

Doris Edelmann, Evelyne Wannack & Hansjakob Schneider

DIE SITUATION AUF DER KINDERGARTENSTUFE IM KANTON ZÜRICH

EINE EMPIRISCHE STUDIE
IM AUFTRAG DER BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH

Unter Mitarbeit von:

Sonja Beeli-Zimmermann

Dilan Aksoy

Vanessa Kilchmann

Manuela Santos

Stefanie Schaller

Claudia Schletti

Sabina Staub

Carla Svaton

Istvan Szurkos

Larissa Trösch

Caroline Villiger

Marcel Zurbrügg

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Impressum

Verantwortung:

Doris Edelmann, PHBern:	Qualitative Interviews, schriftliche Befragung der Eltern, Exekutive Funktionen
Evelyne Wannack, PHBern:	Videobasierte Unterrichtsbeobachtungen im Kindergarten
Hansjakob Schneider, PH Zürich:	Erfassung Sprachkompetenzen und Kurzinterview mit Kindern, Sprachanalysen in ausgewählten Videosequenzen

Ko-Autorinnen und Autoren PHBern:

Sonja Beeli-Zimmermann

Claudia Schletti

Sabina Staub

Carla Svaton

Larissa Trösch

Caroline Villiger

Marcel Zurbrügg

Bern & Zürich, 18. Dezember 2018

Empfohlene Zitation

Edelmann, Doris; Wannack, Evelyne & Schneider, Hansjakob (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.* [online]. Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <www.phbern.ch/kindergartenstudie>.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	12
1 Einleitung	14
1.1 Projektorganisation.....	15
1.2 Durchführung des Forschungsauftrags	15
2 Die Kindergartenstufe.....	17
2.1 Entwicklungen und aktuelle Struktur der Kindergartenstufe im Kanton Zürich	17
2.2 Ausbildung und Berufsauftrag von Kindergartenlehrpersonen	19
2.3 Ausgewählte Aspekte der Kindergartenpädagogik.....	20
2.3.1 Unterrichtsgestaltung im Kindergarten.....	20
2.3.2 Rhythmisierung und Strukturierung des Kindergartenunterrichts	22
2.3.3 Individualisierung.....	23
2.4 Das Kindergartenkind	23
2.4.1 Die sozio-emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern	23
2.4.2 Die motorische und körperliche Entwicklung von Kindergartenkindern	25
2.4.3 Die kognitive Entwicklung von Kindergartenkindern	25
2.4.4 Die sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern	26
2.4.4.1 Wortschatz und Semantik	26
2.4.4.2 Grammatik.....	27
2.4.4.3 Sprachhandlung	27
2.4.4.4 Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz	28
3 Konzeptionelle Rahmung	29
3.1 Proximale Einflussbereiche	30
3.1.1 Eltern und Familie	30
3.1.2 Vor- und ausserschulische (Bildungs-)Angebote	31
3.1.3 Die Kindergartenlehrperson	31
3.1.4 Unterrichtsprozesse	31
3.1.5 Die Qualität der Übergänge.....	31
3.2 Distale Einflussbereiche	32
3.2.1 Die Erziehungs- und Bildungs Kooperation zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern	32
3.2.2 Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen	32
3.2.3 Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen	33
4 Empirische Untersuchung.....	34
4.1 Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen	34
4.2 Design.....	34
4.3 Stichprobe.....	35
4.3.1 Auswahl der Stichprobe	35
4.3.2 Einverständniserklärungen und Datenschutz.....	38
4.3.3 Beschreibung der Stichprobe	38

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

4.3.3.1	Kindergärten und Kindergartenklassen	39
4.3.3.2	Die Kindergartenlehrpersonen	44
4.3.3.3	Die Kindergartenkinder	46
4.3.3.4	Die Eltern der Kindergartenkinder	48
4.4	Qualitative Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen	51
4.4.1	Fragestellungen	51
4.4.2	Datenerhebung	51
4.4.3	Aufbau des Interviewleitfadens	52
4.4.4	Durchführung der qualitativen Interviews	53
4.4.5	Transkription	53
4.4.6	Datenanalyse	54
4.5	Videografie des Unterrichts	54
4.5.1	Fragestellungen	54
4.5.2	Datenerhebung	55
4.5.3	Datenanalyse	57
4.5.3.1	Analyse einzelner Sequenzen in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion	59
4.5.3.2	Raumanalyse	60
4.6	Schriftliche Befragung der Eltern	61
4.6.1	Fragestellungen	61
4.6.2	Datenerhebung	62
4.6.3	Datenanalyse	63
4.7	Erhebung der Exekutiven Funktionen der Kindergartenkinder	63
4.7.1	Fragestellungen	64
4.7.2	Datenerhebung	64
4.7.3	Datenanalyse	65
4.8	Erhebung der Sprachkompetenzen der Kindergartenkinder	65
4.8.1	Fragestellungen	65
4.8.2	Datenerhebung	66
4.8.3	Datenanalyse	66
4.9	Kurzinterviews mit den Kindern	66
4.9.1	Fragestellungen	66
4.9.2	Datenerhebung	67
4.9.3	Datenanalyse	68
4.10	Sprachanalysen in ausgewählten Videosequenzen	68
4.10.1	Fragestellungen	68
4.10.2	Datenerhebung	69
4.10.3	Datenanalyse	69
5	Thematische Auswertungen	70
5.1	Perspektiven der Kindergartenlehrpersonen	70
5.1.1	Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen	71
5.1.1.1	Beschreibung der Kindergartengruppen	71
5.1.1.2	Umgang mit Heterogenität	77

5.1.1.3	Vorstellungen eines typischen Kindergartenkindes	79
5.1.1.4	Bildungsverständnis von Kindergartenlehrpersonen	80
5.1.1.5	Zentral erachtete Kompetenzbereiche im Kindergarten	81
5.2	Unterrichtsprozesse.....	84
5.2.1	Erkenntnisse aus der videobasierten Unterrichtsbeobachtung.....	85
5.2.1.1	Strukturierung und Rhythmisierung eines Vormittags.....	85
5.2.1.2	Strukturierung und Rhythmisierung von geführten Sequenzen	90
5.2.1.3	Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung und des freien Spiels	93
5.2.1.4	Individualisierte Spiel- und Lernangebote	96
5.2.2	Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen	103
5.2.2.1	Qualitativ guter Kindergartenunterricht und Qualitätssicherung	103
5.2.2.2	Freies Spiel.....	106
5.2.2.3	Sprachliche Förderung	108
5.2.2.4	Kooperationen mit Fachpersonen und Klassenassistenzen	112
5.2.2.5	Kooperationen im Kollegium	114
5.2.3	Erkenntnisse aus den Kurzinterviews mit den Kindergartenkindern.....	116
5.2.3.1	Lieblingstätigkeiten der Kindergartenkinder	116
5.2.4	Erkenntnisse aus Sprachanalysen in ausgewählten Videosequenzen.....	117
5.2.4.1	Sprechdauer der Kindergartenlehrpersonen und der Kinder	117
5.2.4.2	Von der Kindergartenlehrperson angeregte bildungssprachliche Handlungen	119
5.2.4.3	Arten von Fragen der Kindergartenlehrpersonen.....	121
5.3	Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder	122
5.3.1	Erkenntnisse aus den Sprachstandserhebungen	123
5.3.1.1	Sprachkompetenzen der Kinder und Heterogenität.....	123
5.3.1.2	Bandbreite der sprachlichen Fähigkeiten innerhalb einer Klasse	126
5.3.2	Erkenntnisse aus den Erhebungen der Exekutiven Funktionen	127
5.3.2.1	Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Kindergartenjahr	128
5.3.2.2	Exekutive Funktionen, Sprachkompetenz und sozio-emotionale Entwicklung	129
5.3.3	Erkenntnisse aus der schriftlichen Elternbefragung.....	131
5.3.3.1	Elterliche Vorstellungen von einem Kindergartenkind	131
5.3.3.2	Aktivitäten in der Familie	133
5.3.3.3	Sozio-emotionaler Entwicklungsstand der Kinder	135
5.4	Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergarten	137
5.4.1	Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen	137
5.4.1.1	Kommunikation mit den Eltern	137
5.4.1.2	Formen der Elternzusammenarbeit.....	138
5.4.1.3	Partizipationsmöglichkeiten der Eltern	140
5.4.1.4	Formen der Elternunterstützung.....	141
5.4.1.5	Voraussetzungen für die erfolgreiche Elternzusammenarbeit	142
5.4.1.6	Erschwerende Faktoren für die Elternzusammenarbeit	142
5.4.2	Erkenntnisse aus der schriftlichen Elternbefragung.....	143
5.4.2.1	Elterliche Beteiligung im Kindergarten	143
5.4.2.2	Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen	144

5.5	Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule	146
5.5.1	Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen	147
5.5.1.1	Erwartungen, was Kinder können sollten, wenn sie in den Kindergarten eintreten	147
5.5.1.2	Vorstellungen bezüglich eines gelungenen Übergangs in den Kindergarten	148
5.5.1.3	Gestaltung der ersten Wochen im neuen Kindergartenjahr	149
5.5.1.4	Erfahrungen mit dem vorgezogenen Schuleintritt im Kontext von HarmoS.....	150
5.5.1.5	Einschätzungen der vorschulischen Einrichtungen.....	151
5.5.1.6	Erwartungen, was Kinder können sollten, wenn sie in die erste Klasse übertreten	152
5.5.1.7	Einschätzung der Schulbereitschaft bezüglich der 1. Klasse	153
5.5.1.8	Austausch mit den Lehrpersonen der Primarschule im Kontext des Übertritts	155
5.5.2	Erkenntnisse aus der schriftlichen Elternbefragung.....	155
5.5.2.1	Übergang in den Kindergarten	155
5.5.2.2	Übergang in die erste Klasse und Einschätzung der Schulbereitschaft	156
5.5.2.3	Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergartenlehrperson beim Eintritt in den Kindergarten	157
5.5.3	Erkenntnisse aus den Kurzinterviews mit den Kindergartenkindern.....	158
5.5.3.1	Selbstkonzepte und Einstellungen der Kindergartenkinder	158
5.5.3.2	Offene Fragen zu verschiedenen Bereichen.....	159
5.6	Rahmenbedingungen und Entwicklungen	160
5.6.1	Bildungspolitische Rahmenbedingungen aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen	160
5.6.1.1	Neuer Berufsauftrag	160
5.6.1.2	HarmoS-Konkordat.....	161
5.6.1.3	Lehrplan 21.....	162
5.6.2	Zukünftige Entwicklung aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen	162
5.6.2.1	Wertschätzung und Aufwertung der Kindergartenstufe	162
5.6.2.2	Keine Verschulung der Kindergartenstufe	163
5.6.2.3	Bessere Arbeitsbedingungen	164
5.6.2.4	Entwicklungen der Kindergartenstufe in den kommenden zehn Jahren.....	164
6	Typologie.....	166
6.1	Empirische Typenbildung	166
6.1.1	Der Idealtypus nach Weber.....	166
6.1.2	Stufen der Typenbildung	166
6.2	Typenbildung in der vorliegenden Untersuchung	167
6.2.1	Erste Vergleichsdimension.....	167
6.2.2	Zweite Vergleichsdimension.....	169
6.2.3	Verbindung der Vergleichsdimensionen	170
6.2.4	Charakterisierung der Typen.....	171
6.2.4.1	Konstruktiv-reagierender Typus	172
6.2.4.2	Konstruktiv-agierender Typus	173
6.2.4.3	Adaptiv-reagierender Typus.....	173
6.2.4.4	Resignativer Typus.....	174

7	Pädagogische Konsequenzen	175
7.1	Kindergartenlehrpersonen	175
7.2	Unterrichtsprozesse.....	177
7.3	Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder	178
7.4	Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergartenlehrpersonen	179
7.5	Übergänge.....	180
7.6	Rahmenbedingungen und Entwicklungen	182
7.7	Typenspezifische Empfehlungen	183
7.8	Forschungsdesiderate	185
7.8.1	Kindergartenlehrpersonen.....	185
7.8.2	Unterrichtsprozesse	185
7.8.3	Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder	186
7.8.4	Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und dem Kindergarten	186
7.8.5	Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule	187
7.8.6	Rahmenbedingung und Entwicklungen.....	187
	Literaturverzeichnis.....	188

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Projektorganisation	15
Abbildung 2: Der Kindergarten als erste Bildungsstufe der Volksschule.....	18
Abbildung 3: Pädagogisch-didaktisches Konzept zur Unterrichtsgestaltung.....	20
Abbildung 4: Dimensionen zur Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung.....	21
Abbildung 5: Zentrale Einflussbereiche auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes.....	29
Abbildung 6: Erhebungsplan für das gesamte Projekt	34
Abbildung 7: Altersstruktur der Kindergartenklassen im Frühling 2017.....	41
Abbildung 8: Sprachpraxis in den Familien der Kinder der vorliegenden Stichprobe.....	44
Abbildung 9: Detaillierte Darstellung der ausländischen Geburtsländer der Eltern.....	49
Abbildung 10: Anzahl und Verteilung der Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung zu Hause eine zusätzliche/ andere Sprache als Deutsch sprachen.....	50
Abbildung 11: Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern	51
Abbildung 12: Verteilung der Erwerbstätigkeit der Eltern	51
Abbildung 13: Visuelle Darstellung der Segmentierung des Unterrichtsablaufs in KG12.....	59
Abbildung 14: Raumanalyse KG11	61
Abbildung 15: Skala zur Selbsteinschätzung verschiedener Kompetenzen und Einstellungen der Kinder.....	68
Abbildung 16: Segmentierungsanalyse der gefilmten Unterrichtszeit für alle 20 Klassen.....	87
Abbildung 17: Individuelle Segmentierungsanalysen ausgewählter Kinder aus KG3	89
Abbildung 18: Feinanalyse der geführten Sequenzen für alle 20 Klassen	90
Abbildung 19: Beobachtete Interaktionen von einzelnen Kindern mit den Lehrpersonen in KG20	102
Abbildung 20: Mittelwerte, Minimal- und Maximalwert der Exekutiven Funktionen.....	128
Abbildung 21: Verteilung des höchsten erreichten Levels bei den Exekutiven Funktionen.....	129
Abbildung 22: Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen und den Sprachkompetenzen.....	130
Abbildung 23: Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen und den sozio-emotionalen Kompetenzen.....	131
Abbildung 24: Elterliche Vorstellungen von einem Kindergartenkind I.....	132
Abbildung 25: Elterliche Vorstellungen von einem Kindergartenkind II.....	133
Abbildung 26: Aktivitäten in der Familie	134
Abbildung 27: Einschätzung des kindlichen Verhaltens nach Kohorten.....	135
Abbildung 28: Einschätzung des kindlichen Verhaltens in den vergangenen sechs Monaten.....	136
Abbildung 29: Elterliche Beteiligung im Kindergarten.....	143
Abbildung 30: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit Kindergartenlehrpersonen	145
Abbildung 31: Häufigkeiten der elterlichen Einschätzung zum baldigen Übertritt des Kindes.....	157
Abbildung 32: Stufen der empirischen Typenbildung.....	167

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Beschreibung der Gemeindetypen</i>	35
<i>Tabelle 2: Mischindex kategorisiert</i>	36
<i>Tabelle 3: Dienstjahre der Kindergartenlehrpersonen kategorisiert</i>	36
<i>Tabelle 4: Stichprobenplan Klassen nach Mischindex und Gemeindetyp</i>	37
<i>Tabelle 5: Angestrebter Stichprobenplan Klassen nach Mischindex, Gemeindetyp und Dienstalterskategorie</i>	37
<i>Tabelle 6: Lage und Anbindung der untersuchten Kindergärten</i>	39
<i>Tabelle 7: Stichprobe der Kindergärten im Frühling 2017</i>	40
<i>Tabelle 8: Fremdsprachen, die im Frühjahr 2017 in den Familien der Kindergartenkinder gesprochen wurden</i>	42
<i>Tabelle 9: Kindergartenlehrperson, Ausbildung, Berufserfahrung, Anstellung und Zusatzausbildungen</i>	45
<i>Tabelle 10: Ausgangsstichprobe und Teilstichprobe Exekutive Funktionen im 1. und 2. Kindergartenjahr</i>	47
<i>Tabelle 11: Stichprobe der Kinder für die Sprachstandserhebung</i>	48
<i>Tabelle 12: Übersicht Details Videoaufnahmen</i>	56
<i>Tabelle 13: Charakterisierung der Sequenzen für die Segmentierungsanalyse der Videos</i>	58
<i>Tabelle 14: Kategoriensystem zu Unterrichtsprozessen</i>	59
<i>Tabelle 15: Anzahl verschickter und erhaltener Fragebogen nach Altersgruppe und Kindergarten</i>	62
<i>Tabelle 16: Übersicht über die den Kindern in den Kurzinterviews gestellten Fragen</i>	67
<i>Tabelle 17: Übersicht über die Stichprobe bei den Interviewleitfragen des Skalentyps Smiley</i>	68
<i>Tabelle 18: Spielformen, Funktionsbereiche und Spiel- sowie Lernangebote im Innenraum</i>	95
<i>Tabelle 19: Am Aufnahmetag anwesende Fachkräfte und Assistenzen</i>	101
<i>Tabelle 20: Häufig genannte Formen der Sprachförderung</i>	109
<i>Tabelle 21: Weniger häufig genannte Formen der Sprachförderung</i>	110
<i>Tabelle 22: Lieblingstätigkeiten der Kinder im Kindergarten</i>	117
<i>Tabelle 23: Prozentuale Verteilung der beiden Stichproben des 2. Kindergartenjahres</i>	118
<i>Tabelle 24: Häufigkeitsverteilung der Anregungen zum bildungssprachlichen Handeln nach Sprachhandlungstypen</i>	119
<i>Tabelle 25: Anteil Fragearten in Äusserungen der Kindergartenlehrperson während der analysierten 30 Minuten</i>	121
<i>Tabelle 26: Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweite der Variable SGW1</i>	123
<i>Tabelle 27: Mittelwertunterschiede Sprachtest SGW1 nach Geschlecht und Kindergartenjahr</i>	124
<i>Tabelle 28: Mittelwertunterschiede Sprachtest SGW1 nach höchstem Bildungsabschluss der Mutter und Kindergartenjahr</i>	124
<i>Tabelle 29: Mittelwertunterschiede nach Herkunftssprache der pro Kindergartenjahr</i>	125
<i>Tabelle 30: Einflüsse von Familiensprache und Bildungshintergrund auf die Sprachleistungen</i>	125
<i>Tabelle 31: Statistische Kennwerte der Altersverteilung in den beiden Altersklassen</i>	126
<i>Tabelle 32: Heterogenität in den Klassen</i>	127
<i>Tabelle 33: Partizipationsmöglichkeiten der Eltern</i>	141
<i>Tabelle 34: Selbstkonzepte und Einstellungen der Kindergartenkinder pro Kindergartenjahr</i>	158
<i>Tabelle 35: Erwartete Veränderungen in der Schule aus Sicht der Kinder im 2. Kindergartenjahr</i>	159
<i>Tabelle 36: Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern im 1. und 2. Kindergartenjahr</i>	159
<i>Tabelle 37: Erste Vergleichsdimension – Innensicht: Wahrnehmung der Kindergartenlehrperson</i>	168

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

<i>Tabelle 38: Zweite Vergleichsdimension – Aussensicht: videobasierte Unterrichtsbeobachtung</i>	<i>170</i>
<i>Tabelle 39: Konstruktion der Typen aufgrund der beiden Dimensionen Innensicht und Aussensicht.....</i>	<i>171</i>
<i>Tabelle 40: Strukturelle Merkmale der vier konstruierten Typen</i>	<i>172</i>

Abkürzungsverzeichnis

CAS	Certificate of Advanced Studies (Zertifikatsstufe)
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
HarmoS	Harmonisierung der obligatorischen Schule
IF	Integrierte Förderung
KG	Kindergarten
KGLP	Kindergartenlehrperson
M	Mittelwert
MAS	Master of Advanced Studies (Masterstufe)
MEFS	Minnesota Executive Function Scale
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
SD	Standardabweichung
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SGW1	Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse

Abstract

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie wurde die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich untersucht. Dazu wurden aktuelle pädagogische Praxen sowie Erfahrungen und Haltungen der auf dieser Stufe tätigen Lehrpersonen erforscht. Im Zentrum der Erkenntnisinteressen standen auch die Sichtweisen der Eltern der entsprechenden Kindergartenkinder, sprachliche und kognitive Entwicklungen dieser Kinder sowie die Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule.

Mit einer multimethodischen Vorgehensweise wurden zwanzig Kindergärten im Kanton Zürich untersucht. Die Auswahl dieser Kindergärten erfolgte auf der Grundlage von drei Merkmalen: Gemeindetyp, Mischindex und Berufserfahrung der Kindergartenlehrperson. Es wurde darauf geachtet, dass die für die Studie ausgewählten Kindergärten in Bezug auf diese Kriterien möglichst kontrastreich ausgeprägt waren und somit typische Situationen von Kindergärten im Kanton Zürich repräsentierten.

In jedem der zwanzig Kindergärten wurde im Frühling 2017 der Unterricht eines gesamten Vormittags videografiert, d. h. vom Eintreffen des ersten bis zur Verabschiedung des letzten Kindes. Gemäss Einschätzungen der Kindergartenlehrpersonen handelte es sich jeweils um einen „typischen“ Kindergartenvormittag. Ergänzend wurde jede Kindergartenlehrperson interviewt. Bei den Kindergartenkindern wurden die sprachlichen Kompetenzen und die Ausprägungen der exekutiven Funktionen erfasst. Zudem wurde mit den Kindern ein Kurzinterview zu ihren Einstellungen zum bzw. Haltungen gegenüber dem Kindergarten durchgeführt. Die Eltern der entsprechenden Kindergartenkinder wurden mittels eines Fragebogens vor allem zu ihren Kindern und der Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Kindergartenlehrpersonen befragt. Im Herbst 2017 wurden in denselben Kindergärten bei den neu in den Kindergarten eingetretenen Kindern und deren Eltern Erhebungen mit den gleichen Instrumenten durchgeführt. Die wichtigsten Ergebnisse zu den drei Themenbereichen können wie folgt zusammengefasst werden:

Unterrichtsgestaltung

- Die Kindergartenlehrpersonen sind in ihrem beruflichen Alltag mit sehr unterschiedlichen Konstellationen konfrontiert. Der Umgang mit diversen Herausforderungen erfordert ein breites Repertoire an Handlungsstrategien. Den Lehrpersonen gelingt der Umgang mit den diversen Problematiken auf unterschiedliche Weise.
- Obwohl die räumlichen Gegebenheiten in den einzelnen Kindergärten sehr unterschiedlich sind (z. B. umgenutzte Wohnung, Doppelkindergarten im Quartier, Schulzimmer im Schulhaus), präsentiert sich das Spiel- und Lernangebot insgesamt relativ ähnlich.
- Die Analyse der Videoaufnahmen hinsichtlich Strukturierung und Rhythmisierung des Unterrichts führte zur Identifikation von vier Sequenztypen: offene Sequenzen, geführte Sequenzen, Znüni und Aktivitäten draussen sowie Übergänge. Dabei variiert der jeweilige Anteil beträchtlich. In den zwanzig vorliegenden Videoaufnahmen zu einem typischen Kindergartenvormittag machen die geführten Sequenzen zwischen 16 und 54% des Unterrichts und offene Sequenzen zwischen 10 und 55% aus.
- Die Sprachanalysen in ausgewählten Videosequenzen zeigen, dass die Kindergartenlehrpersonen während diesen doppelt so viele geschlossene Fragen stellen wie offene.

Kompetenzerwerb und Entwicklung der Kinder

- Die Analysen der erhobenen Daten bezüglich Sprachstand, Exekutiven Funktionen und sozio-emotionalem Entwicklungsstand verdeutlichen, dass die Kindergartenkinder im Durchschnitt über einen Entwicklungsstand verfügen, der ihrem Alter entspricht. Zugleich zeigt sich eine grosse Heterogenität hinsichtlich der Entwicklung der einzelnen Kinder, die für die Kindergartenlehrpersonen eine Herausforderung bedeuten und eine individuelle Förderung bedingen kann.
- In den Kurzinterviews mit den Kindern wird einerseits deutlich, dass die Kinder des zweiten Kindergartenjahres mehrheitlich eine klare Vorstellung davon haben, was sie in der Schule erwartet, und dass sie sich andererseits auf den Eintritt in die Schule freuen. Die jüngeren Kinder äussern sich in den Interviews positiv zum Eintritt in den Kindergarten.

Kooperationen mit Fachpersonen und anderen Kindergartenlehrpersonen

- Kooperationen mit Fachpersonen wie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und die Zusammenarbeit mit Assistenzen oder Stellenpartnern und -partnerinnen werden als unterstützend erfahren, wenn entsprechende Möglichkeiten gegeben sind. Insbesondere zu Beginn des neuen Kindergartenjahres (Herbst) wird von vielen Kindergartenlehrpersonen eine personelle Unterstützung gewünscht, um den hohen Anforderungen pädagogisch professionell zu begegnen.
- Kooperationen mit Primarschullehrpersonen sowie Fachkräften des Vorschulbereichs sind in den meisten der untersuchten Kindergärten noch wenig institutionalisiert.

Perspektiven der Eltern

- Die elterlichen Vorstellungen bezüglich eines typischen Kindergartenkindes decken sich weitgehend mit den Anforderungen, die der Kanton Zürich in seinen Informationsbroschüren für die Eltern an diese stellt.
- Mit der Erziehungs- und Bildungs Kooperation mit den Kindergartenlehrpersonen sind die Eltern mehrheitlich zufrieden. Allerdings zeigt sich, dass Eltern, die nicht Deutsch sprechen, von den Kindergartenlehrpersonen weniger gut erreicht werden können und häufiger unzufrieden sind mit der Zusammenarbeit.

Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule

- Die vorliegende Untersuchung macht deutlich, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Kindergarten kommen. Während einige Kinder bereits einige Jahre eine Kindertagesstätte besuchten, treten andere direkt aus der familialen Obhut in den Kindergarten ein. Besonders jüngere Kinder und solche, die andere Sprachen als Deutsch sprechen, aber auch Kinder, die in anregungsarmen Familien aufwachsen, benötigen eine besondere Unterstützung, damit ihnen der Schulstart gelingt.
- Die Kinder im zweiten Kindergartenjahr werden von den Kindergartenlehrpersonen auf ihren Übertritt in die erste Primarklasse bewusst vorbereitet.

Im vorliegenden Forschungsbericht werden die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen durch eine empirisch begründete Typologie ergänzt, mit der die zwanzig Kindergartenlehrpersonen vier verschiedenen Typen zugeordnet werden. Basierend auf den Erkenntnissen der Studie werden abschliessend pädagogische Konsequenzen formuliert, die sich insbesondere an amtierende und zukünftige Kindergartenlehrpersonen, Primarlehrpersonen, Schulleiterinnen und -leiter, Verantwortliche im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, die Bildungspolitik und die Gesellschaft richten. Zudem werden Forschungsdesiderate formuliert, die aufzeigen, wie die vorliegenden Befunde durch weitere Untersuchungen vertieft und ergänzt werden könnten.

Keywords: Kindergarten, Kindergartenlehrperson, Unterrichtsprozesse, Sprachkompetenz, Exekutive Funktionen, Erziehungs- und Bildungs Kooperation, Übergänge, qualitative Interviews, Videografie, Typologie

1 Einleitung

„Wenn es überhaupt eine Erfahrung gibt, die von allen mit Bildungs- und Schulentwicklung Befassten geteilt wird, so ist es die Einsicht, dass die Realität in den Schulen, in den Klassen und Lehrerzimmern entscheidend von den dort arbeitenden Lehrpersonen geprägt wird.“
(Terhart, 2001, S.40)

In den vergangenen zehn Jahren gab es auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich mehrere Veränderungen. Diese wirkten sich auf den Bildungsauftrag sowie das Professionsverständnis von Kindergartenlehrpersonen aus und führten dazu, dass Eltern und die Öffentlichkeit diesem Bildungsbereich mehr Aufmerksamkeit schenkten. So verpflichtet das Volksschulgesetz des Kantons Zürich von 2006 alle Kinder zu einem zweijährigen Kindergartenbesuch, der seither als erste Stufe des obligatorischen Bildungssystems gilt, oder anders formuliert: Der Eintritt in den Kindergarten ist seither gleichbedeutend mit dem Eintritt in die Schule. Weiter sind seit 2008 alle Kindergartenlehrpersonen verpflichtet, sich am eigens für ihre Stufe entwickelten Kindergartenlehrplan zu orientieren.

Aktuell werden die ersten vier Schuljahre (zwei Jahre Kindergarten und die ersten beiden Jahre der Primarschule) im Kontext des nationalen Projekts zur Harmonisierung der obligatorischen Schule in den sogenannten Zyklus 1 (= zwei Jahre Kindergarten plus zwei Jahre Primarschule) gebündelt. Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) führte auch dazu, dass zukünftig teilweise jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten werden als dies bislang der Fall war, da der Stichtag für das Eintrittsalter in den Kindergarten (= vollendetes viertes Altersjahr) vereinheitlicht und um drei Monate verschoben wurde, nämlich vom 30. April auf den 31. Juli.

Darüber hinaus führen gesellschaftliche Veränderungsprozesse dazu, dass die Bevölkerung zunehmend heterogener wird, was die familialen Strukturen sowie die sprachlichen und soziokulturellen Hintergründe betrifft. Dies kann insgesamt zu einer grösseren Bandbreite bezüglich der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung von Kindern innerhalb einer Kindergartengruppe führen. Es ist auch eine Tatsache, dass immer mehr Kinder vorschulische Angebote wie Kindertagesstätten und Spielgruppen besuchen und folglich mit familienergänzenden Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungserfahrungen in den Kindergarten eintreten. Diese Kinder bringen andere Erfahrungen mit als solche, die ausschliesslich innerhalb der Familie betreut wurden. Vor allem Kinder, die in anregungsarmen Familien aufwachsen und dort möglicherweise auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, erleben beim Eintritt in den Kindergarten die Anforderungen des Kindergartenalltags als Herausforderung. Sie sind auf eine besonders aufmerksame Unterstützung durch die Kindergartenlehrperson sowie durch ihre Eltern angewiesen.

Parallel dazu haben sich die Erwartungen der abnehmenden Primarschule an die Bildungsleistungen der Kindergartenstufe konkretisiert: Im Kanton Zürich hat der Bildungsrat die Einführung von Basiskompetenzen zu Bildungs- und Entwicklungszielen erlassen, die Auskunft darüber geben, welche Bereiche die Kindergartenlehrpersonen fördern und bei der Gestaltung des Unterrichts besonders berücksichtigen sollen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008). Infolge der Einführung des Lehrplans 21, der eine Überprüfung von definierten Grundkompetenzen am Ende des Zyklus 1 vorsieht, ist davon auszugehen, dass der Lernzielerreichung auf der Kindergartenstufe zunehmend mehr Bedeutung zugemessen wird (z. B. Stamm, 2015, S. 9).

Im Gegensatz zu diesen gut dokumentierten bildungspolitischen Entwicklungslinien sind über die aktuelle pädagogische Praxis im Kindergarten sowie über Erfahrungen und Einstellungen von Kindergartenlehrpersonen kaum empirisch gesicherte Erkenntnisse vorhanden. Ebenso wenig gibt es Kenntnisse darüber, wie Eltern und Kinder den Kindergarten sehen. Zudem manifestieren sich Forschungslücken zu den Fragestellungen, inwiefern sich während der Kindergartenzeit kindliche Kompetenzen im Allgemeinen und sprachliche Kompetenzen im Besonderen entwickeln und wie Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule verlaufen. Vor diesem Hintergrund hat die Bildungsdirektion des Kantons Zürich im Sinne einer Bestandsaufnahme des aktuellen Geschehens einen Forschungsauftrag zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich ausgeschrieben. Er ist Gegenstand des vorliegenden Berichts.

1.1 Projektorganisation

In Anlehnung an die eingangs skizzierte Ausgangslage bestanden die Zielsetzungen der Studie zur Situation des Kindergartens im Kanton Zürich darin, empirische Erkenntnisse zu den folgenden drei zentralen Themenbereichen 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.

Ausgeführt wurde der Forschungsauftrag unter der Leitung des Instituts für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) in Kooperation mit der Professur für Deutsch und Deutsch als Zweitsprache der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich). Die Gesamtverantwortung des Projektes lag bei Doris Edelmann (PHBern). Die Projektkoordination erfolgte durch Sonja Beeli-Zimmermann (PHBern) und Marcel Zurbrügg (PHBern). Die empirischen Teilprojekte wurden von Doris Edelmann (PHBern), Evelyne Wannack (PHBern) und Hansjakob Schneider (PHZH) verantwortet. Dem Organigramm in Abbildung 1 kann entnommen werden, welche Mitarbeitenden in den einzelnen Teilprojekten tätig waren.

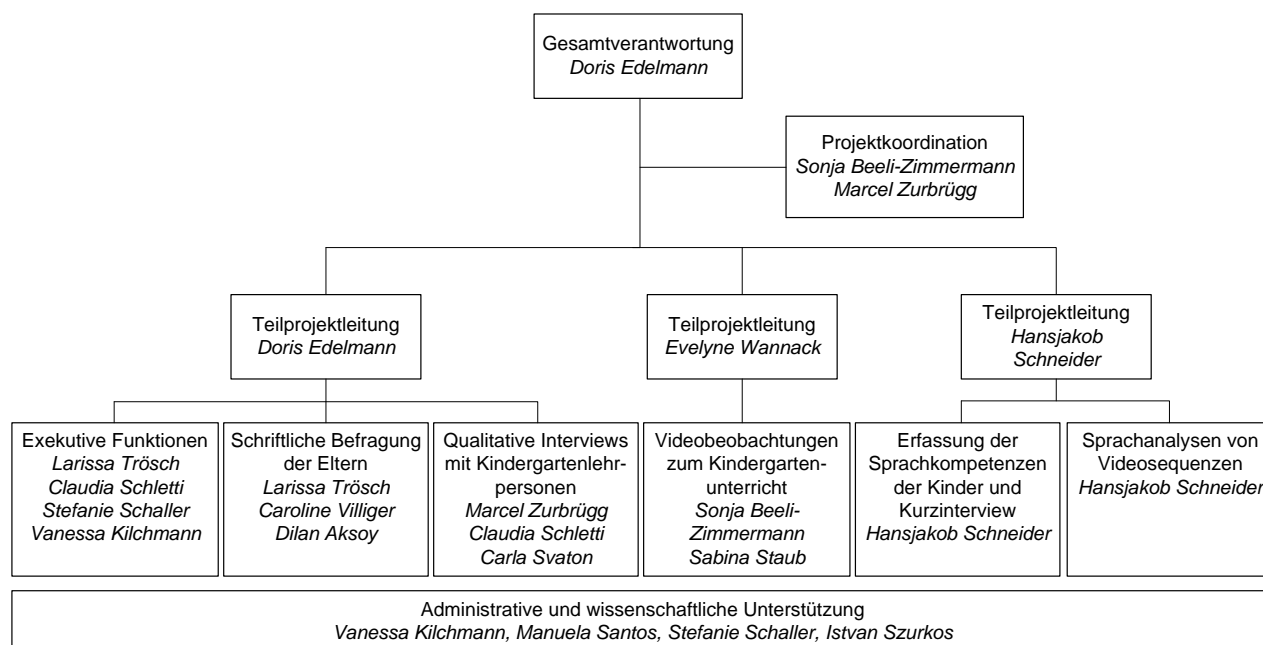


Abbildung 1: Projektorganisation (Quelle: eigene Darstellung)

1.2 Durchführung des Forschungsauftrags

Nach der Ausarbeitung des detaillierten Forschungsdesigns durch das Projektteam wurde Anfang 2017 in Absprache mit der Auftraggeberin (Bildungsdirektion) die Stichprobe definiert (vgl. Kapitel 4.3). Ab Mitte Mai 2017 wurden die ersten Datenerhebungen durchgeführt. Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, damit die Unterrichtsgestaltung gegen Ende des Schuljahres untersucht werden konnte, wenn Unterrichtsabläufe und Routinen eingespielt und die Zusammenarbeit mit den Eltern etabliert sein sollten. Erhoben wurde diese mittels Videografie (vgl. Kapitel 4.5), indem während eines ganzen Morgens der Unterricht mit zwei Kameras gefilmt wurde. Zugleich ist das Frühjahr derjenige Zeitpunkt im Schuljahr, bei dem sowohl der Übertritt der Kinder des zweiten Kindergartenjahres in die Primarschule als auch der Eintritt der neuen Kindergartenkinder nach den Sommerferien anstehen. Diese Thematik stand unter anderem im Zentrum der leitfadengestützten Interviews, die mit den Kindergartenlehrpersonen durchgeführt wurden (vgl. Kapitel 4.4). Auch die Eltern, die schriftlich befragt wurden, sollten zu diesem Zeitpunkt über ausreichende Erfahrungen in ihrer Rolle als Eltern von Kindergartenkindern sowie in der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrper-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

son verfügen. Im Herbst 2017 wurden ergänzend die Eltern der neu in den Kindergarten eingetretenen Kinder mit dem gleichen Instrument befragt (vgl. Kapitel 4.6).

Sowohl bei den Kindergartenkindern des zweiten Kindergartenjahres (Frühling 2017) als auch bei jenen des ersten Kindergartenjahres (Herbst 2017) wurden die Ausprägungen der Exekutiven Funktionen (= Fähigkeit, das Denken und Handeln zu steuern, vgl. Kapitel 4.7) sowie die sprachlichen Kompetenzen (vgl. Kapitel 4.8) erhoben. Somit konnte das Kompetenzniveau unmittelbar vor dem Übertritt in die erste Klasse sowie unmittelbar nach dem Eintritt in den Kindergarten erfasst werden. In Anlehnung an einen Quasi-Längsschnitt wurde damit angestrebt, Erkenntnisse bezüglich der Kompetenzentwicklung während der zwei Kindergartenjahre zu gewinnen. Darüber hinaus wurde mit den Kindern ein Kurzinterview zu ihren Einstellungen zum Kindergarten und zur Schule durchgeführt (vgl. Kapitel 4.9). Zudem wurden ausgewählte Videosequenzen einer Sprachanalyse unterzogen (vgl. Kapitel 4.10).

Der Bericht liegt rund eineinhalb Jahre nach Beginn der ersten Datenerhebungen vor und umfasst die folgenden Kapitel: Eine Beschreibung der Ausgangslage (vgl. Kapitel 2), eine konzeptionelle Rahmung (vgl. Kapitel 3), eine Darstellung der durchgeführten Erhebungsmethoden (vgl. Kapitel 4), eine Präsentation der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5), eine Typologie zu den Kindergartenlehrpersonen (vgl. Kapitel 6) sowie pädagogische Konsequenzen, die empirisch basierte Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Kindergartenstufe umfassen (vgl. Kapitel 7).

Die vorliegende Studie wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der teilnehmenden Kindergartenlehrpersonen, denen wir an dieser Stelle nochmals unseren ausdrücklichen Dank aussprechen möchten. Sie haben uns zum einen die Türen ihrer Klassenzimmer bis zu achtmal geöffnet, so dass wir den Unterricht filmen, Interviews durchführen und mit allen Kindern die geplanten Erhebungen realisieren konnten. Zum anderen haben sie uns zentrale Fragen zu ihrer Biografie in einem Online-Fragebogen beantwortet und uns massgeblich bei der Organisation der schriftlichen Befragung der Eltern unterstützt.

Danken möchten wir für die wertvolle Zusammenarbeit und Unterstützung auch der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, namentlich Konstantin Bähr, Sybille Bayard, Flavian Imlig und Max Mangold sowie den Mitgliedern der von ihnen eingerichteten Begleitgruppe, namentlich Sandra Altermatt, Gabriella Bazzucchi, Brigitte Fleuti, Annette Flury, Marie-Claire Frischknecht, Susanna Häuselmann, Elisabeth Hardegger, Dieter Isler, Brigitte Mühlemann, Andrea Russi, Anita Schaffner Menn, Heidi Simoni, Dorothea Tuggener, Verena Ungricht, Franziska Vogt und Ursina Zindel.

2 Die Kindergartenstufe

2.1 Entwicklungen und aktuelle Struktur der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Im Jahr 1846 gab es im Kanton Zürich insgesamt 35 Vorschulen¹. Gegründet wurden sie vor allem von Vereinen, Firmen und Privaten, während nur wenige von Gemeinden ins Leben gerufen wurden. Die Einrichtung von Vorschulen ging kontinuierlich weiter. Zwischen 1920 und 1960 wurden 51 und zwischen 1961 und 1978 nochmals 56 Vorschulinstitutionen gegründet (Rüfenacht, 1984). Von Anfang an machten es sich die Kindergärtnerinnenvereine im Kanton Zürich zur Aufgabe, über den pädagogischen Auftrag des Kindergartens zu informieren und sich für dessen rechtliche Verankerung im Volksschulgesetz des Kantons Zürich zu engagieren. Analog zu anderen Kantonen wurde dieses Ziel 1984 erreicht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1994). Trotzdem konstatierte Rüfenacht (1984) – auch in Anbetracht der Erkenntnisse aus dem Projekt „Primarschule Schweiz“ (Heller, Ambühl, Huldi et al., 1986) –, dass nach wie vor Probleme bezüglich der Weiterentwicklung des Kindergartens bestünden. Insbesondere gehe es darum, allen Kindern den Besuch des zweijährigen Kindergartens zu ermöglichen, die Anerkennung der Kindergartenstufe durch die Integration ins formale Bildungssystem zu erhöhen sowie die Besoldung und den Status der Kindergartenlehrpersonen zu verbessern.

Diese bildungspolitischen Desiderate sowie aktuelle Entwicklungen führten in den 1990er-Jahren dazu, dass man sich Überlegungen zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Primarschule machte. Besonders deutlich zeigten Heyer-Oeschger und Büchel (1997) am Beispiel des Kantons Zürich auf, wo die Probleme bei diesem Übergang lagen. Sie konstatierten einerseits, dass die Zahl der nicht altersgemäss eingeschulten Kinder anstieg, während andererseits immer mehr Kinder beim Eintritt in die Primarschule bereits lesen, schreiben und rechnen konnten. Hinzu kamen gesellschaftliche Veränderungen – beispielsweise die vermehrte Erwerbstätigkeit der Frauen und die Pluralisierung der Familienformen –, die zu veränderten Situationen für Familien und Kinder führten.

Da die bisherigen Versuche, den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule fluidier zu gestalten, nicht den erwünschten Erfolg gebracht hatten (ebd.), wurde als ein mögliches Szenario die Basisstufe entworfen. Im Dossier 48a „Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder“ der Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997) wurde diesem Szenario programmatische Kontur verliehen. Darauf folgten im Jahr 2000 „Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2000).

Sowohl das Schulprojekt 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 1999) als auch die Ergebnisse von PISA 2000 (Baumert, 2001) leisteten der Reform im Schuleingangsbereich weiteren Vorschub. Ergänzend wurde ein alternatives Modell vorgeschlagen: die Grundstufe. Es verfolgt dieselben Ziele wie die Basisstufe, etwa die Minimierung der Anzahl von Übergängen in der Schuleingangsphase, altersgemischtes Lernen, frühere Förderung und einen flexiblen Übertritt in die Primarschule. Im Unterschied zur Basisstufe, die zwei Jahre Kindergarten und die zwei ersten Jahre der Primarschule zusammenfasst, setzt sich die Grundstufe aus den zwei Jahren Kindergarten und dem ersten Jahr der Primarschule zusammen. Die Auswertung der Vernehmlassungen zum neuen Volksschulgesetz im Kanton Zürich zeigte deutlich, dass das Modell Grundstufe favorisiert wurde (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003).

Trotz Ablehnung des neuen Volksschulgesetzes in der Volksabstimmung im Jahr 2002 blieb die Option für einen umfassenden Schulversuch mit der Grundstufe aufgrund der Annahme des Bildungsgesetzes offen. Der Schulversuch Grundstufe dauerte von 2004 bis 2014 und war auch Teil des Schulentwicklungsprojekts EDK-Ost 4bis8².

¹ Der Begriff Vorschule wird von Rüfenacht (1984) als Sammelbegriff für die Beschreibung von Vorschulinstitutionen wie Kleinkinderbewahranstalten und -schulen, aber auch von Kindergärten verwendet.

² Vgl. dazu: <http://edk-ost.d-edk.ch/grundstufe-basisstufe> [14.5.2018].

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Die Ergebnisse des Schulentwicklungsprojekts wurden unterschiedlich interpretiert. Es wurde vor allem betont, dass die neuen Modelle Basis- und Grundstufe gegenüber dem traditionellen Modell des zweijährigen Kindergartens und der anschliessenden Primarschule nicht wirksamer und zudem deutlich teurer seien. Folglich wurde die gesetzliche Verankerung der Grundstufe im Kanton Zürich abgelehnt. Aktuell stellt sich die Stufung des Bildungssystems im Kanton Zürich wie folgt dar (vgl. Abbildung 2):

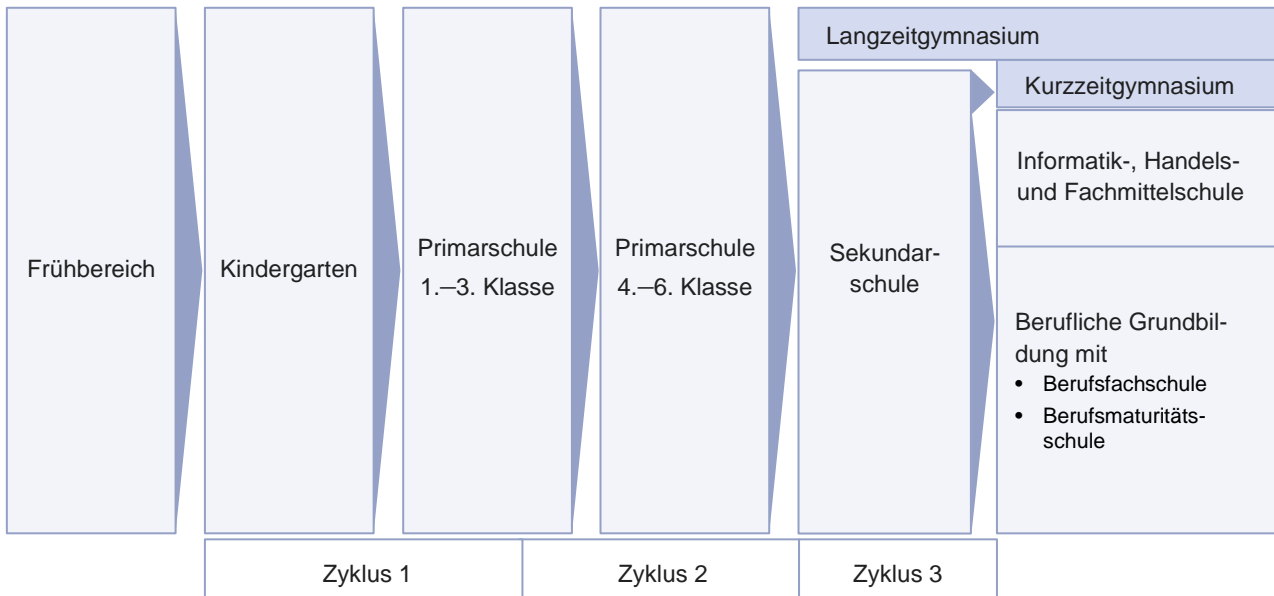


Abbildung 2: Der Kindergarten als erste Bildungsstufe der Volksschule (Quelle: in Anlehnung an Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2013, S. 3)

Mit der Annahme des revidierten Bildungsartikels in der Bundesverfassung am 21. Mai 2006 wurde auch im Kanton Zürich der Weg für das HarmoS-Konkordat und dessen Ratifizierung 2009 geebnet. Für den Kindergarten sind diesbezüglich der obligatorische Eintritt mit vollendetem viertem Altersjahr, die Einführung von Blockzeiten sowie die Implementierung des sprachregionalen Lehrplans 21 von besonderer Bedeutung.

2008 wurde mit dem Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich ein ausdifferenzierter Referenzrahmen in Kraft gesetzt. Er dient der Kommunikation und Diskussion der Ziele und Inhalte der Kindergartenstufe und vermittelt pädagogisch begründet ein vertieftes Verständnis für den Kindergarten als Bildungs- und Lernort (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008). Für die Kindergartenlehrpersonen stellt der Lehrplan die verbindliche Grundlage dar. In fünf Bildungsbereichen (Kommunikation, Sprache und Medien; Natur, Technik und Mathematik; Identität, Soziales und Werte; Wahrnehmung, Gestaltung und Künste; Körper, Bewegung und Gesundheit) wurden als grundlegend erachtete Basiskompetenzen definiert und damit „Kompetenzen beschrieben, die grundsätzlich von allen Kindern gegen Ende der Kindergartenzeit erwartet werden“ (ebd., S.12). Mit dem Inkrafttreten des Zürcher Lehrplans 21 ab Schuljahr 2018/19 wird nebst den allgemeinen Grundlagen vor allem die Einführung des Zyklus 1 – bestehend aus zwei Jahren Kindergarten und den ersten beiden Schuljahren der Primarschule – von Bedeutung sein. Für den Kindergarten ergibt sich ein Kontinuum, weil der Zürcher Lehrplan 21 ebenfalls von Kompetenzen ausgeht. Neu ist hingegen, dass diese in Fachbereiche und überfachliche Kompetenzen gegliedert sind. Zusätzlich für den Zyklus 1 wurden entwicklungsorientierte Zugänge definiert, um eine Brücke von der Entwicklungsperspektive zur Fachbereichsstruktur und damit auch einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung des freien Spiels anzubieten. Nach wie vor bleibt der Grundsatz bestehen, dass im Rahmen des Kindergartens an den vorgegebenen Kompetenzen für den Zyklus 1 gearbeitet werden muss. Jedoch wird nicht eingefordert, dass die im Zürcher Lehrplan 21 aufgeführten Orientierungspunkte am Ende der Kindergartenstufe von allen Kindern erreicht werden müssen (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2016). Massgebend für alle Kinder sind die Grundansprüche bezüglich Kompetenzen am Ende des Zyklus 1. So bleibt auch der Grundsatz bestehen, dass die Kinder erst am Ende des zweiten Schuljahres ein erstes Notenzeugnis erhalten (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

Der Druck auf die Kindergartenstufe dürfte jedoch zunehmen, da sie als Teil des Zyklus 1 mitverantwortlich dafür ist, dass alle Kinder spätestens am Ende des Zyklus 1 den Grundansprüchen ihrer Stufe genügen. In Anbetracht dieser Umstände scheint es angezeigt, dem Übergang vom Kindergarten in die Primarschule vermehrt Beachtung zu schenken.

Nicht nur die Tatsache, dass die Kindergartenstufe die erste obligatorische Bildungsstufe der Volksschule ist, stellt für diese eine Herausforderung dar, sondern auch die Entwicklungen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Gemäss Bundesamt für Statistik (2017) beläuft sich der Anteil von familienergänzend betreuten Kindern im Vorschulalter auf 74%. Für viele Kinder bedeutet dies, dass sie bereits vor Eintritt in den Kindergarten Erfahrungen in familienergänzenden Kontexten gesammelt haben. Die viel diskutierte Kontinuität zwischen der Kindergarten- und der Primarschule muss also um die Facette vorschulischer Bildung erweitert werden. Es drängt sich folglich auf, nach Lösungen zu suchen, wie die vorschulische Bildung mit dem Zyklus 1 verbunden werden kann.

2.2 Ausbildung und Berufsauftrag von Kindergartenlehrpersonen

Seit der Gründung von Ausbildungsstätten für Kindergartenlehrpersonen wird in regelmässigen zeitlichen Abständen die Frage nach der Ausbildungsdauer aufgeworfen (Wannack, 2013). In den 1990er-Jahren wuchs in den Kantonen das Bedürfnis, die Lehrdiplome zu koordinieren. Damit war eine positive Ausgangslage für eine umfassende gesamtschweizerische Reform geschaffen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1993). Im Dossier „Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen“ (ebd.) wurde skizziert, dass die Hauptaufgabe der Pädagogischen Hochschulen in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern besteht und dass damit „alle Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit und des Kindergartens“ (ebd., S. 6) gemeint sind. Der Notwendigkeit, auch Kindergartenlehrpersonen auf tertiärer Stufe auszubilden, wurde durch das Überdenken der Bildung von 4- bis 8-Jährigen Vorschub geleistet. In der Folge setzte sich die Tertiarisierung der Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen ab 1998 sukzessive in allen Kantonen durch. Was die Ausgestaltung der Studiengänge anbelangte, gingen die Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich weit. Von Beginn an wurden gemeinsame und getrennte Studiengänge für den Kindergarten und die Primarschule angeboten. Die Pädagogische Hochschule Zürich ergänzte 2009 die getrennten Studiengänge für den Kindergarten und die Primarschule um einen gemeinsamen Studiengang für den Kindergarten- und die Unterstufe.³

Die Integration der Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen in die Pädagogischen Hochschulen ist für den Berufsstand als Erfolg zu werten. Es gibt jedoch bildungspolitische Entscheide, die das Erreichte relativieren. So im Kanton Zürich, wo seit dem Schuljahr 2017/2018 der „Neu definierte Berufsauftrag“ (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2017b) für Diskussionen sorgt. Einerseits wurde die Lohneinreihung der Kindergartenlehrpersonen um eine Stufe erhöht, dennoch sind sie eine Lohnstufe tiefer als die Unter- und Mittelstufenlehrpersonen eingereiht. Andererseits wurde ein neues Arbeitszeitmodell für alle Schulstufen eingeführt. Die Berechnung im Tätigkeitsbereich „Unterricht“ führt dazu, dass ein volles Kindergartenpensum lediglich 88% des Pensums einer Primarlehrperson ausmacht, da die Auffangzeit (= gestaffeltes Eintreffen der Kinder am Morgen) und Pausen, die jedoch keine sind, nicht als Unterrichtszeit anerkannt werden (ebd.). Dieser Umstand wird vom Lehrerinnen- und Lehrerverband kritisiert. Er gibt ein Arbeitszeitmodell vor, das für alle Kategorien von Lehrpersonen gültig ist – inklusive Kindergartenlehrpersonen.

Die hier skizzierten Ausführungen zur Entwicklung des Kindergartens und zum Beruf der Kindergartenlehrperson zeigen, wie seit der Gründung der Kindergärten um die Anerkennung und Weiterentwicklung dieser Bildungsstufe gerungen wird: Einmal durch deren kantonale rechtliche Verankerung als erste Bildungsstufe der Volksschule, und dann auch durch die Etablierung der Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen auf tertiärer Stufe. Gleichzeitig wird die Fragilität des Erreichten unter anderem bei der Festlegung von Arbeits-

³ Vgl. dazu die Pressemitteilung unter <https://phzh.ch/de/ueber-uns/Medien/Medienmitteilungen/2010/02/kindergarten-unterstufe-ander-ph-zurich-ein-diplom-fur-die-ganze-schweiz/> [14.5.2018].

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

bedingungen deutlich. Neue inhaltliche Impulse sind durch die Einführung des Lehrplans 21 sowie des damit einhergehenden Zyklus 1 zu erwarten.

2.3 Ausgewählte Aspekte der Kindergartenpädagogik

In den nachfolgenden Abschnitten wird in gegebener Kürze auf die Unterrichtsgestaltung im Kindergarten eingegangen. Dabei werden diejenigen Themen fokussiert, welche für die analytische Arbeit dieser Studie besonders relevant sind. Es werden drei Ebenen der Unterrichtsgestaltung dargestellt und im Zusammenhang damit Aspekte zur Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung, des freien Spiels sowie der Rhythmisierung und Individualisierung erläutert.

2.3.1 Unterrichtsgestaltung im Kindergarten

Im Kontext des vorliegenden Forschungsauftrags ist für die Beschreibung der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten das von Wannack, Arnaldi und Schütz (2011) erarbeitete pädagogisch-didaktische Konzept leitend (vgl. Abbildung 3).



Abbildung 3: Pädagogisch-didaktisches Konzept zur Unterrichtsgestaltung (Quelle: in Anlehnung an Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011, S. 8)

Im Zentrum stehen die Unterrichtssequenzen, die zwei Grundformen umfassen. Es sind dies geführte und offene Sequenzen. Sie weisen beide Spezifika hinsichtlich der Spiel- und Lerninhalte sowie der Unterrichts- und der Sozialformen auf. Geführte Sequenzen werden meist von der Kindergartenlehrperson direkt geleitet, sei es über darbietende Formen wie das Erzählen, erarbeitende Formen wie ein Unterrichtsgespräch oder das Zuteilen von Aufgaben an Gruppen oder einzelne Kinder. Offene Sequenzen zeichnen sich dadurch aus, dass von den Kindergartenlehrpersonen ein vielfältiges Spiel- und Lernangebot arrangiert wird und die Kinder ihre Aktivitäten weitgehend selbst bestimmen können, etwa in Form des freien Spiels. Die Spiel- und Lernaktivitäten werden sowohl in geführten als auch in offenen Sequenzen von den Kinder-

gartenlehrpersonen begleitet. Diesem Aspekt wird Rechnung getragen, indem nebst der Ebene der Unterrichtssequenzen jene der Spiel- und Lernbegleitung eingeführt wird. Die Gestaltung von Unterrichtssequenzen sowie die Spiel- und Lernbegleitung sind eng mit der dritten Ebene – dem Classroom Management – verbunden. Dadurch wird auf die Bedeutung von Raumgestaltung, Regeln, Ritualen und Prozeduren verwiesen, wobei Letztere einerseits wiederkehrende Abläufe, sogenannte Routinen, und andererseits Übergänge zwischen geführten und offenen Sequenzen beinhalten.

Ein zentraler Aspekt der Kindergarten-Didaktik ist die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung. In ihrer Anlage ist sie eine Kombination von Raumgestaltung und dem Arrangement vielfältiger Spiel- und Lernangebote (Walden & Borrelbach, 2014). Ausgangspunkt dafür sind die baulichen Gegebenheiten: Ein umgenutztes Wohnhaus mit Räumen auf mehreren Etagen bietet andere Voraussetzungen für die Unterrichtsgestaltung als ein Gebäude, das spezifisch als Kindergarten gebaut wurde. Im jeweiligen baulichen Rahmen wird der Raum einerseits durch mobile Einrichtungsgegenstände wie Tische, Stühle im Kreis, Trennwände und fest installierte Einrichtungsgegenstände wie Korpus, Schränke oder Gestelle vorstrukturiert. In diese Raumstruktur werden die Spiel- und Lernangebote eingepasst (Wannack & Herger, 2014), die sowohl in geführten als auch in offenen Sequenzen genutzt werden. Insofern trägt die Spiel- und Lernumgebung der Anforderung Rechnung, dass insbesondere im Zusammenhang mit der Individualisierung fließend zwischen Unterrichtsformen gewechselt werden kann und Spiel- sowie Lernmaterialien in einem definierten Rahmen frei zugänglich sind. Eine von der Kindergartenlehrperson klar strukturierte Spiel- und Lernumgebung trägt ebenfalls dazu bei, dass sich die Kinder räumlich orientieren und das Spiel- und Lernangebot selbstständig nutzen können (ebd.).

Einen wesentlichen Anteil an der Spiel- und Lernumgebung haben die Spiel- und Lernangebote im Rahmen des freien Spiels, das den Kern der Kindergartenpädagogik ausmacht. Als Orientierungspunkte für ein ausgewogenes Spiel- und Lernangebot haben Wannack, Arnaldi und Schütz (2011) vier Dimensionen – Spielinhalte, Spielmaterial, Sozialformen und Spielformen – mit unterschiedlichen Kategorien herausgearbeitet, die in Abbildung 4 mit ihren jeweils spezifischen Ausprägungen dargestellt sind. Die Spiel- und Lernangebote werden räumlich als Funktionsbereiche, die möglichst eindeutig erkennbar sind, arrangiert, beispielsweise als Bewegungs- oder Bauecke.

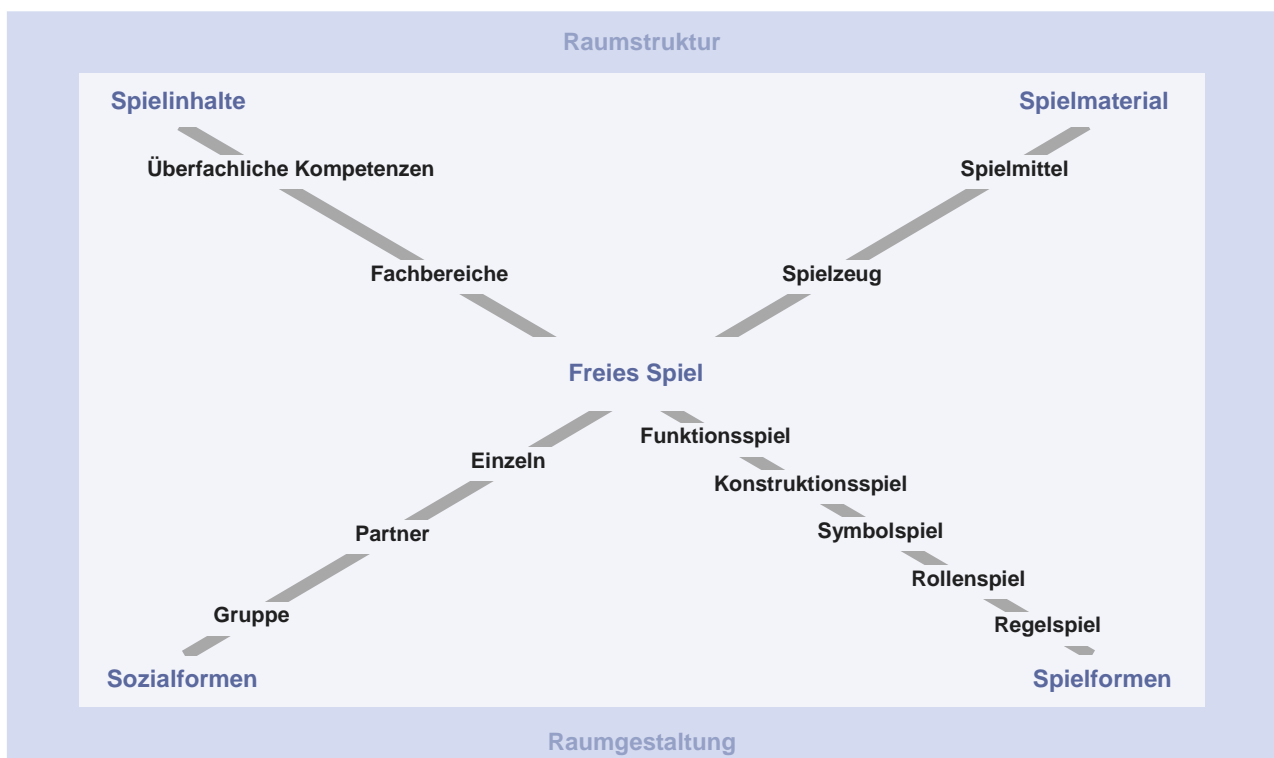


Abbildung 4: Dimensionen zur Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung (Quelle: in Anlehnung an Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011, S. 8)

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Die Spielinhalte für das freie Spiel wählen die Kindergartenlehrpersonen in Anlehnung an die Lehrplanvorgaben sowie an das aktuelle Unterrichtsthema aus. Damit wird sichergestellt, dass verschiedene Fachbereiche berücksichtigt werden. Je nach Spielinhalt bietet sich eine bestimmte Spielform an. So deckt beispielsweise ein Funktionsbereich zum Thema Familie die Spielform Rollenspiel ab. Gleichzeitig ist zu entscheiden, welches Spielmaterial zur Verfügung gestellt wird. Während Spielmaterial wie Schaumgummiwürfel und Tücher, aber auch Sand oder Holzstecken viele kreative Freiräume ermöglichen, geben Spielzeuge wie beispielsweise ein Kochherd engere Spielmöglichkeiten vor. Für jedes Spiel- und Lernangebot muss die Kindergartenlehrperson entscheiden, in welcher Sozialform die Kinder davon Gebrauch machen können, auch in Abstimmung mit der Grösse des Funktionsbereiches. Befindet sich etwa ein Bewegungsangebot in der Garderobe oder draussen, eignet es sich eher für eine Gruppe von Kindern, während z. B. für den Funktionsbereich Kleine Welt in der Form eines Puppenhauses oder Bauernhofs eher Zweiergruppen sinnvoll sind.

Im Zusammenhang mit der Raumstruktur ist im Sinne der Raumgestaltung zu überlegen, wie das Ensemble der verschiedenen Funktionsbereiche im Kindergartenraum – und allenfalls auch im Aussenraum – arrangiert wird. Wenn beispielsweise Konstruktionsmaterialien gleichzeitig mit Symbolspielen angeboten werden, können damit vielfältigere Spiel-, Lern- und Kooperationsmöglichkeiten geschaffen werden. Gleichzeitig kann ein Sofa, das ohne Abgrenzung direkt neben einem Konstruktionsangebot steht, nicht in jedem Fall als ein Rückzugsort genutzt werden und ist möglicherweise ein Auslöser für Konflikte. Des Weiteren gilt es bei der Raumgestaltung zu berücksichtigen, dass die Wege zwischen den Funktionsbereichen, dem Sitzkreis und weiterem Mobiliar so angelegt sind, dass sich die Kinder nicht gegenseitig stören, wenn sie z. B. zusätzliches Spielmaterial hervorheben.

Berücksichtigt werden muss auch, welchen Einfluss fix installierte bzw. mobile Angebote auf das Spielverhalten der Kinder haben können: Ein fix installierter, räumlich verorteter Funktionsbereich zum Konstruktionspiel ermöglicht beispielsweise, dass fertig gestellte Bauten in der Bauecke stehen bleiben können. Demgegenüber müssen Konstruktionen, die mit demselben Material in der Garderobe entstehen (weil es ein mobiles Angebot ist), nach dem Spiel wieder aufgeräumt werden. Damit wird ein anschliessendes, weiterführendes Spiel zu einem späteren Zeitpunkt unterbunden und eine intensivere, längerfristige Auseinandersetzung mit bestimmten Materialien erschwert.

2.3.2 Rhythmisierung und Strukturierung des Kindergartenunterrichts

Ein Spezifikum der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten ist die zeitliche Strukturierung, die nicht der Logik von Schullektionen folgt, sondern vielmehr den Vormittag und seine Rhythmisierung sowie die feingliedrige Strukturierung einzelner Sequenzen fokussiert. Die Rhythmisierung hat einen sinnvollen Wechsel zwischen Phasen von Anspannung und Entspannung, Konzentration und Ausgelassenheit, Ruhe und Bewegung zum Ziel (vgl. Petillon & Valtin, 1999). Sie trägt unter anderem dazu bei, dass die Konzentrationsspanne der Kindergartenkinder, die in diesem Alter typischerweise eher kurz ist (Booth & Siegler, 2006), erhalten bleibt.

Für die Rhythmisierung und die Strukturierung stehen den Kindergartenlehrpersonen verschiedene didaktisch-methodische Möglichkeiten zur Verfügung. Zum einen können sie den Kindergartenvormittag durch die Abfolge verschiedener Sequenzen – etwa offener und geführter Sequenzen – gestalten. Zum anderen haben sie die Möglichkeit, die geführten Sequenzen über unterschiedliche Unterrichtsformen zu rhythmisieren, indem sie beispielsweise zwischen dem Erzählen einer Geschichte und dem Unterrichtsgespräch wechseln oder auch die Sozialformen ändern (Wannack & Herger, 2014), wenn etwa ein Gruppenauftrag gegeben wird, nachdem die ganze Klasse eine Geschichte gehört hat.

Bei der Gestaltung von Unterrichtsabläufen spielen der Einbezug von Ritualen und das Entwickeln von Routinen eine wichtige Rolle. Häufig werden sie durch akustische Signale wie ein Gong, ein Lied oder ähnliches angekündigt und eingeleitet. Routinen helfen bei der Organisation von wiederkehrenden Abläufen, beispielsweise beim Aufräumen des Spiel- und Lernangebots oder dem Verteilen der Znüni-Täschlein. Das Znüni-Ritual stellt eine gemeinschaftliche Aktivität sowie einen zeitlichen Orientierungspunkt im Ablauf des Morgens dar. Rituale und Routinen erleichtern reibungslose Wechsel zwischen und innerhalb der Sequen-

zen und gewähren den Kindern nicht nur ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung, sondern stärken gleichzeitig das Gemeinschaftsgefühl.

2.3.3 Individualisierung

Individualisierung ist eine didaktische Möglichkeit, mit der Heterogenität in Klassen umzugehen. Dabei wird die altersbedingte Heterogenität insbesondere in jahrgangsgemischten Kindergartenklassen offensichtlich. Individualisierung bezieht sich jedoch nicht nur auf diese, sondern berücksichtigt ebenfalls Leistungs- und Kompetenzunterschiede, die Interessen, Spiel- und Lernpräferenzen von Kindern sowie ihren Sprachhintergrund und ihr Geschlecht. Im Rahmen des individualisierten Unterrichts wird deshalb das Ziel einer optimalen Passung von individuellen Bedürfnissen beziehungsweise Lernvoraussetzungen mit dem Spiel- und Lernangebot angestrebt (Helmke, 2013). Die Kindergartenlehrpersonen berücksichtigen die beschriebenen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder insbesondere über die Gestaltung vielfältiger Spiel- und Lernangebote.

Unterricht, der individualisiertes Lernen ermöglicht, trägt den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwegen der Kinder Rechnung, indem vielfältige Spiel- und Lernangebote gemacht werden. Helmke (ebd.) unterscheidet zwischen lehrpersonen- und kindzentrierten Formen der Individualisierung. Bei Ersteren richtet die Lehrperson ihren Unterricht nach den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder, während bei Letzteren ein Spiel- und Lernangebot bereitgestellt wird, das möglichst allen Kindern Anschlussmöglichkeiten bietet.

Sowohl für die lehrpersonen- als auch für die kindzentrierten Formen der Individualisierung ist es von Bedeutung, dass die Kindergartenlehrpersonen die Lernvoraussetzungen respektive das Lernpotenzial der Kinder einschätzen können, um damit – gemäss dem Konzept von Vygotsky (1978) – das Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (S. 84) anzuregen. Damit wird der Differenz zwischen der Fähigkeit des Kindes, Aufgaben eigenständig zu lösen (aktueller Entwicklungsstand) bzw. Aufgaben mithilfe von Erwachsenen oder kompetenteren Gleichaltrigen zu lösen (potenzielle Entwicklung), entsprochen. Vygotsky (ebd.) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Spiels.

Nicht nur in offenen Sequenzen bzw. in der Spiel- und Lernbegleitung bietet sich den Kindergartenlehrpersonen die Gelegenheit, die Lernvoraussetzungen der Kinder auszuloten, sondern auch in geführten Sequenzen, beispielsweise in Unterrichts- und Klassengesprächen, die im Sitzkreis stattfinden. Hier können einzelne Äusserungen im Hinblick auf den individuellen Lernstand interpretiert werden. In Unterrichts- und Klassengesprächen hat die Kindergartenlehrperson die Möglichkeit, adaptiv auf die aktuelle Situation der Kindergruppe einzugehen, indem sie zum Beispiel einen bestimmten Bereich vertieft, wenn sie einen Klärungsbedarf feststellt. Auch wenn damit die Kinder im Klassenverband angesprochen sind, liegt der Einschätzung der Situation die Kenntnis über den Lernstand der einzelnen Kinder zugrunde.

2.4 Das Kindergartenkind

Im Folgenden wird auf die sozio-emotionale, motorische, körperliche, kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern eingegangen. Bezug genommen wird dazu auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse, auf den Lehrplan für die Kindergartenstufe (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008) sowie auf schulärztliche Empfehlungen für Eltern und Kindergartenlehrpersonen bezüglich des Eintritts eines Kindes in den Kindergarten (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2016; Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich, 2018).

2.4.1 Die sozio-emotionale Entwicklung von Kindergartenkindern

Die soziale und emotionale Entwicklung wird in der Regel unter dem Begriff „sozio-emotionale Entwicklung“ zusammengefasst (Wiedebusch & Petermann, 2017, S. 64). Fest steht, dass Kinder von Geburt an mit ihrem sozialen Umfeld interagieren (Viernickel, 2013). Mit zunehmendem Alter erweitert sich ihr soziales Umfeld und damit die Komplexität ihres sozialen Gefüges (z. B. Bronfenbrenner, 2005). Spätestens im Kindergartenalter kommen alle Kinder regelmässig in Kontakt mit Gleichaltrigen. Im Kindergarten sind sie Teil ei-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

ner Gruppe, in der Regeln gelten und strukturierte Aktivitäten stattfinden, die von Kindergartenlehrpersonen angeleitet werden. Die alltäglichen Kontakte zu anderen Kindern und zur Kindergartenlehrperson ermöglichen es dem Kind, sich als Person kennenzulernen und wahrzunehmen. Daraus entwickelt sich ein Selbstbild oder -konzept, das diejenigen Merkmale beinhaltet, die sich ein Kind selber zuschreibt (Mietzel, 2002, S. 226f.). Für die Entwicklung des Selbstbildes spielt auch die Geschlechtsidentität eine zentrale Rolle. So wird es „mit Eintritt in das Kindergartenalter [...] für das Kind zunehmend bedeutsamer, ob es ein Junge oder ein Mädchen ist“ (Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016, S. 165). Entsprechend wird auch im geltenden Kindergartenlehrplan des Kantons Zürich der Einfluss betont, den das neue soziale Umfeld im Kindergarten auf die Entwicklung des Selbstbildes eines Kindergartenkindes hat. Dazu werden im Bildungsbereich „Identität, Soziales und Werte“, passend zur Entwicklung des Selbstbildes, sieben Basiskompetenzen formuliert, die zum Ende der Kindergartenzeit von den Kindern erwartet werden (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 23ff.).

Im neuen Beziehungsgefüge mit den Gleichaltrigen und der Kindergartenlehrperson wird von Kindern die Fähigkeit erwartet, Situationen adäquat wahrzunehmen und sich diesen entsprechend zu verhalten (Crick & Dodge, 1994). Diesbezüglich zeigen Kinder bereits ab der frühen Kindheit ein fürsorgliches, helfendes Verhalten, das sogenannte prosoziale Verhalten (Oerter & Montada, 1995). So helfen sie beispielsweise von sich aus, Farbstifte wegzuräumen oder andere Kinder zu trösten. Dieses Verhalten ist wichtig, damit das soziale Miteinander im Kindergarten funktionieren kann. Als Basis dieses prosozialen Verhaltens kann die Empathie angesehen werden (Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016, S. 149ff.).

Zur erfolgreichen Bewältigung von sozial und emotional herausfordernden Situationen ist zudem eine angemessene Emotionsregulation erforderlich (Koglin & Petermann, 2013). Während sehr junge Kinder in ihrer Emotionsregulation oftmals auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen sind, kann erwartet werden, dass Kindergartenkinder ab dem fünften Lebensjahr ihre Emotionen weitgehend eigenständig regulieren können (Wiedebusch & Petermann, 2017). Ergänzend zur Regulation von Emotionen ist die Entwicklung der Selbstkontrolle als entscheidender Entwicklungsschritt im Kindergartenalter zu verstehen (Mietzel, 2002, S. 237). Einem Kindergartenkind gelingt die Selbstkontrolle zunehmend besser, indem es sich „bestimmter Strategien“ bedient, „um eigenen Impulsen und spontanen Wünschen wirkungsvoll entgegenzutreten zu können“ (ebd., S. 238). Diese Strategien können sich beispielsweise in Form von Ablenkung oder Fokussierung auf etwas Neues äussern (vgl. ebd.).

Zentrale Bereiche der sozio-emotionalen Kompetenzen sind im geltenden Kindergartenlehrplan sowie in Informationsbroschüren des Kantons Zürich zu finden. Dabei werden Empfehlungen abgegeben, an denen sich Kindergartenlehrpersonen und Eltern orientieren können. Zum sozio-emotionalen Entwicklungsstand werden die nachfolgenden Punkte aufgeführt (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2016, S. 4; Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich, 2018, S. 2):

Das Kindergartenkind ...

- kann sich regelmässig den ganzen Vormittag lang von seinen Bezugspersonen trennen.
- versucht, seine Empfindungen und Bedürfnisse für andere verständlich zu äussern.
- bemüht sich, in angemessener Weise Kontakt zu anderen Kindern und Lehrpersonen aufzunehmen.
- versteht (Spiel-)Regeln und versucht, diese anzuwenden.
- bemüht sich, Rücksicht zu nehmen und Konflikte ohne Gewalt zu lösen.
- traut sich zu, nach einem Misserfolg einen neuen Versuch zu wagen.

Eine weitere wichtige Fähigkeit, die sich im Kindergartenalter entwickelt, ist die Perspektivenübernahme. Ab dem vierten Lebensjahr besitzen Kinder in der Regel die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzudenken, dessen Perspektive einzunehmen und von der eigenen zu unterscheiden. In der Wissenschaft wird dies als „Theory of Mind“ bezeichnet (Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016, S. 149ff.). Diese Entwicklung kann zum grössten Teil als angeboren verstanden werden, doch können gezielte „Erklärungen

und Gespräche den Kindern helfen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu üben und zu vertiefen“ (Saalbach, Grabner & Stern, 2013, S. 106). Zudem zeigt die Forschung, dass sprachliche Fähigkeiten dafür eine zentrale Rolle spielen (ebd.). Im geltenden Kindergartenlehrplan des Kantons Zürich wird die Thematik der Perspektivenübernahme als zentrale Basiskompetenz wie folgt formuliert: „Das Kind kann in Ansätzen einen Perspektivenwechsel vollziehen; es erkennt in konkreten Situationen, dass andere Menschen (unter Umständen) andere Absichten, einen anderen Informationsstand, ein anderes Vorwissen und andere Vorstellungen, Gefühle und Motivationen haben als es selbst“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 24).

2.4.2 Die motorische und körperliche Entwicklung von Kindergartenkindern

In der einschlägigen Literatur wird dem Kindergartenkind ein ausgesprochener Bewegungsdrang zugeschrieben (Mietzel, 2002, S. 223). Dabei werden Fähigkeiten wie rennen, gehen und springen den grobmotorischen Bewegungen sowie malen, schneiden, schreiben und konstruieren den feinmotorischen Bewegungen zugeordnet. Die grobmotorischen Bewegungen eines altersentsprechend entwickelten Kindergartenkindes gleichen jenen eines Erwachsenen (Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016, S. 76ff.). Dagegen sollte ein Kindergartenkind vielfältige Erfahrungen im feinmotorischen Bereich sammeln, damit sich diese entsprechend ausbilden können (ebd.).

Die körperliche Entwicklung spielt daher im Kindergartenlehrplan eine zentrale Rolle, wobei hier der Erwerb gewisser Basiskompetenzen während der zwei Kindergartenjahre vorausgesetzt wird (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 27ff.). Hinsichtlich der motorischen und körperlichen Entwicklung sind in einschlägigen Informationsbroschüren des Kantons Zürich nachfolgende Empfehlungen zu finden, an denen sich Kindergartenlehrpersonen und Eltern orientieren können (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2016, S. 4; Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich, 2018, S. 1):

Das Kindergartenkind ...

- ist ausgeschlafen, wach und fähig, aktiv am Kindergartenprogramm teilzunehmen.
- kann zu Fuss in den Kindergarten gehen.
- kann das Znüni selber auspacken, selbstständig essen und trinken.
- merkt, wenn es aufs WC muss und kann den Gang auf die Toilette mit Ausnahme kleiner Hilfen selbstständig bewerkstelligen. Windeln benötigt es keine mehr.
- besitzt Grundfertigkeiten und auch schon einige Geschicklichkeit im Rennen, Hüpfen, Treppensteigen, beim Malen, Zeichnen, Schneiden, Händewaschen, Naseputzen, Anziehen von Kleidern und Schuhen, Schliessen von Reisserverschlüssen und Knöpfen.

2.4.3 Die kognitive Entwicklung von Kindergartenkindern

Zur kognitiven Entwicklung werden die folgenden Fähigkeiten gezählt: Aspekte des Denkens, der Intelligenz, der Wahrnehmung, der Sprache, des Gedächtnisses sowie die Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation (z. B. Schneider & Niklas, 2017, S. 15).

Das Wissen über die kognitive Entwicklung von Kindern wurde lange Zeit vom Schweizer Biologen und Entwicklungspsychologen Jean Piaget geprägt. Er entwickelte eine Stufentheorie der Denkentwicklung, die vier Entwicklungsstadien unterscheidet: das sensomotorische Stadium (0–2 Jahre), das präoperationale (ca. 2–7 Jahre), das konkret-operationale (ca. 7–12 Jahre) und das formal-operationale Stadium der Intelligenz (ab 12 Jahren) (z. B. Reusser, 2006). Ein Kindergartenkind befindet sich demnach im präoperationalen Stadium. Folglich ist es fähig, sich Ereignisse und Handlungen gedanklich vorzustellen sowie Symbole zu verstehen und einzusetzen. Zudem kann es in der Regel zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheiden und mit der Umwelt interagieren. Laut Piaget handeln Kinder in diesem Alter egozentrisch, da es ihnen noch nicht gelingt, eigene Ansichten und Perspektiven von denjenigen anderer Personen zu unterscheiden (vgl. Schneider & Niklas, 2017, S. 17f). Piagets Erkenntnis, dass Wissen auf individuellen

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Konstruktionen basiert, beeinflusst bis heute die Lernpsychologie und die Pädagogik (vgl. Saalbach, Grabner & Stern, 2013, S. 101).

Inzwischen wird Piagets stufenförmige Darstellung der kindlichen Entwicklung kritisiert und stattdessen von kontinuierlichen Entwicklungsverläufen ausgegangen. Neuere Studien belegen zudem, dass Piaget das Wissen und Können von Kindern im Kindergartenalter vor allem im Bereich des Egozentrismus unterschätzte. So sind gemäss neueren Studien bereits zwei- bis dreijährige Kinder in der Lage, komplexe Kausalzusammenhänge zu erfassen und daraus logische Denkschritte abzuleiten. Im Alter von vier Jahren zeigen sich erste Anzeichen für metakognitive Kompetenzen (vgl. Schneider & Niklas, 2017, S. 19f.). Das bedeutet, dass Kinder beispielweise die Bedeutung von mentalen Verben wie denken, wissen und erinnern verstehen. Zudem können sie Problemsituationen aus der Perspektive anderer Personen beurteilen (vgl. Sodian, 2007). Erste Hinweise auf eine Perspektivenübernahme konnten sogar bei Kleinkindern im Alter von 14 Monaten nachgewiesen werden (vgl. Sodian, Thoermer & Metz, 2007). Ebenso erzielten Kinder in der Kindergartenzeit im Bereich der kognitiven Kontroll- und Regulationsprozesse – die auch als Exekutive Funktionen bezeichnet werden (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.7) – in der Kindergartenzeit deutliche Verbesserungen (z. B. Roebers, Röthlisberger, Neuenschwander et al., 2014).

Dem Entwicklungsstand von Kindergartenkindern entsprechend werden im Lehrplan für die Kindergartenstufe (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 27) die Bereiche „Neugier“ und „Entdeckenwollen“ als Voraussetzung für die kognitive Entwicklung von Kindergartenkindern aufgeführt. Zum Stand der kognitiven Entwicklung sind in einschlägigen Broschüren des Kantons Zürich Empfehlungen formuliert, an denen sich Kindergartenlehrpersonen und Eltern orientieren können (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2016, S. 4; Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich, 2018, S. 1):

Das Kindergartenkind ...

- interessiert sich für Neues und Unbekanntes und freut sich über Erfolge.
- zeigt Ausdauer und kann fünf bis zehn Minuten still sitzen, zuhören und zuschauen.
- kann beim Spiel verweilen, warten und abwarten.

2.4.4 Die sprachliche Entwicklung von Kindergartenkindern

Die Forschung zum Spracherwerb bis ca. vier Jahre weist darauf hin, dass wichtige Bereiche der deutschen Sprache (Grammatik, Wortschatz) in diesem Alter tendenziell als erworben gelten können. Die Formulierung „tendenziell“ deutet dabei auf das Phänomen der interindividuellen Variation hin: Zwischen einzelnen Kindern besteht im Alter der Einschulung eine enorme Heterogenität. So variiert der Umfang des aktiven Wortschatzes schon bei Kindern mit vergleichbarem sozioökonomischem Hintergrund im Alter von sechs Jahren stark. Bei Mittelschichtkindern beträgt er zwischen 3000 und 5500 Wörtern (Leimbrink, 2015; Augst, 1984). Die Sprachentwicklung im Kindergartenalter wird mehrheitlich anhand mündlicher Fähigkeiten gemessen. Immerhin können aber im Kanton Zürich rund 33% der Kinder, die in die 1. Regelklasse der Primarschule eintreten, bereits einfache Sätze und Wörter lesen. 15% sind sogar fähig, einen kurzen Text zu lesen und zu verstehen (Moser, Berweger & Stamm, 2005).

2.4.4.1 Wortschatz und Semantik

Die ersten Wörter verwenden Kleinkinder ab einem Alter von ungefähr einem Jahr. Danach entwickelt sich die Anzahl der verwendeten Wörter über Monate langsam (bis auf ungefähr 50 Wörter). Mit zwei Jahren verwenden Kinder je nach Studie zwischen 200 und 300 Wörter aktiv, mit zweieinhalb Jahren sind es bereits gegen 500 Wörter. Der aktiv gebrauchte Wortschatz am Ende des Kindergartens wird auf ca. 5 000 Wörter geschätzt, der rezeptive Wortschatz auf ca. 14 000 Wörter (Leimbrink, 2015, S. 28). Er umfasst alle Wortarten und mehrheitlich Wörter, die konkrete Situationen des Alltagserlebens beschreiben. Doch auch hoch abstrakte Wörter wie „Leben“ oder „Mut“ werden von Kindern in diesem Alter verwendet und bieten beim konkreten Verstehen keine grösseren Hürden; allerdings kann nicht von einem für das Erwachsenenalter typischen Begriffs- bzw. Bedeutungswissen ausgegangen werden. Zudem sind Wortbedeutungen in

diesem Alter gelegentlich noch überdehnt; dies ist eine natürliche Folge des eingeschränkten Wortschatzes. Wer etwas Neues ausdrücken will, aber nicht genügend Wörter zur Verfügung hat, behilft sich mit der Überdehnung bekannter Wörter (z. B. „Schaf“ für „Ziege“). Auch Unterdehnungen kommen noch vor, also die Beschränkung der Wortbedeutung auf zentrale Bedeutungsaspekte („ein Haifisch ist kein Tier, eine Katze ist ein Tier“).

2.4.4.2 Grammatik

Die Entwicklung der Grammatik ist wesentlich an jene des Wortschatzes gekoppelt: Im Alter zwischen einem Jahr und eineinhalb Jahren dominieren Einwortsätze, dann setzen Zweiwortäußerungen ein, die sich schon bald zu Mehrwortäußerungen erweitern. Im Alter von vier Jahren haben die meisten monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Kinder wichtige Bereiche der deutschen Grammatik tendenziell erworben: das Genus der Nomen, das Kasussystem, einen grossen Teil der Pluralbildung bei Nomen und die zentralen Wortstellungsphänomene des Deutschen (Verbzweitstellung, Satzklammer, Verb-End-Stellung im Nebensatz) (vgl. Szagun, 2013).

Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, die also vor dem Alter von etwa vier Jahren nicht intensiv mit Deutsch (oder einem deutschen Dialekt) in Kontakt gekommen sind, stehen beim Erwerb der deutschen Grammatik vor besonderen Herausforderungen. Diese betreffen einerseits die Wortebene (z. B. das grammatische Geschlecht der Wörter oder die Deklination der Artikel, vgl. Grieshaber, 2010). Andererseits sind auch einige Grundformen der deutschen Syntax komplex: die fixe Verbzweit-Stellung im Hauptsatz (und damit verbunden das Phänomen der Inversion), die Satzklammer (Klammerstellung von finitem und infinitem Verb) sowie die Verb-End-Stellung des finiten Verbs im Nebensatz (für eine Kurzübersicht vgl. Schneider, Lindauer, Dittmar et al., 2018, S. 22ff.; für eine ausführliche Darstellung vgl. Grieshaber, 2010). Mit Bezug auf ältere Arbeiten von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) und v. a. Pienemann (1989) geht die Forschung zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) heute von einer prototypischen Stufenabfolge im Erwerb syntaktischer Phänomene des Deutschen aus. Es gilt heute in der DaZ-Didaktik als Standard, dass diese Erwerbsstufen diagnostiziert werden und dass die Förderung im Fach DaZ auf syntaktische Phänomene fokussiert, die höchstens eine Stufe über der Erwerbsstufe eines Kindes liegen, das Deutsch als zweite Sprache spricht. Dass Kinder mit Deutsch als erster oder zweiter Sprache über diese Strukturen verfügen, bedeutet aber nicht, dass ihre Sprachfähigkeiten bereits ausgereift wären. Letztere bilden das Grundgerüst für die bildungssprachliche Sprachhandlungsfähigkeit, die im Kindergartenalter erst rudimentär ausgebildet ist und deren Erwerb als zu lernender bzw. erwerbender Bereich in die Schulzeit fällt.

2.4.4.3 Sprachhandlung

Sprachliche Äusserungen haben meist eine kommunikative Funktion und sind an ein Gegenüber gerichtet. Im Kindergartenalter sind Kinder aber oft noch nicht in der Lage, sich in ihren Sprachäußerungen am Gegenüber zu orientieren. Vielmehr sind sie von einem in diesem Alter typischen Egozentrismus geprägt. Dies führt zu sogenannten kollektiven Monologen (Piaget, 1972), in denen Kinder frei daherreden, ohne Bezug zu Redebeiträgen von anderen Kindern und ohne Überlegungen dazu, ob das von ihnen Gesagte von andern Kindern verstanden werden kann oder ob es diese interessieren könnte. Piaget ordnet den Egozentrismus der kognitiven Entwicklungsphase des präoperationellen Denkens zu (vgl. Kapitel 2.4.3). Auch wenn die Zeitspanne, in der er dieses Phänomen verortet (1.5–7 Jahre), heute ebenso umstritten ist wie die Idee, dass die Entwicklungsphasen als zwingend aufeinander aufbauende Stufen zu verstehen sind, sind doch die zu beobachtenden Phänomene in der Sprachaneignung und im Sprachhandeln weitgehend anerkannt.

Es ist als eine wichtige Aufgabe des Kindergartens und der Schule zu verstehen, den Kindern bewusst zu machen, dass andere ihren Gedanken nur folgen können, wenn diese einigermaßen explizit und kohärent geäußert werden. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Kinder im Kindergarten erste Erfahrungen mit dem typischen Muster der Textsorte Erzählung (= Einleitung, Komplikation, Höhepunkt mit Auflösung) machen (für einen didaktischen Umsetzungsversuch vgl. Schütz, 2009).

Je entfernter eine Situation, in der Kinder sprachlich handeln sollen, von ihrer Lebenswelt ist, desto schwieriger ist es für sie, die Perspektivenübernahme zu bewältigen. In Situationen hingegen, die ihnen vertraut sind und in denen sie eine hohe intrinsische Motivation für sprachliche Äusserungen verspüren, sind sie

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

diesbezüglich schon früh zu erstaunlichen Leistungen fähig. Dies ist etwa beim Argumentieren mit Eltern oder mit Kindergartenlehrpersonen der Fall, beispielsweise wenn es darum geht, ein bestimmtes Spiel spielen zu dürfen. Hier können sich Kindergartenkinder in ihren Argumentationen geschickt auf das Normensystem der Erwachsenen (z. B. Gerechtigkeit) beziehen („[...] aber gestern war Luise dran, jetzt will ich auch“). Vom Erwerb des ganzen Sprachhandlungsmusters Argumentieren mit all seinen kognitiven, sozialen und sprachlichen Facetten (Grundler & Vogt, 2013) ist die Sprachhandlungsfähigkeit der Kindergartenkinder aber noch weit entfernt.

2.4.4.4 Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz

Im Kindergarten kommen die Kinder im Kanton Zürich mit der Varietät des Hochdeutschen in Kontakt. Prinzipiell muss Hochdeutsch von Deutschschweizer Kindern erworben werden. Durch seine starke Präsenz im Alltag und die grosse sprachstrukturelle Nähe zum Dialekt ist Hochdeutsch jedoch nicht als prototypische Fremdsprache, sondern als Sekundärsprache zu bezeichnen (Hägi & Scharloth, 2005) und in einem sogenannten erweiterten Erstspracherwerb (Häcki Buhofer & Burger, 1998) anzueignen. Dieser Prozess weist dennoch Merkmale des Zweitspracherwerbs auf (z. B. Übergeneralisierungen innerhalb des Hochdeutschen), aber insbesondere ein für den Erwerb von nahen Varietäten typisches hohes Mass an Transferleistungen bei der Übertragung vom Dialekt ins Hochdeutsche. Solche Spracherwerbsphänomene sind für Kinder mit Dialekt als Erstsprache in der deutschen Schweiz gut erforscht. Diese Forschung zeigt, dass der Erwerb einiger Bereiche sich bis weit in die Schulzeit hinein erstreckt.

Die Frage, ob die Diglossie-Situation in der deutschen Schweiz für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, eine besondere Problematik darstellt, wird von der Fachwelt unterschiedlich eingeschätzt. Während in verschiedenen Studien mit sehr kleinen Stichproben (z. B. Bachmann & Sigg, 2004 oder Gyger, 2005) von einer Problematik der Diglossie-Situation ausgegangen und für den Kindergarten der Gebrauch des Hochdeutschen als Unterrichtssprache propagiert wird, weist Berthele (2010) darauf hin, dass sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Diglossie-Situation und der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht nachweisen lässt und dass die Kinder eine Dialekt-Standard-Kompetenz aufbauen können, die messbare Vorteile für den Aufbau einer erweiterten Mehrsprachigkeit in verwandten europäischen Sprachen bieten. Auch Straßl und Ender (2009, S. 217) finden in ihrer etwas breiter angelegten Untersuchung für die Mittelstufe keine Belege dafür, dass der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache durch den Umgebungsdialog massgeblich erschwert würde.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass das Nebeneinander von Dialekt und Hochdeutsch in der deutschen Schweiz durchaus mit Erwerbsaufgaben verbunden ist; ob diese allerdings als problematisch oder vielmehr als positive Herausforderung einzuschätzen sind, kann aufgrund der vorliegenden Forschungslage nicht abschliessend entschieden werden.

3 Konzeptionelle Rahmung

Der vorliegenden Kindergartenstudie wurde eine konzeptionelle Rahmung zugrunde gelegt. Sie umfasst die zentralen Einflussbereiche, die sich wechselseitig auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern auswirken. Diese systemische Perspektive geht zurück auf die Theorie der ökosystemischen Entwicklung des US-amerikanischen Sozialisationsforschers Urie Bronfenbrenner (1981). Er verdeutlichte damit, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse in verschiedenen Erfahrungszusammenhängen sowie auf der Grundlage eines dynamischen Wechselspiels zwischen persönlichen Anlagen und der sozialen Lebenslage entstehen. Ergänzend orientiert sich die konzeptionelle Rahmung an empirischen Analysen des Schulforschers Peter Rüesch (1999, 2001). Er kam aufgrund von Analysen des internationalen Forschungsstandes ebenfalls zur Erkenntnis, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse „nicht einfach das Ergebnis eines zentralen Faktors, wie etwa der kognitiven Fähigkeiten der Lernenden“ (ebd., 2001, S. 12) sind, sondern vielmehr ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren: der Lernenden, ihrer Familien, der besuchten Klassen, des Unterrichts sowie des gesellschaftlichen Kontexts. Aufbauend auf den beiden oben erwähnten Grundlagen – den persönlichen Anlagen und der sozialen Lebenslage – werden nachfolgend die zentralen Einflussbereiche verdeutlicht, die durch ihr Zusammenwirken einen Einfluss auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindergartenkindern ausüben (vgl. Abbildung 5).

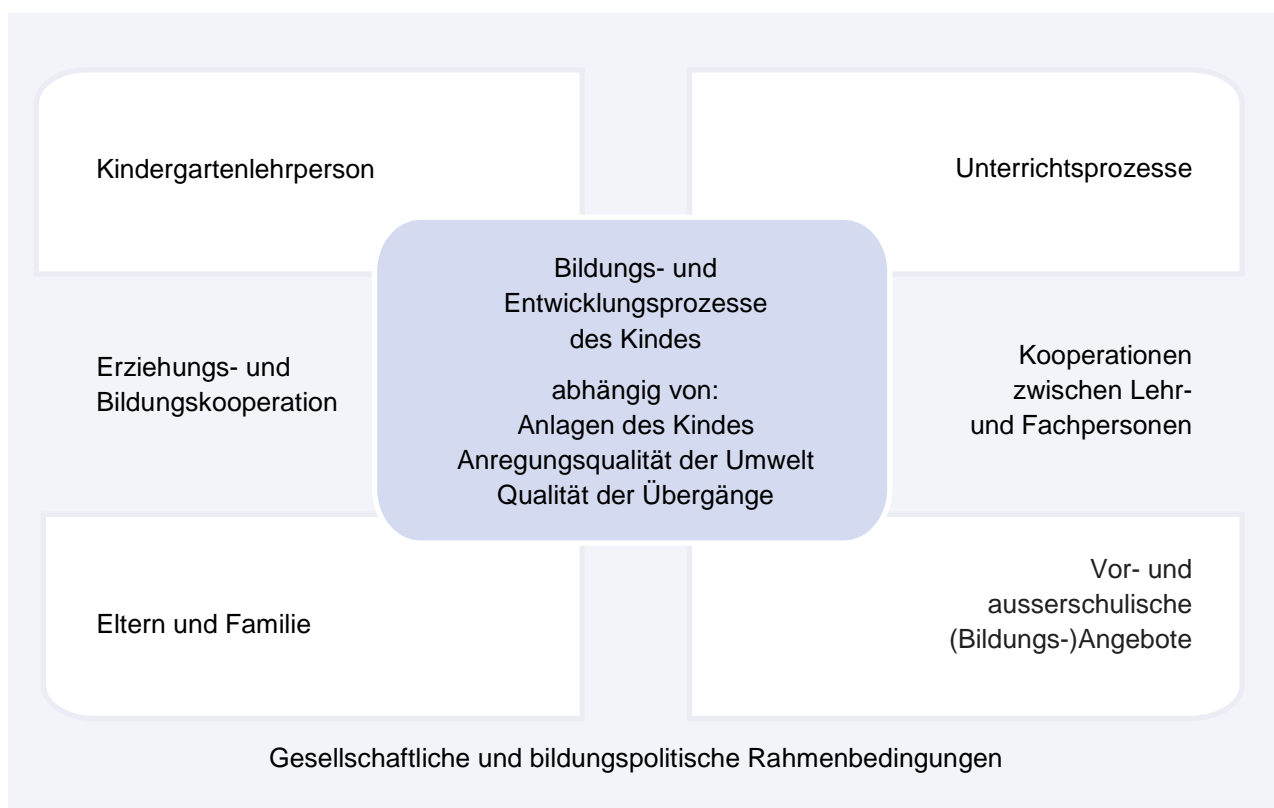


Abbildung 5: Zentrale Einflussbereiche auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes (Quelle: eigene Darstellung)

Die obenstehende Abbildung verdeutlicht, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes im Zentrum stehen. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass pädagogische, fürsorgliche und erzieherische Massnahmen sowie bildungspolitische Interventionen im weitesten Sinne letztlich immer darauf abzielen, einen Beitrag zur Entfaltung der Potenziale und Talente aller Kinder zu leisten. Dabei dominiert das Verständnis, dass kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse durch ihre individuelle Anlage, also die gegebenen Voraussetzungen, beeinflusst, jedoch nicht beschränkt werden. Unter den oben erwähnten kognitiven Voraussetzungen werden insbesondere „Intelligenz, Denkstil, logisches Denkvermögen, Auffassungsgabe und Lernfähigkeit“ (Rüesch, 2001, S. 12) verstanden. Motivationale Voraussetzungen beziehen sich auf die „Leistungsbereitschaft, das Interesse am Lernen, die Einschätzung eigener Kompetenzen sowie die Erfahrung, eigene Fähigkeiten verbessern zu können“ (ebd.). Ergänzend zu den Bildungs- und Entwicklungsvor-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

raussetzungen des Kindes spielt die Anregungsqualität des Umfeldes eine wichtige Rolle, wobei „man heute vom Ineinandergreifen der beiden Faktoren ausgeht“ (Stamm, 2015, S. 31).

Einflussbereiche, die sich unmittelbar auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern auswirken, werden in Anlehnung an Rüesch (2001, S. 14) als proximale Einflussbereiche oder „direkte Bedingungen oder Nah-Ursachen“ bezeichnet. Im vorliegenden Kontext handelt es sich diesbezüglich um die Eltern und die Familie, vor- und ausserschulische Bildungs- und Betreuungsangebote, Unterrichtsprozesse sowie die Kindergartenlehrperson. Ebenfalls von Bedeutung sind institutionelle Übergänge, deren Qualität sich auf die weiteren Bildungs- und Entwicklungsverläufe auswirken kann (z. B. OECD, 2017a; König, 2017). Die sogenannten distalen Einflussbereiche, die auch als „indirekte Bedingungen oder Fern-Ursachen“ (Rüesch, 2001, S. 14) bezeichnet werden, beeinflussen die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern, ohne unmittelbar auf sie einzuwirken. Es sind dies die Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen der Kindergartenlehrperson und den Eltern bzw. der Familie sowie Kooperationen zwischen der Kindergartenlehrperson und weiteren Lehr- und Fachpersonen. Ebenso gehören dazu die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen (z. B. Bevölkerungsstruktur, Gesetze, Lehrpläne), in die sämtliche der aufgezeigten Bereiche eingebunden sind.

Das konzeptionelle Rahmenmodell spielt für die vorliegende Studie insofern eine Rolle, als alle aufgeführten Bereiche für das Forschungsdesign der vorliegenden Studie berücksichtigt und folglich untersucht wurden (vgl. Kapitel 4.2). Zudem wurde es der Entwicklung des Interviewleitfadens zugrunde gelegt, indem Leitfragen zu allen aufgeführten proximalen und distalen Einflussbereichen entwickelt wurden (vgl. Kapitel 4.4). Das Rahmenmodell wurde auch für die Strukturierung des Ergebnisteils (vgl. Kapitel 5) und für die abschliessenden pädagogischen Konsequenzen (vgl. Kapitel 7) eingesetzt. Nachfolgend werden zunächst die proximalen Einflussbereiche (vgl. Kapitel 3.1) und dann die distalen Einflussbereiche (vgl. Kapitel 3.2) näher erläutert.

3.1 Proximale Einflussbereiche

3.1.1 Eltern und Familie

In den vergangenen Jahren konnte mit zahlreichen Studien nachgewiesen werden, dass Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern massgeblich von der Anregungsqualität des familialen Umfeldes beeinflusst werden, demjenigen Ort also, an dem die Kinder die meiste Zeit verbringen. Die Familie wird daher auch als primärer Bildungsort bezeichnet. Hier werden dem Kind auf unterschiedliche Art und Weise Bildungserfahrungen und -inhalte vermittelt. In Abhängigkeit von den „facettenreichen Leistungen“ der Eltern in ihrer Funktion als „Bindungspersonen und Bildungspartner, als Interaktions- und Kommunikationspartner, als Erzieher und Bildungsvermittler“ (Walper & Wild, 2014, S. 366) eignet sich das Kind die Bildungsinhalte an. Alltagspraktiken des familialen Zusammenlebens bilden neben den äusseren Lebensumständen wie Wohnort, Nachbarschaft und soziale Eingebundenheit den Rahmen für bildungsrelevante Erfahrungen, wobei „es eine Rolle spielt, wie anregend die Lernumwelt einer Familie ist“ (Rüesch, 2001, S. 12). Negative Auswirkungen sind zu erwarten, wenn die Eltern (bzw. die Familienmitglieder) nur einen eingeschränkten Zugang zu Bildungsressourcen haben, über geringe Kenntnisse des lokalen Bildungssystems sowie dessen implizite und explizite Anforderungen verfügen oder von Armut betroffen sind.

Insgesamt entscheidet der familiale Bildungsort darüber, wie sich Kinder an anderen Bildungsorten – etwa im Kindergarten und in der Primarschule – zurechtfinden. Dabei gilt es als empirisch erwiesen, dass das Ausmass der Passung von familialen Bildungsprozessen mit den Erwartungen der Schule den Bildungserfolg von Kindern massgeblich beeinflusst. Mit anderen Worten: Kompetenzen und Kenntnisse, die sich sozial privilegierte Kinder im Kontext ihrer Familie erwerben, können sich bereits zu Beginn der schulischen Laufbahn als Bildungsvorteile gegenüber Kindern aus anregungsarmen Familienverhältnissen erweisen (z. B. Edelmann, 2018).

3.1.2 Vor- und außerschulische (Bildungs-)Angebote

In der heutigen Zeit besuchen immer mehr Kinder vor ihrem Eintritt in den Kindergarten vorschulische (Bildungs-)Angebote wie Kindertagesstätten oder Spielgruppen. In diesem Zusammenhang erfahren sie, was es bedeutet, sich in eine Gruppe zu integrieren. Sie machen erste Erfahrungen in pädagogisch arrangierten Settings und lernen, sich von den Eltern abzulösen. Weiterhin gibt es zunehmend mehr Möglichkeiten für Kinder, an vor- und außerschulischen Angeboten in den Bereichen Sport, Tanz, Gestaltung und Musik teilzunehmen. Dabei spielt es nicht nur eine Rolle, ob ein Kind generell von solchen Angeboten Gebrauch machen kann oder nicht, sondern auch, welche Qualität solche (Bildungs-)Angebote aufweisen. Es gilt als empirisch erwiesen, dass sich qualitativ hochstehende Angebote positiv auf die Bildung und Entwicklung von Kindern auswirken. Zugleich verweisen verschiedene Studien darauf, dass es sozial privilegierten Eltern aus verschiedenen Gründen (z. B. Finanzen, Kenntnisse, Netzwerke) einfacher fällt als anderen Eltern, ihren Kindern qualitativ hochwertige Angebote zu ermöglichen (z. B. Stamm & Edelmann, 2013; Edelmann, 2018).

3.1.3 Die Kindergartenlehrperson

Erfahrungen, Überzeugungen, Haltungen und Kompetenzen von Lehrpersonen üben einen entscheidenden Einfluss auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern aus. Denn, so beispielsweise Terhart (2001, S. 40): „Wenn es überhaupt eine Erfahrung gibt, die von allen mit Bildungs- und Schulentwicklung Befassen geteilt wird, so ist es die Einsicht, dass die Realität in den Schulen, in den Klassen und Lehrerzimmern entscheidend von den dort arbeitenden Lehrpersonen geprägt wird“. Dabei erweist es sich als besonders relevant, dass es ihnen gelingt, ihr unterrichtliches Handeln den spezifischen Gegebenheiten ihrer Klassen anzupassen (z. B. Rüesch, 1999; Hattie, 2013). Damit Kindergartenlehrpersonen dies sicherstellen können, benötigen sie angemessene Qualifikationen, die sie in der Aus- und Weiterbildung erwerben. Weitere entscheidende Faktoren sind ihr Austausch mit Fach- und Lehrpersonen, entsprechende Rahmenbedingungen sowie berufliche Zufriedenheit und Motivation.

3.1.4 Unterrichtsprozesse

Die Qualität des Unterrichts ist für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern massgebend. Sie zeigt sich in der Organisation des Unterrichts, inklusive der Kindergruppen, in den Lehrplänen, im Unterrichtsstil, in pädagogischen Prozessen sowie räumlichen Gegebenheiten. Guter Unterricht zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er die „individuellen Voraussetzungen, die intellektuellen Begabungen und die familiären Hintergründe sowie die bereits erworbenen Fähigkeiten“ (Rüesch, 2001, S. 14) jedes einzelnen Kindes berücksichtigt und zugleich der gesamten Kindergruppe gerecht wird. Dabei sind insbesondere junge Kinder darauf angewiesen, dass ihre Lehrpersonen dafür besorgt sind, ihnen all das beizubringen, was sie für ihre Bildung und Entwicklung benötigen. Das verlangt die Übernahme von Verantwortung seitens der Schule und der Lehrpersonen, alle Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, ja zu „begaben“, indem sie alle Kinder „als uneingeschränkt entwicklungsfähige Personen anerkennen“ (Stojanov, 2013, S. 59).

3.1.5 Die Qualität der Übergänge

Ebenfalls von Relevanz für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern sind die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsstufen. Da mit dem Eintritt in den Kindergarten auch der Eintritt ins Schulsystem erfolgt, kommen neue Anforderungen und Herausforderung sowohl auf die Kinder als auch auf die Eltern und die Familie zu. Auf den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) aufbauend, definieren Griebel und Niesel (2013) Übergänge im Kontext ihres Transitionsmodells als „Lebensereignisse, 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 von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (S. 97). Einen weiteren Übergang müssen Kindergartenkinder bewältigen, wenn sie nach zwei Kindergartenjahren in die erste Primarklasse übertreten. Für die Bewältigung dieser Übergänge sind Kinder sowohl auf die Unterstützung ihrer Eltern als auch auf diejenige ihrer Kindergarten- und Primarlehrpersonen angewiesen. Als abgeschlossen gelten Übergän-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

ge dann, wenn sich das Kind in seinem neuen Umfeld (Kindergarten respektive Primarschule) wohl fühlt und die entsprechenden Anforderungen bewältigen kann (vgl. Stamm, 2015, S. 10).

Internationale Studien verweisen darauf, dass erfolgreich bewältigte Übergänge zu Entwicklungsimpulsen führen und einen positiven Einfluss auf die nachfolgende Bildungslaufbahn haben können. Als zentraler Erfolgsfaktor wird eingefordert, dass sich Bildungseinrichtungen und ihre Lehrpersonen auf Kinder mit besonderen Bildungs- und Lernbedürfnissen einstellen und sie verantwortungsvoll unterstützen statt zu erwarten, dass alle Kinder für den Kindergarten oder die Schule bereit sind, wenn sie in diese eintreten. International betrachtet besteht bei Kindern aus anregungsarmen Familien das grösste Risiko, dass sie beim Übertritt ins Bildungssystem Schwierigkeiten haben, weshalb sie besonders auf eine professionelle Unterstützung und gegebenenfalls auf zusätzliche Ressourcen angewiesen sind (vgl. OECD, 2017a).

3.2 Distale Einflussbereiche

3.2.1 Die Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern

Als Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern wird eine Zusammenarbeit verstanden, die auf gegenseitiger Anerkennung und einem regelmässigen zielgerichteten Austausch basiert. Das Ziel dieser Kooperation besteht darin, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern umfassend zu fördern, so dass diese ihr Leistungspotenzial sowie ihre Begabungen optimal entfalten können. Damit diese Kooperation einen signifikanten Beitrag leisten kann, muss es v. a. darum gehen, dass alle Eltern über angemessene Kenntnisse und (Handlungs-)Kompetenzen verfügen, wie sie ihre Kinder im familialen Umfeld zielführend und altersgerecht unterstützen können. Wie verschiedene nationale und internationale Studien verdeutlichen, profitieren Kinder, Eltern und Lehrpersonen von einer gelungenen Erziehungs- und Bildungskooperation: „Schülerinnen und Schüler 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“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 1). Auf eine tragende Erziehungs- und Bildungskooperation sind vor allem sozial wenig privilegierte Eltern und/oder diejenigen angewiesen, die das lokale Bildungssystem nicht kennen, es mit schlechten Erfahrungen durchlaufen haben oder nur über geringe Kenntnisse der lokalen Landessprache verfügen. Nur unter dieser Voraussetzung ist es für sie möglich, ihre Kinder in schulischen Belangen unterstützen zu können. Eltern, die mit zu grossen Leistungserwartungen an ihre Kinder herantreten und diese dadurch unter Druck setzen, sollten ebenfalls von einer professionellen Erziehungs- und Bildungskooperation profitieren können.

3.2.2 Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen

Die hohen Ansprüche an die Professionalität sowie die grosse Verantwortung, die Kindergartenlehrpersonen tragen, bedeuten keinesfalls, dass diese allen Anforderungen im Alleingang entsprechen müssen. Vielmehr geht es darum, sich mit anderen Lehr- und Fachpersonen auszutauschen und insbesondere mit Lehrkräften aus den Bereichen Heilpädagogik, Logopädie und DaZ zu kooperieren. Zudem ist ein fachlicher Austausch mit den anderen Lehrpersonen sowie mit der Schulleitung und Mitarbeitenden im Tages schulbereich der Schule als relevant einzuschätzen, damit eine kontinuierliche Unterstützung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen aller Schülerinnen und Schüler auch im Rahmen von Übertritten gewährleistet werden kann. Ein weiteres Potenzial liegt diesbezüglich im Austausch mit Fachkräften des Vorschulbereichs (v. a. in Spielgruppen und Kindertagesstätten). Die Herausforderung liegt sicher darin, dass die Zusammenarbeit in sogenannten multiprofessionellen Teams als Ressource genützt werden kann und sie nicht dazu führt, dass zu viel Zeit für Absprachen sowie die Aushandlung von Verantwortlichkeiten aufgewendet werden muss. Bezüglich des Informationsabtauschs besteht das Dilemma, dass Kindern und ihren Familien beim Übertritt von einer Stufe zur nächsten einerseits eine neue Chance gegeben werden soll, was durch den Austausch von Informationen möglicherweise eingeschränkt wird. Andererseits kann ein fehlender Informationsfluss dazu führen, dass jede Lehrperson von neuem herausfinden muss, wie sie Kinder und Familien mit besonderen Bedürfnissen unterstützen können. Im Kontext der Einführung des Lehr-

plans 21 stehen Kindergarten- und Primarlehrpersonen der Unterstufe vor der neuen Aufgabe, dass sie für die Erfüllung der Lernziele im Zyklus 1 gemeinsam Verantwortung tragen werden. Damit dies zielführend gelingen kann, sind angemessene Formen der Zusammenarbeit erforderlich, die mit grosser Wahrscheinlichkeit intensiver und professioneller gestaltet sein müssen als in der Vergangenheit.

3.2.3 Gesellschaftliche und bildungspolitische Rahmenbedingungen

Alle aufgeführten Einflussbereiche werden von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen gefasst. Diese wirken sich ebenfalls auf kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse aus, indem sie diese strukturell begünstigen oder hemmen können. Aktuell sind das HarmoS-Konkordat sowie der Lehrplan 21 relevante Themenbereiche, die das unterrichtliche Handeln und damit Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflussen. Auch die strukturelle Erneuerung, dass die ersten vier Schuljahre (zwei Jahre Kindergarten und zwei Jahre Primarschule) als Zyklus 1 des Bildungssystems verstanden werden, wird sich auf das Zusammenspiel von Kindergarten und Primarschule auswirken. Im Weiteren beeinflussen Arbeitsbedingungen – etwa der aktuelle Berufsauftrag sowie räumliche Gegebenheiten – die beruflichen Handlungsspielräume, und letztlich natürlich die Zufriedenheit und Motivation von Kindergartenlehrpersonen.

4 Empirische Untersuchung

4.1 Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen

Die Zielsetzungen der vorliegenden Studie zur Situation des Kindergartens im Kanton Zürich bestehen darin, empirische Erkenntnisse zu den folgenden drei zentralen Themenbereichen zu generieren:

- die Unterrichtsgestaltung in den Kindergärten des Kantons Zürich,
- der Kompetenzerwerb und Lernzuwachs von Kindern mit Fokus auf den Sprachstand und die Sprachförderungen sowie
- den Übergang in den Kindergarten sowie in die nachfolgende Primarschule.

Ein weiteres Ziel des Forschungsauftrags besteht darin, auf der Grundlage der empirischen Erkenntnisse pädagogische Konsequenzen für die Kindergartenstufe zu entwickeln (vgl. Kapitel 7).

Nachfolgend werden das Design der Studie (Kapitel 4.2), die spezifischen Stichproben der einzelnen Erhebungen (Kapitel 4.3) sowie die entsprechenden Erhebungsmethoden (Kapitel 4.4 bis 4.10) näher erläutert.

4.2 Design

Die Untersuchung der vorliegenden Erkenntnisinteressen (vgl. Kapitel 4.1) basiert auf multimethodischen Datenerhebungen. Sie wurden im Rahmen von vier Teilprojekten realisiert, wie der nachfolgende Erhebungsplan verdeutlicht (vgl. Abbildung 6).



Abbildung 6: Erhebungsplan für das gesamte Projekt (Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 6 gibt einen Überblick über den Erhebungsplan. Während der ersten Erhebungswelle im Frühling 2017 fanden die Befragungen der Kindergartenlehrpersonen, die videogestützten Unterrichtsbeobachtungen in den Kindergärten und die schriftliche Elternbefragung statt. Mit den Kindern des zweiten Kindergartenjahres wurden Kurzinterviews durchgeführt, ausserdem wurden ihre Exekutiven Funktionen sowie die sprachlichen Kompetenzen erfasst. In der zweiten Erhebungswelle im Herbst 2017 wurden mit den Kindern, die neu in das Kindergartenjahr eingetreten waren, die gleichen drei Erhebungen durchgeführt. Ebenfalls schriftlich befragt wurden ihre Eltern. Die einzelnen Erhebungsmethoden sowie die entsprechenden Stichproben werden in den nachfolgenden Kapiteln ausführlich beschrieben.

4.3 Stichprobe

Zunächst wird dargestellt, nach welchen Kriterien die zwanzig Kindergärten ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 4.3.1). Anschliessend wird dargelegt, welche Einverständniserklärungen bei den verschiedenen Personengruppen eingeholt wurden (Kapitel 4.3.2). Danach werden die Stichproben, das heisst die Klassen und ihre Kindergartenlehrpersonen, die untersuchten Kindergruppen sowie die Eltern anhand ausgewählter Merkmale beschrieben. (vgl. Kapitel 4.3.3).

4.3.1 Auswahl der Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe orientierte sich am Vorgehen des gezielten Samplings (Patton, 1990). Dieses strebt keine Repräsentativität an, sondern orientiert sich unter anderem am Prinzip der Varianzmaximierung im Sinne einer Repräsentanz. Folglich wurden möglichst heterogene und in ausgewählten Merkmalen zugleich kontrastierende Fälle identifiziert, damit für die Beantwortung der vorliegenden Erkenntnisinteressen so viele bedeutsame Informationen wie möglich erfasst werden konnten. In Absprache mit den Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wurden drei Merkmale definiert, die in unterschiedlichen Kombinationen für die effektive Bestimmung der zwanzig Kindergartenklassen wegleitend waren: der Gemeindetyp, der Mischindex pro Klasse und das Dienstalalter der Kindergartenlehrperson. In den folgenden Abschnitten wird beschrieben, wie diese drei Merkmale kategorisiert und kombiniert wurden, um die angestrebte maximale Varianz zu erreichen.

Die Identifizierung der Gemeinden

Zur Identifizierung der Gemeinden wurde die Gemeindetypologie des Bundesamtes für Statistik⁴ verwendet. Wie in Tabelle 1 dargestellt ist, wurden für diese Studie die Gemeindetypen 3 und 4 bzw. 6 und 7 zusammengefasst.

Tabelle 1: Beschreibung der Gemeindetypen

Gemeindetyp	Bezeichnung	Definition
1	Zentrumsgemeinden	haben mindestens 5000 Einwohner/-innen und erfüllen in ökonomischer und kultureller Hinsicht zentrale Funktionen für eine Region.
2	Arbeitsplatzgemeinden	bieten im Vergleich zu Wohngemeinden eine grosse Zahl von Arbeitsplätzen an, die zu einem beträchtlichen Teil von auswärts wohnenden Erwerbstätigen besetzt sind.
3	Suburbane Wohngemeinden	dienen der Bevölkerung in erster Linie als Wohnort; sind dicht besiedelt.
4	Periurbane Wohngemeinden	erfüllen ebenfalls primär eine Wohnfunktion, sind jedoch vergleichsweise locker überbaut (wenige Mehrfamilienhäuser).

⁴ Die Angaben sind zu finden unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/raeumliche-analysen/raeumliche-gliederungen/raeumliche-typologien.html> [1.2.2017].

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Fortsetzung Tabelle 1: Beschreibung der Gemeindetypen

Gemeindetyp	Bezeichnung	Definition
5	Reiche Gemeinden	zählen viele wohlhabende Steuerpflichtige und verfügen deshalb über verhältnismässig grosse Budgets.
6	Ländliche Gemeinden	sind Gemeinden, in denen mindestens 13% der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft arbeiten.
7	Gemischte Gemeinden	sind unterschiedlich strukturiert; sie lassen sich jedoch keinem der übrigen Typen zuordnen. Die gemischten Gemeinden befinden sich oft entlang der Kantonsgrenzen und entsprechen in weiten Teilen ländlichen Gemeinden.

Die Berechnung des Mischindex

Der Mischindex berechnet sich einerseits aus dem Anteil an Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Erstsprache und andererseits aus jenem der Schülerinnen und Schüler ausländischer Nationalität (ohne Deutschland, Österreich und Liechtenstein⁵). Die Werte des Mischindex wurden in Zusammenarbeit mit den Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in zwei Schritten kategorisiert, woraus eine Abstufung resultierte, wie sie in Tabelle 2 dargestellt ist. Dort ist ebenfalls die Verteilung aller Kindergartenklassen des Kantons Zürich innerhalb dieser Abstufungen ersichtlich.

Tabelle 2: Mischindex kategorisiert

Mischindex	Kategorie	Anzahl Klassen
0 bis < 0.2	1	254 (33.3%)
0.2 bis < 0.4	2	283 (37.2%)
0.4 bis < 0.6	3	170 (22.3%)
> 0.6	4	55 (7.2%)
Total		762 (100.0%)

Dienstjahre der Kindergartenlehrpersonen

Im Vorfeld der Studie wurde definiert, dass nur Kindergartenlehrpersonen berücksichtigt werden, die sechs und mehr Dienstjahre aufweisen, weil diese Personen als beruflich erfahren taxiert werden können. Wie aus Tabelle 3 ersichtlich ist, wurden auf der Grundlage dieses Merkmals drei Kategorien gebildet. Ebenfalls dargestellt wird in der nachfolgenden Tabelle, wie die Kindergartenlehrpersonen des Kantons Zürich auf die entsprechenden Kategorien verteilt sind.

Tabelle 3: Dienstjahre der Kindergartenlehrpersonen kategorisiert

Dienstjahre KGLP	Kategorie	Anzahl KGLP
6–9 Jahre	1	259 (34.0%)
10–19 Jahre	2	282 (37.0%)
20–42 Jahre	3	221 (29.0%)
Total		762 (100.0%)

⁵ Vgl. dazu: https://www.bista.zh.ch/vs/vs_sgem.aspx [14.5.2018].

Merkmalskombination Gemeindetyp und Mischindex

Zur effektiven Bestimmung der Anzahl Klassen pro Merkmalskombination wurde mit der Kombination von Gemeindetyp und Mischindex begonnen. Es wurde darauf geachtet, dass jeder Gemeindetyp mit mindestens drei Klassen und jeder Mischindex mit fünf Klassen repräsentiert ist und (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Stichprobenplan Klassen nach Mischindex und Gemeindetyp

Mischindex	Klassen nach Gemeindetyp					Total
	1	2	3, 4	5	6, 7	
0 bis < 0.2	1	1	1	1	1	5
0.2 bis < 0.4	1	1	1	1	1	5
0.4 bis < 0.6	1	1	1	1	1	5
> 0.6	2	2	1	–	–	5
Total	5	5	4	3	3	20

Der angestrebte Stichprobenplan

Im letzten Schritt zur Bestimmung der Stichprobe wurde die Kategorie Dienstjahre der Kindergartenlehrpersonen einbezogen. Bei der Zuteilung wurde darauf geachtet, dass alle Dienstalterskategorien sowohl pro Mischindex als auch pro Gemeindetyp vertreten sind (vgl. Tabelle 5). Daraus ergab sich der folgende angestrebte Stichprobenplan für die vorliegende Untersuchung:

Tabelle 5: Angestrebter Stichprobenplan Klassen nach Mischindex, Gemeindetyp und Dienstalterskategorie

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

Die Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich stellten eine Übersicht über alle Kindergartenklassen der Volksschule des Kantons Zürich zur Verfügung, die für die Studie im Schuljahr 2016/2017 in Frage kamen. Sie umfasste 762 Klassen. Aufgrund des in Tabelle 5 dargestellten Stichprobenplans identifizierte das Forschungsteam nun diejenigen Klassen, welche die in den einzelnen Zellen von Tabelle 5 festgelegten Kriterien erfüllten. Für die zweite Zelle in der dritten Zeile von Tabelle 5 (1 (K2)) hiess das beispielsweise, dass eine Klasse gesucht wird, die in einer Gemeinde des Typs 1 liegt, deren Mischindex zwischen 0 und < 0.2 ist und die von einer Lehrperson unterrichtet wird, welche bezüglich ihrer Dienstjahre in der Kategorie 2 (10–19 Jahre, vgl. Tabelle 3) liegt.⁶ Das Ergebnis dieses Identifikationsprozesses war eine Liste mit 75 Klassen in 53 Schulgemeinden.

⁶ Nicht berücksichtigt wurden Klassen, die bereits am Projekt Zeppelin unter der Leitung von A. Lanfranchi mitmachten, damit diese nicht über Gebühren belastet wurden.

Die Rekrutierung der Stichprobe

Nach der Identifikation der Stichprobe wurden die folgenden Schritte unternommen, um die vorgesehenen zwanzig Kindergärten zu einer Zusage zu bewegen:

1. Am 23. März 2017 informierten die Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich mit einem Brief alle Schulleitungen derjenigen Kindergärten, die als passend identifiziert worden waren, über das Projekt und baten sie um ihre Unterstützung (vgl. Anhang C1).
2. Anschliessend wurden die vorab schriftlich informierten Schulleitungen von Mitgliedern des Forschungsteams angerufen, um das Einverständnis zur Kontaktaufnahme mit den vorgesehenen Kindergartenlehrpersonen sowie die entsprechenden Kontaktinformationen einzuholen.
3. Danach wurden die Kindergartenlehrpersonen von Mitgliedern des Forschungsteams direkt telefonisch oder per Mail kontaktiert und angefragt, ob sie an der Studie teilnehmen wollten. Allerdings konnten nicht zu allen theoretisch definierten Kategorien entsprechende Kindergartenlehrpersonen gefunden werden. Um möglichst nahe am Ideal der Vorgaben zu bleiben, mussten drei Kindergartenlehrpersonen angefragt werden, die dem Ideal am nächsten kamen. Konkret wurde so vorgegangen, dass bei allen der Gemeindetyp beibehalten wurde und dann Klassen mit möglichst geringer Abweichung vom ursprünglich definierten Mischindex ausgewählt wurden. Alle angefragten Kindergartenlehrpersonen erhielten schriftliche Informationen zum Projekt, mit denen sie über die Zielsetzung des Projektes sowie über die von ihnen erwarteten Arbeiten und den Zeitplan informiert wurden (vgl. Anhang C2). Die Stichprobe der zwanzig rekrutierten Kindergärten wird in Kapitel 4.3.3 ausführlich beschrieben.

4.3.2 Einverständniserklärungen und Datenschutz

Als die Zusagen der Kindergartenlehrpersonen vorlagen, ging es in einer nächsten Phase darum, ihre Einverständniserklärungen, diejenige von weiteren in den Kindergartenklassen anwesenden Fachpersonen sowie jene der Eltern der entsprechenden Kindergartenkinder einzuholen (vgl. Anhänge C3, C4, C6). Im Fall der Eltern wurden die Informationsschreiben und Einverständniserklärungen soweit wie möglich in denjenigen Sprachen versandt, welche von den Kindergartenlehrpersonen als Erstsprache des jeweiligen Kindes angegeben worden waren. Dazu wurde im Vorfeld des Projekts mit Unterstützung der Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion analysiert, welche Sprachen im Kanton Zürich am häufigsten gesprochen werden. Auf dieser Basis standen alle Informationen, die an die Eltern der Kindergartenkinder gingen, in den folgenden Sprachen zur Verfügung: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamilisch, Tigrinya und Türkisch. Zur Sicherstellung des Datenschutzes wurde ein Informationsblatt verfasst (vgl. Anhang C7). In diesem wurde festgehalten, dass die Anonymisierung über die konsequente Verwendung eines Code-Systems erfolgen würde und auch bei der Auswertung der Daten streng darauf geachtet werde, dass nur Codes verwendet würden. Zusätzlich wurde die Regelung zur Aufbewahrung des Datenmaterials, zur digitalen Speicherung und zur Übermittlung von Daten dargelegt.

4.3.3 Beschreibung der Stichprobe

Die gemäss Tabelle 5 angestrebte Stichprobe erreichte in ihrer Realisierung in Bezug auf die drei ausgewählten Merkmale die angestrebte Varianz. Mit Ausnahme des Gemeindetyps 5 enthält die Stichprobe aus jedem Gemeindetyp Klassen mit tiefen und hohen Mischindizes (vgl. Tabelle 7). Während die Abweichungen beim Mischindex minimal sind und nur drei Klassen betreffen⁷, fällt auf, dass die Abweichungen in Bezug auf das dritte Merkmal (Dienstjahre) ungleich grösser sind, das heisst, dass die realisierte Stichprobe mehr erfahrene Kindergartenlehrpersonen enthält als die Grundpopulation (vgl. Tabelle 9)⁸. Diese Diskre-

⁷ Es geht hier um die folgenden drei Fälle:

(1) Gemeindetyp 2; Mischindex 0 bis < 0.2; K1: Mischindex knapp höher als angestrebt (0.227),
(2) Gemeindetyp 5; Mischindex 0.4 bis < 0.6; K1: Mischindex knapp tiefer als angestrebt (0.368),
(3) Gemeindetyp 3, 4; Mischindex < 0.6; K1: Mischindex tiefer als angestrebt (0.455).

⁸ In der Grundpopulation machen die erfahrenen Lehrpersonen 29% aus, in der realisierten Stichprobe 60%.

panz lässt sich damit erklären, dass die verfügbaren Informationen zum Dienstalalter nur die Dauer der aktuellen Anstellung der Kindergartenlehrpersonen umfassten, nicht jedoch ihre gesamte Berufserfahrung. Insgesamt wurde die angestrebte, breite Varianz erreicht, welche als notwendig erachtet wurde, um die Fragestellungen der vorliegenden Studie erkenntnisbringend zu bearbeiten. Obwohl in Bezug auf die Kindergärten keine Repräsentativität angestrebt wurde, können Teile der Stichprobe (Kinder, Eltern) aufgrund ihres Umfangs als repräsentativ betrachtet werden.

Die nächsten Kapitel sind wie folgt strukturiert: Zuerst wird eine Übersicht über die zwanzig Kindergärten gegeben, die untersucht wurden (Kapitel 4.3.3.1). Dabei wird insbesondere auf die spezifische Altersstruktur pro Klasse und Angaben zu Sprachen, die in den Familien gesprochen werden, eingegangen. In Kapitel 4.3.3.2 wird die Stichprobe der Kindergartenlehrpersonen dargestellt. Anschliessend werden die Stichproben der Kinder bezogen auf Erhebungen zu den Exekutiven Funktionen und zum Sprachstand (Kapitel 4.3.3.3) sowie die Stichprobe zur Elternbefragung (Kapitel 4.3.3.4) beschrieben.

4.3.3.1 Kindergärten und Kindergartenklassen

Wie in der nachfolgenden Tabelle 6 dargestellt, variiert die spezifische Lage und Anbindung der untersuchten Kindergärten beträchtlich:

Tabelle 6: Lage und Anbindung der untersuchten Kindergärten

KG-Nr.	Lage und Anbindung				
	allein stehend	Schulgelände		Einzelkindergarten	Doppelkindergarten
		Pausenplatz integriert	Pausenplatz separat		
KG1		x		x	
KG2	x			x	
KG3			x	x	
KG4	x				x
KG5		x			x
KG6			x	x	
KG7	x				x
KG8			x		x
KG9	x				x
KG10	x				x
KG11		x			x
KG12	x				x
KG13	x			x	
KG14			x		x
KG15		x			x
KG16	x			x	
KG17			x		x
KG18	x				x
KG19	x				x
KG20	x			x	

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Die räumlichen Gegebenheiten

Die räumlichen Gegebenheiten der untersuchten Kindergärten können aufgrund der folgenden Merkmale beschrieben werden: Drei Kindergärten wurden in umgenutztem Wohnraum eingerichtet (KG2, KG12 und KG13). Im ersten Fall war es eine baulich angepasste Wohnung, in den anderen beiden Fällen handelte es sich um Wohnhäuser, deren Grundriss nicht verändert wurde. In Bezug auf die Grundrisse bestanden elf Kindergärten aus einem grossen Hauptraum ohne weitere Zimmer (KG1, KG4, KG7, KG9, KG10, KG11, KG14, KG15, KG16, KG17, KG19). Neun Kindergärten wiesen weitere Räume auf, die deutlich vom Hauptraum getrennt sind (KG2, KG3, KG5, KG6, KG8, KG12, KG13, KG18, KG20). Sechs Kindergärten (KG3, KG8, KG11, KG14, KG15, KG17) standen Räume zur Verfügung, die auch von anderen Gruppen genutzt wurden (Hort/Mittagstisch, Parallelkindergarten, anderen Schulklassen), was bei den anderen vierzehn Kindergärten nicht der Fall war. Spezifische Funktionsbereiche wurden hier mit Mobiliar wie Büchergestellen abgegrenzt.

Die Klassengrössen

Wie in Tabelle 7 ersichtlich ist, variierten die Klassengrössen in den untersuchten Kindergärten zwischen 14 und 24 Kindern. Die durchschnittliche Klassengrösse betrug 21 Kinder, wobei sieben Klassen 23 oder 24 Kinder umfassten. Die Klassengrösse unterschied sich zudem nach der Anzahl Kinder, die sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle im Frühling 2017 im zweiten Kindergartenjahr befanden und nach der Anzahl derjenigen Kinder, die gemäss Angaben der Kindergartenlehrpersonen zu diesem Zeitpunkt Anspruch auf DaZ-Unterricht hatten. Hier widerspiegelt sich die angestrebte Durchmischung der Stichprobe: Während in Kindergarten 1 lediglich eines von einundzwanzig Kindern Anspruch auf DaZ-Unterricht hatte, waren es in Kindergarten 3 alle Kinder und in Kindergarten 4 insgesamt fünfzehn von siebzehn Kindern. Obwohl der Mischindex mehr Informationen enthält als nur den Anteil derjenigen Kinder, die den DaZ-Unterricht besuchen, entspricht der Anteil in etwa diesem. Einzig in Kindergarten 2, bei dem ein Mischindex von weniger als 0.4 angegeben wurde, jedoch laut Kindergartenlehrperson knapp 48% der Kinder einen Anspruch auf DaZ-Unterricht hatten, laufen die beiden Indikatoren auseinander.

Tabelle 7: Stichprobe der Kindergärten im Frühling 2017

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%)

Fortsetzung Tabelle 7: Stichprobe der Kindergärten im Frühling 2017

KG-Nr.	Gemeindetyp	Mischindex	Klassengröße (Schuljahr 2016/17)		
			Anzahl Kinder Total	Anzahl Kinder 2. Kindergartenjahr	Anzahl Kinder DaZ
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%)

Anmerkung: Mischindex A \leq 0.4; Mischindex B \geq 0.4.

Die nachfolgende Abbildung 7 zeigt auf, wie sich die einzelnen Klassen zu diesem Zeitpunkt in Bezug auf ihre Altersstruktur zusammensetzten. Zur Berechnung des Alters der Kinder wurde der Stichtag 31.7.2017 gewählt und es wurden Dezimalzahlen verwendet: War ein Kind beispielsweise am Stichtag genau fünf Jahre und sechs Monate alt, entspricht dies dem Wert 5.50 Jahre. War ein Kind sechs Jahre und ein Monat alt, entspricht dies dem Wert 6.08 Jahre.

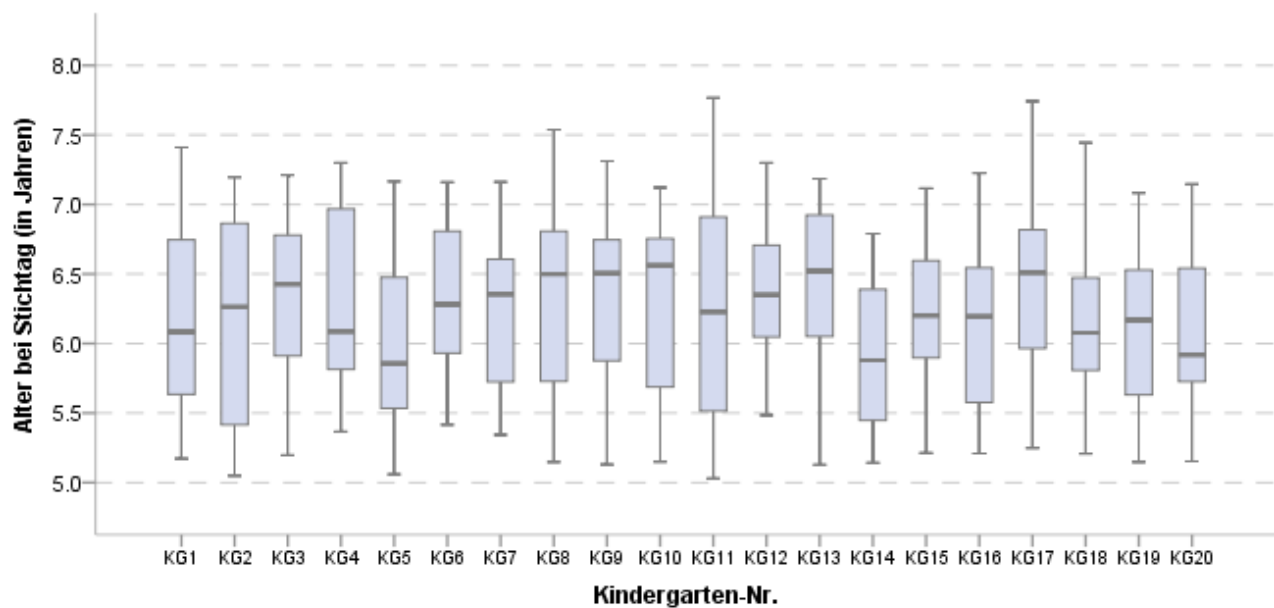


Abbildung 7: Altersstruktur der Kindergartenklassen im Frühling 2017 (Stichtag: 31.7.2017)

Die grauen Kästchen umfassen 50% der Kinder der jeweiligen Klasse. Die schwarze Querlinie in jedem Kästchen entspricht dem Median, das heisst, dass jeweils die Hälfte der Kinder in der Klasse älter bzw. jünger war als dieser Wert. Die beiden Antennen weisen auf das jeweils älteste beziehungsweise jüngste Kind in der Klasse hin. Bei KG11 lässt sich die für das Frühjahr 2017 grösste Differenz zwischen dem jüngsten (5.03 Jahre) und dem ältesten Kind (7.77 Jahre) in der Klasse erkennen. Es handelt sich um einen Unterschied von 2.74 Jahre, was bedeutet, dass das älteste Kind zwei Jahre und neun Monate älter war als das jüngste Kind. Damit besuchten zugleich das jüngste und das älteste Kind der gesamten Stichprobe dieselbe Klasse. Die kleinste Differenz zwischen dem ältesten und dem jüngsten Kind (1.65 Jahre, also ein Jahr und knapp acht Monate) findet sich in Kindergarten 14. Was den Durchschnitt angeht, waren die jüngsten Kinder (durchschnittliches Alter: 5.97 Jahre) im Kindergarten 14 und die ältesten im Kindergarten

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

17 (durchschnittliches Alter: 6.40 Jahre) zu finden. In zwölf Kindergärten der vorliegenden Stichprobe bestand zwischen dem ältesten und jüngsten Kind ein Altersunterschied von zwei oder mehr Jahren.

Die beiden nachfolgenden Darstellungen (Tabelle 8 und Abbildung 8) illustrieren die Situation in den einzelnen Kindergartenklassen in Bezug auf den sprachlichen Hintergrund der Kinder. Tabelle 8 zeigt auf, wie viele verschiedene Sprachen in den Familien der Kinder zur Zeit der Befragung neben Deutsch gesprochen wurden und um welche Sprachen es sich handelte. Diese Informationen basieren auf Informationen derjenigen Eltern, die im Frühling 2017 im Rahmen der schriftlichen Befragungangaben (vgl. Kapitel 4.3.3.4), dass sie zu Hause vor allem oder ausschliesslich andere Sprachen als Hoch- oder Schweizerdeutsch (im Folgenden als Deutsch bezeichnet) sprachen (vgl. Anhang A6, Frage 4 im Elternfragebogen). Falls die Angaben der Eltern fehlten, wurde die Information über die Kindergartenehrpersonen eingeholt. Die Bezeichnungen der Sprachen in der nachfolgenden Tabelle wurden genauso übernommen, wie sie von den Eltern beziehungsweise den Kindergartenlehrpersonen genannt wurden.

Tabelle 8: Fremdsprachen, die im Frühjahr 2017 in den Familien der Kindergartenkinder gesprochen wurden (Angaben pro Klasse, basierend auf Angaben der Eltern und KGLP)

KG-Nr.	Anzahl Kinder	Anzahl Fremdsprachen	In den Familien der Kindergartenkinder gesprochene Fremdsprachen
KG1	21	1	Englisch
KG2	21	6	Albanisch, Arabisch, Portugiesisch, Tamilisch, Tigrinya, Türkisch
KG3	21	12	Albanisch, Arabisch, Bengalisch, Dari, Französisch, Libanesisch, Romani, Rumänisch, Somalisch, Spanisch, Tamilisch, Türkisch
KG4	17	7	Albanisch, Englisch, Italienisch, Kurdisch, Somalisch, Türkisch, Ungarisch
KG5	14	10	Bosnisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Hindi, Italienisch, Rumänisch, Spanisch, Tamilisch, Urdu
KG6	24	9	Albanisch, Englisch, Eritreisch, Holländisch, Italienisch, Kroatisch, Spanisch, Schwedisch, Ungarisch
KG7	22	3	Englisch, Polnisch, Tamilisch
KG8	20	5	Albanisch, Italienisch, Portugiesisch, Tibetisch, Türkisch
KG9	24	6	Albanisch, Französisch, Kurdisch, Serbisch, Tschechisch, Ungarisch
KG10	23	9	Albanisch, Iranische Sprachen, Kroatisch, Kurdisch, Portugiesisch, Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch
KG11	24	4	Albanisch, Italienisch, Kurdisch, Tamilisch
KG12	18	3	Englisch, Portugiesisch, Türkisch
KG13	22	7	Französisch, Griechisch, Niederländisch, Russisch, Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch
KG14	22	10	Albanisch, Bosnisch, Englisch, Kurdisch, Malayalam, Serbisch, Spanisch, Tigrinya, Türkisch, Ungarisch
KG15	18	2	Malayalam, Russisch

Fortsetzung Tabelle 8: Fremdsprachen, die im Frühjahr 2017 in den Familien der Kindergartenkinder gesprochen wurden (Angaben pro Klasse, basierend auf Angaben der Eltern und KGLP)

KG-Nr.	Anzahl Kinder	Anzahl Fremdsprachen	In den Familien der Kindergartenkinder gesprochene Fremdsprachen
KG16	23	5	Holländisch, Italienisch, Kroatisch, Russisch, Spanisch
KG17	20	5	Albanisch, Englisch, Französisch, Kurdisch, Portugiesisch
KG18	21	2	Französisch, Portugiesisch
KG19	24	6	Albanisch, Italienisch, Mazedonisch, Polnisch, Slowakisch, Spanisch
KG20	23	5	Albanisch, Polnisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch

In Abbildung 8 wird dargestellt, wie häufig die Kinder die verschiedenen Sprachen zum Zeitpunkt der Befragung zu Hause sprachen. Die Informationen stammen aus der schriftlichen Befragung der Eltern (vgl. Kapitel 4.3.3.4), bei der diese auf einer fünfstufigen Skala einschätzen konnten, ob sie mit ihren Kindern ausschliesslich Deutsch, vorwiegend Deutsch, Deutsch und eine andere Sprache, vorwiegend eine andere Sprache oder ausschliesslich eine andere Sprache sprachen (vgl. Frage 4 im Elternfragebogen in A6 für die genaue Formulierung der Frage). Ersichtlich ist auch, in welchen Klassen die Informationen der Eltern nur unvollständig zur Verfügung standen (weisse Anteile in den jeweiligen Balken). Insgesamt gab es sieben Klassen, in denen die Hälfte oder mehr Kinder zu Hause ausschliesslich Deutsch sprachen (KG1, KG7, KG11, KG12, KG16, KG18 und KG19), während es acht Klassen gab, in denen zehn oder mehr Prozent der Kinder zu Hause gar kein Deutsch sprachen (KG4, KG5, KG8, KG10, KG13, KG16, KG17 und KG19).

Der Elternbefragung ist ebenfalls zu entnehmen, dass die meisten Kinder (92.7%) in der Schweiz geboren wurden. Die im Ausland geborenen Kinder lebten zum Zeitpunkt der Elternbefragung seit durchschnittlich 3.8 Jahren ($SD^9 = 1.83$) in der Schweiz.

⁹ SD steht für Standardabweichung und ist ein Mass für die Streubreite aller Werte (durchschnittliche Entfernung aller Werte vom Mittelwert).

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

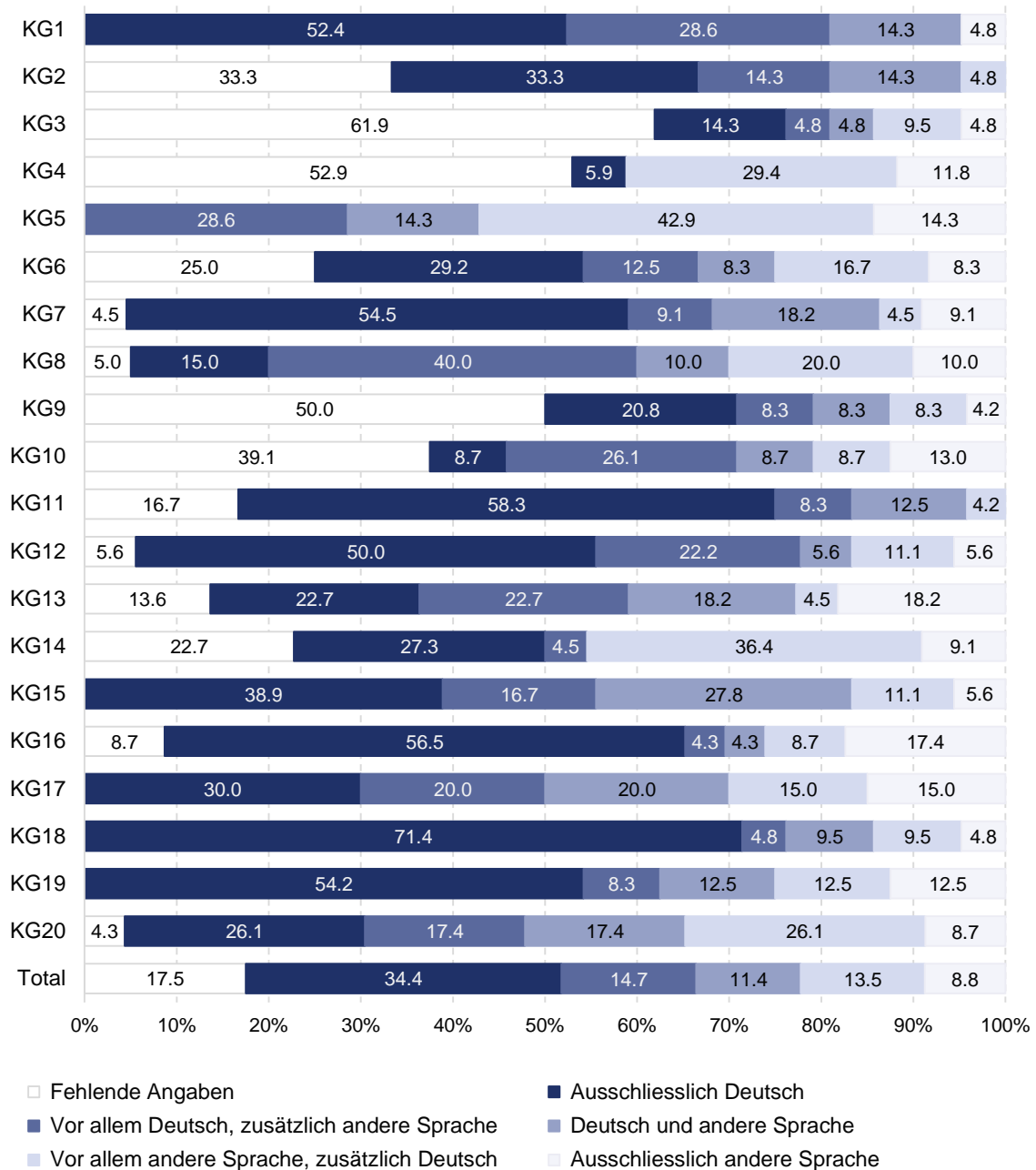


Abbildung 8: Sprachpraxis in den Familien der Kinder der vorliegenden Stichprobe (Frühjahr 2017, basierend auf Angaben der Eltern)

4.3.3.2 Die Kindergartenlehrpersonen

Ergänzend zum qualitativen Interview (Kapitel 4.4) wurde den Kindergartenlehrpersonen per E-Mail ein Link zu einem Online-Fragebogen zugesandt. Damit wurden soziodemografische Angaben, Informationen zur Bildungsbiografie, zur Berufserfahrung und zur aktuellen Arbeitssituation sowie zur Kindergartenklasse erfasst (vgl. Anhang A3). Es liegen vollständige Datensätze für die zwanzig Kindergartenlehrpersonen vor. Diese wurden anschliessend mit der Software EvaSys ausgewertet.

Alle teilnehmenden Kindergartenlehrpersonen waren Frauen, die zum Zeitpunkt der Befragung im Frühjahr 2017 zwischen 29 und 61 Jahre alt waren (durchschnittliches Alter: 48.25 Jahre). Tabelle 9 ist zu entnehmen, dass drei Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Befragung über einen Bachelorabschluss einer Pädagogischen Hochschule verfügten (KG9, KG13 und KG18). Alle anderen hatten eine seminaristische Ausbildung an einer Vorgängerinstitution in der Deutschschweiz absolviert, wobei der älteste Abschluss aus dem Jahr

1974 stammt (KG17). Anhand der Angaben zur Berufserfahrung zeigt sich, dass zwölf Kindergartenlehrpersonen nach dem Ausbildungsabschluss kontinuierlich oder lediglich mit einem Jahr Unterbruch berufstätig waren.

Des Weiteren zeigen die Angaben in Tabelle 9, dass zwölf Kindergartenlehrpersonen im Frühling 2017 eine Anstellung mit einem Pensum von 100% hatten, die Pensen von drei Lehrpersonen betragen 80 bis 90% und jene von fünf weiteren Befragten 50 bis 70%.¹⁰ Nebst den aufgelisteten Zusatzausbildungen auf Stufe CAS oder MAS besuchten achtzehn von zwanzig Kindergartenlehrpersonen in den letzten drei Jahren verschiedenste Weiterbildungskurse. Diese umfassten ein Themenspektrum von der schulischen Heilpädagogik über den Umgang mit Heterogenität im Kindergarten bis hin zu Kursen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen des Kindergartens.

Tabelle 9: Kindergartenlehrperson, Ausbildung, Berufserfahrung, Anstellung und Zusatzausbildungen

KG-Nr.	Alter	Art des Abschlusses	Erwerbsjahr des Abschlusses	Berufserfahrung (in Jahren)	Anstellungspensum ^a	Zusatzausbildungen auf Stufe CAS/MAS
KG1	41	Diplom	1998	19	100%	
KG2	58	Diplom	1979	30	100%	
KG3	56	Diplom	1984	6	90%	CAS Vielfalt und Heterogenität
KG4	55	Diplom	1992	20	66%	
KG5	54	Diplom	1982	30	100%	MAS Wirksamer Umgang mit Heterogenität
KG6	56	Diplom	1982	27	50%	
KG7	59	Diplom	1978	29	100%	CAS Ausbildungscoach Schulpraxis
KG8	49	Diplom	1989	28	100%	
KG9	34	Bachelor	2007	9	100%	
KG10	37	Diplom	2001	15	50%	
KG11	39	Diplom	2000	17	57%	CAS in Schulpraxisberatung und Supervision
KG12	57	Diplom	1982	34	100%	CAS Unterrichten in heterogenen Gruppen
KG13	32	Bachelor	2010	6	100%	
KG14	45	Diplom	1993	24	60%	
KG15	55	Diplom	1985	32	100%	CAS Ausbildungscoach Schulpraxis

¹⁰ Bis und mit Schuljahr 2016/2017 war es für Kindergartenlehrpersonen im Kanton Zürich möglich, eine Anstellung mit einem 100%-Pensum im Kindergarten zu haben. Der neue Berufsauftrag, der ab Schuljahr 2017/2018 in Kraft tritt, führt dazu, dass ein Vollpensum lediglich 88% umfasst. Vgl. dazu: <http://www.volkschulamt.zh.ch/berufsauftrag> [10.1.2018].

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Fortsetzung Tabelle 9: Kindergartenlehrperson, Ausbildung, Berufserfahrung, Anstellung und Zusatzausbildungen

KG-Nr.	Alter	Art des Abschlusses	Erwerbsjahr des Abschlusses	Berufserfahrung (in Jahren)	Anstellungspensum ^a	Zusatzausbildungen auf Stufe CAS/MAS
KG16	49	Diplom	1991	19	82%	CAS Ausbildungs-coach Schulpraxis
KG17	61	Diplom	1974	30	100%	CAS Ausbildungs-coach Schulpraxis
KG18	29	Bachelor	2009	8	100%	CAS Ausbildungs-coach Schulpraxis
KG19	49	Diplom	1989	28	100%	CAS Unterrichten in heterogenen Gruppen
KG20	50	Diplom	1989	28	89%	CAS Unterrichten in heterogenen Gruppen

Anmerkungen: CAS = Certificate of Advanced Studies. MAS = Master of Advanced Studies.

^aDie Informationen, die dieser Tabelle zugrunde liegen, wurden im Frühjahr 2017 erfasst, das heisst vor dem Inkrafttreten des neuen Berufsauftrags. Alle KGLP, die hier angegeben haben, 100% zu arbeiten, sind nach dem neuen Arbeitszeitmodell lediglich zu 88% angestellt – siehe auch Fussnote 10.

4.3.3.3 Die Kindergartenkinder

Im Frühling 2017 wurden die Exekutiven Funktionen (vgl. Kapitel 4.7) und die Sprachkompetenzen (vgl. Kapitel 4.8) bei den Kindern des zweiten Kindergartenjahres erfasst. Ebenso wurde mit dieser Gruppe ein Kurzinterview durchgeführt (vgl. Kapitel 4.9). Die Kinder dieser Gruppe traten nach den Sommerferien bzw. im August 2017 in die erste Primarklasse über. Im Herbst 2017 wurden die gleichen drei Erhebungen mit den Kindern des ersten Kindergartenjahres durchgeführt, die im August 2017 neu in den Kindergarten eingetreten waren. Dies entspricht einer Ausgangsstichprobe von insgesamt 397 Kindern (im zweiten Kindergartenjahr Frühling 2017: n = 217; im ersten Kindergartenjahr Herbst 2017: n = 180).

Bei 41 Kindern (10.4% der potenziellen Gesamtstichprobe) hatten die Eltern keine Einverständniserklärung zur Erfassung der Sprachkompetenzen und der Exekutiven Funktionen ihres Kindes abgegeben. Dabei handelte es sich häufig um Eltern von Kindern mit einer andere Erstsprache als Deutsch ($\chi^2(1) = 15.16$, $p < .001$, eruiert mittels χ^2 -Test).

Aufgrund unterschiedlicher Einverständniserklärungen und der Tatsache, dass die Erhebung der Exekutiven Funktionen und der Sprachkompetenzen sowie das Kurzinterview an verschiedenen Tagen erfolgten und einzelne Kinder aus verschiedenen Gründen abwesend waren oder nicht mitmachen konnten, unterscheiden sich die Stichproben der jeweiligen Erhebungen. Sie werden daher nachfolgend einerseits getrennt nach Erhebungsfokus (Sprachkompetenzen/Kurzinterview bzw. Exekutive Funktionen), andererseits getrennt nach dem Erhebungszeitpunkt (zweites Kindergartenjahr Frühling 2017 bzw. erstes Kindergartenjahr Herbst 2017) aufgeführt.

Stichprobe der Exekutiven Funktionen

Die Exekutiven Funktionen wurden in allen 20 Kindergärten bei insgesamt 345 Kindern erfasst (Kinder im zweiten Kindergartenjahr Frühling 2017: n = 193; Kinder im ersten Kindergartenjahr Herbst 2017: n = 152). Wie in Kapitel 4.7.2 noch genauer erläutert wird, erfolgte die Instruktion der Minnesota Executive Function Scale (MEFS) sowohl verbal in Deutsch wie nonverbal, mit Handzeichen. Obwohl durch die nonverbalen Handzeichen die Testergebnisse nicht so stark von der Sprache der Instruktion abhängen, besteht ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz und Exekutiven Funktionen (Carlson, 2017). Um die Validität der MEFS zu erhöhen, wurden deshalb Kinder aus den Analysen zu den Exekutiven

Funktionen ausgeschlossen, die in der Erfassung der Deutschkompetenzen (vgl. Kapitel 4.8) über geringe Deutschkenntnisse verfügten und folglich das Niveau 1 des Sprachverständnisses nicht erreichten (Bayer, Moser & Berweger, 2013). Bei allen Kindern, bei denen die Exekutiven Funktionen erfasst wurden, wurden allfällige Schwierigkeiten bei der Durchführung der MEFS von den Versuchsleiterinnen dokumentiert. Lag keine mit dem Instrument „Sprachgewandt“ (Kapitel 4.8) gemessenen Informationen zur Sprachkompetenz vor – beispielsweise weil das Kind nicht mitmachen wollte oder zum Zeitpunkt der Erhebungen abwesend war –, wurden diese Durchführungsbeobachtungen berücksichtigt, um Kinder mit zu geringen Deutschkenntnissen zu identifizieren.

Tabelle 10: Ausgangsstichprobe und Teilstichprobe Exekutive Funktionen im 1. und 2. Kindergartenjahr

KG-Nr.	1. Kindergartenjahr Herbst 2017		2. Kindergartenjahr Frühling 2017		Total	
	AS	A MEFS	AS	A MEFS	AS	MEFS
KG1	6	5	7	7	13	12 (92.3%)
KG2	11	7	11	9	22	16 (72.7%)
KG3	8	5	13	12	21	17 (81.0%)
KG4	5	3	6	5	11	8 (72.7%)
KG5	11	9	6	6	17	15 (88.2%)
KG6	10	8	14	12	24	20 (87.0%)
KG7	9	7	13	13	22	20 (90.9%)
KG8	11	7	11	8	22	15 (68.2%)
KG9	13	8	17	15	30	23 (76.7%)
KG10	11	4	11	9	22	13 (59.1%)
KG11	10	9	12	10	22	19 (86.4%)
KG12	9	8	12	10	21	18 (85.7%)
KG13	11	7	12	11	23	18 (78.3%)
KG14	7	6	10	8	17	14 (82.4%)
KG15	8	7	10	9	18	16 (88.9%)
KG16	7	7	12	11	19	18 (94.7%)
KG17	10	10	12	12	22	22 (100.0%)
KG18	8	7	8	8	16	15 (93.8%)
KG19	6	4	11	9	17	13 (76.5%)
KG20	9	5	9	9	18	14 (77.8%)
Total	180	133	217	193	397	326 (82.5%)

Anmerkungen: AS = Ausgangsstichprobe, A MEFS = Anzahl der mit der Minnesota Executive Function Scale erfassten Kinder, ohne Kinder mit geringen Deutschkenntnissen.

Von den Kindern, die sich im Frühling 2017 im zweiten Kindergartenjahr befanden, wurde keines aufgrund seiner Sprachkompetenz ausgeschlossen. Von den 152 erfassten Kindern, die im Herbst 2017 im ersten Kindergartenjahr waren und mit denen die MEFS durchgeführt wurde, wurden 19 aufgrund zu geringer Deutschkenntnisse aus den Analysen ausgeschlossen. Es liegen also valide Informationen zu den Exekutiven Funktionen von 133 Kindern des ersten Kindergartenjahres Herbst vor.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Diejenigen Kinder, die im Frühling 2017 das zweite Kindergartenjahr besuchten, waren durchschnittlich 6.59 Jahre alt (SD = 0.35). Hundertdrei der erfassten Kinder waren Jungen, neunzig waren Mädchen. Die Kinder, die im Herbst 2017 das erste Kindergartenjahr absolvierten, waren durchschnittlich 4.74 Jahre alt (SD = 0.34). Diese Gruppe bestand aus siebenundsechzig Jungen und sechsundsechzig Mädchen. Tabelle 10 verdeutlicht die Verteilung der Ausgangsstichprobe und zeigt auf, wie die mit der MEFS erfassten Kinder sich auf die zwanzig Kindergärten verteilten (A MEFS). Die Prozentangaben in der letzten Spalte in der Tabelle 10 weisen darauf hin, dass der Prozentsatz der Kinder, die an der Erhebung von MEFS teilnahmen, pro Klasse variierte.

Stichprobe Sprachkompetenzen

Die Sprachstandserhebungen wurden in allen zwanzig Kindergartenklassen durchgeführt. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Stichproben zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 11: Stichprobe der Kinder für die Sprachstandserhebung

Variable	1. Kindergartenjahr Herbst 2017	2. Kindergartenjahr Frühling 2017
Anzahl Kinder total	180	217
Durchschnittsalter (in Jahren)	4.83	6.67
Altersspanne	4.17–5.67	5.83–7.67
Anzahl Jungen	62 (50.4%)	103 (54.8%)
Anzahl Mädchen	61 (49.6%)	85 (45.2%)
Anzahl Kinder mit „mehrheitlich andere[r] Familiensprache als Deutsch“	32 (29.1%) ^a	41 (25.0%) ^a
Anzahl Kinder mit Familiensprache „andere Sprache und Deutsch“	32 (29.1%) ^a	62 (37.8%) ^a
Anzahl Kinder mit Familiensprache „ausschliesslich Deutsch“	46 (41.8%) ^a	61 (37.2%) ^a

^a Die Daten zur Familiensprache stammen aus dem Elternfragebogen. Nicht für alle Kinder, die an der Sprachstandserhebung teilnahmen, liegen diese Daten vor (weil Eltern den gesamten Fragebogen oder die Fragen nach der Familiensprache nicht beantwortet haben).

4.3.3.4 Die Eltern der Kindergartenkinder

Die Kindergartenlehrpersonen gaben den Elternfragebogen im Frühling 2017 allen Eltern und im Herbst 2017 den Eltern der neu in den Kindergarten eingetretenen Kinder ab. Er wurde am häufigsten von der Mutter (65.3%) und am zweithäufigsten gemeinsam von Mutter und Vater (25.9%) ausgefüllt. In 8.7% der Fälle beantwortete der Vater die Fragen. Nur eine Person (0.2%), die einen Fragebogen zu einem Kind ausfüllte, gab an, weder Mutter noch Vater zu sein.

Von den 504 Kindern, zu denen ein ausgefüllter Elternfragebogen vorlag, waren 50.0% Jungen und 50.0% Mädchen. 91.2% der Kinder lebten zum Zeitpunkt der Befragung mit beiden Eltern gemeinsam in einem Haushalt. In 6.2% der Fälle lebte das Kind nur bei einem Elternteil und in 2.4% bei beiden Eltern in jeweils getrennten Haushalten. In 0.2% der Fälle lebte das Kind mit einer anderen Person als den Eltern zusammen. 87.4% der Kinder hatten Geschwister: 49.4% hatten ältere und 43.8% jüngere Geschwister.

Herkunftsländer

In 54.5% der Fälle war der Vater und in 50.3% die Mutter in der Schweiz geboren. Die im Ausland geborenen Eltern lebten zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt seit rund vierzehn Jahren in der Schweiz.¹¹

¹¹ Väter: M = 14.56, SD = 9.56; Mütter: M = 14.04, SD = 1.83.

Abbildung 9 zeigt eine Übersicht über die Geburtsländer von Müttern und Vätern, unterschieden in Länder und Kontinente. Die Eltern mit Geburtsort in Ex-Jugoslawien bilden sowohl bei den Müttern wie auch bei den Vätern die grösste Gruppe. Die Vielfalt der Herkunftsländer ist vergleichbar mit den Angaben zur kantonalen Bevölkerungszusammensetzung des Statistischen Amtes des Kantons Zürich (2017).

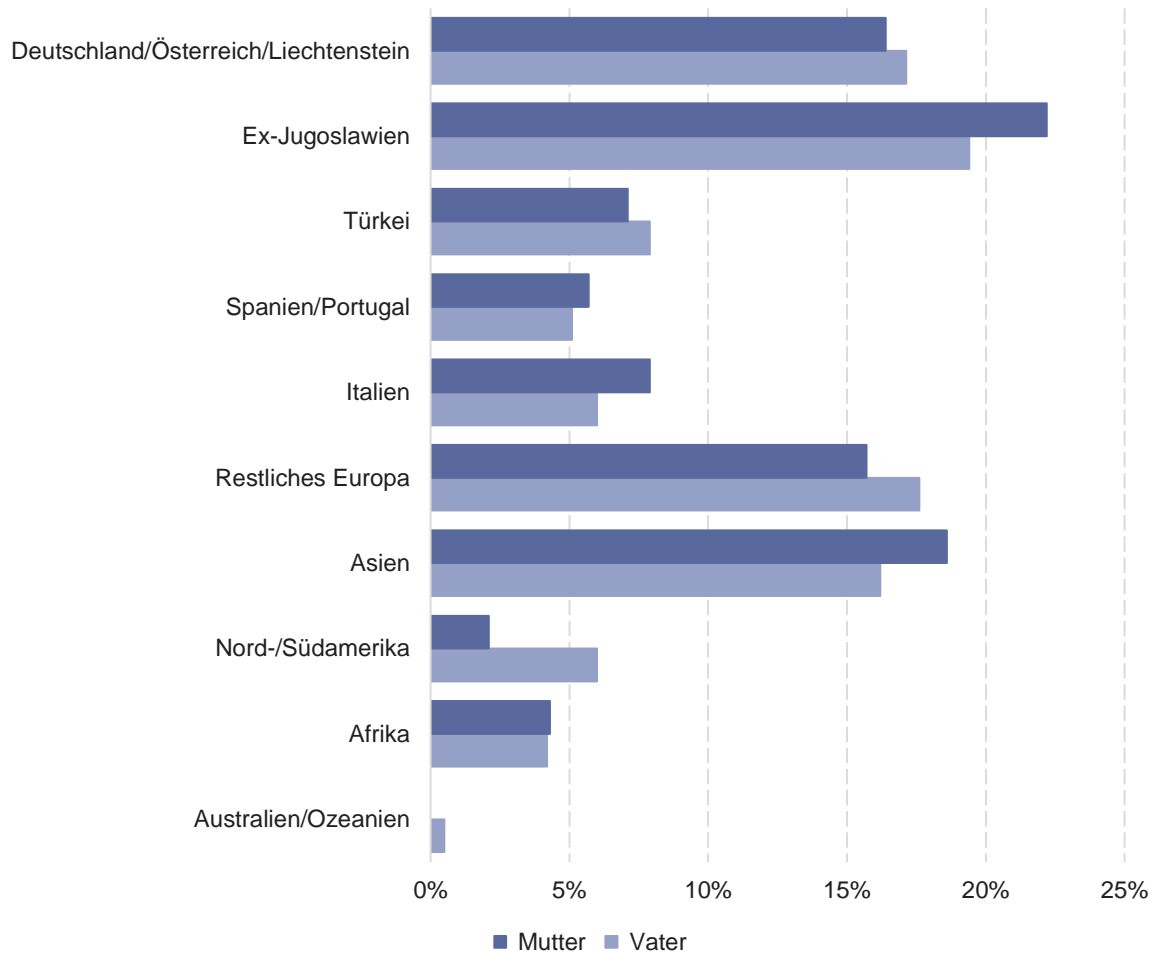


Abbildung 9: Detaillierte Darstellung der ausländischen Geburtsländer der Eltern; die Angaben wurden bei jedem Kind sowohl für die Mutter (n = 216) als auch für den Vater (n = 140) eingeholt

Familiensprachen

40.1% der Eltern gaben an, zu Hause mit dem Kind ausschliesslich Deutsch zu sprechen. Die anderen 59.9% vermerkten, dass sie mit dem Kind zu Hause mindestens eine weitere Sprache sprechen würden. 16.6% teilten mit, sie würden mit dem Kind vor allem Deutsch sprechen, zusätzlich aber noch eine oder mehrere andere Sprachen. Weitere 12.8% der Eltern berichteten, mit ihrem Kind in etwa zu gleichen Teilen Deutsch und eine oder mehrere Sprachen zu sprechen. 18.0% der Eltern hielten fest, sie würden mit ihrem Kind vor allem eine oder mehrere andere Sprachen und zusätzlich Deutsch sprechen und 12.6% der befragten Eltern notierten, sie würden mit ihrem Kind ausschliesslich eine andere Sprache als Deutsch sprechen.

Wurde in den Familien mindestens eine weitere Sprache als Deutsch gesprochen, war dies am häufigsten Italienisch, gefolgt von Albanisch und Englisch (vgl. Abbildung 10). 61 Eltern nannten weitere Sprachen, die zu einer Gesamtkategorie zusammengefasst wurden (= weitere Sprachen), da es oft nur Einzelnennungen waren. Die Sprachen Bosnisch, Serbisch und Kroatisch wurden in einer Kategorie zusammengefasst.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

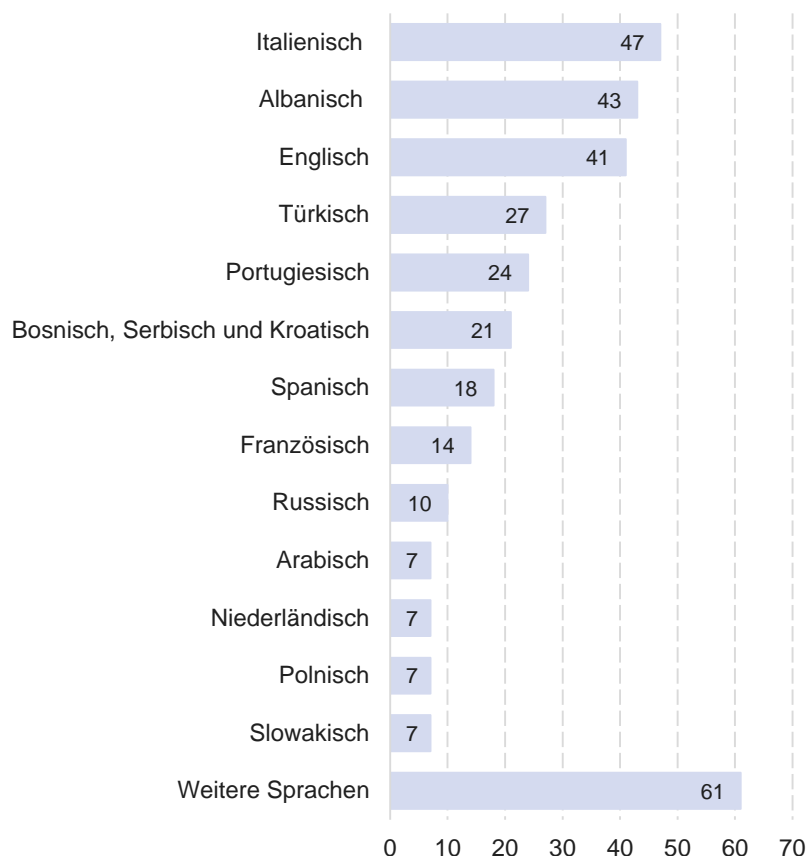


Abbildung 10: Anzahl und Verteilung der Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung zu Hause eine zusätzliche/andere Sprache als Deutsch sprachen (n = 334, 59.9% der Gesamtstichprobe)

Familienergänzende Betreuung

Die Eltern wurden gefragt, welche familienergänzenden Betreuungsangebote von ihnen genutzt würden (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Ergebnisse zeigen, dass 80.4% der Kinder vor ihrem Eintritt in den Kindergarten ausserhalb der Kernfamilie betreut wurden. Mit 42.7% wurde die Kindertagesstätte (Kita) am häufigsten genannt. Der Besuch von Spielgruppen (32.9%), die Betreuung durch Grosseltern (31.7%) oder Tagesfamilien (5.6%) wurden seltener angegeben. Die Sammelkategorie Anderes (5.0%) umfasst unter anderem die Betreuung durch weitere Verwandte (Tante, Onkel), durch Freunde oder eine Nanny.

Gemäss Aussage der Eltern wurden 55.6% der Kinder zusätzlich zum Kindergarten ausserhalb der Kernfamilie betreut. Mit 28.9% wurden am häufigsten die den Kindergarten ergänzenden Tagesstrukturen genannt (z. B. Hort, Schülerclub, Mittagstisch, Tagesschule). 22.5% gaben die Grosseltern als Betreuungspersonen an. Tagesfamilien wurden von 5.6% der Eltern als Betreuungsform genannt. Unter der von 7.8% der Eltern angegebenen Sammelkategorie (Anderes) wurden unter anderem nähere Verwandte (Tante, Onkel), Bekannte, Nanny oder Babysitter angegeben.

Bildungsabschlüsse der Eltern

Sowohl die Mütter wie auch die Väter erreichten am häufigsten einen Bildungsabschluss auf tertiärer Stufe (Berufs- oder höhere Fachprüfung; Diplom einer höheren Fachschule; Bachelor oder Master oder äquivalent; Doktorat). Ein Abschluss auf Sekundarstufe 2 wurde am zweithäufigsten erreicht (Berufslehre oder -schule; DMS oder FMS; Fach-, Berufs- oder gymnasiale Maturität). Mit je unter 10% gaben Eltern wesentlich seltener einen Abschluss auf der Sekundarstufe 1 als höchsten Bildungsabschluss an. Abbildung 11 zeigt die Verteilung der höchsten Ausbildungsabschlüsse der befragten Väter und Mütter.

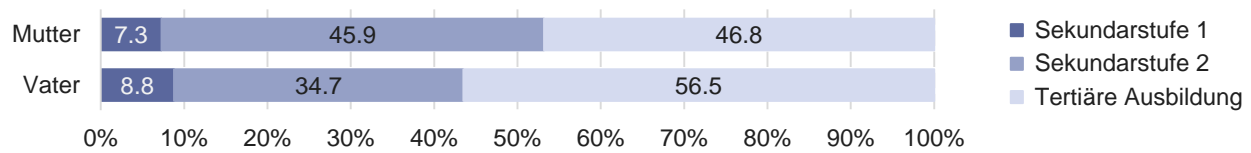


Abbildung 11: Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern, angegeben für Mütter (n = 466) und Vater (n = 421)

Erwerbstätigkeit der Eltern

In Bezug auf die Erwerbstätigkeit gaben über 80% der Väter, jedoch weniger als 10% der Mütter an, voll erwerbstätig zu sein (vgl. Abbildung 12). Rund 60% der Mütter waren in Teilzeit mit einem durchschnittlichen Pensum von 47.5% erwerbstätig. 30.2% der Mütter und weniger als 5% der Väter waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätig bzw. erwerbssuchend. Diese Angaben sind vergleichbar mit jenen des Bundesamts für Statistik (2017).

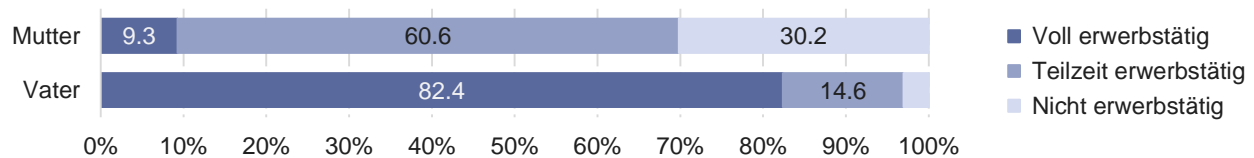


Abbildung 12: Verteilung der Erwerbstätigkeit der Eltern, angegeben für Mütter (n = 464) und Väter in Prozenten (n = 426)

4.4 Qualitative Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

4.4.1 Fragestellungen

Den folgenden Fragestellungen wurde im Rahmen von qualitativen Leitfadeninterviews mit den Kindergartenlehrpersonen nachgegangen:

- Welche Vorstellungen prägen das Bild, das Kindergartenlehrpersonen vom Kindergartenkind haben?
- Welches Bildungsverständnis haben Kindergartenlehrpersonen?
- Welchen Wert hat das freie Spiel? In welcher Art und Weise begleiten Kindergartenlehrpersonen das freie Spiel der Kinder?
- Wie schätzen Kindergartenlehrpersonen die Kompetenzen der Kinder ein?
- Wie werden Übergänge gestaltet und wie erfolgt dabei die Kooperation mit den Eltern?
- Wie nehmen Kindergartenpersonen die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Veränderungen wahr (z. B. Entwicklungen im Kontext des Lehrplans 21)?
- Wie schätzen Kindergartenlehrpersonen die Heterogenität ihrer Kindergruppe ein und wie gehen sie damit um?
- Wie erfolgt die sprachliche Förderung? Welche Hilfs- und Lehrmittel werden verwendet?
- Was verstehen Kindergartenlehrpersonen unter Qualität und welche Relevanz spielt diese für ihren Unterricht?

4.4.2 Datenerhebung

Aufgrund der Zielsetzung, individuelle Handlungs- und Deutungsmuster der Kindergartenlehrpersonen zu explorieren, erfolgte die Annäherung an die soziale Realität anhand eines qualitativen Ansatzes. Damit konnte ergründet werden, wie Kindergartenlehrpersonen „ihre soziostrukturell vorgegebenen Handlungsoptionen und -einschränkungen wahrnehmen und deuten, welche Handlungsziele sie unter diesen Bedingun-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

gen entwickeln und welche Mittel sie zur Erreichung dieser Ziele einsetzen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 55). Innerhalb der qualitativen Forschung kommt insbesondere der Datenerhebung mittels Interviews eine hohe Bedeutung zu, wenn es darum geht, den Befragten umfassende Möglichkeiten zur Darstellung ihrer Erfahrungen, Perspektiven und Lebensweisen zu eröffnen.

In der vorliegenden Studie wurde für die Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985, 2000) eingesetzt, die eine weitgehend „unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, Absatz 1) zulässt. Ausgangspunkt dieser Methode ist „die Orientierung der Forschenden an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel, 1985, S. 230), zu der bereits erste Erkenntnisse vorliegen, die mittels einer gezielten Befragung erweitert werden sollen. Diese Methode unterstützt einen Interviewprozess, bei dem sich die Interviewten ausdrücklich als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt einbringen können.

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte auf der Grundlage einer vertieften Auseinandersetzung mit dem bestehenden theoretischen und empirischen Wissensstand zu den im Zentrum der Untersuchung stehenden Erkenntnisinteressen. Die thematischen Leitfragen wurden der Methode entsprechend offen formuliert, so dass sie die interviewten Kindergartenlehrpersonen zum einen gezielt zu den im Zentrum stehenden Fragen führten und zum anderen ermöglichten, dass die Themen aufgrund der von den Befragten gewählten Ausführlichkeit individuell gewichtet wurden. In Anlehnung an Ecarius (2002, S. 65) wurde vor allem darauf geachtet, „Wie-Fragen“ zu formulieren, wenn das Ziel darin bestand, „Prozessverläufe zu erzählen und alltägliche Lebensausschnitte in die biografische Bedeutsamkeit einzubetten“ (ebd.). Mit „Warum- und Wieso-Fragen“ wurden die Interviewten zu „Begründungen und Argumentationen“ (ebd.) ihrer Sichtweisen aufgefordert. „Welche-Fragen“ wurden formuliert, wenn „Detaillierungen und Plausibilisierungen“ (ebd.) von Relevanz waren.

Darüber hinaus ermöglichte es die gewählte Methode, dass die Interviewten eigene Themen einbringen konnten. Zudem wurden die Interviewten während des Interviews immer wieder aufgefordert, ihre Schilderungen mit konkreten Beispielen zu verdeutlichen, so dass „abstrakte, fehlende oder unklare Begriffe“ verdeutlicht und „konkrete Bezüge zu Kontextbedingungen des Handelns“ (Witzel, 2000, Absatz 15) hergestellt werden konnten. Insgesamt konnte durch den Einsatz des Leitfadens sichergestellt werden, dass alle relevanten Themenbereiche angesprochen wurden. Nicht zuletzt unterstützte die Strukturierung der Interviews durch einen Leitfaden die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews, was für die vorliegende Untersuchung wichtig war (vgl. Friebertshäuser & Prengel, 1997; Koller, 2008; Witzel, 1985, 2000; Edelmann, 2018).

4.4.3 Aufbau des Interviewleitfadens

Das leitfadengestützte Interview begann mit der nachfolgenden Einstiegsfrage, die das Gespräch unmittelbar auf den zu untersuchenden Themenbereich lenkte, eng an die Erfahrungen der Interviewten anknüpfte und zugleich den Ausgangspunkt für eine längere Erzählphase bildete: *„Als Erstes möchte ich Ihre aktuelle Kindergartengruppe etwas näher kennenlernen. Können Sie mir bitte etwas darüber erzählen, welches die Besonderheiten, die Stärken und die Herausforderungen dieser Gruppe sind?“*

Mit dieser Fragestellung wurde den interviewten Kindergartenlehrpersonen gleich zu Beginn des Interviews die „Hauptrolle“ zugewiesen, was zur intendierten Abkehr der Interviewsituation im Sinne eines „Frage-Antwort-Spiels“ (Witzel, 2000, Absatz 4) führte. Daran anschliessend folgten Leitfragen zu verschiedenen Themenbereichen, deren Reihenfolge – je nach Gesprächsverlauf – flexibel gehandhabt wurde. Der eingesetzte Leitfaden ist im Anhang A1 zu finden. Die offenen Leitfragen beziehen sich auf die folgenden Themenbereiche:

- Einstiegsfrage: Beschreibung der aktuellen Kindergartengruppe
- 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
- Abschlussfrage: Unerwähnte Themenbereiche und weitere Fragen oder Anliegen

Ergänzend zum Interview wurden von den interviewten Kindergartenlehrpersonen mithilfe eines Online-Fragebogens zeitnah zum Interview relevante Sozialdaten erhoben wie Alter, Nationalität, Berufsbiografie und -erfahrung, Angaben zur aktuellen Arbeitssituation und abschliessende Bemerkungen sowie Daten zur Zusammensetzung der Kindergartengruppe (vgl. Kapitel 4.3.3.3).

4.4.4 Durchführung der qualitativen Interviews

Die zwanzig Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen wurden von Mitarbeitenden des Instituts für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PHBern durchgeführt (vgl. Projektorganisation, Abbildung 1). Sie wurden in der Regel vor Ort in den Kindergärten durchgeführt. Zwei Interviews fanden in den privaten Räumlichkeiten von Kindergartenlehrpersonen statt. Bei einem Interview nahmen zwei Kindergartenlehrpersonen teil, die sich eine Stelle teilten.

Vor Beginn der Interviews wurde das Engagement der Kindergartenlehrpersonen gewürdigt und verdankt. Anschliessend wurden sie explizit darauf hingewiesen, dass ihre individuellen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Handlungsoptionen und -restriktionen sowie Perspektiven in ihrem pädagogischen Alltag im Zentrum des Interviews stehen würden. Anschliessend erfolgte ein kurzer Überblick über die Themenkomplexe, die im Rahmen des Interviews angesprochen würden. Weiter wurde den Interviewten zugesichert, dass alle Informationen absolut vertraulich behandelt würden und dass sie das Recht hätten, Fragen ohne Begründung unbeantwortet zu lassen. Zudem wurden die Kindergartenlehrpersonen darauf hingewiesen, dass sie bei Unklarheiten jederzeit Rückfragen stellen könnten. Schliesslich konnten die Kindergartenlehrpersonen wählen, ob sie das Interview in Standardsprache oder in Mundart durchführen wollten. Die grosse Mehrheit der Interviews fand in Mundart statt.

Nach Rücksprache mit den Interviewten wurden alle Interviews mit digitalen Voicerekordern aufgezeichnet. Diese Vorgehensweise bildete die Grundlage für eine „authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel, 2000, Absatz 18). Zudem ermöglichte dies die uneingeschränkte Konzentration der Interviewenden auf den Gesprächsverlauf. Das kürzeste Interview dauerte 1 Stunde und 10 Minuten und das längste 2 Stunden und 50 Minuten. Die durchschnittliche Länge der Interviews betrug somit 1 Stunde und 45 Minuten.

4.4.5 Transkription

Sämtliche Interviews wurden nach der Aufzeichnung mit Unterstützung der Software f4 transkribiert. Da die Kindergartenlehrpersonen die Möglichkeit hatten, das Interview in Mundart zu führen und nicht sprachliche Feinheiten, sondern Interviewinhalte im Fokus der Studie standen, wurde für die Transkriptionen eine „literarische Umschrift“ (Mayring, 2002, S. 89) gewählt, die eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (ebd.) vorsieht. Dabei wurden „der Dialekt bereinigt, Satzbaufehler behoben [und] der Stil geglättet“ (ebd., S. 91). Dieser Übersetzungsprozess entspricht „dem alltäglichen Sprachgebrauch von Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern, wenn sie ihre Gedanken in Standardsprache formulieren und umgekehrt“ (Edelmann, 2007, S. 234). Beim Transkribieren wurde darauf geachtet, möglichst nahe an der gesprochenen Sprache zu bleiben. Für die Standardisierung der Transkriptionen wurden Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckartz, Dresing, Rädiker et al. (2008, S. 27ff.) sowie Niederhauser (2009) definiert (vgl. Anhang B1). Die Interviews wurden jeweils zeitnah nach der Durchführung von den Interviewenden selbst

oder von geschulten Mitarbeiterinnen transkribiert. Zu Qualitätssicherungszwecken wurden sämtliche Transkripte von einer zweiten Person auf ihre Genauigkeit hin überprüft.

4.4.6 Datenanalyse

Als zielführende Methode für die Auswertung des umfangreichen qualitativen Datenmaterials wurde ein strukturierendes Verfahren in enger Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) gewählt, mit dem das Material eingebettet in den Kommunikationszusammenhang systematisch analysiert werden konnte. Inzwischen präzisierte Mayring (2010), dass er den Begriff „qualitative Inhaltsanalyse“ nicht mehr als ganz passend erachtet, da es mit dieser Methode über die reine Strukturierung des Materials hinaus auch möglich sei, „tiefer liegende Bedeutungsstrukturen“ (ebd. S. 605) zu erkennen oder Quantifizierungen vorzunehmen, weshalb er für die Bezeichnung „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ (ebd.) plädiert. Die Methode ermöglichte es „unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen und das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., 2002, S. 115). Die Verknüpfung einzelner Textpassagen mit zentralen Themen im Datenmaterial (Codes) ist als „erste Stufe der theoretischen Begriffsbildung und der Formulierung empirisch gehaltvoller Kategorien und theoretischer Aussagen“ (Witzel, 1996, S. 65) zu verstehen.

Für die Codierung des Datenmaterials wurden Textsegmente mit Codes verknüpft, die bezüglich der vorliegenden Fragestellungen als relevant erachtet wurden. Dies bedingte ein mehrfaches Zeile für Zeile lesen der transkribierten Interviews. Unterstützt wurde dieser Prozess durch die Verwendung der Software MAXQDA. Für die Auswertung der vorliegenden Daten bestand der Vorteil der computerbasierten Verknüpfung darin, dass sie eine mehrfache Codierung bedeutsamer Textstellen zulies. Dies war vor allem wichtig, weil der Einsatz von problemzentrierten Interviews einen offenen Gesprächsverlauf, Gedankensprünge, Wiederholungen und einen hohen Detaillierungsgrad unterstützt und daher „unterschiedliche Textstellen für die weitere Bearbeitung zusammengetragen werden müssen“ (ebd., S. 60). Ausserdem ermöglichte es die Software, im Lauf der Analyse jederzeit anhand der zugewiesenen Codes systematisch auf gewünschte Textpassagen zurückzugreifen, diese zu vergleichen und thematisch zu ordnen, ohne sie aus dem Gesprächskontext herauszulösen. Dies erleichterte auch das Finden von bedeutenden Beispielziten.

Die thematische Codierung der zwanzig Interviews erfolgte in der Regel deduktiv (theoriegeleitet), das heisst, die Codes wurden abgeleitet vom Interviewleitfaden auf das Datenmaterial übertragen. Zusätzlich Themenfeldern, welche die Interviewten einbrachten, wurden induktiv (materialgeleitet) generierte Codes zugewiesen, die sich auf die „Relevanzsetzungen und Handlungsorientierungen der Interviewten“ (ebd., S. 65) bezogen. Alle zwanzig Interviews wurden für jede Fragestellung einzeln durchgearbeitet. Auf diese Weise wurde sichergestellt, „dass alle relevanten Fundstellen zu einem bestimmten Sachverhalt“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 57) gefunden und zugeordnet werden konnten. Insgesamt wurden zwölf Themenbereiche erarbeitet, die in weiten Teilen mit den Fragekomplexen des Leitfadens übereinstimmen. Der ausführliche Codierleitfaden befindet sich in Anhang B2.

Abschliessend erfolgte eine dichte Beschreibung der als relevant herausgearbeiteten Textstellen, so dass die zentralen Erkenntnisse in einer übersichtlichen Anzahl von Themenbereichen dargestellt werden konnten. Die verdichteten Textstellen wurden mit ausgewählten Zitaten aus den Interviews illustriert, die einen Rückbezug zu den Interviews sicherstellen (vgl. Thematische Auswertungen in Kapitel 5).

4.5 Videografie des Unterrichts

4.5.1 Fragestellungen

Im Zentrum der videobasierten Beobachtung standen die folgenden Fragestellungen:

- Wie strukturieren und rhythmisieren Kindergartenlehrpersonen einen Vormittag?
- Welche Unterrichtsformen setzen sie ein?
- Wie sind die Spiel- und Lernangebote im Innenraum des Kindergartens arrangiert?
- Welche Formen der Individualisierung lassen sich beschreiben?

4.5.2 Datenerhebung

In jedem der zwanzig Kindergärten wurde ein ganzer Morgen gefilmt, vom Eintreffen des ersten bis zur Verabschiedung des letzten Kindes. Dabei wurde eine Zwei-Kamera-Strategie verfolgt, das heisst: Je eine Person übernahm während des gesamten Morgens die Verantwortung für eine der beiden Kameras:

- **Lehrpersonenkamera:** Diese Kamera war auf die Kindergartenlehrperson gerichtet und begleitete diese einen ganzen Morgen lang. Die Lehrperson wurde mit einem Funkmikrofon ausgestattet, das mit der Lehrpersonenkamera verbunden war. Es konnte bei Bedarf von der Lehrperson ausgeschaltet werden (z. B. für den Toilettengang oder bei Gesprächen mit Eltern).
- **Klassenkamera:** Diese Kamera verfolgte das allgemeine Geschehen in der Klasse. Sie wurde so eingerichtet, dass möglichst viel vom Klassenraum sichtbar war. Verteilte sich die Klasse im Raum oder in verschiedenen Räumen, wurden mit der Klassenkamera abwechselnd einzelne Kindergruppen gefilmt, mit denen die Kindergartenlehrperson nicht arbeitete, sodass sich die Klassen- bzw. die Lehrpersonen-kamera soweit wie möglich ergänzten. Der Ton wurde mit dem eingebauten Mikrofon der Kamera aufgenommen.

Die Kindergartenlehrpersonen wurden gebeten, dem Forschungsteam mögliche Termine anzugeben, an welchen in ihrem Kindergarten ein „typischer“ Morgen gefilmt werden konnte. Dabei wurden bewusst wenige Vorgaben gemacht und die Lehrpersonen entschieden, was in ihrer Klasse ein „typischer“ Morgen war. Die einzige Vorgabe von Seiten des Forschungsteam war, dass an diesem Morgen kein Turnunterricht und kein Besuch im Wald oder eine ähnliche Unternehmung vorgesehen war. Zusammen mit den möglichen Terminen liessen die Lehrpersonen dem Forschungsteam eine grobe Planung des Morgens zukommen. Im Folgenden ist ein Beispiel eines solchen Ablaufs dargestellt:

8.00–9.00 Uhr:	Individuelles Arbeiten und DaZ für X, Y und Z
9.00–10.00 Uhr:	Geführte Aktivität
10.00 Uhr:	Znüni und anschliessend Aktivitäten im Freien. Bei schönem Wetter dürfen die Kinder auch draussen in unserem Garten bleiben
10.20 Uhr:	DaZ für A
10.20–12.00 Uhr:	Die IF-Lehrerin ¹² ist anwesend und arbeitet mit einzelnen Kindern oder Gruppen
ca. 11.20 Uhr:	Aufräumen und zweite geführte Aktivität
12.00 Uhr:	Schlusskreis und Verabschiedung der Kinder

Diese Planung sowie alle Angaben zur Klasse – insbesondere zur Anzahl der Kinder insgesamt und zur Anzahl der Kinder, die nicht gefilmt werden durften – bildeten die Grundlage für ein Telefongespräch, das die für die Videoaufnahmen verantwortliche Person einige Tage vor dem abgemachten Aufnahmezeitpunkt mit der Kindergartenlehrperson führte. Dieses Gespräch hatte einerseits zum Ziel, dass sowohl die Lehrperson wie auch das Filmteam wussten, was sie zu erwarten hatten. Andererseits konnten praktische Details wie die genaue Lage vor Ort, der Grundriss des Kindergartens oder der Umgang mit Kindern, die nicht gefilmt werden durften, im Detail geklärt und geplant werden.

Das Filmteam traf eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn im jeweiligen Kindergarten ein und bereitete bis zum Eintreffen der ersten Kinder die Aufnahme vor (Kameras aufstellen, Mikrofon mit der Lehrperson testen, Stromzufuhr sichern und allfällige offene Punkte mit der Lehrperson klären). Anschliessend wurde – wann immer möglich – während des ganzen Morgens ohne Unterbruch gefilmt. Während der Filmaufnahme führte die Person, die die Klassenkamera bediente, ein Beobachtungsprotokoll (vgl. Anhang A9), in dem die Anzahl der anwesenden Kinder und weiterer Erwachsener, Angaben zu besonderen Vorkomm-

¹² IF-Lehrpersonen sind im Bereich der integrativen Förderung tätig. Es handelt sich um Heilpädagoginnen und -pädagogen bzw. um Logopädinnen und Logopäden.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

nissen oder allfällige Unterbrüche beim Filmen festgehalten wurden. Zudem wurde der grobe Ablauf des Vormittags protokolliert.

Für Kinder, die nicht gefilmt werden durften, wurden in der Regel folgende Lösungen gefunden:

- Falls ein Parallelkindergarten vorhanden war, gingen sie während der Filmaufnahme in eine andere Klasse und waren somit abwesend.
- Waren die Kinder anwesend, wurde ihnen als Merkmal ein Tuch umgebunden. Damit diese Kinder nicht vor der Kamera waren, wurden sie bei gewissen Aktivitäten auch einer Gruppe zugeteilt, die etwas abseits arbeitete, oder sie wurden im Sitzkreis so platziert, dass sie nicht neben der Kindergartenlehrperson sassen, auf die immer eine Kamera gerichtet war.

Eine Herausforderung waren Aussenaufnahmen: Wenn weitere Kinder, beispielsweise von einem Parallelkindergarten oder aus dem Schulhaus, den Aussenraum zur gleichen Zeit nutzten, musste die Kamera wegschwenkt werden, um möglichst nur diejenigen Kinder zu filmen, deren Eltern das Einverständnis gegeben hatten. Wenn zu viele andere Kinder anwesend waren, wurden die Aussenaufnahmen mit der Klassenkamera teilweise auch unterbrochen. Weitere Möglichkeiten zur Lösung dieses Problems bestanden darin, dass an diesem Tag nach Absprache die Kinder anderer Gruppen zu einem anderen Zeitpunkt nach draussen gingen oder dass die Lehrperson auf eine Aussenaktivität verzichtete (was in KG18 der Fall war).

Insgesamt liegt Filmmaterial im Umfang von 77.5 Stunden vor, das sich gemäss Tabelle 12 auf die einzelnen Klassen verteilt. Aus Tabelle 12 ist ebenfalls ersichtlich, dass in vielen Fällen (14 Klassen) neben den Kindern und den Kindergartenlehrpersonen weitere (Fach-)Personen anwesend waren. Je nach Kindergartenklasse arbeiteten eine, zwei oder sogar drei Personen als DaZ-Lehrpersonen, Logopädinnen bzw. Logopäden oder Heilpädagoginnen bzw. -pädagogen im Rahmen der integrierten Förderung mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen, oder die Lehrpersonen wurden von Assistenzkräften bei ihrer Arbeit unterstützt.

Tabelle 12: Übersicht Details Videoaufnahmen

KG-Nr.	Anwesende Kinder	Kein Einverständnis	Abwesende Kinder	Video-länge	Anzahl und Art anwesende Fach- und Hilfskräfte
KG1	21	5	0	03:58	1 Assistenz
KG2	19	4	2	03:56	0
KG3	17	0	4	03:45	2 DaZ-Lehrperson Assistenz
KG4	15	0	2	03:56	0
KG5	13	0	1	03:48	1 DaZ-Lehrperson/IF-Lehrperson
KG6	23	2	1	03:50	2 KGLP im Teilpensum Assistenz
KG7	22	0	0	03:43	1 Assistenz
KG8	19	3	1	03:59	3 DaZ-Lehrperson Logopädin Heilpädagogin
KG9	24	6	0	03:51	1 Assistenz
KG10	22	4	1	03:50	2 DaZ-Lehrperson/IF-Lehrperson Logopädin
KG11	17	0	7	03:52	1 DaZ-Lehrperson

Fortsetzung Tabelle 12: Übersicht Details Videoaufnahmen

KG-Nr.	Anwesende Kinder	Kein Einverständnis	Abwesende Kinder	Video-länge	Anzahl und Art anwesende Fach- und Hilfskräfte
KG12	13	0	5	03:49	0
KG13	22	2	0	03:58	0
KG14	22	2	0	03:55	3 DaZ-Lehrperson Logopäde Heilpädagogin
KG15	17	0	1	04:00	1 Heilpädagogin
KG16	23	0	0	04:02	2 DaZ-Lehrperson IF-Lehrperson
KG17	18	0	2	04:00	1 Heilpädagogin
KG18	19	0	2	03:34	0
KG19	23	2	1	03:53	0
KG20	23	0	0	03:51	1 KGLP im Teilpensum

^a Kein Einverständnis: Kinder, deren Erziehungsberechtigte kein Einverständnis zur Videoaufnahme gaben, die aber während der Aufnahme im KG anwesend waren.

Im Anschluss an die Aufnahme füllten die Lehrpersonen einen kurzen Fragebogen aus, um einzuschätzen, ob sie und die Kinder sich anders verhalten hatten als an einem anderen Kindergartentag (vgl. Anhang A10). Mit einer Ausnahme gaben alle Kindergartenlehrpersonen an, dass sich die Kinder mehrheitlich wie an anderen Vormittagen verhalten hatten.¹³ Ebenso erklärten sie, sich selber mehrheitlich so verhalten zu haben wie an anderen Tagen.¹⁴ Die beiden Lehrpersonen, die angaben, sich nicht so verhalten zu haben wie an anderen Tagen, begründeten dies wie folgt: „Meine Konzentration war höher, weil ich alles rundum berücksichtigen musste“, und „Spontaneität fehlte. Lockerheit, blockiert, gehemmt“. Somit kann gesagt werden, dass die gefilmten Vormittage mehrheitlich dem erwünschten „typischen Kindergartenvormittag“ entsprachen.

4.5.3 Datenanalyse

Pro Kamera und Klasse wurde eine individuell angeschriebene Speicherkarte verwendet, die direkt nach den Aufnahmen den Kameras entnommen und an die PHBern gebracht wurde. Die auf den Speicherkarten abgelegten Dateien wurden so aufbereitet, dass sie in die Software Transana eingelesen werden konnten. Diese wird insbesondere für Videoanalysen verwendet, da sie zwei grosse Vorteile hat:

- Sie ermöglicht das gleichzeitige Abspielen mehrerer Videos, das heisst, das Geschehen im Klassenzimmer kann zu einem gegebenen Zeitpunkt synchron sowohl aus der Perspektive der Lehrpersonenkamera wie auch aus derjenigen der Klassenkamera betrachtet werden;
- mehrere Personen können gleichzeitig am gleichen Projekt arbeiten (Woods & Dempster, 2011).

Anhand der während der Aufnahme erstellten Protokolle wurden Schlüsselstellen eruiert. Diese wurden für eine erste Codierung mit Transana transkribiert. Dabei lag der Fokus auf den Aussagen der Kindergarten-

¹³ „Die Kinder haben sich genau so verhalten, wie an anderen Vormittagen“: trifft völlig zu (13 Angaben); trifft eher zu (6 Angaben).

¹⁴ „Ich habe mich genau so verhalten wie an anderen Tagen auch“: trifft völlig zu (11 Angaben); trifft eher zu (7 Angaben), trifft nicht zu (2 Angaben).

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

lehrperson, da diese für das Bestimmen der Sequenzen massgeblich waren. Alle Aussagen wurden geglättet und in Standarddeutsch übertragen. Die für die Transkription erstellten Leitlinien orientieren sich an dem von Dresing und Pehl (2018) vorgeschlagenen einfachen Transkriptionssystem. Als erster Zugang zur inhaltlichen Analyse wurde eine niedriginferente Codierung (vgl. Hugener, Pauli & Reusser, 2006) verwendet, oder – wie Dinkelaker und Herrle (2009) es nennen – eine Segmentierungsanalyse. Diese verfolgte das Ziel, die gesamten Videoaufnahmen in unterschiedliche Sequenzen einzuteilen, die sich in ihrem Charakter deutlich voneinander abheben. Konkret bedeutete dies, die Aktivitäten der Kindergartenlehrperson beziehungsweise der Kinder, ihr Verhalten und ihre Äusserungen zwischen den Sequenzen zu unterscheiden. Anhand dieser Merkmale wurden die Sequenzen voneinander abgegrenzt, was dem Verfahren des Event-Samplings entspricht. Das bedeutet, dass die Sequenzen unterschiedlich lang sind. Material- und theoriegeleitet wurden vier Sequenzen definiert (vgl. Kapitel 2.3.2), welche in der Tabelle 13 im Überblick dargestellt sind. Eine ausführliche Beschreibung der Sequenzen, die insbesondere auch die Aktivitäten der Lehrperson beinhalten, erfolgt in den thematischen Auswertungen (vgl. Kapitel 5.2.1.1).

Tabelle 13: Charakterisierung der Sequenzen für die Segmentierungsanalyse der Videos

Sequenz	Definition
Offene Sequenz	Zeit, in der die Kinder alleine oder in kleinen Gruppen Aktivitäten zu unterschiedlichen Themen nachgehen, z. B. stellen einige Kinder eine Aufgabe fertig und andere nehmen Spiel- und Lernangebote im freien Spiel wahr.
Geführte Sequenz	Zeit, in der die Kinder in unterschiedlichen Sozialformen arbeiten und gar keine oder nur eine beschränkte Auswahl an Aktivitäten haben; z. B. hören alle Kinder im Sitzkreis einer Geschichte zu, arbeiten Kinder alleine, zu zweit oder in Kleingruppen an verschiedenen Posten oder üben gemeinsam etwas. Meist wird am selben Thema gearbeitet. In stark individualisierten Phasen ist auch die Arbeit an unterschiedlichen Themen möglich.
Übergang	Zeit, von einer öffentlichen Ankündigung (z. B. mit Gong, Glocke oder auch verbal) bis zum Beginn der neuen Sequenz. Insbesondere wird auch der Abschluss des Morgens als Übergang codiert. Wenn keine öffentliche Ankündigung gemacht wird, wird der Übergang anhand der Verhaltensänderung der Kinder identifiziert.
Sequenz Znüni & Aktivitäten draussen	Zeit, in der Znüni gegessen wird und die Kinder nach draussen gehen und einzeln oder in Gruppen verschiedenen Aktivitäten nachgehen, sich beispielsweise Bewegungsspielen widmen oder im Sandkasten spielen.

Abbildung 13 ist ein Beispiel für eine visuelle Darstellung der vorgenommenen Segmentierung und zeigt, dass in dieser Kindergartenklasse zuerst eine offene Sequenz (rot) durchgeführt wurde. Nach einem kurzen Übergang (grau) fand eine längere geführte Sequenz (gelb) statt, bevor die Sequenz Znüni und Aktivitäten draussen (grün) einsetzte. Anschliessend gab es erneut eine offene Sequenz. Den Abschluss des Morgens bildete eine geführte Sequenz.

Diese Darstellungsweise erlaubt einen raschen Überblick über die Dauer der Sequenzen und damit auch über das Verhältnis der Sequenzen zueinander. Mit diesen Informationen konnte die grobe Strukturierung der gefilmten Vormittage quantitativ erfasst und somit die erste Frage, die eingangs dieses Kapitels aufgeführt wurden, beantwortet werden: Wie strukturieren und rhythmisieren Kindergartenlehrpersonen einen Vormittag? Die Erkenntnisse hierzu werden in Kapitel 5.2.1.1 ausgeführt.

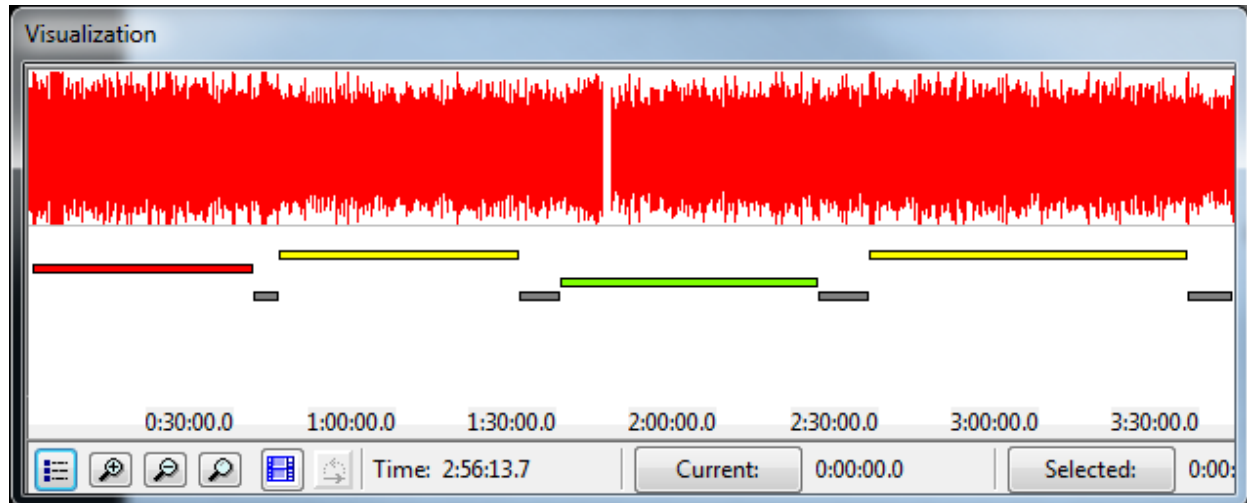


Abbildung 13: Visuelle Darstellung der Segmentierung des Unterrichtsablaufs in KG12

4.5.3.1 Analyse einzelner Sequenzen in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion

In einem nächsten Schritt stand die Analyse ausgewählter Sequenzen an, mit der die folgenden beiden Fragestellungen beantwortet wurden:

- Welche Unterrichtsformen setzten die Kindergartenlehrpersonen ein?
- Welche Formen der Individualisierung lassen sich beschreiben?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion gearbeitet (Schreier, 2014). Wie bei vielen inhaltsanalytischen Analysen wird auch bei diesem Vorgehen ein Kategoriensystem gebildet, wobei in diesem Fall zunächst von ausgewählten theoriegeleiteten Kategorien ausgegangen wurde. Diese wurden sukzessive anhand des Materials ausgearbeitet und verdichtet. So wurde durch die Extraktion eine systematische Beschreibung, Erschließung und Reduktion des Materials ermöglicht (ebd.). Das erarbeitete Kategoriensystem, das in Tabelle 14 im Überblick dargestellt ist, ist hierarchisch gegliedert und besteht aus Haupt-, Ober- und Unterkategorien.

Tabelle 14: Kategoriensystem zu Unterrichtsprozessen

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie
Geführte Sequenz	Funktion	Ankommen individuell
		Morgenbeginn Klasse
		Inhaltliche Auseinandersetzung
	Rhythmisierung	Unterrichtsformen
		Musische und motorische Aktivitäten der Kinder
		Sozialform
		Ort

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Fortsetzung Tabelle 14: Kategoriensystem zu Unterrichtsprozessen

Hauptkategorie	Oberkategorie	Unterkategorie
Offene Sequenz	Aufmerksamkeit	Ein Kind
		Kindergruppe
		Ganze Klasse
		Weitere anwesende Erwachsene
		Material
		Diffus
		Körperhaltung
	Steht oder sitzt an einem Ort	
Individualisierung	Diagnose	Gezielte Beobachtung
		Gemeinsame Tätigkeiten mit Kindern
		Individuelle Gespräche
		Unterrichts-, Klassengespräche
	Spiel- und Lernangebot	Lehrpersonenzentriert
		Kindzentriert
	Spiel- und Lernbegleitung	Lehrperson
		Fachperson
		Kinder
	Rückmeldung	Inhalt
Prozess		

In Anlehnung an das pädagogisch-didaktische Konzept für die Unterrichtsgestaltung im Kindergarten (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011) bildeten die geführten und die offenen Sequenzen zwei Hauptkategorien. Die dritte Hauptkategorie orientierte sich an der inhaltlichen Fragestellung nach den Formen der Individualisierung. Anhand des Materials wurden zu diesen drei Hauptkategorien jeweils spezifische Oberkategorien definiert und diese wiederum mittels Unterkategorien ausdifferenziert (vgl. mittlere und rechte Spalte in Tabelle 14). Während die Oberkategorien für die geführten und offenen Sequenzen anhand des Materials entwickelt wurden, wurden sie für die Oberkategorie Individualisierung in Anlehnung an Helmke (2013) festgelegt. Zusammenfassend kann das Vorgehen bei der Kategorienbildung sowohl als induktiv (materialgeleitet) als auch als deduktiv (theoriegeleitet) bezeichnet werden.

4.5.3.2 Raumanalyse

Die vierte Fragestellung, die mit Hilfe der Videografie beantwortet werden sollte, nämlich jene nach dem Innenraum des Kindergartens, fokussierte auf das Spiel- und Lernangebot im untersuchten Kindergarten. Da für die konkrete Ausgestaltung eines Spiel- und Lernangebots auch die Räumlichkeiten eine zentrale Rolle spielen, wurde für alle zwanzig Kindergärten eine Raumanalyse durchgeführt. Zur Erfassung der dafür notwendigen Daten wurde jeweils an jenem Morgen, an dem die Videoaufnahme stattfand, von Hand eine Skizze des Grundrisses des jeweiligen Kindergartens inklusive der Möblierung (fest installiert und mobil) sowie der Spiel- und Lernangebote erstellt. Ergänzend dazu wurden Fotos gemacht. Die angefertigten Skizzen wurden anschliessend am Computer nachgezeichnet (vgl. Abbildung 14).

Aufgenommen wurde in der Regel das Spiel- und Lernangebot, das zu Beginn des Kindergartenmorgens für die Kinder bereitstand. Nicht berücksichtigt wurden Spiel- und Lernangebote, die später ausgetauscht oder eingerichtet wurden. Die Darstellung dieser Angebote ist also eine Momentaufnahme, die teilweise im selben Kindergarten am Ende des Morgens bereits wieder leicht anders hätte aussehen können.

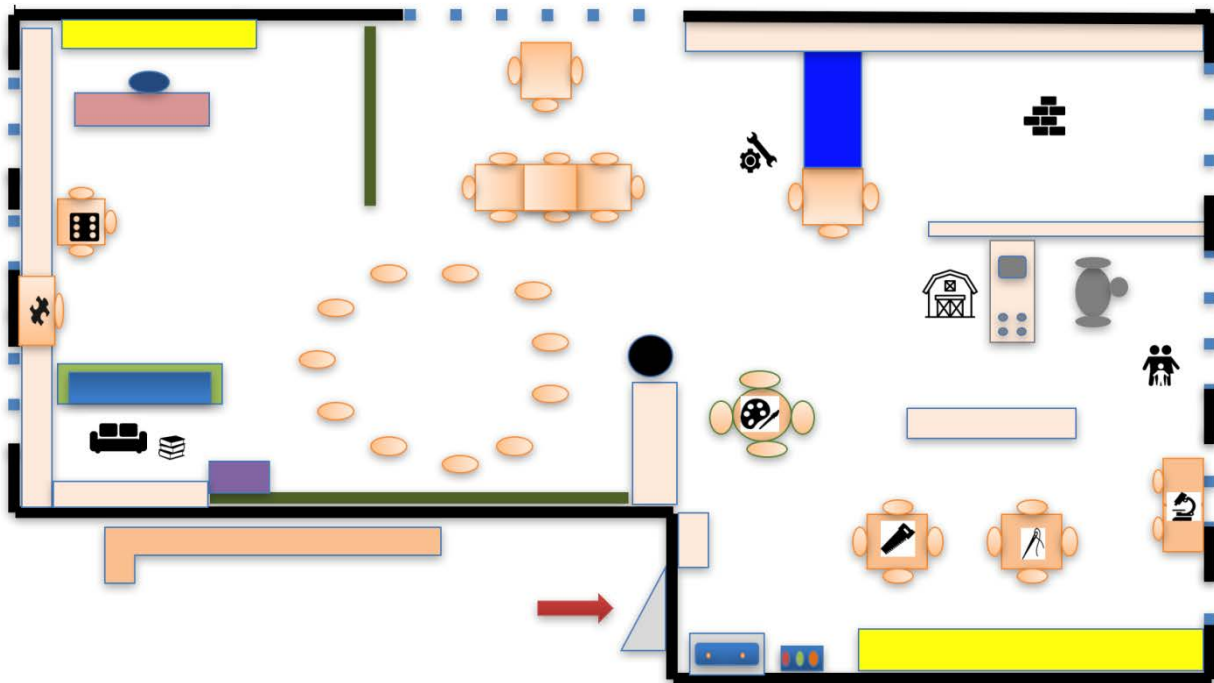


Abbildung 14: Raumanalyse KG11

Zur Vergabe der Symbole für die Spiel- und Lernangebote wurde ein eigenes Kategoriensystem erstellt. Bei dessen Entwicklung waren die Spielformen Funktions-, Konstruktions-, Symbol-, Rollen- und Regelspiele begleitend (vgl. Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011). Ihnen wurden jeweils Funktionsbereiche zugeordnet und diesen wiederum Spiel- und Lernangebote (vgl. Anhang B5). Aus Abbildung 14 lässt sich ableiten, dass es beispielweise im Kindergarten 11 (KG11) unter anderem ein Spiel- und Lernangebot zum Zeichnen und Malen oder eines in der Form eines Bauernhofs gab, wobei Letzteres dem Funktionsbereich „Kleine Welt“ und damit dem Symbolspiel zugeordnet werden konnte, während Ersteres als Funktionsspiel klassifiziert wurde. Ergänzend zu den Spielformen wurden Funktionsbereiche definiert, die dem Lesen oder als Rückzugsort dienen. Die Aussenräume der Kindergärten wurden ebenfalls in die Erhebung einbezogen. Neben den zur Verfügung stehenden Flächen (z. B. Grünflächen) wurden die Spiel- und Lernangebote mit den Kategorien „Feste Installation“ (Sandkasten, Rutschbahn etc.) und „Mobiles Inventar“ (Fahrzeuge, Dreiräder, Bälle etc.) erfasst.

4.6 Schriftliche Befragung der Eltern

4.6.1 Fragestellungen

Mit dem schriftlichen Elternfragebogen wurden soziodemografische Informationen sowie der Entwicklungsstand des Kindes aus Sicht der Eltern sowie deren Erwartungen und Meinungen erfragt. Diese Angaben bildeten die Grundlage zur Beantwortung der folgenden Fragestellungen:

- Wie werden Kinder zu Hause auf den Eintritt in den Kindergarten und den Übergang in die Primarschule vorbereitet?
- Wie wird der Übergang in den Kindergarten von den Eltern bzw. der Familie erlebt?

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

- Wie wird die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergartenlehrperson bei den beiden Übergängen wahrgenommen?
- Welche Vorstellungen haben die Eltern von einem Kindergartenkind?
- Wie schätzen die Eltern die Schulbereitschaft ihres Kindes ein?
- Wie schätzen die Eltern den sozio-emotionalen Entwicklungsstand ihres Kindes ein?

Für die Entwicklung des Fragebogens wurden unter anderem validierte Skalen eingesetzt, die teilweise dem lokalen Kontext oder den vorliegenden Fragestellungen angepasst wurden. Die Bearbeitungszeit des Elternfragebogens wurde auf zwanzig bis dreissig Minuten geschätzt. Der Elternfragebogen wurde in die elf am häufigsten gesprochenen Sprachen übersetzt. Die deutschsprachige Version des Elternfragebogens sowie detailliertere Informationen zu den eingesetzten Skalen sind dem Anhang A6 und B4 zu entnehmen.

4.6.2 Datenerhebung

Im Rahmen der Elternbefragung wurden alle Eltern, deren Kinder im Schuljahr 2016/2017 (1. und 2. Kindergartenjahr) und 2017/2018 (1. Kindergartenjahr) einen der zwanzig untersuchten Kindergärten besuchen, um ihre Teilnahme an der Elternbefragung gebeten. Somit wurden rund 600 Eltern angefragt (vgl. Tabelle 15). Die Verteilung der Elternfragebögen erfolgte über die Kindergartenlehrpersonen und die Kindergartenkinder. Dazu schickte das Projektteam allen Kindergartenlehrpersonen ein eingeschriebenes Paket. Enthalten waren an die Eltern der Kinder adressierte Couverts mit dem Fragebogen sowie ein an die Kindergartenlehrperson adressiertes Rückantwortcouvert. Die Kindergartenlehrpersonen händigten den Kindern das Couvert mit der Bitte aus, dieses den Eltern abzugeben. Diese wurden instruiert, den ausgefüllten Fragebogen in das an die Kindergartenlehrperson adressierte Rückantwortcouvert zu legen und den Umschlag verschlossen an die Kindergartenlehrperson zurückzugeben. Die Information, welche Sprache die Eltern am besten beherrschten, wurde vorab bei der Kindergartenlehrperson eingeholt. Die Eltern hatten die Möglichkeit, bei Fragen oder einer unpassenden Sprachversion mit dem Projektteam Kontakt aufzunehmen. Um die Anonymisierung zu gewährleisten, wurde jeder Fragebogen mit einem individuellen Code des Kindes gekennzeichnet. Die Kindergartenlehrpersonen schickten die vorfrankierten Pakete mit den ausgefüllten Fragebogen eingeschrieben an das Projektteam zurück.

Von den 600 verschickten Elternfragebögen wurden 504 ausgefüllt retourniert, was einem Rücklauf von 84% entspricht (vgl. Tabelle 15). Weder in Bezug auf die Altersgruppe noch auf Alter und Geschlecht ihres Kindes unterscheiden sich die Eltern, die bei der Befragung mitgemacht haben von jenen, die nicht teilgenommen hatten (alle $p > .05$). Unter den Eltern, die den Fragebogen nicht beantworteten, waren vergleichsweise mehr Personen mit nichtdeutscher Erstsprache¹⁵. Alle Fragebogen wurden mit dem Programm Remark eingelese.

Tabelle 15: Anzahl verschickter und erhaltener Fragebogen nach Altersgruppe und Kindergarten

KG-Nr.	Anzahl Fragebögen Frühling 2017				Anzahl Fragebögen Herbst 2017		Total	
	1. Kindergartenjahr		2. Kindergartenjahr		1. Kindergartenjahr		verschickt	erhalten
	verschickt	erhalten	verschickt	erhalten	verschickt	erhalten		
KG1	14	14	7	7	6	6	27	27 (100.0%)
KG2	10	6	11	8	10	9	31	23 (74.2%)
KG3	8	3	13	7	8	6	29	16 (55.2%)
KG4	10	4	7	5	4	2	21	11 (52.4%)

¹⁵ Chi-Quadrat-Test: $\chi^2_{(1,600)} = 57.18, p < .001$.

Fortsetzung Tabelle 15: Anzahl verschickter und erhaltener Fragebogen nach Altersgruppe und Kindergarten

KG-Nr.	Anzahl Fragebögen Frühling 2017				Anzahl Fragebögen Herbst 2017		Total	
	1. Kindergartenjahr		2. Kindergartenjahr		1. Kindergartenjahr			
	verschickt	erhalten	verschickt	erhalten	verschickt	erhalten	verschickt	erhalten
KG5	8	8	6	6	11	10	25	24 (96.0%)
KG6	11	8	13	10	10	7	34	25 (73.5%)
KG7	9	8	13	13	9	8	31	29 (93.5%)
KG8	9	9	11	11	11	11	31	31 (100.0%)
KG9	7	4	17	9	13	9	37	22 (59.5%)
KG10	12	8	11	7	11	7	34	22 (64.7%)
KG11	12	9	12	11	10	9	34	29 (85.3%)
KG12	6	6	12	11	9	5	27	22 (81.5%)
KG13	10	8	12	11	11	11	33	30 (90.9%)
KG14	12	11	10	7	7	5	29	23 (79.3%)
KG15	8	8	10	10	8	8	26	26 (100.0%)
KG16	11	10	12	11	7	7	30	28 (93.3%)
KG17	8	8	12	12	10	9	30	29 (96.7%)
KG18	13	13	8	8	8	7	29	28 (96.6%)
KG19	13	13	11	11	6	5	30	29 (96.7%)
KG20	14	13	9	9	9	8	32	30 (93.8%)
Total	205	171	217	184	178	149	600	504 (84.0%)

4.6.3 Datenanalyse

Die eingangs genannten Fragestellungen wurden mittels deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren beantwortet (Software: IBM SPSS Statistics 23). Die verwendeten Skalen wurden dabei gemäss den Empfehlungen der Entwicklerinnen und Entwicklern der Instrumente ausgewertet (vgl. Anhang B4). Je nach thematischer Relevanz wurden einzelne Auswertungen unter Berücksichtigung der Altersgruppe (erstes Kindergartenjahr Frühling 2017; zweites Kindergartenjahr Frühling 2017; erstes Kindergartenjahr Herbst 2017), der familienergänzenden Betreuung und/oder unter Berücksichtigung des mütterlichen Bildungsabschlusses durchgeführt. Auf die Analyse von Unterschieden hinsichtlich des väterlichen Bildungsabschlusses wurde verzichtet. Grund dafür sind empirische Erkenntnisse, die auf eine besonders starke Wirkung des mütterlichen Bildungsabschlusses verweisen. Besonders eindrücklich wurde dies im Rahmen der umfassendsten europäischen Längsschnittstudie EPPE (= Effective Provision of Preschool Education) verdeutlicht (z. B. Melhuish, 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010).

4.7 Erhebung der Exekutiven Funktionen der Kindergartenkinder

Mit zunehmendem Alter wird von Kindern immer ausdrücklicher erwartet, dass sie sich konzentrieren und ihr Handeln wie auch ihr Denken regulieren können. In diesem Zusammenhang sind Exekutive Funktionen von zentraler Bedeutung. Sie werden als kognitive Kontroll- und Regulationsprozesse oder auch als kognitive Steuerung definiert. Exekutive Funktionen werden im vordersten Teil des Gehirns verortet

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

(= präfrontaler Cortex) und ihre Entwicklung erfolgt parallel zur Hirnreifung bis ins junge Erwachsenenalter. Sie bilden die Grundlage für ein selbstverantwortliches, eigenaktives und selbstwirksames Lernen und Arbeiten und unterstützen kognitive Denkprozesse wie Mathematik und Sprache sowie die Steuerung von Emotionen. Exekutive Funktionen werden aktiviert, wenn Konzentration und eine bewusste Aufmerksamkeit gefordert werden, da sie zielgerichtetes sowie bewusst gesteuertes, angemessenes Verhalten in neuen und komplexen Situationen ermöglichen (Diamond, 2013; Roebbers, Röthlisberger, Neuenschwander et al., 2014; Zelazo, Blair & Willoughby, 2017). Unter die Bezeichnung Exekutive Funktionen werden drei zentrale Fähigkeiten gefasst, die zusammenspielen:

- Inhibition (Impulskontrolle, Reaktionshemmung),
- kognitive Flexibilität (schnelles, zielorientiertes und situationsangepasstes Denken und Handeln)
- und das Arbeitsgedächtnis (Informationen aufnehmen, behalten und verarbeiten).

Eine gute Inhibition respektive Impulskontrolle trägt beispielsweise dazu bei, dass ein Kind seine Aufmerksamkeit fokussieren und spontane Reaktionen unterdrücken kann und sich folglich nicht (leicht) von Störfaktoren ablenken lässt. Sie unterstützt auch die Fähigkeit, Prioritäten zu setzen und Emotionen bewusst zu steuern. Die kognitive Flexibilität ermöglicht es Kindern, sich schnell auf neue Aufgaben und Anforderungen einzustellen und auf relevante Informationen zu achten. Zudem trägt sie zur Fähigkeit bei, durch gedankliche Perspektivenwechsel Gegebenheiten und Situationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten (vgl. Hille, Evanschitzky & Bauer, 2016). Das Arbeitsgedächtnis unterstützt das Kind darin, sich Instruktionen zu merken, Handlungsabläufe gezielt zu verfolgen und auch alternative Handlungslösungen zu finden. Es trägt entscheidend dazu bei, dass komplexe kognitive Funktionen wie sprachliche und mathematische Leistungen entstehen können (z. B. Diamond, 2013; Roebbers, Röthlisberger, Neuenschwander et al., 2014; Spitzer & Kubesch, 2013; Zelazo, Blair & Willoughby, 2017).

In verschiedenen (inter-)nationalen Studien zeigte sich, dass die Ausprägung von Exekutiven Funktionen als wichtiger Prädiktor für die Schulbereitschaft sowie den späteren Schulerfolg, die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung sowie die psychische Gesundheit gilt (z. B. Diamond, 2013; Zelazo, Blair & Willoughby, 2017). In der Deutschschweiz konnte mit einer Interventionsstudie mit Kindergartenkindern nachgewiesen werden, dass Exekutive Funktionen für die Schulbereitschaft von grosser Bedeutung sind. Zudem wurde auf der Grundlage dieser Studie deutlich, dass Exekutive Funktionen bei Kindergartenkindern mit einem täglichen 30-minütigen Training bereits innerhalb von sechs Wochen bedeutsam verbessert werden können (Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli et al., 2012). Aufgrund der hohen Relevanz der Exekutiven Funktionen für die kognitive Entwicklung wurden diese im Rahmen des vorliegenden Projektes erfasst.

4.7.1 Fragestellungen

Zentrale Fragestellungen, die untersucht wurden:

- Wie ausgeprägt sind Exekutive Funktionen bei Kindergartenkindern kurz vor ihrem Eintritt in die Schule?
- Wie ausgeprägt sind Exekutive Funktionen bei Kindergartenkindern kurz nach ihrem Eintritt in den Kindergarten?

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurden die Exekutiven Funktionen bei denjenigen Kindern erhoben, die kurz vor dem Übertritt in die erste Primarklasse standen (Frühling 2017) oder soeben in den Kindergarten eingetreten waren (Herbst 2017). In Kapitel 4.3.3.3 sind die detaillierten Informationen zur Stichprobe aufgeführt.

4.7.2 Datenerhebung

Die Exekutiven Funktionen wurden mit dem validierten und standardisierten Erhebungsinstrument MEFS (Minnesota Executive Funktion Scale) erfasst. Dieses wurde in den USA (University of Minnesota, Institute of Child Development) entwickelt (Carlson, 2017). Für die Schweiz sprachlich angepasst und erprobt wurde es im Rahmen der vorangehend erwähnten Deutschschweizer Interventionsstudie mit Kindergartenkindern (vgl. Röthlisberger, Neuenschwander, Cimeli et al., 2012). Die MEFS ist für Kinder im Alter zwischen zwei

und dreizehn Jahren konzipiert und wird den Kindern als App auf einem Tablet (iPad) präsentiert. Die Skala enthält sieben Levels mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, verschiedene Zuordnungsaufgaben zu lösen, die auf Farben, Größen und Formen beruhen. Je nach Alter des Kindes wird ein anderes Einstiegslevel eingesetzt. Die Instruktion erfolgt verbal (Deutsch: Standardsprache oder Schweizerdeutsch) und wird nonverbal unterstützt. Die Erhebung findet im Einzelsetting statt und dauert pro Kind zwischen fünf und sieben Minuten. Um die MEFS einsetzen zu dürfen, mussten sich die Untersuchungsleiterinnen zertifizieren lassen. Weiterführende Informationen zur MEFS sind unter <http://reflectionsociences.com/> zu finden.

4.7.3 Datenanalyse

Die Daten aus den Erhebungen mit der MEFS wurden automatisch in die dazugehörige Datenbank übertragen. Dabei wurden verschiedene Werte der Exekutiven Funktionen dokumentiert. Für die vorliegenden Analysen waren insbesondere das höchste erreichte Level, der Total Score und der National Standard Score von Interesse. Ein höherer Wert verweist auf ausgeprägtere Exekutive Funktionen. Das höchste Level ist dasjenige, das ein Kind erreicht, wenn es 80% der Antworten auf dem seinem Alter entsprechenden Niveau korrekt gelöst hat. Da es in der MEFS sieben Level gibt (vgl. Kapitel 4.7.2), kann maximal der Wert 7 erreicht werden. Der Total Score basiert auf der Korrektheit der Antworten sowie auf der Antwortzeit des Kindes und kann Werte zwischen 0 und 100 aufweisen. Der National Standard Score basiert auf dem Total Score und beschreibt die an einer US-amerikanischen Stichprobe von 7410 Kindern (Alter 2–13 Jahre) altersnormierten Werte mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 (Carlson, 2017). Dies bedeutet, dass 68% aller Kinder im Wertebereich von 85 bis 115 liegen. Folglich weisen Kinder, die in den Exekutiven Funktionen einen Testwert unter 85 erreichen, im Vergleich zu ihrer Altersgruppe unterdurchschnittliche Werte auf. Kinder, deren Testwerte in den Exekutiven Funktionen über 115 liegen, haben überdurchschnittliche Werte erreicht. Auf Grundlage dieser Werte sind valide Aussagen zur Verteilung der Exekutiven Funktionen im Kindergartenalter und Vergleiche zur US-amerikanischen Norm möglich. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.3.2 präsentiert.

4.8 Erhebung der Sprachkompetenzen der Kindergartenkinder

4.8.1 Fragestellungen

Ein wichtiges Anliegen der Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich bestand darin, dass eine Bestandsaufnahme der Sprachkompetenzen bei denjenigen Kindern durchgeführt wird, die eine der zwanzig untersuchten Kindergartenklassen besuchten (für detaillierte Informationen zur Stichprobe vgl. Kapitel 4.3.3). Die Sprachstandserhebungen wurden in den folgenden Monaten durchgeführt:

1. Mai bis Juli 2017 mit den Kindern des zweiten Kindergartenjahres (Frühling 2017), die ab August in die erste Primarklasse übertraten;
2. September bis November 2017 mit den Kindern des ersten Kindergartenjahres (Herbst 2017), die im August neu in den Kindergarten eingetreten waren.

Es liegen somit zwei Querschnitte vor, die mit angemessener Vorsicht miteinander verglichen werden können.

Für die Sprachstandserhebung wurde der Test „Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse“ (SGW1) (Bayer, Moser & Berweger, 2013) eingesetzt. Mit den Kindern des ersten Kindergartenjahres wurde die Version „Schwierigkeitsstufe 1“ verwendet, mit den Kindern des zweiten Kindergartenjahres die Version „Schwierigkeitsstufe 2“. Der Einsatz von unterschiedlichen Versionen des Instruments war angezeigt, weil die Kinder des ersten Kindergartenjahres mit der Stufe 2 überfordert und jene des zweiten Kindergartenjahres mit der Stufe 1 unterfordert gewesen wären. Dieser Entscheidung hat zur Folge, dass die Testrohwerte über die Kindergartenjahre hinweg nicht direkt miteinander vergleichbar sind. Hingegen liegen für die Niveaugruppen, in welche die Rohwerte transformiert werden können, die Verteilungen der Eichstichprobe der Testautorinnen und -autoren sowie die Beschreibungen der Eichstichprobe vor (Bayer, Moser & Berweger, 2013, S. 36). Allerdings ist ein Vergleich mit der Eichstichprobe nur eingeschränkt möglich, da

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung nicht präzise den Merkmalen der Eichstichprobe entspricht. Zudem unterscheidet sich die Zusammensetzung der Stichprobe als Folge des Quasilängsschnitts im Frühling 2017 (Ende zweites Kindergartenjahr) und Herbst 2017 (Beginn erstes Kindergartenjahr) ebenfalls, z. B. in der Geschlechterzusammensetzung oder im Anteil der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund, wodurch der Vergleich der Niveaus zwischen den beiden Kindergartengruppen nur eingeschränkt möglich ist.

Die Erhebung der Sprachkompetenzen bezieht sich auf folgende Fragestellungen:

- Über welche Sprachkompetenzen verfügen Kinder am Anfang und am Ende der Kindergartenstufe?
- Wie gross ist die Bandbreite der sprachlichen Fähigkeiten innerhalb einer Klasse?
- Welche Kompetenzentwicklung ist erkennbar? (Diese Frage kann im engeren Sinn nicht beantwortet werden, weil keine echte längsschnittliche, sondern eine quasilängsschnittliche Versuchsanlage gewählt werden musste, vgl. Bemerkungen oben.)
- Wie gross ist und bleibt die Heterogenität im Verlauf der Kindergartenjahre?

4.8.2 Datenerhebung

Die Datenerhebungen wurden für die Kinder im zweiten Kindergartenjahr am Ende des Schuljahres 2016/2017 durchgeführt und für die Kinder im ersten Kindergartenjahr zu Beginn des Schuljahres 2017/2018. Bei den Tests handelte es sich um Einzeltests und -befragungen, weshalb sie in separaten Räumen stattfanden. Die Sprachstandserhebung nahm ungefähr fünfzehn Minuten in Anspruch. Bei Kindern, die nicht gern mit einer fremden Person in ein Einzelzimmer gehen wollten, wurde mindestens anfänglich begleitend ein anderes Kind beigezogen. Dies kam allerdings nur ganz selten vor. Wenn sich im Verlauf der Erhebungen herausstellte, dass ein Kind nicht in der Lage war, die Fragen zu beantworten, wurden die Erhebungen abgebrochen. Das Kriterium für einen Abbruch war, dass in der Sprachstandserhebung sieben Items nacheinander falsch beantwortet wurden.

Vor allem bei den Kindern des ersten Kindergartenjahres wurde oftmals bereits im Rahmen des Kurzinterviews (vgl. Kapitel 4.9), das vor den Spracherhebungen durchgeführt wurde, deutlich, dass sie sich mangels Sprachkenntnissen nicht sinnvoll an der Sprachstandserhebung beteiligen konnten. In solchen Fällen oblag es der Einschätzung der Erhebungspersonen, ob die Sprachstandserhebung stattfinden sollte oder nicht. Aber nicht nur sprachliche Schwierigkeiten führten zu Abbrüchen oder dazu, dass gar nicht erst in die Erhebungssituation eingetreten werden konnte: Einige Kinder waren zu schüchtern, um sich beteiligen zu wollen, andere waren so unkonzentriert, dass die Daten nicht ihr Wissen, ihre Einschätzungen oder ihre Kompetenzen abgebildet hätten.

4.8.3 Datenanalyse

Die Datenanalysen erfolgten je nach Fragestellung mit verschiedenen statistischen Methoden: Für Überblicksdarstellungen wurden deskriptiv statistische Masse wie der Mittelwert und die Standardabweichung gewählt. Um die Beziehung zwischen Variablen zu analysieren, wurden Regressionen verwendet und für Mittelwertunterschiede T-Tests bzw. Varianzanalysen eingesetzt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.3.1 präsentiert.

4.9 Kurzinterviews mit den Kindern

4.9.1 Fragestellungen

Ein weiteres Anliegen der Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich bestand darin, dass eine Bestandsaufnahme zu Einstellungen und Haltungen von Kindern im ersten und im zweiten Kindergartenjahr durchgeführt wird. Im Rahmen eines Kurzinterviews wurde mit den Kindern den folgenden Fragen nachgegangen:

- Erleben des Einstiegs in den Kindergarten (nur für Kinder im ersten Kindergartenjahr, Herbst 2017)
- Lieblingstätigkeiten im Kindergarten
- Erwartungen an die Schule (für alle Kinder)
- Einschätzung der eigenen Sprachkompetenzen
- Verhältnis zum Lesen und Schreiben
- Verhältnis zum Standarddeutsch

4.9.2 Datenerhebung

Das Kurzinterview dauerte in der Regel nicht länger als fünf Minuten. Es wurde gleichzeitig mit der Sprachstandserhebung in den nachfolgend erwähnten Zeiträumen in Form eines strukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt:

1. Mai bis Juli 2017 mit den Kindern des zweiten Kindergartenjahres (Frühling 2017), die ab August in die erste Primarklasse übertraten;
2. September bis November 2017 mit den Kindern des ersten Kindergartenjahres (Herbst 2017), die im August neu in den Kindergarten eingetreten waren.

Im Frühling 2017 umfasste der Interviewleitfaden neun und im Herbst 2017 acht Fragen (vgl. Anhang A4 bzw. A5). Tabelle 16 gibt eine Übersicht über die Interviewfragen.

Tabelle 16: Übersicht über die den Kindern in den Kurzinterviews gestellten Fragen

Fragen	Format	Bemerkungen	Einsatz-Zeitpunkt	
			Frühling 2017	Herbst 2017
Lieblingstätigkeiten im KG	Offene Antwort		x	x
Hochdeutschkompetenz	Smiley-Skala	1–10	x	x
Hochdeutsch sprechen: gerne	Smiley-Skala	1–10	x	
Hörverstehenskompetenz im KG	Smiley-Skala	1–10	x	x
Sprechkompetenz im KG	Smiley-Skala	1–10	x	x
Freut sich das Kind auf die Primarschule?	Smiley-Skala	1–10	x	
Hat es sich gefreut auf den KG?	Smiley-Skala	1–10		x
Worauf hat es sich gefreut?	Offene Antwort			x
Geht Kind gerne in den KG?	Smiley-Skala	1–10		x
Erwartungen an die Primarschule	Offene Antwort	Was meinst du, was wird anders in der Primarschule?	x	
Literale Kompetenzen	Offene Antwort	Kannst du bereits ein wenig lesen oder schreiben?	x	x
Liest oder schreibt es gerne?	Smiley-Skala	1–10	x	

Die erste Frage war auf zwei Items verteilt: Eines bezog sich auf eine vom Kind angefertigte Zeichnung, die eine Lieblingstätigkeit darstellen sollte, und eines zu einer allfälligen Nachfrage zu Lieblingstätigkeiten. Für einen Teil der Fragen waren geschlossene Antwortformate, für einen anderen Teil offene, verbale Antworten vorgesehen. Bei den geschlossenen Formaten sollten die Kinder sich selbst bzw. ihre Kompetenzen oder Einstellungen auf einer Skala mit drei Smileys eintragen. Den linken Pol der Skala markierte dabei ein

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

negativer Smiley. In der Mitte stand ein neutraler Smiley und am rechten Pol war ein positiver Smiley abgebildet (vgl. Abbildung 15).



Abbildung 15: Skala zur Selbsteinschätzung verschiedener Kompetenzen und Einstellungen der Kinder

Die Kinder konnten beispielsweise zur Einschätzung ihrer Hochdeutschkompetenz eine Spielfigur irgendwo zwischen die beiden Pole oder auf einen der Pole stellen. Die Position der Spielfigur konnte so einem Skalenwert zwischen 1 und 10 zugeordnet werden. Dieses Vorgehen setzte bei den Kindern ein Symbolverständnis voraus (lächelnder Smiley bedeutet „viel, gut“ o. ä.). In der Durchführung hatten Kinder, deren Sprachverständnis genügend ausgebaut war, keine grösseren Schwierigkeiten mit dieser Antwortform. Einige Kinder konnten diese Fragen aber nicht beantworten. Es war nicht immer klar, woran dies lag, oft aber an einem mangelnden Verstehen der Aufgabe. Bei vielen Kindern war eine Tendenz zu erwünschten Antworten beobachtbar. Diese zeigte sich darin, dass die betreffenden Befragten auf verschiedenen Skalen Höchstwerte angaben. Um diese Kinder auszuschliessen, wurden fünf Items dieses Skalentyps addiert und ein Höchstwert wurde definiert (über 40 Punkte), ab dem die Kinder ausgeschlossen wurden (vgl. Tabelle 17). Der Anteil der Kinder, die wegen erwünschter Antworten ausgeschlossen wurden, lag bei beiden Stichproben bei knapp einem Drittel.

Tabelle 17: Übersicht über die Stichprobe bei den Interviewleitfragen des Skalentyps Smiley

Variable	1. Kindergartenjahr Herbst 2017	2. Kindergartenjahr Frühling 2017
Anzahl teilnehmende Kinder	123	190
Ausgeschlossen wegen konstant erwünschter Antworten	38 (30.8%)	58 (30.5%)

4.9.3 Datenanalyse

Die Daten zu den geschlossenen Fragen wurden mit deskriptiv statistischen Methoden aufbereitet, die Fragen mit verbalen Antworten wurden mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bearbeitet. Das Auswertungsraster befindet sich in Anhang B3. Die Ergebnisse werden in den Kapiteln 5.2.3 und 5.5.3 präsentiert.

4.10 Sprachanalysen in ausgewählten Videosequenzen

4.10.1 Fragestellungen

Da im Kindergarten noch kein eigentlicher Fächerunterricht stattfindet, ist die alltagsintegrierte Sprachbildung besonders angemessen. Gemeint sind damit u. a. das Erkennen und Nutzen von Gesprächsanlässen im Alltag, die Sicherstellung der Interaktionsqualität oder die vielfältige Verwendung von Sprache (Isler, Kirchhofer, Hefti et al., 2017, S. 21ff.). Indem ausgewählte Videosequenzen einer Sprachanalyse unterzogen wurden, konnte eruiert werden, wie Gesprächsanlässe im Kindergartenalltag genutzt wurden und wie Kindergartenlehrpersonen Kinder sprachlich anregen oder auch herausfordern konnten.

4.10.2 Datenerhebung

Für die Sprachanalysen wurden ausgewählte Sequenzen aus den Videoaufnahmen des Unterrichts verwendet (vgl. Kapitel 4.5). Da das vorliegende Videomaterial zu umfangreich ist, um vollständig einer Sprachanalyse unterzogen zu werden, wurde als Referenzpunkt die erste Plenumssequenz des Kindergartenmorgens definiert. Von diesem Punkt aus wurden in den Unterrichtsvideos jeweils fünfzehn Minuten vor bzw. nach dem Referenzpunkt auf Interaktionen hin analysiert. Insgesamt wurden in allen zwanzig Kindergartenklassen der vorliegenden Stichprobe jeweils dreissig Minuten rund um die erste Plenumssequenz bezüglich der sprachlichen Handlungen der Kindergartenlehrpersonen analysiert. Da die Videografie bewusst auf die Kindergartenlehrpersonen ausgerichtet wurde (vgl. Kapitel 4.5.2), wurden ihre Sprechbeiträge systematisch über ein mitgetragenes Funkmikrofon erfasst. Der Fokus der Analysen lag daher auf den sprachlichen Äusserungen der Lehrpersonen.

4.10.3 Datenanalyse

Die Datenauswertung erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse von Videomaterial (Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005). Im Fokus standen wie erwähnt die sprachlichen Handlungen der Kindergartenlehrpersonen. Das Codierraster (vgl. Anhang B7) umfasste die folgenden Kategorien:

- Art der Fragen (offene versus geschlossene Fragen)
- Sprachhandlungsanregung (Anregung zum Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Begründen)
- Gesprächsorganisation (z. B. Zuweisung des Rederechts)
- Handlungsorganisation (Aufforderung zum nichtsprachlichen Handeln)
- Sprachhandlungen der Kindergartenlehrperson (Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Begründen)

Die Datenanalyse erfolgte mit der Software ELAN, die eine Videocodierung ermöglicht. Auf diese Weise konnte neben der Anzahl der aufgefundenen Kategorien auch deren Dauer analysiert werden. Als Ergebnis dieser Analysen liegen folgende Informationen vor, die ausführlich in Kapitel 5.2.4 präsentiert werden:

- Sprechdauer von Kindergartenlehrpersonen und teilweise von Kindergartenkindern
- Anregungen zu bildungssprachlichen Handlungen durch die Kindergartenlehrpersonen
- Art der Fragen der Kindergartenlehrpersonen

5 Thematische Auswertungen

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse aus sämtlichen durchgeführten Erhebungen (vgl. Design Kapitel 4.2) thematisch gegliedert. Die Gliederung erfolgt entlang des theoretischen Rahmenmodells (vgl. Kapitel 3), mit dem die relevanten Bereiche für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern verdeutlicht werden. Mit dieser Vorgehensweise wurde das Ziel verfolgt, Erkenntnisse aus den methodisch und teilweise auch zeitlich unterschiedlich angelegten Erhebungen thematisch geordnet aufzuzeigen. Als Erstes werden die Befunde zu den zwanzig Kindergartenlehrpersonen der vorliegenden Stichprobe (vgl. Kapitel 5.1) und nachfolgend diejenigen zu den Unterrichtsprozessen ausgeführt (vgl. Kapitel 5.2). Anschliessend werden Erkenntnisse zu den Kindergartenkindern dargelegt, fokussiert auf sprachliche, kognitive sowie sozio-emotionale Bereiche (vgl. Kapitel 5.3). Danach werden Erkenntnisse zur Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Kindergartenlehrpersonen und Eltern (vgl. Kapitel 5.4) sowie zu den Übergängen vom Vorschulbereich in den Kindergarten und vom Kindergarten in die erste Klasse (vgl. Kapitel 5.5) aufgezeigt. Zum Schluss werden die Wahrnehmungen der Kindergartenlehrpersonen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und zukünftigen Entwicklungen erörtert (vgl. Kapitel 5.6). Jedes der folgenden Kapitel beginnt mit einer Synthese, in der die zentralen Befunde verdichtet erläutert werden. Die detaillierten Ausführungen erfolgen in den anschliessenden Kapiteln.

5.1 Perspektiven der Kindergartenlehrpersonen

Erkenntnisse zu den Perspektiven der Kindergartenlehrpersonen im Überblick

Die nachfolgenden Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen verdeutlichen, dass sich Kindergartenlehrpersonen in unterschiedlichen und zuweilen auch herausfordernden Situationen befinden, die sich auf ihre Wahrnehmungen und Haltungen auswirken können. Ebenso wird deutlich, dass die Beschreibungen der Kindergartenklassen durch die Kindergartenlehrpersonen sehr unterschiedlich ausfallen und ähnliche Bedingungen ganz verschieden erfahren werden können. In der Regel stehen bei den Schilderungen zur Heterogenität innerhalb der Kindergartenklassen die Merkmale Alter, Sprachkenntnisse (vornehmlich Deutsch), familiärer Hintergrund sowie kindlicher Entwicklungsstand im Zentrum (vgl. Kapitel 5.1.1.1).

Als belastend und herausfordernd beschrieben die interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass bezüglich des Entwicklungsstands zwischen den einzelnen Kindern eine grosse Spannweite wahrgenommen wird. Der Einsatz von zusätzlichen Fachpersonen und Assistenzen wurde als unterstützend geschildert, vor allem in Bezug auf die Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen (z. B. Heilpädagogin, DaZ-Lehrperson) wurde im Umgang mit herausfordernden Situationen als sehr hilfreich beschrieben. Einige Kindergartenlehrpersonen nahmen die Herausforderungen als Aufgabe an, den Kindergartenalltag entsprechend zu gestalten und jedes Kind an seinem Entwicklungsstand abzuholen (vgl. Kapitel 5.1.1.2).

Von den interviewten Kindergartenlehrpersonen wurde das typische Kindergartenkind als spielend, neugierig sowie begeisterungsfähig beschrieben. Besonders hervorgehoben wurde auch seine Fähigkeit, in eine Fantasiewelt einzutauchen. Zudem wurde es als lern- und bewegungsfreudig charakterisiert. Diese Eigenschaften berücksichtigen die Kindergartenlehrpersonen bei der Gestaltung des Kindergartenunterrichts (vgl. Kapitel 5.1.1.3).

Hinsichtlich des Bildungsverständnisses von Kindergartenlehrpersonen wird deutlich, dass drei Formen dominierten: Bildung im Sinne von Allgemeinbildung, Bildung im Sinne von Vorbereitung auf das spätere Leben und Bildung als Schulbildung (vgl. Kapitel 5.1.1.4).

Als wichtigste Kompetenzbereiche, die bei Kindergartenkindern gefördert werden sollen, nannten die interviewten Kindergartenlehrpersonen vornehmlich die sozio-emotionale Kompetenz, die Selbstständigkeit, das Selbstvertrauen sowie die Sprachkompetenzen. Als weiterer Bereich wurden mathematische und kreative Kompetenzbereiche angesprochen, denen im Kindergartenunterricht eine grosse Bedeutung zugemessen werden soll (vgl. Kapitel 5.1.1.5).

5.1.1 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

Im folgenden Kapitel werden Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den befragten zwanzig Kindergartenlehrpersonen ausgeführt (vgl. Kapitel 4.4). Nach einer Beschreibung der Kindergartengruppe aus der Perspektive der Interviewten (vgl. Kapitel 5.1.1.1) wird deren Umgang mit der Heterogenität der Kindergartengruppen beschrieben (vgl. Kapitel 5.1.1.2). Anschliessend werden die Vorstellungen erläutert, die Kindergartenlehrpersonen von einem typischen Kindergartenkind haben (vgl. Kapitel 5.1.1.3) und dann wird auf das Bildungsverständnis der Kindergartenlehrpersonen eingegangen (vgl. Kapitel 5.1.1.4). Abgeschlossen wird das Kapitel mit Aussagen dazu, welche Kompetenzen aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen bei den Kindergartenkindern als besonders förderrelevant eingeschätzt werden (vgl. Kapitel 5.1.1.5).

5.1.1.1 Beschreibung der Kindergartengruppen

Als Einstieg in die leitfadengestützten Interviews (vgl. Kapitel 4.4) wurden die zwanzig Kindergartenlehrpersonen der vorliegenden Stichprobe aufgefordert, ihre aktuelle Klasse zu beschreiben und dabei die besonderen Stärken und Herausforderungen zu benennen. Aus den Schilderungen wurde ersichtlich, dass die Situationen in den einzelnen Kindergärten nicht nur verschieden sind, sondern von den Kindergartenlehrpersonen auch unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet werden. Wie die Interviewten ihre Kindergartengruppen wahrnehmen, steht nicht nur in einem Zusammenhang mit ihren Beschreibungen des unterrichtlichen Handelns und der Gestaltung der Lernumgebungen, sondern auch mit ihrer beruflichen Zufriedenheit. Nachfolgend werden die Kindergruppen aus der Sicht der Interviewten beschrieben. Diejenigen Aussagen, die den transkribierten Interviews wortwörtlich entnommen wurden, sind mit Anführungs- und Schlusszeichen markiert.

Kindergarten 1

Die Kindergartengruppe wird von der Kindergartenlehrperson als „bunt durchmischt“ beschrieben: Die Klasse besteht zum Zeitpunkt des Interviews aus vierzehn Knaben und sieben Mädchen, wobei es sich bei einer Mehrheit ($n = 13$) um „Kleine“ handelt, also um Kinder, die den Kindergarten im ersten Jahr besuchen. Im Unterschied zu früheren Erfahrungen, die die Kindergartenlehrperson in ihrem Berufsleben machte, besteht ihre aktuelle Kindergruppe grösstenteils aus privilegiert aufwachsenden „Schweizer Kindern“. Der positive Entwicklungsstand der Kinder steht gemäss Einschätzung der Kindergartenlehrperson in einem Zusammenhang damit, dass es nur wenige DaZ-Kinder – also Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen – in der Gruppe hat. Alle hätten „gute Voraussetzungen“ und würden bereits ein „grosses Wissen von zu Hause aus mitbringen“. Da ein „stark sehbehindertem Kind“ sowie zwei weitere Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Klasse integriert sind, erhält die Kindergartenlehrperson Unterstützung von einer schulischen Heilpädagogin und einer Unterrichtsassistentin. Darüber hinaus wird die Kindergartenlehrperson punktuell von einer Heilpädagogin der Sehbehindertenschule beraten. Insgesamt fühlt sich die Kindergartenlehrperson „im Moment“ gut unterstützt; dies, obwohl einzelne Kinder ein herausforderndes Sozialverhalten zeigen oder auch im motorischen Bereich viel Unterstützung und Hilfe benötigen würden.

Kindergarten 2

Die Kindergartenlehrperson beschreibt ihre aktuellen Arbeitsbedingungen als „sehr schwierig“, wobei ihr neben der Grösse und Zusammensetzung der Gruppe vor allem die „vielen verhaltensauffälligen Kinder“ zu schaffen machen. Was die soziale Herkunft der Kinder anbelangt, spricht sie von einer grossen Durchmischung: Von Kindern aus wenig bildungsnahen und/oder sozioökonomisch wenig privilegierten Milieus – etwa Familien mit Asylstatus oder alleinerziehende Mütter – bis hin zu „Akademikerkindern der Ober-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

schicht“ habe es in der Kindergartengruppe „alles drin“. Die Kindergartenlehrperson erachtet es zudem als Problem, dass die meisten Kinder „ein bisschen zu wenig erzogen“ seien. Bei ihrer Arbeit sei sie folglich mehrheitlich mit dem „Nacherziehen“ der Kinder beschäftigt. Weiter bedauert die Lehrperson, dass jene Kinder, die „schon so viel mitbringen würden“, im Durcheinander untergehen würden. In architektonischer Hinsicht werden die Räumlichkeiten als solche beschrieben, die „null Überblick“ ermöglichten. Zudem gebe es für maximal achtzehn Kinder Platz, dennoch umfasse ihre Klasse einundzwanzig Kinder, davon dreizehn Knaben und acht Mädchen. Da sie als Lehrperson meistens damit beschäftigt sei, „Feuerwehr zu spielen“, könne sie den Auftrag der individuellen Förderung nicht erfüllen. Die als äusserst unbefriedigend dargestellte Situation führt zum Wunsch der Kindergartenlehrperson, bald an einen „normalen Kindergarten“ wechseln zu können.

Kindergarten 3

In diesem Kindergarten wird das soziale Verhalten und die Zusammensetzung der Gruppe von der interviewten Kindergartenlehrperson als „recht schwierig“ beschrieben: Von insgesamt einundzwanzig Kindern spreche nur ein einziges zu Hause Deutsch. Insgesamt verfügen die Kinder über sechzehn verschiedene nationale Hintergründe, und da sie mehrheitlich in „bildungsfernen Familien“ aufwachsen würden, kämen sie nur „mit wenig“ in den Kindergarten. Entsprechend, so die Interviewte, arbeite sie stark daran, den Kindern „Strukturen“ zu bieten; zum Beispiel mittels der als „etwas altmodisch“ beschriebenen Praxis täglich wiederholter „Rituale im Kreis“. Neben der herkunftsbedingten Heterogenität beschreibt die Lehrperson auch den Umstand als herausfordernd, dass – infolge des früheren Eintrittsalters – viele Kinder noch sehr jung beziehungsweise „nicht kindergartenreif“ seien. Da eines der Kinder eine 1:1 Betreuung braucht, ist die Lehrperson froh, seit einiger Zeit auf die tägliche Unterstützung von Klassenassistenten zählen zu dürfen. Auch was schwierige Elterngespräche anbelangt, fühlt sich die Kindergartenlehrperson vom in der Klasse arbeitenden Heilpädagogen gut unterstützt. Trotz der schwierigen Voraussetzungen schätzt die Kindergartenlehrperson die Kinder als „interessiert“ ein. Zugleich hat sie oftmals das Gefühl, einen etwas „besseren Kinderhütendienst“ zu bieten; der Alltag sei „extrem anspruchsvoll“ und bringe sie häufig an ihre Grenzen.

Kindergarten 4

Die Kindergartenlehrperson beschreibt eine Gruppe, die fast ausnahmslos aus Kindern besteht, die in schwierigen Familienverhältnissen aufwachsen. In der Gruppe gebe es keine wirklichen „Zugpferde“, sondern vor allem Kinder, die sozial und sprachlich, aber auch, was allgemeine Grundkompetenzen anbelange, „sehr wenig mitbringen“ würden. Von den insgesamt siebzehn Kindern würden lediglich deren zwei zu Hause Deutsch sprechen. Die anderen Kinder sind auf besondere Sprachförderung im Kindergarten angewiesen. Obschon die Kinder als „ziemlich begeisterungsfähig“ und auf der „emotionalen Ebene“ als sensibel charakterisiert werden, mangle es ihnen aus Sicht der Lehrperson an Selbstständigkeit und Disziplin, was eine enge Führung gemäss Aussage der Lehrperson unerlässlich mache. Der Umstand, dass die Kindergartenlehrperson in Teilzeit mit einer Kollegin zusammenarbeitet und punktuell von einer DaZ-Lehrperson sowie einer Klassenassistentin unterstützt wird, erachtet sie als hilfreich und beruhigend. Dennoch schildert die Kindergartenlehrperson, dass einzelne Kinder sie manchmal derart „aus dem Konzept“ und „auf die Palme“ bringen würden, dass sie „innerlich verzweifle“ und „an die Grenze“ komme. Als umso wichtiger erachtet es die Lehrperson, sich in der Freizeit emotional vom Schicksal der Kinder abgrenzen zu können. Schliesslich erfordere der berufliche Alltag viel Energie und gehe an die Substanz.

Kindergarten 5

Dieser Kindergarten umfasst eine Gruppe von „momentan nur vierzehn Kindern“, weist aber eine „enorm grosse“ Heterogenität auf. Die zuständige Kindergartenlehrperson sowie die Lehrperson für DaZ stellen fest, dass die ehemals „hauptsächlich aus Migrantenkindern“ bestehende Gruppe zunehmend „neu aufgemischt“ werde durch Kinder, die „relativ gut“ Deutsch sprechen würden. Trotz der Feststellung, dass viele einen eher „schwachen Background“ aufweisen und in schwierigen familiären Verhältnissen aufwachsen würden und teils nicht einmal ihre Erstsprache beherrschten, wird als besondere Stärke der Lernwille der Kinder hervorgehoben. Auch der soziale Umgang untereinander wird als offen und gut bezeichnet. Insgesamt wird von den Kindergartenlehrpersonen ein wertschätzender Umgang mit der Vielfalt grossgeschrieben.

ben. Dennoch wird die Heterogenität als Herausforderung an die Gestaltung des Unterrichts und die Begleitung der Kinder wahrgenommen. Daher setzt sich die Kindergartenlehrperson immer wieder mit der Frage auseinander, wie ein Programm zusammengestellt werden kann, das ganz unterschiedlich starke Kinder gleichermaßen fördern und „allen Kindern gerecht“ werden kann. Dieser Aufgabe nehmen sich die Kindergartenlehrperson und die DaZ-Lehrperson gemeinsam an; in gegenseitiger Ergänzung als „Team“ – das sei „das Schöne hier“.

Kindergarten 6

Die Kindergartengruppe mit insgesamt vierundzwanzig Kindern wird als „recht durchmischt“, dynamisch und wissbegierig charakterisiert. Die Kindergartenlehrperson erachtet es als „extrem spannend“ und als gute Voraussetzung für den Schulstart, dass viele Kinder zu Hause andere Sprachen als Deutsch sprechen und dennoch mit guten Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten würden. Da ein Kind mit „vermehrtem Förderbedarf“ in die Klasse integriert ist, arbeitet die Kindergartenlehrperson jeden Morgen mit einer anderen Lehrperson zusammen. Die beiden Lehrpersonen teilen sich die Aufgabe, indem immer eine von ihnen abwechselungsweise das betreffende Kind betreut. Gemäss Aussagen der Kindergartenlehrperson, unterstützen die unproblematische Gruppenzusammensetzung sowie die Dankbarkeit und Begeisterungsfähigkeit der Kinder die erforderliche Antriebskraft und Freude an der Ausübung des Berufes. Dies, obschon sie die bildungspolitischen Rahmenbedingungen als „Jammer“ bezeichnete: Durch die aktuellen Veränderungen würde die Kindergartenstufe insgesamt eine „Abwertung“ erleiden, was die Lehrperson als eine „Ohrfeige“ empfindet.

Kindergarten 7

Die Kindergartenlehrperson beschreibt ihre Klasse, die zweiundzwanzig Kindern umfasst, als „sehr begabt“. „Punkto Bildung“ hätten die Kinder das Glück, von einem „guten Hintergrund“ und einer „sorgfältigen Begleitung“ durch ihre Eltern zu profitieren. Viele würden zweisprachig aufwachsen und in ihrem sozialen Umfeld viel Unterstützung und Interesse erfahren. Aufgrund des hohen beruflichen Engagements der Eltern würden allerdings zahlreiche Kinder „von verschiedenen Personen fremdbetreut“, was aus Sicht der Lehrperson auch Herausforderungen mit sich bringt. Ein Thema, in das die Kindergartenlehrperson stark investiert, ist die Förderung des Sozialverhaltens: Die Kinder sollen Interesse haben aneinander, keine „possessiven Freundschaften“ entwickeln, sondern sich untereinander besser kennenlernen und verbinden, so dass sich alle wohl und sicher fühlen könnten. Im Hinblick auf die Altersheterogenität und die unterschiedliche kognitive Reife der Kinder spricht diese Lehrperson von einem zunehmenden Druck: Einerseits bestehe das Streben, der Vielfalt „gerecht werden“. Andererseits sei sie sich der Gefahr bewusst, unter den gegebenen Rahmenbedingungen im Beruf „unglücklich“ zu werden.

Kindergarten 8

Die Kindergartenlehrperson beschreibt ihre aktuelle Gruppe als „herzig“: Sie schätzt die gute, friedliche und rücksichtsvolle Art der Kinder, rühmt deren Sozialverhalten sowie die Fähigkeit, Konflikte weitgehend selbstständig zu lösen. Ihre Kindergartengruppe umfasst zwanzig Kinder, siebzehn von ihnen erhalten zum Zeitpunkt des Interviews besondere Förderung im Erlernen der Unterrichtssprache. Die Lehrperson bringt zum Ausdruck, dass sie das Arbeiten mit dieser Gruppe geniesst und sie betrachtet die „sehr unterschiedlich lebhaften“ Kinder als positive Herausforderung. Bei ihr würden Toleranz gegenüber anderen Sprachen oder Behinderungen grossgeschrieben. Allgemein erlebt sie eine fröhliche, gut arbeitende Klasse, wobei einige Kinder bisweilen etwas „gezügelt“ werden müssten. Die Kindergartenlehrperson legt Wert darauf, dass jedes Kind „sich selber sein“ dürfe. Es sei ihr erklärtes Ziel, die Kinder „wirklich bei den Stärken abzuholen“. Sie äussert sich kritisch gegenüber der von ihr vor allem im Kontext von Weiterbildungen beobachteten Tendenz, vermehrt auf Möglichkeiten zu fokussieren, wie man als Lehrperson Hilfe und Unterstützung „holen“ könne – namentlich mit „Klassenassistenzen und all diesem Zeug“. Insbesondere kritisierte sie, wie „gewisse Kinder mit Adjektiven besetzt“ würden, um auf diese Weise die Allokation zusätzlicher Ressourcen zu legitimieren.

Kindergarten 9

Die Gruppe von insgesamt vierundzwanzig Kindern wird sowohl im Hinblick auf herkunftsbedingte Aspekte als auch bezüglich der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Kinder als Vorkenntnisse „mitbringen“ würden, als „bunt durchmischt“ beschrieben. Die Kindergartenlehrperson bemerkt, dass sie dieses Jahr „eigentlich das erste Mal [...] klassischen Kindergarten“ gebe und nicht ständig damit beschäftigt sei, die Kinder zu erziehen. Sie berichtet, dass sie noch nie vorher eine so „schöne Klasse“ gehabt habe: „gesunde“, sehr empfängliche, motivierte und dankbare Kinder, die weder frustriert noch aggressiv seien, sondern eine „sehr soziale Gruppe“ bildeten. Als herausfordernd beschreibt sie die Aufgabe der Individualisierung: die „Schere“ zwischen denjenigen Kindern, die „wirklich nichts können“ und solchen, die bereits das Lesen, Rechnen und Schreiben beherrschen würden.

Kindergarten 10

Dieser Kindergarten wird als „sehr multikulti“ beschrieben, wobei die Kindergartenlehrperson angibt, dass 80 bis 90% der Kinder ohne oder nur mit „ganz wenigen“ Deutschkenntnissen gestartet seien. Insgesamt umfasst die als „lebhaft“ und „fröhlich“ bezeichnete Klasse dreiundzwanzig Kinder, wovon sechzehn in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet werden. Die Kinder würden sehr gerne singen, basteln, schnipseln und spielen – am liebsten alle zusammen „im Kreis“ – wobei sie es besonders geniessen würden, wenn eine „erwachsene Person“ sie als „Animateurin“ begleiten würde. Nicht zuletzt der Umstand, dass ein „besonderes Kind“ in die Klasse integriert sei, trage massgeblich dazu bei, dass die Kinder einen sehr hilfsbereiten und rücksichtsvollen Umgang untereinander pflegten. Gleichzeitig nimmt die Lehrperson eine Unruhe wahr, welche daraus resultiere, dass grosse Unterschiede zwischen den Fähigkeiten und individuellen Bedürfnissen der Kinder bestehen würden: Während einige als sehr „selbstständig“ und in ihrer Entwicklung als „weit“ fortgeschritten eingeschätzt werden, da sie begannen, „zu lesen und Zahlen zu schreiben und zu rechnen“, zeigten sich andere, die nahezu „mit nichts gekommen“ seien, als schüchtern. Letztere hätten vor ihrem Eintritt in den Kindergarten oftmals weder „eine Schere in der Hand gehabt“ noch „irgendein Spiel gemacht“. Es sei schwierig, „kein Kind zu vergessen“ und auch jenen „Zeit zu widmen“, bei denen „es läuft“ und die „es können“.

Kindergarten 11

Die Gruppe umfasst vierundzwanzig Kinder, wovon die eine Hälfte das erste und die andere das zweite Kindergartenjahr besucht. Die Ausgewogenheit der beiden Kindergruppen wird von der Kindergartenlehrperson als „Glücksfall“ bezeichnet, gerade weil der Start mit den neu eingetretenen Kindern als „ziemlich heftig“ empfunden wurde. Diesbezüglich gibt die Kindergartenlehrperson zu bedenken, dass einige Kinder überhaupt erst „sozial integriert werden“ mussten. Auch was die „Leistungen“ anbelangt, brächten viele Kinder inzwischen ein „Niveau“ mit, das sie sich bisher nicht beziehungsweise ganz „anders gewohnt“ war. Als herausfordernd erachtete die Kindergartenlehrperson auch diverse „soziale Konstellationen“ wie beispielsweise „dicke Freundschaften“, welche zu Rivalitäten bis hin zum Ausschluss gewisser Kinder führen würden. Im Kontext der geschilderten Herausforderungen kommt die Kindergartenlehrperson verschiedentlich auf das Thema „zunehmend grössere Klassen“ zu sprechen und sie unterstreicht, dass Unterrichten bei der aktuellen Klassengrösse „wirklich schwierig“ sei – vor allem wenn es sich nicht um „typische Kindergartenkinder“ handle. Ebenso betont sie, dass sie „schlichtweg nicht so viel Zeit“ habe, um so „weit hinten ansetzen“ zu können; dies sei „vom Machbaren her nicht mehr möglich“. Im Umgang mit den Herausforderungen der Heterogenität zeigt sich die interviewte Kindergartenlehrperson als „glücklich“ darüber, dass die Schulpflege bereits das dritte Jahr die Unterstützung durch Klassenassistenzen bewilligt habe.

Kindergarten 12

Ihre Beschreibung beginnt die Kindergartenlehrperson mit Hinweisen auf die altersdurchmischte Zusammensetzung der Gruppe: Während von den aktuell achtzehn Kindern zwölf in die Schule übertreten werden, verbleiben die sechs jüngeren Kinder das zweite Jahr im Kindergarten. Insgesamt ist der Knabenanteil bereits seit Längerem etwas höher, was „nicht immer einfach sei für die Mädchen“. Im Umgang mit Heterogenität erklärt die Lehrperson die Themen „Mehrsprachigkeit“ und „Migration“ als spannend und kommt da-

bei auch auf ein „ganz herausforderndes Kind“ zu sprechen. Während dieses Kind vermutlich noch „vor ein paar Jahren in die Sonderschule gekommen“ wäre, so die Kindergartenlehrperson, konnte es nun mit der Unterstützung einer Klassenassistentin in den Regelkindergarten integriert werden. Auch wenn die Integration dieses Kindes als „intensiv“ wahrgenommen wird und mit „vielen Elterngesprächen“ verbunden sei, würde die Kindergartenlehrperson es „wieder machen“. Als besondere Stärken der Gruppe werden das Umsetzen von Rhythmus und Sprache sowie das musikalische und schauspielerische Flair der Kinder hervorgehoben. Als schwierig erachtet die Lehrperson den Umgang mit fordernden Eltern, die einen hohen „Erwartungsdruck“ auf die Kinder ausüben und „Bedingungen“ stellen würden, die „gar nicht möglich seien in der Schweiz“. Sich bei den Eltern „Respekt zu erarbeiten“, empfindet die Kindergartenlehrperson als zunehmende Herausforderung des Berufs.

Kindergarten 13

Die Kindergartenlehrperson beschreibt eine „ganz tolle“ Gruppe mit zweiundzwanzig Kindern, was nicht zuletzt „für diese Grösse“ der Gruppe etwas Besonders sei. Die Kinder seien „ruhig“ und „fokussiert“ und würden meistens „sehr selbstständig“ arbeiten. Dennoch hat die Lehrperson manchmal den Eindruck, dass die Kinder, zum Beispiel wenn es um das Problemlöseverhalten gehe, „noch stärker sein“ könnten: Sie sollten „offener“ mit Fehlern umzugehen lernen und zwar insofern, dass sie Letztere nicht als etwas „Schlechtes“ per se ansehen würden. Weiter rühmt die Kindergartenlehrperson – mit dem Hinweis, „stark daran gearbeitet zu haben“ – die „hohen sozialen Kompetenzen“ der Kinder sowie deren Fähigkeit, sich „sprachlich ausdrücken“ und „selber überlegen“ zu können. Auf Nachfrage zu ihrem Umgang mit „Heterogenität“ im Kindergarten spricht die interviewte Kindergartenlehrperson die „grosse Schere“ bezüglich der Entwicklungsunterschiede der Kinder an, wobei sie es als herausfordernd erachtet, dem „grossen Querschnitt“ gerecht zu werden.

Kindergarten 14

Die Kindergartenlehrperson beschreibt eine Gruppe von dreiundzwanzig Kindern, wovon etwa 70 bis 75% in ihren Familien andere Sprachen als Deutsch sprechen würden. Viele Kinder würden in „schwierigen Familien“ bzw. Elternhäusern mit einem „tiefen Bildungsstand“ aufwachsen. Neben jenen Kindern, die „wirklich ohne Deutschkenntnisse“ in den Kindergarten eintraten oder andere „erhebliche Sprachentwicklungsstörungen“ aufwiesen, handelt es sich gemäss Schilderungen der Lehrperson vor allem um „ungeförderte Kinder“, die nicht ausreichend umsorgt und angeregt würden, mitunter auch schlecht ernährt seien und daher mit grosser Wahrscheinlichkeit „später keine Chancen“ haben würden. Die Kindergartenlehrperson ist sich sicher, dass viele vor ihrem Eintritt in den Kindergarten „noch nie“ einen Filz- oder Farbstift in der Hand gehalten oder Geschichten vorgelesen bekommen hätten. Besonders besorgt zeigt sich die Kindergartenlehrperson bezüglich der Wahrnehmung, dass die Eltern es offenbar gar „nicht begreifen“ würden, wie sehr sie ihren Kindern dadurch schaden würden. Zusammenfassend berichtet sie, dass es in ihrer Gruppe viele besonders „auffällige Kinder“ habe, die nichts von zu Hause mitbringen würden, da sie dort nur „fernsehen“ oder „gamen“ würden. Während die Kindergartenlehrperson fünf Kinder als „sozialisiert“ einschätzt, stellt sie bei den anderen fehlende Kompetenzen in „allen Bereichen“ fest. Die Lehrperson beklagt sich vor diesem Hintergrund, dass sie ihre pädagogische Arbeit nicht so ausüben könne, wie sie möchte, da sie die Kinder vor allem „erziehen“ müsse. Aufgrund der schwierigen Situation wurden ihr zur Unterstützung einhundert Stunden Klassenassistentin zugesprochen.

Kindergarten 15

Dass es sich bei der aktuellen Gruppe (n = 18) um eine „sehr friedliche“ und „ruhige Klasse“ handelt, führt die Kindergartenlehrperson nicht zuletzt auf den hohen Mädchenanteil zurück. In den Schilderungen der Kindergartenlehrperson fällt auf, dass sie einen Schwerpunkt auf den speziellen „Förderbedarf“ einzelner Kinder legt: Aufgeführt werden Therapien im logopädischen und psychomotorischen Bereich sowie laufende Abklärungen zu Sprachentwicklungsstörungen oder bezüglich eines Kindes, das sie als „Zappelphilipp“ bezeichnet. Als besondere Stärke der Klasse betont die Lehrperson den liebevollen und „herzigen“ Umgang der Kinder untereinander. Zudem seien sie als sogenannter „Purzelbaumkindergarten“ – konkret mit der Durchführung einer „Zirkuswoche“ und einem „Bewegungsportfolio“ – sehr „sportlich unterwegs“. Die Kinder habe der Ehrgeiz gepackt, neue Bewegungen zu lernen, zu üben und vorzuführen. Als Herausforde-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

rung erachtet die Lehrperson den Anspruch, „alle mitnehmen zu können“. Dabei bezieht sie sich unter anderem auf die zunehmende Heterogenität im Bereich der kognitiven Entwicklung im Zusammenhang mit „immer jüngeren Kinder“, die in den Kindergarten eintreten würden. So sei von ihrer Seite her ein immer grösserer „Spagat“ nötig, um „allen gerecht“ werden zu können.

Kindergarten 16

Die zum Interviewzeitpunkt aus dreiundzwanzig Kindern bestehende Gruppe wird von der Kindergartenlehrperson als „multikulti“ und zugleich sehr harmonisch beschrieben: Viele der Kinder würden in Familien aus anderen Ländern und Kulturen aufwachsen und müssten daher Deutsch als Zweitsprache erwerben. Als „sehr speziell“ betont die Kindergartenlehrperson, dass die Klasse ein „hohes Lernniveau“ aufweise und sehr begeisterungsfähig und motiviert sei. Weiter wird die Gruppe als „sehr sozial“ beschrieben, was sich darin äussere, dass sich die Kinder gerne gegenseitig helfen würden. Als schwierig bezeichnet es die interviewte Lehrperson, die „verschiedenen Niveaus“ der Kinder „einigermassen auszubalancieren“. Die sogenannte „Schere“, also einerseits Kinder, die bereits „sehr weit“ seien und andererseits jene, die sprachlich „noch Defizite“ hätten, beschreibt sie als Herausforderung. Insgesamt ist die Lehrperson mit der aktuellen Situation in ihrem Kindergarten sehr zufrieden; die Kompetenzentwicklung der Gruppe schätzt sie sogar als „genial“ ein, so dass sie die Kinder des zweiten Kindergartenjahres im Sommer am liebsten „gar nicht“ in die Primarschule „abgeben“ würde.

Kindergarten 17

Von den insgesamt zwanzig Kindergartenkindern sind die acht „Kleinen“ zweisprachig und bei den „Grosen“ lernt etwa die Hälfte der Kinder Deutsch als Zweitsprache. Dennoch schätzt die Kindergartenlehrperson ihre Gruppe als „sprachmässig schon ziemlich gut entwickelt“ ein. Aufgrund ihrer langjährigen Berufserfahrung bezeichnet sich die Lehrperson als „Grossmutter vom Dienst“. Dies wird auch als Grund dafür angegeben, dass ihr stets die „schwierigen“ oder „anspruchsvollen“ Kinder zugeteilt würden, darunter auch zwei Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Nach eigenen Angaben liegen der Lehrperson die „randständigen“ und „verhaltensauffälligen“ Kinder ganz besonders am Herzen. Zudem schätzt sie „Vielfalt“ und „multikulti“. Die aktuelle Gruppe beschreibt sie als „lebendig“ und „kooperativ“ – sowie als „reif“ bezüglich ihres sozialen Umgangs. Dass es immer wieder gelingt, anspruchsvolle Situationen in und mit der Klasse zu meistern, liegt gemäss ihrer Einschätzung nicht zuletzt darin begründet, dass sie in den letzten beiden Jahren „idealste“ und „wunderbarste“ Bedingungen der Zusammenarbeit geniessen durfte. Die Unterstützung durch eine Heilpädagogin, die zur Begleitung der beiden Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen während dreieinhalb Tage in der Klasse tätig war, ermöglichte einen weiterführenden Austausch und eine „Arbeitsqualität auf hohem Niveau“. Die als „hochkarätig“ bezeichnete Zusammenarbeit respektive die „nicht selbstverständliche“ Chance, Kinder mit so viel Fachkompetenz begleiten und unterstützen zu können, bezeichnet die Lehrperson als ein „Riesengeschenk“.

Kindergarten 18

Die Kindergartenlehrperson beschreibt eine motivierte, begeisterungsfähige und gut zusammenarbeitende Gruppe. Die einundzwanzig Kinder, davon zwei mit zusätzlichem Förderbedarf in Deutsch, kennen sich aufgrund des ländlichen Umfeldes in der Regel bereits vor ihrem Eintritt in den Kindergarten. Gemäss Schilderungen der Lehrperson setzt sich die Kindergartengruppe aus „eher ruhigen Mädchen“ und „recht wilden Jungen“ zusammen. Da die Lehrperson selbst mehrere Musikinstrumente spielt, legt sie viel Wert auf „Singen“ und „Rhythmus“ sowie auf „alles, was mit Musik zu tun hat“. Als herausfordernd bezeichnet sie die „sehr zeitintensive“ Unterstützung und Begleitung der beiden DaZ-Kinder: Diese würden „ständig fragen“, könnten „nicht ruhig etwas machen“ und benötigten „immer Hilfe“. Grundsätzlich schätzt die Lehrperson den Anspruch des Individualisierens als schwierig ein. „Allen gerecht zu werden“ und dabei den „guten Kindern“ wie auch den „Schwächeren“ genügend Zeit widmen zu können, sei sehr herausfordernd. Die Tatsache, dass inzwischen auch Kinder im Kindergarten sind, welche die Unterrichtssprache nicht verstehen würden, erachtet sie als eine neue, für sie bislang unbekannt Situation.

Kindergarten 19

Die aktuell „gut gefüllte“ Gruppe mit vierundzwanzig Kindern – darunter auch einigen sehr jungen – wird von der Kindergartenlehrperson nicht nur als „sehr“ oder „extrem“ gross empfunden, sondern schlichtweg als „zu gross“. Grund dafür ist unter anderem die Tatsache, dass von den dreizehn Kindern im ersten Kindergartenjahr einige noch immer Unterstützung beim Gang zur Toilette brauchen würden. Zugleich schätzt die Lehrperson die Kinder in ihrer Klasse als „begeisterungsfähig“ ein. Sie kämen gerne in den Kindergarten und könnten für ihre Bedürfnisse eintreten. Wenn sie als Lehrperson alleine arbeitet, erachtet sie das Hin- und Her zwischen einzelnen Kindern und der Klasse jedoch als „nicht wirklich bewältigbar“. Sie erachtet es als schwierig, „jedem Kind gerecht zu werden“ und dabei auch die Stärken von „weniger starken Kindern“ nicht aus dem Blick zu verlieren. Den Anspruch, „alle gleich“ zu behandeln, aber dennoch Unterschiede zu machen, nimmt sie als Herausforderung wahr. „Je vielfältiger“ die Zusammensetzung der Kindergartenklasse sei, so dennoch die Überzeugung der Kindergartenlehrperson, „desto mehr Möglichkeiten“ würde bestehen, voneinander lernen und profitieren zu können.

Kindergarten 20

Laut Angaben der Kindergartenlehrperson werden von den dreiundzwanzig Kindern in ihrer Gruppe dreizehn in Deutsch als Zweitsprache gefördert, wobei die meisten noch „gar keine Deutschkenntnisse“ aufweisen würden. Die Lehrperson nimmt innerhalb der Kindergruppe eine „Riesenvielfalt“ wahr, ein Umstand, den sie zwar durchaus als „spannend“ erachtet, der sie aber auch „bis aufs Letzte“ herausfordert. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung der Kinder, der fehlenden Deutschkenntnisse, aber auch mit Blick auf jene vier bis fünf Kinder, die sogar eine 1:1 Betreuung brauchen, beschreibt es die Lehrperson als höchst anspruchsvoll, ein Konzept zu finden, mit dem die Gruppe als Ganze unterrichtet werden kann. Sie stellt sich daher die Frage, wie die Vielfalt der individuellen Bedürfnisse der Kinder „unter einen Hut“ gebracht werden kann. Als weitere Herausforderung erachtete sie die Tatsache, dass sich die Kinder untereinander bisweilen in ihren Erstsprachen unterhalten würden, was das Erlernen der Unterrichtssprache erschwere. Dennoch erkennt die Kindergartenlehrperson auch Chancen im Umgang mit der Vielfalt: Sie beobachtet, wie Kinder „automatisch voneinander profitieren“. Sie betont, dass sie sich als Lehrperson auch „mit kleinen Fortschritten“ zufrieden geben könne.

5.1.1.2 Umgang mit Heterogenität

Bereits anhand der einleitenden Beschreibungen der Kindertagesstätten aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen wird deutlich, dass die Heterogenität bzw. der Umgang mit Vielfalt im Kindergarten ein zentrales Thema darstellt und verschiedene Perspektiven umfasst. So wurden einerseits Herkunftsbedingungen sowie die familiäre Sprachsituation oder die Bildungsnähe bzw. -ferne und andererseits auch Verhaltensauffälligkeiten und besondere pädagogische Bedürfnisse angesprochen. Auf die Frage, wie die Kindergartenlehrpersonen mit dem besonderen Förderbedarf einzelner Kinder umgingen, welche methodisch-didaktischen Strategien sie anwendeten und welche Konflikte sie im Kindergartenalltag bewältigen mussten, wird im Folgenden näher eingegangen.

Beschreibung der heterogenen Kindergartengruppen

„Ja, ich habe eine bunt durchmischte Klasse, und zwar habe ich sehr viele Jungen, vierzehn Jungen und sieben Mädchen – viele Kleine im Moment, dreizehn Kleine und nur acht Grosse. Ich habe eine Integrationsklasse, das heisst, ich habe ein schwer sehbehindertes Kind, das viel Unterstützung braucht, ich habe noch zwei ‚IF-Kinder‘, die spezielle Unterstützung, zusätzliche Förderung brauchen und ja, der Rest ist eigentlich so das Normale. Ich habe vor allem Schweizer Kinder hier, sehr wenige DaZ-Kinder, das ist vielleicht auch noch wichtig zu sagen“ (KGLP_1). In den Interviews porträtierten die Kindergartenlehrpersonen ihre Kindergartenklassen in der Regel entlang der Dimensionen Geschlecht (Anteil Mädchen und Jungen), Alter (Kleine und Grosse bzw. Kinder im ersten versus Kinder im zweiten Kindergartenjahr), sprachlich-kultureller und sozioökonomischer Hintergrund (Anteil DaZ-Kinder und Kinder aus wenig bildungsnahen Familien) und schliesslich anhand des individuellen Förderbedarfs aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse (Thema Inklusion). Obschon die Kindergartenlehrpersonen im Interview spezifisch danach gefragt wurden, wie sie mit der Heterogenität in ihrer Kindergartengruppe umgehen, fielen die Hinweise auf

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

konkrete Strategien bzw. die Beschreibung ihrer Praxis im Umgang mit der Vielfalt nicht besonders ausführlich aus. Dagegen waren die Schilderungen von der Feststellung und Kategorisierung der Differenzen geprägt: Beispielsweise wurde in einer Vielzahl der Interviews die Anzahl integrierter Kinder genannt, wobei jeweils die Erklärung folgte, inwieweit deren besonderer Unterstützungsbedarf den Kindergartenalltag tangiere. Die folgende Aussage verdeutlicht dies: *„Wenn man anfangs Schuljahr fünf Kinder hat, die im Raum stehen und herumhüpfen wie die Frösche. [...] Da mag ein solches Kind drinliegen, da mögen zwei Kinder drinliegen, aber wenn es dann mehr sind, wird es einfach schwierig“* (KGLP_11). Im Weiteren wurden Beispiele von verhaltensauffälligen Kindern aufgeführt und es wurde erläutert, dass ein zunehmend grösserer Teil der Kinder mit einer verzögerten Entwicklung in den Kindergarten eintreten würde. *„Diese Kinder bringen wirklich sehr wenig mit ... finde ich, und nur schon das Zeichnen, zum Beispiel, muss man einfach üben und wieder üben oder kneten, also ... ja also, einfach die Grunderfahrungen müssen sie wie nachholen, also weil sie das zu Hause gar nie machen konnten. Es gibt auch Kinder, die nie eine Schere in der Hand hatten, weil die Eltern einfach Angst haben ... wegen Unfällen und so“* (KGLP_4). Die Deutschkenntnisse einiger Kinder wurden als unzureichend eingeschätzt, bei anderen wurden auch fehlende sozio-emotionale oder motorische Fertigkeiten sowie eine mangelhafte Erziehung beklagt. Insgesamt wird aus den Schilderungen der Kindergartenlehrpersonen deutlich, dass die Heterogenität – bzw. der von Kind zu Kind unterschiedliche Entwicklungsstand – vor allem als Herausforderung geschildert wurde.

Strategien im Umgang mit der Heterogenität

„Wahrscheinlich muss man grundsätzlich so einen Weg finden, der so für die meisten passt. Und dann finde ich auch, dass man auf diese Kinder eingehen muss, es ist wirklich ein Individualisieren“ (KGLP_18). Einerseits wurde von den Kindergartenlehrpersonen eine immer weiter aufgehende „Schiere“ bezüglich der unterschiedlichen Entwicklungen beschrieben: Dies zeige sich in der grossen Spannweite der aus dem Elternhaus mitgebrachten (mehr oder weniger explizit erwarteten) Fähigkeiten und Kompetenzen, die ein für den Kindergarten bereites Kind mitbringen sollte. Parallel dazu sahen sich die Kindergartenlehrpersonen mit der Anforderung konfrontiert, zu individualisieren, um möglichst allen Kindern in der Kindergartenklasse gerecht zu werden. Sie schilderten das Dilemma, dass sie sich einerseits an den Bedürfnissen der Schwächeren orientieren müssten, ohne damit zugleich die Stärkeren zu unterfordern, wie das folgende Zitat beispielhaft illustriert: *„Wir haben uns immer so ein wenig eher nach den DaZ-Kindern oder nach den Schwächeren – sage ich jetzt einmal – gerichtet, und haben dann gemerkt, eben: Wie bringen wir das unter einen Hut? Es hat Kinder dabei, die mehr wollen, die ‚Futter‘ brauchen. Und wir haben jetzt im letzten Quartal gesagt, jetzt ist es so, dass wir es anders machen, jetzt richten wir uns wirklich nach den Grossen, die in die Schule kommen“* (KGLP_20).

Um den unterschiedlichen Niveaus der Kinder gerecht zu werden, betonten die Interviewten wiederholt die Bedeutung der visuellen anstelle der auditiven Auftragserteilung, die Notwendigkeit, Inhalte zu vereinfachen sowie mittels wiederkehrender Rituale und Routinen Orientierung und Sicherheit zu bieten: *„Ich glaube, das Wichtigste ist, dass sie sich zuerst orientieren können. Und darum eben diese Rituale, dass man so den gleichen Ablauf hat und dass man die Sachen am gleichen Ort wieder aufräumt und dass man sie in ganz viele Abläufe am Anfang einführt. Und da braucht es ja nicht viele Worte“* (KGLP_10).

Eine der zentralen Differenzlinien im Kindergarten ist die Zuordnung der Kinder zu den Kategorien „Grosse“ und „Kleine“. Der Markierung eines Statuswechsels am Übergang vom ersten zum zweiten Kindergartenjahr wurde von den Befragten auch ein didaktisches Potenzial zugesprochen, was die breite Anwendung des Götti-Gotti-Systems zeigt. Letzteres basiert auf dem Grundsatz, dass ein grosses Kind (zu Beginn des zweiten Kindergartenjahres) ein neu eingetretenes kleines Kind (am Anfang des ersten Kindergartenjahres) im Kindergartenalltag unterstützt. Das ältere Kind soll dabei auch eine Vorbildrolle einnehmen, welche mit Stolz verbunden sein soll: *„Und sie sind auch stolz, das ist ja dann so, jetzt bin ich endlich gross, weil jetzt sie die Neuen, ja die Kleinen da sind“* (KGLP_10).

Darüber hinaus waren viele Kindergartenlehrpersonen davon überzeugt, dass in heterogenen Settings am besten mit- und voneinander gelernt werden kann, ein Potenzial, das gerade bei der Gruppenbildung berücksichtigt wurde: *„So, dass wir schon einmal schauen, wer ist wo stark und wie bilden wir Gruppen. Oder in Gruppenarbeiten oder in Gruppenangeboten schauen wir dann auch oft darauf, dass wir mal wirklich die gleichen oder die ähnlichen Kinder zusammennehmen, aber wir setzen im nächsten Moment wieder auf*

gegenseitige Unterstützung von sehr unterschiedlichen Kindern: ‚du hilfst mir und ich helfe dir‘ – ja, Grösse-re helfen den Jüngeren“ (KGLP_19). Die aktive Mithilfe älterer oder selbstständiger Kinder wurde von vielen Kindergartenlehrpersonen ebenso klar eingefordert, wie gegenseitige Rücksichtnahme: „Ich meine, es ist ein bunter Haufen. Es hat Schwächere, es hat Stärkere, es hat Gescheitere, es hat ein wenig Langsamere, und die sollen einfach voneinander profitieren und nicht gegeneinander ausgespielt werden“ (KGLP_6).

Bedarf an Ressourcen aufgrund der Heterogenität

„Unbedingt, Vielfalt als Chance! Aber es ist eine anspruchsvolle Kür. Also, wenn ich jetzt gerade an all die integrierten Kinder denke, das hat manchmal auch seine Grenzen. Ich habe jetzt in diesen letzten zwei bis drei Jahren gute Erfahrungen machen können, weil wir IF-Kinder haben und weil ich das Glück hatte, mit einer tollen, ähm, Heilpädagogin zusammenarbeiten zu können“ (KGLP_17). Während der Interviews machte die wiederholt verwendete Metapher des „Spagates“ deutlich, dass die im Berufsalltag erlebte Vielfalt einen Balanceakt darstellt. Für die Bewältigung wünschten sich die meisten Kindergartenlehrpersonen zusätzliche Ressourcen, insbesondere solche pädagogischer Art wie kleinere Klassengruppen, mehr Zusammenarbeit mit schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen und mit DaZ-Lehrpersonen sowie Unterstützung von Klassenhilfen, Praktikantinnen oder Unterrichtsassistenten. „Es sind begrenzte Ressourcen, die vorhanden sind, zum einen. Und zum anderen braucht es ja bei ganz vielen Kindern dann noch irgendeine Abklärung ... Und ja, bis da mal etwas läuft und bis da dann, sagen wir, eine Diagnose da ist, also beim einen Kind ist es eineinhalb Jahre gegangen, bis wir eine Diagnose gehabt haben, bis wir dann gewusst haben wie es weiter geht“ (KGLP_15).

Schliesslich gaben mehrere Kindergartenlehrpersonen an, dass die Realisierung dessen, was sie als herkömmliches „Kindergarten-Geben“ verstehen würden, angesichts der dargelegten Heterogenität nur noch sehr begrenzt möglich sei. Entsprechend war in den Schilderungen einzelner Kindergartenlehrpersonen auch Resignation spürbar: *„Wo man einfach sagen muss, ja man unterstützt sie [die Kinder], man begleitet sie dort, wo es geht und mehr ... können wir ja auch nicht ...“ (KGLP_20).*

Zugleich wurde in den Interviews deutlich, dass eine Mehrzahl der Kindergartenlehrpersonen die veränderten Voraussetzungen als Impuls auffasste, die pädagogische Praxis weiterzuentwickeln. So waren sie sich mehrheitlich darin einig, dass der Umgang mit Heterogenität vor allem eine offene, positive Einstellung sowie eine Bereitschaft erfordere, den Kindergarten flexibel an die sich stets verändernden Bedingungen anzupassen.

5.1.1.3 Vorstellungen eines typischen Kindergartenkindes

„Ein typisches Kindergartenkind ist irgendwie noch ein freier Mensch. Sie haben ganz spezielle Ideen, die für sie selber oder die Gruppe Sinn ergeben. [...] Diese Freiheit zeigt sich in einer grossen Vielfalt von spannenden Ideen“ (KGLP_5). Als Antworten auf die Interviewfrage, von welchen Vorstellungen das Bild eines typischen Kindergartenkindes geprägt sei, wurden das spielende Kind sowie die Fantasiewelt des Kindes als dominante Themen genannt. „Was ganz sicher bei einem typischen Kindergartenkind dazugehört, ist der Drang zu spielen, spielen, spielen“ (KGLP_12). Rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen bezeichnete die Hinwendung zum Spiel als das zentralste Merkmal eines Kindergartenkindes. Die Interviewten berichteten, dass diesem Drang nach Spiel Rechnung getragen werde, indem sie Lerninhalte spielerisch vermittelten. „Wie ich vorhin schon gesagt habe, der Unterricht muss wirklich spielerisch verpackt sein und dem Niveau des Kindes angepasst sein“ (KGLP_1).

Im Zusammenhang mit der hohen Bedeutung des Spiels betonten die Kindergartenlehrpersonen auch, dass ein typisches Kindergartenkind in eine Fantasiewelt eintauchen könne, sehr begeisterungsfähig und neugierig sei. Dabei geht das Kindergartenkind gemäss ihrer Ansicht von subjektiven Ideen aus, die manchmal nur für es selber, in seiner eigenen Welt, einen Sinn ergeben. Diese Wahrnehmung fliesst nach Aussage einer Mehrzahl der interviewten Kindergartenlehrpersonen in die Unterrichtsgestaltung mit ein. *„Die Neugier, die wir abholen möchten, halt auch ein wenig herausfinden, was ist alles bei den Kindern da. Es kommt auch von den Kindern vieles, was man einbauen kann“ (KGLP_6).*

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Dabei erachteten es die Interviewten als sehr wichtig, dass die vielfältigen Fantasien und Ideen der Kinder als Basis für die Gestaltung des Unterrichts fungierten. Die Fantasie der Kinder werde über das emotionale Erleben gefördert. *„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).

Ergänzend beschrieb rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen ein typisches Kindergartenkind als ausgesprochen lernmotiviert und aufnahmefähig für neue Themen und Inhalte. *„Was mir auf unserer Stufe immer viel Freude macht, ist, dass die Kinder lernen wollen, sie wollen aufsaugen und aufnehmen“* (KGLP_15). Ein typisches Kindergartenkind wolle überall dabei sein und mitmachen. Vor diesem Hintergrund nannte die Mehrheit auch die Motivation als Attribut eines typischen Kindergartenkindes. *„Ein typisches Kindergartenkind ist wie ein Schwamm, der extrem bereit und motiviert ist“* (KGLP_16).

Nicht zuletzt wurde auch der Drang nach Bewegung erwähnt, wobei auch dieser Aspekt in das Unterrichtsgeschehen miteinfliesse: *„Mir ist es sehr wichtig, dass es bewegungsorientiert ist. Mehr als zehn Minuten können Kindergartenkinder meiner Meinung nach nicht still sitzen. Und ich versuche, den Unterricht eigentlich so zu gestalten, dass immer wieder eine Bewegungssequenz oder ein Bewegungsinhalt dabei ist“* (KGLP_13).

5.1.1.4 Bildungsverständnis von Kindergartenlehrpersonen

Eine zentrale Frage im Interview war, was Kindergartenlehrpersonen unter Bildung verstehen. Die Befragten äusserten sich dazu sehr unterschiedlich. Die folgenden drei Auffassungen stellten sich als zentral heraus: Sie verstehen Bildung als Allgemeinbildung, als Vorbereitung aufs Leben und als Schulbildung.

Bildung verstanden als Allgemeinbildung

Ein grosser Teil der Befragten erachtete die Förderung der Allgemeinbildung als zum Bildungsverständnis dazugehörig. *„Also ich finde es wichtig, dass wir einigermaßen wissen, was auf dieser Welt los ist, also auf allen Ebenen, und dass man sich auch für die Welt interessiert. [...] Also eigentlich ganz alltägliche Sachen, dass die Kinder eine Vorstellung haben von dieser Welt, so im Allgemeinen“* (KGLP_4). Insbesondere wurde der Aspekt des Erlebens von konkreten Bildungsinhalten als Grundlage dieses Bildungsverständnisses betont. *„Wir gehen viel in den Wald, wir gehen ins Turnen, wir pflanzen Sachen. Und ja, beschäftigen uns mit der Natur“* (KGLP_3). Als wichtig wurde auch hervorgehoben, dass sich Kinder auf der Grundlage ihrer eigenen Interessen bilden können und folglich die Gelegenheit erhalten, diesbezügliche Erfahrungen zu sammeln. *„Bildung muss sich jeder selbst nehmen, also wenn man offen und interessiert ist und etwas aufnehmen will, dann passiert Bildung. [...] Also ein Interesse, das sich dann weiterentwickelt, das ist für mich Bildung. Also nicht, dass man eins plus eins rechnen kann, sondern Erfahrungen sammelt“* (KGLP_3).

Gemäss den interviewten Kindergartenlehrpersonen gehört auch der Erwerb von grundlegenden gesellschaftlichen Regeln zur Allgemeinbildung, damit ein angenehmer Umgang untereinander ermöglicht werden kann. *„Zur Bildung gehören nicht nur sich Wissen aneignen, sondern auch das Verstehen von Gemeinschaftsregeln, das soziale und emotionale Leben, die anderen verstehen und auch die Befindlichkeit voneinander spüren können, zu merken, wie es dem anderen geht [...], schon einmal einen guten Umgangston miteinander zu haben, Respekt und Toleranz“* (KGLP_8).

In Zusammenhang mit der Allgemeinbildung äusserten sich zwei Kindergartenlehrpersonen explizit zum Thema Chancengerechtigkeit. Dabei betonten sie, dass alle Kinder ein Anrecht auf Bildung hätten, weil sie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermögliche. *„Bildung hat auch sehr viel mit dem sozialen Status zu tun. [...] Bei Bevölkerungsgruppen, bei denen die Eltern keinen Zugang zur Bildung haben, sodass diese Eltern ihre Kinder nicht unterstützen können, da denke ich, sind wir wahnsinnig wichtig, um diesen Kindern zu zeigen, du hast das Recht auf Bildung und wir ihnen so viel wie möglich zeigen, ihnen neue Zugänge eröffnen, ihnen Mut geben, etwas zu fordern und etwas zu erhalten“* (KGLP_5).

Bildung verstanden als Vorbereitung auf das Leben

„Bildung im Kindergarten bedeutet, die Kinder fit zu machen für ihr Leben und ihnen die Chance zu geben, dass sie erfahren können: Ich kann in meinem Leben etwas erreichen und bewirken. [...] Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang auch die Optimierung der Möglichkeiten und Fähigkeiten, so dass die Kinder am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können“ (KGLP_5). Im Sinne dieses Zitates sah ein Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen die Vorbereitung auf das spätere Leben als zentralen Aspekt der Bildung eines Kindes. Die Kinder sollten motiviert werden, alles auszuprobieren und sich durch dieses Experimentieren in einem fortlaufenden Prozess zu lebensstüchtigen Kindern weiterentwickeln. „Das ist für mich eigentlich Bildung, ein Gesamtpaket von dem, was in der Gesellschaft gebraucht wird“ (KGLP_15). Ein wichtiger Aspekt war für die Befragten in diesem Kontext auch die Stärkung des Vertrauens in sich selbst. „Also meine Aufgabe, mein Bildungsverständnis ist es, dass ich dem Kind sozusagen die Achse stärke und viel mehr so arbeite, dass das Kind in ein Vertrauen hineinkommt, dass seine Achse, seine ganz besondere eigene Art dann alles beinhaltet, was das Kind zum Leben braucht. [...] Mein Bildungsverständnis ist, dass ich, wenn ich von dieser Achsenstärkung spreche, diesem Kind das Vertrauen geben kann, wie es seine speziellen, eigenen Lebens- und Schlüsselkompetenzen einsetzen und kreativ brauchen kann“ (KGLP_17).

Die Teilhabe am Leben impliziert gemäss Aussage vieler Kindergartenlehrpersonen auch eine gewisse Selbstständigkeit der Kinder. „Wichtig scheint mir, dass jedes Kind, jeder Mensch seinen Platz in der Gesellschaft findet und seinen Stärken, seinen Eigenheiten gerecht werden kann. Dies meint eigentlich, dass man selbstständig durch die Welt gehen und aufwachsen kann. Das Ziel von Bildung ist, irgendwann einen Platz in der Gesellschaft zu haben und zufrieden ein Leben in Selbstständigkeit zu führen“ (KGLP_19).

Im Sinne der Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft werde den Kindern aufgezeigt, dass das Erlernen von bestimmten Kompetenzen Auswirkungen auf den Alltag haben kann. „Ja indem wir halt so Bildungsinhalte aufgreifen oder auch einmal zeigen, weisst du, du kannst das gut brauchen. Wenn du zählen kannst und weisst, wie viele Personen ihr in der Familie seid, dann kannst du den Tisch decken und hast für jeden genug Gabeln und genug Messer. Oder wenn du gut Deutsch kannst, dann kannst du mit allen sprechen. Oder manchmal muss man eben auch erklären, jetzt kannst du so weit zählen, da kannst du jetzt beim Einkaufen schon alleine die Äpfel in die Tüte legen [...] du kannst schon mithelfen, das macht Sinn. Also einfach das Gefühl geben, das ist alles sinnvoll, den Transfer im Alltag immer spürbar machen“ (KGLP_19).

Bildung verstanden als Schulbildung

„Bildung bedeutet für mich, dass ich einen Stoff vermitteln kann, so dass die Kinder etwas erfahren, was sie noch nicht kennen von zu Hause aus“ (KGLP_2). Diesbezüglich verbinden zahlreiche Kindergartenlehrpersonen den Erwerb von Lese-, Schreib-, Sprach- und Rechenkompetenzen als wichtigen Bestandteil von Bildung. Den Einsatz des Lehrplans erachteten sie diesbezüglich als wesentliches Instrument zur Erreichung essentieller Lernziele. „Es gibt verschiedene Bereiche, die wir im Kindergarten abdecken. Zum einen ist es der klassische Lehrplan, wo sie die verschiedenen Lernziele erreichen müssen, wo auch die soziale Bildung reinfliesst“ (KGLP_9). Insgesamt war es diesen Kindergartenlehrpersonen sehr wichtig, dass die Kinder dort abgeholt werden, wo sie stehen, und dass die Potenziale der Kinder in der Folge individuell gefördert werden. „Also ich finde, das Kind steht im Zentrum und man schaut, was das Kind mitbringt, und dann setzt man dort an. Wie gesagt, bei einigen Kindern ist dieser Boden schon da, dann kann man gleich schon füttern und machen, und bei anderen muss man halt zuerst das andere noch aufbauen, bevor man überhaupt arbeiten kann“ (KGLP_9).

5.1.1.5 Zentral erachtete Kompetenzbereiche im Kindergarten

Bezüglich der Antworten auf die Fragestellung, welche Kompetenzen die Kindergartenlehrpersonen besonders fördern sollten, zeichneten sich die folgenden zentralen Bereiche ab: die sozio-emotionale Kompetenz, Selbstständigkeit und Selbstvertrauen sowie Sprachkompetenzen. Neben diesen drei zentral erläuterten Kompetenzen führten einige Kindergartenlehrpersonen weitere Bereiche auf, die sie für die Förderung als relevant erachten würden. Es waren dies mathematische Kompetenzen, wobei als besonders wichtig erwähnt wurde, dass sich die Kinder im Zahlenraum auskennen und zählen können. Ebenfalls genannt

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

wurden kreative Kompetenzen, wobei insbesondere die Förderung des individuellen Ausdrucks und der Auftrittskompetenz hervorgehoben wurden. Bezogen auf motorische Kompetenzen wurden prominent das Schneiden und die Graphomotorik aufgeführt.

Sozio-emotionale Kompetenz

Bei der Frage nach den besonders förderungswürdigen Kompetenzen im Kindergarten wurde am häufigsten die Sozialkompetenz genannt. Dabei schätzten die meisten der interviewten Kindergartenlehrpersonen die Förderung dieser Kompetenz auch zu Beginn der Kindergartenzeit als besonders wichtig ein: *„Ich denke, wir holen die Kinder zuerst auf der Beziehungsebene ab, wir bringen sie mit anderen zusammen und machen ihnen am Anfang viel Mut und lassen sie ankommen“* (KGLP_5). In diesem Zusammenhang erachteten es die Kindergartenlehrpersonen zudem als relevant, dass die Kinder miteinander spielen lernen und im Kindergarten Freundschaften schliessen können. Die zwischenmenschliche Beziehung spielt folglich eine essentielle Rolle, wobei die Kinder Empathie entwickeln sollen. *„Also, was die Kinder sicher zuerst einmal lernen müssen, [...] ist so das sich Einfügen und Zurücknehmen in der ganzen Gruppe. Im Sinnen von: ich und die Gruppe. Das ist schon etwas, was bei manchen Kindern auch viel Zeit in Anspruch nimmt“* (KGLP_11). *„Oder dass dann auch der Perspektivenwechsel kommt, so diesen Übergang zu haben von ‚nicht nur ich zähle‘, sondern es gibt ja dann auch andere. [...] Und ich finde, sie sind oft kognitiv sehr weit und emotional dann halt auf dem Stand, wo sie gerade sind, und dort möchte ich auch ganz fest Platz geben, dass das auch okay ist und dass das eine Entwicklung ist“* (KGLP_13). Demzufolge sind für die interviewten Kindergartenlehrpersonen im sozialen Lernprozess auch die emotionalen Kompetenzen von Bedeutung. Die Kinder sollen darin gefördert werden, ihre Emotionen wahrzunehmen, sei dies beim Erkennen von eigenen, wie auch von fremden Gefühlen: *„Wir arbeiten daran, dass die Kinder ihre Gefühle kennenlernen, also das ist ja erst so elementar: traurig sein, böse sein, wütend sein, lieb sein usw. Und ich schaue dem anderen ins Gesicht und erkenne das. Einfach so das Soziale und Emotionale bei sich und bei anderen erkennen. [...] Zu erkennen, was man selber kann und eben wer man ist“* (KGLP_19).

Eine kleine Gruppe von Kindergartenlehrpersonen äusserte die Ansicht, dass viele Kinder mit geringen Voraussetzungen in den Kindergarten eintreten würden. Sie erachteten die Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen daher als sehr zentral, weil die Kinder zu Hause keine Vorbilder hätten, die ihnen einen sozial adäquaten Umgang vorleben würden. *„Also zwangsläufig muss ich sehr viel Wert auf die soziale Kompetenz legen, weil sie so wenig davon mitbringen“* (KGLP_2). Nicht nur Kinder, die in sozial wenig privilegierten Familienverhältnissen aufwachsen und daher mit geringen Startvoraussetzungen in den Kindergarten eintreten, sondern auch jüngere Kinder werden hinsichtlich ihrer sozio-emotionalen Kompetenz als schwach eingeschätzt. *„Eben, so ein Vierjähriges, das noch nicht richtig in einer Gruppe spielen kann. Es will immer gewinnen. Wenn es verliert, geht das gar nicht“* (KGLP_3).

Selbstständigkeit und Selbstvertrauen

„Selbstständigkeit, wenn man das hat, dann kann man sich an alles wagen oder alles angehen. Das finde ich sehr wichtig, dass man überhaupt fähig ist, etwas zu lernen und aufzunehmen“ (KGLP_15). Die Förderung von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen bei den Kindergartenkindern stufte die Interviewten als wichtig ein. Auch diese Kompetenzbereiche sollten bereits zu Beginn der Kindergartenzeit gefördert werden: *„Vertrauen in sich haben, sich etwas zutrauen, Selbstständigkeit, das ist so ein wenig das, an dem wir zu Beginn am Arbeiten sind, und dann kann man darauf aufbauen“* (KGLP_6). Die Kinder sollten sich dabei als Persönlichkeiten erkennen und von anderen abgrenzen können. Dazu gehört auch, dass sich die Kinder selber einschätzen können und sich etwas zutrauen sollen – somit spielt auch die Selbstreflexion eine zentrale Rolle. *„Wir haben jetzt zwei Jahre ganz stark am eigenverantwortlichen Lernen gearbeitet. Also Stärken erkennen können oder auch Schwächen natürlich“* (KGLP_20).

Auch die Förderung der Selbstständigkeit im Kindergartenalltag war für die interviewten Lehrpersonen zentral, also dass ein Kind ein Stück weit selber für sich sorgen kann. *„Ich möchte, dass das Kind sich organisieren kann, auch wenn ich nicht gerade daneben stehe. [...] Ich möchte auch, dass ein Kind im Kindergarten seine eigenen Bedürfnisse ausdrücken kann, dass es kommt und mit mir spricht oder mich holt und mich um Hilfe bittet. [...] Und dass sie auch selber überlegen können, ob jetzt draussen Wetter ist, um ein T-Shirt oder einen Pullover anzuziehen“* (KGLP_13).

Zahlreiche interviewte Kindergartenlehrpersonen stellten fest, dass die Kinder im Verlauf der beiden Jahre im Kindergarten grosse Fortschritte machten. *„Das finde ich, ist immer wieder beeindruckend, wenn man sieht, mit was sie kommen und mit was sie nach zwei Jahren gehen. [...] Zuerst müssen sie sich noch von den Eltern lösen, alles ist neu, es gibt wahrscheinlich auch Ängste, aber ich finde, so diese Selbstständigkeit, das ist wahnsinnig. [...] Ich finde, was einem so auffällt ist wirklich, wie diese Kinder gross und selbstständig werden“* (KGLP_9). Grundsätzlich erwarteten die Kindergartenlehrpersonen, dass sich ein Kindergartenkind bei seinem Eintritt in den Kindergarten selbstständig anziehen und zur Toilette gehen kann.

Sprachkompetenz

„Die Sprachkompetenz ist natürlich schon das A und O. Ohne Sprache ist es schwierig, Mathematik zu verstehen, alles zu verstehen“ (KGLP_8). Die Kindergartenlehrpersonen erwähnten unter den besonders förderungswürdigen Kompetenzbereichen besonders häufig die Sprachkompetenz. Besonders häufig wurde deren Förderung im Zusammenhang mit dem Übertritt in die Schule erwähnt. *„Oder auch die Sprache, das ist klar. Ich meine, wenn die Kinder in die Schule kommen, müssen sie ein Minimum von dem verstehen, was die Lehrperson dann erzählt“* (KGLP_4). Zudem erachteten die Befragten die Sprachförderung als zentral, weil viele Kinder in ihren Kindergartenklassen Deutsch als Zweitsprache erlernten. *„Also, hier jetzt in diesem Kindergarten ist es natürlich wirklich die Sprache, die fest gefördert werden muss. Ganz fest die Sprache“* (KGLP_10). Die sprachlichen Kompetenzen der Kindergartengruppe wurden je nach Zusammensetzung der Klassen unterschiedlich bewertet. Eine Lehrperson, bei der fast ausschliesslich Schweizer Kinder in der Gruppe waren, schätzte die sprachliche Entwicklung als sehr weit fortgeschritten ein, wohingegen eine andere Lehrperson mit einem sehr hohen Anteil an DaZ-Kindern die deutschen Sprachkompetenz als sehr gering einschätzte. *„Sie verstehen die Aufgaben zum Teil einfach nicht. Sie verstehen nicht, um was es geht und können sich auch nicht ausdrücken. Sprachlich geht es überhaupt nicht“* (KGLP_14).

5.2 Unterrichtsprozesse

Wichtigste Erkenntnisse zu Unterrichtsprozessen im Überblick

Basierend auf den Videoaufnahmen kann die Strukturierung und Rhythmisierung des Unterrichts, der an den gefilmten Vormittagen durchgeführt wurde, mit vier Sequenztypen (offene Sequenzen, geführte Sequenzen, Znüni und Aktivitäten draussen sowie Übergänge) beschrieben werden. Dabei variierte der jeweilige Anteil beträchtlich: Geführte Sequenzen machten zwischen 16 und 54% aus und offene Sequenzen variierten zwischen 10 und 55%. Zudem erlebten einzelne Kinder in den Klassen deutlich andere Abläufe, da sie beispielsweise individuelle Aufgaben erledigen mussten, DaZ-Unterricht oder andere individuelle Fördermassnahmen besuchten (vgl. Kapitel 5.2.1.1).

Geführte Sequenzen unterscheiden sich einerseits in Bezug auf die darin eingesetzten Sozialformen (Klassen-, Gruppen- oder Einzelarbeit), andererseits hinsichtlich ihrer Funktion bezüglich des Ablaufs (Ankommen im Kindergarten, Sammeln und Begrüssen aller Kinder, inhaltlicher Fokus). Die Funktion ist abhängig von der zeitlichen Situierung und es wurden drei Arten von geführten Sequenzen identifiziert, nämlich geführte Sequenzen zu Beginn des Morgens sowie geführte Sequenzen vor und nach dem Znüni (vgl. Kapitel 5.2.1.2).

Während sich die räumlichen Gegebenheiten der untersuchten Kindergärten teilweise deutlich unterschieden (für sich stehendes, umgenutztes Wohnhaus mit Räumen auf drei Etagen vs. Doppelkindergarten, der nur von einer Klasse auf dem Schulgelände genutzt wird), präsentierte sich das Spiel- und Lernangebot insgesamt relativ ähnlich: Mit einer Ausnahme verfügten alle Klassen in ihren Räumlichkeiten über gestalterische und motorische Angebote (Funktionsspiele), Angebote zum Bauen (Konstruktionsspiele), eine „Familienecke“ (Rollenspiele) sowie Gesellschaftsspiele (Regelspiele) und einen Lese-/ Rückzugsbereich (vgl. Kapitel 5.2.1.3).

Individualisierung lässt sich in den Videoaufnahmen in offenen und geführten Sequenzen erkennen. Sie wurde sowohl durch individuell geplante wie auch durch situativ entwickelte Aufgaben ermöglicht. Während der offenen Sequenzen können zwei prototypische Verhalten der Kindergartenlehrperson unterschieden werden: verteilte Aufmerksamkeit und fokussierte Aufmerksamkeit. Durch ein entsprechend strukturiertes Spiel- und Lernangebot sowie durch die Anwesenheit weiterer Fach- und Assistenzpersonen konnte zusätzlich individualisiert werden (vgl. Kapitel 5.2.1.4).

Die nachfolgenden Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen zeigen Folgendes auf: Wenn die Kinder mit ihren Bedürfnissen und Interessen im Zentrum stehen, war dies nach Ansicht der Befragten das wichtigste Merkmal eines guten Unterrichts. Zudem sollte der Unterricht abwechslungsreich, zielgerichtet, gut strukturiert und von klaren Regeln geprägt sein. Die Qualitätssicherung erfolgt in erster Linie durch die Mitarbeitendenbeurteilung, die seitens der Schulleitung durchgeführt wird. Zudem wurden Austauschmöglichkeiten mit anderen Lehr- und Fachpersonen, Hospitationen sowie Eigenreflexion als Massnahmen zur Qualitätssicherung genannt (vgl. Kapitel 5.2.2.1).

Alle Kindergartenlehrpersonen definierten das freie Spiel als zentrales Element des Kindergartenunterrichts. Aufgrund von Digitalisierungsprozessen, Veränderungen des Familienlebens sowie der Tatsache, dass zunehmend jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten als Folge von HarmoS, betonten die Interviewten, dass es immer mehr Kinder gebe, denen sie erst zeigen müssten, wie man überhaupt spielt. Zu den am häufigsten eingesetzten Freispielaktivitäten zählten sie Funktionsspiele, Konstruktionsspiele, Rollenspiele und Regelspiele (vgl. Kapitel 5.2.2.2).

Die sprachliche Förderung erfolgt gemäss Aussagen der Kindergartenlehrpersonen auf sehr vielfältige Art und Weise, beispielsweise mithilfe von Versen, Liedern und Geschichten oder Sprachspielen – wobei keine Computer(-spiele) aufgezählt wurden. Die verschiedenen Sprachfördermassnahmen beziehen sich insbesondere auf die Förderung der deutschen Sprache. Mehrsprachigkeitsförderung wurde kaum angesprochen und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache verstanden die Befragten vor allem als Aufgabe der DaZ-Lehrperson. Der Einbezug der Eltern in die sprachliche Förderung

ihrer Kinder beschränkte sich in der Regel auf Informationen, die am Elternabend oder im Rahmen einzelner Elterngespräche abgegeben wurden (vgl. Kapitel 5.2.2.3).

Unter den interviewten Kindergartenlehrpersonen bestand Konsens, dass Kooperationen mit DaZ-Lehrpersonen sowie mit Fachpersonen für Logopädie, Heilpädagogik und Psychomotorik für ihre professionelle Tätigkeit am wichtigsten sind. Ebenfalls erwähnt wurden Klassenassistenzen, unter der Bedingung, dass diese über eine entsprechende Ausbildung verfügten. Wenn der Kindergarten in das Schulareal integriert war oder zumindest nahe bei der Schule lag und wenn gute Beziehungen zu Lehrpersonen aller Stufen sowie zur Schulleitung gegeben waren, schätzten die Befragten dies in Bezug auf die Kooperation ebenfalls als unterstützend ein (vgl. Kapitel 5.2.2.4 und Kapitel 5.2.2.5).

In den Kurzinterviews mit den Kindern wurden diese zu ihren Lieblingstätigkeiten im Kindergarten gefragt. Sie nannten an erster Stelle Rollen- und Bewegungsspiele, musische Aktivitäten, Gestalten sowie literale Tätigkeiten. Interessanterweise zeichneten sich kaum Unterschiede ab zwischen den Kindern des ersten und des zweiten Kindergartenjahres (vgl. Kapitel 5.2.3).

Die Sprachanalysen der ausgewählten dreissigminütigen Sequenzen der Unterrichtsvideos verdeutlichen, dass sich die Kindergartenlehrpersonen durchschnittlich häufiger äusserten als die Kinder. Bei den an die Kinder gerichteten Fragen kamen zudem geschlossene Fragen mehr als doppelt so häufig vor wie offene, obwohl Letztere besonders geeignet wären, die Kinder zu längeren und anspruchsvolleren Äusserungen zu animieren. Insgesamt wurden die Kinder auf vielfältige Weise bildungssprachlich gefördert, vor allem indem sie berichten, beschreiben und erklären sollten. Seltener wurden sie dagegen von den Kindergartenlehrpersonen angeregt, Sachverhalte zu begründen, obwohl das Einüben dieses sprachlichen Handelns für den späteren Schulalltag besonders relevant wäre (vgl. Kapitel 5.2.4).

5.2.1 Erkenntnisse aus der videobasierten Unterrichtsbeobachtung

Die Videoaufnahmen fanden im Frühling 2017 statt, also gegen Ende des Schuljahres. Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, um einen Einblick in eingespielte, alltägliche Abläufe zu erhalten. Die Lehrpersonen konnten auswählen, welchen Morgen sie als „typischen Kindergartenmorgen“ für die Videoaufnahme bestimmten (vgl. Kapitel 4.5). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die videografierten Vormittage und stellen daher eine Momentaufnahme dar. Zusätzlich gilt es zu beachten, dass die Videoaufnahmen mehrheitlich in einer warmen Wetterperiode erstellt wurden; in den Kindergartenräumen war es teilweise heiss, sodass unter Umständen auch aus diesem Grund vermehrte und längere Aktivitäten draussen stattfanden. Der zeitliche Rahmen eines Kindergartenmorgens wird von Blockzeiten bestimmt: Innerhalb eines bestimmten Zeitfensters (meistens ab 8.00 Uhr) treffen die Kinder einzeln oder in kleinen Gruppen im Kindergarten ein und bleiben dann bis ungefähr um 12.00 Uhr.

In den folgenden Kapiteln werden Erkenntnisse aus der videobasierten Unterrichtsbeobachtung in den zwanzig Kindergärten sowie die Raumanalysen dargestellt: Die Strukturierung und Rhythmisierung eines Vormittags (vgl. Kapitel 5.2.1.1) bzw. der geführten Sequenzen (vgl. Kapitel 5.2.1.2); die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung (vgl. Kapitel 5.2.1.3) sowie individualisierte Spiel- und Lernangebote (vgl. Kapitel 5.2.1.4).

5.2.1.1 Strukturierung und Rhythmisierung eines Vormittags

Als Grundlage zur Beantwortung der Frage, wie Kindergartenlehrpersonen die gefilmten Vormittage strukturieren, diente die Segmentierungsanalyse, deren Vorgehen in Kapitel 4.5.3 genauer beschrieben wird. Vor der Darstellung der Ergebnisse werden die einzelnen Segmenttypen für ein vertieftes Verständnis beschrieben, da die verwendeten Bezeichnungen nicht dem Alltagsverständnis entsprechen:

- **Offene Sequenzen** umfassen Zeiträume, in denen die Kindergartenlehrperson einer Mehrheit der Kinder mehr oder weniger eine freie Wahl ihrer Aktivitäten ermöglicht. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie prinzipiell ihren Spielort sowie die Sozialform selbst wählen können, wobei teilweise die Anzahl Kin-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

der eingeschränkt ist, die sich mit einem bestimmten Spiel- und Lernangebot beschäftigen. Zudem wird in offenen Sequenzen zu Beginn des Morgens die Auswahlmöglichkeit von den Lehrpersonen punktuell eingeschränkt, etwa mit der Vorgabe, dass vor dem Znüni kein Spiel in der Familienecke stattfinden soll. Es ist auch möglich, dass die Lehrperson in dieser Zeit mit einer kleinen Gruppe von Kindern gezielt arbeitet oder einzelnen Kindern spezifische Aufgaben zuweist, beispielsweise eine angefangene Arbeit fertigzustellen. Insgesamt dominiert jedoch aus Sicht der Kinder die Wahlfreiheit und aus Sicht der Lehrperson die Organisation und Begleitung des Spiels einzelner Kinder. Die Begleitung der Lehrperson kann dabei sowohl reagierend also auch agierend erfolgen. Eine reagierende Spiel- und Lernbegleitung bedeutet, dass die Lehrpersonen die Kinder beobachten und auf ihre Ideen, Fragen oder Anliegen reagieren, während sie im Rahmen einer agierenden Begleitung die Kinder anleiten und ihnen gezielt Spielimpulse geben.

- **Geführte Sequenzen** umfassen Zeiträume, in denen die Kindergartenlehrperson den Kindern in der Regel keine Auswahlmöglichkeit gewährt. Das heisst, die Kinder arbeiten alleine, zu zweit oder in Kleingruppen an vorgegebenen Aufgaben oder folgen der Lehrperson während einer Aktivität in der ganzen Klasse, beispielsweise wenn eine Geschichte erzählt wird oder wenn die Lehrperson eine Übung im Kreis durchführt. In der Regel finden geführte Sequenzen zu einem Thema statt. In Sequenzen zu Beginn des Morgens kommt es jedoch vor, dass die Lehrperson den Kindern individuelle Aufgaben zuweist, die thematisch nicht zusammenhängen, z. B. eine angefangene Arbeit fertigstellen oder ein Lernspiel machen. Wenn die Kinder bei dieser Zuteilung keine Wahlfreiheit haben, insbesondere wenn die Lehrperson zudem sagt, wie lange an der vorgegebenen Aufgabe gearbeitet wird, wird das als geführte Sequenz verstanden, auch wenn nicht alle Kinder am selben Thema arbeiten.
- **Sequenz Übergänge** sind Zeiten, in denen die folgenden Aktivitäten stattfinden: aufräumen, sich im Kreis versammeln, das Zuteilen von Kindern und/oder Aufgaben, organisatorische Mitteilungen der Kindergartenlehrperson (z. B. Ausblick auf den nächsten Tag oder Aufrufen derjenigen Kinder, die in den Hort gehen) sowie die Verabschiedung der Kinder. Übergänge werden sehr häufig mit akustischen Signalen wie einem Gong oder einer kurzen Melodie eingeleitet. Zudem spielen Rituale, wie beispielsweise das „Kind des Tages“, das im Kreis ein Spiel aussuchen und beginnen kann, oder das Singen bestimmter Lieder eine wichtige Rolle. Übergänge sind jedoch nicht nur für die Strukturierung und Rhythmisierung von Bedeutung – es sind die Momente, in denen das Unterrichtsgeschehen in eine neue Richtung gelenkt wird –, sondern auch für das Vermitteln und Üben bestimmter Inhalte: Während Übergängen wird gezählt, die Kinder werden zum Erzählen aufgefordert oder sie üben motorische Abläufe.
- **Sequenz Znüni und Aktivitäten draussen** beinhaltet den Znüni und die anschliessende Möglichkeit, Aktivitäten im Aussenraum des Kindergartens wahrzunehmen. Hier spielt der spezifische Standort des Kindergartens eine entscheidende Rolle: Viele Kinder können fest installierte Anlagen wie einen Kletterturm, Sandkasten und Brunnen nutzen. Diese stehen teilweise auf dem Schulgelände und werden mit anderen Klassen geteilt. An einigen Orten werden auch mobile Geräte wie Fahrzeuge oder Spielsachen für den Sandkasten zur Verfügung gestellt (vgl. auch Kapitel 5.2.1.3). Insbesondere während der Aktivitäten nach dem Znüni verändern sich die Tätigkeiten der Kindergartenlehrpersonen: Die Kinder geniessen während dieser Zeit grosse Freiheiten und erleben kaum Einschränkungen in Bezug auf ihren Spielort oder die Sozialform. Entsprechend konzentriert sich die Lehrperson darauf, den Überblick zu behalten, sicherzustellen, dass die vereinbarten Regeln eingehalten werden, Konflikte zu schlichten und die Gelegenheit für gezielte Beobachtungen oder längere, auch persönliche Gespräche mit einzelnen Kindern zu nutzen. Einige Lehrpersonen brauchen diese Momente auch, um sich mit weiteren anwesenden Fachpersonen auszutauschen und beispielsweise Absprachen zu einzelnen Kindern zu treffen oder die nachfolgenden Aktivitäten zu organisieren.

In dieser Studie wurde die Segmentierungsanalyse primär aus der Sicht der Kindergartenlehrperson vorgenommen. Das bedeutet, dass ihre Hauptaktivitäten (anleiten, darbieten, organisieren, begleiten etc.) während einer bestimmten Phase für die Analyse leitend waren. Gleichzeitig wurden die Aktivitäten der Kinder berücksichtigt, da diese insbesondere für die Unterscheidung zwischen Übergängen und offenen Sequenzen zentral sind. Die Hauptaktivität der Kindergartenlehrperson, sowohl während der Übergänge als auch in offenen Sequenzen, ist und war die Begleitung der Kinder. Die Aktivitäten der Kinder unterschieden sich jedoch deutlich: Während sie in Übergängen in der Regel aufräumten oder sich im Kreis sammelten, waren

sie während offener Sequenzen meist auf verschiedene Funktionsbereiche verteilt und gingen über einen längeren Zeitraum gezielten Aktivitäten nach.

Die nachfolgende Abbildung 16 verdeutlicht die Strukturierung der gefilmten Vormittage in den zwanzig untersuchten Kindergartenklassen. Da nicht alle Aufnahmen gleich lange waren, wird der jeweilige Anteil der Sequenzen in Prozenten dargestellt, wobei die Dauer der analysierten Videoaufnahme für die jeweilige Klasse am rechten Rand der Abbildung dargestellt ist. Die Prozentangaben beziehen sich also immer auf den Morgen in einer spezifischen Klasse. Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die Prozentangaben bei den Übergängen verzichtet. Die Analyse der Aufnahmen beginnt mit der Begrüssung des ersten Kindes und endet mit der Verabschiedung des ersten Kindes. Die gesamte Länge der Aufnahmen ist jedoch länger (vgl. Tabelle 12 in Kapitel 4.5.2).

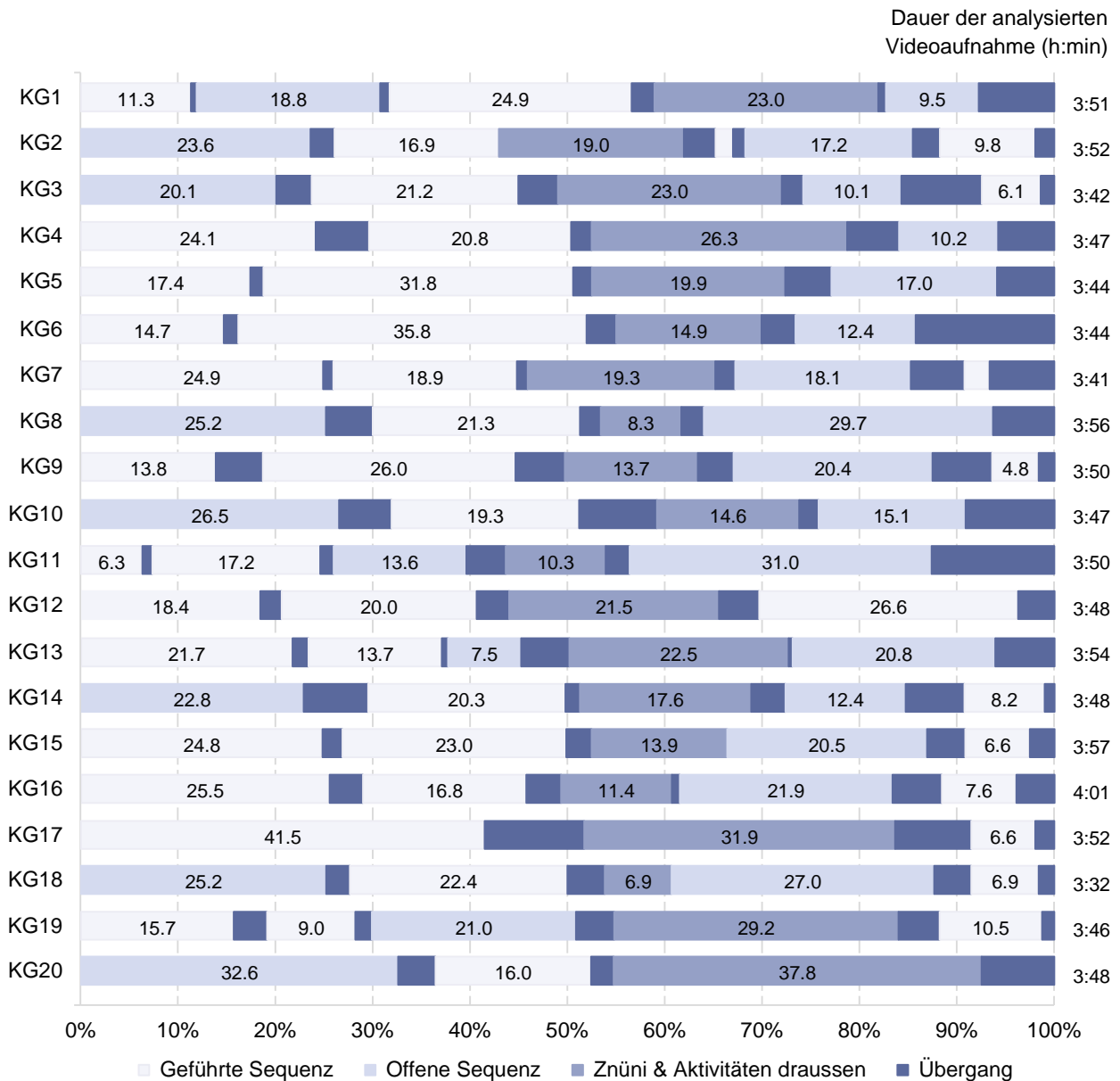


Abbildung 16: Segmentierungsanalyse der gefilmten Unterrichtszeit für alle 20 Klassen

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Beim Betrachten dieses Überblicks fallen die folgenden Punkte auf:

- Der gesamte Anteil an bestimmten Sequenztypen variiert innerhalb der zwanzig Klassen beträchtlich: Geführte Sequenzen machten in einigen Kindergartenklassen (KG5, KG6 und KG16) die Hälfte oder sogar mehr als die Hälfte des Morgens aus (KG15). In drei Kindergartenklassen (KG8, KG11 und KG20) verbrachten die Kinder weniger als ein Viertel des Morgens in geführten Sequenzen. Wird die durchschnittliche Dauer einer Sequenzart über alle Klassen hinweg berechnet, erlebten die Kinder an den gefilmten Vormittagen den grössten Teil ihrer Zeit, nämlich knapp 37%, in geführten Sequenzen. Weitere gut 27% der Zeit wurden in offenen Sequenzen, 19% in den Sequenzen Znüni und Aktivitäten draussen sowie 17% in den Übergängen verbracht. Wenn jedoch die Sequenzen Znüni und Aktivitäten draussen und offene Sequenzen zusammengenommen werden, dann ändert sich das Bild und die Kinder verbrachten im Durchschnitt beinahe den halben Morgen (46%) in offenen Situationen.
- Zu Beginn des Morgens gab es keine gemeinsame Sequenz im Klassenverband, die als Übergang bezeichnet werden kann. Die Kinder wurden nach ihrem individuellen Eintreffen während der Auffangzeit einzeln empfangen. Das heisst, die Kindergartenehrperson wies ihnen entweder eine bestimmte Aufgabe zu (geführte Sequenzen, in dreizehn Klassen) oder sie konnten sich selbst eine Tätigkeit auswählen (offene Sequenzen, in sieben Klassen). Demgegenüber findet sich am Ende aller Videoaufnahmen ein Übergang, der dazu diente, die Kinder als Gruppe zu verabschieden und auf den Heimweg bzw. den Weg in den Hort vorzubereiten.
- Ein besonders häufiges Ablaufmuster eines Morgens ist das Folgende: Es gibt zwei Sequenzen vor und nach der Sequenz Znüni sowie Aktivitäten draussen (KG3, KG7, KG9, KG14–16 und KG18). Dabei sind die ersten beiden Sequenzen in der Regel länger. Beinahe gleich verbreitet ist das Muster von zwei Sequenzen vor dem Znüni und einer Sequenz danach (KG4–6, KG8, KG10 und KG12). Dabei sind unterschiedliche Kombinationen von offenen und geführten Sequenzen möglich.
- Der Kindergarten 17 fällt durch eine sehr lange erste geführte Sequenz auf. Während hier zwar alle Kinder individuell an sehr unterschiedlichen Aufgaben arbeiteten und dies auf den ersten Blick nach einer offenen Sequenz aussieht, suchten sich die Kinder ihre Aufgaben tatsächlich nicht selbst aus. Vielmehr wurden ihnen die Arbeiten zugeteilt und die Kindergartenlehrperson bestimmte, wie lange an den jeweiligen Aufgaben gearbeitet werden musste.
- Der Kindergarten 20 fällt durch eine sehr lange Sequenz Znüni und Aktivitäten draussen auf, da die Klasse nach dem Einnehmen des Znünis den restlichen Morgen im Garten verbrachte und die Kinder dort in hohem Mass selber bestimmen konnten, was sie machen wollten. Dies führte dazu, dass der Charakter der gesamten Sequenz eher den Aktivitäten draussen entspricht, welche oft mit einem fließenden Übergang im Anschluss an den Znüni stattfanden und daher als eine Sequenz erfasst wurde. Sie unterscheidet sich von einer offenen Sequenz dadurch, dass es kaum Einschränkungen für die Kinder gibt. So fragten sie beispielsweise nie bei der Lehrperson nach, ob sie den Spielort wechseln könnten – eine Vorgehensweise, die in offenen Sequenzen typischerweise vorkommt.

Strukturierung und Rhythmisierung aus Sicht einzelner Kinder

Ein zentraler Punkt für die Unterscheidung zwischen geführten und offenen Sequenzen ist der Freiheitsgrad, den die Kinder während dieser Zeit erleben: Während offener Sequenzen sind die Kinder grundsätzlich frei, ein spezifisches Angebot aus dem didaktischen Arrangement zu wählen. Gleichzeitig werden diese Sequenzen von den Kindergartenlehrpersonen genutzt, um einzelnen Kindern oder auch Kindergruppen bestimmte Spiel- und Lernangeboten zuzuteilen, das heisst, die Entscheidungsfreiheit dieser Kinder geht verloren. Während also eine Mehrzahl der Klasse eine offene Sequenz mit Wahlfreiheit erlebte, durchlebten einzelne Kinder gleichzeitig eine geführte Sequenz. Die oben dargestellte Segmentierung auf Klassenebene gestaltete sich für einzelne Kinder also abweichend. Insgesamt gibt es vier mögliche Ursachen für individuelle Abweichungen während offener Sequenzen:

- Es fand eine spezifische Förderung durch Fachpersonen statt. Die Förderung konnte innerhalb oder ausserhalb der Klassenräumlichkeiten, einzeln oder gruppenweise, integrativ oder ausschliesslich für Kinder mit besonderem Förderbedarf stattgefunden haben.

- Die Kinder im zweiten Kindergartenjahr erledigten am Anfang des Morgens vorgegebene Aufgaben, während die jüngeren Kinder im freien Spiel waren.
- Ausgewählte Kinder mussten eine Aufgabe fertigmachen, welche die anderen bereits erledigt hatten. Der unterschiedliche Fortschritt hing hierbei nicht nur mit dem individuellen Arbeitstempo zusammen, sondern war auch abhängig davon, wie lange es dauerte, bis das Ergebnis aus Sicht der Kindergartenlehrperson zufriedenstellend war.
- Die Kinder mussten auf Anweisung der Kindergartenlehrperson ein Ämtli erledigen (wie beispielsweise nach dem Znüni den Tisch wischen), einen spezifischen Auftrag ausführen oder eine individuelle Aufgabe lösen. Das heisst, die Kindergartenlehrperson teilte ihnen situativ eine Aufgabe zu, was aus Sicht der Kinder einer geführten Sequenz entsprach, da sie keine Wahlfreiheit hatten.

Abbildung 17 illustriert die Abläufe von vier ausgewählten Kindern aus dem Kindergarten 3 und verdeutlicht die Unterschiede zwischen dem einzelnen Kind und der Klasse. Dabei wurde der Beginn der Sequenzen wenn nötig für das jeweilige Kind angepasst. Dies führte insbesondere dazu, dass neu ein Übergang am Anfang des Morgens eingeführt wurde, welcher die Zeit zwischen der Begrüssung oder einer sonstigen ersten verbalen Interaktion mit der Lehrperson und dem Zeitpunkt, an dem die geführte oder offene Sequenz beginnt, beinhaltet. Die Kinder wurden aufgrund der unterschiedlichen Abläufe ausgewählt und sind somit nicht repräsentativ für die Klasse als Ganzes, wohl aber für kindergartenübergreifende Muster von abweichenden, individuellen Verläufen.

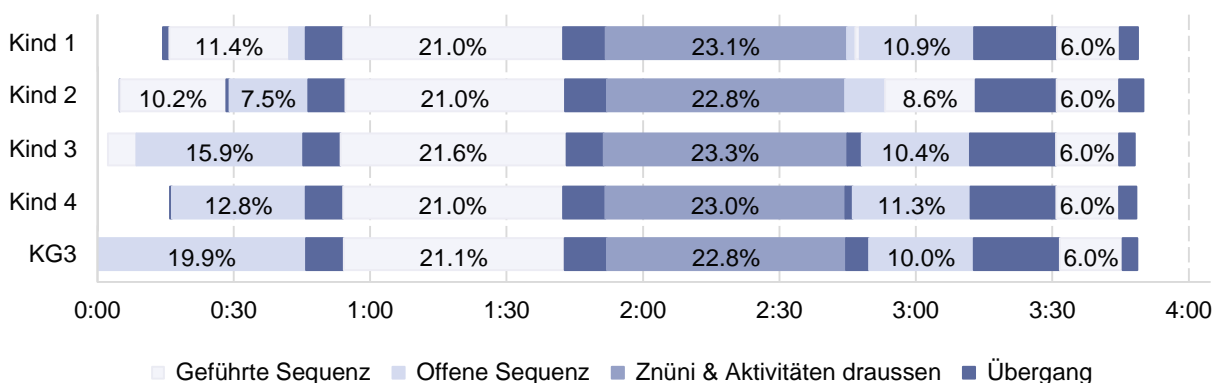


Abbildung 17: Individuelle Segmentierungsanalysen ausgewählter Kinder aus KG3

In Abbildung 17 wird ersichtlich, dass die Kinder in Kindergarten 3 insbesondere die erste Sequenz des gefilmten Vormittages sehr unterschiedlich erlebten. Zu Beginn des Morgens fand in diesem Kindergarten eine Aufteilung nach Kindergartenjahr statt, das heisst, für die Kinder im zweiten Kindergartenjahr wurde eine individuelle Aufgabe vorbereitet, welche sie erledigen mussten, bevor sie ins freie Spiel übergehen durften. Demgegenüber konnten die Kinder im ersten Kindergartenjahr ihre Aktivität von Anfang an frei wählen. Entsprechend ist in Abbildung 17 ersichtlich, wie einzelne Kinder ganz offene (Kind 4) oder eine zu unterschiedlichen Graden offene und geführte Sequenz (Kinder 1, 2 und 3) erlebten. Bei Kind 2 gab es zudem ein Beispiel für eine zusätzliche geführte Sequenz aufgrund von Förderunterricht während der zweiten offenen Sequenz des Morgens. In derselben Sequenz wurde Kind 1 beauftragt, das zuvor am Morgen benutzte Material wegzuräumen – es erlebt in diesem Zusammenhang also eine sehr kurze, geführte Sequenz, während die anderen Kinder frei spielten.

Insbesondere eine Kumulation der oben aufgelisteten Ursachen für individuelle Abweichungen (spezifische Förderung, zweites Kindergartenjahr, unfertige und individuell zugeteilte Aufgabe) ergab für einzelne Kinder einen weit stärker geführten Morgen als für andere. Dies zeigte sich beispielsweise im Kindergarten 8, in dem ein Kind aufgrund einer Logopädie-Lektion, einer DaZ-Lektion und einer von der Kindergartenlehrperson zugewiesenen Aufgabe beinahe 63% des Morgens in geführten Sequenzen verbrachte, während die meisten anderen Kinder nur rund 21% der Zeit in einer geführten Sequenz waren. Kinder in der gleichen Klasse konnten somit, je nach Planung oder situativer Handlung der Kindergartenlehrperson, mehr oder

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

weniger grosse Abweichungen von dem in Abbildung 17 dargestellten Ablauf erleben, wobei dies in der Regel bedeutet, dass der Unterricht für sie stärker geführt war.

Im Rahmen der gefilmten Vormittage sind sowohl Übergänge wie auch das Znüni und die anschliessenden Aktivitäten draussen von grosser Bedeutung. Während Übergängen wird das Geschehen in eine neue Richtung gelenkt und die freien Aktivitäten draussen bieten wichtige Freiräume, die die Kinder nach ihren Bedürfnissen gestalten können. Weil sie jedoch für die leitenden Fragestellungen weniger zentral sind, werden diese beiden Sequenztypen im Folgenden nicht weiter diskutiert.

5.2.1.2 Strukturierung und Rhythmisierung von geführten Sequenzen

Gemäss Definition weist die Kindergartenlehrperson während der geführten Sequenzen den Kindern das Spiel- und Lernangebot zu. Dies geschieht nicht nur im Klassenverband, sondern die Kindergartenlehrpersonen benutzen auch in geführten Sequenzen unterschiedliche Sozialformen. Daher soll an dieser Stelle in einem ersten Schritt ein Fokus auf die beobachteten Sozialformen in den geführten Sequenzen gelegt und diese sollen visuell dargestellt werden.

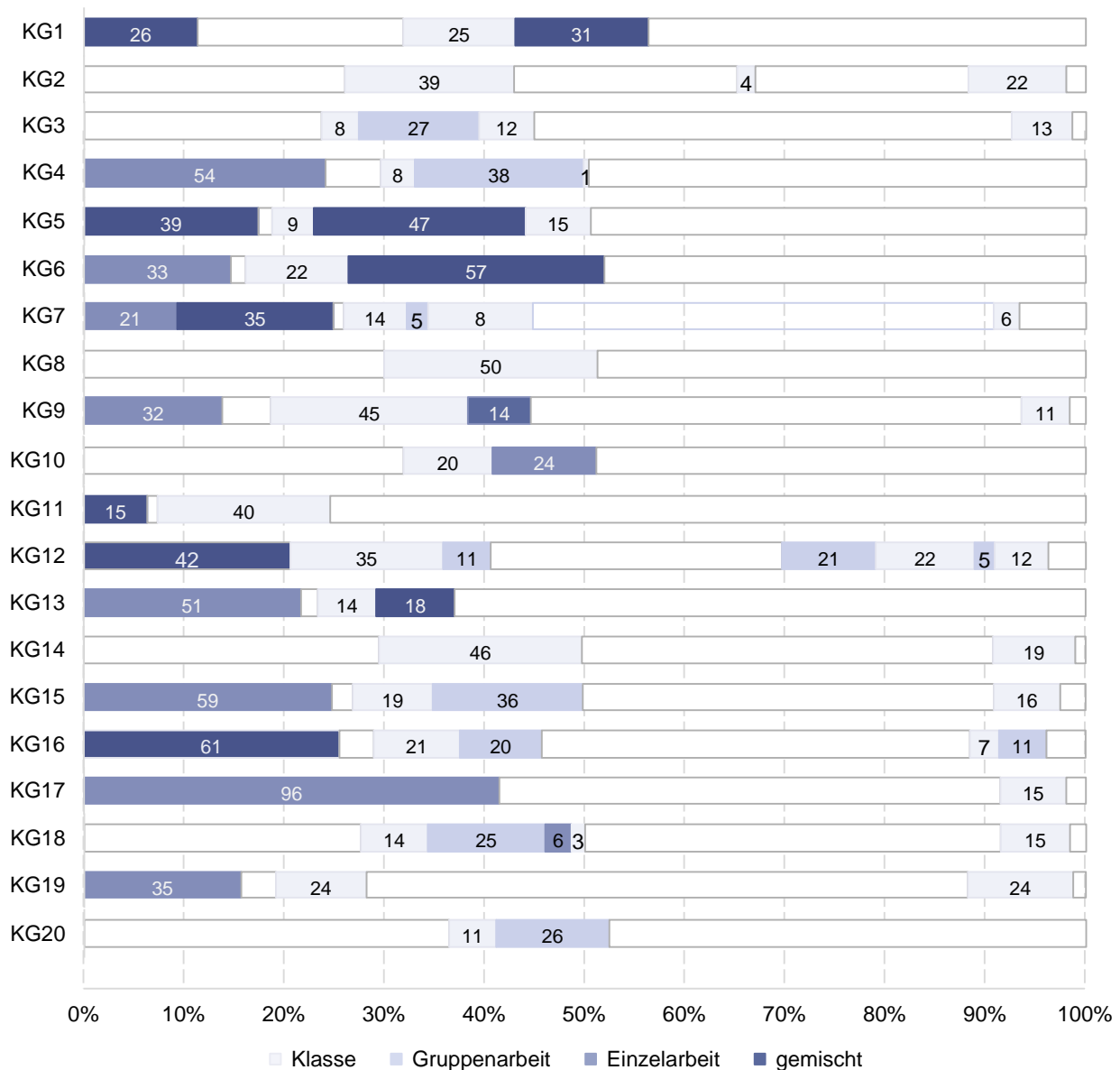


Abbildung 18: Feinanalyse der geführten Sequenzen für alle 20 Klassen (in Minuten pro Sequenztyp)

Abbildung 18 zeigt den Einsatz der unterschiedlichen Sozialformen in den als geführt codierten Sequenzen der zwanzig videografierten Kindergartenvormittage auf (dargestellt wird die Dauer der einzelnen geführten Sequenz in Minuten). Unterschieden werden dabei drei Formen: Einzelarbeit, Gruppenarbeit (umfasst Partnerarbeit, Kleingruppen und Halbklassen) und Klasse. Als gemischt werden Situationen bezeichnet, in denen gleichzeitig gewisse Kinder in Einzelarbeit, andere zu zweit und wieder andere in Kleingruppen arbeiten. Die nähere Betrachtung macht deutlich, dass die geführten Sequenzen in siebzehn von zwanzig Kindergärten mindestens zwei verschiedene Sozialformen umfassten. Zehn Kindergärten weisen geführte Sequenzen mit Einzelarbeit auf. Dabei handelte es sich um individuell auf die einzelnen Kinder abgestimmte Aufgaben (vgl. Kapitel 5.2.1.4). Lediglich in drei Kindergärten (KG2, KG8 und KG14) gab es an diesem Vormittag ausschliesslich Sequenzen in der Sozialform Klasse.

Mehrheitlich fanden die als Klasse codierten Sequenzen im Sitzkreis statt. Es gab jedoch auch Ausnahmen: Die erste betraf motorische Aktivitäten mit der ganzen Klasse, für die der Kreis zu eng gewesen wäre (z. B. beim Einüben eines Tanzes oder der Durchführung eines Kreisspiels im Freien). Eine zweite Ausnahme zeigte sich, wenn im Rahmen einer Geschichte oder eines Liedes Aktivitäten ausserhalb des Kreises stattfanden (z. B. wenn die Bewegungen eines Tiers nachgemacht wurden und die Kinder sich im ganzen Zimmer bewegten). Das Besprechen und Anschauen gemeinsamer Arbeiten anderer Kinder (z. B. bei der Diskussion der Gestaltungsarbeiten verschiedener Gruppen) bildete die dritte Ausnahme.

Die geführten Sequenzen unterscheiden sich nicht nur aufgrund der darin verwendeten Sozialformen, sie weisen auch unterschiedliche Funktionen auf. Die Funktion war davon abhängig, wann die jeweilige Sequenz im Verlauf des Morgens stattfand: Eine geführte Sequenz vor dem Znüni hatte eine andere Funktion als eine nach dem Znüni. Die drei Arten von geführten Sequenzen, die sich auf den Videos beobachten lassen, werden nachfolgend genauer beschrieben.

Geführte Sequenzen zu Beginn des Morgens: Ankommen im Kindergartenmorgen

In zwölf Klassen begann der Unterricht mit einer geführten Sequenz. Die Kinder trafen am Morgen einzeln oder in kleinen Gruppen zeitlich gestaffelt im Kindergarten ein, wodurch kein gemeinsamer Start möglich war. In geführten Sequenzen zu Beginn des Morgens wurden den Kindern daher entweder spezifische Aufgaben zugeteilt, oder sie konnten innerhalb eines klar definierten Angebots auswählen, beispielsweise aus einem Gestell mit Spielen wie in Kindergarten 16 oder aus einem im Kreis bereitgelegten Angebot wie in Kindergarten 11. Standen gewisse Aufgaben zur Auswahl bereit, konnten die Kinder den individuellen Platz (z. T. innerhalb einer bestimmten Abgrenzung wie dem Sitzkreis) selber wählen. Waren die einzelnen Arbeitsplätze bereits vorbereitet, wurde die Zuteilung durch Namensschilder deklariert. Die Nutzung der Angebote erfolgte mehrheitlich in Einzelarbeit, wobei punktuell zu zweit oder zu dritt Gesellschafts- und Legeispiele gemacht wurden.

Für die Kindergartenlehrperson bestand zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, einzelnen Kindern eine Aufgabe (nochmals) zu erklären, individuelle Hilfestellung zu bieten oder gezielte Rückmeldungen zu geben. Oft zirkulierte sie und ging auf die einzelnen Kinder zu. Teilweise kamen die Kinder von sich aus auf die Kindergartenlehrperson zu, beispielsweise wenn es Streit gab, wenn sie Hilfe brauchten, wenn sie mit einer Aufgabe fertig waren oder wenn sie eine Aktivität gemeinsam mit der Kindergartenlehrperson machen wollten. Diese Sequenzen eigneten sich besonders, um die spezifischen Angebote dem individuellen Lernstand der Kinder anzupassen, wie in Kapitel 5.2.1.4 noch genauer ausgeführt wird.

Geführte Sequenzen vor dem Znüni: Sammeln aller Kinder, Begrüssung und Einstieg

Die geführten Sequenzen vor dem Znüni begannen im Sitzkreis und dienten dazu, die Kinder zu sammeln und auf die nachfolgenden Aktivitäten einzustimmen. Sie boten der Kindergartenlehrperson erstmals Gelegenheit, alle anwesenden Kinder als Gruppe anzusprechen. Die geführten Sequenzen im Kreis begannen oftmals mit einem Lied oder einem Vers zur Begrüssung. Letztere wurden in der Regel minimal angeleitet, was auf eine hohe Ritualisierung hinweist: Typischerweise stimmte die Lehrperson ein Lied an und die Kinder sangen mit, ohne dass es angesagt wurde. Viele Begrüssungslieder enthielten motorische Gestaltungselemente wie Winken, Hüpfen oder im Kreis Herumgehen und ermöglichten den Kindern eine vielfältige Körperwahrnehmung. Ein weiteres Ritual, das zu diesem Zeitpunkt häufig zu beobachten war, drehte

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

sich um die Thematisierung des Wochentags und des Datums sowie des Tagesablaufs. Im Rahmen dieser Aktivität wurde oftmals mit Abzählen festgestellt, ob alle Kinder da waren. Es wurde ferner darüber informiert, weshalb Kinder nicht anwesend waren.

Inhaltlich standen nach der gemeinsamen Begrüssung typischerweise ein Sachthema oder eine Geschichte im Zentrum. Oft war ein Sachthema eng mit einer Geschichte verbunden, wobei entweder eher das Thema oder eher die Geschichte im Mittelpunkt standen. Diese Sequenzen dauerten in den untersuchten Klassen zwanzig bis achtzig Minuten und waren lehrpersonenzentriert. Die Kindergartenlehrpersonen leiteten diese Sequenzen, indem sie Unterrichtsgespräche führten, Aufträge erklärten, den Postenwechsel bestimmten und in Verse, Lieder und Bewegungen einstimmten. Damit die Aufmerksamkeit der Kinder während der geführten Sequenz nicht verloren ging, wurden unter anderem die folgenden Elemente variiert:

- die Unterrichtsform (darbietende Formen, die Lehrperson erzählt etwas, erarbeitende Formen, die Lehrperson führt ein Unterrichtsgespräch mit den Kindern; Aufgaben an Posten mit und ohne Rotation),
- die Sozialform (Klasse, Halbklass, Gruppe, Einzelarbeit),
- der Ort (Kreis, Tische, Nebenräume),
- die körperlichen Aktivitäten der Kinder (im Zimmer herumgehen, auf den Stuhl stehen, Rhythmen klatschen etc.).

Waren weitere Erwachsene im Kreis anwesend, hatten diese oft eine unterstützende Funktion. Sie kümmerten sich um einzelne Kinder, halfen mit dem Material oder zeigten gemeinsam mit der Kindergartenlehrperson eine Aufgabe vor.

Im Videomaterial zeigt sich bezüglich der geführten Sequenzen vor dem Znüni, dass Geschichten eine zentrale Rolle spielen: In sechzehn der zwanzig untersuchten Klassen wurde zu diesem Zeitpunkt eine Geschichte erzählt oder auf eine Geschichte Bezug genommen, die in den letzten Tagen erzählt wurde. Bei den beobachteten Erzählungen wurden gezielt Methoden eingesetzt, um Spannung zu erzeugen und damit die Kinder zu involvieren: Beispielsweise war eine Schatztruhe versteckt und die Kinder konnten diese suchen und erraten, was sich darin befinden könnte; Bilderbuchseiten waren abgedeckt und die Kinder konnten raten, wie die Geschichte weitergeht, oder eine Plüsch-Figur aus der Geschichte war in ein grosses Stoffpaket eingepackt, das die Kinder auspacken konnten. Dasselbe gilt für einen kindgerechten Zugang zur Geschichte durch den Einbezug von musischen Elementen (z. B. Lieder zur Geschichte), Motorik (z. B. Bewegungen nachmachen), Phantasie (z. B. Figuren nachspielen) und Kreativität (z. B. Werken zum Thema).

Einerseits zeichnen sich diese Sequenzen durch einen klaren Ablauf aus, andererseits lassen sich viele Situationen aufzeigen, in denen die Kindergartenlehrpersonen spontan handelten, um ungeplante Spiel- und Lerngelegenheiten einzubauen. Das nachfolgende Beispiel ist ein Auszug aus dem Video-Transkript. Damit wurden die gesprochenen Worte in Standardsprache festgehalten und in Klammer die entsprechenden Handlungen in kursiver Schrift angegeben. Es dokumentiert eine Situation in Kindergarten 5, in der die Lehrperson ein Klatschspiel mit rhythmischem Sprechgesang vorzeigte und die Kinder allmählich einstimmten. Anschliessend reagierte sie wie folgt auf diese Aktivität:

KGLP: Das war super im Takt.

K: Ich bin gut!

KGLP: Was ist der Takt? Wer weiss, was der Takt ist? (*Kinder melden sich*) K., was ist ein Takt? Das ist schwierig. (*Frägt ein anderes Kind*) J.?

J: Wenn im Takt, ist es gut, so zu machen (*zeigt das Klatschen auf die Beine vor*).

KGLP: Genau, wir alle miteinander (*beginnt im Rhythmus auf die Beine zu klatschen, spricht im Rhythmus*): Das – ist – ein – Takt. (*Kinder machen es nach, KGLP beginnt, mit den Füssen zu stampfen, dann mit der Hand leicht auf den eigenen Kopf zu klopfen und zusätzlich mit der anderen Hand auf dem Bauch Kreisbewegungen zu machen; Kinder versuchen, es nachzumachen.*)

Die musische Übung mit gemeinschaftsbildendem Charakter wurde aus dem Moment heraus für eine Wortschatzerweiterung genutzt und zu einer koordinativen Übung weiterentwickelt. In diesem Beispiel wird deutlich, wie die Lehrperson eine spontan auftretende Situation als Lerngelegenheit adaptiv nutzte. So können insbesondere lange, geführte Sequenzen rhythmisiert werden, während gleichzeitig eine inhaltliche Vertiefung erzielt wird.

Geführte Sequenzen nach dem Znüni: Vertiefung des Themas, Reflexion oder neue Aufgabe

In zwölf Kindergärten gab es zwischen der Sequenz Znüni und Aktivitäten draussen und dem Übergang mit dem Abschied nochmals eine geführte Sequenz. Diese begann ebenfalls mit einer Sammlung im Kreis. In Bezug auf die Funktion dieser Sequenzen lassen sich drei Zielsetzungen unterscheiden:

- Weiterarbeit oder nochmaliges Aufgreifen des Themas (Vertiefung)
- Rückblick auf vorangehend geführte Sequenzen, Reflexion über den Arbeitsprozess oder gemeinsame Kontrolle der bearbeiteten Aufgaben
- Neue Sequenz ohne oder mit geringem Bezug zum Thema (z. B. Klassenrat, Hochdeutschsequenz, Beginn einer neuen Gruppenarbeit)

Im Vergleich zu den geführten Sequenzen vor dem Znüni wurde hier weniger durch die Variation von Sozialform, Ort, Unterrichtsform etc. rhythmisiert. Ein Grund dafür könnte sein, dass es sich mehrheitlich um kürzere Sequenzen handelte, die weniger stark rhythmisiert werden müssen, um die Aufmerksamkeit der Kinder aufrechtzuerhalten.

5.2.1.3 Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung und des freien Spiels

Wie in Kapitel 2.3.1 ausgeführt, müssen für die Spiel- und Lernumgebung die räumlichen Gegebenheiten berücksichtigt werden, um die spezifischen Spiel- und Lernangebote optimal zu arrangieren. In einem ersten Schritt wird daher zunächst die spezifischere Nutzung der vorhandenen Räumlichkeiten in den untersuchten Kindergärten präsentiert, insbesondere die Nutzung der Aussenräume und die gemeinsame Nutzung von Räumen mit anderen Gruppen oder Kindergartenklassen. Anschliessend werden die in den Kindergärten vorhandenen Spielformen ausführlicher dargestellt.

Räumliche Gegebenheiten

Die den zwanzig untersuchten Kindergärten zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten lassen sich wie folgt beschreiben:

- Elf Kindergärten weisen einen Hauptraum auf, vom dem keine weiteren Zimmer weggehen, die mit einer Tür geschlossen werden können. Einige dieser Haupträume wiesen jedoch Nischen auf, die sehr einfach abgegrenzt werden können.
- Neun Kindergärten bestehen aus mehreren Räumen, die klar voneinander getrennt sind.
- Vierzehn Kindergartenklassen nutzten im Laufe des Morgens allgemein zugängliche Räume wie die Garderobe oder den Gang – sowohl im freien Spiel als auch für die integrierte Förderung.
- Sechs Klassen hatten weitere separate Zimmer zur Verfügung, beispielsweise das Hortzimmer mit einem Spiel- und Lernangebot oder auch andere Klassenzimmer, in denen etwa Förderunterricht stattfinden kann.

Wie bereits in Kapitel 4.3.3.1 dargelegt, befinden sich drei Kindergärten in ehemaligen Wohnräumen. In einer Wohnung, die als Kindergarten genutzt wurde, waren die Räume sehr klein und jeweils nur über einen Gang erreichbar. Eine zweite Wohnung bestand aus drei Etagen, auf die sich die Räume für den Kindergarten verteilten. In der dritten Wohnung konnte zwar ein Hauptraum für den Kindergarten eingerichtet werden, war aber ebenfalls wenig übersichtlich, da dieser eine U-Form aufwies. Solche räumlichen Gegebenheiten stellen eine spezielle Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Einerseits ist es eine Herausforderung, nebst dem Sitzkreis die verschiedenen Funktionsbereiche optimal anzulegen und andererseits erschwert es den Lehrpersonen, den Überblick zu behalten.

Aussenbereiche der Kindergärten

Die Aussenräume wurden insbesondere für freie Aktivitäten nach dem Znüni genutzt – in einzelnen Fällen fanden jedoch auch ein kurzer Teil des Morgenkreises oder andere geführte Sequenzen draussen statt. Was den Aussenbereich angeht, so hängt dessen Ausgestaltung eng mit der Lage des jeweiligen Kindergartens zusammen. Grundsätzlich verfügten alle zwanzig untersuchten Kindergärten über einen betonierten Platz sowie eine Grünfläche und/oder einen Sportplatz. Knapp die Hälfte ($n = 9$) der untersuchten Kindergärten befanden sich auf einem Schulhausareal, wobei fünf davon einen separaten Pausenplatz hatten und die anderen vier diesen mit den Schulkindern teilten (vgl. auch Kapitel 4.3.3.1). Im Fall der gemeinsamen Nutzung ist auch eine zeitliche Staffelung möglich: So nutzten einige der untersuchten Kindergärten den gemeinsamen Pausenplatz vor oder nach den Schulkindern. Aussenräume ermöglichen insbesondere eine Auseinandersetzung mit Naturmaterialien wie Sand oder Wasser (Spielmaterial) und Bewegungsaktivitäten. Ein Sandkasten war in allen Kindergärten vorhanden, ebenso feste Installationen wie ein Klettergerüst, eine Rutschbahn, Schaukeln oder Wippen. Konstruktionen wie kleine Holzhäuser luden zu Rollenspielen ein. Ergänzt wurden die festen Installationen durch mobiles Inventar: Gartengeräte, Spielzeug für den Sandkasten, Tretautos, Fahrräder, Kleinmaterial wie Bälle, Reifen, aber auch Holzklötze. In einigen Klassen wurden am Tag der Videoaufnahmen auch Wasser und Spritzkannen oder Eimer zur Verfügung gestellt.

Gemeinsame Nutzung von Räumen

Abgesehen von unterschiedlichen Spielmöglichkeiten, die ein Aussenraum den Kindern bietet, kann die direkte Nachbarschaft das Spiel- und Lernangebot beeinflussen, das die Kindergartenlehrpersonen bereitstellen kann: Auf Grund punktueller Beobachtungen während der Videoaufnahmen kann gesagt werden, dass Doppelkindergärten ($n = 13$) oder weitere Schulklassen, die sich im gleichen Gebäude wie der Kindergarten befinden, nicht nur eine Anlaufstelle sein können, um kurzfristig fehlendes Material zu besorgen, sondern auch eine grössere Möglichkeit zur Planung und Umsetzung gemeinsamer Spiel- und Lernangebote bieten. So konnten sowohl DaZ- oder IF-Angebote als auch thematische Spiel- und Lernangebote gemeinsam geplant und genutzt werden, wie beispielsweise in Kindergarten 17, in dem die Lehrperson für Integrierte Förderung während der Videoaufnahmen Kinder aus zwei Klassen unterrichtete. Im selben Sinn nehmen Kindergartenklassen, die in ein Schulhaus integriert sind, möglicherweise eher an gesamtschulischen Aktivitäten teil als solche, die in einem Wohnquartier liegen. So wurde in einem Kindergarten das Thema der gesamtschulischen Projektwoche gleich auch zum Kindergartenthema gemacht. Die Beobachtungen zeigen jedoch auch, dass eine räumliche Nähe alleine nicht für eine produktive Zusammenarbeit reicht: Die direkte Nachbarschaft zu einem Hort wurde in einem Fall sehr produktiv genutzt (das Hortzimmer stand als zweiter Kindergartenraum für integrierten DaZ-Unterricht und das freie Spiel zur Verfügung), in einem anderen Fall wurde ausschliesslich der gemeinsame Eingangsbereich geteilt.

Spiel- und Lernangebote im freien Spiel

Wie in Kapitel 2.3.1 erläutert wurde, werden die Spiel- und Lernangebote des freien Spiels als Funktionsbereiche ausgestaltet. Dabei werden die verschiedenen Spielformen im Sinne der Ausgewogenheit der Spiel- und Lernangebote berücksichtigt. Für die Bestandsaufnahme in den untersuchten Kindergärten wurde pro Kindergarten eine Skizze des Grundrisses mit den entsprechenden Funktionsbereichen angefertigt (vgl. Kapitel 4.5.3.2). Abgesehen von unterschiedlichen Funktionsbereichen waren in allen Kindergärten ein Sitzkreis sowie multifunktionale Tischgruppen vorhanden. Wie sich Spielformen sowie Spiel- und Lernangebote auf die Kindergärten verteilen, ist in Tabelle 18 abgebildet.

Tabelle 18: Spielformen, Funktionsbereiche und Spiel- sowie Lernangebote im Innenraum der untersuchten Kindergärten

Spielformen	Funktionsbereich	Spiel- und Lernangebot		Total Vorkommen je Spielform
		Art	Vorkommen in Anzahl KG	
Funktions-spiele	Bewegung	Bewegungslandschaften	9	47
	Gestalten multifunktional	Werkbank, Webrahmen, Perlen aufziehen	19	
		Bildnerisches Gestalten	Zeichnen und Malen	
Konstruktions-spiele	Bauen mit unstrukturier-tem Material	Holz, Bauklötze	19	64
		Sandkasten	5	
	Bauen mit strukturiertem Material	Baukästen (z. B. Matador, Lego)	20	
		Legespiele ^a	20	
Symbolspiel	Kleine Welt	Puppenhaus	9	35
		Bauernhof	10	
		Fahrzeuge (z. B. Eisenbahn, Au-to)	10	
		Diverse (Ritterburg, Schiff, Dino-saurier)	6	
Rollenspiele	Familie	Küche, Wohnzimmer	19	26
	Berufswelt	Berufswelt (z. B. Krämerladen, Baustelle, Arztpraxis)	5	
		Schule	2	
Regelspiele	Gesellschaftsspiele ^b	Karten-, Brett- und Würfelspiele, Memo- und Lernspiele	20	25
	Tischfußball	Tischfußball im Kleinformat	5	
Zusätzliche Angebote	Experimentieren	Naturwissenschaftliche Experi-mente	3	23
	Lesen in Kombination mit Rückzugsmöglichkeit	Bücher und Bilderbücher zu un-terschiedlichen Themen; Hoch-bett, Zelt, abgeschirmte Nische etc.	19	
	Informationstechnologien	Tablets mit diverser Software	1	

^a Legespiele wie Zauberkästchen oder Puzzles stehen den Kindern zur Verfügung und können an einem Ort ihre Wahl bearbeitet werden, z. B. an einem Tisch oder auf einer Ablagefläche. ^b Gesellschaftsspiele stehen den Kindern zur Verfügung und können an einem Ort ihrer Wahl gespielt werden, z. B. im Sitzkreis, am Tisch oder am Boden.

Auf der Ebene der Spielformen gab es in den untersuchten Kindergartenklassen am meisten Angebote im Bereich **Konstruktionsspiele** im Rahmen des freien Spiels, nämlich 64. Diese lassen sich in Bauen mit unstrukturier-tem Material (z. B. Holz- und Bauklötze, n = 19) und Bauen mit strukturiertem Material (Bau-kästen wie z. B. Matador; n = 20) unterteilen. Diese Angebote wurden teilweise an mehreren Orten im Kin-dergartenraum angeboten, beispielsweise war eine Tischgruppe für Lego bestimmt und eine Ecke für Ma-tador, wobei in der Tabelle nur erfasst wurde, ob strukturierte Konstruktionsmaterialien grundsätzlich vor-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

handen waren oder nicht. Auf der Ebene des Funktionsbereichs zeigt sich, dass in allen zwanzig Klassen Spiel- und Lernangebote in den Funktionsbereichen Bauen mit strukturiertem Material und Gesellschaftsspiele vorhanden waren. Während Konstruktionsangebote häufig an einen spezifischen Ort im Kindergarten gebunden waren, wurden Gesellschaftsspiele (n = 20) mobiler eingesetzt. Die Kinder wählten diese aus und spielten sie an einem beliebigen Ort im Kindergarten, sei es an einem Tisch oder auch im Sitzkreis am Boden.

Ebenfalls häufig zu finden waren Funktionsbereiche in den unterschiedlichen **Gestaltungsdomänen** (Gestalten multifunktional n = 19, Bildnerisches Gestalten n = 19). Hierfür standen oftmals Tischgruppen zur Verfügung. Auf den abgedeckten Tischen lag das spezifische Material bereit oder es befand sich unmittelbar in Griffnähe. Es gab auch Malwände, Staffeleien oder Werkbänke, die diesem Angebot zugeordnet und im freien Spiel zugänglich waren.

Weitere häufige Angebote waren im Bereich **Lesen/Rückzugsmöglichkeit** und Rollenspiel zu finden. Was das Leseangebot angeht, stand in allen ausser einem Kindergarten mindestens eine Kiste mit Büchern zur Verfügung, die die Kinder entweder im Sitzkreis oder an einem anderen Ort anschauen konnten. Oft wurde das Leseangebot auch kombiniert mit einer gemütlichen Sitzgelegenheit, die etwas abgegrenzt war und wohin sich die Kinder zurückziehen konnten. In einigen Kindergärten war es zudem möglich, am selben Ort CDs oder Kassetten anzuhören.

Rollenspiele wurden in verschiedenen Themenbereichen wie Berufswelt (n = 5) oder Schule (n = 2) angeboten. Mit Abstand am häufigsten fand sich jedoch die „Familienecke“ (n = 19), in der sich kleine Kochherde, Kochutensilien und Puppenwagen fanden – oft in Kombination mit einem Krämerladen.

Für das **Symbolspiel** wurden sogenannte „Kleine Welten“ zur Verfügung gestellt. Sie erlauben es den Kindern mit Figürchen, Spielzeugen, Häusern und weiterem Material eine kleine Welt herzustellen und darin zu spielen. Besonders beliebt waren Puppenhäuser (n = 9), Bauernhöfe (n = 10) und Anlagen für Fahrzeuge (n = 10) im kleinen Massstab. Zu finden waren auch Ritterburgen, Schiffe oder Landschaften mit Tieren. Diese Kleinen Welten sind ein beliebter Bestandteil von thematischen Angeboten, welche insgesamt in vierzehn Kindergärten in den unterschiedlichsten Funktionsbereichen zu finden waren. Ausser den Symbolspielen waren Rollen- und Gesellschaftsspiele sowie themenspezifische Bücher häufige Formen, in denen aktuelle Themen aus geführten Sequenzen im freien Spiel wieder aufgenommen werden konnten und so die Möglichkeit zur Vertiefung boten.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass sich integrierte **Bewegungsangebote** zu einem etablierten Bestandteil von Kindergärten entwickelt haben – eine entsprechende Infrastruktur fand sich beinahe in der Hälfte aller untersuchten Kindergartenklassen (n = 9). Erwähnenswert ist ebenfalls, dass sich lediglich in einem Kindergarten ein computer-technologisches Angebot fand (ein Tablet mit Spiel- und Lernsoftware). Es ist zu hoffen, dass sich solche Angebote in Zukunft etablieren werden.

5.2.1.4 Individualisierte Spiel- und Lernangebote

In den folgenden Abschnitten werden zentrale, anhand der videobasierten Unterrichtsbeobachtungen gewonnene Erkenntnisse zum Thema Individualisierung aufgezeigt. Die dazu verwendeten Begrifflichkeiten orientieren sich an den theoretischen Ausführungen in Kapitel 2.3.3. Zuerst werden die offenen Sequenzen und anschliessend die Begleitung von Spiel- und Lernangeboten sowie die geführten Sequenzen fokussiert. Den Abschluss machen einige Beobachtungen zu den personellen Ressourcen in den beobachteten Klassen.

Aufmerksamkeit der Lehrperson in offenen Sequenzen

In offenen Sequenzen besteht einerseits die Möglichkeit, im Sinne der lehrpersonenzentrierten Individualisierung gezielt mit einzelnen Kindern oder Kindergruppen zu arbeiten, während sich die weiteren Kinder dem freien Spiel widmen. Andererseits können die Lehrpersonen im Sinne der kindzentrierten Individualisierung unterschiedliche Spiel- und Lernangebote machen, welche von den Kindern ihren Interessen und aktuellen Befindlichkeiten entsprechend individuell genutzt und von den anwesenden Fachpersonen ebenso individuell begleitet werden können. Die Nutzung der vorhandenen Räumlichkeiten sowie die allgemei-

nen Spiel- und Lernangebote, die von den Kindergartenlehrpersonen bereitgestellt wurden, wurden im vorangehenden Abschnitt beschrieben. Es stellt sich daher die Frage, mit welchen Aktivitäten die Lehrpersonen während offener Sequenzen Individualisierung ermöglichen. Anhand der Videoaufnahmen können bei den untersuchten Kindergartenlehrpersonen während dieser Sequenzen die folgenden zwei prototypische Verhaltensmuster beobachtet werden: (1) Die Lehrperson hatte die ganze Klasse im Blick, bewegte sich im gesamten Raum, in dem die Kinder aktiv waren, und verteilte ihre Aufmerksamkeit. (2) Die Lehrperson interagierte sehr fokussiert mit einem einzelnen Kind oder einer kleineren Kindergruppe, während sie den anderen Kindern weniger Aufmerksamkeit schenkte. Die Videoanalysen zeigen, dass beide Muster unabhängig davon auftraten, wie viele Fachpersonen zu einem gegebenen Zeitpunkt im Klassenzimmer anwesend waren. Teilweise konnten bei derselben Lehrperson im Laufe eines Morgens beide Muster beobachtet werden. In den folgenden Abschnitten werden diese beiden Formen ausführlicher charakterisiert und anhand einer jeweils typischen Situation in Bezug auf ihre Relevanz für die Individualisierung analysiert.

Verteilte Aufmerksamkeit: Kindergartenlehrpersonen, die während offener Sequenzen typischerweise die ganze Klasse im Fokus hatten, bewegten sich regelmässig durch alle Räumlichkeiten, in denen sich die Kinder aufhielten, das heisst, sie hielten je nach Situation auch in der Garderobe, im Treppenhaus oder draussen auf. Sie beobachteten die Kinder aus Distanz, blieben teilweise bei Einzelnen stehen, gaben ihnen kurze Hinweise und Rückmeldungen zu ihren Spiel- und Lerntätigkeiten oder fragten die Kinder etwas. Dabei verweilten sie selten länger an einem Ort und setzten sich selten zu den Kindern. Damit zeigten sie den Kindern einerseits ihre Aufmerksamkeit und pflegten die persönlichen Beziehungen mit kurzen Kommentaren, andererseits waren das auch Gelegenheiten, um zu beobachten und die Kinder von unterschiedlichen Seiten wahrzunehmen. Dieses Verhalten war oft zu Beginn des Morgens zu beobachten, wenn die Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten im Kindergarten eintrafen und begrüsst wurden. Die Lehrpersonen bewegten sich in dieser Zeit zwischen Garderobe und einzelnen Spielorten im Kindergarten oder führten kurze Gespräche mit Eltern. Es zeigte sich sowohl für den Beginn des Morgens als auch für offene Sequenzen, dass die Lehrpersonen in der Regel dorthin gingen, wo ihnen etwas auffiel, sei das ein Konflikt, der sich anbahnte, oder ein Kind, das eine Aufgabe fertig gelöst hatte und eine Rückmeldung verlangte. Sie waren häufig in Bewegung und wechselten nahtlos von den Anfragen der Kinder zum Hervorholen von Material oder zu Gesprächen mit anderen Fachpersonen.

Die folgende Beschreibung umfasst knapp sieben Minuten während einer offenen Sequenz im Kindergarten 1 und illustriert einen typischen Moment einer solchen Situation:

Kurz nach Beginn des freien Spiels geht die Lehrperson zu einer Tischgruppe, an welcher drei Kinder eine Maske gestalten und ein weiteres Kind mit Hilfe der Assistenz ein individuelles Gestaltungsprojekt verfolgt. Die Lehrperson hilft zwei Kindern während gut drei Minuten beim Arbeiten mit der Maske und leitet die nächsten spezifischen Arbeitsschritte an. In dieser Zeit spricht sie ebenfalls mit der Assistenz, weist einem Kind auf Anfrage einen Platz zu, ermahnt zwei weitere Kinder in der Nähe, leiser zu spielen und nimmt zugleich Filzstifte von einem weiteren Kind entgegen. Sie sucht anschliessend unter dem Material auf den Tischen ein Körbchen für die Stifte, geht weiter und spricht etwas mehr als eine halbe Minute mit zwei Knaben, die im Funktionsbereich Konstruktion am Spielen sind. Im Regal neben ihnen versorgt sie das Körbchen und geht dann weiter, um hinter dem Sitzkreis die Filzstifte wegzuräumen. Auf diesem Weg wirft sie einen kurzen Blick auf eine Tischgruppe, an der fünf Kinder sitzen, die zeichnen oder Puzzles machen, und sie schaut kurz zu einem Knaben, der im Sitzkreis ein Buch anschaut. Von dort aus bewegt sie sich zu einer weiteren Tischgruppe, beobachtet einige Mädchen beim Zeichnen, lacht kurz mit ihnen und stellt dann fest, dass etwas am Boden liegt. Sie hebt es auf, legt es beiseite und reagiert dann auf das Anliegen eines Mädchens, das keinen Platz zum Malen hat. Während sie ihr hilft, einen Platz zu finden, bahnt sich auf der anderen Seite der Tischgruppe zwischen zwei Knaben, die am Spielen sind, ein Konflikt an, worauf die Lehrperson um die Tischgruppe herumgeht und den beiden beim Weiterspielen zur Seite steht. Nach knapp einer Minute des Zuschauens nimmt sie zwei Mädchen aus einer anderen Klasse an der Tür wahr und geht auf diese zu.

Diese Situation kann auf der Klassenebene als kindzentrierte Individualisierung charakterisiert werden, da die Kinder auswählen durften, womit sie sich beschäftigen wollten. Die Lehrperson stellte dabei ein spezifisches Spiel- und Lernangebot zur Verfügung und stellte sicher, dass alle einen Ort hatten, an dem sie ihrer Beschäftigung nachgehen konnten. Aus der Sicht einiger Kinder handelte es sich jedoch um eine lehrpersonenzentrierte Individualisierung, da sie auf Anweisung an den Masken weiterarbeiteten und individuell

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

begleitet wurden. Während sich die Lehrperson durch die Klasse bewegte, warf sie einzelnen Kindern oder Kindergruppen gezielte Blicke zu und nahm so immer wieder kurze Einschätzungen bezüglich der aktuellen Tätigkeiten der Kinder vor. Ihre Kommunikation mit den Kindern deckte vielfältige Inhalte ab: Die Kinder am Werkisch erhielten kurze, präzise Anleitungen zu ihren nächsten Tätigkeiten (leimen, malen oder messen); von einem Mädchen forderte die Kindergartenlehrperson Hilfestellung beim Platzschaffen an einer Tischgruppe; bei den Jungen im Funktionsbereich Konstruktion beurteilte sie das Gebaute und hörte von einem Jungen, dass er in Italien gewesen sei und darum etwas über die Römer wisse.

Fokussierte Aufmerksamkeit: Kindergartenlehrpersonen, die ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Kinder bzw. kleine Kindergruppen fokussierten, verweilten häufig länger an einem Ort im Kindergarten und setzten sich auch zu den Kindern hin. Sie nutzten diese Gelegenheiten insbesondere für folgende Tätigkeiten: Das Kind bzw. die Kinder wurden bei spezifischen Tätigkeiten Schritt für Schritt angeleitet oder unterstützt, beispielsweise bei gestalterischen Arbeiten wie Weben oder Nähen (lehrpersonenzentrierte Individualisierung). Das Kind bzw. die Kinder wurden beim Spiel beobachtet und darauf aufbauend wurden Fragen gestellt, es wurde kommentiert oder mitgespielt; mit einem Kind sprach die Kindergartenlehrperson über persönliche Dinge, oder sie machte mit einem Kind ein Gesellschaftsspiel (kindzentrierte Individualisierung). Es fällt auf, dass es Kindergartenlehrpersonen gab, die über längere Zeit ungestört mit einer kleinen Kindergruppe arbeiteten oder spielten, ohne sich dabei unterbrechen zu lassen. Obschon sie den Fokus auf einzelne Kinder oder kleinere Kindergruppen richteten, waren sie ansprechbar für andere Fachpersonen, Eltern oder Kinder, welche beispielsweise in einen Konflikt verwickelt waren, einen neuen Spiel- und Lernort suchten oder Hilfe brauchten. Sie kehrten jedoch im Unterschied zu Kindergartenlehrpersonen mit verteilter Aufmerksamkeit nach solchen Unterbrüchen wieder zu ihrer vorangehenden Aktivität zurück. Auch diese Lehrpersonen tauschten sich zwischendurch kurz mit weiteren Fachpersonen aus oder beantworteten Fragen und gingen auf Anliegen anderer Kinder ein – sie verbrachten jedoch deutlich längere Momente bei einem einzelnen Kind beziehungsweise einer Kindergruppe. In Bezug auf die Individualisierung konnten bei diesen Lehrpersonen zwei sehr unterschiedliche, prototypische Situationen beobachtet werden:

Fokus auf Kinder gerichtet

Kindergarten 5 hat zwei Klassenzimmer zur Verfügung, während der offenen Sequenz – sie dauert achtunddreissig Minuten – arbeiten die Kindergartenlehrperson sowie die Fachperson für DaZ/IF mit je einem Teil der Klasse in je einem Zimmer. Die gefilmte Kindergartenlehrperson ist für neun Kinder zuständig. Ein Mädchen sitzt während der ganzen Sequenz alleine an einem Tisch, faltet Flugzeuge und malt diese an. Vier Jungen spielen im Funktionsbereich Familie und erweitern diesen um ein Restaurant, wozu sie Bänke und Tücher arrangieren. Ein Kinderpaar spielt in der Garderobe mit Sand, ein weiteres Kinderpaar arbeitet im zweiten Zimmer an der Werkbank. Zunächst verschafft sich die Lehrperson an den verschiedenen Orten einen Überblick. Anschliessend geht sie zum Mädchen an den Tisch. Sie hilft abwechslungsweise dem Mädchen beim Falten ihres Flugzeugs und beobachtet gleichzeitig die Jungen im Funktionsbereich Familie. Nach einiger Zeit hilft sie den Jungen im Umgang mit den Bänken, stellt ihnen Fragen und interveniert teilweise direkt in ihr Spiel, beispielsweise mit dem Hinweis, sie hätten genug Material hervorgeräumt und könnten nun mit Spielen beginnen. Nach etwa einer Viertelstunde nimmt die Lehrperson als Kundin am Rollenspiel der Jungen teil, indem sie in ihr Restaurant essen geht. Sie versucht auch, das Mädchen dazu zu bewegen. Sie gibt weiterhin direkte Anweisungen wie „Du kannst mir einfach einen Teller bringen und so tun, als wäre Salat drauf“, oder „Du N., du kannst doch wahnsinnig gut malen. Ihr könntet doch noch eine Speisekarte machen. Weisst du, Pizza. Pizza zeichnen und hinten den Preis schreiben, sieben Franken.“ Das Rollenspiel dauert an bis zum Ende der offenen, insgesamt knapp vierzigminütigen offenen Sequenz. Die Lehrperson geht immer wieder kurz ins andere Zimmer, nimmt lange am Rollenspiel der Jungen teil, indem sie am Tisch des Restaurants sitzt, bevor sie abschliessend wieder an denjenigen Tisch wechselt, an dem das Mädchen sitzt und dort einen der Jungen beim Erarbeiten der Speisekarte unterstützt.

Fokus auf Aktivität gerichtet

Zu Beginn dieser offenen Sequenz in Kindergarten 16 – sie dauert gut fünfzig Minuten – kommt die Kindergartenlehrperson von draussen ins Klassenzimmer und richtet dort mit vier Kindern eine Tischgruppe zum Herstellen von Kreiseln ein. An einem Tisch nebenan macht die IF-Fachperson dasselbe. Den Kindern wird eingangs der Sequenz erklärt, dass sie frei wählen können, ob sie ihre Aktivitäten draussen weiterführen, etwas anderes spielen oder für die gestalterische Aktivität zu einer der beiden Lehrpersonen gehen möchten – bei beiden können maximal je vier Kinder gleichzeitig arbeiten. Die

Lehrperson sitzt während der ganzen Sequenz immer wieder über längere Zeiträume mit jeweils drei bis vier Kindern am Tisch und leitet sie zu den richtigen Arbeitsschritten an. Wenn ein Kind fertig ist, kann ein anderes seinen Platz am Tisch übernehmen. Die Kinder stellen alle einen Kreisel her, sind jedoch frei in dessen individueller Gestaltung. Zwischendurch steht die Lehrperson auf, geht nach draussen, spricht kurz mit ihrer Kollegin oder einzelnen Kindern und hilft im Kindergartenraum an verschiedenen Orten. Die meiste Zeit verbringt sie jedoch an „ihrem“ Tisch und die Kinder, die etwas brauchen, kommen zu ihr. Erst während der letzten rund zehn Minuten bewegt sich die Lehrperson vermehrt – zuerst im Kindergarten, wo sie mit einigen Kindern kurz interagiert, einen Konflikt schlichtet und anschliessend nochmals nach draussen. Nachdem sie dort mit einigen Kindern etwas länger gesprochen hat, geht sie wieder ins Klassenzimmer schaut bei verschiedenen Kindern vorbei, bevor sie mit dem Aufräumen ihres Materials beginnt.

Beide vorangehend beschriebenen Sequenzen ermöglichten den Kindergartenlehrpersonen längere Interaktionen mit einem Kind oder einer kleineren Kindergruppe. Solche Situationen sind eine Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder erkennen kann, um daraus entsprechende Spiel- und Lernangebote abzuleiten sowie die Kinder bei deren Umsetzung zu begleiten und die Spiel- und Lernergebnisse einzuschätzen. Während jedoch bei der zweiten soeben beschriebenen Sequenz der Fokus auf spezifische Materialien und Aktivitäten gerichtet war und alle Kinder das gleiche Spiel- und Lernangebot bearbeiteten, war der Fokus im Rollenspiel auf das einzelne Kind gerichtet. Die verbalen Äusserungen der Lehrperson lassen den Schluss zu, dass ihr nicht nur wichtig war, dass die Kinder miteinander spielten. Sie setzte vielmehr mit ihren Interventionen bei den Fähigkeiten der einzelnen Kinder an, die sie im Vorfeld identifiziert hatte und auf die sie nun aufbaute. Im zweiten beschriebenen Fall wurde also eine Individualisierung in Bezug auf das Arbeitstempo und die ästhetischen Vorlieben der Kinder ermöglicht (die Kinder konnten das Material auswählen und die Kreisel individuell dekorieren); im ersten Fall wurden gezielte Fähigkeiten der einzelnen Kinder gefördert (beispielsweise mit der Aufforderung, eine Speisekarte zu gestalten).

Aufgabenstellungen und die Begleitung der Spiel- und Lernprozesse

Wie aus den vorangehend erläuterten Situationen ersichtlich wird, sind spezifische Aufgabenstellungen ein zentraler Bestandteil von Individualisierung. Sie können sowohl in offenen als auch in geführten Sequenzen vorkommen und sie können danach differenziert werden, ob sie individuell, für Gruppen oder die ganze Klasse formuliert werden. In sieben der untersuchten Klassen wurden zu Beginn des Morgens individuelle Aufgaben gestellt. Häufig lagen dabei für die einzelnen Kinder Aufgaben mit ihrem Namen bereit, beispielsweise ein Puzzle oder ein Lernspiel. Damit konnte die Lehrperson gezielt steuern, an welchen Fähigkeiten und Fertigkeiten das einzelne Kind arbeiten sollte (z. B. Schneidaufgaben mit der Schere, Puzzle legen oder mit Bausätzen abgebildete Formen nachbauen). Dabei war teilweise das Kindergartenjahr das Individualisierungskriterium, das heisst, die Lehrperson orientierte sich am erwarteten Entwicklungs- und Lernstand der Gruppe. So mussten in den Kindergärten 4 und 16 nur die Kinder des zweiten Kindergartenjahres spezifische Aufgaben lösen. Aufgabenstellungen, welche für die ganze Klasse formuliert wurden, ermöglichten den Kindern individuell ihren Interessen und Bedürfnissen nachzugehen, sofern sie eine gewisse Offenheit aufwiesen, beispielsweise wenn sich alle in einem vorgegebenen Bewegungsparcours bewegen mussten oder ein Spiel zur Förderung der Feinmotorik oder räumlichen Vorstellung auswählen konnten.

Ein zentraler Bestandteil von Aufgaben sind Rückmeldungen von Lehrperson. Aufgrund der Videos lassen sich fünf Kindergartenlehrpersonen beobachten, die während des Unterrichts Lernergebnisse wie Bilder, Werkarbeiten, Konstruktionen aus Lego oder Bauklötzen in der Form von Fotos festhielten. Diese Form der Dokumentation betont die Endprodukte und bietet bei systematischer Umsetzung die Chance, die Entwicklung von Kindern über eine längere Zeit festzuhalten und zu analysieren. Insbesondere bei Lernspielen wird seitens der Kindergartenlehrpersonen in der Regel eine kurze, summative Rückmeldung zur gelösten Aufgabe gegeben, beispielsweise ob es richtig gelöst wurde. Dagegen sind ausführlichere Rückmeldungen oder auch das Festlegen darauf basierender, neuer Lernziele im Videomaterial seltener zu beobachten.

Ausführlichere Rückmeldungen können jedoch auch in kurzen Unterrichtssequenzen gegeben werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Das Gespräch zwischen der Lehrperson und einem Kind dauerte etwa eine Minute und wird anhand eines Video-Transkripts dargestellt: Ein Kind aus Kindergarten 18 hatte den Auf-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

trag, aus einem Blatt Papier verschiedenförmige Streifen zu schneiden. Nachdem es die Aufgabe ausgeführt hatte, ging es zur Kindergartenlehrperson, um ihr die Streifen zu zeigen. Diese nahm die Streifen in die Hand, legte sie auf ihr Pult aus und es kam zu folgender Konversation:

- KGLP: Also komm. Erzähl mir, was du gemacht hast. Wie ging es dieses Mal? Oh, ich seh' einen [Streifen], den finde ich wunderschön. Siehst du auch einen, der sehr schön wurde?
- M: Ja, hier (*zeigt auf einen Streifen*).
- KGLP: Mmh, der gefällt mir besonders gut (*nimmt den Streifen und legt ihn zur Seite*). Wo ging noch etwas ganz gut?
- M: Da (*zeigt auf weiteren Streifen*)!
- KGLP: Der ist auch gut. Wart noch schnell. (*KGLP begrüsst drei Kinder, die soeben im Kindergarten eingetroffen sind, und wendet sich dann wieder dem Kind zu.*) Der hier?
- M: Ja.
- KGLP: Das ist nur bei dem Teil. Es war etwas schwierig, wo es rund wurde. Ja, die Frage ist, M., wir müssten vielleicht einfach nur noch üben – dieser hier ging ja auch gut (*zeigt auf einen Streifen*) – wenn es ganz fest rund ist. Oder? Was ist da das Schwierigste für dich? Warte schnell, N. (*zu einem anderen Kind*). Sollen wir mal – so eine Spirale könnten wir mal machen. Soll ich dir mal für morgen so eine bereitlegen?
- M: Ja.
- KGLP: Dass es nur rund ist zum Schneiden? Dann muss ich mir das aber aufschreiben (*KGLP steht auf, holt sich einen Zettel, schreibt etwas auf und nimmt anschliessend die Streifen zusammen*). Dann mach ich dir das bis morgen und dann können wir das nochmals üben.

Während diese Rückmeldung klar auf die gestellte Aufgabe bezogen war, gab es bei der Begleitung von Einzelarbeiten auch unvorhergesehene Gelegenheiten, um im Dialog mit dem Kind dessen Lernstand zu erfassen und daraus auch situative Lerngelegenheiten zu schaffen. Dies zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Video-Transkript, in dem die Kindergartenlehrperson des Kindergartens 5 den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes durch gezielte Fragen feststellte. Gleichzeitig wurde die sprachliche Entwicklung einerseits anhand gezielter Nachfragen und andererseits mithilfe von modellhaften Sätzen, die das Kind wiederholen sollte, unterstützt. Ausgangslage war die Situation, dass die Kindergartenlehrperson mit jedem Kind sein gezeichnetes Bild besprach. Die Kinder mussten zur Fragestellung „Was mache ich am liebsten im Kindergarten?“ ein Bild zeichnen. Dazu ergänzte die Lehrperson einen Satz, den sie dazu schrieb:

- KGLP: Also, was soll ich schreiben?
- S: Bauen.
- KGLP: Sag mal noch ein bisschen mehr.
- S: Ich liebe bauen.
- KGLP: Ich liebe bauen?
- S: Hm.
- KGLP: Was liebst du beim Bauen? Also, mit was baust du am liebsten?
- S: Kugelbahn.
- KGLP: Aha (*schreibt und liest*). Ich liebe das Bauen. Hä? Bauen. Am liebsten baue ich eine Kugelbahn? Sag das mal?
- S: Am liebsten baue ich eine Kugelbahn.
- KGLP: Am liebsten baue ich eine Kugelbahn (*schreibt und liest*). Und hier?

Die Begleitung von Spiel- und Lernprozessen stellt den Kern der Individualisierung dar, da sie einerseits zu einer ganzheitlichen Erfassung der Kinder beiträgt und andererseits dem Umsetzen von gezielt geplanten Angeboten dient. Damit Begleitung möglich ist, brauchen Lehrpersonen Zeit für einzelne Kinder. Diese haben sie, wie aus den Videoaufnahmen hervorgeht, wenn sie die Spiel- und Lernangebote so gestalten, dass sie von den Kindern möglichst selbstständig bearbeitet werden können. Ausserdem bieten auch Kinder Entlastung, wenn sie beispielsweise spezifische Hilfestellungen leisten, die die Lehrperson somit nicht selbst übernehmen muss. So gibt es immer wieder Lehrpersonen, die ihre Kinder ermutigen, selbst Lösun-

gen zu finden, wie es im nachfolgenden Beispiel der Fall war: „*Musst du mich wirklich fragen oder findest du die Lösung selbst?*“ (KGLP_18). Oder die Lehrpersonen ermutigten die Kinder, bei anderen Kindern Hilfe zu holen: „*Frag mal B. oder L., diese zwei sind super bei den Legos*“ (KGLP_14). Oder: „*A., geh doch mal selbst ein Kind fragen, ob es dir helfen kommt. Es kommt sicher jemand und hilft dir rasch*“ (KGLP_7). Genauso häufig forderten sie Kinder auf, anderen etwas zu erklären oder bei bestimmten Aktivitäten zu helfen: „*X., kannst du Y. helfen, bitte*“, war eine sehr häufig gehörte Aufforderung, die die gegenseitige Unterstützung fördern sollte. In verschiedenen Klassen gab es sogar „Hilfschefin“ oder auch „Leiter“, die man bei einer bestimmten Aktivität fragen konnte.

Einsatz von zusätzlichen Fachpersonen im Rahmen der Individualisierung

Eine weitere Form, Individualisierung umzusetzen, ist der Einbezug von Fachpersonen. Dieser bietet zusätzliche Möglichkeiten, da die Fachpersonen unter anderem spezifische Aufgaben übernehmen. Tabelle 19 gibt eine Übersicht über die Anwesenheit von weiteren Fachpersonen während der Filmaufnahmen. Dabei wurden nur Personen berücksichtigt, welche am gefilmten Morgen mit den Kindern interagierten. Weitere (kurzzeitig) anwesende Personen wie Schulleiterinnen oder -leiter oder Fachpersonen, die beispielsweise für Absprachen vorbeikamen, sind in dieser Übersicht nicht erfasst.

Tabelle 19: Am Aufnahmetag anwesende Fachkräfte und Assistenzen

KG-Nr.	Während der Videoaufnahme anwesende Fachpersonen und Assistenzen, welche am Unterricht beteiligt waren	Anwesenheit		
		< 50% des Morgens	50–99% des Morgens	Ganzer Morgen
KG1	Assistenz			x
KG2	keine			
KG3	DaZ-Lehrperson			x
	Assistenz		x	
KG4	keine			
KG5	DaZ/IF-Lehrperson			x
KG6	KGLP im Teilpensum			x
	Assistenz			x
KG7	Assistenz			
KG8	DaZ-Lehrperson			x
	Heilpädagogin	x		
	Logopädin	x		
KG9	Assistenz		x	
KG10	DaZ/IF-Lehrperson			x
	Logopädin	x		
KG11	DaZ-Lehrperson	x		
KG12	keine			
KG13	keine			
KG14	DaZ-Lehrperson		x	
	Logopädin	x		

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Fortsetzung Tabelle 19: Am Aufnahmetag anwesende Fachkräfte und Assistenzen

KG-Nr.	Während der Videoaufnahme anwesende Fachpersonen und Assistenzen, welche am Unterricht beteiligt waren	Anwesenheit		
		< 50% des Morgens	50–99% des Morgens	Ganzer Morgen
KG15	DaZ-Lehrperson	x		
	Heilpädagogin	x		
KG16	DaZ-Lehrperson	x		
	IF-Lehrperson			x
KG17	DaZ-Lehrperson	x		
	Heilpädagogin			x
KG18	keine			
KG19	keine			
KG20	KGLP im Teilpensum			x

Anmerkung: Die Angaben zu den in dieser Tabelle aufgeführten Fach- und Hilfskräften divergieren punktuell von jenen in Tabelle 12, da entweder Kinder für spezifische Unterrichtseinheiten zu Fachkräften geschickt wurden, die nicht auf den Videoaufnahmen zu sehen sind, oder Fachkräfte für Gespräche in den Kindergarten kamen und damit auf den Videos zu sehen sind, aber während der Aufnahmen nicht am Unterricht beteiligt waren.

In jedem Fall beeinflusst die Anwesenheit weiterer Personen das Betreuungsverhältnis im Kindergarten. Zusätzliche erwachsene Personen übernehmen die Verantwortung für eine bestimmte Anzahl Kinder und entlasten dadurch die Kindergartenlehrperson, die ihre Aufmerksamkeit entsprechend auf weniger Kinder fokussieren kann. Interessant ist an dieser Stelle die Beobachtung, dass für die Kinder in den untersuchten Kindergärten immer sehr klar gewesen zu sein scheint, wer an einem bestimmten Morgen ihre Ansprechperson im Kindergartenraum ist – auch wenn sich zwei Lehrpersonen eine Stelle teilten und beide abwechslungsweise die Hauptverantwortung übernahmen.

Die Anzahl erwachsener Personen, die den Kindern zur Verfügung stehen, wirken sich insbesondere auf die Interaktionsmöglichkeiten der Kinder mit diesen aus. Exemplarisch für solche Situationen wird nachfolgend der Kindergarten 20 ausführlicher dargestellt. Am videografierten Morgen arbeiteten die beiden Kindergartenlehrpersonen vorwiegend getrennt mit zwei Gruppen in zwei verschiedenen Räumen, wobei die gefilmte Lehrperson fünf Kinder in Deutsch als Zweitsprache unterrichtete, während ihre Kollegin den Rest der Klasse in einer offenen Sequenz begleitete. Nach der Besammlung im Kreis und einer gemeinsamen Begrüssung folgte für alle Kinder eine geführte Sequenz in zwei Gruppen. Dabei unterrichtete die gefilmte Lehrperson acht Kinder. In Abbildung 19 werden die beobachteten Interaktionen zwischen einem Kind und den beiden Lehrpersonen exemplarisch für drei einzelne Kinder aus diesem Kindergarten dargestellt:

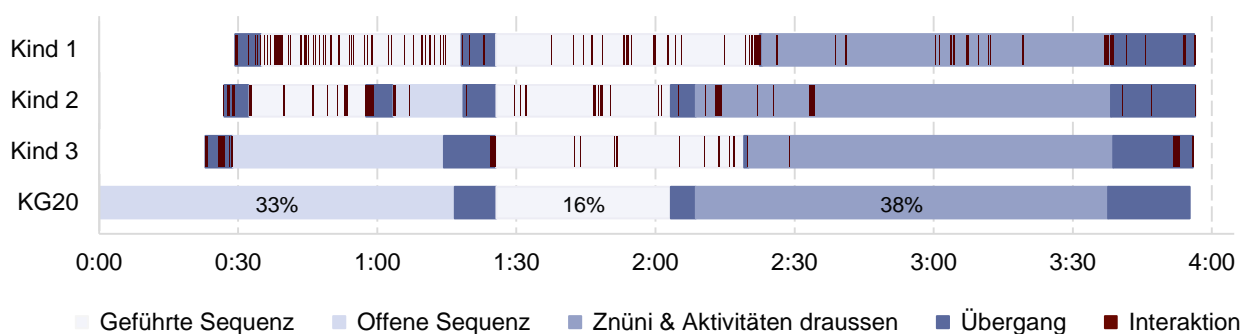


Abbildung 19: Beobachtete Interaktionen von einzelnen Kindern mit den Lehrpersonen in KG20

Kind 1 gehörte derjenigen Gruppe an, die an diesem Morgen zwei geführte Sequenzen bei der im Fokus der Videoaufnahmen stehenden Lehrperson erlebte. Wie ersichtlich wird, interagierte das Kind insbesondere während der DaZ-Lektion sehr häufig mit der Lehrperson. Kind 2 stellte zuerst im Rahmen der offenen Sequenz eine Gestaltungsaufgabe fertig. Für diese (Bekleben eines aufgeblasenen Ballons mit Zeitungsfetzen und Fischkleister) holte es sich immer wieder Hilfe. Die meisten Interaktionen von Kind 2 sind auf die Einforderung dieser Hilfe zurückzuführen. Kind 3 interagierte gleich bei seiner Ankunft im Kindergarten intensiv mit der Lehrperson und erlebte nachher während der ganzen offenen Sequenz keine Interaktion mehr mit ihr. Während es in der geführten Sequenz einige Male aufgerufen wurde, waren seine Interaktionen mit den anwesenden Erwachsenen in der anschließenden langen Sequenz mit Znüni und Aktivitäten draussen sehr reduziert.

Dank der Anwesenheit weiterer Personen können also zusätzliche Individualisierungsmöglichkeiten während des Unterrichts geschaffen werden. Dabei übernehmen diese Personen nicht nur bei der lehrpersonzentrierten Förderung und der individuellen Begleitung der Kinder eine wichtige Rolle. Ihre Kenntnisse über die Kinder sowie ihr fachliches Wissen sind auch für die Einschätzung eines Kindes und für dessen individuelle Förderung sehr wichtig. Insbesondere Fachpersonen können für Lehrpersonen wichtige Ansprechpersonen sein und dazu beitragen, dass einzelne Kinder differenzierter wahrgenommen werden. So konnte während der Videoaufnahmen wiederholt beobachtet werden, wie sich Fach- und Lehrpersonen während Übergängen oder während der freien Aktivitäten der Kinder nicht nur über organisatorische Aspekte der Individualisierung unterhielten, sondern die Gelegenheit auch nutzten, um beispielsweise über Fortschritte einzelner Kinder zu sprechen. Die zusätzlichen Individualisierungsmöglichkeiten, die Fachpersonen und Klassenassistenten ermöglichen, erfordern auch zusätzliche Leistungen aller Involvierten, insbesondere was den kommunikativen Austausch angeht.

5.2.2 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

5.2.2.1 Qualitativ guter Kindergartenunterricht und Qualitätssicherung

Die interviewten Kindergartenlehrpersonen teilen die Meinung, dass ein qualitativ guter Kindergartenunterricht bedeutet, dass das Kind mit seinen Bedürfnissen und Interessen im Zentrum steht. Darüber hinaus zählen sie einen abwechslungsreichen und gut strukturierten Unterricht mit klaren Regeln und Zielen zu den Kennzeichen einer guten Unterrichtsqualität. Bezüglich der Frage, wie die Qualität im Unterricht sichergestellt werden könne, betonten die Interviewten, dass die Schulleitung, das Kollegium sowie die Fachlehrpersonen diesbezüglich eine zentrale Rolle spielten. Ergänzend wurde den Stellenpartnerinnen und -partnern, sofern vorhanden, sowie der Reflexion und Planung des Unterrichts ein hoher Stellenwert beigemessen. Zusammenfassend wurden die folgenden Merkmale genannt:

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, in dem es eigene Ideen und Vorstellungen einbringt.
- sich in die Kindergruppe integriert fühlt.

Das Kind steht im Zentrum

„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. [...] Das sind für mich so ein bisschen die Leitplanken von einem qualitativ guten Kindergartenunterricht“ (KGLP_5). Für mehr als die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen steht das Kind im Zentrum bei der Frage nach einem qualitativ guten Kindergartenunterricht. Jedes Kind soll im Unterricht berücksichtigt und wertgeschätzt werden. Ausserdem soll der Kindergartenunterricht so gestaltet sein, dass für jedes Kind ein passendes Angebot vorhanden ist, mit dem es sich verwirklichen kann. „Ich denke, wenn jedes Kind am Ende des Unterrichts zufrieden rausgeht, gestärkt rausgeht, vielleicht auch müde, das ist egal. Aber einfach so, dass ich irgendwie das Gefühl habe, es ist mir gut gegangen. [...] Einfach so, dass die Zufriedenheit beim ‚Tschüss sagen‘ da ist. Heute war der Unterricht für mich, für jedes einzelne Kind gut und jeder hat sich etwas anderes herausgepickt, jeder hat sich das gute Gefühl in einer anderen Sequenz geholt oder das Erfolgserlebnis oder eine neue Erkenntnis, was auch immer. Guter Unterricht ist einer, der wirklich versucht, möglichst die ganze Gruppe anzusprechen. [...] Dass jedes Kind am Morgen eine Zeit hat, wo es sich das holen kann, wovon es profitieren kann“ (KGLP_19).

Die interviewten Kindergartenlehrpersonen erachten die Individualisierung folglich als notwendig, um einen qualitativ guten Kindergartenunterricht durchführen zu können „Also, ich bin eine absolute Gegnerin von ‚zwanzig Kinder machen zwanzig gleiche Arbeitsblätter‘. [...] Ich bin unbedingt an diesem Punkt, an dem meine Leidenschaft, meine Überzeugung, meine Erfahrung immer gezeigt hat: Wenn ich individuell wahrnehmen kann, wo ein Kind steht, und dort einen Anstoss geben kann, dann fängt dort etwas an“ (KGLP_17). Wenn das Kind – als Kennzeichen eines qualitativ guten Kindergartenunterrichts – im Zentrum steht, bedeutete dies für einen Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen auch, dass sie die Kinder gezielt fördern wollen, damit diese Lernfortschritte erzielen können. „Für mich ist Qualität, wenn der Lernhalt wirklich auch ankommt. Es soll wiederholend sein. Es soll eine aktive Atmosphäre sein, in welcher auch Präsenz gefordert ist und auch da ist. Und ich probiere ganz stark, zu fördern und nicht zu überfordern“ (KGLP_13).

Weiterhin erachtet es eine Vielzahl der interviewten Kindergartenlehrpersonen als ein wichtiges Qualitätsmerkmal, wenn die Beziehung zu den Kindern bewusst gepflegt und ihnen eine angenehme und wohlwollende Atmosphäre gewährt wird, wie das folgende typische Zitat verdeutlicht: „Ich glaube es geht halt sehr viel über die Beziehung. Die ist enorm wichtig. Und wenn diese stimmt, kann man ihnen eben viel mehr Sachen beibringen“ (KGLP_10). Eine weitere Kindergartenlehrperson brachte es exemplarisch wie folgt zum Ausdruck: „Gut heisst für mich einmal ganz sicher und an erster Stelle, dass es dem Kind wohl ist und es ihm gut geht und es gerne kommt. Und es auch Freude hat zu kommen und da zu sein in der Klasse und in der Gruppe und bei mir. Das ist für mich ganz zentral“ (KGLP_15). Wohl fühlen sich die Kinder gemäss den interviewten Kindergartenlehrpersonen ebenfalls dann, wenn ihnen ein Partizipationsrecht eingeräumt wird und ihre Ideen und Vorstellungen im Kindergartenalltag berücksichtigt werden. „Also, den Kindergarten öffnen, probieren zu sehen, wo ihr Raum ist, wo sie etwas beitragen können und sich wohlfühlen, und wo sie sich auch ein bisschen stark und kompetent fühlen können“ (KGLP_7).

Abwechslungsreicher und strukturierter Unterricht

Ergänzend sind vielfältige und abwechslungsreiche Unterrichtssequenzen für die meisten der interviewten Kindergartenlehrpersonen zentral für einen qualitativ guten Kindergartenunterricht. „Und dann sicher abwechslungsreich, gut rhythmisiert, dass sich die Kinder schnell wieder bewegen können, dass ist auf unserer Stufe sicher zentral. Und auch von den Elementen, die man anbietet, also ob es jetzt das freie Spiel ist, ob man thematisch arbeitet, ob man einmal eine Planarbeit macht, ob man im Freien oder drinnen ist. Abwechslungsreich muss es sein“ (KGLP_11). Zusammen mit der Rhythmisierung führten die Kindergartenlehrpersonen ebenfalls die Strukturierung als essentielles Merkmal für die Qualität des Unterrichts auf. Dabei soll ein klarer Rahmen gegeben werden, in dem sowohl das Erreichen von gewissen Zielen wie auch das Einhalten von festgelegten Regeln als Eckpunkte erachtet werden. „Und ich denke wirklich, ein guter Unterricht ist strukturiert, also da bin ich überzeugt. Und mit Grenzen und Regeln, also ich habe das Gefühl, auch die Kinder fühlen sich dann wohl“ (KGLP_14). „Also seine Sachen aufbereitet haben, auch einen

logischen Aufbau einer Vermittlung, und dass du dein Ziel vom Morgen auch erreichst, oder von der Woche“ (KGLP_8). Für eine Kindergartenlehrperson war bei der Befragung das Erreichen dieser Ziele ebenfalls mit dem Lehrplan verbunden: „Von mir aus gesehen ist es qualitativ gut auch, wenn ich es schaffe, auch das, was im Lehrplan drin ist, den ganzen Bogen wirklich abzudecken. Und bei jedem Thema, das ich mir vornehme, so ein wenig alle Bereiche wirklich dranzunehmen, dass ich sagen kann, doch ich habe alle diese Bereiche, welche mir wichtig sind, drin, und die kommen dran“ (KGLP_15).

Qualitätssicherung

Die nachfolgenden Massnahmen zur Qualitätssicherung führten die Kindergartenlehrpersonen in den Interviews an erster Stelle auf.

Wichtigste Massnahmen zur Qualitätssicherung:

- Mitarbeiterbeurteilung durch die Schulleitung
- Selbstständige Reflexion
- Austausch mit der Stellenpartnerin / dem Stellenpartner
- Austausch mit Lehrpersonen des Kollegiums (innerhalb der Stufe und stufenübergreifend)
- Austausch mit Fachpersonen (DaZ, Heilpädagogik, Logopädie)
- Hospitation

„Darum finde ich auch ein MAB, also eine Mitarbeiterbeurteilung, wie wir sie haben, eigentlich total gut. Wenn ich jemanden habe, der mich beurteilt und mir auch ein Feedback gibt, was gut ist in meinem Unterricht und was nicht so gut ist. Weil ich das ja sonst nicht habe“ (KGLP_3). Mehr als die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen berichteten, dass die Qualität ihres Kindergartenunterrichts durch die Schulleitung sichergestellt wird. Ergänzend schätzte ein Teil der Interviewten den Austausch mit anderen Lehrpersonen des Kollegiums zur Sicherstellung der Unterrichtsqualität als wertvoll ein. Diese Aussage bezog sich sowohl auf den Austausch innerhalb eines Stufenteams als auch auf jenen mit stufenfremden Lehrpersonen: „Ich unterhalte mich viel mit meinen Kolleginnen. Ich finde den Austausch mit anderen Lehrpersonen sehr wichtig und sehr elementar. [...] Ich merke auch, dass mir eigenständige Reflexionen oder gemeinsame mit anderen sehr viel bringen für die Qualität des Unterrichts. Mich mit anderen austauschen, in andere Räume gehen. Das finde ich sehr wichtig“ (KGLP_11).

In diesem Zusammenhang wird auch die kollegiale Hospitation als Gefäss für zentrale Rückmeldungen unter den Kindergartenlehrpersonen erachtet. „Also, wir haben jeweils so kollegiale Hospitationen, einmal im Jahr, wo wir uns gegenseitig besuchen und einander Rückmeldung geben. Man kann dann am Anfang sagen, welche Punkte beobachtet werden sollen, und dann gibt man sich gegenseitig eine Rückmeldung“ (KGLP_1).

Auch das Feedback von Fachlehrpersonen erachtet die Mehrheit der interviewten Kindergartenlehrpersonen als unterstützend. „Ich selber kann das von mir wie nicht beurteilen, ich sehe ja nur mich. [...] Aber dadurch, dass man die verschiedenen Fachpersonen hat, die auch in anderen Kindergärten arbeiten, bekomme ich ja dann manchmal doch wieder Rückmeldungen. [...] Also, da mache ich gute Erfahrungen, auch mit dem Austausch mit der DaZ-Lehrperson, das ist eben super, weil sie ja alle Kinder auch kennt und sie auch den ganzen Morgen hier verbringt“ (KGLP_8).

Ergänzend wurde zudem der Dialog mit der Stellenpartnerin bzw. dem Stellenpartner als wesentlich für die Qualitätssicherung des Kindergartenunterrichts betont. „Die Qualitätssicherung ist eben schon automatisch gegeben, weil wir das Jobsharing haben. Es ist so ein Geben und Nehmen. Da kommt meine Kollegin mit einer Idee, dann bauen wir auf oder dann haben wir das Gefühl, das könnten wir wieder einmal machen. [...] Und so denke ich, haben wir eine recht gute Qualität bei uns im Unterricht. Durch das, dass wir es immer von beiden Seiten her anschauen können“ (KGLP_6). Nicht nur das Feedback von (Fach-) Lehrpersonen und Stellenpartnerinnen und -partnern, auch die Rückmeldung der Kinder ist gemäss einem Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen elementar. „Das allerbeste Feedback sind die Kinder selbst“

(KGLP_17). Darüber hinaus stellen einige der Befragten die Qualität ihres Unterrichts sicher, indem sie den Unterricht rekapitulieren und reflektieren. *„Und ich bin sicher jemand, der sich sehr viel selber reflektiert, das gehört einfach zu mir. Oder dann merke ich auch, was mir gar nicht gefallen hat oder wo es langweilig geworden ist“* (KGLP_7). Eine gezielte Planung sowie das Verfolgen von konkreten Lernzielen können gemäss drei Kindergartenlehrpersonen ebenfalls zur Qualitätssicherung beitragen. *„Ja, ich versuche einfach, diese Lernziele im Auge zu haben. [...] Ich habe einfach so ein wenig im Kopf, was ich in etwa erreichen will mit den Kindern bis Ende Kindergarten und arbeite einfach an diesen Zielen“* (KGLP_1).

5.2.2.2 Freies Spiel

In diesem Kapitel wird der Stellenwert des freien Spiels im Kindergarten thematisiert, das gemäss den interviewten Kindergartenlehrpersonen sehr zentral ist. Ergänzend zum Stellenwert des freien Spiels wurden die Lehrpersonen nach den wichtigsten Freispielaktivitäten in verschiedenen Spielformen befragt. Die wichtigsten Nennungen werden im Folgenden aufgeführt.

Häufigste Freispielaktivitäten zusammengefasst nach Spielformen

- **Funktionsspiele:** Nach den wichtigsten Freispielaktivitäten gefragt, nannten die interviewten Kindergartenlehrpersonen insbesondere Funktionsspiele, zu denen gestalterische Angebote, aber auch Bewegungsangebote gehören: *„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:** Bei einer Vielzahl der interviewten Kindergartenlehrpersonen sind Konstruktionsspiele ein fester Bestandteil des Angebots im freien Spiel: *„Ich habe eine ganz grosse Bauecke mit ganz vielen verschiedenen Bauklötzen und Röhren, Kokosnüssen und Wurzeln. Das ist natürlich das Paradies“* (KGLP_17).
- **Rollenspiele:** Als weiteres wichtiges Angebot wurden Rollenspiele genannt: *„Also, ich merke schon, dass so das Rollenspiel ganz wichtig ist für die Kinder. Es ist einfach irgendwie das A und O, Sachen nachzuspielen. Was meine Kinder immer wieder machen, ist den Kindergarten nachspielen. [...] Oder ob es dann die Familienecke ist oder ob es ein thematisches Rollenspiel ist, das wir anbieten. Das ist etwas ganz Zentrales für das Kind im Kindergartenalter“* (KGLP_11).
- **Regelspiele:** Ergänzend zählten die interviewten Kindergartenlehrpersonen Regelspiele als wichtige Angebote im freien Spiel auf. Sie umfassen Karten-, Brett- und Würfelspiele sowie Memory und Lernspiele.

Stellenwert des freien Spiels

„Und das Freispiel ist für mich eigentlich das A und O 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 es wählt das, was es im Moment gerade interessiert, und das ist Lernen“ (KGLP_13). Für die Mehrzahl der Interviewten ist das freie Spiel ein elementarer und sehr zentraler Unterrichtsbaustein. *„Im Spiel kommen sie am meisten vorwärts“* (KGLP_18). Dabei vertreten die Befragten die Ansicht, dass das freie Spiel nicht nur wichtige Entwicklungsschritte, sondern auch die Selbstständigkeit unterstütze. Insbesondere das Mitbestimmen des Angebotes und das selbstständige Wählen von Spielorten stärke die Kinder in ihrem eigenverantwortlichen Tun, wie das folgende Zitat verdeutlicht: *„Spiel hat bei uns einen grossen Stellenwert und zwar einfach aus dem Grund, weil beim Spiel die Autonomie drin ist. Und das ist einer dieser wichtigen Grundpfeiler, die Autonomie. [...] Diese Autonomie soll aber auch eine Struktur haben, die es den Kindern ermöglicht, sich in dieser Freiheit weiterzuentwickeln und neue Dinge zu erleben“* (KGLP_5). Eine weitere Kindergartenlehrperson beschrieb die Relevanz des freien Spiels wie folgt: *„Ich finde eigentlich, der Hauptteil des Kindergartens ist das freie Spiel, oder ein grosser Teil vom Unterricht, und es ist wichtig, dass ein Kind dann auch auswählen kann, was es eigentlich machen möchte, wo es weiterkommen will“* (KGLP_1).

Die Relevanz des freien Spiels im Kindergarten wird zudem mit dem Erlernen von sozio-emotionalen Kompetenzen in Verbindung gebracht. Die Kinder sollen gemäss den interviewten Kindergartenlehrpersonen im freien Spiel lernen, miteinander zu spielen, gemeinsam Lösungen zu finden und den Kontakt zu allen Kindern zu stärken: *„In einer Gruppe auch das soziale Lernen zu üben, voneinander zu lernen und miteinander zu lernen, das ist wichtig. Es ist auch immer häufiger zu beobachten, dass die Kinder auch zuerst nebeneinander etwas ausprobieren und dann mehr und mehr ein Zusammenspiel entsteht“* (KGLP_19). Ein kleiner Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen erachtet das freie Spiel zudem als wichtig, weil es lehrreiche Beobachtungen unterstützt: *„Und andererseits auch Beobachtungsmöglichkeiten. Was machen die Kinder? Wie machen sie das? Mit wem machen sie das? Welche Präferenzen haben sie? Wo soll ich auch einmal ein wenig Ideen bringen für Neues, für das Kind?“* (KGLP_11).

Während die hohe Relevanz des freien Spiels von allen interviewten Kindergartenlehrpersonen betont wurde, wiesen sie zugleich auf gewisse Herausforderungen hin, die damit verbunden sein können. Die grösste Schwierigkeit sahen sie darin, dass heutzutage viele Kinder nicht mehr spielen könnten: *„Also, ich merke, wenn die Kinder neu in den Kindergarten kommen, dann haben sie wie keine Spielkultur, also ich weiss nicht, was sie zu Hause machen“* (KGLP_4). Dabei scheint diese Tendenz in den letzten Jahren zugenommen zu haben, was eine weitere Lehrperson wie folgt schilderte: *„In unserer Gruppe haben wir Kinder, die nicht einfach kommen und spielen können, sondern die sind halt bildschirmverwöhnt oder bildschirmgewohnt, die können wohl auf einem Tablet spielen. [...] Das Spielen ist nicht mehr allen Kindern einfach so gegeben. Das beobachte ich. Das war vor einigen Jahren noch anders. [...] Das freie Spiel im klassischen Rahmen, wo jedes Kind eigentlich das spielen und das sein kann und aktiv sein kann, wo es gerade in der Entwicklung steht und etwas üben und sich vertiefen und sich weiterentwickeln kann, das liegt nicht mehr jedem Kind automatisch. Der Anteil von Kindern, denen das halt nicht so liegt, der wird grösser“* (KGLP_19).

Begleitung des freien Spiels

„Also, ich bewege mich spielerisch im Raum. Und ich bewege mich dort, was ja alle Kindergartenlehrpersonen müssen oder sich antrainieren, dass sie dann sieben Augen rundum haben und plötzlich zwölf Hände, ein gutes inneres Navigationssystem, wo man ja diese Kinder dann kennt. [...] Also, es ist auch eine ganzheitliche Symphonie, wo man alle Sinne braucht, inklusive eines siebten Sinnes. Man ist fest mit dem Raum verbunden, damit man Sachen wahrnehmen kann, ohne nach hinten schauen zu müssen“ (KGLP_17). Die Frage nach der Art und Weise der Begleitung des freien Spiels zeigt, dass die Mehrheit der interviewten Kindergartenlehrpersonen den Kindern sehr viel Spielraum für das eigenständige Wählen, Gestalten und Planen lassen. *„Normalerweise kommen sie nach der Pause rein und dann dürfen sie sagen, wo sie spielen wollen. Also, eines streckt auf: ‚Ich will in die Puppenecke‘. Und dann gibt es Tage, wo wir sagen: ‚Gut, nimmst du noch drei Kinder mit‘. [...] Oder wir lassen es auch offen: ‚Du kannst mitnehmen, wen du möchtest‘. Und mehrheitlich wissen sie eigentlich, wo sie spielen wollen, und dann gibt es manchmal Kinder, die kommen und sagen: ‚Ich will basteln‘. Und dann können sie selbstverständlich diese Sachen nach vorne holen. Oder sie kommen dann halt auch zu uns und sagen, was sie brauchen, und dann muss man einfach offen sein“* (KGLP_6).

Die meisten Interviewten erachteten es als wichtig, dass die Kinder das freie Spiel ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechend nutzen und ihre individuellen Ideen einfließen lassen können. *„Vielleicht bringen sie einen Beitrag oder haben eine Idee oder sagen, sie haben noch etwas zu Hause, und ich sage ihnen dann, sie sollen es doch mitbringen. Und dann bauen wir das noch ein. Einfach die Ressourcen der Kinder, immer schauen, was von ihnen her möglich ist“* (KGLP_7).

Ausserdem schilderten viele Kindergartenlehrpersonen, dass sie ihre Begleitung dem offenen und selbstständigen Spiel der Kinder anpassten und sich bewusst zurücknehmen oder nur dort unterstützen würden, wo Hilfe benötigt werde. *„Ich schreite ein, beziehungsweise ich gehe helfen, wenn es einen Konflikt gibt, den sie nicht selber lösen können. [...] Aber sie sollen auch eigentlich die unbeobachteten Situationen haben. Für mich ist das wichtig“* (KGLP_13). Oftmals benötigen die Kinder aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen in ihrem Spielprozess lediglich kleine Hinweise, um ihr Spiel weiterzuführen: *„Wir begleiten das Spiel auch, indem wir genau schauen, was passiert da, und dann geben wir sukzessive kleine Inputs, wie das*

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Spiel erweitert werden kann und wie die Kinder im selber Tun neue Erfahrungen sammeln können“ (KGLP_5).

Ergänzend zur verteilten Aufmerksamkeit kommt im freien Spiel die bewusste Förderung einzelner Kinder hinzu. Zu dieser fokussierten Aufmerksamkeit erläuterten die interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass sie in Form einer Spieleinführung, eines gemeinsamen Gesellschaftsspiels oder als gezielte Unterstützung im Spielprozess stattfinden könne: *„Auch heute Morgen musste ich beispielsweise ein Mädchen immer wieder zu mir nehmen. Ich habe das nonverbal gemacht, weil sie noch nicht so sprachgewandt ist. Ich habe ihr das Material, welches sie bereits in den Händen hatte, ein bisschen strukturiert und ihr gesagt, was sie machen könnte. [...] Einfach so diese Art von Hilfe, so könnte Spielen gehen, solche Inputs brauchen die Kinder sehr häufig“ (KGLP_18).* Diese enge Begleitung im freien Spiel trifft bei einem kleinen Teil der Interviewten nicht nur auf die individuelle Förderung einzelner Kinder zu. Vor allem in jenen Kindergärten, in denen die Kindergartenlehrpersonen eine mangelnde Spielkultur feststellen, findet eine sehr enge Begleitung der ganzen Kindergartengruppe statt: *„Dann brauchen sie wirklich eine sehr enge Führung, dass man auch dabei ist. Aber es ist sehr schwierig, weil es viele Kinder gibt, die auch viel streiten, so dass man überall ein Feuer löschen muss. [...] Deshalb ist einfach eben die Freiheit hier ein schwieriges Thema“ (KGLP_4).* Auch die Gruppengrösse und -zusammensetzung erweisen sich für einige Kindergartenlehrpersonen als herausfordernde Faktoren: *„Eigentlich wäre ich gerne überall ein wenig dabei, aber das geht einfach nicht und ich merke wirklich, das dies im Moment ein Schwachpunkt ist, dass ich das Freispiel fast nicht begleiten kann, weil es einfach zu viele Kinder sind, zu viele verschiedene Kinder. Ich würde gerne in der Puppenecke begleiten und Inputs geben. [...] Oder eben mal mit zwei Kindern hinsitzen und einfach nur sprechen. Ich habe keine Kapazität. Also, ich merke es, wie schade es ist, aber ich muss Polizistin spielen“ (KGLP_3).*

5.2.2.3 Sprachliche Förderung

Auf die Frage, wie die sprachliche Förderung in der Regel in ihrem Kindergarten erfolge, äusserten sich die zwanzig interviewten Kindergartenlehrpersonen zu den Formen der Sprachförderung, den verwendeten Lehrmitteln, den Methoden zur Erfassung des Sprachstands sowie zu Formen des Einbezugs der Eltern in die Sprachförderung. Nachfolgend werden die Aussagen zu diesen Themen dargelegt.

Formen der Sprachförderung

„Sprachliche Förderung ist ja auch Beziehungspflege, finde ich, dass ich mich mit dem Kind auseinandersetze vom ersten Moment an, wenn es kommt und mir ‚hallo‘ sagt. [...] Man begrüsst sich zuerst. [...] Und sprachliche Förderung fliesst bei uns einfach tagtäglich in das Thema ein. Da kommen Verse hinzu, da kommen Lieder hinzu, da kommen Geschichten hinzu. Ich denke, das ist einfach Kindergartenalltag, dass wir da sprachlich sehr viel arbeiten. Aber eben auch die Plaudereien im Freispiel [...] : ‚Wie geht es dir heute? Was hast du gestern gemacht? Was ist heute schon passiert, bevor du hier warst?‘ Das finde ich sehr wichtig“ (KGLP_11). Sprachförderung erfolgt gemäss der Mehrheit der Interviewten kontinuierlich, da sie eingebettet ist in den Kindergartenalltag. Dadurch ergeben sich unzählige Kommunikationsmöglichkeiten, sei dies bei der Begrüssung, im freien Spiel, beim Umsetzen von Handlungsanweisungen oder beim gemeinsamen Erlernen von Kommunikationsregeln. Wie folgende Aussage exemplarisch zeigt, finden es verschiedene interviewte Kindergartenlehrpersonen wichtig, diese Gelegenheiten bewusst zu nutzen und ihnen viel Aufmerksamkeit zu schenken: *„Ich glaube, Sprachförderung hat viel Platz oder braucht viel Raum und ist auch sehr wichtig. Und im Morgenerzählen, im Wochenenderzählen, einfach mutig zu sein, sich als sprechend und als zuhörend zu erfahren, Kommunikationsregeln zu verstehen und selber einzuhalten, das ist ja so elementar und täglich aktuell, also Sprachförderung ist sehr zentral. Der Umgang mit Sprache im Alltag wird intensiv gepflegt und ja, hat einen Riesenplatz“ (KGLP_19).* Insgesamt gelingt Sprachförderung nach Ansicht der meisten Interviewten vor allem dann gut, *„wenn irgendwie etwas Lustvolles dabei ist. [...] Zum Beispiel, wenn ein grammatikalisches Element im Zentrum steht, wird das dann eingeübt mit Dialogen, Theater, kleinsten Theaterszenen. Über den Alltag; was dann eben so kommt [...]. Diese Sachen werden dann auf der Lebenswelt der Kinder aufgebaut“ (KGLP_5).*

In einigen Interviewaussagen kam zum Ausdruck, dass sich die Sprachförderung nicht immer einfach gestaltet. Diesbezüglich wurden die folgenden Herausforderungen genannt: Kinder, die kaum Deutsch spre-

chen und daher grosse Schwierigkeiten haben, Anweisungen zu verstehen oder einer Geschichte zu folgen, fossilisierte Sprachfehler – insbesondere bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben –, die fast nicht auszumerzen seien sowie Kinder, die immer wieder in ein Slang-Deutsch verfallen würden. Entsprechend erachteten es mehrere der interviewten Kindergartenlehrpersonen als zentral, für die Sprachförderung zahlreiche Wiederholungs- und Übungsmöglichkeiten anzubieten. *„Weil wir so viele DaZ-Kinder haben, muss man viel halt auch immer wiederholen, wiederholen, wiederholen“* (KGLP_20). Weiter betonten verschiedene Interviewte, dass auch eine behutsame und dennoch stete Fehlerkorrektur wichtig sei. Ebenso stellten mehrere Kindergartenlehrpersonen den eigenen Umgang mit der Sprache in den Fokus. Eine Lehrperson äusserte sich exemplarisch wie folgt dazu: *„Ich probiere, obwohl mir das nicht immer gelingt, immer wieder sorgfältig auf die Sprache zu achten. [...] dass dort die Aussprache wirklich auch richtig ist. Dass, ja, die sprachlichen Inhalte auch verstanden werden. [...] und dadurch ist halt die Vorbildfunktion, sauber oder klar zu sprechen oder zu artikulieren glaube ich wichtig, sehr wichtig“* (KGLP_13).

In den Interviews zählten die Kindergartenlehrpersonen zahlreiche Formen der sprachlichen Förderung auf, die in ihrem Kindergarten zum Tragen kommen. Die nachfolgende Zusammenstellung gibt einen Überblick über die am häufigsten genannten Formen der Sprachförderung (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20: Häufig genannte Formen der Sprachförderung

Form	Beschreibung
Reime, Verse und Sprüche	Das Erlernen und Aufsagen von Sprüchen, Versen und Reimen ist ein zentrales Element der Sprachförderung. Dabei können die Kinder teilweise auch selbst einfache Reime entwickeln oder Verse und Worte rhythmisieren.
Lieder	Lieder sind in den Kindergärten allgegenwärtig und werden auf verschiedene Weise zur Sprachförderung eingesetzt. Teilweise werden auch die Liedtexte sprachlich analysiert.
Geschichten erzählen	Das Erzählen von Bilderbüchern und Geschichten wird für die Sprachförderung als elementar eingeschätzt. Dabei erhalten die Kinder regelmässig die Gelegenheit, Geschichten in diversen Formen nachzuerzählen oder auch nachzuspielen.
Erzählanlässe	Als wichtige Form der Sprachförderung werden Erzählanlässe initiiert. Dabei werden die Kinder beispielsweise angeregt, über Alltags-, Wochenend- oder Ferienerlebnisse zu erzählen, Bilder zu beschreiben, mit Bildergeschichten zu arbeiten, sich im Klassenrat zu äussern, ein Lieblingsbuch oder einen Gegenstand zu präsentieren.
Sprachspiele	Häufig werden spezifische Sprachspiele oder sonstige Spiele eingesetzt, um den sprachlichen Austausch zu fördern, wobei die Möglichkeit, die Sprache spielerisch zu lernen oder üben zu können, als besonders wichtig respektive auch altersgerecht eingestuft wird.
Rollenspiele und Theater	Beliebte Methoden zur Sprachförderung sind Rollenspiele und Theater. Dabei werden Rollenspiele nicht immer angeleitet, sondern können von den Kindern im Kontext des freien Spiels auch eigenständig entwickelt werden.

Ergänzend zu den oben aufgeführten Massnahmen zur Sprachförderung, die im Rahmen der Interviews mehrheitlich von allen Kindergartenlehrpersonen genannt wurden, gab es Ausführungen zu weiteren Formen, die allerdings deutlich weniger häufig erwähnt wurden. Die nachfolgende Zusammenstellung gibt einen Überblick über weitere Formen der Sprachförderung, die seltener genannt wurden (vgl. Tabelle 21).

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Tabelle 21: Weniger häufig genannte Formen der Sprachförderung

Form	Beschreibung
Zuhören und Nachsprechen	In verschiedenen Kindergärten besteht die Sprachförderung auch darin, dass die Kinder in diversen Settings genau anhören müssen, so dass das phonologische Bewusstsein geschult werden kann. Die Kinder werden in diesem Zusammenhang beispielsweise aufgefordert, Gehörtes nachzusprechen oder in Handlung umzusetzen.
Motorik und Sprache	Einzelne Kindergartenlehrpersonen fördern die Sprache über rhythmisches Zeichnen oder Kneten von Begriffen, die mündlich erörtert werden sowie das Umsetzen von Sprache in Bewegungen oder das Klatschen von Silben und Wörtern.
Regelmässige Bibliotheksbesuche	Einige Kindergartenlehrpersonen erachteten den regelmässigen Bibliotheksbesuch als grundlegendes Element der Sprachförderung. Insbesondere streben sie an, dass Kinder den Zugang zu Büchern entdecken und lernen, sich mit diesen zu beschäftigen.
Standardsprache sprechen	Vor allem in Kindergärten mit einem hohen Anteil an DaZ-Kindern wird überwiegend die Standardsprache gesprochen. In den anderen Kindergärten wird bei bestimmten Gelegenheiten (z. B. Lieder, Verse) oder zu bestimmten Zeiten (z. B. immer an einem bestimmten Nachmittag) die Standardsprache eingesetzt.
Weitere Formen der Sprachförderung	Vereinzelt werden Bilder, Anlautkarten, Bildkarten, Sprachförderkarten, Tafeln, Buchstaben tabellen, Arbeitsblätter oder der Computer bzw. das iPad als Instrumente für die Sprachförderung eingesetzt.

Eingesetzte Lehrmittel

Drei Viertel der interviewten Kindergartenlehrpersonen gaben an, dass in ihrem Kindergarten – insbesondere im zweiten Kindergartenjahr – mindestens ein Sprachlehrmittel zum Einsatz kommt. Etwas mehr als die Hälfte der Interviewten berichtete davon, dass sie diese Sprachlehrmittel selber einsetzen. Die anderen sagten, dass die Lehrmittel in erster Linie von der DaZ-Lehrperson bzw. von der Logopädin verwendet werden. Beim Einsetzen der Lehrmittel greifen die Kindergartenlehrpersonen in der Regel auf bestimmte Kapitel, auf Sprachspiele oder ausgewählte Übungen zurück, die von ihnen teilweise auch adaptiert werden, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht: „*Ich nehme dann diese Übungen heraus, bei denen ich finde, dass sie sinnvoll sind. Ich versuche sie in den Unterricht einzubauen, passe sie aber oftmals an*“ (KGLP_9). Jene Kindergartenlehrpersonen, die angaben, keine Lehrmittel einzusetzen, begründeten dies vor allem damit, dass sie die bestehenden nicht als geeignet erachteten. Die nachfolgende Liste zeigt auf, welche Lehrmittel in den Interviews genannt wurden.

Lehrmittel, die zur Sprachförderung eingesetzt werden:

- Lezus – Von der Lauterfassung zur Schrift
- Hoppla
- Plauderhaus
- Wuppis Abenteuer-Reise
- Würzburger Trainingsprogramm
- Kasimir und Flora
- Mein Sprachschlüssel
- Sprachschatzkiste

Erfassung des Sprachstands

Beinahe ausnahmslos berichteten die interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass der Sprachstand der Kinder erfasst werde. Mehrheitlich erfolgt dies durch die DaZ-Lehrperson mit dem Testinstrument „Sprachgewandt“. Zudem erwähnten zahlreiche Kindergartenlehrpersonen die logopädischen Reihenuntersuchungen, die von der Logopädin durchgeführt werden. Parallel gab mehr als die Hälfte der Interviewten an, dass sie die Kinder regelmässig, und vor den Elterngesprächen teilweise verstärkt, beobachten würden. Die Beobachtungen werden mehrheitlich mittels Notizen und vereinzelt mithilfe von (selbstentwickelten) Beobachtungsbögen festgehalten. Eine interviewte Kindergartenlehrperson beschrieb dies exemplarisch wie folgt: *„Ja, ich habe einfach für mich einen Beobachtungsbogen, ob ein Kind auch reden will, ob es sich mitteilt, ob es bei Geschichten drauskommt, ob es jetzt zum Beispiel irgendwelche Erklärungen versteht, die ich gebe, und das dann auch ausführt, oder ob es schon einen gewissen Wortschatz hat“* (KGLP_1). Mehrere Kindergartenlehrpersonen teilten die Einschätzung, dass Beobachtungen im Kindergartenalltag ausreichten, um Auffälliges zu erkennen: *„Wer vom Sprachverhalten auffällt, das weiss ich dann meist schon. Das sehe ich relativ gut“* (KGLP_7). Die Beobachtungen zum Sprachstand bilden laut Aussage der Befragten die Grundlage für den Austausch mit Fachlehrkräften: *„Wir tauschen uns regelmässig aus und haben Sitzungen. Sie schaut dann bestimmte Sachen wieder an oder ich sage einmal: ‚Du, könntest du nicht einmal ein Auge dort drauf werfen, mir ist das und das aufgefallen‘“* (KGLP_15). Wie folgende Aussage zeigt, kann dieser Austausch zudem entlastend wirken: *„Also, wichtig ist, dass ich weiss, dass ich nicht alleine bin, dass die DaZ-Lehrperson da ist“* (KGLP_12).

Einbezug der Eltern bei der Sprachförderung

Der Einbezug der Eltern im Kontext der Sprachförderung erfolgt bei der Mehrheit der interviewten Kindergartenlehrpersonen in erster Linie durch Informationen am Elternabend, *„[...] damit sie verstehen, was wir hier überhaupt machen. Das ist für viele ja dann auch neu“* (KGLP_10). Eine Kindergartenlehrperson beschrieb es typischerweise wie folgt: *„Wir unterstützen sie in dem Sinn, dass wir am Elternabend sehr klar auch inhaltlich arbeiten, den Eltern Beispiele zeigen in Form von Filmen, die wir von den Kindern machen. Und dann klar sagen, um was es geht und was sie zu Hause auch anwenden können“* (KGLP_5). Beinahe alle interviewten Kindergartenpersonen schildern, dass sie den Eltern Hinweise geben würden, wie sie die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder zu Hause fördern könnten.

Möglichkeiten zur Sprachförderung in der Familie:

- Den Kindern zu Hause Geschichten erzählen oder mit ihnen Bücher anschauen.
- Regelmässig gemeinsam mit den Kindern die Bibliothek besuchen.
- Zu Hause im alltäglichen Gespräch die Erstsprache der Kinder stärken.
- Die Eltern ermutigen, dass ihre Kinder soziale Kontakte mit Kindern mit guten Deutschkenntnissen ausbauen.
- Die Sprachkompetenz der älteren Geschwister nutzen.
- Bei guten Deutschkenntnissen zu Hause oft Deutsch mit den Kindern sprechen.
- Gemeinsam mit den Kindern mit Übungsmaterial arbeiten, kleine Aufgaben lösen oder Spiele machen, welche die Logopädin oder die Kindergarten- bzw. die DaZ-Lehrperson den Kindern nach Hause mitgibt.

Mehrere Kindergartenlehrpersonen gaben an, dass Eltern in individuelle Gespräche sowie für spezifische Abklärungs- und Förderprozesse einbezogen werden, wie die nachfolgende Aussage verdeutlicht: *„Sonst beziehen wir die Eltern in dem Sinne ein, dass wir, wenn Kinder Auffälligkeiten haben im logopädischen Bereich, dass wir dann dort zusammenarbeiten, die Eltern, die Logopädin und wir“* (KGLP_15). Demgegenüber sagte ein knappes Drittel, dass sie die Eltern nicht oder nur in geringem Masse in die sprachliche Förderung der Kinder einbezieht. Begründet wurde dies damit, dass ein Einbezug aufgrund der aktuellen Kindergartengruppe nicht zwingend notwendig sei.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Nicht immer empfinden die Kindergartenlehrpersonen den Einbezug der Eltern als einfach. Für verschiedene Interviewte ist er vor allem dann herausfordernd, wenn die Erstsprache der Eltern nicht Deutsch ist: *„Ja, es ist noch schwierig, die Eltern einzubeziehen. Wir haben halt schon oft Eltern, die selbst eben auch nicht Deutsch können“* (KGLP_20). Ergänzend zu diesen Einschätzungen gaben zwei weitere Befragte an, dass die Eltern teilweise auch ihre Erstsprache nicht ausreichend beherrschten oder den Sinn der Sprachförderung zu wenig erkennen würden. Eine kleinere Gruppe von Kindergartenlehrpersonen betonte, dass sie Wert darauf lege, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Dafür werden manchmal Eltern in den Unterricht eingeladen, damit diese beispielweise eine Geschichte in ihrer Erstsprache erzählen können.

5.2.2.4 Kooperationen mit Fachpersonen und Klassenassistenten

Hinsichtlich der Frage nach den Kooperationen mit anderen Lehrpersonen im Klassenzimmer besteht unter den interviewten Kindergartenlehrpersonen Konsens, dass die DaZ-Lehrpersonen, die Fachpersonen für Logopädie, integrative Förderung und Psychomotorik sowie die Klassenassistenten die wichtigsten Partnerinnen und Partner sind. Im Folgenden wird die Art der Kooperationen im Kollegium ausführlich dargelegt. Eine Übersicht über die anwesenden Fach- und Unterstützungspersonen in den zwanzig Kindergärten findet sich in Tabelle 19.

DaZ-Lehrpersonen

Die Zusammenarbeit mit den DaZ-Lehrpersonen nimmt gemäss den interviewten Kindergartenlehrpersonen im schulischen Alltag einen hohen Stellenwert ein. Die Intensität der Kooperation unterscheidet sich jedoch zwischen den verschiedenen Kindergartenlehrpersonen. Während einige eine sehr enge Zusammenarbeit beschrieben, schilderten andere lediglich eine oberflächliche gemeinsame Tätigkeit. Von jenen Kindergartenlehrpersonen, die eine intensive Zusammenarbeit pflegen, unterrichtet die Mehrheit eine Kindergruppe mit vielen Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. *„Wir sind eine QUIMS-Schule, das heisst Qualität in multikulturellen Schulen. Dadurch haben wir sehr viele Förderstunden, also wir haben eben elf DaZ-Stunden, das heisst während elf Stunden ist die DaZ-Lehrerin dabei. [...] Mit ihr habe ich eine sehr enge Zusammenarbeit, weil wir integrativ zusammenarbeiten, viel austauschen. Wir treffen uns immer, aber zum Planen, wie mit welchem Kind weiter, treffen wir uns alle sechs Wochen. Wir haben den Austausch sonst aber auch jeden Tag, wenn wir uns sehen“* (KGLP_3).

Nur bei einem kleinen Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen unterrichtet die DaZ-Lehrperson integrativ im Klassenzimmer. Häufiger nimmt sie die zu fördernden Kinder aus der Klasse und unterrichtet sie in separaten Räumen in der Kleingruppe. *„Die DaZ-Lehrerin verfolgt ein ganz bestimmtes Programm, das sie selber zusammengestellt hat und die Kinder machen wirklich auch Fortschritte. [...] Sie nimmt die Kinder mit nach oben in ihren Raum, oft nimmt sie drei bis vier Kinder zu sich“* (KGLP_4). Ungeachtet der Unterrichtsform erachten die meisten interviewten Kindergartenlehrpersonen die Unterstützung durch die DaZ-Lehrperson als sehr positiv. *„Ich bin total froh, habe ich den DaZ-Lehrer. Erstens einmal, weil ich viel gelernt habe, zweitens, weil er sicher ist und lustvoll mit der Sprache umgehen kann“* (KGLP_5).

Fachpersonen Logopädie

„Dann ist die Logopädin auch im Haus. [...] Sie wird hinzugezogen für Elterngespräche bei den Kindern, die diese Förderlektionen besuchen. [...] Ich kann mich jederzeit bei ihr melden, wenn ich Fragen habe zum Entwicklungsstand im sprachlichen Bereich bei den Kindern. Da ist sie auch sehr offen und unterstützt, wo sie kann“ (KGLP_11). In der Mehrzahl der untersuchten Kindergärten ist die Fachperson für Logopädie in den schulischen Alltag integriert, oftmals ist sie auch bei Standortgesprächen mit den Eltern dabei. Zur Abklärung der Kinder kommen die Logopädinnen und Logopäden meist zu Beginn des Schuljahres für eine Standortbestimmung in den Kindergarten. *„Mit der Logopädin haben wir einmal im Jahr eine Reihenuntersuchung. Diese wird immer nur bei den Erstkindergartenkindern durchgeführt und im Anschluss findet die Besprechung statt und es wird gemeinsam entschieden, ob bei einem Kind ein Förderbedarf da ist oder nicht“* (KGLP_16). Die meisten Interviewten berichteten von einem regelmässigen Austausch mit den Logopädinnen und Logopäden, auch wenn diese teilweise an einem externen Standort mit den Kindern arbeiten. *„Die Logopädin kommt jede Woche eine Lektion, teilweise zwei Lektionen, und arbeitet hier mit den*

Kindern. [...] Sie holt dann Kinder zu sich ins Räumchen. Es gibt auch Kinder, die haben ergänzend Einzeltherapie im Logopädie-Zimmer in der Schule“ (KGLP_19).

Fachpersonen integrative Förderung

Die Zusammenarbeit mit den IF-Lehrpersonen bzw. mit Heilpädagoginnen und Heilpädagogen schätzten alle Kindergartenlehrpersonen als unterstützend ein. Der Unterricht findet meistens integrativ in der Kindergartenklasse statt, wobei häufig gemeinsame Sequenzen mit der Kindergartenlehrperson durchgeführt werden. *„Es ist spannend, mit ihr zusammenzuarbeiten, und wir können uns gut ergänzen. [...] Wenn wir zu zweit sind, dann übernimmt jemand die gesamte Übersicht, also die Führung des Freispiels im Gesamten, wer, wie, wo, was gerade läuft, und kann da und dort kleine Inputs geben oder Unterstützung anbieten“* (KGLP_19). Bei den meisten Kindergartenlehrpersonen kommen ergänzend regelmässige Sitzungen mit den Fachpersonen hinzu. *„Ich hab in der Klasse eine schulische Heilpädagogin, die mich unterstützt. Mit ihr sitze ich alle zwei Wochen zusammen und wir tauschen uns über die Kinder aus, schauen die Fördermassnahmen an, was es dort gerade braucht. [...] Wir sehen uns sonst sowieso jeden Morgen und tauschen uns immer wieder einmal aus, also eigentlich täglich“* (KGLP_11). Die Interviewten berichteten, dass die Fachpersonen für Heilpädagogik teilweise auch als Unterstützung bei herausfordernden Elterngesprächen dabei sind. *„Bei den schwierigen Elterngesprächen sowieso, da ist immer mein Heilpädagoge dabei. Er übernimmt da sehr viel. Auch viele Gespräche mit den Vätern. [...] Die hören eindeutig besser auf ihn. Und wenn er dabei ist, ist das super so“* (KGLP_3).

Mehrere Kindergartenlehrpersonen zeigten sich unzufrieden mit der Situation, was vor allem damit zusammenhängt, dass sie nicht mit ausgebildeten Heilpädagoginnen zusammenarbeiten können, wie folgende Aussage exemplarisch verdeutlicht: *„Also IF haben wir, Integrationsförderung. Es wäre ja eigentlich gedacht, dass das eine Heilpädagogin wäre, aber da es ja viel zu wenig Heilpädagoginnen hat, stellt der Schulleiter alle möglichen eigenartigen Leute ein, mit denen dann die Zusammenarbeit ziemlich happig wird“* (KGLP_2). Die Lehrpersonen, die sich in diese Richtung äusserten, gehen davon aus, dass es aufgrund des Gehalts für ausgebildete Fachpersonen nicht interessant sei, auf der Kindergartenstufe zu arbeiten. *„Auf der Kindergartenstufe sind die IF-Lehrpersonen leider meistens nicht ausgebildete Leute, weil es allgemein einfach zu wenig ausgebildete IF-Lehrpersonen, also Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gibt, und dann, durch den Lohnunterschied, gehen diese dann lieber in der Primarschule arbeiten als im Kindergarten“* (KGLP_9).

Fachpersonen Psychomotorik

Insgesamt machten die Kindergartenlehrpersonen unterschiedliche Aussagen zur Intensität des Austausches mit den Fachpersonen der Psychomotorik. Zum einen findet ein reger Austausch im Alltag statt, zum anderen intensiviert sich der Austausch im Hinblick auf ein Standortgespräch mit den Eltern: *„Da die Therapeutin für Psychomotorik nicht im Schulhaus ist, haben wir den meisten Austausch im Vorfeld eines Elterngesprächs, das wir zusammen führen, wenn es um eine Therapie geht“* (KGLP_11). Bei denjenigen Kindergartenlehrpersonen, die eine Zusammenarbeit mit den Fachpersonen Psychomotorik erwähnten, ging aus ihrer Aussage hervor, dass diese die Therapie in der Regel extern durchführen. *„Die Kinder, die angemeldet sind und einen Therapieplatz haben, werden mit dem Schulbus dorthin gefahren. Sie sind dann einen halben Morgen weg und kommen dann erst um zehn Uhr wieder zurück“* (KGLP_1). Zudem gibt es gemäss Aussagen der Kindergartenlehrpersonen die Möglichkeit, die Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten für eine Beratung in den Kindergarten zu holen. Dies diene zum einen der individuellen Abklärung bei Kindern mit Auffälligkeiten, zum anderen könnten Empfehlungen zur Förderung im Unterricht abgegeben werden. *„Man kann diesen Psychomotoriktherapeuten bestellen und er kommt dann die Kinder in der Klasse beobachten. Und ich kann dann zwei, drei anmelden, die er speziell beobachten soll. [...] Ich finde das super, weil ich ja auch am ehesten sehe, wo die Förderung nötig ist, und dann kann er schauen kommen. Dann sieht er auch, wie ich arbeite, was Platz hat“* (KGLP_7). Darüber hinaus erwähnte ein kleiner Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass auch gemeinsame Projekte durchgeführt werden. *„Die Psychomotoriktherapeutin hat teilweise Kinder, die gehen zu ihr, teilweise macht sie auch Projekte im Kindergarten. Dieses Jahr hatten wir das Thema ‚Entspannung und Anspannung‘ oder auch so ‚Grapho-*

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Posten, das ist wirklich cool. Und da arbeiten wir im Teamteaching. Sie kommt in den Kindergarten und macht mit uns Lektionen“ (KGLP_18).

Klassenassistentz

„Und dann haben wir noch die Klassenassistentz. Das sind nicht ausgebildete Personen, die die Klassenlehrperson unterstützen kommen. Das haben aber nicht alle, das bekommt man je nachdem aufgrund der Klassenzusammensetzung, aufgrund der Anzahl Kinder. [...] Es ist auch der Klassenlehrperson überlassen, wie sie sich mit diesen Personen arrangieren möchte. Also, ich gebe ihnen meistens eine Aufgabe mit den Kindern, die sie machen können, und die Kinder finden es sehr ‚lässig‘, wenn sie dann einmal in einem kleineren Grüppchen etwas machen können“ (KGLP_9). Rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen erwähnte eine Zusammenarbeit mit einer Klassenassistentz. Diese arbeitet unterschiedlich oft in der Kindergruppe – eine Lehrperson berichtete von sechs Lektionen in der Woche, eine andere konnte lediglich einmal pro Woche eine solche zusätzliche Unterstützungsmassnahme beanspruchen. Nach Aussage der Kindergartenlehrpersonen ist es zentral, eine passende Klassenassistentz zu finden. „Also, eine Klassenassistentz sollte sich wirklich eignen. Das kann nicht jeder und jede sein. [...] Ich habe eine Traum-Klassenassistentz. Wirklich absolut geeignet. Aber ich weiss von anderen, die sagen: ‚Es geht nicht‘“ (KGLP_19).

Aus den vorangehend beschriebenen Kooperationen mit den Fachpersonen sowie der Klassenassistentz geht hervor, dass die folgenden zentralen Potenziale und Herausforderungen aus der Zusammenarbeit resultieren können:

Potenziale bezüglich der Kooperation im Unterricht:

- Der fachliche Austausch und die Feedbackkultur können zu einer Verbesserung der Förderung einzelner Kinder sowie des Unterrichts beitragen.
- Durch eine gemeinsame Planung, die Aufteilung des Unterrichts oder der Kindergruppen kann eine Arbeitserleichterung ermöglicht werden.
- Mit dem Einbezug von Fachpersonen kann eine umfassendere Beurteilung und dadurch eine gezieltere Förderung der Kinder erreicht werden.

Herausforderungen bezüglich der Kooperation im Unterricht:

- Es ist schwierig, Heilpädagoginnen und -pädagogen für die Kindergartenstufe zu finden, deshalb kann nicht in allen Kindergärten mit ausgebildeten Fachkräften zusammengearbeitet werden.
- Die räumliche Distanz kann die Zusammenarbeit erschweren.
- Die Klassenassistentzen müssten entsprechend ausgebildet sein, damit sie eine echte Unterstützung leisten können.

5.2.2.5 Kooperationen im Kollegium

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich mit der Art und Weise von Kooperationen mit anderen Kindergartenlehrpersonen, mit Primar- und Sekundarlehrpersonen sowie der Schulleitung. Aus den nachfolgenden Aussagen zur Kooperation im Kollegium geht hervor, dass es zentrale Faktoren gibt, welche die Zusammenarbeit begünstigen können.

Die Kooperation im Kollegium wird begünstigt wenn ...

- der Kindergarten in das Schulareal integriert ist.
- eine offene Kommunikationskultur zwischen den Lehrpersonen verschiedener Stufen gepflegt wird.
- eine positive Beziehung zur Schulleiterin bzw. zum Schulleiter besteht.

Kooperationen mit anderen Kindergartenlehrpersonen

„Mit der Kindergartenstufe haben wir von Ferien zu Ferien einen Austausch. [...] Auch der Umgang mit schwierigen Kindern. Wir haben eine ganz junge Kollegin nebenan, die ganz neu angefangen hat. Oder eine andere Kollegin, sie gibt seit fünf Jahren Kindergarten und es gibt trotzdem immer wieder Situationen, bei denen sie sagt: ‚Wie mache ich das nur?‘ Man kann dann wirklich voneinander profitieren und wir haben auch die Kultur des kollegialen Feedbacks. Also, man geht zueinander und schaut einfach einmal der Kollegin über die Schulter und kann so profitieren“ (KGLP_6). Die Zusammenarbeit mit den anderen Kindergartenlehrpersonen wird von den meisten interviewten Lehrpersonen als sehr wertvoll eingestuft. Der Austausch findet in vielfältiger Weise statt. „Es gibt einen Waldspieltag, den wir jeweils machen, und das machen dann immer alle fünf Kindergärten zusammen. Da trifft man sich zum Vorbereiten, miteinander besprechen, wie wollen wir es machen, und dann eben das zusammen Durchführen. Oder es gibt einmal im Jahr einen Kultur Anlass, welchen zwei vom Team organisieren. [...] Oder es gibt pädagogische Konferenzen, die wir haben. [...] Ich finde, wir haben einen guten Zusammenhalt miteinander“ (KGLP_10).

Neben der pädagogischen Konferenz, die von mehreren Kindergartenlehrpersonen als Gefäss für einen gemeinsamen Austausch erwähnt wurde, werden teilweise auch gemeinsam Unterrichtssequenzen geplant und durchgeführt. „Wir sind ja ein Doppelkindergarten, und dann haben wir vier Klassenlehrpersonen, die eigentlich beide Klassen begleiten, und die Kinder gehen die erwachsenen Personen holen, welche sie brauchen“ (KGLP_17). Im Zusammenhang mit der Kooperation mit andern Kindergartenlehrpersonen wurde darüber hinaus die Zusammenarbeit zwischen Teilzeitlehrpersonen positiv thematisiert. „Am Dienstagmorgen ist es so, dass sie den ganzen Morgen da ist und ich komme für zwei Stunden dazu. [...] Und dann sind wir wie zu zweit für die Klasse verantwortlich, und da merke ich auch immer wieder, wie schön das ist, wenn man zu zweit arbeiten kann. Und dann tauschen wir uns auch über die Kinder und unsere Beobachtungen aus. Das sind immer wieder schöne Momente, finde ich“ (KGLP_4).

Kooperation mit Primar- und Sekundarschullehrpersonen

Der Austausch mit den Primar- und Sekundarschullehrpersonen findet bei den interviewten Lehrpersonen primär im Rahmen von regelmässigen Schulkonferenzen statt. Eine systematische Zusammenarbeit gibt es nur vereinzelt. Eine Art der Zusammenarbeit besteht beispielsweise im Zusammenhang mit stufenübergreifenden Projekten. „Wir haben das Götti-Klassen-System, also jede Kindergarten- oder Unterstufenklasse hat eine Götti-Klasse in der Mittelstufe. Da passieren immer wieder Aktionen miteinander. [...] Dann hatten wir ein Zirkusprojekt vor den Frühlingsferien im ganzen Schulhaus, also mit zweihundertsechzig Kindern“ (KGLP_15). Ferner ergänzte ein kleiner Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass durch das Hospitieren eine Zusammenarbeit gepflegt werde (vgl. Kapitel 5.2.2.1). „Also, wir haben das kollegiale Hospitieren und das finde ich ganz etwas Wertvolles. Ich habe es dieses Jahr gerade mit der Lehrperson der ersten Klasse genutzt, zu der meine Kinder kommen. Ich ging sie besuchen und habe natürlich ehemalige Kinder von mir gesehen und sie kam uns hier besuchen. Ich finde das genial“ (KGLP_16). Ein weiterer Austausch mit den Lehrpersonen der ersten Klasse findet im Hinblick auf den Übergang in die erste Klasse statt. Auf diesen wird im Kapitel 5.5.2.2 näher eingegangen.

Auch wenn bei den Befragten nur selten eine systematische Zusammenarbeit mit den Primar- und Sekundarschullehrpersonen besteht, bewertete ein Teil von ihnen den stufenübergreifenden Kontakt dennoch als bedeutend. „Zusammenarbeit kann man nicht unbedingt sagen, also, wir sprechen gewisse Dinge ab. Aber was uns eigentlich wichtig ist, haben wir immer wieder festgestellt, ist, dass wir es untereinander einfach gut haben, dass unser Verhältnis stimmt. Und ob wir jetzt da viel zusammen machen oder nicht, das ist wie sekundär. [...] Wir sind wie eine moralische Stütze füreinander“ (KGLP_4). Gemäss einem kleinen Teil der interviewten Kindergartenlehrpersonen scheint – für einen gelungenen Austausch mit den Primar- und Sekundarschullehrpersonen – vor allem die räumliche Einbindung auf dem Schulareal zentral zu sein. „Wir sind ja hier integriert im Schulhaus und das heisst auch, dass wir einen regen Austausch mit anderen Lehrpersonen der anderen Stufe haben, und das finde ich persönlich sehr wertvoll. Das fördert nämlich das Verständnis für die anderen Stufen, und so habe ich mehr Verständnis für die abnehmende Lehrperson oder auch für die, die dann später folgen, mit was sie sich auseinandersetzen müssen und wollen und können. Und sie wissen auch, was wir hier auf der Kindergartenstufe leisten“ (KGLP_11).

Kooperation mit der Schulleitung

Mehr als die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen beschrieb eine sehr wertschätzende und unterstützende Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Die Befragten nehmen die Schulleitung als im Kindergarten präsent und um das Wohl der Lehrpersonen bemüht wahr. *„Die Zusammenarbeit sieht sehr gut aus. Die Schulleiterin pflegt eine etwas besondere Art. Sie macht am Morgen einen Rundgang und begrüsst jede Lehrperson, die schon im Klassenzimmer ist. Ihr Ziel ist es, so vermute ich, dass sie schnell wahrnehmen kann, wie es den Leuten geht. [...] Da fühle ich mich sehr abgeholt und ich weiss, dass sie sich kümmert. Sie hat auch schnell Zeit für Termine, wenn ich mit einem Anliegen zu ihr komme“* (KGLP_11). Einige Kindergartenlehrpersonen erwähnten ähnliche Rituale, wobei sich die Schulleiterin bzw. der Schulleiter auch für kurze Gespräche in der Pause Zeit nehmen oder für Fragen und Anliegen jederzeit erreichbar sind. *„Ich finde, sie ist der Hammer. Also wirklich. [...] Ich fühle mich von ihr sehr ernst genommen. [...] Wir haben Sitzungen, aber ich gehe bei Bedarf einfach bei ihr vorbei. Wenn die Türe offen ist, dann kann ich immer bei ihr reingehen. [...] Und man versucht dann relativ schnell, Lösungen zu finden“* (KGLP_14). Zudem kommt bei den meisten der interviewten Kindergartenlehrpersonen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter mindestens einmal im Jahr zu Besuch, um die Mitarbeiterbeurteilung durchführen zu können (vgl. Kapitel 5.2.2.1 zur Qualitätssicherung). Darüber hinaus sieht das Gros der Kindergartenlehrpersonen die Schulleitungsperson regelmässig an Schulkonferenzen oder Sitzungen.

Dagegen gab es auch einige Kindergartenlehrpersonen, welche ihre Schulleiterin bzw. ihren Schulleiter als wenig präsent und uninteressiert einschätzen, wie folgende Aussage verdeutlicht: *„Und der Schulleiter interessiert sich, glaube ich, nicht gross für uns. [...] Wir sind einfach so ein Anhängsel, das man nebenbei führen kann. Und wir haben relativ viele Probleme mit Eltern, weil das einfach die heikelste Stufe ist. Es ist ihm einfach lästig, sich damit auseinanderzusetzen, hat man den Eindruck. Es soll funktionieren und sonst machst du etwas falsch. [...] Es ist immer an uns. Das ist nicht gerade ein guter Zustand“* (KGLP_2).

5.2.3 Erkenntnisse aus den Kurzinterviews mit den Kindergartenkindern

Ergänzend zu den Spielangeboten, die im Rahmen der Videografie erfasst wurden (vgl. Kapitel 5.2.1.3) und zu den eingesetzten Spielformen, die von den interviewten Kindergartenlehrpersonen geschildert wurden (vgl. Kapitel 5.2.2.2ff.), wurden die Kindergartenkinder im Rahmen der Kurzinterviews nach ihren Lieblingstätigkeiten im Kindergarten gefragt (vgl. Kapitel 4.9).

5.2.3.1 Lieblingstätigkeiten der Kindergartenkinder

Im Folgenden wird nachgezeichnet, welche Spielformen nach Aussagen der Kindergartenkinder wie häufig von ihnen genutzt werden (vgl. Tabelle 22). Es fällt auf, dass viele Lieblingstätigkeiten im ersten und im zweiten Kindergarten ähnlich häufig genannt wurden. Es handelte sich insbesondere um Rollen- und Bewegungsspiele, musische Tätigkeiten, Gestalten sowie literale Aktivitäten. Unterschiede zeigen sich in der Häufigkeit der Symbolspiele, die im zweiten Kindergartenjahr nur halb so oft angesprochen wurden wie im ersten. Regelspiele wurden allgemein nicht oft genannt, aber im zweiten Kindergartenjahr knapp doppelt so oft wie im ersten. Konstruktionsspiele (z. B. Bauen mit Klötzen) wurden im zweiten Kindergartenjahr etwas häufiger erwähnt als im ersten. Digitale Tätigkeiten kamen nur im zweiten Kindergarten vor und dort auch nur in einem einzigen Kindergarten, in dem die Kinder zur Beschäftigung mit iPads angeregt werden. Bewegungsspiele, musische Tätigkeiten und Konstruktionsspiele standen in beiden Jahrgängen weit oben auf der Liste der Lieblingstätigkeiten. Diese Abfolge deckt sich mit der räumlichen Gestaltung der Kindergärten, wie sie in Kapitel 5.2.1.3 dargestellt ist.

Tabelle 22: Lieblingstätigkeiten der Kinder im Kindergarten (Mehrfachnennungen möglich)

Lieblingstätigkeiten	1. Kindergartenjahr Herbst 2017 (n = 136)		2. Kindergartenjahr Frühling 2017 (n = 193)	
	Anzahl Nennungen	Prozentualer Anteil	Anzahl Nennungen	Prozentualer Anteil
Rollenspiel	8	4.7%	26	7.6%
Symbolspiel	40	23.5%	46	13.5%
Bewegungsspiel	37	21.8%	76	22.3%
Regelspiel	6	3.5%	21	6.2%
Musische Tätigkeit	33	19.4%	58	17.0%
Gestalten, multifunktional	16	9.4%	37	10.9%
Konstruktionsspiel	23	13.5%	59	17.3%
Literale Tätigkeit	7	4.1%	11	3.2%
Digitale Tätigkeit	0	0.0%	7	2.1%
Total	170	100.0%	341	100.0%

Anmerkung: Wenn zwei der vom Kind genannten Tätigkeiten in dieselbe Kategorie fielen, wurde diese nur einmal gezählt.

5.2.4 Erkenntnisse aus Sprachanalysen in ausgewählten Videosequenzen

Die ausgewählten Sequenzen der Unterrichtsvideos wurden einer Sprachanalyse unterzogen. Diese konzentrierte sich auf die Fragestellung, welche potenziellen Sprachbildungshandlungen sich rund um die erste Plenumssequenz in den zwanzig untersuchten Klassen erkennen lassen (vgl. Kapitel 4.10). Im Einzelnen wurden die Sprechdauer der Kindergartenlehrpersonen und der Kinder analysiert. Erfasst wurden auch die von der Lehrperson angeregten bildungssprachlichen Handlungen. Auch die Art der von den Kindergartenlehrpersonen gestellten Fragen wurde untersucht.

5.2.4.1 Sprechdauer der Kindergartenlehrpersonen und der Kinder

Eine der Forderungen der aktuellen Sprachdidaktik im Kindergarten besteht darin, dass Kinder einen Gestaltungsraum brauchen, um mit bildungssprachlichen Handlungen experimentieren zu können. Dazu brauchen sie Gelegenheiten zum Sprechen. Nachfolgend werden die Interaktionen zwischen den Kindergartenlehrpersonen und Kindern berücksichtigt, die in den videografierten Kindergärten rund um die erste Plenumssequenz erfolgten, d. h. fünfzehn Minuten vor sowie die ersten fünfzehn Minuten während dem Plenum (vgl. Kapitel 4.10). Tabelle 23 gibt eine Übersicht über die Anzahl der Äußerungen von Lehrpersonen und Kindern sowie ihre jeweilige Dauer. Die Kommunikationssituationen im Kindergarten unterscheiden sich von Kommunikationssituationen in der Schule dadurch, dass sich die Kindergartenkinder noch nicht an die schulische Gesprächsregulierung (aufstrecken bzw. aufgerufen werden) halten. Dadurch entstehen hochkomplexe Kommunikationssituationen, in denen es oft schwer zu eruieren ist, was eine zusammenhängende verbale Äußerung ist. In der vorliegenden Untersuchung ist sie operationalisiert als die Sprechereinheit einer Person, die sich aus einem oder mehreren der folgenden Begrenzungskriterien ergibt:

- Sie folgt auf die Äußerung einer anderen Person.
- Sie folgt mit einer Pause (mind. eine Sekunde) auf die vorangehende Äußerung derselben Person.¹⁶

¹⁶ Dieses Kriterium wurde eingeführt, um die wirklichen Sprechzeiten zu erheben (und nicht die gesprochene Zeit inkl. Sprechpausen).

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

- Wenn die sprechende Person ein neues Thema anschneidet, gilt das als neue Äusserung.
- Wenn die sprechende Person einen neuen Rezipienten adressiert, gilt das als neue Äusserung.
- Wenn die Äusserung derselben Person einen neuen Sprachhandlungstyp darstellt, gilt sie als neue Äusserung.

Eine Äusserung beginnt also, indem sie auf eine andere Äusserung folgt, indem dieselbe sprechende Person eine Pause macht und wieder zu sprechen beginnt, indem die gleiche sprechende Person ein neues Thema einführt, indem die sprechende Person eine neue Person adressiert oder indem dieselbe Person einen neuen Sprachhandlungstyp verwendet (z. B. nach einer Handlungsanweisung eine Aufforderung zum Berichten vornimmt). Oft treffen dabei mehrere dieser Kriterien gleichzeitig zu. Zu den verbalen Äusserungen gehören auch Kurzantworten oder Bestätigungen wie „mhm“ oder das Aufrufen eines Namens. Durch diese Operationalisierung sind die Äusserungen tendenziell kurz, weil sprachliches Handeln in mehr Äusserungen aufgeteilt wird, als das in der Gesprächsanalyse üblicherweise der Fall ist.

Tabelle 23: Prozentuale Verteilung der beiden Stichproben des 2. Kindergartenjahres

Sprechende	Anzahl Äusserungen^a	Durchschnittliche Äusserungsdauer^a (in Sekunden)	Standardabweichung der Äusserungsdauer (in Sekunden)
Lehrperson gesamt (30 Minuten)	7511	2.00	5.51
Kinder gesamt (30 Minuten)	(524) ^b	1.91	3.54
Lehrperson (Handlungsorganisation)	2345	2.17	1.73
Lehrperson Auffangzeit (15 Minuten)	3867	1.87	6.74
Kinder Auffangzeit (15 Minuten)	(299) ^b	1.54	1.25
Lehrperson Plenum (15 Minuten)	3644	2.13	3.78
Kinder Plenum (15 Minuten)	(225) ^b	2.4	5.18

^a In die Anzahl und Dauer der Äusserungen sind vorgefertigte Äusserungen wie Lieder und Verse nicht eingerechnet. Insgesamt wurden über die zwanzig Klassen hinweg 82 gesungene Lieder bzw. Verse (oder Teile davon) identifiziert, die grossmehrheitlich in Plenumsituationen vorkamen. Im Durchschnitt wurde pro Klasse ca. 2 Minuten und 20 Sekunden lang gesungen. ^b Einbezogen wurden nur die klar wahrnehmbaren Fälle. Die Äusserungsdauer bezieht sich auf diese Fälle.

Die Kindergartenlehrpersonen vollzogen über alle Klassen hinweg insgesamt 7511 Äusserungen. Das sind pro Klasse in dreissig Minuten etwa 375 Äusserungen. Ein Drittel davon hatte den Charakter von Handlungsanweisungen („Versorg noch schnell die Schere“), bei denen die Sprachproduktion der Kinder nicht angeregt werden. Aufgrund der Tatsache, dass es bei der ausgewählten Sequenz darum ging, die Kinder im Plenum zu versammeln, ist es nachvollziehbar, dass die Kindergartenlehrpersonen viele Handlungsanweisungen gaben. Die Lehrpersonenäusserungen über den gesamten Untersuchungszeitraum von dreissig Minuten pro Klasse waren im Durchschnitt länger als die Äusserungen der Kinder, allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant.¹⁷ Insgesamt sprachen die Kindergartenlehrpersonen über die Zeit von dreissig Minuten im Durchschnitt knapp zehn Minuten.

Während des Plenums machte eine grössere Gruppe der Kinder relativ viele rezeptive Spracherfahrungen, pro Klasse nämlich gut 182 Äusserungen (3644 dividiert durch 20). Demgegenüber vollzieht sich die Kommunikation in der Auffangzeit von Lehrperson zu Einzelkind oder einer kleinen Gruppe. Hier muss die von Kindern rezipierte durchschnittliche Lehrpersonenäusserungszahl von 193 (3867 dividiert durch 20) pro Kind erheblich nach unten korrigiert werden, weil längst nicht alle Kinder die Äusserungen der Lehrperson wahrnehmen konnten (und sollten).

¹⁷ $t(7927) = 1.50$; $p = 0.133$.

Die Äusserungen von Lehrpersonen und Kindern waren, auch unter Berücksichtigung der oben genannten etwas restriktiven Operationalisierungen, recht kurz. Während Lehrpersonen häufiger längere Sprechpausen einlegten, was zu mehr und kürzeren Äusserungen führte, waren bei den Kindern längere Äusserungen sehr selten. Rund ein Drittel der Lehrpersonenäusserungen betrafen Handlungsanweisungen, auf welche die Kinder nicht verbal reagieren mussten. Einerseits ist dies verständlich, zumal solche Anweisungen auch immer wieder Gelegenheit bieten, das Hörverstehen der Kinder zu beobachten, aber für die Sprachförderung umfassender wären Äusserungen, die nicht ausschliesslich die Verstehensfähigkeiten, sondern auch die produktiven Fähigkeiten der Kinder herausfordern würden.

5.2.4.2 Von der Kindergartenlehrperson angeregte bildungssprachliche Handlungen

Wie in Kapitel 4.10 dargestellt, sind bestimmte Sprachhandlungstypen als besonders bildungssprachlich zu bezeichnen, weil sie in Vermittlungszusammenhängen typisch sind und im Vergleich zu alltagskommunikativen Sprachhandlungen wie etwa einer Bitte eher komplexe kognitive und sprachliche Leistungen erfordern. Die in die Analyse des untersuchten Videomaterials aufgenommenen bildungssprachlichen Handlungen sind das Begründen, Berichten, Beschreiben, Erklären und Erzählen.¹⁸

Tabelle 24 zeigt die Häufigkeitsverteilung für das Anregen der untersuchten Sprachhandlungstypen. Insgesamt konnten 422 Fälle des Anregens der genannten Sprachhandlungstypen identifiziert werden. Das sind pro Klasse im Durchschnitt einundzwanzig Fälle (in dreissig Minuten).

Tabelle 24: Häufigkeitsverteilung der Anregungen zum bildungssprachlichen Handeln nach Sprachhandlungstypen

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	100.0%

Die von den Lehrpersonen angeregten Sprachhandlungstypen in Tabelle 24 werden im Folgenden anhand einiger ausgewählter Beispiele erläutert:

Beschreiben

Die Lehrpersonen forderten die Kinder häufig auf, etwas zu beschreiben. Dies waren beispielsweise Gegenstände, aber auch Personen oder Tiere.

Das erste Kind ist eingetroffen und hat einen Kuchen und Brownies mitgebracht. Die Lehrperson öffnet die Alufolie und begutachtet das Gebäck.

KGLP: Ah, das sieht aber fein aus. Brownies, oder?

A: Ja.

KGLP: Welche hast du am liebsten, welche soll ich sicher heute geben? – Komm mal zu mir (A. *begibt sich zur Kindergartenlehrperson*) – Diese?

A: Ja.

¹⁸ Für Operationalisierungen der Sprachhandlungstypen vgl. das inhaltsanalytische Codieraster in Anhang B7.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Die Entscheidung, das Kind zu sich zu rufen, führt dazu, dass das Kind sich kaum noch äussern muss, sondern entweder mit Zeigegesten reagiert oder, wie im vorliegenden 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 obendrauf“).

Erklären

Erklären bezieht sich in der vorliegenden Untersuchung darauf, aufzuzeigen, wie etwas funktioniert, zustande gekommen ist oder zusammengesetzt ist, damit es funktioniert. Diese Sprachhandlung kann auf ganz verschiedene Arten angeregt werden. Einleitend werden oft die Frageadverbien „wie“ („wie funktioniert das?“) oder „was“ („was kann man damit machen?“) gebraucht, oder es wird eine Frage gestellt, die an der Oberfläche auf eine Beschreibung abzielen scheint („beschreibe einmal, was man damit machen kann“).

Die Kindergartenlehrperson fragt die Kinder danach, was auf einem bestimmten Bild zu sehen ist.

KGLP: Und das hier unten, das so hell ist, was ist das, F.?

F: Nägel.

KGLP: Zehennägel.

Die Frage nach dem Abgebildeten zeigt an, dass ein Sachverhalt erklärungsbedürftig ist. Die Zehennägel auf dem Bild gehörten einem Dinosaurier; sie waren im Bild nur als solche erkennbar, wenn man wusste, dass ein Teil eines Dinosauriers abgebildet war. Die Gelegenheit zu einer eigentlichen ausgebauten Erklärung wurde hier nicht wahrgenommen: Die Lehrperson gab sich mit der Antwort „Zehennägel“ zufrieden. Sie hätte auch fragen können, wie bzw. woran man das erkennen konnte, dann wäre das Kind in den Modus des Erklärens gekommen und hätte sprachlich aufwändiger reagieren müssen.

Begründen

Interaktionen, in denen Kinder zum Begründen aufgefordert werden, enthalten meist ein auf Kausalität hin gerichtetes Frageadverb (oft „warum“).

Plenum im Kreis

KGLP: Was ist am Donnerstag besonders, warum können wir wissen, dass heute Donnerstag ist?

S: Weil Frau X da ist.

KGLP: Frau X ist da und was ist sonst noch besonders am Donnerstag? – D.!

D: Die sind da am Filmen?

KGLP: Genau, die sind da am Filmen, aber die sind ja nicht jeden Donnerstag bei uns am Filmen. – M., was ist denn bei uns am Donnerstag noch besonders? – Für alle Mädchen der blauen Gruppe?

M: Dass wir am Nachmittag kommen?

KGLP: Genau, dass ihr am Nachmittag nochmals kommt.

In dieser Sequenz wurde das Begründen mit einer Warum-Frage angeregt. Das erste Kind antwortete angemessen mit der Konjunktion „weil“, die allerdings von der Lehrperson in ihrer Bestätigung so nicht aufgenommen wurde. Die folgende Kinderantwort enthielt eine auf den ersten Blick unlogisch erscheinende Begründung, die von der Lehrperson implizit kommentiert wurde. Hier wäre eine Nachfrage auch möglich gewesen, die das Kind angeregt hätte, den von ihm angenommenen Kausalzusammenhang zwischen dem Filmen und dem Donnerstag zu begründen. Die typische syntaktische Realisierung einer Begründung mit kausalen Konjunktionen (weil, da, denn) oder Adverbien (darum, somit) wurde hier nur spärlich realisiert. Die Lehrperson hätte in der Bestätigung der Kinderantworten solche Konjunktionen brauchen bzw. sie mit Nachfragen einfordern können.

Die Analysen der ausgewählten Videosequenzen verweisen im Hinblick auf sprachförderndes Verhalten der Kindergartenlehrpersonen darauf, dass Kinder in verschiedener Weise bildungssprachlich gefördert werden. Sie erhalten Gelegenheit, sich selber in Situationen zu äussern, in denen typisch bildungssprachliche Handlungen wie Berichten, Beschreiben oder Erklären gefragt sind. Allerdings zeigt sich auch, dass Kinder eher selten zu kausalem Sprachhandeln (Begründen) angeregt werden. Gerade diese Sprachhandlung gehört aber zum späteren schulischen Alltag und deshalb könnte hier beispielsweise noch mehr Wert auf Warum-Fragen gelegt werden.

Obwohl Erzählen ein wichtiges Element des Kindergartens ist, wurde diese Sprachhandlung bei den Kindern im Rahmen der analysierten dreissig Minuten eher selten angeregt – jedenfalls wenn Erzählen als „einer typischen Erzählstruktur folgen“ verstanden wird. Häufiger wurden die Kinder zum Berichten und Beschreiben angeregt: Ersteres wurde oft mit der Aufforderung „Erzähl mal!“ angestossen („*Erzähl einmal, was ihr am Wochenende gemacht habt.*“). Auch Erklärungen wurden häufig angeregt, Begründungen hingegen selten. Die hier präsentierten Gesprächsausschnitte sind repräsentativ für den grössten Teil der Interaktionen: Insgesamt zeigt die Analyse des sprachlichen Handelns von Kindergartenlehrpersonen (und in der Folge: der Kinder), dass die Sprachanregungen wenig geeignet waren, die Kinder sprachlich herauszufordern. Vielmehr entstanden aus solchen Interaktionen lediglich nonverbale Reaktionen der Kinder bzw. nur kurze Äusserungen. Sprachbildung in Alltagssituationen im Sinne von Isler et al. (2017) fand nur ausnahmsweise statt.

5.2.4.3 Arten von Fragen der Kindergartenlehrpersonen

Von den 7511 Äusserungen der Kindergartenlehrpersonen waren 1200 (das sind knapp 16%) als Fragen formuliert (vgl. Tabelle 25). 822 waren geschlossene Fragen, die von den Kindern eine Ja- oder eine Nein-Antwort erforderten. Offene Fragen, die potenziell eine längere Kinderantwort hervorrufen würden, wurden im Rahmen der dreissig analysierten Minuten nur halb so oft gestellt. Auffällig ist zudem, dass offene Fragen gelegentlich unmittelbar durch geschlossene Fragen ergänzt wurden, so dass die Kinder nur auf die geschlossene Frage antworteten („*Was wollte sie werden? Malerin?*“).

Tabelle 25: Anteil Fragearten in Äusserungen der Kindergartenlehrperson während der analysierten 30 Minuten

Art der Fragen	Häufigkeit	Prozentualer Anteil
Geschlossene Fragen	822	68.5%
Offene Fragen	378	31.5%
Total	1200	100.0%

Gerade offene Fragen bieten aber Gelegenheit, Kinder zu längeren und anspruchsvolleren Äusserungen zu animieren. Und auch wenn in solchen Fällen eine Antwort nicht selten aus einem Wort besteht, ist es doch oft ein spezifisches Inhaltswort, das im mentalen Lexikon aktiviert werden muss (im Vergleich zum unspezifischen Ja oder Nein). Dies sind einige Hinweise, die andeuten, wie das Lehrpersonenhandeln in Bezug auf Sprachförderung optimiert werden kann.

Verschiedene Autoren (z. B. Knapp, Kucharz & Gasteiger-Klicpera, 2010) wiesen darauf hin, dass geschlossene Fragen wenig Sprachbildungspotenzial bergen und offene Fragen gleichzeitig eher selten vorkommen. Dieser Befund wurde auch in unseren Analysen sichtbar.

Die analysierten Unterrichtssequenzen zeigen nur einen Ausschnitt aus dem gesamten Kindergartenalltag, einen Ausschnitt zudem, in dem im Übergang von der Auffangzeit zur Plenumssequenz recht viele organisierende Sprachhandlungen der Lehrpersonen notwendig sind. Trotzdem muss als Fazit auch festgehalten werden, dass die alltagsintegrierte Sprachbildung, die in einem Teil der Auffangzeit gut umgesetzt werden könnte, eher selten und in tendenziell wenig anregender Qualität realisiert wird. Hier liegt ein Entwicklungspotenzial, das noch ausgeschöpft werden könnte.

5.3 Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder

Erkenntnisse zu Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kinder im Überblick

Zu den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der in der vorliegenden Studie untersuchten Kindergartenkinder liegen Erkenntnisse zum Sprachstand (Testinstrument Sprachgewandt), zu den Exekutiven Funktionen (Testinstrument MEFS) sowie Einschätzungen der Eltern (schriftliche Befragung) zum sozio-emotionalen Entwicklungsstand vor.

Die Sprachkompetenzen haben zwischen dem ersten und dem zweiten Kindergartenjahr zugenommen. Obschon die Erhebungen auf einem Querschnittsdesign (zwei unabhängige Stichproben) basieren, kann von einem entwicklungsbedingten Unterschied ausgegangen werden. Zudem zeigt sich, dass die Heterogenität der sprachlichen Leistungen bei den Kindern kurz nach dem Kindergarteneintritt (erstes Kindergartenjahr) deutlich grösser ist als bei jenen, die kurz vor ihrem Übertritt in die erste Klasse getestet wurden (zweites Kindergartenjahr). Dies kann mit Vorsicht als Hinweis interpretiert werden, dass der Besuch des Kindergartens einen Beitrag zur Reduktion der Leistungsheterogenität leistet. Schliesslich zeigen die Analysen, dass Unterschiede in der Sprachkompetenz sowohl durch die Familiensprache als auch durch den familiären Bildungshintergrund erklärt werden können, jedoch deutlich stärker durch erstere (vgl. Kapitel 5.3.1).

Die Durchschnittswerte der Exekutiven Funktionen der Kindergartenkinder zeigen, dass sie denjenigen der Normstichprobe (Carlson, 2017) entsprechen. Zudem machen die Datenanalysen deutlich, dass die Kinder im zweiten Kindergartenjahr über signifikant besser ausgeprägte Exekutive Funktionen verfügen als jene im ersten Kindergartenjahr. Erwartungsgemäss ist aber in Bezug auf den Entwicklungsstand einzelner Kinder eine Spannweite (Varianz) feststellbar. Ebenso sind alle Ausprägungen Exekutiver Funktionen (= Level 1 bis 7) in beiden Altersgruppen zu finden. Dies bestätigt die Wahrnehmung vieler Kindergartenlehrpersonen, dass ihre Kindergruppen sehr heterogen sind. Interessant ist die Tatsache, dass Kinder mit besser ausgeprägten Exekutiven Funktionen vergleichsweise öfter eine Mutter haben, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügt (vgl. Kapitel 5.3.2).

In Bezug auf den sozio-emotionalen Entwicklungsstand wurden die Kinder von ihren Eltern überwiegend positiv eingeschätzt. Nur wenige Eltern gaben an, dass ihr Kind ein Problemverhalten zeige. Über alle drei untersuchten Altersgruppen hinweg zeigte sich konstant, dass internalisierendes Problemverhalten (ängstlich, unsicher, zurückgezogen) von den Eltern etwas weniger beobachtet wird als externalisierendes (aufbrausend, unkonzentriert/zappelig, oft im Streit). Je älter die Kindergartenkinder waren, desto stärker wurden sie von ihren Eltern als prosozial eingeschätzt (vgl. Kapitel 5.3.3.3).

Die elterlichen Vorstellungen bezüglich eines typischen Kindergartenkindes decken sich weitgehend mit den an ein Kind gestellten Anforderungen, die der Kanton Zürich in seinen Informationsbroschüren für die Eltern festhält (vgl. Kapitel 2.4). Zu den wichtigsten Erwartungen an ein Kindergartenkind gehören nach Einschätzung der Eltern Aspekte der Selbstständigkeit (einfache, alltägliche Handlungen alleine ausführen sowie Getrenntsein können von den Eltern), prosoziale Kompetenzen und die Fähigkeit, Aufforderungen der Kindergartenlehrperson befolgen zu können (vgl. Kapitel 5.3.3.1).

Die Befragung der Eltern bestätigte, dass diese im Alltag diverse bildungsrelevante Aktivitäten mit ihren Kindern durchführen. Die meisten Eltern gaben in der schriftlichen Befragung an, dass sie manchmal oder häufig mit ihrem Kind über Farben oder Formen sprechen würden, Spiele machten und Bücher anschauten. Ebenso lesen sie ihren Kindern Geschichten vor oder benützen Medien. Eltern, deren Kind das zweite Kindergartenjahr besuchte, versuchten vergleichsweise häufiger, ihr Kind mit Buchstaben oder einfachen Wörtern vertraut zu machen als Eltern von Kindern im ersten Kindergartenjahr. Zugleich gab es auch eine kleine Gruppe von Eltern, die angab, dass sie die vorangehend genannten Aktivitäten mit ihrem Kind nur selten oder gar nie durchführten. Dabei weist vieles darauf hin, dass der Bildungsabschluss der Mütter diesbezüglich eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.3.3.2).

5.3.1 Erkenntnisse aus den Sprachstandserhebungen

Zur Einschätzung der Situation auf der Kindergartenstufe wurden Informationen zum Sprachstand beim Kindertageneintritt und -austritt erhoben (vgl. Kapitel 4.8.1). In den folgenden Abschnitten werden die Erkenntnisse dazu dargelegt und die Fragen soweit beantwortet, wie es das gewählte Forschungsdesign erlaubt.

5.3.1.1 Sprachkompetenzen der Kinder und Heterogenität

Heterogenität im Bereich der Sprachkompetenz kann ganz verschiedene Ursachen haben. Um diese in den Blick zu nehmen, wird in diesem Abschnitt die erhobene Sprachkompetenz als abhängige Variable betrachtet. Verschiedene Heterogenitätsfaktoren wie Herkunftssprache, Bildungshintergrund der Familie, Alter und Geschlecht wurden als unabhängige Variablen einbezogen. Auf diese Weise kann der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Sprachkompetenz eingeschätzt werden. Zunächst wurde die Frage nach den Sprachkompetenzen bei Kindertageneintritt und -austritt fokussiert. Als Messinstrument wurde der Test „Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse“ (Bayer, Moser & Berweger, 2013) eingesetzt, der in der Folge auch als SGW1 bezeichnet wird. Der Test zum Sprachverständnis verortet die rezeptiv-mündlichen Sprachkompetenzen auf einer Skala von 6 Niveaus. In der vorliegenden Studie wurde der Test bei Kindern im ersten Kindertageneintritt (1 bis 3 Monate nach Kindertageneintritt) und bei Kindern im zweiten Kindertageneintritt (2 Monate bis 2 Wochen vor Kindertagenaustritt) durchgeführt.

Bei den in den ersten Kindergarten eintretenden Kindern lag der Mittelwert bei Niveau 3, das in Bayer, Moser und Berweger (ebd., S. 16) wie folgt beschrieben wird: „Das Kind versteht häufig vorkommende Wörter, wendet beim Verstehen einfache syntaktische Strategien an und versteht einfache Geschichten.“ Bei den austretenden Kindern lag der Durchschnittswert bei Niveau 4. Sie verfügten über ein Sprachverstehen für komplexere Zusammenhänge, verstanden auch seltener vorkommende Wörter und komplexere syntaktische Muster.

Die höheren Werte im zweiten Kindergarten können zwar nicht ausschliesslich durch einen altersbedingten Zuwachs erklärt werden, aber ein solcher ist natürlich äusserst plausibel: Selbstverständlich entwickeln sich die Sprachkompetenzen von Kinder in diesem Alter innerhalb von anderthalb Jahren markant. Wie gross der Einfluss des Kindergartens auf diese Entwicklung ist, kann jedoch nicht ermittelt werden, da die Untersuchung quasilängsschnittlich angelegt ist. Es ist also nichts über die Entwicklung von Kindern über die Zeit hinweg zu erfahren, sondern es liegen zwei voneinander unabhängige Querschnittsuntersuchungen vor.

Tabelle 26 zeigt die Verteilung der Werte von „Sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse“ für die gesamte Stichprobe im Überblick und gibt Hinweise zu den Fragestellungen nach Sprachkompetenzen und Heterogenität der sprachlichen Leistungen.

Tabelle 26: Mittelwerte, Standardabweichungen und Spannweite der Variable SGW1 (6 Niveaustufen)

Niveaustufe SGW1	1. Kindergartenjahr	2. Kindergartenjahr
	Herbst 2017 (n = 123)	Frühling 2017 (n = 188)
Mittelwert	2.99	4.09
SD	1.16	1.07
Variationskoeffizient	0.39	0.26

Als Mass für die Heterogenität wird normalerweise die Standardabweichung verwendet. Weil diese aber stark vom Mittelwert der Stichprobe abhängt (je höher der Mittelwert, desto grösser die Standardabweichung), eignet sich dieses Mass nicht für den Vergleich der beiden Stichproben. Deshalb wird an dieser Stelle mit dem Variationskoeffizienten ein relatives Mass verwendet, das den Stichprobenmittelwert berücksichtigt (Standardabweichung dividiert durch Mittelwert). Der Variationskoeffizient erlaubt Vergleiche über die die beiden Stichproben hinweg. Dabei zeigt sich, dass die Heterogenität der Sprachleistungen in

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

der Stichprobe des zweiten Kindergartenjahres weniger ausgeprägt ist als in der Stichprobe des ersten Kindergartenjahres ($0.26/0.39 = 0.67$). Um die beiden Teilstichproben besser vergleichen zu können, folgen Abschätzungen zum Einfluss, den in vielen Studien dokumentierte Variablen – nämlich das Geschlecht, das Alter, die Herkunftssprache und der Bildungshintergrund der Eltern – auf die Leistungen von Kindern haben.

Der Einfluss des Geschlechts auf Werte in SGW1 ist bei beiden Stichproben nicht signifikant, allerdings unterscheidet er sich in der Richtung: In der Stichprobe des ersten Kindergartens erreichten die Mädchen leicht bessere Ergebnisse als die Jungen, im zweiten Kindergartenjahr war es umgekehrt (vgl. Tabelle 27). Wie Tabelle 27 ebenfalls zeigt, sind die Geschlechter in den beiden Stichproben nicht gleich verteilt, wobei besonders im zweiten Kindergarten die Jungen übervertreten waren. Die Verteilung im zweiten Kindergartenjahr unterschied sich aber, wie ein T-Test für diese Teilstichprobe ergibt, nicht signifikant von der 50%-Verteilung.¹⁹

Tabelle 27: Mittelwertunterschiede Sprachtest SGW1 nach Geschlecht und Kindergartenjahr

Variable	1. Kindergartenjahr	2. Kindergartenjahr
	Herbst 2017 (n = 123)	Frühling 2017 (n = 188)
Anteil Jungen	50.4%	54.8%
Mittelwert Jungen	40.34	41.24
Mittelwert Mädchen	42.52 ^a	40.44 ^b

^a T-Test für unabhängige Stichproben: $t(121) = -1.53$; $p = 0.13$; ^b T-Test für unabhängige Stichproben: $t(186) = 0.73$; $p = 0.46$

Ein wichtiger Faktor der sprachlichen Leistungsheterogenität ist die sprachliche Herkunft der Kinder. Der erhobene Sprachstand wird sehr signifikant²⁰ und mit mittlerem Effekt vom Bildungshintergrund der Familie beeinflusst. Für diese Variable wurde der höchste Bildungsabschluss der Mutter²¹ beigezogen und in drei Ausprägungen kategorisiert: Höchster Abschluss Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2 oder tertiäre Stufe (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28: Mittelwertunterschiede Sprachtest SGW1 nach höchstem Bildungsabschluss der Mutter und Kindergartenjahr

Variable	1. Kindergartenjahr Herbst 2017		2. Kindergartenjahr Frühling 2017	
	n	Rohwert SGW1	n	Rohwert SGW1
Höchster Bildungsabschluss				
Sekundarstufe 1	3 (2.9%) ^a	38.67	16 (10.5%)	33.7
Sekundarstufe 2	50 (47.6%)	41.06	69 (45.1%)	41.0
tertiäre Ausbildung	52 (49.5%)	44.13 ^b	68 (44.4%)	43.8 ^c
Total	105	42.51	153	41.5

^a Die Gesamtzahl der Eltern in dieser Tabelle stimmt nicht mit derjenigen in anderen Tabellen überein, weil nicht alle Eltern alle Fragen beantwortet haben. Dies gilt für alle Tabellen, die auf die Daten der Elternfragebögen zurückgreifen. ^b Einfaktorielle Varianzanalyse: $F(2) = 2.917$; $p = 0.06$; $\eta^2 = 0.05$. ^c Einfaktorielle Varianzanalyse: $F(2) = 16.33$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.18$.

¹⁹ T-Test für eine Stichprobe: $t(187) = -1.315$; $p = .19$.

²⁰ Einfaktorielle Varianzanalyse: $F(2) = 7.1$; $n = 161$; $p < .01$; η^2 (Effektstärke) = 0.082.

²¹ Die Mutter wird in Spracherwerbs- und Literalitätsstudien oft ausgewählt, weil angenommen wird, dass ihr Einfluss auf die sprachliche Sozialisation der Kinder im Vergleich mit dem Vater tendenziell stärker ist.

Im Gegensatz zum Geschlecht besteht ein signifikanter und schwacher bis mittelstarker Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und der erhobenen Sprachkompetenzen der Kinder zu Beginn und Ende des Kindergartenjahrs.²² Dieser ist in der Stichprobe des zweiten Kindergartenjahres dreimal so stark wie in der Stichprobe des ersten Kindergartenjahres.²³

Ein weiterer Heterogenitätsfaktor ist die Herkunftssprache der Kinder. Die Klassen waren diesbezüglich unterschiedlich zusammengesetzt. Tabelle 29 führt die deskriptiven statistischen Daten auf.

Tabelle 29: Mittelwertunterschiede nach Herkunftssprache der pro Kindergartenjahr

Variable	1. Kindergartenjahr Herbst 2017		2. Kindergartenjahr Frühling 2017	
	n	Rohwert SGW1	n	Rohwert SGW1
Familiensprache				
hauptsächlich eine andere Sprache	32 (29.1%)	36.22	41 (25.0%)	37.73
Deutsch und eine andere Sprache	32 (29.1%)	43.09	62 (37.8%)	40.24
hauptsächlich Deutsch	46 (41.8%)	45.72 ^b	61 (37.2%)	43.80 ^c
Total	110 (100.0%)	42.19^a	164 (100.0%)	40.94

^a Dass der Rohwert im 1. Kindergartenjahr höher ist als im 2., hängt mit der unterschiedlichen Anzahl Testitems zusammen. Für die Berechnung des durch die sprachliche Herkunft erklärten Varianzanteils spielt dieses Phänomen keine Rolle. ^b Einfaktorielle Varianzanalyse: $F(2) = 21.01$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.28$. ^c Einfaktorielle Varianzanalyse: $F(2) = 9.69$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.11$.

Was die Stärke des Einflusses der beiden Faktoren Familiensprache und Bildungshintergrund in einem gemeinsamen Modell betrifft, so zeigen multiple schrittweise Regressionsanalysen, dass sich der Einfluss der beiden Faktoren in den beiden Stichproben unterschiedlich präsentiert: Im ersten Kindergartenjahr erklärt die Familiensprache 22.5% und der elterliche Bildungshintergrund weitere 6.9% der Varianz in der Sprachleistung. Im zweiten Kindergartenjahr erklärt die Familiensprache 9.0% und der elterliche Bildungshintergrund 13.7% der Varianz in der Sprachleistung. Insgesamt erklären Familiensprache und Bildungshintergrund in der Stichprobe der Kinder im ersten Kindergartenjahr mehr Varianz als im zweiten Kindergartenjahr (nämlich 29.4% vs. 22.7%, vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Einflüsse von Familiensprache und Bildungshintergrund auf die Sprachleistungen

Variable	1. Kindergartenjahr Herbst 2017			2. Kindergartenjahr Frühling 2017		
	F	p	R ²	F	p	R ²
Familiensprache	29.65	< .001	.225	17.10	< .001	.090
Bildungshintergrund	9.88	.002	.069	23.42	< .001	.137

Auch das Alter der Kinder ist ein Heterogenitätsfaktor. Die Altersheterogenität war im ersten Kindergartenjahr ganz leicht höher als im zweiten Jahr. Das Mass für diese Heterogenität ist wiederum der Variationskoeffizient. Tabelle 31 gibt einen Überblick über die beiden Altersgruppen.

²² In diesen Berechnungen wird der Rohwert des SGW1 verwendet, weil ein Teil der Varianz durch die Zuweisung zu 6 Niveaustufen verschwindet. In dieser Statistik steht aber nicht die Vergleichbarkeit der beiden Teilstichproben bezüglich Niveaustufen im Vordergrund, sondern die Abschätzung der Aufklärung der Varianz (Heterogenität) in der Sprachleistung.

²³ In der Stichprobe des ersten Kindergartenjahres ist der Unterschied zwischen Sek 2 und tertiärer Ausbildung signifikant, in der Stichprobe des zweiten Kindergartenjahres sind die Unterschiede zwischen allen drei Ausbildungstypen signifikant. Dabei spielt sicher eine Rolle, dass die Gruppe der Frauen, die als höchste Ausbildung die Sekundarstufe 1 angaben, mit drei Personen extrem klein war, so dass keine sinnvollen statistischen Aussagen über diese Gruppe gemacht werden konnten.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Tabelle 31: Statistische Kennwerte der Altersverteilung in den beiden Altersklassen

Variable	1. Kindergartenjahr Herbst 2017	2. Kindergartenjahr Frühling 2017
Durchschnittsalter	4.83	6.66
Variationskoeffizient	0.068	0.054
Spannbreite	4.16–5.66	5.83–7.66

Interessant ist auch die Wirkung des Alters auf die Sprachleistungen. Die statistische Analyse dieser Frage ergibt, dass die Altersdifferenzen der Teilstichproben im ersten Kindergartenjahr die gemessenen Sprachleistungen signifikant (aber mit sehr schwachem Effekt) beeinflussen, im zweiten Kindergartenjahr hingegen nicht.²⁴ Es sind, so das erste Fazit, vor allem die Familiensprache und der Bildungshintergrund, die einen erheblichen Teil der Heterogenität in den gemessenen Sprachleistungen statistisch erklären. Das Alter und das Geschlecht zeigen jedoch kaum Zusammenhänge mit der Sprachleistung.

Interessant ist die Effektstärke von Bildungshintergrund und Herkunftssprache auf die beiden Altersstufen: In der Stichprobe des ersten Kindergartenjahres wirkt der sprachliche Hintergrund deutlich stärker auf die Sprachleistungen als der Bildungshintergrund – in der Stichprobe des zweiten Kindergartenjahres verhält es sich genau umgekehrt. Da die Stichproben den gleichen Kindergärten entstammen und damit demselben geografischen und sozialen Umfeld, scheint die Annahme einer grundsätzlichen Ähnlichkeit der Stichproben eher wahrscheinlich. In diesem Fall müsste der Befund entweder als Zufallsprodukt gedeutet werden (was allerdings vor dem Hintergrund der deutlichen Signifikanzen sehr unwahrscheinlich ist), oder aber als Entwicklungsprodukt. Im letzteren Fall wäre die Abnahme des herkunftssprachlichen Einflusses auf die Sprachleistung auf die vermehrten Spracherfahrungen und auch auf das Sprachlernen im Kindergarten zurückzuführen. Die Verbesserung des Bildungshintergrunds könnte als Interaktion des Bildungshintergrunds mit der Bildungsinstitution „Kindergarten“ z. B. so gedeutet werden, dass Kinder mit höherem Bildungshintergrund über zwei Jahre hinweg mehr vom Bildungsangebot des Kindergartens profitieren konnten als Kinder mit einem niedrigeren Bildungshintergrund. Eine solche Interpretation kann aber angesichts des Forschungsdesigns nicht mehr als eine Hypothese sein.

5.3.1.2 Bandbreite der sprachlichen Fähigkeiten innerhalb einer Klasse

Die Bandbreite der sprachlichen Fähigkeiten innerhalb einer Klasse kann auf verschiedene Weisen bestimmt werden. Auf die einzelnen Klassen bezogen wurden der Variationskoeffizient und die Spannbreite in Niveaustufen gewählt. Ersterer variierte bei den Klassen im ersten Kindergartenjahr zwischen 0.07 und 0.51. Allerdings konnte in der Kindergartenklasse 4, welche den höchsten Variationskoeffizienten aufweist, bei nur zwei Kindern der Sprachstand erhoben werden. Zufälligerweise handelte es sich um ein sprachlich sehr schwaches und ein sehr starkes Kind (Unterschied: 5 Niveaustufen). Der Mittelwert der Anzahl untersuchter Kinder pro Klasse lag bei 6.15. Bei solch kleinen Fallzahlen spielt der Zufall eine enorme Rolle und Ergebnisse sind auf Klassenebene eigentlich nicht auswertbar. Der Durchschnitt der Spannweite über alle Klassen hinweg liegt in beiden Altersstufen bei ungefähr 2.8. Das ist eine enorm hohe Zahl, die zeigt, wie herausfordernd die Sprachförderung im Kindergarten ist. Tabelle 30 zeigt die Heterogenität innerhalb der Klassen im Vergleich:

²⁴ Lineare Regressionsanalyse 1. Kindergarten: $F(1, 109) = 5.503$; $R^2 = .037$; $p = .025$.
Lineare Regressionsanalyse 2. Kindergarten: $F(1, 160) = 0.015$; $R^2 = -.006$; $p = .902$.

Tabelle 32: Heterogenität in den Klassen

KG-Nr.	1. Kindergartenjahr Herbst 2017		2. Kindergartenjahr Frühling 2017	
	Variationskoeffizient SGW1	Spannweite in Niveaustufen	Variationskoeffizient SGW1	Spannweite in Niveaustufen
KG1	0.10	2	0.08	1
KG2	0.08	1	0.09	1
KG3	0.28	2	0.15	3
KG4	0.51	5	0.10	1
KG5	0.27	3	0.16	1
KG6	0.22	4	0.08	2
KG7	0.10	2	0.12	3
KG8	0.18	3	0.22	4
KG9	0.26	3	0.24	4
KG10	0.31	2	0.19	3
KG11	0.09	1	0.15	3
KG12	0.17	3	0.20	3
KG13	0.14	2	0.21	4
KG14	0.31	4	0.25	3
KG15	0.12	3	0.12	2
KG16	0.13	3	0.13	3
KG17	0.12	3	0.17	4
KG18	0.13	3	0.06	1
KG19	0.07	1	0.17	3
KG20	0.33	5	0.38	5
M	0.19	2.86	0.16	2.81

5.3.2 Erkenntnisse aus den Erhebungen der Exekutiven Funktionen

Exekutive Funktionen sind mentale Kontrollprozesse, die ein zielgerichtetes, bewusst gesteuertes und situationsangepasstes Denken und Verhalten ermöglichen (vgl. Kapitel 4.7). Die Erhebungen wurden mit der „Minnesota Executive Function Scale“ (MEFS) durchgeführt, einerseits bei Kindern, die wenige Monate später in die erste Klasse übertraten (zweites Kindergartenjahr Frühling 2017), andererseits bei Kindern, die nach den Sommerferien neu in den Kindergarten eintraten (erstes Kindergartenjahr Herbst 2017). Die Zielsetzung der Erhebungen bestand darin, zu erfassen, wie ausgeprägt die Exekutiven Funktionen bei Kindergartenkindern kurz vor ihrem Eintritt in die Schule sowie kurz nach ihrem Eintritt in den Kindergarten sind (vgl. Kapitel 4.7.1).

Für die MEFS liegen verschiedene Werte vor (vgl. Carlson, 2017). Wie in Kapitel 4.7 erläutert, gibt die MEFS den an einer amerikanischen Stichprobe altersnormierten Standardwert (National Standard Score) mit einem Gruppenmittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 an. Die Werte der vorliegen-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

den Stichprobe (erstes und zweites Kindergartenjahr) liegen mit einem Mittelwert von 98.29 und einer Standardabweichung von 9.54 in einem ähnlichen Bereich. Des Weiteren zeigt sich, dass das Geschlecht keinen bedeutsamen Einfluss auf die Exekutiven Funktionen hat.²⁵ Auch unterscheiden sich die Werte von Kindern aus Kindergärten mit einem hohen Mischindex nicht von denjenigen aus Kindergärten mit einem tiefen Mischindex.²⁶ Zwischen den Kindern der einzelnen Kindergärten gibt es keine bedeutsamen Unterschiede bezüglich der Ausprägungen ihrer Exekutiven Funktionen²⁷ (vgl. Abbildung 20). Zwar zeigen sich in einigen Kindergärten grosse Unterschiede (z. B. KG3 oder KG15), in anderen hingegen eher kleine (z. B. KG19). Diese Varianzen sind jedoch statistisch nicht bedeutsam.²⁸

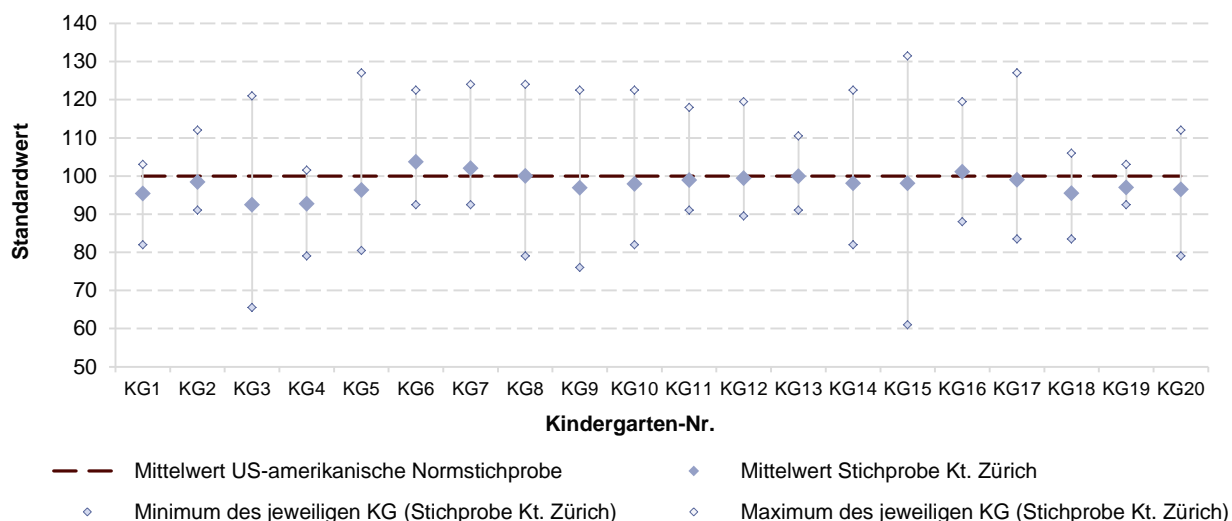


Abbildung 20: Mittelwerte, Minimal- und Maximalwert der Exekutiven Funktionen (Standardwerte) des jeweiligen Kindergartens der Gesamtstichprobe (n = 326) sowie die US-amerikanische Bezugsnorm

Interessanterweise zeigen weitergehende Analysen, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem höchsten Bildungsabschluss der Mutter und den Ausprägungen der Exekutiven Funktionen bei den Kindern besteht: Höhere Werte bei den Exekutiven Funktionen gehen mit einer höheren mütterlichen Bildung einher.²⁹

5.3.2.1 Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Kindergartenjahr

Um zu untersuchen, ob sich die Kinder des zweiten Kindergartenjahres (Frühling) von jenen des ersten Kindergartenjahres (Herbst) in Bezug auf die Ausprägungen ihrer Exekutiven Funktionen unterscheiden, wurde der Indikator „Höchstes erreichtes Level“ verwendet (vgl. Kapitel 4.7).

²⁵ $t(313) = -.29; p = .77$; Mädchen: $M = 98.13; SD = 8.15, n = 156$, Jungen: $M = 98.44; SD = 10.68, n = 170$.

²⁶ Hoher Mischindex > 0.40 : $M = 97.17; SD = 10.39, n = 138$, tiefer Mischindex < 0.40 : $M = 99.11; SD = 8.80, n = 188$; $t(265) = 1.78; p = .08$.

²⁷ $F(19, 306) = 1.40, p = .13; \eta_{\text{partiell}} = .08$.

²⁸ Levene-Test (Gleichheit der Varianzen) nicht signifikant ($F = 1.56, p = .07$).

²⁹ $r = .23, p < .001, n = 264$.

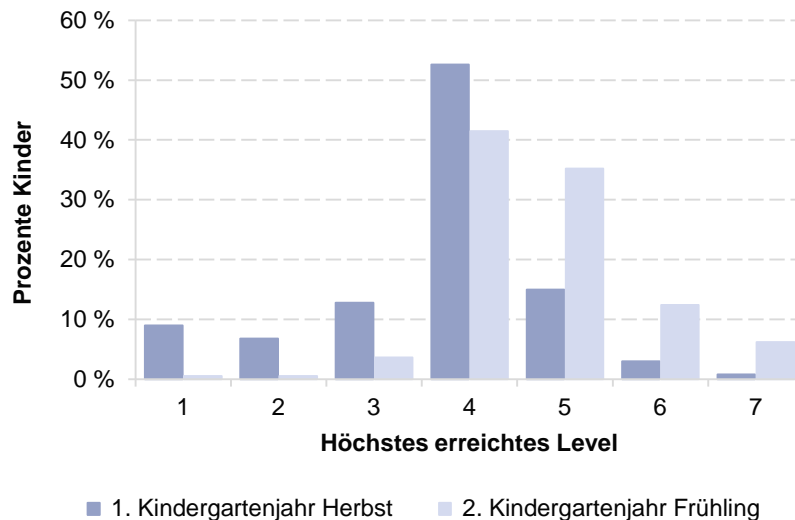


Abbildung 21: Verteilung des höchsten erreichten Levels bei den Exekutiven Funktionen in Prozenten gemessen mit der MEFS (erstes Kindergartenjahr Herbst: $n = 133$; zweites Kindergartenjahr Frühling: $n = 193$); 100% beziehen sich auf die Verteilung innerhalb der jeweiligen Altersgruppe

Wie zu erwarten war, weisen Kinder des zweiten Kindergartenjahres in den Exekutiven Funktionen höhere Werte auf als Kinder des ersten Kindergartenjahres.³⁰ In Abbildung 21 wird das ganze Spektrum der Levels (1 bis 7) von Kindern beider Jahre abgebildet. Sowohl Kinder, die kurz vor dem Eintritt in die erste Klasse standen, als auch solche, die eben erst in den Kindergarten eingetreten waren, erreichten am häufigsten das Level 4 (Modal-Wert). Es kann jedoch festgestellt werden, dass von der älteren Altersgruppe mit über 30% relativ häufig auch das Level 5 erreicht wurde, während mehr als 50% der Kinder aus der jüngeren Altersgruppe höchstens das Level 4 erreichten. Es zeigt sich somit, dass die Unterschiede zwischen den Kindern innerhalb der beiden Altersgruppen vergleichbar sind.³¹ Dies deutet darauf hin, dass sich im Verlauf der Kindergartenzeit die Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen weder vergrößerten noch verkleinerten.

5.3.2.2 Exekutive Funktionen, Sprachkompetenz und sozio-emotionale Entwicklung

In den Analysen zeigt sich ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen (Total Score: Korrektheit und Geschwindigkeit der Antwort, Punkterange 0 bis 100; vgl. Kapitel 4.7) und den Sprachkompetenzen der Kinder (Total Rohwert: Korrektheit der Antworten, Punkterange 0 bis 54; vgl. Kapitel 4.8): Demnach gehen bei den untersuchten Kindern gut ausgeprägte Exekutive Funktionen mit gut ausgeprägten Sprachkompetenzen einher³² (vgl. Abbildung 22). Dieser Zusammenhang kann als mittel bis gross bezeichnet werden (Cohen, 1992). Daraus könnte gefolgert werden, dass der Zusammenhang überschätzt wird, da die Instruktion der MEFS in deutscher Sprache erfolgte. Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen könnten folglich auch tiefere Werte in den Exekutiven Funktionen aufweisen, weil sie die Instruktion in Deutsch nicht ausreichend verstehen konnten. Um dieser möglichen Verzerrung entgegenzuwirken, wurden Kinder mit geringen Deutschkenntnissen aus den vorliegenden Analysen ausgeschlossen (vgl. Sprachstandserhebungen in Kapitel 5.3.1). Dieser Entscheid erfolgte auch vor dem Hintergrund, dass sich in der amerikanischen Normierungsstichprobe ebenfalls ein starker Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen und den Sprachkompetenzen der Kinder ($r = .51$; Carlson, 2017) zeigte.

³⁰ $t(324) = 8.56$; $p < .001$; 2. Kindergartenjahr: $M = 4.73$; $SD = 1.00$, $n = 193$, 1. Kindergartenjahr: $M = 3.67$; $SD = 1.21$, $n = 133$.

³¹ Levene-Test der Varianzgleichheit: $F = 1.71$, $p = .19$.

³² $r = .39$, $p < .001$, $n = 301$.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

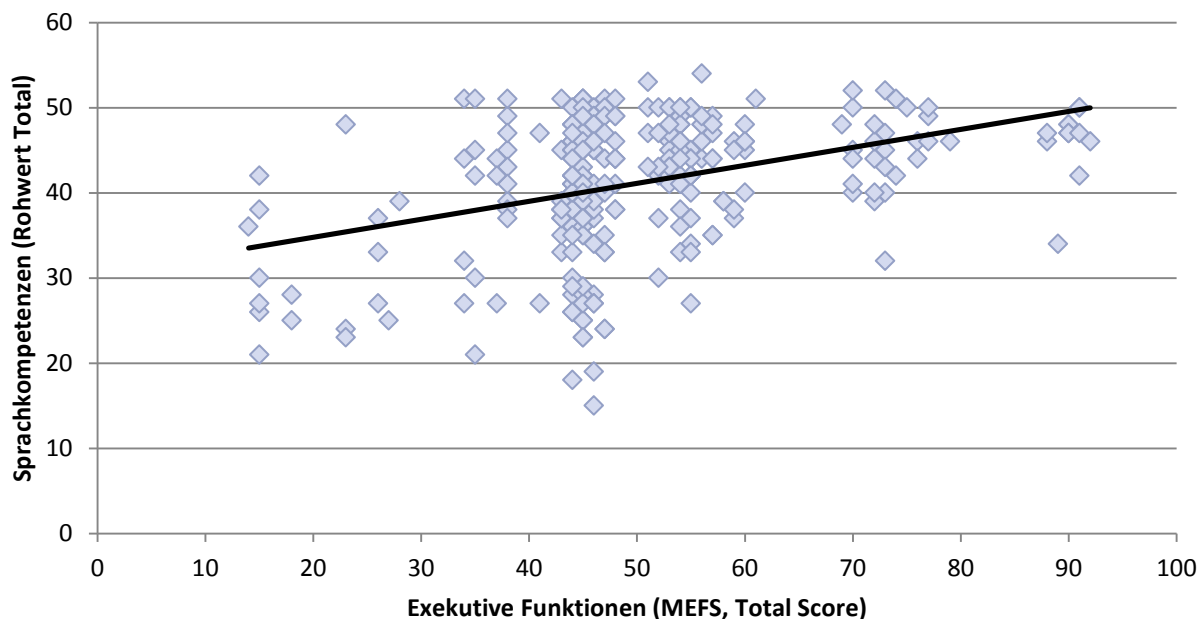


Abbildung 22: Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen (MEFS, Total Score) und den Sprachkompetenzen gemessen mit SGW1 (Total Rohwert; n = 300)

In Kapitel 4.7 wurde dargelegt, dass basierend auf bisherigen Forschungsarbeiten ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen und den sozio-emotionalen Kompetenzen zu erwarten ist (Diamond, 2013). In der vorliegenden Untersuchung wurden die sozio-emotionalen Kompetenzen mit dem Instrument „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) erfasst (Goodman, 1997). Wie in Kapitel 5.3.3.3 dargelegt, umfasst der SDQ Fragen zum externalisierenden Problemverhalten (unaufmerksames, impulsives Verhalten) und zum internalisierenden Problemverhalten (emotionale Schwierigkeiten, Schwierigkeiten mit Gleichalterigen) sowie zum prosozialem Verhalten (fürsorgliches, hilfsberechtigtes Verhalten). Stellt man die Exekutiven Funktionen (Total Score) in einen Zusammenhang mit den sozio-emotionalen Kompetenzen, ergibt sich ein bedeutsamer, wenn auch geringer Zusammenhang mit dem externalisierenden Problemverhalten³³: Kinder, die schwächer ausgeprägte Exekutive Funktionen aufwiesen, zeigten eher ein externalisierendes Problemverhalten. Hingegen scheinen die Exekutiven Funktionen unabhängig vom internalisierenden Problemverhalten sowie vom prosozialem Verhalten³⁴ zu sein (vgl. Abbildung 23).

Die hier dargestellten Ergebnisse wurden querschnittlich gewonnen und stellen deshalb eine Momentaufnahme der kindlichen Entwicklung dar. Allerdings verdeutlichen die Befunde zu den Zusammenhängen zwischen den Exekutiven Funktionen, den Sprachkompetenzen und der sozio-emotionalen Entwicklung, dass Verhaltensmerkmale von Kindern immer in ihrer Komplexität erfasst werden müssen.

³³ Korrelation nach Pearson $r = -.14$, $p < .05$, $n = 270$.

³⁴ Zusammenhang mit internalisierendem Problemverhalten: $r = -.08$, $p = .17$, $n = 270$; Zusammenhang mit prosozialem Verhalten: $r = .06$, $p = .30$, $n = 270$.

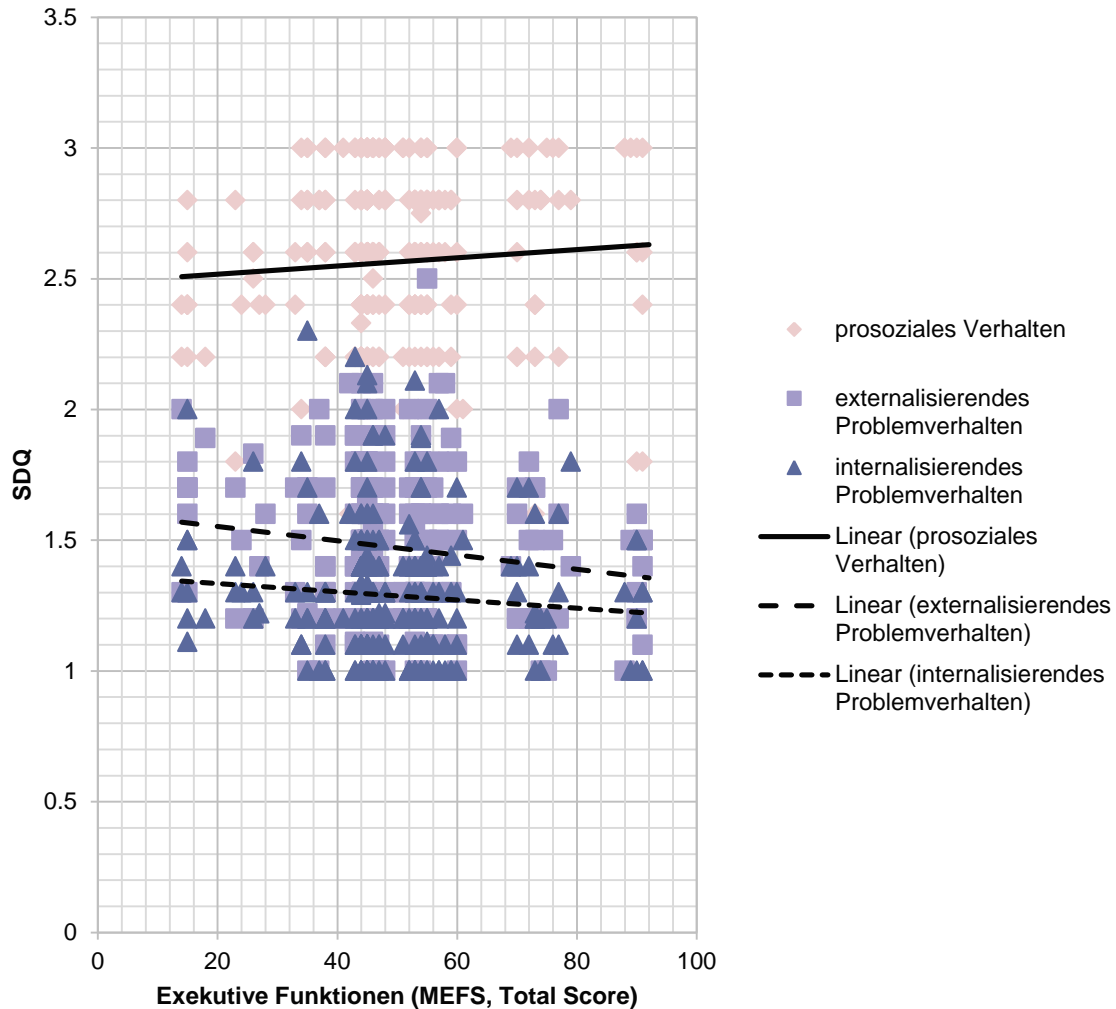


Abbildung 23: Zusammenhang zwischen den Exekutiven Funktionen (MEFS, Total Score) und den sozio-emotionalen Kompetenzen (SDQ; n = 269)

5.3.3 Erkenntnisse aus der schriftlichen Elternbefragung

Nachfolgend werden die Auswertungen des Elternfragebogens dargelegt, wobei Vorstellungen, die Eltern von einem Kindergartenkind haben, sowie mögliche Vorbereitungen auf den Eintritt in den Kindergarten und den Übergang in die Primarschule im Zentrum stehen. Ebenfalls dargelegt wird, wie Eltern den sozio-emotionalen Entwicklungsstand ihrer Kinder einschätzten (vgl. Kapitel 4.6).

5.3.3.1 Elterliche Vorstellungen von einem Kindergartenkind

Die Eltern wurden im Rahmen der Fragebogenuntersuchung zu ihren Vorstellungen von einem Kindergartenkind befragt. Auf einer vierstufigen Skala beurteilten sie verschiedene Aussagen bezüglich der Fähigkeiten, die ein Kindergartenkind gemäss ihrer Auffassung im Verlauf des ersten Kindergartenhalbjahres entwickeln bzw. aufweisen sollte. Dabei beurteilten sie die Aussagen auf einer Skala zwischen 1 (gar nicht einverstanden) bis 4 (sehr einverstanden). Aufgrund inhaltlicher Kriterien wurden mit den Aussagen zu den Fähigkeiten der Kinder folgende Kategorien gebildet: (pro-)soziale Fähigkeiten (z. B. mit anderen Kindern spielen können), Selbstständigkeit (z. B. selbstständig die Hände waschen können), Konzentrationsvermögen (z. B. einige Zeit bei einer Sache bleiben und sich auf diese einlassen können), feinmotorische Fähigkeiten (z. B. mit Schere, Papier und Leim basteln können), kognitive Fähigkeiten (z. B. alle Buchstaben des

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Alphabets kennen) und kommunikative Fähigkeiten (z. B. seine Bedürfnisse mitteilen können) (alle Skalen: Cronbachs $\alpha = .72 - .87$).³⁵

Generell bejahte die Mehrheit der Eltern, dass die Kinder über die obengenannten Fähigkeiten verfügen sollten. Dies verweist auf eine grosse Übereinstimmung zwischen den elterlichen Vorstellungen und den Empfehlungen, die in den Informationen für die Eltern vom Volksschulamt formuliert wurden (vgl. Volksschulamt Kanton Zürich, 2017). Die stärkste Zustimmung erfolgte bei den (pro-)sozialen Fähigkeiten ($M = 3.73$, $SD = 0.46$), gefolgt von den Items Selbstständigkeit ($M = 3.67$, $SD = 0.41$), feinmotorischen Fähigkeiten ($M = 3.59$, $SD = .55$), Konzentrationsvermögen ($M = 3.50$, $SD = 0.49$) und kommunikative Fähigkeiten ($M = 3.39$, $SD = 0.53$). Am wenigsten deutlich stimmten die Eltern bei den kognitiven Fähigkeiten zu ($M = 3.39$, $SD = 0.53$). Dies lässt sich damit erklären, dass es bei diesen Items eher um Fähigkeiten ging, die erst im Hinblick auf den Schulübertritt relevant sind (vgl. Abbildung 24).

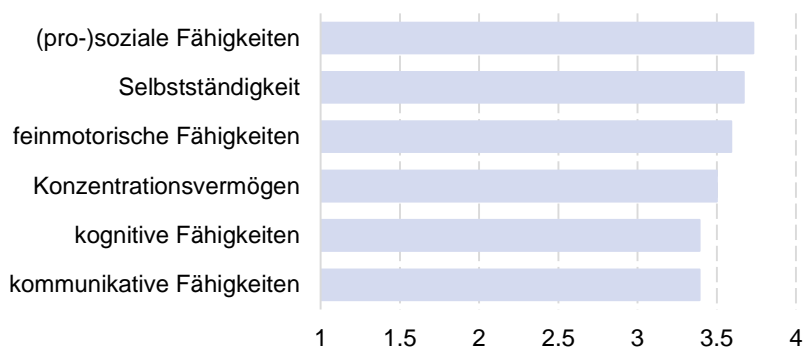


Abbildung 24: Elterliche Vorstellungen von einem Kindergartenkind I: Über welche Fähigkeiten sollte ein Kind im ersten Kindergartenhalbjahr verfügen? (Skalenmittelwerte; 1 = gar nicht einverstanden, 4 = sehr einverstanden)

Diese Ergebnisse wurden auch auf Unterschiede hinsichtlich der drei Altersgruppen (erstes Kindergartenjahr Herbst, erstes Kindergartenjahr Frühling, zweites Kindergartenjahr Frühling) und des mütterlichen Bildungsabschlusses (Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2, tertiäre Stufe) hin geprüft. Was diese beiden Variablen betrifft, konnte jedoch kein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten festgestellt werden (überall $p > .05$).

Abbildung 25 gibt eine Gesamtübersicht über die Antworten der Eltern für jedes einzelne Item. Es zeigt sich nochmals die überwiegende Zustimmung der Eltern, dass Kindergartenkinder diese Anforderungen erfüllen sollten. Besonders hoch ist die Zustimmung bei den Erwartungen, dass es sich selbstständig die Hände waschen kann, für ein paar Stunden von den Eltern getrennt sein kann, Aufforderungen folgen und mit anderen Kindern spielen und teilen kann.

³⁵ Die Items wurden in Anlehnung an folgende Publikation gebildet: Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2016). *Lernen beginnt lange vor dem Kindergarten. Empfehlungen zum Übergang von der Vorschulzeit in den Kindergarten*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

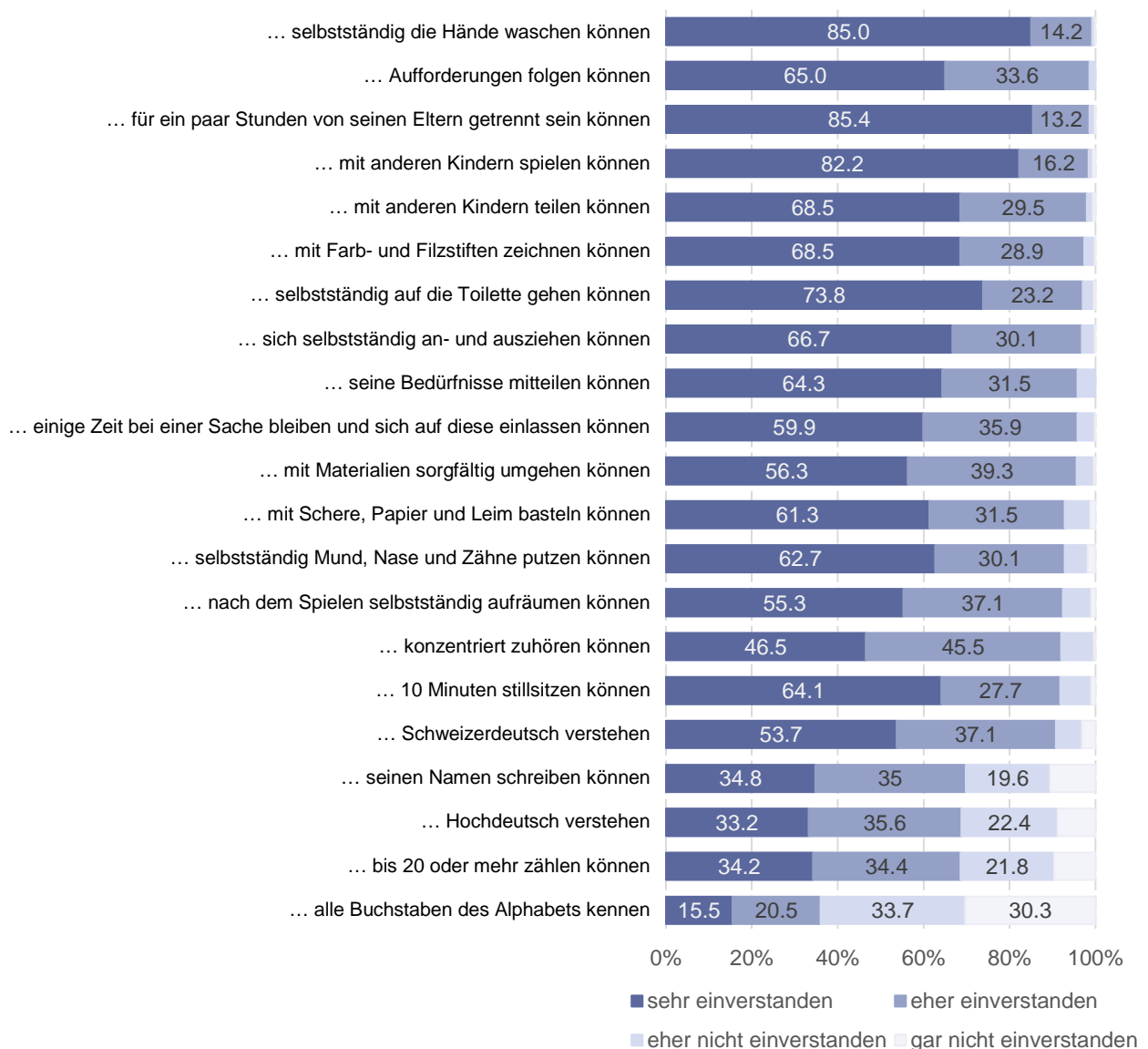


Abbildung 25: Elterliche Vorstellungen von einem Kindergartenkind II: Über welche Fähigkeiten sollte ein Kind im ersten Kindergartenhalbjahr verfügen? Es soll ... (Antwortverhalten bei Einzelitems; 1 = gar nicht einverstanden, 4 = sehr einverstanden) (Antwortverhalten in Prozenten)

5.3.3.2 Aktivitäten in der Familie

In der frühen Kindheit kommt der Familie als primärer Sozialisationsinstanz bei der sprachlichen und kognitiven Förderung des Kindes eine bedeutende Rolle zu. Familiäre Anregungen, die Kinder vor dem Eintritt in den Kindergarten oder während der Kindergartenzeit erfahren – z. B. sprachliche und kulturelle Aktivitäten, Interaktion und Kommunikation – können die spätere Schulleistungsentwicklung nachweislich beeinflussen (Helmke & Weinert, 1997; Niklas, Möllers & Schneider, 2013).

Die Eltern wurden deshalb im Rahmen der schriftlichen Befragung danach gefragt, welche unterschiedlichen Aktivitäten sie mit ihrem Kind wie häufig unternehmen würden (vgl. Abbildung 26). Die Formulierung der Items erfolgte in Anlehnung an Artelt, Blossfeld, Faust et al. (2013) sowie Klein und Biedinger (2009). Die meisten Eltern gaben an, dass sie manchmal oder häufig mit ihrem Kind über Farben (92.4%) und Formen (85.2%) sprechen sowie Kinderversen oder -lieder mit ihm lernen würden (72.4%). 85.0% gaben an, dass sie ihrem Kind Geschichten und 93.8% erzählen und mit ihm Bücher anschauen würden. Auch der Umgang mit der Schriftsprache wurde von den meisten Eltern als wichtig erachtet. So gaben 73.4% der Eltern an, dass sie ihr Kind ermutigten, Buchstaben und Wörter zu erkennen oder zu lesen und 92.2% gaben an, dass ihm Geschichten vorlesen würden. Die Eltern stimmten auch der Aussage mehrheitlich zu,

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

manchmal oder oft mit dem Kind Spiele zu machen. Bei Brett- und Gesellschaftsspielen fiel die Zustimmung etwas höher (88.2%) aus als bei Puzzles (83.0%). 71.3% erklärten, sie würden mit dem Kind neue Medien benutzen. 70.4% gaben an, manchmal oder häufig mit dem Kind fern zu schauen, 7.6% erklärten, sie würden dies nie tun. Insgesamt gab also die Mehrheit der Eltern an, ihr Kind in sprachlicher oder kognitiver Hinsicht durch unterschiedliche, gemeinsame Aktivitäten anzuregen.

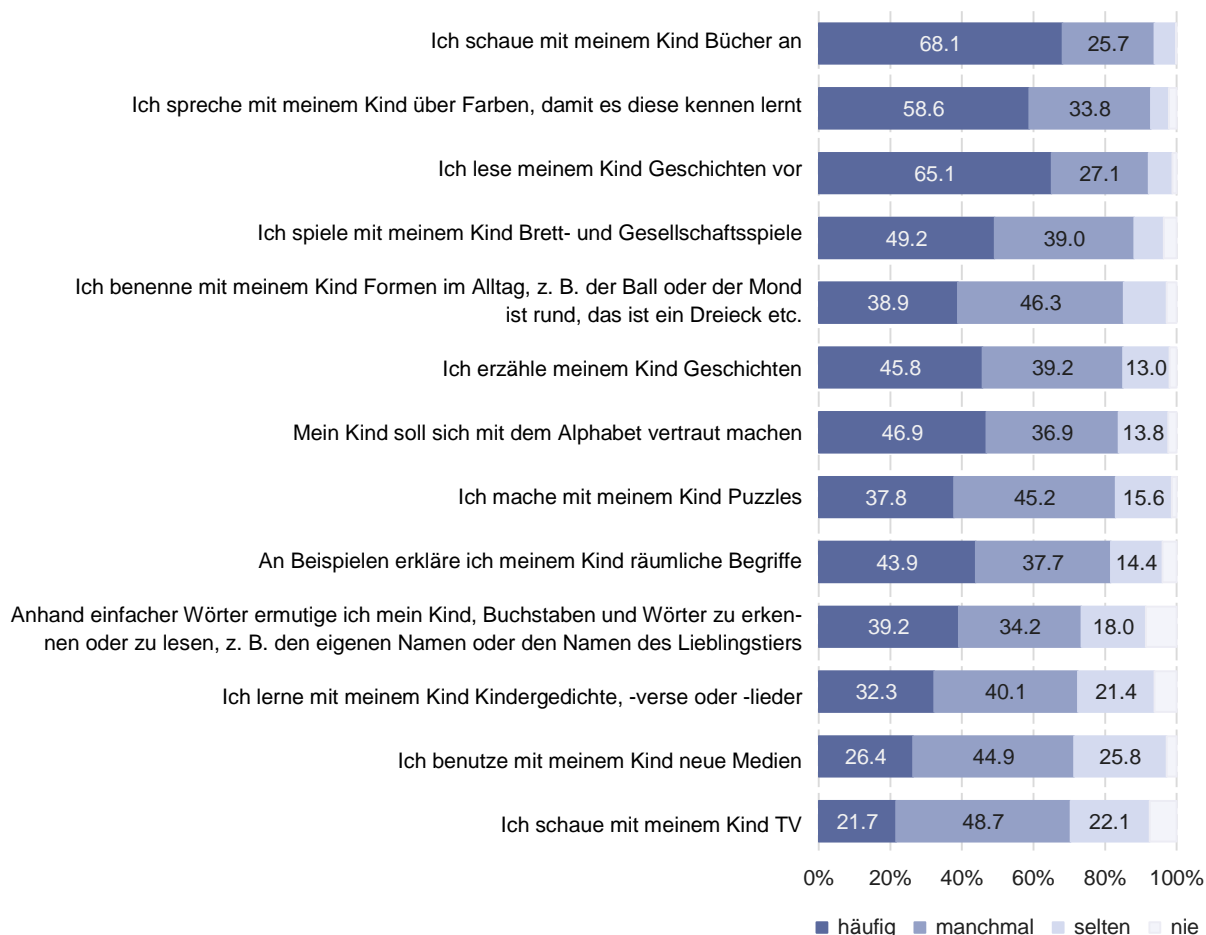


Abbildung 26: Aktivitäten in der Familie: Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Aktivitäten in Ihrer Familie stattfinden (Antwortverhalten in Prozenten)

Es ist nicht überraschend, dass sich die Altersgruppen (erstes Kindergartenjahr Herbst, erstes Kindergartenjahr Frühling, zweites Kindergartenjahr Frühling) hinsichtlich der Häufigkeit einiger Aktivitäten unterscheiden. So gaben die Eltern an, sich vermehrt darum zu kümmern, ihr Kind mit dem Alphabet vertraut zu machen, Kindergedichte- und -verse zu lernen sowie Buchstaben und Wörter zu erkennen, je näher der Eintritt in die Primarschule rückte. Im Verlauf der Zeit abnehmend war hingegen die Häufigkeit des gemeinsamen Anschauens von Bilderbüchern.³⁶

Die Aktivitäten unterschieden sich ebenfalls hinsichtlich des Bildungsabschlusses der Mutter: Je höher dieser war, desto öfter gaben die Mütter an, mit ihrem Kind folgende Aktivitäten auszuführen: Zählen üben, räumliche Wörter erklären, Brett- bzw. Gesellschaftsspiele, Geschichten vorlesen, Geschichten erzählen sowie Bücher anschauen. Mütter mit einem tieferen Bildungsabschluss gaben hingegen signifikant häufiger

³⁶ Kind mit dem Alphabet vertraut zu machen: $\chi^2_{(6,501)} = 13.95$, $p < .05$, Kindergedichte/-verse lernen und Buchstaben/Wörter erkennen: $\chi^2_{(6,501)} = 14.72$, $p < .05$, mit dem Kind Bücher anschauen: $\chi^2_{(6,501)} = 15.61$, $p < .05$.

an, mit ihrem Kind fern zu sehen.³⁷ Keine Unterschiede zeigten sich bei allen anderen Aktivitäten: sprechen über Farben, Formen im Alltag benennen, das Kind mit dem Alphabet vertraut machen, Kindergedichte oder -verse lernen, Buchstaben und Wörter erkennen, Puzzles machen sowie neue Medien benutzen.

5.3.3.3 Sozio-emotionaler Entwicklungsstand der Kinder

Im Rahmen der schriftlichen Befragung wurden die Eltern nach ihrer Einschätzung des sozio-emotionalen Entwicklungsstands ihres Kindes gefragt. Dazu sollten sie das Verhalten ihrer Tochter bzw. ihres Sohnes in den vergangenen sechs Monaten berücksichtigen. Als Grundlage diente das vorangehend erwähnte Messinstrument „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) (Goodman, 1997). Für die Analysen der Antworten liegen folgende Skalen vor: prosoziales Verhalten (z. B. Hilft anderen oft freiwillig, 5 Items, Cronbachs $\alpha = .68$), externalisierendes Problemverhalten (z. B. Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend, 10 Items, Cronbachs $\alpha = .68$) und internalisierendes Problemverhalten (z. B. Hat viele Sorgen; erscheint oft bedrückt, 10 Items, Cronbachs $\alpha = .66$). Die Eltern antworteten anhand einer dreistufigen Skala (1 = nicht zutreffend, 2 = teilweise zutreffend, 3 = eindeutig zutreffend).

Im Durchschnitt schätzten die Eltern das prosoziale Verhalten ihres Kindes als eher positiv ($M = 2.56$, $SD = 0.36$) und das Problemverhalten als eher gering ein (externalisierend: $M = 1.48$, $SD = 0.29$; internalisierend: $M = 1.28$, $SD = 0.26$). Nur vereinzelt stellten Eltern bei ihrem Kind ein internalisierendes Problemverhalten fest. Dieses Ergebnis ist grundsätzlich erfreulich, da diese Tendenzen insgesamt auf ein wenig problematisches Verhalten hinweisen.

Der Vergleich der drei Altersgruppen (erstes Kindergartenjahr Herbst, erstes Kindergartenjahr Frühling, zweites Kindergartenjahr Frühling) zeigt signifikante Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung des prosozialen Verhaltens. Je länger die Kinder den Kindergarten besuchten, desto stärker wurden sie von ihren Eltern als prosozial eingeschätzt.³⁸ Dieser Befund lässt sich aufgrund der Entwicklung erklären und ist deshalb nachvollziehbar. Hinsichtlich der Einschätzung des möglichen Problemverhaltens unterscheiden sich die Altersgruppen gemäss Einschätzungen der Eltern nicht (vgl. Abbildung 27). Signifikante Unterschiede ergeben sich bei Berücksichtigung des mütterlichen Bildungsabschlusses (Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2, tertiäre Stufe): Je tiefer der Bildungsabschluss, desto höher wurde das internalisierende Problemverhalten eingeschätzt.³⁹ Hingegen sind keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Einschätzung prosozialen Verhaltens und des externalisierenden Problemverhaltens festzustellen.

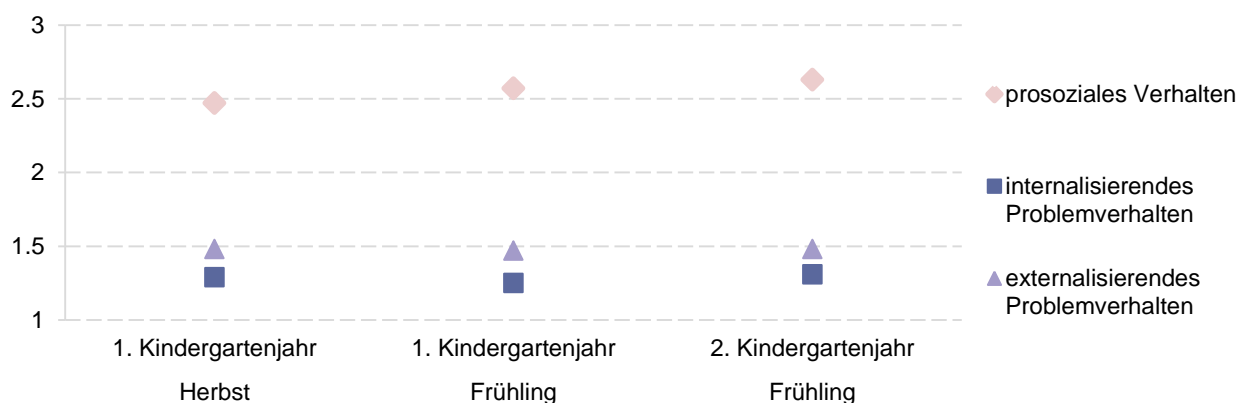


Abbildung 27: Einschätzung des kindlichen Verhaltens nach Kohorten (1. Kindergartenjahr Herbst, 2. Kindergartenjahr Frühling, 2. Kindergartenjahr Frühling), 1 = nicht zutreffend, 2 = teilweise zutreffend, 3 = eindeutig zutreffend

³⁷ Zählen üben: $\chi^2_{(6,465)} = 22.07$, $p < .01$, räumliche Wörter erklären: $\chi^2_{(6,463)} = 13.09$, $p < .05$, Brett- bzw. Gesellschaftsspiele machen: $\chi^2_{(6,463)} = 27.47$, $p < .001$, Geschichten vorlesen: $\chi^2_{(6,463)} = 70.40$, $p < .001$, Geschichten erzählen: $\chi^2_{(6,463)} = 18.07$, $p < .01$, Bücher anschauen: $\chi^2_{(6,464)} = 53.36$, $p < .001$, mit dem Kind TV schauen: $\chi^2_{(6,465)} = 48.15$, $p < .001$.

³⁸ $F(2, 485) = 8.75$, $p < .001$.

³⁹ $F(2, 447) = 6.83$, $p < .001$.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

In Abbildung 28 ist das Antwortverhalten in Bezug auf einzelne Verhaltensweisen detailliert abgebildet. Auffallend ist, dass positive Verhaltensweisen überwiegend Zustimmung erhielten und negative mehrheitlich verneint wurden. Der Anteil der Eltern, die der Aussage, dass ihr Kind meistens tut, was Erwachsene verlangen, nicht eindeutig zustimmen konnten, ist mit 55.7% relativ hoch. Man kann aber annehmen, dass dieser Prozentsatz deshalb hoch ist, weil hier eine Antworttendenz zur Mitte vorliegt (50.5% der Eltern hatte „teilweise zutreffend“ angekreuzt). Weiter hervorzuheben ist der Befund, dass 11.1% der Kinder von ihren Eltern als unruhig und überaktiv bezeichnet wurden (vgl. Abbildung 28).

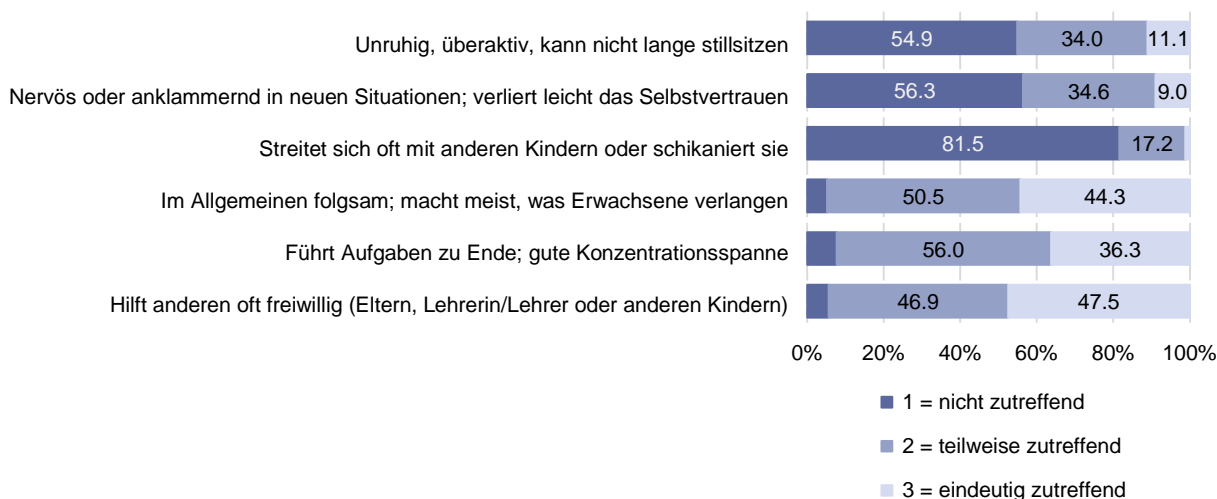


Abbildung 28: Einschätzung des kindlichen Verhaltens in den vergangenen sechs Monaten auf der Grundlage von ausgewählten Items des SDQ (Goodman, 1997) (Antwortverhalten in Prozenten)

Alle an der Befragung beteiligten Eltern schätzten das Verhalten ihrer Kinder vor allem im ausserschulischen Rahmen ein. Es ist möglich, dass das dabei beobachtete Verhalten von jenem im Kindergarten abweicht. Zudem können die Antworten der Eltern womöglich durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein. Die Einschätzung der Eltern gilt aber dennoch als wichtiger Indikator für die allgemeine kontextübergreifende Befindlichkeit des Kindes. Eine frühere Studie zu dieser Skala hatte gezeigt, dass die elterliche Einschätzung mit der Lehrpersoneneinschätzung gut übereinstimmt (Klasen, Woerner, Rothenberger et al., 2003).

5.4 Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergarten

Erkenntnisse zur Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergarten im Überblick

Die Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergarten wurde in den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen sowie in der schriftlichen Befragung der Eltern thematisiert. Aus den Interviews wird deutlich, dass die Kindergartenlehrpersonen eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern für sehr bedeutungsvoll halten. Daher setzen sie einerseits verschiedene Kommunikationsformen ein, die von Tür- und Angelgesprächen über Telefonate und schriftliche Informationen bis hin zu SMS und WhatsApp reichen. Zudem führen alle Kindergartenlehrpersonen mindestens einmal pro Kindergartenjahr einen Elternabend durch, der in der Regel im ersten Quartal stattfindet (vgl. Kapitel 5.4.1.1 sowie Kapitel 5.4.1.5). Als wichtigste Massnahme zur Unterstützung der Eltern versuchen die Kindergartenlehrpersonen mehrheitlich, den Eltern die Relevanz der Förderung der Kinder zu Hause zu vermitteln, indem sie am Elternabend oder an einem Elterngespräch darüber informieren (vgl. Kapitel 5.4.1.4).

Ebenso werden die Eltern zu unterschiedlichen Anlässen (v.a. erster Kindergartentag, Vorfürhungen, Besuchstage) in den Kindergarten eingeladen. Die interviewten Kindergartenlehrpersonen brachten zum Ausdruck, dass es für sie wichtig sei, eine Willkommenskultur zu schaffen, die den Aufbau einer Vertrauensbasis unterstützt. Allerdings gibt es im Rahmen der Interviews nur selten Hinweise auf innovative Formen der Elternzusammenarbeit, die dies unterstützen würden (vgl. Kapitel 5.4.1.2).

Partizipation bedeutet für die Interviewten mehrheitlich, dass die Eltern bei Anlässen wie Sporttagen, Ausflügen oder Kindergeburtstagen mithelfen. In diesem Zusammenhang wurde zugleich auf ein teilweise mangelndes Interesse für die Kindergartenstufe oder auf die zahlreichen Verpflichtungen von Eltern hingewiesen, die ein intensiveres Engagement verunmöglichten (vgl. Kapitel 5.4.1.3). Die schriftliche Befragung der Eltern bestätigt, dass für sie die Teilnahme an Anlässen zu den wichtigsten Formen der aktiven elterlichen Beteiligung (Partizipation) zählt. Im Vergleich zu anderen Partizipationsmöglichkeiten erhielt diese die höchste Zustimmung. Darüber hinaus gaben fast alle Eltern an, dass sie ihr Kind am ersten Kindergartentag begleitet hätten. Etwas weniger häufig nahmen die Eltern am ersten Elternabend oder am vorangehenden Informationsanlass des Kindergartens teil (vgl. Kapitel 5.4.2.1).

In den meisten Interviews wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen oder die nicht einem bildungsnahen Milieu angehören, als Herausforderung wahrgenommen wird. Zugleich wurden kaum konkrete Lösungsansätze zur Bewältigung der angesprochenen Probleme aufgezeigt (vgl. 5.4.1.6). Diese Erkenntnis spiegelt sich in den Ergebnissen der schriftlichen Befragung, denn die Mehrheit der Eltern, die sich mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson unzufrieden zeigte, sind diejenigen, die zu Hause nicht Deutsch sprechen. Besonders unzufrieden mit der Zusammenarbeit war diejenige Gruppe von Eltern, deren Kinder kurz vor dem Übertritt in die Schule standen (vgl. Kapitel 5.4.2.2).

5.4.1 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

Die Aussagen der zwanzig interviewten Kindergartenlehrpersonen zur Fragestellung, wie sie mit den Eltern kooperieren, lassen sich thematisch wie folgt bündeln: Kommunikation mit den Eltern, Formen der Elternzusammenarbeit, Partizipationsmöglichkeiten der Eltern, Voraussetzungen für eine erfolgreiche Elternzusammenarbeit, erschwerende Faktoren für die Elternzusammenarbeit sowie Formen der Elternunterstützung.

5.4.1.1 Kommunikation mit den Eltern

Alle Kindergartenlehrpersonen erachteten es als wichtig, mit den Eltern regelmässig und zeitnah zu kommunizieren. Eine Kommunikationsform, die von fast allen Interviewten erwähnt wurde, sind Tür- und Angel-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

gespräche. Daran wird besonders geschätzt, dass Informationen niederschwellig und in einem informellen Rahmen ausgetauscht werden können. Bei einfachen Sachverhalten, wie beispielsweise der Krankmeldung eines Kindes, erfolgt die Kommunikation auch über SMS oder WhatsApp. In einzelnen Fällen – insbesondere bei Rückfragen – findet die Kommunikation zwischen den Eltern und den Kindergartenlehrpersonen auch per E-Mail statt. Informationsschreiben werden in der Regel von den Kindern (z. B. in der Postmappe) oder auf postalischem Weg an die Eltern weitergeleitet. Dabei wird vor allem über bevorstehende Termine (teilweise in Form von Quartals- oder Quintalsplanungen), ausserordentliche Anlässe, Themen im Kindergarten und über Partizipationsmöglichkeiten der Eltern informiert. Wenn es um den Austausch mit einzelnen Eltern geht, gab rund die Hälfte der Interviewten an, dafür in erster Linie das Telefon zu benützen, da es eine zeitnahe, interaktive und niederschwellige Kommunikation erlaube. Einzelne Kindergartenlehrpersonen berichteten in diesem Zusammenhang von sprachlichen Hürden bei Telefongesprächen mit Eltern, die über geringe Deutschkenntnisse verfügten.

Mehrere Kindergartenlehrpersonen wiesen in den Interviews darauf hin, dass es einigen Eltern schwerfalle, den richtigen Zeitpunkt für telefonische Anrufe bei der Kindergartenlehrperson zu finden. Diesbezüglich wurde beklagt, dass sich gewisse Eltern nicht an Regeln halten und auch abends anrufen würden. Eine interviewte Kindergartenlehrperson schilderte diese Erfahrungen wie folgt: *„Also, natürlich gibt es Situationen, bei denen ich [...] sage: ‚Jetzt ist gut‘. Eben wenn jemand krank ist, dann schreibe ich dann nicht zurück, wenn eine SMS kommt. Oder am Abend reagiere ich nicht, das ist klar. Aber es ist eigentlich auch so ein bisschen eine Kommunikationshaltung, [...] dass man das eigentlich nicht wirklich macht. Das ist dann wie so eine Überschreitung ins Private“* (KGLP_13).

5.4.1.2 Formen der Elternzusammenarbeit

Wie die folgenden Ausführungen zeigen, nannten die Kindergartenlehrpersonen im Rahmen der Interviews als wichtigste Formen der Elternzusammenarbeit Elternabende, Elterngespräche, Besuchsmorgen und Spontanbesuche im Kindergarten sowie Elternanlässe.

Elternabende

Den ersten Elternabend führen die Kindergartenlehrpersonen in der Regel im ersten Quartal oder kurz nach den Herbstferien durch: *„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? Was machen wir im Kindergarten? Wirklich, weil der Kindergarten hat sich so verändert und viele haben einfach das Gefühl, Kindergarten ist spielen und da muss man die Eltern jeweils ein wenig wachrütteln“* (KGLP_16). In den Schilderungen zu den Inhalten des Elternabends bezogen sich fast alle Interviewten auf den ersten Elternabend im Jahr. Der Aufbau wurde in der Regel so beschrieben, dass ergänzend zum Informationsteil eine Sequenz geplant ist, in der sich die Eltern kennenlernen können. Zudem ist es den Kindergartenlehrpersonen wichtig, dass sie ausreichend Zeit für Verständnisfragen einräumen. Vielfach werden am ersten Elternabend die Fachkräfte oder Klassenassistenten vorgestellt und oftmals wird auch dem Elternrat Gelegenheit gegeben, seine Arbeit zu präsentieren. Einige Kindergartenlehrpersonen organisieren den ersten Elternabend im Quartal so, dass Eltern mit Kindern, die im zweiten Kindergartenjahr sind, nicht an der gesamten Veranstaltung teilnehmen müssen.

Die am häufigsten genannten Themen eines Elternabends:

- Informationen geben zur Kindergartenstufe wie z. B. zu deren Einbettung als erste Stufe des Bildungssystems, zu zentralen Zielen und Aufgaben des Kindergartens, zum Kindergartenlehrplan, zum Verlauf des Kindergartenjahres mit einem Überblick und den wichtigsten Terminen
- Fachkräfte und Klassenassistenzen vorstellen
- Klärung der Formen der Kommunikation zwischen Eltern und Kindergartenlehrperson, z. B. Vorgehen bei Absenzen und Dispensation
- Formen der Elternzusammenarbeit, Rechte und Pflichten der Eltern sowie Partizipationsmöglichkeiten der Eltern
- Hinweise auf Anlässe wie Kindergartenreise und Geburtstagsrituale
- Informationen zu Fördermöglichkeiten der Kinder zu Hause

Elterngespräche

Als weiterer wichtiger Baustein der Elternzusammenarbeit wurden Elterngespräche genannt. Sämtliche interviewten Kindergartenlehrpersonen gaben an, dass mit allen Eltern mindestens ein Elterngespräch pro Kindergartenjahr stattfindet. Rund die Hälfte der Interviewten führt bei Bedarf auch zwei oder mehrere Elterngespräche pro Jahr durch. Die Inhalte eines Elterngesprächs im ersten Kindergartenjahr skizzierte eine Kindergartenlehrperson wie folgt: *„Wir schauen, wie sind die Kinder gestartet? Wie sind sie angekommen? Was erzählen sie zu Hause? Sind sie noch fest müde oder wie meistern sie den Tag? Und dann machen wir mit den Eltern der Kleinen nach den Frühlingsferien das zweite Gespräch. Also mal schauen, wie die Entwicklung verläuft und schon ein wenig ein Ausblick. Auch wenn wir merken, bei einem Kind wäre eine Förderung in Psychomotorik gut, ist das dann die Gelegenheit, dies in die Wege zu leiten“* (KGLP_6). Teilweise werden die Elterngespräche telefonisch vertieft, wie die folgende Aussage beispielhaft zeigt: *„Dann gibt es natürlich immer wieder individuelle Abmachungen. Zum Teil trete ich mit den Eltern auch in telefonischen Kontakt, mache einmal wöchentlich eine Rückmeldung, wenn es irgendwie schwierig ist“* (KGLP_9).

Besuchsmorgen und Spontanbesuche im Kindergarten

Rund die Hälfte aller interviewten Kindergartenlehrpersonen schätzte die offiziellen Besuchsmorgen für eine gelingende Elternzusammenarbeit als wichtig ein, weil sie den Eltern einen Einblick in den Kindergartenalltag ermöglichen. Dies unterstützt gemäss den Interviewten nicht nur das gegenseitige Vertrauen, sondern auch das Verständnis für die Arbeitsweise im Kindergarten: *„Wichtig ist, 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 mit Auffangzeit, während der wir an etwas arbeiten, dann das Freispiel, dann die Lektion im Kreis, das Znüni und so weiter. Also, dass sie wirklich das erleben und sehen und dann teilweise natürlich auch mitmachen dürfen“* (KGLP_1). Darüber hinaus wurde die Möglichkeit für Spontanbesuche der Eltern von mehr als der Hälfte aller Kindergartenlehrpersonen als wichtiges Element der Elternzusammenarbeit erwähnt, da sie signalisierten, dass Eltern im Kindergarten jederzeit willkommen seien.

Elternanlässe

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass Elternanlässe bei den Kindergartenlehrpersonen einen hohen Stellenwert einnehmen. Dies zeigt sich an der Bandbreite der verschiedenen Anlässe, die mit der nachfolgenden Übersicht verdeutlicht wird. Dabei handelt sich teilweise auch um Einzelnennungen.

Übersicht über die verschiedenen Formen von Elternanlässen:

- Abschlussfest mit Darbietung (Theater, Aufführungen, Ausstellung etc.)
- Kennenlernanlässe für die Eltern
- Verschiedene Feste im Jahresverlauf (Frühlingsfest, Osterfest, Sommerfest etc.)
- Advents- und Weihnachtscafé während des Kindergartenmorgens
- Regelmässig stattfindende Elterncafés und Elternznünis
- Gemeinsame Bastelmorgen mit Eltern und Kindern
- Elternfrühstück und Muttertagsbrunch
- Erzählnacht, an der die Eltern gemeinsam mit den Kindern teilnehmen

Zum Teil werden die Elternanlässe nicht nur als einzelne Veranstaltungen, sondern als durchgängiges Konzept angelegt, das dazu beiträgt, das Vertrauen zwischen der Kindergartenlehrperson und den Eltern systematisch aufzubauen. Im Folgenden werden drei Anlässe exemplarisch erläutert, die in Bezug auf die Förderung einer Willkommens- und Begegnungskultur Vorbildcharakter haben.

Kennenlernanlass zu Beginn des Schuljahres: Eine interviewte Kindergartenlehrperson führt jeweils zum Schuljahresbeginn gemeinsam mit den Eltern, den Kindern und den Elterndelegierten einen Kennenlernanlass durch, der etwas mit dem jeweiligen Jahresthema zu tun hat. *„Also für nächstes Jahr habe ich mir überlegt, wenn ich jetzt die vier Jahreszeiten nehme, könnte es auch im Herbst wieder sein, dass ich die Eltern zum Drachenbasteln einlade, dass wir am Samstagnachmittag mit allen Familien draussen schauen gehen, ob diese fliegen, und dann gibt es noch ein Kuchenbuffet“* (KGLP_7).

Elterncafé: In einem Kindergarten organisiert die Kindergartenlehrperson in regelmässigen Abständen ein Elterncafé. Die Eltern kommen *„an verschiedenen Wochentagen, zu verschiedenen Zeiten [und] zu verschiedenen Themen“* (KGLP_17) in den Kindergarten. Neben Informationen und der Möglichkeit zum Austausch erhalten die Eltern auch Inputs, wie sie ihre Kinder zu Hause fördern können.

Elternznünis: In einem Kindergarten finden regelmässig Elternznünis statt. Dieser Anlass zeichnet sich durch *„einen klaren Start, mit einem Lied oder einem Tanz oder irgendeiner kleinen Präsentation aus. Und dann, wenn die Eltern sitzen, wird der Znüni, der Kaffee oder Tee [...] serviert. Dann sitzt man zusammen mit den Kindern, man isst, es ist sehr laut und dann wird geplaudert“* (KGLP_19). Damit möchte die Kindergartenlehrperson auf unkomplizierte Art und Weise den Beziehungsaufbau zwischen Eltern und Lehrkraft fördern. Sie erlebt, dass dadurch eine solide Vertrauensbasis aufgebaut wird, die es ermöglicht, Kritisches oder Heikles im Rahmen von Elterngesprächen offener ansprechen zu können.

5.4.1.3 Partizipationsmöglichkeiten der Eltern

Knapp die Hälfte der Interviewten wünschte sich explizit eine Partizipation der Eltern. Der Grad der Mitwirkung war unterschiedlich hoch und reichte von der Unterstützung beim Geburtstagsznüni über die Begleitung bei einem Waldmorgen bis hin zur Mitarbeit beim Sporttag, bei Abschlussfesten oder Projektwochen, wie die folgende Tabelle verdeutlicht (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Partizipationsmöglichkeiten der Eltern

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

Einige Kindergartenlehrpersonen schilderten die Eltern als engagiert und interessiert, wie folgende Äusserung exemplarisch verdeutlicht: *„Es gibt sehr viele Möglichkeiten, wie die Eltern helfen können, und es gibt auch immer wieder Eltern, die auch wirklich bereit sind“* (KGLP_10). Andere erleben, dass Eltern diesen Einbezug eher weniger wünschten, weil ihnen die Zeit fehle, sie sich nicht trauen würden oder das Interesse an der Kindergartenstufe zu gering sei. Eine Kindergartenlehrperson berichtete dies wie folgt: *„Ich habe das Gefühl, dass Eltern schon recht ausgelastet sind im Alltag, mit mehreren Kindern. Und ich versuche, das möglichst niederschwellig zu halten, dass man einfach ein, zwei Mal etwas macht. Nicht, dass sie sich dazu verpflichtet fühlen, viel zu machen“* (KGLP_9).

Im Zusammenhang mit den Partizipationsmöglichkeiten der Eltern erwähnte rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen den Elternrat. Dieser unterstütze die Schule an verschiedenen Orten bei der Durchführung von Anlässen und Projekten, was von mehreren Befragten als hilfreich wahrgenommen wird, wie folgende Aussage illustriert: *„Und sie helfen mir dann auch bei der Umsetzung des Abschlussfests. [...] Also, was Essen und so ist, das organisieren sie. Oder sie kommen mir aufstellen helfen, fühlen sich auch verantwortlich [dafür], dass aufgeräumt ist“* (KGLP_7). Eine Interviewte bedauerte in diesem Zusammenhang, dass im Elternrat vor allem bildungsnahe Schweizer Eltern vertreten seien, während 80% der Eltern im Kindergarten einen Migrationshintergrund hätten.

5.4.1.4 Formen der Elternunterstützung

Eine der am häufigsten genannten Unterstützungsformen waren Hinweise an die Adresse der Eltern, wie sie ihre Kinder zu Hause fördern können. Eine Interviewte ermutigt die Eltern beispielsweise, den Kindern zu Hause Ämtchen zu übertragen, damit sie *„einen Ablauf einer Woche erleben können. Oder wenn man den Tisch deckt: ‚Wie viele sind wir in der Familie? Ah, wir sind fünf. Ja, wie viele Messer braucht es dann? Aha, dann darfst du jetzt fünf Messer holen.‘ [...] Einfach so ganz einfache Sachen, die spielerisch in den Alltag eingebunden sind“* (KGLP_17). Einige Kindergartenlehrpersonen bieten den Eltern an, gemeinsam mit den Kindern die Bibliothek und Ludothek zu besuchen, oder sie legen am Elternabend Materialien und Spiele auf und geben den Eltern konkrete Ideen, wie sie die Kinder im Kontext der Familie unterstützen können.

Ergänzend werden die Eltern seitens der Kindergartenlehrpersonen oftmals ermutigt, ihren Kindern mehr zuzutrauen, sie eigenständiger handeln zu lassen und ihnen vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen: *„Also, viele Kinder dürfen nicht selber die Hände waschen, können sich nicht selber An- und Ausziehen, wenn sie in den Kindergarten kommen, weil sie das auch zu Hause nicht dürfen. Weil ihnen die Zeit nicht geschenkt wird, das Zutrauen, du schaffst das, du kannst das. Es wird ihnen nicht ermöglicht, diese Erfahrungen zu machen“* (KGLP_19). Es kann durchaus vorkommen, dass Kindergartenlehrpersonen die Eltern anregen,

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

ihre Ängste zu überwinden und ihren Kindern mehr Entfaltungsmöglichkeiten zu gewähren. So stellten mehrere Interviewte fest, dass die Deutschkenntnisse von Eltern mit Migrationshintergrund – im Speziellen jene der Mütter – oft unzureichend sind. Zwei Interviewte gaben explizit an, solche Eltern auf Deutschkurse hinzuweisen und sie zum Besuch derselben zu motivieren: „Also, wir beziehen sie insofern ein, dass wir Eltern immer wieder darauf aufmerksam machen, dass es für sie Sprachkurse gibt“ (KGLP_5).

5.4.1.5 Voraussetzungen für die erfolgreiche Elternzusammenarbeit

„Und dann ist für mich einfach mega wichtig – also, wenn etwas ist –, dass sie jederzeit kommen können. [...] Sie sollen kommen, auch wenn irgendetwas nicht gut ist, auch wenn Kritik da ist. Sie sollen das wirklich unbedingt anbringen. Weil ohne Eltern geht es nicht“ (KGLP_13). Für die meisten Interviewten sind insbesondere gegenseitiges Vertrauen, Offenheit und Transparenz die zentralen Voraussetzungen einer erfolgreichen Elternzusammenarbeit. Dabei schätzen sie niederschwellige Möglichkeiten für die Kontaktaufnahme wie Tür- und Angelgespräche sowie andere Formen des informellen Austausches in besonderem Masse, wie folgende exemplarische Aussage zeigt: „Also, 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). Ferner streicht rund ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen die Schaffung eines angstfreien Klimas als weiteres zentrales Element einer erfolgreichen Elternzusammenarbeit heraus, was eine Kindergartenlehrperson wie folgt formulierte: „Es ist mir wichtig, dass sie das Gefühl haben, die Tür ist offen, nicht, dass da irgendwie etwas [...] in der geheimen Kammer gemacht wird. [...] Ja, und wohlwollend, [...] man merkt, oft haben Eltern Ängste, weil ihr Kind etwas noch nicht kann – kein Deutsch kann oder sonst irgendetwas. Sie haben das Gefühl, das könnte eine Schwierigkeit sein im Kindergarten. Ihnen die Ängste zu nehmen und Mut zu machen und positiv zu sein, [...] dass ich eine Anlaufstelle bin, wenn sie Hilfe oder Unterstützung brauchen“ (KGLP_9). Wie nachfolgendes Zitat beispielhaft zeigt, stehen zudem die Bereitschaft zu einer konstruktiven Zusammenarbeit sowie der Grundsatz, dass das Wohl des Kindes im Zentrum steht, für mehrere Interviewte im Zentrum: „Also wichtig ist, dass man am gleichen Strang ziehen kann. Also, dass wir beide das Beste für das Kind wollen und zu dem Kind schauen und es unterstützen. Und [...], dass die Eltern Interesse haben an der Schule und am Kindergarten im Speziellen“ (KGLP_20). In diesem Kontext wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass eine gute Zusammenarbeit auch davon abhängt, dass die Eltern ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen würden.

5.4.1.6 Erschwerende Faktoren für die Elternzusammenarbeit

In mehreren Interviews wurden die teilweise fehlenden Deutschkenntnisse von Eltern mit Migrationshintergrund als erschwerend für die Elternzusammenarbeit beschrieben, wie die folgende Aussage einer Kindergartenlehrperson verdeutlicht: „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. Gestern war die Kindergartenreise und ich hatte vier Kinder – obwohl wir es sieben Mal thematisiert haben und zwei Elternbriefe verschickt haben –, die hatten nichts dabei“ (KGLP_3). Als weitere Herausforderung wurden Eltern genannt – oft solche mit Migrationshintergrund –, mit denen die Zusammenarbeit trotz grossem Engagement seitens der Kindergartenlehrperson aufwändig sei und teilweise unbefriedigend verlaufen würde. Unter anderem wurde diesbezüglich moniert, dass Unterstützungsangebote und Hinweise zur Förderung zu Hause zu wenig Beachtung fänden, bzw. dass die Kinder zum Teil nicht ausreichend gefördert und Elternanlässe nur zurückhaltend besucht würden. Zudem würden Elternpflichten nicht immer auf Anhieb wahrgenommen und müssten teilweise eingefordert werden. Die hierfür von den Interviewten vermuteten Gründe sind vielfältig und reichen von einem fehlenden Interesse an der Kindergartenstufe, weil deren Wichtigkeit für die Entwicklung des Kindes nicht erkannt werde, über sprachliche Hürden bis hin zum eher tiefen Bildungsstand einiger Eltern.

Weiter beobachtet eine kleinere Gruppe der interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass bildungsnahe Eltern teilweise dazu tendierten, überhöhte Anforderungen an die eigenen Kinder und den Kindergarten zu stellen. Mögliche Folgen davon seien divergierende Sichtweisen betreffend Förderung und Unterstützung des Kindes sowie der Versuch, auf die Arbeitsweise der Kindergartenlehrperson Einfluss zu nehmen.

5.4.2 Erkenntnisse aus der schriftlichen Elternbefragung

Die Eltern wurden im Rahmen der Fragebogenuntersuchung danach gefragt, wie sie die Erziehungs- und Bildungs Kooperation mit dem Kindergarten erleben. Der Fokus lag auf den verschiedenen Formen elterlicher Beteiligung und ihrem Ausmass sowie auf der elterlichen Zufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson. Die Fragen wurden in Anlehnung an die Informationen zur Elternmitwirkung des Volksschulamts des Kantons Zürich (2017a) formuliert.

5.4.2.1 Elterliche Beteiligung im Kindergarten

Die einzelnen Fragen zur elterlichen Beteiligung im Kindergarten lassen sich inhaltlich folgendermassen kategorisieren: (1) Wahrnehmung von Informationsangeboten: Eltern informieren sich über das Leben im Kindergarten und welche Erwartungen an die Kinder und die Eltern gestellt werden. (2) Kommunikation: Diese verläuft im Gegensatz zur Information weitgehend bilateral und betrifft Absprachen oder Informationen bezüglich des Kindes. (3) Schliesslich gibt es eine aktive Form der Beteiligung (Partizipation), die die Teilnahme am Leben im Kindergarten betrifft, beispielsweise bei besonderen Anlässen oder Ausflügen. Die drei Kategorien beschreiben eine zunehmend intensivere Beteiligung.

Die Fragestellung lautete: „Haben Sie an einer oder mehreren der folgenden Aktivitäten des Kindergartens Ihres Kindes teilgenommen resp. diese Angebote genutzt?“ Die Eltern konnten die Frage mit Ja oder Nein beantworten. Die Antworten sind in Abbildung 29 ersichtlich. Diejenigen Fragen, welche die aktive Beteiligung betrafen (unterste Gruppe in der Abbildung), wurden der Gruppe erstes Kindergartenjahr Herbst nicht gestellt, weil sich in der kurzen Zeit seit Kindergartenbeginn kaum Gelegenheiten zu diesen Formen von Beteiligung geboten hatten.

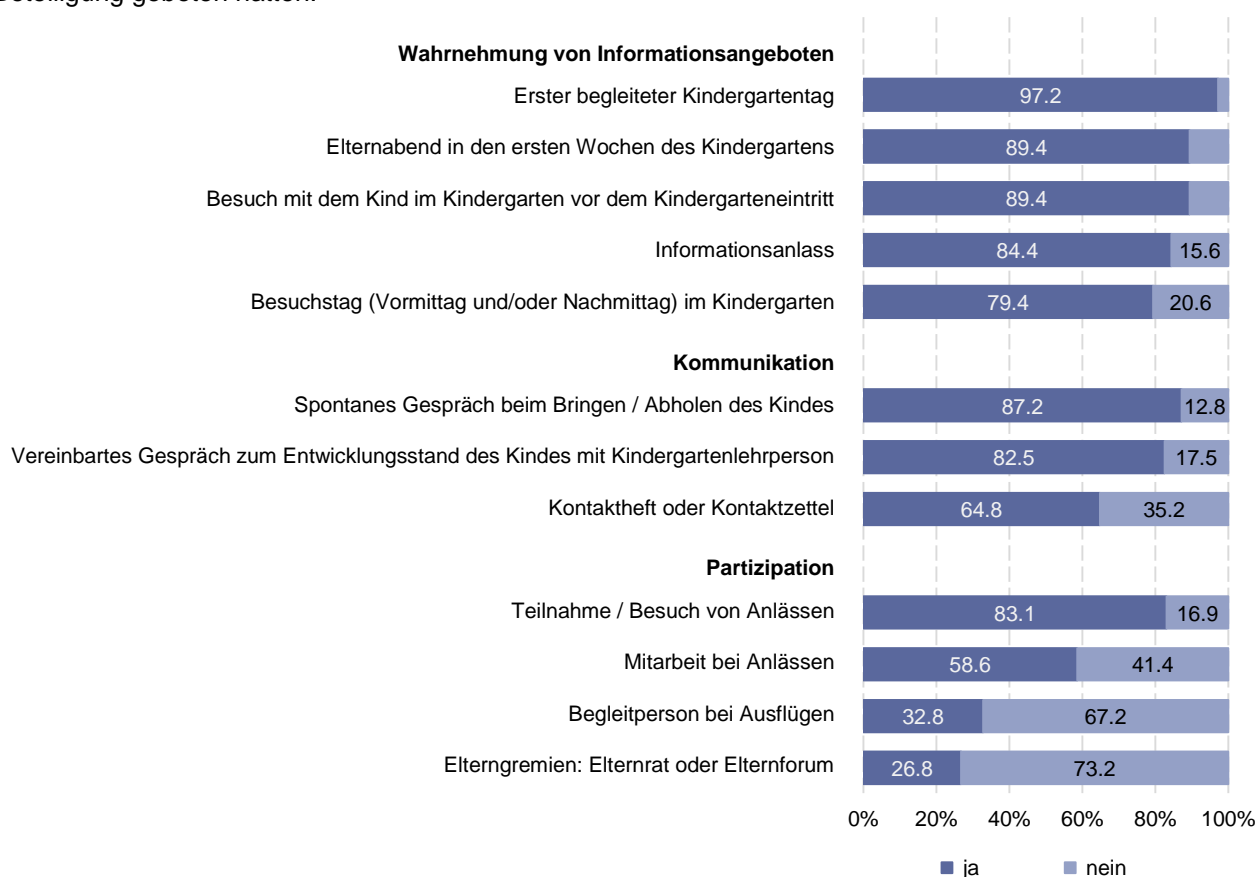


Abbildung 29: Elterliche Beteiligung im Kindergarten: Haben Sie an einer oder mehreren der folgenden Aktivitäten des Kindergartens Ihres Kindes teilgenommen resp. diese Angebote genutzt? (Angaben in Prozent)

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Die Eltern stimmten überaus deutlich zu, dass sie ihr Kind am ersten Kindertag begleitet hätten (97.2%). Auch die Informationsangebote, wie beispielsweise der erste Elternabend oder der Besuch im Kindergarten vor dem Kindergarteneintritt, wurden von 80% bis 90% der Eltern wahrgenommen. Dennoch antworteten immerhin 15.6% aller befragten Eltern, dass sie am Informationsanlass des Kindergartens nicht teilgenommen hätten. Diese Gruppe von Eltern ($n = 77$) lässt sich nicht durch klare Kriterien charakterisieren, sondern erweist sich sowohl hinsichtlich des Bildungs- als auch des Sprachhintergrundes als heterogen.

Gelegenheiten zu kommunizieren wurden ebenfalls von der Mehrheit der Eltern wahrgenommen: So gaben 87.2% spontane Gespräche mit der Kindergartenlehrperson beim Bringen oder Abholen ihres Kindes an. Das Angebot, sich zu einem vereinbarten Gespräch zum Entwicklungsstand des Kindes zu treffen, wurde von den Eltern etwas weniger häufig (82.5%) wahrgenommen, was angesichts des verpflichtenden Charakters dieses Standortgesprächs erstaunt. Womöglich liegt hier eine Verzerrung vor aufgrund der Gruppe Kindergartenjahr-Herbst, weil die Eltern dieser Kinder zu Beginn des Kindergartenjahres vermutlich noch kein solches Gespräch mit der Kindergartenlehrperson durchführen konnten.

Das Kontaktheft bzw. der Kontaktzettel erhielt mit 64.8% am wenigsten Zustimmung als Form der Kommunikation. Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese Form von Kommunikation nicht in jedem Kindergarten etabliert ist.

Bei den Fragen zur aktiven elterlichen Beteiligung (Partizipation) fiel die Zustimmung bezüglich der Teilnahme an Anlässen am höchsten (83.1%) aus. Somit kann von einem relativ grossen Interesse der Eltern ausgegangen werden, einen Einblick in den Kindergartenalltag zu erhalten. Die weiteren Formen aktiver Mitwirkung erhielten deutlich weniger Zustimmung (zwischen 26.8 und 58.6%).

Berücksichtigt man zusätzlich die Altersgruppe (erstes Kindergartenjahr Herbst, erstes Kindergartenjahr Frühling, zweites Kindergartenjahr Frühling) und den Bildungshintergrund der Mütter (Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2, tertiäre Stufe), so ergeben sich folgende Unterschiede: Je länger die Kinder im Kindergarten sind, desto eher nimmt die Teilnahme an und die Mitarbeit bei Anlässen zu.⁴⁰ Wenn in einer Familie die Mutter über einen eher höheren Bildungsabschluss verfügt, nehmen die Eltern vermehrt am Elternabend in den ersten Wochen des Kindergartens teil. Wenn die Mutter über einen eher tieferen Bildungsabschluss verfügt, geben die Eltern öfter an, dass sie das Kontaktheft und/oder Kontaktzettel für die Kommunikation mit der Kindergartenlehrperson verwenden sowie die Gelegenheit für ein spontanes Gespräch beim Bringen oder Abholen des Kindes.⁴¹ Es ist denkbar, dass Familien, in denen die Mutter einen höheren Bildungsabschluss aufweist, andere Formen der Kommunikation als die im Fragebogen vorgegebene Möglichkeit „Kontaktheft/Kontaktzettel“ nutzen (z. B. digitale Formen), oder dass es aufgrund der Berufstätigkeit der Mutter eventuell weniger Gelegenheiten für den Kontakt beim Bringen oder Abholen des Kindes gibt.

5.4.2.2 Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen

Weiter wurden die Eltern zu ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson gefragt. Rund 80% der Eltern äusserten sich eher oder sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit, was auf eine gute Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen der Schule und den Eltern verweist. Bei den Eltern, die eher negativ eingestellt waren, war die Gruppe der sehr unzufriedenen Eltern recht gross (17.8%; $n = 89$) (vgl. Abbildung 30). Bei genauerer Analyse ergibt sich folgendes Bild: Je länger das Kind im Kindergarten war, umso grösser wurde die Gruppe der sehr unzufriedenen Eltern. Zudem gab die Mehrheit dieser Eltern an, zu Hause gleichrangig oder mehrheitlich eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen (77.7%).

⁴⁰ Unterschiede hinsichtlich der Altersgruppe. Teilnahme an Anlässen: $\chi^2_{(1,350)} = 10.50$, $p < .01$; Mitarbeit bei Anlässen: $\chi^2_{(1,350)} = 12.05$, $p < .001$.

⁴¹ Unterschiede hinsichtlich des Bildungshintergrunds. 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: $\chi^2_{(2,462)} = 7.18$, $p < .05$.

Der Befund, dass es eine bedeutende Gruppe von Eltern gibt, die sehr unzufrieden sind mit der Zusammenarbeit, überrascht angesichts der vorwiegend positiven Äusserungen der Kindergartenlehrpersonen bezüglich der Bildungs- und Erziehungskooperation mit den Eltern. Zugleich wiesen die Lehrpersonen in den Interviews darauf hin, dass es mit Eltern, die weniger bildungsnah sind und die die deutsche Sprache nicht gut beherrschten, bezüglich der Zusammenarbeit schwierige Aspekte gibt. Ob die Unzufriedenheit der Eltern auf dieselben Aspekte zurückzuführen ist (z. B. sprachliche Barrieren), kann nicht beantwortet werden, da über die konkreten Gründe für die Zufriedenheit bzw. für die Unzufriedenheit aufgrund der Fragestellung keine Anhaltspunkte vorliegen. Um dies vertieft abzuklären, wäre eine weiterführende Elternbefragung erforderlich. Wie jedoch im methodischen Teil der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 4.6) aufgeführt wurde, war es wichtig, dass der Fragebogen nicht zu lange war, um einen möglichst hohen Rücklauf zu erreichen.

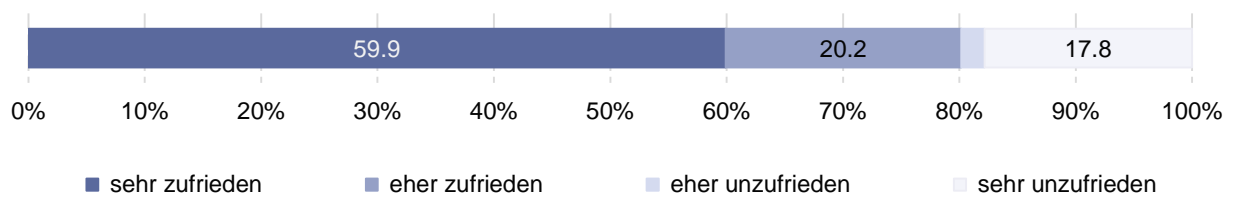


Abbildung 30: Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit Kindergartenlehrpersonen: Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit der/den Kindergartenlehrperson(en) insgesamt? (Angaben in Prozent)

5.5 Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule

Erkenntnisse zu Übergängen in den Kindergarten und in die Primarschule im Überblick

Die qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen ergaben, dass diese eine ganze Reihe von Kompetenzen erwarten, die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten idealerweise mitbringen sollten, vor allem eine gewisse Selbstständigkeit, ein Lerninteresse und die Fähigkeit, sich von den Eltern zu lösen. Diese Ausführungen der Kindergartenlehrpersonen decken sich weitgehend mit Informationen in Handreichungen, die sich an Eltern von zukünftigen Kindergartenkindern richten (vgl. Kapitel 5.5.1).

Im Hinblick auf das Ziel sämtlicher Kindergartenlehrpersonen, dass die Kinder einen erfolgreichen Übergang in den Kindergarten erleben können, fällt auf, dass einige Kindergartenlehrpersonen eine zügige Ablösung der Kinder von ihren Eltern erwarten. Andere geben dem Ablösungsprozess deutlich mehr Raum, wobei die Eltern in einzelnen Fällen bis zu den Herbstferien regelmässig im Kindergarten anwesend sein können (vgl. Kapitel 5.5.1.2f.).

Im Rahmen der Interviews wurde geschildert, dass die Kinder sich beim Eintritt in den Kindergarten bezüglich ihrer Entwicklung und Kompetenzen deutlich unterscheiden würden, abhängig davon, welche Anregungsqualität sie in den ersten vier Jahren im Rahmen ihrer Familie und/oder in familienergänzenden Einrichtungen erfahren konnten. Als besonders herausfordernd wurde der Kindergarten Eintritt für Kinder geschildert, die in benachteiligten Familienverhältnissen aufwachsen und/oder eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen (vgl. Kapitel 5.5.1.4). Die Kindergartenlehrpersonen teilen die Ansicht, dass qualitativ hochwertige vorschulische Einrichtungen eine unterstützende Wirkung bezüglich der Kompetenzentwicklung der daran teilnehmenden Kinder haben können (vgl. Kapitel 5.5.1.5).

In den Interviews formulierten die Kindergartenlehrpersonen ebenfalls klare Erwartungen an die Kompetenzen, über die Kinder beim Übertritt in die erste Klasse verfügen sollten. Vor allem im zweiten Kindergartenjahr wird der Nachmittagsunterricht dafür eingesetzt, die Kinder entsprechend vorzubereiten (vgl. Kapitel 5.5.1.6). Für die Einschätzung der Schulbereitschaft setzen fast alle interviewten Kindergartenlehrpersonen Testinstrumente ein, teilweise erfolgt dies auf eigene Initiative, teilweise im Auftrag der lokalen Schulbehörden (vgl. Kapitel 5.5.1.7). Bezüglich des Austausches mit den Primarlehrpersonen wurde in den Interviews deutlich, dass dieser vor allem dann professionell verläuft, wenn es sich um Kinder handelt, die besondere Bildungsbedürfnisse haben und therapeutisch unterstützt werden (vgl. Kapitel 5.5.1.8).

In der schriftlichen Befragung der Eltern zeigte sich, dass diese den Übergang ihrer Kinder in den Kindergarten mehrheitlich positiv erlebt hatten (vgl. Kapitel 5.5.2.1). Zudem gaben fast alle an, dass sie davor verschiedene Informationen zu Themen des Kindergarteneintritts erhalten hatten (vgl. Kapitel 5.5.2.3). Bezüglich des Übertritts ihres Kindes in die erste Klasse waren sie ebenfalls mehrheitlich zuversichtlich (vgl. Kapitel 5.5.2.2).

Mittels Kurzinterviews wurden die Kinder nach ihren Einstellungen und Wissensbeständen zum Kindergarten und zur Schule gefragt. Auffallend ist, dass die Antworten der verschiedenen Altersgruppen sehr ähnlich ausfielen. Bezogen auf sprachliche Kompetenzen zeigte sich, dass die Kinder insgesamt über ein positives Selbstkonzept bezüglich Sprech- und Hörverstehenskompetenzen verfügen. Deutlich schwächere Werte weist der Bereich des Hochdeutschen aus (vgl. Kapitel 5.5.3.1). In den Interviews mit den Kindern des ersten Kindergartenjahres wurde deutlich, dass sich diese auf den Kindergarten gefreut hatten. Diejenigen des zweiten Kindergartenjahres freuten sich auf die Schule und es zeigte sich, dass sie eine recht klare Vorstellung von dieser hatten. Zudem gaben sie im Vergleich zu Kindern im ersten Kindergartenjahr deutlich häufiger an, dass sie bereits etwas lesen und schreiben könnten (vgl. Kapitel 5.5.3.2).

5.5.1 Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen

5.5.1.1 Erwartungen, was Kinder können sollten, wenn sie in den Kindergarten eintreten

„Wie gesagt, ich finde ein wenig zählen, ein Büchlein anschauen. Ich finde, es 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 wenig einen Umgang haben, sich ein wenig zurückhalten können, ein wenig warten können“ (KGLP_14). Dieses Zitat steht exemplarisch für Aussagen, die von den interviewten Kindergartenlehrpersonen auf die Frage folgten, was ihrer Ansicht nach ein Kind können sollte, wenn es in den Kindergarten eintritt. Nachfolgend werden sämtliche Erwartungen an neu in den Kindergarten eintretende Kinder aufgeführt, die im Rahmen der Interviews genannt wurden. Dabei wird deutlich, dass viele Erwartungen vor allem an die Eltern gerichtet werden, da diese als dafür verantwortlich adressiert werden, dass ihr Kind während der Vorschulzeit entsprechend gefördert wird, damit es zu einer Passung mit den Erwartungen des Kindergartens kommen kann. Diesbezüglich gilt es anzumerken, dass die Ausführungen der Kindergartenlehrpersonen sehr wohl mit den Empfehlungen zusammenpassen, die in verschiedenen Informationsbroschüren an die Eltern von zukünftigen Kindergartenkindern gerichtet sind (beispielsweise jene des Schulärztlichen Dienstes der Stadt Zürich, vgl. Kapitel 2.4).

Erwartungen von Kindergartenlehrpersonen, was Kinder beim Eintritt in den Kindergarten idealerweise können sollten:

Kognitive Kompetenzen

- Farben und Formen kennen
- Zählen
- Sprache verstehen und Bedürfnisse ausdrücken
- Über Spielerfahrungen verfügen
- Über Erfahrungen mit Geschichten hören verfügen
- Einfache Puzzles legen können
- Sich orientieren können, z. B. den eigenen Stuhl oder Garderobenplatz finden oder wissen, wo sich die eigenen Schuhe befinden

Motorische Kompetenzen

- Kleider an- und ausziehen
- (Haus-)Schuhe an- und ausziehen
- Selbstständig auf die Toilette gehen, inklusive Händewaschen
- Nase putzen
- Selbstständig essen
- Mit der Schere umgehen
- Einen Stift halten und Erfahrungen im Zeichnen und Malen haben

Soziale Kompetenzen

- Umgangsformen kennen wie „Guten Tag“ und „Danke“ sagen
- Mit einer Gruppe am Tisch sitzen
- Still sitzen für fünf bis zehn Minuten
- Bei etwas verweilen
- Sich an Regeln halten und wissen, was „nein“ bedeutet
- Mit anderen Kindern interagieren
- Sich ohne Probleme einen Morgen lang von Mutter und Vater lösen können

Selbstkompetenz

- Selbstständigkeit
- Selbstvertrauen
- Lerninteresse

Rund die Hälfte aller interviewten Kindergartenlehrpersonen räumte explizit ein, dass es klar sei, dass nicht alle Kinder die bestehenden Erwartungen erfüllen könnten und dass es sich daher vor allem um Wünsche handle, die aufzeigten, wie es idealerweise wäre. *„Natürlich fangen wir sowieso an, auch wenn das nicht vorhanden ist, was wir erwarten“* (KGLP_19). Einige der Interviewten drückten diesbezüglich auch eine gewisse Resignation aus, indem sie schilderten, dass es viele – einige berichteten diesbezüglich auch von einer Zunahme – Kinder geben würde, die „nichts“ von dem mitbringen würden, was grundsätzlich erwartet werden könnte. *„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).

5.5.1.2 Vorstellungen bezüglich eines gelungenen Übergangs in den Kindergarten

„Und wenn sie dann sagen, sie möchten am Wochenende auch kommen, dann haben wir, glaube ich, unser Ziel erreicht“ (KGLP_19). Als gelungen gilt der Übergang in den Kindergarten nach Auffassung der meisten Kindergartenlehrpersonen dann, wenn die Kinder gerne in den Kindergarten kommen und sich in die Gruppe integrieren können. *„Was wir uns natürlich wünschen, ist, dass ein Kind strahlend reinkommt, seine Schuhe auszieht, seine Jacke auszieht und sich ins Spiel reingeben kann. Das ist natürlich das Schönste“* (KGLP_16). Im Rahmen der Schilderungen, was einen gelungenen Übergang auszeichnet, nahm eine Mehrheit der Interviewten auch Bezug zu den Eltern. Als wichtig erachtet wurde insbesondere, dass die Eltern Vertrauen in ihre Kinder und die Kindergartenlehrperson hätten, wie folgende Aussage verdeutlicht. *„Ich finde die Eltern sehr wichtig. Ich glaube, dass der Übergang gelungen ist, wenn die Eltern das Kind loslassen können. [...] wenn man den Eltern Zeit geben kann, Zeit und Sicherheit. Zeit, um vom Kind Abschied zu nehmen. Aber auch Sicherheit, hey, es geht ihm gut“* (KGLP_18).

Zum Aufbau des Vertrauens zwischen der Kindergartenlehrperson und den Eltern sollen unter anderem die bereits im Vorfeld stattfindenden Informationsanlässe und Schnuppernachmittage beitragen, von denen alle Interviewten berichteten. An den Anlässen, die häufig von der Schule bzw. der Schulgemeinde organisiert werden, geht es vor allem darum, die Schule als Organisation sowie administrative Abläufe vorzustellen und die Eltern über das zu informieren, was von ihnen und den Kindern erwartet wird. *„Dann findet ein Informationsabend auf Gemeindeebene statt und da wird den Eltern alles erzählt: wie der Kindergarten läuft, was für Kompetenzen erwartet werden vom Kind, eben zum Beispiel aufs WC gehen können, Selbstständigkeit, sich ablösen können“* (KGLP_7). Die sogenannten Besuchs- oder Schnuppertage, die vor dem Eintritt in den Kindergarten stattfinden, werden jeweils von den Kindergartenlehrpersonen verantwortet. Sie dienen insbesondere dem gegenseitigen Kennenlernen von Kindern, Eltern und Kindergartenlehrpersonen.

Unterstützung des Ablösungsprozesses

Alle Kindergartenlehrpersonen berichteten darüber, dass die Kinder an ihrem ersten Kindergarten tag in der Regel von ihren Eltern bzw. Müttern, Vätern oder anderen relevanten Betreuungspersonen begleitet werden, die dann zumindest zu Beginn des Unterrichts anwesend sind. *„Am Anfang dürfen die Eltern noch dabei sein, am ersten Kindergartennachmittag, 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). Die Mehrheit der interviewten Kindergartenlehrpersonen schilderte klare Regeln, die festlegen, bis wann und bis wohin die Eltern das Kind begleiten dürfen. Damit soll vor allem die Ablösung der Kinder unterstützt werden, denn diesbezügliche Probleme werden an erster Stelle bei jenen Eltern gesehen, die nicht loslassen könnten. *„Und dann sagen wir strikt: Kindergarten heisst draussen in der Garderobe ‚Tschüss‘ sagen. Das akzeptieren wir in den ersten zwei, drei Wochen. Dann muss dies unten bei der Türe passieren und dann bei der Treppe. Und nach den Herbstferien kommt einfach niemand mehr rauf“* (KGLP_6).

Eine kleinere Gruppe von Kindergartenlehrpersonen schilderte die Ablösung der Kinder viel deutlicher als kontinuierlichen Prozess. Sie haben daher keine festen Regeln, wohin und/oder bis wann Eltern ihre Kinder in den Kindergarten begleiten dürfen. Vielmehr orientieren sie sich diesbezüglich an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und der Eltern. Dabei sind sie sich durchaus bewusst, dass sie eher eine Ausnahme darstellen, und sie betonen in den Interviews, dass sie mit dieser Vorgehensweise eigentlich etwas machen würden, was nicht so erwünscht sei, wie die nachfolgende Aussage zum Ausdruck bringt: *„Eben, die Eltern, die ihre Kinder begleiten und häufig hineinkommen. 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. Wahrscheinlich fast wichtiger als für's Kind. [...] Und wenn eine Mutter in den ersten Wochen einfach auch bis um zwölf Uhr da sein möchte, dann darf sie das. [...]. 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).

5.5.1.3 Gestaltung der 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). Auf die Frage, wie die ersten Wochen im neuen Kindergartenjahr in der Regel gestaltet würden, kam zum Ausdruck, dass sich die Kindergartenlehrpersonen bewusst sind, dass das neue Kindergartenjahr eine grosse Herausforderung darstellt. Diese Einschätzung bezogen sie nicht nur auf sich selbst, sondern auch auf die neu eintretenden Kinder – die sogenannten „Kleinen“ – sowie auf die Kinder im zweiten Kindergartenjahr – also die „Grossen“. Die ersten Wochen des neuen Schuljahres wurden folglich von allen Interviewten als anstrengend und herausfordernd beschrieben. Als zentrale Themen des Kindergartenalltags während der ersten nannten die Interviewten die nachfolgenden Bereiche:

Zentrale Themen während der ersten Wochen des neuen Schuljahres:

- Gegenseitiges Kennenlernen der Kinder
- Bilden einer Klassengemeinschaft
- Morgenkreis aufbauen
- Vertrauen entwickeln
- Einführung von Regeln
- Einführung in Spiele
- Entwicklung von Strukturen, Routinen und Ritualen
- Gestaltung der Znüni-Pausen

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Ergänzend schilderten zahlreiche Kindergartenlehrpersonen, dass es wichtig respektive immer notwendiger werde, den Kindern zu zeigen, wie mit dem Angebot im Kindergarten umgegangen werden könne, was die folgende Aussage verdeutlicht. *„Ja, und halt in die Spielorte einführen: ‚Wie spiele ich in der Puppenecke?‘ Dass man ihnen Ideen gibt, dass man ihnen das wirklich vorzeigt, wirklich alles vorzeigt. Wir zeigen ihnen auch, wie man ein Buch anschaut“* (KGLP_10). Die Mehrheit der Kindergartenlehrpersonen betonte zudem, dass auch der Umgang mit Leim, Schere, Farbe und Papier nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden dürfe.

Knapp die Hälfte der Interviewten berichtete, dass sie mit einem Götti-Gotti-System arbeite. Das bedeutet, dass Kinder aus dem zweiten Kindergartenjahr ein zugewiesenes Kind aus dem ersten Kindergartenjahr dabei unterstützen, sich im Kindergartenalltag zurechtzufinden. Während einige Lehrpersonen von diesem System überzeugt waren, äusserten sich andere kritisch, wie die folgende Aussage zeigt: *„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. Und je nach dem, wenn das dann auch vom Verhalten her schwierig ist. Ich finde, es ist eine ziemliche Herausforderung“* (KGLP_13). Einzelne Kindergartenlehrpersonen berichteten von sogenannten Leit- oder Spielfiguren, die sie einbeziehen würden, um den Einstieg in den Kindergartenalltag zu erleichtern: *„Und da gehen wir schon sehr auf die Kinder ein mit dem Thema Eintritt. Dass da halt eine Leitfigur vorkommt, die man schnell ins Herz gewinnen kann und die da leicht durch den Alltag führen kann“* (KGLP_11).

5.5.1.4 Erfahrungen mit dem vorgezogenen Schuleintritt im Kontext von HarmoS

„Und auch die Unterstufe, also die ganze Schule, muss sich bewusst sein, dass die Kinder jünger sind. [...] Solange sich die Schule nicht angepasst hat, ist es für viele Kinder nicht ideal. Es stresst mich ein bisschen, diese Situation“ (KGLP_19). Auf die Frage, wie die Kindergartenlehrpersonen die Vorverschiebung des Eintrittsalters im Kontext von HarmoS einschätzen, die dazu führt, dass teilweise jüngere Kinder als früher in den Kindergarten eintreten (vgl. Kapitel 2.1), wird an erster Stelle die grösser werdende Altersspanne zwischen den Kindern erwähnt, die von knapp vier bis fast sieben Jahren reicht. Vor allem der Umgang mit den jungen Kindern wird oftmals als herausfordernd beschrieben: *„Also, eine besondere Herausforderung ist, 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).

Fast alle Kindergartenlehrpersonen brachten von sich aus die Thematik des selbstständigen Toilettengangs in die Interviews ein, wie nachfolgende Aussage verdeutlicht. *„Ich glaube, für mich ist es wirklich wichtig, dass sie selbstständig auf die Toilette gehen können. Das ist für mich ganz wichtig. Ich arbeite nicht in einer Krippe, sondern in einem Kindergarten. Und ich finde, ein Kindergartenkind sollte beim Eintritt auch merken, wenn es auf's WC gehen muss. Also, das muss aus meiner Sicht abgeschlossen sein“* (KGLP_13). Zugleich wurde zumindest vereinzelt eingeräumt, dass es für ein Kind kein Grund sein sollte, nicht in den Kindergarten einzutreten, weil der Gang zur Toilette noch nicht perfekt funktioniere. Keine der interviewten Kindergartenlehrpersonen berichtete, dass sie tatsächlich Windeln wechseln muss. Von einigen wenigen wurde das vorverlegte Eintrittsalter auch als Chance gesehen, und zwar für diejenigen Kinder, die zu Hause keine entsprechende Förderung erhalten könnten.

Die nachfolgende Auflistung fasst die Aussagen zusammen, die bezüglich des Verhaltens von jüngeren Kindern im Rahmen der Interviews gemacht wurden:

Zentrale Aussagen von Kindergartenlehrpersonen zum Verhalten von jüngeren Kindern:

- Sie brauchen besonders viel individuelle Betreuung und Aufmerksamkeit.
- Die Ablösung ist schwieriger, weil sie von der emotionalen Entwicklung her noch Kleinkinder sind.
- Sie sind schneller müde und können sich daher weniger gut konzentrieren.
- Sie machen, was sie wollen und laufen zuweilen davon.
- Sie haben Mühe, still zu sitzen und im Kreis mitzumachen.
- Sie brauchen Hilfe beim Anziehen und beim Toilettengang.
- Ihre Motorik ist weniger ausgereift, so dass ihnen z. B. das Treppensteigen Mühe bereitet.
- Sie benötigen anderen Spielsachen als ältere Kindergartenkinder.

Rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen schilderte, dass die Ausstattung im Kindergarten wegen der Anwesenheit jüngerer Kinder angepasst werden musste. Die Befragten erklärten, ergänzend zu Lego hätten sie neu auch Duplo angeschafft oder eine Liegeecke für die Kleinen eingerichtet. Zudem schilderten zahlreiche Interviewte, dass sie den Eindruck hätten, viel mehr erzieherisch wirken und vermehrt mit Bildern arbeiten zu müssen, damit die jungen Kinder verstehen würden, was von ihnen erwartet werde. Ergänzend betonten zahlreiche Kindergartenlehrpersonen, dass sie sowohl ihre Erwartungen als auch ihre unterrichtlichen Angebote aufgrund der Anwesenheit der jüngeren Kinder anpassen müssten, bzw. dass sie noch daran seien, einen konstruktiven Umgang mit der Situation zu finden. *„Ja, sonst, meine Einstellung gegenüber so jungen Kindern oder der Idee, dass man junge Kinder aufnimmt, also Vierjährige in den Kindergarten aufnimmt, finde ich richtig. In ganz Europa läuft das so. Ich glaube, das ist schon richtig. Wir haben einfach noch nicht umgestellt, sind es uns noch nicht bewusst. Auch mit unseren Lehrplanhaltungen, und auch mit unseren Kompetenzen, die wir alle von Kindern fordern, da haben wir zu hoch gesteckte Ziele, wenn wir an so junge Kinder denken“* (KGLP_19).

Die meisten Kindergartenlehrpersonen brachten zudem ein, dass sie in den ersten Wochen des neuen Schuljahres deutlich unterstützt würden, wenn sie auf eine personelle Verstärkung durch Teamteaching, Studierende oder Klassenassistenten zählen könnten, oder auch wenn die Kindergartenklassen insgesamt verkleinert würden. Darüber hinaus betonten die meisten, dass sie sich unter Druck fühlen würden, weil es für sie schwierig sei, die Ansprüche der Primarschule zu erfüllen. Sie befürchteten, dass gewisse Kinder die Lernziele nicht erreichten, da sie zu jung in den Kindergarten eintreten würden. Es wurde auch die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass sich viele Primarlehrpersonen (noch) zu wenig bewusst seien, dass die Kinder nicht nur jünger in den Kindergarten, sondern auch jünger in die erste Klasse eintreten würden, wie die folgende Aussage einer Kindergartenlehrperson verdeutlicht: *„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, und den Eltern auch“* (KGLP_12).

5.5.1.5 Einschätzungen der vorschulischen Einrichtungen

„Wenn du vergleichst: ein Kind, welches ohne Deutsch kommt, und es hat sich noch nie in einer Kindergruppe bewegt, es war noch nie länger von der Mutter weg. Und dann hast du ein Kind, welches das alles gehabt hat. Ich meine, das sind Welten“ (KGLP_14). Hinsichtlich der Fragestellung, wie die Kindergartenlehrpersonen vorschulische Einrichtungen wie Kindertagesstätten oder Spielgruppen auf die Kompetenzentwicklung von Kindern einschätzten, waren sich alle einig, dass deren Wirkung positiv sei. Zudem stellten die Kindergartenlehrpersonen fest, dass zunehmend mehr Kinder in den Kindergarten eintreten, die bereits eine vorschulische Einrichtung besucht haben – an einigen Standorten betrifft dies bereits die Mehrheit der Kinder. Damit sei der Erwerb zahlreicher Kompetenzen verbunden, so die Interviewten. Besonders betont wurde, dass die Ablösung von den Eltern bereits stattgefunden habe und die Kinder es verstehen würden, sich in einer grösseren Gruppe zu bewegen, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht: *„Ich denke, im Umgang mit anderen Kindern, im sich Zurechtfinden in einer Gruppe, sich mal wehren, wenn man in einen Konflikt gerät oder sich um andere zu kümmern, hilfsbereit zu sein, einfach sich wohlfühlen in einer*

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Gruppe mit anderen Kindern, das gelingt Kindern, die mehr Vorerfahrung haben, viel einfacher, als Kindern, die das nicht hatten. Die haben dann anfangs Ablösungsprobleme, haben Mühe, sich von der Mutter und dem Vater zu trennen. Aber das sind je länger je weniger Kinder“ (KGLP_19).

Vereinzelt wiesen Kindergartenlehrpersonen darauf hin, dass Eltern fälschlicherweise denken würden, dass ihr Kind bereits sehr viel könne, weil es eine Krippe oder eine Spielgruppe besucht habe. Deshalb seien sie sich der Tatsache nicht bewusst, *„dass wir hier im Kindergarten noch einiges mehr abverlangen. Also, sie müssen noch ein wenig mehr bringen, leisten. [...] Ich meine, in der Krippe schlafen sie am Mittag noch. Und dort haben sie nicht irgendwie Sequenzen, wo die Kinder im Kreis sind, wo sie arbeiten. Das ist schon ein Unterschied“ (KGLP_16).* Darüber zweifelten einige Kindergartenlehrpersonen die Qualität der Angebote im Vorschulbereich an, auch weil es dort im Vergleich zum Kindergarten keine verbindlichen Lernziele gebe und oftmals zu wenig gut qualifiziertes Personal arbeiten würde.

Als besonders wertvoll wurde der Besuch einer vorschulischen Einrichtung für diejenigen Kinder erachtet, die zu Hause nicht Deutsch sprechen würden und/oder deren familiäre Situation durch geringe Bildungsanregungen sowie sozioökonomische Risikofaktoren geprägt sei. Diesbezüglich äusserten zahlreiche Kindergartenlehrpersonen den Wunsch, den vorschulischen Besuch für diese Kinder zu intensivieren und vor allem auch die Eltern verbindlich in die frühe Förderung ihrer Kinder einzubinden. *„Und bei Migrationseletern 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 diesem Zusammenhang erwähnten einige Kindergartenlehrpersonen die Problematik der Kosten solcher Angebote, die gerade für jene Familien, deren Kinder es am nötigsten hätten, nicht einfach zu bewältigen seien. *„Ich finde, wenn ein Kind in der Spielgruppe oder in der Krippe war, dann merkt man dies schon ganz stark. [...] Hort finde ich auch super. Nur haben wir hier das Problem, dass wir halt wirklich viele Eltern haben, die einfach ganz wenig verdienen. Und ich weiss, was eine Spielgruppe, was ein Hort und ein Mittagstisch kosten. Und das sind halt Angebote, welche sie dann überhaupt nicht nutzen können. [...] Ich denke, für die Kinder ist das schlimm“ (KGLP_14).*

Die meisten Kindergartenlehrpersonen betonten, dass sie es merken würden, wenn ein Kind zu Hause gut aufgehoben sei. *„Also, was mir hier in dieser Klasse jetzt besonders auffällt, ist, dass Kinder, die zum Beispiel wirklich von zu Hause kommen – wahrscheinlich waren sie auch in der Spielgruppe, aber nicht mal unbedingt –, die eine Mutter oder Eltern haben, die sich um sie kümmern –, und zwar nicht nur Essen und Kleidung, das sind viel ausgeglichene Kinder. Die haben viel weniger Probleme mit sich und den anderen“ (KGLP_4).* Für Kinder, die in anregungsreichen bildungsorientierten Familien aufwachsen, wird es daher nicht als erforderlich erachtet, dass sie eine vorschulische Einrichtung besuchen. *„Wobei ein Kind, welches natürlich zu Hause diese Möglichkeiten hat, nicht in eine Spielgruppe gehen muss. Dort merkt man das nicht. Dort merkt man einfach, aha, das Kind wird zu Hause gefördert oder es hat die Möglichkeit, diese Sachen auszuprobieren. [...] Man muss ja dann nicht in eine Spielgruppe, man kann auch einfach zu Hause gut begleitet sein“ (KGLP_20).*

Einige kritische Äusserungen gegenüber vorschulischen Angeboten bezogen sich vor allem auf Eltern, die ihre Kinder nach Auffassung der Kindergartenlehrpersonen sowieso schon zu viel fördern würden. Dabei wurden in mehreren Interviews sogenannte „ältere Eltern“ mit akademischen Abschlüssen als solche bezeichnet, die ihre Kinder „überfordern“ würden. *„Ich meine, wenn man Eltern hat, welche über 36 Jahre alt sind, dann sind diese viel besorgter und ehrgeiziger. Also, wenn man dann noch akademische Eltern hat, welche mit 36 Jahren oder älter Kinder haben, dann hat man hochbesorgte und hochambitionierte Eltern und hochverstörte Kinder“ (KGLP_17).*

5.5.1.6 Erwartungen, was Kinder können sollten, wenn sie in die erste Klasse übertreten

„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). Auf die Frage, was Kindergartenkinder können sollten, wenn sie in die Schule übertreten, antworteten alle interviewten Kindergartenlehrpersonen, dass ihnen bewusst sei, dass die Vorgaben des Lehrplans respektive die darin enthaltenen Basiskompetenzen die verbindlichen Orientierungspunkte seien. Als besonders relevant für den Übertritt in die erste Klasse

wurden die sprachlichen und mathematischen Bereiche eingeschätzt. Diesbezüglich sollten gemäss Meinung der Interviewten die Kinder zumindest minimale Lernziele erreichen. Dazu gehöre insbesondere, dass die Kinder Buchstaben und Zahlen kennen und sich im Zahlenraum etwas orientieren könnten. Ergänzend wurden Voraussetzungen formuliert, die sich auf die Arbeitshaltung und die sozio-emotionale Entwicklung bezogen, über die Kindergartenkinder beim Eintritt in die erste Klasse verfügen sollten. Die nachfolgende Zusammenstellung fasst die Aussagen zusammen, die im Rahmen der Interviews gemacht wurden.

Erwartungen von Kindergartenlehrpersonen, was Kinder beim Übertritt in die erste Klasse mitbringen sollten:

- Lernmotivation
- Interesse an bzw. Neugierde auf schulische Inhalte
- Freude an Arbeitsblättern
- Durchhaltevermögen
- Selbstständigkeit und Selbstsicherheit
- Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer
- Regeln und Strukturen einhalten können
- Einen Auftrag verstehen und ausführen können
- In einer Gruppe interagieren können
- Stillsitzen, zuhören, aufstrecken und warten können
- Eigene Bedürfnisse zurückstecken können

Die aufgeführten Erwartungen prägen die Vorbereitungen der Kinder auf die erste Primarklasse, die vor allem im Laufe des zweiten Kindergartenjahres stattfinden. Alle interviewten Kindergartenlehrpersonen berichteten von besonderen Unterrichtseinheiten, die sie mit den Kindern des zweiten Kindergartenjahres zur Vorbereitung auf die erste Klasse durchführten. Gemäss ihren Angaben werden mehrheitlich die Nachmittage in der Halbgruppe für die schulischen Vorbereitungen eingesetzt, da dort *„die anspruchsvolleren Sachen möglich sind“* (KGLP_15). Als zentrale Elemente der Förderung wurden vor allem die Verwendung der Standardsprache, der Einsatz von Arbeitsblättern sowie die Anleitung zu diszipliniertem Arbeiten, die Aufforderung zum Dranbleiben, Stillsitzen und Aufstrecken genannt. Einzelne Kindergartenlehrpersonen berichteten zudem von freiwilligen Hausaufgaben, die sie den Kindern mitgeben würden. *„Ich mache dann wirklich ab August, wenn sie in den zweiten Kindergarten kommen, am Donnerstagnachmittag, diese Förderung im schulischen Bereich. [...] Und was ich zusätzlich mache, ist eben ab Januar diese Kindergartenhausaufgaben, so dass dann auch die Eltern einbezogen werden“* (KGLP_16). Zudem richteten einige der Interviewten gegen Ende des zweiten Kindergartenjahres Schultische ein, so dass die Kinder sich spielerisch mit der Schule auseinandersetzen können. *„Wir haben eine Schulecke, wo sie quasi Schule spielen können“* (KGLP_9). Als weitere Vorbereitungsmaßnahme wurden Gespräche mit den Kindern über den anstehenden Eintritt in die erste Klasse genannt. *„Wir reden schon sehr früh über die erste Klasse, also, es kommt ja von den Kindern selbst, spätestens ab dem Winter freuen sie sich, dass sie in die erste Primarklasse gehen werden“* (KGLP_9).

5.5.1.7 Einschätzung der Schulbereitschaft bezüglich der 1. Klasse

„Und wir machen auch noch die Schulbereitschaftstests, also mit dem Ordner machen wir das. Und dann mache ich sicher ein Gespräch mit den Eltern [...] und dann schaue ich auch auf das Arbeitsverhalten, also jede Einschätzung zählt je ein Drittel“ (KGLP_7). Auf die Fragestellung, wie die Schulbereitschaft eingeschätzt wird, wurden in den Interviews an erster Stelle kontinuierliche Beobachtungen und Gespräche mit Stellenpartnerinnen und -partnern (sofern vorhanden) sowie mit Fachpersonen aus den Bereichen Heilpädagogik, Logopädie und Deutsch als Zweitsprache genannt. Auch der Austausch mit den Eltern wurde als wichtig erachtet. *„Weil 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). Vereinzelt berichteten

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

die Kindergartenlehrpersonen, dass sie mit den Kindern ein Portfolio führten und somit deren Entwicklungen dokumentiert würden. *„Wir haben zwei Bücher voll am Schluss und wir gehen oft zurück und schauen, wie das am Anfang war“* (KGLP_5).

Mit Ausnahme von zwei Kindergartenlehrpersonen berichteten alle über den Einsatz von Testinstrumenten oder Screenings, die sie für die Einschätzung der Schulbereitschaft einsetzten. Diese unterscheiden sich in Bezug auf Umfang, wissenschaftliche Grundlagen sowie Aktualität. Einige Kindergartenlehrpersonen gaben an, dass sie selber einen Test zusammengestellt hätten. Rund ein Drittel der Befragten erklärte, den Test von den Schulbehörden erhalten zu haben, verbunden mit der Erwartung, dass dieser durchgeführt würde. *„Der Test ist vom schulpsychologischen Dienst. Das ist ein Test über etwa zehn Seiten, den wir durchführen, mit den grossen Kindern, an einem Nachmittag. Er dauert eineinhalb Stunden und da sind diverse Aufgaben im graphomotorischen Bereich, Merkfähigkeit, Kombination und eben auch ganz viel sprachliches Auftragsverständnis. Und das zeigt uns wirklich eindrücklich, vor allem in Richtung Einschulung, wo die einzelnen Kinder stehen“* (KGLP_16). Besonders häufig erwähnt wurde der sogenannte B 71-Test.

Die wenigen Kindergartenlehrpersonen, die sich kritisch zu den Tests äusserten, schätzen diese unter anderem als Misstrauen der Behörden gegenüber ihren Fähigkeiten ein, ein solides Urteil über die Schulbereitschaft von Kindern abzugeben, obschon sie zwei Jahre lang während fünf Tagen die Woche die Gelegenheit gehabt hätten, die Entwicklung und das Verhalten der Kinder zu beobachten. *„Vielleicht ist das wirklich auch einfach so, also, weil man das Gefühl hat, der Kindergarten muss vielleicht so ein bisschen, ich weiss auch nicht, professioneller werden. Damit man dann Daten hat, oder dass man dann auch so Tests macht oder so. Und da denke ich, geht man dann eigentlich auch ein bisschen daran vorbei, was wir auch können und leisten. Und dass das nicht schlechter ist. [...] Das Sich-immer-rechtfertigen-Müssen, finde ich, nimmt diesbezüglich einen total speziellen Bereich ein. [...] Also, wir sind, glaube ich, nicht schlechter, also die Kindergartenstufe. [...] Eben, wir müssen das professionalisieren mit diesen Screenings und so, und wie ich das Gefühl habe, das hat, glaube ich, nicht wirklich mit Professionalität zu tun“* (KGLP_13).

Übertrittsgespräche mit den Eltern

In der Regel sprechen die Kindergartenlehrpersonen mit den Eltern im Rahmen eines Elternabends eher allgemein über den anstehenden Übergang in die Primarschule. *„Der zweite Elternabend ist im Februar. Der ist nur für die Eltern der Grossen. Dort zeigen wir den Eltern auf, was es bedeutet, wenn das Kind in die Schule kommt. Und wir erzählen ihnen, was wir machen mit den Kompetenzen, wie sie die Kompetenzen bei uns kennenlernen und was wichtig ist für die Schule“* (KGLP_3). Ergänzend wird mit allen Eltern ein Einzelgespräch bezüglich des Übertritts in die erste Klasse geführt, das in der Regel ebenfalls im ersten Quartal des Jahres stattfindet. Als Gesprächsunterlagen dienen die Beobachtungen der Kindergartenlehrpersonen und die Ergebnisse des Schulreifetests, sofern dieser durchgeführt wird. Die Bezugnahme auf den Test wird unter anderem damit begründet, dass er den Eltern verdeutliche, wo ihr Kind stehe. *„Im Elterngespräch schauen wir den Test an, wenn das nötig ist. Den nehme ich nicht immer. Er ist mir nicht so wichtig. Aber wenn ich merke, es hilft den Eltern. [...] Einfach so, dass sie ihr Kind besser einschätzen können. Den Test brauche ich manchmal auch wie ein Beweis: ‚Schauen Sie, hier sieht man es‘.“* (KGLP_19).

Häufig wird auch der Beobachtungsbogen für das schulische Standortgespräch verwendet, da er die verschiedenen Kompetenzbereiche gut abbildet. Am Elterngespräch werden dann die Einschätzungen verglichen. *„Ich gebe ihnen teilweise, nicht bei jedem Gespräch, das Formular vom schulischen Standortgespräch, so dass sie sich schon einmal Gedanken machen und ihr Kind ein wenig einschätzen können, wo es steht. Das ist teilweise auch die Grundlage für das Gespräch“* (KGLP_1). Mit Eltern, deren Kinder Auffälligkeiten in den Bereichen Entwicklung, Verhalten und/oder Lernen aufweisen und deren Übergang in die Primarschule als problematisch oder gar gefährdet eingeschätzt wird, finden die Elterngespräche bereits im Herbst des zweiten Kindergartenjahres statt. *„Und wir versuchen, es frühzeitig auf die Schiene zu bringen, dass es vielleicht nicht ganz nach Schema x verlaufen wird. Und ja, dann einfach viel Beweismaterial zusammen haben und merken, einfach, dass es von der Reife her nicht genügt oder so“* (KGLP_4). Ausführliche Beschreibungen zu weiteren Aspekten der Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergartenlehrpersonen finden sich in Kapitel 5.4.

5.5.1.8 Austausch mit den Lehrpersonen der Primarschule im Kontext des Übertritts

Im Rahmen der Interviews schilderten alle Kindergartenlehrpersonen, dass vor den Sommerferien jeweils ein Treffen zwischen den zukünftigen Primarlehrpersonen und den Kindergartenkindern stattfindet. An einigen Schulen besuchen die Lehrpersonen die Kinder in den Kindergärten, an anderen die Kindergartenkinder ihre zukünftigen Lehrpersonen in der Schule. Als sehr unterschiedlich erweisen sich dagegen die Formen des Austauschs zwischen den Kindergarten- und den Primarlehrpersonen über die Kindergartenkinder bzw. die zukünftigen Schulkinder. So werden an einzelnen Schulen bereits vor dem Übertritt im Rahmen eines klar definierten Prozesses schriftliche Dossiers weitergereicht und strukturierte Gespräche geführt, während an anderen Austauschgespräche stattfinden, die kaum formalisiert oder bisweilen auch nur zufällig erfolgen. *„Eigentlich so explizit auf die Erstklasskinder, also auf den Übertritt, ist die Zusammenarbeit individuell oder freiwillig“* (KGLP_20). In den Interviews wurde diesbezüglich auch das Dilemma zum Ausdruck gebracht, mit dem sich die Kindergartenlehrpersonen konfrontiert sehen: Einerseits wäre es wichtig, viele Informationen weiterzugeben, jedoch verunmöglicht dies den Kindern und ihren Familien einen sogenannten Neustart in der ersten Klasse. Andererseits unterbinde eine zu geringe Informationsweitergabe die Kontinuität von eingeleiteten Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozessen.

An einigen Schulen nehmen die Kindergartenlehrpersonen gemeinsam mit den Primarlehrpersonen die Klassenzuteilungen vor und tauschen in diesem Rahmen zugleich Informationen über die Kinder aus. *„Was wir mit den Erstklasslehrerinnen machen, ist, dass wir die Kinder wie übergeben. Also, wir sind dabei, das wissen die Eltern zwar nicht, aber wir sind dabei beim Zuteilen der Kinder und schauen, welche Kinder zusammen in die erste Klasse kommen. Und dabei kann man auch schon ein bisschen die ersten Hinweise geben, wobei ich immer ein bisschen zurückhaltend bin, weil die Kinder einen Neustart machen sollen“* (KGLP_10). Bei Kindern, die aufgrund besonderer pädagogischer Bedürfnisse eine spezielle Förderung während der Kindergartenzeit erhalten, verläuft die Übergabe deutlich formalisierter, wie die Kindergartenlehrpersonen mehrheitlich schilderten. *„Wir benutzen ein Formular für die Übergabe der Schülerdaten: Therapie bisher, Therapie weiterhin, Besonderheiten, bitte darauf achten. Das erhält die zukünftige Lehrerin“* (KGLP_12).

Auch nach dem Übertritt der Kinder in die Primarschule verläuft der Austausch zwischen der Primar- und der Kindergartenlehrperson unterschiedlich. Manchmal wird dieser von der Schule organisiert, manchmal erfolgt er nur, wenn besondere Herausforderungen oder Fragen auftreten. *„Und nachher im Herbst ist dann, glaube ich, das Gefäss, wo man sich treffen kann, wenn man das möchte, oder wo man anrufen und nachfragen kann. Eben, wenn die Lehrpersonen das Gefühl haben, sie möchten gerne noch mehr Hintergrundinfos von mir. [...] Das läuft eigentlich sehr individuell“* (KGLP_13).

Hinsichtlich der im Herbst stattfindenden Austauschgespräche gaben viele der interviewten Kindergartenlehrpersonen an, dass sie den Austausch vor allem für ihre eigene pädagogische Professionalität als wichtig erachteten. Die Rückmeldungen zu ihrer Arbeit würden sie dabei unterstützen, sich zu vergewissern, dass sie die Kinder den Anforderungen der ersten Klasse entsprechend vorbereitet sowie richtig eingeschätzt hätten. *„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 der 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).

5.5.2 Erkenntnisse aus der schriftlichen Elternbefragung

Im Rahmen der schriftlichen Befragung (vgl. Kapitel 4.6) wurden die Eltern gefragt, wie sie den Übergang in den Kindergarten und in die Schule bzw. die Schulbereitschaft des Kindes einschätzten.

5.5.2.1 Übergang in den Kindergarten

Die meisten Eltern gaben im Fragebogen an, dass sie und ihr Kind den Übergang in den Kindergarten eher gut bis sehr gut bewältigt hätten (Skala in Anlehnung an Wildgruber, Griebel, Radan et al., 2017). Diese Einschätzung steht weder im Zusammenhang mit der Inanspruchnahme einer familienergänzenden Be-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

treuung noch mit dem Alter der Kinder (alle χ^2 : $p > .05$). Für wie gelungen die Eltern den Übergang in den Kindergarten einschätzten, hängt jedoch damit zusammen, wie gut das Kind gemäss Angabe der Eltern den Übergang erlebt hatte ($r = .65$; $p < .001$). Zudem besteht ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Mutter und der Art und Weise, wie der Übergang in den Kindergarten von den Eltern eingeschätzt wurde: je höher der Bildungsabschluss der Mutter, umso besser wurde die Bewältigung des Übergangs eingestuft ($r = .12$; $p < .01$).

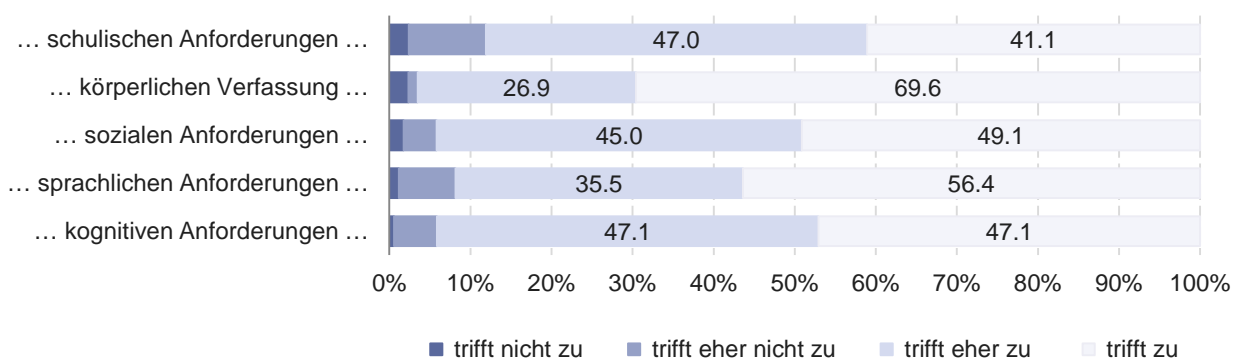
Um differenziert zu erfassen, wie der Eintritt in den Kindergarten erlebt wurde, konnten die Eltern auf einer vierstufigen Skala (vgl. National Center for Education Statistics, 1996) angeben, wie häufig verschiedene Situationen in den ersten Wochen des Kindergartenjahres aufgetreten waren. Die Antworten der Eltern machen deutlich, dass die meisten Kinder den Kindergarten in den ersten Wochen positiv erlebten. Mit über 80% gaben die meisten Eltern an, dass sich das Kind mehrmals wöchentlich darauf gefreut habe, in den Kindergarten zu gehen, und nie vorgegeben habe, krank zu sein, um daheim bleiben zu können. Auch klagten gemäss Aussagen von über 80% der befragten Eltern ihre Kinder selten bis nie über den Kindergarten oder wollten diesen nicht besuchen. Ebenfalls rund 80% gaben an, dass ihr Kind die anderen Kinder und die Kindergartenlehrperson möge. Zudem erzählten gemäss Einschätzung der Eltern über 90% der Kinder zu Hause mindestens einmal wöchentlich etwas Positives über den Kindergarten.

Die Eltern beantworteten auch die Frage, ob ihr Kind nach dem Eintritt in den Kindergarten plötzlich Symptome gezeigt habe (in Anlehnung an Goodman, 1997). Nur wenige Eltern gaben an, dass ihre Kinder nach dem Eintritt in den Kindergarten plötzlich Schlafprobleme (5.8%) hatten, das Bett nässten (6.0%), keinen Appetit hatten (5.8%) oder besonders traurig waren (7.5%). Allerdings gab etwas über ein Viertel der Eltern an (25.6%), dass ihr Kind in den ersten Wochen nach dem Eintritt in den Kindergarten launischer und gereizter gewesen sei. 12.8% der befragten Eltern stellten bei ihren Kindern Klagen über Bauch- oder Kopfschmerzen fest. 13.1% gaben andere Symptome als die vorgegebenen an, am häufigsten das Symptom „müde“ (40.4% der Sammelkategorie „Andere Symptome“). Zum Teil wurden auch positive Aspekte wie „aufgestellt“ und „fröhlich“ oder „voller Freude“ aufgeführt (14.9% der Sammelkategorie „Andere Symptome“). Ob die Eltern ein Symptom erwähnten, das sie beim Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten feststellten, hängt weder von der Inanspruchnahme familienergänzender Betreuung noch von der Höhe des Bildungsabschlusses der Mutter noch von der Altersgruppe ab (alle $p > .05$). Es gilt zu bedenken, dass nicht abschliessend beantwortet werden kann, ob die genannten Symptome ausschliesslich auf den Eintritt in den Kindergarten oder auch auf andere zeitgleiche Lebensumstände (z. B. den Verlust einer wichtigen Bezugsperson, Umzug) zurückzuführen sind.

5.5.2.2 Übergang in die erste Klasse und Einschätzung der Schulbereitschaft

Die Fragen zum bevorstehenden Übergang in die erste Klasse bzw. zur Schulbereitschaft des Kindes wurden nur von denjenigen Eltern beantwortet, deren Kinder im Sommer 2017 in die erste Klasse übertreten sollten. Dies betraf 34.9% der Befragten. Erfreulicherweise gaben die meisten dieser Eltern an, dass der Eintritt in die erste Klasse für ihr Kind eher leicht (47.5%) oder leicht (37.0%) sein werde (Skala von Artelt, Blossfeld, Faust et al., 2013). Nur insgesamt 15.0% der Eltern antworteten, dass der Eintritt in die erste Klasse für ihr Kind schwer (1.7%) oder eher schwer (13.3%) sein werde. Neben dieser allgemeinen Einschätzung wurden die Eltern noch differenzierter gefragt, inwiefern sie vermuteten, dass ihr Kind die Anforderungen der ersten Klasse erfüllen werde, und wie es den baldigen Eintritt in die erste Klasse wahrnehme (ebd.). Die Befragung zeigt, dass die Eltern im Durchschnitt der Meinung waren, dass ihr Kind die Anforderungen der ersten Klasse ohne grössere Schwierigkeiten bewältigen werde (Skala von 1 = trifft nicht zu, bis 4 = trifft zu, in den in Abbildung 31 angegebenen fünf Anforderungsbereichen; $\alpha = .79$; $M = 3.44$, $SD = .45$). Auch diese Einschätzung hängt vom mütterlichen Bildungsabschluss ab ($r = .22$, $p < .01$): Je höher er war, desto eher wurde angegeben, dass das Kind die Anforderungen der ersten Klasse ohne grössere Schwierigkeiten bewältigen werde. Am wenigsten Schwierigkeiten sahen die Eltern bei den körperlichen Anforderungen (vgl. Abbildung 31). Die grössten Schwierigkeiten erwarteten sie bezüglich der schulischen Anforderungen (Konzentration, Ausdauer). Allerdings gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Bereichen.

Wird Ihr Kind Ihrer Meinung nach den Übergang in die erste Klasse bezüglich der



... ohne grössere Schwierigkeiten bewältigen?

Abbildung 31: Häufigkeiten der elterlichen Einschätzung zum baldigen Übertritt des Kindes (2. Kindergartenjahr Frühling 2017; n = 173)

Die meisten Eltern gaben an, dass ihr Kind eine zuversichtlich-freudige Haltung gegenüber dem baldigen Eintritt in die erste Klasse habe (trifft zu: 59.2%; trifft eher zu: 32.2%). Nur 2.3% der Eltern hielten fest, dass dies nicht zutrefte, und 6.3% der Befragten befanden, dass dies eher nicht zutrefte. Eine ängstlich-unsichere Haltung gegenüber dem baldigen Eintritt in die erste Klasse hatten gemäss Eltern nur 18.5% der Kinder (trifft zu: 4.8%; trifft eher zu: 13.7%), während dies auf die meisten Kinder nicht (57.7%) oder eher nicht (23.8%) zutraf. Auch hier zeigen sich ein signifikanter Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss der Mutter: Je höher dieser ist, desto eher zeigte das Kind gemäss Einschätzung der Eltern eine zuversichtlich-freudige Haltung ($r = .22$, $p < .01$) und desto weniger eine ängstlich-unsichere Haltung ($r = -.25$, $p < .01$).

5.5.2.3 Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergartenlehrperson beim Eintritt in den Kindergarten

Um die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Kindergartenlehrperson bei Eintritt in den Kindergarten aus Sicht der Eltern zu erfassen, wurden Letztere gefragt, welche Informationen ihnen die Kindergartenlehrperson habe zukommen lassen. Die meisten Eltern gaben an, Informationen zu verschiedenen Themen des Eintritts in den Kindergarten erhalten zu haben. Über 90% hielten fest, dass sie vor dem Kindergarteneintritt ihres Kindes mündlich und/oder schriftlich darüber informiert worden seien, was das Kind in den Kindergarten mitnehmen müsse (z. B. Znüni, Hausschuhe), wie man mit der Kindergartenlehrperson in Kontakt treten könne und wie die Eltern gegebenenfalls im Kindergarten mitwirken könnten. Auch gaben über 90% der Eltern an, über den Stundenplan des Kindes informiert worden zu sein. Knapp 90% hatten gemäss ihrer schriftlichen Aussage Informationen dazu erhalten, wie sie als Eltern reagieren sollten, wenn das Kind nicht oder zu spät in den Kindergarten kommen würde. Über 70% der befragten Eltern gaben an, über Betreuungsmöglichkeiten ausserhalb des Kindergartens und über das Schulsystem des Kantons Zürich informiert worden zu sein. Zudem teilten die meisten Eltern mit, sie hätten vor dem Kindergarteneintritt Informationen bezüglich der Fähigkeiten erhalten, über die das Kindergartenkind beim Eintritt verfügen müsste (z. B. Schuhe selber anziehen können und selber zur Toilette gehen). Betrachtet man die Form der Informationsübermittlung, so zeigt sich, dass die meisten der genannten Informationen schriftlich abgegeben wurden. Die Elternantworten innerhalb der Kindergärten waren manchmal konsistent, manchmal auch nicht. In Bezug auf praktische Informationen zum Alltag im Kindergarten waren sich die Eltern innerhalb der meisten Kindergärten einig, was auf andere Informationen (z. B. vorausgesetzte Fähigkeiten beim Kindergartenkind oder ausserschulische Betreuungsmöglichkeiten) nicht zutrifft.

5.5.3 Erkenntnisse aus den Kurzinterviews mit den Kindergartenkindern

Die Einstellungen der Kinder zum Kindergarten und zur Schule sowie ihr Wissen darüber wurden mit einem kurzen Kinderinterview erhoben (vgl. Kapitel 4.9). Die Kinder wurden mit zwei Typen von Fragen konfrontiert: Ein geschlossenes Format mit einer Ausprägungsskala von 1 bis 10 einerseits und offene Fragen andererseits. Diese beiden Fragetypen werden nachfolgend gesondert analysiert.

5.5.3.1 Selbstkonzepte und Einstellungen der Kindergartenkinder

Von Kindern beider Kindergartenjahre wurden Fragen zur Hochdeutschkompetenz, zur Hörverstehenskompetenz und zur Sprechkompetenz gestellt. Tabelle 34 gibt einen Überblick über die Erkenntnisse nach Kindergartenjahr:

Tabelle 34: Selbstkonzepte und Einstellungen der Kindergartenkinder pro Kindergartenjahr

Frage-Item	1. Kindergartenjahr Herbst 2017 (n = 50)		2. Kindergartenjahr Frühling 2017 (n = 90)	
	M	SD	M	SD
Hochdeutschkompetenz	4.80	3.64	5.72	3
Spricht gerne Hochdeutsch	–	–	5.24	3.24
Sprechkompetenz	6.02	3.38	7.06	3.09
Hörverstehenskompetenz	7.84	2.96	8.20	2.54
Hat sich auf Kindergarten gefreut	8.66	2.46	–	–
Geht gerne in den Kindergarten	8.27	2.41	–	–
Freut sich auf die Schule	–	–	8.39	2.91
Liest und schreibt gerne	–	–	8.50	2.67

Es fällt auf, dass die Antworten über die Kindergartenjahre hinweg bei den identischen Fragen relativ ähnlich ausfielen, wobei die Zustimmungsraten bei den Kindern im zweiten Kindergartenjahr etwas höher und v.a. homogener war (kleinere Standardabweichungen). Aus sprachdidaktischer bzw. deutschdidaktischer Sicht ist es gut nachvollziehbar, dass auf beiden Stufen die Hörverstehenskompetenz am höchsten eingeschätzt wurde, gefolgt von der Sprech- und der Hochdeutschkompetenz. Der Spracherwerb vollzieht sich in der Regel vom Rezeptiven zum Produktiven, und diese Abfolge zeigt sich auch in den Selbsteinschätzungen der Kinder. Dass Hochdeutsch im Kindergartenalter noch als eher schwierig empfunden wurde, ist verständlich, da Hochdeutsch in einer Art erweitertem Erstspracherwerb (Häcki Buhofer & Burger, 1998) erworben werden muss.

Den Kindern wurden auch stufenspezifische Fragen gestellt. Im ersten Kindergartenjahr waren dies Fragen danach, ob das Kind gerne in den Kindergarten gehe und ob es sich auf den Kindergarten gefreut habe. Beide Fragen wurden mit Werten über 0.8 sehr positiv beantwortet. Im zweiten Kindergartenjahr beantworteten die Kinder die Fragen, ob sie gerne Hochdeutsch sprechen würden, ob sie sich auf die erste Klasse freuten und ob sie gerne lesen und schreiben würden. In der Selbstwahrnehmung sprachen die Kinder nicht besonders gern Hochdeutsch und fanden es auch nicht leicht, diese Sprache zu sprechen. Hingegen war die Vorfreude auf die Schule im Durchschnitt sehr gross und die Kinder des zweiten Kindergartenjahres beschäftigten sich auch sehr gerne mit Lesen und Schreiben. Sie schätzten sich selbst als kompetent im Hörverstehen und im Sprechen ein. Die Items zum Wohlfühlen und zur Freude wurden durchwegs positiv beantwortet.

5.5.3.2 Offene Fragen zu verschiedenen Bereichen

Die offenen Fragen wurden mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet (vgl. Kapitel 4.9.3). Die Frage nach dem, was in der ersten Klasse der Primarschule anders wird, wurde wie folgt beantwortet (vgl. Tabelle 35):

Tabelle 35: Erwartete Veränderungen in der Schule aus Sicht der Kinder im 2. Kindergartenjahr (n = 188)

Kategorie	Nennungen
Lesen	16.5%
Schreiben	21.6%
Mathematik	22.9%
Erwähnen des Lernens	42.7%
Materielle Merkmale der Schule (Tische, Stühle, Thek, andere Bänder) bzw. das Schulförmige (Stundenplan usw.)	19.3%

Die Aussagen der Kinder des zweiten Kindergartenjahres verdeutlichen, dass sie bereits recht klare Vorstellungen von der Schule hatten. Am häufigsten wurden Aussagen gemacht, die das Lernen generell betrafen, gefolgt von Mathematik sowie Schreiben und Lesen. Knapp ein Fünftel der Kinder erwähnte auch typische materielle Merkmale des Schulischen (eigene Tische, verstellbare Stühle, Thek, andere Verkehrsbänder usw.).

Frage nach Lese- und Schreibfähigkeiten

In einem offenen Frageformat wurden die Kinder gebeten, Aussagen über ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu machen (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36: Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern im 1. und 2. Kindergartenjahr

Fähigkeiten	1. Kindergartenjahr	2. Kindergartenjahr
	Herbst 2017 (n = 114)	Frühling 2017 (n = 193)
Minimal		
Lesen	47.4%	36.3%
Schreiben	70.4%	43.5%
Teilweise		
Lesen	2.6%	40.9%
Schreiben	4.3%	46.1%
Keine		
Lesen	28.7%	17.6%
Schreiben	21.7%	4.7%

Während im ersten Kindergartenjahr noch ein beträchtlicher Anteil der Kinder angibt, gar nicht lesen und schreiben zu können, also auch nicht den eigenen Namen, sinkt dieser Prozentsatz am Ende des zweiten Kindergartenjahres deutlich ab. Gleichzeitig gaben die Kinder im zweiten Kindergartenjahr weniger häufig an, ein wenig lesen und schreiben zu können (den eigenen Namen und evtl. noch ganz wenige andere Namen oder Wörter). Am deutlichsten zeigte sich die Zunahme bei den Aussagen, dass Lesen und Schreiben teilweise beherrscht werde (z. B. Sätze oder kleinere Texte lesen oder Wörter produktiv schreiben können). Bemerkenswert ist weiter, dass im Bewusstsein der Kinder das Schreiben früher erworben wird als das Lesen. Dies könnte mit der Erfahrung zusammenhängen, dass mit Kindern das Schreiben des eigenen Namens geübt wird, bzw. dass die Handlung des Schreibens (verbunden mit Motorik) beobachtbarer ist als das Lesen.

5.6 Rahmenbedingungen und Entwicklungen

Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen und Entwicklungen im Überblick

Als grösste Problematik schätzten die interviewten Kindergartenlehrpersonen die Tatsache ein, dass Kindergartenlehrpersonen aufgrund des neu definierten Berufsauftrags selbst bei einem vollen Pensum höchstens ein Beschäftigungsgrad von 88% angerechnet wird. Dies verstehen die Interviewten als eindeutige Abwertung und zugleich Ungleichbehandlung gegenüber den Lehrpersonen in der Primarschule. In diesem Zusammenhang wurde auch die Befürchtung zum Ausdruck gebracht, dass der Beruf der Kindergartenlehrperson an Attraktivität verlieren könnte und sich immer weniger junge Menschen dafür entscheiden würden (vgl. Kapitel 5.6.1.1).

Ein weiteres Thema war die Vorverlegung des Kindergarteneintrittsalters aufgrund des HarmoS-Konkordats, was dazu führt, dass Leistungs- und Entwicklungsunterschiede innerhalb der Kindergartenstufen grösser werden. Folglich wurde die Befürchtung geäussert, dass das Niveau auf der Kindergartenstufe sinken und das Erreichen der Lernziele unter den gegebenen Umständen zunehmend schwieriger werden könnte (vgl. Kapitel 5.6.1.2). Bezüglich der Einführung des Lehrplans 21, der zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung im Kanton Zürich noch nicht in Kraft war, wurden wenige bis keine Veränderungen erwartet (vgl. Kapitel 5.6.1.3).

Im Zusammenhang mit zukünftigen Entwicklungen der Kindergartenstufe erachteten es die Kindergartenlehrpersonen als besonders relevant, dass neben einer verstärkten Wertschätzung auch eine Aufwertung der Kindergartenstufe erfolgen muss. Dies wurde insbesondere damit begründet, dass auf der Kindergartenstufe die Grundlagen für eine erfolgreiche Schul- und Bildungslaufbahn gelegt werden (vgl. Kapitel 5.6.2.1).

Ein grosses Anliegen der Interviewten bestand zudem darin, dass die Kindergartenstufe angesichts bildungspolitischer Entwicklungen nicht verschult wird (vgl. Kapitel 5.6.2.2). Darüber hinaus wünschten sie sich bessere Arbeitsbedingungen, was insbesondere die Räumlichkeiten, Klassengrössen sowie die Unterstützung durch weitere Fachkräfte anbelangte (vgl. Kapitel 5.6.2.3).

Die Einschätzungen bezüglich der Entwicklung der Kindergartenstufe in den kommenden zehn Jahren fielen sehr heterogen aus und beinhalteten unter anderem die Erwartung, dass Kindergartenlehrpersonen enger mit der Primarschule und den Tagesschulen kooperieren und dass neue Kindergartengebäude näher beim oder auf dem Schulareal erstellt würden (vgl. Kapitel 5.6.2.4).

5.6.1 Bildungspolitische Rahmenbedingungen aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen

Auf die Frage, wie sie die aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen einschätzen und wie sie damit umgehen, äusserten sich die meisten der zwanzig interviewten Kindergartenlehrpersonen zu den folgenden Themen: zum neu definierten Berufsauftrag, zur Vorverlegung des Kindergarteneintrittsalters aufgrund des HarmoS-Konkordats sowie zum Lehrplan 21 (vgl. Kapitel 2.2).

5.6.1.1 Neuer Berufsauftrag

„Das stimmt überhaupt nicht, was jetzt ab Sommer passiert. Logisch verdienen wir ungefähr gleich viel oder ein bisschen mehr oder ein bisschen weniger, je nach dem. Aber dass wir eine Lohnstufe unter den Primarlehrpersonen sind oder in einer anderen Lohnkategorie und dann plötzlich 88% angestellt sind und nicht mehr 100%, das ist irgendwo ziemlich schräg. [...] Also ich weiss, ich arbeite mehr als 100%, soll aber plötzlich zu 88% angestellt sein“ (KGLP_19).

Auffallend ist, dass sich im Zusammenhang mit den aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen mit einer Ausnahme alle interviewten Kindergartenlehrpersonen zum neu definierten Berufsauftrag äusserten. Aufgrund der Länge und Deutlichkeit der Aussagen kommt klar zum Ausdruck, dass der neu definierte Bildungsauftrag ein zentrales Thema ist, das die grosse Mehrheit der interviewten Kindergartenlehrperso-

nen ungeachtet ihrer Berufserfahrung, ihres Arbeitsorts oder Ausbildungsabschlusses beschäftigt und zuweilen auch verärgert.

Die Mehrheit der Interviewten machte kritische Äusserungen zu verschiedenen Elementen des neu definierten Berufsauftrags. Der zentrale Kritikpunkt ist die Reduktion des Anstellungsgrads auf 88%. Während einige diese grundsätzlich als ungerechtfertigt beurteilen, weil sie in ihrer Wahrnehmung sowieso mindestens 100% arbeiten, kritisieren andere im Speziellen, dass Kindergartenlehrpersonen künftig nicht mehr in Stunden – wie dies auf allen anderen Schulstufen üblich ist –, sondern in Wochenlektionen angestellt sein werden. *„Wir waren jetzt in Stunden angestellt, und jetzt hat man eigentlich einfach aus 23 Stunden 24 Lektionen gemacht [...]. Also, es ist nicht ganz sauber“* (KGLP_19). Dabei wurde zentral thematisiert, dass die Pausen zwischen den Lektionen nicht bezahlt werden, obwohl es offensichtlich ist, dass Kindergartenkinder durchgehend betreut werden müssen. Entsprechend fühlen sich zahlreiche Interviewte gegenüber den Lehrpersonen der nachfolgenden Bildungsstufen benachteiligt, wie nachfolgende Aussage exemplarisch zeigt: *„Wir haben eine unbezahlte Zeit. Die Lehrpersonen sitzen sicher vier Mal in der Woche im Lehrzimmer in der Pause. [...] Du musst eigentlich gar nicht gross rechnen können und du merkst, dass es nicht stimmt“* (KGLP_8).

Die Lohndifferenz zwischen Kindergarten- und Primarlehrpersonen wurde von einem Viertel der Befragten explizit angesprochen: *„Warum soll ich auf der Kindergartenstufe arbeiten, wenn [...] einfach die besseren Bedingungen in der ersten Klasse sind?“* (KGLP_11). Einige Kindergartenlehrpersonen äusserten daher die Befürchtung, dass Berufseinsteigerinnen und -einsteiger die Kindergartenstufe deswegen als weniger attraktiv einschätzen könnten, zumal die Ausbildung für Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen mittlerweile die gleiche ist. Folglich äusserten mehrere Interviewte die Sorge, dass auf diese Weise dem Mangel an Kindergartenlehrpersonen Vorschub geleistet werde. Eine Befragte schilderte ihre diesbezüglichen Befürchtungen wie folgt: *„Ich meine [...] wieso hat man zu wenige Kindergartenlehrpersonen im Kanton Zürich? Es ist einfach kein Wunder“* (KGLP_16).

Des Weiteren stellten einige Interviewte die geplante Arbeitszeiterfassung in Frage und vermuteten, dass es sich beim neuen Berufsauftrag letztlich auch um eine Sparmassnahme handelte. Kritisiert wurden insbesondere der durch die Arbeitszeiterfassung generierte Mehraufwand und die Vorstellung, dass die geleistete Arbeit einer Kindergartenlehrperson objektiv messbar sei. Diese Einschätzungen wurden von der Befürchtung begleitet, dass die Zusammenstellung letztlich der Rechtfertigung diene bzw. zu Pingeligkeit und Dienst nach Vorschrift führe, was als kontraproduktiv erachtet wurde. Im Gegensatz dazu sahen zwei Personen in der Zeiterfassung zumindest bedingt Vorteile, weil diese Transparenz schaffe, indem sichtbar werde, wie viel tatsächlich gearbeitet werde.

Eine kleinere Gruppe von Interviewten nahm gegenüber dem neuen Berufsauftrag eine eher gelassene Haltung ein. Aus ihrer Sicht sei *„dran bleiben, beobachten, nicht hysterisch werden“* (KGLP_12) sowie die *„Balance finden [...] und reinwachsen“* (KGLP_18) das Beste, was in der aktuellen Situation getan werden könne. Eine interviewte Kindergartenlehrperson formulierte es wie folgt: *„Ich meine, jetzt starten wir einmal mit diesem Berufsauftrag [...]. Da schaue ich jetzt einmal und lasse das auf mich wirken“* (KGLP_7). Dennoch, so eine weitere Interviewte, könnte die Umsetzung angesichts der neu geforderten Zeiterfassung zur *„Knochenarbeit“* (KGLP_20) werden.

5.6.1.2 HarmoS-Konkordat

Rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen geht davon aus, dass die Entwicklung irreversibel ist, dass aufgrund des HarmoS-Konkordats jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten. Zugleich schätzen viele diese Entwicklung als ungünstig ein (vgl. Kapitel 5.5.1.4). Die Gründe, die zu dieser kritischen Einschätzung führen, sind vielfältig. Insbesondere wird befürchtet, dass jüngere Kinder überfordert sein werden und dass die Leistungs- und Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern noch ausgeprägter ausfallen würden. Mehrere Interviewte zweifelten zudem daran, ob es weiterhin möglich sein werde, die eingeforderten Lernziele zu erreichen. Als Folge erwarten mehrere interviewte Kindergartenlehrpersonen, dass das Unterrichten aufgrund der grösser werdenden Altersspanne und der damit einhergehenden Zunahme der Leistungs- und Entwicklungsunterschiede anspruchsvoller werde und der Unterricht den Gegebenheiten angepasst werden müsse, indem das Spiel- und Lernangebot stärker auf die Bedürfnisse

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

der jüngeren Kinder ausgerichtet werde. Aufgrund dieser Ausgangslage gehen einige Kindergartenlehrpersonen davon aus, dass das Niveau auf der Kindergartenstufe künftig eher sinken werde und die vorgegebenen Lernziele wahrscheinlich nicht erreicht werden könnten. Entsprechend teilen mehrere Interviewte die nachfolgend zitierte Einschätzung einer Kollegin, wonach die Unterstufenlehrkräfte wahrscheinlich ihre Anforderungen – zumindest zu Beginn des ersten Schuljahres – senken müssten: *„Ich meine, bis jetzt sind [...] sich die Lehrpersonen einen gewissen Standard gewohnt von uns. [...] Den können wir nicht mehr gewährleisten“* (KGLP_6). Rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen ging explizit davon aus, dass die jünger eingeschulten Kinder einen höheren Betreuungsbedarf zur Folge hätten. Entsprechend wurde die Forderung nach mehr personellen Ressourcen in Form von Teamteaching oder Assistenzen immer wieder betont. In diesem Kontext äusserten auch mehrere Interviewte den Wunsch nach kleineren Klassen und danach, vermehrt in Halbklassen arbeiten zu können.

5.6.1.3 Lehrplan 21

Im Gegensatz zu den Äusserungen über den neuen Berufsauftrag und das HarmoS-Konkordat fielen jene zur Einführung des Lehrplans 21 knapp aus. Dies könnte damit zusammenhängen, dass dieser im Kanton Zürich zum Zeitpunkt der Interviews im Frühling 2017 noch nicht in Kraft gesetzt war. Es stellt sich daher die Frage, wie gut die Interviewten den Lehrplan 21 zum Interviewzeitpunkt tatsächlich kannten. Einige gaben denn auch an, den Einfluss des Lehrplans 21 auf den eigenen Unterricht noch zu wenig einschätzen zu können. Als Hauptgrund wurde die fehlende Auseinandersetzung mit dem Lehrplan genannt: *„Wir warten eigentlich darauf, dass wir einmal eine Einführung bekommen. [...] Wir hören immer nur so ein wenig, wie das dann beim Lehrplan 21 ist. Aber ich kann mir im Moment noch gar kein Bild machen, was das dann für uns bedeuten wird“* (KGLP_6).

Ungeachtet ihrer Berufserfahrung oder ihres Abschlusses geht rund die Hälfte der Kindergartenlehrpersonen davon aus, dass sich an ihrem Unterricht wenig ändern wird. Während einige Interviewte diese Einschätzung nicht begründeten, wiesen andere darauf hin, dass auf der Kindergartenstufe bereits kompetenzorientiert gearbeitet werde, wie folgende Aussage exemplarisch verdeutlicht: *„Ich glaube, im Kindergarten wird das nicht so viel verändern, denn wir arbeiten ja eigentlich jetzt schon kompetenzorientiert“* (KGLP_3). Die Interviewten erwarten auch deshalb kaum Veränderungen, weil bereits die Einführung des aktuell geltenden Lehrplans ihrer Ansicht nach den Kindergartenunterricht kaum tangiert habe. Weiter räumten einige Kindergartenlehrpersonen ein, dass sich mit dem Lehrplan 21 in erster Linie die Begrifflichkeiten ändern würden. Unabhängig vom neuen Lehrplan, so die Meinung einiger Kindergartenlehrpersonen, würden weiterhin die eigene Berufserfahrung sowie die Bedürfnisse der Kinder das Wichtigste bleiben.

In Einzelnennungen wurde der Lehrplan 21 als notwendige Entwicklung und als wichtiges Instrument mit guter Strukturierung hervorgehoben, dessen Einführung man mit Interesse entgegensehe. Dies wurde vereinzelt mit der Hoffnung verbunden, dass dadurch auf der Kindergartenstufe *„vielleicht wieder etwas neuer Wind“* (KGLP_18) aufkomme und die Zusammenarbeit mit der Unterstufe enger werde.

5.6.2 Zukünftige Entwicklung aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen

Auf die Frage, wie sich aus ihrer Sicht die Kindergartenstufe in den nächsten zehn Jahren weiterentwickeln werde, fällt auf, dass die interviewten Kindergartenlehrpersonen vor allem eigene Wünsche und Erwartungen zum Ausdruck brachten. Im Fokus standen dabei eine grössere Wertschätzung und eine Aufwertung der Kindergartenstufe, die Vermeidung einer Verschulung des Kindergartens sowie die Optimierung der Arbeitsbedingungen. Ergänzend wurden, wenngleich deutlich weniger ausführlich, erwartete Entwicklungstendenzen thematisiert.

5.6.2.1 Wertschätzung und Aufwertung der Kindergartenstufe

„Dass sich einfach die Wichtigkeit dieser Stufe vielleicht auch noch ein wenig mehr herauskristallisiert. Dass man eben ernst nimmt und unterstützt und realisiert, wieviel man auffangen kann, wenn man bei uns ansetzt“ (KGLP_9). Rund die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen wünscht sich, dass die Kindergartenstufe künftig mehr Wertschätzung erfährt und bezüglich ihrer Relevanz gesellschaftlich aufgewertet wird, weil sie wesentlich zu einer erfolgreichen Schullaufbahn beiträgt, *„dass die Attraktivität dieser Stu-*

fe, der Wert dieser Stufe [...] spürbarer wird. Ich glaube nämlich schon, dass das nicht so unwichtig ist, was mit einem Kind zu Beginn der Schullaufbahn passiert. Und ich denke, da darf man wirklich genau hinschauen und darf auch sagen, ja, es darf etwas kosten“ (KGLP_19).

Die höhere Wertschätzung der Stufe müsste sich, so die Kindergartenlehrpersonen, nicht nur bildungspolitisch, sondern auch an den Schulen noch stärker durchsetzen: „Ja, es wäre noch schön, wenn wir nicht einfach so ein Anhängsel wären für die Schulleiterinnen und Schulleiter. Sondern als Stufe genauso ernst genommen werden wie die Oberstufe“ (KGLP_2). Als ebenso wichtig für die Aufwertung des Kindergartens erachten die Befragten eine angemessene Erfassung des gesamten Ressourcenbedarfs. Eine Kindergartenlehrperson formulierte dies typischerweise wie folgt: „Man soll wirklich diese Stufe wertschätzen und schauen, was brauchen Kinder auf dieser Stufe? Brauchen sie kleinere Gruppen? Braucht das junge Kind mehr Lehrpersonen? Was ist ideal? Auf diesem Weg müssen wir bleiben und da wirklich genau hinschauen. [...] Nicht nur Lehrpläne [...] und neue Berufsaufträge schaffen, sondern auch die Bedingungen im Alltag anpassen, dass das überhaupt erst so richtig gelingt und gut umsetzbar ist“ (KGLP_19).

Parallel zur Aufwertung der Kindergartenstufe sollte auch der Beruf der Kindergartenlehrperson einen Imagewandel und mehr Anerkennung erfahren, wie nachfolgende exemplarische Aussage verdeutlicht: „Ja, meine Hoffnung ist schon, dass auch in der breiten Öffentlichkeit der Kindergartenberuf mehr Achtung bekommt, [...] dass man sieht, dass wir mindestens so viel leisten wie eine Primarlehrperson. Wenn ich sage: ‚Ich bin Kindergartenlehrperson‘ [höre] ich das Wort ‚jöö‘ – das kommt immer. ‚Jöö, so herzig, dann spielst du mit den Kindern?‘ Und da möchte ich wirklich, dass sich das verändert. Denn ich bin stolz auf meinen Beruf. [...] Und ich erachte ihn als extrem strengen Job, aber auch sehr vielfältigen, und da möchte ich eigentlich, dass das in der breiten Öffentlichkeit mehr gesehen wird, dass wir wirklich auch etwas leisten und nicht nur mit den Kindern spielen“ (KGLP_3).

Eine andere Möglichkeit, diesen Imagewandel voranzutreiben, wurde bei den Kindergartenlehrpersonen selbst verortet, indem der Wunsch formuliert wurde, „dass neue Kindergartenlehrpersonen auch mit einer Selbstverständlichkeit als Lehrperson auftreten. [...] Ich wünsche mir ganz fest, dass [...] auch in den Ausbildungen ganz viel Selbstvertrauen gegeben wird. [...] Dass man weiss, was man für ein unglaublich grosses Wissen hat und dass das auch ein grosser Wert ist. Und dass man [über] diese Herabsetzung des Spiels, [...] müde hinweglächelt, weil man es einfach auch besser weiss, anstatt sich zu rechtfertigen“ (KGLP_13).

5.6.2.2 Keine Verschulung der Kindergartenstufe

„Ich hoffe einfach nicht, dass die Kindergartenstufe verschult wird. [...] Und ich hoffe einfach, dass die Kinder noch Kinder bleiben dürfen und dass sie nicht mit vier Jahren schon in das Schulsystem hineingezwungen werden. Dass es irgendwann fast wie Fächerunterricht ist [...]. Dass die Kinder einfach noch ein wenig in ihrer Neugier, in ihrer Entwicklung bleiben können und noch ein wenig selber forschen können [...]“ (KGLP_6). Knapp die Hälfte der interviewten Kindergartenlehrpersonen teilt den Wunsch, dass die Kindergartenstufe nicht verschult wird. Diesbezüglich wurde insbesondere hervorgehoben, dass sich der Kindergarten weiterhin an den Bedürfnissen der Kinder orientieren solle, „sodass das Kind wirklich noch Zeit hat, um seine altersgerechten Bedürfnisse ausleben zu können. Sie dürfen schon gefordert werden, aber dass es da noch Oasen gibt [...]. Die Erwachsenen machen ja die Kinderwelt zur Erwachsenenwelt“ (KGLP_8). Die Kindergartenlehrpersonen betonten, dass es für sie wichtig sei, dass für die Unterrichtsplanung der Entwicklungsstand der Kinder handlungsleitend sei: „Und einfach [...] den Entwicklungsstand des Kindes wirklich ins Zentrum stellen. Und dann halt von dem her anfangen, Konzepte zu entwickeln“ (KGLP_7). Entsprechend wünschen sich mehrere Interviewte, dass das freie Spiel, offene Unterrichtsformen, das Trainieren basaler Fähigkeiten sowie der pädagogische Dialog auf der Kindergartenstufe künftig einen grösseren Stellenwert haben würden: „Dass ein Kind, welches in den Kindergarten kommt, profitiert, unterstützt wird, lernt, auf die Primarschule hin vorbereitet wird, aber eben in einem spielerischen Rahmen, dass man dies gewährleisten kann“ (KGLP_20). Gemäss den Einschätzungen von drei interviewten Kindergartenlehrpersonen wird der Verschulung der Kindergartenstufe durch die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen Vorschub geleistet. Die Studierenden hätten bisweilen zu wenig Kenntnisse im Zusammenhang mit dem freien Spiel und würden die Kinder eher überfordern.

5.6.2.3 Bessere Arbeitsbedingungen

Neben der Verschulung waren auch die Arbeitsbedingungen und dabei insbesondere die Betreuung der Kinder durch die Kindergartenlehrperson selbst, die Unterstützung durch Fachpersonen, die Klassen sowie die Anzahl Räume und deren Grösse ein wichtiges Thema in den Interviews. Mehrere Kindergartenlehrpersonen wünschen sich zukünftig mehr Teamteaching in ihrem Kindergarten. Dabei wurde einerseits die Komplexität des Kindergartenunterrichts aufgrund der zunehmenden Heterogenität des Alters und der Fähigkeiten der Kinder ins Feld geführt. So sei gemäss Aussage einer Interviewten Teamteaching notwendig, *„[...] um so viele Sachen abzufangen, [...] weil es quasi unmöglich ist, mit einer Gruppe Kinder an einem Tisch etwas zu tun, während die anderen einfach in Ruhe spielen [...], also das kann man einfach wirklich vergessen“* (KGLP_3). Die nachfolgende Äusserung verweist exemplarisch auf die Klassengrösse, die von mehreren Interviewten angesprochen wurde: *„Alleine mit vierundzwanzig Kindern, die ja dann immer noch jünger werden, das geht einfach nicht. [...] Also, ich finde, das Ziel müsste sein, dass man mehr Teamteaching-Stunden oder Klassenassistenzen hat, dass man einfach nicht die meiste Zeit alleine ist mit diesen vierundzwanzig Kindern“* (KGLP_11). Einige Kindergartenlehrpersonen äusserten grundsätzlich den Wunsch nach kleineren Klassen, wie die folgende Aussage verdeutlicht: *„Wenn es jetzt so weiter geht, [...] kann man einfach den Bedürfnissen der Kinder nicht Rechnung tragen. Also der Wunsch wäre eigentlich, oder die Hoffnung wäre, dass die Klassen kleiner werden“* (KGLP_9). Damit einher geht auch der Wunsch nach mehr und fantasievolleren Aussen- und Innenräumen, damit sich die Kinder entfalten könnten und ihrem Bewegungsdrang mehr Rechnung getragen werde.

Konträr dazu sprach sich eine Interviewte nicht für eine vorbehaltlose Aufstockung der personellen Ressourcen aus. Sie forderte, dass die Kindergartenlehrpersonen zuerst nach anderen Möglichkeiten suchten. Erst wenn diese ausgeschöpft seien, solle das Personal aufgestockt werden. Sie beobachte, dass *„es jetzt zum Teil wie eine Haltung bei Lehrpersonen [gibt], die bedeutet, ich kann das nicht mehr alleine“* (KGLP_7).

5.6.2.4 Entwicklungen der Kindergartenstufe in den kommenden zehn Jahren

Über mögliche Entwicklungen der Kindergartenstufe in den kommenden zehn Jahren äusserte sich rund die Hälfte der Interviewten, wobei die Antworten inhaltlich heterogen ausfielen. Einige Interviewte gaben an, dass sie die zukünftige Entwicklung des Kindergartens kaum abschätzen könnten. Andere vermuteten, dass sich die Entwicklungen aufgrund der vielen beteiligten Akteure eher langsam entwickeln würden. *„Weil es einfach auch ein gesellschaftlicher Prozess ist. [...] Und es reden ja dann immer auch alle mit, weil sie ja alle selber auch einmal in die Schule gegangen sind. Genau. Und dann glaube ich, verlangsamt sich dort die Entwicklung einfach sehr stark und das ist manchmal ein bisschen schade“* (KGLP_13). Wieder andere befürchteten eher eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, wie folgende Interviewaussage verdeutlicht: *„Also, es wird wahrscheinlich tendenziell eher strenger werden zum Arbeiten, habe ich das Gefühl, je nachdem [...] welche Reformen wieder kommen. Ich glaube nicht, dass sich der Beruf in den nächsten zehn Jahren positiv verändern wird. Und ich habe das Gefühl, man muss [es] wirklich gern machen [...] und auch bereit sein, zum Teil unter schwierigen Verhältnissen zu arbeiten“* (KGLP_9). Darüber hinaus thematisierten einige Interviewte den permanenten Wandel des Bildungswesens im Kanton Zürich, der bei ihnen den Eindruck einer *„permanenten Baustelle“* (KGLP_9) hinterlasse. Diese zeichne sich dadurch aus, dass zu viel Neues initiiert werde, obwohl laufende Projekte noch gar nicht nachhaltig implementiert worden seien. *„Es wird alles irgendwie neu aufgelegt und es ist einfach zu viel auf einmal [...] etwas richtig durchdenken und einmal durchleben, durchpraktizieren – das gibt es nicht“* (KGLP_16).

Nachfolgend werden alle weiteren Themen aufgeführt, die im Rahmen der Interviews im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen genannt wurden:

Erwartungen von Kindergartenlehrpersonen bezüglich zukünftiger Entwicklungen der Kindergartenstufe:

- Engere Kooperationen zwischen Kindergarten- und Primarlehrpersonen
- Kindergarten und Tagesschule werden enger zusammenarbeiten
- Neue Kindergärten werden näher beim oder auf dem Schulareal gebaut werden
- Zunehmende Altersdurchmischung
- Digitalisierung hält Einzug
- Administrative Arbeiten werden zunehmen
- Mehr finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen werden erforderlich sein

6 Typologie

Im Folgenden wird zunächst erläutert, was eine empirische Typenbildung ist und was unter Idealtypen zu verstehen ist. Danach wird der vierstufige Prozess der Typenbildung aufgezeigt. Anschliessend werden die vier Typen, die aus dem Datenmaterial der vorliegenden Kindergartenstudie entwickelt wurden, ausführlich beschrieben.

6.1 Empirische Typenbildung

Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe werden in eine Typologie überführt. Typologien haben eine lange Tradition in den Sozialwissenschaften, da sie dazu beitragen, aus dem umfangreichen empirischen Datenmaterial eine übersichtliche Anzahl Typen zu generieren (vgl. Adorno, 1973; Kelle & Kluge, 2010; Schmidt-Hertha & Tippelt, 2011). In der vorliegenden Studie besteht das empirische Datenmaterial aus der Untersuchung der zwanzig Kindergärten, die im Folgenden auch als Fälle bezeichnet werden (vgl. Kapitel 4). Für die Typenbildung wurden diese Fälle mehrfach miteinander verglichen und dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten sukzessive herausgearbeitet (vgl. Kluge, 1999). Diejenigen Fälle, die sich besonders ähnlich sind und daher über einen grossen Anteil gemeinsamer Merkmale verfügen, wurden einer gemeinsamen Gruppe zugeordnet. Diese gruppierten Fälle werden als Typen bezeichnet, da sie jeweils das „Typische“ im Datenmaterial verdeutlichen. Die Strukturierung des vorliegenden Datenmaterials in Typen trägt somit dazu bei, die komplexe soziale Realität „gedanklich zu ordnen“ (ebd., S. 63) und sie „greifbar und damit begreifbar zu machen“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 9). Ergänzend zur übersichtlichen Strukturierung können durch die Konstruktion von Typen auch inhaltliche Sinnzusammenhänge gefunden werden (z. B. Edelmann, 2007, 2018). Somit verkörpern Typologien eine Wissensstruktur, „die es der Praxis erlaubt, Anschluss an die Wissenschaft zu finden und der Wissenschaft, Einfluss auf die Praxis zu nehmen“ (Herzog, 2003, S. 396).

6.1.1 Der Idealtypus nach Weber

Die Typen der vorliegenden Studie wurden in Anlehnung an Max Weber (1922/1985) zu sogenannten „Idealtypen“ entwickelt. Diese Art von Typen eignet sich besonders gut, um komplexe Tatbestände und Zusammenhänge begrifflich zu bündeln, denn das Ziel von solchen Idealtypen besteht darin, den Kern und damit das zentrale Gemeinsame eines Typus zu verdeutlichen (Kluge, 1999, S. 34). Idealtypen verkörpern somit kein exaktes Abbild eines einzelnen Falls, sondern eine leicht zugespitzte Beschreibung, die auf alle Fälle passt, die einem einzelnen Idealtypus zugeordnet werden. Entwickelt werden solche Idealtypen durch eine Isolierung, Zuspitzung und zuweilen auch Überzeichnung der vorliegenden Fälle. In Anlehnung an Weber (1922/1985) werden Idealtypen daher als „gedankliche Mittel zum Zweck der geistigen Beherrschung des empirisch Gegebenen“ (ebd., S. 197) definiert. Der Grund für die Entwicklung solcher Idealtypen liegt darin, dass sie zu Erkenntnissen führen, die weit über den Einzelfall hinausreichen, da sie „ein allgemeines Modell oder Gedankenbild“ repräsentieren, „das nicht nur auf eine engbegrenzte Stichprobenpopulation anwendbar ist“ (Kluge, 1999, S. 24). Wichtig ist dabei der Tatbestand, dass gemäss Weber die Bezeichnung „ideal“ als wertfrei und nicht im alltagssprachlichen Sinne als erstrebenswert oder vollkommen verstanden wird.

6.1.2 Stufen der Typenbildung

Ein kontrolliertes und transparentes Vorgehen ist die Voraussetzung für eine Typenbildung. Zur Sicherstellung der Nachvollziehbarkeit des Typenbildungsprozesses erfolgte die Typisierung der zwanzig Fälle der vorliegenden Kindergartenstudie entlang des „Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung“ nach Kluge (1999). Es umfasst einen vierstufigen Prozess, der die konkreten, zur Typenbildung führenden Auswertungsschritte verdeutlicht.

Die Zielsetzung des nachfolgend dargelegten Typenbildungsprozesses bestand darin, methodisch kontrolliert Übereinstimmungen und Differenzen im Datenmaterial – bzw. in den zwanzig vorliegenden Fällen – herauszuarbeiten. Auf der ersten Stufe des Prozesses wurden die relevanten Vergleichsdimensionen ent-

wickelt (vgl. Abbildung 32). Auf der zweiten Stufe wurden die Fälle gruppiert. Auf der dritten Stufe wurden die inhaltlichen Sinnzusammenhänge der gebildeten Typen überprüft. Auf der vierten Stufe erfolgte die Beschreibung der entwickelten Typen, indem Bezug genommen wurde auf die für die Typenkonstruktion als relevant erachteten Vergleichsdimensionen. Im Anschluss daran erfolgte die Suche nach geeigneten Kurzbezeichnungen. Es wurde darauf geachtet, dass diese miteinander in Verbindung stehen, so dass dadurch die Zugehörigkeit der einzelnen Typen zu einer gemeinsamen Typologie verdeutlicht werden kann (vgl. Edelmann, 2007, 2018; Kelle & Kluge, 2010; Kluge, 1999).

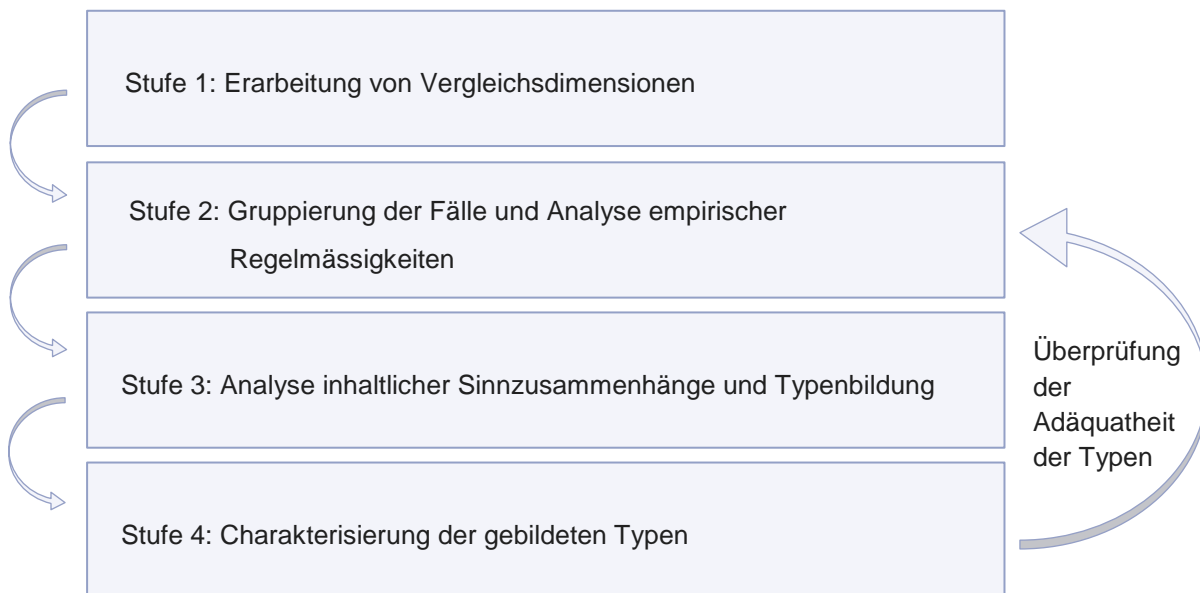


Abbildung 32: Stufen der empirischen Typenbildung (Quelle: Kluge, 1999, S. 261)

6.2 Typenbildung in der vorliegenden Untersuchung

Die Erarbeitung der Vergleichsdimensionen erfolgte einzelfallbezogen und thematisch, wobei die Erkenntnisinteressen der gesamten Studie leitend waren. Im Rahmen mehrerer Sitzungen des Forschungsteams der PHBern wurden die Möglichkeiten einer Typenbildung intensiv diskutiert. Dabei zeichnete sich ab, dass Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews sowie Befunde aus den Unterrichtsvideos für die Typenbildung von herausragender Bedeutung sind. Daher wurde eine Typologie angestrebt, die zwei Sichtweisen auf die Situation im Kindergarten umfasst: eine aus subjektiver Perspektive qua Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen und eine zweite aus objektiver Perspektive qua Beobachtungen mittels Videografie des Kindergartenunterrichts. Die weiteren vorliegenden Datenquellen aus den empirischen Erhebungen (vgl. Kapitel 4) wurden zur Vergewisserung bei der Zuordnung der einzelnen Fälle entsprechend eingesetzt. Für die grafische Darstellung des kontrastierenden Vergleichs wurde eine Mehrfeldertafel verwendet, die den Prozess der Typenbildung transparent visualisiert (vgl. Kluge, 1999).

6.2.1 Erste Vergleichsdimension

Für eine erste Gruppierung der Fälle zeigte sich, dass die Wahrnehmungen und Haltungen der Kindergartenlehrpersonen gegenüber ihren Klassen das zentrale Unterscheidungsmerkmal war. Diesbezüglich zeichneten sich drei verschiedene Ausprägungen ab, die sich als konstruktiv, adaptiv und resignativ bezeichnen lassen.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Tabelle 37: Erste Vergleichsdimension – Innensicht: Wahrnehmung der Kindergartenlehrperson

Beschreibung	Innensicht der Kindergartenlehrpersonen Subjektive Wahrnehmung der Klassensituation	Anzahl Fälle
Konstruktiv	<p>In der Beschreibung der Kindergartenklassen durch die Kindergartenlehrpersonen, die der Gruppe „konstruktiv“ zugeordnet werden können, dominieren positive Merkmale. Diese Lehrpersonen stellen einige herausfordernde Bereiche fest, wie etwa grosse Unterschiede bezüglich des Entwicklungsstands der Kindergartenkinder, dennoch schätzen sie die Kindergartengruppe insgesamt sehr positiv ein. Sie erwarten keine Schwierigkeiten hinsichtlich des Übertritts der Kinder in die erste Primarklasse. Die Kinder entsprechen dem, was sich die Kindergartenlehrpersonen dieser Gruppe als „typisches“ Kindergartenkind vorstellen. Die Kindergartenlehrpersonen verstehen den Umgang mit gelegentlichen Herausforderungen als selbstverständliche Aufgabe ihrer professionellen Tätigkeit.</p> <p>Die Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern wird als Unterstützung und Erleichterung der Arbeit im Kindergarten erlebt. Auch die Kooperation mit Fach- und Lehrpersonen wird als Bereicherung erfahren, vor allem, weil dies gemäss den Erfahrungen der Kindergartenlehrpersonen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und zu einer umfassenderen Wahrnehmung der Kinder beiträgt. Dagegen wird der Zusammenarbeit mit den Schulleiterinnen und Schulleitern keine namhafte Bedeutung zugemessen.</p> <p>Insgesamt dominieren konstruktive Wahrnehmungen und Haltungen dieser Kindergartenlehrpersonen. Sie fokussieren Potenziale und Ressourcen und drücken Freude am Beruf und an der Arbeit mit den Kindern aus.</p>	12
Adaptiv	<p>In der Beschreibung der Kindergartenklassen schildern die Kindergartenlehrpersonen, die der Gruppe „adaptiv“ zugeordnet werden können, ausdrücklich Stärken und Schwächen. Dabei benennen sie Stärken tendenziell eher auf Nachfragen. Sie nehmen wahr, dass die Kinder während der Zeit im Kindergarten klare Fortschritte machen und vertreten mehrheitlich die Ansicht, dass diese grundsätzlich für die erste Primarklasse bereit sind. Die Klassensituation stellt für die Kindergartenlehrpersonen eher eine Herausforderung dar als die Arbeit mit einzelnen Kindern. Nicht alle Kinder ihrer Klasse entsprechen der Vorstellung der Kindergartenlehrpersonen bezüglich eines „typischen“ Kindergartenkindes.</p> <p>Die Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern wird tendenziell eher als herausfordernd erlebt. Dennoch berichten die Kindergartenlehrpersonen dieser Gruppe in den Interviews von konkreten Erfolgserlebnissen. Die Kooperation mit Fach- und Lehrpersonen – welche sie sich intensiver wünschen – erleben sie als klaren Gewinn. Ebenso werden die Schulleiterinnen und Schulleiter als unterstützend wahrgenommen, um die Aufgaben als Kindergartenlehrperson zu erfüllen.</p> <p>Insgesamt dominieren bei diesen Kindergartenlehrpersonen zufriedene Wahrnehmungen und Haltungen. Den Unterricht passen sie, soweit es ihnen möglich ist, den jeweiligen Gegebenheiten adaptiv an.</p>	6
Resignativ	<p>In der Beschreibung der Kindergartenklassen durch die Kindergartenlehrpersonen, die der Gruppe „resignativ“ zugeordnet werden können, dominiert eine Defizitorientierung. Diese bezieht sich im Besonderen auf die Kindergartenkinder und im Allgemeinen auf den beruflichen Alltag. Die Lehrpersonen dieser Gruppe richten den Fokus in ihren Schilderungen im Rahmen der Interviews darauf, was die Kinder in ihren Kindergartenklassen nicht können. Deutlich schwerer fällt es ihnen, Stärken der Kinder respektive der Kindergartenklasse zu benennen. Die Kinder in der Kindergartenklasse entsprechen folglich nicht der Vorstellung der Kindergartenlehrperson hinsichtlich eines „typischen“ Kindergartenkindes. Die Kindergartenlehrpersonen vertreten diesbezüglich die klare Meinung, dass die Tatsache, dass die Kinder die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen können, vor allem auch daran liege, dass diese von ihren Familien nicht entsprechend gefördert würden. Vor diesem Hintergrund beschreiben sie die Arbeit mit den Kindern als herausfordernd und zuweilen auch als überfordernd. Die Kinder machen gemäss der Ein-</p>	2

Fortsetzung Tabelle 37: Erste Vergleichsdimension – Innensicht: Wahrnehmung der Kindergartenlehrperson

Beschreibung	Innensicht der Kindergartenlehrpersonen Subjektive Wahrnehmung der Klassensituation	Anzahl Fälle
(Resignativ)	<p>schätzung dieser Kindergartenlehrpersonen während ihrer Zeit im Kindergarten zwar erkennbare Fortschritte, die jedoch ihrer Meinung nach nicht immer ausreichten, damit sie genügend vorbereitet in die erste Primarklasse übertreten könnten. Die Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern wird als wenig produktiv beurteilt und vielmehr als weitere Belastung geschildert. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass die Eltern als desinteressiert oder als häufig abwesend wahrgenommen werden. Die Kooperation mit weiteren Fach- und Lehrpersonen funktioniert nach Einschätzung dieser Kindergartenlehrpersonen grundsätzlich gut, wird aber vom Umfang her als ungenügend beurteilt. Die Kindergartenlehrpersonen wünschen sich vor allem mehr Unterstützung im Klassenzimmer, beispielsweise durch die Anwesenheit von zwei Fach- oder Kindergartenlehrpersonen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter werden als wenig unterstützend erfahren.</p> <p>Insgesamt dominieren resignative Wahrnehmungen und Haltungen dieser Kindergartenlehrpersonen. Im Unterricht fokussieren sie vor allem organisatorische Aspekte.</p>	(2)

6.2.2 Zweite Vergleichsdimension

Für die zweite Gruppierung der Fälle erwies sich die anhand der groben Strukturierung und Rhythmisierung des Morgens vorgenommene Segmentierungsanalyse der videografierten Unterrichtsvormittage in den Kindergärten als zielführend. Im Lehrplan für die Kindergartenstufe wird die Zielsetzung der Strukturierung und Rhythmisierung des Kindergartenunterrichts wie folgt beschrieben: „Die Strukturierung des Tages in feste, übersichtliche zeitliche Blöcke ist sowohl für Kinder als auch für Lehrpersonen wichtig. [...] Strukturen und ihre für die Kinder nachvollziehbare Rhythmisierung sind wertvoll; sie entlasten das Kind und die Lehrperson“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2008, S. 13). Diesbezüglich wurden in den vorliegenden Unterrichtsvideos zwei verschiedene Ausprägungen gefunden: Kindergartenklassen, in denen Kinder im Rahmen ihrer Unterrichtszeit 16 bis 36% des Morgens in geführten Sequenzen verbringen und Klassen, in welchen der Anteil geführter Sequenzen mit 45 bis 54% ungleich höher ist. Geführte Sequenzen bezeichnen diejenigen Zeiträume, in denen die Kindergartenlehrperson den Kindern in der Regel keine Auswahlmöglichkeit gewährt (vgl. Kapitel 5.2.1.1).

Im Anschluss an die Aufteilung der vorliegenden Fälle in die zwei obengenannten Gruppen wurden die Fälle in den beiden Gruppen erneut analysiert. Dabei wurden weitere Merkmale identifiziert, die die Fälle ergänzend zu den jeweils eher hohen beziehungsweise eher niedrigen Anteilen an geführten Sequenzen auszeichnen. Analyseleitend waren die Strukturierung und Rhythmisierung des Kindergartenvormittags (vgl. Kapitel 5.2.1.1), die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung (vgl. Kapitel 5.2.1.3) sowie die individualisierten Spiel- und Lernangebote (vgl. Kapitel 5.2.1.4). Dabei erwiesen sich die Ausgestaltung der einzelnen geführten Sequenzen und die Rolle der Kindergartenlehrperson während der offenen Sequenzen als bedeutungsvoll.

In der ersten Ausprägung mit einem Anteil an geführten Sequenzen im Bereich von 16 bis 36% lag der Fokus der Kindergartenlehrperson auf dem Spiel- und Lernangebot, während in der zweiten Ausprägung mit einem Anteil an geführten Sequenzen von 45 bis 54% der Fokus der Kindergartenlehrperson auf die Aktivitäten der Kinder gerichtet war.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Tabelle 38: Zweite Vergleichsdimension – Aussensicht: videobasierte Unterrichtsbeobachtung

Beschreibung	Aussensicht videobasierte Beobachtung Unterrichtsgestaltung	Anzahl Fälle
Reagierende Spiel- und Lernbegleitung	<p>Der Unterricht in den Kindergartenklassen, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, ist charakterisiert durch einen tiefen Anteil an geführten Sequenzen (16 bis 36%). Im Rahmen der geführten Sequenzen, die oft als Kreissequenz durchgeführt werden, dominiert die Sozialform „Klasse“.</p> <p>Während der offenen Sequenzen, wie freies Spiel und freie Aktivitäten draussen, praktizieren die Kindergartenlehrpersonen eine reagierende Spiel- und Lernbegleitung. Dazu sind sie am gleichen Ort anwesend wie die Kinder und beobachten diese. Sie reagieren auf die Kinder, indem sie deren Ideen, Fragen und Anliegen aufnehmen.</p> <p>Insgesamt dient der Kindergartenlehrperson die Sozialform „Klasse“ als Orientierungsrahmen.</p>	11
Agierende Spiel- und Lernbegleitung	<p>Der Unterricht in den Kindergartenklassen, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, ist charakterisiert durch einen hohen Anteil an geführten Sequenzen (45 bis 54%). Im Rahmen der geführten Sequenzen wird sowohl die Sozialform „Klasse“ als auch diejenige der „Einzelarbeit“ eingesetzt. Während der Einzelarbeit erfolgt in der Regel eine gezielte Zuweisung eines Spiel- und Lernangebots an einzelne Kinder durch die Kindergartenlehrpersonen.</p> <p>Während der offenen Sequenzen, wie freies Spiel und freie Aktivitäten draussen, praktizieren die Kindergartenlehrpersonen eine agierende Spiel- und Lernbegleitung. Folglich leiten sie die Kinder an und geben gezielte Impulse. Insgesamt dienen der Kindergartenlehrperson die Klasse und das Individuum als Orientierungsrahmen.</p>	9

6.2.3 Verbindung der Vergleichsdimensionen

Nach der Gruppierung der vorliegenden zwanzig Fälle in die beiden aufgezeigten Vergleichsdimensionen wurden sie für die Konstruktion von Typen systematisch miteinander verbunden. Diese Verbindung erfolgte mit Unterstützung einer Mehrfeldtafel, in der je eine Dimension in der Vertikalen und eine in der Horizontalen abgebildet wird. Mit Tabelle 39 werden die vorangehend identifizierten und beschriebenen drei Ausprägungen der Innensicht der Kindergartenlehrpersonen auf der Grundlage der Interviews (vertikal) und der zwei Ausprägungen der Aussensicht der Kindergartenlehrpersonen auf der Grundlage der Unterrichtsvideos (horizontal) miteinander kombiniert. Ergänzend wird die Verteilung der Anzahl Fälle pro Typus angegeben. Wichtig ist es hierbei zu verdeutlichen, dass die Anzahl der Fälle pro Typus nichts über die quantitative Verteilung der Typen in der Grundgesamtheit aller Kindergartenlehrpersonen im Kanton Zürich (und gegebenenfalls darüber hinaus) aussagt, da aufgrund der qualitativen Ausrichtung der vorliegenden Studie die Repräsentanz und nicht die Repräsentativität von Fällen im Zentrum steht. Die Verteilung der einzelnen Fälle bedeutet daher vielmehr, dass die entsprechenden Orientierungen, Haltungen und Wahrnehmungen bei Kindergartenlehrpersonen insgesamt gefunden werden können.

Für die Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge wurden die Fälle abschliessend nochmals bezüglich ihrer Zuordnung überprüft. Dabei wurde erstens sichergestellt, dass sich diejenigen Fälle, die einem Feld zugeordnet sind, ausreichend ähnlich sind (interne Homogenität) und sich zugleich von denjenigen Fällen, die anderen Feldern zugeordnet wurden, deutlich unterscheiden (externe Heterogenität) (vgl. Kluge, 1999). In der vorliegenden Studie kam es in der Folge dieses abschliessenden Vergleichs zu einer Reduktion der Typen, denn die beiden resignativen Fälle konnten aufgrund ihrer geringen Unterschiede in einen Typus zusammengeführt werden. Wie mit der obenstehenden Mehrfeldertafel (vgl. Tabelle 39) aufgezeigt wird, konnten im Rahmen der vorliegenden Kindergartenstudie insgesamt vier Typen konstruiert werden. Sie werden in den nachfolgenden Kapiteln näher beschrieben.

Tabelle 39: Konstruktion der Typen aufgrund der beiden Dimensionen Innensicht und Aussensicht

		Aussensicht videobasierte Beobachtung der Unterrichtsgestaltung	
		Reagierende Spiel- und Lernbegleitung	Agierende Spiel- und Lernbegleitung
Innensicht Kindergartenlehrpersonen Subjektive Wahrnehmung Klassensituation	Konstruktiv	Konstruktiv-reagierender Typus 4 Fälle <ul style="list-style-type: none"> Positive Wahrnehmung der Kindergruppe, Unterrichtsgestaltung gemäss individuellen Vorstellungen Kindergartenlehrpersonen beobachten und reagieren fortlaufend auf die Kinder 	Konstruktiv-agierender Typus 8 Fälle <ul style="list-style-type: none"> Positive Wahrnehmung der Kindergruppe, Unterrichtsgestaltung gemäss individuellen Vorstellungen Kindergartenlehrpersonen leiten Kinder gezielt an und geben bewusste Spielimpulse
	Adaptiv	Adaptiv-reagierender Typus 6 Fälle <ul style="list-style-type: none"> Optimistische Wahrnehmung der Kindergruppe; diese wird als herausfordernd eingeschätzt, Unterrichtsgestaltung muss angepasst werden Kindergartenlehrpersonen beobachten und reagieren fortlaufend auf die Kinder 	
	Resignativ	Resignativer Typus 2 Fälle <ul style="list-style-type: none"> Pessimistische Wahrnehmung der Gesamtsituation Kindergartenlehrpersonen versuchen fortlaufend Ordnung aufrechtzuerhalten 	

6.2.4 Charakterisierung der Typen

Im Folgenden werden die vier Typen beschrieben, deren prozesshafte Entstehung vorangehend ausführlich beschrieben wurde. Diese Idealtypen sind, wie bereits eingangs erwähnt wurde (vgl. Kapitel 6.1.1), eine Zuspitzung und Überzeichnung des real Gegebenen und entsprechen nicht eins zu eins einer einzelnen untersuchten Kindergartenklasse bzw. -lehrperson. Jeder Fall, der einem bestimmten Typus zugeordnet wurde, ist jedoch durch die typisierte Beschreibung eindeutig wiederzuerkennen. Für die Beschreibungen der Idealtypen wurden Ausprägungen der Vergleichsdimensionen, inhaltliche Sinnzusammenhänge sowie die während der Datenanalyse erkannten Unterschiede und Ähnlichkeiten berücksichtigt und kombiniert. Um einen Überblick zu geben, werden in einem ersten Schritt die strukturellen Merkmale der vier Typen dargestellt (vgl. Tabelle 40). Hierzu wird mehrheitlich die Bandbreite spezifischer Merkmale angegeben, da diese aussagekräftiger ist als Durchschnittsangaben.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Tabelle 40: Strukturelle Merkmale der vier konstruierten Typen

Variablen	Konstruktiv-reagierend (4 Fälle)	Konstruktiv-agierend (8 Fälle)	Adaptiv-reagierend (6 Fälle)	Resignativ (2 Fälle)
Gemeindetypen	1, 2, 3/4	1, 2, 3/4, 5	1, 3/4, 5, 6/7	1
Mischindex	Vorwiegend > 0.4	Vorwiegend < 0.4	Ausgeglichen	Ausgeglichen
Durchschnittliche Berufserfahrung Kindergartenlehrperson	17 Jahre (min. 6, max. 28)	26 Jahre (min. 9, max. 34)	19 Jahre (min. 6, max. 28)	25 Jahre (min. 20, max. 30)
Zusatzausbildungen auf Stufe CAS, MAS	keine	1 MAS, 5 CAS	5 CAS	keine
Klassengrösse	20–23 Kinder	14–24 Kinder	21–24 Kinder	17–21 Kinder
Altersdifferenz zwischen dem ältesten und jüngsten Kind in der Klasse	1.97 bis 2.06 Jahre	1.74 bis 2.49 Jahre	1.65 bis 2.24 Jahre	1.93 bis 2.15 Jahre
Anzahl Fremdsprachen, die in den Familien der Kinder einer Klasse gesprochen werden	1 bis 7	2 bis 10	2 bis 12	6 und 7

Wie in Tabelle 40 ersichtlich ist, unterscheiden sich die vier Typen in Bezug auf strukturelle Merkmale nur geringfügig. Sie verteilen sich mit einer Ausnahme (resignativer Typ) auf drei oder vier unterschiedliche Gemeindetypen. Zudem können allen Typen Fälle mit Kindergartenklassen zugeordnet werden, deren Mischindex sowohl unter als auch über 0.4 liegt (vgl. Kapitel 4.3.1). Was die Kindergartenlehrpersonen anbelangt, betrifft der auffälligste Unterschied die absolvierten Zusatzausbildungen auf Stufe CAS und MAS, die nur bei zwei Typen vorkommen (konstruktiv-agierend und adaptiv-reagierend). Ein weiterer bezieht sich auf die Berufserfahrung der Kindergartenlehrpersonen, welche insbesondere beim konstruktiv-agierenden Typus mit durchschnittlich 26 Jahren deutlich höher liegt als bei den anderen Typen (vgl. Kapitel 4.3.3.2). Die Typen unterscheiden sich wenig hinsichtlich der Klassengrösse und bezüglich der Altersunterschiede der Kinder innerhalb der Klassen. Ähnlich sieht es bei der sprachlichen Heterogenität aus, also der Anzahl verschiedener Sprachen, die in den Familien der Kinder einer Klasse gesprochen werden (vgl. Kapitel 4.3.3.1).

Ergänzend zu den strukturellen Gemeinsamkeiten teilen die Kindergartenlehrpersonen der vier Typen weitere Merkmale, wie beispielsweise das Bestreben, alle Kinder im Unterricht bei ihrem individuellen Entwicklungsstand abzuholen und bestmöglich zu fördern. Ebenso kommt bei allen vier Typen eine kritische Haltung gegenüber den aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen im Kanton Zürich zum Ausdruck, insbesondere was den neuen Berufsauftrag anbelangt (Volksschulamt des Kantons Zürich, 2017b). Auch im Hinblick auf die grobe Struktur des Unterrichts sind sich die vier Typen sehr ähnlich (vgl. Abbildung 16).

In den folgenden Kapiteln werden die jeweiligen Auffälligkeiten und Spezifika der konstruierten Idealtypen fokussiert. Bei den Darstellungen wird das Augenmerk auf inhaltliche Zusammenhänge gelegt und es wird insbesondere den jeweiligen Besonderheiten eines Typus Rechnung getragen.

6.2.4.1 Konstruktiv-reagierender Typus

Die Kindergartenlehrpersonen dieses Typus zeichnen sich durch eine positive Wahrnehmung und Haltung gegenüber ihrer Kindergartenklasse aus und betonen die Stärken der Kinder ihrer Klasse. Ihr Unterricht ist insbesondere auf die Klasse als Ganzes fokussiert, wobei die Beziehungen zu den Kindern und deren Wohlbefinden im Vordergrund stehen. Diese Kindergartenlehrpersonen lassen den Kindern mit einem ausgedehnten freien Spiel viel Freiraum. Das zeigt sich vor allem darin, dass es in ihrem Unterricht nach dem

gemeinsamen Znüni keine weiteren geführten Sequenzen gibt. Stattdessen finden lange offene Sequenzen und Übergänge am Ende des Morgens statt. Während des freien Spiels verfolgen diese Kindergartenlehrpersonen sehr aufmerksam das Geschehen im Klassenzimmer. Sie reagieren insbesondere dann, wenn sie von den Kindern angesprochen und um Hilfe gebeten werden oder wenn sie einen Konflikt wahrnehmen. Typischerweise zeigt sich während der geführten Sequenzen wenig Variation in den gewählten Sozialformen und die Individualisierung wird primär über ein breites Spiel- und Lernangebot realisiert, das unterschiedliche Interessensbereiche und Lernniveaus der Kindergartenkinder anspricht.

Diese Lehrpersonen nehmen ihre Vorstellungen vom Kindergartenunterricht und von den Kindern in ihrem Kindergarten als gut zusammenpassend wahr, so dass sie ihrer Auffassung nach keine besonderen Anpassungsleistungen erbringen müssen. Ebenso wenige besteht aus ihrer Perspektive ein offensichtlicher Bedarf an Zusatzausbildungen (z. B. CAS oder MAS) oder an einer aktiven und verbindlichen Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Folglich nehmen die Lehrpersonen seitens der Schulleitung wenig Interesse und Unterstützung wahr und haben diesbezüglich auch keinen Bedarf. Insgesamt kommt bei den Kindergartenlehrpersonen, die diesem Typ zugeordnet werden, zum Ausdruck, dass ihr Unterrichtskonzept gekennzeichnet ist durch einen grosse Wahlfreiheit der Kinder und starke persönliche Beziehungen, was ihnen Zufriedenheit mit ihrer beruflichen Situation vermittelt.

6.2.4.2 Konstruktiv-agierender Typus

Die Kindergartenlehrpersonen dieses Typus erleben ihre Klasse positiv und betonen die Stärken der Kinder. Sie legen Wert auf eine gute Atmosphäre in ihrem Klassenzimmer und auf eine klare Strukturierung des Unterrichts. Sie orientieren sich am einzelnen Kind erachten es ausdrücklich als ihre Aufgabe, sich mit jedem Kind persönlich auseinanderzusetzen und es in seiner individuellen Entwicklung zu fördern. Für die individuelle Förderung nutzen sie insbesondere die erste geführte Sequenz des Morgens, während der sie den Kindern typischerweise individuelle Aufgaben zuteilen und dazu spezifische Rückmeldungen geben. Das freie Spiel begleiten diese Kindergartenlehrpersonen aktiv. Typischerweise sind ihnen die persönlichen Vorstellungen von dem, was ein guter Unterricht ist, wichtiger als institutionelle Vorgaben. Dieser Typus zeichnet sich vor allem aus durch ein grosses Interesse und Freude an den Kindern und am Beruf sowie an einer bewussten und kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der aktuellen bildungspolitischen Situation im Kindergarten. Diese äussert sich einerseits in persönlichen Überlegungen zu zukünftigen Entwicklungen des Kindergartens – typischerweise bezüglich der Art und Weise, wie der Unterricht für die jüngeren Kinder angepasst werden kann. Andererseits manifestiert sich dies in der bewussten kontinuierlichen Reflexion des eigenen Handelns im Unterricht. Diesbezüglich wird insbesondere dem Austausch mit Stellenpartnerinnen und -partnern sowie mit weiteren Fachpersonen eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Die Lehrpersonen dieses Typus verfügen über langjährige Berufserfahrungen und über fundiertes pädagogisches Wissen und Können, sowie über eine grosse Gelassenheit. Diese Ressourcen nutzen sie unter anderem für die Einschätzung von Übertritten der Kindergartenkinder in die erste Primarklasse oder in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Eltern. Insgesamt gestalten diese Kindergartenlehrpersonen ihre Tätigkeit mit Blick über das aktuelle Unterrichtsgeschehen hinaus und sie experimentieren beispielsweise mit unterschiedlichen Unterrichtsformen. Sie fordern sich selbst immer wieder durch neue Themen und Inhalte heraus, absolvieren Zusatzausbildungen und schätzen in diesem Zusammenhang auch die systematische Zusammenarbeit und den Austausch mit unterschiedlichen Personen.

6.2.4.3 Adaptiv-reagierender Typus

Die Kindergartenlehrpersonen dieses Typus nennen in der Beschreibung ihrer Klassen explizit einzelne Herausforderungen, insbesondere die teilweise sehr unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen und sozio-emotionalen Fähigkeiten der Kinder, aber auch die Grösse der Gruppe oder spezifische soziale Konstellationen innerhalb der Klasse. Typischerweise wissen die Kindergartenlehrpersonen, wie sie mit diesen Herausforderungen am besten umgehen können. Dazu holen sie sich insbesondere gezielte Unterstützung, sei es durch den Besuch von bewusst ausgewählten Zusatzausbildungen auf der Stufe CAS/MAS (typischerweise zum Thema Heterogenität), oder durch eine enge Zusammenarbeit mit den Schulleitungen. Ebenso pflegen sie einen bewussten Austausch im Kollegium, insbesondere auf der Kindergartenstufe, aber auch

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

mit Lehrkräften der Primarschule. Sofern vorhanden, nutzen sie die strukturellen Vorteile von Doppelkindergärten, beispielsweise um Unterrichtsmaterialien auszutauschen.

Bei ihrer Unterrichtsgestaltung haben Kindergartenlehrpersonen dieses Typus vor allem die gesamte Klasse im Fokus. Während des freien Spiels verhalten sie sich zurückhaltend und nutzen die Zeit, um einzelne Kinder systematisch zu beobachten, im Fall von Konflikten zu reagieren oder Unterstützung zu leisten, wenn eine Spielsituation dies erfordert. Ebenfalls nutzen die Lehrpersonen diese Zeit, um bewusst die Beziehungen zu den Kindern zu pflegen. Diese gezielte Wahrnehmung der einzelnen Kinder kann als komplementäres Element zum Fokus auf die gesamte Klasse gesehen werden kann. Bei geführten Sequenzen verwenden sie typischerweise unterschiedliche Sozialformen, dabei setzen sie manchmal auch nach dem Znüni geführte Sequenzen ein. Viele dieser Kindergartenlehrpersonen bringen zudem persönliche Präferenzen wie Musik oder Bewegung in ihren Unterricht ein. Insgesamt fühlen sich diese Kindergartenlehrpersonen in ihrem beruflichen Alltag herausgefordert und zugleich von der Schulleitung unterstützt, wodurch sie Freude und Zufriedenheit in ihrem beruflichen Handeln erfahren. Sie nutzen vorhandene Gestaltungsmöglichkeiten, ohne die Gegebenheiten grundsätzlich zu hinterfragen.

6.2.4.4 Resignativer Typus

Das prägende Merkmal der Kindergartenlehrpersonen dieses Typus ist ihre grundlegend negativ gefärbte Wahrnehmung der Situation im Kindergarten. Diese lässt weitere Faktoren, wie die Unterrichtsgestaltung, in den Hintergrund treten. Das heisst, dass sich die Lehrpersonen dieses Typus teilweise in ihrer konkreten Unterrichtsgestaltung unterscheiden, doch sind die vorhandenen Unterschiede angesichts der pessimistischen Grundhaltung sekundär. Typischerweise trägt die Wahrnehmung, dass ihre Kindergartenklassen besonders schwierig seien, zur Grundhaltung dieser Kindergartenlehrpersonen bei. Ihrer Auffassung nach verfügen die Kindergartenkinder entweder über unzureichende Sprach- und Sozialkompetenzen oder sie bringen nicht die erwarteten Vorerfahrungen mit Spielen oder kreativem Gestalten mit. Zudem ist es typisch für diese Kindergartenlehrpersonen, dass sie strukturelle Aspekte bemängeln wie zu enge und ungünstige Raumverhältnisse im Kindergarten oder die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und anderen Lehrpersonen im Kollegium. Diese grundlegende Unzufriedenheit macht sich in der Unterrichtsgestaltung bemerkbar. So besteht das Hauptziel des Unterrichts darin, die Ordnung aufrechtzuerhalten. Die geführten Sequenzen finden typischerweise im Klassenverband statt, sodass einige Kinder viel Zeit mit Warten verbringen, bis die jeweiligen Anweisungen der Kindergartenlehrperson von allen Kindern entsprechend umgesetzt werden. Die Begleitung des freien Spiels besteht insbesondere aus disziplinarischen Interventionen, typischerweise wiederholtes Verweisen auf Regeln. Ein inhaltlicher und persönlicher Austausch zwischen den Kindergartenlehrpersonen und einzelnen Kindern findet nur vereinzelt statt. Zudem sind diese Lehrpersonen während des freien Spiels der Kinder oftmals auf Materielles fokussiert und räumen beispielsweise auf oder bereiten eine nächste Sequenz vor. Die Resignation der Lehrpersonen drückt sich typischerweise auch darin aus, dass sie die Zusammenarbeit innerhalb der Schule als Pflichtübung und wenig gewinnbringend wahrnimmt. Insgesamt befinden sich diese Lehrpersonen in einem Dilemma. Zum einen zeigen sie kaum Motivation und Begeisterung für ihre aktuelle Situation und nehmen im Rahmen ihrer Anstellung vorwiegend Probleme und Schwierigkeiten wahr. Da sie damit nicht entsprechend umgehen können, erhalten sie zum anderen nur wenig Bestätigung und positive Rückmeldungen für ihre Arbeit. Insgesamt sehen diese Kindergartenlehrpersonen keine Möglichkeit, ihre Situation zu verändern und verharren in Resignation.

7 Pädagogische Konsequenzen

„Focus on making schools ready for children,
not children ready for school.”
(OECD, 2017b, S. 17)

Im Rahmen der vorliegenden Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich wurden zwanzig Kindergärten untersucht. Diese wurden aufgrund von drei Merkmalen (Gemeindetyp, Mischindex und Berufserfahrung der Kindergartenlehrperson) ausgewählt. Es wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Kindergärten bezüglich der definierten Merkmale möglichst kontrastreich waren, damit sie eine breite Vielfalt von möglichen Konstellationen repräsentierten. Das Design sowie die methodische Vorgehensweise der empirischen Untersuchung werden in Kapitel 4 des vorliegenden Berichts ausführlich beschrieben.

Die Studie beruht auf einem konzeptionellen Rahmenmodell, das für die Entwicklung der gesamten Untersuchung wegleitend war (vgl. Kapitel 3). Auch die Präsentation der empirischen Erkenntnisse (vgl. Kapitel 5), aus denen die nachfolgenden pädagogischen Konsequenzen abgeleitet werden, basiert auf diesem Rahmenmodell. Die eruierten Konsequenzen richten sich an amtierende und zukünftige Kindergarten- und Lehrpersonen, an Schulen und Schulleitungen, Verantwortliche im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie an die Bildungspolitik und an die Gesellschaft.

Die Gliederung folgt ebenfalls der Logik des Rahmenmodells, so dass zu den folgenden Bereichen zentrale pädagogische Konsequenzen erörtert werden: zu den Kindergartenlehrpersonen (Kapitel 7.1), den Unterrichtsprozessen im Kindergarten (Kapitel 7.2), den Bildungs- und Entwicklungsprozessen der Kindergartenkinder (Kapitel 7.3), der Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen den Eltern und den Kindergartenlehrpersonen (Kapitel 7.4), den Übergängen in den Kindergarten und in die Primarschule (Kapitel 7.5) sowie zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Entwicklungen (Kapitel 7.6).

Dem Anspruch der empirischen Bildungsforschung entsprechend, dass sie einen Beitrag zu rationalen Begründungen von bildungspraktischen und -politischen Empfehlungen leistet, werden im Folgenden diejenigen Bereiche aufgeführt, die über ein Optimierungspotenzial verfügen.

7.1 Kindergartenlehrpersonen

Die Vorstellungen von Lehrpersonen stehen in einem engen Zusammenhang mit ihrem pädagogischen Handeln. Hier interessieren insbesondere das Bildungsverständnis der Kindergartenlehrpersonen, ihre Vorstellungen von einem typischen Kindergartenkind sowie ihre Familienbilder. Ausgehend vom Bildungsverständnis der Kindergartenlehrpersonen ist die didaktische Reflexion und die Weiterentwicklung des freien Spiels im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung ein relevanter Aspekt. Auch in Bezug auf die Familienbilder wäre es wichtig, diese im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu bearbeiten und damit einen Beitrag zur professionellen Auseinandersetzung hinsichtlich der erwähnten Themen zu leisten.

Aus den Interviews wurden drei verschiedene Bildungsverständnisse herausgearbeitet. Wenn auch unterschiedlich gewichtet, werden in diesen Vorstellungen drei Aspekte von Bildung identifiziert: die Aneignung von Bildungsinhalten, die Ermächtigung und Ermutigung im Sinne der Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstständigkeit sowie die soziale Teilhabe sowohl im Kleinen als auch in der Gesellschaft. Diese Aspekte korrespondieren mit den als zentral erachteten Kompetenzbereichen im Kindergarten, der sozio-emotionalen Kompetenz, der Selbstständigkeit und dem Selbstvertrauen sowie der Sprachkompetenz. Wird die Vorstellung eines typischen Kindergartenkindes fokussiert, ist den Interviews zu entnehmen, dass dieses als neugierig, lernmotiviert und begeisterungsfähig beschrieben wird, und als Kind, das sich die Welt im Modus des Spielens aneignet. Bereits Vygotsky (1978) wies auf das Spiel als eine ideale Form für das Lernen der Kinder in der „nächsten Zone der Entwicklung“ (S. 84) hin. Neuere Publikationen zeigen hingegen

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

auf, dass das freie Spiel zunehmend unter Druck gerät (Pyle & Danniels, 2017; Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011). Nicht zuletzt könnte der Lehrplan 21 mit seiner Definition von Kompetenzstufen pro Fachbereich dazu verleiten, dass geführte Sequenzen favorisiert werden. Zudem besteht die Gefahr, dass der Druck auf die Kindergartenstufe insbesondere in jenen Fachbereichen erhöht wird, die am Ende des Zyklus 1 überprüft werden. Kompetenzorientierung und freies Spiel widersprechen sich jedoch nicht. Im Gegenteil: Kinder eignen sich gerade im freien Spiel vielfältige Kompetenzen an. Um dies zu gewährleisten, ist es deshalb zentral, in der Aus- und Weiterbildung das freie Spiel aus der Perspektive der Kompetenzorientierung neu in den Blick zu nehmen, und zwar nicht nur hinsichtlich der Fachbereichskompetenzen, sondern auch der fachübergreifenden Kompetenzen. Es ist danach zu fragen, welchen (fach-)didaktischen Beitrag die verschiedenen Fachbereiche zur Gestaltung des freien Spiels leisten, um den Kindern Zugänge auf verschiedenen Kompetenzstufen und in verschiedenen überfachlichen Kompetenzbereichen zu ermöglichen. In diesem Kontext sind auch verschiedene Formen der Spiel- und Lernbegleitung zu fokussieren, um die Kompetenzaneignung der Kinder optimal zu unterstützen. Auf der Ebene der Schule drängt sich die Zusammenarbeit der im Zyklus 1 tätigen Lehrpersonen auf. Ziel müsste es sein, eine gemeinsame Vorstellung zu erarbeiten, wie kompetenzorientierter Unterricht im Zyklus 1 angelegt und umgesetzt wird. Hier sind auch die Schulleitungen gefragt, indem sie die notwendigen Rahmenbedingungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung für den Zyklus 1 – und darüber hinaus – gewährleisten.

Bezüglich der Familienbilder kommt in zahlreichen Interviewaussagen verschiedener Kindergartenlehrpersonen zum Ausdruck, dass sie sich offensichtlich an einem Familienbild der bürgerlichen Mittelschicht orientieren. Dasselbe Verhalten kann auch bei Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe nachgewiesen werden (z. B. Roff, 1997). Diese Perspektive wirkt sich in einer Weise aus, dass bezüglich bildungsnaher Familien oftmals angenommen wird, die Eltern würden per se einen Bildungsdruck auf die Kinder ausüben – insbesondere wenn die Eltern schon etwas reifer sind und über einen akademischen Abschluss verfügen. Im Gegensatz dazu wird die familiäre Anregungsqualität, die Eltern mit geringen Bildungsabschlüssen leisten, häufig pauschal als unzureichend eingeschätzt. Diesbezüglich sprachen viele – selbstverständlich nicht alle – Kindergartenlehrpersonen im Rahmen der Interviews von Elternhäusern, bei denen nichts zu holen sei, und von Eltern, die ihre Kinder nicht fördern würden und entsprechend von Kindern, die nichts könnten, wenn sie in den Kindergarten eintreten. Eltern, die beide berufstätig sind, wurde häufig ein Zeitmangel für ihre Kinder attestiert. Zugleich wurde argumentiert, dass es gut bemerkbar sei, wenn ein Kind aus einem Zuhause käme, in dem die Mutter ausreichend Zeit für das Kind habe.

In Anbetracht der Tatsache, dass beispielsweise in Anlehnung an die Familienforscherin Nave-Herz (2012, S. 17) von mindestens siebzehn gelebten Formen von Familie und Elternschaft auszugehen ist – wobei sich die Eltern bezüglich ihrer sozialen, kulturellen und ökonomischen Lebenssituationen, Werthaltungen und religiösen Orientierungen sowie ihrer Alters unterscheiden –, ist es zwingend, dass sämtliche Kindergartenlehrpersonen eine professionelle Perspektive auf Familien entwickeln. Es muss folglich eingefordert werden, dass während der Aus- und Weiterbildung sichergestellt wird, dass sich Kindergartenlehrpersonen mit multiplen Realitäten von Familien und Elternschaft auseinandersetzen und es als genuines Element ihrer pädagogischen Professionalität zu verstehen lernen, in allen Familien, Eltern und Kindern Potenziale zu erkennen und diese im Rahmen einer professionellen Erziehungs- und Bildungs Kooperation auszubauen (vgl. Kapitel 7.4). Diese Aussage ist zugleich als Anspruch an sämtliche Schulen und Lehrpersonen zu verstehen, gegenüber allen Familien und Kindern eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung einzunehmen und sie als „uneingeschränkt entwicklungsfähige Personen an[zu]erkennen“ (Stojanov, 2013, S. 59).

7.2 Unterrichtsprozesse

Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse sind es vor allem die Ressourcen Kooperation mit Fachpersonen, die Anerkennung der Auffangzeit zu Beginn des Kindergartenmorgens als Unterrichtszeit sowie angemessene Räumlichkeiten, die sich als zentral auszeichnen, qualitativ hochwertige Unterrichtsprozesse im Kindergarten massgeblich zu unterstützen. Es sollte daher sichergestellt werden, dass diese allen Kindergartenlehrpersonen zur Verfügung stehen und von ihnen entsprechend genutzt werden können. Gefolgt werden die Erläuterungen zu diesen drei Aspekten mit Hinweisen zur Professionalisierung der Sprachförderung.

In den Interviews sowie in der Videografie zeigt sich, dass die Kindergartenlehrpersonen in der Regel über ausreichende Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die es ihnen ermöglichen, vielfältige Spiel- und Lernangebote in verschiedenen methodisch-didaktischen Arrangements zu gestalten. Oftmals erweist sich die Umsetzung aufgrund der Grösse und Heterogenität der Kindergruppe als herausfordernd, weshalb hierzu sowohl pädagogische als auch bildungspolitische Unterstützung notwendig ist: Zunächst gilt es zu überlegen, ob das herkömmliche Modell, bei dem eine einzelne Lehrperson alleine für eine Kindergruppe verantwortlich ist, nicht ausgedient hat. Denn die interviewten Kindergartenlehrpersonen erachteten es als besonders wichtig, dass Strukturen und Ressourcen einen profunden Austausch mit anderen Kindergartenlehrpersonen und/oder Fachpersonen ermöglichen, insbesondere mit solchen aus den Bereichen Heilpädagogik und Deutsch als Zweitsprache. Aktuell ist es gemäss Aussagen vieler Kindergartenlehrpersonen jedoch so, dass sie keine Möglichkeit haben, mit ausgebildeten Fachpersonen aus dem Bereich Heilpädagogik zusammenarbeiten, da es aufgrund der Rahmenbedingungen schwierig ist, diese für die Kindergartenstufe zu gewinnen. Der Grund dafür wurde insbesondere in den schlechteren Gehältern gesehen, die auf dieser Stufe im Vergleich zur Primarschule ausgerichtet werden (vgl. Kapitel 7.6). Vor diesem Hintergrund stellt sich in der Tat die Frage, ob die grundsätzlich als wirksam bestätigte Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen (vgl. SKBF, 2018, S. 41f.) ihr Potenzial entsprechend entfalten kann. Analog wurde die Zusammenarbeit mit Klassenassistenzen als grundsätzlich unterstützend eingeschätzt. Die Kindergartenlehrpersonen hielten jedoch fest, dass sich eine Klassenassistentin für die Aufgabe eignen und sie über eine entsprechende Weiterbildung verfügen müsste. Offensichtlich ist dies aktuell nicht immer gegeben.

In den Unterrichtsvideos wird deutlich, dass die Kindergartenlehrpersonen die Auffangzeit zu Beginn des Kindergartenmorgens meistens für die Beziehungspflege oder die individuelle Förderung der Kinder einsetzen. Diese Zeitfenster sind folglich als wichtiger Beitrag für die Unterrichtsqualität einzuschätzen, nicht zuletzt mit Sicht auf die Sprachförderung. Die Auffangzeit wurde in den Interviews von vielen Kindergartenlehrpersonen als wichtig eingestuft und es wurde darauf hingewiesen, dass diese systematisch für die individuelle und sprachliche Förderung der Kindergartenkinder genutzt wird. Aus bildungspolitischer Perspektive gilt es daher sicherzustellen, dass dieses wertvolle Zeitfenster den Kindergartenlehrpersonen weiterhin zur Verfügung steht und als Unterrichtszeit anerkannt wird. Die Befragten brachten im Rahmen der Interviews nämlich die Befürchtung zum Ausdruck, dass diese Auffangzeit aufgrund der Vorgaben des Lehrplans 21 sowie des neuen Arbeitszeitmodells für Kindergartenlehrpersonen abgeschafft werden könnte.

Als weitere wichtige Ressource, die sich gemäss Erkenntnissen aus der Videoanalyse massgeblich auf die Unterrichtsqualität auswirken kann, sind einerseits die Innenräume und andererseits die ausschliesslich von Kindergärten genutzten Aussenräume zu nennen. Sie sind von massgeblicher Bedeutung, wenn es darum geht, ein vielfältiges und kindgemässes Spiel- und Lernangebot zu ermöglichen. Aktuell können jedoch nicht alle Kindergartenlehrpersonen und -kinder von entsprechenden räumlichen Gegebenheiten profitieren. Den räumlichen Anlagen der Kindergärten sollte die Bildungspolitik daher ein grosses Interesse entgegenbringen. In diesem Kontext gilt es auch die örtliche Ansiedlung der Kindergärten zu berücksichtigen, denn je näher diese bei der Schule liegen, desto eher sind Kooperationen zwischen dem Kindergarten und der Primarschule möglich (vgl. Kapitel 7.5).

Die Analysen zum sprachlichen Handeln von Lehrpersonen im Unterricht haben gezeigt, dass die Kindergartenlehrpersonen die Kinder überwiegend mit geschlossenen Fragen ansprechen, was ausführlichere

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

Kinderäusserungen nicht begünstigt. Hier sind Konsequenzen in der Aus- und Weiterbildung zu ziehen. Besonders hilfreich sind dabei Video-Coachings, in denen Lehrpersonen ihr eigenes Unterrichtsverhalten mit Coaches reflektieren können.

Die Heranführung von Kindergartenkindern an bildungssprachliche Handlungen gelingt ebenfalls nur zum Teil, wie die sprachlichen Analysen der Videos zeigen (vgl. Kapitel 5.2.4). Hier könnte neben dem Berichten, Beschreiben und Erklären auch das Begründen und Erzählen mehr fokussiert werden. Grundsätzlich sollten diese Sprachhandlungen in der Alltagskommunikation vermehrt angeregt werden. Es ist aber ebenso ratsam, anspruchsvollere Sprachhandlungen zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Dafür existieren unterrichtsmethodische Konzepte, welche den Kindern Hilfestellungen für das sprachliche Handeln bieten. In der Ausbildung werden die Studierenden der Kindergartenstufe (sowie der Kindergarten- und Unterstufe) in solche Konzepte eingeführt. In Weiterbildungsangeboten müsste dieses Wissen jedoch vertieft und im Unterricht auch angewendet werden. Die explizite Thematisierung von bildungssprachlichem Handeln ist auch daher angezeigt, weil sich der Einfluss des familiären Bildungshintergrunds im Kindergarten zu verstärken scheint. Es ist fraglich, ob alltagsintegrierte Sprachbildung ausreicht, um den Kindern aus wenig bildungsnahen Familien genügend Hilfestellung für den Aufbau einer bildungssprachlichen Handlungsfähigkeit zu bieten. Ebenfalls zu klären ist, inwiefern die Mehrsprachigkeit im Kindergarten noch mehr wertgeschätzt werden kann.

7.3 Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder

Sämtliche Erhebungen der vorliegenden Untersuchung haben verdeutlicht, dass es innerhalb der Kindergartengruppen sehr grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Kindern gibt: ihr Alter, das von knapp vier bis sieben Jahren reicht, ihre kognitive, sozio-emotionale und sprachliche Entwicklung sowie ihre soziale Herkunft. Zudem zeigen die Testergebnisse zu den Exekutiven Funktionen und den sprachlichen Kompetenzen – dem (inter-)nationalen Forschungsstand entsprechend –, dass sich sozial benachteiligte Familienverhältnisse negativ auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern auswirken können.

Die grosse Heterogenität der Kindergruppen und der gleichzeitig hohe Anspruch, alle Kinder ihren Potenzialen und Talenten entsprechend zu fördern, verdeutlicht die vorangehend eingeforderte Massnahme (vgl. Kapitel 7.2), dass Kindergartenlehrpersonen Kooperationen mit anderen Fachkräften und Lehrpersonen benötigen und auch auf die Unterstützung von Klassenassistenten angewiesen sind, damit sie allen Kindern gerecht werden und besonders auch bildungsbenachteiligte Kinder gezielt fördern können. Zu den bildungsbenachteiligenden Faktoren, die sich häufig kumulieren, zählen gemäss Lesemann (2008, S. 128) „Armut, niedrige soziale Schicht, niedriger Bildungsstand der Eltern, ein nicht dem Mainstream entsprechender kultureller Hintergrund, besondere religiöse Traditionen und ein wenig von Bildungsgütern geprägter Lebensstil“. Die Tatsache, dass in der Schweiz die Bildungschancen anhaltend von der familialen Herkunft abhängen, wird in den Bildungswissenschaften als mangelnde Chancengerechtigkeit und in der Bildungspolitik als mangelnde Ausschöpfung von gesellschaftlichen Begabungspotenzialen thematisiert (SWTR, 2011).

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte schriftliche Befragung der Eltern macht deutlich, dass vor allem Eltern mit einem geringeren Bildungsabschluss besondere Anregungen und Ideen benötigen, wie sie ihre Kinder zu Hause noch besser unterstützen und fördern können. Diese Tatsache weist darauf hin, wie bedeutend die Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen den Kindergartenlehrpersonen und den Eltern ist (vgl. Kapitel 7.4). Eine weitere Tatsache, die vor allem in den Interviews deutlich zum Ausdruck kommt, ist die Bedeutung der vorschulischen Förderung. So waren sich die Kindergartenlehrpersonen mehrheitlich einig, dass es einen grossen Unterschied macht, ob ein Kind eine vorschulische Einrichtung besuchte und dort bereits erste Erfahrungen in einer Gruppe und mit pädagogischen Arrangements (wie Werken, Verse und Lieder kennenlernen, Geschichten hören) gemacht hatte oder nicht. Dies betrifft insbesondere Kinder aus wenig bildungsnahen Familienverhältnissen und/oder Kinder, die zu Hause nicht Deutsch als Erstsprache erwerben. Zugleich ist es empirisch erwiesen, dass sozial benachteiligte Kinder

häufiger keinen Zugang zu vorschulischen Angeboten haben (z. B. Edlmann, 2015). Es ist daher als Aufgabe der Bildungspolitik bzw. der Gemeinden zu verstehen, dass sie dafür sorgen, dass deutlich mehr Kinder als bislang eine vorschulische Einrichtung – wie beispielsweise eine Spielgruppe mit Sprachförderung – besuchen können (vgl. Kapitel 7.6).

Bezogen auf die sprachliche Förderung ist es wünschenswert, dass ihr auch in Zukunft genügend Beachtung geschenkt wird. Besondere Aufmerksamkeit gilt Kindern, die zu Hause wenig oder gar nicht mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Für sie sind intensive und regelmässige Spracherfahrungen im Kindergarten besonders wichtig, was vorrangig mit gezielten Fördermassnahmen erreicht werden kann. Im Bereich der Sprachentwicklung sind besondere Anstrengungen nötig, um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und wenig bildungsnahem Hintergrund spezifisch zu fördern und damit die Chancengerechtigkeit zu verbessern. Neben der alltagsintegrierten Sprachbildung ist das gezielte Thematisieren und spielerische Üben von bildungssprachlichen Handlungen angezeigt. Es fällt auf, dass die Kinder ihre Dialektkompetenzen mittel bis hoch einschätzten, die Standarddeutschkompetenzen dagegen deutlich tiefer. Auch die Einstellung zum Hochdeutschsprechen lag bei Kindern im zweiten Kindergarten nur knapp im positiven Bereich.

7.4 Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergartenlehrpersonen

In den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen wird deutlich, dass Letztere der Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Eltern grundsätzlich eine hohe Bedeutung zumessen. Es waren jedoch nur einzelne Befragte, die neben herkömmlichen Vorgehensweisen wie Elternabenden, Elterngesprächen und Besuchsanlässen auch von innovativeren Methoden wie Elterncafés oder Elternbildung berichteten. Zugleich zeigt die schriftliche Befragung der Eltern, dass von denjenigen, die mit der Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson nicht zufrieden waren, die Mehrheit eine andere Sprache als Deutsch spricht. Damit alle Eltern und Familien über angemessene Kenntnisse und (Handlungs-)Kompetenzen bezüglich der Frage verfügen, wie sie ihre Kinder während der Schulzeit zielführender und altersgerechter unterstützen können, wird eine tragfähigere Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und Kindergartenlehrpersonen als Prämisse erachtet.

Aufgrund der vorliegenden empirischen Erkenntnisse können vor allem zwei Desiderate für die Aus- und Weiterbildung formuliert werden: So ist es erstens erforderlich, dass alle Kindergartenlehrpersonen über Kenntnisse zu umfassenden Konzepten der Elternarbeit verfügen und wissen, wie diese im pädagogischen Alltag entsprechend umgesetzt werden können. Dazu gehören insbesondere Massnahmen zur Eltern- bzw. Familienbildung und damit einhergehende Überlegungen, wie sämtliche Eltern erreicht werden können. So zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung sowohl in den Interviews als auch in der schriftlichen Befragung der Eltern, dass bislang scheinbar nicht alle Eltern ausreichend erreicht werden konnten. Diesbezüglich thematisierten die Kindergartenlehrpersonen, dass insbesondere Eltern, die nicht Deutsch sprechen würden und weniger bildungsnah seien, schwieriger zu erreichen seien als die anderen. Als Gründe nannten die interviewten Kindergartenlehrpersonen vor allem sprachliche Hürden in der Kommunikation, unterschiedliche Auffassungen bezüglich des Stellenwerts des Kindergartens im Bildungssystem sowie die fehlende Umsetzung von Förderhinweisen seitens der Eltern. Zugleich wurde im Rahmen der Interviews von kaum einer Kindergartenlehrperson die Zusammenarbeit mit Kulturvermittelnden oder Übersetzenden erwähnt. Dass nach wie vor diejenigen Eltern nur ungenügend erreicht werden, die eigentlich den grössten Bedarf hätten, mehr darüber zu wissen, wie sie den Bildungserfolg ihrer Kinder unterstützen können, verweist auf einen klaren Handlungsbedarf.

Insgesamt wird deutlich, dass der Anspruch, eine qualitativ hochwertige Elternarbeit anzubieten und sämtliche Eltern zu erreichen, letztlich nur realisiert werden kann, wenn die Erziehungs- und die Bildungskooperation als Aufgabe der gesamten Schule verstanden wird. Dazu gehört, dass an den Schulen ein professionelles Konzept entwickelt wird, wie die Elternarbeit mit einem gemeinsamen Engagement gestaltet werden kann. Letztlich sollte auf diese Weise eine Systematisierung der Elternzusammenarbeit erreicht werden

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

und Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten sollten klar geregelt werden. Dabei gilt es auch bewusst Abstand zu nehmen von der Vorstellung, dass jede Lehrperson diese Aufgabe für sich alleine bewältigen muss, da dies weder sinnvoll noch möglich ist. Wertvolle Hinweise, wie ein derartiges Konzept entwickelt werden kann, sind beispielsweise in den QUIMS-Unterlagen zu finden. Zudem liegen einige Expertisen vor, die Qualitätsmerkmale der Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Schule und Elternhaus definieren (z. B. Vodafone Stiftung Deutschland, 2013; Epstein, 2018).

Für die Relevanz einer erfolgreichen Bildungs- und Erziehungskooperation, verstanden als anerkennende Zusammenarbeit der Kindergartenlehrperson bzw. der Schule mit allen Eltern, spricht auch die Tatsache, dass in den vergangenen Jahren zahlreiche Studien nachgewiesen haben, dass Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern besonders stark vom Anregungsgehalt ihres familialen Umfeldes abhängen. Angebote der Bildungs- und Erziehungskooperation sollten daher auch darauf ausgerichtet sein, allen Eltern und Familien Kenntnisse darüber zu vermitteln, wie sie ihre Kinder im familialen Umfeld unterstützen können (z. B. Sacher, 2014). Wichtig ist, dass diese Angebote anerkennen, dass die Eltern Expertinnen und Experten für ihre Familien sind und folglich ihre Bedürfnisse, Wertvorstellungen, Interessen, sozio-kulturellen Hintergründe, Sprachen und Lebenslagen berücksichtigt werden. Damit Eltern- und Familienbildung wirksam wird, darf es sich zudem nicht um eine einseitige Informationsvermittlung im Sinne eines Vortrages von Lehrpersonen handeln. Vielmehr müssen die Eltern durch entsprechende inhaltliche und methodisch-didaktische Inputs, die auf ihre Interessen zugeschnitten sind, dazu angeregt werden, sich mit ihren Elternrollen sowie Erziehungs- und Bildungsaufgaben auseinanderzusetzen (vgl. Tschöpe-Scheffler, 2014; Elternbildung CH, 2015). Nicht zuletzt gilt es, einen niederschweligen Zugang zu sichern, so dass wirklich alle Eltern erreicht und sprachliche wie räumliche und zeitliche Barrieren überwunden werden können. Das können die Kindergartenlehrpersonen bzw. Schulen nicht ausschliesslich von sich aus erreichen. Sie sind dazu auch auf bildungspolitische und gesellschaftliche Unterstützung angewiesen.

Von grosser Bedeutung ist die Verbindung der schulischen und familialen Bildungsorte ebenso im Hinblick auf die Förderung der Erstsprache(-n), da diese auch in der Familie weiterentwickelt werden müssen. Es ist daher wichtig, dass die Kindergartenlehrpersonen den Eltern von Anfang an mit konkreten Beispielen zeigen, wie sie ein Umfeld schaffen können, das dazu beitragen kann, die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder in der Familie altersgerecht zu fördern.

7.5 Übergänge

Alle Kindergartenlehrpersonen der vorliegenden Studie brachten in den Interviews zum Ausdruck, dass es ihr Ziel ist, dazu beizutragen, dass allen Kindern der Übergang in den Kindergarten und in die Schule gelingt. In ihren Schilderungen bezüglich der Gestaltung der Übergänge wurden in den Interviews vor allem zwei Themenbereiche erwähnt, die darauf verweisen, dass einige Kindergartenlehrpersonen ihre diesbezügliche Meinung und ihr Verhalten ändern sollten. Dies ist erstens die Tatsache, dass es zu akzeptieren gilt, dass aufgrund des HarmoS-Konkordats auch jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten können. Das bedeutet, dass der Kindergarten so einzurichten ist, dass er den Bedürfnissen der jüngeren Kinder gerecht wird. Dies sollte nicht als zusätzliche Aufgabe verstanden werden, sondern als Selbstverständnis. Zudem bedeutet das Thema jüngere Kinder auch, dass der Anspruch an die Ablösungsprozesse der Kinder überdacht werden muss und dass sowohl den Kindern als auch den Eltern dafür möglicherweise mehr Zeit gelassen werden muss als bisher. Zweitens zeigt sich beim Übergang in die Primarschule, dass der Austausch und die Kooperation an vielen Schulen noch wenig strukturiert verläuft und oftmals davon abhängt, inwiefern sich die einzelnen Lehrpersonen dafür interessieren oder sich Zeit nehmen möchten. Aufgrund der hohen Bedeutung dieser beiden Übergänge werden im Folgenden Vorschläge erläutert, was diesbezüglich verbessert werden könnte.

Mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten kommen neue Anforderungen und Herausforderungen auf die Kinder und ihre Eltern zu, die auch zu Veränderungen des Familienlebens führen. Für die Kinder bedeutet der Übergang, dass sie während kurzer Zeit sehr viel Neues erleben und erlernen. Es wird diesbe-

zünftig auch von verdichteten Entwicklungsanforderungen gesprochen (z. B. Wildgruber & Griebel, 2016). Die Rolle der Kindergartenlehrperson besteht darin, Übergänge professionell zu gestalten. Dies ist insofern wichtig, als es als erwiesen gilt, dass bei einem gelungenen Übergang „altersentsprechende Entwicklungsimpulse begünstigt werden“ (König, 2017, S. 503), aber auch, weil „vom Gelingen des Übergangs die Bewältigung nachfolgender Übergänge wesentlich abhängt“ (Stamm, 2015, S. 23). Daher kann es beim Übergangsprozess nicht nur darum gehen, dass die Eltern darüber informiert werden, was von ihnen erwartet wird und was auf das Kind zukommen wird, sondern auch darum, „den spezifischen Herausforderungen der einzelnen Kinder und deren Familien sensibel nachzuspüren“ (König, 2017, S. 503).

Auffällig ist, dass fast alle Kindergartenlehrpersonen in den Interviews schilderten, dass sie bereits vor den Sommerferien einen Besuchs- und Informationsnachmittag organisieren, sodass die Eltern und die Kinder sie kennenlernen können. Ebenfalls wichtig ist ihnen der erste Kindertag, zu dem die Eltern eingeladen werden. Anschliessend erwarten die meisten Kindergartenlehrpersonen, dass sich die Kinder sehr bald von den Eltern ablösen bzw. bereits bei ihrem Eintritt in den Kindergarten dazu fähig sind. Den Eltern wird diesbezüglich oftmals erklärt, dass sie ihr Kind bis zum Kindergarten begleiten dürfen, jedoch im Kindergartenunterricht besser nicht dabei sein sollten. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass zunehmend jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten, scheint diese Vorgehensweise nicht (mehr) immer angemessen zu sein. Vielmehr sollte überlegt werden, wie gerade für jüngere Kinder und auch andere, denen der Eintritt in den Kindergarten bzw. die Ablösung von den Eltern nicht leichtfällt, eine sanftere Eingewöhnung ermöglicht werden kann, die sowohl ihren Bedürfnissen als auch denjenigen der Eltern besser gerecht wird (z. B. Carle & Hegemann-Fonger, 2012; Wildgruber & Griebel, 2016).

Die meisten Kindergartenlehrpersonen berichteten in den Interviews, dass sie wegen der jüngeren Kinder andere Spielsachen und Einrichtungen brauchen würden, etwa Duplo statt Lego und Baby-Puzzles oder Ruheecken. Da es eine nicht mehr veränderbare Tatsache ist, dass jüngere Kinder in den Kindergarten eintreten, ist es für die Aus- und Weiterbildung als Desiderat zu verstehen, dass die Kindergartenpädagogik entsprechend angepasst thematisiert wird und jüngere Kinder nicht als etwas Besonderes oder Herausforderndes, sondern als Selbstverständlichkeit der Kindergartenstufe thematisiert werden. Mit anderen Worten: Noch viel deutlicher als bisher ist es als Aufgabe des Kindergartens zu verstehen, für alle eintretenden Kinder pädagogisch bereit zu sein. Zugleich ist es wünschenswert, dass mehr Abstand genommen wird von Vorstellungen darüber, was Kinder bereits können sollten oder inwiefern sie schulbereit in den Kindergarten eintreten müssten (vgl. OECD, 2017b).

In den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen wurde weiterhin deutlich, dass das jüngere Eintrittsalter der Kinder auch daher als Herausforderung wahrgenommen wird, weil die Interviewten der Ansicht sind, dass sich die abnehmende Primarschule dessen noch nicht bewusst sei. Die Interviewten vertraten mehrheitlich die Ansicht, die Lehrpersonen würden an die in die erste Klasse eintretenden Kinder dieselben Anforderungen stellen wie bisher. Hierzu gilt es anzumerken, dass insgesamt deutlich professionellere Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Primarschule gefunden werden müssten und zwar nicht nur, was den Austausch zu einzelnen Kindern beim Übergang anbelangt, sondern auch in der pädagogischen Arbeit. Spätestens mit der Einführung des Lehrplans 21, der im Zyklus 1 Kinder von vier bis acht Jahren fasst, wird eine professionelle Zusammenarbeit unerlässlich sein. Dabei muss in erster Linie sichergestellt werden, dass anstelle von altersbezogenen Leistungsanforderungen die Kontinuität kindlicher Bildungsprozesse bei Übergängen fokussiert wird.

Insgesamt schilderten die meisten Kindergartenlehrpersonen den Prozess der Übergabe der Kindergartenkinder an die Primarschule als wenig institutionalisiert. Zuweilen bestehen bei den Interviewten Unklarheiten, welche Informationen in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt an die Primarschule weitergegeben werden sollen. Ebenso sind die Rückmeldungen der Primarlehrpersonen an die Kindergartenlehrpersonen nach erfolgtem Übertritt der Kinder unterschiedlich geregelt. Von zufälligen Pausengesprächen bis hin zu organisierten Austauschsitzen werden offenbar verschiedene Formen praktiziert. Zugleich gilt es zu beachten – und das wurde in den Interviews von einigen Kindergartenlehrpersonen angesprochen –, dass der Informationsfluss nicht zur Stigmatisierung einzelner Kinder oder Familien führen darf. Das heisst, die Art und Weise, wie Informationen weitergeleitet werden, und die Frage, welche Informationen überhaupt ausgetauscht werden, muss sehr sorgfältig abgewogen werden und bedarf professioneller Kommunikationsstrategien.

7.6 Rahmenbedingungen und Entwicklungen

Bezogen auf Rahmenbedingungen und Entwicklungen im Kontext der Kindergartenstufe lassen sich aufgrund der vorliegenden Untersuchung drei zentrale pädagogische Konsequenzen ableiten: die Klärung der Anstellungsbedingungen im Kontext des neu definierten Berufsauftrags, die Stärkung der Wertschätzung und Anerkennung der Kindergartenstufe sowie der Ausbau des Zugangs zum Vorschulbereich für alle Kinder und Familien. Bildungspolitik und Gesellschaft sind gefordert, entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Die Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen machten sehr deutlich, dass die Befragten wünschen, dass die Anstellungsbedingungen im Kontext des neu definierten Berufsauftrags nochmals geklärt werden. Dabei wurde insbesondere der Umstand als Ungleichbehandlung gegenüber von Primarschullehrpersonen bewertet, dass die Kindergartenlehrpersonen kein volles Pensum mehr erreichen können. Zugleich zeigen die Videos deutlich, wie anspruchsvoll die Arbeit für die Kindergartenlehrpersonen in der Zeit vom Eintreffen des ersten Kindes bis zur Verabschiedung des letzten ist und dass die Lehrpersonen keine Minute Pause haben, da sie die rund zwanzig Kinder nicht alleine überlassen können. Es ist daher schwer zu verstehen, weshalb „sogenannte“ Pausen nicht als Arbeitszeit angerechnet werden. Die Befürchtungen der Kindergartenlehrpersonen, dass ihr Beruf dadurch an Attraktivität verlieren könnte, gilt es bildungspolitisch ernst zu nehmen. Aufgrund der hohen Relevanz und Verantwortung, die dieser Bildungsstufe zukommt, muss auch zukünftig sichergestellt werden, dass nur die besten Pädagoginnen und Pädagogen hier tätig sind. Ungleiche Lohn- und Anstellungsverhältnisse unterstützen dieses Bestreben jedoch nicht, da in unserer Gesellschaft Berufe mit weniger Lohn auch weniger Prestige haben. Zudem schwächt es die Position der Kindergartenlehrpersonen im Kollegium ihrer Schule, vor allem wenn zukünftig im Kontext des Lehrplans 21 eine intensivere Kooperation zwischen den Lehrpersonen für Kinder von vier bis acht Jahren erwartet wird. Es erscheint dann widersprüchlich, dass geteilte Aufgaben und eine geteilte Verantwortung zugewiesen werden, jedoch die eine Gruppe von Lehrpersonen bezüglich ihrer Arbeitsbedingungen besser gestellt ist als die andere, obwohl beide über einen Bachelorabschluss verfügen. In Anbetracht der Entwicklung, dass zukünftig Lehrpersonen für den ersten Zyklus ausgebildet werden und nicht mehr nur für den Kindergarten und dass zudem für alle eine Maturität bzw. eine Passerelle erforderlich sein wird, die sie zum Studium an der Pädagogischen Hochschule berechtigt, verdeutlicht, dass bezüglich der Anstellungsbedingungen weiterhin Handlungsbedarf besteht.

Zugleich plädierten die Kindergartenlehrpersonen in den Interviews klar dafür, dass die Kindergartenstufe weiterhin als solche bestehen bleibt und es nicht zu einer Verschulung kommt. Auch bezüglich dieses Anliegens sind Bildungspolitik und Gesellschaft gefragt, sich dafür einzusetzen, dass auf der Kindergartenstufe weiterhin das Spiel als spezifisches Kennzeichen der Kindergartenpädagogik dominieren kann. Dieses Desiderat ist auch wissenschaftlich zu stützen, zeigt doch die Forschung, dass das Spiel für junge Kinder für die Förderung der Entwicklung von sprachlichen, mathematischen, sozio-emotionalen sowie selbstregulativen Kompetenzen wirksamer ist als die direkte Instruktion – vor allem, wenn es auch mit aktiven Interaktionen mit anderen Kindern oder Erwachsenen verbunden ist (z. B. Pyle & Danniels, 2017; Stamm, 2014).

Ebenfalls gefragt sind Bildungspolitik und Gesellschaft, wenn es darum geht, dafür zu sorgen, dass allen Kindern ausreichende und unterstützende Angebote im Vorschulbereich zur Verfügung stehen. So verdeutlichen die Interviews, dass die meisten Kindergartenlehrpersonen grosse Unterschiede zwischen Kindern feststellen, die eine vorschulische Einrichtung besuchen und/oder zu Hause eine gute Anregungsqualität vorfinden und Kindern, die in ihren ersten vier Lebensjahren deutlich weniger Bildungs- und Entwicklungsförderung erfahren können. Besonders herausfordernd zeigt sich der Bildungsstart, wenn Kinder kaum über Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügen, wie die Erhebungen der sprachlichen Kompetenzen und der exekutiven Funktionen in der vorliegenden Studie verdeutlichen. Aktuell präsentiert sich die Situation jedoch wie folgt: Trotz wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse, dass Bildungs- und Entwicklungsversäumnisse während der frühen Kindheit nur schwer aufzuholen sind und zu massgeblichen Folgen für die betroffenen Kinder und die Gesellschaft führen können, ist in der Schweiz noch kein flächendeckendes Ange-

bot an qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Vorschulkinder vorhanden (z. B. SKBF, 2018, S. 53). Zugleich zeigen verschiedene Statistiken, dass insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen seltener davon profitieren können (z. B. Edelmann, 2015).

Dass sich ein bildungspolitisches Engagement im frühkindlichen Bereich lohnt, zeigt das für die Schweiz bislang einmalige Projekt „Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten“: Das im Kanton Basel-Stadt angesiedelte Projekt stellt sicher, dass alle Kinder, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, ein Jahr vor ihrem Kindergarteneintritt zu einer Teilnahme an einer Spielgruppe oder Kindertagesstätte mit Deutschförderung verpflichtet werden. Mit dieser Massnahme werden gute Ergebnisse erzielt (vgl. Grob, Keller & Trösch, 2014). Beispielhaft ist auch, dass im Kanton Zürich das Programm namens „Parents as Teachers“ (PTA, 2009) unterstützt wird, bei dem Mütterberaterinnen Familien ab Geburt ihres Kindes zu Hause besuchen und ergänzende Gruppentreffen organisieren. Aktuelle Ergebnisse bestätigen positive Effekte, denn „Kinder aus Familien, die durch das PAT-Elterntraining gefördert wurden, verfügen später über einen grösseren Wortschatz, können sich besser artikulieren und haben eine bessere Impulskontrolle als Kinder, die kein Training erhalten haben“ (SKBF, 2018, S. 52). Ein analoges Projekt, das auf die Unterstützung des familialen Bildungsortes fokussiert, ist das Hausbesuchsprogramm schrittweise, das sich an Kinder im Alter zwischen zwei und vier Jahren richtet. Getragen wird dieses Projekt vom Verein a:primo, der aktuell ein neues Programm namens ping:pong lanciert, bei dem Eltern ein Jahr vor oder während des ersten Jahres im Kindergarten im Rahmen einer Elternbildung lernen, wie sie ihre Kinder mit Blick auf den schulischen Erfolg unterstützen können (vgl. Edelmann 2015; 2018).

Es ist insgesamt als wichtig zu erachten, dass sich Bildungspolitik und Gesellschaft darum bemühen, dass mehr Kindern als bislang der Zugang zu vorschulischen Einrichtungen ermöglicht wird. Zudem sind Formen mitzudenken, wie mittels Eltern- und Familienbildung die Vorbereitung und Unterstützung im Kontext des Übertritts in den Kindergarten und in die erste Primarschule noch besser unterstützt werden können, vor allem für sozial benachteiligte Familien. Nicht zuletzt lohnen sich diese Investitionen auch für die Gesellschaft, denn Investitionen in den vorschulischen Bereich im Sinne einer Prävention sind günstiger als spätere Versuche, Bildungsversäumnisse zu kompensieren (z. B. Heckman, 2006). Die OECD formuliert dies zusammenfassend wie folgt: „The first years of life lay the foundation for future skill development and learning. Investments in high-quality early childhood education and care and smooth transitions between the various stages of early education are key for children’s long-term learning and development“ (OECD, 2017b, S. 17).

7.7 Typenspezifische Empfehlungen

Die vier entwickelten und beschriebenen Typen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer subjektiven Wahrnehmung der Klassensituation und der entsprechenden Unterrichtsgestaltung. Dadurch wird deutlich, dass Kindergartenlehrpersonen in jeweils spezifischen Kontexten agieren. Im Folgenden werden Empfehlungen gemacht, wie diese Kontexte gestärkt oder verändert werden können. Diese richten sich insbesondere an die Kindergartenlehrpersonen selbst sowie an die Schulleitungen als deren direkte Vorgesetzte. Es gibt jedoch auch Handlungsbedarf auf der bildungspolitischen Ebene.

Kindergartenlehrpersonen, die dem **konstruktiv-reagierenden Typus** angehören, handeln gerne unabhängig von ihrer institutionellen Anbindung an eine Schuleinheit und haben dadurch die Tendenz, sich auf ihre gewohnten Routinen zu verlassen und sich auf einen für sie überschaubaren Bereich zu konzentrieren. Umgenutzte Wohnhäuser und Wohnungen, die als Räumlichkeiten für den Kindergarten dienen und sich zudem abseits des Schulareals befinden, unterstützen diesen Fokus auf den eigenen Bereich. Für die Schulleitungen besteht die Herausforderung darin, diese Kindergartenlehrpersonen aus ihrer Isolation herauszuholen, damit sie in das Kollegium eingebunden sind und ihre Expertise in dieses einbringen können – beispielsweise bei Schulentwicklungsprojekten. Durch eine stärkere Integration in die Schuleinheit kann zudem vermieden werden, dass sich die Kindergartenlehrpersonen von aktuellen Entwicklungen wie beispielsweise der Einführung des Zyklus 1 im Rahmen des Lehrplans 21 distanzieren und damit möglicher-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

weise den Anschluss verlieren würden. Im Rahmen der Einführung des Lehrplans 21 bieten sich grosse Chancen, diesen Typus stärker in schulweite Entwicklungen und Strategien einzubinden.

So ist für die konsequente Umsetzung des Zyklus 1 ein Umdenken in den Schulen notwendig, da damit die Kindergartenstufe stärker an die nachfolgenden Stufen angebunden wird. In diesem Kontext bietet sich die Gelegenheit, die Expertise der erfahrenen Kindergartenlehrpersonen dieses Typus als Ressource für alle gewinnbringend zu nutzen, beispielsweise bei der Professionalisierung von Übergangsprozessen oder Erziehungs- und Bildungs Kooperationen mit Eltern. Die produktive Realisierung einer solchen proaktiven Einbindung dieses Typus bedingt jedoch, dass diese Kindergartenlehrpersonen eine alltägliche Wertschätzung und ein Interesse erfahren, nicht zuletzt von Seiten der Schulleitungen. Zugleich kommt diesen Kindergartenlehrpersonen auch selbst die Verantwortung zu, ihr pädagogisches und strategisches Handeln sowie ihre Position und gegebenenfalls ihre Einbindung in die Schulgemeinschaft bewusst zu reflektieren und sich von aussen gezielt neue Impulse zu holen, beispielsweise in der Form von Weiterbildungen.

Kindergartenlehrpersonen des **konstruktiv-agierenden Typus** geniessen ihren didaktischen Freiraum und schöpfen diesen bewusst aus. Sie sind agil, gut vernetzt, entwickeln ihren Unterricht stetig weiter und erachten bürokratische Anforderungen als hinderlich. Analog zum konstruktiv-reagierenden Typus sollten Schulleitungen an diesen Kindergartenlehrpersonen ein gezieltes Interesse zeigen und sie bewusst bei Schulentwicklungsprojekten einsetzen. Da sie nicht nur über viel Wissen verfügen, sondern durch ihr Engagement auch katalysatorische Funktionen übernehmen können, ist ihre Mitarbeit vor allem bei Projekten essentiell, die Innovation und Dynamik bedingen. Ihre hohe intrinsische Motivation für eine innovative pädagogische Arbeit sowie ihr (bildungspolitisches) Engagement sind jedoch auch ein Hinweis dafür, dass das Verhältnis zwischen ihren Einstellungen und den Rahmenbedingungen im Lehrberuf äusserst fragil ist, was die latente Gefahr von Resignation und/oder Erschöpfung in sich birgt.

Auf diese Weise engagierte Lehrpersonen reagieren sensibel auf wahrgenommene Einschränkungen ihrer Autonomie und administrative Aufgaben können für sie demotivierend wirken. Im Rahmen der Umsetzung von bildungspolitischen Änderungen, welche auf mehr Kontrolle und Steuerung abzielen und von den Schulleitungen umgesetzt werden müssen, wäre es wichtig, dass diese Gruppe von Kindergartenlehrpersonen besonders berücksichtigt wird. Kindergartenlehrpersonen dieses Typus könnten durch derartige Neuerungen womöglich aus ihrem Gleichgewicht gebracht werden, resignieren und letztlich aus dem Beruf aussteigen.

Für Kindergartenlehrpersonen des **adaptiv-reagierenden Typus** steht die Unterrichtsgestaltung im Vordergrund. Sie nehmen sowohl ihre Klasse als auch ihre Situation differenziert wahr. Sie holen sich gezielt Unterstützung bei Kolleginnen und Kollegen, bei verschiedenen Fachpersonen und insbesondere auch bei ihren Schulleitungen. Da die Schulleitungen für die Qualitätssicherung des Unterrichts verantwortlich sind, brauchen sie profunde Kenntnisse bezüglich der aktuellen Entwicklungen und pädagogischen Konzepten auf der Kindergartenstufe, damit sie adäquate Rückmeldungen geben können. Nur so können sie die Kindergartenlehrpersonen bei der Entwicklung ihres Unterrichts weiterbringen, beispielsweise durch Anregungen zu vielfältigen Formen der Individualisierung. Im Weiteren ist es ein Kennzeichen von Kindergartenlehrpersonen dieses Typus, dass sie kein ausgeprägtes Bewusstsein für die Rahmenbedingungen haben. Auch in diesem Bereich ist es wichtig, dass die Schulleitungen sie darauf hinweisen und sie in entsprechende Projekte einbinden. Insgesamt müssen die Kindergartenlehrpersonen dieses Typus ein stärkeres Bewusstsein entwickeln, dass sie auch einen gesellschaftspolitischen Auftrag haben, der über die alltägliche Unterrichtspraxis hinausreichen sollte.

Bei den Kindergartenlehrpersonen des **resignativen Typus** kommen insbesondere die von ihnen als nicht ausreichend wahrgenommenen Rahmenbedingungen stark zum Tragen, wenn es um ihr pädagogisches Handeln geht. Die Schilderungen der Kindergartenlehrpersonen dieses Typus verdeutlichen gut nachvollziehbar, dass die Freude am Beruf abhanden kommen kann und Resignation und Demotivation Überhand nehmen können, wenn zu viele Faktoren als Belastung wahrgenommen werden. Als Belastung wahrgenommene Situationen müssen sowohl von den betroffenen Kindergartenlehrpersonen selbst als auch von den verantwortlichen Schulleitungen aktiv angegangen werden. Dabei gilt es nicht zuletzt, Verantwortung für die Kindergartenkinder zu übernehmen, welche das Recht auf Unterricht in einer altersadäquat gestalteten vielfältigen Spiel- und Lernumgebung haben. Verbesserungen der Situation von Kindergartenlehrper-

sonen dieses Typus können gleichzeitig auf der systemischen und auf der individuellen Ebene angegangen werden, indem Rahmenbedingungen und die individuelle Wahrnehmung der Kindergartenlehrperson fokussiert werden. Obwohl konkrete Massnahmen in jedem Fall basierend auf der jeweiligen Situation individuell bestimmt werden müssen, bieten sich insbesondere die folgenden Handlungsfelder an, in denen kurz- oder längerfristig ein Erfolg erzielt werden kann: individuelles Coaching der Kindergartenlehrperson, unbürokratischer Zugang zu personeller Unterstützung in besonders herausfordernden Phasen sowie angemessene räumliche Gegebenheiten und eine ebensolche Infrastruktur des Kindergartens. Letztere muss zwingend eine geeignete Ausgestaltung des Spiel- und Lernangebots ermöglichen und zu den gegebenen Klassengrössen passen. Darüber hinaus ist es als entlastend einzuschätzen, dass vorschulische Förderangebote für Kinder vorhanden sind bzw. eingerichtet werden, die ihnen den Eintritt in den Kindergarten erleichtern.

7.8 Forschungsdesiderate

Der Grund für diese Studie war der Bedarf an empirischen Erkenntnissen zur aktuellen pädagogischen Praxis auf der Kindergartenstufe, welche in den vergangenen Jahren verschiedene bildungspolitische Entwicklungen durchlaufen hat (vgl. Kapitel 1). Die Veränderungen der Rahmenbedingungen schreiten nicht zuletzt mit der Einführung des Lehrplans 21 fort und weitere, die Kindergartenstufe betreffende Entwicklungen – wie die Einführung des Zyklus 1 – sind absehbar. In diesem Sinn gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich bei der vorliegenden Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich um eine empirische Momentaufnahme handelt, die mit weiteren Studien ergänzt und vertieft werden könnte. Insgesamt ist in der Schweiz das Wissen über die Kindergartenstufe lückenhaft und internationale Forschungsergebnisse sind, aufgrund struktureller Aspekte wie der institutionellen Anbindung des Kindergartens, nicht eins zu eins auf die nationale Situation übertragbar. Es besteht deshalb ein Bedarf an Schweizer Studien, insbesondere auch an Längsschnittstudien, welche Erkenntnisse generieren, die für die Praxis sowie die Aus- und Weiterbildung zielführend genutzt werden können.

Der Logik des Rahmenmodells folgend, welches diesem Bericht zugrunde liegt (vgl. Kapitel 3), werden anschliessend für die fünf leitenden Themenbereiche Forschungsfragen aufgeführt, die sich aufgrund der vorliegenden Studie ableiten lassen. Dabei wird deutlich, dass viele der eruierten Fragestellungen unterschiedliche Themen verbinden und daher auch mehreren Themenbereichen zugeordnet werden könnten.

7.8.1 Kindergartenlehrpersonen

Pädagogisch tätige Fachpersonen beziehen sich in ihren Handlungen auf ihr Wissen, ihre Vorstellungen und Überzeugungen. Derzeit besteht jedoch kaum Wissen über die spezifischen Überzeugungen von Kindergartenlehrpersonen. Dabei ist es nicht nur essentiell, mehr über deren allgemeine Vorstellungen zu wissen, beispielsweise über ihr Bildungsverständnis oder ihre Vorstellungen vom freien Spiel, sondern auch spezifische Überzeugungen in Bezug auf den Spracherwerb, die Entwicklung kognitiver Kompetenzen oder soziale Beziehungen zu erfassen. Ebenso bedeutsam sind Überzeugungen in Bezug auf Themen, welche nicht direkt den Unterricht im Kindergarten betreffen, wie das Verhältnis des Kindergartens zur nachfolgenden Primarschule oder die Familienbilder von Kindergartenlehrpersonen. Im Rahmen von Forschungsarbeiten zu dieser Thematik kann es jedoch nicht nur darum gehen, Bestandsaufnahmen zu Vorstellungen zu machen, sondern es muss auch untersucht werden, welche kontextuellen Faktoren die Vorstellungen und Überzeugungen und das damit verbundene Handeln beeinflussen – auch wenn die Beziehung zwischen Überzeugungen und Handeln noch nicht eindeutig geklärt ist (vgl. Buehl & Beck, 2014). Hierbei interessieren insbesondere Aus- und Weiterbildungssituationen, der Berufseinstieg sowie die Verweildauer im Beruf.

7.8.2 Unterrichtsprozesse

Das freie Spiel ist das Alleinstellungsmerkmal des Kindergartenunterrichts im Vergleich zu den anschliessenden Volksschulstufen. Dessen Begleitung stellt für die Kindergartenlehrpersonen eine besondere Herausforderung dar. Sie müssen innerhalb der gegebenen Kontexte ein umfassendes Spiel- und Lernangebot bereitstellen, das den Bedürfnissen der Kinder entspricht und von diesen auch ohne Begleitung und mit un-

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

terschiedlichen Voraussetzungen genutzt werden kann. Es fehlt vor allem fundiertes Wissen zu Rahmenbedingungen und zur Qualität der Spiel- und Lernbegleitung auf der Kindergartenstufe, insbesondere in Gruppensituationen (z. B. Herger, 2017). Hier interessieren das Classroom Management allgemein sowie die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen.

Eine besondere Herausforderung bezüglich der Unterrichtsprozesse stellt sich zu Beginn des Schuljahres. Einige Kinder sind im Kindergarten das erste Mal Teil einer Gruppe. Dort gelten Regeln und die Aktivitäten werden von den Kindergartenlehrpersonen arrangiert und/oder angeleitet. Vertieftes Wissen über die Handlungen der Lehrpersonen in dieser Phase des Schuljahres fehlt: Wie werden im Unterricht Routinen und Rituale etabliert, wie werden dadurch die Kinder als Schülerinnen und Schüler sozialisiert und in die Gruppe aufgenommen? Die Thematik der Gruppenbildung interessiert insbesondere auch aus der Perspektive der inklusiven Bildung und im Zusammenhang mit der Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Diese kann unter Berücksichtigung von routinierten Praktiken, Deutungsmustern, Zugehörigkeiten und Positionierungen der Akteurinnen und Akteure in den Blick genommen werden („doing inclusion“, vgl. Bätge & Cloos, 2018).

Insgesamt bietet sich der Themenbereich Unterrichtsprozesse forschungsmethodisch an, um die Perspektive der Kinder zu berücksichtigen. In der Kindheitsforschung verdeutlichen vorliegende Studien, dass junge Kinder valide über ihre Erfahrungen und Einschätzungen Auskunft geben können (z. B. Mey, 2013). Es wäre daher insbesondere in Bezug auf das Erleben des Unterrichts wünschenswert, mehr über die Wahrnehmungen der Kinder in Erfahrung zu bringen.

7.8.3 Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder

Kinder treten mit unterschiedlichen Voraussetzungen in den Kindergarten ein, auch weil in der Schweiz die Bildungschancen stark durch den sozioökonomischen Status der Familie bestimmt werden. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern der Kindergarten zur Reduktion dieser Ungleichheit und damit zur Stärkung von gerechten Bildungschancen beitragen kann. Vor allem fehlt es an empirischen Erkenntnissen zu Lernprozessen, welche Kindern im Rahmen unterschiedlicher Spiel- und Lernangebote ermöglicht werden. Studien, die untersuchen, unter welchen Bedingungen und mit welcher Begleitung freies Spiel, angeleitetes Spiel oder Instruktion den grössten Lernzuwachs ermöglicht, tragen zu einem vertieften Verständnis des Lernprozesses in diesem Alter bei. Sie geben Hinweise darauf, in welchen Situationen und mit welcher Ausgestaltung Spiel- und Lernangebote eingesetzt werden können, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder gerecht zu werden.

In Bezug auf die Förderung der Sprache interessiert aus Sicht der Aus- und Weiterbildung, welche Strategien Kindergartenlehrpersonen nähergebracht werden können, damit sie alle Kinder unter anderem durch offene Fragen und das Anregen von Begründungen optimaler in ihrer Sprachentwicklung fördern.

In diesem Themenbereich sind insbesondere Langzeitstudien gefragt, welche Bildungsverläufe über mehrere Jahre verfolgen. Zuverlässige Aussagen über individuelle Entwicklungsprozesse können nur gemacht werden, wenn die Betroffenen über längere Zeit begleitet und sich verändernde Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

7.8.4 Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Eltern und dem Kindergarten

Damit alle Eltern und Familien über angemessene Kenntnisse und (Handlungs-)Kompetenzen verfügen, wie sie ihre Kinder während der Schulzeit zielführend und altersgerecht unterstützen können, wird eine tragfähige Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen Schule und Elternhaus als besonders wichtig eingeschätzt. So verdeutlichen verschiedene Studien, „dass alle von einer regelmässigen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Familie profitieren: 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“ (Vodafone Stiftung Deutschland, 2013, S. 1). Es ist folglich wichtig, dass Angebote der Eltern- und Familienbildung so konzipiert sind, dass sie alle Eltern und Familien erreichen, unabhängig von ihrer Lebensform und Lebenslage.

Aktuell bestehen allerdings spezifische Forschungslücken, was die Interaktionen zwischen den Eltern respektive den Familien und der Schule anbelangt (vgl. Sacher, 2014). Hier könnten Forschungsarbeiten auf der Kindergartenstufe einen wesentlichen Beitrag leisten, nicht zuletzt, weil mit dem Eintritt in den Kindergarten als erste Stufe der Volksschule der Grundstein sowohl für die Bildungsverläufe der Kinder als auch für die Interaktion zwischen den Akteuren Schule sowie Eltern und Familie gelegt wird. Dieser Themenbereich bietet sich daher einerseits für fokussierte Forschungsprojekte an, welche spezifische Elemente des interaktiven Handelns beider Akteure beleuchten. Dabei könnten sowohl konkrete Praktiken wie Elternabende, Elterngespräche oder Elterncafés als auch die Wahrnehmung einzelner Akteure, untersucht werden. Andererseits könnten im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprogrammes das Zusammenspiel von Eltern und Schule und die damit verbundenen, interaktiven Prozesse umfassender und auch mit multi-methodischen Ansätzen untersucht werden. Auch hier fehlen Längsschnittstudien, welche beide Lebensbereiche umfassen.

7.8.5 Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule

Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für das Kind, die Eltern und die gesamte Familie eine grosse Veränderung. Von besonderer Relevanz ist der Eintritt des ersten Kindes in den Kindergarten respektive die Schule. Empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, wie die unterschiedlichen Familienmitglieder die Übergänge bewältigen, fehlen weitgehend. Bei Übergängen interessiert jedoch nicht nur die Perspektive der Familie, sondern auch diejenige der Institution Schule. In der vorliegenden Studie wurden die Erhebungen in den Kindergärten mehrheitlich gegen Ende des Schuljahres durchgeführt. Zur Vertiefung der vorliegenden Befunde wäre es wünschenswert, die ersten Wochen eines neuen Schuljahres intensiver zu erforschen und daraus Erkenntnisse für die Aus- und Weiterbildung von Kindergartenlehrpersonen sowie Fachpersonen und Eltern abzuleiten. Darüber hinaus stellt der Prozess des Übergangs in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule die Kindergartenlehrpersonen vor die herausfordernde Frage, wie Informationen über Kinder und ihre Familien erhalten, eingeordnet und an die folgenden Lehrpersonen weitergegeben werden können, damit sie tatsächlich der Förderung und Unterstützung dienen und nicht etwa stigmatisierend wirken. Hierzu wären Untersuchungen zu Best-Practice-Modellen interessant, die zur weiteren Entwicklung eines professionellen Informationsflusses beitragen könnten. Dabei ist vor allem an mehrperspektivische Forschungsansätze zu denken, welche alle Beteiligten einbeziehen und damit der Komplexität von Übergängen und ihrer Bewältigung entsprechen könnten.

7.8.6 Rahmenbedingung und Entwicklungen

Mit der Einführung des Lehrplans 21 findet aktuell ein bildungspolitischer Prozess seinen Abschluss, dessen Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen und Entwicklungen der Schule erst in einigen Jahren in ihrer Gesamtheit erfasst werden können. Mit der Zuteilung des Kindergartens zum Zyklus 1 verändern sich die Funktionen und Aufgaben dieser Bildungsstufe sowie ihre Zusammenarbeit mit den nachfolgenden Schulstufen. Im Rahmen von begleitenden Untersuchungen würde sich die Gelegenheit bieten, nicht nur die Wirksamkeit des neuen Steuerungsinstrumentes zu untersuchen, sondern auch damit verbundene Veränderungen in der Strukturdifferenz der beiden Institutionen Kindergarten und Schule zu erfassen. Erkenntnisinteressen, die in diesem Zusammenhang stehen, fokussieren unter anderem die Unterrichtsformen, welche im Zyklus 1 eingesetzt werden, und die Frage, wie sich diese innerhalb des Zyklus verändern. Im Zentrum stehen also insbesondere der Stellenwert des freien Spiels, die Qualität des Kindergartenunterrichts und dessen Beitrag zum Erreichen der Grundkompetenzen am Ende des Zyklus 1 sowie die Kooperationen zwischen den Lehrpersonen, welche in diesem Zyklus tätig sind. Von grossem Interesse ist diesbezüglich auch die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Fachpersonen, welche – wie im Rahmen der vorliegenden Studie beobachtet wurde – hohe organisatorische Anforderungen stellt und zeitlicher sowie räumlicher Ressourcen bedarf, damit sie allen den erhofften Nutzen bringen kann. Einsichten, die Forschungsarbeiten in diesem Themenbereich generieren, sind nicht zuletzt relevant für die Ausbildung von Lehrpersonen für den gesamten Zyklus 1.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1973). *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Artelt, Cordula; Blossfeld, Hans-Peter; Faust, Gabriele & Weinert, Sabine (2013). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BIKS-3-10)*.
- Augst, Gerhard (1984). *Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz kurz vor der Einschulung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bachmann, Thomas & Sigg, Marianne (2004). *Hochdeutsch-Kindergarten: Die Chancen des frühen Beginns. Bericht zur explorativen Studie „Hochdeutsch im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule“*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich.
- Bätge, Carolin & Cloos, Peter (2018). Neuer Forschungsverbund zur inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit *Frühe Bildung*, 7, 171–172.
- Baumert, Jürgen (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bayer, Nicole; Moser, Urs & Berweger, Simone (2013). *Sprachgewandt. Kindergarten und 1. Klasse. Handbuch*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Berthele, Raphael (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial. Überlegungen zur Hochdeutsoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.), *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache (37–52)*. Zürich: Seismo.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (1999). *Unsere Schule – unsere Zukunft. Die Zürcher Volksschulreform: Die solide Basis erneuern*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2003). *Beschluss des Regierungsrats 10. September 2003: Volksschule. Schulversuch Grundstufe*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2008). *Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013). Die Volksschule im Kanton Zürich. Verfügbar unter: https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/uebersicht_1.html [26.3.2018].
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2016). Lernen beginnt lange vor dem Kindergarten. Empfehlungen zum Übergang von der Vorschulzeit in den Kindergarten. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). *BRB 32 2017 Volksschule. Zeugnisreglement. Änderungen*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Booth, Julie L. & Siegler, Robert S. (2006). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Developmental Psychology*, 42 (1), 189–201.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente (5., vollständig überarbeitete Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, Urie (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications.
- Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2014). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In: Fives, Helenrose; Gill, Michele Gregoire (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs (66–84)*. New York and London: Routledge.
- Bundesamt für Statistik (2017). *Familien in der Schweiz – Statistischer Bericht 2017*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Carle, Ursula & Hegemann-Fonger, Heike (2012). *Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich*. Bremen: Universität Bremen.
- Carlson, Stephanie M. (2017). *Minnesota Executive Function Scale. Technical Report*. St. Paul, Minnesota: Reflection Sciences.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Cohen, Jacob (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Crick, Nicki R. & Dodge, Kenneth A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115 (1), 74.
- 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.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxishandbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Ecarius, Jutta (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungsfragen von drei Generationen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Edelmann, Doris (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum*. Zürich: LIT.
- Edelmann, Doris (2015). Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung?, *Grundlagenbericht „Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen“ für den Convegno der EDK-Kommission Bildung und Migration* (35–42). Bern: EDK.
- Edelmann, Doris (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer.
- Elternbildung CH (2015). *Elternbildung. Empfehlungen für Kantone und Gemeinden*. Zürich. Elternbildung CH. Verfügbar unter: <www.elternbildung.ch> [14.5.2018].
- Epstein, Joyce L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Goodman, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581–586.
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grießhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grob, Alexander; Keller, Karin & Trösch, Larissa (2014). *Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität, Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie.
- Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (2013). Mündliche Argumentationskompetenz im Primarbereich sowie in den Sekundarstufen I und II. In: Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (212–231). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gyger, Mathilde (2005). *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS). Schlussbericht*. Basel: Rektorat Kindergärten Basel, Arbeitsgruppe Integration.
- Häcki Buhofer, Annelies & Burger, Harald (1998). Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beihefte*, 98.
- Hägi, Sara & Scharloth, Joachim (2005). Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. *Linguistik online*, 24 (3/05), 19–47.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* (3., erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckman, James J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), 1900-1902.
- Heller, Werner; Ambühl, Erich; Huldi, Max; Oggenfuss, August; Rageth, Esther; Strittmatter, Anton; Thurler, Monica & Trier, Uri Peter (1986). *Primarschule Schweiz: 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Helmke, Andreas (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65 (2), 34–37.
- Helmke, Andreas & Weinert, Franz E. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. München: Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.
- Herger, Kirsten (2017). *Spiel- und Lernbegleitung. Offene Unterrichtssequenzen im Kindergarten und in der Unterstufe*. Bern: hep.
- Herzog, Walter (2003). Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform. *Zeitschrift f. Pädagogik*, 49 (3), 383–399.
- Heyer-Oeschger, Margot & Büchel, Patricia (1997). Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 82–97.

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

- Hille, Katrin; Evanschitzky, Petra & Bauer, Agnes (2016). *Das Kind – die Entwicklung zwischen drei und sechs Jahren: Psychologie für Erzieherinnen*. Bern/Köln: hep Verlag AG.
- Hugener, Isabelle; Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006). *Videoanalysen*. Frankfurt a.M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Isler, Dieter; Kirchhofer, Katharina; Hefti, Claudia; Simoni, Heidi & Frei, Doris (2017). *Fachkonzept „Frühe Sprachbildung“*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klasen, Henrikje; Woerner, Wolfgang; Rothenberger, Aribert & Goodman, Robert (2003). German version of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ-German) – overview and evaluation of initial validation and normative results. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52 (7), 491–502.
- Klein, Oliver & Biedinger, Nicole (2009). Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. *Arbeitspapiere/Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, 121.
- Kluge, Susann (1999). *Empirisch begründete Typenbildung – Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Knapp, Werner; Kucharz, Diemut & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010). *Sprache fördern im Kindergarten: Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Koglin, Ute & Petermann, Franz (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten: ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Koller, Hans-Christoph (2008). Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore & Faulstich, Peter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt.
- König, Anke (2017). Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Wiedebusch, Silvia & Petermann, Franz (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Klaus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leimbrink, Kerstin (2015). Wortschatzerwerb. In: Haß, Ulrike & Storjohann, Petra (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz (27–52)*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lesemann, Paul (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In: Institute, Bertelsmann Stiftung Migration Policy (Hrsg.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen (125–150)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (601–615)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. 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.
- Melhuish, Edward (2013). Research on early childhood education in the UK. In: Stamm, Margrit & Edelman, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (211–221)*. Wiesbaden: Springer/VS.
- Mey, Günter (2013). „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), 53–71.
- Mietzel, Gerd (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie: Kindheit und Jugend (4., vollständig überarbeitete Aufl.)*. Weinheim: Beltz.
- Moser, Urs; Berweger, Simone & Stamm, Margrit (2005). Lesekompetenz bei Schuleintritt. In: Moser, Urs; Stamm, Margrit & Hollenweger, Judith (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt (37–58)*. Oberentfelden: Sauerländer.
- National Center for Education Statistics (1996). *1993 National Household Education Survey (NHES:93) Questionnaires: Screener, School Readiness, and School Safety and Discipline*. Working Paper No. 96-21. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012). *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- Niederhauser, Rebecca (2009). Merkblatt zum Transkribieren. Universität Zürich, Institut für Populäre Kulturen.

- Niklas, Frank; Möllers, Kristin & Schneider, Wolfgang (2013). Die frühe familiäre Lernumwelt als Mediator zwischen strukturellen Herkunftsmerkmalen und der basalen Lesefähigkeit am Ende der ersten Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (2), 94–111.
- OECD (2017a). Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD (2017b). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Paris: Organisation for Economic Co-operation Development (OECD).
- Oerter, Rolf & Montada, Leo (1995). *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Patton, Michael Quinn (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2., überarbeitete Aufl.). Newbury Park (Calif.): SAGE Publications.
- Petillon, Hanns & Valtin, Renate (1999). *Spielen in der Grundschule* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Piaget, Jean (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Pienemann, Manfred (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10/1, 52–79.
- PTA (2009). *National standards for family-school partnerships*. Chicago: National Parent Teacher Association.
- Pyle, Angela & Danniels, Erica (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28 (3), 274–289.
- Reusser, Kurt (2006). Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens. In: Schneider, Wolfgang & Wilkening, Friedrich (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie* (1, 91–189). Göttingen: Hogrefe.
- Roebbers, Claudia; Röthlisberger, Marianne; Neuenschwander, Regula & Cimeli, Patrizia (2014). *Nele und Noa im Regenwald: Berner Material zur Förderung exekutiver Funktionen – Manual*. München: Reinhardt Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim/München: Juventa.
- 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.
- Rüesch, Peter (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Rüesch, Peter (2001). Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich. In: Blickenstorfer, Radmila; Luginbühl, dora; Mächler, Stefan; Rüesch, Peter; Sträuli, Barbara et al. (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (11–18). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Rüfenacht, Paul (1984). *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Saalbach, Henrik; Grabner, Roland H. & Stern, Elisabeth (2013). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In: Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (97–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Sacher, Werner (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten* (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt-Hertha, Bernhard & Tippelt, Rudolf (2011). Typologien. *Report*, 34 (1), 24–35.
- Schneider, Hansjakob; Lindauer, Thomas; Dittmar, Miriam & Landert Born, Karin (2018). *sprachgewandt Kindergarten und 1. Klasse. Kompetenzraster und Beobachtungsbögen mit Erläuterungen*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schneider, Wolfgang & Niklas, Frank (2017). Kognitive Entwicklung. In: Wiedebusch, Silvia & Petermann, Franz (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern*. Göttingen: Hogrefe.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15 (1).
- Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich (2018). *Ist mein Kind bereit für den Kindergarten? Kriterien aus schulärztlicher Sicht*. Zürich: Schulgesundheitsdienste Stadt Zürich.
- Schütz, Annalise (2009). Für ein Geschichtenmenü braucht es fünf Teller. 4 bis 8, *Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 6, 20–22.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). *Kindergarten*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2000). *Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Sodian, Beate (2007). Entwicklung des Denkens. In: Hasselhorn, Marcus & Schneider, Wolfgang (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (244–254). Göttingen: Hogrefe.
- Sodian, Beate; Thoermer, Claudia & Metz, Ulrike (2007). Now I see it but you don't: 14-month-olds can represent another person's visual perspective. *Developmental Science*, 10 (2), 199–204.
- Spitzer, Manfred & Kubesch, Sabine (2013). *Exekutive Funktionen - Basis für erfolgreiches Lernen. Förderung Exekutiver Funktion (FEX)*. Ulm: Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen.
- 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.
- Statistisches Amt des Kantons Zürich (2017). *Statistisches Jahrbuch des Kantons Zürich 2017*. Zürich: Statistisches Amt des Kantons Zürich.
- Stojanov, Krassimir (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, Fabian; Heinrich, Martin & Thieme, Nina (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „Pisa“* (57–69). Wiesbaden: Springer.
- Straßl, Katharina & Ender, Andrea (2009). Die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Migrantenkindern in der Deutschschweiz. In: Schramm, Karen & Schroeder, Christoph (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (203–220). Münster: Waxmann.
- SWTR (2011). *Empfehlungen des SWTR zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation. Beitrag zur Ausarbeitung der BFI-Botschaft für die Periode 2013–2016*. Bern: Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat
- Szagun, Gisela (2013). *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Sylva, Katy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram & Taggart, Brenda (2010). *Early ChildhoodMatters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Terhart, Ewald (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2014). *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe*. Opladen: Barbara Budrich.
- Viernickel, Susanne (2013). Soziale Entwicklung. In: Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (633–652). Wiesbaden: Springer.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Volksschulamt des Kantons Zürich (2016). *Vergleich Zürcher Lehrplan 21 und Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich (1991)*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Volksschulamt des Kantons Zürich (2017a). *Eltern*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Verfügbar unter: <https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schule_und_umfeld/eltern_und_schueler/eltern.html> [26.3.2018].
- Volksschulamt des Kantons Zürich (2017b). *Neu definierter Berufsauftrag. Arbeitszeitmodell auf der Kindergartenstufe*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walden, Rotraut & Borrelbach, Simone (2014). *Schulen der Zukunft* (8. Aufl). Heidelberg/Kronig: Asanger Verlag.
- 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 (2013). Kindergarten – eine Institution im Wandel. *undKinder* (92), 7–17.
- Wannack, Evelyne; Arnaldi, Ursula & Schütz, Annalise (2011). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindertagendidaktik. 4 bis 8, *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufen, Spezialausgabe*, 31.
- Wannack, Evelyne & Herger, Kirsten (2014). *Classroom Management. Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe*. Bern: hep Verlag AG.
- Weber, Max (1922/1985). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (6., erneut durchgesehene Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wiedebusch, Silvia & Petermann, Franz (2017). Sozial-emotionale Entwicklung. In: Wiedebusch, Silvia & Petermann, Franz (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern*. Göttingen: Hogrefe.
- Wildgruber, Andreas & Griebel, Wilfried (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen*. München: DJI.
- Wildgruber, Andreas; Griebel, Wilfried; Radan, Julia & Schuster, Andrea (2017). Übergang zu Eltern von Schulkindern. Unterschiedliche Bewältigung neun Monate nach Schulstart. *Frühe Bildung*, 6 (1), 16–24.
- Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.
- Witzel, Andreas (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen [Analysis of problem-focused interviews: Fundamental principles and experiences]. In: Strobl, Rainer (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (49–76). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- 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).
- 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.