

9

Evelyne Wannack,  
Sonja Beeli-Zimmermann (Hrsg.)

# DER KINDERGARTEN IM FOKUS

Empirische und pädagogische Einblicke



•

## Beiträge für die Praxis – Band 9

Hrsg.

Doris Edelmann

Evelyne Wannack

Evelyne Wannack, Sonja Beeli-Zimmermann (Hrsg.)

DER KINDERGARTEN IM FOKUS  
Empirische und pädagogische Einblicke

h

e

p

der bildungsverlag



der bildungsverlag  
www.hep-verlag.com



Publiziert von  
hep Verlag AG  
Gutenbergstrasse 31  
CH-3011 Bern  
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-1609-8  
ISBN E-Book: 978-3-0355-1610-4

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035516098>  
1. Auflage 2020

© 2020 hep Verlag AG, Bern



Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
	<i>Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack</i>	
2	Rahmenkonzept der Studie	13
	<i>Evelyne Wannack, Doris Edelmann</i>	
2.1	Proximale Einflussbereiche	14
2.2	Distale Einflussbereiche	16
3	Die Studie in Kürze	18
	<i>Evelyne Wannack, Sonja Beeli-Zimmermann</i>	
3.1	Untersuchungsdesign	18
3.2	Stichprobe	20
3.3	Erhebungen	25
4	Das typische Kindergartenkind aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen	31
	<i>Doris Edelmann, Claudia Schletti</i>	
4.1	Bildungspolitische Hintergründe	31
4.2	Spielen bedeutet Lernen und umgekehrt	32
4.3	Neugier, Begeisterungsfähigkeit, Fantasie und Bewegungsdrang	34
4.4	Guter Kindergartenunterricht aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen	34
4.5	Fazit	35
5	Das Lern- und Spielverständnis von Kindergartenlehrpersonen	38
	<i>Flavian Imlig</i>	
5.1	Professionelle Einstellungen zu Lernen und Spiel	38
5.2	Ansätze des Lern- und Spielverständnisses	41
5.3	Ergebnisse zum Lern- und Spielverständnis von Kindergartenlehrpersonen	43
5.4	Fazit	48
6	Die Nutzung der Auffangzeit für individualisierenden Unterricht	50
	<i>Sonja Beeli-Zimmermann, Sabina Staub</i>	
6.1	Individualisierender Unterricht	50
6.2	Strukturierung des Morgens	53
6.3	Formen der Individualisierung während der ersten Sequenz	55
6.4	Fazit	61
7	Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten	62
	<i>Hansjakob Schneider</i>	
7.1	Analyse der Sprachhandlungen	63
7.2	Resultate zu Sprachhandlungsanregung und Fragetypen	66

7.3	Qualität von alltagsintegrierter Sprachbildung	68
7.4	Fazit	75
8	<b>Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten bei den Kindern</b>	77
	<i>Larissa Maria Troesch</i>	
8.1	Aktueller Kenntnisstand zu den Exekutiven Funktionen	77
8.2	Ergebnisse zu den Exekutiven Funktionen	80
8.3	Fazit	84
9	<b>Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen</b>	87
	<i>Doris Edelmann, Marcel Zurbrügg</i>	
9.1	Studien und Qualitätsmerkmale	87
9.2	Willkommens- und Begegnungskultur	88
9.3	Elterninformation	89
9.4	Elterngespräche	90
9.5	Elternmitwirkung	91
9.6	Unterstützende und erschwerende Faktoren für die Erziehungs- und Bildungskooperation	92
9.7	Fazit	93
10	<b>Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Kindergartenlehrpersonen aus Sicht der Eltern</b>	94
	<i>Caroline Villiger, Larissa Maria Troesch</i>	
10.1	Aktueller Erkenntnisstand zur Kooperation von Schule und Elternhaus	95
10.2	Formen der elterlichen Beteiligung am Leben im Kindergarten	96
10.3	Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson	99
10.4	Fazit	100
11	<b>Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen</b>	102
	<i>Doris Edelmann</i>	
11.1	Theoretische Rahmung	102
11.2	Erfahrungen mit dem Übergang in den Kindergarten	103
11.3	Erfahrungen mit dem Übergang in die Primarschule	108
11.4	Fazit	111
12	<b>Pädagogischer und empirischer Ausblick</b>	112
	<i>Evelyne Wannack, Sonja Beeli-Zimmermann</i>	
13	<b>Anhang</b>	117
13.1	Literatur	117
13.2	Tabellenverzeichnis	124
13.3	Abbildungsverzeichnis	125

# 1 Einleitung

Sonja Beeli-Zimmermann, Evelyne Wannack

In den letzten Jahren fanden im Kanton Zürich sowohl auf bildungspolitischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene wichtige Veränderungen statt, die insbesondere den Kindergarten betreffen:

- Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich wurde 2006 eingeführt und verpflichtet das alle Kinder zu einem zweijährigen Kindergartenbesuch (Kanton Zürich 2006).
- Der Lehrplan für die Kindergartenstufe gibt seit 2008 allen Kindergartenlehrpersonen einen Rahmen für ihren Unterricht vor (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2008). Darin sind unter anderem Basiskompetenzen spezifiziert, die aufzeigen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Kinder während ihrer Zeit im Kindergarten erwerben sollen, um erfolgreich in die erste Primarklasse überzutreten.
- Das Alter des Eintritts in den Kindergarten wurde im Kontext der schweizweiten Harmonisierung der obligatorischen Schule vorverschoben (EDK 2007), sodass Kinder seither mit dem vollendeten vierten Altersjahr (Stichtag 31. Juli) schulpflichtig werden.
- Auf gesellschaftlicher Ebene kann gleichzeitig eine vielfältige Differenzierung von Lebens- und Familienmodellen beobachtet werden (Nave-Herz 2012). Unter anderem besuchen immer mehr Kinder schon vor dem Kindergarten familienergänzende Betreuungsangebote (SKBF 2018). Folglich verfügen die Kinder, die in den Kindergarten eintreten, über sehr unterschiedliche Vorerfahrungen, und die sozioemotionale und kognitive Entwicklung der Kinder kann sich innerhalb einer Kindergartengruppe deutlich unterscheiden.

Der vorliegende Band beschäftigt sich mit der Frage, wie sich diese Entwicklungen der letzten Jahre auf den aktuellen Alltag im Kindergarten auswirken. Insbesondere interessiert, wie die Kindergartenlehrpersonen angesichts zunehmender Heterogenität hinsichtlich der Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, ihren Unterricht gestalten, und damit

verbunden, wie sich die Kompetenzen der Kinder während ihrer Zeit im Kindergarten entwickeln. Angesichts fehlender empirischer Erkenntnisse, welche für die Beantwortung der vorangehenden Fragen zur pädagogischen Praxis auf der Kindergartenstufe beigezogen werden können, hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich Anfang 2017 eine Studie zur Bestandsaufnahme des aktuellen Geschehens auf der Kindergartenstufe in Auftrag gegeben. Damit verknüpft war die Zielsetzung, zu den folgenden drei Themenbereichen empirische Erkenntnisse zu generieren:

- zur Unterrichtsgestaltung in den Kindergärten des Kantons Zürich,
- zum Kompetenzerwerb und Lernzuwachs von Kindern,
- zum Übergang in den Kindergarten sowie in die nachfolgende Primarschule (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 15).

Der Forschungsauftrag wurde unter der Leitung des Instituts für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern in Kooperation mit der Professur für Deutsch und Deutsch als Zweitsprache der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a). Im Rahmen der Studie wurden zwanzig Kindergärten untersucht, welche in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion ausgewählt wurden. Ergänzend dazu führte die Bildungsdirektion eine quantitative Befragung aller im Kanton tätigen Kindergartenlehrpersonen durch, welche vom Forschungs- und Beratungsunternehmen INFRAS umgesetzt wurde (vgl. Imlig, Bayard & Mangold 2019). Es wurden unterschiedliche qualitative und quantitative Daten erhoben und mit entsprechenden Verfahren ausgewertet (vgl. Kapitel 3). Diese multimedische Vorgehensweise ermöglichte es, die vorangehend aufgeführten Erkenntnisinteressen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die ausführlichen Ergebnisse finden sich im Schlussbericht zur Studie, der seit 2018 vorliegt (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a) und die Grundlage für diese Publikation bildet.

Die vorliegende Publikation fokussiert ausgewählte Resultate aus den Teilprojekten, die für unterschiedliche Zielgruppen von Interesse sind. In erster Linie soll sie allen Kindergartenlehrpersonen und weiteren Fachpersonen, die auf der Kindergartenstufe tätig sind, einen Einblick in die vielfältigen Ergebnisse gewähren. Ebenso können weitere Lehrpersonen, insbesonde-

re diejenigen, die im Zyklus 1 tätig sind, im Rahmen der einzelnen Beiträge den beruflichen Alltag der Kindergartenlehrpersonen besser kennenlernen. Die einzelnen Texte dieser Publikation bieten sich insbesondere zum Einsatz in der Aus- und Weiterbildung an. Sie können aber auch anderen Interessierten die Situation auf der Kindergartenstufe näherbringen. Wie in Abbildung 1.1 erkennbar ist, wird bei der Präsentation der ausgewählten Forschungsergebnisse ein modularer Aufbau verfolgt: Während die Kapitel 1 bis 3 und Kapitel 12, themenübergreifende Informationen beinhalten, die sich auf die gesamte Studie beziehen, sind die anderen Kapitel in sich geschlossen und können jeweils als thematisch fokussierte, alleinstehende Beiträge gelesen werden. Mit dieser Modularität soll unterschiedlichen Zielgruppen ein direkter Zugang zu den Themen, die für sie jeweils von Interesse sind, ermöglicht werden.

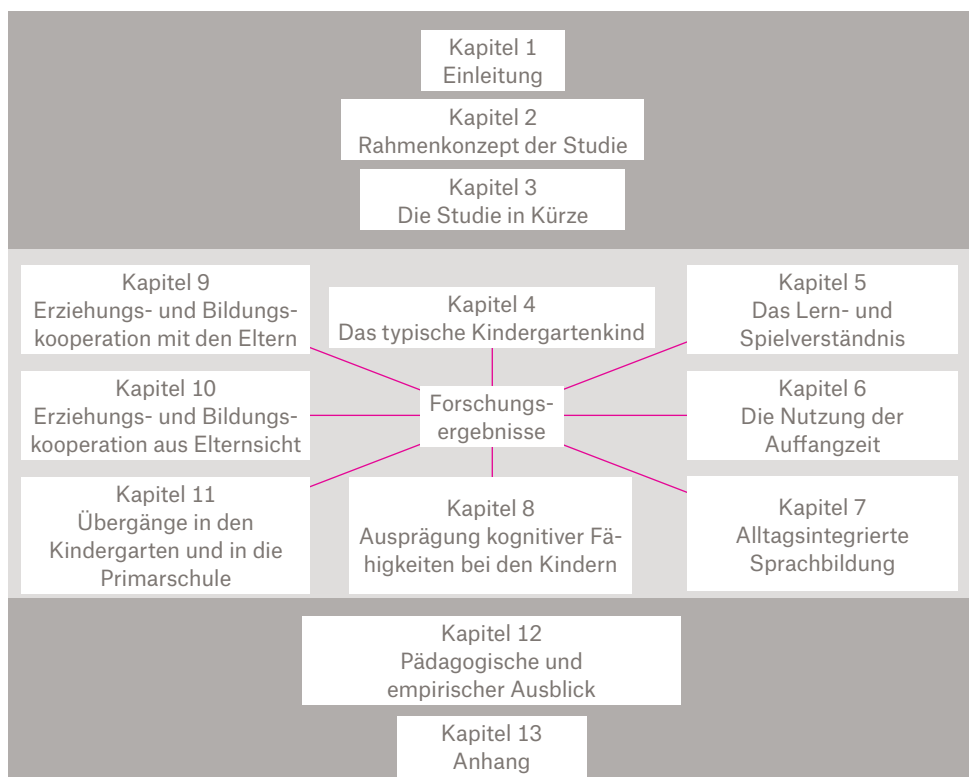


Abbildung 1.1: Aufbau der Publikation im Überblick (eigene Darstellung)

Die modularen Kapitel 4 bis 11 fokussieren die folgenden Themen:

- In Kapitel 4 werden ausgewählte Erkenntnisse aus den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen vorgestellt. Doris Edelmann und Claudia Schletti beschreiben, wie sich die Interviewten ein typisches Kindergartenkind vorstellen und dies in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.
- Kapitel 5 bezieht sich auf Daten aus der quantitativen Befragung aller Kindergartenlehrpersonen im Kanton Zürich. Flavian Imlig präsentiert Resultate zu den unterschiedlichen Ausprägungen verschiedener Lern- und Spielverständnisse.
- In Kapitel 6 werden die Videos von Unterrichtssequenzen analysiert. Sonja Beeli-Zimmermann und Sabina Staub gehen der Frage nach, wie die Kindergartenlehrpersonen die Auffangzeit für individualisierenden Unterricht nutzen.
- Auch Kapitel 7 basiert auf ausgewählten Videosequenzen, dabei stehen jedoch die Sprachhandlungen der Kindergartenlehrpersonen im Vordergrund. Hansjakob Schneider beleuchtet die unterschiedlichen Sprachhandlungen, die durch die Lehrpersonen bei den Kindern angeregt werden (können).
- In Kapitel 8 geht es um die Fähigkeit der Kinder, ihre eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen zu kontrollieren. Unter dem Stichwort «Exekutive Funktionen» fasst Larissa Maria Trösch zentrale Ergebnisse zusammen, welche mit dem Instrument «Minnesota Executive Function Scale» erhoben wurden.
- In Kapitel 9 werden weitere Inhalte aus den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen präsentiert. Doris Edelmann und Marcel Zurbrügg stellen verschiedene Elemente der Erziehungs- und Bildungs Kooperation mit den Eltern vor und identifizieren hilfreiche und herausfordernde Aspekte in diesem Bereich.
- Dasselbe Thema steht im Kapitel 10 im Vordergrund: Auf der Basis von Daten aus der schriftlichen Elternbefragung beschreiben Caroline Villiger und Larissa Maria Trösch, wie Eltern sich zum Geschehen im Kindergarten informieren, sich daran beteiligen und wie sie die Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen beurteilen.

- In Kapitel 11 werden noch einmal Einsichten aus den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen präsentiert. Doris Edelmann beschreibt die Erfahrungen und Einschätzungen der Kindergartenlehrpersonen zu den Übergängen in den Kindergarten und in die daran anschliessende erste Klasse der Primarschule.

Diese Kapitel orientieren sich alle an der gleichen Grundstruktur: Nach einer kurzen Einleitung, welche auf die jeweils spezifischen Fragestellungen eingeht, folgt eine knappe theoretische Fundierung und anschliessend die Präsentation der Ergebnisse. Abgeschlossen wird jedes Kapitel mit einem Fazit. Zusätzlich enthalten alle Kapitel eine «Methodenbox» mit kurzen Ausführungen zu den verwendeten Instrumenten oder Vorgehensweisen. Die vorliegende Studie konnte dank dem Engagement und der Beteiligung einer Vielzahl von Personen realisiert werden. Insbesondere zu erwähnen sind:

- Die teilnehmenden Kindergartenlehrpersonen und ihre Mitarbeitenden, die uns mehrmals (bis zu achtmal) den Besuch in ihren Klassenzimmern ermöglicht haben, sodass der Unterricht gefilmt und die geplanten Erhebungen mit den Kindern realisiert werden konnten. Sie waren ausserdem massgeblich an der Organisation der schriftlichen Befragung der Eltern beteiligt und haben uns zudem mündlich und schriftlich ausführlich Auskunft über sich und ihren Alltag gegeben.
- Die beteiligten Kinder beziehungsweise deren Eltern, die mit ihrer Einwilligung das Aufzeichnen der Daten ermöglichten und damit eine wichtige ergänzende Perspektive zu den Wahrnehmungen der Kindergartenlehrpersonen darstellen.
- Die Mitarbeitenden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, insbesondere Konstantin Bähr, Sybille Bayard, Flavian Imlig und Max Mangold, die das Projekt von Beginn seiner Entwicklung bis zum Abschluss begleitet haben.
- Die Mitglieder der von der Bildungsdirektion eingerichteten Begleitgruppe, namentlich Sandra Altermatt, Gabriella Bazzucchi, Brigitte Fleuti, Annette Flury, Marie-Claire Frischknecht, Susanna Häusel-

mann, Elisabeth Hardegger, Dieter Isler, Brigitte Mühlemann, Andrea Russi, Anita Schaffner Menn, Heidi Simoni, Dorothea Tuggener, Verena Ungricht, Franziska Vogt und Ursina Zindel, welche die Forschungsarbeit zu verschiedenen Zeitpunkten kritisch kommentiert haben.

- Alle Mitarbeitenden, die in den einzelnen Teilprojekten tätig waren und sichergestellt haben, dass die an die Studie gestellten Anforderungen erfüllt wurden, allen voran Doris Edelmann, Evelyne Wannack, Hansjakob Schneider, Sonja Beeli-Zimmermann sowie Dilan Aksoy, Vanessa Kilchmann, Manuela Santos, Stefanie Schaller, Claudia Schletti, Sabina Staub, Carla Svaton, István Szurkos, Larissa Maria Trösch, Caroline Villiger und Marcel Zurbrügg.

Allen sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich für ihre wertvolle Mitarbeit gedankt.

## 2 Rahmenkonzept der Studie

Evelyne Wannack, Doris Edelmann

Im ökosystemischen Entwicklungskonzept von Urie Bronfenbrenner (1981) finden Bildungs- und Entwicklungsprozesse in einem dynamischen Wechselspiel zwischen persönlichen Anlagen und sozialer Umwelt statt. Auch Rüesch (1999; 2001) postuliert anhand der empirischen Analyse von Schulforschungsstudien, dass das Zusammenspiel verschiedener Faktoren für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern verantwortlich ist (vgl. Abbildung 2.1). Im Zentrum des Konzepts steht das Kind mit seinen individuellen kognitiven, motivationalen und volitionalen Voraussetzungen. Damit es seine Potenziale entfalten kann, kommt der Anregungsqualität seiner Umwelt eine hohe Bedeutung zu, sei dies in der Familie oder in Bildungseinrichtungen (z.B. Kluczniok 2017). Von Relevanz für die Kinder sind auch sogenannte Übergänge, die für die individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowohl förderlich als auch hemmend sein können (z.B. König 2017). Übergänge werden als «Lebensereignisse» verstanden, «die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, die Prozesse beschleunigen und intensivierte Lernen anregen, welche sozial und kulturell eingebettet sind, ko-konstruiert werden und als bedeutsame biografische Erfahrung im Wandel der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden» (Griebel & Niesel 2013, S. 97). Sowohl der Übergang in den Kindergarten als auch derjenige in die Primarschule stellt an Kinder und Eltern hohe Ansprüche. Kinder sind insbesondere auf eine Unterstützung durch ihre Lehrpersonen angewiesen, die sich dadurch auszeichnet, dass diese den Kindergarten und die Schule den unterschiedlichen Bildungs- und Lernbedürfnissen der Kinder entsprechend gestalten. Mit andern Worten sind es nicht die Kinder, die für den Eintritt in den Kindergarten oder den Übertritt in die Schule bereit sein müssen, sondern die Bildungsstufen müssen bereit sein für die Kinder (OECD 2017a; OECD 2017b).

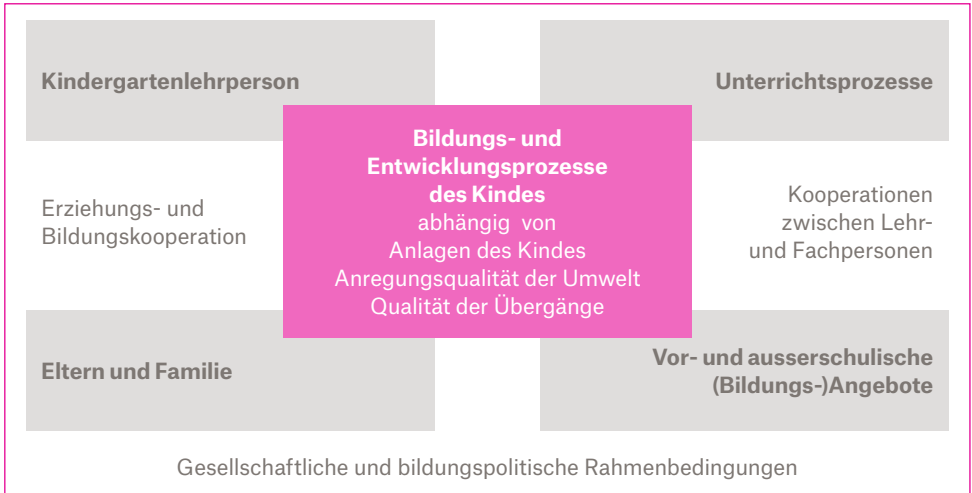


Abbildung 2.1: Proximale und distale Einflüsse auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes (Edelmann; Wannack; Schneider 2018a, S. 29)

Abbildung 2.1 zeigt auf, dass es Einflussbereiche gibt, die in direkterem Zusammenhang mit den Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern stehen. In Anlehnung an Rüesch (2001) werden diese als proximale Einflussbereiche bezeichnet (Eltern und Familie, vor- und außerschulische Bildungsangebote, Kindergartenlehrpersonen und Unterrichtsprozesse). Als distale Einflussbereiche gelten diejenigen, die sich indirekt auf die Bildungs- und Entwicklungsbereiche auswirken (Erziehungs- und Bildungskooperationen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern sowie Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen).

In den nachfolgenden Kapiteln wird näher auf die Bedeutung der einzelnen proximalen und distalen Einflussbereiche eingegangen.

## 2.1 Proximale Einflussbereiche

*Eltern und Familie:* Die Familie ist der primäre Bildungsort für die Kinder. Studien belegen, dass die Anregungsqualität in der Familie und in ihrem Umfeld nicht nur für die Aneignung von Bildungsinhalten von hoher Bedeutung (z.B. Minsel 2007), sondern auch dafür entscheidend ist,

wie sich Kinder z. B. im Kindergarten oder der Primarschule zurechtfinden (Edelmann 2018). Die Eltern übernehmen diesbezüglich vielfältige Rollen, etwa als «Bindungspersonen und Bildungspartner, als Interaktions- und Kommunikationspartner, als Erzieher und Bildungsvermittler» (Walper & Wild 2014, S. 366).

*Vor- und ausschulische (Bildungs-)Angebote:* Bereits im vorschulischen Alter verfügen viele Kinder über Erfahrungen in pädagogischen Umgebungen wie Kindertagesstätten, Spielgruppen oder Angeboten im musischen respektive motorischen Bereich (Bollig, Honig & Nienhaus 2016; Knoll 2018). Diese unterstützen das soziale und kognitive Lernen sowie den Schritt in die Eigenständigkeit. Auch hier ist die Qualität ausschlaggebend dafür, ob und wie sich die Angebote auf die Bildung und Entwicklung der Kinder auswirken (z. B. Rossbach 2011). Zu bemerken ist, dass es privilegierten Eltern in höherem Masse gelingt, ihre Kinder an qualitativ hochwertigen Angeboten teilnehmen zu lassen (z. B. Stamm & Edelmann 2013; Edelmann 2018).

*Kindergartenlehrpersonen:* Eher unterschätzt wurde eine Zeit lang die Bedeutung der Lehrperson (Lipowsky 2007; Zierer 2018). Studien zur Qualität im Kindergarten verweisen jedoch darauf, dass die professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen zentral sind (Hardy & Steffensky 2014). Als bedeutend werden in verschiedenen Modellen Professionswissen, Einstellungen und Überzeugungen sowie Motivation genannt. In ihrem Zusammenspiel machen sie das professionelle Handeln aus (Baumert & Kunter 2006; Faas 2013).

*Unterrichtsprozesse:* Dass die Unterrichtsqualität für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern hoch relevant ist, gilt mittlerweile als gesichert (Anders 2013; Burger 2010; Kuger, Kluczniok, Kaplan et al. 2015). Erfasst wird diese über die Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität. Während sich die Strukturqualität eher auf stabile Rahmenbedingungen wie z. B. die Klassengröße, räumliche und materielle Ausstattung bezieht, werden unter der Prozessqualität die Interaktion der Lehrperson mit den Kindern und das didaktische Arrangement fokussiert. Orientierungsqua-

lität wird anhand der pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen erkennbar. Die Gestaltung eines gehaltvollen Unterrichts zeichnet sich dadurch aus, dass es der Lehrperson gelingt, sowohl die «individuellen Voraussetzungen, die intellektuellen Begabungen und die familiären Hintergründe sowie die bereits erworbenen Fähigkeiten» (Rüesch 2001, S. 14) jedes Kindes zu berücksichtigen als auch der Klasse gerecht zu werden.

## 2.2 Distale Einflussbereiche

*Erziehungs- und Bildungskooperationen zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern:* Im Zentrum dieser Kooperationen steht die Zielsetzung, die Kinder in der Entfaltung ihrer Begabungen und Leistungspotenziale zu fördern. Dafür ist eine von Anerkennung geprägte und regelmässige Zusammenarbeit zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern notwendig. Insbesondere sozial wenig privilegierte Eltern, solche mit geringen Kenntnissen des Bildungssystems und/oder der Landessprache, sind auf diese Zusammenarbeit angewiesen. Aber auch Eltern, die ihre Kinder leistungsmässig überschätzen, können von der Kooperation profitieren (Edelmann 2018). So zeigen etliche Studien, dass eine positiv bewertete Erziehungs- und Bildungskooperation sowohl aufseiten der Kinder als auch auf derjenigen der Eltern viele Vorteile hat, sei es hinsichtlich Lernmotivation und Leistungsbereitschaft oder hinsichtlich der Akzeptanz und Unterstützung der Bildungseinrichtung und der Lehrpersonen durch die Eltern (Fröhlich-Gildoff 2013; Sacher 2014).

*Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen:* Im Kindergarten, aber auch in der Primarschule arbeiten mehr und mehr Lehrpersonen und Fachpersonen für Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zusammen (z.B. Kreis, Wick & Kosorok Labhart 2016). Mit kindergarten- und schulergänzenden Betreuungsangeboten kommen weitere Fachpersonen hinzu. Solche multiprofessionellen Teams können ihre Wirkung vor allem dann entfalten, wenn der fachliche Austausch garantiert ist und regelmässig stattfindet. Durch den vermehrten

Besuch von frühpädagogischen Einrichtungen erhält die Kooperation mit den entsprechenden Fachpersonen des Vorschulbereichs ebenfalls einen neuen Stellenwert.

*Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen:* Sämtliche Bereiche, die sich auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse auswirken, sind in gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen und Entscheidungen eingebettet. Beispiele dafür sind das HarmoS-Konkordat und die Einführung des Lehrplans 21. Sie stellen Rahmenbedingungen sowohl für die Bildungsinstitutionen und ihre Mitarbeitenden als auch die Familien dar (z.B. Eintrittsalter, Gestaltung Zyklus 1) dar. Wesentlich für die Zufriedenheit und Motivation der Lehrpersonen sind zudem die Arbeitsbedingungen sowie der Berufsauftrag, die Entlohnung, die räumlichen Gegebenheiten ihrer Schule und deren materielle Ausstattung, die Klassengrösse und Klassenzusammensetzung (z.B. Krause & Dorsemagen 2014).

Das an dieser Stelle knapp dargestellte Rahmenkonzept war für die Konzipierung des Untersuchungsdesigns wegleitend. Es diente einerseits zum Definieren der Teilprojekte und andererseits dazu, die Fragestellungen für diese zu konkretisieren. Im nachfolgenden Kapitel wird das darauf basierende Untersuchungsdesign vorgestellt.

## 3 Die Studie in Kürze

Evelyne Wannack, Sonja Beeli-Zimmermann

Die empirischen Erkenntnisinteressen der Studie zur Situation des Kindergartens im Kanton Zürich konzentrierten sich auf drei Themenbereiche:

- die Unterrichtsgestaltung,
- den Kompetenzerwerb bei Kindern,
- die Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule.

Die leitenden Fragestellungen werden jeweils zu Beginn der entsprechenden Kapitel aufgeführt.

### 3.1 Untersuchungsdesign

Auf der Grundlage des Rahmenkonzepts und der Erkenntnisinteressen (vgl. Kapitel 2) wurde ein multimethodisches Untersuchungsdesign entworfen, das verschiedene Teilprojekte beinhaltet. Abbildung 3.1 zeigt auf, welche Erhebungsmethoden in den einzelnen Teilprojekten zur Anwendung kamen und in welchem Zeitraum die Erhebungen stattfanden.

Wie aus Abbildung 3.1 ersichtlich ist, wurden im Rahmen der Studie vier Teilprojekte mit jeweils unterschiedlichen Zielgruppen durchgeführt. Die Kindergartenlehrpersonen sowie die Klassen wurden ausschliesslich im Rahmen der ersten Erhebungswelle untersucht. Bei den Kindern und ihren Eltern wurden die Daten in zwei Wellen erhoben: Im Rahmen der ersten Erhebungswelle standen alle Eltern sowie die Kinder des zweiten Kindergartenjahres im Zentrum, also diejenigen, die kurz vor dem Übertritt in die Schule standen. Im Rahmen der zweiten Erhebungswelle wurden Kinder und ihre Eltern fokussiert, die soeben in den Kindergarten eingetreten waren.

Im Verlauf der empirischen Studie ergab sich aus ersten Ergebnissen der Bedarf, bestimmte Themen umfassender zu erheben. Aus diesem Grund initiierte die Bildungsdirektion des Kantons Zürich eine quantitative



Abbildung 3.1: Untersuchungsdesign (in Anlehnung an Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 34)

Befragung der Kindergartenlehrpersonen (vgl. Abbildung 3.1). Diese wurde von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich inhaltlich verantwortet und vom Forschungs- und Beratungsunternehmen INFRAS technisch umgesetzt. Die quantitative Befragung fand rund ein Jahr nach den qualitativen Interviews statt (vgl. dazu Imlig, Bayard & Mangold 2019). Nachfolgend werden die Stichproben und die einzelnen Erhebungen ausführlicher dargestellt.

## 3.2 Stichprobe

Die Bestimmung der Stichprobe, die 20 Kindergärten im Kanton Zürich umfassen sollte, folgte dem Vorgehen der gezielten Stichprobenziehung gemäss Patton (1990). Damit verbunden war die Absicht, innerhalb der angestrebten Gruppe eine maximale Varianz zu erreichen. Daher sollten sich in der Stichprobe möglichst heterogene und in Bezug auf spezifische Merkmale kontrastierende Fälle befinden, sodass die Vielfalt der Kindergärten im Kanton Zürich entsprechend erfasst werden kann. Gemeinsam mit den Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion wurden die folgenden drei Merkmale bestimmt:

*Gemeindetyp:* Das Bundesamt für Statistik ([www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch)) stellt eine Gemeindetypologie zur Verfügung, die wie folgt adaptiert wurde: (1) Zentrumsgemeinden (zentrale regionale Funktion in kultureller und ökonomischer Hinsicht), (2) Arbeitsplatzgemeinden (hoher Anteil Erwerbstätige von auswärts), (3) suburbane Wohngemeinden (dichte Besiedelung, hoher Wohnanteil), (4) periurbane Wohngemeinden (lockere Besiedelung, Wohnfunktion), (5) reiche Gemeinden (wohlhabende Steuerpflichtige, grosses Gemeindebudget), (6) ländliche Gemeinden (mindestens 13 Prozent der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft) und (7) gemischte Gemeinden (unterschiedlich strukturiert, keine eindeutige Zuordnung möglich). Wie der Tabelle 3.1 zu entnehmen ist, wurden die Gemeindetypen 3 und 4 sowie 6 und 7 zusammengefasst.

*Mischindex:* Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich berechnet den Mischindex aus dem Anteil der Schülerinnen und Schüler ausländischer Nationalität (Deutschland, Österreich und Liechtenstein sind davon ausgenommen) sowie dem Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache. Der Mischindex reicht von 0.0 bis 0.9. Für die Studie wurde der Mischindex in vier Kategorien eingeteilt und zwar von 0 bis < 0.2, 0.2 bis < 0.4, 0.4 bis < 0.6 und > 0.6.

*Dienstalter der Kindergartenlehrpersonen:* Die Studie wurde bewusst mit berufserfahrenen Kindergartenlehrpersonen durchgeführt. Gemäss be-

rufsbiografischen Ansätzen (z.B. Keller-Schneider 2010) gelten Lehrpersonen ab 5 Jahren als berufserfahren, was zur Definition von drei Kategorien führte. Kategorie 1 (K1) umfasst Kindergartenlehrpersonen mit 6 bis 9 Jahren, Kategorie 2 (K2) Kindergartenlehrpersonen mit 10 bis 19 Jahren und Kategorie 3 (K3) Kindergartenlehrpersonen mit mehr als 20 Dienstjahren.

**Tabelle 3.1: Angestrebter Stichprobenplan Klassen nach Mischindex, Gemeindetyp und Dienstalterskategorie (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 37)**

Mischindex	KGLP nach Gemeindetyp (Dienstalterskategorie in Klammern)					Total
	1	2	3/4	5	6/7	
0 bis < 0.2	1 (K2)	1 (K1)	1 (K2)	1 (K3)	1 (K1)	5
0.2 bis < 0.4	1 (K1)	1 (K2)	1 (K3)	1 (K1)	1 (K3)	5
0.4 bis < 0.6	1 (K2)	1 (K3)	1 (K1)	1 (K2)	1 (K2)	5
> 0.6	1 (K1) 1 (K3)	1 (K1) 1 (K2)	1 (K3)	-	-	5
Total	5	5	4	3	3	20

Von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wurden dem Forschungsteam die entsprechenden Daten für das Schuljahr 2016/17 zur Verfügung gestellt. Auf dieser Datengrundlage wurde die Stichprobe rekrutiert. Kompromisse mussten hinsichtlich der Mischindizes in Gemeindetyp 5 eingegangen werden, da für diesen Typ lediglich Klassen mit Mischindizes > 0.4 vorhanden waren sowie der Berufserfahrung der Kindergartenlehrpersonen, die im Vergleich zur gesamten Gruppe überdurchschnittlich hoch war. Insgesamt wurde die angestrebte Breite an kontrastierenden Fällen und somit eine Repräsentanz in Bezug auf maximale Varianz erreicht. Nachfolgend findet sich die Beschreibung der Stichprobe anhand der Kindergärten und Kindergartenklassen, der Kindergartenlehrpersonen, der Kindergartenkinder sowie der Eltern der Kindergartenkinder. Da die Beschreibung der Stichproben knapp ausfällt, finden Interessierte die ausführliche Dokumentation in Edelmann, Wannack und Schneider (2018b).

*Kindergärten:* Die Stichprobe umfasste sieben Einzel- und dreizehn Doppelkindergärten. Von den sieben Einzelkindergärten befanden sich drei auf einem Schulgelände. Zwei der übrigen vier Einzelkindergärten wa-

ren in Wohnungen untergebracht. Die anderen zwei Einzelkindergärten standen als Einzelbauten im Dorf oder Quartier. Sechs der Doppelkindergärten waren auf einem Schulgelände, und sieben Doppelkindergärten befanden sich als Einzelbauten im Dorf oder Quartier, wobei einer dieser Doppelkindergärten ebenfalls in einem Wohnhaus angesiedelt war.

*Kindergartenklassen:* Beschrieben werden die Kindergartenklassen anhand ihrer Klassengrösse, der Zusammensetzung hinsichtlich des ersten und zweiten Kindergartenjahres sowie der Anzahl Kinder, die Anspruch auf Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben. Aus Tabelle 3.2 ebenfalls ersichtlich ist die Zugehörigkeit zum Gemeindetyp sowie der Mischindex. Die durchschnittliche Klassengrösse betrug 21 Kinder, wobei eine Klasse lediglich 14 Kinder (Minimum) und vier Klassen 24 Kinder (Maximum) umfassten. In zehn Klassen war der Anteil der Kinder im zweiten Kindergartenjahr grösser als der Anteil der Kinder im ersten Kindergartenjahr. Erwartungsgemäss fanden sich in Klassen mit einem Mischindex A ( $< 0.4$ ) weniger Kinder mit Anspruch auf DaZ als in Klassen mit einem Mischindex B ( $> 0.4$ ).

*Kindergartenlehrpersonen:* Das Alter der Kindergartenlehrpersonen bewegte sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 29 und 61 Jahren bei einem durchschnittlichen Wert von 48 Jahren. Es handelte sich dabei ausschliesslich um Frauen. 3 Kindergartenlehrpersonen verfügten über einen Bachelor-Abschluss einer Pädagogischen Hochschule, 17 Kindergartenlehrpersonen wiesen eine seminaristische Ausbildung auf; 11 der 20 Kindergartenlehrpersonen verfügten über eine Weiterbildung auf Niveau Certificate of Advanced Studies oder Master of Advanced Studies; 13 Kindergartenlehrpersonen arbeiteten Vollzeit und 7 Teilzeit ( $\geq 50\%$ ) im Kindergarten.

Tabelle 3.2: Stichprobe der Kindergärten im Frühling 2017 (Edelmann, Wannack &amp; Schneider 2018a, S. 40)

KG-Nr.	Gemeindetyp	Mischindex	Klassengrösse (Schuljahr 2016/17)		
			Anzahl Kinder Total	Anzahl Kinder 2. Kindergartenjahr	Anzahl Kinder DaZ
KG1	1	A	21	8	1 (4.8%)
KG2	1	A	21	11	10 (47.6%)
KG3	1	B	21	13	21 (100.0%)
KG4	1	B	17	7	15 (88.2%)
KG5	1	B	14	6	11 (78.6%)
KG6	2	A	24	13	10 (41.7%)
KG7	2	A	22	13	6 (27.3%)
KG8	2	B	20	11	17 (85.0%)
KG9	2	B	24	17	16 (66.7%)
KG10	2	B	23	11	16 (69.6%)
KG11	3, 4	A	24	12	6 (25.0%)
KG12	3, 4	A	18	12	5 (27.8%)
KG13	3, 4	B	22	12	10 (45.5%)
KG14	3, 4	B	22	11	15 (68.2%)
KG15	5	A	18	10	4 (22.2%)
KG16	5	A	23	12	4 (17.4%)
KG17	5	A	20	12	5 (25.0%)
KG18	6, 7	A	21	9	2 (9.5%)
KG19	6, 7	A	24	11	8 (33.3%)
KG20	6, 7	B	23	9	13 (56.5%)

*Kindergartenkinder:* Im Frühling 2017 befanden sich 217 Kinder im zweiten Kindergartenjahr, im Herbst 2017 waren 180 Kinder im ersten Kindergartenjahr. In diesen zwei Gruppen wurden zu den angegebenen Zeitpunkten die sprachlichen Kompetenzen<sup>1</sup> sowie die Exekutiven Funktionen erfasst. Diese Ausgangsstichprobe von insgesamt 397 Kindern verringerte sich für die in diesem Band dargestellten Resultate, weil einerseits bei 41 Kindern die Eltern ihre Zustimmung zur Erfassung des Sprachstands respektive der Exekutiven Funktionen nicht gegeben hatten, und andererseits, weil an den Erhebungstagen einzelne Kinder nicht anwesend waren. Von der Erhebung der Exekutiven Funktionen wurden 19 Kinder des ersten Kindergartenjahres aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse ausgeschlossen. Grundlage dafür war das Abschneiden im Sprachtest. Insgesamt konnten Daten von 133 Kindern aus dem ersten Kindergartenjahr und von 193 Kindern aus dem zweiten Kindergartenjahr für die Analyse verwendet werden. Die Gruppe der Kinder im ersten Kindergartenjahr setzte sich aus 67 Jungen und 66 Mädchen zusammen. Ihr Durchschnittsalter betrug 4.74 Jahre. Im zweiten Kindergartenjahr befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung 103 Jungen und 90 Mädchen mit einem Durchschnittsalter von 6.59 Jahren.

*Eltern:* Die Fragebogenerhebung im Frühling 2017 richtete sich an alle Eltern, jene im Herbst 2017 ausschliesslich an diejenigen, deren Kind neu in den Kindergarten eingetreten war. Insgesamt gingen von 600 verteilten Fragebogen 504 Fragebogen ein. Hinsichtlich der Familienformen zeigte sich, dass 91.2 Prozent der Kinder mit beiden Eltern in einem Haushalt aufwuchsen; 6.2 Prozent der Kinder lebten mit einem Elternteil zusammen; 2.4 Prozent der Kinder lebten bei beiden Eltern in jeweils getrennten Haushalten und 0.2 Prozent der Kinder wuchsen bei einer anderen Person als den Eltern auf. 84.4 Prozent der Kinder hatten Geschwister. 54.5 Prozent der Väter und 50.3 Prozent der Mütter wurden in der Schweiz geboren. Die im Ausland geborenen Eltern waren im Durchschnitt seit rund vierzehn Jahren in der Schweiz. Des Weiteren gaben 40.1 Prozent der Eltern

1 Die Ergebnisse zu den sprachlichen Kompetenzen sind ausführlich in Edelman, Wannack und Schneider (2018a) dargestellt.

an, mit dem Kind zu Hause ausschliesslich Deutsch zu sprechen, bei den anderen 59.9 Prozent kommt mindestens eine weitere Sprache hinzu. Am häufigsten wiesen die Eltern einen tertiären Bildungsabschluss (Berufs-, höhere Fachprüfung, Bachelor, Master etc.) auf, gefolgt von Abschlüssen auf der Sekundarstufe II wie etwa einer Berufslehre, Fachmaturität, Berufs- oder gymnasialer Maturität. Unter 10 Prozent belief sich der Anteil an Vätern und Müttern, die einen Abschluss auf Sekundarstufe I aufwiesen. Wie beschrieben, wurden die Kindergärten mit dem Ziel der maximalen Varianz ausgewählt. Trotz diesem Vorgehen zeigte sich, dass die Zusammensetzung der Teilstichproben Kinder und Eltern als repräsentativ bezeichnet werden darf.

### 3.3 Erhebungen

Die Studie weist vier Teilprojekte mit je eigenen Erhebungsmethoden auf (vgl. Abbildung 3.1). In den folgenden Abschnitten werden die Teilprojekte in derselben Reihenfolge, wie sie in Abbildung 3.1 dargestellt sind, kurz beschrieben. Ausführlichere Informationen sind in den entsprechenden Kapiteln in diesem Band zu finden.

#### **Videobasierte Unterrichtsbeobachtung in den Kindergärten**

Um den Unterricht zu erfassen, wurden die Kindergartenlehrpersonen gebeten, einen ihrer Auffassung nach «typischen Kindergartenmorgen» zu gestalten. Dieser wurde mit jeweils zwei Kameras pro Klasse gefilmt. Die Filmaufnahmen begannen beim Eintreffen des ersten Kindes und endeten, als das letzte Kind den Kindergarten verliess. Eine Kamera war während des gesamten Morgens auf die Kindergartenlehrperson gerichtet. Damit die Gespräche deutlich zu hören waren, wurde die Kindergartenlehrperson mit einem Funkmikrofon ausgerüstet. Mit der Klassenkamera wurde angestrebt, das gesamte Klassengeschehen zu erfassen. Aufgrund der unterschiedlichen räumlichen Gegebenheiten wie beispielsweise verschiedener Raumnischen, Garderoben oder Aussenbereiche, die für Kindergärten kennzeichnend sind, stellte dies eine Herausforderung dar. Während der Filmaufnahmen führte eine Projektmitarbeitende ein Ver-

laufprotokoll, in dem die Anzahl der anwesenden Kinder und Erwachsenen, besondere Vorkommnisse sowie der grobe Ablauf des Morgens notiert wurden.

Speziell beachtet wurde der Umgang mit Kindern, deren Eltern der Aufnahme der Kinder nicht zugestimmt hatten. Je nach Kindergarten wurden dafür verschiedene Lösungen gefunden. So etwa, dass diese Kinder den Morgen im benachbarten Kindergarten verbrachten oder sie mit einem Tuch gekennzeichnet waren, damit die Kameras entsprechend geschwenkt werden konnten.

Die Aufnahmen in den Kindergärten dauerten zwischen 3 Stunden 43 Minuten und 4 Stunden 2 Minuten. Gesamthaft resultierte 77.5 Stunden Filmmaterial, das für die Analyse in die Software Transana (Woods & Dempster 2011) eingelesen wurde. In einem ersten Durchgang wurde eine sogenannte Segmentierungsanalyse (Dinkelaker & Herrle 2009) vorgenommen, mit der die Aufnahmen in Segmente mit möglichst unterschiedlichen Merkmalen unterteilt wurden. Dieses Vorgehen erlaubte es, einen Überblick über den Unterrichtsverlauf zu gewinnen. In einem nächsten Schritt konnten die definierten Segmente in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion (Schreier 2014) vertieft bearbeitet werden. Sämtliche Unterlagen zur videobasierten Unterrichtsbeobachtung sind in Edelmann, Wannack und Schneider (2018b) dokumentiert.

### **Analyse von Sprachhandlungen in ausgewählten Videosequenzen**

Für die Analyse der Sprachhandlungen der Kindergartenlehrpersonen wurden je Kindergarten Videoausschnitte von 30 Minuten zusammengestellt. Referenzpunkt war die erste Sequenz mit einem Unterrichtsgespräch mit der ganzen Klasse im Sitzkreis. Es wurden jeweils 15 Minuten vor dieser Plenumssequenz sowie die ersten 15 Minuten der betreffenden Plenumssequenz herausgeschnitten. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Videomaterial (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer 2005) wurden die Interaktionen zwischen Kindergartenlehrperson und Kindern mithilfe der Kategorien «Art der Frage», «Sprachhandlungsanregung», «Gesprächsorganisation», «Handlungsorganisation» sowie «Sprachhandlungen der Kindergartenlehrperson» ausgewertet. Dazu wurden die Videoausschnitte in die Software ELAN eingelesen und codiert, was nebst

der inhaltlichen Analyse auch erlaubte, die Dauer je Sprachhandlung zu erfassen (vgl. dazu auch Edelmann, Wannack & Schneider 2018a; 2018b).

### **Problemzentrierte Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen**

Die Methode des problemzentrierten Interviews (Witzel 1985; 2000) eignet sich in besonderem Masse für die leitfadengestützten Gespräche mit den Kindergartenlehrpersonen, da diese aufgrund der Offenheit der Methode ihre Perspektiven als Expertinnen ihres Berufsfelds umfassend einbringen konnten. Das Interview fand in der Regel in den Kindergärten statt und wurde mit einem digitalen Voicerecorder aufgezeichnet. Die 20 Interviews, die mehrheitlich in Mundart geführt wurden, dauerten zwischen 105 Minuten und 170 Minuten. Im Rahmen der vollständigen Transkription wurden die Ausführungen in Standardsprache im Sinne einer «literarischen Umschrift» (Mayring 2002) übertragen. Wegleitend waren die Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckartz, Dresing, Rädiker et al. (2008). Anschliessend wurden die Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Kodierung erfolgte mithilfe der Software MAXQDA entlang den Themen des Interviewleitfadens. Zusätzlich zu den aus den theoretischen Grundlagen deduktiv abgeleiteten Kategorien erarbeitete das Forschungsteam für die von den Kindergartenlehrpersonen individuell eingebrachten Themen induktive, aus dem Material gewonnene Kategorien und Unterkategorien. Sowohl der Interview- als auch der Kodierleitfaden sind in Edelmann, Wannack und Schneider (2018b) zu finden.

### **Quantitative Befragung der Kindergartenlehrpersonen**

Aufgrund der Erkenntnisse aus den problemzentrierten Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen entschied sich das Projektteam der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, eine Online-Befragung aller Kindergartenlehrpersonen im Kanton Zürich mittels Fragebogen durchzuführen. Dieser bestand aus geschlossenen Fragen, die auf einer vierstufigen Antwortskala hinsichtlich ihrer Zustimmung respektive Ablehnung von den Kindergartenlehrpersonen eingeschätzt wurden. Insgesamt wurden 2227 unbefristet angestellte Kindergartenlehrpersonen an öffentlichen Kindergärten des Kantons Zürich angeschrieben. Der Rücklauf

belief sich auf 66 Prozent. Der Fragebogen umfasste die Themenbereiche «Kindergartensituation», «Lehr-/Lernverständnis», «Bedeutung des Spiels», «Sprache und Sprachförderung», «Eintritt in den Kindergarten», «Zusammenarbeit im Kindergartenalltag», «persönliche Angaben» sowie «Potenziale und Herausforderungen». Die statistischen Auswertungen der Fragebogen erfolgten mit nonparametrischen Verfahren (vgl. Imlig, Bayard & Mangold 2019).

### **Erfassung der Exekutiven Funktionen der Kinder**

Unter Exekutiven Funktionen werden kognitive Kontroll- und Regulationsprozesse verstanden. Für die Erhebungen der Exekutiven Funktionen bei den Kindern wurde das Erhebungsinstrument «Minnesota Executive Function Scale» (MEFS) eingesetzt. Dabei handelt es sich um ein standardisiertes und validiertes Verfahren, das am Institute of Child Development an der University of Minnesota entwickelt wurde (Carlson 2017). Es wird zur Messung der Exekutiven Funktionen bei Kindern zwischen zwei und dreizehn Jahren eingesetzt und umfasst sieben Niveaus, deren Schwierigkeitsgrade zunehmen. Die verschiedenen Zuordnungsaufgaben (Farben, Grössen und Formen) wurden den Kindern mittels App auf einem Tablet (iPad) gestellt, wobei das Einstiegsniveau abhängig vom Alter des Kindes gewählt worden war. Jedem Kind wurde einzeln erklärt, wie die Aufgaben funktionieren und wie es die App bedienen kann. Die Einzelerhebung dauerte fünf bis sieben Minuten. Um das Erhebungsinstrument zu nutzen, mussten sich die Untersuchungsleiterinnen zertifizieren lassen. Für die vorliegende Studie wurde die deutschsprachige Version verwendet, die im Rahmen einer Deutschschweizer Interventionsstudie (Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli et al. 2012) erprobt worden war.

### **Quantitative Befragung der Eltern**

Der Elternfragebogen erfasste soziodemografische Angaben der Familien der Kindergartenkinder sowie Informationen aus Sicht der Eltern zu den folgenden Themenbereichen: dem Entwicklungsstand ihrer Kinder, dem Verlauf des Übergangs in den Kindergarten und in die Primarschule sowie der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson. So weit als möglich wurden validierte Frageskalen eingesetzt, die den lokalen

Bedingungen entsprechend angepasst wurden. Der Fragebogen wurde so konzipiert, dass es den Eltern möglich sein sollte, ihn in zwanzig bis dreissig Minuten auszufüllen. Der Fragebogen wurde nebst Deutsch in elf weiteren Sprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamilisch, Tigrinisch und Türkisch) erstellt. Diese Sprachen werden im Kanton Zürich von den Eltern am häufigsten gesprochen. Die Eltern erhielten den Fragebogen von der Kindergartenlehrperson, die ihn den Kindern nach Hause mitgab. Die Eltern retournierten den ausgefüllten Fragebogen in einem geschlossenen Couvert an die Kindergartenlehrperson. Alle Eltern hatten die Möglichkeit, bei Fragen oder Bemerkungen das Forschungsteam telefonisch oder per Mail zu kontaktieren. Ausgewertet wurden die Fragebogendaten mit deskriptiven, nonparametrischen und parametrischen Verfahren (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a; 2018b).

### **Einverständniserklärung und Datenschutz**

Das Einholen der informierten Einwilligungen der an der Studie beteiligten Personen wurde schrittweise angegangen. Im Frühling 2017 informierten die Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich schriftlich die Schulleitungen derjenigen Kindergärten, die für die Stichprobenziehung infrage kamen. Anhand der konkreten Auswahl der Kindergärten nahm das Forschungsteam mit der entsprechenden Schulleitung Kontakt auf, um das Einverständnis zur Teilnahme der vorgesehenen Kindergartenlehrperson einzuholen. Lag dieses vor, wurde die Kindergartenlehrperson telefonisch oder per E-Mail angefragt, ob sie bereit wäre, an der Studie teilzunehmen. Bei einer positiven Entscheidung der Kindergartenlehrperson wurden die Eltern schriftlich kontaktiert. Sie erhielten ein Informationsschreiben und eine Einverständniserklärung zur Teilnahme ihres Kindes an der Studie. Auch diese Unterlagen waren in die elf im Kanton Zürich am häufigsten gesprochenen Sprachen übersetzt worden. Im Rahmen der Videoaufnahmen wurde sowohl von allen Lehrpersonen als auch von anderen während der Aufnahmen anwesenden Fachpersonen ihr schriftliches Einverständnis eingeholt. Seitens des Forschungsteams wurde zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich das Dokument «Informationen zum Datenschutz Kindergartenstudie Kanton Zürich» ver-

fasst. Sämtliche Unterlagen sind in Edelman, Wannack und Schneider (2018b) dokumentiert.

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zum Untersuchungsdesign und den damit verbundenen Erhebungen und Stichproben werden in den folgenden Kapiteln (4 bis 11) nun spezifische Fragestellungen fokussiert und die damit verbundenen Ergebnisse präsentiert. Diese Kapitel sind in sich geschlossen gestaltet und können unabhängig voneinander und in beliebiger Reihenfolge gelesen werden. Zur Erinnerung: Eine Kurzübersicht zu den einzelnen Themen findet sich in Kapitel 1.

## 4 Das typische Kindergartenkind aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen

Doris Edelmann, Claudia Schletti

Die Ausführungen im vorliegenden Kapitel resultieren aus den Interviews (siehe Methodenbox) mit den Kindergartenlehrpersonen (vgl. Kapitel 3). Sie eröffneten den Kindergartenlehrpersonen die Möglichkeit, ihre individuelle Perspektive zum Ausdruck zu bringen. Damit konnten ergänzende Erkenntnisse zur Videografie des Kindergartenunterrichts gewonnen werden, die eine Aussenperspektive erfassten (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, Kapitel 4 und 5). Im Zentrum der folgenden Ausführungen stehen die Vorstellungen von Kindergartenlehrpersonen darüber, was ein typisches Kindergartenkind auszeichnet, was dies für die Unterrichtsgestaltung bedeutet und was sie unter einem qualitativ guten Kindergartenunterricht verstehen.

### 4.1 Bildungspolitische Hintergründe

Die Frage nach den Eigenschaften eines typischen Kindergartenkindes und der entsprechenden Ausrichtung des Kindergartenunterrichts hat einen bildungspolitischen Hintergrund. So ist es eine Tatsache, dass die Kindergartenstufe seit der Harmonisierung des Bildungssystems eine neue Rolle im Bildungssystem einnimmt (EDK 2007). Sie wurde mit den ersten beiden Jahren der Primarstufe zu einem sogenannten ersten Zyklus gebündelt. Diesem wurde ein gemeinsamer Lehrplan zugewiesen, der kompetenzorientiert ausgerichtet ist (D-EDK 2014).

Seither gilt der Kindergarten als erste Stufe der obligatorischen Schule, wobei der Eintritt in den Kindergarten in offiziellen Dokumenten auch als «Einschulung» bezeichnet wird (z.B. EDK 2007). In diesem Zusammenhang wird oftmals von einer Verschulung der Kindergartenstufe gesprochen, ohne dass dazu wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen (z.B.

Edelmann 2018; Stamm 2015). Ebenso wurde die Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen weiterentwickelt, sodass diese seit einigen Jahren an Pädagogischen Hochschulen auf Bachelorniveau erfolgt.

Vor diesem Hintergrund ist das Interesse entstanden, von Kindergartenlehrpersonen zu erfahren, welche Vorstellungen sie von einem typischen Kindergartenkind haben, wie sie diese bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen und was sie allgemein unter einem guten Kindergartenunterricht verstehen. Im Folgenden werden die zusammengefassten Interviewaussagen der Kindergartenlehrpersonen aufgezeigt und mit Originalzitaten illustriert.<sup>2</sup>

## 4.2 Spielen bedeutet Lernen und umgekehrt

*«Was ganz sicher bei einem typischen Kindergartenkind dazugehört, ist der Drang zu spielen, spielen, spielen.» (KGLP\_12)*

Im Rahmen der Interviews schilderte rund die Hälfte aller Kindergartenlehrpersonen, dass sie Spielen als die wichtigste Beschäftigung von Kindergartenkindern verstehen und dass Spielen für Kindergartenkinder zugleich Lernen bedeutet und umgekehrt. Diesem Spieldrang würden sie vor allem gerecht werden, indem sie Lerninhalte auf spielerische Art und Weise vermittelten: *«Wie ich vorhin gesagt habe, der Unterricht muss wirklich spielerisch ausgerichtet sein» (KGLP\_1)*. Spielangebote werden auch daher als wichtig erachtet, weil Kinder ihre Neugier, Begeisterungsfähigkeit, Fantasie sowie ihren Bewegungsdrang dadurch ausleben können. In diesem Zusammenhang wurde von allen interviewten Kindergartenlehrpersonen das freie Spiel als besonders wichtig eingeschätzt: *«Und das Freispiel ist für mich eigentlich das Wichtigste auf der Kindergartenstufe. Weil das Kind dadurch lernt, auf seinem Niveau und von seinen Interessen auszugehen. Es macht es jedes so gut es kann, und*

<sup>2</sup> Alle Interviewzitate von Kindergartenlehrpersonen (KGLP) sind wortgenau aus der Kindergartenstudie übernommen (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, Kapitel 5.1). Die Zitate stammen aus Interviewtranskripten, die sprachlich nur wenig geglättet wurden, um möglichst nahe an den mündlichen Aussagen der Kindergartenlehrpersonen zu bleiben.

es wählt das, was es im Moment gerade interessiert, und das ist Lernen» (KGLP\_13).

Zudem wurde seitens der Kindergartenlehrpersonen das freie Spiel als bedeutende Möglichkeit aufgefasst, einzelne Kinder zu beobachten: «Und andererseits auch Beobachtungsmöglichkeiten. Was machen die Kinder? Wie machen sie das? Mit wem machen sie das? Welche Präferenzen haben sie?» (KGLP\_11) Aufgrund dieser Beobachtungen werden einzelne Kinder individuell unterstützt: «Wir begleiten das Spiel auch, indem wir genau schauen, was passiert da, und dann geben wir sukzessive kleine Inputs, wie das Spiel erweitert werden kann und wie die Kinder im Selber-Tun neue Erfahrungen sammeln können» (KGLP\_5). Die folgenden Spielformen wurden im Rahmen der Interviews am häufigsten genannt (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 106):

- Funktionsspiele: «Also, was sie wahnsinnig gerne haben, ist das Turnzimmer, weil wir dort so grosse Schaumstoffklötze haben. Sie bauen Hütten und spannen Seile. Sie kommen jeweils schweissgebadet raus.» (KGLP\_6)
- Konstruktionsspiele: «Ich habe eine ganz grosse Bauecke mit ganz vielen verschiedenen Bauklötzen und Röhren, Kokosnüssen und Wurzeln. Das ist natürlich das Paradies.» (KGLP\_17)
- Rollenspiele: «Also, ich merke schon, dass so das Rollenspiel ganz wichtig ist für die Kinder. Es ist einfach irgendwie das Wichtigste, Sachen nachzuspielen. Was meine Kindergartenkinder immer wieder machen, ist, den Kindergarten nachzuspielen. [...] Oder ob es dann die Familienecke ist oder ob es ein thematisches Rollenspiel ist, das wir anbieten.» (KGLP\_11)
- Regelspiele wie Karten-, Brett- und Würfelspiele sowie Memory und Lernspiele: «Am Montag ist so ein Lernmorgen für die Grossen. [...] Da nimmt die IF-Lehrperson alle Grossen und macht mit ihnen so Schulvorbereitung, also so Lernspiele, ein wenig schwierigere Sachen.» (KGLP\_10)

## 4.3 Neugier, Begeisterungsfähigkeit, Fantasie und Bewegungsdrang

Es geht um die *«Neugier, die wir abholen möchten, halt auch ein wenig herausfinden, was alles bei den Kindern da ist. Es kommt auch von den Kindern vieles, was man einbauen kann»*. (KGLP\_6)

Die Kindergartenlehrpersonen führten in den Interviews aus, dass es ihnen wichtig sei, dass die Planung ihres Unterrichts der typischen Neugier, Begeisterungsfähigkeit und Fantasie von Kindergartenkindern entspreche, wie nachfolgendes Zitat verdeutlicht: *«Für mich ist es zentral, dass sie – gerade bei einem neuen Thema oder bei einem neuen Einstieg – emotional wirklich abgeholt werden. Also es soll auch einen Zauber haben. Sie sind auch von der Entwicklung her in dieser magischen Welt, und das soll Platz haben»* (KGLP\_13).

Der Bewegungsdrang wurde seitens der Kindergartenlehrpersonen als weiteres typisches Merkmal von Kindergartenkindern erwähnt und es wurde betont, dass diesem im Unterricht eine hohe Bedeutung beigemessen werde: *«Und dann sicher abwechslungsreich, gut rhythmisiert, dass sich die Kinder schnell wieder bewegen können, das ist auf unserer Stufe sicher zentral»* (KGLP\_11).

## 4.4 Guter Kindergartenunterricht aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen

*«Also qualitativ hochstehender Kindergartenunterricht findet für mich dort statt, wo sich das Kind ernst genommen fühlt, wo das Kind seinem Entwicklungsstand entsprechend arbeiten, lernen und üben kann, wo das Kind Freundschaften schliessen kann, sich als Teil von etwas erleben kann.»* (KGLP\_5)

Die interviewten Kindergartenlehrpersonen teilen die Auffassung, dass bei einem guten Kindergartenunterricht die kindlichen Bedürfnisse und Interessen im Mittelpunkt stehen müssen. Ebenso gehört es für die meisten Kindergartenlehrpersonen dazu, dass der Unterricht durch klare Strukturen gekennzeichnet ist. Nachfolgend werden diejenigen Merkmale aufgeführt, die aus der Perspektive der Kindergartenlehrpersonen am wichtigsten sind.

Ein qualitativ guter Unterricht ist gegeben, wenn das Kind ...

- ..., von der Kindergartenlehrperson ernst genommen und wertgeschätzt wird,
- ..., im Kindergarten eine wohlwollende Atmosphäre antrifft,
- ..., seiner Entwicklung entsprechend individuell gefördert wird,
- ..., vielfältige und abwechslungsreiche Unterrichtssequenzen erlebt,
- ..., an einem gut strukturierten Unterricht teilhaben kann,
- ..., Erfolgserlebnisse hat,
- ..., partizipieren kann, indem es eigene Ideen und Vorstellungen einbringt,
- ..., sich in die Kindergruppe integriert fühlt (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 103).

## 4.5 Fazit

Zusammenfassend wird in den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen die Wichtigkeit deutlich, den Unterricht so zu gestalten, dass er den typischen Merkmalen und Bedürfnissen von Kindergartenkindern entspricht. Diesbezüglich wird von allen Interviewten das Spiel – vor allem das freie Spiel – als die wichtigste Lernform eingeschätzt. Diese Erkenntnis ist auch wissenschaftlich breit abgestützt (z.B. Stamm 2014; Wannack, Arnaldi & Schütz 2011). Zudem streben die interviewten Kindergartenlehrpersonen keine Verschulung des Kindergartenunterrichts an. Vielmehr setzen sie das freie Spiel dazu ein, dass sich die Kinder vielfältige Kompetenzen aneignen können. Die Kindergartenlehrpersonen verdeutlichen damit, dass sich die eingeforderte Kompetenzorientierung des Lehrplans im freien Spiel umsetzen lässt.

## Methodenbox: Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

Die persönlichen Einstellungen und Erfahrungen aller zwanzig Kindergartenlehrpersonen, die sich an der Kindergartenstudie beteiligten (vgl. Kapitel 3), wurden mittels eines Interviews erhoben. Dazu wurde ein Interviewleitfaden mit den zentralen Fragen erstellt. Zugleich wurden die Kindergartenlehrpersonen während des Interviews immer wieder aufgefordert, eigene Themen einzubringen, diese bezüglich ihrer Relevanz zu gewichten und ihre Schilderungen mit konkreten Beispielen zu illustrieren. Methodisch orientiert sich diese qualitative Vorgehensweise am problemzentrierten Interview nach Witzel (2000).

Eröffnet wurden die Interviews mit einer Fragestellung, welche die Kindergartenlehrpersonen zu ausführlichen Erzählungen anregte und zugleich einen Einblick in ihre aktuelle Situation in ihrem Kindergarten ermöglichte. Sie lautete wie folgt: *«Als Erstes möchte ich Ihre aktuelle Kindergartengruppe näher kennenlernen. Können Sie mir bitte etwas darüber erzählen, welches die Besonderheiten, die Stärken und die Herausforderungen dieser Gruppe sind?»*

Die weiteren Fragen des Interviews bezogen sich auf die folgenden Themen:

- Unterrichtsgestaltung
- sprachliche Förderung
- Kompetenzförderung und Kompetenzerfassung
- Übergänge in den Kindergarten und in die erste Klasse
- Kooperation mit Eltern, Fachpersonen und dem Kollegium
- aktuelle bildungspolitische Rahmenbedingungen und Zukunftsperspektiven

Durchgeführt wurden die Interviews in der Regel im Kindergarten, jeweils im Anschluss an den Unterricht. Die Interviews dauerten durchschnittlich eineinhalb Stunden. Geleitet wurden sie von einem Mitglied aus dem Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Bern. Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät festgehalten, anschliessend verschriftlicht und dabei in die Standardsprache übertragen (vgl. Kuckartz, Dresing, Rädiker et al. 2008; Niederhauser 2009). Die Analyse der verschriftlichten Interviews erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Zu diesem Zweck wurden sämtliche Interviews durchgelesen und mit Codes versehen, die verdeutlichen, welches Thema im Mittelpunkt des entsprechenden Interviewausschnitts steht. Dazu wurde ein Codierleitfaden erstellt. Die Codierung erfolgte mit Unterstützung der Software MAXQDA. Die codierten Textstellen wurden anschliessend thematisch gruppiert, zusammengefasst und mit Originalzitate aus den Interviews veranschaulicht. Der Interviewleitfaden und der Codierleitfaden sind in Edelmann, Wannack und Schneider (2018b) einzusehen.

# 5 Das Lern- und Spielverständnis von Kindergartenlehrpersonen

Flavian Imlig

Professionelle Einstellungen prägen wesentlich die Art und Weise, wie Lehrpersonen ihr pädagogisches Wissen in Handeln umsetzen. Als subjektive Überzeugungen bilden sie eine Brücke zwischen dem Wissen der Lehrperson und ihrem Handeln (Link, Vogt & Hauser 2015). Die Vorstellungen von Lehrpersonen, wie ihre Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in verschiedenen Bildungsbereichen erwerben, sind ein Element dieser professionellen Einstellungen (Kluczniok, Anders & Ebert 2011). Gleichzeitig kann man davon ausgehen, dass sich die Einstellungen der Lehrpersonen und ihre professionelle Praxis wechselseitig beeinflussen. So konnten die Einstellungen von Lehrkräften empirisch schon mehrfach mit Unterrichtspraxis, Unterrichtsqualität oder Schülerleistungen in Zusammenhang gebracht werden (Hartwig, Schwabe, Gebauer et al. 2017). Da die professionellen Einstellungen von Lehrpersonen für die Pädagogik und die Lehr-Lern-Prozesse im Kindergarten zentral sind, wurden sie im Rahmen der quantitativen Befragung der Kindergartenlehrpersonen (vgl. Kapitel 3) erhoben. Dabei wurde unter anderem den Fragen nachgegangen, wie Lern- und Spielverständnis im Lehrkörper ausgeprägt sind, wo Einigkeit herrscht und wo Varianz besteht (Imlig, Bayard & Mangold 2019).

## 5.1 Professionelle Einstellungen zu Lernen und Spiel

In der Forschung zu den professionellen Einstellungen zum kindlichen Lernen werden behavioristisch-transmissive, konstruktivistische und praktizistische Überzeugungen unterschieden (Anders 2012): In der ersten Denkweise werden Kinder im Lernprozess als Empfänger des vorgegebenen

nen Wissens verstanden. In der zweiten, konstruktivistischen Denkweise wird davon ausgegangen, dass Kinder ihr Wissen aktiv und selbstständig konstruieren. In der dritten, praktizistischen Denkweise, steht das Lernmaterial im Vordergrund, mit dem das Lernen der Kinder angeregt und gefördert werden kann.

Das Spiel ist ein zentrales Element der Entwicklung und des Lernens von Kindern. Das gilt im Besonderen für Kinder im Alter bis sieben Jahre (Drieschner 2010). Im Spiel werden altersgemässe Möglichkeiten für Lernen, soziale Interaktion und Entwicklung geschaffen (Kennedy, Charbonnier, Truong et al. 2015). Das Spiel als Form des Lernens hat dabei eine lange Tradition. Es ist in besonderer Art und Weise altersangemessen, weil die «Tätigkeit des Spiels [...] zu den elementaren Formen, wie sich Kinder die Welt aneignen, [zählt]» (Duncker 2015, S. 19).

Kinder benötigen für ihre Entwicklung und ihr individuelles Lernen unterschiedlich viel Zeit. Das bedeutet, dass die Kinder, die in den Kindergarten und damit in die obligatorische Schule eintreten, deutliche Entwicklungs- und Lernunterschiede aufweisen (Hutterli & Vogt 2014). Für junge Kinder bieten sich im Spiel einzigartige Möglichkeiten für ihre sozioemotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung (Yogman, Garner, Hutchinson et al. 2018). Das freie Spiel im Kindergarten ist ein Prototyp des sogenannten offenen Unterrichts, mit dem selbstständiges, individuelles Lernen ermöglicht werden soll (Herger 2013).

Da mit dem Spiel als Lernform also individuelles Lernen betont wird, hängt das Spielverständnis der Lehrpersonen mit ihrem Lernverständnis und vor allem mit ihrer Einstellung zu konstruktivistischem Lernen zusammen. Angesichts der Entwicklungs- und Lernunterschiede der Kinder kann sich das konstruktivistische Lernverständnis nicht nur auf das Spiel beschränken. Gerade im Kindergarten findet individuelles Lernen sowohl durch die Lehrperson strukturiert und geführt als auch in offenen Formen statt (Wannack, Arnaldi & Schütz 2011).

In der modernen Wissensgesellschaft, in der Bildung und Wissen, Lern- und Selbstkompetenz sowie lebenslanges Lernen besonders betont werden, ist das konstruktivistische Lernverständnis relativ unbestritten. Lernprozesse sind dabei aktiv, selbstgesteuert, konstruktiv, situativ und sozial (Arnold & Pachner 2011). Bezogen auf das konstruktivistisch verstande-

ne Lernen junger Kinder unterscheiden sich allerdings die Einstellungen (Drieschner 2010; Edelmann 2018): In einem ko-konstruktiven Verständnis werden Lernprozesse von Kindern und Erwachsenen gemeinsam gestaltet. Lernen findet dabei immer in einem sozialen Austausch statt, und die Erwachsenen sind verantwortlich für eine lernförderliche Umgebung. Im sogenannten Selbstbildungsansatz wird die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt stärker hervorgehoben. Lernen geht dabei vom Kind aus und ist maßgeblich durch das Kind gestaltet und gesteuert. In diesem Ansatz wird unter anderem dem Umstand Rechnung getragen, dass Kinder immer und in allen Situationen lernen, ob die Situationen nun auf das kindliche Lernen ausgerichtet sind oder nicht. Am Selbstbildungsansatz wird kritisiert, dass Selbstbildung ein Modell von Angebot und Nutzung ins Zentrum stellt, ohne die Voraussetzungen für die Nutzung zu berücksichtigen. Im Kern der Diskussion steht die Frage, ob nachhaltiges und aufbauendes Lernen in der Zufälligkeit der Lebenswelt des sich selbst bildenden Kindes möglich ist oder ob das Kind auf die aktive Mithilfe der Erwachsenen und auf die bewusste und gewollte Gestaltung der Lebenswelt angewiesen ist (Grell 2010).

### Methodenbox: Skalen für Lern- und Spielverständnis

*Lernverständnis:* Items und Skalen in Anlehnung an Link, Vogt & Hauser (2015)

Situationsansatz, 2 Items, Cronbach's  $\alpha = .81$ , Beispielitem: «Bei Lerngelegenheiten, die sich spontan ergeben, lernen Kinder am meisten»; Selbstbildungsansatz, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .65$ , Beispielitem: «Kinder müssen ihre Vorstellungen eigenständig entwickeln können».

Verpackungsansatz, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .78$ , Beispielitem: «Lernen muss in Geschichten und Spiele eingebettet sein, damit die Kinder konzentriert und interessiert sind».

Pro-Plan-Ansatz, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .78$ , Beispielitem: «Damit Kinder gefördert werden können, müssen gezielt Materialien ausgewählt und bereitgestellt werden».

*Spielverständnis*: Items und Skalen in Anlehnung an Vogt, Zumwald, Urech et al. (2010).

Aktives Spielverständnis, 6 Items, Cronbach's  $\alpha = .83$ , Beispielitem: «Ein wichtiges Ziel des Beobachtens des Kinderspiels besteht darin, herauszufinden, was Kinder bewegt und wie sie denken».

Passives Spielverständnis, 6 Items, Cronbach's  $\alpha = .80$ , Beispielitem: «Ein Kind wiederholt ein Spiel, solange es dabei etwas lernen kann. Nachher wendet es sich von sich aus etwas Neuem zu. Die Lehrperson soll nicht intervenieren».

## 5.2 Ansätze des Lern- und Spielverständnisses

Zur Gliederung und Beschreibung von professionellen Einstellungen und subjektiven Überzeugungen von Lehrpersonen zum Lernen von Kindern gibt es viele unterschiedliche Modelle und Kategoriensysteme. In der quantitativen Befragung der Kindergartenlehrpersonen kam ein Modell mit vier möglichen Ansätzen der methodisch-didaktischen Ausrichtung zum Einsatz (Link, Vogt & Hauser 2015):

- dem Situationsansatz, der davon ausgeht, dass Lernen eingebettet sein soll in ganzheitliche, lebensweltbezogene Alltagssituationen;
- dem Selbstbildungsansatz, der die Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit des kindlichen Lernens ins Zentrum stellt;
- dem Verpackungsansatz, bei dem Lerninhalte in Geschichten oder Spiele eingebettet werden, verbunden mit dem Ziel, die Motivation und das Interesse der Kinder hochzuhalten;
- dem Pro-Plan-Ansatz, mit dem zielgerichtete und geplante Lernaktivitäten betont werden.

Den Kindergartenlehrpersonen wurden insgesamt elf Aussagen vorgelegt, zu denen sie auf einer vierstufigen Skala zwischen «stimme zu» und «stimme nicht zu» Stellung beziehen konnten (vgl. Methodenbox).

Eine gute Einbettung von Lernen in Alltagssituationen, wie sie im Situationsansatz hervorgehoben ist, wird für das Lernen junger Kinder ganz allgemein und auch in einzelnen Fachbereichen wie Sprache und Mathematik betont (Bruns 2014; Link, Vogt & Hauser 2017, Isler, Kirchhofer, Hefti et al. 2017). Der Selbstbildungsansatz ist – wie dargestellt – verbunden mit der Frage des eigenständigen Lernens der Kinder und der Frage, wie viel Vorstrukturierung die Erwachsenen – und damit auch die Kindergartenlehrpersonen – leisten können und sollen (Edelmann 2018; Grell 2010). Der methodisch-didaktische Ansatz des Verpackens von Lerninhalten hat einen doppelten Hintergrund: Einerseits ist kindliches Lernen abhängig von der Motivation und vom Interesse der Kinder. Gerade im Kindergarten sollen Kinder über ihre Neugier und ihr Interesse abgeholt und an methodisch-systematisches Lernen herangeführt werden (Duncker 2015). Andererseits sind das Verfügbarmachen von Inhalten und das Wissen über Lernmaterialien und Vermittlungsstrategien allgemeine didaktische Kernelemente (Anders 2012).

Die professionellen Einstellungen zum Spiel und insbesondere zur Spielbegleitung sind ebenso wichtig bei der Übertragung von Wissen in pädagogische Handlungen durch die Lehrpersonen des Kindergartens wie jene zum kindlichen Lernen. Die Kernfrage bezogen auf das Spielverständnis ist jene nach der aktiven oder passiven Begleitung des freien Spiels. Dementsprechend kam in der quantitativen Befragung der Kindergartenlehrpersonen ein Modell mit zwei Ansätzen der Spielbegleitung zum Einsatz (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2010):

- In einem «aktiven Spielverständnis» steht die reflektierte und förderorientierte Spielbegleitung durch die Lehrperson im Vordergrund.
- Beim «passiven Spielverständnis» wird eher die Freiheit des Spiels, die Selbstständigkeit der Kinder im Spiel und eine zurückhaltende Rolle der Lehrperson hervorgehoben.

Den Kindergartenlehrpersonen wurden insgesamt 23 Aussagen vorgelegt, zu denen sie auf einer vierstufigen Skala zwischen «stimme zu» und «stimme nicht zu» Stellung beziehen konnten (vgl. Methodenbox). In den

folgenden Abschnitten werden nun zuerst die Ergebnisse zum Verständnis, das die Kindergartenlehrpersonen von Lernen haben, präsentiert, gefolgt von ihren Einstellungen zum Spiel und der Spielbegleitung.

### 5.3 Ergebnisse zum Lern- und Spielverständnis von Kindergartenlehrpersonen

Die Analysen zeigen, dass die Lehrpersonen im Durchschnitt eine positive Einstellung zum Situationsansatz, zum Verpackungsansatz und zum Pro-Plan-Ansatz aufweisen. Dem Situationsansatz stimmen 93 Prozent der befragten Lehrpersonen zu. Die negativen Werte sind statistisch als Ausreisser zu bewerten. Bei Verpackungs- und Pro-Plan-Ansatz sind es jeweils über 80 Prozent Zustimmung. Deutlich grössere Unterschiede und eine allgemein kritischere Einstellung zeigt sich beim Selbstbildungsansatz: Der Mittelwert liegt ziemlich genau beim neutralen Wert von 2.5 ( $M = 2.49$ ,  $SD = 0.56$ ), eine knappe Mehrheit der Lehrpersonen ist dem Selbstbildungsansatz gegenüber negativ eingestellt.

Die Varianz in den Einstellungen der befragten Lehrpersonen ist beim Selbstbildungsansatz deutlich grösser als bei den drei anderen Aspekten des Lernverständnisses (vgl. Abbildung 5.1). Damit scheint unter den Lehrpersonen des Kindergartens eine gewisse Uneinigkeit in der Einstellung gegenüber dem Selbstbildungsansatz zu bestehen. Innerhalb des Selbstbildungsansatzes ist die Varianz in den Antworten der Lehrpersonen dann am grössten, wenn das Lernen der Kinder ohne Hilfe, Eingreifen oder Lenken der Lehrpersonen betont wird. Die Zustimmung zur Vorstellung, dass Kinder ihre Lernprozesse mitgestalten, ist deutlich höher. Damit kann die Diskussion rund um die Selbstbildungskonzepte (Grell 2010) auch unter den Kindergartenlehrpersonen festgestellt werden.

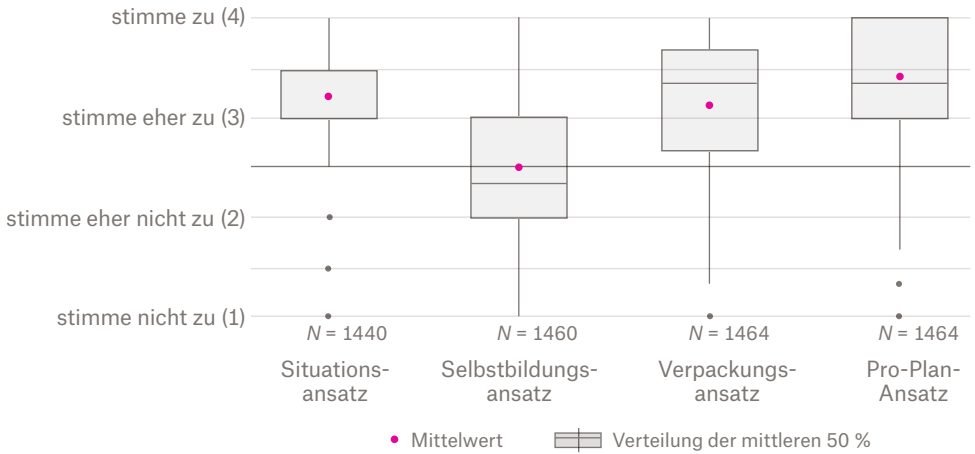


Abbildung 5.1: Mittelwert und Verteilung in den Skalen zum Lernverständnis (Imlig, Bayard & Mangold 2019, S. 93)

Die Einstellungen der Kindergartenlehrpersonen zu den verschiedenen Ansätzen des Lernverständnisses sind weitgehend unabhängig von ihrem Alter, ihrer Berufserfahrung oder Ausbildung. Es zeigt sich lediglich, dass ältere Lehrpersonen dem Situationsansatz leicht positiver gegenüberstehen als jüngere. Dasselbe gilt für die Einstellungen gegenüber dem Verpackungsansatz. Den Pro-Plan-Ansatz bewerten Kindergartenlehrpersonen mit mehr Berufserfahrung etwas positiver als solche mit weniger Berufserfahrung.<sup>3</sup>

Die insgesamt schwachen Zusammenhänge illustrieren, dass individuelle Einstellungen und persönliche Überzeugungen von Lehrpersonen kaum über einfache Persönlichkeitsmerkmale wie das Alter oder über grobe Systemfaktoren wie die Ausbildung erklärt werden können.

Zugleich ist das Lernverständnis von Kindergartenlehrpersonen auch unabhängig von der Zusammensetzung ihrer Klassen. Weder die Klassengröße, die Geschlechter- und Sonderschulanteile innerhalb einer Klasse

<sup>3</sup> Spearmans Rangkorrelation zwischen Alter und Situationsansatz,  $r = .06, p < .05$ ; zwischen Alter und Verpackungsansatz,  $r = .08, p < .01$ ; zwischen Berufserfahrung und Verpackungsansatz,  $r = .16, p < .001$ ; zwischen Berufserfahrung und Pro-Plan-Ansatz,  $r = .15, p < .001$  (berichtet werden nur Zusammenhänge, die auch in der entsprechenden logistischen Regression signifikant sind).

noch der Anteil der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erlernen, hängen signifikant mit dem Lernverständnis der Lehrpersonen zusammen. Dasselbe gilt für das Verhältnis zwischen Kindern im ersten und im zweiten Kindergartenjahr innerhalb der Klasse. Einzige Ausnahme ist dabei, dass Lehrpersonen mit einem höheren Anteil an Kindern mit DaZ in der Klasse dem Verpackungsansatz leicht positiver gegenüberstehen.<sup>4</sup> Was ihre Einstellung zum Spiel angeht, sind die Kindergartenlehrpersonen dem aktiven Verständnis gegenüber sehr positiv eingestellt. Die Zustimmung liegt bei 97 Prozent. Die Varianz in der Einstellung der Lehrpersonen zur passiven Spielbegleitung ist deutlich grösser, und der Mittelwert liegt nur ganz knapp im positiven Bereich ( $M = 2.58$ ,  $SD = 0.61$ , vgl. Abbildung 5.2). Die Zustimmung liegt bei 60 Prozent. In einer vertiefenden Faktorenanalyse des passiven Verständnisses können zwei Facetten identifiziert werden: Im Verständnis des passiv begleiteten Spiels als Frei- oder Schonraum wird für die Kinder ein Ausgleich zu oder die Erholung von eher schulmässigem, stärker methodisch-systematischem Lernen ermöglicht. Im Verständnis des passiv begleiteten Spiels als Instrument zur Selbstbildung wird für die Kinder ein eigenständiges Spielen gemäss ihren jeweils aktuellen Bedürfnissen ermöglicht. Im Durchschnitt sind die Einstellungen der Kindergartenlehrpersonen zum passiven Spiel mit Betonung der Selbstbildung leicht positiver als zum passiven Spiel mit Betonung des Frei- oder Schonraums.

4 Spearman's Rangkorrelation zwischen Anteil fremdsprachiger Kinder in der Klasse und Situationsansatz,  $r = .08$ ,  $p < .01$ .

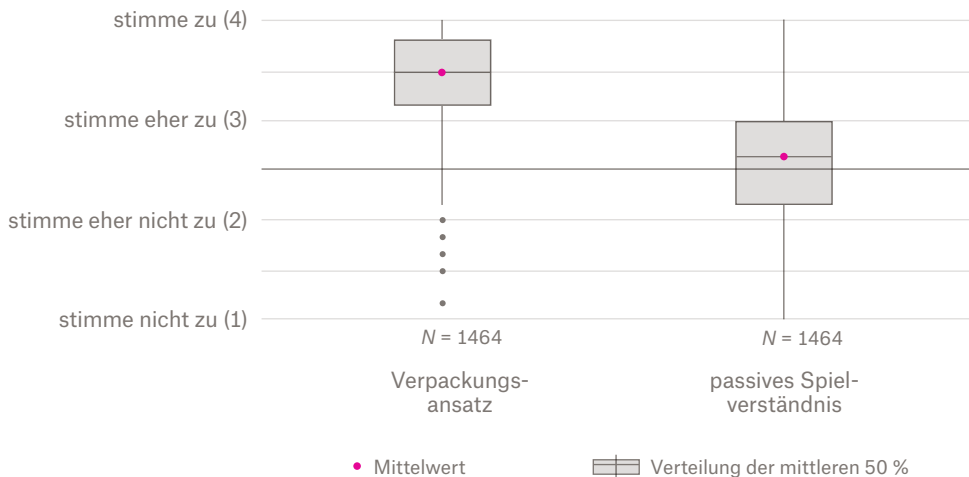


Abbildung 5.2: Mittelwert und Verteilung in den Skalen zum Spielverständnis (Imlig, Bayard & Mangold 2019, S. 94)

Die Einstellung der Lehrpersonen zu einer aktiven Begleitung des Spiels ist weitgehend unabhängig von Alter, Berufserfahrung oder Ausbildung. Die Einstellung zu einer passiven Spielbegleitung dagegen hängt mit dem Alter und der Ausbildung zusammen: Lehrpersonen, die eine seminaristische Ausbildung durchlaufen haben, sind dem passiven Spielverständnis gegenüber etwas positiver eingestellt als solche mit einer Ausbildung einer Pädagogischen Hochschule.<sup>5</sup>

Anhand ihres Lern- und Spielverständnisses lassen sich die Kindergartenlehrpersonen statistisch in zwei Gruppen aufteilen.<sup>6</sup> Die erste Gruppe zeichnet sich durch eine im Durchschnitt positive Einstellung zu allen Aspekten des Lern- und des Spielverständnisses aus. Besonders hoch ist die Zustimmung zum Situationsansatz. Selbstbildungsansatz und passives Spielverständnis werden dagegen im Durchschnitt nur schwach positiv

5 Spearman's Rangkorrelation zwischen Alter und passivem Spielverständnis,  $r = .13$ ,  $p < .001$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: Ausbildung und passives Spielverständnis,  $\chi^2(2) = 35.87$ ,  $p < .001$ , signifikante Differenz von Pädagogischer Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -5.95$ ,  $r = -.16$ , signifikante Differenz von Pädagogischer Hochschule gegenüber anderer,  $z = -2.31$ ,  $p < .05$ ;  $r = -.09$ .

6 Clusteranalyse mit dem k-Means-Algorithmus nach Hartigan & Wong (1979).

bewertet (vgl. Gruppe A in Abbildung 5.3). Die zweite Gruppe dagegen steht dem Selbstbildungsansatz und dem passiven Spielverständnis kritisch gegenüber. Auch der Situationsansatz wird nicht so eindeutig positiv bewertet wie in Gruppe A. Am deutlichsten positiv werden dagegen der Pro-Plan-Ansatz und das aktive Spielverständnis bewertet (vgl. Gruppe B in Abbildung 5.3).

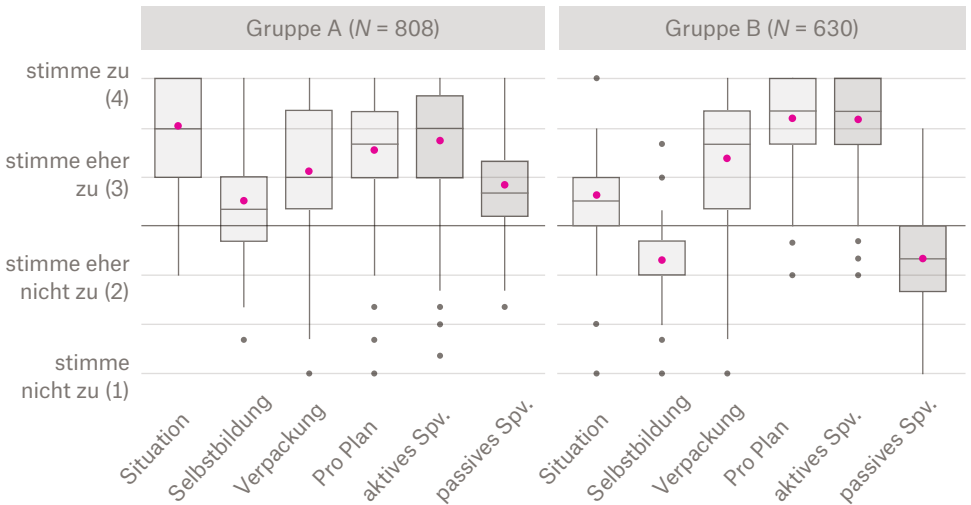


Abbildung 5.3: Mittelwert und Verteilung in Lern- und Spielverständnis der beiden Gruppen von Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Die beiden Gruppen unterscheiden sich nicht systematisch in Alter, Berufserfahrung und Ausbildung der Lehrpersonen. Die Gruppenzugehörigkeit ist auch unabhängig von der erhobenen Klassenzusammensetzung. Dies ist angesichts der insgesamt schwachen Zusammenhänge mit den einzelnen Aspekten von Lern- und Spielverständnis wenig überraschend. Relativ deutlich ist dagegen die Differenzierung der befragten Kindergartenlehrpersonen in zwei fast gleich grosse Gruppen, die sich insbesondere in ihrer Einstellung gegenüber dem Konzept der Selbstbildung, verbunden mit dem passiven Spielverständnis, unterscheiden. Die eine Gruppe steht den erhobenen Aspekten von Lernen und Spiel grundsätzlich positiv gegenüber, ist dabei aber beim Selbstbildungsansatz und beim passiven Spielverständnis am kritischsten. Die andere Gruppe weist ein

klareres Profil aus: Verpackungs- und vor allem Pro-Plan-Ansatz und aktives Spielverständnis werden sehr positiv beurteilt, Selbstbildung und passives Spielverständnis werden dagegen abgelehnt.

## 5.4 Fazit

Im Rahmen der quantitativen Befragung der Kindergartenlehrpersonen wurden ihre Einstellungen zu ausgewählten Aspekten des Lern- und Spielverständnisses erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass der sogenannte Situationsansatz, aber auch die Konzepte des altersgerechten Verpackens von Lerninhalten und der planvollen Förderung bei den Lehrpersonen auf eine positive Resonanz stossen. Eine grössere Uneinigkeit besteht zwischen den Kindergartenlehrpersonen in Bezug auf den Ansatz der Selbstbildung, der auch in der Literatur zuweilen kritisch diskutiert wird (Grell 2010).

Die Einstellungen zu einer aktiven Spielbegleitung, die eine gezielte, auf Beobachtungen basierende und reflektierte Förderung im Spiel betont, sind ebenfalls überwiegend positiv. Im Gegensatz sind die Einstellungen zum passiv begleiteten Spiel als Schon- und Freiraum für die Kinder divers. Dabei ist ein Teil der unterschiedlichen Einstellungen zum passiven Spiel auf die Ausbildung zurückzuführen: Kindergartenlehrpersonen, die ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule absolviert haben, sind gegenüber diesem Spielverständnis kritischer eingestellt als seminaristisch ausgebildete Lehrpersonen. Die Analysen weisen zudem auf bestimmte Zusammenhänge zwischen Spiel- und Lernverständnis hin. Dabei scheinen Selbstbildungs- und Situationsansatz eher mit dem passiven Spielverständnis und der Pro-Plan-Ansatz eher mit dem aktiven Spielverständnis verbunden zu sein.

Insgesamt spiegelt das Lern- und Spielverständnis der Kindergartenlehrpersonen, die an der quantitativen Befragung teilgenommen haben, die Diskussion um den Stellenwert der Selbstbildung im Bildungsverständnis des Kindergartens wider. Artikuliert man mit Drieschner (2010) den Gegensatz noch etwas schärfer, entstehen zwei konträre Einstellungstypen: Auf der einen Seite wird Selbstbildung als erzieherisches Grund-

prinzip und natürliches Merkmal von Bildungsprozessen junger Kinder hervorgehoben. Dem Spiel, genauer gesagt dem passiv begleiteten Spiel, wird in dieser Einstellung höchste Bildungsbedeutsamkeit zugeordnet. Die als frühkindlich oder elementarpädagogisch akzentuierte Praxis wird dabei von den Lehr- und Lernprozessen der Schule abgegrenzt und einem eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstellt. Auf der anderen Seite wird die Frühpädagogik unter anderem über ein ko-konstruktivistisches, soziales Lernverständnis dem Modus schulförmigen Lernens angeglichen und mit systemischen, curricularen und didaktischen Vorstellungen der Schule verbunden. Als kompetenzorientierte Einstellung steht dabei die Orientierung an den Anforderungen im Vordergrund, die aktuell und zukünftig an das Kind gestellt werden. Damit übereinstimmend kommt den planvollen, zielgerichteten Aspekten in Lern- und Spielverständnis eine grössere Bedeutung zu.

Das Lern- und Spielverständnis der Kindergartenlehrpersonen weist darauf hin, dass im Kanton Zürich die systemische Integration des Kindergartens in die Schule nicht nur gesetzgeberisch, organisatorisch und pädagogisch erfolgen muss. Vielmehr ist die Weiterentwicklung eines Bildungs- und Erziehungsverständnisses für den Kindergarten als erstes Element der Volksschule auch mit Blick «auf beide Seiten» voranzutreiben. Doch wie lassen sich professionelle Einstellungen gestalten und verändern? Empirisch bestätigte Ansatzpunkte dazu finden sich in der spezifischen Vorbereitung im Rahmen der Ausbildung von Lehrpersonen und der Sensibilisierung im Rahmen der Weiterbildung. Daneben scheint der Berufseinstieg ein Zeitpunkt zu sein, an dem sich Änderungen in den Einstellungen und der Motivation ergeben (Hartwig, Schwabe, Gebauer et al. 2017). Die professionellen Einstellungen sind auch ein Element der beruflichen Handlungskompetenz, die unter anderem über Personalentwicklung auch an Schulen systematisch gefordert werden soll (Steger Vogt 2013). Gerade im Kontext eines in die Volksschule integrierten Kindergartens kann die Arbeit an den persönlichen Einstellungen zum Lern- und Spielverständnis der Lehrpersonen durchaus auch als Element von Personal- und Schulentwicklung verstanden werden.

## 6 Die Nutzung der Auffangzeit für individualisierenden Unterricht

Sonja Beeli-Zimmermann, Sabina Staub

Der Kindergarten ist die erste obligatorische Bildungsstufe der Volksschule. Damit hat er die Aufgabe, die Kinder in ein neues Umfeld einzuführen, sie als Teil des Schulsystems zu sozialisieren. Die Kinder treten mit unterschiedlichen Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Kindergarten ein. Entsprechend heterogen sind die Kindergartenklassen. Das wird verstärkt durch die Tatsache, dass der Kindergarten im Kanton Zürich in Mehrjahrgangsklassen umgesetzt wird. Die Klassen weisen zum Teil grosse Unterschiede in Bezug auf den sozioemotionalen und kognitiven Entwicklungsstand der Kinder auf. Eine wiederholt genannte Möglichkeit im Umgang mit Heterogenität ist die Individualisierung. Während spezifische didaktische Konzepte der Kindergartenstufe, wie das freie Spiel, in ihrer Anlage viel Individualisierung ermöglichen (Wannack, Arnaldi & Schütz 2011), gibt es auch strukturell bedingte individuelle Angebote. Dazu gehört die sogenannte Auffangzeit, welche es den Kindern ermöglicht, innerhalb eines begrenzten Zeitraums im Kindergarten anzukommen. Aufgrund der gestaffelten Ankunft der Kinder sind die Lehrpersonen gezwungen, für die jeweils ankommenden Kinder einen individuellen Start in den Kindergartenmorgen zu ermöglichen. In diesem Beitrag werden Individualisierungsmöglichkeiten beschrieben, die anhand der Videoaufzeichnungen (vgl. Kapitel 3) während der ersten Unterrichtssequenz des Morgens identifiziert werden können.

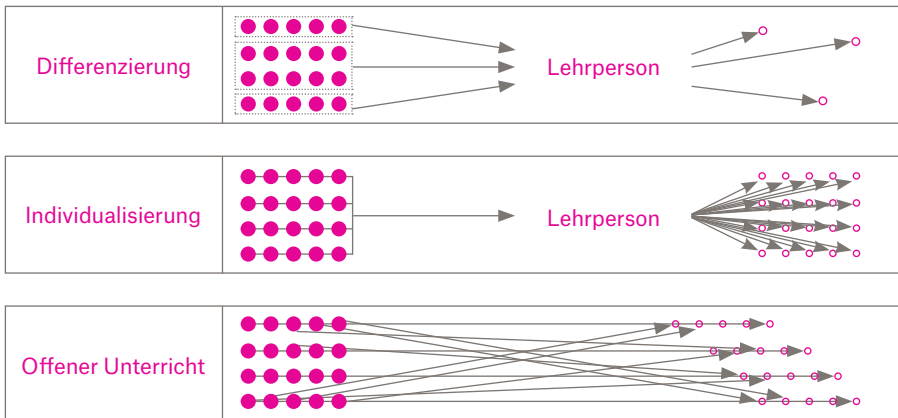
### 6.1 Individualisierender Unterricht

Die Idee von individualisierendem Unterricht ist, dass jedes Kind gemäss seinen Voraussetzungen und Interessen lernen kann. Verbunden damit ist die Vorstellung der Orientierung des Unterrichts am Kind (Deckert-Pea-

ceman & Scholz 2017). In Anlehnung an Bohl, Batzel und Richey (2011) unterscheiden Hess und Lipowsky (2017) in Bezug auf die Ausgestaltung von individualisierendem Unterricht die folgenden drei Situationen (vgl. Abbildung 6.1):

- Differenzierung (unterschiedlicher Angebote für Gruppen innerhalb einer Klasse),
- Individualisierung (individuelle Angebote für die einzelnen Kinder) und
- offener Unterricht (unterschiedliche Mitsprachemöglichkeiten für die Kinder hinsichtlich Organisation, Inhalt und Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben).

Abbildung 6.1: Möglichkeiten von individualisiertem Unterricht (Hess & Lipowsky 2017, S. 24)  
Lernende Lernangebote



In diesem Beitrag wird der Begriff «individualisierender Unterricht» als Oberbegriff für diese unterschiedlichen Arten von Unterrichtsgestaltung verstanden.

Individuelle Voraussetzungen und Interessen bilden den Ausgangspunkt für die Gestaltung von individualisierendem Unterricht. Daher spielen die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrpersonen eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Umsetzung individualisierender Angebote. Die Lehrpersonen müssen in einem ersten Schritt die vielfältigen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der einzelnen Kinder erfassen. Darauf aufbauend – und in Abhängig-

keit von festgelegten Zielen – müssen sie passende Spiel- und Lernangebote<sup>7</sup> zur Verfügung stellen. Danach müssen sie deren Umsetzung begleiten und angemessen unterstützen sowie abschliessend die Zielerreichung beurteilen. Je nach Fokus können Angebote im individualisierenden Unterricht nach unterschiedlichen Kriterien systematisiert werden. Dieser Beitrag orientiert sich an der Differenzierung von Helmke (2013), der die Steuerung der Individualisierung entweder bei den Lehrpersonen oder bei den Schülerinnen und Schülern verortet. Es werden im Folgenden lehrpersonenzentrierte und kindzentrierte Angebote als Endpunkte eines Kontinuums unterschieden. Lehrpersonenzentrierte Angebote bezeichnen eine individuelle Zuweisung von spezifischen Aufgaben an jedes einzelne Kind. Das Kind hat in diesem Fall keine Mitbestimmungsmöglichkeit, sondern beschäftigt sich mit dem, was ihm vorgegeben wird. Demgegenüber steht die Mitbestimmung und allenfalls aktive Gestaltung beim kindzentrierten Angebot im Vordergrund. Die Lehrperson stellt in diesem Fall ein breites Spiel- und Lernangebot zur Verfügung, innerhalb dessen das Kind bestimmen kann, was seinen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen am besten entspricht.

### **Methodenbox: Erziehungswissenschaftliche Videografie**

Das Teilprojekt Videostudie orientiert sich am Vorgehen der erziehungswissenschaftlichen Videografie, wie es von Dinkelaker und Herrle (2009) ausführlich beschrieben wird. Die Autoren sehen die Herausforderung der Arbeit mit Videos im Umgang mit der Vielfalt des Wahrnehmbaren, da sowohl auditive wie auch visuelle Aspekte bearbeitet werden können. Sie argumentieren, dass einzelne Interaktionen entweder als Abfolge betrachtet und dementsprechend als Prozess analysiert werden können oder dass sie als zeitgleiche Konstellation gesehen und analysiert werden.

<sup>7</sup> Da das Spiel auf der Kindergartenstufe einen zentralen Platz einnimmt, wird im Folgenden konsequent vom Spiel- und Lernangebot gesprochen. Damit wird die Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Angebote bezeichnet, die in Kombination mit den baulichen Gegebenheiten und Lehrplanvorgaben von den Lehrpersonen für den Unterricht ausgewählt und arrangiert werden (vgl. Wannack, Arnaldi & Schütz 2011).

Für eine Fokussierung auf Prozesse, wie sie bei der Videostudie im Vordergrund stehen, schlagen sie eine Segmentierungs- oder eine Sequenzanalyse vor. Erstere dient dazu, einen Überblick zu gewinnen, mittels Letzterer werden einzelne Interaktionssequenzen detailliert analysiert. Für die allgemeine Beschreibung unterschiedlicher Phasen des Unterrichts nahm das Projekt Bezug auf kindergartendidaktische Konzepte und identifizierte vier unterschiedliche Phasen: offene und geführte Sequenzen sowie Übergänge und Znüni mit Aktivitäten draussen. Für die Aufnahmen wurde mit zwei Kameras gearbeitet, wobei eine Kamera auf die Lehrperson fokussierte und die zweite das Geschehen in der Klasse allgemein verfolgte oder beim Arbeiten in mehreren Räumen ergänzend zur ersten Kamera filmte. Die Aufnahmen der beiden Kameras wurden synchronisiert und in die Software Transana eingelesen, mit welcher beide Aufnahmen mit ihrer individuellen Tonspur parallel angeschaut und analysiert werden konnten.

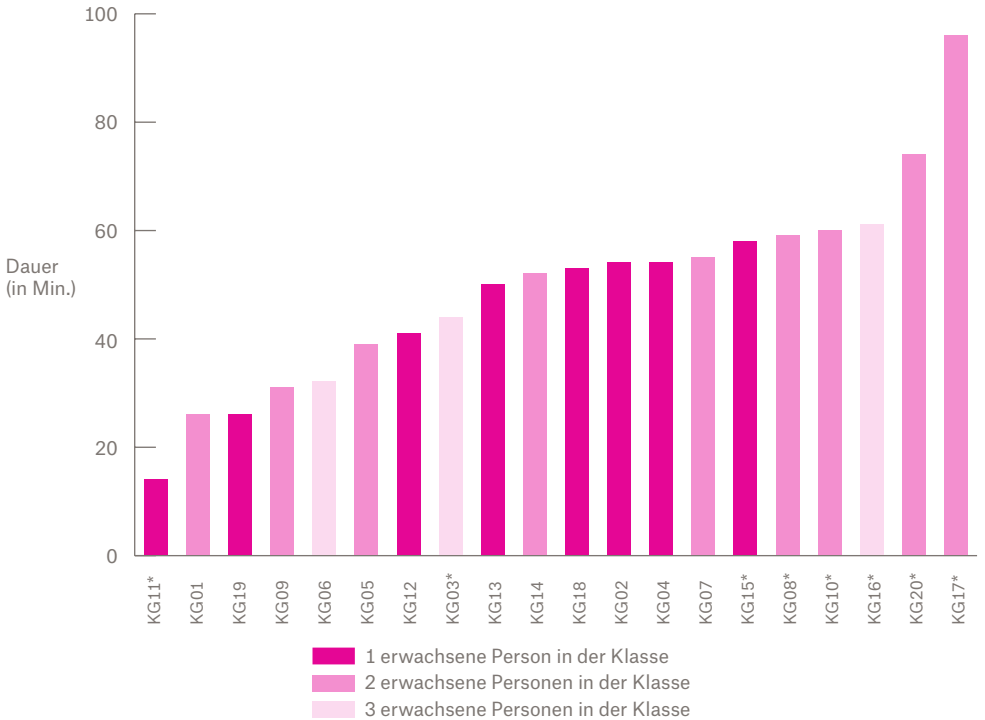
## 6.2 Strukturierung des Morgens

Der auf Video aufgezeichnete Unterricht<sup>8</sup> wurde im Rahmen der Studie in einem ersten Schritt mittels einer Segmentierungsanalyse (vgl. Methodenbox) grob strukturiert. Dabei wurden offene und geführte Sequenzen, Übergänge sowie Znüni und freie Aktivitäten draussen unterschieden (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 58). Diese vier Segmenttypen fokussieren die Aktivitäten der Lehrpersonen und Kinder. Strukturelle Merkmale wie die Dauer oder Situierung einer Sequenz innerhalb des Morgens spielen für die Beschreibung dieser Typen keine Rolle. Die erste Sequenz des Morgens, die in diesem Beitrag im Zentrum steht, wird konsequenterweise als offene oder geführte Sequenz bezeichnet und nicht als Auffangzeit. Die erste Sequenz – ob offen oder geführt – ist in der Regel gefolgt von einem Übergang und einer geführten Sequenz im Sitzkreis, in

<sup>8</sup> An dieser Stelle soll kurz darauf hingewiesen werden, dass die Videoaufnahmen gegen Ende des Schuljahrs gemacht wurden. Zu diesem Zeitpunkt sind viele Abläufe und Routinen etabliert. Insbesondere zu Beginn des Morgens wissen die Kinder, was nach ihrer Ankunft von ihnen erwartet wird, und sie agieren oft ohne ausführliche Anweisungen der Lehrperson.

deren Rahmen auch die Begrüssung der ganzen Gruppe stattfindet. Nach diesen Sequenzen folgt der Znüni und Aktivitäten draussen, anschliessend typischerweise nochmals eine offene Sequenz, bevor die Kinder am Ende des Morgens verabschiedet werden (vgl. ebd., S. 87 ff.).

Die offizielle Dauer der Auffangzeit wird von den Gemeinden vorgegeben und alle Kinder müssen bis zu deren Ende im Kindergarten anwesend sein. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie betrug die Auffangzeit in Zürcher Kindergärten morgens meist zwischen 20 und 30 Minuten. Aufgrund der Videoaufnahmen kann festgestellt werden, dass die Tätigkeiten, welche die Lehrpersonen mit dem Beginn des Eintreffens der Kinder initiieren, in allen Fällen ausser einem länger dauern als die auf dem Stundenplan festgelegte Auffangzeit: Die kürzeste erste Sequenz dauert 14, die längste 96 Minuten (vgl. Abbildung 6.2). In der Hälfte der Klassen dauert sie zwischen 50 und 60 Minuten (durchschnittlich knapp 50 Minuten). Sie macht also zwischen 6 und 41 Prozent des ganzen Morgens aus. Aufgrund der Videoaufnahmen kann ebenfalls festgestellt werden, dass in acht der zwanzig untersuchten Klassen während dieser Zeit individuelle Förderung durch Fachpersonen (Deutsch als Zweitsprache, Heilpädagogik oder integrierte Förderung) geschieht. In den folgenden Ausführungen wird auf diesen Unterricht, der auch als lehrpersonenzentrierte Individualisierung gesehen werden kann, nicht weiter eingegangen. Abbildung 6.2 zeigt die analysierten ersten Sequenzen hinsichtlich ihrer Dauer und der Anzahl anwesender erwachsener Personen im Überblick.



\* In diesen Klassen findet Förderunterricht durch Fachpersonen statt, wobei nicht unterschieden wird, ob innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers (z.B. ist in KG11 nur eine Lehrperson anwesend, d. h., dort findet er sicher ausserhalb des Klassenzimmers statt)

Abbildung 6.2: Übersicht der analysierten ersten Sequenzen (Dauer in Minuten und anwesende erwachsene Personen; eigene Darstellung)

## 6.3 Formen der Individualisierung während der ersten Sequenz

Wie oben ausgeführt, ist ein bedeutsames Merkmal individualisierenden Unterrichts das Ausmass der Mitbestimmung durch die Kinder. Grundsätzlich handelt es sich hier um Situationen, in denen Kinder sehr viel oder wenig Mitbestimmung haben. Zwischen diesen beiden Situationen können aufgrund der Videoaufnahmen zwei weitere Formen der Individualisierung identifiziert werden, die im Folgenden mit «konditionaler» und

«reduzierter Mitbestimmung» bezeichnet werden. Erstere beschreibt die Situation, in der das Kind zuerst eine individuell zugeteilte Aufgabe lösen muss und nach Erledigung derselben sich noch mit einer Aktivität nach Wahl beschäftigen kann. Letztere meint, dass die Lehrperson ein deutlich eingeschränktes Spiel- und Lernangebot zur Verfügung stellt, innerhalb dessen das Kind jedoch Wahlfreiheit hat. Diese vier prototypischen Situationen sind in Abbildung 6.3 dargestellt und werden anschliessend kurz beschrieben. Dazu ist anzumerken, dass diese Beschreibungen verallgemeinert und abstrahiert sind. Wichtig sind ihre Hauptmerkmale, die unterschiedliche Aspekte der Individualisierung in den Vordergrund rücken lassen.

	(1) Kind-zentriertes Angebot	(2) Sequenziell eingeschränktes Angebot	(3) Inhaltlich und örtlich eingeschränktes Angebot	(4) Lehrpersonen-zentriertes Angebot
<b>Ausmass der Mitbestimmung aus Sicht der Kinder</b>	Viel Mitbestimmung	Konditionale Mitbestimmung	Reduzierte Mitbestimmung	Wenig Mitbestimmung
<b>Typische Aussagen der LP im Rahmen der Begrüssung</b>	«Was willst du machen?»	«Zuerst machst du das, nachher kannst du spielen gehen.»	«Du kannst schon in die Bibliothek/den Kreis.»	«Schau mal, wo dein Name/Bild/Kästchen ist.»
<b>Typische Anordnung der Spiel- &amp; Lernangebote</b>	Allgemein vorbereitete Spiel- und Lernumgebung	Individuelle Angebote auf Tischen, Wochenplan oder Auswahl an Lernspielen und allgemein vorbereitete Spiel- und Lernumgebung	Spezifisches Angebot (z. B. ausgewählte Spiele oder Bücher) an einem eingeschränkten Ort	Individuelle Angebote auf Tischen oder an spezifischen Orten im Kindergarten
<b>Typische Sozialform</b>	Gemischt	Zuerst Einzelarbeit, nachher gemischt	Gemischt	Einzelarbeit

Abbildung 6.3: Prototypische Situationen Spiel- und Lernangebot (eigene Darstellung)

## (1) Kindzentriertes Angebot

Hier steht den eintreffenden Kindern das gesamte Spiel- und Lernangebot des Kindergartens zur Verfügung. Sie können auswählen, womit sie sich nach ihrer Ankunft beschäftigen möchten. Nach dem Schema von Hess und Lipowsky (2017) kann diese Situation als offener Unterricht bezeichnet werden. In allen fünf Klassen, in denen den Kindern während der ersten Sequenz viel Mitbestimmung eingeräumt wird, gibt es minimale Einschränkungen. So dürfen häufig Rollenspiele (oftmals die Familienecke) oder Bewegungsangebote erst nach dem Znüni genutzt werden. Zudem ist die Anzahl der Kinder, die sich an einem spezifischen Ort aufhalten dürfen, beschränkt (beispielsweise nicht mehr als vier Kinder in der Bauecke). Aufgrund der Beobachtungen scheinen Kinder ihre Aktivitäten nach ihren aktuellen Interessen oder sozialen Präferenzen zu wählen.

Die Aufgabe der Lehrperson besteht bei diesem Arrangement darin, ein breit gefächertes Angebot bereitzustellen, das anschlussfähig ist an die Interessen und Fähigkeiten der Kinder. Möglichst umfassende Kenntnisse der Kinder sind dabei zentral, da individualisierter Unterricht nicht nur die kognitiven Fähigkeiten fördern, sondern auch die Interessen der Kinder berücksichtigen soll. Diese sehr offenen Situationen bieten für den Erwerb dieses Wissens viele Gelegenheiten: Die Lehrperson kann bei der Begrüßung persönliche Gespräche führen; mit einzelnen Kindern gemeinsam etwas machen; spezifische Anregungen und Rückmeldungen geben oder punktuelle Beobachtungen der Kinder vornehmen. Die Herausforderung bei der Nutzung dieser Möglichkeiten besteht darin, dass die Lehrperson je nach Ankunftsgewohnheiten der Kinder und der Anwesenheit weiterer Fachpersonen häufig unterbrochen wird.

*Beispiel:* Die Lehrperson hat im gesamten Kindergarten ein allgemeines Spiel- und Lernangebot vorbereitet. Auf einer Tischgruppe sind Materialien für die aktuelle Gestaltungsarbeit bereitgelegt. Die Kinder können auf Nachfrage sagen, womit sie sich beschäftigen wollen. Die Lehrperson gibt Hilfestellungen und Rückmeldungen zu den verschiedenen Tätigkeiten und überblickt die Verteilung auf das Spiel- und Lernangebot.

## (2) Sequenziell eingeschränktes Angebot

Ganz im Sinne von «Erst die Arbeit, dann das Vergnügen» wird in dieser Situation die Auffangzeit so gestaltet, dass die Kinder zuerst eine Aufgabe bearbeiten müssen. Wenn diese zur Zufriedenheit der Lehrperson bearbeitet wurde, können sie frei spielen.<sup>9</sup> Die Aufgaben werden in den zwei Kindergärten, für die eine derartige Auffangzeit beschrieben wird, entweder individuell gestaltet, beispielsweise durch sogenannte Lernkistli, die in einer Klasse von einer Fachperson bereit gestellt werden; oder es gibt eine minimale Auswahl, wie Lernspiele, die auf einem Gestell bereitliegen. Für das Bereitstellen dieser Angebote stehen in den beobachteten Fällen kognitive Aspekte im Vordergrund und es werden oft Aufgaben zur Förderung des logischen oder räumlichen Denkens vorgegeben. Es handelt sich in der Regel um geschlossene Aufgaben, welche von der Lehrperson knapp kommentiert werden, etwa: «Das ist gut!» oder «Ja, das ist richtig». Dabei werden wenig Fragen gestellt, welche die metakognitiven Fähigkeiten der Kinder fördern, beispielsweise: «Was war schwierig für dich?» Während eine Detailanalyse der Spiel- und Lernbegleitung dieser Sequenzen aussteht, gibt es Hinweise darauf, dass insbesondere Unterstützung bei Lernspielen schwierig zu geben scheint. So werden Kinder angewiesen, Hilfestellungen aus Begleitunterlagen zu entnehmen, «dranzubleiben» oder die Lehrpersonen probieren selbst, bis sie die Lösung gefunden haben. Die Qualität der Spiel- und Lernbegleitung kommt jedoch bei lehrpersonenzentrierten Angeboten, wie sie in dieser und insbesondere in Situation 4 gemacht werden, eine zentrale Rolle zu.

*Beispiel:* Die Lehrperson hat ein Set von Aufgaben zusammengestellt. Die ankommenden Kinder wählen sich eine der Aufgaben aus oder bekommen eine zugewiesen. Wenn die Aufgabe zur Zufriedenheit der Lehrpersonen erledigt ist, räumen sie diese weg und dürfen aussuchen, womit sie sich anschliessend beschäftigen wollen. Die Lehrperson gibt Hilfestellungen und Rückmeldungen zu den Aufgaben und überblickt die Verteilung auf das Spiel- und Lernangebot.

<sup>9</sup> Der Eindruck, dass man zuerst etwas «muss» und dann «spielen darf», spiegelt sich nicht zuletzt im Vokabular der Lehrpersonen, die sich in der Aufgabenverteilung oft genau dieser Ausdrücke bedienen.

### **(3) Inhaltlich und örtlich eingeschränktes Angebot**

In allen drei Kindergärten, in denen eine reduzierte Mitbestimmung beobachtet werden kann, wird gleichzeitig eine räumliche und thematische Beschränkung vorgenommen: Im ersten Fall hat die Lehrperson im Vorgarten einen Bewegungsparcours eingerichtet, durch den die Kinder sich frei bewegen können; im zweiten verbringen die Kinder die erste Sequenz in der Lesecke und beschäftigen sich mit Büchern und im dritten Fall bleiben sie im Sitzkreis, wo sie sich mit unterschiedlichen Angeboten zum Thema «Dinosaurier» auseinandersetzen. Die thematische Einschränkung bezieht sich also entweder auf das aktuelle Unterrichtsthema oder bietet die Möglichkeit, übergeordnete Themen wie Bücher oder Bewegung zu fokussieren. Die Sequenzen in diesen Klassen sind eher kürzer, sie dauern 14, 26 und 39 Minuten und liegen damit deutlich unter dem Durchschnitt von 50 Minuten.

Aus Sicht der Individualisierung bieten diese Angebote die Gelegenheit, die einzelnen Kinder im Vergleich zur restlichen Klasse wahrzunehmen sowie sie im Umgang mit spezifischen Inhalten zu beobachten. In dieser Situation besteht also insbesondere die Gelegenheit, die Kinder im Umgang mit dem gleichen Spiel- und Lernangebot vergleichend zu beobachten. Gleichzeitig bieten solche Angebote Kindern die Gelegenheit, gemäss ihren Fähigkeiten am gleichen Thema zu arbeiten, und setzen damit einen klaren Rahmen für die Spiel- und Lernbegleitung.

*Beispiel:* Die Lehrperson hat vor dem Kindergarten einen Bewegungsparcours aufgebaut. Die ankommenden Kinder legen in der Garderobe ihre Sachen ab und können sich anschliessend frei bewegen und mit verschiedenen Materialien wie Reifen oder Jonglierbällen beschäftigen. Die Lehrperson bewegt sich mit den Kindern durch den Parcours, gibt einzelnen Kindern Ideen für spezifische Aktivitäten oder interagiert mit einigen Kindern im Rahmen einer gemeinsamen Aktivität.

### **(4) Lehrpersonenzentriertes Angebot**

In der Hälfte aller untersuchten Klassen wird den Kindern nach dem Eintreffen eine spezifische Aufgabe zugewiesen. Die Lehrperson gibt jedem Kind vor, was es wie lange machen soll. In manchen Klassen bearbeiten

alle Kinder dieselbe Aufgabe, in anderen sind es unterschiedliche Aufgaben, wobei im letzteren Fall von Individualisierung im Sinn von Hess und Lipowsky (2017) gesprochen werden kann. Häufig sind individuelle Arbeitsplätze vorbereitet und mit dem Namen oder Symbol des Kindes gekennzeichnet. Wie in Situation 2 bereits beschrieben, kann die Lehrperson das Zuweisen von spezifischen Aufgaben dazu nutzen, ein Kind dort zu fördern, wo sie (oder eine andere Fachperson) einen entsprechenden Bedarf diagnostiziert hat. Viele Lehrpersonen nutzen diese Zeit auch dafür, die Kinder an angefangenen Aufgaben weiterarbeiten zu lassen.

Für die Lehrperson besteht die Herausforderung im Bereitstellen von Aufgaben, die den Bedürfnissen oder dem Arbeitsstand der Kinder entsprechen. Sie muss den Überblick über die individuellen Entwicklungs- und Arbeitsstände haben. Zudem muss sie eine adäquate Spiel- und Lernbegleitung gewährleisten. Je nach Situation finden sich Parallelen zur Situation 1, in der viele Tätigkeiten gleichzeitig ausgeübt werden und die Lehrperson sich rasch in verschiedene Situationen versetzen muss. Es werden jedoch häufig Aufgaben mit einer klaren Zielsetzung bearbeitet, im Rahmen welcher die Spiel- und Lernbegleitung die Kinder in zielgerichteter Weise unterstützen soll.

*Beispiel:* Die Lehrperson hat dieselbe Aufgabe für alle Kinder vorbereitet (Körperteile eines Tiers aus Papier ausschneiden und dann aufkleben). Zusätzlich ist eine fertig gestellte Aufgabe zur Orientierung der Kinder ausgestellt. Für jedes Kind steht ein Arbeitsplatz mit seinem Namen bereit. Die Kinder suchen sich ihren Platz und holen selbstständig Schere und Leim. Die Lehrperson gibt Hilfestellungen und Rückmeldungen beim Bearbeiten der Aufgabe.

Diese kurzen Situationsbeschreibungen haben die Aufgaben der Lehrpersonen fokussiert. Dabei wurden andere Aspekte, die im Rahmen individualisierter Angebote ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, vernachlässigt. Dazu gehört insbesondere die Anwesenheit weiterer erwachsener Personen. Je nachdem können diese Teile der anstehenden Aufgaben übernehmen, beispielsweise die Begleitung des Spiel- und Lernangebotes. Aber auch andere Faktoren wie die Räumlichkeiten des Kindergartens oder die

Ankunft der Kinder (wenn viele gleichzeitig ankommen, weil sie mit dem Schulbus gebracht werden, gestaltet sich die Situation anders, als wenn sie über einen Zeitraum von 20 Minuten einzeln eintreffen) beeinflussen die Art, wie Kindergartenlehrpersonen individuellen Unterricht gestalten und umsetzen können.

## 6.4 Fazit

Wie die vorangehenden Situationsbeschreibungen gezeigt haben, bieten sich im Rahmen der Auffangzeit unterschiedliche Möglichkeiten, individualisierten Unterricht umzusetzen. Wie gezeigt werden konnte, ist Individualisierung dabei weder gleichbedeutend mit offenem Unterricht noch mit Lehrpersonenzentrierung oder Einzelarbeit. Insbesondere bei grosser Wahlfreiheit spielen Kinder oft zusammen, aber Lehrpersonen fördern auch mit spezifischen Aufgaben Partner- oder Gruppenarbeiten. Besonders herausfordernd gestaltet sich beim individualisierenden Unterricht die Spiel- und Lernbegleitung. Diese wird zwar von strukturellen Merkmalen wie den Platzverhältnissen oder der Anwesenheit mehrerer erwachsener Personen mitbestimmt. Sie wirft aber auch die Frage auf, welche Rolle allgemeinen Merkmalen guten Unterrichts, insbesondere der kognitiven Aktivierung, im Vergleich zu strukturellen Merkmalen zukommt (vgl. Hess & Lipowsky 2017). Weitere offene Fragen betreffen die Ausgestaltung von kindzentrierten Angeboten, die gewisse metakognitive Fähigkeiten in der Selbststeuerung erfordern (vgl. Helmke 2013). Diese sind im Kindergartenalter unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Kapitel 8). Es ist davon auszugehen, dass die Ausgestaltung der Auffangzeit nicht zuletzt von den pädagogischen Vorstellungen der Lehrpersonen geprägt werden (vgl. Kapitel 5), welche diese beispielsweise als Chance für die individuelle Förderung oder als Gelegenheit zur Vertiefung ihnen wichtiger übergeordneter Themen wie Bewegung wahrnehmen und entsprechend gestalten.

## 7 Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten

Hansjakob Schneider

Sprache spielt in der Bildungslaufbahn eine besondere Rolle, denn Sprache ist das Kommunikationsmedium, in dem sich alles Lernen abspielt und das einen grossen Teil des beruflichen Handelns begleitet (z. B. Baumann Schenker & Schneider 2010). Im Rahmen der Studie «Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich» (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a) wurde deshalb der Sprachentwicklung der Kinder besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die kindliche Sprachentwicklung trifft auf der Kindergartenstufe zum ersten Mal auf systematische und professionelle Sprachbildungsbemühungen. Dabei kann das Anbahnen von bildungssprachlichen Handlungen, wie sie in der schulischen Laufbahn zunehmend wichtiger werden, als ein wichtiges Ziel der Sprachbildung verstanden werden. Typisch für Bildungssprache (im Vergleich zur Alltagssprache) ist etwa die Präzision des Ausdrucks oder die Strukturiertheit der Äusserung. Da im Kindergarten, anders als in anderen Schulstufen, noch kein Fächerunterricht stattfindet und da Kindergartenkinder im Allgemeinen die metakognitiven Möglichkeiten, systematisch und abstrakt über Sprache nachzudenken, erst zu entwickeln beginnen, bildet die alltagsintegrierte Sprachbildung einen wichtigen Zugang. Der Grundgedanke dabei ist, dass alltägliche Kommunikationsanlässe im Kindergartenalltag systematisch für die Sprachbildung genutzt werden. So sollen Kinder aus aktuellen Anlässen zu Aktivitäten des Berichtens, Erklärens oder Begründens angeregt werden. Grundsätzlich gilt, dass Sprachbildung besonders gut gelingt, wenn Kinder selbst viele und verschiedenartige Anlässe zum Sprechen haben (Isler, Kirchhofer, Hefti et al. 2017, S. 18). Überdies unterstützen Lehrpersonen die Sprachbildung der Kinder auch durch das Benennen von Objekten, Tätigkeiten oder Eigenschaften und durch das sprachliche Ausdrücken von inneren Vorgängen (Isler, Kirchhofer, Hefti et al. 2017, S. 28 f.). Es kann also als Aufgabe

der Lehrpersonen gelten, Kinder zum häufigen und eher anspruchsvollen Sprechen zu bringen.

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern Lehrpersonen sprachliche Handlungen vollziehen, welche die oben angedeuteten tendenziell bildungssprachlichen Äusserungen (Berichten, Erzählen usw.) hervorrufen. Damit Kinder überhaupt längere zusammenhängende Äusserungen produzieren, ist es oft notwendig, dass die Lehrpersonen sie zum Sprechen anregen. Dies geschieht sehr oft durch Fragen, die Lehrpersonen an Kinder stellen. Grammatisch werden zwei Typen von Fragesätzen unterschieden:

- *Entscheidungsfragen* (geschlossene Fragen): Dieser Fragetyp beginnt mit einem Verb und kann mit ja oder nein beantwortet werden («Warst du über das Wochenende bei deinem Vater?» → «Ja.»).
- *Ergänzungsfragen* (offene Fragen): Diese Fragesätze beginnen mit einem Fragewort (Wer? Was? Warum?) und erfordern eine im Vergleich zu den Entscheidungsfragen ausführlichere Antwort («Woher weisst du, dass Tim heute krank ist?» → «Ich habe gestern in der Badi mit seiner Schwester gespielt; sie hat mir erzählt, dass er überall rote Flecken hat.»).

In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass offene Fragen, also Fragen, auf die nicht einfach bejahend oder verneinend geantwortet werden kann, geeigneter sind, längere Äusserungen von Kindern anzuregen, als geschlossenen Fragen (z.B. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera 2010, S. 37 f.). Vor diesem Hintergrund wurden im Forschungsprojekt folgende Fragestellungen verfolgt (vgl. Edlmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 68 ff.):

- Welche Sprachhandlungen werden von den Lehrpersonen bei den Kindern angeregt?
- Welche Art von Fragen stellen die Lehrpersonen den Kindern?

## 7.1 Analyse der Sprachhandlungen

Die zwanzig Klassen der Studie wurden je einen Morgen lang videografiert (vgl. Kapitel 6). Da Analysen der gesprochenen Sprache sehr aufwendig sind, wurden für die Zwecke des vorliegenden Beitrags lediglich

Teile dieses Materials untersucht. Damit die Vergleichbarkeit über die Klassen hinweg gewährleistet war, wurden jeweils 15 Minuten vor und 15 Minuten nach Beginn der ersten Plenumssequenz (meist Morgenkreis) in die Analysen einbezogen. Somit wurden von 20 Klassen je 30 Minuten Videomaterial ausgewertet. Damit wurden auch zwei kommunikativ unterschiedliche Settings in den Blick genommen:

- die Sequenz aus der Auffangzeit, in der die Lehrperson individualisiert und mit Einzelkindern oder kleinen Gruppen kommuniziert;
- die Plenumsituation, in der die Lehrperson einem vorbereiteten Unterrichtsplan folgt, den sie mit einer grösseren Gruppe von Kindern durchführt.

Die Lehrpersonen hatten ein Funkmikrofon angehängt, das ihre Äusserungen aufzeichnete, die Kinder hingegen nicht, deshalb konzentriert sich die Analyse hauptsächlich auf das sprachliche Handeln von Lehrpersonen.

Ausgewertet wurde das Material mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Vor dem Hintergrund der eingangs hergeleiteten Fragestellungen wurden Handlungen der Lehrpersonen analysiert, die bei den Kindern potenziell das *Beschreiben, Berichten, Erklären, Erzählen oder Begründen* anregten. Das Wort «potenziell» deutet an, dass eine sprachliche Aufforderung zwar Anregungscharakter haben kann, dass die Kinder aber nicht in der beabsichtigten Weise darauf reagieren (indem sie z.B. still bleiben oder mit Einwortäusserungen antworten).

Überdies wurde untersucht, wie hoch der Anteil von offenen Fragen im Vergleich zu geschlossenen Fragen bei den Lehrpersonenäusserungen ist.

## Methodenbox: Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist ein Verfahren zur Auswertung von qualitativen Daten, insbesondere von verbalen Daten, die in der Regel als Transkripte von Interviews oder Unterrichtsgesprächen vorliegen. Sie hat eine regelgeleitete und methodisch kontrollierte Auswertung des vorhandenen Datenmaterials zum Ziel.

Mit der Inhaltsanalyse wird versucht, möglichst objektiv die Inhalte zu bestimmen, die in einem Text oder in einem Gespräch vorkommen. Aus theoretischer Perspektive werden dabei deduktiv Inhaltskategorien bestimmt, die aber induktiv in der Arbeit am Material verändert (erweitert, differenziert) werden können.

Konkret werden Inhalte als sogenannte Kategorien so definiert, dass eine Zuordnung von Textstellen zu einer solchen Kategorie eindeutig erfolgen kann. Kernelemente sind Kategoriendefinition, Ankerbeispiele und Kodierregeln. Am Beispiel Inhaltskategorie «Kinder zum Berichten anregen» wird das inhaltsanalytische Vorgehen verdeutlicht:

*Kategorie-Name:* Anregen zum Berichten

*Kategorie-Definition:* «Die Lehrperson fordert das Kind zur Schilderung einer Handlung oder eines Erlebnisses auf.»

*Kodierregeln:* Oft ist es notwendig, eine Kategorie noch von nahe verwandten Kategorien abzugrenzen. In diesem Fall muss z. B. der Unterschied zwischen Berichten und Erzählen geklärt werden. Dazu dienen sogenannte Kodierregeln: Als Unterscheidungsmerkmal einer Erzählung kann hier z. B. die Realität des Berichts im Gegensatz zur Fiktivität der Erzählung dienen. Es können auch weitere Merkmale aufgeführt werden, z. B. die typische Erzählstruktur mit Einleitung, Problem und Auflösung.

*Ankerbeispiele:* Schliesslich werden noch besonders typische Beispiele, sogenannte Ankerbeispiele, für die Kategorie «Anregung zum Berichten» aufgeführt, die das Verständnis weiter klären, z. B. «Erzählst du uns einmal, worüber ihr gestritten habt?»

(Die Verwendung des Verbs «erzählen» ist kein Indikator für die Sprachhandlung des Erzählens, meist wird «erzählen» im Sinn von «berichten» verwendet.) Die inhaltliche Analyse erfolgt durch die Zuordnungen der Transkriptpassagen zu den Kategorien. Wie oben angedeutet, können Kategorien im Verlauf der Analyse auch ausdifferenziert oder durch ganz neue, unvermutete Kategorien, die sich aus den Textpassagen ergeben, erweitert werden. Als Resultat kann dann bspw. die Vorkommenshäufigkeit von Inhalten bestimmt werden, z.B. die Häufigkeit von Aufforderungen zum Berichten, Erzählen, Erklären usw. Weiter können auch Zusammenhänge zwischen den Kategorien analysiert werden.

## 7.2 Resultate zu Sprachhandlungsanregung und Fragetypen

Die Inhaltsanalyse der Lehrpersonenhandlungen, die ein Anregungspotenzial für die Sprachbildung haben, ergibt folgendes Bild:

**Tabelle 7.1: Die Häufigkeit der von Lehrpersonen angeregten Sprachhandlungen (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 119)**

Angeregte Sprachhandlung	Häufigkeit	Prozentualer Anteil
Beschreiben	139	32.9 %
Berichten	137	32.5 %
Erklären	107	25.4 %
Erzählen	25	5.9 %
Begründen	14	3.3 %
Total	422	100 %

Es fällt auf, wie unterschiedlich häufig die verschiedenen bildungssprachlichen Sprachhandlungstypen von Lehrpersonen angeregt werden: Während Beschreiben, Berichten mit je einem Drittel des Vorkommens sehr häufig angeregt werden und Erklären mit einem Viertel des Vorkommens

auch relativ häufig ist, werden Erzählen und Begründen nur sehr selten angeregt. Beschreiben und Berichten (und in geringerem Mass das Erklären) gehören also zu den von Lehrpersonen am stärksten fokussierten Sprachhandlungen im Kindergarten. Berichten bspw. ist ein wichtiger Bestandteil des Morgenkreises («Was hast du am Wochenende gemacht?») und Beschreiben ist ebenfalls eine im Kindergartenalltag wichtige Tätigkeit («Wie sehen denn deine jungen Kätzchen aus?»).

Dass Erklären in Bildungszusammenhängen ebenfalls zentral ist, erstaunt wenig. Unter Erklären wurden in der Studie diejenigen Handlungen gefasst, die das Kind dazu anregen, zu erklären, wie etwas ist oder funktioniert. Es unterscheidet sich vom Begründen (s. u.) dadurch, dass kein abstrakt-logischer Zusammenhang hergestellt werden muss, es geht nicht um das Warum, sondern um das Wie. Damit ist es dem Berichten nahe, es enthält im Gegensatz zum Berichten aber oft eine finale Komponente («um zu, damit»). Wenn ein Kind erklärt, dass es für den Bau eines Schiffchens Kork genommen hat, damit es gut schwimmt, geht das über einen reinen Bericht hinaus. Andererseits braucht es den logischen Zusammenhang zwischen der Dichte von Wasser und von Kork nicht verstanden zu haben (das wäre für eine klassische Begründung die Voraussetzung).

Erzählen, hier aufgefasst als ein mündlicher Text zu einem fiktiven Geschehen, der dem Geschichtenschema folgt (Einleitung, Problem/Planbruch, Auflösung), gehört zwar rezeptiv zur Grunderfahrung der Kindergartenkinder, erfordert aber in der Produktion viel metakognitives Können: Insbesondere muss die sogenannte Erzählwürdigkeit gegeben sein. Sie ergibt sich aus der Grobstruktur mit dem zentralen Element des Planbruchs: Erzählungen brauchen notwendigerweise eine Komplikation, die dann aufgelöst wird. Diese Grobstruktur einer Erzählung erfordert eine sorgfältige und bewusste Textplanung – und dies ist für viele Kinder eine sehr hohe Anforderung für alltägliches Sprechen.

Ähnlich wie das Erzählen stellt auch das Begründen hohe Anforderungen an Kindergartenkinder, denn dem Begründen liegt die Einsicht in kausale Zusammenhänge zugrunde. Kinder im Kindergartenalter verfügen aber erst teilweise über den kognitiven Entwicklungsstand für kausales Denken (Piaget 1972). Das Handeln der Lehrpersonen richtet sich also

einigermassen nach den kognitiven Ansprüchen, die bildungssprachliche Handlungen an die Kinder stellen.

Während die Anregung von Sprachhandlungen von den Lehrpersonen ein Wissen oder ein Gespür für den Schwierigkeitsgrad der Handlungen erfordert, ist die Wahl des Fragetyps eher wenig voraussetzungsreich. Jede Lehrperson weiss im Prinzip, dass es zwei Typen von Fragen gibt und dass der eine Typ tendenziell zu spärlicher und der andere zu ausführlicher Aktivität des Kindes führt.

Tabelle 7.2: Der Anteil von offenen und geschlossenen Fragen bei den Lehrpersonenäusserungen (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 121)

Art der Frage	Häufigkeit	Prozentualer Anteil
Geschlossene Fragen	822	68.5 %
Offene Fragen	378	31.5 %
Total	1200	100 %

Es fällt auf, dass die wenig aktivierenden geschlossenen Fragen mit einem prozentualen Anteil von mehr als zwei Dritteln gegenüber den offenen Fragen dominieren. Ein Teil davon mag mit Handlungsanweisungen zu tun haben, die oft in der Form von geschlossenen Fragen versprachlicht werden («Verräumst du noch die Schere?»). Trotzdem bleibt der Eindruck, dass das grosse Aktivierungspotenzial der offenen Fragen im Kindergartenalltag noch deutlich intensiver genutzt werden könnte.

### 7.3 Qualität von alltagsintegrierter Sprachbildung

Die oben ausgeführte, quantitative Sicht auf das Vorkommen von alltagsintegrierter Sprachbildung sagt noch nichts darüber aus, in welcher Qualität diese erfolgt ist. Diese Frage steht im Folgenden im Mittelpunkt.

Die folgenden Beispiele und Ausführungen sollen dokumentieren, wie bildungssprachliches Handeln der Kinder angeregt werden kann. Einige Fälle zeigen gelungene Handlungen, andere wiederum dienen als Beispiele, die zeigen, wo ein Potenzial ungenutzt blieb und wie es hätte genutzt werden können.

## Beschreiben

Die Lehrpersonen fordern die Kinder häufig dazu auf, etwas zu beschreiben. Dies können bspw. Gegenstände sein, aber auch Personen oder Tiere.

*Beispiel 1:* Auffangzeit: Das erste Kind ist eingetroffen und hat ein Tablett mit Brownies mitgebracht und auf eine Ablage gelegt. Die Lehrperson öffnet die Alufolie und begutachtet die Brownies.

LP 5            Uh, das sieht aber lecker aus. Brownies, oder?

Kind            Ja.

LP 5            Welche hast du am liebsten, welche soll ich sicher heute geben? – Komm mal zu mir [*Kind begibt sich zur LP*]. – Diese?

Kind            Ja.

Zunächst stellt die Lehrperson eine geschlossene Frage (sinngemäss: «Sind das Brownies?»). Das Kind antwortet darauf erwartungsgemäss mit einer Entscheidungsantwort («Ja.»). Die Frage der Lehrperson nach den Lieblingsbrownies kann als Aufforderung zu einer Beschreibung gedeutet werden. Sie würde auch kommunikativ gut funktionieren, weil das Kind sich in einiger Entfernung von den Brownies befindet und deshalb eine verbale Beschreibung formulieren muss.

Die Entscheidung der Lehrperson, das Kind zu sich zu rufen, hat hingegen die Konsequenz, dass das Kind sich kaum noch äussern muss, sondern entweder mit Zeigegesten reagiert oder, wie hier der Fall, auf eine geschlossene Frage der Lehrperson nur noch bejahen oder verneinen muss. Die Lehrperson hätte hier auch aus der Ferne beschreiben lassen können (das Kind hätte dann die Brownies beschreiben müssen, etwa: «Die mit den Schokoladestücklein oben drauf»).

- Beispiel 2:* Zwei Kinder bauen mit Klötzen eine Stadt.
- LP 7 Kind 1 und Kind 2, was isch euere Plan vu London?
- Kind 1 Zersch machemer emal e Strass und dänn [3 bis 4 unverständliche Wörter].
- LP 7 Oh, das isch aber ganz ganz e schöni Strass, [wendet sich ab, im Weggehen], das git dänn e schöni Stadt.

Hier wird ein Kind auf die offene Frage der Lehrperson dazu angeregt, etwas beschreibend zu berichten. Allerdings ist die Interaktion sehr kurz, weil die Lehrperson sie sofort wieder abbricht. Hier hätten die beiden Kinder mit geeigneten Nachfragen noch ausführlicher zum Beschreiben angeregt werden können.

## **Berichten**

Auffordern zum Berichten meint im vorliegenden Zusammenhang die Anregung durch die Lehrperson, die Schilderung eines Erlebnisses oder einer Handlung zu produzieren.

Diese Aufforderung kann explizit formuliert sein wie im folgenden Beispiel:

*Beispiel 3:* Die Lehrperson fragt ein Kind nach dem Fortschritt seiner Arbeiten.

- LP 3 Bist du fertig mit dem Kistli?
- Kind Ja [geht zu seinem Arbeitsplatz, die LP folgt].
- LP 3 Was hast du gemacht?
- Kind So ein so [deutet mit den Händen die Grösse des Kistchens an].
- LP 3 Hast du mir noch nicht gezeigt. (...)
- Kind [Kind zeigt das Kistchen].
- LP 3 Also gut, danke!

Die Äusserung «Was hast du gemacht?», zielt eigentlich auf einen Bericht (allenfalls mit beschreibenden Anteilen). Allerdings wird dieser Bericht nicht eingefordert, es geht eher um die Kontrolle, ob das Kind die Arbeit fertiggemacht hat. Das Kind äussert sich in dieser Interaktion nur spärlich.

Hier handelt es sich eigentlich um eine Sequenz, in der für die Lehrperson offenbar wichtiger ist, die Handlung zu organisieren (das Kind hat den Auftrag erledigt und darf jetzt etwas spielen gehen), als mit dem Kind in ein anspruchsvolleres Gespräch zu treten.

*Beispiel 4:* Kreissituation im Plenum.

- LP 3            Wer weiss noch etwas vom Bauer Beck? – Kind 1?  
 Kind 1        Ähm, sie wären, sie [*unverständlich*] sie dürfen nicht zelten gehen?  
 LP 3            Sie dürfen nicht zelten, genau.

In dieser Plenumsinteraktion wird ein Kind dazu aufgefordert, aus einer Bilderbuchgeschichte etwas zu berichten. Es hat zwar Formulierungsschwierigkeiten, produziert aber schliesslich einen fast korrekten Satz, den die Lehrperson in korrekter Form bestätigend wiederholt. Eine Erweiterung dieser Interaktion findet nicht statt, die Lehrperson wechselt darauf das Thema. Neben expliziten konnten auch implizite Aufforderungen ausgemacht werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

*Beispiel 5:* Ein Kind spielt im Rollenspiel einen eben geborenen Säugling.

- LP 1            Oh, bisch grad uf d' Wält cho? Isch no ganz frisch?  
 Kind            Mhm [*bejahend*].

In diesem Beispiel könnte die Frage der Lehrperson das Kind zu einem Bericht über die Geburt und ihre Umstände anregen. Allerdings wird das Kind nicht explizit dazu aufgefordert und der Input der Lehrperson zudem als geschlossene Frage realisiert. Vielleicht ist deshalb die Antwort des Kindes äusserst kurz.

## Erklären

Erklären bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf das Aufzeigen, wie etwas funktioniert, zustande gekommen ist oder zusammengesetzt ist, damit es funktioniert. Eingeleitet wird es oft mit dem Frageadverb «wie» («wie funktioniert das?»), «was» («was kann man damit machen?») oder auch mit einer Frage, die an der Oberfläche auf eine

Beschreibung abzuzielen scheint («beschreibe einmal, was man damit machen kann»).

*Beispiel 6:* Die Lehrperson fragt Kinder danach, was ein bestimmtes Bild zeigt.

LP 11            Und das, wo da une so hell isch, was isch nämli das gsii,  
Kind 1?            Kind 1?

Kind 1            Nägel.

LP 11            Zehennägel.

Die Frage nach dem Abgebildeten zeigt an, dass ein Sachverhalt erklärungsbedürftig ist. Die Zehennägel auf dem Bild gehören einem Dinosaurier; sie sind auf dem Bild nur als solche erkennbar, wenn man weiss, dass ein Teil eines Dinosauriers abgebildet ist. Die Gelegenheit zu einer eigentlichen ausgebauten Erklärung wird hier nicht wahrgenommen: Die Lehrperson gibt sich mit der Antwort «Zehennägel» zufrieden. Sie hätte auch fragen können, wie bzw. woran man das erkennen kann, dann wäre das Kind in den Modus des Erklärens gekommen und hätte sprachlich aufwendiger reagieren müssen.

## Erzählen

Erzählen meint in der vorliegenden Arbeit das Wiedergeben einer fiktiven Geschichte im engeren Sinn, insbesondere mit Einleitung, auftauchendem Problem (Planbruch), Lösung und Abschluss. Diese Form des Erzählens wird von Lehrpersonen nicht oft angeregt. Sie ergibt sich aber gelegentlich ansatzweise. Das folgende Beispiel zeigt, wie ein Kind sein Interesse an einer Bilderbuch-Geschichte gerne kundtun würde, aber damit nur rudimentär durchdringen kann:

*Beispiel 7:* Ein Kind zeigt während der Auffangzeit der Lehrperson ein Bilderbuch und möchte ihr daraus erzählen. Es nimmt deshalb Kontakt mit der neben ihm in ein Gespräch verwickelten Lehrperson auf.

Kind 1            Törf ich öppis säge [*zeigt auf Bilder im Buch*]? E Chatz und e Muus.

- LP 1 Ja. Ah, um die Muus gaats, da müsst mer viel läse, wänn mer di ganz Gschicht wett wüsse. [*Kind blättert eine Seite um und zeigt ein weiteres Bild*] Ou, die chan zaubere? Wieso hätt die so farbig, farbigs Tuech oder farbigi Fädere, sind das, gäll? Vomene Güggele oder öppisem [*LP wendet sich ab*].
- Kind 1 Lueg da [*zeigt ein Bild, LP wendet sich dem Kind wieder zu und beugt sich hinunter*]. Da mues jetzt d Chatz duerspringe.
- LP 1 Aah, dur die Fädere dure.
- Kind 1 [*unverständlich, vielleicht: ... uf d Müüs los gange*].
- LP 1 Ähä, super. [*Zu einer Klassenassistenz*] Suechsch du Öppis? [*Es folgt ein Gespräch zwischen den beiden Erwachsenen.*]
- Kind 1 [*Kind 1 steht auf, hält der mit der Klassenassistenz sprechenden Lehrperson das Bilderbuch mehrmals hin und sagt mehrmals*] Si hät s fählende Huehn gfunde. [*Lehrperson achtet nicht auf das Kind, sie führt das Gespräch mit der Klassenassistenz weiter. Als das Gespräch beendet ist, hält das Kind der Lehrperson das Bilderbuch direkt vor das Gesicht und sagt*] Lueg, si hät s fehlende Huehn gfunde.
- LP 1 Genau, isch s wider fürechoo.
- Kind 1 [*Begibt sich wieder auf seinen Stuhl und schaut das Bilderbuch weiter an*].

Diese Sequenz spielt sich während der Auffangzeit ab. Das Kind hat das Bedürfnis, die Geschichte mit der Lehrperson zu teilen. Der Hinweis des Kindes auf das Fehlen und das Auffinden eines Huhns weist auf das Problem der Geschichte und seine Lösung hin. Die Lehrperson signalisiert zu Beginn der Sequenz wenig Interesse an der Interaktion: Sie reagiert verbal ausweichend («Man müsste die ganze Geschichte lesen»), fokussiert einzig einige Bildelemente, aber nicht die Geschichte als Ganze, nonverbal wendet sie sich vom Kind ab, richtet den Blick in den Raum und schliesslich lässt sie sich auf ein Gespräch mit einer anderen Person ein, obwohl das Kind noch im Gesprächsfluss ist. Das Kind bleibt dabei hartnäckig in der Interaktion mit der Lehrperson und kann nach Beendigung des anderen Gesprächs seine Beobachtung zur Geschichte mitteilen. Die Lehrperson bestätigt ihr Verstehen, geht aber nicht weiter auf die Geschichte bzw. die

Struktur der Geschichte ein. Da das Kind eigeninitiativ Interesse an der Geschichte bekundet und offenbar den Geschichtenteil mit einem Problem und seiner Lösung fokussiert, wäre hier eine inhaltlich-strukturelle Beschäftigung mit der Geschichte möglich gewesen. Dass die Lehrperson mit den Gedanken bei anderen Kindern und einem Erwachsenen ist, zeigt, dass sie die Auffangzeit in diesem Fall nicht für die Sprachbildung verwendet, sondern eher für organisatorische Belange.

## Begründen

Interaktionen, in denen Kinder zum Begründen aufgefordert werden, enthalten meist ein auf Kausalität hin gerichtetes Fragewort (oft «warum»).

*Beispiel 8:* Plenum im Kreis.

- LP 9           Was isch dänn am Dunschtig bsunders, werum chönnt mer wüsse, dass hüt Dunschtig isch?
- Kind 1        Will, d' Frau X isch da.
- LP 9           D' Frau X isch da, und was isch no bsundrigs am Dunschtig? – Kind 2!
- Kind 2        Die sind da am Filme?
- LP 9           Genau, die sind da am Filme, aber die sind ja nöd jede Dunschtig bi öis am Filme. – Kind 3, was isch dänn bi öis am Dunschtig no bsunders? – Für alli Mäitli vu de blaue Gruppe?
- Kind 3        Dass mir am Namittag chömed?
- LP 9           Genau, dass ihr am Namittag nomal chömed.

In dieser Sequenz wird das Begründen mit einer Warum-Frage angeregt. Das erste Kind antwortet angemessen mit der Konjunktion «weil», wobei die Lehrperson die fehlende Logik an dieser Stelle noch nicht kommentiert. Die folgende Kinderantwort enthält eine aufs Erste unlogisch erscheinende Begründung, die von der Lehrperson implizit kommentiert wird. Hier wäre eine Nachfrage auch möglich gewesen, die das Kind angeregt hätte, den von ihm angenommenen Kausalzusammenhang von Filmen und Donnerstag zu begründen. Die typische syntaktische Realisierung einer Begründung mit kausalen Konjunktionen oder Adverbien (weil, da, denn) wird hier nur spärlich realisiert. Mit einer neuen Frage bringt die Lehrper-

son die Kinder auf die kausal richtige Spur, worauf ein Kind schliesslich mit einem inhaltlich richtigen Beitrag reagiert.

## 7.4 Fazit

Die hier präsentierten Gesprächsausschnitte sind typisch für den grössten Teil der Interaktionen: Insgesamt zeigt die Analyse des sprachlichen Handelns von Lehrpersonen (und in der Folge: der Kinder), dass viele Sprachanregungen wenig geeignet waren, die Kinder sprachlich herauszufordern. Vielmehr entstanden aus solchen Interaktionen oft nonverbale Reaktionen der Kinder bzw. nur kurze Äusserungen. Sprachbildung in Alltagssituationen im Sinne von Isler, Kirchhofer, Hefti et al. (2017) findet nur ausnahmsweise statt. Generell zeigen die Resultate der vorliegenden Untersuchungen, dass die alltagsintegrierte Sprachbildung eher selten und vor allem selten in einer Qualität realisiert wird, welche die Kinder sprachlich herausfordert.

Der Eindruck, dass alltagsintegrierte Sprachbildung in den untersuchten Kindergartensequenzen eher selten vorkommt, ist nicht gleichbedeutend mit einer ungenügenden Sprachbildung in diesen Klassen. Vielmehr findet diese oft in anderen Sequenzen als in der Auffangzeit bzw. im Anfangsplenum statt. Dennoch ist es auffällig, dass dort, wo eine Situation Sprachbildung geradezu aufdrängt (z.B. beim Erzählen in Beispiel 7), sie nicht stattfindet.

Solche Befunde können verschieden gedeutet werden: Es mag sein, dass die Verantwortung für alle Kinder der Klasse dazu führt, dass die Lehrpersonen keine Zeit finden, sich vertieft mit einzelnen Kindern zu beschäftigen. Allerdings erscheint gerade die Auffangzeit als ein Gefäss, das besonders geeignet für Interaktionen mit einzelnen Kindern wäre. Es stellt sich die Frage, ob ein geeignetes Classroom-Management Freiräume für solche Interaktionen schaffen könnte.

Es kann aber auch sein, dass Lehrpersonen sich des Sprachbildungspotenzials von Alltagsinteraktionen nicht bewusst sind. Dann wären Weiterbildungsangebote zu schaffen bzw. zu erweitern, die Lehrpersonen – z.B. mit Videocoachings – unterstützen. Solche Angebote existieren, und auch

Literatur dazu ist vorhanden (Neugebauer 2015; Isler, Kirchhofer, Hefti et al. 2017), sie müssten aber noch stärker publik gemacht werden. Und schliesslich wäre es hilfreich, wenn auch empirische Studien die Wirksamkeit solcher Massnahmen belegen würden. Eine solche Studie wird momentan an der Pädagogischen Hochschule Thurgau durchgeführt («Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten»). Sprachbildung kann alltagsintegriert oder in geplante Sequenzen erfolgen – beide Wege sind möglich und stehen nicht im Widerspruch zueinander. Der grosse Vorteil der alltagsintegrierten Sprachbildung ist die für das Kind einsichtige Einbindung in einen erfahrungsnahen kommunikativen Zusammenhang. Gleichzeitig lassen sich solche Situationen aber nicht vollständig planen und sie erfordern von Lehrpersonen eine hohe Präsenz (z.B. im Erkennen des Sprachbildungspotenzials einer Situation) und ein versiertes Verfügen über ein Repertoire an Anregungsmöglichkeiten. Das sind hohe Anforderungen, die einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema der alltagsintegrierten Sprachbildung bedürfen.

## 8 Ausprägung der kognitiven Fähigkeiten bei den Kindern

Larissa Maria Troesch

«Passt jetzt auf!», «Hör zu!» oder «Konzentrier dich!» sind Äusserungen, die Kinder nur zu gut kennen. Kinder lernen früh, ihren Fokus auf jeweils relevante Aspekte zu lenken. Bereits im Kindergarten wird erwartet, dass das Kind Ausdauer zeigt und «fünf bis zehn Minuten still sitzen, zuhören und zuschauen» und «beim Spiel verweilen, warten und abwarten» kann (Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich 2018, S. 1). Auch in späteren Schuljahren wird von ihnen verlangt, dass sie ihre Aufgaben gemäss den aktuellen Anforderungen erfüllen und Ablenkungen widerstehen – wichtige Bedingungen, unter denen Lernen stattfinden kann. Im Alltag helfen diese Kompetenzen den Kindern, Gefahren aus dem Wege zu gehen. Die kognitiven Fähigkeiten, die benötigt werden, um Gedanken, Emotionen und Handlungen zu kontrollieren, werden als Exekutive Funktionen zusammengefasst (vgl. Miyake, Friedman, Emerson et al. 2000). Da die Exekutiven Funktionen für die kindliche Entwicklung zentral sind, wurden sie auch im Rahmen der Kindergarten-Studie untersucht. Insbesondere wurde der Frage nachgegangen, in welchem Ausmass die Exekutiven Funktionen von Kindern des ersten und zweiten Kindergartenjahres ausgeprägt sind und inwiefern die Exekutiven Funktionen mit Sprachkompetenzen und der sozioemotionalen Entwicklung in Zusammenhang stehen.

### 8.1 Aktueller Kenntnisstand zu den Exekutiven Funktionen

Exekutive Funktionen sind jene kognitiven Fähigkeiten, die gebraucht werden, wenn Konzentration gefordert ist. Sie sind wichtig für das zielgerichtete, bewusst geleitete Verhalten und Denken (Diamond 2013; Miyake,

Friedman, Emerson et al. 2000). Die Exekutiven Funktionen werden meist in die drei Teilkomponenten *Arbeitsgedächtnis*, *inhibitorische Kontrolle* und *kognitive Flexibilität* unterteilt (Diamond 2013; Miyake, Friedman, Emerson et al. 2000; Zelazo, Blair & Willoughby 2017). Unter Arbeitsgedächtnis wird die Fähigkeit verstanden, Informationen im Gedächtnis aufzunehmen, zu behalten und zu verarbeiten. Diese Fähigkeit ist notwendig, um kognitive Aufgaben auszuführen, wie z. B. Themen miteinander in Beziehung zu setzen, Kopfrechnungen durchführen zu können oder zu entscheiden, was in welcher Reihenfolge getan werden muss. Unter inhibitorischer Kontrolle wird die Kompetenz verstanden, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, sich nicht ablenken zu lassen und Störfaktoren gezielt auszublenden. Diese Fähigkeiten ermöglicht es den Kindern, aufmerksam zu sein, weniger impulsiv zu handeln, Bedürfnisse aufzuschieben und sich auf ihre Arbeit zu konzentrieren. Die kognitive Flexibilität umfasst die Fähigkeit, schnell, zielorientiert und situationsgemäß zu denken und zu handeln. Diese Fähigkeit hilft Kindern, ihre Vorstellungskraft und Kreativität zur Problemlösung einzusetzen.

Exekutive Funktionen sind zentral, um soziale, emotionale und intellektuelle Entwicklung vorherzusagen (Best, Miller & Naglieri 2011; Diamond 2013; Moffitt, Arseneault, Belsky et al. 2011). In der Schweizerischen Längsschnittstudie von Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli et al. (2013) zeigte sich beispielsweise, dass die im Vorschulalter erfassten Exekutiven Funktionen die Leistung in Mathematik, Lesen und Schreiben zwei Jahre später vorauszusagen vermochten. Und auch mit den Sprachkompetenzen stehen Exekutive Funktionen in einem engen positiven Zusammenhang: Je höher die Sprachkompetenzen ausgeprägt sind, desto höher sind es auch die Exekutiven Funktionen (Carlson 2017).

Während stark ausgeprägte Exekutive Funktionen mit verschiedenen Vorteilen verbunden sind, stehen wenig ausgeprägte Exekutive Funktionen in Zusammenhang mit einer Reihe von Störungen wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen, Lernschwierigkeiten, Autismus und Depressionen (vgl. Diamond 2013 als Überblick).

Zwar sind Exekutive Funktionen über die ganze Lebensspanne wichtig, allerdings wird die Zeitspanne zwischen drei und fünf Jahren als besonders zentral für ihre Entwicklung erachtet: In diesem Alter machen Kin-

der enorme Fortschritte in den Exekutiven Funktionen (Garon, Bryson & Smith 2008). Fünfjährige können beispielsweise viel mehr Informationen im Kopf behalten (z.B. Zahlen aufsagen, Verse merken) und ihre Bedürfnisse besser aufschieben (z.B. länger warten; statt sofort einen Keks später drei Kekse erhalten) als Dreijährige. Diese Fortschritte haben u. a. mit der Entwicklung des Aufmerksamkeitssystems und der Vernetzung der Hirnareale zu tun, die den Komponenten der Exekutiven Funktionen zugrunde liegen (Garon, Bryson & Smith 2008).

### Methodenbox: Instrumente zum Erfassen der Exekutiven Funktionen und der sprachlichen Kompetenz

*Exekutive Funktionen:* Die Exekutiven Funktionen wurden mittels Minnesota Exekutive Function Scale (MEFS) erfasst (Carlson 2017). Die MEFS ist ein standardisiertes und validiertes Erhebungsinstrument, das im Einzelsetting durchgeführt wird. Über Tablet werden dem Kind verschiedene Figuren präsentiert, die das Kind hinsichtlich bestimmter Merkmale (z.B. Grösse, Farbe, Form) zuordnen muss. Die MEFS umfasst 7 Levels mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad.

Die Erfassung der Exekutiven Funktionen mittels MEFS dauert 5–7 Minuten pro Kind. Den Kindern wurde mündlich und mit Handzeichen erklärt und gezeigt, was ihre Aufgabe ist.

Die MEFS liefert verschiedene Masse zu den Exekutiven Funktionen. Für die vorliegenden Analysen sind folgende Werte relevant:

*Höchster erreichter Level:* Die MEFS enthält 7 Levels. Ein Kind muss mindestens 80 Prozent der Aufgaben richtig gelöst haben, um zum nächsthöheren Level zu gelangen.

*Nationaler Standardwert:* der an einer amerikanischen Stichprobe altersnormierte Standardwert. Der Mittelwert ist auf einen Standardwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 angesetzt. Dies bedeutet, dass 68 Prozent der Kinder in den Wertebereich von 85–115 fallen (= durchschnittliche Exekutive Funktionen).

*Totalwert:* Dieser Wert enthält die Information zur Korrektheit der Antworten und zur Reaktionszeit des Kindes. Der Totalwert umfasst einen Punktebereich von 0–100.

*Sprachkompetenz Deutsch:* Die Sprachkompetenzen in Deutsch wurden mit dem Instrument «Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse» (Bayer, Moser & Berweger 2013) erhoben. Als Indikator wurde der Rohwert/die Anzahl richtig gelöster Aufgaben verwendet (Punktebereich 0–54).

*Sozioemotionale Kompetenzen:* Einschätzung durch die Eltern anhand der Skala Stärken und Schwächen (Goodman 1997); Einteilung in externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten und prosoziales Verhalten.

*Höchster erreichter Bildungsabschluss der Mutter:* erfasst durch den Elternfragebogen (vgl. Kapitel 3.3); Einteilung in tiefer, mittlerer und hoher Bildungsabschluss.

*Mischindex:* Indikator für die Klassenzusammensetzung. Enthält Informationen zur Erstsprache und zur Nationalität der Kinder. Ein Mischindex von  $< 0.4$  bedeutet eine geringe Durchmischung in der Klasse, ein Mischindex von  $> 0.4$  eine hohe Durchmischung (vgl. Kapitel 3).

## 8.2 Ergebnisse zu den Exekutiven Funktionen

Die Exekutiven Funktionen wurden mit dem Instrument Minnesota Exekutive Function Scale (MEFS) erhoben. Dieses Instrument wird per Tablet präsentiert und erfasst alle drei Teilkomponenten der Exekutiven Funktionen, Arbeitsgedächtnis, inhibitorische Kontrolle und kognitive Flexibilität, gemeinsam. Präsentiert werden Zuordnungsaufgaben: das Kind soll Objekte mit unterschiedlichen Merkmalen (z.B. Grösse, Farbe oder Form) in Bezug auf eines dieser Merkmale einer von zwei Kisten zuordnen. Beispielsweise werden Vogel- und Fischmotive präsentiert. In einem ersten Testlauf sollen die Fische der Fischkiste und die Vögel der Vogel-

kiste zugeordnet werden. In einem zweiten Testlauf sollen die Fische der Vogelkiste und die Vögel der Fischkiste zugeordnet werden. Die MEFS liefert verschiedene Werte, anhand derer eingeschätzt werden kann, wie ausgeprägt die Exekutiven Funktionen eines Kindes sind. Im vorliegenden Beitrag wurden das höchste erreichte Level der amerikanischen Nationale Standardwert (Vergleichswert) sowie der Totalwert als Indikatoren für die Exekutiven Funktionen verwendet (vgl. Methodenbox).

Die Analysen zeigen, dass die untersuchten Kinder im Durchschnitt einen Standardwert von 98.29 ( $SD = 9.54$ ) erreichten. Somit ist die im Rahmen der Kindergartenstudie untersuchte Stichprobe vergleichbar mit der amerikanischen Normstichprobe (Carlson 2017). Weitere Analysen belegen, dass der Mischindex (Zusammensetzung in der Schulklasse; vgl. Methodenbox) keine Bedeutung für die Exekutiven Funktionen hat.<sup>10</sup> Auch unterscheiden sich Mädchen und Jungen in ihren Exekutiven Funktionen nicht bedeutsam.<sup>11</sup> Hingegen besteht ein Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter und den Exekutiven Funktionen: Je höher der Bildungsabschluss der Mutter<sup>12</sup> desto höher sind die Exekutiven Funktionen des Kindes.<sup>13</sup> Die Stärke des Zusammenhangs ist dabei als klein bis mittel einzustufen. Werden die 20 Kindergärten, die im Rahmen der Kindergartenstudie erfasst wurden, verglichen, ergeben sich keine bedeutsamen Unterschiede in den Exekutiven Funktionen.<sup>14</sup> Wie Abbildung 8.1 illustriert, gibt es zwar Kindergärten mit einer hohen Spannbreite innerhalb der Klasse (z.B. KG3), und auch Kindergärten mit Kindern, die sich in ihren Exekutiven Funktionen stark ähneln (z. B. KG19), also homogener sind. Allerdings unterscheiden sich die untersuchten Kindergärten in ihrer Spannbreite in den Exekutiven Funktionen nicht bedeutsam voneinander.

10 Mittelwertunterschiede Mischindex:  $t(265) = 1.78; p = .08$ ; Hoher Mischindex  $> 0.40$ :  $M = 97.17$ ;  $SD = 10.39, n = 138$ , tiefer Mischindex  $< 0.40$ :  $M = 99.11$ ;  $SD = 8.80, n = 188$ .

11 Mittelwertunterschied Geschlecht:  $t(313) = -.29; p = .77$ ; Mädchen:  $M = 98.13$ ;  $SD = 8.15, n = 156$ ; Jungen:  $M = 98.44$ ;  $SD = 10.68, n = 170$ .

12 Für die Analysen wurde jeweils der mütterliche Bildungshintergrund berücksichtigt, im Wissen, dass Mütter durchschnittlich mehr Zeit mit ihrem Kind verbringen als Väter (Bundesamt für Statistik, 2017).

13 Spearman-Korrelation zwischen mütterliche Bildung und Exekutive Funktionen:  $r = .23, p < .001, N = 264$ .

14 Mittelwertunterschiede Kindergärten:  $F(19, 306) = 1.40, p = .13$ ;  $\eta_{\text{partiell}} = .08$ ; Levene-Test:  $F = 1.56, p = .07$ .

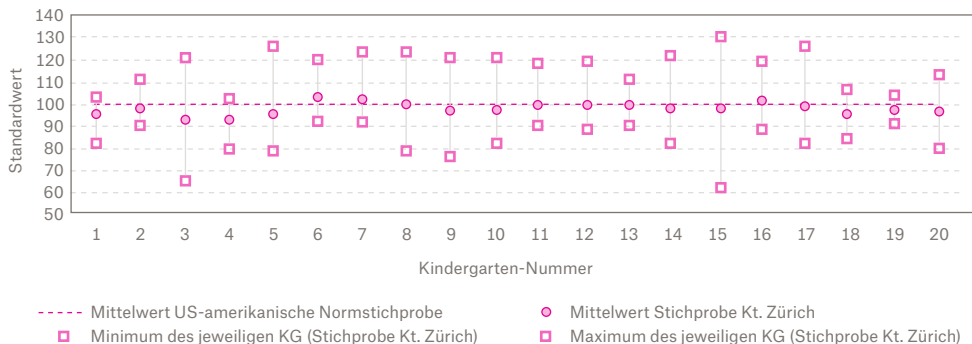


Abbildung 8.1: Mittelwerte, Minimal- und Maximalwerte der Exekutiven Funktionen (Standardwerte) aller Kindergärten (KG1–KG20) der Gesamtstichprobe ( $N = 326$ ) sowie die US-amerikanische Bezugsnorm (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 128)

Wie eingangs erwähnt, entwickeln sich die Exekutiven Funktionen im Alter zwischen drei und fünf Jahren stark (Garon, Bryson & Smith 2008). Im Rahmen der Kindergarten-Studie interessierte deshalb auch, inwiefern sich Kinder am Anfang des ersten Kindergartenjahres von Kindern am Ende des zweiten Kindergartenjahres unterscheiden. Zur Beantwortung dieser Frage wurde der Wert «Höchstes erreichtes Level» genutzt. Wie Abbildung 8.2 darlegt, erreichten sowohl Kinder des ersten wie auch Kinder des zweiten Kindergartenjahres das Level 4 am häufigsten. Dabei wurden sowohl von Kindern des ersten wie auch von Kindern des zweiten Kindergartenjahres alle Levels (1–7) der MEFS erreicht. Im Durchschnitt verfügten jedoch Kinder des zweiten Kindergartenjahres über höhere Exekutive Funktionen als Kinder des ersten Kindergartenjahres.<sup>15</sup> Des Weiteren zeigte sich, dass die Unterschiede zwischen den Kindern innerhalb des ersten Kindergartenjahres und innerhalb des zweiten Kindergartenjahres gleich sind. Das ist ein Hinweis darauf, dass sich die Unterschiede zwischen den Kindern in den Exekutiven Funktionen im Verlauf der Kindergartenzeit weder vermindern noch vermehren.

<sup>15</sup> Mittelwertunterschied Altersgruppen:  $t(324) = 8.56$ ;  $p < .001$ ; zweites Kindergartenjahr:  $M = 4.73$ ;  $SD = 1.00$ ,  $n = 193$ , erstes Kindergartenjahr:  $M = 3.67$ ;  $SD = 1.21$ ,  $n = 133$ ; Levene-Test:  $F = 1.71$ ,  $p = .19$ .

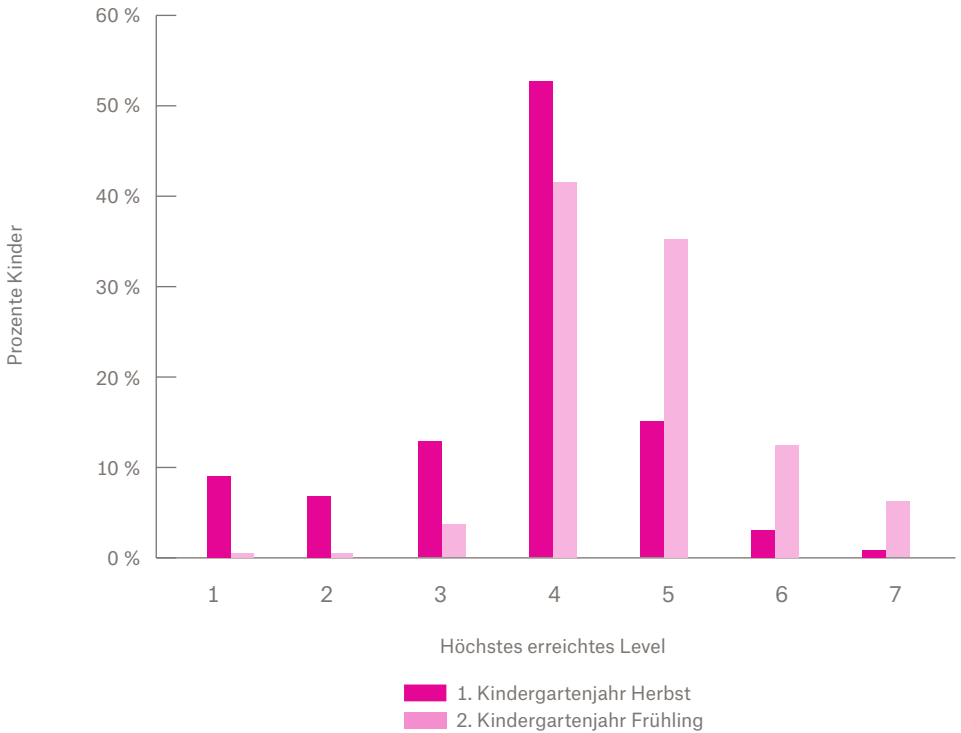


Abbildung 8.2: Verteilung des höchsten erreichten Levels bei den Exekutiven Funktionen in Prozenten, gemessen mit der MEFS (erstes Kindergartenjahr Herbst:  $n = 133$ ; zweites Kindergartenjahr Frühling:  $n = 193$ ); 100 Prozent beziehen sich auf die Verteilung innerhalb der jeweiligen Altersgruppe (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 129)

Der bisherige Forschungsstand lässt vermuten, dass Exekutive Funktionen wichtig sind für soziale, emotionale und intellektuelle Entwicklungsbereiche (Best, Miller & Naglieri 2011; Diamond 2013; Moffitt, Arseneault, Belsky et al. 2011). Im Rahmen der Kindergartenstudie wurde untersucht, inwiefern die Exekutiven Funktionen mit der Entwicklung der Sprachkompetenz und dem sozioemotionalen Entwicklungsstand (Problemverhalten und prosoziales Verhalten) in Zusammenhang stehen. Hierzu wurde der Totalwert bei den Exekutiven Funktionen verwendet (vgl. Methodenbox). In Bezug auf die Sprachkompetenz (Deutsch) hat sich in unserer Untersuchung ein positiver Zusammenhang mit den Exekutiven Funktionen

gezeigt<sup>16</sup>: Je höher die Exekutiven Funktionen, desto höher die Sprachkompetenz. Die Stärke des Zusammenhangs kann als mittel bis gross eingestuft werden.

Auch zeigt sich ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen Exekutiven Funktionen und externalisierendem Problemverhalten (vgl. Methodenbox) – Problemverhalten, das nach aussen gerichtet ist, wie beispielsweise aggressives Verhalten oder Impulsivität: Je höher ausgeprägt die Exekutiven Funktionen sind, desto weniger externalisierendes Problemverhalten zeigte ein Kind. Der Zusammenhang ist jedoch als klein einzustufen. Hingegen besteht kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen und dem internalisierendem Problemverhalten – Problemverhalten, das nach innen gerichtet ist, wie beispielsweise Ängste oder emotionale Labilität. Und auch mit dem prosozialem Verhalten (hilfsbereit, rücksichtsvoll) besteht kein signifikanter Zusammenhang.

## 8.3 Fazit

Im Rahmen der Kindergartenstudie wurden Exekutive Funktionen untersucht – ein Entwicklungsbereich, der für die spätere schulische und sozioemotionale Entwicklung von grosser Bedeutung ist (Best, Miller & Naglieri 2011; Moffitt, Arseneault, Belsky et al. 2011). Die Ergebnisse zeigen, dass die untersuchten Kinder ähnliche Werte in den Exekutiven Funktionen erreichen wie die amerikanische Normstichprobe, dass sie also altersgemässe Ausprägungen der Exekutive Funktionen aufweisen. Erwartungsgemäss weisen Kinder des zweiten Kindergartenjahres höher ausgeprägte Exekutive Funktionen auf als Kinder des ersten Kindergartenjahr. Allerdings fällt auf, dass sich innerhalb der Altersgruppen beträchtliche Unterschiede in den Exekutiven Funktionen ergeben. All diesen Kindern gerecht zu werden und sie gemäss ihren Bedürfnissen zu fördern, stellt eine grosse Herausforderung für Lehrpersonen dar. Dabei

<sup>16</sup> Pearsons Korrelationen zwischen Exekutive Funktionen und Deutschsprachkompetenzen ( $r = .39, p < .001, N = 301$ ), externalisierendem Problemverhalten ( $r = -.14, p < .05, N = 270$ ), internalisierendem Problemverhalten ( $r = -.08, p = .17, N = 270$ ) und prosozialem Verhalten ( $r = .06, p = .30, N = 270$ ).

haben insbesondere Kinder aus Familien mit tieferem sozioökonomischen Status Unterstützungsbedarf: Bei ihnen sind die Exekutiven Funktionen geringer ausgeprägt. Den Einfluss des sozioökonomischen Status belegen auch bisherige Studien (Ardila, Rosselli, Matute et al. 2005; Noble, McCandliss & Farah 2007).

In dieser Studie weisen die Analysen zu den Zusammenhängen zwischen Exekutiven Funktionen und weiteren Entwicklungsbereichen auf einen starken Zusammenhang mit der Sprachkompetenz in Deutsch hin: Je ausgeprägter die Exekutiven Funktionen sind, desto besser ist die Sprachkompetenz. Dieser Befund verdeutlicht die Verflechtung verschiedener kognitiver Kompetenzen. Zu vergleichbaren Ergebnissen kamen Carlson (2017) und Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli et al. (2013). Zudem stehen bessere Exekutive Funktionen mit weniger externalisierendem Problemverhalten in Zusammenhang. Hingegen ergaben sich keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Exekutiven Funktionen, internalisierendem Problemverhalten und prosozialem Verhalten. Das überrascht, weist doch der bisherige Forschungsstand auf die zentrale Bedeutung der Exekutiven Funktionen für die emotionale und soziale Entwicklung hin (Baptista, Osório, Martins et al. 2016; Moffitt, Arseneault, Belsky et al. 2011). Zu Bedenken ist für die vorliegende Studie, dass die Angaben zum sozioemotionalen Entwicklungsstand von den Eltern gemacht wurden. Es ist nachvollziehbar, dass Kinder sich zu Hause wohl fühlen und mehr angepasstes Verhalten zeigen als dies im Klassenzimmer der Fall ist, in dem sie womöglich mehr Reizen ausgesetzt sind. Möglich ist auch, dass das verwendete Instrument zur Erfassung des sozioemotionalen Entwicklungsstandes zu wenig differenziert und deshalb nur sehr wenige Eltern auf internalisierendes Problemverhalten oder fehlendes prosoziales Verhalten bei ihrem Kind hinwiesen. Vielleicht wird die Bedeutung von Exekutiven Funktionen für internalisierendes Problemverhalten und prosoziales Verhalten auch erst zu einem späteren Zeitpunkt deutlich. Das könnte im Rahmen von längsschnittlichen Studien untersucht werden. Längsschnittliche Studien geben überdies Hinweise zur Richtung der Zusammenhänge, denn aufgrund der hier präsentierten querschnittlichen Ergebnisse lassen sich keine Aussagen zu kausalen Zusammenhängen machen.

Können die Exekutiven Funktionen gefördert werden? Studien belegen, dass es durchaus möglich ist, die Exekutiven Funktionen zu fördern (Diamond 2012). In der Schweizerischen Studie von Roebers und Kolleginnen konnte beispielsweise gezeigt werden, dass sich die Exekutiven Funktionen von Kindergartenkindern über einen Zeitraum von sechs Wochen mittels individuellen und Kleingruppenspielen wesentlich verbessern lassen (Roebers, Röthlisberger, Neuenschwander et al. 2014). Weitere Studien belegen, dass insbesondere Kinder mit tiefer ausgeprägten Exekutiven Funktionen von Trainings zur Förderung dieser profitieren (Diamond 2012). Wie häufig, wie lange und in welcher Form ein Training am besten durchgeführt werden soll und wie lange die positiven Effekte des Trainings anhalten, ist bislang jedoch noch nicht ganz geklärt. Zentral scheint aber, dass die Kinder mit Freude daran teilnehmen, denn dann ist auch die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie sich intensiv und lange mit den Trainingsinhalten auseinandersetzen (Diamond 2012).

# 9 Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen

Doris Edelman, Marcel Zurbrügg

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Formen der Erziehungs- und Bildungskooperation von Kindergartenlehrpersonen verwendet werden. Die Ausführungen stammen aus den Interviews (vgl. Methodenbox in Kapitel 4), die mit den Kindergartenlehrpersonen im Rahmen der Kindergartenstudie (vgl. Kapitel 3) durchgeführt wurden. Sie wurden danach gefragt, wie der Austausch zwischen ihnen und den Eltern verläuft und welche Möglichkeiten die Eltern zur Mitwirkung haben. Dabei war auch von Interesse, inwiefern soziale und kulturelle Hintergründe von Eltern für die Zusammenarbeit eine Rolle spielen (vgl. Edelman, Wannack & Schneider 2018a, S. 137 ff.).

## 9.1 Studien und Qualitätsmerkmale

In den vergangenen Jahren haben zahlreiche Studien gezeigt, dass eine tragfähige Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Schule und Elternhaus ein Gewinn für alle ist: «Schüler/-innen sind lernbereiter und erzielen bessere Leistungen, Eltern identifizieren sich mehr mit den Anliegen der jeweiligen Schule und Lehrkräfte werden in der Folge in ihrem «Kerngeschäft», dem Unterrichten, unterstützt» (Stiftung Vodafone 2013, S. 1). Auf eine gute Zusammenarbeit sind insbesondere Eltern angewiesen, die über geringe Bildungsressourcen oder wenig Kenntnisse über das Bildungssystem und in der lokalen Landessprache verfügen.

Aufgrund der hohen Bedeutung haben internationale Expertinnen und Experten relevante Qualitätsmerkmale definiert, die eine tragfähige Bildungs- und Erziehungskooperation kennzeichnen (z.B. Epstein 2010;

Stiftung Vodafone 2013; Sacher 2014). Es handelt sich um die folgenden vier Merkmale, die in der Praxis durchaus ineinander überfließen können:

- Willkommens- und Begegnungskultur (vgl. Kapitel 9.1)
- Elterninformation (vgl. Kapitel 9.2)
- Elterngespräche (vgl. Kapitel 9.3)
- Elternmitwirkung (vgl. Kapitel 9.4)

Diese Merkmale werden im Folgenden verwendet, um die Interviewaussagen der Kindergartenlehrpersonen zu bündeln, die jeweils mit typischen Originalzitaten aus den Interviews illustriert werden.<sup>17</sup> Ergänzend wird aufgeführt, welche Faktoren aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen die Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern unterstützen oder erschweren können (vgl. Kapitel 9.5). Abgeschlossen wird das Kapitel mit einem Fazit (vgl. Kapitel 9.6).

## 9.2 Willkommens- und Begegnungskultur

*«Ich versuche immer auch das Vertrauen der Eltern zu gewinnen, nicht nur [jenes] der Kinder. Wenn mal eine Mutter dasteht, dann sage ich: «Ja, kommen Sie doch herein und bleiben Sie doch noch ein bisschen, wenn Sie Zeit haben», einfach, dass sie merken, sie sind willkommen. Und das funktioniert eigentlich recht gut.» (KGLP\_4)*

Alle interviewten Kindergartenlehrpersonen schilderten, dass es für sie wichtig sei, eine Willkommenskultur zu entwickeln. Bei dieser Form der Kooperation mit den Eltern geht es darum, mit niederschweligen Angeboten das Vertrauen der Eltern gegenüber der Kindergartenlehrperson zu stärken (z. B. Epstein 2010; Stiftung Vodafone 2013; Sacher 2014). Als typische Massnahme wurden persönliche Einladungen aufgezählt, beispielsweise zu Beginn oder gegen Ende des Schuljahres. Ebenso wurden

<sup>17</sup> Alle Interviewzitate von Kindergartenlehrpersonen (KGLP) sind wortgenau aus der Kindergartenstudie übernommen (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, Kapitel 5.4). Die Zitate stammen aus Interviewtranskripten, die sprachlich nur wenig geglättet wurden, um möglichst nahe an den mündlichen Aussagen der Kindergartenlehrpersonen zu bleiben.

in diesem Zusammenhang die sogenannten «Tür- und Angelgespräche» aufgeführt, die dazu beitragen, dass sich Eltern spontan mit der Kindergartenlehrperson austauschen können. Von rund der Hälfte aller interviewten Kindergartenlehrpersonen wurden Spontanbesuche seitens der Eltern als weitere Variante aufgezählt, die Beziehung zu den Eltern zu stärken.

Einige Kindergartenlehrpersonen berichteten von regelmässigen Angeboten, mit denen sie ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern aufbauten. Es handelt sich dabei insbesondere um Elterncafés oder Elternzünis, die dazu beitragen würden, dass die Eltern «an verschiedenen Wochentagen, zu verschiedenen Zeiten [und] zu verschiedenen Themen» (KGLP\_17) in den Kindergarten kommen. Darüber hinaus berichteten alle Kindergartenlehrpersonen von Informationsanlässen und Besuchsnachmittagen im Kindergarten, die bereits vor dem offiziellen Kindergarteneintritt durchgeführt werden.

## 9.3 Elterninformation

*«Es ist wichtig, dass wir einmal pro Jahr einen Besuchsmorgen haben, an dem die Eltern sehen können, wie ein Kindergartenmorgen verläuft. Und dann mache ich bewusst nicht etwas Spezielles, sondern [...] einen typischen Morgen [...]. Also, dass sie wirklich das erleben und sehen und dann teilweise natürlich auch mitmachen dürfen.» (KGLP\_1)*

Ein unkomplizierter Informationsaustausch mit den Eltern wurde in den Interviews von allen Kindergartenlehrpersonen als wichtig eingestuft. Diesbezüglich wurden unterschiedliche Möglichkeiten aufgezählt, wie Informationen zeitnah ausgetauscht werden können: mündlich, schriftlich, telefonisch sowie digital mittels E-Mail, SMS und WhatsApp. Gleich mehrere Kindergartenlehrpersonen hielten im Rahmen der Interviews fest, dass es Eltern gebe, die Mühe hätten, sich an vereinbarte Gesprächsregeln zu halten und auch spät abends oder am Wochenende anrufen, selbst wenn es sich nicht um etwas Dringendes handle.

Der offizielle Besuchsmorgen wurde von etwa der Hälfte der Interviewten als weiteres Gefäss für den Informationsaustausch mit den Eltern genannt. Sie hoben hervor, dass die Eltern den Kindergartenalltag auf diese Weise miterleben könnten und ihn dadurch besser verstehen würden.

## 9.4 Elterngespräche

Im Rahmen von Elterngesprächen wird ein intensiver Austausch zwischen der Kindergartenlehrperson und den Eltern gepflegt, der sich auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder bezieht. In den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen wurden vor allem zwei Formen genannt, die sie dafür als besonders geeignet einschätzen: Elternabende und Einzelgespräche.

### **(1) Elternabende**

*«Der Elternabend findet anfangs September statt, an dem ich einfach wirklich vor allem auf die Arbeit oder auf den Kindergartenalltag eingehe. Also, was läuft, was machen wir überhaupt? Der Lehrplan ist ein Thema. Was sind die Förderbereiche? So ein wenig eine Ausschau, welche Fachpersonen kommen in den Kindergarten [und] was machen wir im Kindergarten.»*  
(KGLP\_16)

Elternabende werden vor allem dazu genutzt, alle Eltern gemeinsam über die Arbeit im Kindergarten zu informieren. Alle Kindergartenlehrpersonen gaben in den Interviews an, dass sie mindestens einmal jährlich einen Elternabend durchführen würden. Vor allem während des ersten Elternabends werden häufig weitere Fachpersonen eingeladen, die im Kindergarten arbeiten wie Klassenassistenzen und Fachpersonen im Bereich integrative Förderung oder Deutsch als Zweitsprache. Mehrere Kindergartenlehrpersonen berichteten zudem, dass sie auch eine Vertretung des Elternrates einladen würden. Zahlreiche Kindergartenlehrpersonen gaben im Rahmen der Interviews an, dass sie die Eltern am Elternabend auch darüber informierten, wie sie ihre Kinder zu Hause fördern könnten (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 138 f.).

## (2) Einzelgespräche

*«Ich gebe ihnen teilweise, nicht bei jedem Gespräch, das Formular vom schulischen Standortgespräch, sodass sie sich schon einmal Gedanken machen und ihr Kind ein wenig einschätzen können, wo es steht.» (KGLP\_1)*

Alle interviewten Kindergartenlehrpersonen gaben an, dass sie mit sämtlichen Eltern mindestens einmal pro Jahr ein Einzelgespräch führten, wozu sie im Kanton Zürich auch verpflichtet sind. Etwa die Hälfte betonte, dass sie mit einigen Eltern deutlich mehr Gespräche durchführen würden, da dies erforderlich sei. Gemäss den Interviewten werden die Einzelgespräche mit den Eltern vor allem dazu genutzt, über die soziale und kognitive Entwicklung ihrer Kinder zu sprechen. In diesen Gesprächen werden auch der Verlauf des Eintritts in den Kindergarten sowie der Übergang in die Primarschule angesprochen. Oftmals werden für die Gespräche standardisierte Unterlagen verwendet und Einschätzungen der Kindergartenlehrperson mit denjenigen der Eltern verglichen.

## 9.5 Elternmitwirkung

*«Es gibt sehr viele Möglichkeiten, wie die Eltern helfen können, und es gibt auch immer wieder Eltern, die auch wirklich dazu bereit sind.» (KGLP\_10)*

In den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen wurde deutlich, dass sie im Laufe des Kindergartenjahres zahlreiche Anlässe durchführen, die eine Mitwirkung ermöglichen (vgl. Tab. 9.1). Zugleich verwiesen einzelne Kindergartenlehrpersonen darauf, dass einigen Eltern die Zeit oder das Interesse fehle, um sich einzubringen. Als weitere Form der Mitwirkung wurde häufig der Elternrat erwähnt und oftmals ergänzt, dass es fast ausnahmslos bildungsnahe, deutschsprechende Eltern seien, die sich dort engagieren würden.

Tabelle 9.1: Möglichkeiten der Elternmitwirkung (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 141)

Ort	Tätigkeit der Eltern
Im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mithilfe beim Geburtstagszünäni oder Zünäni (Kuchen mitbringen)</li> <li>– Einbezug von Eltern mit spezifischem Wissen zu Unterrichtsthemen</li> <li>– Mithilfe bei der Vorbereitung und Durchführung von Projektwochen</li> </ul>
Bei Ausflügen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterstützung der Kindergartenlehrperson bei Halbtagen im Wald</li> <li>– Begleitung in die Bibliothek oder Ludothek, zum Zahnarzt und Sportunterricht</li> <li>– Begleitung und Unterstützung bei der Kindergartenreise</li> </ul>
Bei Anlässen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Abschlussfesten</li> <li>– Mithilfe beim «Räbeliechtlumzug»</li> <li>– Unterstützung bei der Erzählnacht, beim Geschichten- und Spielnachmittag, beim Weihnachtssingen und -markt</li> <li>– Mithilfe bei der Vorbereitung und Durchführung von Theateraufführungen</li> </ul>

## 9.6 Unterstützende und erschwerende Faktoren für die Erziehungs- und Bildungskooperation

«Viele Eltern sagen: «Ja, wir verstehen Deutsch», aber sie verstehen es dann in Wirklichkeit nur zur Hälfte und wollen keine Übersetzer. [...] Also, daran arbeiten wir eigentlich am meisten.» (KGLP\_3)

In den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen kam zum Ausdruck, dass es unterstützende sowie erschwerende Faktoren gibt, die sich auf die Erziehungs- und Bildungskooperation auswirken. Als unterstützend eingestuft wird eine vertrauensvolle Beziehung zwischen der Kindergartenlehrperson und den Eltern. Als erschwerend eingeschätzt wird es von den meisten Kindergartenlehrpersonen, wenn Eltern über geringe Deutschkenntnisse oder geringe Bildungsressourcen verfügen. Ebenso wurde eingebracht, dass es Eltern gebe, die grundsätzlich wenig Interesse für die Kindergartenstufe zeigen würden, weil ihnen deren Relevanz als Schuleingangsstufe zu wenig bekannt sei. Mit diesen Eltern sei ein Austausch nur schwer möglich und sie würden seltener an Elternanlässen teilnehmen. Zugleich hielt eine kleinere Gruppe der Interviewten fest, dass es zunehmend bildungsnahe Eltern gebe, die einen hohen Bildungsdruck auf ihre Kinder und den Kindergarten ausüben würden. Dies führe mitunter zu

unterschiedlichen Meinungen darüber, wie das Kind im Kindergarten gefördert werden solle, und einige Eltern würden sogar versuchen, den Kindergartenunterricht ihren Auffassungen entsprechend zu beeinflussen.

## 9.7 Fazit

In den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen wird deutlich, dass sie die Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern als wichtig einschätzen und vielfältige Formen davon pflegen. Positiv ist es zudem einzuschätzen, dass viele Kindergartenlehrpersonen den Eltern ebenfalls Hinweise geben, wie sie ihre Kinder im familialen Umfeld unterstützen können, da der häusliche Anregungsgehalt für den Bildungserfolg von Kindern entscheidend ist.

Zugleich zeigt sich, dass noch nicht alle Eltern in gleicher Weise erreicht werden können. Dabei bleibt offen, warum gewisse Eltern gemäss Einschätzung der Kindergartenlehrpersonen zu wenig Interesse am Kindergarten zeigten. Diesbezüglich gilt es sicher bei der ‹Willkommens- und Begegnungskultur› anzusetzen, denn erst wenn sich Eltern «wohl und wertgeschätzt fühlen (Qualitätsmerkmal: Willkommens- und Begegnungskultur)», ist es möglich, dass «ein offener und vertrauensvoller Austausch zwischen Schule und Eltern» (Stiftung Vodafone 2013, S. 4) erfolgen kann.

Dafür ist es notwendig, dass in der Aus- und Weiterbildung von Kindergartenlehrpersonen die Bildungs- und Erziehungskooperation mit unterschiedlichen Eltern noch verbindlicher thematisiert wird und an den Schulen selbst auch stufen- und klassenübergreifende Konzepte der Erziehungs- und Bildungskooperation entwickelt werden, die sich an alle Eltern richten.

# 10 Erziehungs- und Bildungs Kooperation mit den Kindergartenlehrpersonen aus Sicht der Eltern

Caroline Villiger, Larissa Maria Troesch

Mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt in der Schweiz die obligatorische Schulzeit. Gleichzeitig ist dieser Zeitpunkt der Anfang einer Erziehungs- und Bildungs Kooperation, die während der gesamten Volksschulzeit (11 Jahre) andauert. Lehrpersonen und Schulhäuser wechseln, die Kooperation stellt sich jedoch immer wieder aufs Neue ein. Laut den kantonalen Volksschul- oder Bildungsgesetzen sind Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen und Behörden zur Zusammenarbeit verpflichtet. Diese Zusammenarbeit besteht insbesondere in einer gegenseitigen Informations- und Anhörungspflicht und kann ergänzt werden durch Beratungsgespräche oder Unterrichtsbesuche. Aktivere Formen der elterlichen Mitwirkung (z.B. Elternrat) sind in manchen Kantonen und Gemeinden ebenfalls möglich.

Wie diese Kooperation auf der Kindergartenstufe konkret gestaltet wird und welche Erfahrungen die Beteiligten dabei machen, ist Gegenstand dieses Kapitels. Zur Bildungs- und Erziehungs Kooperation im Kindergarten aus der Elternsicht liegen bislang zumindest in der Schweiz keine Studien vor. Insofern ermöglichen die hier vorgestellten Daten eine erste Bestandsaufnahme zur Frage, wie Eltern die Kooperation auf der Kindergartenstufe erleben. Folgende Fragestellungen werden dabei fokussiert:

1. In welcher Form beteiligen sich Eltern am Leben im Kindergarten?
2. Sind Eltern zufrieden mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson? Aus den Ergebnissen lassen sich Schlussfolgerungen ziehen zu den Praktiken und Bedürfnissen von Eltern hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten.

## 10.1 Aktueller Erkenntnisstand zur Kooperation von Schule und Elternhaus

Der Einfluss des Elternhauses auf die schulischen Leistungen der Heranwachsenden konnte spätestens mit der PISA-Studie belegt werden (Baumert & Schümer 2001). Dabei sind nicht nur soziostrukturelle Merkmale (wie beispielsweise sozialer Status, Bildungshintergrund), sondern auch prozessbezogene Merkmale (kulturelle Aktivitäten, familiäre Kommunikation etc.) entscheidend (Baumert, Stanat & Watermann 2006). Weitere Studien zeigten, dass über die familiären Aktivitäten hinaus auch das schulbasierte Engagement von Eltern von Bedeutung ist: Eine stärkere Akzeptanz und Unterstützung der Bildungseinrichtung kann sich positiv auf den Schulerfolg auswirken (z. B. Fröhlich-Gildoff 2013; Jeynes 2007; Sacher 2014). Vor diesem Hintergrund ist eine funktionierende Kooperation von Schule und Eltern für alle Beteiligten als gewinnbringend zu werten.

Entgegen diesen Befunden, die für eine Kooperation sprechen, wird das Verhältnis Schule – Eltern jedoch vielerorts als eher distanziert erlebt. Die Distanz ergibt sich in erster Linie aufgrund von unterschiedlichen Ansprüchen und Vorstellungen in Bezug auf die Kooperation der beiden Instanzen (Wild & Lorenz 2010), zunehmend aber auch innerhalb der Elternschaft. Dies mag u. a. daran liegen, dass dieses bisher eher asymmetrische Verhältnis von allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen nicht unberührt bleibt und die Etablierung neuer Formen der Kooperation «auf Augenhöhe» noch weitgehend aussteht. Qualitätsmerkmale für das Verhältnis Schule – Eltern sind zwar mehrfach definiert worden (vgl. Neuenchwander, Balmer, Gasser-Dutoit et al. 2005; Sacher 2014), ihre konkrete Umsetzung und Verankerung in der Lehrpersonenbildung stehen aber an manchen Orten noch aus.

## 10.2 Formen der elterlichen Beteiligung am Leben im Kindergarten

Es gibt unterschiedliche Formen der Kooperation oder elterlichen Beteiligung am Leben in der Schule – in der Fachliteratur werden bis zu sechs unterschiedliche Formen unterschieden (vgl. Epstein 2018). Die vorliegende Studie teilt die elterliche Beteiligung in drei Kategorien:

- Wahrnehmung von Informationsangeboten (Eltern informieren sich über das Leben im Kindergarten),
- Kommunikation mit Lehrpersonen (verläuft im Gegensatz zur Information weitgehend bilateral und betrifft Absprachen oder Informationen bzgl. des Kindes) und
- Partizipation (als aktivste Form der Beteiligung an besonderen Anlässen, bei Ausflügen oder in Elterngremien).

Alle drei Formen stellen in Schweizer Kindergärten gängige Praktiken dar. Aus der Abbildung 10.1 wird deutlich, wie viele Eltern die einzelnen Formen elterliche Beteiligung nutzen (Antwortmöglichkeit: ja/nein). Gemäss den Elternaussagen werden Informationsangebote eindeutig am stärksten genutzt: Fast alle Eltern (97.2 Prozent) haben ihr Kind am ersten Kindergarten tag begleitet und damit einen Einblick in das Leben im Kindergarten erhalten. Knapp 90 Prozent der Eltern haben das Angebot eines Besuchs vor Kindergarteneintritt genutzt und ebenso viele haben am ersten offiziellen Elternabend teilgenommen. Auch bejahen knapp 80 Prozent der Eltern, einen Besuchstag im Kindergarten während des laufenden Schuljahres genutzt zu haben. Bei der Kommunikation mit der Lehrperson ist die Zustimmung insgesamt ebenfalls recht hoch: Fast 90 Prozent der Eltern geben an, dass es beim Bringen oder Abholen des Kindes spontan zu einem Gespräch mit der Kindergartenlehrperson komme. Beim offiziellen Elterngespräch ist die Zustimmung mit 82.5 Prozent etwas weniger hoch. Das lässt sich aber damit erklären, dass zum Zeitpunkt der Befragung vermutlich noch nicht überall Elterngespräche angeboten worden waren. Die schriftliche Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern in Form eines Kontakthefts wird mit 64.8 Prozent Zustimmung deutlich seltener

erlebt. Offensichtlich ist diese Form der Kommunikation nicht zwingend in jedem Kindergarten etabliert.

Die Fragen zu Formen von Partizipation wurden nur denjenigen Eltern gestellt, deren Kind länger als ein halbes Jahr im Kindergarten war.<sup>18</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass rund 83 Prozent der Eltern an organisierten Anlässen teilnehmen. Wenn es um eine aktive Mitarbeit an Anlässen geht, liegt die Zustimmung noch bei knapp 59 Prozent. Deutlich weniger Eltern nehmen als Begleitperson an Ausflügen teil (32.8 Prozent) oder engagieren sich in Elterngremien (26.8 Prozent).

Berücksichtigt man zusätzlich die Alterskohorte, so lassen sich die Ergebnisse wie folgt differenzieren: Je länger das Kind bereits im Kindergarten ist, desto eher nehmen Eltern an Anlässen teil bzw. arbeiten sie dort mit.<sup>19</sup> In Bezug auf den mütterlichen Bildungshintergrund<sup>20</sup> (Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2, tertiäre Stufe) zeigt sich, dass, je höher dieser war, desto eher die Eltern am ersten Elternabend teilnahmen. Hingegen geben Eltern mit tieferem Bildungshintergrund deutlich öfter an, mit der Lehrperson via Gespräch beim Bringen oder Abholen oder auf dem schriftlichen Weg (Kontaktheft) zu kommunizieren.<sup>21</sup> Daraus lässt sich schliessen, dass der Gesprächs- und Kommunikationsbedarf bei Eltern mit tieferem Bildungshintergrund generell höher ist. Jedoch bleibt unklar, ob das erhöhte Bedürfnis tatsächlich von der Elternseite oder evtl. von den Lehrpersonen herrührt oder von beiden.

Berücksichtigt man, ob das Kind noch ältere Geschwister hat, die bereits eingeschult sind, dann zeigt sich lediglich hinsichtlich des Besuchs des Informationsanlasses ein Unterschied im Antwortverhalten: Eltern mit mindestens einem älteren Geschwister bejahen weniger, am Informati-

18 Die Eltern, die in der Herbsthebung befragt wurden, hatten in der kurzen Zeit zwischen dem Kindergarteneintritt und der Datenerhebung kaum Gelegenheiten zu dieser Art von Beteiligung erhalten.

19 Teilnahme an Anlässen:  $\chi^2_{(1,350)} = 10.50, p < .01$ ; Mitarbeit bei Anlässen:  $\chi^2_{(1,350)} = 12.05, p < .001$ .

20 Für die Analysen wurde jeweils der mütterliche Bildungshintergrund berücksichtigt, im Wissen, dass Mütter durchschnittlich mehr Zeit mit ihrem Kind verbringen als Väter (Bundesamt für Statistik, 2017). Da der Fragebogen aber entweder von der Mutter oder vom Vater ausgefüllt wurde, wird dennoch das Antwortverhalten der «Eltern» berichtet.

21 Teilnahme am Elternabend:  $\chi^2_{(2,460)} = 13.66, p < .01$ ; Kontaktheft/Kontaktzettel für Kommunikation nutzen:  $\chi^2_{(2,444)} = 9.72, p < .01$ ; spontanes Gespräch beim Bringen oder Abholen:  $\chi^2_{(2,462)} = 7.18, p < .05$ .

onsanlass vor dem Kindergarteneintritt teilgenommen zu haben.<sup>22</sup> In Bezug auf die anderen Formen elterlicher Beteiligung zeigen sich keine Unterschiede.

**a. Wahrnehmung von Informationsangeboten (N = 601)**

- Erster begleiteter Kindergartenitag
- Elternabend in den ersten Wochen des Kindergartens
- Besuch im Kindergarten vor dem Kindergarteneintritt mit dem Kind
- Informationsanlass für Eltern vor dem Kindergarteneintritt
- Besuchstag (Vormittag und/oder Nachmittag) im Kindergarten

**b. Kommunikation mit Lehrpersonen (N = 601)**

- Spontanes Gespräch beim Bringen/Abholen des Kindes
- Vereinbartes Gespräch zum Entwicklungsstand des Kindes mit Kindergartenlehrperson
- Kontaktheft oder Kontaktzettel

**c. Partizipation (N = 422)**

- Teilnahme an/Besuch von Anlässen (z.B. Kerzenziehen, Aufführungen)
- Mitarbeit bei Anlässen (z.B. Kerzenziehen, Aufführungen)
- Begleitperson bei Ausflügen
- Elterngremien: Elternrat oder Elternforum

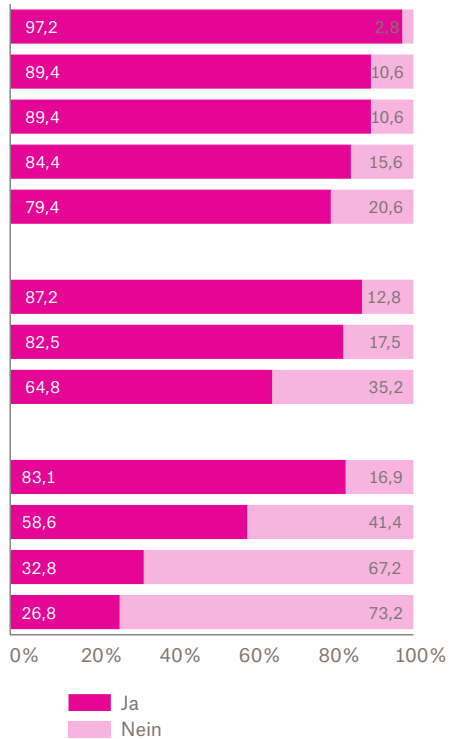


Abbildung 10.1: Elterliche Beteiligung im Kindergarten: Haben Sie an einer oder mehreren der folgenden Aktivitäten des Kindergartens Ihres Kindes teilgenommen resp. diese Angebote genutzt? (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 143)

22 Besuch des Informationsanlasses:  $\chi^2_{(1,493)} = 3.99, p < .001$ .

## 10.3 Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson

Frühere Studien aus Deutschland haben gezeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus von Eltern mehrheitlich als gut eingeschätzt wird, wobei sich die Beziehungen auf Primarschulniveau etwas günstiger darstellen als an weiterführenden Schulen (Killus 2012; Sacher 2004). Eine Befragung von Schweizer Eltern (6./8. Klasse) hat die mehrheitlich positiv erlebte Zusammenarbeit bestätigt (Neuenschwander, Balmer, Gasser-Dutoit et al. 2005). Dieser positive Trend lässt sich auch mit den vorliegenden Daten der Kindergartenstufe bestätigen: Ungefähr 80 Prozent der Eltern sind sehr zufrieden oder eher zufrieden mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson. Der Anteil von eher unzufriedenen Eltern ist mit rund 2 Prozent sehr gering, jedoch bezeichnen sich immerhin knapp 18 Prozent der Eltern als sehr unzufrieden (vgl. Abbildung 10.2).

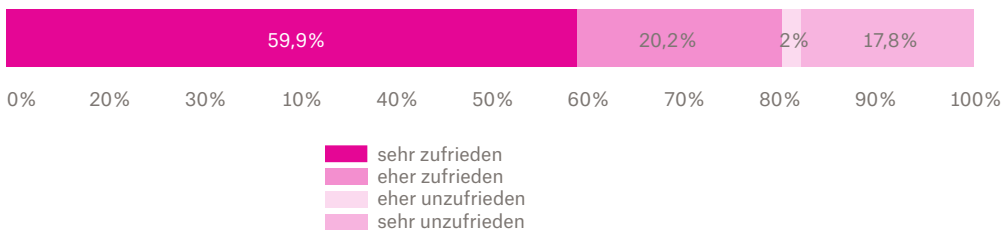


Abbildung 10.2: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrpersonen: Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit der/den Kindergartenlehrperson(en) insgesamt? (Angaben in Prozent; Edlmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 145)

Diese Ergebnisse weisen insgesamt auf eine mehrheitlich gut funktionierende Erziehungs- und Bildungskooperation hin. Dennoch ist der Anteil von sehr unzufriedenen Eltern beachtlich ( $n = 89$ ). Die Mehrheit dieser Eltern spricht zu Hause entweder eine Fremdsprache und Deutsch gleichrangig oder mehrheitlich eine andere Sprache als Deutsch (77.7 Prozent). Mütter mit einem Schulabschluss auf Sekundarstufe 1 oder 2 sind in dieser Elterngruppe im Vergleich zur Gesamtstichprobe leicht überrepräsentiert,

jedoch nicht signifikant<sup>23</sup>. Bemerkenswert ist der Befund, dass unzufriedene Eltern sich nicht weniger am Schulleben beteiligen – im Gegenteil. Sie bejahen vergleichsweise mehr, an Anlässen teilgenommen oder sogar an Anlässen mitgewirkt, Ausflüge begleitet und sich in Elternghremien beteiligt zu haben.<sup>24</sup>

## 10.4 Fazit

Die befragten Eltern zeigen sich grösstenteils bereit, sich auf eine Kooperation oder zumindest Kontakte mit den Kindergartenlehrpersonen einzulassen. Besonders deutlich zeigt sich das Bedürfnis der Eltern, sich über den Kindergarten zu informieren und das Kind bei seinen ersten Kontakten mit dem Kindergarten zu begleiten. Das ist ein Zeichen dafür, dass Eltern ihre Verantwortung in diesem einschneidenden Lebensabschnitt wahrnehmen und ihr Kind dabei bestmöglich begleiten möchten. Aber auch auf niederschwellige Angebote wie Besuchstage oder die Teilnahme an besonderen Anlässen reagieren die Eltern grösstenteils positiv (vgl. Sacher 2004). Aktivere Formen der Kooperation und Beteiligung werden deutlich weniger genutzt, was aber vor dem Hintergrund des begrenzten Bedarfs von Seiten der Schule (z.B. Begleiten von Ausflügen oder Mitwirkung in Elternghremien) nicht zwingend problematisch ist. Ein weiterer Befund ist, dass Eltern mit höherem Bildungshintergrund eher weniger Bedarf an Gesprächen mit der Lehrperson haben. Dies mag daran liegen, dass das Verhalten und die Leistungen ihrer Kinder tendenziell weniger Gesprächsanlass bieten oder dass sie ihrem eigenen Urteil eher vertrauen (vgl. Killus 2012).

Die Mehrheit der Eltern zeigt sich zufrieden mit der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Dennoch ist es auffällig, dass sich ein Teil der Eltern als sehr unzufrieden bezeichnet. Woher diese grosse Unzufriedenheit rührt, bleibt weitgehend ungeklärt. Möglicherweise wäre aber die Klärung von

23 Zufriedenheit und Schulabschluss:  $\chi^2_{(1,456)} = 9.64, p > .05$ .

24 Teilnahme an Anlässen:  $\chi^2_{(1,348)} = 5.05, p < .05$ ; Mitarbeit bei Anlässen:  $\chi^2_{(1,348)} = 20.94, p < .001$ ;  
Begleitperson bei Ausflügen:  $\chi^2_{(1,343)} = 3.65, p < .05$ ; Elternghremien:  $\chi^2_{(1,348)} = 10.49, p < .01$ .

Elternerwartungen in Bezug auf die Zusammenarbeit zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten hilfreich und könnte spätere Frustrationen vorbeugen. Gerade weil Ersterfahrungen meistens besonders prägend sind, ist es wichtig, dass in der Kindergartenzeit ein solider (positiver) Grundbaustein für die weitere Zusammenarbeit gelegt wird. Insgesamt wird deutlich, dass die Eltern eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Motivlagen, Bedürfnissen und Zeitressourcen bilden. Dieser Heterogenität ist bei der Zusammenarbeit mit Eltern zweifellos Rechnung zu tragen (Sacher 2016). Konzepte der Zusammenarbeit, die gleichzeitig Spielraum für adaptive Reaktionen auf individuelle Eltern- und Familienbedingungen bieten, erscheinen vor diesem Hintergrund als besonders zielführend, um Kooperationen im Interesse einer positiven Entwicklung jedes einzelnen Kindes zu gestalten.

### **Methodenbox: Erläuterungen zu den verwendeten Daten und Analyseverfahren**

*Stichprobe:* Die Datenerhebung erfolgte via Fragebogen bei Eltern des ersten und zweiten Kindergartenjahres 2017 ( $N = 601$ ), Befragungszeitpunkte: erstes Kindergartenjahr Herbst 2017 ( $n = 179$ ), erstes Kindergartenjahr Frühling 2017 ( $n = 204$ ), zweites Kindergartenjahr Herbst 2017 ( $n = 218$ ). Es handelt sich um drei unterschiedliche Kohorten (kein Längsschnitt). 65.3 Prozent der Antwortenden waren Mütter, 8.7 Prozent Väter, und in 25.9 Prozent der Fälle beantworteten Vater und Mutter die Fragen gemeinsam.

*Fragebogen:* Die Fragen zur Erziehungs- und Bildungskooperation wurden in Anlehnung an die Informationen zur Elternmitwirkung auf der Webseite des Volksschulamts des Kantons Zürich (2017) formuliert.

*Analysen:* Die Datenauswertung geschah mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS 23. Die statistische Signifikanz von Unterschieden zwischen Teilgruppen wurde mit dem Chi-Quadrat-Test ( $\chi^2$ ) geprüft.

# 11 Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen

Doris Edelmann

Die folgenden Ausführungen resultieren aus den Interviews mit den zwanzig Kindergartenlehrpersonen (siehe Methodenbox in Kapitel 4), die im Rahmen der Kindergartenstudie (vgl. Kapitel 3) durchgeführt wurden. In diesem Kontext wurden sie zu ihren Erfahrungen und Ansichten bezüglich der Übergänge von Kindern in den Kindergarten und in die Primarschule gefragt (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 146 ff.).

## 11.1 Theoretische Rahmung

Es gilt als wissenschaftlich erwiesen, dass der erfolgreiche Verlauf des erstens Übergangs ins Bildungssystem eine Voraussetzung dafür ist, dass Kinder ihre kognitiven und sozialen Potenziale entfalten können. Ebenso ist bekannt, dass sich die Bewältigung auf nachfolgende Bildungsübergänge auswirken kann (z.B. König 2017; OECD 2017b). Aufgrund der Anforderungen, mit denen Kinder während des Übergangs konfrontiert sind, kann es zu einer «erhöhten emotionalen Verletzbarkeit» (Fasseing Heim 2014, S. 170) kommen. Dies kann insbesondere dann eintreffen, wenn die erforderlichen «Ressourcen zur Bewältigung des Übergangs nicht vorhanden sind» (Niesel & Griebel 2013, S. 286).

Es ist daher wichtig, dass alle Kinder positive Erfahrungen machen können. Dazu sind sie insbesondere auf die Unterstützung ihrer Eltern sowie ihrer Kindergarten- und Primarlehrpersonen angewiesen (z.B. Edelmann, Beeler, Krienbühl et al. 2019).

Gemäss empirischer Studien gilt der Übergang dann als erfolgreich bewältigt, «wenn sich das Kind in der Schule [resp. im Kindergarten, D.E.] wohl- und zugehörig fühlt, gute Beziehungen zu Erwachsenen und an-

deren Kindern unterhält, über Interesse, Motivation und eine bejahende Einstellung zum Lernen verfügt, Selbstwirksamkeit und die eigene Kompetenz erlebt sowie Lernfortschritte erzielt» (Wildgruber & Griebel 2016, S. 11).

Aufgrund der hohen Relevanz, die der Bewältigung von Übergängen zukommt, sind Erfahrungen und Ansichten von Kindergartenlehrpersonen von Interesse. Ihre diesbezüglichen Schilderungen werden in den anschließenden Kapiteln zusammengefasst dargelegt und mit Originalzitate aus den Interviews illustriert.<sup>25</sup>

## 11.2 Erfahrungen mit dem Übergang in den Kindergarten

Im Folgenden werden Erfahrungen der Kindergartenlehrpersonen geschildert, die mit dem Eintritt in den Kindergarten zusammenhängen. Thematisiert werden die Erwartungen, was Kinder beim Eintritt in den Kindergarten können sollten (1), die Bedeutung des Vorschulbereichs (2), die ersten Wochen im Kindergarten (3), die Ablösung von den Eltern (4) und jüngere Kinder im Kindergarten (5).

### **(1) Erwartungen, was Kinder beim Eintritt in den Kindergarten können sollten**

*«Wie gesagt, ich finde, ein wenig zählen, ein Büchlein anschauen. Ich finde, das Kind sollte ein kleines Puzzle machen können. Es sollte – ich weiss nicht – einfachste Dinge wie ein wenig zeichnen können, ein wenig schneiden können, sich eine Weile lang an einem Ort beschäftigen können, es sollte ein wenig aufräumen können, also in Ansätzen. Es kommt ja für irgendetwas in den Kindergarten, aber ich finde, irgendwie diese Ansätze sollten da sein. Ähm, sich ein wenig ausdrücken können, im Sozialen ein*

<sup>25</sup> Alle Interviewzitate der Kindergartenlehrpersonen (KGLP) sind wortgenau aus der Kindergartenstudie übernommen (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, Kapitel 5.5). Die Zitate stammen aus Interviewtranskripten, die sprachlich nur wenig geglättet wurden, um möglichst nahe an den mündlichen Aussagen der Kindergartenlehrpersonen zu bleiben.

*wenig einen Umgang haben, sich ein wenig zurückhalten können, ein wenig warten können.»* (KGLP\_14)

Mit dem vorangehenden Zitat wird verdeutlicht, dass die meisten der interviewten Kindergartenlehrpersonen zahlreiche Erwartungen an zukünftige Kindergartenkinder richten, wobei vor allem die folgenden vier Kompetenzbereiche aufgezählt wurden (vgl. Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 147 f.):

- kognitive Kompetenzen (z.B. Farben kennen, Zählen können, Bedürfnisse sprachlich ausdrücken können, etwas Spielerfahrung mitbringen),
- motorische Kompetenzen (z.B. sich selber an- und ausziehen können, selbstständig zur Toilette gehen und essen können, über etwas Erfahrung mit Malen und Zeichnen verfügen),
- soziale Kompetenzen (z.B. sich von den Eltern lösen können, sich in eine Gruppe integrieren können, etwas Erfahrung mit Stillsitzen haben und Regeln einhalten können),
- Selbstkompetenz (z.B. über Selbstständigkeit und Selbstvertrauen verfügen, Interesse am Lernen zeigen).

Die meisten Kindergartenlehrpersonen räumten zugleich ein, dass sie sich bewusst seien, dass nicht alle Kinder über diese Kompetenzen verfügten, wenn sie in den Kindergarten einträten: *«Natürlich fangen wir sowieso an, auch wenn das nicht vorhanden ist, was wir erwarten»* (KGLP\_19).

Einzelne Kindergartenlehrpersonen sprachen in den Interviews an, dass sie den Eindruck hätten, dass es zunehmend Kinder gebe, die über sehr geringe Kompetenzen verfügten, wenn sie in den Kindergarten einträten: *«Also, es gibt sehr viele ungeförderte Kinder, die mit nichts in den Kindergarten kommen: noch nie einen Filzstift oder einen Farbstift in der Hand gehabt, keine Geschichten gehört. Viele sind vor dem Kindergarten eigentlich nur vor dem Fernseher gesessen oder haben Computerspiele gemacht»* (KGLP\_14). Es wird dabei insbesondere auf Kinder Bezug genommen, die in wenig anregungsreichen Familien aufwachsen und/oder nicht Deutsch als Erstsprache sprechen. Diesbezügliche Schuldzuweisungen wurden vor allem an Eltern gerichtet, die sich nach Einschätzung der Kindergartenlehrpersonen nicht angemessen um Bildungs- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder kümmerten respektive kümmern könnten.

## **(2) Bedeutung des Vorschulbereichs**

*«Und bei Migrationseltern oder Eltern, die eher bildungsfern sind, dort hätte ich mir gewünscht, genau, dass diese Basics auch von externen Personen gefördert worden wären. [...] Weil dort fehlen oftmals Dinge, die die anderen Kinder schon mitbringen. Ich glaube, bezogen auf den Start, ist das sicher ein Unterschied.» (KGLP\_13)*

In allen Interviews wird deutlich, dass die Kindergartenlehrpersonen die Erfahrung gemacht haben, dass Kinder bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung profitieren können, wenn sie während der Vorschulzeit eine Kindertagesstätte oder Spielgruppe besuchen. Einige Kindergartenlehrpersonen wiesen kritisch darauf hin, dass es ebenfalls Eltern gebe, die davon ausgingen, dass ihr Kind aufgrund eines Krippenbesuches bereits alles könne, was der Kindergarten erwarte. Hierzu brauche es immer wieder Aufklärung darüber, dass die Anforderungen im Kindergarten deutlich höher seien.

Einige Interviewte bedauerten, dass häufig ausgerechnet Kinder, die den grössten Förderbedarf hätten, nicht von einer vorschulischen Förderung profitieren könnten. Dies erklärten sie einerseits mit den hohen Kosten der Vorschulangebote, andererseits mit der Tatsache, dass viele Eltern über die Möglichkeiten und die Bedeutung der frühen Förderung zu wenig informiert seien.

## **(3) Die ersten Wochen im neuen Kindergartenjahr**

*«In den ersten drei Wochen bin ich jeweils nur noch fertig, weil einfach dieser Rahmen geschaffen werden muss. Rahmen heisst, sich orientieren, sich zurechtfinden in der Gruppe, was gilt: Regeln, Pausen, Sicherheit, Vertrauen.» (KGLP\_12)*

In den Interviews brachten sämtliche Kindergartenlehrpersonen zum Ausdruck, dass sie das erste Quartal des Kindergartenjahres als sehr herausfordernd erlebten, nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Kindergartenkinder und zuweilen deren Eltern. Kinder, die das zweite Kindergartenjahr besuchten, müssten ihre Rolle als «Grosse» finden, die neu eingetretenen Kinder sich insgesamt mit der neuen Situation zu-

rechtfinden und letztlich ginge es auch noch darum, alle Kinder in eine gemeinsame Gruppe zu integrieren sowie Abläufe und Regeln einzuüben. Vereinzelt berichteten Kindergartenlehrpersonen von einem sogenannten «Gotti-Götti-System», bei dem Kinder des zweiten Kindergartenjahres für die Neueingetretenen Kinder in gewisser Hinsicht zuständig sind. Zugleich gab es Kindergartenlehrpersonen, die sich diesbezüglich kritisch äusseren und dieses System als Überforderung einschätzten: *«Ich bin nicht ganz sicher, ob das wirklich nur positiv ist für die Grossen, so am Anfang, die Rollenfindung. Und dann gleichzeitig noch Verantwortung für ein neues Kind zu übernehmen»* (KGLP\_13). In diesem Zusammenhang wurde von den Interviewten die Bedeutung der Unterstützung durch eine zweite Kindergartenlehrperson (Teamenteaching), Klassenassistenten oder durch weitere Fachpersonen hervorgehoben. Sie betonten, dass sie nicht wüssten, wie sie ihre pädagogische Tätigkeit zu Beginn des neuen Kindergartenjahres ohne die personelle Verstärkung bewältigen könnten.

#### **(4) Ablösung der Kinder von den Eltern und umgekehrt**

*«Am Anfang dürfen die Eltern noch dabei sein, am ersten Kindergarten-nachmittag, wenn es bei uns startet. Und danach schicke ich sie dann jeweils nach Hause, nach einer gewissen Zeit. [...] Ja, doch, dass die Kinder sich verabschieden lernen, und wenn sie am Morgen kommen, selbstständig probieren, sich umzuziehen und hineinzukommen.»* (KGLP\_1)

In den Interviews wird die Ablösung der Kinder von ihren Eltern als ein weiteres zentrales Thema der ersten Wochen im Kindergartenjahr bezeichnet. Hinsichtlich eines gelungenen Übergangs waren sich alle Kindergartenlehrpersonen einig, dass dies dann der Fall ist, wenn die Kinder mit Freude kommen und in die Gruppe integriert sind. Dabei spielten auch die Eltern eine entscheidende Rolle, denn diese müssten bereit sein, sich von ihren Kindern zu lösen: *«Ich glaube, dass der Übergang gelungen ist, wenn die Eltern das Kind loslassen können»* (KGLP\_18).

Sämtliche Interviewten schilderten, dass die Eltern am ersten Kindertag eingeladen sind, ihr Kind zu begleiten. In Bezug auf die weitere Anwesenheit der Eltern unterscheiden sich die Meinungen. Während die meisten Kindergartenlehrpersonen anstreben, den Ablösungsprozess der

Kinder zu unterstützen, indem sie die Eltern bitten, nicht mehr im Unterricht anwesend zu sein, handhaben es andere so, dass die Eltern so lange dabei sein können, wie sie wünschen. Letztere Gruppe von Kindergartenlehrpersonen ist sich bewusst, dass ihre Vorgehensweise eher einer Ausnahme entspricht, wie folgendes Zitat verdeutlicht: *«Und ja, ich weiss, dass das nicht so gerne gesehen wird. Ja, man möchte nicht so, dass Mutter oder Vater dann mehrmals immer wieder in den Kindergarten kommen. Aber bei mir, also, ich merke wirklich auch, also ich glaube, dass es für die Eltern ganz wichtig ist, dass sie kommen dürfen. [...] Und wie viel Zeit das Kind für die Ablösung braucht, das bestimmt das Kind. [...] Es sollte ein offener Übergang sein. Das Kind soll auch merken: Meine Kindergartenlehrperson spricht auch mit Mutter und Vater, die sind hier auch willkommen»* (KGLP\_13).

### **(5) Jüngere Kindergartenkinder infolge des HarmoS-Konkordats**

*«Eine besondere Herausforderung ist es, dass wir sehr junge Kinder haben. Die sind wirklich auch, also im Verhalten, sehr auffällig. Sie benehmen sich wirklich, also ja, sie sind halt auf dem Stand, zum Teil, von Dreijährigen. Sie machen, was sie wollen. Sie sind zwar kognitiv nicht schlecht, also da würde ich sie nicht zurückstufen. Aber sie sind sozial überhaupt noch nicht kindergartenreif.»* (KGLP\_3)

Die Interviewten gaben an, dass die Vorverschiebung des Eintritts in den Kindergarten im Kontext des HarmoS-Konkordats vor allem zu einem grossen Altersunterschied innerhalb der Kindergruppe führe. So sind die jüngsten Kinder knapp vier und die ältesten bis zu sieben Jahre alt. Von einigen Kindergartenlehrpersonen wurden junge Kinder als Herausforderung gesehen, wie das vorangehende Interviewzitat verdeutlicht. Zugleich wurde von einigen Kindergartenlehrpersonen eingeräumt, dass die Möglichkeit, früher als bisher in den Kindergarten einzutreten, gerade für diejenigen Kinder eine grosse Chance bedeute, die in ihrem familialen Umfeld nicht entsprechend gefördert werden könnten.

Zudem gaben zahlreiche Kindergartenlehrpersonen an, dass sie die Spielangebote in ihrem Kindergarten an die Bedürfnisse der jüngeren Kinder angepasst hätten. Typischerweise würden neben Lego- auch Duplosteine sowie eine Liegeecke zur Verfügung stehen. Ebenso wurde

berichtet, dass sie im Kindergartenalltag häufiger Bildmaterial einsetzen würden, damit die jüngeren Kinder dem Unterricht folgen könnten. Im Zusammenhang mit der Vorverlegung des Eintrittsalters wurde in den Medien oftmals thematisiert, dass es Kinder gebe, die mit Windeln in den Kindergarten kämen. Daher wurden die Kindergartenlehrpersonen in den Interviews nach ihren Einschätzungen zu dieser Thematik gefragt. Dabei zeigte sich, dass Kindergartenlehrpersonen zwar grundsätzlich erwarten, dass Kinder die Toilette selbstständig benutzen können. Wenn dies aber noch nicht möglich ist, sehen sie das nicht als Grund dafür, den Kindergarteneintritt nicht zu ermöglichen.

## 11.3 Erfahrungen mit dem Übergang in die Primarschule

Im Folgenden werden Erfahrungen der Kindergartenlehrpersonen geschildert, die mit dem Eintritt in die Primarschule zusammenhängen. Thematisiert werden die Erwartungen, was Kinder am Ende des Kindergartens können sollten (1), und wie der Austausch zwischen Kindergarten- und Primarlehrpersonen verläuft (2).

### **(1) Erwartungen, was Kinder am Ende des Kindergartens können sollten**

*«Der Lehrplan gibt ja vor, was so die Ziele sind, und wir probieren schon, uns daran zu halten, dass wir das im Auge haben und die Kinder dorthin führen.»* (KGLP\_11)

Die Kindergartenlehrpersonen brachten in den Interviews klare Erwartungen zum Ausdruck, was Kindergartenkinder am Ende des Kindergartens können sollten. Dabei bezogen sich fast alle auf den Kindergartenlehrplan des Kantons Zürich und die darin aufgeführten Basiskompetenzen (vgl. Bildungsdirektion 2008). Die Kinder sollen folglich Zahlen und Buchstaben kennen und sich im Zahlenraum orientieren können. Zudem wurden Erwartungen an die Arbeitshaltung und das soziale Verhalten formuliert.

Eingeschätzt wird die Schulbereitschaft in der Regel auf der Basis von regelmässigen Beobachtungen und falls möglich im Austausch mit anderen Fach- und Lehrpersonen, die im Kindergarten arbeiten. Einige Kindergartenlehrpersonen berichteten von Portfolios zur Dokumentation der kindlichen Entwicklung. Ebenso wurden Einzelgespräche mit den Eltern als wichtige Grundlage betont: *«Ich frage dann, wie sieht es zu Hause aus? Wie erleben sie das Kind zu Hause? Und dann schauen wir das Kind von diesen verschiedenen Seiten her an»* (KGLP\_7).

Ergänzend werden von fast allen Kindergartenlehrpersonen Testinstrumente oder Screenings eingesetzt. Teilweise machen sie das freiwillig, teilweise, weil es seitens der Schulbehörde so vorgesehen ist. Einige Kindergartenlehrpersonen, die sich in den Interviews gegenüber dem Einsatz dieser Instrumente kritisch äusserten, erachteten es vor allem als mangelndes Vertrauen der Schulbehörde in ihre Urteilsfähigkeit, ob ein Kind schulbereit sei oder nicht.

Von fast allen Kindergartenlehrpersonen wurde in den Interviews eingebracht, dass sie es als Druck wahrnehmen würden, dass alle Kinder die vorgegebenen Lernziele des Kindergartens bis zum Übertritt in die Primarschule erreichen müssten. Zudem fehlt ihrer Ansicht nach vielen Primarlehrpersonen das Bewusstsein dafür, dass teilweise jüngere Kinder in den Kindergarten und damit auch in die Primarschule einmünden. Die Kindergartenlehrpersonen wünschen sich daher mehr Verständnis seitens der Primarschule: *«Das Kind soll ja in die Schule gehen können, und ich glaube, dann muss sich die erste Klasse auch ein bisschen anpassen können, dass nicht ein vollkommen schulreifes Kind dort steht. Das muss man den Lehrpersonen kommunizieren»* (KGLP\_12).

## **(2) Austausch zwischen Kindergarten- und Primarlehrpersonen**

*«Eigentlich so explizit auf die Erstklasskinder, also auf den Übertritt, ist die Zusammenarbeit individuell oder freiwillig».* (KGLP\_20)

Die Kindergartenlehrpersonen beschrieben, dass der Austausch mit den Primarlehrpersonen vor dem Übertritt der Kinder in die Primarschule auf sehr unterschiedliche Weise stattfindet, besonders häufig im Rahmen von wenig formalisierten, zuweilen zufälligen Gesprächen. Zugleich berichte-

ten sie, dass sie sich bemühten, dass die Kindergartenkinder bereits vor den Sommerferien ihre zukünftige Lehrperson kennenlernen könnten.

Deutlich formalisierter wird der Austausch mit Primarlehrpersonen geschildert, wenn es um Kinder geht, die aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse eine spezielle Förderung während der Kindergartenzeit erhalten: *«Wir benutzen ein Formular für die Übergabe der Schülerdaten: Therapie bisher, Therapie weiterhin, Besonderheiten, bitte darauf achten. Das erhält die zukünftige Lehrerin»* (KGLP\_12).

Viele Kindergartenlehrpersonen sprachen in den Interviews von einem Dilemma, wenn es darum gehe, Informationen über ein Kind und ggf. auch dessen Eltern an die zukünftige Primarlehrperson weiterzugeben. So wurde zum einen die Relevanz bezüglich der Weitergabe von gewissen Informationen erkannt. Zum anderen wurde aber auch die Gefahr gesehen, dass dadurch das Kind und ggf. dessen Eltern nicht ohne Vorurteile auf der neuen Bildungsstufe starten könnten.

Der Austausch nach dem erfolgten Übertritt der Kinder in die Primarschule wurde in den Interviews von vielen Kindergartenlehrpersonen, insbesondere für die eigene Tätigkeit, als relevant eingeschätzt. Das Feedback seitens der Primarlehrpersonen würde ihnen zeigen, inwiefern sie die Kinder während der Kindergartenzeit angemessen fördern und einschätzen: *«Was ich auch wichtig finde, ist so der Austausch mit den Lehrpersonen nachher. Das lässt mich für die nächsten Jahre Schlüsse ziehen. Wenn ich jetzt sehe, dieser Knabe, den ich da im letzten Jahr so ein bisschen kritisch eingestuft habe, und der macht es jetzt tiptopp, und das war jetzt gut, dass er den Übertritt gemacht hat. Also, diese Erfahrungen, die ich mache, die ich da sammle, die helfen mir schon, die nächsten Entscheidungen zu treffen»* (KGLP\_11).

## 11.4 Fazit

Wie eingangs dargelegt wurde, ist es für Kinder von grosser Bedeutung, dass sie Bildungsübergänge erfolgreich bewältigen können. Dazu sind sie auf die Unterstützung ihrer Eltern, Kindergarten- und Primarlehrpersonen angewiesen.

Zugleich wird in den Interviews deutlich, dass die Situation nach dem Eintritt in den Kindergarten, also im ersten Quartal des neuen Kindergartenjahres, für die Kindergartenlehrpersonen und die Kinder sowie zuweilen auch für deren Eltern als grosse Belastung wahrgenommen wird. Einer der zentralen Gründe dafür liegt im prekären Betreuungsschlüssel, vor allem dort, wo die Kindergartenlehrpersonen nicht oder nur auf eine minimale Unterstützung von Klassenassistenten oder weiteren Fachpersonen zählen können. Für sie hat dies zur Folge, dass sie für rund zwanzig Kinder allein verantwortlich sind, wovon etwa die Hälfte neu in den Kindergarten eingetreten ist. Es ist gut nachvollziehbar, dass in dieser Situation wenig Zeit bleibt, um sich um einzelne Kinder zu kümmern, obwohl der Bedarf gegeben ist, nicht zuletzt aufgrund jüngerer Kinder oder solcher mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Es ist daher als zentrales Desiderat zu verstehen, dass zukünftig in allen Kindergärten eine angemessene personelle Ausstattung sichergestellt ist, zumindest in der Phase des Übertritts.

Eine weitere Thematik, die sich in den Interviews zeigte und die angegangen werden sollte, ist der häufig kaum formalisierte Austausch zwischen Lehrpersonen der Kindergartenstufe und der Primarschule. Diese Zusammenarbeit wird sich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache intensivieren müssen, dass die ersten vier Bildungsjahre im Kontext des Har- moS-Konkordats zu einem ersten Zyklus gebündelt wurden und eine engere Zusammenarbeit der beiden Bildungsstufen bedingen (EDK 2007). Das erfordert ebenfalls, dass sich nicht nur die Kindergartenstufe an den Erwartungen der Primarschule orientiert, sondern sich auch die Primarschule an die neuen Bedingungen anpasst und sicherstellt, dass sie für alle Kinder bereit ist, die in die erste Klasse eintreten.

## 12 Pädagogischer und empirischer Ausblick

Evelyne Wannack, Sonja Beeli-Zimmermann

Ausgangspunkt für die Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich waren zum einen die zahlreichen Veränderungen auf bildungspolitischer und gesellschaftlicher Ebene. Zum anderen war es der Umstand, dass kaum empirische Erkenntnisse zur Kindergartenstufe vorliegen. Dies führte dazu, dass die Bildungsdirektion des Kantons Zürich einen Forschungsauftrag vergab. Gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich wurde ein Forschungsprojekt entwickelt, um einen aktuellen Einblick in den Kindergartenalltag zu erhalten. Im Zentrum stand die Zielsetzung, zu den folgenden drei Themenbereichen empirische Erkenntnisse zu gewinnen (Edelmann, Wannack & Schneider 2018a, S. 15):

- zur Unterrichtsgestaltung in den Kindergärten des Kantons Zürich,
- zum Kompetenzerwerb und Lernzuwachs von Kindern,
- zum Übergang in den Kindergarten sowie in die nachfolgende Primarschule.

Zur Untersuchung der Situation auf der Kindergartenstufe wurden 20 Kindergärten im Kanton Zürich nach den Merkmalen «Gemeindetyp», «Mischindex» und «Berufserfahrung der Kindergartenlehrpersonen» möglichst kontrastreich ausgewählt (vgl. Kapitel 3), um der Vielfalt an bestehenden Konstellationen in der Praxis gerecht zu werden. Wegleitend für die Konzeption der Untersuchung war ein Rahmenmodell, das proximale und distale Einflüsse auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern verdeutlicht (vgl. Kapitel 2).

Die empirische Bildungsforschung, in deren Tradition sich auch die hier präsentierte Studie einreicht, zielt darauf ab, Optimierungspotenzial für die Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen aufzuzeigen. Diesbezüglich werden nachfolgend vier Themenkomplexe dargestellt. Sowohl die Ausführungen zu diesen Themenkomplexen als auch die Erkenntnisse aus den vorangehenden Kapiteln adressieren sich an Kindergartenlehrperso-

nen und weitere Fach- und Lehrpersonen, an Schulleitungen, an die Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie an die Bildungspolitik.

### **Mehr Ressourcen für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung stellen**

In einzelnen Kapiteln wird auf die unterschiedlichen Voraussetzungen verwiesen, die die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten mitbringen (vgl. Kapitel 4, 8 und 11). Individualisierung wird in der Regel als probate Strategie im Umgang mit heterogenen Voraussetzungen bezüglich kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen postuliert. Nicht nur, aber besonders augenfällig werden diese heterogenen Voraussetzungen jeweils zu Beginn eines Kindergartenjahrs. Gerade für die neu eintretenden Kindergartenkinder ist es wichtig, dass sie diesen Übergang erfolgreich bewältigen und angemessene Unterstützung von der Kindergartenlehrperson erhalten. Diese sehen sich jedoch oftmals aufgrund des Verhältnisses Erwachsene–Kinder nicht in der Lage, die einzelnen Kinder adäquat begleiten und unterstützen zu können (vgl. Kapitel 11). Dieser Umstand zieht sich im Kindergartenalltag weiter, wenn es um eine individualisierende Spiel- und Lernbegleitung geht. Wie viel Zeit eine Kindergartenlehrperson für die Unterstützung einzelner Kinder oder Kindergruppen aufwenden kann, ist in hohem Mass von der Anzahl erwachsener Personen abhängig, die in einer Klasse tätig sind (vgl. Kapitel 6). Sollen eine gezielte Sprachförderung (vgl. Kapitel 7) sowie das Fördern der Exekutiven Funktionen erfolgreich sein (vgl. Kapitel 8), dann ist in allen Kindergärten eine angemessene personelle Ausstattung unerlässlich.

### **Spezifische Themen in der Aus- und Weiterbildung aufnehmen**

Die im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Kindergartenlehrpersonen sind sich einig, dass das freie Spiel den optimalen Rahmen bildet, um den Kindern nicht nur die kognitive, soziale und emotionale Auseinandersetzung mit Spiel- und Lerninhalten zu ermöglichen, sondern ihnen auch Freiraum für selbstständiges und individuelles Lernen zu geben (vgl. Kapitel 4). Bezüglich des Spiel- und Lernverständnisses von Kindergartenlehrpersonen zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede, die sich in der Spiel- und Lernbegleitung niederschlagen. Schätzen die Kindergartenlehrpersonen

im Fragebogen pädagogisch-didaktische Konzepte der Selbstbildung eher zustimmend ein, dann zeigen die Antworten zu ihrer Spiel- und Lernbegleitung, dass diese eher zurückhaltend und beobachtend charakterisiert wird (vgl. Kapitel 5). Dadurch, dass der Kindergarten in die obligatorische Schule integriert ist und mit dem Lehrplan 21 einen verbindlichen Rahmen hat, ist es erforderlich, dass die (angehenden) Kindergartenlehrpersonen ihr eigenes Spiel- und Lernverständnis reflektieren und gezielt Strategien der Spiel- und Lernbegleitung aufbauen, um der individuellen Förderung der Kinder gerecht zu werden (vgl. Kapitel 4 und Kapitel 7).

In den Interviews sprechen die Kindergartenlehrpersonen der Sprachförderung einen hohen Stellenwert zu. Sie beschreiben, dass Sprachbildung vornehmlich in eigens dafür didaktisch gestalteten Sequenzen erfolgt. Wird die alltagsintegrierte Sprachförderung der Kindergartenlehrpersonen anhand von Videosequenzen z. B. in der Auffangzeit analysiert, zeigt sich, dass das Sprachbildungspotenzial in solchen Situationen von ihnen noch zu wenig erkannt wird (vgl. Kapitel 7). Sprachanregungen sind zwar beobachtbar, aber sie fordern die Kinder zu wenig heraus. Es gilt also, die Kindergartenlehrpersonen sowohl in der Ausbildung als auch der Weiterbildung für eine alltagsintegrierte Sprachförderung zu sensibilisieren und ein entsprechendes Repertoire an Anregungsmöglichkeiten aufzubauen (Kapitel 7).

Die Kindergartenlehrpersonen schildern in den Interviews, dass sie verschiedene Anlässe nutzen, um mit den Eltern in Kontakt zu treten und ihr Vertrauen zu gewinnen (vgl. Kapitel 9). Diese Angebote werden von den Eltern wahrgenommen und geschätzt, wie ihre Antworten in den Fragebogen zeigen (vgl. Kapitel 10). Trotzdem berichten die Kindergartenlehrpersonen in den Interviews von Herausforderungen, die sich durch die sehr unterschiedlichen Motivlagen, Bedürfnisse und Zeitressourcen der Eltern ergeben (vgl. Kapitel 9). Auch die Fragebogenerhebung bei den Eltern zeigt, dass ein Teil von ihnen nicht durchwegs zufrieden mit der Zusammenarbeit mit ihrer Kindergartenlehrperson ist (vgl. Kapitel 10). Wird der Umstand berücksichtigt, dass der Kindergarten die erste obligatorische Bildungsstufe ist, ist es besonders wichtig, eine solide Basis für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern zu schaffen. Es ist deshalb notwendig, in der Aus- und Weiterbildung den Blick für die Heterogenität der Eltern hinsichtlich ihrer Erwartungen zu schärfen. Zudem sollten

an den Schulen stufenübergreifende Konzepte zur Bildungs- und Erziehungskooperation erarbeitet werden, die der dargelegten Heterogenität der Elternschaft Rechnung tragen und nicht zuletzt die Lehrpersonen und die Eltern in ihrer Zusammenarbeit stützen.

### **Das Verhältnis der Bildungsstufen zueinander klären**

Die Orientierung an den Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern rückt die Kontinuität dieser Verläufe ins Zentrum. Eng verbunden damit ist die Frage, wie Kinder während des gesamten Zyklus 1 ihren Bedürfnissen entsprechend begleitet werden können. In den Interviews kommt zum Vorschein, dass der Austausch zwischen den Lehrpersonen der Kindergarten- und der Primarstufe kaum formalisiert ist (vgl. Kapitel 11). Mit dem Lehrplan 21 ist die Grundlage gegeben, eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erziehungsverständnis (vgl. Kapitel 5), mit den gegenseitigen Erwartungen hinsichtlich der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder sowie mit der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten ins erste Schuljahr zu führen (vgl. Kapitel 11). Im Zentrum dieser Auseinandersetzungen sollten die längerfristigen Bildungs- und Entwicklungsverläufe der Kinder unter Einbezug der Eltern stehen und damit einhergehend Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl im Zyklus 1 als auch in Zyklus 2 an der jeweiligen Schule.

Ausserhalb des Rahmens der obligatorischen Schule sind die frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsangebote angesiedelt. Die Erfahrungen der interviewten Kindergartenlehrpersonen zeigen, dass die Kinder vom Besuch solcher Einrichtungen profitieren können (vgl. Kapitel 11). Aktuell besteht jedoch sehr wenig Zusammenarbeit zwischen vorschulischen Institutionen und der obligatorischen Schule, was sich insbesondere für Kinder mit besonderem Förderbedarf nachteilig auswirkt. Bildungspolitisch müsste nachgedacht werden, wie die systematische Kooperation zwischen diesen Bereichen zu fördern wäre.

### **Weitere Forschung ermöglichen**

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten Hinweise zur Optimierung für die Kindergartenstufe aufgezeigt wurden, werden in diesem Abschnitt mögliche weiterführende Forschungsfragen dargestellt.

Es wurde erläutert, dass die Exekutiven Funktionen für die schulische und die sozioemotionale Entwicklung der Kinder sehr bedeutsam sind und dass diese gefördert werden können (vgl. Kapitel 8). Es wäre wünschenswert, diese Entwicklungen längsschnittlich zu verfolgen, insbesondere im Zusammenhang mit gezielten Interventionen.

Wie dargelegt, wird der alltagsintegrierten Sprachförderung nebst den gezielten Spiel- und Lernangeboten ein grosses Sprachbildungspotenzial zugeschrieben (vgl. Kapitel 7). Im Rahmen von Interventionsstudien könnte geklärt werden, welche Vorteile aus einer alltagsintegrierten Sprachförderung für die Förderung der Bildungssprache der Kinder resultieren. In Studien könnte der Frage nachgegangen werden, welche Zusammenhänge zwischen pädagogischen Einstellungen zu Spielen und Lernen, der Unterrichtsgestaltung sowie der Spiel- und Lernbegleitung und damit dem pädagogisch-didaktischen Handeln der Kindergartenlehrpersonen bestehen (vgl. Kapitel 5 und Kapitel 6).

Viele offene Fragen ergeben sich für die Bildungs- und Erziehungskoooperation zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern. Hier wäre es nötig, in der Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungen den Perspektiven und Handlungen der beiden Akteure und insbesondere ihrer Interaktion nachzugehen (vgl. Kapitel 9 und Kapitel 10).

Im Rahmen der Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich wurden vielfältige Einsichten in den aktuellen Alltag im Kindergarten ermöglicht. Die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Veränderungen, welche die beschriebene Situation massgeblich beeinflussten, sind nicht abgeschlossen. Die hier identifizierten Themenbereiche liefern erste Ansatzpunkte, wie diese Veränderungen angegangen werden können.

# 13 Anhang

## 13.1 Literatur

- Anders, Yvonne (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte: Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: vbw.
- Anders, Yvonne (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237–275.
- Ardila, Alfredo; Rosselli, Monica; Matute, Esmeralda & Guajardo, Soledad (2005). The Influence of the Parents' Educational Level on the Development of Executive Functions. *Developmental Neuropsychology*, 28 (1), 539–560.
- Arnold, Rolf & Pachner, Anita (2011). Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In: Eckert, Thomas; Hippel, Aiga von; Pietrass, Manuela & Schmidt-Herta, Bernhard (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (299–307). Wiesbaden: Springer VS.
- Baptista, Joana; Osório, Ana; Martins, Eva. C.; Verissimo, Manuela & Martins, Carla (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22–30.
- Baumann Schenker, Sandra & Schneider, Hansjakob (2010). Sprachförderung im Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern. In: Leuchter, Miriam (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (130–146). Stuttgart und Zug: Klett und Kallmeyer, Klett und Balmer Verlag.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (323–411). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Best, John R.; Miller, Patricia H. & Naglieri, Jack A. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learning and individual differences*, 21 (4), 327–336.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2008). *Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: <[http://www.vsa.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/lehrlaene\\_lehrmittel/lehrplanbroschuere\\_kindergartenstufe.pdf](http://www.vsa.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/lehrlaene_lehrmittel/lehrplanbroschuere_kindergartenstufe.pdf)> [27.6.2019].
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea & Richey, Petra (2011). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. *Schulpädagogik heute*, 2 (1–4).

- Bollig, Sabine; Honig, Michael-Sebastian & Nienhaus, Sylvia (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2- bis 4jähriger Kinder*. Belval: Université du Luxembourg.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (5., vollständig überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruns, Julia (2014). *Adaptive Förderung in der elementarpädagogischen Praxis: Eine empirische Studie zum didaktischen Handeln von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich Mathematik*. Münster: Waxmann.
- Bundesamt für Statistik, BFS (2017). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2017*. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter <[www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.2347880.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.2347880.html)> [28.8.2019]
- Burger, Kaspar (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 140–165.
- Carlson, Stephanie M. (2017). *Minnesota Executive Function Scale. Technical Report*. St. Paul, Minnesota: Reflection Sciences, Inc.
- Deckert-Peaceman, Heike & Scholz, Gerold (2017). Individualisierung: Begriff, Metapher oder nur ein Wort? Implikationen für die Grundschulforschung. In: Heinzl, Friederike & Koch, Katja (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Ansprache, Realisierung und Risiken* (Band 21, 41–49). Wiesbaden: Springer VS.
- D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- Diamond, Adele (2012). Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21 (5), 335–341.
- Diamond, Adele (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, Elmar (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, Detlef & Drieschner, Elmar (Hrsg.), *«Bildung» jenseits pädagogischer Theoriebildung?* (183–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Duncker, Ludwig (2015). Spielen oder Lernen? Balanceakte im Übergang vom Elementar zum Primarbereich. In: Müller, Charlotte; Amberg, Lucia; Dütsch, Thomas; Hildebrandt, Elke; Vogt, Franziska et al. (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (17–34). Münster: Waxmann.
- Edelmann, Doris (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer.
- Edelmann, Doris; Beeler, Kathrin; Krienbühl, Miriam; Schletti, Claudia & Bertschinger, Fabienne (2019). *Der Eintritt in die Schule – eine Chance für alle Kinder. Eine Zusammenstellung von Studien Projekten und Massnahmen zur Unterstützung der Transition in den ersten Zyklus des Schweizer Bildungssystems. Eine Studie im Auftrag der Jacobs Foundation*. Pädagogische Hochschule Bern. Verfügbar unter: <[www.phbern.ch/Transition](http://www.phbern.ch/Transition)> [23.8.2019].
- Edelmann, Doris; Wannack, Evelyne & Schneider, Hansjakob (2018a). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <[www.phbern.ch/kindergartenstudie](http://www.phbern.ch/kindergartenstudie)> [23.8.2019].

- Edelmann, Doris; Wannack, Evelyne & Schneider, Hansjakob (2018b). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Dokumentation der empirischen Studie*. Verfügbar unter: Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <www.phbern.ch/kindergartenstudie> [23.8.2019].
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule - HarmoS-Konkordat*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Verfügbar unter: <www.edk.ch/dyn/11659.php> [17.5.2019].
- Epstein, Joyce L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Faas, Stefan (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fasseing Heim, Karin (2014). Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten. In: Walter-Laager, Catherine ; Pfiffner, Manfred & Fasseing Heim, Karin (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik (169–226)*. Bern: hep.
- Fröhlich-Gildoff, Klaus (2013). Die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Bildungsforschung*, 10 (1), 11–25.
- Garon, Nancy; Bryson, Susan E. & Smith, Isabel M. (2008). Executive function in preschoolers. A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134 (1), 31–60.
- Goodman, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581–586.
- Grell, Frithjof (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 154–167.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hardy, Ilonca & Steffensky, Mirjam (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 101–116.
- Hartigan, John A. & Wong, M. Anthony (1979). Algorithm AS 136: A k-means clustering algorithm. *Applied Statistics*, 28 (1), 100–108.
- Hartwig, Svenja Janina; Schwabe, Franziska; Gebauer, Miriam Marleen & McElvany, Nele (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64 (2), 94–108.
- Helmke, Andreas (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik* (2), 31–37.
- Herger, Kirsten (2013). Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe während offener Unterrichtssequenzen. In: Wannack, Evelyne (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige (172–180)*. Münster: Waxmann.
- Hess, Miriam & Lipowsky, Frank (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In: Heinzl, Friederike & Koch, Katja (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Anspruch, Realisierung und Risiken (23–31)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hutterli, Sandra & Vogt, Franziska (2014). *Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre*. Bern: EDK.
- Imlig, Flavian; Bayard, Sybille & Mangold, Max (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich. Monitoringbericht*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung.

- Isler, Dieter; Kirchhofer, Katharina; Hefti, Claudia; Simoni, Heidi & Frei, Doris (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Jeynes, William H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82–110.
- Kanton Zürich (2006). *Volksschulgesetz (VSG)*. Verfügbar unter: <<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100>> [28.6.2019].
- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Kennedy, Alison; Charbonnier, Eric; Truong, Nhung & Beck-Domzalska, Marta (2015). *ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. Paris: OECD.
- Killus, Dagmar (2012). Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Erfahrungen, Erwartungen und Enttäuschungen. In: Killus, Dagmar & Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland* (49–68). Münster: Waxmann.
- Kluczniok, Katharina (2017). Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. *Pädagogische Rundschau*, 71 (3/4), 247–259.
- Kluczniok, Katharina; Anders, Yvonne & Ebert, Susanne (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen: Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0 (1), 13–21.
- Knapp, Werner; Kucharz, Diemut & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Knoll, Alex (2018). KiTa, Klavier und Karate – oder einfach Zuhause? In: Betz, Tanja; Bollig, Sabine; Joos, Magdalena & Neumann, Sascha (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (166–181). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- König, Anke (2017). Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (493–509). Göttingen: Hogrefe.
- Krause, Andreas & Dorsemagen, Cosima (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., 987–1013). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kreis, Annelies; Wick, Jeannette & Kosorok Labhart, Carmen (Hrsg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster, New York: Waxmann.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Klaus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuger, Susanne; Kluczniok, Katharina; Kaplan, David & Rossbach, Hans-Günther (2015). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice* 27 (3), 418–440.
- Link, Michael; Vogt, Franziska & Hauser, Bernhard (2015). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften aus der Schweiz, Deutschland und Österreich zur mathematischen Förderung im Kindergarten. In: Caluori, Franco; Linneweber-Lammerskitten, Helmut & Streit, Christine (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2015* (1, 584–587). Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.

- Link, Michael; Vogt, Franziska & Hauser, Bernhard (2017). Überzeugungen von Kindergartenlehrpersonen zur mathematischen Förderung im Kindergarten: Die Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 35 (3), 440–458.
- Lipowsky, Frank (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleickmann, Thilo et al. (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (35–49). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela & Ziegelbauer, Sascha (2005). Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. *MedienPädagogik* (9), 17.
- Minsel, Beate (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 299–316.
- Miyake, Akira; Friedman, Naomi P.; Emerson, Michael J.; Witzki, Alexander H.; Howerter, Amy & Wager, Tor D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «frontal lobe» tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41 (1), 49–100.
- Moffitt, Terrie E.; Arseneault, Louise; Belsky, Daniel; Dickson, Nigel; Hancox, Robert J.; Harrington, HonaLee; Houts, Renate; Poulton, Richie; Roberts, Brent W.; Ross, Stephen; Sears, Malcolm R.; Thomson, W. Murray & Caspi, Avshalom (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108 (7), 2693–2698.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012). *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus-Verlag.
- Neuenschwander, Markus; Balmer, Thomas; Gasser-Dutoit, Annette; Goltz, Stefanie; Hirt, Ueli; Ryser, Hans & Wartenweiler, Hermann (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt-Verlag.
- Neugebauer, Claudia (2015). Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten. Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen. *leseforum.ch* (3), 1–11.
- Niederhauser, Rebecca (2009). *Merkblatt zum Transkribieren*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Populäre Kulturen.
- Niesel, Renate & Griebel, Wilfried (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (285–296). Wiesbaden: Springer VS.
- Noble, Kimberly G.; McCandliss, Bruce D. & Farah, Martha J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10 (4), 464–480.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2017a). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2017b). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2., überarbeitete Aufl.). Newbury Park: SAGE Publications.

- Piaget, Jean (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Roebbers, Claudia; Röthlisberger, Marianne; Neuenschwander, Regula & Cimeli, Patrizia (2014). *Nele und Noa im Regenwald: Berner Material zur Förderung exekutiver Funktionen – Manual*. München: Reinhardt Verlag.
- Rossbach, Hans-Günther (2011). Langfristige Auswirkungen außerfamiliärer frühkindlicher Betreuung. In: Kissgen, Rüdiger & Heinen, Norbert (Hrsg.), *Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention* (179–204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Röthlisberger, Marianne; Neuenschwander, Regula; Cimeli, Patrizia; Michel, Eva & Roebbers, Claudia M. (2012). Improving executive functions in 5- and 6-year-olds: Evaluation of a small group intervention in prekindergarten and kindergarten children. *Infant and Child Development*, 21 (4), 411–429.
- Röthlisberger, Marianne; Neuenschwander, Regula; Cimeli, Patrizia & Roebbers, Claudia M. (2013). Executive functions in 5- to 8-year olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (2), 153–167.
- Ruesch, Peter (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Ruesch, Peter (2001). Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich. In: Blickenstorfer, Radmila; Luginbühl, Dora; Mächler, Stefan; Ruesch, Peter; Sträuli, Barbara et al. (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (11–18). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Sacher, Werner (2004). *Elternarbeit in den bayrischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Erster Übersichtsbericht*. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Sacher, Werner (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacher, Werner (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In: Frank, Susanne & Sliwka, Anne (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung* (104–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1).
- SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stamm, Margrit (2014). *Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Bern: Swiss Institute for Education Research.
- Stamm, Margrit (2015). *Blickpunkt Kindergarten. Der Übergang ins Schulsystem*. Bern: Forschungsinstitut Swiss Education.
- Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (2013). Elternerwartungen an Vorschulkinder. Eine empirische Studie zu ihrer Rolle und ihren Determinanten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (2), 239–254.
- Steger Vogt, Elisabeth (2013). *Personalentwicklung: Führungsaufgabe von Schulleitungen*. Münster: Waxmann.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Vogt, Franziska; Zumwald, Bea; Urech, Christa & Abt, Nadja (2010). *Schlussbericht der formativen Evaluation: Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag plus.

- Volksschulamt des Kantons Zürich (2017). *Eltern*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: <vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule\_und\_umfeld/eltern\_und\_schueler/eltern.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schule\_und\_umfeld-eltern\_und\_schueler-eltern-jcr-content-internet-contentPar-linklist\_0> [17.5.2019].
- Walper, Sabine & Wild, Elke (2014). Lernumwelten in der Familie. In: Seidel, Tina & Krapp, Andreas (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollständig überarbeitete Aufl., 359–385). Weinheim: Beltz.
- Wannack, Evelyne; Arnaldi, Ursula & Schütz, Annalise (2011). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik, *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Spezialausgabe*.
- Wild, Elke & Lorenz, Fiona (2010). *Elternhaus und Schule*. Stuttgart: Schöningh.
- Wildgruber, Andreas & Griebel, Wilfried (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen*. München: DJI.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (227–255). Weinheim: Beltz.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (1).
- Woods, David K. & Dempster, Paul G. (2011). Tales from the bleeding edge: The qualitative analysis of complex video data using Transana, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (12).
- Yogman, Michael; Garner, Andrew; Hutchinson, Jeffrey; Hirsh-Pasek, Kathy & Michnick Golin-koff, Roberta (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142 (3).
- Zelazo, Philip David; Blair, Clancy B. & Willoughby, Michael T. (2017). *Executive Function: Implications for Education. NCER 2017-2000*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zierer, Klaus (2018). Von Pisa zu Hattie oder: Warum es auf einmal doch wieder auf den Lehrer ankommt. In: Fischer, Christian & Platzbecker, Paul (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (23–24). Münster, New York: Waxmann.

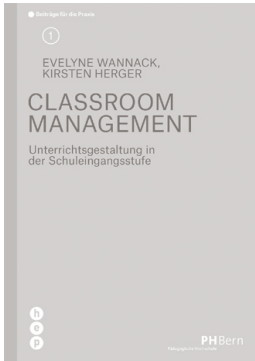
## 13.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1: Angestrebter Stichprobenplan Klassen nach Mischindex, Gemeindetyp und Dienstalterskategorie	21
Tabelle 3.2: Stichprobe der Kindergärten im Frühling 2017	22
Tabelle 7.1: Die Häufigkeit der von Lehrpersonen angeregten Sprachhandlungen	66
Tabelle 7.2: Der Anteil von offenen und geschlossenen Fragen in den Lehrpersonenäußerungen	68
Tabelle 9.1: Möglichkeiten der Elternmitwirkung	92

## 13.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1:	Aufbau der Publikation im Überblick	9
Abbildung 2.1:	Proximale und distale Einflüsse auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes	14
Abbildung 3.1:	Untersuchungsdesign	19
Abbildung 5.1:	Mittelwert und Verteilung in den Skalen zum Lernverständnis	44
Abbildung 5.2:	Mittelwert und Verteilung in den Skalen zum Spielverständnis	46
Abbildung 5.3:	Mittelwert und Verteilung in Lern- und Spielverständnis der beiden Gruppen von Lehrpersonen	47
Abbildung 6.1:	Möglichkeiten von individualisiertem Unterricht	51
Abbildung 6.2:	Übersicht der analysierten ersten Sequenzen	55
Abbildung 6.3:	Prototypische Situationen Spiel- und Lernangebot	56
Abbildung 8.1:	Mittelwerte, Minimal- und Maximalwerte der Exekutiven Funktionen aller Kindergärten	82
Abbildung 8.2:	Verteilung des höchsten erreichten Levels bei den Exekutiven Funktionen	83
Abbildung 10.1:	Elterliche Beteiligung im Kindergarten	98
Abbildung 10.2:	Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrpersonen	99

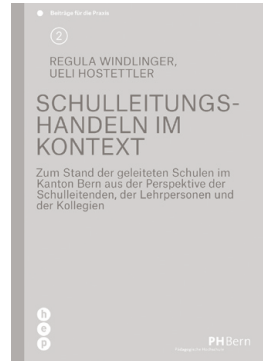




## **Classroom Management**

**Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe**

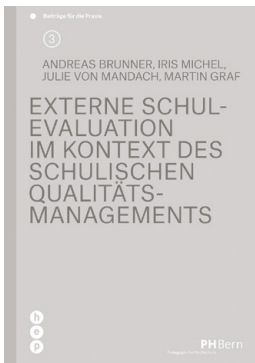
*Evelyne Wannack, Kirsten Herger*



## **Schulleitungshandeln im Kontext**

**Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien**

*Regula Windlinger, Ueli Hostettler*



## **Externe Schulevaluation im Kontext des schulischen Qualitätsmanagements**

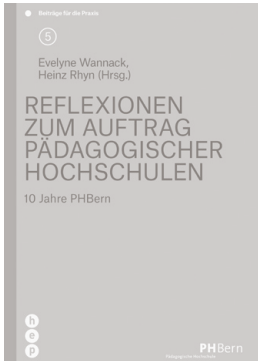
*Andreas Brunner, Iris Michel, Julie von Mandach, Martin Graf*



## **Förderung von sozialen Kompetenzen im Fach Sport**

**Unterrichtskonzept für die Praxis und Befunde einer sportpädagogischen Intervention**

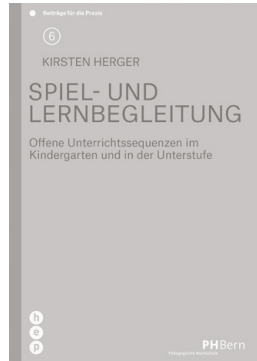
*Lukas Magnaguagno*



## Reflexionen zum Auftrag pädagogischer Hochschulen

10 Jahre PHBern

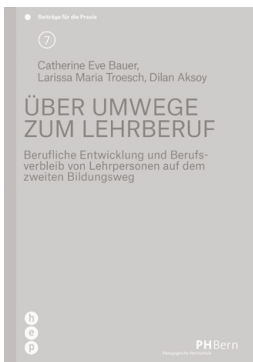
*Evelyne Wannack, Heinz Rhyn*



## Spiel- und Lernbegleitung

Offene Unterrichtssequenzen im  
Kindergarten

*Kirsten Herger*



## Über Umwege zum Lehrberuf

Berufliche Entwicklung und Berufsverbleib von Lehrpersonen auf dem zweiten Bildungsweg

*Catherine Eve Bauer, Larissa Maria Troesch, Dilan Aksoy*



## Kinder stärken

durch persönlichkeitsfördernden  
Bewegungs- und Sportunterricht

*Esther Oswald, Benjamin Rubeli, Regine Berger*