicht nur die Vielfalt soziokultureller Tätigkeiten, sondern dienen auch dazu, Soziokulturelle Animation in Bezug zu anderen Institutionen und Einflussbereichen zu setzen. Die Fokussierungsgebiete sind nicht gänzlich voneinander abzugrenzen und beeinflussen sich gegenseitig. So können sich Kinder beispielsweise bei einer

Freizeitaktivität kreativ betätigen und sich dabei erholen, gleichzeitig spielen sich dabei auch Prozesse im Fokussierungsgebiet Kunst und Kultur ab. Deshalb muss Soziokulturelle Animation auch an den Schnittstellen der Fokussierungsgebiete tätig sein. (Marcel Spierts, 1998, S. 72 sowie S. 188-189)

Die Abbildung auf der nächsten Seite ist an die Blumenkonfiguration an Spierts (1998) angelehnt und veranschaulicht die Fokussierungsgebiete sowie die Positionierung der Soziokulturellen Animation (S. 76). Nachfolgend an die Abbildung werden ihre Ziele in den jeweiligen Fokussierungsgebieten genannt.

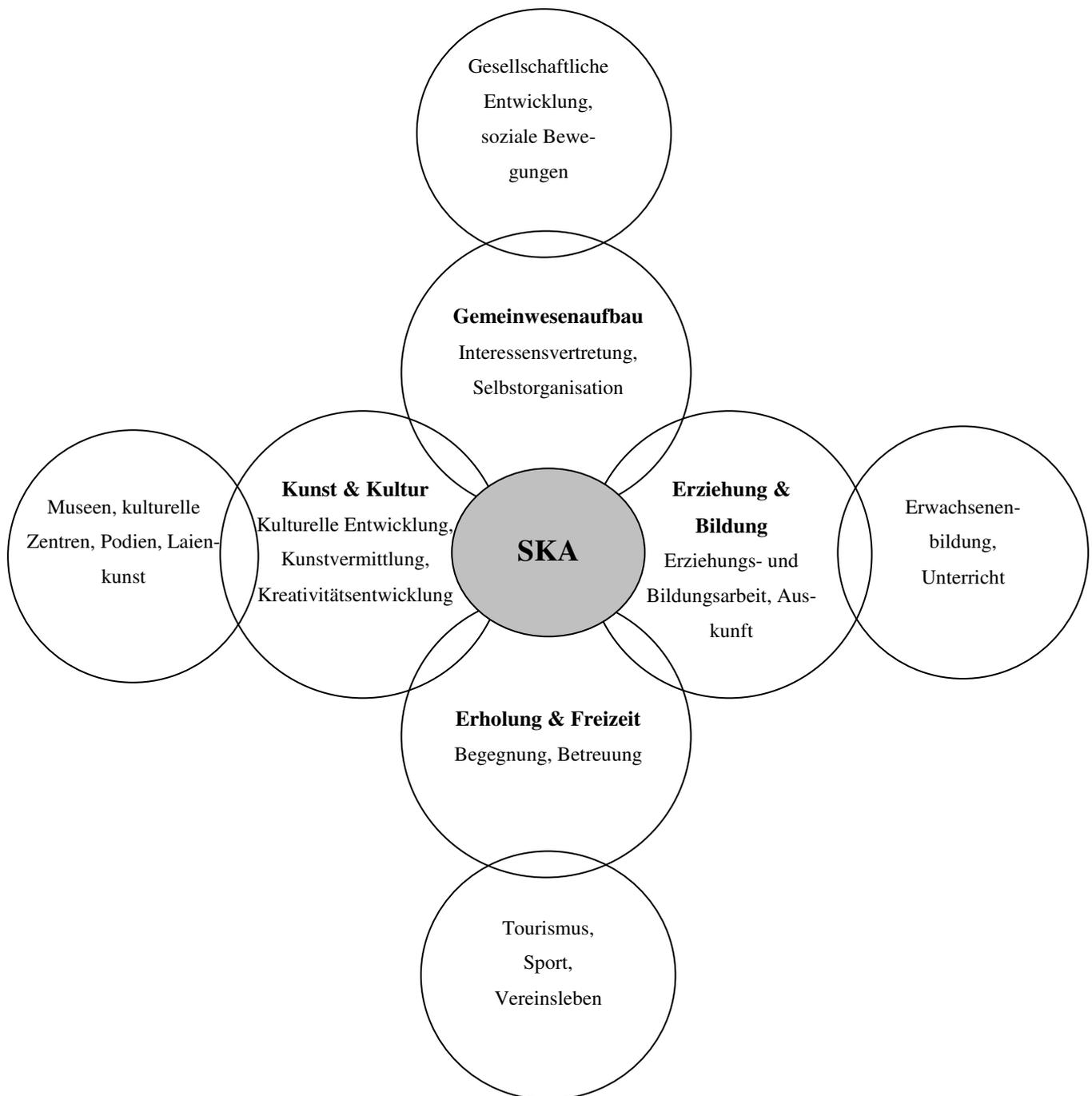


Abbildung 1: Blumenkonfiguration der Soziokulturellen Animation (Spierts, 1998, S. 76)

Im Fokussierungsgebiet *Gemeinwesen aufbau* wird die Selbstorganisation der Anspruchsgruppen bei ihrer Interessensvertretung unterstützt. Sie sollen darin gestärkt werden, ihre Bedürfnisse gegenüber der Gesellschaft und Politik zu artikulieren. Oft wartet die Soziokulturelle Animation nicht ab, bis Anspruchsgruppen ausdrücklich um Unterstützung bitten. Sobald

Missstände in Form von sozialer Ungleichheit in einem Gemeinwesen auftreten, entwickelt sie Massnahmen zur Bekämpfung der Defizite und setzt diese um. (Spierts, 1998, S. 74 sowie S. 211-212)

Im Fokussierungsgebiet *Bildung und Erziehung* wird den Adressatinnen und Adressaten Aufklärung, Selbstentfaltung und die Entwicklung von sozialen Kenntnissen und Fertigkeiten ermöglicht (Spierts, 1998, S. 190). Im Bereich der Erwachsenenbildung steht meistens die persönliche und gesellschaftliche Bildung im Fokus (Spierts, 1998, S. 74). Wie in Kapitel 3.1 aufgezeigt wurde, muss Bildung nicht immer institutionalisiert stattfinden, weil auch informelle Lernprozesse wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten optimieren. Die Soziokulturelle Animation richtet ihre Interventionen an Anspruchsgruppen aus, die von regulären Bildungseinrichtungen nicht oder kaum erreicht werden. Oft arrangiert sie informelle Lernsituationen, welche nicht im Kontext von Bildungs- oder Erziehungseinrichtungen stehen. Der dadurch entstehende informelle Charakter bietet eine gute Ausgangslage, um auf spielerische Weise Adressatinnen und Adressaten, die in der Vergangenheit negative Erfahrungen im Bildungssystem gemacht haben, in Lernsituationen mit einzubeziehen. (Spierts, 1998, S. 197-199)

Im Fokussierungsgebiet *Kunst und Kultur* versucht die Soziokulturelle Animation, kreativen Ausdruck zu fördern. Durch niederschwellige Angebote und Aktivitäten kann sie Kunsterlebnisse für verschiedene Anspruchsgruppen ermöglichen. Indem Adressatinnen und Adressaten an Kultur teilhaben und ihre Kreativität entwickeln, können sie sich mit wichtigen Normen und Werten der Gesellschaft auseinandersetzen. (Spierts, 1998, S. 74, S. 190 sowie S. 208)

Erholungs- und Freizeitaktivitäten können sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Ziel der Interventionen in diesem Fokussierungsgebiet ist, Interaktion und Kommunikation sowie unterschiedliche Aktivitäten im mentalen, körperlichen oder kreativen Bereich zu fördern und somit informelle und non-formale Lernprozesse zu ermöglichen. Indem Aktivitäten im sozialen Wohnumfeld von Adressatinnen und Adressaten stattfinden, bilden sie Brückenfunktionen zur Integration von isolierten Individuen in die Gesellschaft. (Spierts, 1998, S. 190-193)

Auch für Frühkindliche Bildung sind die Ziele Soziokultureller Animation in den vier Fokussierungsgebieten von Bedeutung, weil dadurch vielfältige Lernprozesse angeregt und die nötigen Bedingungen geschaffen werden können. Um Frühkindliche Bildung als die in Kapitel 4.1 beschriebene ganzheitliche Querschnittsaufgabe wahrzunehmen, müssen sich zudem Ak-

teurinnen und Akteure aus verschiedenen Bereichen, wie sie in den äusseren Kreisen der Blumenkonfiguration vermerkt sind, beteiligen. Die Soziokulturelle Animation kann diese als sekundäre Anspruchsgruppen mit einbeziehen.

Ihre Ziele in den Fokussierungsgebieten erreicht die Soziokulturelle Animation, indem sie neun spezifische Funktionen ausübt (Moser et al., 1999, S. 96). Sie werden im Folgenden erläutert. Die Erklärungen basieren auf besagter Quelle, sind aber durch weitere Informationen über die Kompetenzen der Soziokulturellen Animation ergänzt.

Durch die *ressourcenerschliessende, soziokulturelle Ausgleichsfunktion* werden Ressourcen durch ihre Vernetzung erschlossen und können somit ausgleichend wirken (Moser et al., 1999, S. 97).

Die *Funktion der Kritik und der Solidarität* trägt unterstützend zur Artikulierung von Kritik an gesellschaftlichen Missständen bei und aktiviert Gemeinschaftssinn (Moser et al., 1999, S. 97). Die Soziokulturelle Animation vermittelt zwischen Bedürfnissen und Interessen der Adressatinnen und Adressaten auf der einen Seite und der Politik und Verwaltung auf der anderen Seite. Die Neutralität ihrer Position ist dabei zentral. (Moser et al., 1999, S. 144-146)

Die *Vernetzungsfunktion* bezieht sich auf das Fördern, Unterstützen, Begleiten und Aufbauen sozialer und kultureller Netzwerke (Moser et al., 1999, S. 97).

Die *Präventionsfunktion* soll dazu beitragen, dass gesellschaftliche Problemlagen früh wahrgenommen und kommuniziert werden. Es wird verhindert, dass diese sich chronifizieren. Dazu wirkt die Soziokulturelle Animation informierend, unterstützend und ausgleichend. (Moser et al., 1999, S. 97)

Durch die *Integrationsfunktion* wird die Kommunikation zwischen Einzelpersonen, Gruppierungen und Kulturen stimuliert und ermöglicht. Somit wird der Integrationsprozess gefördert. Durch kulturelle Vermittlung unterstützt die Soziokulturelle Animation die Verständigung zwischen unterschiedlichen Lebensformen und Systemen. (Moser et al., 1999, S. 97 sowie S. 150-151)

Die *Funktion des Zeitmanagements* beinhaltet das Fördern und Unterstützen von Gestaltungsmöglichkeiten in der Freizeit für kulturelles und gesellschaftliches Engagement. Sie soll die Kompetenz im Umgang mit freier Zeit erhöhen. (Moser et al., 1999, S. 97)

Die *edukative Funktion* wird primär im ausser- und nachschulischen Bereich durch Bildungs- und Lerngelegenheiten, aber auch im schulischen Bereich durch andere Formen der Lerngestaltung ausgeübt (Moser et al., 1999, S. 97). Sie ermöglicht unter anderem die informelle Bildung. Durch die edukative Funktion kann die Soziokulturelle Animation Unterstützung beim Heranwachsen, beim Lernen und bei der Persönlichkeitsentwicklung leisten (Spierts, 1998, S. 196-197).

Die *enkulturative Funktion* wird ausgeübt, indem die Selbstwahrnehmung, die Selbstdarstellung und der kulturelle Austausch stimuliert werden. Damit soll das Hineinwachsen von Menschen in die Kultur der sie umgebenden Gesellschaft gefördert werden. (Moser et al., 1999, S. 97)

Die *Partizipationsfunktion* erzielt die Aktivierung und Adaptierung bestehender Formen der gesellschaftlichen und kulturellen Beteiligung und kreiert Beteiligungsformen neu (Moser et al., 1999, S. 97). Eine partizipative Planung von Interventionen bezieht die Rahmenbedingungen, Erwartungen und Zielvorstellungen der Anspruchsgruppen in die Überlegungen mit ein (Horst W. Opaschowski, 1990, zit. in Moser et al., 1999, S. 142). Information ist immer die erste Stufe von Partizipation (Moser et al., 1999, S. 113). Sie muss sich auf die aktuelle Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten beziehen. Zentral ist dabei, dass sie den Anspruchsgruppen Orientierung bietet und sie in Kenntnis darüber setzt, was sie erwarten dürfen. Informationen sollten systematisch und transparent erfolgen und den Empfangenden die Möglichkeit zur Verarbeitung bieten. (Spierts, 1998, S. 123-124)

Die Funktionen der Soziokulturellen Animation ergänzen sich gegenseitig. Beispielsweise stützt sich die Soziokulturelle Animation für die Integration von Menschen nicht nur auf die Integrationsfunktion. Die Vernetzungsfunktion kann sie einsetzen, um integrierende kulturelle und soziale Netzwerke in und mit der Aufnahmegesellschaft zu schaffen. Das Hineinwachsen in diese kann durch die enkulturative Funktion gefördert werden. Auf diese Weise können Teilhabe und Teilnahme und am gesellschaftlichen und kulturellen Geschehen, und somit Partizipation, ermöglicht werden.

Die Soziokulturelle Animation befasst sich mit unterschiedlichen und divergierenden Wünschen und Fragen der Anspruchsgruppen, wobei die Niederschwelligkeit von Aktivitäten und Dienstleistungen von grosser Bedeutung ist. Angebote können durch geringe Teilnahmekosten oder durch eine Durchführung im direkten Umfeld der primären Anspruchsgruppen niederschwellig gestaltet werden. Damit Angebote die Bedürfnisse der Teilnehmenden aufnehmen können, müssen sie zudem flexibel sein und an der Kultur und den Gewohnheiten ansetzen. Dadurch können sie so konzipiert werden, dass sie für alle Adressatinnen und Adressaten zugänglich sind. (Spierts, 1998, S. 187)

Auch wenn die Soziokulturelle Animation flexibel auf Bedürfnisse reagiert, muss sie sich vergewissern, dass ihre Interventionen zielgerichtet und strukturiert erfolgen. Um adäquate Strategien zu entwickeln, erforscht sie Daten und Informationen bezüglich ihrer Fokussierungsgebiete und den darin vorhandenen Anspruchsgruppen (Moser et al., 1999, S. 155-156). Die Erläuterungen zu den Funktionen der Soziokulturellen Animation sowie zu ihrer niederschweligen Ansatzweise zeigen grosse Gemeinsamkeiten mit den Strukturmaximen aus Kapitel 5.2. Zudem zeigt sich im strukturierten Handeln eine weitere Kompetenz der Profession, um lebensweltorientierte Arbeit zu leisten.

Die Soziokulturelle Animation legt grossen Wert auf die Nachhaltigkeit ihrer Interventionen (Wandeler auf www.socialinfo.ch). Nachhaltigkeit ist eine Daueraufgabe von Staaten und Gemeinwesen geworden. Auf die Bedürfnisse zukünftiger Generationen soll bei nachhaltigen Entwicklungsprozessen Rücksicht genommen werden. Der Begriff der Nachhaltigkeit soll in seiner bekannten Bedeutung im Sinne einer anhaltenden, lange dauernden oder dauerhaften Wirkung ernst genommen werden. Nachhaltige Wirkung kann bei der Soziokulturellen Animation durch drei Faktoren zum Tragen kommen. Für die ersten zwei Faktoren, namentlich die individuelle Entwicklung der Adressatinnen und Adressaten sowie die Stabilisierung einer intendierten Veränderung, ist Partizipation eine wichtige Voraussetzung für die Gewährleistung der Nachhaltigkeit. Anspruchsgruppen sollen mit der Zeit selbständig und aktiv die Verantwortung für ihre Bedürfnisse tragen. Der dritte Faktor einer nachhaltigen Wirkung bedeutet die Weiterentwicklung und kontinuierliche Weiterführung von professionellen Handlungen. Bei diesem Faktor gilt, dass nicht nur die Adressatinnen und Adressaten, sondern auch die professionelle Handlung sich weiter oder neu entwickelt und sich an die neuen Gegebenheiten der veränderten Situation anpasst (Willener, 2007, S. 100-103 sowie Moser et al., 1999, S. 183)

Zusammengefasst will die Soziokulturelle Animation die selbsttätige Teilnahme und Teilhabe verschiedener Anspruchsgruppen am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Mit verschiedenen Funktionen tätigt sie in vier Fokussierungsgebieten Interventionen, die von den Bedürfnissen sowie den Ressourcen der Anspruchsgruppen ausgehen und nachhaltig wirken. Um der Anforderung nach Niederschwelligkeit respektive Alltagsnähe Rechnung zu tragen, orientiert sie sich an den Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten. Dies führt dazu, dass ihre Angebote und Aktivitäten ganzheitliche Erfahrungszusammenhänge berücksichtigen und zugänglich sind. Ausserdem kann die Soziokulturelle Animation verschiedene Akteurinnen und Akteure aus ihren Fokussierungsgebieten vernetzen und die vorhandenen Ressourcen nutzbar machen. Aus diesen Gründen verfügt Soziokulturelle Animation über ein geeignetes Kompetenzprofil, um lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld zu verankern.

6. Forschung

Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellungen wurden bis anhin durch das Herbeiziehen von Fachliteratur und aktuellen Studienergebnissen erörtert. Die theoretischen Ausführungen ergeben, dass Frühkindliche Bildung ganzheitlich und im sozialen Wohnumfeld der Familien umgesetzt werden soll, eine gute Vernetzung der Beteiligten notwendig ist und dass die Soziokulturelle Animation Funktionen und Handlungsansätze kennt, um dabei einen wichtigen Beitrag zu leisten. Diese Darlegungen wurden mit einer Forschungsarbeit ergänzt. Deren Ziel war es, die im fünften Kapitel hergeleiteten neuen Ansätze für die Frühkindliche Bildung auf ihre Praxistauglichkeit hin zu überprüfen. In einer Gruppendiskussion äusserten sich Expertinnen und Experten, die sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit Frühkindlicher Bildung auseinandersetzen, zu den Erkenntnissen aus den Kapiteln zwei bis fünf. Dieses Kapitel widmet sich der Methode und der Vorgehensweise der Forschung.

6.1. Gruppendiskussion als qualitative Forschungsmethode

Die Gruppendiskussion ist eine qualitative Forschungsmethode, bei der Daten durch die Interaktion von Diskussionsteilnehmenden gewonnen werden (Siegfried Lamnek, 2005, S. 25-27). Im Gegensatz zu anderen qualitativen Methoden der Sozialforschung wird sie der Naturalizität, also dem Anspruch einer realitätsnahen Kommunikationssituation, in hohem Masse gerecht. Meinungsbildung geschieht in Wirklichkeit immer unter gegenseitiger Beeinflussung von Individuen oder Gruppierungen. Mit der Anwendung der Gruppendiskussion wird dieser Aspekt nicht ausgeblendet, sondern bewusst in die Forschung integriert. Die individuellen Orientierungen der Teilnehmenden werden in kollektive Zusammenhänge eingebettet und Widersprüchlichkeiten in Erfahrung gebracht. (Lamnek, 2005, S. 31-34 sowie S. 51)

Die Erkenntnisse aus der Theorie wurden in dieser Forschungsanlage gleichzeitig aus mehreren Perspektiven betrachtet und unterschiedliche Meinungen einander gegenübergestellt. So konnte in Erfahrung gebracht werden, welche Ansichten sich im interdisziplinären Austausch eher durchsetzen können und welche weniger.

Durch eine geringe Strukturierung des Diskussionsleitfadens werden Äusserungen der Teilnehmenden wenig beeinflusst (Lamnek, 2005, S. 41). In der vorliegenden Gruppendiskussion wurde anhand von offen formulierten Diskussionsthesen debattiert. Auf diese Weise wurde ersichtlich, welche Aspekte für die Teilnehmenden der Gruppendiskussion von Bedeutung

waren. Im folgenden Kapitel 6.2 wird die Herleitung der vier Diskussionsthese aus dem Forschungsgegenstand erläutert.

6.2. Forschungsgegenstand und Diskussionsthese

Die erste These gründet auf den theoretischen Überlegungen aus dem vierten Kapitel. Fachleute setzen sich in der Schweiz aktiv für die Erforschung und Implementierung Frühkindlicher Bildung ein. Es besteht jedoch Uneinigkeit darüber, wie Frühkindliche Bildung ausgestaltet werden soll. Während manche sich für ein explizit schulvorbereitendes Paradigma der Frühkindlichen Bildung und damit für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten aussprechen, machen sich andere für eine ganzheitliche, sozialpädagogisch geprägte Frühkindliche Bildung stark. Daraus folgt, dass die bei Schuleintritt notwendigen Bildungsvoraussetzungen nicht einheitlich verstanden werden. Mit der ersten Diskussionsthese wurden die Positionen der Diskussionsteilnehmenden bezüglich der Paradigmen und der zu erwerbenden Bildungsvoraussetzungen erörtert. Damit verbunden war das Interesse an der Einschätzung, wie selbständig Kinder in der Lage sind, sich diese Bildungsvoraussetzungen anzueignen und wo eine Unterstützung durch Erwachsene sinnvoll ist.

Diskussionsthese 1

Kinder im Vorschulalter sind kompetent, selbständig zu entscheiden, welche Lernprozesse für sie wichtig sind. Sie können optimale Bildungsvoraussetzungen autonom erwerben. Ihnen müssen lediglich die nötigen Voraussetzungen für das selbständige Lernen geboten werden.

Unabhängig von der Paradigmendiskussion empfiehlt die Bildungsforschung eine lokale Verankerung von Frühkindlicher Bildung, um einen niederschweligen Zugang zu gewährleisten. Neben der geografischen Nähe zu einem Kind und seiner Familie müssen auch deren vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungszusammenhänge berücksichtigt werden. Faktoren, die bei einer lokalen Verankerung beachtet werden müssen, wurden in Kapitel 5.1 theoretisch begründet. Anhand der zweiten Diskussionsthese sollte über Vorzüge, Nachteile sowie Hindernisse und Chancen einer Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld diskutiert werden.

Diskussionsthese 2

Frühkindliche Bildung muss im sozialen Wohnumfeld der Adressatinnen und Adressaten geschehen.

In Kapitel 5.1 wurde aufgezeigt, dass verantwortliche Personen komplexe Zusammenhänge berücksichtigen und in die Implementierung Frühkindlicher Bildung einfließen lassen müssen, um diese niederschwellig und ganzheitlich im sozialen Wohnumfeld zu verankern. Mit dem Konzept der Lebensweltorientierung aus Kapitel 5.2 könnte diesen Anforderungen Rechnung getragen werden. Zurzeit besteht in der Schweizer Praxis bezüglich der Niederschwelligkeit von Angeboten und der Vernetzung eine unbefriedigende Situation. Zuständigkeiten müssen überdacht und neu verteilt werden, wie in Kapitel 4.3 ersichtlich ist. Die Rolle der Soziokulturellen Animation wird in diesem Zusammenhang noch nicht auf breiter Ebene diskutiert. Theoretische Darlegungen aus Kapitel 5.3 deuten darauf hin, dass die Profession kompetent ist, im Bereich der Frühkindlichen Bildung auf verschiedenen Ebenen tragende Funktionen auszuüben. Gerade weil sie sich an der Lebenswelt ihrer Adressatinnen und Adressaten orientiert, kann sie angemessen auf Bedürfnisse von Eltern und Kindern intervenieren. Mit der dritten Diskussionsthese sollte ergründet werden, wie die Teilnehmenden zu einer möglichen Rolle der Soziokulturellen Animation stehen und welche Möglichkeiten sich daraus für die Frühkindliche Bildung ergeben könnten.

Diskussionsthese 3

Die Soziokulturelle Animation ist prädestiniert, Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld zu verankern.

Das Ziel von Soziokultureller Animation ist, die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit ihrer Adressatinnen und Adressaten zu ermöglichen, wie aus Kapitel 5.3 hervorgeht. In der Annahme, dass das Kind selbst aktiv sein will, seine Fähigkeit dazu aber vom familiären Umfeld abhängt, wurden in der vierten Diskussionsthese die Eltern als Zielgruppe im Kontext der Frühkindlichen Bildung angesprochen. Die Diskussionsteilnehmenden sollten sich dazu äussern, unter welchen Voraussetzungen sie eine selbstverantwortliche Bildungsförderung seitens der Eltern in der Phase der frühen Kindheit für realistisch halten. Zudem wurden Informationen über die Rolle der öffentlichen Hand erhofft, um ein Bild über mögliche Zuständigkeiten und eine gesellschaftliche und politische Verankerung von Frühkindlicher Bildung zu zeichnen.

Diskussionsthese 4

Das Ziel muss es sein, dass Eltern im Wohnumfeld selbständig dafür sorgen können, dass ihre Kinder mit optimalen Bildungsvoraussetzungen eingeschult werden.

Die Diskussionsthesen dienten lediglich als Arbeitsinstrument, um in der Gruppendiskussion Gespräche anzuregen und zu strukturieren. Letztendlich sollten sie Antworten auf die Fragestellungen in Kapitel 1.3 generieren. Da die Diskussionsthesen für die Auswertung der Ergebnisse nicht relevant waren, werden sie nachfolgend nicht mehr aufgegriffen.

6.3. Fachbereiche und Diskussionsteilnehmende

Die Zusammensetzung der Diskussionsgruppe erfolgte anhand eines theoretical sampling. Dieses basiert auf theoretisch-hypothetischen Annahmen der Forschenden bezüglich der Diskussionsteilnehmenden und ihren Perspektiven (Lamnek, 2005, S. 116-117). Die im Literaturteil gewonnenen Erkenntnisse, basierend auf theoretischem Wissen, sollen durch die Forschung ergänzt und auf ihre Praxisrelevanz hin geprüft werden. An der Gruppendiskussion wurden deshalb theoretisches und praktisches Wissen einander gegenübergestellt.

Die Expertinnen und Experten der Diskussionsrunde kamen aus verschiedenen Fachbereichen und nahmen aus unterschiedlichen Perspektiven Stellung zu den Diskussionsthesen. Der Forschungsgegenstand wurde folglich mit breitem Fachwissen beleuchtet. Die Fachbereiche werden in Abbildung 2 visualisiert und nachfolgend die erwarteten Perspektiven pro Fachbereich erläutert.

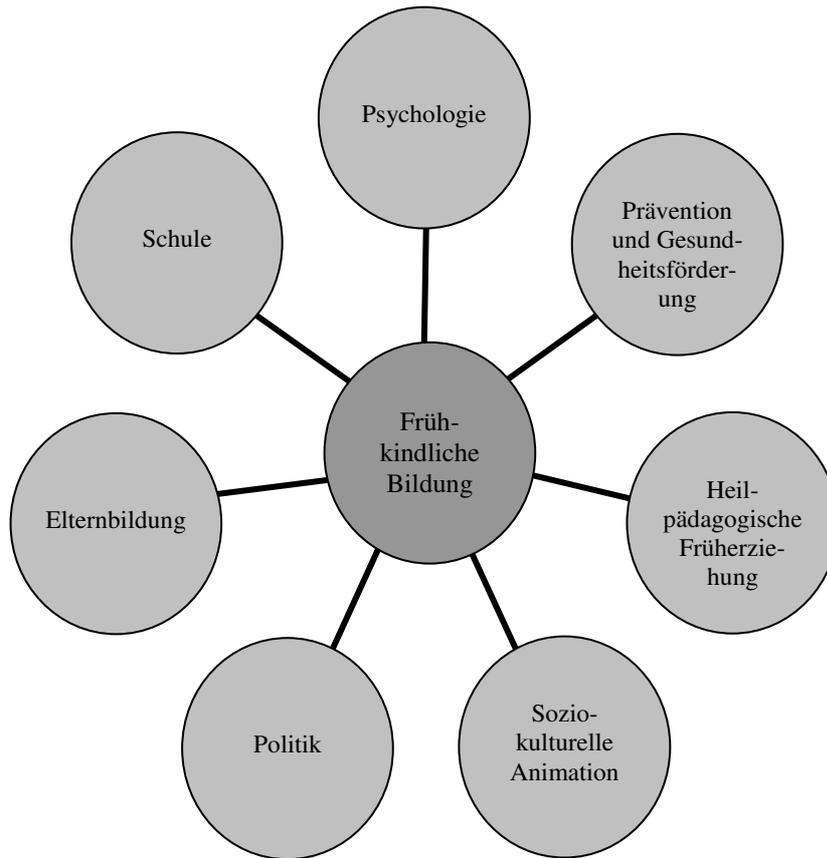


Abbildung 2: Vertretene Fachbereiche an der Gruppendiskussion

Politik: Frühkindliche Bildung muss nachhaltig verankert werden. Wie sieht die aktuelle Praxis seitens der öffentlichen Hand aus, welche Finanzierungsmöglichkeiten bestehen und welche Kriterien für eine realisierbare Implementierung Frühkindlicher Bildung müssen gegeben sein?

Schule: Bildungsvoraussetzungen beeinflussen den Schulerfolg und damit die Chancengleichheit massgeblich. Wie wirken sich die Benachteiligungen in der Schule aus und welche Bildungsvoraussetzungen werden von der Schule zu Schulbeginn erwartet? Wie geht die Schule mit defizitären Bildungsvoraussetzungen um?

Psychologie: Um sich angemessen entwickeln zu können, ist ein Kind auf Unterstützung angewiesen. Wie müsste eine kindgerechte Unterstützung ausgestaltet sein, um zu einer optimalen Entwicklung beizutragen?

Heilpädagogische Früherziehung: Sozial benachteiligte Kinder bringen tendenziell schlechtere Voraussetzungen in die Schule mit. Profitieren diese Kinder speziell von Frühkindlichen Bildungsangeboten oder haben sie andere Bedürfnisse, welche im Rahmen einer ganzheitlichen Frühkindlichen Bildung nicht abgedeckt werden können?

Soziokulturelle Animation: Die Funktionen und Handlungsansätze der Soziokulturellen Animation eignen sich für eine Verankerung Frühkindlicher Bildung im sozialen Wohnumfeld. Unter welchen Voraussetzungen kann sich die Profession den Bereich der Frühkindlichen Bildung als Handlungsfeld erschliessen?

Elternbildung: Die Familie spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung in der frühen Kindheit. Welche Bedürfnisse und Fähigkeiten haben die Eltern und wie kann ein guter Weg gefunden werden, diese in die Frühkindliche Bildung einzubeziehen?

Prävention und Früherkennung: Frühkindliche Bildung soll von Beginn weg zu verbesserten Chancen beitragen. Welche Voraussetzungen müssen in der alltäglichen Realität gegeben sein, damit die soziale Benachteiligung tatsächlich verringert werden kann?

In Tabelle 1 sind die Zusammenstellung der Diskussionsgruppe und die Annahmen der Forschenden bezüglich der Erfahrungen und Kenntnissen im Bereich der Frühkindlichen Bildung ersichtlich. Nebst dem Fachgebiet in der ersten, ist in der zweiten Spalte beschrieben, welches bedeutsame Wissen die jeweilige Fachperson über die Frühkindliche Bildung hat oder haben könnte. Ferner ist der praktische Erfahrungshorizont der eingeladenen Expertinnen und Experten in Bezug auf die Frühkindliche Bildung genannt. In der vorliegenden Arbeit werden alle Forschungsergebnisse in anonymisierter Form wiedergegeben. Dies geschieht deshalb, weil für die hier getätigte Forschung nicht die einzelnen Personen, wohl aber deren professionelles Verständnis und der jeweilige Fachbereich von Bedeutung sind.

Fachbereich	Kenntnisse im Bereich Frühkindliche Bildung	Erfahrungshorizont in Bezug auf Frühkindliche Bildung
Politik (Legislative)	Wissen über Grundlagen bei Umsetzungsbestreben	Einsatz für Frühförderungsprogramme auf politischer Ebene

(Fortsetzung Tabelle 1)

Fachbereich	Kenntnisse im Bereich Frühkindliche Bildung	Erfahrungshorizont in Bezug auf Frühkindliche Bildung
Schule (Schulleitung)	Relevante Bildungsvoraussetzungen für eine erfolgreiche Schulbildung	Leitungsgruppe Projekt für nachhaltige Entwicklung in einem städtischen Quartier
Psychologie (Kindliche Entwicklung)	Förderliche und hinderliche Aspekte für Lernprozesse / Bedürfnisse des Kindes	Praxisforschung und Programmevaluation von Angeboten Frühkindlicher Bildung
Heilpädagogische Früherziehung	Aktuelle Ansätze der Früherziehung bzw. -förderung	Praxisumsetzung von Angeboten Frühkindlicher Bildung und Integration von Kindern mit kognitiven Defiziten
Soziokulturelle Animation	Erfolgskriterien für nachhaltige sozialräumliche Prozesse	Stadt-, Regional- und Quartierentwicklungsprozesse mit der Zielgruppe Kinder und Jugendliche
Elternbildung	Bedürfnisse der Eltern bei der Erziehung von Kindern	Konzeption und Durchführung von Angeboten der Elternbildung. Spielgruppenleitung und Qualifizierung von Spielgruppenleitenden.
Prävention und Früherkennung	Massnahmenumsetzung im Bereich der Prävention	Konzepte für Früherkennung an den Schulen

Tabelle 1: Kenntnisse der Diskussionsteilnehmenden

Durch einmaliges Durchführen der Gruppendiskussion konnte keine Repräsentativität der Resultate hergestellt werden. Eine Generalisierbarkeit der Aussagen wurde aber durch den breit gefächerten und professionellen Hintergrund der Diskussionsrunde möglich. (vgl. Horst O. Mayer, 2006, S. 36-56)

6.4. Auswertung

Für die Auswertung der Resultate wurde ein deskriptiv-reduktives Analyseverfahren angewendet. Die Diskussion wurde auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Auszüge des Transkriptes sind im Anhang aufgeführt (siehe Anhang E). Für jede Diskussionsthese wurden vorgängig anhand der erwarteten Aussagen Kategorien gebildet (siehe Anhang C). Diese wi-

derspiegeln die Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 bis 5. Nach der Transkription wurden die Aussagen den jeweiligen Kategorien zugeteilt, wobei sich aufgrund unerwarteter Stellungnahmen neue Kategorien ergaben. Redundante Äusserungen wurden keiner Kategorie zugeordnet und fielen weg. Auf diese Weise konnten die wesentlichen Inhalte der Diskussion gesammelt werden. Eine Gefahr dieses Analysevorgehens stellt die subjektive Selektivität bei der Kategorienzuteilung dar. Indem sich alle drei beteiligten Forschenden der Analyse widmen, konnte ein beständiges und zuverlässiges Verfahren gewährleistet werden. (vgl. Lamnek, 2005, S. 178–183)

In einem weiteren Schritt wurden die Kategorien miteinander in Bezug gestellt, wodurch zentrale Tendenzen herausgearbeitet werden konnten. Aussagen aus den Kategorien werden sinngemäss verknüpft und Themen zugeordnet, wodurch die Zusammenfassung der Resultate entstand. Jedes Thema wird in Kapitel 7.2 durch die Rückbindung an die theoretischen Grundlagen in den Kapiteln 2 bis 5 interpretiert. Auf diese Weise erhalten die gewonnenen Resultate Bedeutsamkeit, die über die Forschungsanlage hinweg gültig ist. (vgl. Heinz Moser, 1997, S. 46-48)

7. Forschungsergebnisse und Interpretation

In diesem Kapitel werden zu Beginn die Perspektiven dargelegt, welche die Teilnehmenden bei der Gruppendiskussion eingenommen haben. Somit erfolgt ein erster Überblick über die Gesprächsinhalte. Die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion werden in Kapitel 7.2 zusammengefasst und interpretiert.

7.1. Perspektiven der Diskussionsteilnehmenden

Alle Diskussionsteilnehmenden konnten sich und ihre Perspektiven in der Gruppendiskussion einbringen. Grundsätzlich stimmten sie den Diskussionsthesen zu, äusserten jedoch Einschränkungen und Ausführungen. Es wurde bestätigt, dass Frühkindliche Bildung ein sehr aktuelles Thema ist und Personen aus der Praxis in verschiedenen Fachgebieten beschäftigt. Aus der Diskussion ergaben sich für Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld konkrete Handlungsfelder. Die gewonnenen Erkenntnisse ergänzen die Ergebnisse aus der Literatur und liefern gute Grundlagen für praktische Überlegungen.

In Anbetracht der in Kapitel 6.3 erwarteten Perspektiven der Fachbereiche lässt sich feststellen, dass alle erwarteten Aspekte angesprochen wurden. Die Aussagen verschiedener Diskussionsteilnehmenden entsprachen sich mehrheitlich und deckten die erwarteten Perspektiven ab. Der einzige Punkt, bei dem Uneinigkeit herrschte, war die Frage, ob Frühkindliche Bildung freiwillig oder zumindest für gewisse Familien verpflichtend sein soll. Ungünstig war, dass zwei Fachpersonen die Diskussionsrunde frühzeitig verlassen mussten, weshalb diese zu den Thesen 3 und 4 keine oder nur teilweise Stellung beziehen konnten. Somit beschränkte sich die Gruppendiskussion in den beiden letzten Thesen auf fünf beziehungsweise sechs Teilnehmende. Im Folgenden wird erläutert, welche Positionen die Teilnehmenden an der Gruppendiskussion einnahmen und wie sie sich insbesondere zur Rolle der Soziokulturellen Animation äusserten.

Politik: Gemäss der Person aus diesem Bereich ist Frühkindliche Bildung, und dabei insbesondere die sprachliche Förderung, notwendig. Diese Person setzt sich in einer Schweizer Stadt für die Umsetzung von Massnahmen ein und erachtet die Nähe zu den Menschen als wichtigen Faktor für die Implementierung von Angeboten. Auch wenn die Fachperson auf die Nähe und die Orientierung an der Lebenswelt der Menschen besteht, findet sie, dass Angebote zumindest für gewisse Bevölkerungsgruppen obligatorisch sein müssen. Die Finanzierung

muss ihrer Meinung nach durch den Staat erfolgen. Finanzielle Leistungen von privater Seite erwähnt sie nicht, schlägt aber vor, dass auch Kulturdepartements Beiträge leisten sollen. Frühkindliche Bildung soll nicht im Kontext der Schule geschehen. Über mögliche Funktionen der Soziokulturellen Animation äussert sie sich nicht explizit. Sie muss die Diskussionsrunde während dem Gespräch zu Diskussionsthese 3 verlassen.

Schule: Die Person aus dem Bereich der Schule sagt, dass diese auf bestimmten Voraussetzungen aufbauen muss und deshalb von Kindern bereits bei Schuleintritt gewisse Kompetenzen erwartet. Um den Kindern in der Schule eine chancengleiche Bildung zu ermöglichen, müssen diese deshalb gute Bildungsvoraussetzungen mitbringen. Frühkindliche Bildung soll obligatorisch sein, damit alle Kinder in den Genuss von früher Förderung kommen können. Die Person meint, dass es an einer ausreichenden und geregelten Finanzierung fehlt, sei dies nun im Bereich der Frühkindlichen Bildung oder im Bereich der Schule. Gute Ideen wären vorhanden, diese können aber aufgrund mangelnder Ressourcen nicht umgesetzt werden. Sie fordert klar die Verantwortung von Staat und Politik, um soziale Ungleichheit zu verringern, sieht aber grosse Einschränkungen aufgrund des Föderalismus und der stetig wechselnden Legislaturen. Sie traut der Soziokulturellen Animation zu, sich auf politischer Ebene für Fortschritte in der Frühkindlichen Bildung und für die Vernetzung von Institutionen einzusetzen.

Psychologie: Für die Person mit dem psychologischen Hintergrund sind die Eltern die zentrale Schaltstelle, weswegen sich ihre Äusserungen weniger auf die Kinder, sondern mehrheitlich auf die Eltern beziehen. Sie plädiert dafür, dass man auf deren freiwillige Beanspruchung von Dienstleistungen setzt. Sie fordert, dass Angebote so gestaltet sein müssen, dass sie attraktiv sind. Auf diese Weise ist ihrer Meinung nach kein Obligatorium notwendig. Für die Soziokulturelle Animation sieht die Fachperson der Psychologie mehr die Aufgabe einer Vermittlungs- und Koordinationsfunktion. Der Option, dass Soziokulturelle Animation Aufgaben der Erziehung und Förderung übernimmt, steht sie skeptisch gegenüber.

Heilpädagogische Früherziehung: Diese Person äussert, dass eine gute Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und seinen Eltern von grosser Wichtigkeit ist, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine sozial benachteiligte Familie handelt oder nicht. Sie spricht sich für adäquate Unterstützungsleistungen für Familien im sozialen Wohnumfeld aus. Das Problem liegt nicht an der Anzahl oder der Qualität von Angeboten, denn diese bestehen zahlreich und funktionieren gut. Sie sind oft nicht bekannt, da auf nationaler Ebene eine ungenügende Ver-

netzung stattfindet. Frühkindliche Bildung soll allen zugänglich sein. Dazu braucht es eine gesicherte Finanzierung. Diese Fachperson muss die Diskussionsrunde noch vor dem Gespräch zu Diskussionsthese 3 verlassen und äussert sich somit nicht konkret zur Soziokulturellen Animation.

Soziokulturelle Animation: Kinder haben unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, was auf einer ganzheitlichen, freiwilligen und nachhaltigen Basis angegangen werden muss. Sozial benachteiligte Familien leben häufig in ungünstigen Wohnsituationen. In Bezug auf die Frühkindliche Bildung besteht deshalb zusätzlicher Handlungsbedarf im sozialräumlichen Bereich. Massnahmen müssten bei den Lebenswelten von Familien ansetzen. Für die Soziokulturelle Animation sieht diese Person die Möglichkeit einer koordinierenden und vermittelnden Funktion sowie in der Lobbyarbeit. Sie äussert, dass die Profession in deutschsprachigen Gemeinwesen der Schweiz wenig etabliert ist, während die Westschweiz schon vermehrt mit der Soziokulturellen Animation arbeitet.

Elternbildung: Diese Person sagt, dass in Familien bildungsrelevante Anerkennungsverhältnisse zu stärken sind. Dazu müssen Eltern mit Professionellen im Bereich der Bildung und Erziehung vernetzt werden. Auch sozial benachteiligte Eltern wollen grundsätzlich das Beste für ihre Kinder und sind offen für Angebote. Um solche Familien zu erreichen, sind Schlüsselpersonen zentral. Die Person findet, dass die Vetternwirtschaft in den Gemeinden bezüglich der Finanzierung aufhören müsse, damit die bestehenden Bemühungen endlich Fuss fassen und die Professionalisierung von Frühkindlicher Bildung vorangetrieben werden kann. Sie betont mehrmals, dass die Finanzierung ein zentraler Punkt ist, der geklärt werden muss. Die Rolle der Soziokulturellen Animation sieht sie ebenso wie die Fachperson aus der Psychologie in der Vermittlung und Koordination.

Prävention und Früherkennung: Kinder müssen weg vom Fernseher hin in reale Situationen gebracht werden, wo Erfahrungen stattfinden, damit sie sich optimal auf die Anforderungen in der Schule und im Leben vorbereiten können. Kinder brauchen Unterstützung durch Erwachsene und die Fachperson der Prävention und Früherkennung findet, dass Eltern oft unterschätzt werden, was ihre Erziehungsfähigkeiten anbelangt. Sie weist darauf hin, dass die Integration von Eltern in die Gesellschaft äusserst relevant ist. Dazu muss man vorhandene Ressourcen stärken. Sie meint, dass man den Rahmen vermehrt öffnen muss, um die geeigneten Frühkindlichen Bildungsmassnahmen zu erkennen. So können Bildungsziele verfolgt

werden, welche den Zielgruppen nicht fern sind, sondern solche, für die auch das persönliche Bedürfnis vorhanden ist. Für die Soziokulturelle Animation sieht diese Fachperson viele Handlungsfelder, die sich ihrer Ansicht nach vorwiegend in der Förderung sozialer Netzwerke im sozialen Wohnumfeld sowie in der Vermittlung zwischen Eltern, Professionellen der Frühkindlichen Bildung und der Politik ergeben.

7.2. Zusammengefasste Ergebnisse und Interpretation

Aus der Gruppendiskussion resultierten Aussagen zu diversen Themen, die nachfolgend in Tabellen zusammengefasst und wie in Kapitel 6.4 beschrieben den Kategorien zugeordnet sind. Im Anschluss an die Tabellen wird die Interpretation zu den Ergebnissen der Themen durch Rückbindung an die Grundlagen aus den Kapiteln zwei bis fünf aufgeführt. Zitate, die der Interpretation in kursiver Schrift beigelegt sind, illustrieren lediglich vereinzelte Diskussionsinhalte und repräsentieren nicht das gesamte Gespräch zum jeweiligen Thema. Um die Aussagen authentisch wieder zu geben, sind die Zitate stilistisch bewusst so belassen, wie sie im Transkript stehen.

Die konkreten Handlungsfelder, die sich aus der Diskussion ergaben, sind in der Interpretation zu den Themen mit Buchstaben gekennzeichnet. Sie werden an den betreffenden Stellen nicht näher ausgeführt, sondern in Kapitel 8.3 wieder aufgegriffen und erörtert.

Kind	
<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Non-formales und informelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Das Spiel in der Natur ist für späteres Lernen wichtig, ebenso der Zugang zu kulturellen Errungenschaften und das Erfahren der eigenen Kultur.
Kompetenz des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind ist durchaus kompetent, die richtigen und wichtigen Lernerfahrungen selbständig zu tätigen.
Selbständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Für selbständiges Lernen müssen dem Kind die nötigen Voraussetzungen geboten werden. • Das Kind stützt sich auf Erfahrungen aus dem Elternhaus.
Bedürfnisse des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind benötigt Beziehungserfahrungen sowie ein natürliches Umfeld.

(Fortsetzung Thema Kind)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Lernschritte und Aneignungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Der Weg zum selbständigen Lernen ist ein Prozess, welcher schrittweise in Begleitung Erwachsener passieren muss.
Bildungsvoraussetzungen und formales Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht jedes Kind bringt die nötigen Bildungsvoraussetzungen mit, um in der Schule erfolgreich zu sein. • Vielfältige Fähigkeiten wie motorische und solche, die im Spiel mit anderen Kindern erlangt werden können, sind zentral und für den Schulerfolg erforderlich. Zudem sind diese Fähigkeiten interdependent. • In der Schule herrscht ein enger Lehrplan, weswegen diese auf gewissen Voraussetzungen aufbauen können muss. Im Besonderen soll das Kind die Fähigkeit zum selbständigen Lernen mitbringen. • Manche Kinder sind in der Schule überfordert, da der Zugang zu schulischen Inhalten nicht für jedes Kind gleich ist.

Interpretation Kind

Auf die wesentlichen Erkenntnisse aus der Literatur bezüglich den Fähigkeiten und Bedürfnissen des Kindes, welche in Kapitel 3.1 besprochen wurden, wird in der Gruppendiskussion nicht im Detail eingegangen. Den Diskussionsteilnehmenden ist bewusst, dass informelle Lernprozesse für die kindliche Entwicklung von grosser Bedeutung sind. Es herrscht Einigkeit darüber, dass das Kind gefördert werden muss und die frühe Kindheit eine sehr prägende Lebensphase für den Schuleintritt und die spätere Bildung ist. Das Gespräch baut auf diesen Annahmen auf. In der Diskussion wird die Notwendigkeit von ganzheitlichen Lernprozessen angesprochen, wie bereits die Erkenntnisse aus der Literatur bestätigen (Kapitel 3.1). Realität ist jedoch, dass aufgrund primärer sozialer Ungleichheiten nicht alle Kinder den nötigen Entwicklungsstand mitbringen, um von der Schule optimal zu profitieren (Kapitel 2.2). Folglich besteht laut den Diskussionsteilnehmenden die Chancengleichheit zu Schulbeginn nicht (Kapitel 2.3).

„Die Kinder sind klar benachteiligt weil sie schon Basisfunktionen, wie Schneiden, oder die einfachsten Sachen, nicht lernen zu Hause. Die kommen heute zum Teil mit sieben Jahren in die Schule und haben nichts intus was man sonst selbstverständlich und nebenbei lernt.“
(Schule)

Die Unterstützung der Erwachsenen für selbständiges Lernen soll dem Kind in Form der nötigen Anregung, des Vertrauens und einer engen Bindung geboten werden. Aus den Aussagen wird klar ersichtlich, dass sich das Kind auf die Erfahrungen aus dem Elternhaus als primäre Sozialisationsinstanz stützt (Kapitel 3.2). Die Wichtigkeit, die elterlichen Rollen in der Praxis zu berücksichtigen, wird besonders und von Anfang an hervorgehoben.

Eltern und Familie	
<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Non-formales und informelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn der Alltag des Kindes von elektronischen oder digitalen Medien dominiert wird, pflegt dieses den Austausch mit anderen Kindern weniger und kommt weniger mit handfesten Materialien in Kontakt, was nicht förderlich für seine Entwicklung ist.
Rolle der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Eltern haben gewisse Ressourcen und Fähigkeiten, um das Kind in seinem Lernprozess zu unterstützen. • Laut den Diskussionsteilnehmenden sind alle Eltern ab und zu überfordert. • Die Schwierigkeit ist, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine andere Kultur und Lebensweise kennen, als in der Aufnahmegesellschaft gelebt wird.
Kompetenz des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Das Bewältigungsverhalten im Elternhaus hat Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder.
Frühkindliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Ein wichtiges Ziel ist es, die Eltern für frühkindliche Bildungsprozesse zu sensibilisieren und ihr Interesse für das Lernen des eigenen Kindes zu wecken.
Erreichbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Geringe Sprachkenntnisse, Scham aufgrund der schlechten eigenen Bildung oder negative Erfahrungen mit Behörden können Gründe dafür sein, dass Frühkindliche Bildungsangebote von Eltern nicht beansprucht werden.
Soziales Wohnumfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Die Familienkultur sowie die Wohnlage, welche bei sozial benachteiligten Kindern oft schlecht ist, spielen eine grosse Rolle für die Lernprozesse.

(Fortsetzung Thema Eltern und Familie)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Familiäre Situation	<ul style="list-style-type: none"> • Dass viel Zeit vor dem Fernseher verbracht wird, ist in manchen Familien durchaus Realität, während das Spielen mit Holzspielzeug nicht mehr so alltäglich ist. • Der Migrationshintergrund ist ein Faktor, der die Startchancen von Kindern für den Schulverlauf negativ beeinflusst. • Der Migrationshintergrund ist nicht die einzige Ursache von sozialer Benachteiligung und schlechten Bildungsvoraussetzungen. Die Situation von Schweizer Kindern, welche in der Schule Schwierigkeiten haben, ist oft komplexer und tief greifender. Streit, Scheidung, Drogen und Alkohol werden als Problemfaktoren genannt, welche die innerfamiliäre Situation betreffen.
Stärkung der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern sollen sich untereinander austauschen können. Sie sollen so früh wie möglich für ihre Erziehungsaufgaben gestärkt werden.
Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Die Eltern sind der Dreh- und Angelpunkt, um frühkindliche Kompetenzen nachhaltig zu fördern.

Interpretation Eltern und Familie

Die Prägung durch die gelebte Familienkultur zeigt sich darin, dass dem Kind in benachteiligten Verhältnissen oft nicht die nötige Vielfalt an Lernerfahrungen ermöglicht wird. Diese braucht es jedoch, um seine Eigenaktivität im sozialen, kognitiven und motorischen Bereich auszuleben und so alle wichtigen und interdependenten Kompetenzen zu entwickeln (Kapitel 3.1). In sozial benachteiligten Familien sind laut den Diskussionsteilnehmenden die Fähigkeiten der Kinder in der Folge oft eingeschränkt. Das Kind entwickelt nicht unbedingt dann die besten Bildungsvoraussetzungen, wenn es seine Lernerfahrungen völlig frei wählen kann. Dieser Aspekt wird laut den Diskussionsteilnehmenden im Bereich der Medien zentral, wenn etwa das Kind viel Zeit vor dem Fernseher verbringt. Wie aus Kapitel 3.2 hervorgeht, macht es einen Unterschied, ob das Kind seine Umgebung aktiv erkundet oder diese passiv rezipiert, denn es ist wichtig, dass es die Kompetenz des selbständigen Aneignens entwickelt und seine Neugier und seinen Aktivitätsdrang behält. Eltern können wesentlichen Einfluss auf den Anregungsgehalt im kindlichen Alltag nehmen (Kapitel 3.2). Damit rückt eine Sichtweise in den Mittelpunkt, welche das Kind im Kontext der Familie betrachtet (Kapitel 4.3).

„In benachteiligten Familien, gerade mit Kleinkindern, sind Lücken da, wo Kinder oft alleine sind und dann eben vor dem Fernseher sitzen oder andere Medien konsumieren, das stelle ich fest und höre es auch immer wieder.“ (Elternbildung)

Soziale Benachteiligung ist komplex und betrifft das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital gleichermassen (Kapitel 2.2). Solange das Kind jedoch Vertrauen und Anerkennung erfahren kann, ist bereits eine wichtige Basis für die kindliche Kompetenzentwicklung geschaffen (Kapitel 3.2). Das sozial benachteiligte Kind mit Migrationshintergrund scheint in einer anderen Weise belastet zu sein als benachteiligte Schweizer Kinder. Der Migrationshintergrund allein weist nicht unbedingt darauf hin, dass die Bindungsbeziehungen innerhalb der Familie gestört sind (Kapitel 2.2 und 3.2). Weitere Faktoren tragen zu Störungen der Kommunikationsfähigkeit, des Vertrauens und der Beziehungserfahrung bei. Das tatsächlich vorhandene Kapital in der Familie kann durch Merkmale bestimmt sein, welche nicht einer eindeutigen Kategorie, wie etwa dem Migrationshintergrund, zugeteilt werden können. Auch Schweizer Familien sind oft isoliert und weisen Probleme innerhalb der Familie auf. Wenn Eltern schlecht in die Gesellschaft integriert sind, kann ihre Bewegungsfreiheit eingeschränkt sein (Kapitel 2.2). Als Folge bleibt den Kindern der Kontakt zu Gleichaltrigen verwehrt, was die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen einschränkt (Kapitel 3.1). → Handlungsfeld A: Begegnung und Austausch ermöglichen.

„Häufig haben Kinder aus schweizerischen sozial benachteiligten Familien einen viel grösseren Rucksack an schlechten Erfahrungen. Dort sind zum Teil ganz schlimme Scheidungen gelaufen oder Streitereien, Alkohol- und Drogenprobleme von den Eltern, was wir bei den Migrantinnen und Migranten nicht haben. Dort ist die Problematik anders, die kommen zum Teil aus Dörfern und Städten, wo sie ganz anders leben als wir. Aber sie sind nicht aus den eigenen Wurzeln schon geschädigt, und mit den Kindern [die schon in den Wurzeln geschädigt sind] haben wir mehr Probleme.“ (Schule)

In sozial benachteiligten Familien scheinen Eltern wenig Zeit für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder aufzubringen. So sind sie in finanziell belasteten Situationen sehr damit beschäftigt, für den Unterhalt der Familie aufzukommen. → Handlungsfeld B: Eltern entlasten, um bei ihnen mehr Zeit für ihre Kinder zu generieren.

Weitere Gründe können darin liegen, dass manche Eltern die Wichtigkeit von Erziehung und Bildung nicht anerkennen oder die notwendige Bindung nicht herzustellen vermögen (Kapi-

tel 3.2). Wenn die Bildung ihnen im eigenen Leben wenig Unterstützung bot und deshalb Bemühungen während der Schulzeit als ertraglos erfahren wurden, glauben Mütter und Väter möglicherweise nicht an durch Schulbildung verbesserte Lebenschancen ihres Kindes. Ihnen muss deswegen aufgezeigt werden, dass das Kind nur durch ihre Anregung die nötigen Bildungsvoraussetzungen entwickeln kann und so von Schulbildung profitieren kann (Kapitel 3.2). → Handlungsfeld C: Eltern vermitteln, dass die Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit wichtig ist.

Um möglichst grosse Chancengleichheit zu erreichen, müssen ganzheitliche Überlegungen getätigt werden, wie die Diskussion über die sozial benachteiligten Kinder zeigt. Benachteiligende Situationen können so komplex sein, dass bei jedem Kind eine andere Problemkonstellation auftritt (Kapitel 3.2 und 4.1). Es ist wichtig, dass diese früh erkannt und behandelt werden.

„Bourdieu (...) geht vom kulturellen Kapital und vom Bildungskapital aus und sagt, dass in der Mittelschicht selbstverständlich Bildung vermittelt wird, welche den Zugang zu kulturellen Errungenschaften ermöglicht. Dort ist die fehlende Chancengleichheit in unserer Gesellschaft versteckt.“ (Elternbildung)

„Wenn man von sozial benachteiligten, bildungsfernen Familien und Familien mit Migrationshintergrund redet, sind die sprachlichen und sonstigen Kompetenzen nicht gegeben, um selbständig für die Erziehung des Kindes zu sorgen.“ (Psychologie)

Eltern muss der persönliche Ertrag des Aufwandes für die Erziehung und damit der Ertrag für das Kind bewusst gemacht werden. Andernfalls ist es unwahrscheinlich, dass gerade finanziell oder emotional belastete Eltern sich dazu entschliessen, sich der vielfältigen und für sie neuen Aufgabe einer ganzheitlichen Anregung ihres Kindes anzunehmen (Kapitel 5.2). Indem sich Eltern untereinander vernetzen, werden sie in ihren persönlichen Ressourcen für die Erziehung gestärkt (Kapitel 5.1). Im Thema Soziales Wohnumfeld und Milieu wird detaillierter auf die Möglichkeiten eines sozialen Netzwerkes eingegangen.

Soziales Wohnumfeld und Milieu	
<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Bedürfnisse des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • In einem sozialen Wohnumfeld muss die Umwelt vom Kind erfahren und begriffen werden können.
Soziales Wohnumfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Ein grosses Problem in der Schweiz ist, dass gerade die Quartiere, in denen die meisten Kinder leben, qualitativ eher schlecht ausgestattet sind. Davon betroffen sind vor allem sozial benachteiligte Kinder. • Veränderungen sind in benachteiligten Quartieren dringend nötig. • In der Schweiz herrschen insofern günstige Verhältnisse, weil es in der Nähe der benachteiligten Quartiere immer Naturräume gibt. • Die Arbeit mit Schlüsselpersonen funktioniert, weil der Zugang über dasselbe Herkunftsgebiet, den ähnlichen kulturellen Hintergrund und idealerweise dasselbe soziale Wohnumfeld gefunden werden kann.
Eigenständigkeit und Autonomie des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Es stellt sich die Frage, welche Orte man instrumentalisieren und wie das soziale Wohnumfeld erschlossen werden kann, damit das Kind zentrale Erfahrungen macht.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Man kann nicht erwarten, dass Schlüsselpersonen diese wichtige Funktion unentgeltlich übernehmen.
Stärkung der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufforderung an die Menschen, ihre Kultur bewusst zu leben, stärkt die Menschen. Kultur müsste im Quartier gelebt und zugänglich gemacht werden, beispielsweise in Form von Gesang und Tanz. Damit kommen die vorhandenen Kompetenzen im Quartier zum Vorschein.
Anerkennung der Profession	<ul style="list-style-type: none"> • Die Funktion einer Schlüsselperson könnte auch ein Hauswart mit spezifischem Wissen im sozialen Bereich einnehmen.

(Fortsetzung Thema Soziales Wohnumfeld und Milieu)

Kategorie	Zusammengefasste Ergebnisse
Lebensweltorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Es wollen nicht alle Menschen Zeit im Wald verbringen. • Ideal wäre eine Anlaufstelle, wo Personen mit sozialpädagogischem oder animatorischem Wissen vor Ort aktiv auf die Familien eingehen und diese in allen Problemen rund um das Kind beraten. • Schlüsselpersonen, welche den Adressatinnen und Adressaten wichtiges Wissen aus der Aufnahmegesellschaft vermitteln können, sind für die Ausführung von Frühkindlichen Bildungsmassnahmen geeignet.

Interpretation Soziales Wohnumfeld und Milieu

Das soziale Wohnumfeld ist sowohl für die Eltern als auch für das Kind wichtig. Für das Kind bietet es die Chance, sich neue Lebensfelder erschliessen zu können und sich mit anderen Kindern auszutauschen. Um die im Thema Kind angesprochenen vielfältigen Erfahrungen tätigen zu können, muss das soziale Wohnumfeld dafür eine gewisse räumliche und soziale Qualität aufweisen (Kapitel 3.3). Einerseits müssen die Möglichkeiten zum autonomen Lernen bestehen. Kinder haben teilweise einen eingeschränkten Raum für ihre Aneignungsprozesse zur Verfügung (Kapitel 3.3 und 5.1). Wenn keine aufwertende Umgestaltung dieses Raumes möglich ist, müssen die Eltern oder andere Erwachsene Zugangsmöglichkeiten zu anderen Räumen schaffen. Wenn diese nun beispielsweise zurückgezogen leben, bleibt den Kindern der Zugang zu anderen Aneignungsräumen verwehrt (Kapitel 3.3). → Handlungsfeld D: Bestehende Ressourcen im sozialen Wohnumfeld erschliessen.

„Man ging mit den Kindern in den Wald, (...) aber die meisten waren zum ersten Mal dort. Sie wussten nicht, wie sie sich auf steilem Terrain verhalten müssen und hatten Angst (...). Man muss früh dafür sorgen, dass das Wohnumfeld entdeckt wird. In der Schweiz haben wir fantastische Verhältnisse. Wir haben zwar schlechte Quartiere, aber fast in jedem Quartier ist ein Naturraum in der Nähe. (...) In diese Richtung müssen mehr Überlegungen gemacht werden, wie man das Wohnumfeld besser erschliessen kann, damit Kinder zentrale Erfahrungen tätigen.“ (Soziokulturelle Animation)

Das verfolgenswerte Ziel der Diskussionsteilnehmenden ist nicht nur, dass sozial benachteiligte Kinder Zugang zu erfolgreichen, gebildeten Milieus finden, sondern dass sie sich mit

ihrer eigenen Kultur auseinander setzen und so Kompetenzen erwerben können. Nun bieten aber Anerkennungsverhältnisse in gewissen Milieus wenig Anregung für das Kind, was für deren Bildungsprozesse hinderlich sein kann. Soziale Netzwerke sind eine Chance für Kinder, mit Wertorientierungen und Handlungsmustern in Kontakt zu treten, welche die Aneignung von schulbildungsrelevanten Kompetenzen stimulieren (Kapitel 2.2 und 3.2). Auch Eltern sind imstande, von sozialen Netzwerken zu profitieren, wenn sie sich mit anderen Müttern und Vätern über Erziehungsaufgaben austauschen. → Handlungsfeld E: In Familien die Auseinandersetzung mit der Kultur und der Gesellschaft fördern.

Soziale Netzwerke können durch die in der Gruppendiskussion erwähnten Schlüsselpersonen unterstützt werden, die aus ähnlichen oder denselben Milieus wie die betroffenen Familien stammen. Dadurch wird ihnen der Zugang zu sozialen Netzwerken vereinfacht (Kapitel 5.1).

„Man sagt, dass die Eltern möglichst mitmachen sollen. Dass die Eltern in der Spielgruppe dabei sind und sehen was das Kind macht, oder dass sie draussen sogar unter den Eltern selber Gruppen bilden und sich austauschen können.“ (Politik)

Die Erwartung, dass diese Schlüsselpersonen im Falle eines Einbezuges ohne Entgelt diese wichtigen Funktionen übernehmen, ist unrealistisch. Gerade wenn diese aus ähnlichen Verhältnissen stammen, sind sie für ihren Aufwand auf finanzielle Entschädigung angewiesen. Diese Personen übernehmen oft wichtige Funktionen, für welche eine Entlohnung durchaus angemessen ist. Die Frage nach der Finanzierung von Angeboten und Massnahmen wird im Thema Politik und Staat weiter verfolgt.

Frühkindliche Bildung	
<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Non-formales und informelles Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusst konzipierte Angebote müssen nah bei den Leuten passieren und an den Fähigkeiten des Kindes anknüpfen, damit es diese kreativ weiter entwickeln kann. • Kleinkinder sollen durchaus ausserhalb der Schule gefördert werden, denn in die Schule müssen sie noch früh genug.
Rolle der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Väter fühlen sich von Elternbildungsangeboten oft zu wenig angesprochen.

7. Forschungsergebnisse und Interpretation

(Fortsetzung Thema Frühkindliche Bildung)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Rolle der öffentlichen Hand	<ul style="list-style-type: none"> • Meist funktionieren obligatorische Angebote gut, weil der Respekt vor der Autorität des Staates bei den Eltern besteht. Ziel muss es sein, aufzuzeigen, dass der Staat zum Wohle des Kindes handelt.
Bedürfnisse des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • Es braucht Erwachsene als Mediatorinnen und Mediatoren, die beim Kind Lernprozesse ankurbeln sowie auf seine Wünsche und sein Lustpotential eingehen können.
Lernschritte und An eignungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Eine vorbereitete und für das Kind nötige inspirierende Lernumgebung, wie man sie beispielsweise in der Spielgruppe findet, kann bessere Bildungsvoraussetzungen ermöglichen.
Bildungsvoraussetzungen und formales Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • Grundsätzlich sind ganzheitliche Lernprozesse gefragt, eine spezifische Sprachförderung ist aber unbedingt nötig.
Frühkindliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Ob bestehende Angebote das Kind und seine Eltern wirklich dort abholen, wo sie sind, wird in Frage gestellt. Angebote der Frühkindlichen Bildung sollten dort stattfinden, wo die Menschen sich aufhalten und wo Kinder spielen. • Da die familiären Situationen sehr unterschiedlich sind, braucht es schweizweit auch vielfältige Angebote. Ideal wäre eine Art Rucksack, aus welchem man jeweils das richtige Massnahmenpaket zücken könnte.
Erreichbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Das Schulhaus eignet sich vielleicht nicht unbedingt für Bemühungen dieser Art. Eine Instanz, die offener als die Schule agieren und sich an den realen Bedürfnissen der Familien orientieren kann, wäre ideal. • Räume, in denen man sich trifft, müssen verschiedenen Gruppen zugänglich sein, vor allem aber den Müttern und Vätern. • Angebote Frühkindlicher Bildung werden nicht von denjenigen wahrgenommen, die sie am dringendsten bräuchten, nämlich von den sozial benachteiligten Familien. Es stellt sich die Frage, wie man Auffälligkeiten bei kleinen Kindern beurteilen kann, wenn man den Zugang zu ihnen nicht hat.

(Fortsetzung Thema Frühkindliche Bildung)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Soziales Wohnumfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtig erscheinen Treffpunkte oder Spielmöglichkeiten im sozialen Wohnumfeld der Leute.
Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> • Eine gemeinsame Sprache muss gefunden, das Vertrauen der Eltern aufgebaut werden. • Die Mütter- und Väterberatungsstelle scheint eine gute Eintrittsschwelle zu Frühkindlichen Bildungsangeboten zu sein, da meist Vertrauen in dieses Beratungsangebot besteht.
Interdisziplinarität	<ul style="list-style-type: none"> • Personen mit sozialpädagogischem und soziokulturellem Hintergrund, die mit anderen Dienstleistungen oder der Schule eng zusammen arbeiten, könnten Ansprechpersonen sein.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Entlohnung des Personals ist wichtig.
Methoden und Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> • Die Qualität der Angebote und die Ausbildung des Personals sind entscheidend.
Koordination	<ul style="list-style-type: none"> • Förderlich für den Einbezug und die Entlastung der Eltern wäre, wenn ihnen eine Anlaufstelle mit einer Telefonnummer für alle Fragen rund um das Kind zur Verfügung stehen würde.
Vermittlung und Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Von der Mütter- und Väterberatungsstelle aus könnte noch gezielter weitervermittelt und vernetzt werden. • Es braucht eine gute Vernetzung unter den bestehenden Angeboten. Momentan bestehen viele gute Angebote, nur weiss man nichts über sie.
Stärkung der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Man muss die Bedürfnisse der Eltern ernst nehmen, statt eigene Ziele und Interessen über sie zu setzen. • Bei Personen, welche eben erst Eltern geworden sind, stösst man eher auf Offenheit. Durch ihre neuen Rollenanforderungen sind sie froh um Unterstützung, zudem ist die Anzahl an Stressoren und negativen Erfahrungen mit Behörden noch geringer. • Wichtig ist, dass man ihr Vertrauen gewinnen und ihnen aufzeigen kann, dass sich ihre Bemühungen für sie auszahlen.

(Fortsetzung Thema Frühkindliche Bildung)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Um die Nachhaltigkeit von Frühkindlicher Bildung zu garantieren, muss man mit den Eltern zusammen arbeiten und diese müssen hinter den Angeboten stehen, sonst haben Massnahmen keine langfristige Wirkung. • Wenn die Eltern sich ernst genommen fühlen, kann die Beziehung mit ihnen länger fortgesetzt werden.
Lebensweltorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Damit die geforderte Sensibilisierung der Eltern passieren kann, bedarf es Offenheit und Neugier für ihre Alltagssituation. • Man muss die richtige Art finden, fremden Kulturen zu begegnen und respektvoll ihrer Lebenswelt gegenüber zu agieren.
Freiwilligkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gegnerinnen und Gegner der Freiwilligkeit finden, dass Kinder mit gewissen Auffälligkeiten, respektive deren Eltern, verpflichtet werden müssen, Angebote zu besuchen. Diese müssten allerdings kostenlos sein. • Eltern wollen unentgeltliche Dienstleistungen, bei denen sie mitmachen müssen, oft gar nicht wahrnehmen, was ein Problem ist. Sie sind bloss interessiert, wenn sie ihre Kinder einfach parkieren können. Deshalb muss man die Eltern in die Pflicht nehmen. • Sanktionen sollen ausgesprochen werden, z.B. wenn der Dialog mit der Schule verweigert wird. • Die Zusammenarbeit mit immigrierten Eltern ist dann schwierig, wenn sie in der Schweiz schlechte Erfahrungen gemacht haben. Dann besteht die Gefahr, dass sie sich verschliessen und nur noch in ihren Kulturkreisen verkehren. Dies darf nicht passieren, weil Kinder aus solchen Familien später bestimmt mal Probleme haben werden. Auch dieser Entwicklung kann durch ein Obligatorium entgegengewirkt werden. • Die Befürwortenden der Freiwilligkeit wissen, dass auch positive Erfahrungen gemacht werden, wenn man die Inanspruchnahme von Angeboten freiwillig gestaltet.

Interpretation Frühkindliche Bildung

Die Diskussionsteilnehmenden sind sich einig, dass Erwachsene dem Kind durch Frühkindliche Bildung ganzheitliche Lernprozesse ermöglichen müssen. Gleichzeitig wird der Sprachförderung eine grosse Bedeutung zugemessen. Die Sprache ist ein zentrales Instrument, um durch Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen Wissen auszutauschen (Kapitel 3.1). Motorische, kognitive und soziale Fähigkeiten sind deshalb abhängig von der Sprachbeherrschung. Eine Verschmelzung der beiden Paradigmen von sozialpädagogisch orientierter und schulvorbereitender Frühkindlicher Bildung findet in der Praxis bereits weitgehend statt (Kapitel 4.2). In der Diskussion werden eine verstärkte Professionalisierung und gleichzeitig eine Öffnung für die Eltern gefordert. Indem Fachpersonen eine entsprechende Ausbildung geniessen, kann die Qualität und Ganzheitlichkeit von Frühkindlicher Bildung erhöht werden (Kapitel 4.3).

Das Kind soll zwar vermehrt als eigenständiges Wesen angesehen werden. Es wird aber deutlich, dass Frühkindliche Bildung die Eltern und deren Recht auf Mitwirkung in der Erziehung mit einbeziehen muss (Kapitel 4.2). Nur so kann tatsächlich bei den Lebenswelten der Kinder angesetzt, deren Eigenständigkeit erhöht und eine nachhaltige Wirkung erzielt werden (vgl. Interpretation zu Eltern und Familie).

„In diesem Bereich [der Frühkindlichen Bildung] arbeitet man bewusst mit den Eltern. Die Wertschätzung ihnen gegenüber muss man zeigen, fördern, aufbauen und stärken.“ (Elternbildung)

Damit Eltern den Zugang zu Massnahmen finden, müssen diese niederschwellig sein. In der Praxis werden die Väter noch nicht in gleicher Weise wie die Mütter einbezogen. Um eine ganzheitliche Frühkindliche Bildung zu gewährleisten, sollen Angebote und Massnahmen jedoch beide Elternteile gleichermassen einbeziehen. Informationskanäle müssen sowohl der Lebenswelt von Müttern als auch denen von Vätern entsprechen, transparent erfolgen und Orientierung bieten. → Handlungsfeld F: Sozial benachteiligte Familien unterstützen und alltagsnah informieren.

Unter diesen Voraussetzungen ist der Gewinn ihrer Bemühungen ersichtlich und die Partizipation von Eltern wahrscheinlicher (Kapitel 5.2 und 5.3). Dass Eltern den zuständigen Instanzen vertrauen, ist laut den Teilnehmenden der Gruppendiskussion notwendig und essentiell. Um Vertrauen zu entwickeln, müssen sie sich in ihren Bedürfnissen ernst genommen fühlen.

Daraus wird in der Gruppendiskussion gefolgert, dass Frühkindliche Bildung von einer offenen Instanz ausgeführt werden muss, die ihre Ziele der Lebenswelt von Familien anpasst (Kapitel 5.2). → Handlungsfeld G: Lebenswelten von Müttern und Vätern berücksichtigen, um deren Partizipation in der Frühkindlichen Bildung zu ermöglichen.

Die Fachpersonen bestätigen, dass Frühkindliche Bildung besonders wirkungsvoll ist, wenn sie im sozialen Wohnumfeld erfolgt (Kapitel 5.1). Die Soziokulturelle Animation mit ihrer Vernetzungsfunktion kann vor Ort einen wichtigen und notwendigen Dienst tun und fördernd sowie unterstützend den Aufbau sozialer Netzwerke begleiten (Kapitel 5.3). → Handlungsfeld H: Soziale Netzwerke der Familien stärken.

Durch die Nähe zu ihrem Alltag können individuelle Erfahrungszusammenhänge von sozial benachteiligten Müttern und Vätern erkannt werden. Durch Kenntnisse über ihre Lebenswelten kann Isolation verringert und Hilfe dort geboten werden, wo sie gebraucht wird (Kapitel 5.2).

„Es gibt den Begriff Case Management, wenn es um Einzelpersonen geht. Dass jemand die verschiedenen Hilfeleistungen, welche eine Person benötigt, von der Früherziehung bis zum Arzt oder der Ärztin, koordiniert und an einen Tisch holt. So eine ähnliche Rolle sehe ich auch für die Soziokulturelle Animation im Wohnumfeld. Da muss man nach Bedarf schauen, welche Dienstleistungen es braucht und wie man die Eltern und Kinder zu den jeweiligen Dienstleistungen verknüpfen kann.“ (Soziokulturelle Animation)

Verschiedene Voten weisen darauf hin, dass sich die Situationen innerhalb der Familien sehr unterscheiden (vgl. Thema Eltern und Familie), weswegen vielfältige Angebote nötig sind. In der Schweiz ist Frühkindliche Bildung sehr breit gefächert, die Zuständigen arbeiten jedoch nur ungenügend zusammen. Die Literatur bestätigt, dass durch Vernetzung und Koordination sowohl die Frequentierung als auch die Qualität von Angeboten Frühkindlicher Bildung verbessert werden können (Kapitel 4.3, 5.1 und 4.3). Die Soziokulturelle Animation ist laut Aussagen der Diskussionsteilnehmenden kompetent, Fachpersonen und Massnahmen untereinander zu vernetzen und somit ausgleichend zu wirken. Diese Annahme wird von Ausführungen im Literaturteil bestätigt. → Handlungsfeld J: Professionelle und Fachpersonen im sozialen Wohnumfeld vernetzen.

Die ressourcenerschliessende, soziokulturelle Ausgleichsfunktion sowie die Vernetzungsfunktion fördern, unterstützen und begleiten den Aufbau sozialer und kultureller Netzwerke (Kapitel 5.3).

„Es gibt ganz viele Projekte und Angebote, welche vielleicht untereinander gar nicht so bekannt sind. Wichtig wäre einfach, dass man diese in den Wohngegenden vernetzen würde, wo für die einzelne Familie das Passende gefunden werden kann. Ich finde die Vernetzung etwas unheimlich Wichtiges. Ich weiss nicht, wie viele Leute etwas von heilpädagogischer Früherziehung und vom präventiven Ansatz wissen, bei dem wir bei den Eltern zu Hause arbeiten. Aber es gibt ganz viele Ansätze und die müssten einfach vernetzt sein. Das wäre möglich, wenn es irgendwo so einen Stützpunkt gäbe im Quartier, der nah und zugänglich ist. Dort könnte vielleicht dann ein Quartiercafé, oder ich weiss nicht was, sein.“ (Heilpädagogische Früherziehung)

Die bisherige Diskussion zum Thema Frühkindliche Bildung erläutert Faktoren, die berücksichtigt werden müssen, damit Eltern Angebote freiwillig beanspruchen. Die Diskussion dreht sich jedoch auch um die Frage, ob Eltern zur Inanspruchnahme verpflichtet werden sollten. Vor allem die Fachpersonen aus dem Bereich der Politik und der Schule sprechen sich für ein Obligatorium aus. Sie machen die Erfahrung, dass gerade diejenigen Kinder, die Frühkindliche Bildung am dringendsten nötig hätten, nicht in deren Genuss kommen. Deshalb vertreten sie die Position, dass gerade sozial benachteiligte Kinder gewisse Angebote unbedingt besuchen müssen.

„Ich weiss nicht, welche Eltern und deren Kinder in die Spielgruppe kommen. Sie kommen wahrscheinlich freiwillig und es sind Leute, welche dies wollen. Entsprechend ist in der Spielgruppe bereits eine gewisse Auswahl von Kindern (...) die sozialisiert sind und mit anderen Kindern spielen können. Das Problem sind aber sehr wahrscheinlich die Kinder, welche das nicht können, die müssen auch in eine solche Umgebung kommen können. Man muss sie zwingen. Also ist es eine staatliche Forderung, dass man Kinder, die zum Beispiel Sprachprobleme oder eine gewisse Auffälligkeit haben, mit drei Jahren gezwungenermassen in ein Angebot holt und dass dieses genutzt werden muss, allerdings gratis.“ (Politik)

Die genannte Forderung wirft eine Problematik auf. Wenn nur Kinder mit deutlich erkennbaren primären sozialen Ungleichheiten, wie etwa ungenügenden Sprachkenntnissen, gewisse Angebote besuchen müssen, fallen andere sozial benachteiligte Kinder, welche keine eindeutig identifizierbaren Defizite aufweisen, durch das Netz der Frühkindlichen Bildung, welches präventiv soziale Ungleichheiten vorbeugen soll (vgl. Thema Eltern und Familie). Zudem kann die für Kinder förderliche Heterogenität in den Gruppen nicht hergestellt werden. Eine

möglichst grosse Heterogenität wird am ehesten durch eine gemischte Gruppe von Kindern aus unterschiedlichen familiären Hintergründen und Milieus gewährleistet, was bei der Ausrichtung auf bestimmte Problemlagen weniger der Fall wäre (Kapitel 4.2). Ferner würde der Interdependenz der kindlichen Fähigkeiten zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. Thema Eltern und Familie). Auch bei Angeboten, die freiwillig zur Verfügung stehen, müssen für eine Durchmischung unter den Adressatinnen und Adressaten gewisse Massnahmen getroffen werden. Ansätze dazu werden in der Diskussion zum Thema Soziales Wohnumfeld und Milieu unter dem Stichwort der sozialen Netzwerke erläutert. Wenn in einem sozialen Wohnumfeld genügend Spiel- und Fördermöglichkeiten gegeben sind, wird dem Kind dadurch der Kontakt zu verschiedenen Milieus eröffnet (Kapitel 5.3).

Politik und Staat	
<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Rolle der öffentlichen Hand	<ul style="list-style-type: none"> • Die öffentliche Hand hat für gute Lernbedingungen, beispielsweise in Quartieren, zu sorgen und muss dort Kompensationsleistungen treffen, wo soziale Benachteiligung existiert. • Die Akzeptanz und Anerkennung der Wichtigkeit Frühkindlicher Bildungsangebote besteht bei den Gemeinden zu grossen Teilen.
Rolle der Privaten	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgabe der Frühkindlichen Bildung können Privatpersonen nur erbringen, wenn sie über die nötigen finanziellen, sozialen oder kulturellen Ressourcen verfügen.
Rolle der Politik	<ul style="list-style-type: none"> • Die Nachhaltigkeit von Errungenschaften steht durch politische Wechsel alle vier Jahre auf wackligen Füßen. Deshalb wäre ein Gesetz gut, welches Zuständigkeiten regelt. Erwünscht ist eine nationale Lösung, zumindest sind aber kantonale Entscheidungen dringend nötig. • Langfristig muss der Politik aufgezeigt werden, beziehungsweise muss die Politik aufzeigen, dass der präventive Nutzen von Frühkindlicher Bildung vorhanden ist und durch Investitionen längerfristig Geld eingespart werden kann.

(Fortsetzung Thema Politik und Staat)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Frühkindliche Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Annahme, dass die Aufgabe der Erziehung und Betreuung von Kindern nur durch die Eltern oder im Kreis der Verwandtschaft beziehungsweise von Freunden geleistet werden kann, entspricht nicht mehr dem neuen Gesellschaftsbild.
Interdisziplinarität	<ul style="list-style-type: none"> • Ausführende von Frühkindlichen Bildungsangeboten müssen mit Geldgebenden zusammenarbeiten.
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Der neuen Gesellschaftsstruktur muss der Staat Rechnung tragen, indem er bestimmte Aufgaben angemessen entlohnt. • Anhand der Aussagen in der Gruppendiskussion muss die Finanzierung von Frühkindlicher Bildung die Ausbildung und Entlohnung von Professionellen umfassen. Falls aber dennoch Privatpersonen im Umfeld des Kindes bestimmte Aufgaben übernehmen, müssten auch diese entsprechend entlohnt werden. • Die momentane Tendenz zum Sparen ist alles andere als positiv für die Frühkindliche Bildung. • Es gibt in der Schweiz viele gute Ansätze, für deren Finanzierung kein Geld gesprochen wird, beziehungsweise erfolgreiche Projekte, die mangels finanziellen Mitteln eingestellt werden müssen. • Anstelle der öffentlichen Hand übernehmen zum Teil Stiftungen die Finanzierung von wichtigen Massnahmen. • Eine staatliche Finanzierung ist unbedingt nötig, da nur so ökonomisch Schwächere auf breiter Ebene Zugang zu Massnahmen erhalten. • Befürchtet wird in Bezug auf finanzielle Leistungen in der Bildung und im Sozialbereich eine Verschlechterung der momentanen Situation. • Weil die Finanzierung überall anders gehandhabt wird, ist es wichtig genau hinzuschauen, wo Gelder vorhanden sind und wie sie abgeholt werden können. • Mehrere Personen in der Diskussionsrunde denken, dass noch Gelder im Kulturbereich zu generieren wären.

(Fortsetzung Thema Politik und Staat)

<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Finanzierung (Fortsetzung)	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn es um finanzielle Investitionen geht, verpflichtet sich niemand in den Gemeinden, obwohl sie die Relevanz von Frühkindlicher Bildung zu erkennen scheinen.
Koordination	<ul style="list-style-type: none"> • Es ist wichtig, Schlüsselpersonen wie etwa den Dorfgemeinderat für die Wichtigkeit von Frühkindlicher Bildung und damit für die Finanzierung zu überzeugen.
Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Mittel werden, wenn, dann nicht einheitlich gesprochen. Unterschiedliche Departements springen ein, welche teilweise nicht untereinander vernetzt sind.
Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ein präventiver Ansatz ist effektiver als eine „Pflasterlimethode“. So kann soziale Ungleichheit aufgefangen und ausgeglichen werden.

Interpretation Politik und Staat

Der Schweizer Staat muss seine Leistungen im Bereich der Familie und Erziehung auf heutige Verhältnisse in der Gesellschaft anpassen. Wenn er den Grundsatz der Chancengleichheit einhalten will, muss er dafür sorgen, dass alle Kinder gute Bildungsvoraussetzungen in die Schule mitbringen. Wenn dies nicht der Fall ist, werden soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft verhärtet (Kapitel 2.2 und 2.3).

„Solange alles darauf baut, dass es genug Leute gibt, die [Frühkindliche Bildung im Wohnumfeld] auch ehrenamtlich und freiwillig machen. Ich glaube, diese Zeiten sind wirklich vorbei (...) weil die Frauen nicht mehr bereit sind alles gratis zu leisten. (...). Wir haben ein neues Gesellschaftsbild und eine neue Struktur und dem muss Rechnung getragen werden.“
(Schule)

Nur durch rechtzeitige Massnahmen Frühkindlicher Bildung kann der Staat davon ausgehen, dass seine Investitionen in die Schulbildung die erwartete Wirkung haben. Unabhängig davon, ob Angebote im Frühbereich freiwillig oder obligatorisch beansprucht werden, muss der Staat deshalb eine gesicherte Finanzierung leisten. Er müsste sowohl Professionelle als auch wichtige Schlüsselpersonen im sozialen Wohnumfeld entschädigen. Alle Kinder sollen profitieren können, insbesondere aber jene, die sozial benachteiligt sind. Somit könnte der Staat

den gesellschaftlichen Problemen präventiv entgegen wirken und die Chancengleichheit erhöhen. Der volkswirtschaftliche Nutzen von Investitionen in die Frühkindliche Bildung ist nachgewiesen (Kapitel 4.2). Trotzdem erweist sich die Bereitschaft der öffentlichen Hand eher als zögerlich, um in Bildungsmassnahmen zu investieren. Laut den Diskussionsteilnehmenden nimmt sie tendenziell sogar ab. Die subjektiven Überzeugungen über die Notwendigkeit und den Nutzen ganzheitlicher Förderung in der frühen Kindheit scheinen in der Politik genauso wichtig zu sein wie bei ausführenden Personen in der Praxis (Kapitel 4.2). Grundsätzlich wird eine gesetzliche Regelung in der Finanzierung gewünscht, um Massnahmen nachhaltig implementieren zu können. Somit kann verhindert werden, dass durch personelle Wechsel nach Legislaturperioden Geldflüsse wieder gestoppt werden.

„Die [Gemeinden] finden alle, die Spielgruppe ist genial und sie sagen, dass es diese braucht, weil die Kinder so viel lernen können. Wenn man jedoch fragt, wie sie diese unterstützen, dann ist es vielleicht der Raum, der gratis zur Verfügung gestellt wird, und manchmal nicht einmal dies. (...) Bei gewissen Gemeinden funktioniert das schon sehr gut. Aber wenn man direkt an die Gemeinden herangeht, dann hört man oft, das stehe nicht im Gesetz, das sei nicht vorgeschrieben. Also müsste doch wenigstens politisch, auf kantonaler Ebene, etwas passieren. Besser wäre sogar, man würde das national anpacken.“ (Elternbildung) - „Genau! (...) dass man die Forderungen bündeln könnte und dass ein gewisser Verpflichtungskatalog an die Gemeinden geht, damit diese nicht sagen können, es gehe sie nichts an.“ (Schule)

„Die grosse Gefahr sehe ich, (...) wenn eine Gemeinderätin oder ein Gemeinderat nach vier Jahren wechselt. Das braucht einen Rutsch in eine andere politische Richtung und dann ist alles, was man aufgelegt hat, schon wieder auf wackeligen Beinen. Ich denke, dass dies in der Bildung so schwierig ist, dass alles so politisch verhenkt ist. (...) Aber das System ist manchmal so schwierig.“ (Schule) - „Da ginge es um das Empowerment der Eltern als StimmbürgerInnen.“ (Prävention und Früherkennung) - „Ja, ganz genau.“ (Schule)

Der Föderalismus in der Schweiz scheint bei der Finanzierung eine Hürde zu sein. Deswegen müssen die Fachpersonen aus der Praxis verschiedene Wege einschlagen, um Gelder von öffentlicher oder privater Seite für ihre Dienstleistungen zu erhalten. Eine Instanz wie die Soziokulturelle Animation, welche bestehende Ressourcen in einem Gemeinwesen kennt und zu nutzen weiss, könnte laut den Diskussionsteilnehmenden bei der Generierung von Geldern

sehr wichtig sein und unterstützend wirken (Kapitel 5.3). → Handlungsfeld D: Bestehende Ressourcen im sozialen Wohnumfeld erschliessen.

Im Gespräch werden die Vernetzung und die Koordination auf der Ebene des Staates angesprochen, was ein grosses Anliegen der Diskussionsteilnehmenden zu sein scheint. Wenn die Zusammenarbeit unterschiedlicher Departements in dem Bereich zustande käme, könnten Angebote nachhaltig und ganzheitlich verankert werden (Kapitel 4.3). Die Diskussionsteilnehmenden schlagen für Interventionen der Soziokulturellen Animation in Bezug auf den Staat vor, dass sie die Funktion der Kritik und der Solidarität ausübt (Kapitel 5.3). → Handlungsfeld K: Eltern darin stärken, ihre Anliegen in der Öffentlichkeit zu äussern und geltend zu machen.

Insbesondere auf kommunaler Ebene ist Lobbyarbeit für Frühkindliche Bildung nötig, um verschiedene Ansprüche zu kanalisieren und geltend zu machen. Hierbei ist die Strukturmaxime der Regionalisierung wegweisend (Kapitel 5.2). Die Diskussionsteilnehmenden erachten die Mitsprache der Eltern als wichtig, um politischen Druck auszuüben und somit die nachhaltige Verankerung der Frühkindlichen Bildung zu gewährleisten. Sie erkennen auch hier ein Handlungsfeld der Soziokulturellen Animation. Die Soziokulturelle Animation kann in einer neutralen Position zwischen den Interessen der Politik und Verwaltung einerseits und den Interessen ihrer Adressatinnen und Adressaten andererseits vermitteln. Indem sie letztere bei der Artikulierung von Missständen unterstützt, verhilft sie ihnen durch die Partizipationsfunktion zur politischen und gesellschaftlichen Mitsprache (Kapitel 5.3).

„Es liegt immer sehr viel am Geld. Meine Idealvorstellung wäre, dass endlich auch SODK [Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren], EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren] und alle beteiligten Finanzgebenden zusammenarbeiten und dass dies nicht nur in den Angeboten selber geschieht.“ (Heilpädagogische Früherziehung)

„Man muss nicht einem Departement die Zuständigkeit übergeben, sondern Bildung und Soziales müssen zusammenarbeiten können, sich auf dieses Thema konzentrieren und Grenzen überschreiten. Aber das ist einfacher gesagt als getan. Ich habe da viel Einblick in Städten, wie diese Departemente Königreiche sind.“ (Soziokulturelle Animation)

Soziokulturelle Animation	
<i>Kategorie</i>	<i>Zusammengefasste Ergebnisse</i>
Soziales Wohnumfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Die Soziokulturelle Animation kann im Wohnumfeld eine vermittelnde Rolle übernehmen.
Interdisziplinarität	<ul style="list-style-type: none"> • Es könnte wichtig sein, dass die Soziokulturelle Animation gemeinsam mit anderen Institutionen, beispielsweise der Kirche, zusammenarbeitet, um Einfluss nehmen zu können.
Koordination	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Soziokulturellen Animation wird eine Koordinationsfunktion vorgeschlagen.
Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Soziokulturelle Animation wird eine Vernetzungsfunktion vorgeschlagen, vor allem im Wohnumfeld und in Bezug auf die Gemeinden.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Soziokulturelle Animation wird eine Organisationsfunktion für möglich gehalten.
Anerkennung der Profession	<ul style="list-style-type: none"> • Was Soziokulturelle Animation ist, erscheint anfänglich nicht ganz klar. Es besteht das Wissen, dass ihr Profil dem der Sozialarbeit ähnlich ist. • Es bestehen Zweifel darüber, ob die Soziokulturelle Animation im eigentlichen Ausführen von Frühkindlichen Bildungsangeboten die richtige Profession ist. Vielleicht sollte sie dies besser dem eigens geschulten Personal der Bildung und Erziehung überlassen. • In der Schweiz ist die Anerkennung der Soziokulturellen Animation sehr unterschiedlich. Im frankophonen Raum gilt sie als selbstverständlicher Teil einer Gemeinde. Auch in Zürich ist die Situation ähnlich. In anderen Gebieten der deutschsprachigen Schweiz stösst die Soziokulturelle Animation zum Teil auf wenig Akzeptanz, wie die Diskussionsteilnehmenden wissen.

Interpretation Soziokulturelle Animation

Die Soziokulturelle Animation wird erstmals bei der zweiten Diskussionsthese in Bezug auf niederschwellige Massnahmen im sozialen Wohnumfeld erwähnt. Die Äusserung ist im untenstehenden Zitat aufgeführt. Zu Beginn der dritten Diskussionsthese wird die Profession der Soziokulturellen Animation von den Forschenden eingeführt. Die Interventionen und Ziele

der Soziokulturellen Animation sind nicht allen Diskussionsteilnehmenden präsent und müssen nach der Einführung in die dritte These weiter ausgeführt werden. Die Nachfragen zweier Diskussionsteilnehmenden zum Profil der Soziokulturellen Animation verdeutlichen, dass unter Fachleuten im Bereich der Frühkindlichen Bildung die Kenntnis über diese Profession keine Selbstverständlichkeit ist.

„Ideal wären für mich Überbauungen mit einem Hauswart, der sozialpädagogisch geschult wäre aber auch animatorisch handelt, eine Mischung. Und ein Raum, der zur Überbauung gehört, welcher aber nicht ein riesiges Quartierzentrum und nicht so besetzt ist und wo es einfacher ist für verschiedene Gruppe, den Zugang zu finden. Wo auch Spielangebote bestehen und ein Treffpunkt für die Eltern.“ (Psychologie)

Im weiteren Gesprächsverlauf nach der Einführung der dritten These werden konkrete Handlungsfelder der Soziokulturellen Animation erkannt und benannt. Diese fließen in den entsprechenden Themen bereits in die Diskussion ein und sind hier noch einmal zusammengefasst. Die Profession der Soziokulturellen Animation wird als kompetent erachtet, eine aktive Rolle im Bereich der Frühkindlichen Bildung zu übernehmen. Ihre Aufgaben ergeben sich aus Sicht der Diskussionsteilnehmenden in den Bereichen der Koordination, der Organisation, der Vermittlung und der Vernetzung. Daraus folgt, dass die Soziokulturelle Animation durch die Vernetzungsfunktion sowie die ressourcenerschliessende, soziokulturelle Ausgleichsfunktion einen entscheidenden Beitrag zur Verankerung und Professionalisierung der Frühkindlichen Bildung leisten kann.

„Soziokulturelle Animation hat natürlich wirklich alle Kompetenzen, um wirklich zu aktivieren und zu unterstützen.“ (Prävention und Früherkennung)

Konkret wird die Rolle der Soziokulturellen Animation in drei Handlungsfeldern besprochen. Erstens soll die Soziokulturelle Animation bestehende Ressourcen im sozialen Wohnumfeld erschliessen (Handlungsfeld D).

Weiter erscheint den Diskussionsteilnehmenden die Soziokulturelle Animation als geeignete Profession, um Professionelle und bestehende Angebote sowie informelle Netzwerke zu koordinieren und zu stärken (Handlungsfelder H und J)

Zudem wird sie als fähig erachtet, die Eltern als StimmbürgerInnen zu unterstützen (Handlungsfeld K).

Weitere Handlungsfelder bezüglich der Umsetzbarkeit, der Planung und der Implementierung von Frühkindlicher Bildung werden wie aus den anderen Themen ersichtlich zwar artikuliert aber nicht auf die Soziokulturelle Animation bezogen. Ein Grund könnte die eingangs erwähnte, nicht in allen Bereichen vorhandene Bekanntheit der Profession sein. Auf die Handlungsfelder wird in Kapitel 8.3 wieder eingegangen. Dort erfolgt zudem eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Funktionen, welche die Soziokulturelle Animation in der Frühkindlichen Bildung ausüben könnte.

8. Beantwortung der Fragestellungen

In diesem Kapitel werden die drei Fragen sowie die Hauptfragestellung aus der Einleitung wieder aufgenommen und anhand der Erkenntnisse aus der Fachliteratur, den Studien und aus der Forschung beantwortet.

8.1. Frage 1

Was muss berücksichtigt und unternommen werden, damit Kinder mit optimalen Bildungsvoraussetzungen in die Schule eintreten?

Die frühe Kindheit ist als Lernphase entscheidend für den Bildungserfolg. Da motorische, kognitive und soziale Kompetenzen sich gegenseitig beeinflussen, müssen beim Kind in seinen ersten Lebensjahren vielseitige Lernprozesse statt finden. Entscheidend für seinen Lern- und den späteren Bildungserfolg sind auch emotional-motivationale Faktoren. Deswegen kommt der Familie als primäre Sozialisationsinstanz eine grosse Bedeutung zu. Eltern müssen dafür sorgen, dass das Kind auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung seine angeborene Neugier ausleben kann. Die Anerkennungsverhältnisse in der Familie nehmen grossen Einfluss darauf, zu welchen Lerntätigkeiten das Kind motiviert ist und wie es gefördert wird. Wichtig ist, dass Eltern zu unterschiedlichen Aktivitäten anregen, damit das Kind alle wichtigen Bildungsvoraussetzungen entwickeln kann. Die Anerkennungsverhältnisse sind geprägt vom Milieu, dem die Familie zugehört.

Das Kind braucht Räume, in denen selbständige Aneignungsprozesse geschehen können und Begegnung stattfindet. Durch Interaktion und Kommunikation, auch mit Personen ausserhalb der Familie, werden Wissensbestände erweitert. Insbesondere der Kontakt mit Gleichaltrigen fördert die sozialen Kompetenzen des Kindes, wobei es im Austausch mit heterogenen Gruppen von deren sprachlichen, altersmässigen und milieuspezifischen Vielfalt besonders profitieren kann.

Frühkindliche Bildung meint die bewusste Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene. Im Fachbereich der Bildung und Erziehung ist sie als Dienstleistung oder als Angebot konzipiert, welche Bildungsvoraussetzungen von Kindern ganzheitlich stärken sollen. In der Schweiz steckt diese Dienstleistung noch in der Anfangsphase. Zwar bestehen qualitativ gute, erfolgreiche und vielseitige Angebote und Projekte. Diese sind aber unbefrie-

digend vernetzt und koordiniert, und eine ausreichende Finanzierung durch den Staat erweist sich als nur schwer durchsetzbar. Fachpersonen im Bereich der Frühkindlichen Bildung setzen sich für gesetzliche Grundlagen, Vernetzung der Geldgebenden und die Professionalisierung der Dienstleistungen ein. Durch eine engere Zusammenarbeit aller Beteiligten muss eine starke Lobby aufgebaut werden, um diese Anliegen einfordern zu können.

Unter Berücksichtigung der Lebenswelt eines Kindes kann eine ganzheitliche Entwicklung der Bildungsvoraussetzungen erfolgen. Die Lebenswelt beinhaltet alle relevanten Lebensfelder und darin vorhandenen Personen oder Instanzen, welche die kindliche Entwicklung beeinflussen. Eltern gelten als Dreh- und Angelpunkt für die Nachhaltigkeit von Angeboten im Bereich der Frühkindlichen Bildung und müssen somit im Fokus der Praxis stehen. Da die Familie in ihrem sozialen Kontext betrachtet werden muss, erweist sich die Verankerung von Angeboten Frühkindlicher Bildung im sozialen Wohnumfeld als ideal. Darin befinden sich relevante Lebensfelder der Familie. Wenn diese bei professionellen Interventionen berücksichtigt und vernetzt werden, ergänzen sich bestehende Ressourcen und Frühkindliche Bildung wird als ganzheitliche Querschnittsaufgabe wahrgenommen. Ferner kann ein niederschwelliger Zugang zu deren Angeboten gewährleistet werden. Dies ist erstrebenswert, zumal gerade sozial benachteiligte Kinder und deren Familien den Weg zu Frühkindlicher Bildung oftmals nicht finden.

8.2. Frage 2

Unter welchen Bedingungen können auch sozial benachteiligte Kinder optimale Bildungsvoraussetzungen entwickeln?

In sozial benachteiligten Familien existieren durch Einschränkungen im ökonomischen, kulturellen oder sozialen Kapital oftmals nicht die richtigen Voraussetzungen, unter denen das Kind vielseitige, stimulierende Lernerfahrungen machen kann. Zudem leben die Familien oft in Wohngebieten, die aufgrund physischer Gegebenheiten für kindliche Aneignungsprozesse nicht ideal sind und in denen wenige Austauschprozesse stattfinden.

Sozial benachteiligte Kinder profitieren von Frühkindlicher Bildung besonders, weil diese mangelhafte Lernbedingungen kompensieren und somit die weitere Ausprägung primärer sozialer Ungleichheiten vermindern kann. Um sicherzustellen, dass die Kinder von den Angeboten profitieren, ist das knappe Kapital der Eltern bei der Verankerung von Massnahmen

zu berücksichtigen. Implementierungen in Alltagsnähe der Eltern sind ein Schritt, um den Zugang zu Angeboten Frühkindlicher Bildung zu gewähren. Zusätzlich ist es wichtig, Mütter und Väter in die konkrete Ausgestaltung von Massnahmen und Angeboten mit einzubeziehen. Dafür muss für sie erkennbar sein, welchen Gewinn Frühkindliche Bildung für das Kind generieren kann. Es bedarf einer sorgfältigen, lebensweltorientierten Vermittlung, die erkennbar macht, dass Frühkindliche Bildung die Perspektiven des Kindes auf den Schul- und Lebenserfolg verbessert. Dienstleistungen im frühkindlichen Bereich sollen zudem auch für Eltern einen positiven Ertrag erbringen. Indem Massnahmen die bestehenden informellen Netzwerke im sozialen Wohnumfeld mit einbeziehen, schliessen nicht nur Kinder, sondern auch Eltern neue soziale Kontakte. Soziale Netzwerke entlasten Mütter und Väter emotional und können bei ökonomischen sowie kulturellen Schwierigkeiten vermittelnd wirken. Schlüsselpersonen im sozialen Wohnumfeld, welche das Vertrauen der Eltern geniessen, müssen aktiviert werden und beim Aufbau sozialer Netzwerke eine tragende Rolle einnehmen.

Im Bereich der Frühkindlichen Bildung machen manche Fachpersonen erfolgreiche Erfahrungen mit Dienstleistungen, die freiwillig beansprucht werden können. Andere sind skeptisch, ob Kinder, die mit sozialer Benachteiligung konfrontiert sind, auf freiwilliger Basis tatsächlich in den Genuss von Frühkindlicher Bildung kommen. Deshalb sollen laut letzteren Fachpersonen gewisse Kinder zu Massnahmen verpflichtet werden. Bei der Festlegung von Verpflichtungskriterien treten zwei Problemfaktoren auf. Erstens steht meist die Entwicklung einzelner Kompetenzen, und dabei oft auf die Sprache, im Zentrum. Somit rückt die Ganzheitlichkeit Frühkindlicher Bildung aus dem Fokus. Zudem können Kinder weniger voneinander profitieren, weil ihre Defizite im selben Kompetenzbereich liegen. Zweitens fällt ein Kind durch das Netz von präventiven Massnahmen im frühkindlichen Bereich, wenn seine benachteiligenden Merkmale nicht offen ersichtlich oder messbar sind. Soziale Benachteiligung kennt viele Gesichter und kann in all ihren Ausprägungen nicht wahrgenommen werden, ohne dass der Blick auf das Individuum und seine lebensweltlichen Erfahrungszusammenhänge gerichtet wird.

Lebensweltorientierung in der Frühkindlichen Bildung ist bedeutungsvoll, und zwar unabhängig davon, ob Angebote obligatorisch oder freiwillig besucht werden. Ihre Relevanz besteht unter anderem in der Bestrebung, Eltern möglichst zu beteiligen. Auch die Verankerung von Massnahmen im sozialen Wohnumfeld von Familien und die Einbindung sozialer Netzwerke und Schlüsselpersonen in die Frühkindliche Bildung erweist sich in der Praxis als erfolgreich.

Es ist zu hinterfragen, ob interagierende Kinder im sozialen Wohnumfeld sich tatsächlich in förderlicher Weise durchmischen. Wenn in der Zusammensetzung einer Gruppe von Kindern im sozialen Wohnumfeld soziale Benachteiligung gehäuft auftritt, könnten dort mehrheitlich Milieus vertreten sein, in welchen die Anerkennungsverhältnisse für die Startchancen des Kindes hinderlich sind. Es ist aber nicht bekannt, dass derartige homogene soziale Wohnumfelder der Schweiz bereits Realität sind. Auch die Frage, ob ein solches Umfeld die Bildungsvoraussetzungen von Kindern tatsächlich negativ beeinflussen und wie damit umgegangen werden könnte, ist wissenschaftlich nicht erarbeitet. (Willener, 2008, S. 80)

Fest steht, dass der Aufbau sozialer Netzwerke unabhängig der involvierten Milieus das soziale Kapital der Familien stärkt und dass die damit erfolgende Entlastung für die Startchancen des Kindes förderlich ist.

8.3. Frage 3

Kann die Soziokulturellen Animation mit ihren Funktionen und Handlungsansätzen die Chancengleichheit zu Schulbeginn positiv beeinflussen?

Erörterungen in Kapitel 5.3 sowie die Interpretation der dieser Arbeit vorliegenden Gruppendiskussion in Kapitel 7 haben gezeigt, dass die Soziokulturelle Animation kompetent ist, lebensweltorientiert zu arbeiten. Deshalb kann sie bei den umfassenden Anforderungen, die sich der Frühkindlichen Bildung stellen, einen entscheidenden Beitrag leisten.

In der Gruppendiskussion haben sich spezifische Handlungsfelder für eine Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld heraus kristallisiert. Sie werden hier in Tabelle 2 aufgelistet, wobei die kursiv geschriebenen Handlungsfelder jene sind, bei denen die Diskussionsteilnehmenden sich explizit zu möglichen Aufgaben der Soziokulturellen Animation äusserten. In der linken Spalte der Tabelle werden die Funktionen der Soziokulturellen Animation aus Kapitel 5.3 den Handlungsfeldern zugeordnet. Untenstehend folgt eine Diskussion über die Interventionen, welche die Soziokulturelle Animation mit ihren Funktionen in den Handlungsfeldern ausüben kann. Um ein besseres Verständnis zu ermöglichen, entspricht die Reihenfolge der Handlungsfelder in der Tabelle den anschliessenden Erörterungen. Die Buchstaben in Klammern verweisen auf die Stellen, an denen die Handlungsfelder in Kapitel 7.2 vorzufinden sind.

Handlungsfelder der lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld	Funktionen der Soziokulturellen Animation
<i>Bestehende Ressourcen im sozialen Wohnumfeld erschliessen (D)</i>	Ressourcen erschliessende, soziokulturelle Ausgleichsfunktion
<i>Eltern darin stärken, ihre Anliegen in der Öffentlichkeit zu äussern und geltend zu machen (K)</i>	Funktion der Kritik und der Solidarität
<i>Professionelle und Bewohnende im sozialen Wohnumfeld vernetzen (J) sowie soziale Netzwerke der Familien stärken (H)</i>	Vernetzungsfunktion
Sozial benachteiligte Familien unterstützen und alltagsnah informieren (F)	Präventionsfunktion
Eltern entlasten, um bei ihnen Zeit für ihre Kinder zu generieren (B)	Funktion des Zeitmanagements
Eltern vermitteln, dass die Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit wichtig ist (C)	Edukative Funktion
In Familien die Auseinandersetzung mit der Kultur und der Gesellschaft fördern (E)	Enkultorative Funktion
Begegnung und Austausch ermöglichen (A)	Integrationsfunktion
Lebenswelten von Mütter und Vätern berücksichtigen, um deren Partizipation in der Frühkindlichen Bildung zu ermöglichen (G)	Partizipationsfunktion

Tabelle 2: Handlungsfelder der Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld und Funktionen der Soziokulturellen Animation

Zuerst sollen die drei kursiven Handlungsfelder besprochen werden. In der Praxis sind die Ressourcen für Angebote und Einrichtungen der Frühkindlichen Bildung in der Regel knapp. Eine Instanz wie die Soziokulturelle Animation, welche bestehende räumliche, materielle und personelle Ressourcen im sozialen Wohnumfeld erschliessen kann, stellt in diesem Zusammenhang eine Chance für die Frühkindliche Bildung dar (Handlungsfeld D). Der geäusserte Wunsch der Diskussionsteilnehmenden, dass die Soziokulturelle Animation Lobbyarbeit für Professionelle im Bereich der Frühkindlichen Bildung betreibt, soll mit Vorbehalten betrachtet werden. Die Interventionen der Soziokulturellen Animation müssen Kinder und Eltern als primäre Anspruchsgruppen im Fokus behalten. Wenn sie es sich jedoch zur Aufgabe macht,

Eltern in der Wahrnehmung ihrer Anliegen und in deren Äusserung gegenüber der Politik zu unterstützen, ergibt sich für sie durchaus ein Handlungsfeld. Von den Fachpersonen wird in der Gruppendiskussion auch Unterstützung darin erwünscht, die Anliegen der Eltern mit den politischen Begehren der Frühkindlichen Bildung zu vernetzen und somit ihre Lobby bei den Familien zu verankern. (Handlungsfeld K). Weiter wird der Vernetzungsfunktion in zweierlei Hinsicht Wichtigkeit beigemessen. Einerseits kann die Soziokulturelle Animation Professionelle der Frühkindlichen Bildung und Bezugspersonen des Kindes vor Ort vernetzen und somit die Ganzheitlichkeit von Frühkindlicher Bildung verbessern (Handlungsfeld J). Andererseits gilt die Soziokulturelle Animation für die Diskussionsteilnehmenden als fachkundig, um Schlüsselpersonen im Wohnumfeld zu aktivieren und soziale Netzwerke der Familien zu stärken (Handlungsfeld H).

In der Gruppendiskussion wurde eine mögliche Rolle der Soziokulturellen Animation in den anderen Handlungsfeldern nicht ausdrücklich beschrieben. Anhand ihres Kompetenzprofils weisen jedoch ihre weiteren Funktionen darauf hin, dass sie zusätzliche Aufgaben in der Frühkindlichen Bildung übernehmen kann. Im Folgenden wird ihr potentieller Beitrag in den verbleibenden Handlungsfeldern aufgezeigt.

Soziale Benachteiligung ist komplex und betroffene Familien sind mit ganz unterschiedlichen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Soziokulturelle Animation kann Eltern darüber informieren, wo sie sich die auf ihre Fragen und Probleme zugeschnittene Unterstützung einholen können (Handlungsfeld F). Durch die Präventionsfunktion wird die Verhärtung von Problemlagen und primären sozialen Benachteiligungen bei Kindern vermindert. Eltern werden entlastet und können ihre Zeit besser einteilen und nutzen. Die Soziokulturelle Animation mit ihrer Funktion des Zeitmanagements bekräftigt sie dabei, die gewonnene Energie sinnvoll für die Unterstützung des Kindes einzusetzen (Handlungsfeld B). Dazu müssen Eltern aber auch bereit sein. Sie sollen deshalb erfahren, wie wichtig Bildung für ihre Kinder und deren Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist und müssen gewisse Grundkenntnisse über kindliche Bildungsprozesse haben. Durch die edukative Funktion kann Soziokulturelle Animation dieses Wissen vermitteln. Schlüsselpersonen, zu denen Vertrauen besteht, können in die Vermittlung wichtiger Informationen einbezogen werden (Handlungsfeld C). Mit ihrer enkulturativen Funktion regt die Soziokulturelle Animation die Auseinandersetzung mit der eigenen und der in der Gesellschaft vorherrschenden Kultur an (Handlungsfeld E). Dies ist wichtig, um auf gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten, die sich dem Kind und den Eltern stel-

len. Für diese Auseinandersetzung ist der Austausch unter den Bewohnenden eines sozialen Wohnumfeldes zu fördern (Handlungsfeld A). Durch diesen können sich zudem soziale Netzwerke entfalten. Interventionen in den angesprochenen Handlungsfeldern beeinflussen und ergänzen sich gegenseitig. So müssen alle in Tabelle 2 aufgelisteten Funktionen zum Einsatz kommen, damit Eltern sich aktiv in der Frühkindlichen Bildung beteiligen können (Handlungsfeld G). Ihre Partizipation ist für die Nachhaltigkeit Frühkindlicher Bildung zentral und kann im animatorischen Dreischritt von Anregen, Ermutigen und Befähigen erreicht werden. Die wechselseitige Beeinflussung spricht dafür, dass die Soziokulturelle Animation in allen Handlungsfeldern aktiv wird.

Die Erläuterungen über die Rolle der Soziokulturellen Animation in den Handlungsfeldern einer lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung lassen die dritte Frage mit einer Zustimmung beantworten. Die Soziokulturelle Animation kann mit ihren Funktionen und Handlungsansätzen die Chancengleichheit zu Schulbeginn positiv beeinflussen. Weitere Schlussfolgerungen für die Profession und ihre Rolle im Bereich der Frühkindlichen Bildung erfolgen in Kapitel 9.1.

8.4. Hauptfragestellung

Wie können Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien optimiert werden, um die Chancengleichheit zu Schulbeginn positiv zu beeinflussen?

Die frühe Kindheit als eigenständige Lebensphase mit interdependenten Lernprozessen soll anerkannt werden. Um dem Kind eine grösstmögliche Chancengleichheit zu Schulbeginn zu gewähren, sind eine Sichtweise auf das Kind im Kontext seines sozialen Wohnumfeldes, die aktive Rolle der Eltern sowie gesetzliche und staatliche Rahmenbedingungen für die frühe und ganzheitliche Förderung zentrale Faktoren. Frühkindliche Bildung, welche diese Faktoren in ihre Überlegungen einbezieht, wird aktuell von vielen Stimmen aus dem Bereich der Erziehung und Bildung gefordert und bietet sich an, um den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in angemessener Weise Rechnung zu tragen.

Die angestrebte Verschmelzung des schulvorbereitenden Paradigmas und jenem der sozialpädagogisch geprägten Tradition ist aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit mit einer weiteren Komponente zu ergänzen. Lebensweltorientierung erweist sich als Grundstein für die beiden Paradigmen. Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung soll nicht lediglich als Dienstleis-

tung von Professionellen, sondern als Ansatz für eine Kooperation von Professionellen, Familien und weiteren Schlüsselpersonen im sozialen Wohnumfeld des Kindes gesehen werden. Professionelle übernehmen also nicht primär die Aufgabe der Erziehung und Betreuung, sondern werden dort aktiv, wo die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz an Grenzen stossen. Somit wird der Rahmen geöffnet und der in dieser Arbeit entstandene Ansatz der Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld kann für jedes Kind, nicht nur für das sozial benachteiligte, eine optimale Entwicklung gewährleisten. Um das Potential dieses Ansatzes zu unterstreichen, soll Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung im Folgenden jeweils mit Grossbuchstaben ausgeschrieben werden. Damit dieser Ansatz erfolgreich umgesetzt werden kann, bedarf es einer Instanz, welche vermittelt, koordiniert und offen auf Bedürfnisse eingeht. Die Soziokulturelle Animation bietet sich mit ihren Funktionen und Handlungsansätzen an, diese wichtigen Schlüsselfunktionen zu übernehmen.

9. Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation und Ausblick

Die frühe Kindheit verdient als eigenständige Lebensphase Beachtung, weil sie sich auf den späteren Schul- und Lebenserfolg auswirkt. Diese Bachelorarbeit zeigt auf, dass eine Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld ein geeigneter Ansatz ist, um Kindern in der Zeit von der Geburt bis zur Einschulung die Entwicklung optimaler Bildungsvoraussetzungen zu ermöglichen. In Kapitel 9.1 werden Schlussfolgerungen für die Rolle der Soziokulturellen Animation im Bereich der Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung gezogen. Der besagte Ansatz öffnet das Feld für weiterführende Überlegungen, welchen der zweite Teil dieses Kapitels gewidmet ist.

9.1. Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation

An dieser Stelle erfolgen Ausführungen über die Rolle der Soziokulturellen Animation, welche die Beantwortung der Fragestellung in Kapitel 8.3 weiterführend ergänzt und somit den Beitrag der Profession zu einer optimierten Chancengleichheit zu Schulbeginn noch näher beleuchtet. Das Kompetenzprofil der Soziokulturellen Animation scheint in der professionellen Bildungs- und Erziehungslandschaft der deutschsprachigen Schweiz noch wenig bekannt und anerkannt zu sein. Zwar leistet die Profession etwa in der Kinderanimation durchaus einen Beitrag für die Frühkindliche Bildung. Offiziell ist ihre Rolle im regen Diskurs der genannten Fachbereiche bisher aber wenig angesprochen worden. In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass die Profession einen grossen Beitrag zur Vernetzung und zu einem breiten Zugang zu Angeboten zu leisten vermag. Eine bedeutende Schlüsselfunktion kann sie gerade dann einnehmen, wenn Frühkindliche Bildung lebensweltorientiert und im sozialen Wohnumfeld der betreffenden Familien erfolgt.

Aus der Gruppendiskussion, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, resultieren diverse Handlungsfelder einer Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld (vgl. Kapitel 8.3). Weshalb die Rolle der Soziokulturellen Animation in bestimmten Handlungsfeldern erkannt wurde und in anderen nicht, kann lediglich durch Annahmen interpretiert werden. Die Diskussionsteilnehmenden stellten fest, dass die Aufgabe der Soziokulturellen Animation eher nicht in der pädagogischen Arbeit mit Kindern gesehen wird. Interessant ist, dass die Fachpersonen ihre Beiträge in Bereichen sahen (vgl. Kapitel 8.3), die in der Diskussion immer wieder aufgegriffen wurden. Dabei handelte es sich konkret um die Erschliessung von bestehenden Ressourcen, um die Vernetzung von bestehenden Angeboten und von Professio-

nellen, die Stärkung sozialer Netzwerke von Familien sowie der Eltern in ihrer Rolle als StimmbürgerInnen. Es ist denkbar, dass hier der dringlichste Handlungsbedarf oder Unsicherheit besteht, wie angemessen und wirkungsvoll vorgegangen werden kann, und somit eine gewisse Offenheit herrscht, dass andere Fachbereiche diese Lücken ausfüllen. Das geringe Wissen um die Profession der Soziokulturellen Animation kann eine weitere Ursache sein, weshalb ihre Rolle ansonsten nicht explizit angesprochen wurde. In Kapitel 8.3 ist erläutert, dass die Soziokulturelle Animation aus theoretischer Sicht in den weiteren Handlungsfeldern (vgl. Tabelle 2 in Kap. 8.3) durchaus auch einen wichtigen Beitrag leisten kann. Die Ausführungen in diesem Abschnitt zeigen auf, dass es sinnvoll und notwendig ist, Fragen zum Profil der Soziokulturellen Animation zu klären sowie Fragen zu wahrgenommenen Lücken in der Praxis der Frühkindlichen Bildung weiter zu verfolgen. Somit könnte ein klares Bild über die Schnittstellen von den an der Gruppendiskussion vertretenen Fachbereichen und der Soziokulturellen Animation gezeichnet werden. Dieses Bild wäre in weitere Überlegungen bezüglich der interdisziplinären Zusammenarbeit einzubeziehen.

Auf der nächsten Seite wird das in Kapitel 5.3 erläuterte Schema (Abbildung 1) zu den Fokussierungsgebieten der Soziokulturellen Animation wieder heran gezogen. Daraus wird erkenntlich, dass die besprochenen Handlungsfelder darin zu verorten sind. Die Positionierung der Profession in der Mitte von Abbildung 3 macht ihre Schlüsselfunktion ersichtlich.

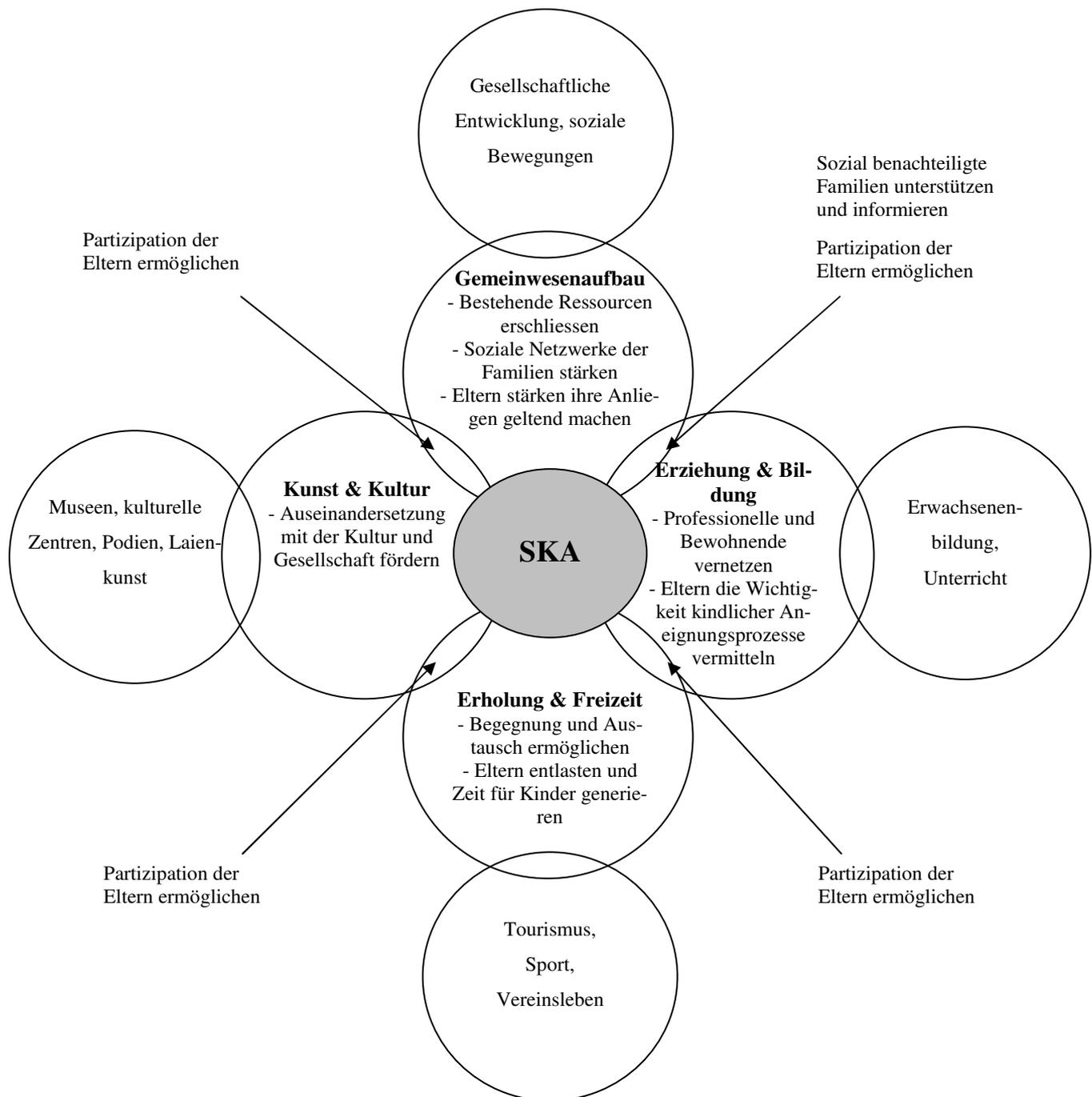


Abbildung 3: Positionierung der Soziokulturellen Animation im Bereich einer lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung im sozialen Wohnumfeld

Weitere, im Bereich der Frühkindlichen Bildung wichtige Akteurinnen und Akteure mit spezifischem Wissen sind in den vier Fokussierungsgebieten vorzufinden und könnten anhand der äusseren Kreise spezifiziert werden. Da diese Akteurinnen und Akteure in jedem sozialen Wohnumfeld wieder anders auftreten, sind in der oben stehenden Abbildung deshalb dieselben Instanzen wie in Abbildung 1 (vgl. Kapitel 5.3) verzeichnet und dienen als Beispiel und

Visualisierung. Die Aufgaben und Kompetenzen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure in den Handlungsfeldern müssen gut abgesprochen und koordiniert werden. Abhängig davon, mit welchen professionellen Hintergründen die Soziokulturelle Animation kooperiert, übt sie die jeweiligen Funktionen mehr oder weniger intensiv aus. Sind beispielsweise in einem sozialen Wohnumfeld Erwachsene bildend tätig, wird die Soziokulturelle Animation eventuell Elternkurse organisieren, die Ausgestaltung der Kurse aber eher den Fachpersonen auf dem Gebiet überlassen. Diesbezüglich liegt die Stärke der Soziokulturellen Animation in der Flexibilität ihres Profils und in ihrer Fähigkeit, benötigtes Wissen zu erkennen und zu erschließen. Die Zielerreichung in einem Handlungsfeld ist von der Zielerreichung in den anderen Handlungsfeldern abhängig und die Partizipation der Eltern massgebend für optimale Bildungsvoraussetzungen der Kinder. Damit sich Mütter und Väter beteiligen, sind Fortschritte in allen Handlungsfeldern nötig. Deshalb ist die Ermöglichung von Partizipation den vier Schnittstellen in Abbildung 3 zugeteilt. Um Partizipation zu verwirklichen, muss ein spezieller Fokus darauf gelegt werden, dass Interventionen niederschwellig erfolgen und somit individuelle Bedürfnisse berücksichtigen und einbeziehen. Die Soziokulturelle Animation bringt die nötige Offenheit dazu mit und ist kompetent, durch Lebensweltorientierung den Zugang der primären Anspruchsgruppen zur Frühkindlichen Bildung zu gewährleisten.

Die Profession der Soziokulturellen Animation wird aufgrund ihrer geringen Bekanntheit kaum von bereits aktiven Fachpersonen und Anspruchsgruppen um Unterstützung in den Handlungsfeldern angefragt werden. Um auf dem für sie neuen Gebiet der Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung Fuss zu fassen, muss sie ihre Potentiale von sich aus nachweisen. Ein erster Austausch mit verschiedenen Disziplinen fand bereits in der Gruppendiskussion statt. Wie aus der Interpretation und den Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit ersichtlich wird, gibt es zentrale Schnittstellen, an denen die Soziokulturelle Animation mit ihren Funktionen und Handlungsansätzen den Handlungsspielraum anderer Professionen ergänzen und erweitern kann. Somit ergibt sich eine Grundlage für interdisziplinäre Zusammenarbeit.

Im Idealfall kann die Soziokulturelle Animation den Ansatz der Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung in ihre bestehenden Aufträge integrieren. Einrichtungen wie Quartierzentren bieten sich an, um Angebote im frühkindlichen Bereich zu verankern. Es besteht jedoch auch Handlungsbedarf in Gemeinwesen, in denen derartige Institutionen oder Grundlagen noch nicht vorhanden sind. Dort können Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren den

Versuch starten, Frühkindliche Bildung zu implementieren. Dabei können sie sich in den Handlungsfeldern nicht im Alleingang betätigen, sondern sie müssen sich fachlich vernetzen. Auch in Finanzierungsfragen besteht die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen Fachpersonen an potenzielle Auftraggebende heran zu treten und den Bedarf nach Frühkindlicher Bildung in einem sozialen Wohnumfeld geltend zu machen. Die vorliegende Arbeit bietet dafür eine Argumentationsgrundlage und weist den sozialen sowie den volkswirtschaftlichen Nutzen von Investitionen in eine Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung aus.

Die Soziokulturelle Animation muss im Bereich der Frühkindlichen Bildung in erster Linie ein Sprachrohr für die primären Anspruchsgruppen, also die Kinder und deren Familien, sein und insbesondere Mütter und Väter darin stärken, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äussern. An dieser Stelle soll verdeutlicht werden, dass die frühe Kindheit für die in Kapitel 1.2 erläuterte Zielerreichung der Soziokulturellen Animation relevant ist. Einen wichtigen Beitrag zur Gewährleistung optimaler Teilhabe- und Teilnahmechancen von Kindern und schliesslich aller Menschen an gesellschaftlichen Prozessen kann die Profession im Bereich der Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung leisten. Dies geschieht primär, indem sie die Partizipation der Eltern sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert.

9.2. Ausblick

In der Schweiz existieren zurzeit zahlreiche Angebote Frühkindlicher Bildung, die wie erläutert wenig vernetzt sind. Ein Gesamtbild der bestehenden Ansätze sowie ein Vergleich ihrer Wirkungen wäre dringend nötig, um für eine spezifische Situation die jeweils geeignete Massnahme treffen zu können.

Obwohl professionelle Bildungsbestrebungen im frühkindlichen Bereich sich immer mehr verbreiten, scheint die Kindererziehung noch immer Familiensache zu sein. Dabei verdeutlicht sich in Studien sowie auch in der vorliegenden Gruppendiskussion, dass Eltern auf Unterstützung angewiesen sind und unbedingt in Massnahmen der Frühkindlichen Bildung mit einbezogen werden müssen.

Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung, welche das Kind mit all seinen Facetten und Bedürfnissen fördert, soll vor allem die Eltern fokussieren und in ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgabe stärken. Wenn die Förderung im Kontext des sozialen Wohnumfeldes geschieht, kann die Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung als alltäglich und als Teil des

sozialen Netzwerkes von adressierten Familien wahrgenommen werden. Je nach Bedarf würden Professionelle die Eltern in unterschiedlichem Masse begleiten und unterstützen. Durch die Nähe zur Lebenswelt könnte dabei eine fundierte Kenntnis über den Alltag der Adressantinnen und Adressaten und somit ein proaktives Handeln erfolgen. Auf diese Weise wird eine grösstmögliche Niederschwelligkeit und somit ein erleichterter und partizipativer Zugang der Familien zu Lebensweltorientierter Frühkindlicher Bildung gewährleistet. Die in der Forschung behandelte Frage nach der freiwilligen Nutzung von Angeboten könnte dadurch zweitrangig werden. Ein erster Ansatz, welcher die aufgezeigte unabdingliche Partizipation der Eltern verfolgt, wurde in dieser Arbeit geschaffen. Der Gedanke, dass eine Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung auch eine Lebensweltorientierte Elternbildung bedingt, müsste weiter verfolgt werden.

Sozial benachteiligte Familien leben oft in ungünstigen Wohnverhältnissen, in denen die materiellen Bedingungen für die kindliche Aneignungsaktivität nicht geeignet sind. Es ist nicht erwiesen, ob sich in benachteiligten Quartieren vorwiegend Familien aus nicht bildungsförderlichen Milieus niederlassen. In der Schweiz nehmen solche Quartiere noch keine grosse räumliche Dimension ein. Die Antwort auf die Frage, in welcher Weise die Segregation in der Schweiz fortschreitet, könnte die Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld beeinflussen. Umgekehrt könnte sich längerfristig die Verankerung frühkindlicher Bildungsmassnahmen im sozialen Wohnumfeld positiv auf die Segregation auswirken. Das Bild, wie soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Segregation entsteht, müsste in Hinsicht auf die Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung vervollständigt werden, damit geeignete Massnahmen getroffen werden können.

Wenn sich Lebensweltorientierte Frühkindliche Bildung bewähren kann, sind weiterführende Überlegungen zur konkreten Ausgestaltung pädagogischer Massnahmen im frühkindlichen Bereich zu unternehmen. Es könnte sinnvoll sein, dass alle Professionellen, auch Pädagoginnen und Pädagogen, lebensweltorientiert im sozialen Wohnumfeld handeln. Um dem Kind gute Startchancen zu ermöglichen, müssten neue Kommunikationsmittel sowie andere Faktoren, welche in den heutigen Lebenswelten bedeutend sind, mit in Überlegungen zur Erziehung und Förderung in der frühen Kindheit einfließen. Auf diese Weise würde sich das Spektrum der Fähigkeiten, welche gestärkt werden, entlang dem soziokulturellen Wandel und an die veränderten Bedingungen angepasst erweitern.

Auch bei einer Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung befindet sich eine wichtige Schnittstelle beim Übertritt des Kindes in die Schule. Wenn das Kind Anregungen geniessen kann, die sich nach seiner Lebenswelt ausrichten, so trifft es bei Schulbeginn auf eine veränderte Situation. Die Schule konfrontiert ein Kind mit anderen, der bisherigen Lebenswelt ferneren Realitäten, weil dort die Lernziele durch den Lehrplan klar festgelegt sind und Kinder für die Erreichung der Lernziele beurteilt werden. Es ist an dieser Stelle nochmals darauf hin zu weisen, dass gerade unterstützende Massnahmen während der Schulzeit massgeblich dazu beitragen, dass frühkindliche Bildungsmassnahmen einen nachhaltigen Effekt erzielen. So kann eine verbesserte Chancengleichheit auch über den Schuleintritt hinweg bestehen. Deswegen ist es wichtig, dass Vernetzung und Kooperation auch zwischen der Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung und der Schule statt findet. Es sollen Wege gefunden werden, um Annäherungen zu ermöglichen und den Übertritt in die Schule fliessend zu gestalten. Welche Instanzen hierbei wichtige Funktionen übernehmen und wie dieser Übergang auszugestalten ist, muss geklärt werden. Auch sollte eine aktive Rolle der Soziokulturellen Animation geprüft werden, da diese im Bereich der offenen Jugendarbeit bereits mit der Schule zusammenarbeitet und über die entsprechende Erfahrung verfügt.

Im internationalen Vergleich hinkt die Schweiz mit ihren Frühkindlichen Bildungsprogrammen hinter dem europäischen Durchschnitt her. Mit dem Ansatz einer Lebensweltorientierten Frühkindlichen Bildung könnte sie einerseits die in Europa vorherrschenden Paradigmen einer schulvorbereitenden und einer ganzheitlichen Förderung vereinen und andererseits in einen neuen Kontext einbetten. So würde die Schweiz nicht nur Defizite aufholen, sondern allenfalls eine Vorreiterrolle bei der Planung und Umsetzung von früher Förderung einnehmen. Es bleibt zu prüfen, wie die bereits bestehenden Programme durch die Vernetzung und sinnvolle Weiterentwicklung auf staatlicher Ebene eine gute Grundlage für eine fortschrittliche Frühkindliche Bildung bieten können.

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Altgeld, Karin; Krüger, Tim & Menke, André (2009). *Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum – ein internationaler Länderreport*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, Petra (2008). Kinder fördern statt überfordern. *Swissfamily Arena*, 9(35), S. 44-49.
- Biedinger, Nicole & Becker, Birgit (2006). *Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern: Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Arbeitspapier Nr. 97*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Binggeli, Ursula (2009). Mit null geht's los. Frühförderung: Immer mehr Städte installieren grosse Programme für kleine Kinder. *Sozialaktuell*, 41(1), S. 8-10.
- Böhnisch, Lothar (2008). Milieubildung als pädagogisches Konzept einer lebensweltorientierten Jugendhilfe. In Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (2. Aufl. S. 435-441). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999.
- Busch, Klaus (1995). *Kindgerechte Wohnumwelt. Grundsätze einer an den Bedürfnissen von Kindern orientierten Planung städtischer Wohnquartiere*. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Cerutti, Herbert (2008). *Migration und Gesundheit. Kurzfassung der Bundesstrategie Phase II (2008-2013)*. Bern: Bundesamt für Gesundheit.

- Deinet, Ulrich & Reutlinger Christian (Hrsg.). (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike (2000). Stichwort: Familienstruktur und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2000(2), S. 169-187.
- Drosdowski, Günther; Müller, Wolfgang; Scholze-Stubenrecht, Werner & Wermke, Matthias (1996). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung* (21. Aufl.). Mannheim & Zürich: Duden Verlag.
- Ecarius, Jutta & Wahl, Katrin (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Bourdieu. In Jutta Ecarius; Carola Groppe & Hans Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eggenberger, Daniel (2007). Forderungen für den Frühbereich. Mehr inhaltliche Aspekte gefordert. *Curaviva* 4(11), S. 29-33.
- Eggenberger, Daniel (2008). *Ausbildung von Fachleuten in der familienergänzenden Kinderbetreuung: aktuelle Situation im Frühbereich der deutschen Schweiz*. Zürich: Pädagogica.logics!
- Egger, Stephan; Perrig-Chiello, Pasqualina & Schultheis, Franz (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (Hrsg.). (2008). *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Gemperle, Michael (Verfassungsdatum unbekannt). *Chancengleichheit*. Gefunden am 6. Mai 2009, unter <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=128>

- Grundmann, Matthias; Groh-Samberger, Olaf; Bittlingmayer, Uwe H. & Bauer, Ullrich (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigenengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(Nr. 1), S. 25-45.
- Grundmann, Matthias (2006). *Sozialisation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans, (2005). Lebensweltorientierung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (3. Aufl., S. 1136-1148). München: Reinhardt.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2008). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In Klaus Grunwald & Hans Thiersch (Hrsg.), *Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (2. Auflage, S. 13-39). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Hollenweger, Judith (2003). Chancengleichheit an Schweizer Schulen? PISA – zwischen Forschung, Praxis und Lehre. *ph / akzente* 1(2), S. 19-23.
- Hradil, Stefan (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Hüttenmoser, Marco & Degen-Zimmermann, Dorothee (1995). *Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder*. Zürich: NFP Stadt und Verkehr.
- Kreckel, Reinhard (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungerechtigkeit* (3. Aufl.). Frankfurt & Main: Campus Verlag GmbH.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

- Lanfranchi, Andrea (2009). *Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen (SNF Nr. 100013-113909)- Follow-up der NFP-39-Studie „Schulerfolg von Migrationskindern – Auswirkungen transitorischer Räume“ (SNF 4039-048959)*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Lanfranchi, Andrea & Schrottmann, Ria-Elisa (Hrsg.). (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus – eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt Verlag.
- Largo, Remo H. (2006). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper Verlag.
- Largo, Remo H. (2009). *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen*. München: Piper Verlag.
- Levy, René; Joye, Dominique; Guye, Oliver & Kaufmann, Vincent (1998). *Alle gleich? Soziale Schichtung, Verhalten und Wahrnehmung*. Zürich: Seismo Verlag.
- Liegle, Ludwig (2005). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl., S. 329-332). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Liegle, Ludwig (2008). Ein guter Start ins Leben. In Heinz Sünker & Thomas Swiderek (Hrsg.), *Lebensalter und Soziale Arbeit. Band 2: Kindheit* (S. 47-58). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Löw, Martina; Steets, Silke & Stoetzer, Sergej (2007). *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lukas, Helmut (2005). Sozialraum. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl., S. 867-868). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Macher, Hans-Jürgen (2007). *Methodische Perspektiven auf Theorien des sozialen Raumes. Zu Henri Lefebvre, Pierre Bourdieu und David Harvey*. Frankfurt: AG SPAK Bücher.

- Mack, Wolfgang; Raab, Erich & Rademacker, Hermann (2003). *Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Malina, Barbara & Busch, Carolin (2009). *Weltbericht „Bildung für Alle“ 2009. Kurzfassung Ungleichheit überwinden – warum politisches Handeln zählt*. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission.
- Mayer, Horst O. (2006). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenburg.
- Metzler, Barbara (2005). *Armut und Bildungschancen. Wie beeinflussen Armutslagen im Vorschulalter die Bildungschancen von Kindern*. Bern: Edition Soziothek.
- Minsel, Beate (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), S. 299-316.
- Moser, Heinz (1997). *Instrumentenkoffer für den Praxisforscher*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Moser, Urs (2008, 11. April). Die ersten vier Jahre sind eminent wichtig im Leben eines Kindes. *Tages Anzeiger*, S. 36.
- Naidoo, Jennie & Wills, Jane (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Hamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.
- Organisation for economic cooperation and development [OECD] (2006). *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

- Programme for international student assessment [PISA] (ohne Datum). *Homepage der Bundesbehörden der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Gefunden am 23. Mai 2009, unter <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index.html>
- Reutlinger, Christian (2009). Erziehungswissenschaft. In Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 91-108). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2005). Chancengleichheit. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5. Aufl. S. 183 - 186). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Sann, Alexandra & Thrum, Kathrin (2004). *Opstapje – Schritt für Schritt. Zusammenfassung der Ergebnisse der Programmevaluation, Konsequenzen und Forschungsperspektiven*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schönig, Werner (2008). *Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze*. Schwalbenbach: Wochenschau Verlag.
- Schrapper, Christian (2005). Grenzen und Perspektiven einer sozialraumorientierten Gestaltung der Jugend- und Erziehungshilfen. Oder: Warum ist so schwierig, was viele so gut finden? In Birgit Kalter & Christian Schrapper (Hrsg.), *Was leistet Sozialraumorientierung? Konzepte und Effekte wirksamer Kinder- und Jugendhilfe* (S. 41-53). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Schulte-Haller, Mathilde (2009). *Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder*. Bern: Bundespublikationen.
- Schweizerischer Nationalfonds (2007). *Den Kindern zu ihren Rechten verhelfen und sie ernst nehmen. Medienmitteilung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*. Gefunden am 25. Mai 2009, unter http://www.nfp52.ch/d_kommunikation_publicationen.cfm

- Schwendke, Arnold (Hrsg.). (1995). *Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.
- Seehausen, Harald (2001). Soziale Netzwerke für Kinder und Eltern: „Orte für Familien“. In Claudia Bier-Fleiter (Hrsg.). *Familie und öffentliche Erziehung. Aufgaben, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche* (S. 97-116). Opladen: Verlag Leske & Budrich.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Stamm, Margrit (2009a). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission*. Fribourg: Universität Fribourg, Departement für Erziehungswissenschaften.
- Stamm, Margrit (2009b). *Längsschnittstudie der KTI-Berufsbildungsforschung: «Die Wirkung von vorschulischen Kompetenzen auf die Berufsausbildung» Eine Fortsetzung der FLR-Studie 2006 bis 2009*. Gefunden am 27. Mär. 2009, unter http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_projekte.php
- Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (2009). *Von Betreuung zu Bildung!? Herausforderungen und Perspektiven zum frühpädagogischen Diskurs*. Gefunden am 20. Mai 2009, unter commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4655/12513_132903.pdf
- Stamm, Margrit & Viehhauser, Martin (2008). *Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analyse und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsprogramme*. Gefunden am 24. Jul. 2009, unter commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/.../12513_140145.pdf
- Textor, Martin R. (2009). *Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL*. Gefunden am 23. Jun. 2009, unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html>

- Thiersch, Hans (1993). Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In Thomas Rauschenbach, Friedrich Ortman & Maria-Eleonora Karsten (Hrsg.), *Der Sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 11-28). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Thiersch, Hans (2000). Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit – als radikalisiertes Programm. Eine Skizze. In Siegfried Müller, Heinz Sunker, Thomas Olk & Karin Böllert (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven* (S. 529-545). Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Treibel, Annette (1994). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- UNESCO (ohne Datum). Das Bildungsprogramm der UNESCO. Gefunden am 5. Jul. 2009, unter <http://www.unesco.ch/die-unesco/bildungsprogramm.html>
- Vetter, Peter (2004). *Chancengleichheit im Bildungswesen: Theoretische Analyse anhand der Kriterien „Kulturelle Herkunft“ und „Geschlecht“ sowie Darstellung des Pilotprojektes AMIE*. Bern: Edition Soziothek.
- Viernickel, Susanne & Simoni, Heidi (2008). Frühkindliche Erziehung und Bildung. In Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (Hrsg.), *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 22-33). Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen.
- Wandeler, Bernard (2004). Soziokulturelle Animation ... wie bitte? In HSA Hochschule für Soziale Arbeit Luzern (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation – Vermitteln über Grenzen hinweg. Informationen über einen jungen Beruf* (S. 3). Luzern: HSLU Soziale Arbeit.
- Wandeler, Bernard (Verfassungsdatum unbekannt). *Soziokulturelle Animation*. Gefunden am 2. Jul. 2009, unter <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=631>
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Interact Verlag.

Willener, Alex (2008). BaBeL Kids: Sozialraumorientierte soziokulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In Alex Willener, Dieter Geissbühler, Jürg Inderbitzin, Mark Ineichen, Andre Meier, Nika Spalinger et al. (Hrsg.), *Projekt BaBeL: Quartierentwicklung im Untergrund. Einsichten – Ergebnisse – Erkenntnisse* (S. 78-91). Luzern & Zürich: Interact & vdf Verlag.

Zafarana, Elena (2003). PISA 2003. *Wichtige Reslutate. Bestimmungsfaktoren*. Gefunden am 24. Jul. 2009, unter <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/03/01/02.html>

11. Anhang

A. Auszug aus der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft	113
B. Education for All – Ziele, Weltbildungsforum 2000.....	114
C. Auszug aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.....	115
D. Diskussionsthesen mit zugehörigen Kategorien	116
E. Auszug aus dem Transkript	118

A. Auszug aus der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft

vom 18. April 1999 (Stand am 30. November 2008)

Art. 2 Zweck

¹ Die Schweizerische Eidgenossenschaft schützt die Freiheit und die Rechte des Volkes und wahrt die Unabhängigkeit und die Sicherheit des Landes.

² Sie fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes.

³ Sie sorgt für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern.

⁴ Sie setzt sich ein für die dauerhafte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und für eine friedliche und gerechte internationale Ordnung.

Art. 11 Schutz der Kinder und Jugendlichen

¹ Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.

² Sie üben ihre Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit aus.

Art. 62 Schulwesen

¹ Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.

² Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich.

³ Die Kantone sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr.

⁴ Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

⁵ Der Bund regelt den Beginn des Schuljahres.

⁶ Bei der Vorbereitung von Erlassen des Bundes, welche die Zuständigkeit der Kantone betreffen, kommt der Mitwirkung der Kantone besonderes Gewicht zu.

B. Education for All – Ziele, Weltbildungsforum 2000

Am Weltbildungsforum 2000 in Dakar haben sich 164 Länder, darunter auch die Schweiz, verpflichtet, die sechs Dakar-Ziele für "Bildung für alle" bis zum Jahr 2015 zu erreichen.

- Ausweitung und Verbesserung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, insbesondere für gefährdete und benachteiligte Kleinkinder
- Einführung der kostenfreien Grundschulpflicht bis 2015 für alle Kinder, Jungen und Mädchen
- Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen ("life skills")
- Reduzierung der Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte bis zum Jahr 2015 sowie Sicherung eines angemessenen Grundbildungsniveaus
- Ausgleich der Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen insgesamt bis 2015
- Bekräftigung von Qualität als Priorität bei allen Bildungsanstrengungen, um zu nachweisbaren Lernergebnissen sowohl im Bereich der Basisqualifikationen ("life skills") als auch im Lesen, Schreiben und Rechnen zu kommen

Bildung für alle. Gefunden am 28. Jul. 2009, unter

<http://www.unesco.ch/die-unesco/bildungsprogramm/bildung-fuer-alle.html>

C. Auszug aus der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*Artikel 26*

¹ Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

² Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

³ Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Themenbericht Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Gefunden am 28. Jul. 2009, unter <http://www.amnesty.de/umleitung/1899/deu07/001?lang=de%26mimetype%3dtext%2fhtml>)

D. Diskussionsthese mit zugehörigen Kategorien

Diskussionsthese 1

Kinder im Vorschulalter sind kompetent, um selbständig zu entscheiden, welche Lernprozesse für sie wichtig sind. Sie können optimale Bildungsvoraussetzungen autonom erwerben. Ihnen müssen lediglich die nötigen Voraussetzungen für das selbständige Lernen geboten werden.

Kategorien:

- Formales Lernen
- Non-formales Lernen
- Informelles Lernen
- Rolle der Eltern
- Rolle der Bildungsinstitutionen (*keine Nennung*)
- Rolle der Betreuungsinstitutionen (*keine Nennung*)
- Kinder
 - Kompetenz
 - Selbständigkeit
 - Bedürfnisse
 - Peer Groups (*keine Nennung*)
 - Lernschritte und Aneignungsprozesse
- Bildungsvoraussetzungen
- Frühkindliche Bildung (*bei Kategorienzuteilung neu hinzugefügt*)

Diskussionsthese 2

Frühkindliche Bildung muss im sozialen Wohnumfeld der Adressatinnen und Adressaten geschehen.

Kategorien:

- Erreichbarkeit
- Mobilität (*keine Nennung*)
- Soziales Wohnumfeld (soziale und materielle Beschaffenheit des Wohnumfeldes)
- Vertrauen
- Eigenständigkeit und Autonomie des Kindes
- Familiäre Situation (*bei Kategorienzuteilung neu hinzugefügt*)

Diskussionsthese 3

Die Soziokulturelle Animation ist prädestiniert, Frühkindliche Bildung im sozialen Wohnumfeld zu verankern.

Kategorien:

- Methoden und Ansätze
- Vernetzung
- Vermittlung
- Interdisziplinarität
- Koordination
- Stärkung der Eltern
- Nachhaltigkeit
- Anerkennung der Profession
- Lebensweltorientierung
- Organisation

Diskussionsthese 4

Das Ziel muss es sein, dass Eltern im Wohnumfeld selbständig dafür sorgen können, dass ihre Kinder mit optimalen Bildungsvoraussetzungen eingeschult werden.

Kategorien:

- Rolle der Politik
- Rolle der öffentlichen Hand
- Finanzierung
- Rolle der Privaten
- Freiwilligkeit (*bei Kategorienzuteilung neu hinzugefügt*)

E. Auszug aus dem Transkript

Nachfolgend ist ein Auszug aus dem Transkript zu Diskussionsthese 2 ersichtlich. Die Zahlen vor dem transkribierten Text entsprechen der jeweiligen Fachperson, welche die Aussage machte. Untenstehend sind die Fachbereiche in einem Zahlenschlüssel wieder gegeben.

1 Politik

2 Psychologie

3 Schule

4 Soziokulturelle Animation

5 Prävention und Früherkennung

6 Elternbildung

7 Heilpädagogische Früherziehung

8 Moderation

Diskussionsthese 2

Frühkindliche Bildung muss im sozialen Wohnumfeld der Adressatinnen und Adressaten geschehen.

1 Wir haben uns das auch genau überlegt wir haben eine ganze Diskussion um die Frühförderung, wir nennen das bei uns Frühförderung, Sprachfrühförderung und das ist eben das Wohnumfeld. Also ich bin ganz einverstanden, es muss relativ niederschwellig sein das Angebot, das relativ nah bei den Wohnungen der entsprechenden Leute ist, die Frage ist einfach soll das im Schulhaus sein oder nicht, oder. Ich finde eben das Schulhaus ist an und für sich ein Bereich der in dieser Situation nicht unbedingt gut ist. Es soll nicht einfach eine Vorschule sein, sondern wirklich etwas Anderes sein, aber es soll gleichzeitig sehr verbindlich sein. Also wir sind jetzt soweit gegangen in der Schule dass Eltern, welche nicht an Elternabenden erscheinen oder die den Dialog mit der Schule verweigern gestraft werden können. Das kam ja in anderen Kantonen auch zur Sprache, bei uns ist das bereits eine Vorlage, die verabschiedet worden ist und jetzt greift, man kann also die Eltern quasi zitieren. Und ich habe selber Erfahrungen gemacht bei den eigenen Kindern dass obwohl die Leute allenfalls Angst vor dem Staat haben oder einen gewissen Respekt, sie sind es gewohnt dass diese Autorität sagt was zu tun ist. Und darum sind sie wie dabei wenn man sagt mach du das. Und wenn diese Autorität klar machen kann, dass es zum Besten und zum Wohle des Kindes ist dann hat das sicherlich

eine förderliche Wirkung. Freiwilligkeit funktioniert sehr wahrscheinlich nicht sondern man muss diese tatsächlich zitieren und sagen so du musst die Kinder dort hin schicken. Aber wir tun ihnen möglichst weit entgegenkommen, indem man dies relativ nah macht und nicht unbedingt eine Schule ist weil die Schule noch früh genug beginnt. Wir haben bei unsern Überlegungen was ist denn ausserhalb der Schule möglich. Wir haben festgestellt dass unsere liebe katholische Kirche, welche da sehr stark präsent ist, 15 Kirchen in Basel hat die zu ungefähr 50% leer stehen und wunderschöne Pfarreiheime und Säle hat die leer stehen also eine riesige Infrastruktur die vorhanden ist vor Ort. Wir haben auch Jugendarbeiter vor Ort und verschiedene Spielgruppen die funktionieren und die müsste man in dieses System integrieren oder. So dass nicht irgendwie ein staatliches System über eine bestehende Organisation gestülpt wird sondern dass die Stammstrukturen instrumentalisiert werden in einem Konzept das heisst man muss entsprechend die vorhandenen Angebote anschauen, prüfen, man muss schauen ob sie qualitativ verhebet und allenfalls Leute weiterbilden und entsprechend entlönnen aber dass dann die Leute relativ nah und wie gesagt unter einem gewissen Zwang die Angebote wahrnehmen müssen.

5 Also da finde ich auch ein guter Ansatzpunkt da mit den Religionen wie zum Beispiel im BaBeL Projekt Luzern dann angefangen hat, Religionen zusammenzuarbeiten. Dann ist es auch nicht etwas dass ich als Muslim in eine katholische Kirche gehen muss, sondern es ist eher so etwas Ökumenisches in dem Sinne. Und das andere wären ja auch noch die Quartier-treffpunkte, wo sich zum Beispiel Lebenskundeunterricht von Schulen eignen könnten wo dann auch die Eltern einbezogen würden zum Beispiel.

2 Zum Thema Freiwilligkeit, eben Pflicht, ich denke, dass da das Alter der Kinder eine wichtige Rolle spielt. Ich meinte, aus entwicklungspsychologischer Sicht aber auch aufgrund der Studien dass Eltern auch aus andern Ethnien offener sind wenn die Kinder klein sind. Also dass man die dort noch nicht strafen und zwingen muss. Dass man dort eben auch aus der Phase der Familie die auch für andere Kulturen gilt und auch aus der Entwicklung der Kinder wenn man auf sie zugeht und ihnen etwas anbietet, niederschwellig, vielleicht möglichst quartiernah oder dort wo sie ihr Leben leben, dass sie eher einsteigen als dies später der Fall ist.

8 Also dass die Eltern erreichbar sind wenn die Kinder noch klein sind.

2 Ja. Also im Zusammenhang mit der Elternschaft, im Übergang, auch psychologisch. Da ist noch viel mehr im Fluss, die Eltern sind, das ist auch die Erfahrung in Schrittweise, mit den Babys die 10 Monate alt sind in diesen Programmen, die Kleinsten, aber auch bei Spielgruppe plus da ist noch nicht so viel passiert an Frust oder an Schwierigkeiten im Gastgeberland oder innerhalb der Paarbeziehung, was auch immer dann die Stressoren sind, die da eine

Rolle spielen. Also das dünkt mich ist noch wichtig oder, also ich wäre eher geneigt beim höheren Alter des Kindes, im Zusammenhang mit schulischen Settings eher zu sagen jetzt müsst ihr, während bei den kleineren Kindern wirklich offener sein sollte. Wegen dem Wohnumfeld habe ich tatsächlich ein wenig Mühe mit dem Begriff im Bezug zu frühkindlicher Bildung muss ja, Wohnumfeld, dort wo die Familie wohnt, meinen sie dann primär?

8 Hauptsächlich ja, wir haben auch schon von Studien gelesen wo es zum Beispiel heisst das Wohnumfeld ist der Bereich wo man erreicht wenn man in 10 min von der Haustür in eine bestimmte Richtung geht, also ca. 1 km Umkreis.

2 Aha... Also was dort passiert, ja. Also diese These würde ich auf alle Fälle bekräftigen oder mal bei den ganz kleinen Kindern, da ist ja nicht nur das Wohnumfeld in 10 Meter oder 10 Minuten oder das ist ja dann häufig die Wohnung, ehm, ideal wären ja für mich irgendwelche Überbauungen mit einem Hauswart der sozialpädagogisch geschult wäre, so animationsmässig, so eine Mischung eh mit sozialpädagogisch aber auch nicht nur animateur, und so ein Raum noch der zur Überbauung gehört der nicht so ein riesiges Quartierzentrum und nicht so besetzt ist und wo auch einfacher ist für verschiedene Gruppen wo auch Angebote bestehen, spielmässig und Treffpunkt, verschiedene Ebenen.

6 Ich denke es müsste gut zugänglich sein auch für Eltern, dass die Mutter mit dem Kind oder den Kindern gut hinkönnen und auch der Vater. Und ich habe eine Ergänzung: Wir haben im Kanton Bern ein neues Projekt das läuft seit eineinhalb Jahren das ist die Elternlehre. Wir gehen davon aus dass wenn die Eltern eben wenn das Kind da ist, dass sie sehr interessiert sind und das Beste fürs Kind wollen und dann beginnt die Elternbildung, das ist das Prinzip, das wir jetzt fahren im Kanton Bern, Elternbildung beginnt dann, wenn so die ersten überschwänglichen Gefühle abgeklungen sind und die ersten Gränniphasen kommen und dann die Eltern kommen können eben mit einer positiven Unterstützung und Begleitung und es sind auch immer Informationen und diese Elternlehre begleitet die Eltern eineinhalb Jahre lang, wir haben jetzt grad die erste Elternlehre ausgewertet die war phänomenal gut wir sind froh haben wir sie auswärts gegeben zur Auswertung sonst müsste man sagen man habe beschissen. Was wir auch feststellen können, wir sind gefragt worden, ob das nun einfach wieder für Mittelklasseltern sei wir stellen fest weil wir eben Sponsoren aus der Wirtschaft haben und dies sehr tief ansetzen können den Preis, aber man muss doch etwas bezahlen, dass diese Gruppe sehr heterogen ist. Wir haben Eltern die vom Sozialdienst geschickt werden die vom Kinderarzt geschickt werden, es ist wirklich ganz breit und ich bin nach wie vor der Überzeugung dass wenn man Eltern sensibilisiert auf der einen Seite ja Bildung ist wichtig, meine Bildung als Eltern, ich darf auch ein Coaching haben wenn ich in einem Beruf bin habe ...