



Kanton Zürich  
Bildungsdirektion

# Situation des Kindergartens im Kanton Zürich





Kanton Zürich  
**Bildungsdirektion**  
Bildungsplanung

# Situation des Kindergartens im Kanton Zürich

# **Impressum**

## **Herausgeberin**

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung

## **Redaktion**

Flavian Imlig  
Sybille Bayard  
Max Mangold

unter Mitarbeit von Melissa Becher, Muriel Degen Koch, Sophie Herrmann,  
Senait Tekle und Marlene Thürig

## **Illustration Umschlag**

Simona Rosser, Atelier Anomis, Grafikdesign

## **Bezugsadresse**

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung  
Walcheplatz 2, 8090 Zürich

bildungsplanung@bi.zh.ch  
www.bi.zh.ch/kindergartenbericht

## **Empfohlene Zitation**

Imlig, F., Bayard, S. & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich*.  
Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.

## **Copyright**

Bildungsdirektion Kanton Zürich, September 2019

# Inhalt

<b>Das Wichtigste in Kürze</b>	<b>5</b>
<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
Ziel und Inhalt des Berichts	8
Daten- und Informationsgrundlage	9
Kindergarten aus Systemperspektive	11
<b>1 Politische Geschichte des Kindergartens seit 2005</b>	<b>13</b>
1.1 Kantonalisierung und interkantonale Harmonisierung	13
1.2 Politische Entscheide	16
1.3 Aktuelle Diskussionen	19
<b>2 Thematischer Überblick</b>	<b>22</b>
2.1 Schülerinnen und Schüler	22
2.2 Lehr- und Fachpersonen	26
2.3 Lernen und Unterricht	30
2.4 Sprache und Sprachförderung	33
2.5 Übergänge	35
<b>3 Schülerinnen und Schüler</b>	<b>39</b>
3.1 Heterogenität und Vielfalt	39
3.2 Entwicklung der Schülerzahlen	44
3.3 Bildungsverläufe	51
3.4 Klassengrössen	54
3.5 Privatkindergärten	55
<b>4 Lehr- und Fachpersonen</b>	<b>61</b>
4.1 Zusammensetzung der Lehr- und Fachpersonen	61
4.2 Aus- und Weiterbildung	66
4.3 Professionelle Kooperation und Elternzusammenarbeit	70
4.4 <i>Kindergarten 2030</i> aus Sicht der Lehrpersonen	80
<b>5 Lernen und Unterricht</b>	<b>83</b>
5.1 Unterrichtsgestaltung	83
5.2 Individuelles Lernen und Spiel	89
5.3 Einstellungen zu Bildung, Lernen und Spiel	91
5.4 Förderbereiche und Lernergebnisse	95
<b>6 Sprache und Sprachförderung</b>	<b>99</b>
6.1 Durchgängige Sprachförderung	99
6.2 Sprachförderung im Unterricht	100
6.3 Sprachkompetenzen	106
<b>7 Übergänge</b>	<b>109</b>
7.1 Übergang in den Kindergarten	109
7.2 Übergang vom Kindergarten in die Primarschule	117
<b>8 Handlungsfelder</b>	<b>121</b>
8.1 Zielsetzungen	121
8.2 Befunde	125
8.3 Handlungsbedarf	129
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>132</b>



# Das Wichtigste in Kürze

Der vorliegende Bericht ist der Frage nachgegangen, wie sich der Kindergarten in den letzten 15 Jahren im Kanton Zürich entwickelt hat und wie seine aktuelle Situation ist. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler des Kindergartens, die Qualität der Lehr- und Lernprozesse, die Professionalität der Lehr- und Fachpersonen, die Sprachförderung sowie die Übergänge aus der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule.

Die Situationsanalyse berücksichtigt Ergebnisse verschiedener Datengrundlagen. Dazu gehört unter anderem eine eigens in Auftrag gegebene, wissenschaftliche Studie der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich in 20 Kindergärten des Kantons Zürich. Auf der Grundlage dieser vorwiegend qualitativ ausgerichteten Studie führte die Bildungsplanung zudem eine quantitative Befragung aller Kindergartenlehrpersonen durch.

*Der Kindergarten hat als erstes Angebot der Volksschule eine besondere Stellung im Zürcher Bildungssystem.*

Seit der sogenannten Kantonalisierung, der Integration des Kindergartens in die Volksschule auf Gesetzesebene im Jahr 2005, stellen die beiden Kindergartenjahre den Beginn der Bildungslaufbahn in der Volksschule dar. Damit ist der Kindergarten das Fundament für die weiterführenden Schul- und Bildungsstufen. Vor dem Hintergrund seines traditionellen, dreifachen Auftrags mit Bildung, Erziehung und Betreuung und als „Eingang“ in die Volksschule hat er eine besondere pädagogische und integrative Funktion. Da die Kinder im Kindergarten erst damit beginnen, gemeinsame Schulerfahrungen zu machen, haben es Lehr- und Fachpersonen in ihrem beruflichen Alltag mit ausgeprägt heterogenen Kindergruppen zu tun. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Aufgabe und Funktion des Kindergartens als Teil der Volksschule noch nicht eindeutig geklärt sind.

*Der Kindergarten hat sich in den letzten 15 Jahren verändert und weiterentwickelt.*

Der erste kantonale Kindergartenlehrplan von 2008 und die Einführung des Zürcher Lehrplans 21 für die gesamte Volksschule ab 2018 sind Meilensteine der Entwicklung des Kindergartens. Auch die politischen Diskussionen um die Bestimmung der Schul- und Unterrichtssprache oder um die Neugestaltung der sogenannten Schuleingangsstufe prägten die pädagogische Praxis im Kindergarten. Die Umsetzung des neu definierten Berufsauftrags ist eines der aktuellen Diskussionsthemen. Zugleich hat der Kindergarten eine Phase starker Zunahme der Schülerzahlen hinter sich. Dabei spielt neben der demografischen Entwicklung auch die Senkung des Eintrittsalters eine Rolle, die im Zusammenhang mit der Umsetzung des HarmoS-Konkordats eingeleitet wurde. Bei der Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen sind die Integration der Ausbildung in die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) ab 2002 und die Einführung des Ausbildungsgangs zur Lehrperson für Kindergarten und Unterstufe (KUst) ab 2009 an der PHZH hervorzuheben.



*Die Pädagogik des Kindergartens ist am kindlichen Lernen ausgerichtet.*

Die grosse Vielfalt der Kinder ist im Kindergarten Normalität. Kinder mit verschiedensten Hintergründen, Voraussetzungen und unterschiedlichsten Bildungs- und Entwicklungserfahrungen werden in ihren individuellen Lernprozessen durch die Lehr- und Fachpersonen angeregt und unterstützt. Wie die Ergebnisse zeigen, gestalten die Lehrpersonen ihren Unterricht, abgestützt auf ihre Methodenfreiheit, sehr unterschiedlich. Faktoren, die den Unterricht prägen, sind die jeweilige Klassensituation und die räumlichen Gegebenheiten. Ein typischer und wichtiger Aspekt der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten ist die zeitliche Gestaltung über sogenannte Sequenzen. Das freie Spiel ist als essenzielles didaktisches Element des Kindergartenunterrichts etabliert und realisiert. In den Orientierungen, Überzeugungen und Haltungen der Lehrpersonen zu Bildung, Lernen und Spiel zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Eine typische „Kindergärtnerinnen-Haltung“ kann deshalb nicht identifiziert werden. Die Kooperation von Lehr- und Fachpersonen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern tragen ebenfalls zur guten Unterstützung und Begleitung der individuellen Lernprozesse bei.

*Die Sprachförderung im Kindergarten ist differenziert und vielfältig.*

Sprachförderung findet als alltagsintegrierte Sprachbildung statt und schliesst damit an die frühe Sprachbildung an. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Hilfsmittel wie Reime, Lieder, Geschichten und zum Teil auch Lehrmittel in der gezielten Sprachförderung eine wichtige Rolle spielen. Auch die Förderung bildungssprachlicher Handlungen wie beispielsweise Beschreiben oder Erklären findet in den Kindergärten statt. Die gezielte Förderung komplexer Sprachhandlungen wie Erzählen oder Begründen ist allerdings noch eher selten. Die Kindergartenkinder weisen bezüglich Sprachstand, aber auch in ihren exekutiven Funktionen und ihrem sozio-emotionalen Entwicklungsstand altersgemässe Kompetenzen auf.

*Der Kindergarten ist geprägt durch Übergänge.*

Systematisch betrachtet ist der Kindergarten charakterisiert durch zwei kurz aufeinanderfolgende Übergänge: 1) aus dem Erziehungsbereich der Familie und dem Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Kindergarten und 2) vom Kindergarten in die Primarschule. Als frühe Übergänge sind beide sowohl aus systematischer als auch aus individueller Perspektive bedeutsam. Obwohl für beide Übergänge ausser dem Alter keine Aufnahmebedingungen relevant sind, spielen Erwartungshaltungen der Gesellschaft sowie der beteiligten Kinder, Eltern, Lehr- und Fachpersonen eine wichtige Rolle. Sowohl die Kindergartenlehrpersonen als auch die Eltern und weitere an der öffentlichen Diskussion Beteiligte beschreiben den Eintritt in den Kindergarten als Herausforderung, im Speziellen vor dem Hintergrund des sinkenden Durchschnittsalters der Kinder.

# Einleitung

Mit dem Volksschulgesetz von 2005 wurde der Kindergarten im Kanton Zürich zu einem obligatorischen Teil der Volksschule. Da bereits vorher eine grosse Mehrheit der Kinder den Kindergarten besuchte, wurde damit einerseits eine gesellschaftliche Realität gesetzlich nachvollzogen. Andererseits war mit der gesetzlichen Grundlage der Auftrag zur Integration des Kindergartens in die obligatorische Schule verbunden. Seither stellen die beiden Kindergartenjahre Beginn, Grundlage und Fundament der Bildungslaufbahn in der Volksschule und darüber hinaus dar.

Die Integration des Kindergartens in die obligatorische Schule verändert die Sicht auf den Kindergarten. Die Gewichtung der drei traditionellen Elemente des Kindergartens – Bildung, Erziehung und Betreuung – unterliegt einem Wandel, und zwar auf System-, Schul- und Unterrichtsebene. In der Volksschule liegt die Betonung auf der Bildung. Der Kindergarten soll, ausgehend von einer starken Orientierung an der individuellen Entwicklung, den Beginn der fachlichen Schulbildung darstellen. Ausdruck findet dies unter anderem im Zürcher Lehrplan 21 (BI ZH, 2017).

Vor dem Hintergrund der sich verändernden Sichtweise auf Bildung und Lernen im Kindergarten gewinnt die Frage an Bedeutung, mit welchen Voraussetzungen die Kinder den Kindergarten besuchen. Allerdings gibt es für den Kindergarten aus gesetzlicher Sicht abgesehen vom Alter keine Aufnahmebedingungen: Die Kinder treten bedingungslos in den Kindergarten ein. Unabhängig von Vorkenntnissen, Geschlecht, Sprache, sozialer Herkunft, elterlichem Lebensstil oder Bildungs- und Betreuungserfahrungen in den ersten Lebensjahren besuchen alle Kinder den Kindergarten. Entsprechend gross sind die Unterschiede im Wissen und Können beim Eintritt in den Kindergarten. Besonders wichtig ist es darum, die individuelle Entwicklung und das Lernen aller Schülerinnen und Schüler im Kindergarten anzuregen und zu fördern. Eine essenzielle Rolle nimmt dabei das Spiel ein.

Der vorliegende Monitoringbericht stellt eine breit angelegte Situationsanalyse des Kindergartens im Kanton Zürich dar. Schwerpunkte sind die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder, die für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse verantwortlichen Lehr- und Fachpersonen, das Lernen und Lehren im Kindergarten, die Sprachförderung sowie die Übergänge von der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule. Auf der Grundlage der Situationsanalyse werden abschliessend zwölf Handlungsfelder aufgeführt.

Der Bericht schliesst an frühere Untersuchungen des Kindergartens im Kanton Zürich an, so zum Beispiel die Planstudie Kindergarten (Reichen, 1979), eine statistische Situationsanalyse (Delmore, 1987), eine Sammlung von Informationsgrundlagen (Unteregger-Mattenberger, 1996) sowie die Evaluation des Schulversuchs Grundstufe der EDK-Ost (Moser & Bayer, 2010; Vogt, Zumwald, Urech & Abt, 2010).





## Ziel und Inhalt des Berichts

Der Bericht stellt die Situation des Kindergartens im Kanton Zürich auf verschiedenen Ebenen dar. Dabei liegt das Augenmerk auf der politischen und bildungssystematischen Ebene (Makroperspektive) und der praktischen Ebene des Bildungsgeschehens im Kindergartenalltag (Mikroperspektive). Die Ebene der Schulaufsicht, der Schulleitungen und der Schulgemeinden (Mesoperspektive) ist aufgrund der Untersuchungsanlage weniger im Fokus. Diese Ebene wird dann massgebend, wenn Unterschiede zwischen den Schulen und Gemeinden angesprochen werden.

Neben den verschiedenen Ebenen integriert der Bericht auch die Sichtweisen der unterschiedlichen involvierten Personen, von den Lehr- und Fachpersonen, den Eltern bis hin zu den Kindern selber. Er richtet sich gleichermassen an die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger auf kantonaler und lokaler Stufe, die Bildungsverwaltung, die Berufsverbände, die Verantwortlichen für Aus- und Weiterbildung, die Lehr- und Fachpersonen sowie alle weiteren am Kindergarten interessierten Personen. Schliesslich soll er als Ausgangspunkt dienen, um politische Entwicklungsperspektiven und Massnahmen unter Einbezug von Praxis, Politik, Wissenschaft und Verwaltung zu erarbeiten.

Der Monitoringbericht zur Situation des Kindergartens im Kanton Zürich beginnt mit zwei Überblickskapiteln. Im ersten Kapitel werden die wichtigsten Entwicklungen, die zentralen politischen Entscheide und die damit verbundenen Auswirkungen auf den Kindergarten seit der Einführung des Volksschulgesetzes von 2005 nachgezeichnet. Das zweite Kapitel führt in die Themen des Kindergartens ein, die in diesem Bericht behandelt werden, erläutert wichtige Begriffe und theoretische Grundlagen und dient als Basis und Referenz für die nachfolgenden Ergebniskapitel.

Die fünf Ergebniskapitel (Kapitel 3 bis 7) stellen die eigentliche Situationsanalyse dar. Im Mittelpunkt stehen die Heterogenität der Kindergartenkinder, das professionelle Handeln und die institutionellen Rahmenbedingungen der Lehrpersonen und Fachkräfte. Als weitere Schwerpunkte werden das Lernen und Lehren im Kindergarten, die räumliche und zeitliche Unterrichtsgestaltung und die Rolle des Spiels in den Blick genommen. Ein besonderes Augenmerk liegt darüber hinaus auf der Sprachförderung und den Sprachkompetenzen sowie auf den Übergängen aus dem Bereich der FBBE in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule. Die Ergebniskapitel werden jeweils abgeschlossen mit einem Resümee. Darin sind die wichtigsten Befunde den Ebenen des Bildungssystems zugeordnet: **1)** Systemebene (Bildungsdirektion, Aus- und Weiterbildungsorganisationen), **2)** Schulebene (Schulgemeinden und Schulen) und **3)** Unterrichtsebene (Lehr- und Fachpersonen, Schülerinnen und Schüler, Lehr- und Lernprozesse).

Im abschliessenden Kapitel werden die wichtigsten Befunde der Situationsanalyse mit Zielsetzungen aus Rechtsgrundlagen und politischen Grundlagendokumenten zusammengeführt. Auf dieser Basis werden zwölf Felder herausgearbeitet, in denen die Befunde der Situationsüberprüfung auf Handlungsbedarf hinweisen.

Der Bericht zur Situation des Kindergartens stellt eine Auswahl wichtiger Themenbereiche des Kindergartens dar und beansprucht keine Vollständigkeit. Themenbereiche wie zum Beispiel Didaktik und Kompetenzentwicklung in den Fachbereichen Mathematik, Gestalten oder Bewegung sind im Bericht nicht oder nur beiläufig angesprochen.

## **Daten- und Informationsgrundlage**

Der Monitoringbericht basiert auf vier verschiedenen Informations- und Datenquellen: 1) In der breit angelegten, durch ein Team der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich erstellten wissenschaftlichen Studie wurden die Unterrichtsprozesse, die Kompetenzen und die Übergänge in 20 Kindergärten des Kantons Zürich vertieft in den Blick genommen. Die Studie wird im Folgenden als „Kindergartenstudie“ bezeichnet. 2) In der Online-Befragung sämtlicher Kindergartenlehrpersonen des öffentlichen Kindergartens im Kanton Zürich wurden Informationen zur Kindertagesstätte vor Ort, zur Kooperation von Lehr- und Fachpersonen, zur Elternzusammenarbeit, zum Übergang in den Kindergarten sowie zu professionellen Lern-, Spiel- und Sprachförderungskonzepten zusätzlich auch quantitativ erhoben. Die Online-Befragung wird im Folgenden als „Befragung Kindergartenlehrpersonen“ bezeichnet. 3) Die Auswertung der verfügbaren bildungsstatistischen Daten stellt den Kindergarten quantitativ dar. 4) Die Analyse der wissenschaftlichen Literatur, der gesetzlichen Grundlagen und weiterer Dokumente zum Thema Kindergarten ergänzt und vervollständigt die Situationsüberprüfung.

### **Kindergartenstudie**


Mit der wissenschaftlich-empirischen Studie zur Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich wurde das Ziel verfolgt, empirisch hergeleitete Erkenntnisse in drei Bereichen gewinnen: 1) Unterrichtsgestaltung in den Kindergärten, 2) Kompetenzerwerb und -zuwachs bei den Kindern und 3) die Übergänge von der FBBE in den Kindergarten und vom Kindergarten in die nachfolgende Primarschule.

Von Mai bis Oktober 2017 wurden 20 Kindergartenklassen im Kanton Zürich untersucht. Zur Anwendung kamen unterschiedliche methodische Zugänge: In jedem der 20 Kindergärten wurde der Unterricht eines gesamten Vormittags videografiert. Weiter führte das Forschungsteam Interviews mit den 20 Kindergartenlehrpersonen durch und wertete sie qualitativ aus. Bei den Kindergartenkindern wurden die sprachlichen Kompetenzen und die sogenannten exekutiven Funktionen erfasst. Mit den Kindern wurde zusätzlich ein Kurzinterview zu ihren Einstellungen und Haltungen zum Kindergarten durchgeführt. Schliesslich beinhaltete die Studie auch eine schriftliche Befragung der Eltern dieser Kindergartenkinder zu ihren Kindern und zur Erziehungs- und Bildungskooperation mit den Kindergartenlehrpersonen.

Durchgeführt wurde die Kindergartenstudie vom Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) in Kooperation mit der Professur für Deutsch und Deutsch als Zweitsprache der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich). Die Verantwortung lag bei Prof. Dr. Doris Edelmann (PH Bern), Prof. Dr. Evelyne Wannack (PH Bern) und Prof. Dr. Hansjakob Schneider (PH Zürich).



Das Forschungsteam der PH Bern und der PH Zürich hat die Kindergartenstudie in einem separaten Bericht ausführlich dokumentiert und sämtliche Ergebnisse dargestellt (→ Kindergartenstudie: Edlmann, Wannack & Schneider, 2018a). Der Bericht sowie ein ergänzender Anhang (Edlmann, Wannack & Schneider, 2018b) sind unter [www.phbern.ch/kindergartenstudie](http://www.phbern.ch/kindergartenstudie) abrufbar.

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse aus der Kindergartenstudie mit dem folgenden Symbol gekennzeichnet: 

### **Befragung Kindergartenlehrpersonen**

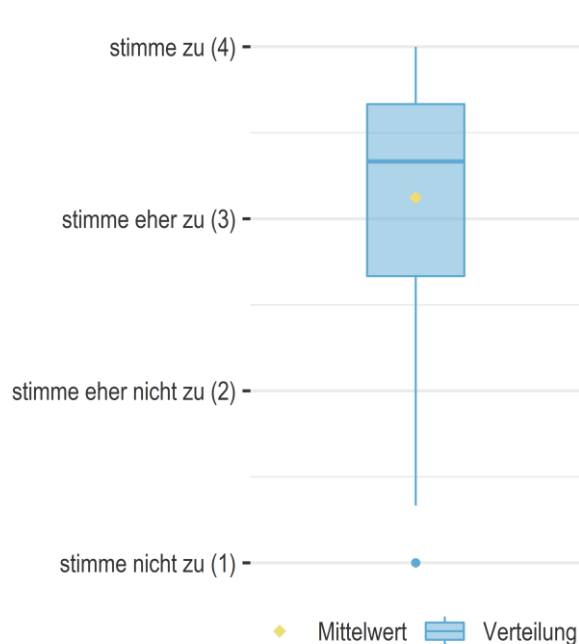
Um bestimmte Ergebnisse der Kindergartenstudie breiter abzustützen und zu vertiefen, wurde von Mai bis Juni 2018 eine Online-Befragung aller Lehrpersonen des öffentlichen Kindergartens im Kanton Zürich durchgeführt. Das Augenmerk der Befragung lag auf der Klassen- und Kindergartensituation vor Ort, dem Alltag im Kindergarten, auf Kooperation, Elternzusammenarbeit und Übergang in den Kindergarten sowie auf den Einstellungen der Lehrpersonen zu Lernen, Spiel und Sprachförderung.

Durchgeführt und verantwortet wurde die Befragung von der Bildungsplanung. In die inhaltliche Konzeption eingebunden waren die Forschenden der Kindergartenstudie sowie die Verbandsvertreterinnen der Kindergartenlehrpersonen und der Schulleitungen. Technischer Partner war das Forschungs- und Beratungsunternehmen Infrac.


Zur Befragung eingeladen waren sämtliche Lehrpersonen von Regelklassen in öffentlichen Kindergärten im Kanton Zürich. Nicht berücksichtigt wurden Personen mit befristeter Anstellung, Lehrpersonen privater Kindergärten sowie pädagogische Fachpersonen ohne Anstellung als Lehrperson. Insgesamt waren 2227 Personen teilnahmeberechtigt. Es nahmen 1464 Lehrpersonen an der Befragung teil, was einer realisierten Teilnahmequote von 66 Prozent entspricht. Durchschnittlich benötigten die Lehrpersonen rund 50 Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens.

Die teilnehmenden 1464 Lehrpersonen stellen eine sogenannte selbstselektive Stichprobe dar. Sie ist umso repräsentativer, je höher die realisierte Teilnahmequote und je höher die Übereinstimmung zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit sind (Häder, 2010). Der Vergleich der Stichprobe mit den Daten der Bildungsstatistik Kanton Zürich zeigt, dass die 1464 Personen in den meisten bildungsstatistisch erfassten Merkmalen der Grundgesamtheit entsprechen: Der Anteil der Frauen beträgt in Stichprobe und Grundgesamtheit 98 Prozent, das Durchschnittsalter liegt übereinstimmend bei 42 Jahren. Keine Altersgruppe ist über- oder unterrepräsentiert. Leicht überrepräsentiert sind Personen, die eine Anstellung als Lehrperson und eine Anstellung als Fachperson für Förderunterricht für fremdsprachige Lernende kombinieren. Sie machen 17 Prozent der Stichprobe, aber nur rund 8 Prozent der Grundgesamtheit aus. Die Kombination von Lehrpersonentätigkeit und Schulischer Heilpädagogik ist mit 7 Prozent in der Stichprobe ebenfalls etwas häufiger anzutreffen als in der Grundgesamtheit mit 2 Prozent. Mit 70 Prozent fällt der durchschnittliche Beschäftigungsgrad in der Stichprobe leicht höher aus als in der Grundgesamtheit mit 63 Prozent.

Bei den meisten Fragen nahmen die befragten Lehrpersonen auf einer vierstufigen Antwortskala Stellung zu Aussagen, die ihnen vorgelegt wurden. Für sämtliche statistischen Auswertungen kamen nicht-parametrische Verfahren zur Anwendung. Den Faktorenanalysen wurden polychorische Korrelationen zugrunde gelegt. Zusammenhänge zwischen zwei Variablen wurden als Rangkorrelationen nach Spearman und mittels Kruskal-Wallis-Tests ermittelt. Multivariate Zusammenhänge wurden durch logistische Regressionen untersucht.



Eine wichtige Form bei der Abbildung der Ergebnisse sind sogenannte Boxplots. In einem Boxplot wird der Mittelwert aller Antworten als gelber Punkt dargestellt. Zusätzliche Informationen liefert das blaue Rechteck, die sogenannte Box, welche die Werte der mittleren Hälfte aller Antworten umfasst. Die Box wird unterteilt durch eine horizontale blaue Linie, den Median. Die Hälfte aller Antworten liegt über dem Median und die andere Hälfte darunter. Die beiden aus der Box weglaufenden, vertikalen Linien zeigen den Bereich an, in dem die übrigen Antworten liegen, die noch nicht als statistische Ausreisser klassiert sind. Allfällige weiter entfernte Punkte – in der Abbildung links beim Wert 1 – zeigen die statistischen Ausreisser an.

Im vorliegenden Bericht werden die Ergebnisse aus der Befragung der Kindergartenlehrpersonen mit dem folgenden Symbol gekennzeichnet: 

## Kindergarten aus Systemperspektive

Der Kindergarten ist aus kantonaler, interkantonalen, nationaler und internationaler Perspektive sehr unterschiedlich in System- oder Stufenbeschreibungen eingebettet (→ Abbildung 1). Die im Bericht verwendete Systemstruktur ordnet den Kindergarten zwischen dem Bereich der FBBE und der Primarschule ein. Im interkantonalen Kontext sowie in der praktischen Organisation der Volksschule im Kanton Zürich bilden Kindergarten und Primarschule die Primarstufe. In der Stufenlogik des Lehrplans 21 bilden der Kindergarten und die ersten beiden Klassen der Primarschule gemeinsam den 1. Zyklus. Hingegen ist der Kindergarten im Volksschulgesetz die erste der drei Stufen der Volksschule. In der internationalen Klassifikation von Schulsystemen (ISCED 2011) werden Bildungsprogramme für junge Kinder unter dem Begriff der Early childhood education zusammengefasst. Innerhalb der Early childhood education ist der Kindergarten der Pre-primary education zuzuordnen.



**Abbildung 1: Einbettungen des Kindergartens aus Systemperspektive**

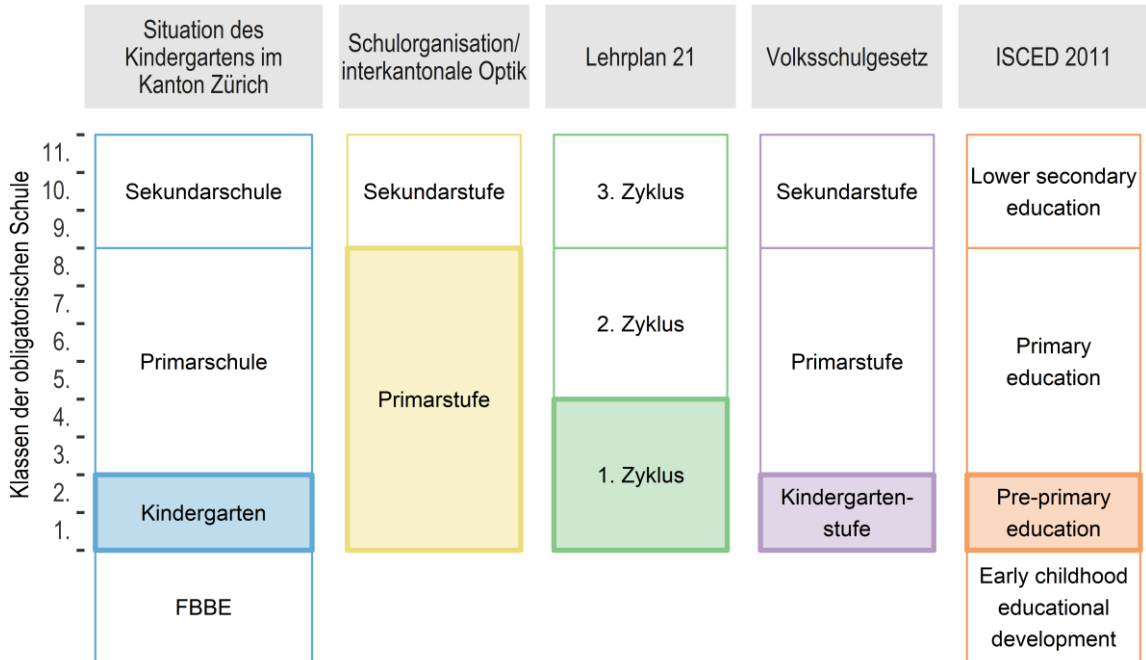


Abbildung: Bildungsplanung Kanton Zürich, 2019

Die verschiedenen Perspektiven machen deutlich, dass nicht nur die Abgrenzung der verschiedenen Stufen und Typen von Bildungsangeboten wichtig ist, sondern auch die Bildungsverläufe innerhalb und die Übergänge zwischen den Stufen. Insofern bieten diese Systemperspektiven eine Hilfestellung zur Identifikation und Benennung kritischer Übergänge. Sie verdeutlichen aber auch die Differenzen in der strukturellen Einbettung des Kindergartens aus kantonaler, nationaler und internationaler Perspektive. Hervorzuheben ist hier sicherlich die im Lehrplan 21 realisierte Zusammenführung des Kindergartens mit den ersten beiden Primarschulklassen im 1. Zyklus. Diese unterschiedlichen Systemperspektiven werfen Fragen auf zur Relevanz und zum Zeitpunkt dieser Übergänge. Wie der vorliegende Bericht zeigen wird, ergeben sich auch in anderen Bereichen Anschlussfragen, wie zum Beispiel nach einer gemeinsamen Pädagogik des 1. Zyklus oder nach der räumlichen Lage der Kindergärten.

# 1 Politische Geschichte des Kindergartens seit 2005

Mit dem Volksschulgesetz von 2005 wurde der Kindergarten im Kanton Zürich definitiv in das öffentliche Bildungswesen integriert. Das neue Volksschulgesetz ist damit ein Meilenstein in seiner langen Geschichte, an deren Anfängen unter anderem die Gründung der ersten „Kleinkinderschule“ der Schweiz in Zürich 1830 oder die Gründung des Schweizerischen Kindergarten-Verbands 1881 stehen (Witzig, 2002). Der Blick auf die politische Geschichte des Kindergartens im Kanton Zürich der letzten 15 Jahren zeigt, wie sich das Interesse am Kindergarten immer wieder neu artikuliert – etwas, das selbstverständlich schon vor 2005 der Fall war (Heyer-Oeschger & Büchel, 1997). Trotzdem wird die Integration des Kindergartens in die Volksschule auf Gesetzesebene, auch als Kantonalisierung bezeichnet, als Ausgangspunkt des vorliegenden Berichts genommen und der Blick somit auf die jüngsten politischen Entwicklungen rund um den Kindergarten gerichtet.

In diesem Kapitel wird zunächst die Ausgangslage dargelegt, die durch eine Überlagerung von kantonalen Entscheidungsprozessen und interkantonalen Harmonisierungsbestrebungen geprägt ist. Anschliessend werden mit der Initiative „Ja zur Mundart im Kindergarten“ und der „prima-Initiative“ zwei kantonale, politische Entscheide benannt, die sowohl Auswirkungen auf Struktur und Praxis des Kindergartens hatten als auch Brennpunkte der Auseinandersetzungen über seinen Wert, seine Funktion und die an ihn gestellten gesellschaftlichen Ansprüche darstellten. Schliesslich werden die derzeit geführten politischen Diskussionen über den Kindergarten zusammengefasst.

## 1.1 Kantonalisierung und interkantonale Harmonisierung

Die Struktur der obligatorischen Schule, die Gestaltung des Schuleintritts und der ersten Schuljahre wurden und werden sowohl in den Kantonen als auch gesamtschweizerisch immer wieder politisch diskutiert. Wesentliche Impulse für die gesamtschweizerischen Entwicklungen im Bereich des Kindergartens kamen aus dem 1979 lancierten Projekt „Situation der Primarschule“ (Ambühl, Heller, Haldi, Oggenfuss, Rageth, Strittmatter, et al., 1986). Auf der Grundlage umfangreicher Analysen zur damaligen Situation der Kindergärten wurden drei Entwicklungsperspektiven skizziert: 1) zweijähriges Kindergartenangebot für alle Kinder, 2) Integration in die Volksschulorganisation und 3) Verbesserung von Status und Besoldung der Lehrpersonen (Criblez, 2015). Spätestens mit der öffentlichen Diskussion der ersten Ergebnisse der international vergleichenden PISA-Studie 2002 erhielten die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), die Kindergartenangebote und die Gestaltung der Schuleingangsstufe in allen Kantonen erneut politische Bedeutung. Die Diskussion betraf auch die Einbindung des Kindergartens als Teil der Volksschule (EDK, 2003). Dabei kam es wiederholt zu Überlagerungen der Entwicklungen im Kanton Zürich mit jenen auf gesamtschweizerischer Ebene. Im kantonalen Volksschulgesetz von 2005 wurden die Volksschule und damit auch der Kindergarten neu ausgerichtet und an gesamtschweizerische und



sprachregionale Entwicklungen anschlussfähig gemacht. Damit wurden spätere Zielsetzungen und Erfordernisse der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) im Kanton Zürich bereits eingelöst. Der Kindergarten wurde zu einem Teil der kantonalen Volksschule und stellte damit für die Kinder den Beginn der obligatorischen Schulzeit dar. Mit dem Lehrplan 21 fanden die zunehmenden gesamtschweizerischen Koordinationsbemühungen ihre sprachregionale Fortführung. Der Lehrplan 21, ausgearbeitet von den 21 deutschsprachigen Kantonen, und der daraus abgeleitete Zürcher Lehrplan 21 sind für den Kindergarten bedeutsam, etwa bei den Themen Kompetenzorientierung oder Leistungsziele. Im Ergebnis führten das neue kantonale Volksschulgesetz und die gesamtschweizerische Harmonisierung der Volksschule zu einer Dynamisierung des Kindergartens.

### **Volksschulgesetz von 2005**

Mit der Volksabstimmung vom Juni 2005 erhielt der Kanton Zürich ein neues Volksschulgesetz. Es ersetzte jenes von 1899 sowie das Schulleistungsgesetz von 1919 und trat im August 2006 in Kraft.<sup>1</sup> Die wesentlichen Elemente der neuen gesetzlichen Grundlage für die Volksschule im Kanton Zürich sind die Definition des Kindergartens als Teil der Volksschule, die Einführung geleiteter Schulen sowie die Betonung der integrierten Sonderschulung. Die Umsetzung der gesetzlichen Neuerungen erfolgte über einen Zeitraum von fünf Jahren und wurde Ende 2011 abgeschlossen.

Für den Kindergarten brachte das Volksschulgesetz drei markante Veränderungen, deren Nachwirkungen teilweise auch aktuell die Debatte über den Kindergarten prägen: 1) Der Kindergarten wird Teil der kantonalen, obligatorischen Volksschule. Damit untersteht er denselben Regelungsmechanismen wie die Volksschule generell. Darunter fallen etwa die Steuerung über Lehrpläne und Lehrmittel, die Bestimmungen zur lokalen Schulorganisation sowie zu sonderpädagogischen Massnahmen und zur Sonderschulung. 2) Der Kindergarten erhält 2008 einen eigenen Lehrplan. Dadurch gibt es erstmalig verbindliche Vorgaben zum pädagogischen Konzept, zu Rahmenbedingungen für den Unterricht und zu den Lernzielen (BI ZH, 2008). 3) Die Kindergartenlehrpersonen werden ebenfalls 2008 von Gemeinde- zu Kantonsangestellten.

Zugleich stellte diese Kantonalisierung einen weiteren Schritt in der Entwicklung des Kindergartens von einer sozialpädagogisch begründeten Betreuungs- und Erziehungsanstalt als Reaktion auf die sozialen Verhältnisse und die Industrialisierung des 19. Jahrhunderts (Witzig, 2002) hin zu einem integralen Bestandteil eines Bildungssystems dar, das auf Kompetenzerwerb ausgerichtet ist. Mit dieser Entwicklung verbunden waren auch immer wieder Diskussionen um die Gewichtung von Bildung, Betreuung und Erziehung, um die Frage des Lernens im Kindergarten sowie ganz allgemein darum, welche Bedeutungen und Funktionen der Kindergarten hat oder haben soll (Criblez, 2015; Fthenakis & Textor, 2000; Lehmann & Imlig, 2018).

---

<sup>1</sup> Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.100; Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.100.1; Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Juni 2006, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.101.

Die im Kanton Zürich mit dem Volksschulgesetz initiierten Veränderungen wurden von den im Folgenden beschriebenen, gesamtschweizerischen Entwicklungen begleitet und teilweise überlagert.

### **HarmoS-Konkordat**

Mit der Zustimmung zur sogenannten Bildungsverfassung<sup>2</sup> wurden Bund und Kantone 2006 verpflichtet, gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungswesens in der Schweiz zu sorgen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erarbeitete in der Folge das HarmoS-Konkordat, mit dem wichtige Eckwerte der obligatorischen Schule gesamtschweizerisch harmonisiert werden sollen, und zwar bezogen auf die Strukturen und die Ziele der kantonalen Schulsysteme (EDK, 2011). Das HarmoS-Konkordat wurde 2009 mit dem Beitritt des zehnten Kantons in Kraft gesetzt. Bislang sind 15 Kantone dem Konkordat beigetreten, darunter 2008 der Kanton Zürich (EDK, 2015).

Für den Kindergarten wurden im HarmoS-Konkordat folgende vier Eckpunkte der Harmonisierung festgelegt: 1) Der zweijährige Kindergarten wird Teil der obligatorischen Schule und die Schulpflicht damit von neun auf elf Jahre verlängert. 2) Unabhängig von den kantonalen Stufendefinitionen wird die obligatorische Schulzeit in drei Zyklen gegliedert. Abgebildet auf die Strukturen der Zürcher Volksschule stellen der Kindergarten und die ersten beiden Klassen der Primarschule den sogenannten 1. Zyklus dar. Der 2. Zyklus umfasst die 3. bis 6. Klasse der Primarschule und der 3. Zyklus die Sekundarschule. 3) Für die gesamte obligatorische Schule werden die Bildungsziele in sprachregional koordinierten Lehrplänen festgelegt. Für die deutschsprachige Schweiz entsteht auf dieser Grundlage der Lehrplan 21. 4) Darüber hinaus wird der Stichtag für den Übergang in den Kindergarten und damit für die Einschulung mit dem HarmoS-Konkordat gesamtschweizerisch harmonisiert. Die Schülerinnen und Schüler mit vollendetem 4. Altersjahr per 31. Juli sollen in den Kindergarten eintreten und damit eingeschult werden (EDK, 2011).

Das kantonale Volksschulgesetz von 2005 nahm den obligatorischen zweijährigen Kindergarten und damit ein wesentliches Element der Strukturharmonisierung des HarmoS-Konkordats vorweg. Handlungsbedarf entstand hingegen im Kanton Zürich in Bezug auf die geforderte Harmonisierung der Ziele in Form des sprachregionalen Lehrplans 21. Auf der Basis des interkantonalen Lehrplans 21 wurde deshalb der kantonale Lehrplan 21 ausgearbeitet, 2017 freigegeben und auf das Schuljahr 2018/19 für den Kindergarten und die 1. bis 5. Primarschulklasse in Kraft gesetzt (→ Kap. 1.3).

### **Stichtagverschiebung**

In Bezug auf die im HarmoS-Konkordat festgelegten Eckpunkte der Strukturharmonisierung entstand für den Kanton Zürich auch Handlungsbedarf bei der Definition des Einschulungsalters und des sogenannten Stichtags. Der Stichtag, an dem die Kinder vier Jahre alt sein müssen, um im kommenden Schuljahr in den Kindergarten eintreten zu können, musste

---

<sup>2</sup> Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, In *Systematische Sammlung des Bundesrechts*, Nr. 101, Art. 61a & 62.





vom 30. April auf den 31. Juli verschoben werden. Die kantonale Stichtagverschiebung begann im Schuljahr 2014/15 und wird im Schuljahr 2020/21 abgeschlossen sein. Der Stichtag wird dabei jedes Jahr um zwei Wochen verschoben.

Mit der Stichtagverschiebung wird die Möglichkeit des vorzeitigen Kindertageeintritts sukzessive reduziert: Der Stichtag für den vorzeitigen Eintritt lag vor der Verschiebung auf dem 31. Juli. Da dieser nicht verschoben wird, werden mit Abschluss der Stichtagverschiebung der reguläre und der vorzeitige Stichtag zusammenfallen. Ein vorzeitiger Eintritt ist damit nicht mehr möglich.

## 1.2 Politische Entscheide

Die politische Diskussion um die Funktion, die Formen und den Charakter des Kindergartens flammte während der letzten 15 Jahre im Kanton Zürich auch unabhängig von Volksschulgesetz und gesamtschweizerischer Harmonisierung immer wieder auf. Sie war besonders intensiv im Vorfeld zweier Volksentscheide: 1) beim Entscheid zwischen Mundart und Standardsprache und 2) bei den Debatten um die Grundstufe. Beide Male wurden über das Mittel der Volksinitiative wesentliche Entscheide herbeigeführt. Welches pädagogische Modell für den Kindergarten am besten geeignet ist und ob im Kindergarten mehrheitlich auf Mundart oder in der Standardsprache unterrichtet werden soll, ist aber bis heute umstritten.

### Mundart oder Standardsprache?

Hintergrund für die bis heute andauernde Debatte, ob im Kindergarten besser auf Mundart oder in Hochdeutsch bzw. in der schulischen Standardsprache unterrichtet werden soll, waren die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie 2000 im Bereich Lesen (Zahner, Meyer, Moser, Brühwiler, Coradi Vellacott, Huber et al., 2002). Der frühe Gebrauch des Hochdeutschen war daraufhin eine der in allen Deutschschweizer Kantonen diskutierten Massnahmen, um die Kompetenzen in der Schulsprache zu verbessern, vor allem bei Kindern aus ungünstigen sozio-ökonomischen Verhältnissen und bei fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern (EDK, 2003).

Mit einem Unterricht, der damals bereits im Kindergarten teilweise auf Hochdeutsch stattfand, war die Erwartung verbunden, dass neben einer generellen Verbesserung der Sprachkompetenzen besonders Schülerinnen und Schüler mit bildungsfernem Hintergrund bessere Startchancen erhalten. Zudem sollte der Übergang in die Primarschule und vor allem das Einüben von Lesen und Schreiben erleichtert werden.

Für die kantonalen Kindergärten wurde 2008 im Bereich der Unterrichtssprache Folgendes festgelegt: Lehrpersonen sollen mindestens zu einem Drittel Hochdeutsch unterrichten. Ein weiteres Drittel soll in Mundart erfolgen, und das letzte Drittel steht zur freien Verfügung. Angemerkt wurde zudem, dass Hochdeutsch durchgängig und nicht nur bei bestimmten Unterrichtsthemen, Fachbereichen oder in bestimmten Situationen Anwendung finden soll (BI ZH, 2008).

Im November 2008 wurde eine Initiative eingereicht, die Mundart als Unterrichtssprache im Kindergarten forderte. Argumentiert wurde unter anderem damit, Mundart sei Teil der Schweizer Kultur, identitätsstiftend und solle wenigstens im Kindergarten als Unterrichtssprache Bestand haben. Zudem sei auf diese Weise ein sinnvoller, kindgerechter und nachhaltiger Spracherwerb für Kinder dieser Altersstufe sichergestellt. Schliesslich werde durch das frühe Erlernen „unserer“ Beziehungssprache eine optimale sprachliche Integration der Ausländerkinder erreicht (Staatskanzlei Kanton Zürich, 2008).

Trotz Ablehnung der Initiative durch den Kantons- und Regierungsrat, den Bildungsrat sowie den Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband und die Zürcher Schulpräsidenten wurde die Volksinitiative „Ja zur Mundart im Kindergarten“ im Mai 2011 angenommen.<sup>3</sup> In der Folge wurden die gesetzlichen Grundlagen und der Lehrplan entsprechend angepasst. Im Kindergarten soll damit neu – mit Ausnahme des Unterrichts für Deutsch als Zweitsprache – grundsätzlich Mundart verwendet werden (Bl ZH, 2011b; 2012a).

Seit der Umsetzung der Initiative stellen sich unter anderem zwei Fragen: 1) Wie bereitet der Kindergarten auf die Primarschule vor, wo Hochdeutsch als Schulsprache gesprochen wird? 2) Kann das angestrebte Sprachniveau des 1. Zyklus gemäss Zürcher Lehrplan 21 erreicht werden? Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass sich fremdsprachige Kinder nach der alten Regelung früher und schneller an die Standardsprache Hochdeutsch gewöhnen konnten und damit das Erlernen von Lesen und Schreiben erleichtert wurde (Söldi, 2017).

### **Kindergarten oder Eingangsstufe?**

Bereits in den 1980er-Jahren wurde gesamtschweizerisch über die Strukturen der ersten Schuljahre der obligatorischen Schule nachgedacht (Ambühl et al., 1986). Ab 2003 führten verschiedene Kantone Schulversuche mit der sogenannten Grund- und Basisstufe durch (Wiederkehr Steiger, Birri, Grossenbacher et al., 2010).

Im Kanton Zürich wurde eine Reform des Kindergartens in diese Richtung bereits 2002 ein erstes Mal abgelehnt.<sup>4</sup> Die 3-jährige, altersdurchmischte Grundstufe sollte dabei den zweijährigen Kindergarten und die erste Klasse der Primarschule ersetzen (Lengwiler, Rothenbühler, Ivedi, 2007). Dieses Vorhaben fand aber keine politische Mehrheit und wurde daraufhin in der Vorlage für das Volksschulgesetz von 2005 nicht mehr berücksichtigt. Im Bildungsgesetz dagegen ist der Begriff der Grundstufe immer noch aufgeführt.<sup>5</sup>

Gestützt auf Vorstösse aus dem Kantonsrat wurde 2003 ein Schulversuch mit der Grundstufe beschlossen.<sup>6</sup> Begründet wurde der kantonale Schulversuch unter anderem damit,

---

<sup>3</sup> Kantonale Abstimmung vom 15. Mai 2011, 54 Prozent Zustimmung.

<sup>4</sup> Volksschulgesetz vom 1. Juli 2002, Kantonale Abstimmung vom 24. November 2002, 48 Prozent Zustimmung.

<sup>5</sup> Bildungsgesetz (BiG) vom 1. Juli 2002, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 410.1, §8.

<sup>6</sup> ua. Leistungsmotion „betreffend Versuche mit der Grundstufe oder Basisstufe“, Nr. 33/2003, eingereicht am 27.1.2003.



dass mit flexibleren Modellen die beim Übergang in den Kindergarten zu beobachtende Entwicklungs- und Leistungsheterogenität besser aufgefangen und der oftmals als Bruch erlebte Übergang vom Kindergarten in die 1. Klasse abgefedert werden könne.

Mit dem Schuljahr 2004/05 begannen die ersten Schulen das Modell Grundstufe zu erproben, und bis zum Jahr 2010 nahmen 86 Klassen am Schulversuch teil. Die Evaluationsergebnisse zeigten bei den Lernfortschritten keine signifikanten Vorteile zum herkömmlichen Kindergartenmodell. Aus pädagogischer Perspektive hatten sich die erprobten Modelle der Schuleingangsstufe durchaus bewährt (Moser & Bayer, 2010; Vogt et al., 2010).

Im gleichen Jahr wurde im Kanton Zürich die sogenannte „prima-Initiative“ eingereicht. Diese verlangte, den Kindergarten durch eine flächendeckende Einführung der Grundstufe abzulösen (Staatskanzlei Kanton Zürich, 2012). Sowohl der Regierungsrat als auch der Kantonsrat standen der Initiative ablehnend gegenüber. Hauptargument dagegen waren in erster Linie die Kosten, die durch die höheren Stundendotationen und die Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte angefallen wären. Diese hätten für Kanton und Gemeinden Mehrkosten im Umfang von jährlich bis zu 42 Mio. Franken bedeutet. Darüber hinaus wurde auf die Evaluationsergebnisse hingewiesen, gemäss denen das Modell der Schuleingangsstufe für den Schulerfolg nicht ausschlaggebend sei (Staatskanzlei Kanton Zürich, 2010).

Neben der Initiative gelangte ein Gegenvorschlag des Kantonsrats zur Abstimmung. Dieser sah die freiwillige Einführung der Grundstufe durch die Gemeinden vor. In der Volksabstimmung vom November 2012 wurden sowohl die Einführung der Grundstufe als auch der Gegenvorschlag des Kantonsrats deutlich abgelehnt.<sup>7</sup> Der Schulversuch zur Grundstufe im Kanton Zürich wurde in der Folge auf Ende des Schuljahrs 2013/14 beendet.

Der Grundstufenversuch hatte dennoch eine nachhaltige Wirkung auf den Kindergarten: Das Lese- und Schreibverbot im Kindergarten wurde aufgehoben, und die Berücksichtigung der individuellen Entwicklung der Kinder erfährt seither eine stärkere Gewichtung. Der Unterricht – vor dem Hintergrund des Lehrplans 21 – wurde zunehmend kompetenzorientiert ausgerichtet. Ein weiterer Einfluss zeigt sich zudem bei der Unterrichtsentwicklung, namentlich in der engeren Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Fachpersonen (Bernet, 2014).

---

<sup>7</sup> Kantonale Volksabstimmung vom 25. November 2012, Gesetz über die Einführung der Grundstufe vom 2. Juli 2012, Umsetzungsvorlage des Kantonsrates zur "prima-Initiative (Kantonale Volksinitiative für die Weiterentwicklung der Kindergartenstufe)", 29 Prozent Zustimmung, Gegenvorschlag des Kantonsrates, 45 Prozent Zustimmung.

## 1.3 Aktuelle Diskussionen

Die aktuellen Entwicklungsschwerpunkte aus politischer Sicht liegen bei der Einführung des Zürcher Lehrplans 21 sowie beim neu definierten Berufsauftrag. Hier stellen sich Fragen zum Berufsprofil, zum zeitlichen Arbeitsumfang, aber auch zu den Rahmenbedingungen und einer angemessenen Besoldung im Kindergarten.

### Zürcher Lehrplan 21

Der Zürcher Lehrplan 21 basiert weitgehend auf der durch die Deutschschweizer Kantone erarbeiteten, interkantonalen Vorlage des Lehrplans 21. Für den 1. Zyklus ist der Lehrplan 21 – wie für die folgenden beiden Zyklen – strukturiert durch die Fachbereiche. Im 1. Zyklus sind es deren sechs. Die Kindergartenlehrpersonen können und sollen sich inhaltlich an den gleichen Fachbereichen orientieren wie die Lehrpersonen der Primarschule (D-EDK, 2016). Darüber hinaus wird im 1. Zyklus eine Orientierung an neun entwicklungsorientierten Zugängen verlangt. Damit soll dem Unterricht im Kindergarten Rechnung getragen werden, der stark an der individuellen Entwicklung orientiert und fächerübergreifend gestaltet ist. Die entwicklungsorientierten Zugänge bauen eine Brücke von der Entwicklungsperspektive zur Fachbereichsstruktur des Lehrplans und erleichtern den Lehrerinnen und Lehrern die Planung des fächerübergreifenden Unterrichts. Bedeutsam ist, dass der 1. Zyklus als Ganzes in den Blick genommen und aufgezeigt wird, wie die Entwicklungsorientierung allmählich in ein fachliches Lernen übergeht (D-EDK, 2016).

Der Lehrplan 21 zeigt innerhalb der Fachbereiche auf, wie Kompetenzen vom Kindergarten bis zum Ende der Volksschule aufgebaut werden. Neben Kompetenzbereichen, -stufen und den drei Zyklen dienen sogenannte Orientierungspunkte als Element der Stufendifferenzierung und als Planungshilfe für Lehr- und Fachpersonen (D-EDK, 2016).

2016 wurde der entsprechende Vorschlag des Zürcher Lehrplans 21 in eine Vernehmlassung gegeben. Neben der breiten Zustimmung wurden in der Vernehmlassung speziell die kostenneutrale Umsetzung sowie, bezogen auf den Kindergarten, die neue Lektionentafel sowie die Definition des sogenannten Halbklassenunterrichts kritisiert (BI ZH, 2016c).

Im Zürcher Lehrplan 21 wurde die in der Vernehmlassung als Möglichkeit diskutierte Erhöhung der Unterrichtszeit im ersten Kindergartenjahr, die eine Reduktion des Halbklassenunterrichts zur Folge gehabt hätte, schliesslich nicht realisiert. Der Halbklassenunterricht im Kindergarten wurde mit zwei Nachmittagen vom Umfang her beibehalten, jedoch einheitlicher geregelt: Gemäss Lehrplan 21 besuchen nur die Kinder im zweiten Kindergartenjahr als Halbklassen während zweier Nachmittage den Kindergarten (BI ZH, 2017). Zuvor war es den Gemeinden überlassen, die beiden Nachmittage mit Halbklassenunterricht zu organisieren (BI ZH, 2006; 2008).



Vor allem der Verband Kindergarten Zürich (VKZ) plädierte für einen Ausbau des Halbklassenunterrichts im Sinne einer altersgemässen Förderung (VKZ, 2016). Um den veränderten Anforderungen im Kindergartenalltag gerecht zu werden, seien zudem zusätzliche Ressourcen nötig. Ebenso verlange eine altersgemässe Förderung angesichts der Heterogenität der Kinder eine Herabsetzung der Klassengrösse (VKZ, 2017).

Als zusätzliches Element zur Differenzierung zwischen Kindergarten und Primarschule enthält der Zürcher Lehrplan 21 spezifisch kantonale Orientierungspunkte. Damit wird im Lehrplan markiert, an welchen Kompetenzstufen im Kindergarten gearbeitet werden muss. Sie dienen in erster Linie als Planungshilfe für die Kindergartenlehrpersonen und nicht als Kompetenzanforderung für Schülerinnen und Schüler (BI ZH, 2017).

Der Zürcher Lehrplan 21 wurde im Kindergarten und in der Primarschule bis zur 5. Klasse auf das Schuljahr 2018/19 hin eingeführt.<sup>8</sup>

### **Neu definierter Berufsauftrag**

Unter der Bezeichnung „Neu definierter Berufsauftrag“ (nBA) werden die im kantonalen Lehrpersonalgesetz<sup>9</sup> verankerten Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen konkretisiert und im zeitlichen Umfang festgelegt. Damit sollen Transparenz und Gleichberechtigung für die Lehrpersonen hinsichtlich der Strukturierung und Bewältigung ihrer schulischen Tätigkeiten geschaffen und sie vor Arbeiten und Pflichten, die über die gestellten Anforderungen hinausgehen, geschützt werden (BI ZH, VSL ZH & VZS, 2016). Der neu definierte Berufsauftrag wurde durch die Lehrpersonen im Grundsatz begrüsst.

Für den Kindergarten bedeutet der neu definierte Berufsauftrag eine Angleichung des bisherigen Arbeitszeitmodells an dasjenige von Primar- und Sekundarschule. Der Unterricht im Kindergarten beginnt und endet zur gleichen Zeit wie auf der Unterstufe der Primarschule. Angerechnet werden dabei vier Lektionen pro Vormittag und zwei Lektionen pro Nachmittag. Im Kindergarten wird pro Woche während fünf Vormittagen und zwei Nachmittagen unterrichtet. Dieses Arbeitszeitmodell mit 24 Wochenlektionen im Tätigkeitsbereich Unterricht löst die ursprüngliche Definition eines Vollpensums von 23 Wochenstunden ab. Die freie zeitliche Gestaltung, die Auffangzeit und die begleiteten Pausen bleiben als pädagogische und organisatorische Besonderheiten des Kindergartens unverändert (BI ZH et al., 2016).

Im Tätigkeitsbereich Unterricht wird in der gesamten Volksschule mit einer Jahresarbeitszeit von 58 Stunden pro Wochenlektion gerechnet. Der Tätigkeitsbereich umfasst die Planung, Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Auswertung des Unterrichts und spezieller Anlässe wie Exkursionen, Schulreisen oder Klassenlager. Zum Tätigkeitsbereich Unterricht zählen im Kindergarten die begleiteten Pausen und die Auffangzeit, in Primar- und Sekundarschule die Pausen zwischen zwei aufeinander folgenden Lektionen (BI ZH, 2016b).<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Zürich. Vorbereitung der Vernehmlassung im Frühling 2016. Beschluss des Bildungsrates vom 14. November 2015 (BRB Nr. 50/2015).

<sup>9</sup> Lehrpersonalgesetz (LPG) vom 10. Mai 1999, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.31.

<sup>10</sup> Lehrpersonalverordnung (LPVO) vom 19. Juli 2000, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.311.

Wie die jüngste Arbeitszeiterhebung bei rund 10'000 Volksschullehrpersonen der Deutschschweiz zeigt, sind die konkreten Beanspruchungen und Tätigkeiten rund um den Unterricht unter anderem vom Alter der Kinder und damit von der Schulstufe abhängig. Kindergartenlehrpersonen in der Deutschschweiz wenden eher weniger Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung auf als Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschule. Kindergartenlehrpersonen sind dagegen stärker durch Elternkontakte und die Zusammenarbeit mit den Eltern beansprucht (Brägger, 2019).

Die Kindergartenlehrpersonen werden mit dem neu definierten Berufsauftrag eine Lohnkategorie höher als bisher eingereiht. Gleichzeitig ist die maximale Unterrichtsverpflichtung der Lehrperson einer Kindergartenklasse auf der Basis des neuen Arbeitszeitmodells in der Regel bei 24 Lektionen bzw. bei 88 Prozent des Vollpensums einer Primarlehrperson definiert. Damit resultiert ein praktisch unveränderter Lohn für alle Kindergartenlehrpersonen.

Die Besoldung und die Teilzeitanstellung der Kindergartenlehrpersonen stehen im Zentrum der Kritik durch die Lehrpersonenverbände (Schaller, 2013; ZLV, 2016). Bereits vor der Einführung des neu definierten Berufsauftrags reichten drei Verbände zusammen mit Einzelpersonen eine Gleichstellungsklage beim Verwaltungsgericht des Kantons Zürich ein.<sup>11</sup> Die Klage wurde im September 2016 abgewiesen und die Abweisung im September 2017 durch das Bundesgericht bestätigt.<sup>12</sup> Im Ergebnis wurde festgehalten, dass die Lohnreihung konform sei und nicht auf einer Diskriminierung eines typischen Frauenberufs beruhe. Zudem bestehe eine massgebliche Differenz in der Arbeitszeit gegenüber anderen Staatsangestellten, die den Lohnunterschied rechtfertige. Die tiefere Entlohnung sei somit nicht diskriminierend, sondern sachlich begründet.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Eingereicht wurde die Klage vom Verband Kindergarten Zürich (VKZ), dem Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZLV), der Gewerkschaft VPOD sowie von drei Kindergartenlehrpersonen.

<sup>12</sup> Entscheidung des Verwaltungsgerichts des Kantons Zürich vom 7. September 2016 (Verfahrensnummer VB.2015.00802); Bundesgerichtsentscheid vom 19. September 2017 (BGE 125 II 530, Nr. 8C\_696/2016).

<sup>13</sup> Im Kantonsrat wurden 2018 verschiedene inhaltlich ähnliche Vorstösse zur Besoldung, zum Umfang der Anstellung sowie zur gezielten Unterstützung der Kindergartenlehrpersonen eingereicht: Motion „100%-Stellen auch für Kindergartenlehrpersonen“, Nr. 7/2018, eingereicht am 15. Januar 2018; Postulat „Weniger Druck im Kindergarten“, Nr. 9/2018, eingereicht am 15. Januar 2018; Parlamentarische Initiative „Personelle Unterstützung für Kindergärten mit immer jüngeren Kindern“, Nr. 10/2018, eingereicht am 15. Januar 2018.



## 2 Thematischer Überblick

Der Kindergarten steht in einem vielschichtigen gesellschaftlichen, pädagogischen und bildungssystematischen Kontext. Besondere Aufmerksamkeit erhält der Kindergarten als Beginn der obligatorischen Schullaufbahn aller Kinder. Kinder beginnen im Kindergarten damit, gemeinsame Schulerfahrungen zu machen, und nehmen diese Schulerfahrungen in ihre weitere Bildungslaufbahn mit (Kuper & Thiel, 2009). Zugleich ist der Kindergarten jener Ort, an dem erstmals alle Kinder eines Ortes oder Quartiers gemeinsam eine alters- und geschlechtergemischte Lerngruppe bilden.

Die ortsgebundene, ausserfamiliäre Integration aller Kinder mit dem Ziel gemeinsamen und individuellen Lernens wird als sekundäre Sozialisation bezeichnet. Sie schliesst an die primäre Sozialisation in der Familie an und ergänzt diese. Obwohl auch Angebote der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) als sekundäre Sozialisation gelten können (Edelmann, 2018), bietet erst der obligatorische Kindergarten sekundäre Sozialisation für alle.

Dieses Kapitel hat zum Ziel, in die Themen des vorliegenden Berichts einzuführen, die verwendeten Begriffe zu erläutern und auf die relevanten theoretischen Grundlagen zu verweisen. Die Themen sind in fünf Themenblöcke gruppiert: Schülerinnen und Schüler, Lehr- und Fachpersonen, Lernen und Unterricht, Sprachförderung sowie Übergänge. Das Kapitel stellt damit die Grundlage für die in den Kapiteln 3 bis 7 folgenden Ergebnisse dar.

### 2.1 Schülerinnen und Schüler

Kinder treten bereits mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den Kindergarten und damit in die obligatorische Schule ein (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). Aspekte der Heterogenität von Kindergartenkindern sind beispielsweise das Alter, ihre Lebenswelt, ihre Familiensituation sowie ihre Erfahrung in Angeboten der FBBE. Diese Vielfalt ist bedeutsam vor dem Hintergrund bildungspolitisch geführter Diskussionen darüber, wie das Potenzial frühkindlicher Bildungsprozesse besser genutzt werden kann, um schulische Startchancen mit dem Beginn des Kindergartens zu verbessern, die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen und einen Beitrag zur internationalen Wettbewerbsfähigkeit zu leisten (Edelmann, Brandenburg & Mayr, 2013).

#### **Heterogenität und Vielfalt**

Kinder prägen als Schülerinnen und Schüler den Alltag des Kindergartens. Sie tun dies als Individuen ebenso wie als Lerngruppe oder Klasse. Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler des Kindergartens ist dabei immer auch Abbild der gesellschaftlichen Vielfalt. Die Kinder im Kindergarten unterscheiden sich in ihrer sozialen Herkunft, ihrer ökonomischen Situation und ihren Lebensstilen, aber auch ihrer Sprache, ihrem Alter und ihrem Geschlecht. Zudem bringen sie unterschiedliche Bildungs- und Betreuungserfahrungen aus der Zeit vor dem Übergang in den Kindergarten mit (→ Kap. 3.1).

Die Kinder unterscheiden sich auch in ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit, ihrem Wissen und Können (Trautmann & Wischer, 2011). Bereits beim Eintritt in den Kindergarten weisen sie einen unterschiedlichen Entwicklungsstand auf. Damit einhergehend sind die Voraussetzungen für den Erwerb von Lerninhalten des Kindergartens verschieden. Die Entwicklungsheterogenität betrifft beispielsweise den Aufbau komplexerer Informations- und Wissensverarbeitung, den Erwerb von Gruppenfähigkeit, Strategien und zunehmender Verhaltenskontrolle, die Nutzung von Sprache beim Wissenserwerb und beim Lösen von Problemen sowie das Ausbilden neuer grob- und feinmotorischer Fähigkeiten (Schmitt, McClelland, Tominey & Acock, 2015).

Die Heterogenität der Kinder im Kindergarten wird verstärkt durch die altersdurchmischte Klassenzusammensetzung. Den Kindergarten besuchen Kinder des ersten und des zweiten Kindergartenjahres gemeinsam. Das flächendeckend praktizierte, altersdurchmischte Lernen ist eine wesentliche Differenz zu den nachfolgenden Bildungsangeboten, die im Regelfall in Jahrgangsklassen strukturiert sind. Zudem wurde mit dem Volksschulgesetz von 2005 das sonderpädagogische Angebot integrativ ausgerichtet. Damit sind in einer Kindergartenklasse auch Kinder mit unterschiedlichen, teilweise hochspezifischen pädagogischen Bedürfnissen vertreten (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013). Im Kindergarten werden – wie in der Volksschule generell – integrierte sonderpädagogische Massnahmen wie Integrative Förderung, verschiedene Therapien (Logopädie, Psychomotorik, Psychotherapie, Audiopädagogik) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ebenso eingesetzt wie integrierte Sonderschulung.

### **Eintrittsalter und Verweildauer**

Einer von vielen Faktoren, die die pädagogische Praxis im Umgang mit Schulanfängerinnen und Schulanfängern beeinflussen, ist das Alter der Kinder. Im Zuge der Umsetzung des HarmoS-Konkordats wurde der Stichtag im Kanton Zürich vom 30. April auf den 31. Juli verschoben (→ Kap. 1.1).<sup>14</sup> Mit der Stichtagsverschiebung verändert sich das durchschnittliche Alter der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten. Zugleich wird die politische und gesellschaftliche Diskussion zum Alter der Kinder im Kindergarten und zur Funktion des Kindergartens generell neu lanciert (z.B. Bernet, 2017; Rietzler & Grolimund, 2017). Ein Element der Diskussion sind die Leistungsanforderungen beim Übergang in die Primarschule in Anbetracht der durchschnittlich jüngeren Schülerinnen und Schüler (Fasseing, Rohde & Isler, 2018).

In der Forschung sind sowohl zur Frage des Zeitpunkts des Übergangs in den Kindergarten als auch zur Frage der Verweildauer im Kindergarten divergierende Ergebnisse zu finden. Die Studienergebnisse deuten darauf hin, dass verspätet eingeschulte Kinder eher weniger anspruchsvolle Bildungswege einschlagen (Tresch & Zubler, 2009). Bei den vorzeitig eingeschulerten Kindern weisen einzelne Studien auf spätere Verlängerungen der Schullaufbahnen hin, zum Beispiel durch Repetitionen, während andere einen gegenteiligen oder gar keinen Zusammenhang feststellen (Bayard & Schalit, 2016).

---

<sup>14</sup> Eine aktuelle Übersicht zur Entwicklung des Angebotsobligatoriums, der Besuchspflicht und des Eintrittsalters in den Schweizer Kantonen findet sich in Fasseing, Rohde & Isler, 2018.





Gerade durch die Heterogenität und Vielfalt der Kinder im Kindergartenalter wird das Spannungsfeld zwischen einer strikt altersabhängigen Standardlösung und dem kindergartenpädagogisch wichtigen, individuellen Lernen deutlich. Dass Abweichungen von der normalen Bildungslaufbahn, auch bereits in den ersten Schuljahren, möglich sein sollen, ist pädagogisch kaum bestritten (Hutterli & Vogt, 2014). Mit der Stichtagverschiebung und vor allem mit dem künftig nicht mehr möglichen, vorzeitigen Kindertageeintritt (→ Kap. 1.1) wurden die Flexibilisierungsoptionen und Individualisierungsoptionen der ersten Schuljahre eher reduziert.

### **Lebensräume und Lebenswelten**

Kinder wachsen in unterschiedlichen Lebensräumen und Lebenswelten auf. Während mit „Lebensraum“ die materielle Umwelt gemeint ist, bezieht sich „Lebenswelt“ zusätzlich auf Wertvorstellungen, Weltanschauungen und das subjektive Erleben der Kinder. Diese Erfahrungen sind für die Entwicklung der Kinder essenziell (Leuthold, 2006). Zugleich gibt es Hinweise auf eine zunehmende Beschränkung und Verinselung kindlicher Lebensräume, die sich in einer Reduktion von Kind-Kind-Kontakten sowie fehlenden Aktionsräumen äussert. So halten sich Kinder vorwiegend in kontrollierten Inseln wie der Wohnung, der Kindertagesstätte, dem Kindergarten und öffentlichen Spielplätzen auf und streifen selten eigenständig durch das Wohnumfeld, das Quartier oder das Dorf. Die Verinselung ist in städtischen Regionen deutlicher als in ländlichen (Hüttenmoser, 2015; Meyer, 2012). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Qualität dieser Lebensräume stark von den familiären Ressourcen abhängig ist. Gerade Kinder aus weniger privilegierten Familien haben häufig Lebensräume niedriger Qualität wie zum Beispiel enge Wohnverhältnisse oder eine verkehrsbelastete Wohnumgebung ohne Grünflächen (Lanfranchi, 2016).

Die Handlungsmöglichkeiten und der Alltag von Kindern sind ebenfalls geprägt durch den Umgang mit digitalen Medien. Bereits für Kinder im Kindergartenalter haben digitale Medien eine Bedeutung im Alltag (Borgstedt, Rätz, von Schwartz, Schleer & Ernst, 2015). Rein technisch betrachtet kann man davon ausgehen, dass praktisch alle Kinder Zugang zu digitalen Medien und zum Internet haben. Aber der tatsächliche Umgang damit und die Intensität der Nutzung sind stark von den Einstellungen und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern abhängig. Insofern ist es noch nicht selbstverständlich, dass sämtliche Kinder heute als sogenannte „Digital natives“ aufwachsen (Borgstedt et al., 2015).

### **Familie und Erwerbssituation der Eltern**

Die Beziehungs- und Familienformen sind heute vielfältig. Sie strukturieren und prägen den Alltag der Kinder. Zwar überwiegt das traditionelle Modell der sogenannten Normalfamilie, bestehend aus Mutter, Vater und ihren leiblichen Kindern. Dieser Befund gilt auch für die Familiensituation der Kinder im Kindergartenalter. So lebt der Grossteil der Kinder mit beiden Elternteilen im gleichen Haushalt (Csonka & Mosimann, 2017). Von der traditionellen Vorstellung der Normalfamilie wird heute aber eine Vielzahl weiterer Familienformen unterschieden, die sich nicht mehr in das klassische Vater-Mutter-Kind-Bild einordnen lassen (Oelkers, 2012). Dazu gehören Einelternfamilien und Patchworkfamilien ebenso wie multilokale Familienkonstellationen, bei denen Kinder getrennt lebender Eltern zwischen den Haushalten beider Elternteile hin- und herpendeln (Stutz & Bischof, 2018).

Die Beziehungs- und Familienform steht in engem Zusammenhang mit der Erwerbssituation der Eltern. Dabei sind Männer im Gegensatz zu Frauen mehrheitlich voll erwerbstätig, unabhängig davon, ob sie Kinder haben oder nicht. Frauen und namentlich alleinerziehende Mütter weisen dagegen eine tiefere Erwerbsquote und höhere Teilzeitquoten auf (Csonka & Mosimann, 2017). Im Verlauf der letzten zehn Jahre zeigt sich im Kanton Zürich ein leichter Rückgang des Anteils von Familien, in denen der Mann Vollzeit und die Frau nicht erwerbstätig ist. Einen leicht höheren Anteil machen dagegen Familien aus, in denen beide Elternteile teilzeittätig sind (Statistisches Amt Kanton Zürich, 2018). Einelternfamilien sind deutlich häufiger von Armut betroffen als Paarhaushalte mit Kindern (Amacker, Funke & Wenger, 2015).

### **Kinderbetreuung**

Kinder lernen in ihren ersten Lebensjahren so viel wie in keiner späteren Lebensphase. Sie erlernen Sprachen, entwickeln Problemlösefähigkeiten, bauen Beziehungen zu Gleichaltrigen sowie zu Erwachsenen auf und eignen sich Fähigkeiten an, die für das ganze Leben wichtig sind. Dabei sind Entwicklungs- und Bildungsprozesse eng miteinander verzahnt. Kinder lernen ganzheitlich und in Interaktion mit ihrem unmittelbaren, natürlichen Lebensumfeld. Die Qualität von Bildungsprozessen ist deshalb stark abhängig von der Qualität der Beziehungen und der Interaktionen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

Kinder treten aus unterschiedlichen Betreuungsverhältnissen in den Kindergarten über. Bedingt durch die hohe Arbeitsmarktbeteiligung von Vätern und Müttern besuchen viele Kinder bereits vor dem Übergang in den Kindergarten verschiedene Angebote familienergänzender Betreuung bzw. FBBE. Allgemein wird zwischen formellen und informellen Angeboten unterschieden. Als formelle Angebote werden Kindertagesstätten, Horte oder Tagesfamilien bezeichnet, als informelle gelten Verwandte, Bekannte, Babysitter. Es gibt aber auch Kinder, die bis zu ihrem Übergang in den Kindergarten ausschliesslich im familiären Kontext betreut wurden und keine Erfahrung in der familienergänzenden Betreuung mitbringen (Schultheiss & Stern, 2013a). Spielgruppen sind ebenfalls ein Angebot formeller, familienergänzender Betreuung. Für sie besteht allerdings kein regulativer Rahmen (Vocat, 2017).

Die Wahl des Angebots und der zeitliche Betreuungsumfang variieren beträchtlich und sind abhängig vom lokal vorhandenen Betreuungsangebot, der Erwerbsbeteiligung der Eltern und von deren sozio-ökonomischem Status. So werden familien- und unterrichtsergänzende Betreuungsangebote von Eltern aus sozial benachteiligten Verhältnissen weniger genutzt. Bei ihnen steht die informelle Betreuung, etwa durch Verwandte, eher im Vordergrund (Schmid, Kriesi & Buchmann, 2011).

Kinder, die Angebote formeller FBBE besuchen, meistern den Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgreicher (BI ZH, 2009). Diese Wirkung von formellen FBBE-Angeboten wird unter anderem auf die Qualität der Angebote zurückgeführt. Mehrere Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass formelle, qualitativ hochstehende FBBE-Angebote positive Effekte auf die individuelle Entwicklung und die Bildungslaufbahnen haben können, besonders bei Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen (Wolter, Cattaneo, Denzler, Diem, Hof, Meier et al., 2018).



## 2.2 Lehr- und Fachpersonen

Das pädagogische Personal des Kindergartens, bestehend aus Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen, ist verantwortlich für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse im Kindergarten. Ihre Tätigkeiten sind insgesamt wenig standardisiert und geprägt durch eine hohe Komplexität. Lehr- und Fachpersonen bewegen sich in einem Spannungsfeld „aus kindfokussierter Wahrnehmung und Bereitstellung kindgerechter Handlungssituationen, eigener Wissensaktualisierung, ständiger Selbstreflexion sowie kollegialem Austausch und den vielfältigen familiären, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (Hogrebe, Schulz & Böttcher, 2012, S. 253).

Gesellschaftliche Bedingungen wie die Vielfalt und Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten (→ Kap. 2.1) als auch politische Entwicklungen wie Kantonalisierung, Stichtagverschiebung, Lehrplanvorgaben und neu definierter Berufsauftrag (→ Kap. 1) stellen die Rahmenbedingungen des professionellen Handelns dar. Damit entsteht ein professionell anspruchsvolles Umfeld für die Lehr- und Fachpersonen und ihre Arbeit. Anspruchsvoll sind sowohl die eigentliche pädagogische Arbeit mit den Kindern als auch Bereiche wie die professionelle Kooperation oder die Elternzusammenarbeit. Vor diesem Hintergrund ist die Verlagerung der Aus- und Weiterbildung der Kindergartenlehrpersonen der letzten 20 Jahre hin zur Tertiärstufe zu verstehen.

### Institutionelle Rahmenbedingungen

Der Kindergarten wurde mit der Kantonalisierung stärker und direkter als Teil der Volksschule eingebunden. Die Kindergartenlehrpersonen wurden mit der Kantonalisierung zu Kantonsangestellten (→ Kap. 1.1). Mit der Einführung des neu definierten Berufsauftrags ist die Angleichung ihres Arbeitszeitmodells an dasjenige von Primar- und Sekundarschule verbunden (→ Kap. 1.3).

Die hohen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Erwartungen an den Kindergarten als erste Etappe der formalen Bildung stehen allerdings einer eher geringen gesellschaftlichen Wertschätzung der Arbeit der Lehr- und Fachpersonen im Kindergarten sowie einer Situation auf dem Arbeitsmarkt gegenüber, die durch den Mangel an qualifizierten Personen charakterisiert ist. Für den Kindergarten im Kanton Zürich konstatierte die Bildungsdirektion schon mehrfach eine angespannte Lage bei der Besetzung der Lehrstellen (BI ZH, 2018c). Gesamtschweizerisch wird die Sicherstellung gut ausgebildeter Lehrpersonen in genügender Zahl schon seit längerem als Herausforderung benannt und die Attraktivität der Lehrberufe auf allen Stufen als relevanter Faktor identifiziert (WBF & EDK, 2015; Hofacher, 2008).

### Lehrpläne

Im Zuge der Kantonalisierung wurde ab dem Schuljahr 2008/09 der „Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich“ eingeführt (BI ZH, 2008). Er war der erste kantonal verbindliche Lehrplan für den Kindergarten. Davor existierten lediglich Leitlinien, die 1983 vom damaligen Erziehungsrat verabschiedet wurden. Der Lehrplan von 2008 dokumentierte die gestiegene politische Betonung der pädagogischen Aufgaben des Kindergartens. Darin

festgeschrieben wurde der dreifache Auftrag des Kindergartens und der Kindergartenlehrpersonen: Bildung, Erziehung und Betreuung. Zugleich enthielt der Lehrplan sogenannte Basiskompetenzen in fünf Bildungsbereichen (BI ZH, 2012a).

Der kantonale Kindergartenlehrplan wurde im Schuljahr 2018/19 durch den Zürcher Lehrplan 21 abgelöst. Der Kindergarten bildet darin gemeinsam mit den ersten zwei Klassen der Primarschule den 1. Zyklus. Der Lehrplan weist für den 1. Zyklus eine doppelte Strukturierung über Fachbereiche sowie über neun entwicklungsorientierte Zugänge auf (BI ZH, 2017; → Kap. 1.1).

Die Einführungsphasen des ersten kantonalen Kindergartenlehrplans und vor allem des Zürcher Lehrplans 21 sind verbunden mit der Bestimmung des professionellen Selbstverständnisses der Kindergartenlehrpersonen. Dieses Selbstverständnis ist in zweierlei Hinsicht speziell herausgefordert: 1) Es stellt sich die Frage, inwieweit die früh- oder elementarpädagogische Betonung der Lern- und Entwicklungsprozesse in der praktischen Umsetzung des Zürcher Lehrplans 21 erhalten bleiben kann. Der gemeinsame Lehrplan für die gesamte Volksschule nährt durchaus die Befürchtung, dass sich die Leistungslogik der Schule auf den Kindergarten überträgt (Jergus, 2017). Zugleich wird das Spiel als spezifisch kindergartentypische Herangehensweise betont, weiterentwickelt und soll sich als Lerngelegenheit im 1. Zyklus etablieren (Duncker, 2015; Hauser, 2011; Lieger & Bühlmann, 2017). 2) Der dreifache Auftrag des Kindergartens mit Bildung, Betreuung und Erziehung ist im Lehrplan 21 nicht mehr explizit enthalten. Der Lehrplan ist ausgerichtet auf den Erwerb von Kompetenzen. Es stellt sich die Frage, wie sich der Bildungsauftrag des Kindergartens dadurch wandelt und welche Veränderungen in den traditionellen Auftragsbereichen Betreuung und Erziehung erfolgen.

## **Aus- und Weiterbildung**

Die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und namentlich der Lehrpersonen haben in den letzten 20 Jahren einen Prozess der Tertiarisierung durchlaufen: Für Aus- und Weiterbildungsangebote, die davor auf der Sekundarstufe II angesiedelt waren, wurden teilweise neu gegründete Hochschulen zuständig (Criblez, Lehmann & Huber, 2016). Bis zur Gründung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) 2002 fand die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson im Kanton Zürich am kantonalen Kindergarten- und Hortseminar an der Kantonsschule Riesbach sowie am privaten Kindergärtnerinnenseminar Unterstrass statt (Unteregger-Mattenberger, 1996). Seit der Gründung der PHZH erfolgt die Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten auf der Tertiärstufe und wird auf Bachelorniveau abgeschlossen. 2004 wurden die ersten 28 Studierenden im Studiengang Vorschulstufe diplomiert (→ Kap. 4.2; PHZH, 2005).

Neben der gymnasialen Maturität, die als Normzugang für alle Studiengänge der pädagogischen Hochschulen definiert wurde, ermöglichen auch die Abschlüsse von Diplom- und später Fachmittelschulen den prüfungsfreien Zugang zur Ausbildung an der PHZH, allerdings nur für den Studiengang Kindergarten (Lehmann, 2016). Eine kantonale Besonderheit stellt das private Seminar Unterstrass dar, das als eigenständiges Institut der PHZH angegliedert wurde (Stücheli, 2002).



Nicht nur in Zürich, sondern auch an anderen pädagogischen Hochschulen wird die breitere Zulassungspraxis für die Ausbildungen von Kindergartenlehrpersonen immer wieder kritisch diskutiert. Grund ist die relativ hohe Misserfolgsquote von Studierenden, die nicht mit einer gymnasialen Maturität in die Ausbildung eintreten (PHZH, 2009). Im überarbeiteten Anerkennungsreglement der EDK ist der prüfungsfreie Zugang mit einem Fachmittelschulabschluss zur Ausbildung für den Kindergarten nicht mehr vorgesehen.<sup>15</sup>

Auch die Diskussion um die Grund- und Basisstufe hat sich in der Ausbildungskonzeption der Kindergartenlehrpersonen niedergeschlagen. Inspiriert von der Idee einer Schuleingangsstufe, hat die PHZH 2009 einen Pilotversuch mit einem Ausbildungsgang zur Lehrperson für Kindergarten und Unterstufe (KUst) gestartet. Seit 2013 ist dieser Ausbildungsgang definitiv im Studienangebot (PHZH, 2010, 2014). 2015 konnten erstmals mehr Anmeldungen im KUst-Studiengang als im Kindergarten-Studiengang verzeichnet werden (→ Kap. 4.2; PHZH, 2016). Als Reaktion auf die sich abzeichnende Knappheit an Lehrpersonen, in erster Linie im Kindergarten, bietet die PHZH seit 2011 sogenannte Quereinsteiger-Ausbildungen an (PHZH, 2011).

Vor dem Hintergrund der hohen politischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Professionalität der Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule wird gesamtschweizerisch eine Weiterentwicklung der Ausbildung hin zu einem Abschluss auf Masterniveau diskutiert. Dieser wäre dann als kombinierte Ausbildung für die gesamte Primarstufe mit Kindergarten und Primarschule konzipiert und damit auf das Lernen von Kindern im Alter zwischen vier und zwölf Jahren ausgelegt (Schärer & Hungerbühler, 2018).

Parallel zur Ausbildung wurde auch die Weiterbildung von Lehr- und Fachpersonen des Kindergartens zumindest teilweise zu den pädagogischen Hochschulen hin verlagert. Dementsprechend sind die PHZH und die Hochschule für Heilpädagogik (HfH) neben der Zürcher Arbeitsgemeinschaft für Weiterbildung der Lehrpersonen (ZAL) die wichtigsten Träger von Weiterbildungsangeboten für Lehr- und Fachpersonen im Kindergarten. Im Rahmen ihres vierfachen Leistungsauftrags<sup>16</sup> engagieren sich die Hochschulen im Bereich der Weiterbildung und orientieren sich dabei an den Strukturen akademischer Weiterbildung, etwa indem sie ihre Weiterbildungsangebote als zertifizierende CAS-Studiengänge konzipieren (Criblez et al., 2016). Damit entstand auch für Kindergartenlehrpersonen ein Angebot an zertifizierten Weiterbildungsstudiengängen (→ Kap. 4.2).

---

<sup>15</sup> Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019, Inkrafttreten 1. Januar 2020.

<sup>16</sup> Mit dem vierfachen Leistungsauftrag ist der für Universitäten, Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen allgemein geltende Anspruch gemeint, in den Bereichen Ausbildung, Forschung, Weiterbildung und Dienstleistung tätig zu sein. Der vierfache Leistungsauftrag wurde unter anderem im Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FHSG) vom 6. Oktober 1995 festgehalten (Bundeskanzlei, 2009).

## **Professionelle Kooperation**

Die Erwartungen an das pädagogische Personal und die Lehrpersonen beziehen sich nicht nur auf die eigentlichen Lehr- und Lernprozesse. Vielmehr wird eine gut abgestimmte, gemeinsame Förderung der Kinder durch verschiedene Lehr- und Fachpersonen erwartet. Diese Förderung wird idealerweise durch den Austausch zwischen Lehrpersonen und zwischen Lehr- und Fachpersonen sichergestellt und ermöglicht (Fasseing et al., 2018). Die Kooperation soll dabei sowohl die Förderung direkt beeinflussen als auch Möglichkeiten bieten, pädagogische, didaktische und erzieherische Aufgaben gemeinsam zu reflektieren (Walter & Fasseing, 2002). Die professionelle Zusammenarbeit von Lehr- und Fachpersonen ist zudem ein wichtiger Aspekt der Schulqualität (BI ZH, 2011a).

Als professionelle Kooperation in Schulkontexten wird beispielsweise die gegenseitige Information, die inhaltliche Abstimmung, die Zusammenarbeit bei Vorbereitung und Unterrichtsgestaltung sowie die gemeinsame Evaluation und Reflexion verstanden (Lang, 2009). An professioneller Kooperation beteiligt sind Lehrpersonen und Fachpersonen. Grundsätzlich können unterrichtsbezogene und nicht direkt unterrichtsbezogene Kooperationen unterschieden werden (vgl. auch Fasseing et al., 2018): 1) Fachpersonen für die Förderung fremdsprachiger Lernender (DaZ), Schulische Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotorik sind typischerweise direkt im Unterrichtskontext beteiligt und können deshalb als primäre Fachpersonen bezeichnet werden. Auch die Zusammenarbeit zwischen Kindergartenlehrpersonen sowie zwischen Lehrpersonen und Klassenassistenten erfolgt meist direkt bezogen auf den Unterricht. 2) Primarlehrpersonen und Schulleitungen sind schulinterne Kooperationspartner, mit denen die Zusammenarbeit meist nicht direkt auf den Unterricht bezogen ist. Auserschulische Kooperationspartner können Fachpersonen der familien- und unterrichtsergänzenden Betreuung und Fachpersonen der sonderpädagogischen Unterstützung im Frühbereich sein (→ Kap. 4.3).

In der Volksschule werden sogenannte Schulassistenzen als spezifische Unterstützung in besonderen Situationen eingesetzt. Im Unterricht unterstützen sie, meistens als Klassenassistenzen bezeichnet, die Lehrperson in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei sollen sie weder Förder- oder Beurteilungsverantwortung tragen noch anstelle qualifizierter Lehr- oder Fachpersonen eingesetzt werden. Die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtstätigkeit verbleibt bei der Lehrperson. Ausserhalb des Unterrichts können Assistenzen eine Schule organisatorisch und administrativ unterstützen. Klassen- bzw. Schulassistenzen haben eine kommunale Anstellung mit klar definierten Aufgaben und Pflichten, sind somit Teil des Schulpersonals und damit auch eingebunden in die professionelle Kooperation (BI ZH, 2018b).

## **Elternzusammenarbeit**

Der Einbezug der Eltern ist eine wichtige Bedingung für eine erfolgreiche Integrations- und Entwicklungsförderung im Kindergarten. Kindergartenlehrpersonen messen der Bildungs- und Erziehungskooperation mit den Eltern eine grosse Bedeutung bei (LCH, 2017). Im Kindergarten tauschen sich Eltern und Lehrpersonen systematisch und regelmässig im Rahmen von Elterngesprächen aus. In der Regel finden zwei Elterngespräche pro Jahr



statt (BI ZH, 2018a). Besteht Klärungsbedarf für weitere pädagogische Bedürfnisse wie zusätzliche Fördermassnahmen oder therapeutische Abklärungen, wird das Verfahren „Schulisches Standortgespräch“ eingesetzt (BI ZH, 2010; → Kap. 4.3).

Der Einbezug der Eltern ist idealerweise nicht auf Information und Austausch beschränkt. Es konnte in verschiedenen Untersuchungen festgestellt werden, dass die Anregungsqualität des familialen Umfelds einen wesentlichen Einfluss auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern hat (Melhuish, 2013; → Kindergartenstudie, Kap. 3.1.1). Zugleich zeigt auch die Teilnahme der Eltern am Schulalltag ihrer Kinder, im schulischen und im häuslichen Kontext, positive Wirkungen auf deren Kompetenzentwicklung (Hilkenmeier, Bonanati & Buhl, 2019). Ein echter Einbezug der Eltern in die Begleitung und Förderung der Kinder ist deshalb wichtig, umso mehr als das familiäre Bildungsangebot für junge Kinder äusserst wichtig ist. Die Anregungsqualität in der Familie, die auch mitbestimmt, wie sich Kinder an anderen Bildungsorten zurechtfinden, ist zudem eng verbunden mit der Bildungsnähe und der sozioökonomischen Lage von Familien (Edelmann, 2018).

## 2.3 Lernen und Unterricht

Die Qualität des Unterrichts ist für das Lernen von Kindern massgebend. Das Lernen im Alter zwischen vier und sieben Jahren verläuft hochgradig individuell und ist typischerweise eingebettet in den Alltag (Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Gerade im Kindergarten mit der besonderen Vielfalt der Kinder (→ Kap. 2.1) sollten Lern- und Bildungsprozesse im besonderen Masse auf die individuellen Ansprüche und Bedürfnisse dieser Kinder ausgerichtet sein. Ziel ist ein möglichst binnendifferenziertes und personalisiertes Lernen der Kinder und eine adaptive und individualisierte Lernunterstützung durch die Lehrpersonen (Reusser et al., 2013). Guter Unterricht berücksichtigt das einzelne Kind mit seinen Voraussetzungen, Bedürfnissen, Begabungen und Hintergründen ebenso wie die gesamte Kindergruppe (Rüesch, 2001).

Unterrichtsstil und pädagogische Prozesse hängen von der Gestaltung des Unterrichts in zeitlicher und räumlicher Hinsicht ab. Das freie Spiel als wichtiges Gestaltungselement bietet den Kindern eine anregende, ihrer Individualität entsprechende Spiel- und Lernumgebung und ermöglicht eine bewusste Begleitung durch die Kindergartenlehrperson. Aber auch Überzeugungen und Wahrnehmungen von Lehrpersonen üben einen entscheidenden Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse von Kindern aus und wirken sich auf die Qualität ihres pädagogischen Handelns aus (Link, Vogt & Hauser, 2015; 2017). Dabei fliessen vor allem Aspekte wie Motivation, Selbst- und Rollenverständnis, Orientierungen und Werthaltungen in das professionelle Selbstverständnis der Lehr- und Fachpersonen ein (Hardy & Steffensky, 2014).

Wie auf anderen Bildungsstufen können sich auch die Lehrpersonen des Kindergartens in ihrer Tätigkeit auf die gesetzlich festgehaltene Methodenfreiheit beziehen.<sup>17</sup> Diese Freiheit umfasst sowohl die eigentliche Gestaltung des Unterrichts als auch die Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen der Lehrpersonen.

---

<sup>17</sup> Lehrpersonalgesetz (LPG) vom 10. Mai 1999, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.31.

## **Unterrichtsgestaltung**

Das bewusste Arrangement räumlicher Strukturen sowie die lernförderliche Gestaltung der Unterrichtszeit sind wesentliche Merkmale des Unterrichts im Kindergarten (→ Kap. 5.1). Das sichtbare methodische Handeln von Lehrpersonen wird in der Lehr- und Lernforschung als Oberflächenstruktur bezeichnet. Durch die Gestaltung des Unterrichts sollen Lernprozesse ausgelöst und angeregt werden. Diese Lernprozesse sowie die im Lernen junger Kinder bedeutsamen Interaktionsprozesse stellen die psychologisch-didaktische Tiefenstruktur des Unterrichts dar (Reusser, Pauli & Waldis, 2010). In der Forschung wird davon ausgegangen, dass das Lernen und Verstehen der Kinder wesentlich von der Qualität der Unterrichtsgestaltung im Bereich der Tiefenstrukturen beeinflusst ist (Lotz, 2016).

Die Raumgestaltung ist essenziell für die gesamte Unterrichtsgestaltung. Der Raum wird dementsprechend auch als der dritte Pädagoge bezeichnet (Vygotskij, 1987). Im jeweiligen baulichen Rahmen wird die Raumstruktur durch mobile und fest installierte Einrichtungsgegenstände hergestellt, welche wiederum in engem Zusammenhang mit den Spiel- und Lernangeboten für die Kinder stehen (Mahlke & Schwarte, 1994).

Die Raumgestaltung trägt der Anforderung Rechnung, dass – gerade auch im Zusammenhang mit zunehmender Bedeutung individuellen Lernens – agil zwischen verschiedenen Unterrichts- und Organisationsformen gewechselt werden kann. Durch eine klare Strukturierung des Raumes können die Kindergartenlehrpersonen Friktionen vorbeugen, Kooperationen fördern, einfache Orientierung und Selbstständigkeit der Kinder ermöglichen und sich einen möglichst guten Überblick verschaffen. Neben den Innenräumen sind auch die Aussenareale wichtige Elemente der räumlichen Struktur von Kindergärten (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011b; → Kindergartenstudie, Kap. 2.3.1).

Ebenso wichtig für die Gestaltung guten Unterrichts ist das Arrangement der meist als Sequenzen bezeichneten Zeiteinheiten. Da die Lehrpersonen keiner fixen Lektionenstruktur folgen müssen, nutzen sie Sequenzen zur Rhythmisierung des Unterrichts. Die Zeitgestaltung hat einen sinnvollen Wechsel zwischen Phasen der Anspannung und der Entspannung, der Konzentration und der Ausgelassenheit, der Ruhe und der Bewegung zum Ziel (Petillon & Valtin, 1999). Sie trägt unter anderem dazu bei, dass die Aufmerksamkeit der Kindergartenkinder aufrechterhalten wird (Booth & Siegler, 2006).

Die im Kindergartenunterricht beobachtbaren Sequenzen werden typischerweise unterschieden in offene und geführte Sequenzen. Das gemeinsame Motiv beider Grundformen von Sequenzen ist die gezielte, individuelle Förderung (→ Kap. 5.1). Das freie Spiel als spezifische Form einer offenen Sequenz setzt ein vielfältiges und anregungsreiches Spiel- und Lernangebot voraus (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011a; → Kap. 5.2). Die Ausgestaltung der einzelnen Angebote im Innern des Kindergartens eröffnet unterschiedliche Spiel- und Lerngelegenheiten und beeinflusst die Gemeinschaftlichkeit der Kinder sowie die Möglichkeiten der Lehrperson, bewusst Elemente des Classroom managements einzusetzen. Solche Elemente umfassen etwa Regeln, Rituale oder bewusste räumliche Aufteilungen (Wannack, 2015).





## **Bildungs-, Lern- und Spielverständnis**

Orientierungen, Überzeugungen und Haltungen von Lehrpersonen beeinflussen erwiesenermassen die Qualität ihres pädagogischen Handelns und wirken sich so auf die Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler aus. Besonders relevant sind diese Orientierungen für die Fähigkeit der Lehrpersonen, ihr pädagogisches Handeln den spezifischen Gegebenheiten anzupassen (Hattie, 2014). Die Orientierungen, Überzeugungen und Haltungen umfassen unter anderem das Selbst- und Rollenverständnis, pädagogische Orientierungen, Werthaltungen sowie Einstellungen gegenüber bestimmten Bildungsbereichen wie beispielsweise Sprache (Hardy & Steffensky, 2014; Lotz, 2016).

In der Forschung zu den Orientierungen sogenannt frühpädagogischer Fachkräfte, zu denen auch Kindergartenlehrpersonen zählen, werden zwei Aspekte betont: 1) die kognitiv anregenden Interaktionen und 2) das genaue Wahrnehmen und Analysieren pädagogischer Situationen (Hardy & Steffensky, 2014). Für die Lehr- und Fachpersonen des Kindergartens werden zusätzlich die Einstellungen zur eigenen Rolle im Entwicklungsprozess der Kinder sowie die persönliche Haltung zur Vermittlung von Lerninhalten besonders hervorgehoben (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011; → Kindergartenstudie, Kap. 2.3.2).

Die professionelle Kompetenz und die Qualität von Bildungsprozessen sind auch abhängig von den Vorstellungen der Lehrpersonen zu Bildung, Lernen und – spezifisch für den Kindergarten – zum freien Spiel. Damit sind unter anderem Vorstellungen dazu, wie kindliches Lernen am besten funktioniert, welche Bildungsinhalte im Kindergarten vermittelt werden oder welchen Charakter die Begleitung des freien Spiels hat, gemeint. (→ Kap. 5.3).

## **Kompetenzerwartungen und -einschätzungen**

Bereits mit dem ersten kantonalen Lehrplan von 2008 erhielt der Kindergarten einen kompetenzorientierten Referenzrahmen. In bewusst gestalteten Bildungsprozessen sollen die Kinder in ihrer Entwicklung und im Erwerb definierter Kompetenzen unterstützt und gefördert werden (BI ZH, 2008). Diese Kompetenzen waren im Lehrplan von 2008 in fünf Bildungsbereiche gebündelt. Im kompetenzorientierten Zürcher Lehrplan 21 wird über die Orientierungspunkte definiert, an welchen Kompetenzen im Kindergarten gearbeitet werden soll (→ Kap. 1.3).

Eine wirksame Unterstützung und Förderung des Kompetenzerwerbs setzt Beobachtungen und Beurteilungen des Entwicklungsstands und des Wissens und Könnens durch die Lehr- und Fachpersonen voraus. Solche Kompetenzeinschätzungen bilden die Grundlage für gezielte Förderung, für die Kooperation von Lehr- und Fachpersonen und die Kommunikation mit den Eltern (BI ZH, 2008). Im Kindergarten spielt die differenzierte Wahrnehmung der Kompetenzen der Kinder vor allem im Hinblick auf deren Förderung eine Rolle und weniger in Bezug auf eine summative Beurteilung (→ Kap. 5.2).

Die Erhebung von Kompetenzen ist Bestandteil zeitgemässer Forschung und Evaluation im Schulbereich. Beispiele sind die Zürcher Längsschnittstudie (Tomasik, Oostlander & Moser, 2018), der Schweizerische Kinder- und Jugendsurvey (COCON) (Kriesi, Bayard & Buchmann, 2012) oder

die Evaluation des Schulversuchs „Fokus starke Lernbeziehungen“ (FSL) (Maag Merki, Moser Opitz, Pfaffhauser, Stöckli, Bühlmann, Kunz et al., 2017).

Im Rahmen der Kindergartenstudie werden gezielt die Kompetenzen der Kinder in zwei Bereichen erhoben: 1) Die exekutiven Funktionen sind fachbereichsunabhängige, mentale Kontrollprozesse, die ein zielgerichtetes, bewusst gesteuertes und situationsangepasstes Denken und Verhalten ermöglichen. Sie haben eine in der Forschung immer wieder bestätigte Bedeutung für die kognitiven, sozial-emotionalen, motivationalen und physischen Voraussetzungen, die mit der Schule verbunden werden (Röthlisberger, Neuenschwander, Michel & Roebbers, 2010). Die exekutiven Funktionen stehen in einem engen Zusammenhang mit schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit mit einer für den Kindergarten und besonders für die Lehrpersonen gewichtigen Zieldimension (→ Kap. 5.4). 2) Sprache und Sprachförderung stellen einen Schwerpunkt der Situationsanalyse dar. Dementsprechend wurden die rezeptiv-mündlichen Sprachkompetenzen in den 20 Kindergartenklassen erhoben (→ Kap. 6.3).

## 2.4 Sprache und Sprachförderung

Sprachkompetenz ist im Bildungssystem und in den kommunikativen Prozessen von Vermittlung und Lernen eine Art Schlüsselkompetenz. Sprache ist dabei sowohl ein Mittel der Verständigung als auch ein Mechanismus der kognitiven Organisation und Verarbeitung von Erfahrungen und Wissen (Isler, Kirchhofer, Hefti, Simoni & Frei, 2017). Schwierigkeiten im Sprachbereich werden regelmässig als Faktor identifiziert, der zur sozialen Selektivität von Bildungssystemen beiträgt. Dementsprechend empfiehlt unter anderem der Schweizerische Wissenschaftsrat die gezielte Sprachförderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund als Massnahme zur Verminderung sozial ungleich verteilter Bildungschancen (Becker & Schoch, 2018).

Verschiedene Publikationen wie etwa das Fachkonzept Frühe Sprachbildung (Isler et al., 2017), der Bericht zur durchgängigen Sprachbildung (BI ZH, 2015) oder das Fachkonzept Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe (Lindauer, Dittmar, Schmellentin, Sturm, Schneider & Rychener, 2017) illustrieren den hohen Stellenwert von Sprache und Sprachförderung in den Aktivitäten der Bildungsdirektion. Aufgrund dieses hohen Stellenwerts liegt ein Augenmerk der vorliegenden Situationsanalyse auf der Sprachförderung und auf den Sprachkompetenzen der Kinder.

### Durchgängige Sprachförderung

Eine durchgängige Sprachförderung beinhaltet eine systematische, koordinierte und kontinuierliche Förderung über alle Abschnitte von Bildungsverläufen hinweg. Sie erfolgt in Kooperation mit Eltern, Fachleuten und weiteren Bezugspersonen sowohl in den Angeboten der FBBE als auch in der Schule und in weiteren Lernorten. Durchgängige Sprachförderung stellt unter anderem die Kontinuität an den Übergängen zwischen Bildungsangeboten sicher und ist fächerübergreifend angelegt (BI ZH, 2015). Für Kontinuität sorgen auch kumulativ aufbauende Lehrmittel sowie geeignete Förder- und Diagnosematerialien.



Gute Beziehungs-, Interaktions- und Unterrichtsqualität stellt eine weitere wichtige Grundlage für eine erfolgsversprechende und wirksame Sprachförderung dar. Ein hoher zeitlicher Umfang von sprachlichen Aktivitäten und eigenaktiver Lernzeit, anspruchsvolle Lernziele und Erwartungen sowie die Einbettung in aktuelle und sinnhafte Kommunikationssituationen haben sich in allen Bildungsangeboten als relevant erwiesen (BI ZH, 2015; → Kap. 6.1).

Ein Element einer guten, wirksamen Sprachförderung ist die sprachliche Anregungsqualität in der Familie. Die Verbindung zwischen den Bildungsorten Schule und Familie ist gerade für die Sprachförderung von grosser Bedeutung. Allerdings ist im Fall der Sprachförderung neben der Bildungsnähe und den sozio-ökonomischen Verhältnissen die Fremd- oder Mehrsprachigkeit der Familien zu berücksichtigen. Die wirksame Sprachförderung von Kindern, die in einem fremdsprachigen Umfeld aufwachsen, ist auch deshalb besonders anspruchsvoll, weil gerade fremdsprachige Familien mit Migrationshintergrund oft weitere Merkmale wie beispielsweise Armut oder niedriger Bildungsstand der Eltern aufweisen (Edelmann, 2018).

Die Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule sind für viele Kinder auch Sprachenübergänge. Im Kindergarten bewegen sich Kinder aus fremd- oder mehrsprachigen Familien teilweise zum ersten Mal in einem fast ausschliesslich deutschsprachigen Umfeld (→ Kap. 3.1). Nicht nur fremdsprachige Kinder erleben im Kindergarten erstmals Deutsch als Schul- und Bildungssprache (Lindauer et al., 2017). Durch den gesetzlich vorgeschriebenen Einsatz der Mundart im Kindergarten (→ Kap. 1.2) ergibt sich für praktisch alle Schülerinnen und Schüler auch beim Übergang in die Primarschule eine zusätzliche sprachliche Transition.

### **Sprachförderung im Kindergarten**

Die Ausführungen zur Relevanz der Sprachförderung lassen schliessen, dass die Förderung der Literalität im Kindergarten von grosser Bedeutung ist. Gemeint ist damit die Begegnung mit frühen Formen der Schrift und das Anregen und Erleben literaler Verhaltensweisen durch eine lebendige schulische Sprach- und Schriftkultur. Dazu gehören unter anderem die Förderung des Symbolverständnisses und der Lese- und Schreibmotivation, das Training der Lese- und Schreibflüssigkeit sowie die Schärfung der phonologischen Bewusstheit und der Ausbau des Wortschatzes (BI ZH, 2015).

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Kinder beim Übergang in den Kindergarten ist für die Kindergartenlehrpersonen die sprachliche Förderung bedeutsam und anspruchsvoll. Die Förderung erfolgt häufig spontan und eingebettet in alltägliche Lern- und Spielsituationen. Teilweise wird auch von alltagsimmanenter und adaptiver Sprachförderung gesprochen. Insgesamt zielen aktuelle Sprachförderstrategien auf die Anregung von Äusserungen bzw. Sprachhandlungen der Kinder, beispielsweise über Dialoge oder sprachfördernde Fragen (Vogt et al., 2015). Im Kindergarten wird zudem die konzeptionelle Schriftlichkeit gefördert, etwa über das Vorzeigen von Schreibhandlungen durch die Lehrperson, Formen kooperativen Schreibens oder sogenannte „mündliche Texte“ (BI ZH, 2015).

Als zweite Form der Sprachförderung werden bereits im Kindergarten Sprachlernbereiche wie phonologische Bewusstheit und Sprachreflexion relevant (Lindauer et al., 2017). Dazu werden unter anderem spezifische Lehrmittel, Beobachtungsbögen und Tests eingesetzt (→ Kap. 6.2).

## 2.5 Übergänge

Die auch als „Transitionen“ bezeichneten Übergänge in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule sind sowohl aus individueller als auch aus systematischer Perspektive entscheidend (Taguma, Huerta & Engel, 2017). Aus systematischer Sicht sind Übergänge kritische Schnittstellen. Sie sind Ausdruck bestimmter Ablaufnormen und sollen nicht zuletzt die individuellen Bildungslaufbahnen lenken und kontrollieren (Tillmann, 2013). Der Übergang in den Kindergarten und damit der Eintritt in das obligatorische Schulsystem ist wichtig, weil es als erwiesen gilt, dass ein gelungener Start im Kindergarten altersentsprechende Entwicklungsimpulse begünstigt (König, 2017).

Aus individueller Sicht eröffnen Übergänge Optionen und Chancen, bergen aber gleichzeitig auch Unsicherheiten und Risiken (Sturzbecher, 2008). Für die Kinder sind diese Übergänge, die auch als Prozesse der sekundären Sozialisation beschrieben werden, entscheidende und prägende Erlebnisse. Jedes Kind wird konfrontiert mit neuen Rhythmen, Regeln und Anforderungen. Die Kinder treten in einen neuen Lebensbereich ein und erfahren dabei Veränderungen ihrer Rolle und Identität. Mittels intensiver und beschleunigter Lernprozesse müssen sie auf die neuen Erfahrungen reagieren (Griebel & Niesel, 2011). Die in den jeweiligen Bildungsangeboten praktizierten Tagesabläufe, die geltenden Regeln und auch die jeweils neu zugänglichen, neuen Bekanntschaften tangieren nicht nur die Kindergartenkinder, sondern das Familienleben als Ganzes. Zugleich ist der Übergang in den Kindergarten oft vonseiten der Kinder und der Eltern mit Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen verbunden (Faust, 2013).

Für eine gute Gestaltung von Übergängen ist es wichtig, die Einflüsse auf die Qualität und das Gelingen von Übergängen zu identifizieren, und zwar aus systematischer und individueller Sicht. Zwei wichtige Einflussfaktoren sind die Erwartungen und Einstellungen verschiedener Akteure zum Übergang sowie gezielte und bewusst begleitete Ein- und Übergangsphasen. Weitere Faktoren an den beiden Übergängen sind die Kommunikation verschiedener Anspruchsgruppen und spezifische Unterstützungsmassnahmen.

### Übergänge als Systemgrenzen

Der Kindergarten markiert systemische Übergänge in mindestens zweierlei Hinsicht (→ Abbildung 1): 1) Er stellt den Eintritt in die Volksschule dar. Dabei ist der Kindergarteneintritt aber mehr als ein blosser Eintritt. Mit der zunehmenden Wahrnehmung der FBBE als relevantes Element der Bildungs-, Betreuungs- und Gesundheitssysteme ist es angezeigt, den Kindergarteneintritt als Übergang systematisch wahrzunehmen und zu bearbeiten. 2) Aus einer internationalen Perspektive sollen Bildungsprogramme für Kinder im Alter zwischen vier und sieben Jahren deren individuelle Fähigkeiten fördern und sie auf die Schule vorbereiten.



Der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule ist in diesem Verständnis ein Übergang von der Schulvorbereitung in die Schule.

Als erstes Element der öffentlichen und obligatorischen Schule schliesst der Kindergarten an die Angebote der FBBE an. Diese Angebote begleiten das Aufwachsen von jungen Kindern umfassend und ganzheitlich. Zu FBBE gehören neben familienergänzenden Betreuungsangeboten wie Spielgruppen und Kindertagesstätten auch Angebote der Gesundheitsversorgung, der Beratung und Elternbildung, der gezielten Förderung von Kindern und Familien mit speziellen Bedürfnissen. Die aktuellen Diskussionen behandeln etwa den Angebotsaufbau, die Koordination der beteiligten Akteure, die Sicherstellung einer hohen Angebotsqualität oder die Finanzierung (Stern, Schwab Cammarano, Gschwend & Sigrist, 2019). Gerade in diesen Diskussionen zeigt sich, dass FBBE und öffentliche Volksschule – mit dem Kindergarten als deren „jüngstem“ Element – auf unterschiedlichen Grundlagen basieren. Mit der zunehmend systematischen, politischen Verankerung der FBBE und den steigenden Besuchsquoten entsteht allerdings sukzessive eine neue Systemschnittstelle, die bislang jedoch noch wenig systematisch gepflegt wird.

In der international vergleichenden Perspektive auf Bildungssysteme werden einzelne Bildungsangebote oder -programme einzelnen Abschnitten der individuellen Entwicklung der Kinder zugeordnet. Dabei haben sie sich an den altersentsprechenden pädagogischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren. Der Kindergarten ist international zusammen mit der FBBE der sogenannten Early childhood education zugeordnet. Diese Programme zielen auf die Entwicklung kognitiver, körperlicher und sozio-emotionaler Fähigkeiten und bereiten so die Teilnahme an Schule und Gesellschaft vor. Innerhalb der Early childhood education wird der Kindergarten der Pre-primary education zugeordnet. In Bildungsprogrammen dieses Levels lernen Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren durch Interaktion miteinander und mit den Lehrpersonen. Sie entwickeln ihre sprachlichen und sozialen Fähigkeiten, ihr logisches Denken und beginnen über ihre Denkprozesse zu sprechen. Sie werden eingeführt in sprachliche und mathematische Grundkonzepte und unterstützt in ihrem Entdecken der Umwelt. Ebenfalls wichtig sind in diesen Programmen gut begleitete grobmotorische Aktivitäten und das Spiel. Beide Elemente werden typischerweise als Möglichkeiten für Lernen, soziale Interaktion und Entwicklung der Autonomie verstanden und eingesetzt (Kennedy, Charbonnier, Truong & Beck-Domzalska, 2015). An die Pre-primary education schliesst die Primary education an. So werden Programme bezeichnet, in die Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahre übertreten und die schulische Grundbildung im engeren Sinne vermitteln. Die schulische Grundbildung ist dann typischerweise über Schulfächer und Fachbereiche strukturiert (Kennedy et al., 2015). Gerade der Übergang von der entwicklungsorientierten Förderung der Pre-primary education zur fächerbezogenen Schulbildung der Primary education spiegelt sich im Lehrplan 21 für den Kanton Zürich wider (→ Kap. 2.2).

### **Erwartungshaltungen bei Übergängen**

Aus rechtlicher Sicht ist der Übergang in den Kindergarten für die Kinder bedingungslos. Das Alter gemäss Stichtag ist das einzige formale Kriterium. Dasselbe gilt auch für den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule. Einzige Ausnahme sind da die sogenannten Einschulungsklassen, die als separierte sonderpädagogische Massnahme spezifisch für

noch nicht schulbereite Kinder definiert sind.<sup>18</sup> Trotzdem sind beide Übergänge geprägt durch Erwartungshaltungen der Gesellschaft sowie der beteiligten Kinder, Eltern, Lehr- und Fachpersonen. Am Übergang in den Kindergarten wird der Eintrittscharakter sowie die Entwicklung vom Kind zum „Schulkind“ betont. Am Übergang in die Primarschule spielen Vorstellungen zu Schule, zu Lernen und auch zu Leistung eine gewichtige Rolle.

Mit dem Übergang in den Kindergarten kommen viele neue Anforderungen auf die Kinder zu. Sie werden mit neuen Erwartungen konfrontiert, zum Beispiel in Bezug auf ihre Selbstständigkeit und ihr Lerninteresse. Sie erleben und lernen während kurzer Zeit sehr viel Neues (Wildgruber & Griebel, 2016). Auch für die Eltern ist der Übergang in das Schulsystem eine anspruchsvolle Aufgabe. Von ihnen wird erwartet, ihr Kind beim Übergang zu begleiten und zu unterstützen und gleichzeitig auch die Ablösung der Kinder zu ermöglichen. Deshalb ist es wichtig, dass Eltern und Kinder beim Übergangsprozess gut informiert und vorbereitet werden, beispielsweise mit Besuchs- und Informationsnachmittagen für Eltern und Kinder im Vorfeld des Übergangs. Zugleich hängen die Erfahrungen der Kinder beim Übergang in den Kindergarten auch von der Anregungsqualität der Familie als Bildungsort ab. Eine gute Vereinbarkeit der Bildungsorte Familie und Kindergarten wird gerade seitens der Lehrpersonen oft erwartet (→ Kap. 7.1). Die Anregungsqualität in der Familie ist ihrerseits verbunden mit Bildungsnähe, sozio-ökonomischer Lage und gesellschaftlichem Status (Edelmann, 2018; → Kap. 2.2).

Der Übergang in die Primarschule wird von Lehrpersonen, aber auch von Eltern häufig gleichgesetzt mit „Schulbereitschaft“. Am Übergang vom Kindergarten in die Primarschule spielten Vorstellungen zur Schulreife, Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft auch historisch eine wichtige Rolle (Sörensen, 2002). Als Schulbereitschaft werden Vorstellungen darüber verstanden, wozu Kinder zum Zeitpunkt ihres Schuleintritts in der Lage sind, was sie wissen und können sollten, um am Unterricht der ersten Primarschulklasse teilnehmen zu können. Allerdings gibt es kein einheitliches Verständnis oder Konzept der Schulbereitschaft. Es ist umstritten, was mit Schulbereitschaft tatsächlich bezeichnet wird, wie sie erreicht wird und wie man sie beurteilt. Lehr- und Fachpersonen des Kindergartens, der Primarschule sowie Eltern haben je eigene, teilweise nur schwer kombinierbare Vorstellungen, wann ein Kind schulbereit ist oder sein soll (Stamm, 2013).

## **Ein- und Übergangsphasen**

Die aktive und koordinierte pädagogische Gestaltung von Übergängen ist für das Bildungserleben junger Kinder essenziell. Dabei sollten die beteiligten Organisationen und Personen für Anschlussfähigkeit der verschiedenen Lernorte von Kindern in horizontaler und vertikaler Richtung sorgen (Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Die Aufgabe der Kindergartenlehrperson ist es, die Kinder beim Übergang zu begleiten und so für einen möglichst guten und erfolgrei-

---

<sup>18</sup> Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Juni 2006, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.101; Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) vom 11. Juli 2007, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.103.



chen Start im Kindergarten zu sorgen. Sie müssen Möglichkeiten schaffen, auf die spezifischen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Schwierigkeiten der einzelnen Kinder und der Familien einzugehen.

Wie die Diskussionen in der Praxis und in der Politik zeigen, ist das Alter der Kinder in Bezug auf die professionelle Begleitung beim Übergang von grosser Relevanz. Durch die Stichtagverschiebung sinkt das Durchschnittsalter der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten und verändert sich zugleich die Alterszusammensetzung der Kindergartenklassen (→ Kap. 3.3). Es zeigt sich, dass vor diesem Hintergrund bislang geltende Erwartungen von Kindergartenlehrpersonen an eine relativ schnelle Ablösung der Kinder von den Eltern fraglich werden (z.B. Carle & Hegemann-Fonger, 2012; Wildgruber & Griebel, 2016).

Nicht nur aufgrund des tieferen Eintrittsalters erscheint die Ablösung der Kinder von den Eltern als entscheidende Schwierigkeit. Dazu braucht es Konzepte der Eingewöhnung und der bewusst gestalteten Übergänge wie beispielsweise Aushandlungen dazu, in welcher Form, in welcher Häufigkeit und für wie lange die Eltern im Kindergarten anwesend sein dürfen (→ Kap. 7.1).

## 3 Schülerinnen und Schüler

Der Kindergarten ist die erste sekundäre Sozialisation für alle Kinder und markiert zugleich ihren Eintritt in die obligatorische Schule. Aus Kindern werden im Kindergarten Schülerinnen und Schüler. Dabei bringen sie unterschiedlichste Voraussetzungen, Kompetenzen, Erfahrungen, Erwartungen und Hoffnungen mit und entwickeln diese, auch als Vorbereitung auf die Schule, weiter (→ Kap. 2.1).

Das folgende Kapitel beschäftigt sich zunächst mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten, und zwar anhand dreier Merkmalsgruppen: 1) Familiensituation und elterliche Erwerbssituation, 2) familien- und unterrichtsergänzende Betreuung sowie 3) Nationalität und Erstsprache. Anschliessend wird die zahlenmässige Entwicklung des Kindergartens anhand der Schülerzahlen aufgezeigt. Ebenfalls auf Basis bildungsstatistischer Daten werden die Bildungsverläufe und Klassengrössen im Kindergarten beleuchtet. In den Diskussionen um die Struktur der obligatorischen Schule und die Gestaltung der Schuleingangsstufe sind immer wieder auch private Schulangebote ein Thema, die teilweise andere Förderkonzepte verfolgen oder spezifische Betreuungsangebote bieten. Daher schliesst das Kapitel mit einer Darstellung der privaten Kindergärten im Kanton Zürich.

### 3.1 Heterogenität und Vielfalt

Die Unterschiedlichkeit der Kindergartenkinder kann nur in Ansätzen bildungsstatistisch beschrieben werden. An dieser Stelle werden drei Bereiche präsentiert, in denen diese Diversität fassbar gemacht werden kann. Die verfügbaren statistischen Daten zur Familien- und Erwerbssituation, zur Betreuung sowie zu Nationalität und Erstsprache werden dazu jeweils auf eine durchschnittliche Kindergartengruppe oder -klasse an den öffentlichen Kindergärten im Kanton Zürich umgerechnet. So entsteht ein anschauliches Bild der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten.

Die Beschreibung der Kinder im Kindergarten ist mit dem Einbezug der Familien- und Erwerbssituation, der familien- und unterrichtsergänzenden Betreuung sowie der Erstsprache und der Nationalität nicht abgeschlossen. Soziale Schicht, ökonomische Situation und Lebensstile, aber auch der Entwicklungsstand, das Wissen und Können der Kinder sowie ihre Reife, ihr Alter oder ihr Geschlecht sind weitere Faktoren, an denen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten erfahrbar ist.

#### Familiensituationen und Erwerbsmodelle

Laut dem jüngsten Familienbericht des Bundesamts für Statistik (BFS) ist die „Normalfamilie“ in der Schweiz empirisch immer noch sehr präsent: In rund 80 Prozent der Haushalte mit Kindern und Jugendlichen unter 25 Jahren, erhoben für die Jahre 2012 bis 2014, lebten die Kinder oder Jugendlichen mit ihren biologischen Eltern zusammen. Weitere Familienformen sind Einelternfamilien mit alleinerziehenden Müttern (12 Prozent) oder alleinerziehenden Vätern (2 Prozent) sowie Patchwork-Familien (6 Prozent). Als Patchwork-Familien werden Paarhaushalte bezeichnet, in denen mindestens eines der Kinder kein gemeinsames



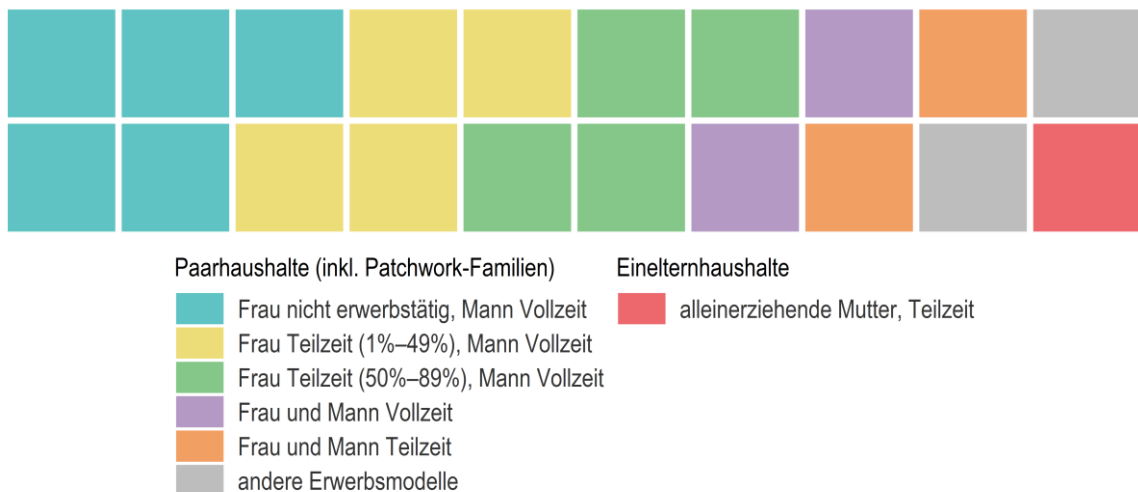


Kind ist. Betrachtet man nur die Kinder im Kindergartenalter zwischen vier und sechs Jahren, wohnen rund 90 Prozent mit beiden Elternteilen im gleichen Haushalt (Csonka & Mosimann, 2017).

Die Familienform hängt unter anderem mit der Erwerbssituation der Eltern zusammen. Die sogenannte Erwerbsquote – der Anteil erwerbstätiger Personen im Alter zwischen 25 und 54 Jahren – lag gesamtschweizerisch 2014 bei Männern bei 96 Prozent und bei Frauen bei 86 Prozent. Die Erwerbsquote der Männer war dabei weitgehend unabhängig davon, ob sie Kinder haben oder nicht. Die Erwerbsquote der Frauen in Paarhaushalten mit Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren fiel hingegen mit 74 Prozent tiefer aus. Bei den Müttern liegt zudem der Anteil der Teilzeiterwerbstätigkeit bei 80 Prozent. Alleinerziehende Mütter weisen auch tiefere Erwerbsquoten und höhere Teilzeitquoten auf als alleinerziehende Väter (Csonka & Mosimann, 2017).

Die Erwerbssituation in Paarhaushalten mit mindestens einem Kind im Alter von vier bis sechs Jahren verteilt sich 2015 im Kanton Zürich wie folgt: In über 60 Prozent der Haushalte sind beide Erwachsenen erwerbstätig. Bei 40 Prozent der Haushalte arbeitet der Mann Vollzeit und die Frau Teilzeit. In rund einem Viertel der Haushalte ist die Frau nicht erwerbstätig und der Mann vollzeiterwerbstätig. Die restlichen 10 Prozent der Haushalte weisen andere Erwerbsmodelle auf wie beispielsweise eine ausschliessliche Erwerbstätigkeit der Frau oder eine Erwerbslosigkeit beider Eltern.

**Abbildung 2: Grösse und Zusammensetzung einer durchschnittlichen Klasse im öffentlichen Kindergarten des Kantons Zürich nach Familiensituation und Erwerbsmodell der Eltern**  
Schuljahr 2015/16



Daten: Bundesamt für Statistik, 2018; Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Rechnet man diese Daten zur Familiensituation und zu den Erwerbsmodellen der Erwachsenen auf eine durchschnittliche Kindergartenklasse um, so ergibt sich für das Schuljahr 2015/16 folgendes Bild (→ Abbildung 2): Von den 20 Kindern einer Klasse leben zwölf in Familienkontexten, in denen beide erwachsenen Bezugspersonen in Vollzeit oder Teilzeit

erwerbstätig sind. Bei fünf Kindern ist nur der Vater erwerbstätig. Ein Kind lebt bei seiner alleinerziehenden, in Teilzeit arbeitenden Mutter. Bei weiteren zwei Kindern sind andere Erwerbsmodelle anzutreffen. Dabei werden die oben erwähnten Patchwork-Familien in den Daten nicht separat ausgewiesen, sondern sind unter den Paarhaushalten subsumiert.

### **Betreuung im Vorschul- und Kindergartenalter**

Der nationale Familienbericht zeigt für das Jahr 2013 sehr grosse lokale und regionale Unterschiede in Bezug auf Angebot und Nutzung familienergänzender Kinderbetreuung im Vorschulalter. Typischerweise ist das formelle Angebot beispielsweise in Form von Kindertagesstätten, Tagesfamilien oder Spielgruppen in städtischen Gebieten insgesamt grösser, während das Angebot in ländlichen Regionen insgesamt knapper und die informellen Formen wichtiger sind (Csonka & Mosimann, 2017).

Auch während des Kindergartens wechseln Kinder täglich zwischen Kindergarten und verschiedensten Formen familien- und unterrichtsergänzender Betreuung hin und her (Schultheiss & Stern, 2013b). Das formelle Angebot der in diesem Sinne unterrichtsergänzenden Betreuungsangebote wird da unter anderem mit den Begriffen Tagesstrukturen, Horte und Tagesschulen bezeichnet. Im Kanton Zürich sind mit dem Volksschulgesetz von 2005 die Gemeinden verpflichtet, entsprechende Betreuungsangebote einzurichten (Schultheiss & Stern, 2013b).

Laut Daten des BFS nehmen 2014 im Kanton Zürich 73 Prozent der Kinder bis zwölf Jahre familienergänzende Betreuung in Anspruch. Formelle und informelle Formen werden dabei ungefähr gleich häufig genutzt. Rund 20 Prozent der Kinder werden sowohl in formellen als auch in informellen Formen betreut. Formelle Betreuung wird im Kanton Zürich etwas häufiger in Anspruch genommen als im schweizerischen Mittel (BFS, 2016). Das Statistische Amt des Kantons Zürich stellt für 2009 fest, dass 44 Prozent der Haushalte mit Kindern im Alter bis 15 Jahre formelle oder informelle Kinderbetreuung in Anspruch nehmen. Die Kinderbetreuung hat dabei durchschnittlich einen Umfang von zwei bis drei Tagen pro Woche (Infras & Tassinari Beratungen, 2011). Es ist anzunehmen, dass die unterschiedlich hohen Quoten in den beiden Datenquellen auf den unterschiedlichen Altersbereich der Kinder sowie auf die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte zurückzuführen sind.

Zugleich weisen die Daten zum Angebot auf grosse Unterschiede zwischen Kantonen, Regionen und Gemeinden hin: Im Kanton Zürich variiert die Angebotsdichte familien- und schulergänzender Betreuung, ausgewiesen bis 2013 im sogenannten Betreuungsindex, in hohem Masse zwischen den Gemeinden. Dabei ist das Angebot in der Stadt Zürich am besten ausgebaut. Im Vorschul- und im Schulbereich wies die Stadt Zürich regelmässig die deutlich höchsten Subventionierungs- und Versorgungsgrade auf (Infras & Tassinari Beratungen, 2011). Diese Konzentration wird auf eine entsprechende Nachfrage zurückgeführt, was sich wiederum mit der höheren Erwerbsquote, den weniger ausgeprägten familiären Netzwerken sowie den ausgeprägten Subventionen erklären lässt (Battaglia et al., 2011).



## Erstsprache und Nationalität

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler des Kindergartens ist bildungsstatistisch am ehesten über die Merkmale Erstsprache und Nationalität erfassbar. Im Schuljahr 2017/18 sind im Kindergarten des Kantons Zürich Schülerinnen und Schüler mit über 120 verschiedenen Nationalitäten und rund 50 verschiedenen Sprachen oder Sprachgruppen als sogenannter Erstsprache erfasst. Insgesamt haben 28 Prozent der Kindergartenkinder im Kanton Zürich eine ausländische Nationalität, und 42 Prozent der Kinder weisen eine andere Erstsprache als Deutsch auf.

Vor dem Hintergrund der sozialen Segregation – die räumliche Konzentration von Familien mit einem gewissen sozio-ökonomischen Hintergrund – entspricht diese durchschnittliche Zusammensetzung selten der Klassenzusammensetzung, wie sie in den Kindergärten tatsächlich anzutreffen ist. In Quartieren, Schulen und Gebieten, in denen sozial privilegierte Familien leben, ist eine andere Klassenzusammensetzung festzustellen als in Gebieten mit sozial benachteiligten Familien. Der Begriff der sozial privilegierten Kinder bezieht sich dabei auf den sozio-ökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern (Becker & Schoch, 2018).

Diese Differenz ist in → Abbildung 3 anhand zweier virtueller, statistisch gebildeter Kindergartenklassen veranschaulicht. Die eine virtuelle Klasse bezieht sich auf die sozial am stärksten privilegierten Schulgemeinden, die andere auf die sozial am stärksten belasteten. Ausgedrückt wird der Status einer Schulgemeinde im sogenannten Sozialindex, der Schüler-, Steuer- und Sozialhilfedaten pro Schulgemeinde kombiniert. Beide virtuellen Klassen repräsentieren je 10 Prozent der Kindergarten-schülerinnen und -schüler des gesamten Kantons Zürich und damit rund 3000 Kinder in rund 150 Klassen.

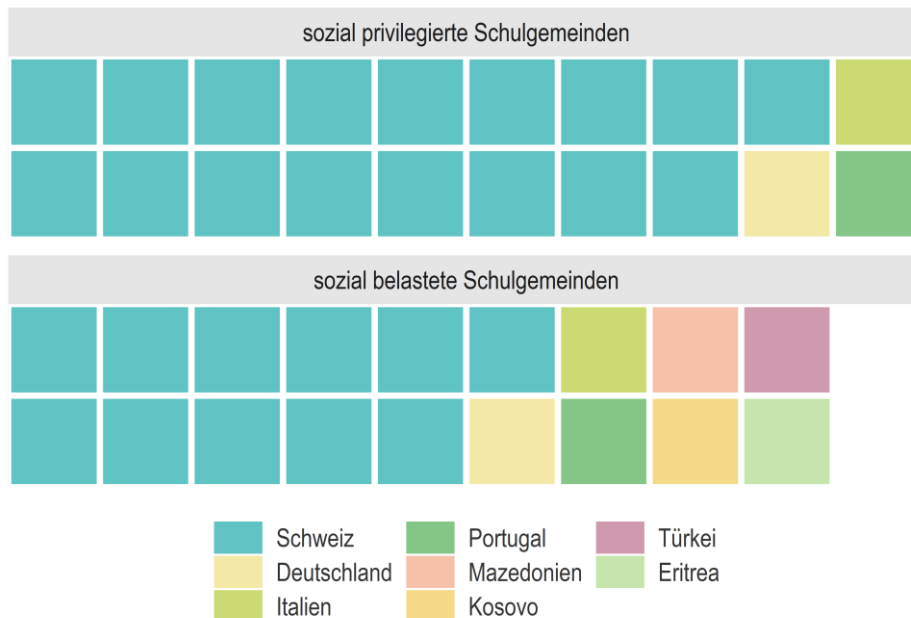
In der Gruppe der sozial privilegiertesten Schulgemeinden beträgt die durchschnittliche Klassengrösse 20 Kinder.<sup>19</sup> Davon haben 17 Kinder bzw. 83 Prozent die Schweizer Nationalität. Mit 6 Prozent ist die deutsche Nationalität die zweithäufigste, was einem Kind in dieser virtuellen Kindergartenklasse entspricht. Unter den weiteren Nationalitäten mit einem Anteil von weniger als 2 Prozent sind Italien und Portugal am häufigsten vertreten.

In den sozial am stärksten belasteten Schulgemeinden beträgt die durchschnittliche Klassengrösse 18 Kinder, davon 11 Kinder bzw. 60 Prozent mit Schweizer Nationalität. Sieben weitere Nationalitäten – Portugal, Italien, Kosovo, Deutschland, Mazedonien, die Türkei und Eritrea – machen je zwischen 2 und 6 Prozent aus. Damit sind in der virtuellen Kindergartenklasse der sozial benachteiligten Schulgemeinden acht verschiedene Nationalitäten vertreten.

---

<sup>19</sup> Die Klassengrössen der öffentlichen Regelklassen in Kindergarten und Primarschule sind in → Abbildung 14 ersichtlich.

**Abbildung 3: Grösse und Zusammensetzung durchschnittlicher Klassen im öffentlichen Kindergarten nach Nationalität**  
 Schuljahr 2017/18



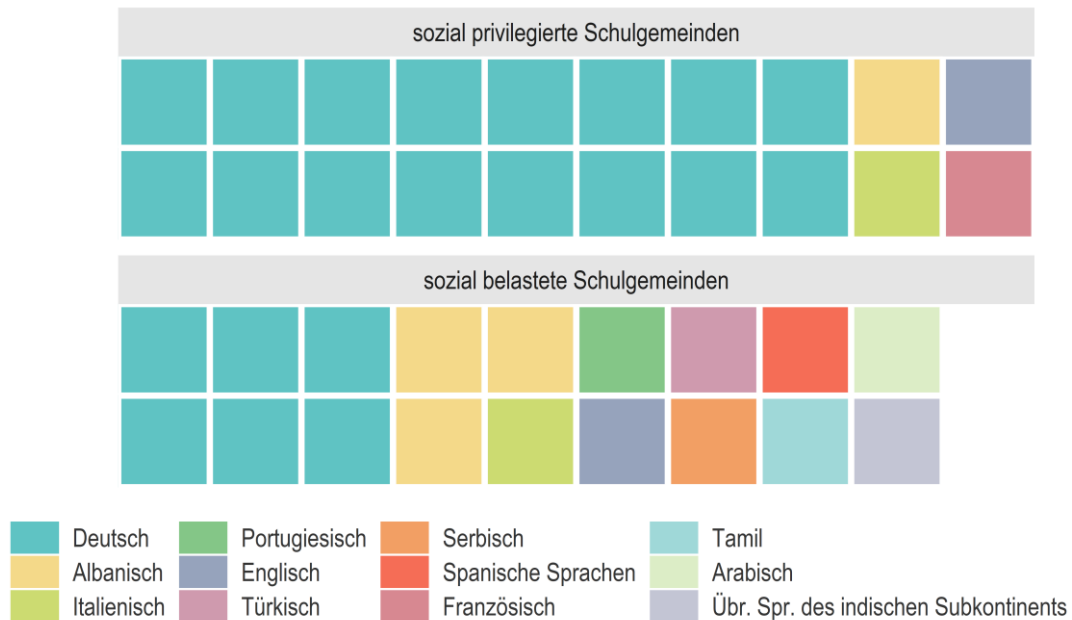
Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Die Zusammensetzung dieser beiden virtuellen Klassen, die je 10 Prozent der Schülerschaft in den sozial privilegiertesten und den sozial belastetsten Schulgemeinden repräsentieren, ist nicht nur durch eine quantitative Differenz gekennzeichnet. Auch qualitativ ist ein Unterschied feststellbar: Mit Deutschland, Italien und Portugal sind in der Klasse der sozial privilegierten Schulgemeinden die nach der Schweiz drei häufigsten Nationalitäten vertreten. Es handelt sich dabei um gut entwickelte, europäische Staaten mit hohem Ausbildungsniveau. In der Klasse der sozial belasteten Schulgemeinden sind diese drei Staaten zwar auch vertreten, daneben aber auch Kosovo, Mazedonien, die Türkei und Eritrea.

Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen den beiden virtuellen, statistisch gebildeten Kindergartenklassen, bezogen auf die Erstsprache (→ Abbildung 4). Dabei hat die Erstsprachenvielfalt gerade beim Übergang in den Kindergarten sehr unmittelbar Einfluss auf die praktische Arbeit. Die virtuelle Klasse der sozial privilegierten Schulgemeinden umfasst vier Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Englisch und Italienisch machen dabei je über 2 Prozent, Albanisch und Französisch unter 2 Prozent der Kindergartenkinder in den sozial privilegiertesten Schulgemeinden aus. Die virtuelle Klasse der sozial benachteiligten Schulgemeinden besteht dagegen aus lediglich sechs Kindern mit Erstsprache Deutsch. Bei 16 Prozent bzw. drei Kindern ist Albanisch die Erstsprache. Portugiesisch ist mit 7 Prozent die dritthäufigste Erstsprache. Die übrigen acht in der virtuellen Klasse vertretenen Erstsprachen machen je zwischen 2 und 6 Prozent der Kinder aus. Damit besuchen Kinder mit elf unterschiedlichen Erstsprachen eine durchschnittliche Kindergartenklasse in sozial benachteiligten Schulgemeinden.



**Abbildung 4: Zusammensetzung durchschnittlicher Klassen im öffentlichen Kindergarten nach Erstsprache**  
Schuljahr 2017/18



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Gerade im Fall der Erstsprache wird die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Kindergärten des Kantons Zürich sehr gut sichtbar. Aus diesem Befund kann man schliessen, dass in einzelnen Schulgemeinden ein wesentlicher Teil der Kinder einer Kindergartenklasse vor dem Eintritt in den Kindergarten kaum oder nur sehr oberflächlich mit Deutsch in Kontakt kam. Der Übergang aus dem fremdsprachigen Familienkontext in den Kindergarten ist für diese Kinder auch ein sprachlicher Übergang hin zu Deutsch bzw. Mundart als Unterrichtssprache (→ Kap. 2.4).

### 3.2 Entwicklung der Schülerzahlen

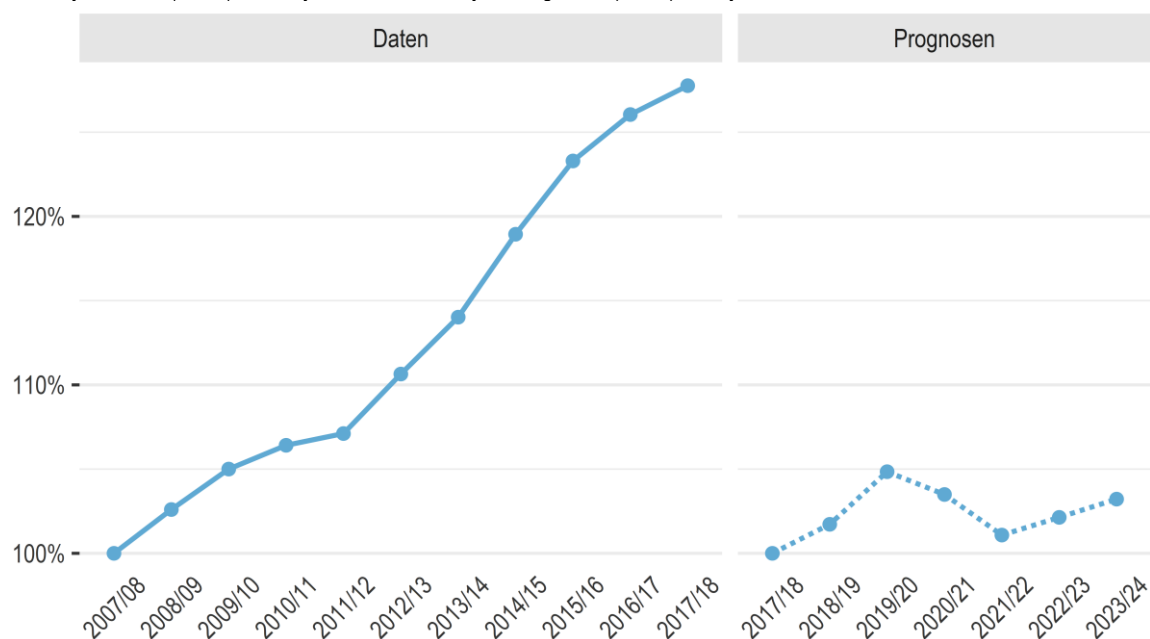
Die Bevölkerungsentwicklung im Kanton Zürich zeigt seit 1991 stetig nach oben. Dafür können drei Hauptursachen identifiziert werden: 1) die seit 2001 steigenden Geburtenzahlen, 2) die bedeutende Zuwanderung und 3) der sogenannte Nachholeffekt. Eine hohe Zuwanderung konnte namentlich bei Personen im Alter von unter 40 Jahren verzeichnet werden, was wiederum mit ein Grund ist für die steigenden Geburten- und Schülerzahlen. Der Nachholeffekt bezeichnet den Umstand, dass Frauen aufgrund längerer Ausbildung und Erwerbstätigkeit ihre Mutterschaft vermehrt aufschieben und dann in einem höheren Alter ihr erstes Kind zur Welt bringen (Bucher, 2017, 2018). Auf den Kindergarten wirken sich die Geburtenzahlen zudem unmittelbarer aus als auf Bildungsangebote für Kinder im höheren Alter.

Seit dem Schuljahr 2007/08 weist der Kindergarten die steilste quantitative Entwicklung der Schülerzahlen innerhalb der Zürcher Volksschule auf. Im Schuljahr 2017/18 besuchen 28 Prozent oder 6600 Kinder mehr den Kindergarten als zehn Jahr zuvor (→ Abbildung 5).

Dieser markante Anstieg verlief zu einem wesentlichen Teil parallel zur Bevölkerungsentwicklung der 4- bis 6-jährigen Kinder. In den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 stieg die Zahl der Kinder im Kindergarten deutlich stärker an als jene der Wohnbevölkerung. Darin zeigt sich der Beginn der Stichtagverschiebung (→ Kap. 1.1).

**Abbildung 5: Entwicklung der Schülerzahlen im öffentlichen Kindergarten**

Indexjahr Daten (100%) = Schuljahr 2007/08, Indexjahr Prognosen (100%) Schuljahr 2017/18



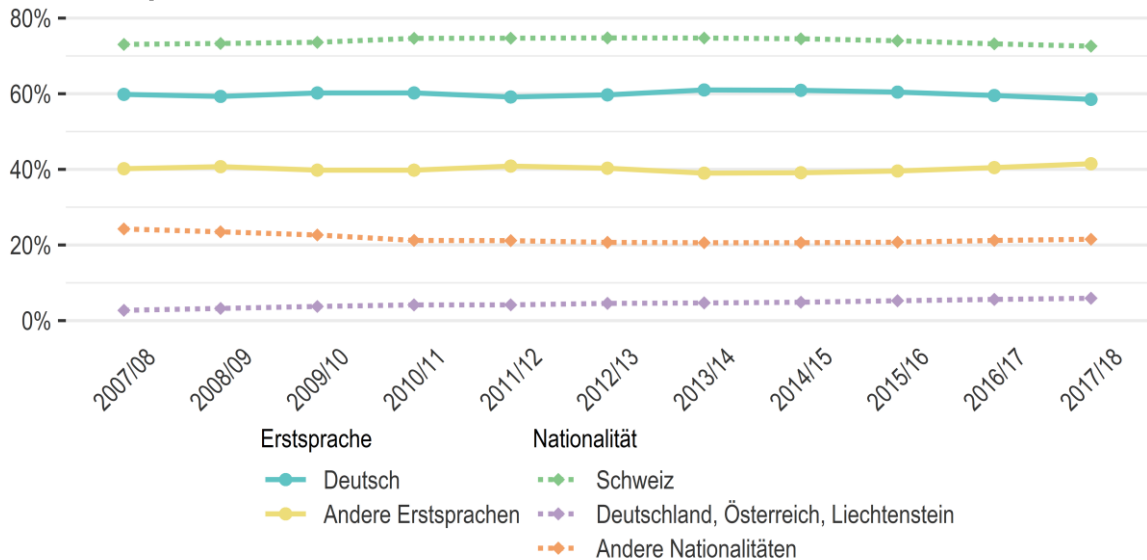
Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018; Bildungsplanung Kanton Zürich, Prognose Schülerzahlen, 2018

Ab dem Schuljahr 2017/18 ist laut Prognosen der Bildungsplanung ein allgemeines Abflachen des Zuwachses von Kindergartenschülerinnen und -schülern zu erwarten. Ausserdem wirkt sich auch der Abschluss der Stichtagverschiebung in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 auf die erwarteten Zahlen im Kindergarten aus.

Trotz des markanten Wachstums der Schülerzahlen bleibt die Zusammensetzung nach Nationalität und Erstsprache im Kindergarten seit dem Schuljahr 2007/08 relativ konstant. Der Anteil der Kinder mit Deutsch als Erstsprache liegt stets zwischen 59 bis 61 Prozent. Der Anteil der Kinder mit Schweizer Staatsangehörigkeit bewegt sich zwischen 72 und 74 Prozent. Der Anteil der Kinder mit deutscher, österreichischer oder Liechtensteiner Nationalität verdoppelt sich im betrachteten Zeitraum von 3 auf 6 Prozent. Die Gruppe der Kinder mit einer anderen Nationalität reduzierte sich zwischen den Schuljahren 2007/08 und 2011/12 von 24 auf gut 20 Prozent und bleibt seither konstant.



**Abbildung 6: Anteile der Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Kindergarten nach Erstsprachen und Nationalitäten**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich; 2018

Wie → Abbildung 6 zeigt, hat sich die Diversität der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten vor dem Hintergrund der Kantonalisierung des Kindergartens und der massiven Schülerzunahme nicht markant verändert. Deutlich verändert haben sich einzig die Anteile einzelner Nationalitäten oder Erstsprachen. Zu den Nationalitäten mit einem überdurchschnittlich wachsenden Anteil gehören namentlich Deutschland, aber auch Eritrea, Frankreich, Grossbritannien, Syrien und Indien. Überdurchschnittlich sinkende Anteile weisen Serbien, aber auch Sri Lanka, Italien und die Türkei auf. Unter den Erstsprachen sind Englisch, Russisch, afrikanische Sprachen, die auf dem indischen Subkontinent gesprochenen Sprachen sowie Kurdisch und Arabisch häufiger vertreten. Zu den Erstsprachen mit rückläufigen Anteilen gehören Tamil, Serbisch, Italienisch und Kroatisch.

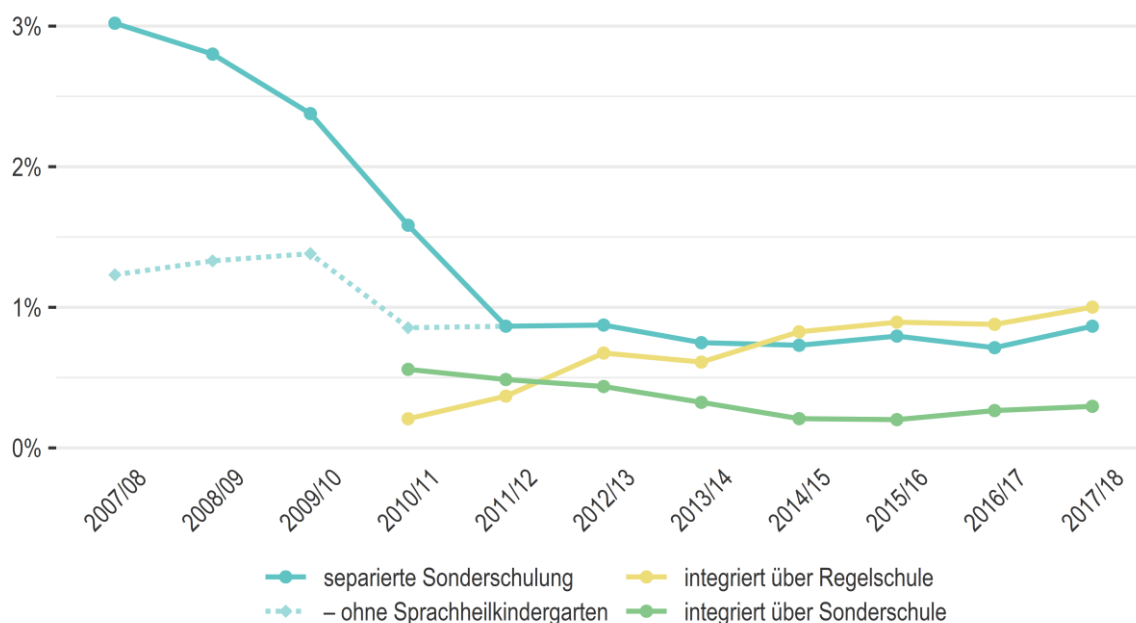
### **Sonderpädagogische Massnahmen und Sonderschulung**

Die mit dem Volksschulgesetz eingeführte Massgabe, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen möglichst in den Regelklassen und damit integriert zu unterrichten, gilt auch für den Kindergarten (→ Kap. 1). Dieser Grundsatz umfasst die sonderpädagogischen Massnahmen, die integrative Förderung, Therapien, Aufnahme- sowie Einschulungs- und Kleinklassen. Der integrative Grundsatz bezieht sich auch auf die Sonderschulung, wo die klassische separierte Sonderschulung mit dem Volksschulgesetz von 2005 durch zwei integrative Formen ergänzt wird. In beiden Formen werden die Kinder grundsätzlich in einer Regelklasse des entsprechenden Jahrgangs unterrichtet und dabei heilpädagogisch unterstützt. Bei der integrierten Sonderschulung in Verantwortung der Sonderschule (ISS) wird eine Sonderschule durch die Schulpflege mit der Durchführung der integrierten Sonderschulung beauftragt. Sonderpädagogische Unterstützung wird von Fachpersonen der Sonderschule geleistet. Bei der integrierten Sonderschulung in Verantwortung der Regelschule (ISR) übernehmen die Schulleitung und schuleigene Lehr- und Fachpersonen die Organisa-

tion und Durchführung der sonderpädagogischen Unterstützung (BI ZH, 2012b). Sprachheilkindergärten stellten ein verbreitetes Angebot im Bereich der separierten Sonderschulung von Kindern im Kindergartenalter dar. Die entsprechende Förderung bei sprachlichen Schwierigkeiten wurde ebenfalls in integrierte Formen der Sonderschulung sowie in sonderpädagogische Massnahmen überführt.

Im Kindergarten ist dieser Paradigmenwechsel sehr deutlich in den Sonderschulungsquoten sichtbar: Der Anteil der separierten Sonderschulung reduzierte sich zwischen 2007/08 und 2011/12 sehr deutlich von 3 auf unter 1 Prozent. Ein wesentliches Element dieser Reduktion war die Auflösung der separierten Sprachheilkindergärten. Der Anteil der integrierten Formen der Sonderschulung bewegt sich seit dem Beginn ihrer statistischen Erhebung ebenfalls unter einem Prozent. Innerhalb der verschiedenen Sonderschulformen verlagert sich das quantitative Gewicht von der separierten Sonderschulung hin zu ISR. Seit 2014/15 hat sich ISR im Kindergarten als die am häufigsten eingesetzte Form der Sonderschulung etabliert.

**Abbildung 7: Anteile der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten nach Sonderschulformen**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

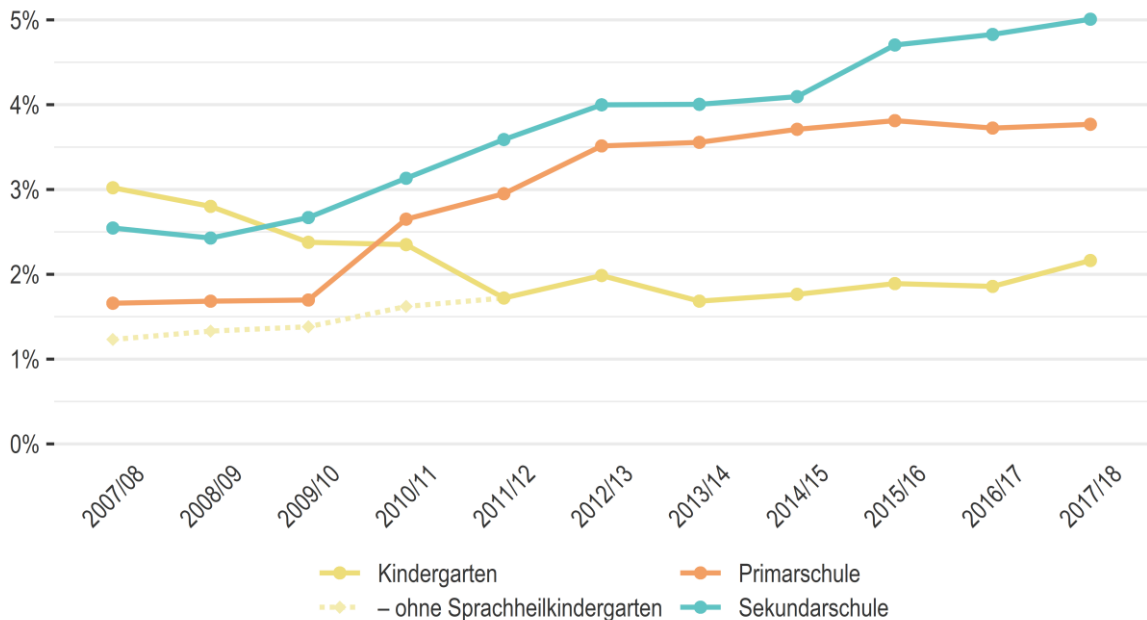
Die Sonderschulquote, summiert über alle drei Formen der Sonderschulung, liegt im Kindergarten seit dem Schuljahr 2008/09 zwischen 1,7 und 2 Prozent. Unter Ausschluss der Sprachheilkindergärten ergibt sich über den gesamten Zeitraum eine leichte Steigerung der Sonderschulquote im Kindergarten von 1,3 Prozent im Jahr 2007/08 auf 2,2 Prozent im Jahr 2017/18. Im Vergleich mit Primar- und Sekundarschule zeigt sich für den Kindergarten – unter Ausschluss der Sprachheilkindergärten – nicht nur eine durchwegs tiefere Sonderschulquote, sondern auch ein weniger starker Anstieg.





### Abbildung 8: Sonderschulquoten nach Stufen

Die Sonderschulquote ist die Summe der Anteile aller separierten und integrierten Formen der Sonderschulung.



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Für die Tatsache, dass die Sonderschulquoten in Primar- und Sekundarschule höher sind als im Kindergarten, können zwei Erklärungen herangezogen werden: 1) Im höheren Sonderschulbedarf in der Primarschule, und dann noch deutlicher in der Sekundarschule, zeigen sich die im Verlauf der Volksschule steigenden Leistungsanforderungen. Diese tragen dazu bei, dass bei den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf die Diskrepanzen in der Entwicklung und im Lernen deutlicher sichtbar werden. Dazu kommen Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, die sich erst im Laufe der Schulzeit ausgeprägter zeigen. 2) Die Sonderschulquote der Kinder im ersten Kindergartenjahr liegt über den gesamten Zeitraum hinweg unter derjenigen des Kindergartens insgesamt. Das weist darauf hin, dass für einen Teil der Kinder die Abklärung für sonderpädagogische Massnahmen und Sonderschulung mit dem Übergang in den Kindergarten erst initiiert wird. Eine Ausnahme bilden Kinder, die schon im Frühbereich sonderpädagogisch unterstützt wurden (→ Kap. 7.1). Die bildungsstatistische Erfassung mit Stichtag 15. September kann für das erste Kindergartenjahr nur Kinder erfassen, die bis zu diesem Zeitpunkt den Zuweisungsprozess bereits durchlaufen und für die eine definitive Empfehlung der Sonderschulung durch den Schulpsychologischen Dienst sowie eine Anordnung durch die Schulpflege vorliegt.<sup>20</sup>

### Regionale Entwicklungen

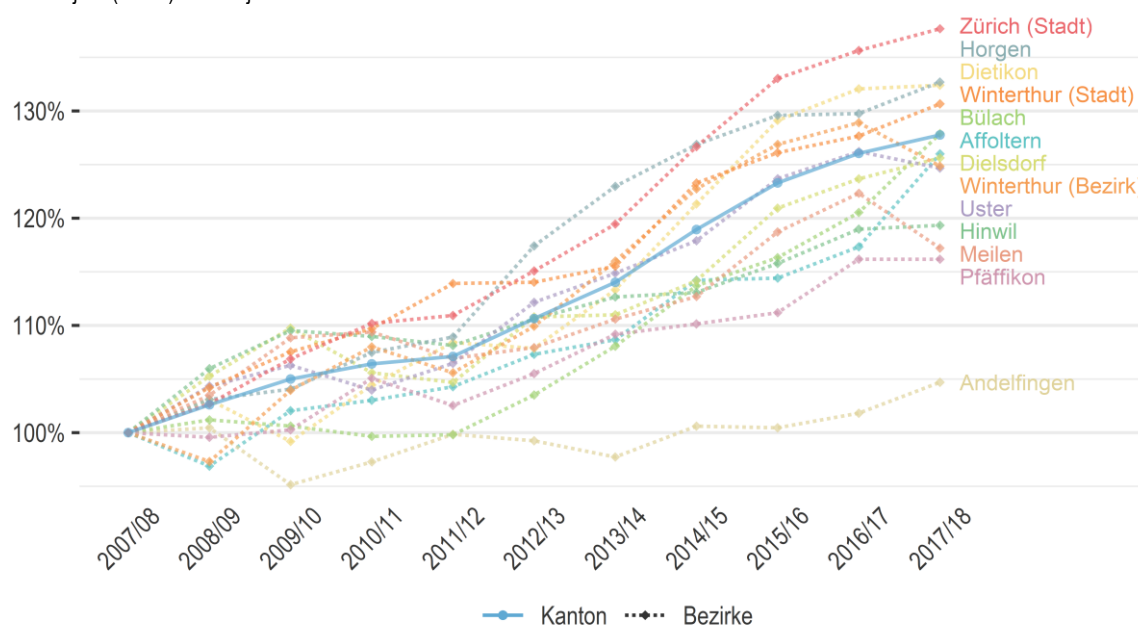
Die Schülerzahlen im öffentlichen Kindergarten entwickeln sich in den verschiedenen Bezirken und Schulgemeinden unterschiedlich. Zwar weisen sämtliche Bezirke im Schuljahr 2017/18 mehr Kindergartenkinder auf als im Schuljahr 2007/08. Der Anstieg fällt aber je

<sup>20</sup> Volksschulgesetz (VSG) vom 7. Februar 2005, in *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.100.

nach Bezirk sehr unterschiedlich aus. Am deutlichsten ist der Kindergarten in der Stadt Zürich gewachsen. Ein ebenfalls überdurchschnittliches Wachstum weisen die Bezirke Horgen, Dietikon sowie die Stadt Winterthur auf. Die Bezirke Affoltern, Dielsdorf, Winterthur (ohne Stadt) und Uster liegen leicht unter dem kantonalen Durchschnitt, die Bezirke Hinwil, Meilen und Pfäffikon etwas deutlicher. Der Bezirk Andelfingen weist das geringste Wachstum auf.

**Abbildung 9: Entwicklung der Schülerzahlen im öffentlichen Kindergarten nach Bezirk**

Indexjahr (100%) = Schuljahr 2007/08



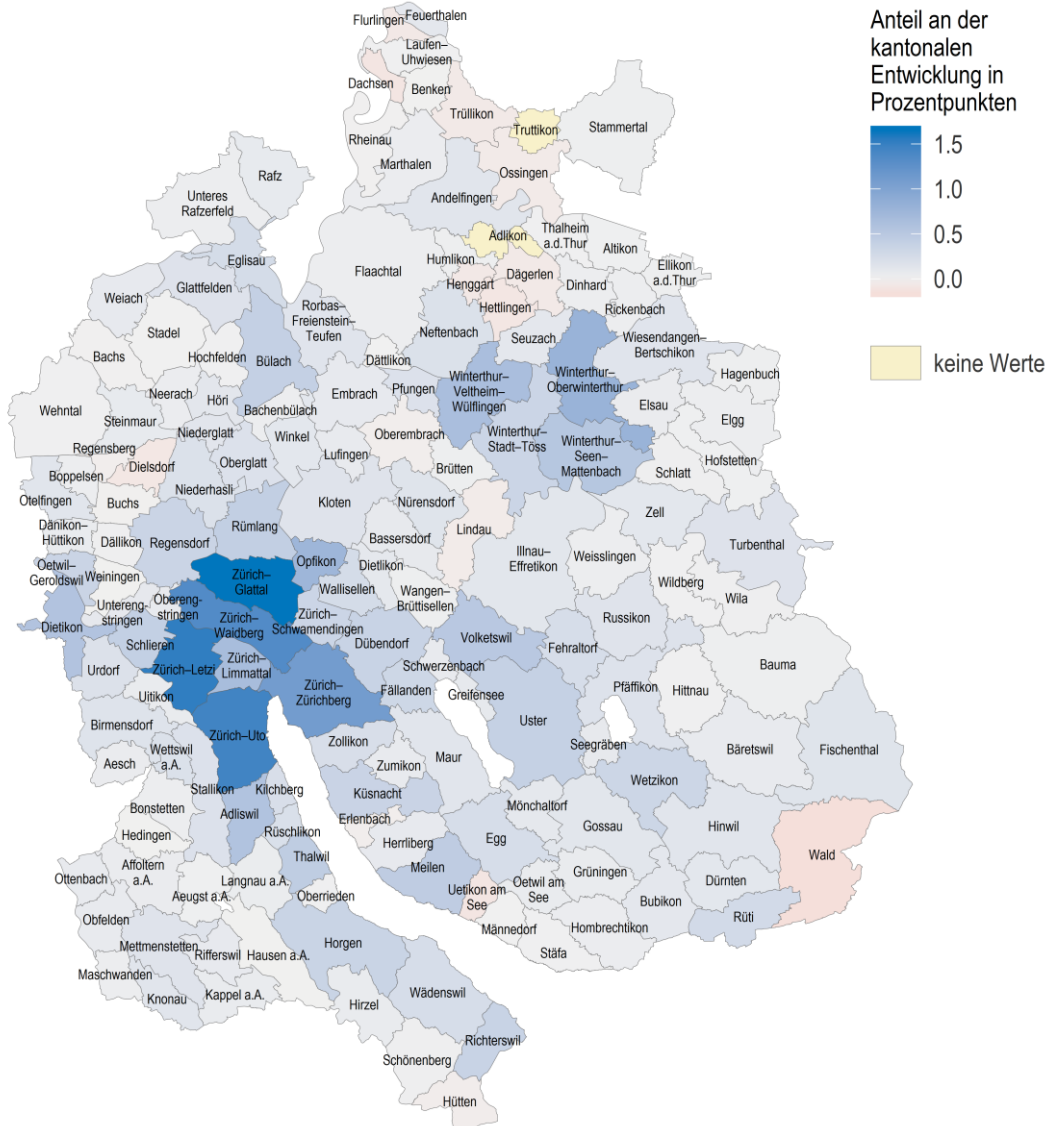
Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Noch deutlicher wird die regional unterschiedliche Entwicklung der Schülerzahlen im öffentlichen Kindergarten, wenn nach Schulgemeinden differenziert wird (→ Abbildung 10). Die Stadtzürcher Schulkreise Glattal, Letzi, Uto, Waidberg und Zürichberg tragen am meisten zum kantonalen Anstieg der Schülerzahlen um 28 Prozent bei. Winterthur-Oberwinterthur, Opfikon, Zürich-Limmattal, Winterthur Veltheim-Wülflingen, Adliswil, Dietikon, Winterthur Seen-Mattenbach, Volketswil, Meilen und Thalwil weisen ebenfalls hohe Anteile am Wachstum auf. Insgesamt 22 Schulgemeinden haben eine negative Entwicklung der Schülerzahlen in den öffentlichen Kindergärten zu verzeichnen.



### Abbildung 10: Anteile an der kantonalen Entwicklung der Schülerzahlen im öffentlichen Kindergarten nach Schulgemeinde

Schuljahr 2017/18, Indexjahr (0%) = Schuljahr 2007/08, kantonale Entwicklung = 28%



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Lesebeispiel: An der kantonalen Entwicklung der Schülerzahlen im öffentlichen Kindergarten von +28 Prozent macht der Schulkreis Oberwinterthur 0,8 Prozentpunkte aus. Wären die Schülerzahlen in Oberwinterthur zwischen 2007/08 und 2017/18 konstant geblieben, läge die Gesamtentwicklung um 0,8 Prozentpunkte tiefer.

Zusammenfassend entwickeln sich die Schülerzahlen im Kindergarten lokal sehr unterschiedlich. Der grösste Teil des Anstiegs der Anzahl Kinder im Kindergarten im Kanton Zürich kann auf das Wachstum in den städtischen Ballungszentren zurückgeführt werden. Die ländlichen Regionen sowie die periurbanen Regionen tragen deutlich weniger zu den steigenden Schülerzahlen bei. Darin zeigt sich die teilweise als Gentrifizierung und Urbanisie-

zung beschriebene Wiederaufwertung der städtischen Zentren als Wohngebieten, verbunden mit dem Aufbau entsprechender öffentlicher Infrastrukturen (Leuthold, 2006). Auch für die bis ins Schuljahr 2023/24 prognostizierte Entwicklung der Anzahl Schülerinnen und Schüler im Kindergarten (→ Abbildung 5) sind ähnliche regionale Differenzen zu erwarten.

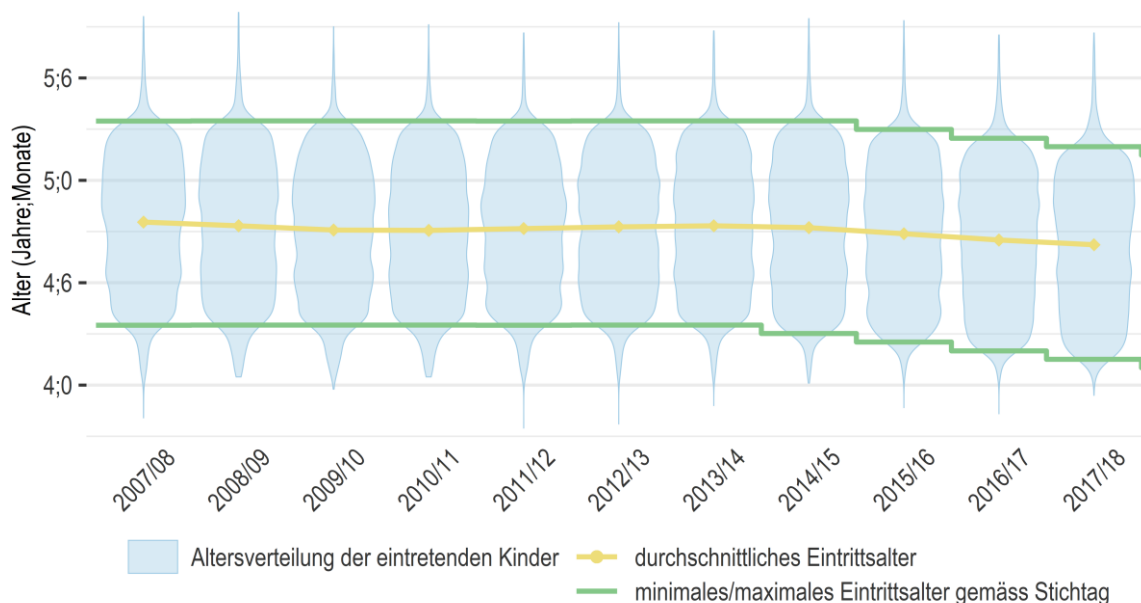
### 3.3 Bildungsverläufe

Mit dem Übergang in den Kindergarten beginnen Kinder ihre Schullaufbahn. Das Eintrittsalter wird dabei vor allem durch den sogenannten Stichtag bestimmt (→ Kap. 1.1). Bereits mit einem vorzeitigen oder verzögerten Kindergarteneintritt wird der schulische Bildungsweg beschleunigt bzw. verzögert. Die Repetition des zweiten Kindergartenjahres ist zudem die erste Repetitionsmöglichkeit im Bildungssystem überhaupt.

#### Eintritt in den Kindergarten

Das Durchschnittsalter der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten ist seit dem Schuljahr 2007/08 in zwei Phasen gesunken (→ Abbildung 11). Im Schuljahr 2007/08 lag es bei 4 Jahren und 9,6 Monaten. Es sank im Zuge der Einführung des obligatorischen zweijährigen Kindergartens bis 2010/11 um rund zwei Wochen. Nach einer geringen Erhöhung um rund 6 Tage wurden die Kinder mit der beginnenden Stichtagverschiebung ab Schuljahr 2014/15 durchschnittlich nochmals jünger. Nach der Hälfte der Stichtagverschiebung liegt das Durchschnittsalter 2017/18 bei 4 Jahren und 8,2 Monaten. Das durchschnittliche Eintrittsalter der Kinder verringerte sich im beobachteten Zeitraum somit um einen Monat und rund zwölf Tage. Betrachtet man die Altersspanne, so blieb diese erwartungsgemäss bis zum Schuljahr 2013/14 konstant, erhöhte sich mit dem Beginn der Stichtagverschiebung auf das Schuljahr 2014/15 hin und ist seither wiederum konstant.

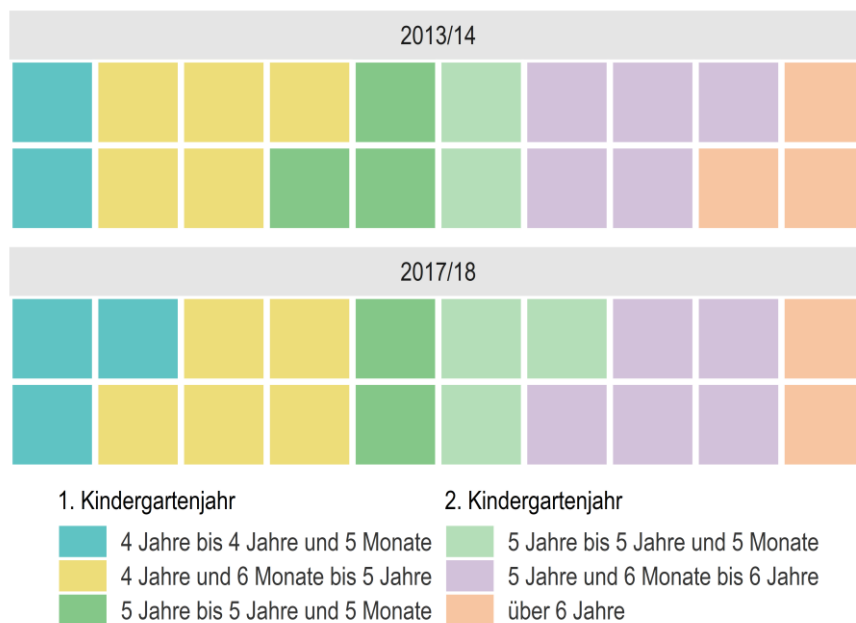
Abbildung 11: Altersverteilung beim Eintritt in den öffentlichen Kindergarten





Die Alterszusammensetzung einer Klasse ist einer der Faktoren, die den Alltag im Kindergarten prägen (→ Kap. 3.1). Die Stichtagverschiebung bringt eine Veränderung der Alterszusammensetzung im Kindergarten mit sich: Die Zahl der Kinder, die im Alter von vier Jahren und wenigen Monaten in den Kindergarten gehen, nimmt zu, die Zahl der Kinder, die zu Kindergartenbeginn bereits das 5. Altersjahr erreicht haben, ist dagegen rückläufig. Zwischen den Schuljahren 2013/14 und 2017/18 zeigt sich folgende Veränderung der Alterszusammensetzung in einer durchschnittlichen Klasse (→ Abbildung 12): Von durchschnittlich zehn Kindern, die in das erste Kindergartenjahr eingetreten sind, weist ein Kind mehr ein Alter von weniger als viereinhalb Jahren auf. Dagegen ist ein Kind weniger beim Übergang in den Kindergarten schon fünfjährig. Dieselbe Verschiebung ist bei den Kindern im zweiten Kindergartenjahr zu beobachten.

**Abbildung 12: Zusammensetzung einer durchschnittlichen Klasse im öffentlichen Kindergarten nach Eintrittsalter der Kinder**



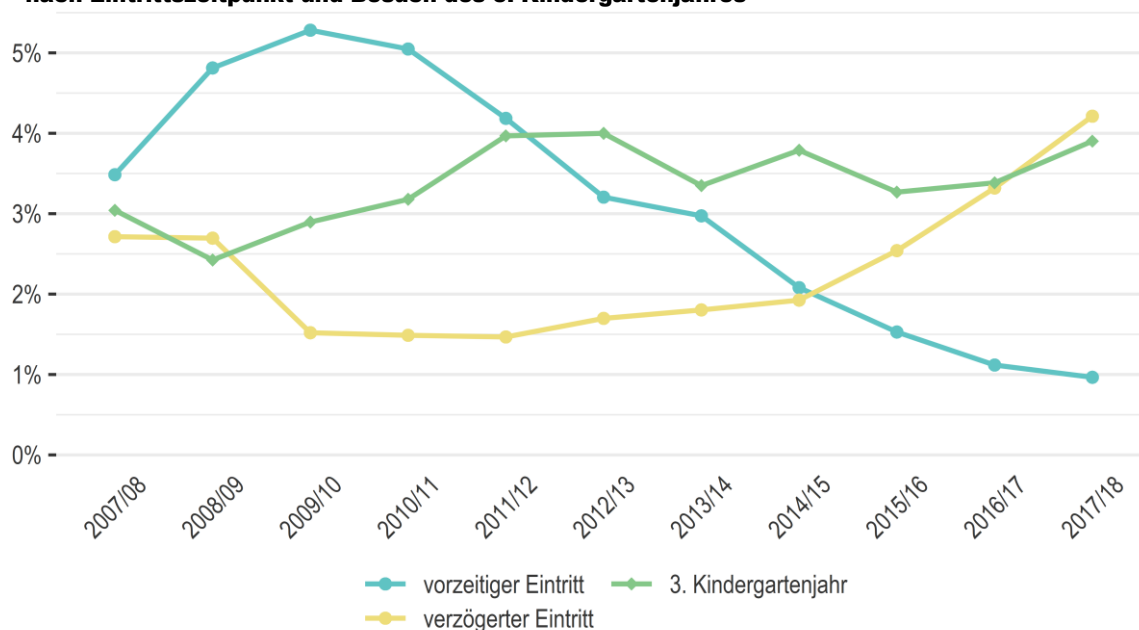
Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Diese Auswertung bezieht sich auf das Schuljahr 2017/18. Die Stichtagverschiebung wird allerdings erst im Schuljahr 2020/21 abgeschlossen sein.

Der ab 2007/08 gesetzlich ermöglichte vorzeitige Kindergarteneintritt von Kindern, die zwischen dem 1. Mai und dem 31. Juli geboren sind, wurde bis 2009/10 relativ häufig gewählt, speziell bei Kindern aus sozial privilegierten Verhältnissen. Mit der Verschiebung des Stichtages vom 30. April auf den 31. Juli ist die vorzeitige Einschulung ab Schuljahr 2019/20 nicht mehr vorgesehen (→ Kap. 1.1). Dementsprechend zeichnet sich ein Rückgang der vorzeitigen Übergänge in den Kindergarten bereits ab dem Schuljahr 2010/11 ab und beschleunigt sich ab dem Schuljahr 2014/15 mit Beginn der Stichtagverschiebung (→ Abbildung 13). Der Anteil der Kinder, die verzögert in den Kindergarten eintreten, steigt nach einer Reduktion bis 2011/12 ab 2015/16 wieder deutlicher an. Wurden zuerst Kinder mit familiär

und sprachlich schwierigen Startverhältnissen eher zurückgestellt (Bayard & Schalit, 2016), kann die neuere Entwicklung Ausdruck dafür sein, dass Eltern vermehrt versuchen, der Stichtagverschiebung über eine Rückstellung ihrer Kinder „auszuweichen“ (vgl. auch Fasseing et al., 2018). Darüber hinaus können in den Entscheid einer vorzeitigen oder verzögerten Einschulung auch die Bedürfnisse der Eltern in Bezug auf die familienergänzende Betreuung ihrer Kinder einfließen.

**Abbildung 13: Anteile der Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Kindergarten nach Eintrittszeitpunkt und Besuch des 3. Kindergartenjahres**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Die Geschlechterunterschiede, bezogen auf die Einschulungszeitpunkte, bleiben relativ konstant: Mädchen treten häufiger vorzeitig in den Kindergarten ein als Knaben. Der Anstieg der verzögerten Eintritte ist dagegen bei den Knaben deutlicher als bei den Mädchen.<sup>21</sup>

### Verweildauer im Kindergarten

Schon vor der Einführung des Volksschulgesetzes von 2005 wurde der Kindergarten im Kanton Zürich von fast allen Kindern während zweier Jahre besucht (Ryser & von Erlach, 2007). Insofern hat die Kantonalisierung des Kindergartens die Verweildauer der Kinder nicht grundsätzlich verändert.

Untersucht man allerdings die Bildungsverläufe im Kindergarten,<sup>22</sup> zeigen sich folgende Zusammenhänge: Kinder mit integrierter oder separierter Sonderschulung besuchen häufig

<sup>21</sup> Anteile nach Geschlecht 2017/18, Mittelwertvergleiche, Chi-Quadrat-Test, Zusammenhangsmass Phi:  Vorzeitiger Eintritt, Mädchen 1.4%, Knaben 0.6%, vorzeitiger Eintritt und Geschlecht,  $\chi^2(1) = 23.3^{***}$ ,  $\Phi = .04$ ;  Verzögerter Eintritt, Mädchen 2.9%, Knaben 5.5%, verzögerter Eintritt und Geschlecht,  $\chi^2(1) = 63.0^{***}$ ,  $\Phi = .06$ .

<sup>22</sup> Untersucht wurde dazu die Kohorte der Kinder, die im Schuljahr 2015/16 neu in den Kindergarten eingetreten sind.



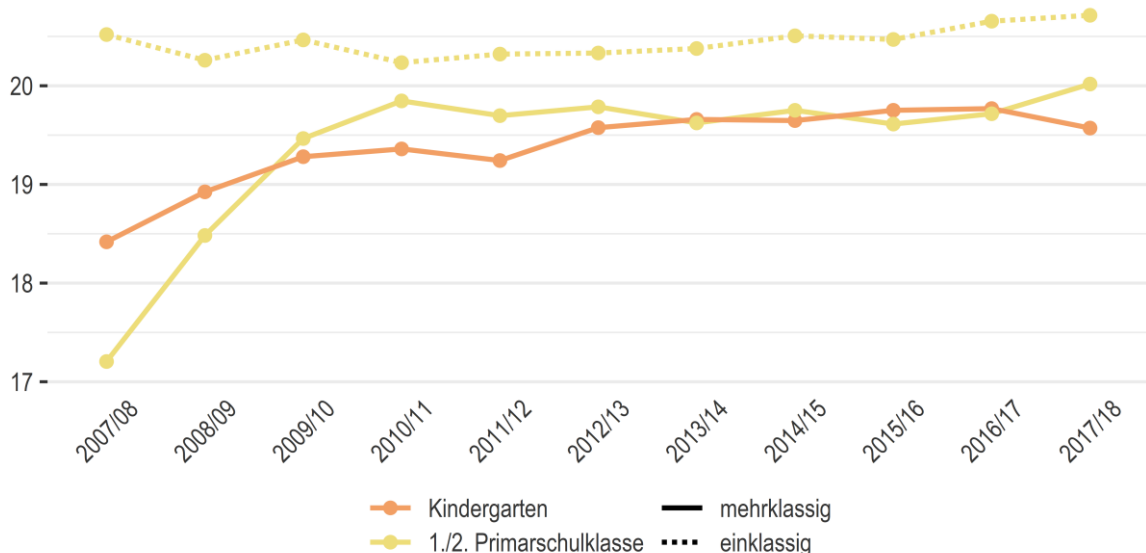
mehr als zwei Jahre den Kindergarten. Eine dreijährige Verweildauer ist bei vorzeitig eingetretenen Kindern häufiger und bei verzögert eingetretenen Kindern seltener festzustellen. Knaben absolvieren etwas häufiger ein drittes Kindergartenjahr als Mädchen. Auch Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, mit ausländischer Nationalität oder Kinder in privaten Kindergärten besuchen häufiger ein drittes Kindergartenjahr.<sup>23</sup>

### 3.4 Klassengrössen

Im Kindergarten soll die Klassengrösse von 21 Schülerinnen und Schülern in der Regel nicht überschritten werden.<sup>24</sup> Seit dem Inkrafttreten dieser Bestimmung 2007 stieg die durchschnittliche Klassengrösse im Kindergarten bis 2010/11 von 18,4 auf 19,4 Kinder an (→ Abbildung 14). Nach einem schwachen Rückgang im Schuljahr 2011/12 folgte ein kontinuierlicher Anstieg bis 2016/17 auf 19,8 Kinder. Für das Schuljahr 2017/18 zeigt sich eine leicht tiefere durchschnittliche Klassengrösse von 19,6 Kindern.

Der Vergleich mit den ersten beiden Klassen der Primarschule zeigt, dass der grundsätzlich altersgemischte und damit mehrklassige Kindergarten nur leicht kleinere Klassen aufwies als jene 1. und 2. Primarschulklassen, die altersdurchmischt organisiert sind. Deutlich grösser sind die Klassen dagegen in altershomogenen 1. und 2. Primarschulklassen.

**Abbildung 14: Entwicklung der durchschnittlichen Klassengrösse öffentlicher Regelklassen nach Stufe**



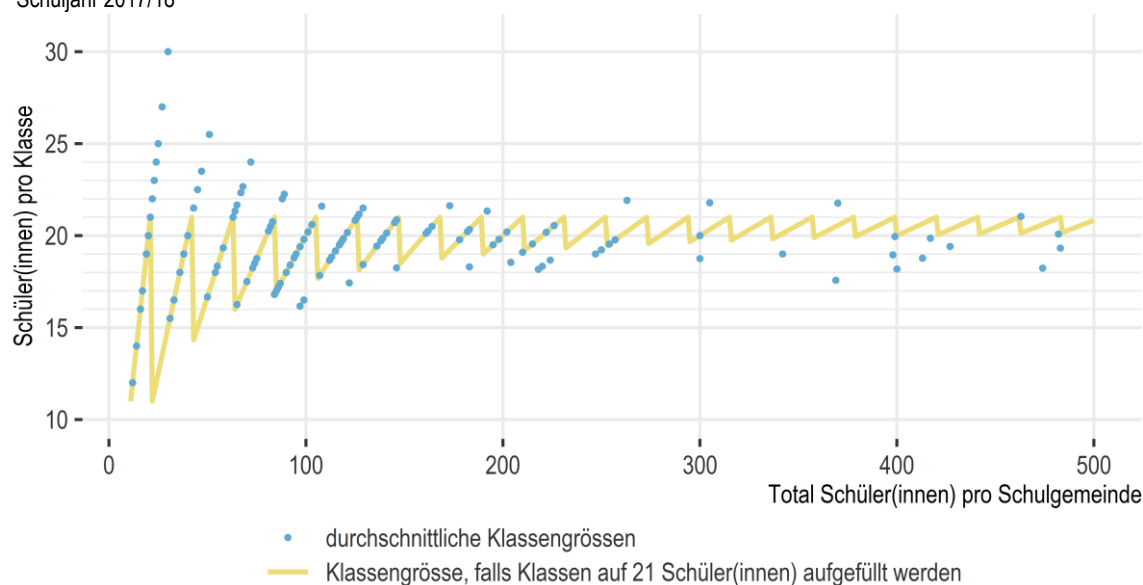
Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

<sup>23</sup> Mittelwertvergleiche, Chi-Quadrat-Test, Zusammenhangsmass Phi: [1] Verweildauer und Sonderschulung,  $\chi^2(1) = 456.9^{***}$ ,  $\Phi = .18$ ; [2] Verweildauer und vorzeitiger Eintritt,  $\chi^2(1) = 115.4^{***}$ ,  $\Phi = .09$ ; [3] Verweildauer und verzögerter Eintritt,  $\chi^2(1) = 14.2^{***}$ ,  $\Phi = -.03$ ; [4] Verweildauer und Geschlecht,  $\chi^2(1) = 38.8^{***}$ ,  $\Phi = .05$ ; [5] Verweildauer und Erstsprache nicht Deutsch,  $\chi^2(1) = 99.7^{***}$ ,  $\Phi = .08$ ; [6] Verweildauer und ausländische Nationalität,  $\chi^2(1) = 35.9^{***}$ ,  $\Phi = .05$ ; [7] Verweildauer und Besuch Privatkindergarten,  $\chi^2(1) = 34.2^{***}$ ,  $\Phi = .05$ .

<sup>24</sup> Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Juni 2006, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.101.

Auch bei den Klassengrössen zeigen sich regionale Unterschiede. So bewegt sich die durchschnittliche Klassengrösse in den einzelnen Schulgemeinden im Schuljahr 2017/18 zwischen 12 und 30 Kindern (→ Abbildung 15). Eine Mehrheit der Schulgemeinden weist durchschnittliche Klassengrössen zwischen 18 und 22 Schülern auf. In 26 Schulgemeinden mit weniger als 100 Kindergartenschülern sowie in drei Schulgemeinden mit mehr als 200 Schülerinnen und Schülern liegt die durchschnittliche Klassengrösse über 21.

**Abbildung 15: Durchschnittliche Klassengrösse öffentlicher Regelklassen und Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten nach Schulgemeinde**  
 Schuljahr 2017/18



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Weiterführende Analysen zeigen, dass die Klassengrössen mit dem sogenannten Sozialindex zusammenhängen: In Schulgemeinden mit höherer sozialer Belastung werden eher kleinere Klassen gebildet (→ Kap. 3.1). Kleinere Klassen werden unter anderem ermöglicht durch die vom Sozialindex abhängige Zuordnung von Vollzeitstellen für Lehr- und Fachpersonen an die Schulgemeinden durch den Kanton.<sup>25</sup>

### 3.5 Privatkindergärten

Die Entwicklung des öffentlichen und kantonalisierten Kindergartens beeinflusst auch massgeblich die Kindergärten in privater Trägerschaft im Kanton Zürich. Die Kantonalisierung und damit auch Standardisierung des öffentlichen Kindergartens eröffnet neue Möglichkeiten für private Anbieter, sich zu positionieren. Zugleich wurden private Kindergärten mit der Kantonalisierung bewilligungspflichtig. Seither werden Kinder in privaten Kindergärten vollständig statistisch erfasst. In den Schuljahren 2007/08 bis 2009/10 wurden fast 50 private Kindergärten neu bewilligt. Davon hatten lediglich 24 Kindergärten eine kantonale Anerkennung.

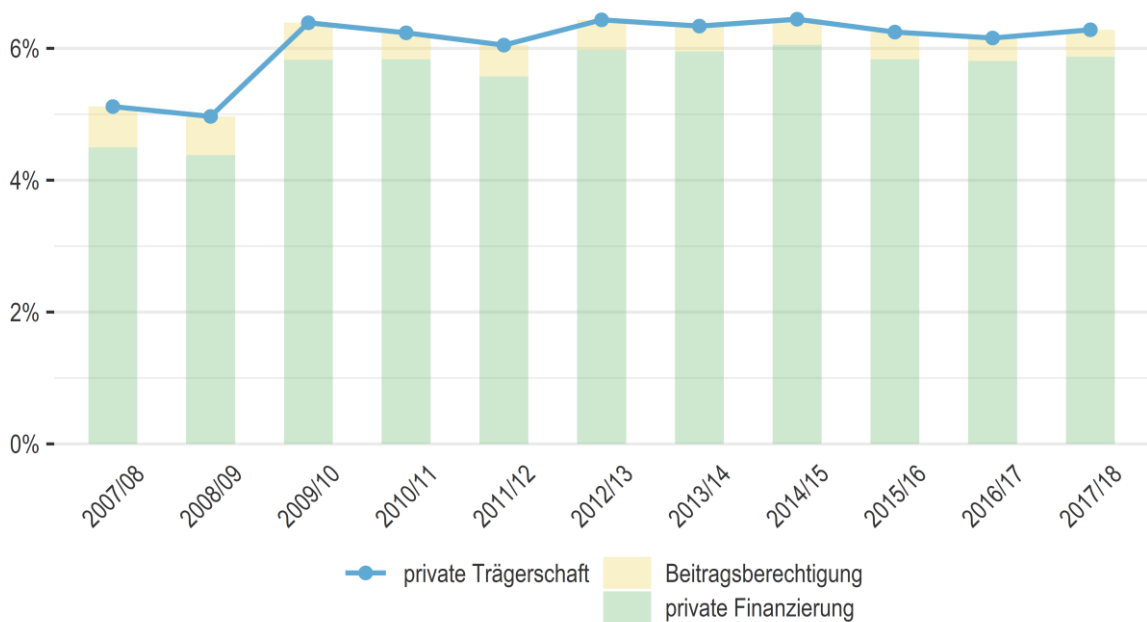
<sup>25</sup> Lehrpersonalverordnung (LPVO) vom 19. Juli 2000, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.311.





Im Schuljahr 2017/18 besuchen im Kanton Zürich rund 6 Prozent der Schülerinnen und Schüler private Kindergärten. Der Privatschulanteil im Kindergarten ist seit dem Schuljahr 2009/10 konstant (→ Abbildung 16). Im Schuljahr 2017/18 sind Schülerinnen und Schüler in rund 100 privaten Kindergärten registriert. Davon betreiben rund 20 Kindergärten Angebote im sonderschulischen Bereich. Diese sind beitragsberechtigt und werden im Rahmen von Leistungsvereinbarungen mit Beiträgen der öffentlichen Hand unterstützt.

**Abbildung 16: Anteile der Schülerinnen und Schüler in privaten Kindergärten nach Finanzierungsmodus**



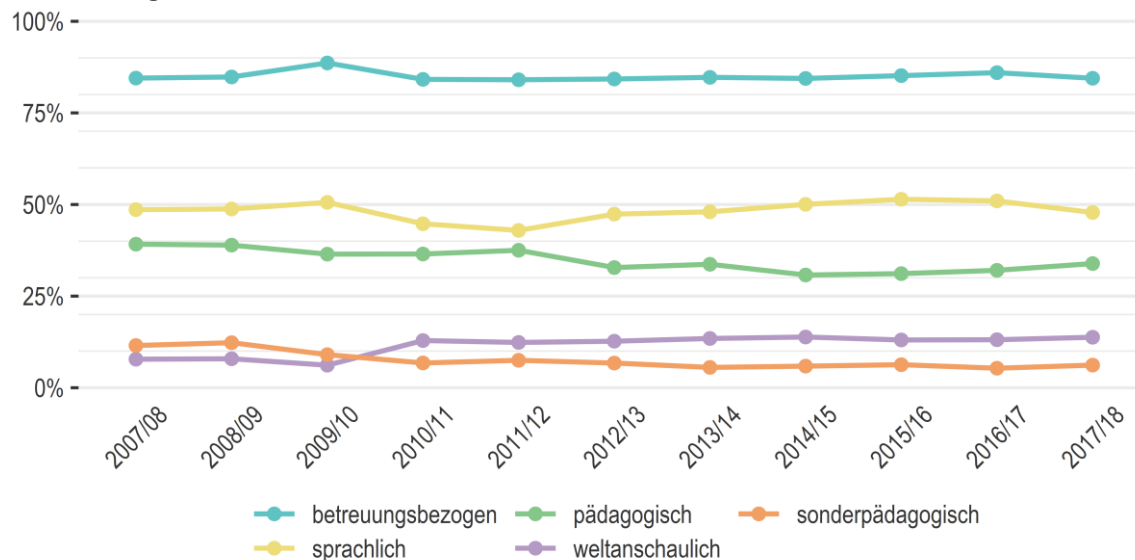
Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

### Ausrichtung der Privatkindergärten

Private Kindergärten definieren sich in der Regel über spezifische Unterrichtsformen oder Betreuungskonzepte. Es werden im Folgenden fünf Kategorien unterschieden, wobei ein Kindergarten auch mehr als einer Kategorie zugeteilt werden kann: 1) Privatkindergärten mit betreuungsbezogener Ausrichtung bieten Bildung und Betreuung in Form von Krippen oder Tagesschulen an. 2) In sprachlich ausgerichteten Privatkindergärten wird entweder vollständig in einer Fremdsprache oder zweisprachig in Deutsch und einer Fremdsprache unterrichtet. 3) Als Privatkindergärten mit einer pädagogischen Ausrichtung werden solche verstanden, die einer besonderen pädagogischen Idee verpflichtet sind. Darunter fallen Waldorf- und Montessori-Kindergärten ebenso wie Waldkindergärten, Kindergärten mit Konzepten des individualisierten, schülerzentrierten Unterrichts und solche mit Förderung in besonders kleinen Klassen oder mit betont traditionellem, wissensvermittelndem Unterricht. 4) Die weltanschauliche Ausrichtung wird privaten Kindergärten zugeordnet, die explizit mit religiösen oder weltanschaulichen Gruppen in Verbindung stehen. 5) Die sonderpädagogische Ausrichtung umfasst Kindergärten, die auf besondere Bedürfnisse der Kinder hin spezialisiert sind. Dabei handelt es sich um beitragsberechtigzte, private Sonderschulen.

→ Abbildung 17 zeigt die Entwicklung der Anteile der fünf Ausrichtungen zwischen 2007/08 und 2017/18 bezogen auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Kindergärten mit privater Trägerschaft.

**Abbildung 17: Anteile der Schülerinnen und Schüler in privaten Kindergärten nach Ausrichtungen der Kindergärten**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Im Vergleich zum öffentlichen Kindergarten zeichnen sich private Kindergärten häufig durch ausgebaute Betreuungsangebote auf. Vor allem die Kombinationen von Betreuung mit einer sprachlichen und/oder pädagogischen Ausrichtung sind verbreitet. Weltanschauliche und sonderpädagogische Ausrichtungen sind am seltensten anzutreffen. Betrachtet man die Entwicklung über die Zeit, so blieben die Anteile in den fünf Ausrichtungen relativ konstant. Gemessen an den Anteilen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Ausrichtungen veränderte sich die Struktur des privaten Kindergartensektors demnach kaum.

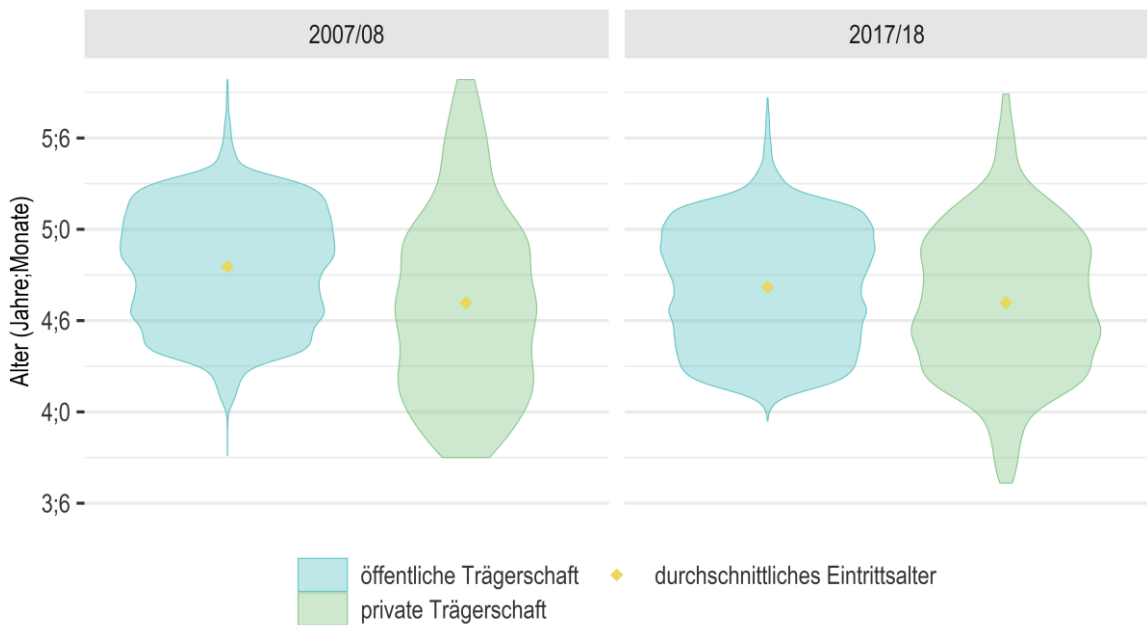
### Eintrittsalter der Privatschülerinnen und -schüler

Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler privater Kindergärten unterscheidet sich in zwei wesentlichen Punkten von den öffentlichen Kindergärten (→ Abbildung 18): 1) Die Altersverteilung beim Übergang in den Kindergarten war in privaten Kindergärten zu beiden Zeitpunkten heterogener als in öffentlichen. Die Altersstreuung hat zwar im Zeitvergleich etwas abgenommen, ist aber immer noch grösser als diejenige der öffentlichen Kindergärten. 2) Das durchschnittliche Eintrittsalter liegt in privaten Kindergärten etwas tiefer als in öffentlichen. Besonders ausgeprägt war dies im Schuljahr 2007/08 der Fall. Die Differenz im durchschnittlichen Eintrittsalter ist vor allem auf die vielen Kinder zurückzuführen, die vorzeitig in private Kindergärten eingetreten sind. Zugleich sind in privaten Kindergärten auch verzögert eingetretene Kinder etwas häufiger anzutreffen.



Mit 4 Jahren und rund 7 Monaten lag das Eintrittsalter im Schuljahr 2007/08 in privaten Kindergärten rund zwei Monate unter dem des öffentlichen Kindergartens. Bis ins Schuljahr 2017/18 hat sich das durchschnittliche Eintrittsalter in privaten Kindergärten leicht gesenkt, im öffentlichen Kindergarten bleibt es konstant.

**Abbildung 18: Altersverteilung beim Übergang in den Kindergarten nach Trägerschaft**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Die privaten Kindergärten scheinen sich in durchschnittlichem Eintrittsalter und Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler den öffentlichen Kindergärten angepasst zu haben. Dabei ist zu beachten, dass im Schuljahr 2007/08 erst ein kleiner Teil der privaten Kindergärten durch die Bildungsstatistik erfasst wurde.

In privaten Kindergärten sind zudem Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Nationalität leicht häufiger vertreten als in öffentlichen. Da dasselbe für die Erstsprache nicht gilt, sind allgemeine Rückschlüsse schwierig. Angesichts der internationalen Entwicklung im Bereich der familienergänzenden Betreuung und der ausgebauten Betreuung als prominentester Ausrichtung privater Kindergärten ist es denkbar, dass Eltern mit ausländischer Nationalität gezielt solche Angebote suchen und in Anspruch nehmen.

## Resümee Schülerinnen und Schüler

	System	Schule	Unterricht
Der Kindergarten zeichnet sich durch eine besondere Vielfalt und Heterogenität der Kinder aus, unter anderem weil ausschliesslich das Alter für den Übergang in den Kindergarten relevant ist.	x		
Die Kinder treffen im Kindergarten zum ersten Mal auf die Schule als Sozialisationsinstanz. Sie bringen vielfältige Bildungs- und Entwicklungserfahrungen mit. Damit sind Vielfalt und Heterogenität im Kindergarten der Normalfall. Die Vielfalt ist zudem in den Klassenzimmern direkter und unmittelbarer erfahrbar als in Primar- und Sekundarschule. Dem Kindergarten kommt deshalb eine entscheidende Integrationsfunktion zu.			x
Die Zusammensetzung der Schülerschaft im Kindergarten bezüglich Nationalität und Erstsprache hat sich in den letzten zehn Jahren nicht markant verändert. Allerdings ist die tatsächlich in den Kindergärten erfahrbare Vielfalt der Kinder kaum mit kantonalen Durchschnittsabbildbar.	x		
Die Unterschiede in der Klassenzusammensetzung in Bezug auf Nationalität und Erstsprache sind zwischen Schulgemeinden mit hohem und solchen mit niedrigem Sozialindex lokal sehr ausgeprägt. Zu beachten ist insbesondere der Anteil der Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien.		x	
Die Schülerzahlen im Kindergarten sind in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Der Anstieg ist neben den steigenden Geburtenzahlen unter anderem auf die Stichtagverschiebung zurückzuführen.	x		
Das Wachstum der Schülerzahlen im Kindergarten wird sich fortsetzen, allerdings – auch bedingt durch den Abschluss der Stichtagverschiebung – nicht mehr gleich stark.	x		
Das Wachstum der Schülerzahlen im Kindergarten ist regional differenziert: In städtischen Regionen nahmen die Schülerzahlen in den letzten 10 Jahren stärker zu als in peripheren, ländlichen Regionen. Es ist auch davon auszugehen, dass die weitere Entwicklung regional unterschiedlich ist.		x	



	System	Schule	Unterricht
<b>Resümee Schülerinnen und Schüler</b>			
Aufgrund der Stichtagverschiebung sinkt das durchschnittliche Alter der Schülerinnen und Schüler im Kindergarten: Es gibt mehr Kinder, die im Alter von unter viereinhalb Jahren in den Kindergarten eintreten und entsprechend seltener Kinder, die beim Übergang bereits fünfjährig oder älter sind. Der Anstieg der Kinder, die zurückgestellt werden bzw. verzögert in den Kindergarten eintreten, kann eine Auswirkung dieser Stichtagverschiebung sein.	x		
Die Sonderschulungsquote ist im Kindergarten tiefer als in Primar- und Sekundarschule. Die Stufendifferenz in der Sonderschulungsquote ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Abklärungsverfahren und Zuweisungsprozesse für sonderpädagogische Massnahmen und Sonderschulung gehäuft in der ersten Phase nach dem Eintritt in den Kindergarten stattfinden.	x		

## 4 Lehr- und Fachpersonen

Das pädagogische Personal des Kindergartens trägt entscheidend zur Qualität der Lernprozesse im Kindergarten bei (→ Kap. 2.2). Seitens des Kantons und der Schulgemeinden stellt es eine grosse Herausforderung dar, alle offenen Stellen mit qualifizierten Lehr- und Fachpersonen zu besetzen. Eine wichtige Massnahme zur qualitativen und quantitativen Entwicklung des Personals ist deren Aus- und Weiterbildung.

In diesem Kapitel werden zunächst die Entwicklung und die Zusammensetzung des Lehr- und Fachpersonals im Kindergarten auf der Basis der Daten der Bildungsstatistik Kanton Zürich dargestellt. Danach wird die Aus- und Weiterbildung der Kindergartenlehrpersonen in den Blick genommen. Grundlage dafür sind die Befragung der Kindergartenlehrpersonen und die Abschlussdaten der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Anschliessend wird das Augenmerk auf die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen und die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern als zwei spezifische Anforderungen an das professionelle Handeln der Lehrpersonen gerichtet. Zugrunde liegen dabei Ergebnisse aus der Kindergartenstudie und aus der Befragung der Kindergartenlehrpersonen. Schliesslich wird dargestellt, wie sich die Kindergartenlehrpersonen den *Kindergarten 2030* vorstellen.

### 4.1 Zusammensetzung der Lehr- und Fachpersonen

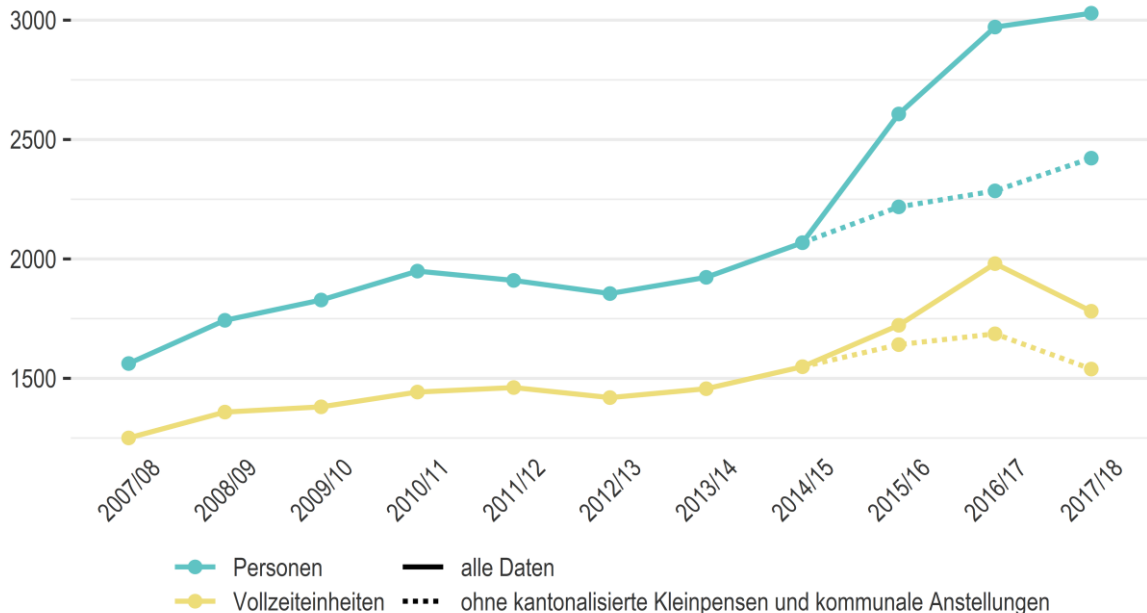
Aus bildungsstatistischer Perspektive setzt sich das pädagogische Personal zusammen aus Kindergartenlehrpersonen und Fachpersonen, die im Kindergarten tätig sind. Bei den Fachpersonen können folgende Spezialisierungen unterschieden werden: Schulische Heilpädagogik (SHP), Förderung fremdsprachiger Lernender (DaZ), Logopädie, Psychomotorik und weiteres sonderpädagogisches Fachpersonal.

#### Entwicklung der Lehrpersonenzahlen

Das pädagogische Personal, bestehend aus Lehr- und Fachpersonen, hat im Kindergarten in den letzten zehn Jahren zahlenmässig deutlich zugenommen, und zwar sowohl bei der Anzahl der beschäftigten Personen als auch bei den sogenannten Vollzeiteinheiten (→ Abbildung 19). Mit den Vollzeiteinheiten werden die Personalressourcen von Lehr- und Fachpersonen unabhängig von den jeweiligen Beschäftigungsgraden angegeben. Rein rechnerisch beschreibt man mit den Vollzeiteinheiten die Anzahl der Lehr- und Fachpersonen, falls alle Personen ein Vollpensum hätten. Von ca. 1750 Personen und 1350 Vollzeiteinheiten im Schuljahr 2008/09 stiegen die Zahlen bis zu 3000 Personen und 1900 Vollzeiteinheiten im Schuljahr 2017/18 an.



**Abbildung 19: Entwicklung der Anzahl von Lehr- und Fachpersonen im öffentlichen Kindergarten**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Die quantitative Entwicklung des pädagogischen Personals im Kindergarten ist gekennzeichnet durch eine erste Ausbauphase bis 2010/11. In diesen Zeitraum fällt die Kantonalisierung des Kindergartens sowie der Schulversuch der Grundstufe (→ Kap. 1). Ab 2011/12 ging die Zahl der Personen und der Vollzeiteinheiten leicht zurück. Am deutlichsten fiel dieser Rückgang in den Städten Zürich und Winterthur sowie im Bezirk Uster aus. Seit 2013/14 wächst die Anzahl der Lehrpersonen wieder stetig an. Der Rückgang der Vollzeiteinheiten im Schuljahr 2017/18 ist eine Folge des neu definierten Berufsauftrags und der damit verbundenen Reduktion auf 0,88 Vollzeiteinheiten pro Klasse (→ Kap. 1.3). Diese Veränderung nimmt keinen Einfluss auf das Angebot, die Klassenbildung und die durchschnittliche Klassengrösse.

Die Entwicklung ist zugleich geprägt durch Anpassungen und Veränderungen der statistischen Erfassung. Am markantesten wirken sich die Anpassungen ab 2015/16 aus: In diesem Jahr erhielt ein Teil des ursprünglich kommunal angestellten Personals mit Kleinstpensen kantonale Anstellungen und tauchte damit erstmals in den bildungsstatistischen Daten auf. Ab 2016/17 wurden zusätzlich die Daten des weiterhin kommunal angestellten Personals für Förderunterricht für fremdsprachige Lernende, für Logopädie, für Psychomotorik sowie des weiteren sonderpädagogischen Fachpersonals erhoben. In → Abbildung 19 ist die Entwicklung mit und ohne diese Veränderungen der statistischen Erfassung dargestellt.

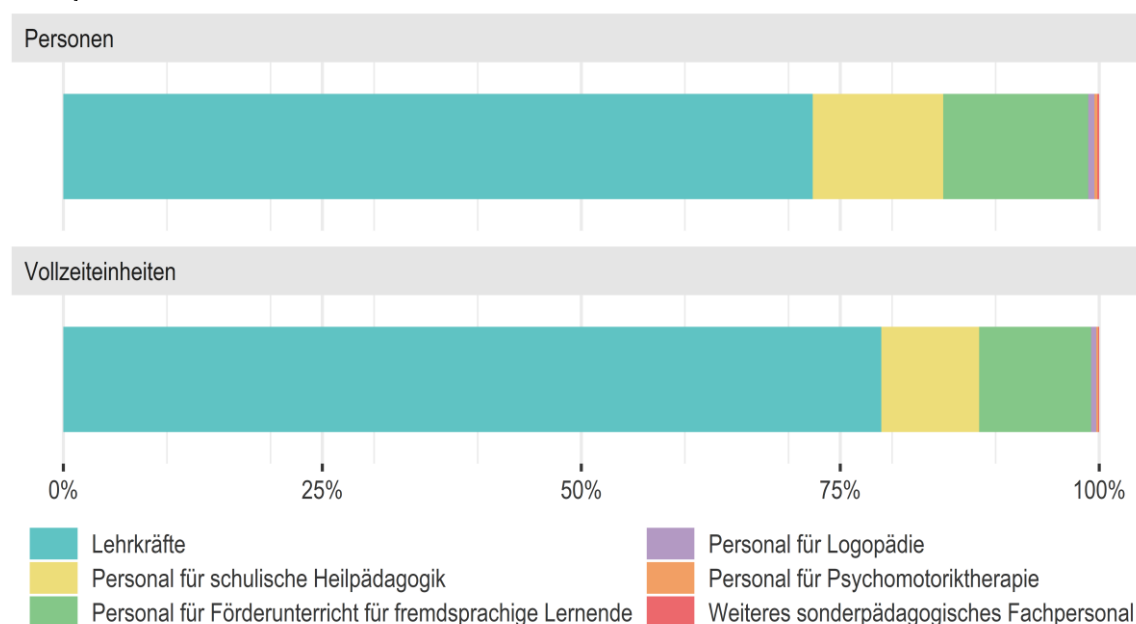
Die quantitative Entwicklung des pädagogischen Personals im Kanton Zürich entspricht ungefähr der kantonalen Entwicklung der Schülerzahlen: Zwischen 2007/08 und 2016/17 beträgt der Zuwachs an Vollzeiteinheiten – ohne Kleinstpensen und kommunale Anstellungen – gut 30 Prozent (→ Abbildung 19). Die Entwicklung der Schülerzahlen zeigt für den gleichen Zeitraum eine Zunahme von 26 Prozent (→ Abbildung 5).

## Zusammensetzung nach Personalkategorie

Die eigentlichen Lehrpersonen bzw. Lehrkräfte machen im Schuljahr 2017/18 knapp drei Viertel der Personen und fast 80% der Personalressourcen aus (→ Abbildung 20). Das Personal für Schulische Heilpädagogik (SHP) und jenes für den Förderunterricht fremdsprachiger Kinder (DaZ) haben einen Anteil von 13 bzw. 14 Prozent an der Gesamtzahl der Lehr- und Fachpersonen. Die übrigen drei Personalkategorien machen gemeinsam einen Anteil von rund einem Prozent aus. Im Vergleich der Zählung von Personen und Vollzeitseinheiten zeigt sich, dass die Lehrkräfte eher höhere und die Fachpersonen eher tiefere Beschäftigungsgrade aufwiesen.

**Abbildung 20: Zusammensetzung der Lehr- und Fachpersonen im öffentlichen Kindergarten nach Personalkategorie**

Schuljahr 2017/18



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Die genauere statistische Erfassung, die Kantonalisierung der Kleinstpensen und die zusätzliche Erhebung der kommunal angestellten Fachpersonen führen dazu, dass die effektive Entwicklung der Mehrfachbeschäftigung nicht abgebildet werden kann. Im Schuljahr 2017/18 kombiniert rund ein Fünftel der Lehr- und Fachpersonen zwei oder mehr Anstellungen. Gerade beim Fachpersonal ist die Kombination mehrerer Anstellungen besonders häufig. Mit 7 Prozent des gesamten pädagogischen Personals ist die Kombination von Anstellungen als Lehrkraft und DaZ-Fachperson am häufigsten zu finden. Ebenfalls relativ häufig werden Anstellungen als SHP- und als DaZ-Fachperson kombiniert (4%). Auch die Kombination von Anstellungen als Lehrkraft und SHP ist anzutreffen (3%). Drei weitere Gruppen von Personen kombinieren ausschliesslich Anstellungen derselben Personalkategorie (Lehrkräfte 3%, SHP 3%, DaZ 2%). Mit der organisatorischen Integration des Kindergartens in die Volksschule wurde für Kindergartenlehrpersonen auch das Beschäftigungsfeld der





Schulleitung eröffnet. Im untersuchten Zeitraum haben pro Jahr zwischen 10 und 25 Personen (rund 1%) neben ihrer Anstellung als Lehrkraft auch Schulleitungsfunktionen inne.

Im Zeitverlauf hat sich auch die Zusammensetzung des pädagogischen Personals im Kindergarten gewandelt. Einerseits steigt der Anteil des SHP-Personals zwischen 2009/10 und 2017/18 von 5 auf 10 Prozent der Vollzeiteinheiten und von 9 auf 13 Prozent der erfassten Personen an. Die Zusammensetzung massgeblich mitgeprägt haben die DaZ-Fachpersonen, die im Schuljahr 2017/18 11 Prozent der Vollzeiteinheiten und 14 Prozent der Personen ausmachen.

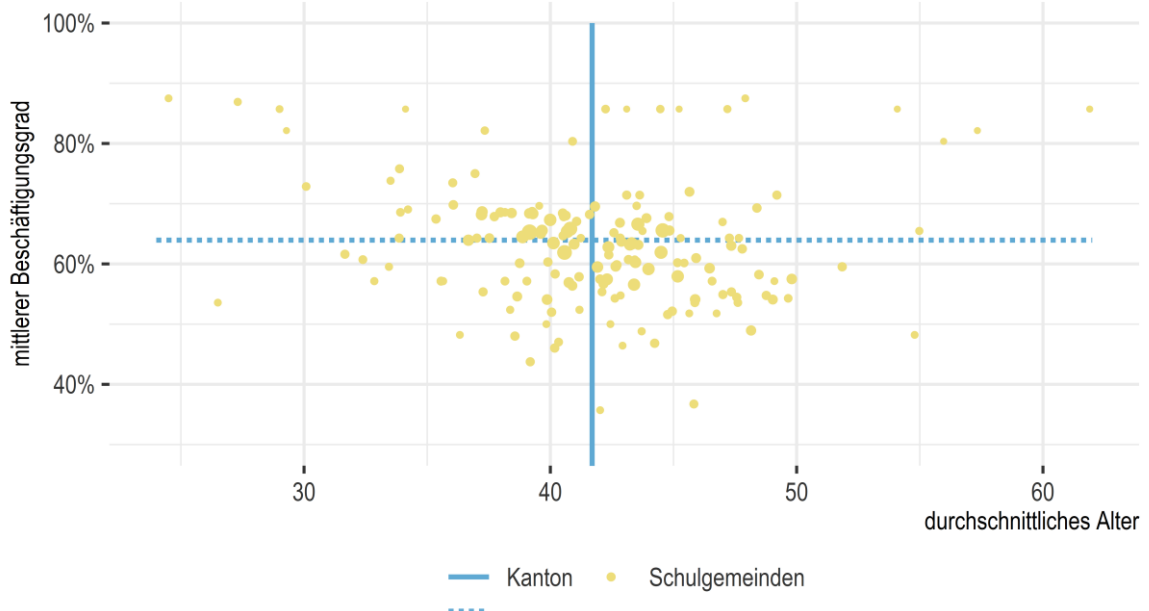
### Zusammensetzung nach Geschlecht, Alter und Beschäftigungsgrad

Die Lehr- und Fachpersonen des Kindergartens sind im Schuljahr 2017/18 zu 98 Prozent weiblich. Das Durchschnittsalter betrug rund 42 Jahre, und der mittlere Beschäftigungsgrad lag bei 68 Prozent (→ Abbildung 21).

Ähnlich wie bei der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler (→ Kap. 3.1) ist auch die lokale Zusammensetzung des Lehrkörpers nur sehr grob über kantonale Durchschnitte abbildbar. Einen Eindruck der Varianz von Alter und Beschäftigungsgrad der Lehrpersonen zwischen den Schulgemeinden gibt → Abbildung 21. Die Zusammensetzung der Lehrerteams unterscheidet sich in vielen Gemeinden deutlich von den kantonalen Mittelwerten.

#### Abbildung 21: Durchschnittliches Alter und mittlerer Beschäftigungsgrad der Lehrpersonen

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson

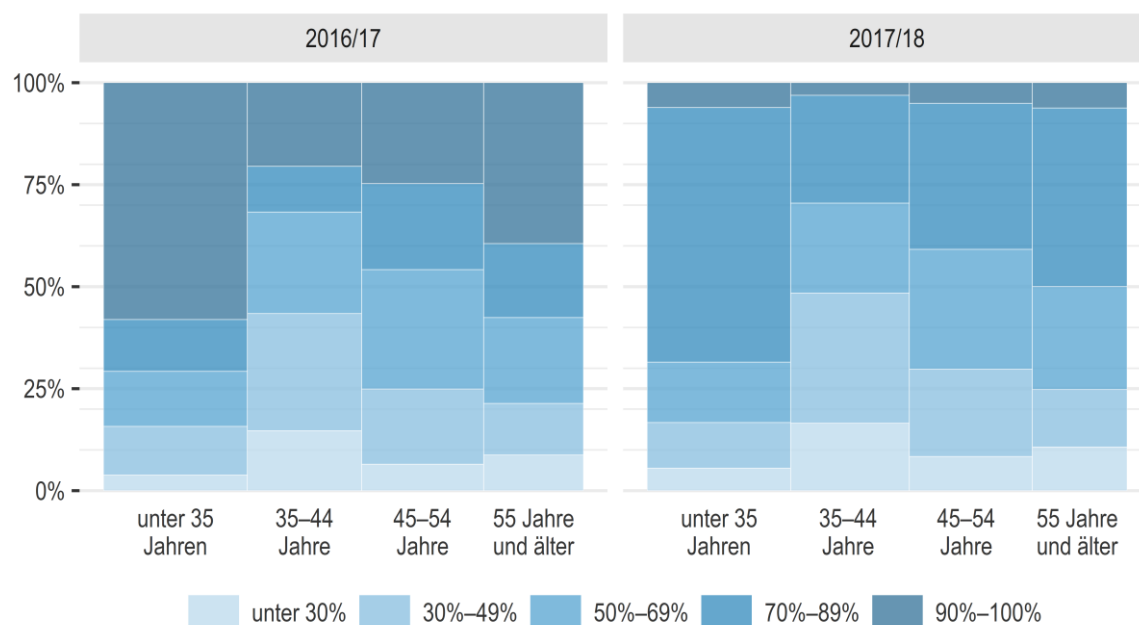


Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Die Struktur von Alter und Beschäftigungsgrad der Lehr- und Fachpersonen im Kanton Zürich zeigt ein Bild, das so auch beim weiblichen pädagogischen Personal der Primarschule zu finden ist (→ Abbildung 22): Die jüngsten Lehr- und Fachpersonen arbeiten mit eher höheren Beschäftigungsgraden. Ein grosser Teil des Personals im Alter zwischen 35 und 44 Jahren dagegen hat ein reduziertes Pensum. Die älteren Altersgruppen sind demgegenüber häufiger in höheren Beschäftigungsgraden angestellt.

**Abbildung 22: Zusammensetzung der Lehr- und Fachpersonen im öffentlichen Kindergarten nach Alter und Beschäftigungsgrad**

Personen



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

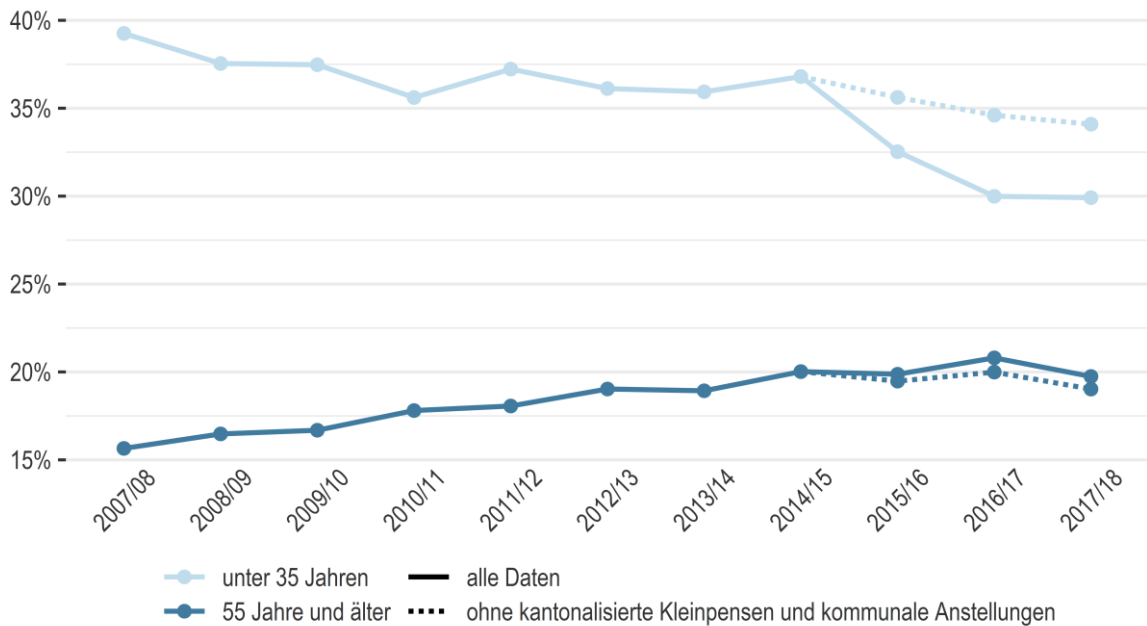
In → Abbildung 22 wird zudem die Verschiebung der Beschäftigungsgrade im Zuge des neu definierten Berufsauftrags deutlich. Im Schuljahr 2017/18 als erstem Jahr mit dem neu definierten Berufsauftrag (→ Kap. 1.3) sind nur noch 5 Prozent der Lehrpersonen im Kindergarten mit 90 oder mehr Stellenprozenten angestellt. Im Schuljahr 2016/17 waren es noch 37 Prozent. Die Struktur von Alter und Beschäftigungsgrad blieb hingegen im Zeitverlauf konstant.

Der Anteil der Lehr- und Fachpersonen im Alter von über 55 Jahren kann als ein Indikator für den künftigen Personalbedarf gesehen werden. Personen dieser Alterskategorie treten mittelfristig aus dem Schuldienst aus. Ein weiterer Hinweis auf künftigen Personalbedarf stellt die Gruppe der unter 35-jährigen Lehrpersonen dar. Wie in → Abbildung 22 ersichtlich, hat diese Gruppe einen eher hohen Beschäftigungsgrad, wird ihn aber mittelfristig reduzieren. Die Entwicklung der Anteile dieser beiden Altersgruppen an den Lehr- und Fachpersonen des Kindergartens verläuft in entgegengesetzter Richtung (→ Abbildung 23): Der Anteil der Personen im Alter von über 55 Jahren steigt dagegen bis 2014/15 kontinuierlich leicht an und bleibt dann – unter Ausschluss der Kleinstpensen und der kommunalen Anstellungen – relativ konstant bei rund 20 Prozent. Der Anteil der Lehr- und Fachpersonen im Alter



bis 35 Jahre ist eher rückläufig und liegt – nach Ausschluss der Kleinstpensen und der kommunalen Anstellungen – seit 2016/17 unter 35 Prozent. Da die Lehr- und Fachpersonen dieser jüngsten Altersgruppe deutlich weniger Kleinstpensen und kommunale Anstellungen aufweisen, liegt ihr Anteil noch tiefer, sobald sämtliche Personen berücksichtigt werden.

**Abbildung 23: Entwicklung der Anteile der jüngsten und ältesten Lehr- und Fachpersonen im öffentlichen Kindergarten**



Daten: Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2018

Aufgrund der Entwicklung des Anteils der jüngsten und der ältesten Altersgruppe der Lehr- und Fachpersonen ist davon auszugehen, dass der Lehrpersonenbedarf im Kindergarten des Kantons Zürich auch künftig hoch sein wird. Die Anteile der ältesten Altersgruppe sind zwar ab 2014/15 nicht mehr markant angestiegen. Allerdings sind sie auch nicht in gleichem Masse zurückgegangen wie in Kindergarten und Primarschule insgesamt. Damit dürfte in den nächsten Jahren die Zahl der Pensionierungen im öffentlichen Kindergarten nicht so stark zurückgehen wie auf der Primarstufe insgesamt (Babel, 2017).

## 4.2 Aus- und Weiterbildung

Mit der Verschiebung der Aus- und eines Teils der Weiterbildung von Lehr- und Fachpersonen an die pädagogischen Hochschulen verändert sich auch die ausbildungsbezogene Zusammensetzung des Lehrkörpers in den Kindergärten (→ Kap. 2.2). Zudem wird über die Abschlüsse der PHZH deutlich, dass die neu ausgebildeten Lehrpersonen zunehmend für Kindergarten und Primarschule qualifiziert sind. Die Lehrpersonen des Kindergartens besuchen zudem auch zertifizierende Weiterbildungen.

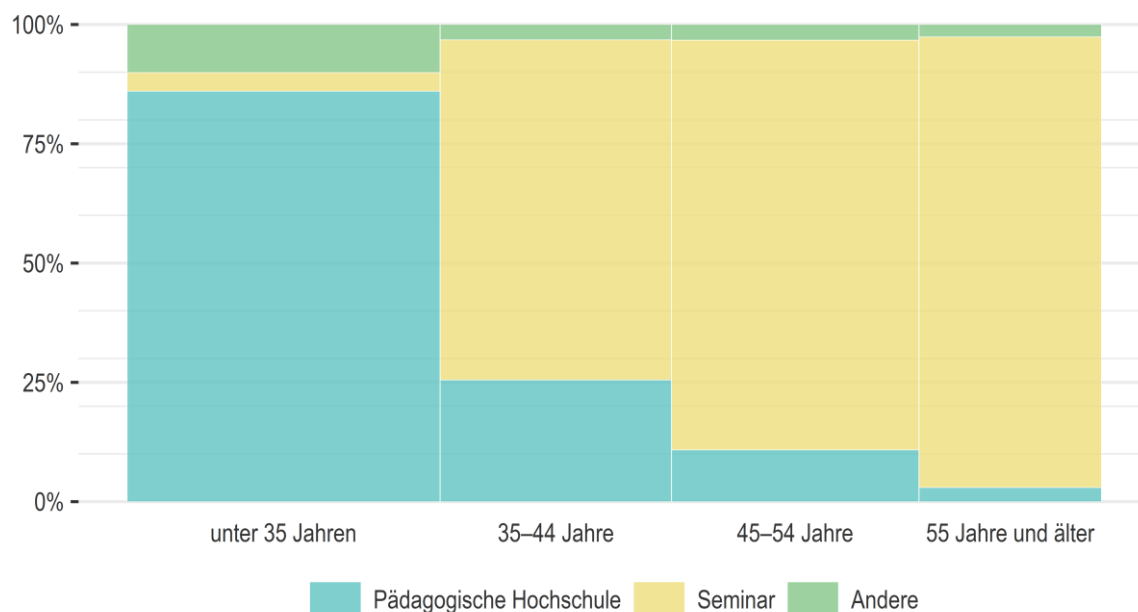
## Ausbildungshintergrund der Lehrpersonen

Als ein Effekt der Tertiarisierung der Ausbildung von Lehrpersonen (→ Kap. 2.2) entsteht innerhalb des Lehrkörpers ein Nebeneinander von Personen mit seminaristischer Ausbildung und Personen mit Hochschulausbildung. Gemäss Befragung der Kindergartenlehrpersonen haben insgesamt 58 Prozent der Lehrpersonen ihre Ausbildung an einem Seminar absolviert. Bei einer grossen Mehrheit handelte es sich dabei um ein Kindergartenseminar. Der Anteil der an pädagogischen Hochschulen ausgebildeten Lehrpersonen liegt bei 37 Prozent. Rund 5 Prozent haben eine andere Ausbildung absolviert, häufig an einer Fachhochschule oder einer deutschen Fachschule.

Erwartungsgemäss bildet sich die Tertiarisierung im Lehrkörper bei jüngeren Lehrpersonen deutlicher ab als bei älteren. In der jüngsten Altersgruppe unter 35 Jahren haben 86 Prozent ihre Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule und 4 Prozent an einem Seminar absolviert. In den anderen drei Altersgruppen weist noch eine deutliche Mehrheit eine seminaristische Ausbildung auf.

**Abbildung 24: Zusammensetzung der Lehrpersonen im öffentlichen Kindergarten nach Alter und Ausbildungshintergrund**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson, n = 1453



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

Von den befragten Lehr- und Fachpersonen haben rund 60 Prozent ihre Ausbildung im Kanton Zürich absolviert. 38 Prozent der Lehr- und Fachpersonen wurden in anderen Kantonen ausgebildet, am häufigsten in den Kantonen St. Gallen (10%), Thurgau (5%), Zug (4%) und Aargau (4%). Der Anteil der Personen mit ausländischen Ausbildungsabschlüssen liegt bei 3 Prozent, davon macht Deutschland 2 Prozentpunkte aus.

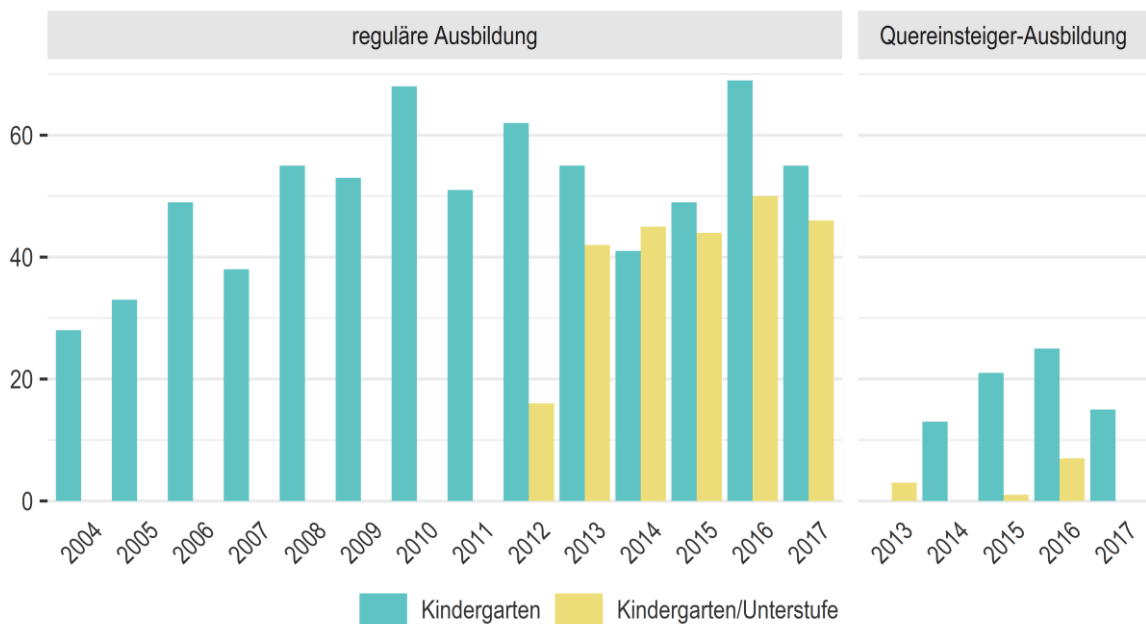


## Abschlüsse an der Pädagogischen Hochschule Zürich

An der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) haben in den Jahren 2004 bis 2017 insgesamt 780 Personen die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson abgeschlossen (→ Abbildung 25). Zum Vergleich: Für die Primarschule sind es im selben Zeitraum 3547 Personen. Der ab 2012 angebotene Studiengang für Kindergarten und Unterstufe (KUst) zählt bis 2017 254 Absolvierende. Bei der Ausbildung für den Kindergarten und für KUst liegt die Frauenquote bei 98 Prozent, bei der Ausbildung für die Primarschule bei 85 Prozent.

Die Quereinsteiger-Ausbildungen wurden erstmals 2013 für die Zielstufe KUst und 2014 für die Zielstufe Kindergarten abgeschlossen. Im Zeitraum bis 2017 haben 74 Personen diese Ausbildung für den Kindergarten und 11 Personen für KUst erfolgreich abgeschlossen.

**Abbildung 25: Entwicklung der Abschlüsse an der PHZH nach Zielstufe und Studienform**



Daten: Pädagogische Hochschule Zürich, 2018

Die Abschlusszahlen zeigen, dass ab 2008 durchschnittlich 56 Personen die reguläre Ausbildung zur Kindergartenlehrperson abschliessen. Festzustellen ist dabei ein Anstieg der ausserkantonalen Abschlüsse von 20 Prozent im Jahr 2012 auf über 30 Prozent im Jahr 2017. Ausserkantonale Abschlüsse umfassen Abschlüsse von Personen, die ihren Hochschulzugang nicht im Kanton Zürich erworben haben.

Die Abschlüsse der 2009 erstmals angebotenen KUst-Ausbildung scheinen sich ab 2013 bei durchschnittlich 45 Abschlüssen pro Jahr eingependelt zu haben. Auf der Basis der Anmelde- und Studierendenzahlen sind allerdings ab 2018 mehr Abschlüsse im KUst-Studiengang als im Kindergarten-Studiengang zu erwarten (PHZH, 2017). Die Quereinsteiger-Ausbildung hat in den vergangenen Jahren jährlich rund 20 zusätzliche Abschlüsse für Kindergarten und KUst beigetragen.

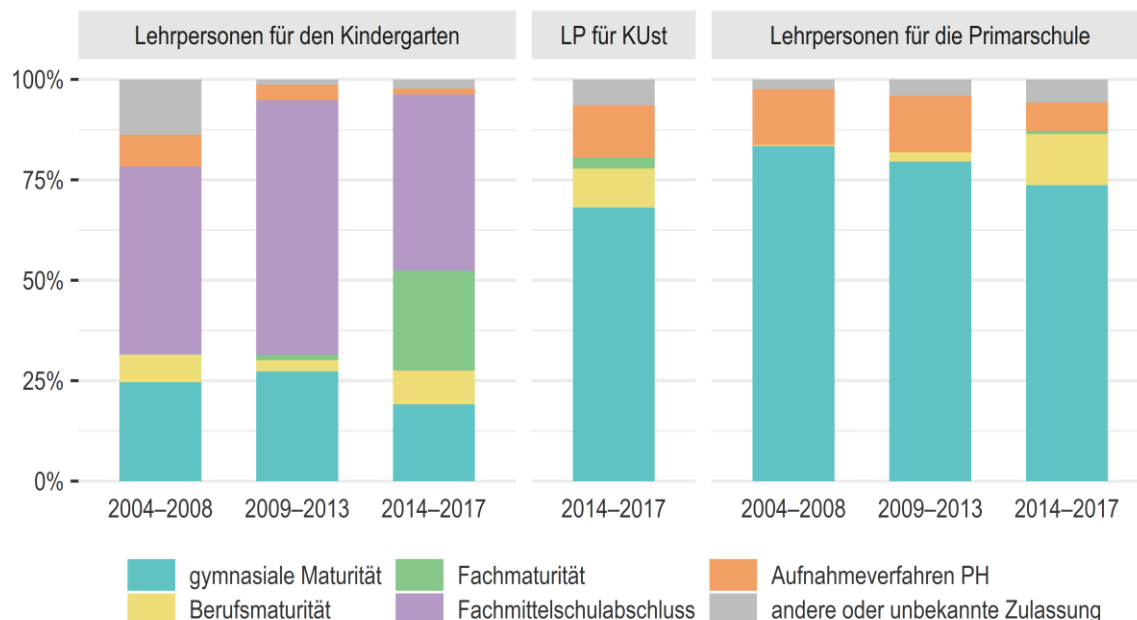
## Hochschulzugänge der PH-Absolvierenden

Die Personen, die in den letzten 15 Jahren an der PH Zürich ihre Ausbildung abgeschlossen haben, sind mit unterschiedlichen Zulassungsausweisen und -verfahren in die PH aufgenommen worden (→ Abbildung 26). Dabei erweist sich die Diplom- bzw. Fachmittelschule als wichtiger Zubringer für die Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen. Der Anteil der Personen mit solchen Zulassungsausweisen bewegt sich in den abgebildeten drei Zeiträumen zwischen 44 und 63 Prozent. Im jüngsten Zeitraum (2014–2017) macht der Zugang über die Fachmaturität zusätzlich 25 Prozent aus, jener über die Berufsmaturität 8 Prozent. Der Anteil von Personen, die über PH-spezifische Aufnahmeverfahren – in der Regel über eine Aufnahmeprüfung – in die Ausbildung eintreten, liegt unter 2 Prozent. Im Unterschied zur Ausbildung der Primarlehrpersonen ist der Zugang über die gymnasiale Maturität nicht der Regelfall. Vielmehr wurde die gymnasiale Maturität durch die Fach- und Berufsmaturität allmählich verdrängt, und ihr Anteil betrug im jüngsten Zeitraum noch 19 Prozent, im Vergleich zu 74 Prozent bei den für die Primarschule ausgebildeten Lehrpersonen.

Der Ausbildungsgang zur Lehrperson für Kindergarten und Unterstufe (KUst) orientiert sich an den Zulassungsbestimmungen der Primarschulbildung. Dementsprechend weisen diese Abschlüsse ab 2014 eine sehr ähnliche Verteilung der Zulassungen auf wie jene für die Primarschule.

**Abbildung 26: Verteilung der PH-Absolvierenden nach Hochschulzulassung und Zielstufe**

nur reguläre Ausbildungsgänge, ohne Quereinsteiger-Ausbildung



Daten: Pädagogische Hochschule Zürich, 2018

Die Unterschiede in der Zulassung zur Ausbildung zwischen Kindergarten und Primarschule sind deutlich. Sie verweisen auf die Sonderposition der Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen auf Hochschulstufe: Der vorgesehene Zugang zur Ausbildung über die Diplom-



und später die Fachmittelschule sowie vermehrt über die Fachmaturität wurde intensiv genutzt und prägte die Ausbildung für den Kindergarten an der PHZH wesentlich mit (Lehmann, 2016; PHZH, 2009). Der prüfungsfreie Zugang zur Kindergartenausbildung mit einem Fachmittelschulabschluss ist allerdings gesamtschweizerisch ab 2020 nicht mehr vorgesehen (→ Kap. 2.2).

### **Weiterbildung**



Zertifizierende Weiterbildungen werden von einem beachtlichen Anteil der Kindergartenlehrpersonen besucht: Von den knapp 1500 in der Befragung teilnehmenden Kindergartenlehrpersonen gab rund ein Drittel an, eine oder mehrere solcher Zusatzqualifikationen erworben zu haben. Dabei sind Zusatzausbildungen zur Grundstufenlehrperson, zur Schulischen Heilpädagogin bzw. zum Schulischen Heilpädagogen sowie im Bereich der besonderen Förderung fremdsprachiger Kinder die am häufigsten genannten. Beachtlich ist dieser Anteil insofern, als diese zertifizierenden Weiterbildungsangebote, typischerweise in Form von MA-Studiengängen oder CAS-Weiterbildungsstudiengängen an Hochschulen, deutlich umfangreicher sind als schulinterne Weiterbildungsveranstaltungen oder andere Weiterbildungskurse oder -module.

## **4.3 Professionelle Kooperation und Elternzusammenarbeit**


Lehr- und Fachpersonen müssen ihre anspruchsvollen und vielschichtigen Aufgaben keinesfalls alleine bewältigen. Fachlicher Austausch, gegenseitige Unterstützung und Kooperation sind zur kontinuierlichen Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse unerlässlich. Im Folgenden werden drei Bereiche der professionellen Kooperation in Schulen präsentiert: Kooperation im Lehrerkollegium, Kooperation von Kindergartenlehrpersonen mit weiteren Fachpersonen sowie Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit Klassenassistenten. Als vierter Bereich der gemeinsamen Bewältigung von Aufgaben rund um die Förderung der Kinder wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern dargestellt.


### **Kooperation im Kollegium**


Die Kooperation im Lehrerkollegium umfasst in erster Linie den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Kindergartenlehrpersonen, mit direkt im Unterricht beteiligten primären Fachpersonen, mit Lehrpersonen der Primarschule und mit der Schulleitung (→ Kap. 2.2).



Kindergartenlehrpersonen weisen in der Kindergartenstudie auf zwei Formen der Kooperation mit anderen Lehrpersonen hin: 1) institutionalisierte Formen des Austausches in Form von pädagogischen Konferenzen und 2) offenere Kooperationsformen wie die gemeinsame Vorbereitung von Sequenzen, Anlässen oder grösseren Projekten. Die verschiedenen Formen der Kooperation zwischen Kindergartenlehrpersonen werden als hilfreich und unterstützend erlebt. Sie böten Raum für gemeinsame Reflexionen und das Entwickeln von Problemlösestrategien (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

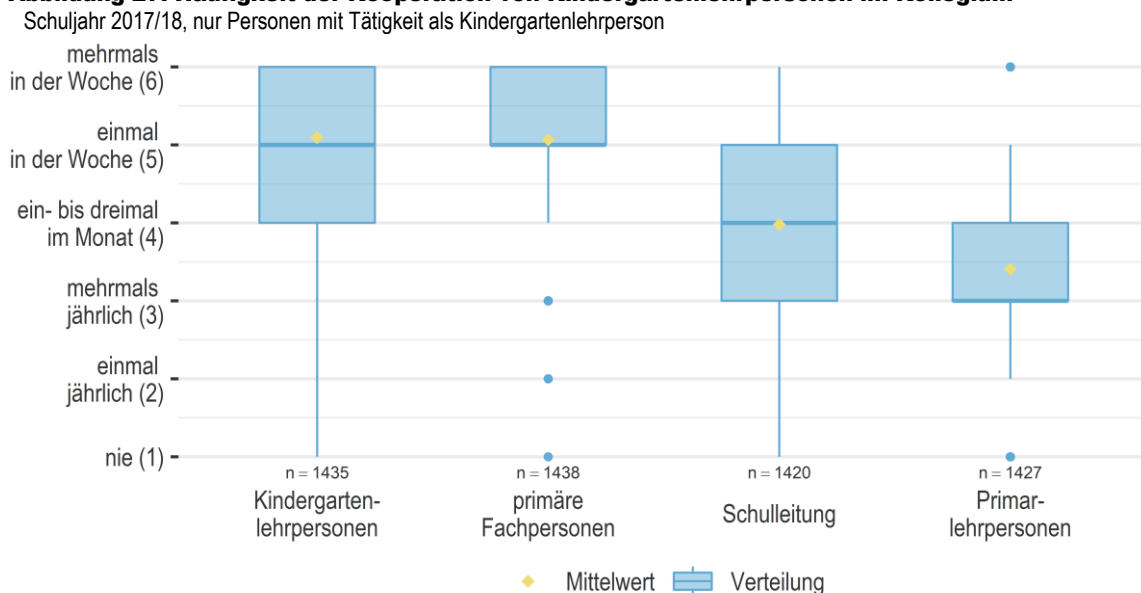
 Auch in der Kooperation mit Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschulen werden institutionalisierte und offene Formen genannt. Allerdings scheinen die institutionalisierten Formen vor allem dem Informationsaustausch zu dienen. Formen der systematischen Kooperation, beispielsweise in Form von Hospitationspartnerschaften mit Primarlehrpersonen, „Götiklassen-Systemen“ oder Projektwochen sind eher selten. Trotzdem wird der Kontakt mit Primar- und Sekundarschule als unterstützend und wesentlich charakterisiert. Zudem ist es den Kindergartenlehrpersonen wichtig, in ein Schulteam eingebunden zu sein. Eine isolierte räumliche Lage des Kindergartens, etwa als Einzelkindergarten (→ Kap. 5.1), stellt jedoch gerade in der Kooperation und im Eingebundensein in ein Team eine Schwierigkeit dar. Die 20 interviewten Kindergartenlehrpersonen weisen besonders auf die Wichtigkeit einer sichtbaren und zugänglichen Schulleitung hin und erwähnen dabei neben den institutionalisierten Anlässen wie Schulkonferenzen und Unterrichtsbesuchen auch Rituale wie morgendliche Rundgänge und kurze Gespräche (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

 Die Kindergartenlehrpersonen heben die DaZ- und die SHP-Fachpersonen sowie die Fachpersonen für Logopädie und für Psychomotorik als primäre Kooperationspartner hervor. Intensität und Form der Kooperation mit den DaZ-Fachpersonen sind sehr verschieden und stark abhängig von den DaZ-Ressourcen, die einer Klasse zugeteilt werden. Bei einem Teil der interviewten Lehrpersonen unterrichtet die DaZ-Lehrperson integrativ im Klassenzimmer. In anderen Fällen nimmt sie die zu fördernden Kinder aus der Klasse und unterrichtet sie in separaten Räumen in der Kleingruppe. Die Unterstützung durch die DaZ-Lehrperson wird als sehr positiv und fördernd empfunden. In der Kooperation zwischen Lehrpersonen und SHP-Fachpersonen ist für die Kindergartenlehrpersonen eine enge und unterstützende Zusammenarbeit mit integrierter Förderung im Klassenzimmer der Normalfall. Teilweise nehmen die SHP-Fachpersonen unterstützend an herausfordernden Elterngesprächen teil. Allerdings wird auch ein Mangel an qualifizierten Fachpersonen im Bereich der SHP artikuliert: Die Lehrpersonen hätten oft nicht die Möglichkeit, mit ausgebildeten Fachpersonen zusammenzuarbeiten, da es im Kindergarten zu wenig Professionelle gebe. Für ausgebildete Fachpersonen sei es wegen des niedrigen Gehalts nicht interessant, im Kindergarten zu arbeiten. Die Zusammenarbeit mit Fachpersonen für Logopädie und Psychomotorik sei aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen eher punktuell und auf die jeweiligen Therapiegebiete bezogen. Zusammen mit den Logopädinnen würden teilweise auch sogenannte logopädischen Reihenuntersuchungen durchgeführt. Beide Gruppen von Fachpersonen wurden im Hinblick auf die sogenannten Standortgespräche mit den Eltern besonders hervorgehoben (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

 Die Ergebnisse der Befragung der Kindergartenlehrpersonen zeigen, dass Kooperation zwischen ihnen durchschnittlich einmal in der Woche stattfindet (→ Abbildung 27). Die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen für DaZ, SHP, Logopädie und Psychomotorik – zusammengefasst als primäre Fachpersonen – findet mindestens ebenso häufig statt. Die Zusammenarbeit mit Schulleitung und Primarlehrpersonen ist seltener, jedoch ist auch die Varianz in den Antworten grösser.



**Abbildung 27: Häufigkeit der Kooperation von Kindergartenlehrpersonen im Kollegium**



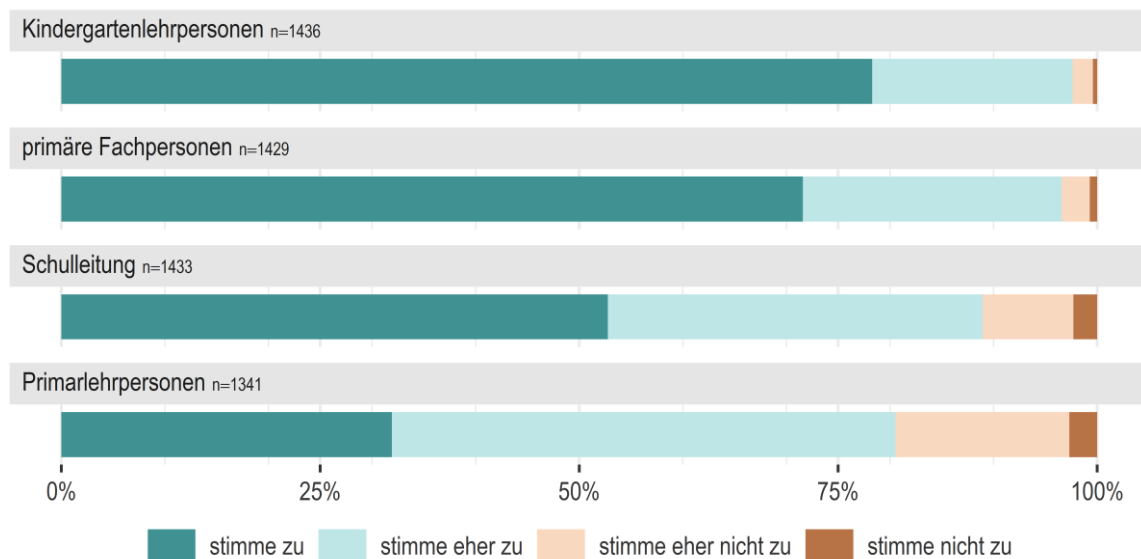
Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Die Kindergartenlehrpersonen erleben die Qualität der Kooperation mit den unterschiedlichen Personengruppen mehrheitlich positiv. Über 95 Prozent der Kindergartenlehrpersonen erleben in der Zusammenarbeit mit anderen Kindergartenlehrpersonen und mit primären Fachpersonen, dass ihre Anliegen aufgenommen werden. Für 11 Prozent der Kindergartenlehrpersonen werden ihre Anliegen in der Kooperation mit der Schulleitung zu wenig aufgenommen. Bei den Primarlehrpersonen sind es sogar 20 Prozent negative Einschätzungen.

**Abbildung 28: Einschätzung der Kooperation im Kollegium durch die Kindergartenlehrpersonen**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson,  
 Formulierung in der Befragung: "In der Zusammenarbeit mit ... werden meine Anliegen aufgenommen."



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

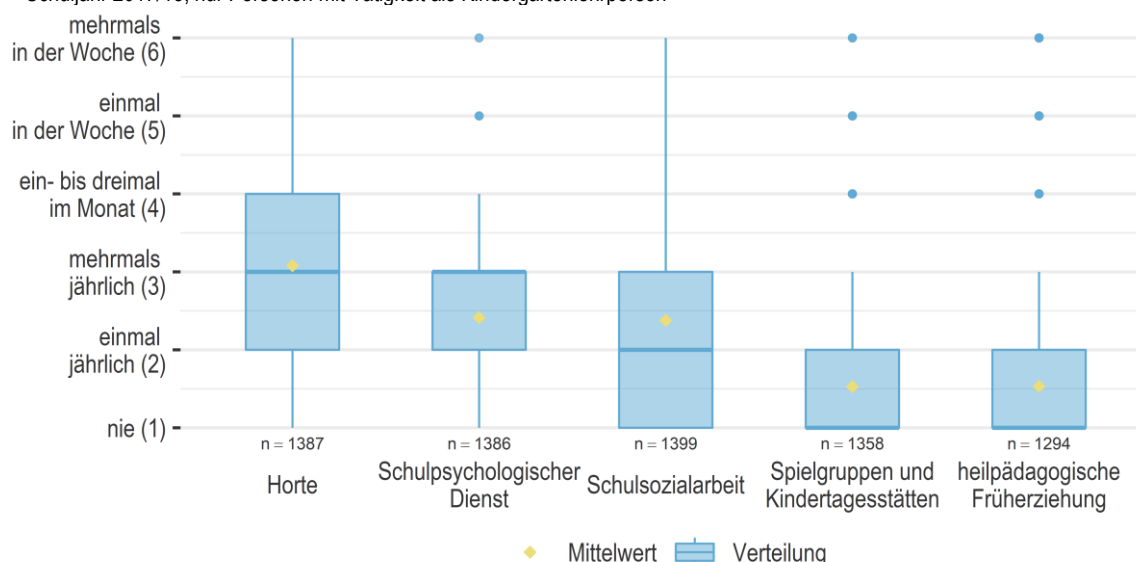
## Weitere Fachpersonen als Kooperationspartner



Als weitere Kooperationspartner, mit denen einigermaßen regelmässig zusammengearbeitet wird, erweisen sich die Horte, der Schulpsychologische Dienst und die Schulsozialarbeit (→ Abbildung 29). Allerdings findet der Austausch deutlich seltener statt als mit den primären Fachpersonen. Am seltensten ist die Zusammenarbeit zwischen den Kindergartenlehrpersonen und den Fachpersonen aus den Angeboten der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE).

**Abbildung 29: Häufigkeit der Kooperation von Kindergartenlehrpersonen mit verschiedenen Fachpersonen**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

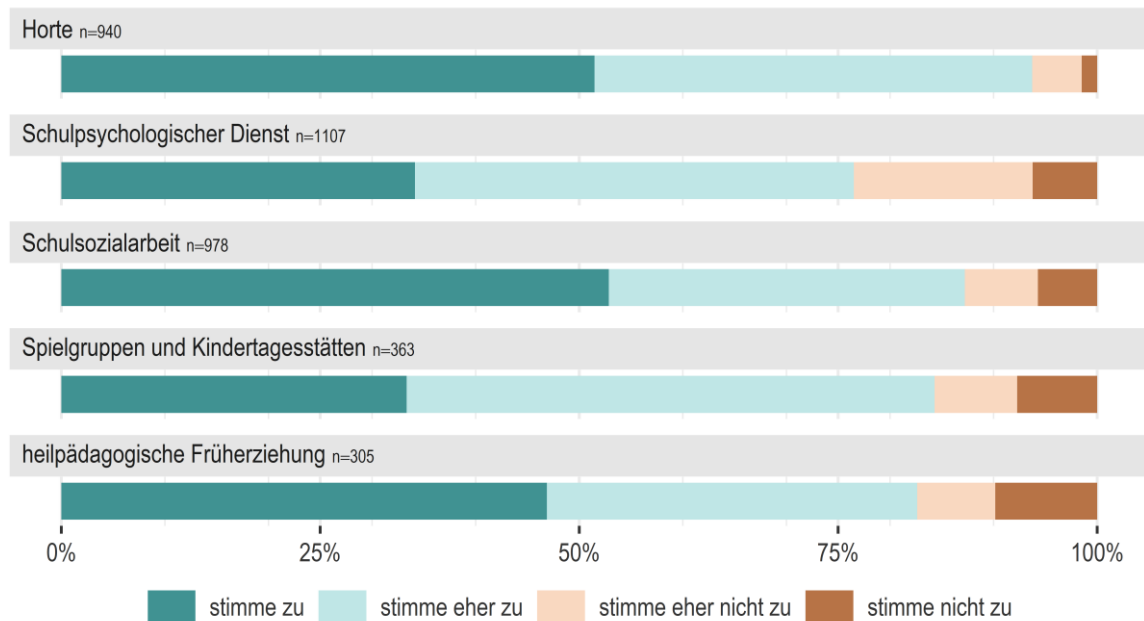


Die qualitative Einschätzung der Kooperation fällt aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen auch bezogen auf die weiteren Fachpersonen überwiegend positiv aus (→ Abbildung 30). Trotzdem wird von über 15 Prozent der befragten Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen der FBBE, namentlich mit der heilpädagogischen Früherziehung und den Spielgruppen und Kindertagesstätten, negativ eingeschätzt. Gleichzeitig konnte auch nur rund ein Fünftel der befragten Lehrpersonen über die Qualität dieser Kooperation Auskunft geben. Am wenigsten positiv fällt die Einschätzung der Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst aus. 24 Prozent der Lehrpersonen beantworten die Frage, ob ihre Anliegen in dieser Zusammenarbeit aufgenommen werden, negativ.



### Abbildung 30: Einschätzung der Kooperation mit verschiedenen Fachpersonen durch die Kindergartenlehrpersonen

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson,  
Formulierung in der Befragung: "In der Zusammenarbeit mit ... werden meine Anliegen aufgenommen."



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

Die Häufigkeit und wahrgenommene Qualität der Kooperation ist unter anderem abhängig von der räumlichen Lage der Kindergärten (→ Kap. 5.1).

### Wunsch nach intensiverer Kooperation

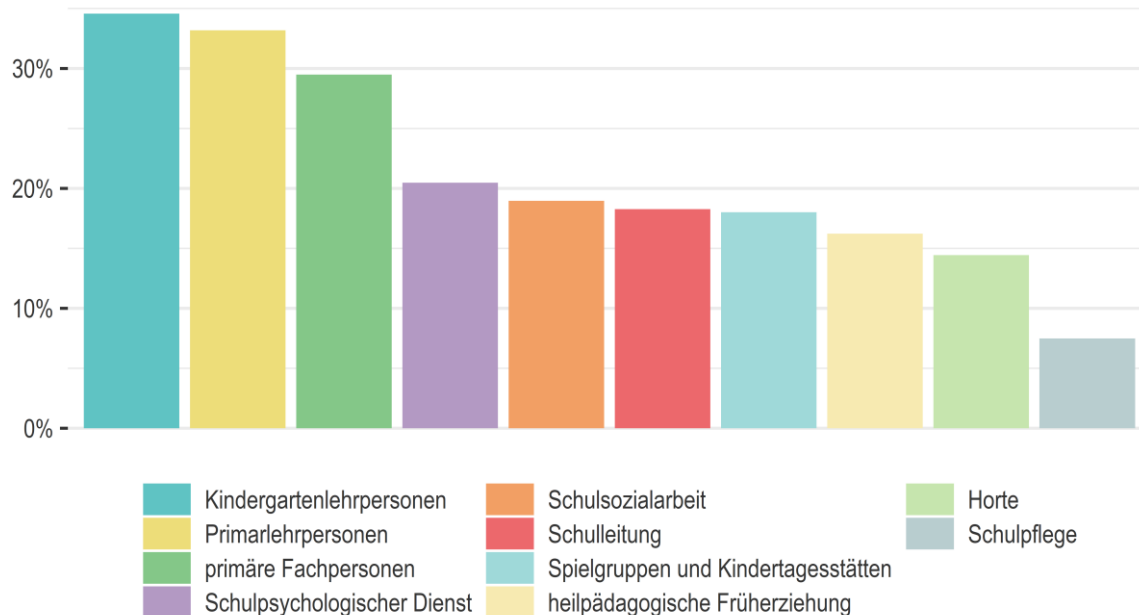


Die Kindergartenlehrpersonen gaben in der Befragung auch an, mit welchen Personengruppen sie sich eine intensivere Kooperation wünschen würden. Mehr Zusammenarbeit wird am häufigsten mit anderen Kindergartenlehrpersonen, mit Primarlehrpersonen sowie mit den primären Fachpersonen gewünscht (→ Abbildung 31). Am wenigsten verbreitet ist der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit der Schulpflege, wobei hier teilweise auch Zweifel geäußert wurden, ob die Schulpflege ein möglicher Partner für pädagogische Zusammenarbeit sein kann. Als weitere Kooperationspartner für pädagogische Zusammenarbeit werden etwa die Kinderärzte genannt.

Der Vergleich von effektiver und gewünschter Häufigkeit der Zusammenarbeit zeigt, dass Kooperationen zwischen den Kindergartenlehrpersonen und den primären Fachpersonen nicht nur am intensivsten sind, sondern dass hier auch der Bedarf an zusätzlicher Zusammenarbeit relativ hoch ist. Hingegen wird die Kooperation mit den Primarlehrpersonen als nicht sehr intensiv eingeschätzt, der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit aber immerhin von einem Drittel der Lehrpersonen geäußert. Im Bereich der familien- und unterrichtsergänzenden Betreuung ist die Kooperation mit den Horten etwas häufiger als mit den Spielgruppen und Kindertagesstätten. Der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit den Spielgruppen und Kindertagesstätten wird denn auch häufiger genannt als mit den Horten.

**Abbildung 31: Anteil der Lehrpersonen mit Wunsch nach mehr Zusammenarbeit**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson, Formulierung in der Befragung: „Mit welchen Personen wünschen Sie sich eine engere Zusammenarbeit?“, n = 1455



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

**Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern**

Im Rahmen der Kindergartenstudie bestätigen sowohl Lehrpersonen als auch Eltern die Wichtigkeit einer guten, beidseitigen Bildungs- und Erziehungskooperation. Unterschieden werden können dabei drei Formen der Zusammenarbeit: 1) Informationsangebote der Kindergärten für die Eltern, 2) Kommunikationskanäle zwischen Eltern und Lehrperson sowie 3) aktive Formen der Beteiligung wie die Mitarbeit bei Anlässen, Ausflügen oder in Eltern gremien (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.4).

Die Eltern möchten grundsätzlich gut informiert sein über den Kindergarten allgemein und über ihr Kind im Speziellen. Zudem wünschen sie sich gute und niederschwellige Kommunikationsmöglichkeiten. Sie nehmen auch gerne Einblick in das Leben im Kindergarten. Andere Formen partizipativer Mitwirkung wie die aktiven Formen der Beteiligung erhalten weniger Zustimmung. Obwohl sich eine grosse Mehrheit von rund 80 Prozent der Eltern grundsätzlich zufrieden zeigt mit der Zusammenarbeit, ist dennoch eine Gruppe unzufriedener Eltern auszumachen. Dabei haben namentlich Eltern von Kindern im zweiten Kindergartenjahr sowie fremdsprachige Eltern die Zusammenarbeit eher kritisch beurteilt. Über die Hintergründe dieses negativen Urteils kann die Studie allerdings keine weiteren Anhaltspunkte liefern. Hierzu wäre eine weiterführende Elternbefragung erforderlich (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.4.2).



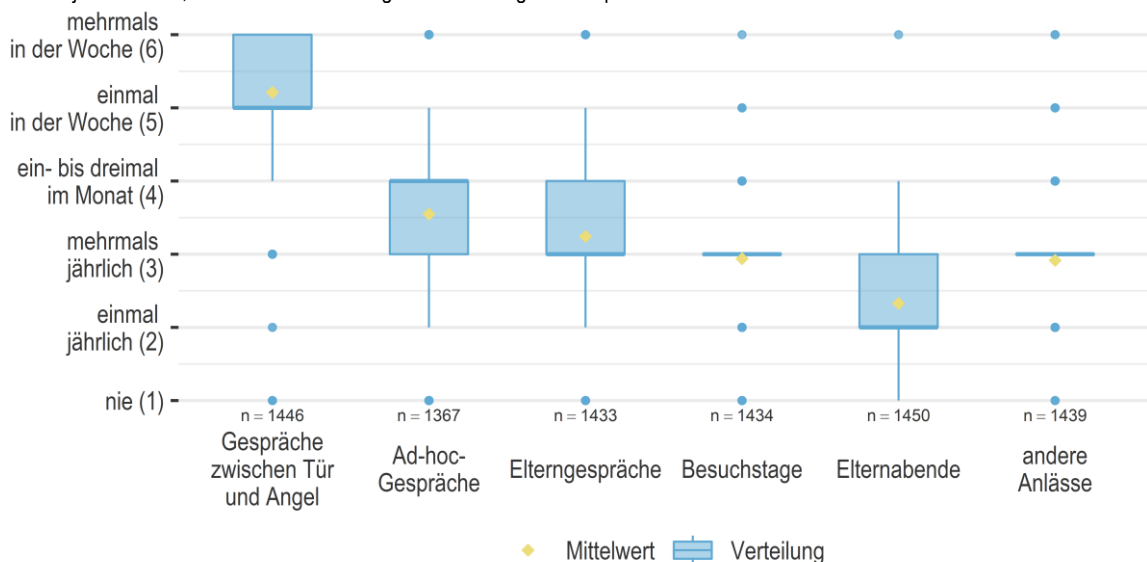
Die interviewten Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit offener und zugänglicher Kommunikationskanäle. Sie weisen auf eine breite Palette an Informations- und Kommunikationsgefässen hin, angefangen bei Elternabenden, offiziellen Besuchszeiten über verschiedene Anlässe für und mit Eltern bis hin zu Elterngesprächen. Viele der interviewten Lehrpersonen bringen den Wunsch nach einer aktiveren Mitwirkung der Eltern auch in partizipativen Formen zum Ausdruck. Zugleich ist es aber für Lehrpersonen und Eltern gleichermaßen aufwändig und anspruchsvoll, einen guten kommunikativen Umgang zu finden und aufrechtzuerhalten. Dabei sprechen die Lehrpersonen etwa die Erwartung ständiger Erreichbarkeit sowie den Umgang mit sprachlichen Hürden an (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.4.1).



Gespräche zwischen Tür und Angel mit einer Dauer bis maximal zehn Minuten sind die häufigste Form des Austauschs zwischen Lehrpersonen und Eltern (→ Abbildung 32). Sie finden bei fast 80 Prozent der Kindergartenlehrpersonen einmal oder mehrere Male pro Woche statt. Weitere Formen, wie etwa längere Ad-hoc-Gespräche oder vereinbarte Elterngespräche, sind dagegen deutlich seltener. Spezielle Anlässe, die meistens die Eltern als Gruppe ansprechen, finden grossmehrheitlich ein- oder mehrmals pro Jahr statt. Darunter fallen etwa Besuchstage oder -halbtage, Elternabende oder andere Anlässe wie Aufführungen oder Spielnachmittage.

**Abbildung 32: Häufigkeit des Elternkontakts der Kindergartenlehrpersonen**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Nebst organisatorischen Absprachen liegt gemäss den Ergebnissen der Kindergartenstudie ein inhaltlicher Schwerpunkt der Bildungs- und Erziehungskooperation auf der Förderung der einzelnen Kinder. Dabei geht es laut den Lehrpersonen häufig um spezifische Förderhinweise, die sie den Eltern im Hinblick auf die Förderung ihrer Kinder geben. Aus Sicht der Lehrpersonen benötigen vor allem wenig gebildete Eltern solche Anregungen und Ideen, wie sie ihr Kind zu Hause noch besser unterstützen und fördern können (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.4.1).



Als häufigste Themen im Austausch mit den Eltern werden in der Befragung der Kindergartenlehrpersonen die Entwicklung, das Wohlbefinden, der Lern- oder Kompetenzstand sowie das Verhalten des Kindes angesprochen. In Bezug auf die Entwicklung des Kindes stehen allgemeine Entwicklungsaufgaben wie beispielsweise Selbstständigkeit im Vordergrund, teilweise verbunden mit Einschätzungen zu Schwierigkeiten oder Entwicklungsrückständen. Thematisiert werden dabei auch Fördermöglichkeiten der Eltern. Das Wohlbefinden des Kindes wird im Gespräch mit den Eltern meist unabhängig von seiner Entwicklung oder seinem Lernstand angesprochen. Dabei geht es oft um die emotionale Befindlichkeit des Kindes im Kindergarten. Beim Thema Lernstand stehen kognitive Leistungsfähigkeit, Kompetenzstand und -entwicklung, aber auch fachbezogene schulische Fähigkeiten wie die Sprachentwicklung im Zentrum. Dabei werden schulische und ausserschulische Möglichkeiten der Förderung thematisiert. Tauschen sich Lehrpersonen und Eltern über das Verhalten des Kindes aus, beziehen sie sich primär auf das Sozialverhalten der Kinder innerhalb und ausserhalb der Gruppe, speziell um Aspekte wie Freundschaften, Konfliktfähigkeit und sozialer Umgang.



Weitere Themen des Austauschs mit den Eltern sind organisatorische Fragen und der Übergang in die Primarschule. Die organisatorischen Fragen betreffen meistens den Kindergartenalltag, beispielsweise einzelne Elternbriefe, anstehende Projekte, den Schulweg oder das Vorgehen bei Krankheiten. Als Thema der Elterngespräche wird schliesslich auch die Schule genannt, einerseits als Referenzpunkt bezogen auf Entwicklungs- und Lernziele und andererseits spezifisch zum Übergang der Kinder in die Primarschule.

### **Schulisches Standortgespräch**

In der gesamten Volksschule hat sich das Schulische Standortgespräch (SSG) als wichtige Gesprächsform etabliert. Es wird dann eingesetzt, wenn ein besonderes pädagogisches Bedürfnis der Schülerin oder des Schülers vermutet wird. Dabei besprechen Lehrpersonen und Eltern die nötige Förderung und Unterstützung eines Kindes. Zur Vorbereitung und Dokumentation des SSG werden den Lehrpersonen verschiedene Instrumente wie Einschätzungsraster und Beobachtungsbögen zur Verfügung gestellt (BI ZH, 2010).



Das Schulische Standortgespräch wird auch im Kindergarten regelmässig praktiziert. Von den 20 in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen wird der Beobachtungsbogen des SSG vor allem dann häufig verwendet, wenn es um die Besprechung des Übergangs in die Primarschule geht (→ Kap. 7.2; → Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1). Die Lehrpersonen berichten auch, dass das SSG unter Einsatz der verschiedenen Vorlagen zu einem intensiveren Austausch mit den Fachpersonen führe (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

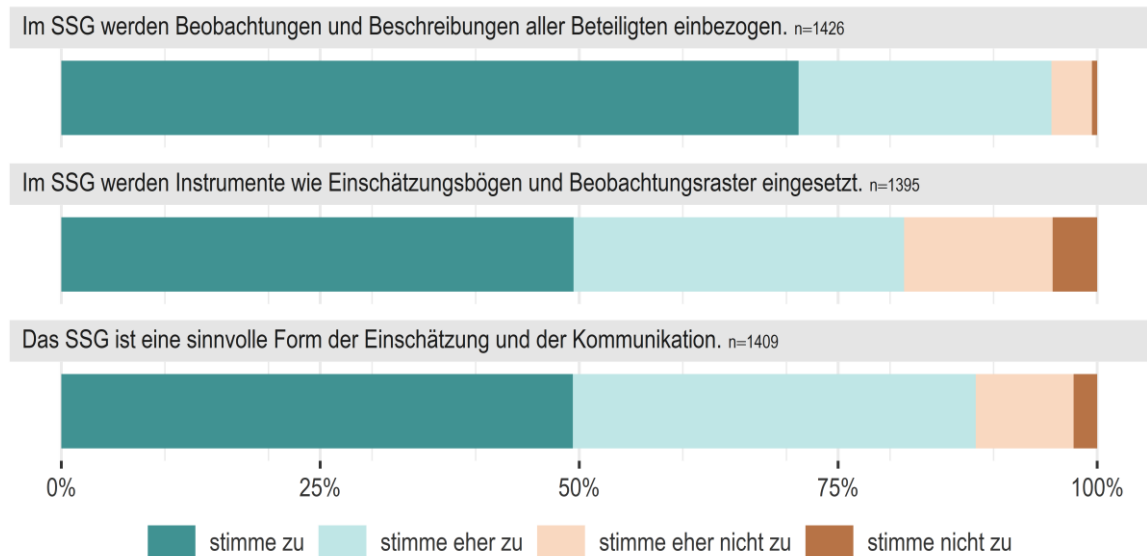


In der Befragung der Kindergartenlehrpersonen erhält das Schulische Standortgespräch ebenfalls eine äusserst positive Einschätzung. Es wird von 88 Prozent der Lehrpersonen als sinnvolle Form der Einschätzung und Kommunikation bewertet. Der Aspekt des Einbezugs aller beteiligten Personen erhält dabei am meisten Zustimmung.



### Abbildung 33: Einschätzung des Schulischen Standortgesprächs (SSG)

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

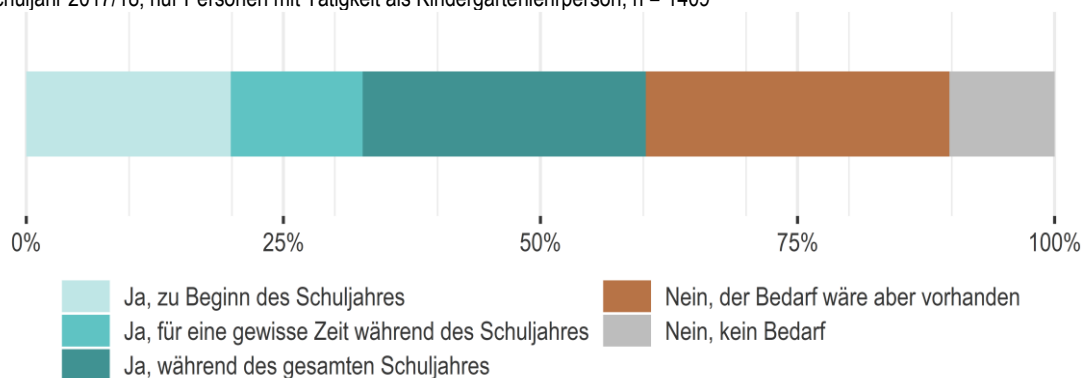
### Klassenassistenzen



In der Befragung berichten 60 Prozent der Kindergartenlehrpersonen, dass sie durch eine Klassenassistentin unterstützt werden (→ Abbildung 34). Bei 28 Prozent war die Klassenassistentin während des ganzen Schuljahrs engagiert, bei 20 Prozent zu Beginn des Schuljahres und bei 13 Prozent für eine gewisse Zeit während des Schuljahres. 40 Prozent der Lehrpersonen steht keine Klassenassistentin zur Verfügung. Während bei 30 Prozent durchaus Bedarf vorhanden gewesen wäre, sehen 10 Prozent keinen Bedarf.

### Abbildung 34: Verbreitung von Klassenassistenzen

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson, n = 1409



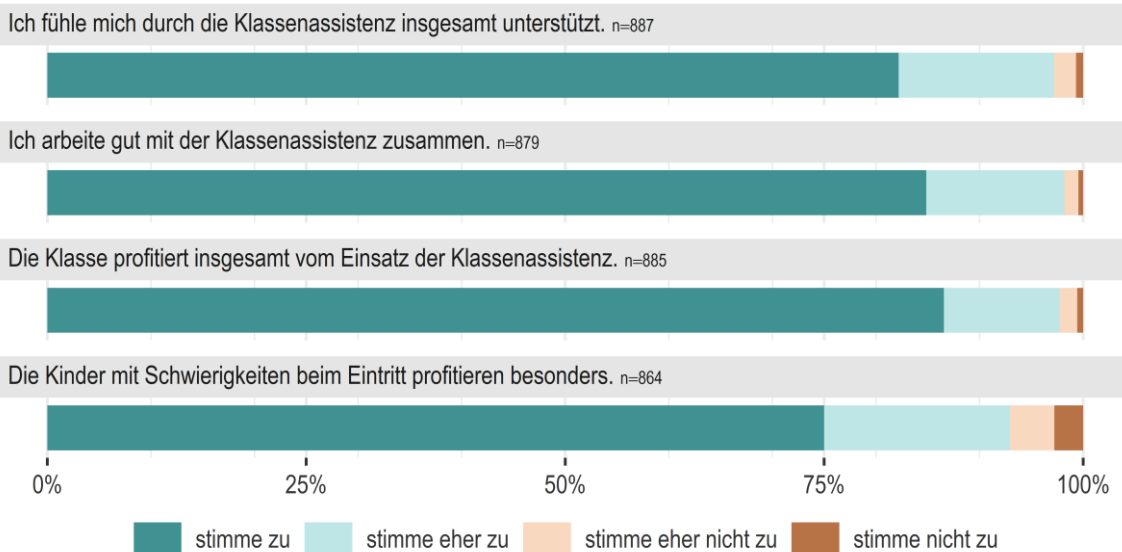
Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Die Klassenassistenzen werden insgesamt als sehr unterstützend wahrgenommen, und die Zusammenarbeit mit ihnen wird als sehr positiv eingeschätzt (→ Abbildung 35). Während der Mehrwert der Klassenassistenzen für die gesamte Klasse von fast allen befragten Lehrpersonen bejaht wird, fällt die Einschätzung für Kinder mit Schwierigkeiten beim Übergang in den Kindergarten etwas weniger hoch aus.

**Abbildung 35: Einschätzung der Klassenassistenzen**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

In einer Studie der PH Thurgau wird der Einsatz von Klassenassistenzen als häufigste und von Lehrpersonen und Schulleitungen favorisierte Unterstützungsmassnahme beschrieben. Zugleich wird aber die pädagogische Zweckmässigkeit dieser Massnahme kritisch betrachtet: Da Bildungsprozesse im Kindergarten stark alltagsintegriert verlaufen (→ Kap. 2.3) und zugleich aber nichtprofessionelle Personen wie Klassenassistenzen möglichst keine pädagogischen Aufgaben übernehmen sollen, ist die Frage eines sinnvollen Einsatzes der Assistenzen immer wieder zu prüfen (Fasseing et al., 2018).





## 4.4 **Kindergarten 2030 aus Sicht der Lehrpersonen**

Ein wichtiges Element der Befragung der Kindergartenlehrpersonen waren zwei Fragen zur künftigen Entwicklung des Kindergartens im Kanton Zürich. Die Lehrpersonen wurden dabei aufgefordert, sich den „Kindergarten 2030“ vorzustellen und zu beschreiben, wie dieser idealerweise aussieht und welche Herausforderungen auf dem Weg hin zu diesem Ideal zu bewältigen sind. Aus den reichhaltigen Antworten kristallisieren sich vier Themenbereiche heraus.



Im Zentrum der künftigen pädagogischen Entwicklungen steht aus Sicht der befragten Kindergartenlehrpersonen das Spiel. Sie postulieren eine Neukonzeption und Weiterentwicklung des Spiels als Lernform. Zielvorstellung ist das spielende Lernen der Kinder, ihr Forschen und Entdecken. Der bewusste pädagogische Einsatz von Spielsequenzen soll noch stärker Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen werden. Weitere pädagogische Entwicklungsrichtungen für die Lehrpersonen sind die Stärkung der entwicklungsorientierten Zugänge, die genauere Ausrichtung auf Lernziele, die Schaffung von Lernlandschaften sowie die Förderung des Lernens im Austausch bzw. des dialogischen Lernens. Ganz allgemein steht in den pädagogischen Perspektiven der Kindergartenlehrpersonen das Kind in Mittelpunkt. Kinder sollen unbeschwert, interessenorientiert und ohne Leistungsdruck lernen und sich entwickeln können.



Für den künftigen Kindergarten sind drei organisatorische Aspekte besonders prominent:

- 1) Die Lehrpersonen sehen die vollständige und nahtlose Integration des Kindergartens in den 1. Zyklus als wichtigste künftige Herausforderung. Dabei wird der 1. Zyklus auch als Schuleingangsstufe mit einer durchgängigen, anschlussfähigen Pädagogik gedacht und bezeichnet. Die Umsetzung einer solchen Integration muss laut den Lehrpersonen unter anderem unterstützt werden durch Aus- und Weiterbildung, entsprechende Lehrmittel sowie passende Instrumente für die Lehrpersonen, etwa im Bereich der Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung.
- 2) Viele Lehrpersonen fordern zwei Lehrpersonen pro Klasse. Dabei äussern die Lehrpersonen aber nicht eine reine Forderung nach mehr Ressourcen, sondern skizzieren auch Möglichkeiten einer anderen Ressourcenverteilung. Mit dem Teamteaching einhergehen könnten etwa grössere Klassen, die bessere Integration von Logopädie und Psychomotorik im Sinne des Schulversuchs „Fokus starke Lernbeziehungen“ (FSL), die Einbindung von Klassenassistenten (→ Kap. 2.2) oder die verstärkte Kooperation in professionellen Teams.
- 3) Im künftigen Kindergarten soll der Unterricht in den altershomogenen Halbklassen Möglichkeiten für eine gezieltere Förderung eröffnen.



Ein weiterer von den Lehrpersonen skizzierter Aspekt des künftigen Kindergartens sind die Übergänge. Dabei nehmen die Lehrpersonen sowohl Bezug auf den Übergang in den Kindergarten als auch auf den Übergang vom Kindergarten in die Primarschule. Ein erfolgreicher Übergang in den künftigen Kindergarten soll durch

- 1) eine bessere Früherkennung,
- 2) eine entsprechende Förderung vor dem Kindergartenstart sowie
- 3) über eine intensiviertere Zusammenarbeit mit den Eltern gewährleistet sein. Besonders die Eltern wären intensiver

eingebunden, etwa über Elternbildung allgemein oder über eine bessere Information zu Voraussetzungen eines gelingenden Starts in den Kindergarten. Dabei sprechen die Lehrpersonen im Speziellen die Kompetenzen der Kinder in der Schulsprache an. Auch das Thema der Flexibilisierung des Übergangs in die Primarschule wird erwähnt: 1) Die Lehrpersonen stellen sich einen auf Systemebene flexibilisierten Übergang in die Primarschule vor. Dabei wären allenfalls mehrere Übergangszeitpunkte pro Schuljahr definiert, an denen das einzelne Kind vom Kindergarten in die Primarschule wechseln kann. Entscheidungskriterien könnten das Alter oder der individuelle Entwicklungsstand sein. 2) Vor Ort in den Schulen könnte dieser Übergang für jedes Kind individuell gestaltet werden. In Teams mit Lehr- und Fachpersonen aus Kindergarten und Primarschule gälte es flexible und situationsadäquate Lösungen für die individuellen Bedürfnisse und Ansprüche von Kindern und Eltern bei beiden Übergängen zu finden. Als Möglichkeiten werden etwa eine flexible Handhabung der Begleitung der Kinder durch die Eltern oder ein individueller Wechsel vom Kindergarten in die Primarschule für einzelne Fächer, Unterrichtssequenzen oder Wochentage genannt.



Schliesslich werden zwei berufspolitische Anliegen als Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Kindergartens benannt: 1) Die Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule sollen in Anstellungsbedingungen und Lohn gleichgestellt sein. 2) Zugleich brauche es eine Veränderung der öffentlichen Wahrnehmung von Lehrpersonen, die die Bildung und Entwicklung von Kindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren begleiten und fördern. Ihre Tätigkeit soll künftig sowohl politisch als auch gesellschaftlich in ihrer Bedeutung ernst genommen werden, im Speziellen was die Herstellung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem angeht. Die Lehrpersonen möchten für ihre professionelle Tätigkeit wertgeschätzt und nicht als „Betreuungsperson für Vorschulkinder“ angesehen werden.

### Resümee Lehr- und Fachpersonen

Der Lehrkörper des Kindergartens, bestehend aus Lehr- und Fachpersonen, umfasst im Schuljahr 2017/18 rund 3000 Personen bzw. rund 1900 Vollzeitstellen. Die drei grössten Gruppen in diesem Lehrkörper sind die Lehrpersonen, die Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache und die Schulischen Heilpädagogen und Heilpädagoginnen. Der Lehrkörper des Kindergartens ist zu 98 Prozent weiblich.

System  
 Schule  
 Unterricht

In der Zusammensetzung des Lehrkörpers zeigen sich ein steigender Anteil älterer Personen und ein rückläufiger Anteil von Personen im Alter von unter 35 Jahren. Die Altersgruppe der unter 35-Jährigen weist den vergleichsweise höchsten Beschäftigungsgrad auf. Beides deutet auf einen auch zukünftig hohen Bedarf an neu einsteigenden Lehrpersonen hin.

x



	System	Schule	Unterricht
<b>Resümee Lehr- und Fachpersonen</b>			
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers bezogen auf Alter und Beschäftigungsgrad zeigt eine deutliche Varianz zwischen den Schulgemeinden.		x	
Die Verlagerung der Ausbildung und eines Teils der Weiterbildung von Lehrpersonen an die pädagogischen Hochschulen ist ein entscheidender Impuls für die professionelle Ausrichtung der Lehrpersonen. Jedoch hat immer noch eine Mehrheit der aktiven Lehrpersonen eine Seminausbildung durchlaufen. Nur bei den unter 35-jährigen Lehrpersonen wurde die Mehrheit an pädagogischen Hochschulen ausgebildet.	x		
Die kombinierte Ausbildung für Kindergarten und Unterstufe (KUst) hat sich quantitativ neben der Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen etabliert. Anders als bei der reinen Kindergartenbildung ist dabei der prüfungsfreie Zugang über den Fachmittelschulabschluss nicht möglich.	x		
Der Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen kommt ein hoher Stellenwert zu. Insgesamt wird die Kooperation zwischen den Lehr- und Fachpersonen des Kindergartens quantitativ und qualitativ besser beurteilt als die Kooperation zwischen Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule. Am seltensten ist die Kooperation zwischen Lehrpersonen des Kindergartens und Fachpersonen der FBBE.		x	
Mit der Entwicklung hin zu integrierten Formen in der gesamten Volksschule, im Speziellen hin zu integrierter Sonderschulung in Verantwortung der Regelschule (ISR), geht ein Mangel an adäquat ausgebildeten Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik einher.		x	x
Die Elternzusammenarbeit ist oft auf den Austausch von Informationen und Erfahrungen ausgelegt. Andere Formen des Einbezugs von Eltern, der Elternzusammenarbeit oder der Elternpartizipation sind deutlich seltener. Die Einstellungen, Ansprüche und Wünsche nach Zusammenarbeit sind sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Eltern vielfältig und unterschiedlich. Unter den Eltern, die sich kritisch über die Zusammenarbeit mit der Kindergartenlehrperson äussern, sind auffällig viele fremdsprachige Eltern.		x	

## 5 Lernen und Unterricht

Im Unterricht werden Lernprozesse der Kinder angeregt, begleitet, mitgestaltet und dokumentiert. Strukturiert wird der Unterricht im Kindergarten unter anderem über einen bewussten Umgang mit Raum und Zeit. Die räumliche Struktur und der zeitliche Ablauf bilden den Rahmen für die Lernprozesse der Kinder. Sie sind Teil der sichtbaren Oberflächenstruktur des Unterrichts, während die eigentlichen Lernprozesse als psychologisch-didaktische Tiefenstruktur nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind (→ Kap. 2.3). Einen besonderen Stellenwert im Kindergartenunterricht nimmt dabei das freie Spiel ein (Duncker, 2015). Aber nicht nur der Umgang mit Raum und Zeit sind wichtig für das Lernen der Kinder. Auch die Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen der Lehrpersonen haben Einfluss auf ihr Handeln und somit auf die spezifischen Lernprozesse, die auf Förderbereiche und Lernergebnisse ausgerichtet sind (Link et al., 2015; 2017).

Im folgenden Kapitel werden zunächst die räumliche Lage, die Raumsituation und die Zeitstrukturen der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten dargestellt, basierend auf den Ergebnissen der Kindergartenstudie und der Befragung der Kindergartenlehrpersonen. Ein Augenmerk der Kindergartenstudie liegt auf dem Umgang mit Raum und Zeit und den entsprechenden Einflüssen auf die Lern- und Unterrichtsprozesse der einzelnen Kinder. Diese Ergebnisse werden im zweiten Unterkapitel zum individuellen Lernen und zum Spiel im Kindergarten wieder aufgegriffen. Das dritte Unterkapitel befasst sich mit den Einstellungen der Lehrpersonen, bevor im vierten die wichtigsten Förderbereiche sowie die Ergebnisse der Erhebungen der sozio-emotionalen Kompetenzen und der exekutiven Funktionen präsentiert werden.

### 5.1 Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung, das Unterrichtshandeln oder der Unterricht als Tätigkeitsfeld der Lehrperson werden häufig mit der Grundvorstellung des didaktischen Dreiecks eingeleitet, das Bildungsinhalte, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen verbindet. Damit ist gemeint, dass das Geschehen im Unterricht nicht allein von der Lehrperson bestimmt ist, sondern durch Interaktion zwischen Kind und Lehrperson sowie durch Auseinandersetzung der Kinder mit Inhalten entsteht (Baltruschat, 2018). Die Aufgabe der Lehrperson ist das bewusste Arrangement und die gezielte Gestaltung unterrichtlicher Oberflächen- und Tiefenstrukturen (Reusser et al., 2010). Die Unterrichtsgestaltung im Kindergarten berücksichtigt in besonderer Art und Weise das Lernen der Kinder im Kindergartenalter. Die adäquaten pädagogisch-didaktischen Konzepte zeichnen sich unter anderem durch geführte und offene Sequenzen aus (Wannack et al., 2011b). Dementsprechend werden hier die Raumsituation als eine wesentliche Voraussetzung einer solchen Unterrichtsgestaltung sowie die zeitliche Gestaltung über sogenannte Sequenzen als Aspekte der Unterrichtsgestaltung hervorgehoben.



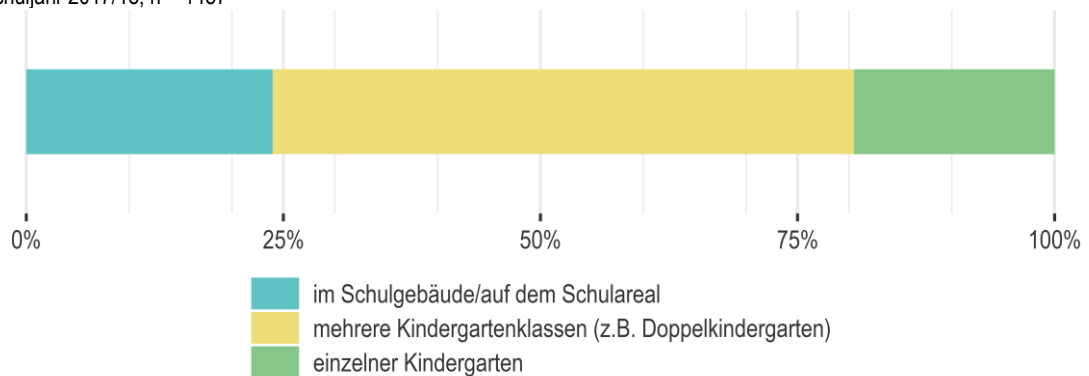
## Räumliche Lage und Raumsituation



In der Befragung der Kindergartenlehrpersonen wurde die räumliche Lage der Kindergärten erhoben (→ Abbildung 36). Dabei wird die Form des Doppel- oder Mehrfachkindergartens ohne direkte Anbindung an ein Schulareal von 57 Prozent der Lehrpersonen als häufigste Form genannt. 24 Prozent der Kindergärten sind integriert in ein Schulareal oder ein Schulgebäude. Knapp 20 Prozent der Lehrpersonen geben an, in einem Einzelkindergarten zu arbeiten.

**Abbildung 36: Räumliche Lage der öffentlichen Kindergärten**

Schuljahr 2017/18, n = 1457



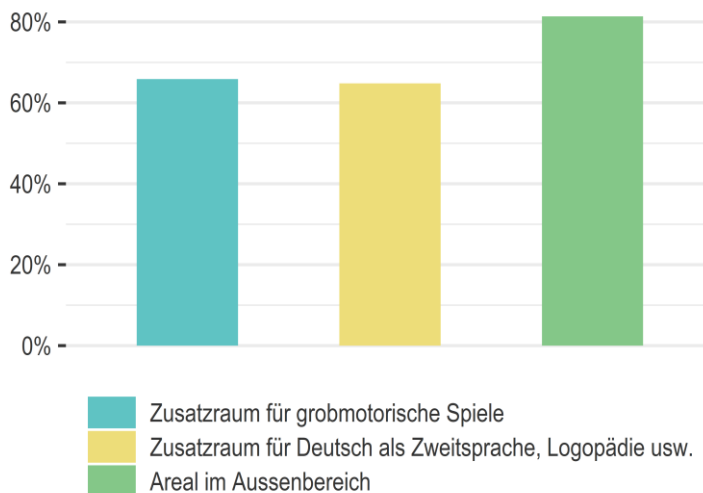
Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Neben der räumlichen Lage wurde auch die Raumsituation bzw. das Angebots an Zusatzräumen, die von den Kindergartenklassen genutzt werden können, erhoben (→ Abbildung 37). Dabei verfügen rund vier Fünftel der befragten Lehrpersonen an ihren Kindergärten über ein Aussenareal. Spezifische Zusatzräume für die Förderung einzelner Kinder durch Fachpersonen oder für Aktivitäten mit grossem Raumbedarf, wie etwa eine Turnhalle, sind in knapp zwei Dritteln der Kindergärten vorhanden.

**Abbildung 37: Verfügbarkeit spezifischer Räume und Areale in den öffentlichen Kindergärten**

Schuljahr 2017/18, n = 1464



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018

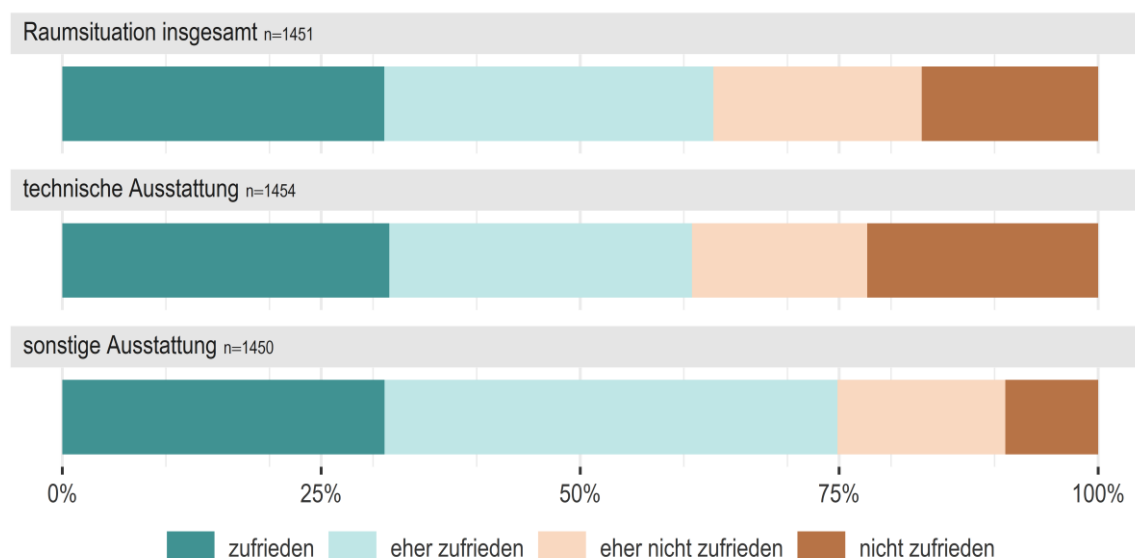
Vertiefende Analysen zeigen, dass die Verfügbarkeit von Turnhallen in Kindergärten auf Schularealen erwartungsgemäss signifikant höher ist als in Doppel- oder Einzelkindergärten (76% gegenüber 64% und 60%). Kleinere Zusatzräume für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache oder für Logopädie stehen in weniger als der Hälfte der Einzelkindergärten zur Verfügung (46%), während sie in Doppel- oder schulintegrierten Kindergärten häufiger vorhanden sind (67% und 72%). Einzelkindergärten verfügen auch seltener über Aussenareale (76%) als Doppel- und schulintegrierte Kindergärten (82% und 84%).

Unter den 20 Kindergärten, die in der Kindergartenstudie untersucht wurden, gab es auch solche, die in ungenutztem Wohnraum einquartiert sind, teilweise ohne bauliche Anpassungen. Rund die Hälfte der 20 Kindergärten besteht aus einem grossen Hauptraum ohne weitere Zimmer. Spezifische Funktionsbereiche werden hier mit Mobiliar wie Büchergestellen abgegrenzt. In der anderen Hälfte der 20 Kindergärten stehen weitere, vom Hauptraum abgetrennte Räume zur Verfügung, die teilweise auch von anderen Gruppen genutzt werden (→ Kindergartenstudie, Kap. 4.3.3).

Eine Mehrheit der Kindergartenlehrpersonen ist zufrieden mit der Raumsituation und der Ausstattung in den Kindergärten (→ Abbildung 38). Dabei zeigen sich gut 60 Prozent der Lehrpersonen „zufrieden“ oder „eher zufrieden“ mit der allgemeinen Raumsituation und der technischen Ausstattung, beispielsweise in Form von Computern oder Kopierapparaten. Mit der sonstigen Ausstattung wie beispielsweise dem Mobiliar oder weiteren Arbeitsgeräten sind gut 75 Prozent der Lehrpersonen zufrieden.

**Abbildung 38: Zufriedenheit mit der Raumsituation und der Ausstattung**

Schuljahr 2017/18



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Die Zufriedenheit mit der Raumsituation unterscheidet sich nicht signifikant zwischen Lehrpersonen, die in schulintegrierten, Doppel- oder Einzelkindergärten arbeiten. Dagegen sind die Lehrpersonen in schulintegrierten Kindergärten etwas zufriedener mit der technischen und der sonstigen Ausstattung als Lehrpersonen in Doppel- oder Einzelkindergärten.<sup>26</sup>



Die räumliche Lage wirkt sich nicht nur auf die Zufriedenheit der Lehrpersonen aus, sondern auch auf die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen. Von den Kindergartenlehrpersonen wird die räumliche Distanz der Kindergärten, die nicht im Schulareal integriert waren, als besondere Schwierigkeit hervorgehoben. Die räumliche Integration von Kindergärten auf dem Schulareal vereinfacht die Zusammenarbeit vor allem mit Lehrpersonen der Primarschule wesentlich (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).



Die Relevanz der räumlichen Lage des Kindergartens für die Kooperation mit anderen Kindergartenlehrpersonen, Primarlehrpersonen, Fachpersonen, der Schulleitung und der Schulsozialarbeit sowie mit Spielgruppen und Kindertagesstätten wird auch in der Befragung der Kindergartenlehrpersonen bestätigt. Die Kooperation zwischen den Kindergartenlehrpersonen ist in sogenannten Doppelkindergärten sehr ausgeprägt. Weniger intensiv ist sie hingegen in alleinstehenden Kindergärten. Erwartungsgemäss arbeiten Kindergartenlehrpersonen, die im Schulareal integriert sind, deutlich intensiver mit den Primarlehrpersonen zusammen und schätzen diese Zusammenarbeit auch qualitativ positiver ein als Lehrpersonen in Kindergärten ohne direkte Anbindung an ein Schulareal. Ähnliches gilt für die Intensität der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit. Die Zusammenarbeit mit den primären Fachpersonen (→ Kap. 4.3) ist in Einzelkindergärten deutlich weniger intensiv als in den anderen beiden räumlichen Lagen. Interessanterweise arbeiten Lehrpersonen in schulintegrierten Kindergärten aber signifikant weniger häufig mit Fachpersonen aus Spielgruppen und Kindertagesstätten zusammen als solche in Doppel- und Einzelkindergärten.<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: ① räumliche Lage und Raumsituation insgesamt,  $\rho = .05$  (n.s.); ② räumliche Lage und technische Ausstattung,  $\rho = -.20^{***}$ ; ③ räumliche Lage und sonstige Ausstattung,  $\rho = -.11^{***}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: ④ räumliche Lage und technische Ausstattung,  $\chi^2(2) = 74.74^{***}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = 8.00^{***}$ ,  $r = .23$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 7.21^{***}$ ,  $r = .29$ ; ⑤ räumliche Lage und sonstige Ausstattung,  $\chi^2(2) = 21.25^{***}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = 3.93^{***}$ ,  $r = .11$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 4.20^{***}$ ,  $r = .17$ .

<sup>27</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: ① räumliche Lage und Häufigkeit der Kooperation der Kindergartenlehrpersonen,  $\rho = -.12^{***}$ ; ② räumliche Lage und H.d.K. mit Primarlehrpersonen,  $\rho = -.19^{***}$ ; ③ räumliche Lage und H.d.K. mit primären Fachpersonen,  $\rho = -.07^{**}$ ; ④ räumliche Lage und H.d.K. mit Schulleitung,  $\rho = -.06^*$ ; ⑤ räumliche Lage und H.d.K. mit Schulsozialarbeit,  $\rho = -.07^{**}$ ; ⑥ räumliche Lage und H.d.K. mit Schulpsychologischem Dienst,  $\rho = -.04$  (n.s.); ⑦ räumliche Lage und H.d.K. mit heilpädagogischer Früherziehung,  $\rho = .02$  (n.s.); ⑧ räumliche Lage und H.d.K. mit Horten,  $\rho = -.02$  (n.s.); ⑨ räumliche Lage und H.d.K. mit Spielgruppen und Kindertagesstätten,  $\rho = .08^{**}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: ⑩ räumliche Lage und H.d.K. der Kindergartenlehrpersonen,  $\chi^2(2) = 87.01^{***}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = -3.34^{***}$ ,  $r = -.10$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 5.30^{***}$ ,  $r = .21$ , signifikante Differenz von Doppel-/Mehrfachkindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 9.29^{***}$ ,  $r = .28$ ; ⑪ räumliche Lage und H.d.K. mit Primarlehrpersonen,  $\chi^2(2) = 63.99^{***}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten

Die räumliche Lage hängt insgesamt eher mit der Intensität der Zusammenarbeit zusammen und weniger mit der Einschätzung der Qualität der Kooperationen. Eine Ausnahme bildet die bereits erwähnte Kooperation von Kindergartenlehrpersonen und Primarlehrpersonen, die in Kindergärten mit Schulanbindung qualitativ besser eingeschätzt wird.<sup>28</sup>

### Gestaltung zeitlicher Sequenzen

**Q** In der Kindergartenstudie wurden vier sogenannte Sequenztypen identifiziert. Massgebend sind dabei nicht der didaktische Charakter der Unterrichtssituation, sondern das Verhalten, die Äusserungen und die Aktivitäten der Lehrperson. 1) In offenen Sequenzen gehen die Kinder alleine oder in kleinen Gruppen Aktivitäten zu unterschiedlichen Themen ihrer Wahl nach. 2) In geführten Sequenzen arbeiten die Kinder in unterschiedlichen Sozialformen und haben keine oder nur eine beschränkte Auswahl an Aktivitäten. Eine Form geführter Sequenzen sind Unterrichts- und Klassengespräche im sogenannten Sitzkreis. In geführten Sequenzen können durchaus individuelle Aktivitäten der Kinder zu beobachten sein, die aber von der Lehrperson vorgegeben werden. 3) In sogenannten Übergangssequenzen wird, oft mithilfe von festen Ritualen, das Unterrichtsgeschehen in eine neue Richtung gelenkt. 4) Während der Zeit des Znünis und der Aktivitäten draussen geniessen die Kinder grosse Freiheiten und erleben kaum Einschränkungen in Bezug auf ihren Spielort oder die Sozialform. Gerade diese Unterscheidung in verschiedene zeitliche Sequenzen macht deutlich, dass die räumlichen Strukturen im und um den Kindergarten die Lern- und Bildungsprozesse wesentlich mitprägen (→ Kindergartenstudie, Kap. 4.5.3).

**Q** Die grosse Gestaltungsfreiheit der Lehrpersonen ermöglicht es ihnen, auf die Kinder, aktuelle Konstellationen und lokale Gegebenheiten einzugehen. In diesem Sinne werden in den 20 Kindergärten auch sehr grosse Unterschiede in der Zeitgestaltung eines typischen Vormittags und in den Anteilen der einzelnen Sequenzen festgestellt (→ Abbildung 39): Die aus Lehrpersonenperspektive als geführt bezeichneten Sequenzen machen zwischen 16 und 54 Prozent der 20 dokumentierten Vormittage aus. In neun Kindergärten liegt der Anteil solcher Sequenzen über 40 Prozent, in vier weiteren unter 25 Prozent. Der Anteil der offenen Sequenzen liegt zwischen 10 und 55 Prozent, wobei bei einem Kindergartenvormittag gar keine offenen Sequenzen zu verzeichnen sind. Die übrige Zeit verbringen die Kinder beim

---

gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = 7.28^{***}$ ,  $r = .21$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 6.84^{***}$ ,  $r = .28$ ; [12] räumliche Lage und H.d.K. mit primären Fachpersonen,  $\chi^2(2) = 1.27^{**}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 2.90^*$ ,  $r = .12$ , signifikante Differenz von Doppel-/Mehrfachkindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 2.90^{**}$ ,  $r = .09$ ; [13] räumliche Lage und H.d.K. mit Schulsozialarbeit,  $\chi^2(2) = 8.07^*$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = 2.55^*$ ,  $r = .08$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 2.47^*$ ,  $r = .10$ ; [14] räumliche Lage und H.d.K. mit Spielgruppen und Kindertagesstätten,  $\chi^2(2) = 9.92^{**}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = -2.75^{**}$ ,  $r = -.08$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = -2.82^*$ ,  $r = -.12$ .

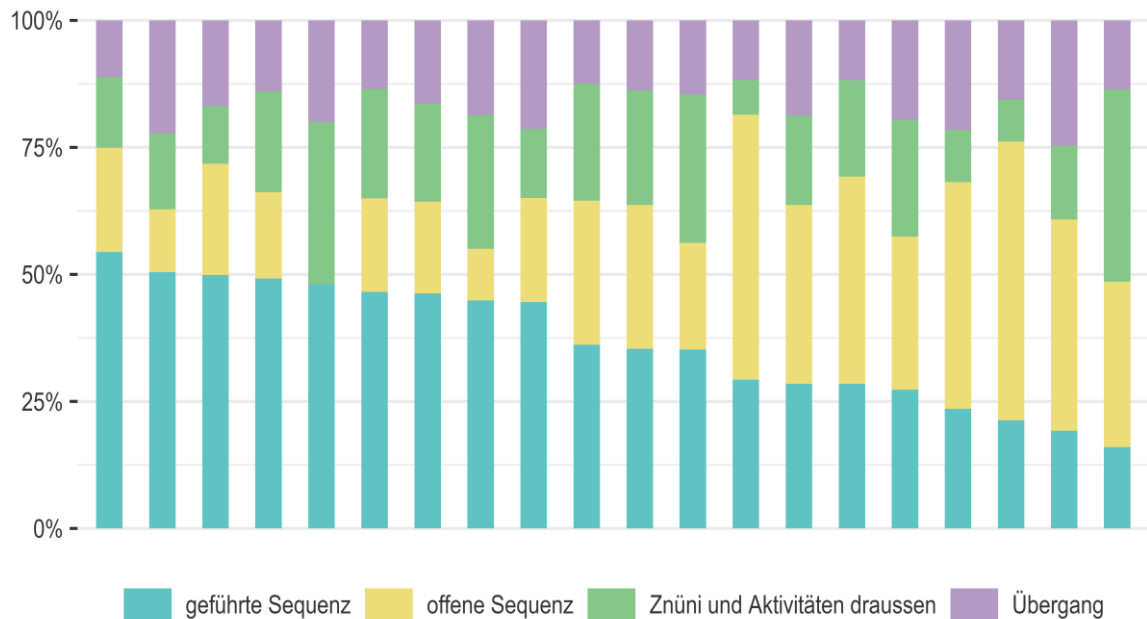
<sup>28</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: [1] räumliche Lage und Qualität der Kooperation mit Primarlehrpersonen,  $\rho = -.10^{***}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: [2] räumliche Lage und Q.d.K. mit Primarlehrpersonen,  $\chi^2(2) = 16.84^{***}$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Doppel-/Mehrfachkindergärten,  $z = 3.88^{***}$ ,  $r = .12$ , signifikante Differenz von schulintegrierten Kindergärten gegenüber Einzelkindergärten,  $z = 3.26^{**}$ ,  $r = .13$ .





Znüni und bei Aktivitäten draussen (7% bis 38%) oder in Übergängen (11% bis 25%). Nimmt man die offenen Sequenzen im Klassenzimmer und die vom Charakter her ähnlichen Aktivitäten draussen zusammen, wird deutlich, dass im Durchschnitt fast die Hälfte der Unterrichtszeit aus solchen offenen Situationen besteht (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

**Abbildung 39: Anteil der Sequenztypen während den gefilmten Vormittagen in den 20 untersuchten Kindergartenklassen**



Daten: Kindergartenstudie, Edelmann et al., 2018a

Die Zeitstrukturen aus Sicht der einzelnen Kinder stimmen in der Regel nicht mit der dargestellten Sequenzstruktur überein, die anhand der Äusserungen und Aktivitäten der Lehrperson definiert ist. Aus Sicht der Kinder ergibt sich beispielsweise eine andere Rhythmisierung dadurch, dass sie eine spezifische Förderung durch Fachpersonen oder einen Arbeitsauftrag von der Lehrpersonen erhalten, ein Ämtli ausföhren oder als Kinder des zweiten Kindergartenjahrs vorgegebene Aufträge bearbeiten, während die Kinder des ersten Kindergartenjahrs im freien Spiel sind. Aufgrund der individuellen Auffangzeit beginnt der Kindergartenvormittag zudem nicht für alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

Trotz der grossen Unterschiede in den Sequenzierungen der Vormittage zwischen den Kindergärten kristallisiert sich ein typisches Ablaufmuster heraus: Die Kinder kommen im Kindergarten an, erleben zwei Sequenzen, wovon mindestens eine geföhrt ist, essen Znüni und gehen für Aktivitäten nach draussen. Den Rest des Morgens verbringen sie entweder in je einer weiteren offenen und geföhrt Sequenz oder in einer längeren offenen Sequenz (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

Die Auffangzeit zu Beginn des Vormittags ist ein besonderes Zeitgefäss des Kindergartens. Die Kinder treffen in dieser Zeit individuell im Kindergarten ein, werden einzeln begrüsst und empfangen. Typischerweise weist ihnen die Lehrperson dann entweder eine bestimmte Aufgabe zu (geführte Sequenz), oder sie können selbst eine Tätigkeit auswählen (offene Sequenz). Beide Varianten kommen in den 20 Kindergärten ungefähr gleich häufig vor. Zudem wird in der Kindergartenstudie deutlich, dass die Auffangzeit zu Beginn des Kindergartenmorgens seitens der Kindergartenlehrpersonen für die Beziehungspflege, die individuelle Förderung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen sowie als Möglichkeit für Lernstandsdiagnosen eingesetzt wird. Diese Zeitfenster können folglich als wichtiger Beitrag zur Unterrichtsqualität und zur gezielten individuellen Förderung der Kindergartenkinder charakterisiert werden (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1 & 7.2).

## 5.2 Individuelles Lernen und Spiel

Das Lernen von Kindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren ist hochgradig individuell. In geführten und in offenen Sequenzen werden im Kindergartenunterricht individuelle Lernprozesse gleichermaßen ermöglicht und unterstützt (→ Kap. 2.3).

### Förderung in geführten Sequenzen

In den untersuchten geführten Sequenzen zeigte sich eine grosse Bandbreite gezielter und individueller Förderung der Kinder. Dabei werden geführte Sequenzen sowohl für Klassen-, Gruppen- als auch Einzelarbeit genutzt. Arbeiten im Klassenverband finden mehrheitlich im Sitzkreis statt, bei den motorischen Aktivitäten auch im ganzen Kindergartenraum oder draussen. Gruppenarbeiten werden in Halbklassen, kleineren Gruppen oder auch in Form von Partnerarbeit durchgeführt. Bei Einzelarbeiten teilt die Lehrperson den Kindern individuelle Aufgaben zu (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

Um die Aufmerksamkeit der Kinder während der geführten Sequenzen halten zu können, werden Unterrichtsformen, Sozialformen und Orte variiert sowie körperliche Aktivitäten eingebaut. Dadurch weisen die geführten Sequenzen eine erhöhte lehrpersonengesteuerte Rhythmisierung und Strukturierung auf. Obwohl sich diese Sequenzen durch einen klaren Ablauf auszeichnen, gibt es viele Situationen, in denen die Kindergartenlehrpersonen spontan handeln und ungeplante Spiel- und Lerngelegenheiten einbauen, beispielsweise um Wörter zu erklären. Es zeigt sich zudem, dass Lehrpersonen in geführten Sequenzen häufig Geschichten einsetzen (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

Im Rahmen der Videoanalyse kann aufgezeigt werden, dass lehrpersonenzentrierte Individualisierung während der geführten Sequenzen stattfindet, beispielsweise wenn die Kindergartenlehrperson den Kindern individuell geplante oder situativ entwickelte Aufgaben stellt. Solche Sequenzen werden oft zur spezifischen Förderung der Kinder im zweiten Kindergartenjahr eingesetzt. Situativ entwickelte Aufgaben beziehen sich häufig auf die Sprachförderung (→ Kap. 6). Bestandteile von Individualisierung in diesen geführten Sequenzen sind Rückmeldungen der Lehrperson, dialogische Bewertungen von Produkten durch Lehrperson und Kind oder die Dokumentation von Prozessen und Produkten, beispielsweise in Form eines Lernjournals (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).



## Individualisiertes Lernen im freien Spiel

Neben der gezielten und stärker durch die Lehrperson strukturierten Förderung, wie sie exemplarisch in geführten Sequenzen zu beobachten ist, findet individualisiertes Lernen im Kindergarten auch in offenen Formen statt. Das Spiel als Form des Lernens hat dabei im Kindergarten eine lange Tradition. Es ist in besonderer Art und Weise altersangemessen, weil die „Tätigkeit des Spiels [...] zu den elementaren Formen, wie sich Kinder die Welt aneignen [zählt]“ (Duncker, 2015, S. 19).

Q Sämtliche in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen betonen den hohen Stellenwert und die Wichtigkeit des freien Spiels im Kindergarten. Es ermöglicht essenzielle Entwicklungsschritte und Lernprozesse. Die Kindergartenlehrpersonen weisen dabei – in Übereinstimmung mit der Forschung – auf konkrete Entwicklungsbereiche wie soziale Kompetenzen, Selbstkompetenzen, Selbstständigkeit und Autonomieerleben hin. Die Kinder sollen das freie Spiel ihrem Entwicklungs- und Lernstand entsprechend nutzen können und ihre individuellen Ideen einfließen lassen (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

Q In allen 20 untersuchten Kindergärten sind Angebote zu den folgenden fünf Spielformen zu finden: Funktions-, Konstruktions-, Symbol-, Rollen- und Regelspiele. Umfang und Ausgestaltung der jeweiligen Angebote unterscheiden sich zwischen den Kindergärten teilweise deutlich. Am meisten Angebote finden sich insgesamt im Bereich der Konstruktionsspiele, bei Angeboten mit unstrukturiertem Material (z.B. Holz- und Bauklötze) und mit strukturiertem Material (Baukästen wie z.B. Matador). Alle untersuchten Kindergärten haben zudem den Funktionsspielen zuzuordnende Angebote zum bildnerischen Gestalten, die in verschiedenen Spielformen zum Einsatz kommen. Rollenspiele werden grundsätzlich in verschiedenen Themenbereichen wie „Berufswelt“ oder auch „Schule“ angeboten. Allerdings dominiert die klassische „Familienecke“, in welcher sich kleine Kochherde, Kochutensilien und Puppenwagen finden (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

Q Neben den Spielformen haben sich auch integrierte Bewegungsangebote zu einem etablierten Bestandteil von Kindergärten entwickelt. Computertechnologische Angebote sind nur in einem der 20 Kindergärten vorhanden. Dieser Befund kann als Anfang einer bevorstehenden Entwicklung verstanden werden oder die Frage aufwerfen, weshalb gesellschaftliche Digitalisierungsprozesse nur langsam Eingang in den Kindergarten finden (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

## Begleitung des freien Spiels

Gerade im freien Spiel wird Individualisierung daraus ersichtlich, dass die Kinder aussuchen dürfen, womit sie sich beschäftigen. Während dieser Zeit findet somit eine „kindzentrierte Individualisierung“ (→ Kindergartenstudie, S. 97) statt. Die Lehrpersonen müssen das freie Spiel aber pädagogisch und organisatorisch begleiten.

Q In den Videoanalysen der Kindergartenstudie können zwei prototypische Verhaltensmuster der Lehrpersonen bei der Spielbegleitung unterschieden werden: verteilte und fokussierte Aufmerksamkeit. Bei der verteilten Aufmerksamkeit bewegen sich die Kindergartenlehrpersonen durch alle Räumlichkeiten, in welchen sich die Kinder aufhalten, und unterstützen

diese individuell in der Nutzung des Spiel- und Lernangebotes. Fokussierte Aufmerksamkeit zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass die Lehrpersonen länger bei einzelnen Kindern oder Kindergruppen verweilen und entweder an ihrem Spiel teilnehmen oder sie bei spezifischen Tätigkeiten anleiten und unterstützen (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.1).

Q Als wichtige und anspruchsvolle Aufgabe bei der Begleitung des freien Spiels beschreiben die interviewten Lehrpersonen eine sensible und situationsangepasste Dosierung von Unterstützung, Hilfe und Anregung. Ausserdem nennen sie die Vermittlung einer guten Spielkultur sowie die Gruppengrösse und -zusammensetzung als weitere anspruchsvolle Aufgaben der Spielbegleitung (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

### **Rolle der gezielten Beobachtung**

Q Individuelle Förderung setzt eine gezielte Wahrnehmung des einzelnen Kindes, seines Entwicklungsstandes und seines Förderbedarfs voraus. Zugleich ist im Kindergarten die Funktion der Beurteilung deutlich weniger präsent als in Primar- und Sekundarschule. Insofern steht für Lehr- und Fachpersonen im Kindergarten die systematische und summative Beurteilung der Kinder typischerweise nur in Bezug auf Übergänge oder besondere Förderentscheide im Vordergrund (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2 & 5.5.1).

Davon abgesehen beurteilen und bewerten die Lehr- und Fachpersonen im Kindergarten vor allem in einem formativen Sinne und damit bezogen auf die angezeigten Förderhandlungen zugunsten der einzelnen Kinder. Dabei dienen Beobachtung, Beurteilung und Bewertung der bewussten Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung in den Kindergärten; und zwar sowohl an die gesamte Kindergruppe als auch an die individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Kinder angepasst (Bl ZH, 2008).

## **5.3 Einstellungen zu Bildung, Lernen und Spiel**

Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen der Lehrpersonen sind gemäss der Forschung bedeutende Aspekte professioneller Kompetenz (Link et al., 2015). Sie umfassen unter anderem das Verständnis der eigenen Rolle als Lehrperson und haben sich mehrfach als relevant für die Qualität der Lernprozesse herausgestellt (→ Kap. 2.3).

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Kindergartenstudie und der Befragung der Kindergartenlehrpersonen im Hinblick auf die Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen der Lehrpersonen präsentiert. Im Zentrum stehen dabei das Bildungsverständnis sowie das Lern- und das Spielverständnis der Lehrpersonen. Weiter wird mit der Wahrnehmung der Klassensituation durch die Lehrpersonen ein Faktor dargestellt, der mit den Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen zusammenhängt. Die Ergebnisse zu den Einstellungen der Lehrpersonen zur Sprachförderung sind in → Kapitel 6.2 zu finden.



## Bildungsverständnis



In der Kindergartenstudie wird deutlich, dass Kindergartenlehrpersonen über gute Kenntnisse verfügen, was altersentsprechende Kompetenzen, aber auch Bedürfnisse und Entwicklungen von Kindergartenkindern anbelangt. Allerdings zeigen sich grosse Unterschiede im Bildungsverständnis der Lehrpersonen. Die Übersetzung der pädagogischen und didaktischen Kenntnisse in ein Bildungs- und Lernverständnis für das Kindergartenkind und für den Kindergarten kann demnach als eine professionelle Herausforderung identifiziert werden (→ Kindergartenstudie, Kap. 7.1).



Die Äusserungen lassen sich in den folgenden drei Auffassungen von Bildung zusammenfassen: 1) Bildung als Allgemeinbildung umfasst spezifische Bildungsinhalte und grundlegende gesellschaftliche Regeln, mit denen die Kinder erste Erfahrungen machen sollen. 2) Bildung als Vorbereitung auf das Leben wird in den Interviews als eine Stärkung der Selbst- und Schlüsselkompetenzen dargestellt und umfasst etwa Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Neugier und Lernmotivation. 3) Bildung als Schulbildung wird in erster Linie als Erwerb der Kulturtechniken verstanden. In den Interviews tauchen auch Hinweise auf Lern- oder Bildungsprozesse der Kindergartenkinder auf: Die Kinder sollen beispielsweise über Erlebnisse und eigenes Handeln lernen, ausprobieren, experimentieren, Gelerntes kreativ einsetzen, in ihrem Lernstand abgeholt werden und in ihren Potenzialen individuell gefördert werden (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.1.1).

## Lernverständnis

Das Lernverständnis der Lehrpersonen wurde mittels elf Fragen, in Anlehnung an bestehende Befragungsinstrumente zur Einstellung von pädagogischen Fachkräften (Link et al., 2015; 2017), erhoben. Differenziert wurden dabei vier Skalen<sup>29</sup>, von denen jede einen spezifischen didaktischen Ansatz abbildet: 1) Beim Situationsansatz soll Lernen im Kindergarten massgeblich eingebettet in ganzheitliche, lebensweltbezogene Alltagssituationen erfolgen. 2) Der Selbstbildungsansatz stellt die Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit des Lernens und die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder in den Mittelpunkt. 3) Beim Verpackungsansatz werden Lerninhalte im Kindergarten vermittelt, indem sie in Geschichten oder Spiele eingebettet sind. Damit sollen die Motivation und das Interesse der Kinder aufrechterhalten werden. 4) Der Pro-Plan-Ansatz fasst die Einstellung zu zielgerichteten und geplanten Lernaktivitäten zusammen.



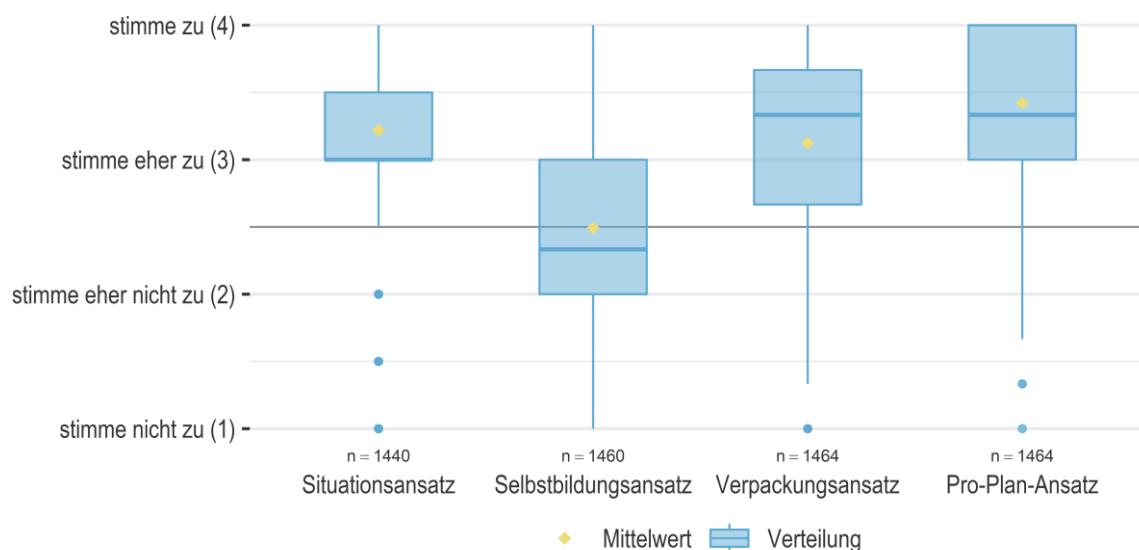
Insgesamt zeigt sich bei drei Ansätzen eine zustimmende Haltung der Lehrpersonen (→ Abbildung 40). Besonders deutlich fällt diese mit 93 Prozent Zustimmung beim Situationsansatz aus. Auch beim Verpackungs- und beim Pro-Plan-Ansatz können Zustimmungsraten von deutlich über 80 Prozent verzeichnet werden. Weniger eindeutig sind die Ergebnisse zum Selbstbildungsansatz. Der Mittelwert liegt ziemlich genau beim neutralen Wert von 2.5, eine

<sup>29</sup> Skalen Lernverständnis: 1) Situationsansatz, 2 Items, Cronbach's  $\alpha = .81$ , Beispielimem: "Bei Lerngelegenheiten, die sich spontan ergeben, lernen Kinder am meisten."; 2) Selbstbildungsansatz, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .65$ , Beispielimem: "Kinder müssen ihre Vorstellungen eigenständig entwickeln können."; 3) Verpackungsansatz, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .78$ , Beispielimem: "Lernen muss in Geschichten und Spiele eingebettet sein, damit die Kinder konzentriert und interessiert sind." 4) Pro-Plan-Ansatz, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .78$ , Beispielimem: "Damit Kinder gefördert werden können, müssen gezielt Materialien ausgewählt und bereitgestellt werden."

ganz knappe Mehrheit der Lehrpersonen weist eine negative Einstellung auf. Damit scheint bei den Lehrpersonen in Bezug auf das professionelle Verständnis der Kinder als selbstständige Lernende am meisten Uneinigkeit bzw. Varianz zu bestehen.

**Abbildung 40: Mittelwert und Verteilung in den Skalen zum Lernverständnis**

Schuljahr 2017/18



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Das Lernverständnis hängt nur schwach mit dem Alter und der Berufserfahrung der Lehrperson zusammen. Ältere und schon länger berufstätige Lehrpersonen schätzen den Situations-, Verpackungs- und Pro-Plan-Ansatz jeweils etwas positiver und den Selbstbildungsansatz etwas kritischer ein als jüngere Lehrpersonen. Lehrpersonen mit einer Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule, die im Durchschnitt fast 20 Jahre jünger sind als Lehrpersonen mit einer seminaristischen Ausbildung, haben eine leicht negativere Ausprägung beim Verpackungsansatz und beim Pro-Plan-Ansatz sowie eine leicht positivere Ausprägung beim Selbstbildungsansatz. Allerdings sind diese Zusammenhänge statistisch sehr schwach, sowohl bivariat<sup>30</sup> als auch unter gegenseitiger Kontrolle von Alter, Berufserfahrung und Ausbildung.

<sup>30</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: <sup>1</sup> Alter und Situationsansatz,  $\rho = .06^*$ ; <sup>2</sup> Berufserfahrung und Situationsansatz,  $\rho = .04$  (n.s.); <sup>3</sup> Alter und Selbstbildungsansatz,  $\rho = -.09^{***}$ ; <sup>4</sup> Berufserfahrung und Selbstbildungsansatz,  $\rho = -.07^{**}$ ; <sup>5</sup> Alter und Verpackungsansatz,  $\rho = .08^{**}$ ; <sup>6</sup> Berufserfahrung und Verpackungsansatz,  $\rho = .16^{***}$ ; <sup>7</sup> Alter und Pro-Plan-Ansatz,  $\rho = .11^{***}$ ; <sup>8</sup> Berufserfahrung und Pro-Plan-Ansatz,  $\rho = .15^{***}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: <sup>9</sup> Ausbildung und Situationsansatz,  $\chi^2(2) = 4.10$  (n.s.); <sup>10</sup> Ausbildung und Selbstbildungsansatz,  $\chi^2(2) = 7.64^*$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = 2.42^*$ ,  $r = .07$ ; <sup>11</sup> Ausbildung und Verpackungsansatz,  $\chi^2(2) = 26.77^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -5.05^{***}$ ,  $r = -.14$ ; <sup>12</sup> Ausbildung und Pro-Plan-Ansatz,  $\chi^2(2) = 17.41^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -3.23^{**}$ ,  $r = -.09$ , signifikante Differenz von Seminar gegenüber Andere,  $z = 3.20^{**}$ ,  $r = .11$ .



## Spielverständnis

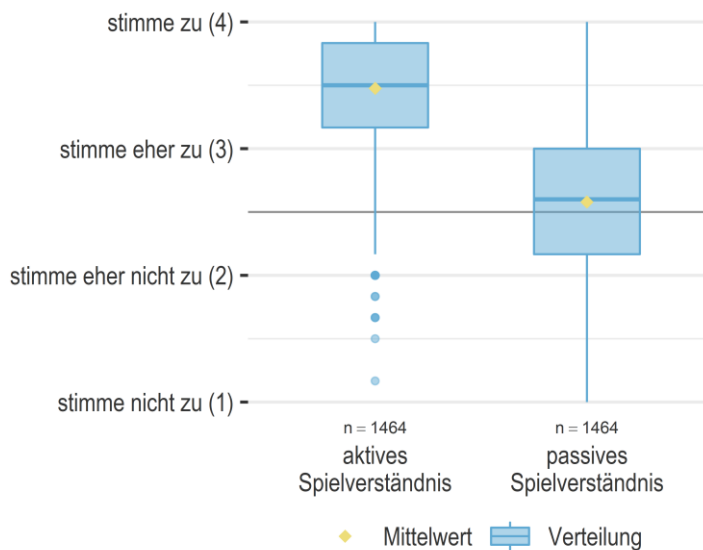
Die persönlichen Einstellungen der Lehrpersonen, die ihr professionelles Handeln in der Begleitung des freien Spiels wesentlich prägen, wurden in der Befragung der Kindergartenlehrpersonen ebenfalls erhoben. Die Erhebung erfolgte mittels zwölf Fragen (Vogt et al., 2010), welche in zwei Skalen gruppiert sind: 1) Ein aktives Spielverständnis betont die Wichtigkeit einer reflektierten und förderorientierten Spielbegleitung. 2) Beim passiven Spielverständnis wird eher die Freiheit des Spiels, die Selbstständigkeit der Kinder im Spiel und eine zurückhaltende Rolle der Lehrperson hervorgehoben.<sup>31</sup>



Die Zustimmung der Lehrpersonen zum aktiven Spielverständnis ist gross (→ Abbildung 41). 97 Prozent der befragten Lehrpersonen antworten positiv. Deutlich weniger positiv und mit mehr Streuung fallen die Antworten zum passiven Spielverständnis aus. Der Durchschnitt der Antworten ist nur knapp im positiven Bereich. Ähnlich wie beim Selbstbildungsansatz zeigt das passive Spielverständnis innerhalb der Lehrpersonen deutlich mehr Varianz und stellt damit Diskussionspotenzial dar.

### Abbildung 41: Mittelwert und Verteilung in den Skalen zum Spielverständnis

Schuljahr 2017/18, n = 1464



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Wiederum läge es nahe, die Differenzen in beiden Skalen zum Spielverständnis in der Ausbildung sowie in Alter und Berufserfahrung der Lehrpersonen zu vermuten. Schwache Zusammenhänge sind festzustellen zwischen dem aktiven Spielverständnis und dem Alter sowie zwischen dem passivem Spielverständnis und der Ausbildung, dem Alter sowie der Berufserfahrung.<sup>32</sup> Ältere, langgediente Lehrpersonen und solche mit einer seminaristischen

<sup>31</sup> Skalen Spielverständnis: 1) aktives Spielverständnis, 6 Items, Cronbach's  $\alpha = .83$ ; 2) passives Spielverständnis, 6 Items, Cronbach's  $\alpha = .80$ .

<sup>32</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: 1) Alter und aktives Spielverständnis,  $\rho = .06^*$ ; 2) Alter und passives Spielverständnis,  $\rho = .13^{***}$ ; 3) Berufserfahrung und passives Spielverständnis,  $\rho = .13^{***}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: 4) Ausbildung und

Ausbildung sind also einem passiven Spielverständnis gegenüber leicht positiver eingestellt als jüngere und an pädagogischen Hochschulen ausgebildete.

### **Wahrnehmung der Klassensituation**

Die pädagogischen Einstellungen der Lehrpersonen sind nicht unabhängig von der Situation in der Kindergartenklasse. Vielmehr beeinflussen sich die pädagogischen Einstellungen und die Art und Weise, wie die Lehrpersonen die Klassensituation wahrnehmen, gegenseitig (Kluczniok et al., 2011).

**Q** In der Kindergartenstudie stellen sich diese Wahrnehmungen und Haltungen der Kindergartenlehrpersonen gegenüber ihren Klassen als ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal der 20 untersuchten Kindergartenklassen heraus. Dabei zeigen sich drei grobe Gruppen von Lehrpersonen: 1) Die Lehrpersonen der als konstruktiv bezeichneten Gruppe nehmen die Situation überwiegend positiv wahr. Der professionelle Umgang auch mit schwierigen Situationen ist für sie eine Selbstverständlichkeit. Die Kooperation mit Lehr- und Fachpersonen erleben sie als bereichernd und die Elternzusammenarbeit als unterstützend. 2) Die Wahrnehmung der Lehrpersonen in der Gruppe, die als adaptiv bezeichnet wird, ist differenziert. Sie nehmen Stärken und Schwächen der Kinder gleichermassen wahr und beschreiben ihre Situation als herausfordernd und spannend zugleich. Professionelle Kooperation erleben sie zwar als gewinnbringend. Sie findet aber nach ihrem Geschmack zu selten statt. Auch bei der Elternzusammenarbeit sehen sie Herausforderungen, aber auch Erfolge und Wirkungen. 3) Die Wahrnehmung von Lehrpersonen mit einer eher resignativen Einstellung ist stark auf die Defizite der Kinder zentriert. Sie orientieren sich dabei an ihrer Vorstellung eines typischen Kindergartenkindes (→ Kap. 7.1), denen die Kinder häufig nicht entsprechen würden. Sie beschreiben ihre Arbeit als schwierig, herausfordernd und teilweise auch als überfordernd. Auch sie stellen fest, dass Kooperationen gut funktionieren, aber zu selten sind. Die Eltern erleben sie als eher desinteressiert und die Zusammenarbeit mit ihnen als unproduktiv und belastend (→ Kindergartenstudie, Kap. 6.2.1).

## **5.4 Förderbereiche und Lernergebnisse**

Die Erwartung bestimmter Lernergebnisse prägen die Lern- und Bildungsprozesse und damit den Unterricht im Kindergarten. Dabei spielen einerseits die aus der Perspektive der Lehrpersonen wichtigen Förderbereiche eine Rolle. Andererseits werden fachliche Kompetenzbereiche und Entwicklungsschwerpunkt durch den Lehrplan beschrieben und damit als erwünschte Wirkungen oder Ergebnisse der Lernprozesse im Kindergarten definiert (→ Kap. 2.3).

### **Förderschwerpunkte**

**Q** Die in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen heben drei Kompetenzbereiche hervor, welche im Kindergarten besonders gefördert werden: 1) Die Förderung der sozial-

---

aktives Spielverständnis,  $\chi^2(2) = .26$  (n.s.);  $\square$  Ausbildung und passives Spielverständnis,  $\chi^2(2) = 35.87^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -5.95^{***}$ ,  $r = -.16$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Andere,  $z = -2.31^*$ ,  $r = -.09$ .





emotionalen Kompetenzen wird vor allem zu Beginn des Schuljahres als anspruchsvolle Aufgabe wahrgenommen. In dieser Zeit gehe es darum, die Kinder des ersten und zweiten Kindergartenjahres zu einer Gruppe zusammenzuführen. Die Kinder sollten lernen, miteinander zu spielen, Empathie zu entwickeln und Freundschaften zu schliessen. Nicht nur Kinder, die in sozial benachteiligten Familienverhältnissen aufwachsen, sondern auch jünger in den Kindergarten eintretende Kinder wurden hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen in der Regel als schwächer eingeschätzt. 2) Selbstständigkeit und Selbstvertrauen benennen die Lehrpersonen als weitere Förderbereiche, die im Kindergarten von Beginn an intensiv gefördert würden. Die Kinder sollen sich dabei als Persönlichkeit kennen lernen, sich selber einschätzen können und sich etwas zutrauen. Zahlreiche interviewte Kindergartenlehrpersonen stellen diesbezüglich grosse Fortschritte im Verlauf der beiden Kindergartenjahre fest. 3) Auch die Förderung der Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache wird als wichtige Aufgabe im Kindergarten erwähnt, häufig in Zusammenhang mit dem Übergang in die Primarschule. Besonders relevant sei die Sprachförderung für diejenigen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.1.1 & 5.5.1).

Q Neben den drei hervorgehobenen Kompetenzbereichen weisen die Lehrpersonen auf die Förderung in drei weiteren Bereichen hin: 1) Bezogen auf mathematische Kompetenzen stünden Zählen und Zahlenraum im Zentrum. 2) Kreative Kompetenzen würden vor allem in Form des individuellen Ausdrucks und der Auftrittskompetenz gefördert. 3) Bei den motorischen Kompetenzen werden Schneiden und Graphomotorik genannt (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.1.1).

### **Sozio-emotionaler Entwicklungsstand**

Q In der Kindergartenstudie werden die Eltern gebeten, den sozio-emotionalen Entwicklungsstand ihrer Kinder einzuschätzen. Dabei fällt die Einschätzung des prosozialen Verhaltens, das Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft umfasst, überwiegend positiv aus. Ältere Kinder werden etwas positiver eingeschätzt als jüngere. Nur wenige Eltern geben an, dass ihr Kind Problemverhalten zeige. Dabei wird, unabhängig vom Alter der Kinder, internalisierendes Problemverhalten (ängstlich, unsicher, zurückgezogen) seitens der Eltern etwas seltener erwähnt als externalisierendes (aufbrausend, unkonzentriert/zappelig, oft im Streit) (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.3.3).

### **Exekutive Funktionen**

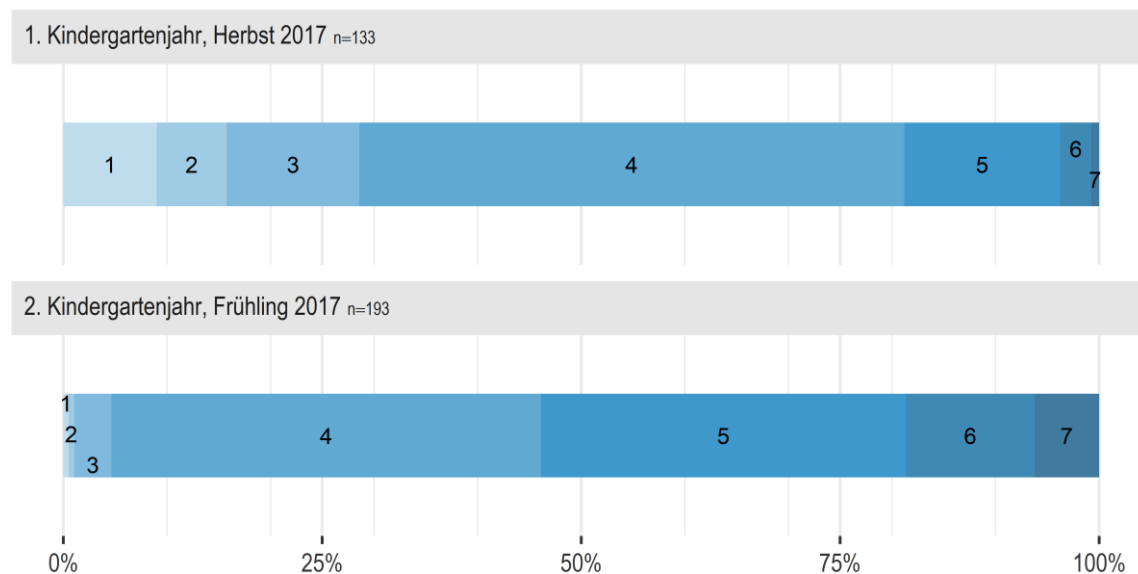
Exekutive Funktionen sind mentale Kontroll- und Regulationsprozesse, die ein zielgerichtetes, bewusst gesteuertes und situationsangepasstes Denken und Verhalten ermöglichen (Röthlisberger et al., 2010). Die exekutiven Funktionen umfassen Fähigkeiten wie Impulskontrolle, kognitive Flexibilität und Arbeitsgedächtnis. Ein Kind mit ausgeprägten exekutiven Funktionen kann sich gut konzentrieren, seine Aufmerksamkeit fokussieren, sich auf neue Anforderungen einstellen, relevante Informationen aufnehmen, behalten und verarbeiten sowie sich Instruktionen merken (Diamond, 2013; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016).

Q Die Kinder in den 20 untersuchten Kindergartenklassen weisen grundsätzlich ihrem Alter entsprechende exekutive Funktionen auf. Es zeigen sich zwar Unterschiede in den exekuti-

ven Funktionen zwischen und innerhalb der Klassen, diese sind aber nur vereinzelt systematisch erklärbar. So können keine Unterschiede in den exekutiven Funktionen nach Geschlecht der Kinder oder Mischindex der Kindergartenklassen nachgewiesen werden (→ Kap. 3.4). Ein Unterschied zeigt sich lediglich beim höchsten Bildungsabschluss der Eltern: Kinder mit besser ausgeprägten exekutiven Funktionen haben vergleichsweise häufig eine Mutter mit höherem Bildungsabschluss. Zudem ergibt sich ein kleiner Zusammenhang zum externalisierenden Problemverhalten: Kinder, die tiefer ausgeprägte exekutive Funktionen haben, zeigen eher auch externalisierendes Problemverhalten (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.3.2).<sup>33</sup>

Wie zu erwarten ist, verfügen Kinder des zweiten Kindergartenjahres über signifikant besser ausgeprägte exekutive Funktionen als die Kinder des ersten Kindergartenjahres: Bei insgesamt sieben Leistungsniveaus erreichen 29 Prozent der jüngeren Altersgruppe lediglich die Niveaus 1 bis 3 und 19 Prozent die Niveaus 5 bis 7. Bei der älteren Altersgruppe sind es noch 5 Prozent in Niveau 1 bis 3 und 65 Prozent in Niveau 5 bis 7 (→ Abbildung 42; → Kindergartenstudie, Kap. 5.3.2).

**Abbildung 42: Höchstes erreichtes Niveau der exekutiven Funktionen**



Daten: Kindergartenstudie, Edelmann et al., 2018a

Insgesamt zeigen die exekutiven Funktionen der Kinder eine grosse Leistungsstreuung. Damit wird die Wahrnehmung vieler Kindergartenlehrpersonen, dass ihre Kindergruppen vom Entwicklungsstand her sehr heterogen seien, bestätigt. Zwar fallen die Leistungen der Kinder des zweiten Kindergartenjahres höher aus, die Leistungsstreuung ist aber bei beiden Altersgruppen ungefähr gleich gross (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.3.2).

<sup>33</sup> Bivariate Zusammenhänge, Pearson Korrelationskoeffizient: 1) exekutive Funktionen und höchster Bildungsabschluss der Mutter,  $r = .23^{***}$ ; 2) exekutive Funktionen und externalisierendes Problemverhalten,  $r = .14^*$ .



	System	Schule	Unterricht
<b>Resümee Lernen und Unterricht</b>			
Die Raumsituation vor Ort ist ein wichtiges Element der Unterrichtsgestaltung im Kindergarten. Sie prägt unter anderem die Gestaltung von Spiel- und Lernumgebungen massgeblich mit. Rund ein Fünftel der Kindergartenlehrpersonen ist mit der Raumsituation nicht zufrieden.		x	
Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich primär an der Förderung des individuellen Lernens der Kinder. Dabei ist die zeitliche Sequenzierung des Unterrichts besonders lernrelevant. Individuelle Förderung findet sowohl in geführten als auch in offenen Sequenzen statt. In beiden Sequenztypen betonen die Lehrpersonen ihre aktive Rolle.			x
Der hohe Stellenwert und die Wichtigkeit des freien Spiels werden durch die Lehrpersonen betont und zeigen sich prominent in der Unterrichtspraxis.			x
Die Lehrpersonen haben ein sehr breites Bildungsverständnis: Im Kindergarten sollen grundsätzliche gesellschaftliche Regeln angeeignet, Selbst- und Schlüsselkompetenzen gestärkt und Kulturtechniken erlernt werden. Die Lehrpersonen nehmen ihre Klassensituation unterschiedlich wahr. Neben konstruktiven und adaptiven Wahrnehmungsmustern kommen auch resignative vor.	x		x
Lernen und Vermittlung erfolgen gemäss den Lehrpersonen situations- und alltagsbezogen, zielgerichtet und geplant und oft über Hilfsmittel wie Geschichten oder Spiele. Beim dahinterliegenden Lernverständnis zeigt sich Varianz: Gerade in der Frage der Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit des Lernens der Kinder gibt es unterschiedliche Einstellungen. Die Varianz im Bildungs- und Lernverständnis deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen auch unterschiedliche Vorstellungen der Funktionen und Aufgaben des Kindergartens haben.	x		x
Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, erhoben anhand der exekutiven Funktionen, weisen zwar eine gewisse Varianz auf. Die Erhebung zeigt jedoch, dass die Kinder im zweiten Kindergartenjahr zwar stärker ausgeprägte exekutive Funktionen aufweisen, die Varianz aber in beiden Altersgruppen ähnlich hoch ist.			x

## 6 Sprache und Sprachförderung

Die Sprache ist ein wesentlicher Kompetenzbereich und ein Förderschwerpunkt im Kindergarten (→ Kap. 5.4). Sie ist nicht nur ein zu vermittelnder Lernstoff, sondern allem voran ein Mittel der Kommunikation. Sprache wird im Rahmen von Alltagsinteraktionen erworben, erprobt und ausdifferenziert (Isler et al., 2017). Zugleich sind gute Sprachkompetenzen essenziell für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn sowie eine Voraussetzung für die aktive Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben (BI ZH, 2015).

Nachfolgend wird zunächst das Konzept der durchgängigen Sprachförderung vorgestellt und der Kindergarten darin verortet. Anschliessend richtet sich das Augenmerk auf das in der Kindergartenstudie analysierte Sprachförderegeschehen im Kindergarten, ergänzt um Ergebnisse aus der Befragung der Kindergartenlehrpersonen zum Sprachförderhandeln der Lehrpersonen, zur Sprachförderkompetenz und zur Frage der Sprachförderung in der Elternzusammenarbeit. Im dritten Teil werden schliesslich auf Basis der Kindergartenstudie die Sprachkompetenzen der Kinder in den Blick genommen.

### 6.1 Durchgängige Sprachförderung

Wirksame, altersadäquate Sprachförderung funktioniert im Kindergarten ähnlich wie in der frühen Kindheit. Grundlage aller sprachlichen Bildung und Förderung ist eine gute Beziehungs- und Interaktionsqualität in allen Lebensbereichen des Kindes. Unabhängig vom Alter des Kindes wird Sprachförderung dann als wirksam erachtet, wenn das Kind viel zum Sprechen kommt, wenn man ihm zuhört, Rückmeldungen gibt und wenn Sprachförderung in aktuelle und sinnhafte Kommunikationssituationen und Handlungszusammenhänge eingebettet ist (BI ZH, 2015).

Der Kindergarten soll auf der alltagsorientierten Frühen Sprachbildung aufbauen. Die Frühe Sprachbildung wirkt anregend und fördernd auf die Sprachentwicklung und den Erwerb von Sprachkompetenzen. Kinder im Alter bis vier Jahre erwerben Sprache in alltäglichen Situationen, in der Auseinandersetzung mit ihren Lebenswelten und in der Kommunikation mit ihren erwachsenen Bezugspersonen und mit anderen Kindern (Isler et al., 2017).

Die Merkmale der Frühen Sprachbildung gelten auch für Kinder im Kindergartenalter. Zusätzlich zur Fortführung einer alltagsintegrierten Sprachbildung verfolgen jedoch die Kindergartenlehrpersonen auch zunehmend sprachdidaktische Ziele. Damit erhält Sprachbildung im Kindergarten sukzessive den Charakter einer systematischen Sprachförderung. Vorgaben dazu finden sich etwa im Zürcher Lehrplan 21, namentlich im Fachlehrplan Deutsch und bei den entwicklungsorientierten Zugängen (→ Kap. 2.2). Sprachförderung im Kindergarten umfasst etwa die Arbeit an der phonologischen Bewusstheit und am Wortschatz sowie erste Erfahrungen von konzeptioneller Schriftlichkeit, beispielsweise über mündliche Texte. Wichtig ist Förderung der Lese- und Schreibmotivation (BI ZH, 2015).



## 6.2 Sprachförderung im Unterricht

Ausgehend von der Wichtigkeit der Sprachförderung im Kindergarten ist diese ein Schwerpunkt der Kindergartenstudie. Die Kindergartenlehrpersonen wurden zu den eingesetzten Formen der Sprachförderung befragt. Sie gaben ausserdem Auskunft über den Einsatz von Sprachlehrmitteln und die Praktiken der Sprachstandserhebung in ihren 20 Kindergärten. Ergänzend dazu wurden in der Befragung der Kindergartenlehrpersonen Aspekte der Sprachförderpraxis und der Sprachförderkompetenz erhoben. Die Kindergartenstudie umfasste schliesslich auch eine Analyse des beobachteten Sprachförderhandelns und der Interaktionen in den 20 Kindergärten.

### Formen der Sprachförderung

Die in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen nennen Reime, Verse und Sprüche, Lieder, Geschichten, Erzählanlässe, Sprachspiele, Rollenspiele und Theater als häufige didaktische Elemente der Sprachförderung. Vor allem Lieder, Bilderbücher und Geschichten werden auf verschiedene Weise zur Sprachförderung eingesetzt und für die Sprachförderung als elementar angesehen. Die Kinder erhalten regelmässig die Gelegenheit, Geschichten in diversen Formen nachzuerzählen oder auch nachzuspielen. Mit gezielten Erzählanlässen sollen die Kinder angeregt werden, 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. Häufig werden spezifische Sprachspiele oder sonstige Spiele eingesetzt, um den sprachlichen Austausch zu fördern, wobei die Lehrpersonen die Möglichkeit, dass die Sprache spielerisch erlernt oder geübt werden kann, als besonders altersgerecht einstuft. Beliebte Methoden zur Sprachförderung sind auch Rollenspiele und Theater. Diese müssen nicht immer angeleitet sein, sondern können sich teilweise auch im Kontext des freien Spiels eigenständig zwischen mehreren Kindern entwickeln (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

Ergänzend zu den sehr häufig genannten Formen der Sprachförderung erwähnen die interviewten Lehrpersonen das Zuhören und Nachsprechen, die Verbindung von Motorik und Sprache, Bibliotheksbesuche sowie die Verwendung der Standardsprache als weitere Formen. In verschiedenen Kindergärten besteht die Sprachförderung auch darin, dass die Kinder in diversen Settings genau hinhören müssen und so die phonologische Bewusstheit geschult wird. Sie werden in diesem Zusammenhang beispielsweise aufgefordert, Gehörtes nachzusprechen oder in Handlung umzusetzen. Einzelne Kindergartenlehrpersonen geben an, die Sprache über rhythmisches Zeichnen, Zeichnen und Kneten von Begriffen, das Umsetzen von Sprache in Bewegung oder durch das Klatschen von Silben und Wörtern zu fördern. Für einige Interviewte ist der regelmässige Bibliotheksbesuch ein grundlegendes Element der Sprachförderung. Kinder entdecken so den Zugang zu Büchern und lernen, sich mit diesen zu beschäftigen. Vor allem in Kindergärten mit einem hohen Anteil an DaZ-Kindern wird überwiegend in Standardsprache gesprochen. In weiteren Kindergärten wird die Standardsprache bewusst bei bestimmten Gelegenheiten oder zu bestimmten Zeiten eingesetzt (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

## Sprachförderlehrmittel

**Q** Insgesamt geben drei Viertel der interviewten Kindergartenlehrpersonen an, dass in ihrem Kindergarten, besonders im zweiten Kindergartenjahr, ein Sprachlehrmittel zum Einsatz kommt. Etwas mehr als die Hälfte der Interviewten berichten, dass sie selbst Sprachlehrmittel einsetzen. Weitere Lehrmittel werden zudem von DaZ-Lehrpersonen oder von Fachpersonen der Logopädie verwendet. Die Lehrpersonen setzen auch bestimmte Sprachspiele oder Übungen aus den Lehrmitteln der Fachpersonen ein, die sie teilweise adaptieren. Jene Kindergartenlehrpersonen, die keine Lehrmittel einsetzen, erachten diese als zu wenig geeignet (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

## Sprachförderpraxis

In der Befragung der Kindergartenlehrpersonen wurde die Sprachförderpraxis erhoben. Die Erhebung erfolgte mittels einer Reihe von Fragen in Anlehnung an ein Instrument, das im Rahmen einer Evaluation des QUIMS-Programms verwendet wurde (Roos, 2017). Differenziert werden dabei Sprachförderung im Kindergartenalltag und Sprachförderung im Kindergartenunterricht.<sup>34</sup> Die Sprachförderung im Alltag wird ihrerseits in zwei Subskalen erfasst:

- 1) Die Förderung in alltäglichen Gesprächen besteht unter anderem aus Interaktionen, Dialogen sowie dem sogenannten Spinnen gemeinsamer Gesprächsfäden (Isler et al., 2017).
- 2) Die Förderung zur Anregung mündlicher Texte besteht darin, dass die Kinder motiviert und unterstützt werden, selbst zu beschreiben, zu berichten, zu erklären, zu erzählen oder zu begründen. Mündliche Texte werden deshalb als bildungssprachliche Handlungen bezeichnet, weil sie einerseits in Vermittlungszusammenhängen typisch sind und andererseits – im Vergleich zu alltagskommunikativen Sprachhandlungen – komplexe kognitive und sprachliche Leistungen erfordern (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.4).

Die unterrichtliche Sprachförderung wird in zwei weiteren Subskalen erfasst: 3) Die Subskala der Sprachförderung mit Hilfsmitteln erfasst, wie die Lehrpersonen dem Einsatz von sprachlichen Hilfsmitteln gegenüberstehen. 4) Mit der systematischen Sprachförderung wird erhoben, mit welchen didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten die Lehrpersonen bewusst Zeiten und Räume für Spracherfahrungen der Kinder schaffen.

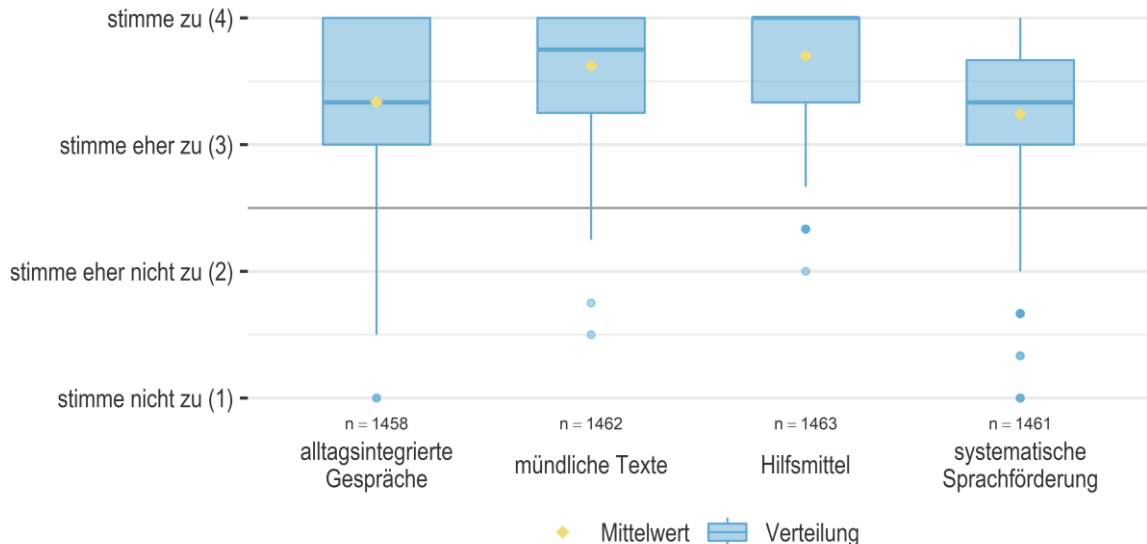
**📋** Die Einschätzung der Lehrpersonen ist zu allen vier Subskalen überwiegend positiv. Die Mittelwerte liegen auf der vierstufigen Antwortskala deutlich über drei, und der Anteil der zustimmenden Lehrpersonen liegt über 90 Prozent. Die Einschätzung ist in Verteilung und Mittelwert leicht positiver bei der alltagsintegrierten Förderung mündlicher Texte und der Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln.

<sup>34</sup> Skalen Sprachförderung: **1**) alltägliche Sprachförderung im Gespräch, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .79$ , Beispielimem: "Um Sprache in alltäglichen Situationen zu fördern, achte ich bewusst darauf, Interaktionen mit Kindern sprachfördernd zu gestalten."; **2**) alltägliche Sprachförderung über mündliche Texte, 4 Items, Cronbach's  $\alpha = .79$ , Beispielimem: "Um Sprache in alltäglichen Situationen zu fördern, nutze ich spontane Gelegenheiten zur Produktion solcher mündlichen Texte."; **3**) Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .76$ , Beispielimem: "Zur Sprachförderung setze ich im Unterricht oft Bilderbücher ein."; **4**) Systematische Sprachförderung im Unterricht, 3 Items, Cronbach's  $\alpha = .67$ , Beispielimem: "Zur Sprachförderung achte ich darauf, dass die Kinder im Unterricht viel Sprechzeit erhalten."



**Abbildung 43: Mittelwert und Verteilung in den Sprachförderskalen**

Schuljahr 2017/18



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Zwischen den Skalen zur Sprachförderung und dem Alter, der Berufserfahrung und der Ausbildung der Lehrpersonen gibt es verschiedene schwache Zusammenhänge: Die beiden Subskalen zur alltagsintegrierten Sprachförderung hängen dabei durchwegs positiv mit den drei Faktoren zusammen. Ältere und langgediente Lehrpersonen schätzen also ihre alltagsintegrierte Sprachförderung leicht positiver ein. Auch eher positiv sind die Antworten von Lehrpersonen mit seminaristischem Ausbildungshintergrund zur Skala der alltäglichen Sprachförderung im Gespräch. Die Subskala des Einsatzes von Hilfsmitteln in der Sprachförderung hängt schwach mit der Berufserfahrung zusammen. Die Subskala zur systematischen Sprachförderung zeigt dagegen keine Zusammenhänge zu Alter, Berufserfahrung oder Ausbildung der Lehrpersonen.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: [1] Alter und alltagsintegrierte Sprachförderung im Gespräch,  $\rho = .14^{***}$ ; [2] Berufserfahrung und alltagsintegrierte Sprachförderung im Gespräch,  $\rho = .09^{***}$ ; [3] Alter und alltagsintegrierte Sprachförderung über mündliche Texte,  $\rho = .12^{***}$ ; [4] Berufserfahrung und alltagsintegrierte Sprachförderung über mündliche Texte,  $\rho = .08^{**}$ ; [5] Alter und Sprachförderung im Unterricht,  $\rho = .06^*$ ; [6] Berufserfahrung und Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln,  $\rho = .06^*$ ; [7] Anteil fremdsprachiger Kinder und alltagsintegrierte Sprachförderung über mündliche Texte,  $\rho = .11^{***}$ ; [8] Anteil Knaben und Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln,  $\rho = -.06^*$ ; [9] Anteil fremdsprachiger Kinder und Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln,  $\rho = -.11^{***}$ ; [10] Anteil fremdsprachiger Kinder und systematische Sprachförderung im Unterricht,  $\rho = .08^{**}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: [11] Ausbildung und alltagsintegrierte Sprachförderung im Gespräch,  $\chi^2(2) = 6.25^*$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -2.49^*$ ,  $r = -.07$ ; [12] Ausbildung und alltagsintegrierte Sprachförderung über mündliche Texte,  $\chi^2(2) = 5.50$  (n.s.); [13] Ausbildung und Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln,  $\chi^2(2) = .11$  (n.s.); [14] Ausbildung und systematische Sprachförderung im Unterricht,  $\chi^2(2) = 1.87^{**}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Andere,  $z = -2.26^*$ ,  $r = -.09$ , signifikante Differenz von Seminar gegenüber Andere,  $z = -3.10^{**}$ ,  $r = -.10$ .

Die Sprachförderpraxis, von der die Lehrpersonen berichten, zeigt auch einen Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Kindergartenklassen: Die Ausprägung der Förderung über mündliche Texte und der systematischen Sprachförderung ist etwas höher bei Lehrpersonen mit einem höheren Anteil fremdsprachiger Kinder in der Klasse. Die Sprachförderung mit Hilfsmitteln hängt dagegen negativ zusammen mit dem Anteil fremdsprachiger Kinder. Auch diese Zusammenhänge sind statistisch zwar signifikant, aber schwach, und zwar sowohl bivariat als auch unter gegenseitiger Kontrolle von Alter, Berufserfahrung und Ausbildung.<sup>35</sup>

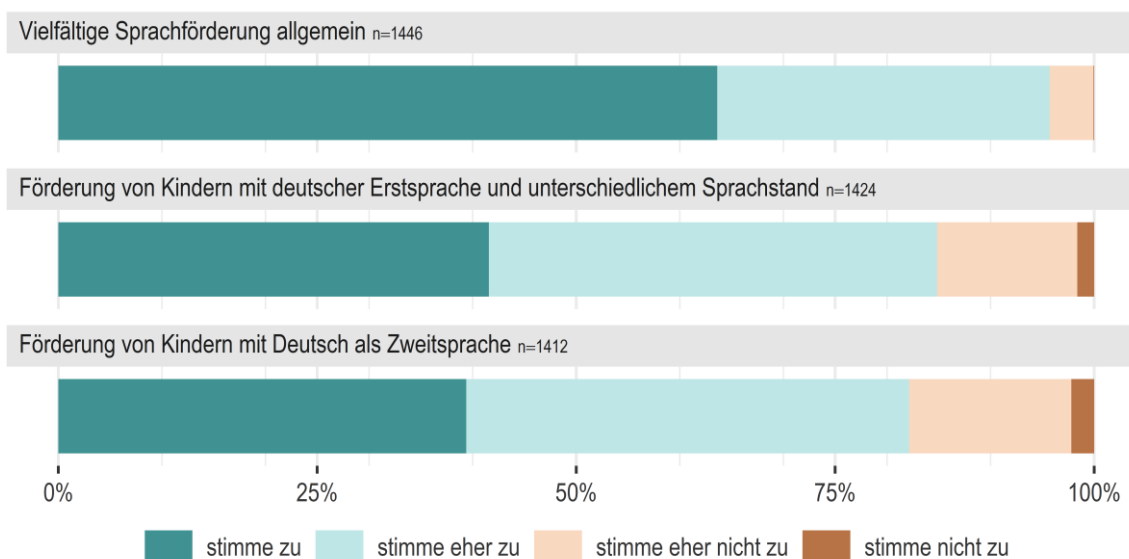
### Sprachförderkompetenz

Neben der eigenen Sprachförderpraxis geben die Kindergartenlehrpersonen in der Befragung auch Auskunft darüber, wie kompetent sie sich in der eigenen Sprachförderpraxis fühlen. Dabei werden, angelehnt an ein bestehendes Instrument (Roos, 2017), drei Aspekte erfragt: 1) Gestaltung einer vielfältigen Sprachförderung ganz allgemein, 2) Förderung von Kindern mit Erstsprache Deutsch und unterschiedlichem Sprachstand in Deutsch sowie 3) Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache so weit, dass sie am Unterricht sprachlich teilhaben können.

Eine grosse Mehrheit der Lehrpersonen schätzt ihre Sprachförderkompetenzen positiv ein. Dabei ist die Zustimmung zur allgemeinen Sprachförderkompetenz mit 96 Prozent etwas höher als jene zur Förderung der Zielgruppe der deutschsprachigen Kinder mit 85 Prozent und jene zur Förderung fremdsprachiger Kinder mit 82 Prozent.

**Abbildung 44: Einschätzung der eigenen Sprachförderkompetenzen**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018





Die Lehrpersonen mit einer seminaristischen Ausbildung geben eine leicht höhere Einschätzung ihrer Sprachförderkompetenzen an. Ebenfalls signifikant sind die positiven Zusammenhänge zwischen dem Alter sowie der Berufserfahrung und der Sprachförderkompetenzen sowie die positivere Einschätzung der Sprachförderkompetenzen durch Lehrpersonen, die Zusatzqualifikationen abgeschlossen haben. Die allgemeine und die auf deutschsprachige Kinder bezogene Förderkompetenz fallen zudem signifikant positiver aus bei Lehrpersonen, die in ihren Klassen einen höheren Anteil integrierter Sonderschülerinnen und Sonderschüler haben. Die auf fremdsprachige Kinder bezogene Förderkompetenz ist dagegen etwas tiefer bei höherem Anteil fremdsprachiger Kinder in der Klasse. Alle berichteten Zusammenhänge sind aber wiederum bivariat zwar signifikant, aber schwach.<sup>36</sup>

### Sprachhandlungen

Im Rahmen der Kindergartenstudie wurden in allen 20 Kindergärten während einer Sequenz von 30 Minuten die Lehrperson und ihre Tätigkeiten zur Sprachförderung analysiert. Dabei stand die Frage im Zentrum, ob und wie intensiv Äusserungen der Lehrperson auf das Hervorrufen von typisch bildungssprachlichem Handeln der Kinder wie Beschreiben, Berichten, Erklären, Erzählen und Begründen ausgerichtet sind. Bildungssprachlich sind diese kindlichen Aktionen deshalb, weil sie einerseits in Vermittlungszusammenhängen typisch sind und andererseits, im Vergleich zu alltagskommunikativen Sprachhandlungen, eher komplexe kognitive und sprachliche Leistungen erfordern (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.4).



Insgesamt zeigt sich, dass der Kindergarten geprägt ist durch hochkomplexe Kommunikationssituationen, die – auch im Unterschied zur Schule – nur wenig Gesprächsregulierung, dafür viel Spontaneität und Kreativität erkennen lassen. Deutlich wird zudem, dass die Lehrpersonen häufiger und länger sprechen als die Kinder. Dabei sind rund ein Drittel der Lehrpersonenäusserungen reine Handlungsanweisungen, bei denen die Kinder in ihrer Sprachproduktion nicht angeregt werden. Ein weiterer Teil der Äusserungen von Lehrpersonen ist als bildungssprachliches Handeln der Lehrperson identifizierbar. Ein dritter Teil der Äusserungen der Lehrperson kann als Versuch gedeutet werden, eine bildungssprachliche Handlung der Kinder anzuregen oder in ihrem Verlauf dialogisch zu unterstützen. Die Anregung

<sup>36</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: [1] Alter und Sprachförderkompetenzen,  $\rho = .31^{***}$ ; [2] Berufserfahrung und Sprachförderkompetenzen,  $\rho = .28^{***}$ ; [3] Anteil Kinder mit Sonderschulstatus (ISR, ISS) und Sprachförderkompetenzen,  $\rho = .06^*$ ; [4] Anteil Kinder mit Sonderschulstatus (ISR, ISS) und vielfältige Sprachförderung allgemein,  $\rho = .08^{**}$ ; [5] Anteil fremdsprachiger Kinder und Förderung von Kindern mit deutscher Erstsprache und unterschiedlichem Sprachstand,  $\rho = -.06^*$ ; [6] Anteil Kinder mit Sonderschulstatus (ISR, ISS) und Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache,  $\rho = .05^*$ ; [7] Zusatzausbildungen absolviert und Sprachförderkompetenzen,  $\rho = .19^{***}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: [8] Ausbildung und Sprachförderkompetenzen,  $\chi^2(2) = 81.49^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -9.02^{***}$ ,  $r = -.24$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Andere,  $z = -2.88^{**}$ ,  $r = -.12$ ; [9] Ausbildung und vielfältige Sprachförderung allgemein,  $\chi^2(2) = 6.76^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -7.77^{***}$ ,  $r = -.21$ ; [10] Ausbildung und Förderung von Kindern mit deutscher Erstsprache und unterschiedlichem Sprachstand,  $\chi^2(2) = 64.76^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -7.74^{***}$ ,  $r = -.21$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Andere,  $z = -4.24^{***}$ ,  $r = -.17$ ; [11] Ausbildung und Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache,  $\chi^2(2) = 43.38^{***}$ , signifikante Differenz von Pädagogische Hochschule gegenüber Seminar,  $z = -6.56^{***}$ ,  $r = -.18$ .

sprachlicher Handlungen der Kinder erfolgt in bestimmten Situationen geplant und zielgerichtet. Sie kommt aber auch in alltagsintegrierter und spontaner Art und Weise vor. Im Vergleich zur Gesamtzahl der Äusserungen von Lehrpersonen sind erfolgreiche Anregungen zum bildungssprachlichen Handeln allerdings eher selten (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.4).

Von den erwähnten Sprachhandlungstypen werden das Beschreiben, das Berichten und das Erklären mit grossem Abstand am häufigsten aktiviert. Das Anregen von Erzählen im Sinne einer strukturierten Höhepunkterzählung sowie von Begründen ist hingegen nur selten zu beobachten (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.4).

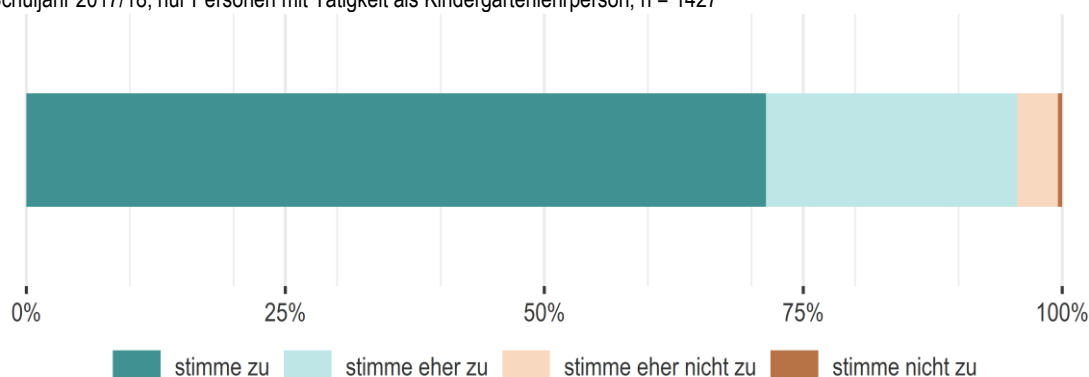
### Sprachförderung in der Elternzusammenarbeit

Der Kompetenzstand der Kinder im Sprachbereich sowie eine gute Sprachförderung im Kindergarten und in der Familie haben sich als häufiges Thema in Elterngesprächen herausgestellt (→ Kap. 4.3). Die Sprache wird im Rahmen von Elterngesprächen vorwiegend in zwei Bereichen angesprochen: 1) Die Kindergartenlehrpersonen thematisieren, im Speziellen bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, den Spracherwerb, die Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache sowie die nötige Unterstützung durch die Eltern. Dabei geht es etwa um Verständigungsprobleme der Kinder im Unterricht, zusätzliche Unterstützung durch DaZ-Unterricht oder das gemeinsame Sprachenlernen von Eltern und Kindern. 2) Sprachentwicklung und Sprachförderung sind auch ganz allgemein und bei sehr vielen Elterngesprächen Thema. So wird etwa der Sprachstand aller Kinder angesprochen sowie die Möglichkeiten der Unterstützung der Kinder durch sprachliche Anreize zu Hause. Zur Sprache kommt in diesem Zusammenhang auch der sinnvolle Umgang mit elektronischen Medien. Sprache wird dabei als ein Element einer allgemeinen Standortbestimmung artikuliert und auch bezüglich kognitiver oder motorischer Fähigkeiten zu einer Gesamtsicht kombiniert.

In der Befragung der Kindergartenlehrpersonen wurde zusätzlich erfragt, ob die Sprache allgemein und die Sprachförderung im Besonderen in Elterngesprächen thematisiert werden. Das Ergebnis fällt eindeutig aus: 96 Prozent der Lehrpersonen beantworten diese Frage positiv.

#### Abbildung 45: Sprache und Sprachförderung in Elterngesprächen

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson, n = 1427



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Das Thema Sprache und Sprachförderung ist bei Elterngesprächen in Klassen, welche einen höheren Anteil fremdsprachiger Kinder aufwiesen, häufiger. Noch etwas deutlicher fällt der Zusammenhang zwischen den Skalen der Sprachförderpraxis und der Thematisierung in Elterngesprächen aus: Lehrpersonen mit höherer Zustimmung zu den vier Skalen der Sprachförderpraxis berichten entsprechend eher, Sprachförderung zu thematisieren. Gleiches gilt auch für die Sprachförderkompetenzen der Lehrpersonen. Die Zusammenhänge sind alle höchst signifikant, aber in ihren Zusammenhangsstärken eher gering.<sup>37</sup>

## 6.3 Sprachkompetenzen

Die Erfassung der Sprachkompetenzen von Kindern im Kindergarten ist in zweifacher Hinsicht relevant. Einerseits soll damit im wichtigen Kompetenzbereich Sprache eine genaue Erfassung und Dokumentation der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder gewährleistet werden. Andererseits soll die Erfassung im Hinblick auf spezifischen Förderbedarf die Datengrundlagen liefern.

Im Folgenden werden zunächst die allgemein verwendeten Instrumente zur Sprachstandserhebung im Kindergarten dargestellt, anschliessend die Ergebnisse der Untersuchung im Rahmen der Kindergartenstudie.

### Einsatz von Testinstrumenten



Die in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen berichten beinahe ausnahmslos, dass der Sprachstand der Kinder ihrer Klasse erfasst wird. Mehrheitlich erfolgt diese Erfassung mit dem Testinstrument „Sprachgewandt“, durchgeführt von der DaZ-Lehrperson. Zudem erwähnen zahlreiche Kindergartenlehrpersonen auch die Reihenuntersuchungen der Logopädie-Fachpersonen. Ergänzend gibt mehr als die Hälfte der Lehrpersonen an, dass sie die Kinder regelmässig, und vor den Elterngesprächen teilweise verstärkt, beobachten. Die Beobachtungen würden mehrheitlich mittels Notizen und vereinzelt mithilfe von teilweise selbst entwickelten Beobachtungsbögen festgehalten. Auffälligkeiten im Sprachverhalten stellen die Kindergartenlehrpersonen aber auch durch alltägliche Beobachtungen unabhängig von Beobachtungs- oder Testinstrumenten fest (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.2.2).

<sup>37</sup> Bivariate Zusammenhänge, Spearman's Rangkorrelation: [1] Anteil fremdsprachiger Kinder und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .12^{***}$ ; [2] vielfältige Sprachförderung allgemein und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .17^{***}$ ; [3] Förderung von Kindern mit deutscher Erstsprache und unterschiedlichem Sprachstand und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .14^{***}$ ; [4] Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .10^{***}$ ; [5] Alter und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .07^*$ ; [6] Berufserfahrung und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .06^*$ ; [7] alltagsintegrierte Sprachförderung im Gespräch und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .26^{***}$ ; [8] alltagsintegrierte Sprachförderung über mündliche Texte und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .33^{***}$ ; [9] Sprachförderung im Unterricht mit Hilfsmitteln und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .17^{***}$ ; [10] systematische Sprachförderung im Unterricht und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\rho = .32^{***}$ ; Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient: [11] Ausbildung und Sprachförderung in Elterngesprächen,  $\chi^2(2) = .62$  (n.s.).

## Rezeptive Sprachkompetenzen

Im Rahmen der Kindergartenstudie wurden die Sprachkompetenzen der Kinder mit Elementen aus dem Diagnoseinstrument „Sprachgewandt“ erhoben. Die eingesetzten Diagnose- teile messen den rezeptiven Wortschatz, das Hörverständnis und die grammatischen Fähigkeiten. Erhoben wurden die Kompetenzen je einer Gruppe von Kindern zu Beginn des ersten und am Ende des zweiten Kindergartenjahres (→ Kindergartenstudie, Kap. 4.8).

Q | Insgesamt liegen die Mittelwerte für beide Gruppen deutlich unter denjenigen der Eichstich- probe des Diagnoseinstruments. Der Grund dafür liegt primär bei der Zusammensetzung der Stichprobe, die sich von jener der Eichstichprobe deutlich unterscheidet. Wie bei der Eichstichprobe beträgt der Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Kindergar- tenjahr erwartungsgemäss ungefähr eine Niveaustufe (→ Kindergartenstudie, Kap. 4.8).

Q | Deutlich aufschlussreicher als die Frage nach dem absoluten Kompetenzniveau ist jene nach den Unterschieden der Sprachkompetenz zwischen Klassen und Kindern. Innerhalb der untersuchten 20 Kindergartenklassen kann festgestellt werden, dass die Heterogenität der gemessenen Sprachkompetenzen im zweiten Kindergartenjahr erheblich geringer ist als im ersten. Dieser Befund weist – obwohl keine Entwicklungsdaten im engeren Sinne erho- ben wurden – darauf hin, dass der Kindergarten einen homogenisierenden Effekt auf die Sprachleistungen der Kinder hat (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.3.1).

Q | Die Unterschiede der Sprachkompetenz zwischen den Kindern kann mit der sprachlichen Herkunft und dem Bildungshintergrund der Eltern in Zusammenhang gebracht werden. Allerdings ist bei den Kindern im ersten Kindergartenjahr der Zusammenhang mit dem sprachlichen Hintergrund deutlich stärker als jener mit dem Bildungshintergrund. Im zweiten Kindergartenjahr ist es umgekehrt: Die Sprachleistungen hängen enger mit dem Bildungs- hintergrund zusammen als mit der Herkunftssprache (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.3.1).<sup>38</sup> Der Zusammenhang zwischen den Sprachleistungen und der Familiensprache ist im zweiten Kindergartenjahr geringer als im ersten. Insofern zeigen der Kindergarten als deutschspra- chiges Umfeld und die Sprachförderung der Lehrpersonen Wirkung. Der Kindergarten scheint die Einflüsse einer fremdsprachigen Herkunft gut aufzufangen. Gleichzeitig gibt es aber einen Zusammenhang zwischen Sprachleistungen und elterlichem Bildungshinter- grund im zweiten Kindergartenjahr. Das kann als Hinweis gesehen werden, dass die Sprachförderung im Kindergarten bezogen auf die komplexeren bildungssprachlichen Handlungen nicht gleich wirkungsvoll ist (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.3.1). Dieser Effekt der sich öffnenden Bildungsschere ist im Kanton Zürich durch die Zürcher Längsschnitterhebun- gen über die gesamte Primarschulzeit hinweg gut dokumentiert (Moser, Angelone, Hollenweger & Buff, 2011).

<sup>38</sup> Ergebnisse Sprachstandserhebung: [1] 1. Kindergartenjahr (n = 123), Mittelwert  $x = 2.99$ , Standardabweichung  $s = 1.16$ , Variationskoeffizient  $v = 0.39$ ; [2] 2. Kindergartenjahr (n = 188),  $x = 4.09$ ,  $s = 1.07$ ,  $v = 0.26$ ; Regressions- analysen: [3] Einfluss der Familiensprache auf den Sprachstand im 1. Kindergartenjahr,  $F = 29.65^{***}$ ,  $R^2 = .225$ ; [4] Einfluss des Bildungshintergrunds auf den Sprachstand im 1. Kindergartenjahr,  $F = 9.88$  (n.s.); [5] Einfluss der Fa- miliensprache auf den Sprachstand im 2. Kindergartenjahr,  $F = 17.10^{***}$ ,  $R^2 = .090$ ; [6] Einfluss des Bildungshinter- grunds auf den Sprachstand im 2. Kindergartenjahr,  $F = 23.42^{***}$ ,  $R^2 = .137$ .



	System	Schule	Unterricht
<b>Resümee Sprache und Sprachförderung</b>			
Förderung und Kompetenzaufbau im Sprachbereich sind bedeutsame Aufgaben des Kindergartens, auch weil die Sprache als Kommunikationsmittel und Bildungsmedium eine Voraussetzung für das Lernen darstellt.			x
Sprache allgemein und Deutsch als Schul- und Bildungssprache im Besonderen sind wichtige Bereiche der Bildung und Entwicklung von Kindern im Kindergartenalter. Als wichtig erscheinen sie unter anderem vor dem Hintergrund der diversen sprachlichen Hintergründe der Kinder, der Varianz der Deutschkompetenzen sowie der Prominenz von Sprache und Sprachförderung als Themen des Austauschs zwischen Lehrpersonen und Eltern.	x		x
Die Sprachförderung im Kindergarten orientiert sich einerseits an der alltagsintegrierten Sprachbildung der FBBE und andererseits an der bewussten Anregung und Förderung von Sprachhandlungen.			x
Die bewusste Sprachförderung im Kindergarten ist differenziert und vielfältig. Dabei spielen auch Lehr- und Hilfsmittel eine Rolle. Noch eher selten sind erfolgreiche Anregung und gezielte Förderung spezifisch schulrelevanter Sprachhandlungen wie Erzählen oder Begründen.			x

## 7 Übergänge

Die Übergänge von den Angeboten der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule sind entscheidende Momente in der Schullaufbahn der Kinder. Bedeutung haben sie für die Kinder, aber auch für die Eltern und das weitere Umfeld. In diesem Sinne ist es wichtig, Kinder und Eltern so zu unterstützen, dass Übergänge gut gelingen. Zugleich sind Übergänge auch kritische Schnittstellen in Bildungssystemen.

Der Start in den Kindergarten kann je nach Sichtweise als Eintritt oder als Übergang beschrieben werden. Betont man den Kindergarten als erstes Element der obligatorischen Volksschule und des darauf aufbauenden Bildungssystems, handelt es sich eher um einen Eintritt. Betont man die individuellen Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder, erscheint der Beginn des Kindergartens eher als Übergang aus dem Bereich der Familie und aus den Angeboten der FBBE (→ Kap. 2.5 & 3.1). Die Betonung als Übergang in den Kindergarten ist zudem die Ausgangslage für die Beschäftigung von Forschung und Politik mit der Bildung, Betreuung und Erziehung junger Kinder, sowohl international als auch national und kantonal (Stern et al., 2019; Taguma et al., 2017; Wolter et al., 2018).<sup>39</sup>

Im folgenden Kapitel werden relevante Aspekte der beiden Übergänge dargestellt. Zunächst steht der Übergang in den Kindergarten im Mittelpunkt. Dabei geht es thematisch um die verschiedenen Erwartungshaltungen gegenüber den Kindern, die Wahrnehmung der Lehrpersonen auf die im Kontext der Stichtagverschiebung statistisch jünger werdenden Kinder sowie die Gestaltung von Eingewöhnungsphasen unter Einbezug der Eltern. Die Herausforderungen für die Kinder bei diesem Übergang werden ebenfalls aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen dargestellt. Eine Spezifität stellt der Übergang vom sonderpädagogischen Angebot des Frühbereichs in die Strukturen des sonderpädagogischen Angebots der Volksschule dar. Der zweite Teil ist dem Übergang in die Primarschule gewidmet. Bearbeitete Aspekte sind hier die Schule als Zieldimension, wiederum die Erwartungshaltungen rund um diesen Übergang, die Einschätzung der Entwicklung und der Kompetenzen der Kinder im Hinblick auf den Übergang sowie die Frage der Kooperation von Lehr- und Fachpersonen an diesem Übergang.

### 7.1 Übergang in den Kindergarten

Der Eintritt in den Kindergarten stellt den Beginn der obligatorischen Schulzeit dar. Damit ist er ein erster Brennpunkt der Erwartungen aller Beteiligten. Seine Wichtigkeit in diesem Brennpunkt zeigt sich zugespitzt in der politischen Diskussion zur Stichtagverschiebung und dem damit einhergehenden Sinken des Durchschnittsalters der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten (→ Kap. 1.1).

---

<sup>39</sup> *Richtlinien der Regierungspolitik 2019–2023*, Regierungsrat des Kantons Zürich, 3. Juli 2019



Der Übergang in den Kindergarten steht in einem besonderen Kontext (→ Kap. 2.5). Die Kinder in diesem Alter brauchen gut aufeinander abgestimmte, verlässliche und anschlussfähige Lern- und Betreuungsangebote. Die pädagogische und organisatorische Anschlussfähigkeit ist in komplexen und oft sehr heterogenen Partnerschaften zu erreichen. Dabei müssen die primären Bezugspersonen ebenso einbezogen werden wie die Fachpersonen in den Angeboten der FBBE (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

### **Erwartungen an Kinder und Eltern**

Aus rechtlicher Sicht gibt es keine Aufnahmebedingungen für den Kindergarten, abgesehen vom Alter am definierten Stichtag. Ungeachtet dessen orientieren sich die verschiedenen Beteiligten – vor allem die Eltern und die Lehrpersonen – an Vorstellungen davon, was Kindergartenkinder typischer- oder idealerweise können (→ Kap. 2.5; BI ZH, 2016a).



Im Rahmen der Lehrpersoneninterviews der Kindergartenstudie wird deutlich, dass es – im Gegensatz zur gesetzlichen Grundlage – ein ganzes Bündel an Erwartungen gibt, die von Lehrpersonen an Kinder gerichtet werden, wenn diese in den Kindergarten eintreten. Diese Erwartungen bestehen vor allem in den Bereichen Kognition, Motorik, Sozial- und Selbstkompetenz. In der Wahrnehmung der Lehrpersonen weichen die Kinder teilweise deutlich von den Erwartungen ab. Rund der Hälfte der interviewten Lehrpersonen ist dabei bewusst, dass nicht alle Kinder den Erwartungen bzw. den Vorstellungen entsprechen können und die Vorstellungen damit eher Ideale oder Wünsche sind. Allerdings ist bei einigen Lehrpersonen auch eine eher resignative Reaktion auf die Diskrepanz feststellbar (→ Kap. 5.3). Lehrpersonen berichten etwa, dass es „Kinder geben würde, die ‚nichts‘ von dem mitbringen würden, was grundsätzlich erwartet werden könnte“ (→ Kindergartenstudie, S. 148).



In den Ausführungen zu solchen Erwartungen wird klar, dass sich viele Erwartungen seitens der Kindergartenlehrpersonen im Grundsatz an die Eltern richten. Von diesen wird erwartet, dass sie ihre Kinder vor dem Übergang in den Kindergarten entsprechend unterstützen, damit es zu einer guten Übereinstimmung zwischen den Kompetenzen, die die Kinder beim Übergang in den Kindergarten mitbringen, und den Anforderungen des Kindergartens kommt. Klar erkennbar wird in den Aussagen auch, dass sich die Kindergartenlehrpersonen am traditionellen Modell der sogenannten Normalfamilie orientieren. Davon abgegrenzt, zuweilen auch als anstrengend beschrieben, werden Familien, bei denen beide Elternteile berufstätig sind, ältere Eltern sowie solche mit geringer Bildung als auch Eltern mit akademischen Abschlüssen. Ebenfalls problematisiert werden Familien bzw. Eltern, die zu Hause andere Sprachen als Deutsch sprechen (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

### **Eintrittsalter der Kinder**

In der öffentlichen Diskussion und in der Wahrnehmung der Kindergartenlehrpersonen ist vor allem der Übergang in den Kindergarten stark vom Alter der Kinder beeinflusst (→ Kap. 2.1). Mit der Verschiebung des Stichtags verändert sich das durchschnittliche Eintrittsalter und die Alterszusammensetzung der Kindergartenklassen (→ Kap. 3.3). Für die Arbeit der Lehrpersonen hat diese veränderte Zusammensetzung verschiedene Auswirkungen. In einer Studie für den Kanton Thurgau, in dem die Stichtagverschiebung bereits 2015

abgeschlossen wurde, werden drei Veränderungen der pädagogischen Arbeit im Zusammenhang mit der Stichtagverschiebung identifiziert: 1) Die Betreuungsaufgaben haben bei jüngeren Kindern ein höheres Gewicht. 2) Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist aufwendiger geworden, namentlich bezogen auf die Ablösungsthematik. 3) Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen ist zeitintensiv, vor allem beim Übergang der durchschnittlich jüngeren Kinder in die Primarschule (Fasseing et al., 2018).

Q Die Wichtigkeit eines gelingenden Übergangs in den Kindergarten wird auch in den Interviews der Kindergartenstudie deutlich. Die Kindergartenlehrpersonen bringen durchwegs den Wunsch zum Ausdruck, dass den Kindern der Übergang in den Kindergarten gelinge. Am prominentesten wird dabei die Frage des Umgangs mit den durchschnittlich jüngeren Kindern gestellt, und zwar im didaktischen Bereich, aber auch bezüglich der Rahmenbedingungen. Zudem weisen die Lehrpersonen auf die Interaktion mit den Eltern und die Gestaltung der Eingewöhnungs- bzw. Ablösungsphase der Kinder als wesentliche Faktoren hin. Hingewiesen wird schliesslich auch auf die Einflüsse institutionalisierter Betreuung im Bereich der FBBE (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

Q Die Stichtagverschiebung verändert in der Wahrnehmung der interviewten Lehrpersonen die Anforderungen an ihre Arbeit mit der Kindergruppe: Sie sprechen den Kindern zwar im Allgemeinen die erforderliche kognitive Reife zu, stellen aber häufig ein eher unausgereiftes soziales Verhalten fest. Die Kinder bräuchten besonders viel individuelle Betreuung und Aufmerksamkeit. Die Ablösung sei schwieriger, weil sie von der emotionalen Entwicklung her noch Kleinkinder seien. Die Kinder seien schneller müde und könnten sich daher weniger gut konzentrieren. Die Kinder zeigten häufiger ein nicht unterrichtsadäquates Verhalten. Damit ist beispielsweise gemeint, dass sie einfach davonlaufen oder Mühe haben, still zu sitzen und im Kreis mitzumachen. Sie bräuchten Hilfe beim Anziehen und beim Toilettengang und ihre Motorik sei weniger ausgereift (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

Q Eine Massnahme zur Adaption an die Kinder, die von den interviewten Lehrpersonen teilweise erwähnt wird, besteht in der Veränderung der Spiel- und Lernumgebungen. Beispielsweise werden andere Spielmittel angeschafft oder eine Liegeecke eingerichtet. Bezogen auf ihre Didaktik berichten viele, dass sie nun vermehrt an den ganz grundlegenden Kompetenzen arbeiten würden. So könne der Umgang mit Leim, Schere, Farbe und Papier nicht als selbstverständlich angenommen werden. Vielen Kindern müsse erst gezeigt werden, wie mit dem Angebot im Kindergarten umgegangen werden könne (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

### **Eingewöhnungsphase und Elternzusammenarbeit**

Q Der Eintritt in den Kindergarten stellt besonders in den ersten Wochen des Schuljahres auch für die Lehrpersonen eine wichtige und anspruchsvolle Aufgabe dar. Alle 20 in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen charakterisieren diesen Zeitraum als ausgesprochen anstrengend und herausfordernd. Als Unterstützungsmassnahmen in dieser Situation nennen die Lehrpersonen beispielsweise eine personelle Verstärkung durch Teamteaching, Studierende oder Klassenassistenten oder die Verkleinerung der Kindergar-





tenklassen. Dabei wird teilweise auch Bezug genommen zur Situation in den Kindertagesstätten, die mit deutlich weniger Kindern pro Betreuungsperson arbeiten (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).



Die Kindergartenlehrpersonen stellen fest, dass sich eine gute Förderung im Bereich der FBBE positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Besonders betont wird, dass die Ablösung bereits stattgefunden habe und die Kinder es verstehen würden, sich in einer grösseren Gruppe zu orientieren. Zugleich stellen sie fest, dass immer mehr Kinder in den Kindergarten kommen – an einigen Standorten sogar die Mehrheit –, die bereits FBBE-Angebote besucht haben. Als besonders wichtig wird FBBE und im Speziellen die formelle Förderung für Kinder eingeschätzt, die zu Hause nicht Deutsch sprechen oder deren familiäre Situation durch geringe Bildungsanregungen und/oder sozio-ökonomische Risikofaktoren geprägt ist. Hierbei wird von zahlreichen Kindergartenlehrpersonen der Wunsch geäußert, dass der Besuch von FBBE-Angeboten für diese Kinder vor dem Übergang in den Kindergarten intensiviert werden sollte. Zugleich könnten so auch die Eltern im Hinblick auf eine hohe Anregungsqualität für ihre Kinder unterstützt werden. Für Kinder, die in anregungsreichen, bildungsorientierten Familien aufwachsen, werden formelle Angebote der FBBE als weniger notwendig erachtet. Es besteht, wenn überhaupt, nur ein loser Kontakt zu einzelnen Fachkräften aus dem Bereich der FBBE (→ Kap. 4.3; → Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).



Alle interviewten Kindergartenlehrpersonen berichten, dass in ihrer Gemeinde zu Beginn des Kalenderjahres seitens der Schule eine Informationsveranstaltung für alle Eltern, deren Kinder im Sommer erstmals den Kindergarten besuchen, durchgeführt wird. Vor den Sommerferien, also noch bevor die Kinder in den Kindergarten kommen, nehmen die Kindergartenlehrpersonen mit den Eltern der zukünftigen Kindergartenkinder Kontakt auf. In der Regel werden Eltern und Kinder zu einem Besuchsnachmittag in den Kindergarten eingeladen. Bei diesem Anlass sollen sich Kinder, Eltern und Lehrpersonen kennenlernen. Gleichzeitig informieren die Lehrpersonen an diesen Anlässen die Eltern – oft auch schriftlich – über organisatorische Aspekte wie beispielsweise zur Kontaktaufnahme, zum Vorgehen bei Krankheit oder zur Ausrüstung der Kinder (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).



Der Gestaltung des ersten Kindertages der Kinder wird seitens der Lehrpersonen viel Bedeutung zugemessen. Typischerweise sind alle Eltern mit eingeladen. Danach, während der ersten Wochen des Kindergartens, gibt es bei den 20 interviewten Lehrpersonen zwei unterschiedliche Vorstellungen darüber, ob die Eltern im Kindergarten noch dabei sein dürfen und sollen: 1) Einige Lehrpersonen vertreten die Ansicht, dass sich die Kinder möglichst umgehend von den Eltern lösen bzw. idealerweise bereits gewohnt und fähig sein müssten, ohne ihre Eltern zurechtzukommen. Die Lehrpersonen erwarten beispielsweise, dass die Eltern ihre Kinder höchstens bis zum Eingang des Kindergartens begleiten. Der Ablösungsprozess wird von diesen Lehrpersonen vor allem als Problem der Eltern verstanden. 2) Die andere Gruppe der Lehrpersonen versteht den Übergang in den Kindergarten als kontinuierlichen Prozess. Sie haben daher keine festen Regeln, bis wann oder wohin die Eltern ihre Kinder begleiten dürfen. Sie unterstützen einen sanfteren Ablösungsprozess und lassen es zu, dass Eltern so lange im Kindergarten anwesend sein dürfen, wie sie und ihre Kinder es wünschen. Alle 20 Lehrpersonen sehen den Übergang als gelungen an, wenn die Kinder

gerne in den Kindergarten kommen und sich in die Gruppe integrieren können (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1). Nicht erwähnt wird von den Lehrpersonen die Möglichkeit einer systematischen Eingewöhnungsphase, der beispielsweise in Kindertagesstätten sehr viel Bedeutung zugesprochen wird (Wildgruber & Griebel, 2016). Ein dritter Anlass für die Eltern ist der Elternabend im Herbst, den alle 20 Kindergartenlehrpersonen durchführen. Hierbei werden die Eltern über die Ziele und die Arbeitsweise des Kindergartens im Allgemeinen und die didaktisch-methodische Ausrichtung im Besonderen orientiert (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

**Q** Die interviewten Lehrpersonen machen deutlich, dass es nicht gelingt, alle Eltern zu erreichen, weder bei der Informationsveranstaltung vor den Sommerferien noch am ersten Kindergartenitag oder am Elternabend. Dabei sind vorab sozial benachteiligte Eltern angesprochen, die nicht Deutsch sprechen, mit dem lokalen Bildungssystem wenig vertraut sind und teilweise selbst über tiefere Bildungsabschlüsse verfügen (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

**Q** Die ersten Wochen im Kindergarten sollen für die neu eingetretenen Kinder bewusst gestaltet sein, damit sich diese gut in den Kindergarten einleben können. Die 20 interviewten Lehrpersonen arbeiten dazu etwa mit Leitfiguren, die in Geschichten vorkommen. Zudem etabliert ein Teil der Lehrpersonen ein Gotti-/Götti-System: Dabei fungiert je ein Kind im zweiten Kindergartenjahr als persönliche Ansprechperson für ein Kind im ersten Kindergartenjahr. Während einige Kindergartenlehrpersonen von diesem System überzeugt sind, sehen es andere als einen zu hohen Anspruch an die Kinder und lehnen diese Vorgehensweise ab. Während der ersten Wochen im neuen Schuljahr achten die Lehrpersonen bei ihrem pädagogischen Handeln vor allem auf folgende Aspekte: Gegenseitiges Kennenlernen, Bilden einer Klassengemeinschaft, Vertrauen entwickeln, Einführung von Regeln, Ein- und Heranführung an Spiele sowie Entwicklung von Strukturen und Routinen wie dem Morgenkreis oder der Znüni-Pause (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

### **Schwierigkeiten beim Kindergarteneintritt**

**📋** In der Befragung der Kindergartenlehrpersonen wurde die Ablösung als primäre Schwierigkeit am Übergang in den Kindergarten genannt. Von den knapp 1500 Lehrpersonen, die an der Befragung teilnahmen, beobachtet rund die Hälfte, dass den Kindergartenkindern die Trennung von den Eltern schwerfällt oder umgekehrt die Eltern die Kinder nur zögerlich loslassen. Rund ein Fünftel benennt die Ablösung zwischen Eltern und Kindern als häufigste Schwierigkeit und verweist dabei auch auf das tiefere Eintrittsalter der Kinder. In diesen Antworten wird deutlich, dass gerade junge Kinder in der Wahrnehmung der Lehrpersonen von den Vorstellungen davon abweichen, was Kindergartenkinder typischer- oder idealerweise können sollten. Mit dem Betonen der Ablösung werden die Aufgabe des „Meisterns“ des Eintritts in den Kindergarten und die Bewältigung allfälliger Probleme und Schwierigkeiten bei diesem Übergang den Kindern und den Eltern zugewiesen. Auch ebenfalls knapp ein Fünftel der befragten Lehrpersonen nennt verschiedene weitere Schwierigkeiten rund um den Begriff der „Passung“ in der Zeit nach dem Kindergarteneintritt. Darunter werden etwa Schwierigkeiten beim Einordnen in eine Gruppe, mit den Zeitstrukturen im Kindergarten oder Sprachdefizite verstanden.



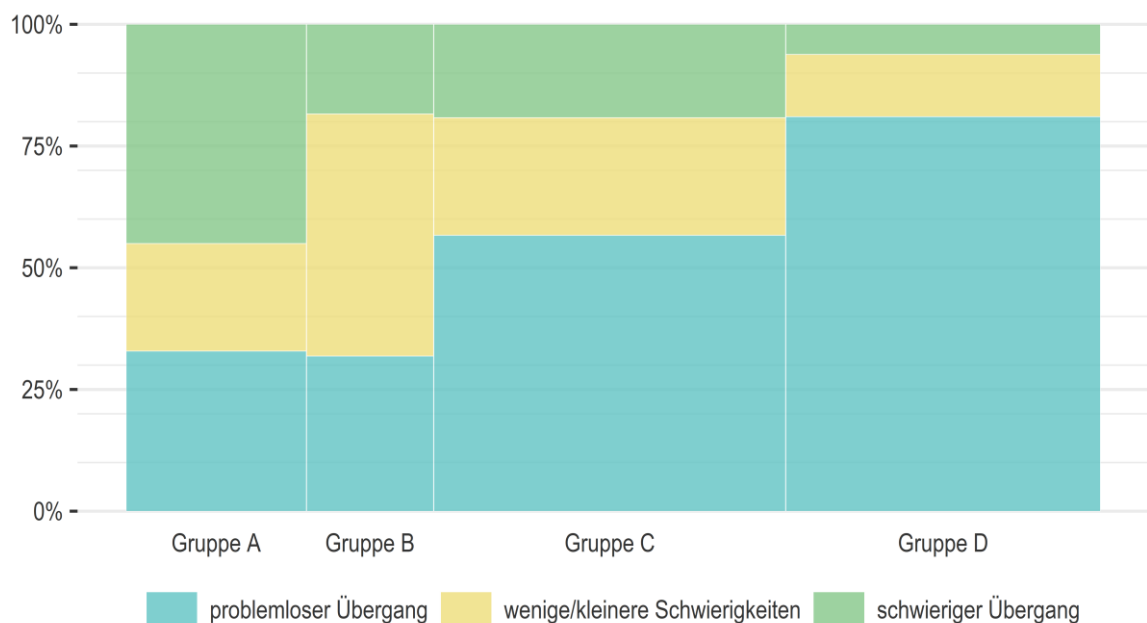
Die Lehrpersonen gaben in der Befragung an, dass durchschnittlich 57 Prozent der Kinder im ersten Kindergartenjahr ihrer Klasse einen problemlosen Übergang erlebt haben. Bei weiteren 23 Prozent sind es wenige und eher kleinere Schwierigkeiten. An einen schwierigen Übergang erinnern sich die Lehrpersonen bei durchschnittlich 20 Prozent der Kinder.



Die Lehrpersonen wurden anhand ihrer Angaben mittels einer zentrumsbasierten Clusteranalyse in die vier Gruppen A, B, C und D eingeteilt. Damit kann die grosse Variation der durch die Lehrpersonen eingeschätzten Schüleranteile etwas besser abgebildet werden. Die Gruppen A und B repräsentieren zusammen knapp ein Drittel der Lehrpersonen. In ihrer Einschätzung verläuft der Übergang durchschnittlich nur bei einem Drittel der Kinder problemlos. Die Lehrpersonen der Gruppe A stellen bei 45 Prozent, diejenigen der Gruppe B bei 18 Prozent der Kinder einen schwierigen Übergang in den Kindergarten fest. Die Gruppe C umfasst ebenfalls rund ein Drittel der befragten Lehrpersonen. Deren Einschätzung deckt sich ziemlich genau mit der durchschnittlichen Einschätzung aller befragten Lehrpersonen: Einen unproblematischen Übergang stellen sie bei 57 Prozent, kleinere Schwierigkeiten bei 24 Prozent und einen schwierigen Übergang bei 19 Prozent der Kinder fest. Am optimistischsten schätzen die Lehrpersonen, die der Gruppe D zugeordnet sind, den Übergang in den Kindergarten ein. Sie machen ebenfalls rund ein Drittel der Lehrpersonen aus, und in ihrer Einschätzung erleben 81 Prozent der Kinder einen problemlosen Übergang, 13 Prozent kleinere Schwierigkeiten, und nur bei 6 Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler verläuft der Übergang problematisch.

**Abbildung 46: Übergänge der Kinder in den Kindergarten in der Einschätzung der Lehrpersonen**

Schuljahr 2017/18, nur Personen mit Tätigkeit als Kindergartenlehrperson, n = 1389



Daten: Bildungsplanung Kanton Zürich, Befragung Kindergartenlehrpersonen, 2018



Die Wahrnehmung der Übergänge in den Kindergarten durch die Lehrpersonen ist unter anderem abhängig von der Klassenzusammensetzung. Signifikante, aber nur schwach bedeutsame Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Wahrnehmung der Übergänge und dem Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler sowie dem Anteil integrierter Sonderschüler. Dabei ist der Anteil fremdsprachiger Kinder höher in Klassen von Lehrpersonen der Gruppen A und B als bei den Lehrpersonen der Gruppen C und D. Der Anteil integrierter Sonderschüler liegt in den Klassen der Lehrpersonen der Gruppe A höher als in den übrigen Gruppen. Die Zusammenhangsanalysen zeigen auch, dass ältere und langgediente Lehrpersonen in den Gruppen A und B leicht übervertreten sind. Sie schätzen damit den Anteil problematischer Übergänge etwas höher ein.<sup>40</sup>



Die in der Kindergartenstudie schriftlich befragten Eltern geben an, dass aus ihrer Sicht die Kinder den Übergang mehrheitlich gut bewältigt haben, unabhängig vom Alter des Kindes oder der Inanspruchnahme einer familienergänzenden Betreuung vor dem Übergang in den Kindergarten. Allerdings zeigt sich, dass sich der Bildungshintergrund der Mutter auf die elterliche Einschätzung auswirkt: Je besser gebildet eine Mutter ist, desto positiver schätzt sie den Übergang ihres Kindes in den Kindergarten ein. In den Daten gibt es zudem Hinweise darauf, dass Mütter mit höherem Bildungsabschluss insgesamt besser über den Übergang in den Kindergarten informiert sind (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.2).

### Sonderpädagogische Übergabe

Für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf stellt der Eintritt in den Kindergarten auch einen Wechsel vom sonderpädagogischen Angebot im Frühbereich in die Strukturen des sonderpädagogischen Angebots der Volksschule dar. Das sonderpädagogische Angebot im Frühbereich umfasst die heilpädagogische Früherziehung mit verschiedenen spezialisierten Massnahmen und die Logopädie. Die Massnahmen sind auf die Behandlung und Förderung von Kindern mit Behinderung, Entwicklungsstörung, -einschränkung oder -gefährdung ausgerichtet.

<sup>40</sup> Mittelwertvergleiche, Kruskal-Wallis-Test, Dunn-Bonferroni-Tests (Post-hoc), Pearson Korrelationskoeffizient:  
[1] Gruppierung Übergangswahrnehmung und Anteil fremdsprachiger Kinder,  $\chi^2(2) = 52.86^{***}$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe C,  $z = 4.43^{***}$ ,  $r = .16$ , signifikante Differenz von Gruppe B gegenüber Gruppe C,  $z = 2.98^{**}$ ,  $r = .11$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe D,  $z = 6.55^{***}$ ,  $r = .25$ , signifikante Differenz von Gruppe B gegenüber Gruppe D,  $z = 4.90^{***}$ ,  $r = .19$ , signifikante Differenz von Gruppe C gegenüber Gruppe D,  $z = 2.65^{**}$ ,  $r = .09$ ; [2] Gruppierung Übergangswahrnehmung und Anteil Kinder im 1. Kindergarten,  $\chi^2(2) = 8.67^*$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe D,  $z = -2.83^*$ ,  $r = -.11$ ; [3] Gruppierung Übergangswahrnehmung und Anteil Kinder mit Sonderschulstatus (ISR, ISS),  $\chi^2(2) = 23.70^{***}$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe B,  $z = 3.70^{***}$ ,  $r = .18$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe C,  $z = 4.34^{***}$ ,  $r = .16$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe D,  $z = 4.21^{***}$ ,  $r = .16$ ; [4] Gruppierung Übergangswahrnehmung und Alter,  $\chi^2(2) = 11.31^*$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe C,  $z = 2.63^*$ ,  $r = .10$ , signifikante Differenz von Gruppe B gegenüber Gruppe C,  $z = 2.66^*$ ,  $r = .10$ ; [5] Gruppierung Übergangswahrnehmung und Berufserfahrung,  $\chi^2(2) = 1.48^*$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe C,  $z = 2.92^*$ ,  $r = .11$ , signifikante Differenz von Gruppe A gegenüber Gruppe D,  $z = 2.56^*$ ,  $r = .10$ .



In den sonderpädagogischen Massnahmen im Frühbereich spielt die Unterstützung im familiären und familienergänzenden Umfeld der Kinder eine wichtige Rolle. Jede sonderpädagogische Massnahme im Frühbereich setzt eine Abklärung, durchgeführt durch das Kantonsspital Winterthur oder das Kinderspital Zürich, voraus. Die Massnahmen werden immer in einer Einzelfalllogik bearbeitet und als individuell geplante Förderung bzw. Therapie durchgeführt (BI ZH, 2013b).

Die Schnittstellen zwischen den sonderpädagogischen Massnahmen im Frühbereich und den sonderpädagogischen Massnahmen und der Sonderschulung im Volksschulbereich werden bislang vor allem über einen Prozess der Fallübergabe bearbeitet.<sup>41</sup> Kinder mit abgeklärtem besonderem Bildungsbedarf haben Anspruch auf heilpädagogische Früherziehung inkl. Audiopädagogik bis maximal zwei Jahre nach dem Übergang in den Kindergarten. Bei der Logopädie gilt der Anspruch bis zum Übergang in den Kindergarten.<sup>42</sup> Beim Angebot sonderpädagogischer Massnahmen im Schulbereich ist dagegen die Unterscheidung in sonderpädagogische Angebote der Regelschule und Sonderschulung wesentlich (→ Kap. 3.2). Die beiden sonderpädagogischen Stufen sind durch je eigene Verfahren der Zuweisung, der Ressourcenzuteilung und der Massnahmengestaltung gekennzeichnet.<sup>43</sup> Die sonderpädagogischen Massnahmen im Schulbereich sind sehr viel stärker auf die schulischen Anforderungen und weniger auf das Umfeld der Kinder ausgerichtet.

Im Zuge der Verabschiedung des neuen Kinder- und Jugendheimgesetzes<sup>44</sup> hat der Kantonsrat auch Änderungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes<sup>42</sup> beschlossen. Neu wird ab 2020 der Anspruch auf heilpädagogische Früherziehung, gleich wie bei der Logopädie, bis zum Eintritt in den Kindergarten bestehen.<sup>45</sup> Für die Organisation einer guten Übergabe in die sonderpädagogischen Massnahmen der Volksschule soll seitens der heilpädagogischen Früherziehung und der Logopädie im Vorschulbereich der Zeitraum zwischen Schuljahresbeginn und Ende Jahr genutzt werden können. Zugleich sollen allgemeine Unterstützungsmöglichkeiten für Familien auf den bestehenden Bedarf hin und unabhängig vom Alter der Kinder ausgestaltet werden können, auch und gerade für Familien mit Kindern, die einen besonderen Bildungsbedarf aufweisen.<sup>46</sup>

---

<sup>41</sup> Zentrales Instrument dieser Fallübergabe ist das Meldeformular im Übergang Frühbereich–Schule zur Prüfung von sonderpädagogischen Massnahmen.

<sup>42</sup> Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) vom 14. März 2011, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 852.1 (Stand 1.1.2017).

<sup>43</sup> Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) vom 11. Juli 2007, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 412.103.

<sup>44</sup> Kinder- und Jugendheimgesetz (KJG) vom 27. November 2017. In *Amtsblatt des Kantons Zürich* (2017, 15. Dezember), 184 (50), S. 56–59.

<sup>45</sup> Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen im Vor- und Nachschulbereich (SPMV) vom 7. Dezember 2011, In *Zürcher Gesetzessammlung*, Nr. 852.12. Die Vernehmlassung zu den entsprechenden Änderungen der SPMV läuft bis Juni 2019.

<sup>46</sup> Kinder- und Jugendheimgesetz (KJG), Antrag des Regierungsrates vom 19. August 2015. In [www.kantonsrat.zh.ch](http://www.kantonsrat.zh.ch) (Nr. 5222/2015).

## 7.2 Übergang vom Kindergarten in die Primarschule

Aus Systemperspektive zeichnet sich der Übergang in die Primarschule durch gewisse Widersprüchlichkeiten aus (→ Abbildung 1). So grenzt das Volksschulgesetz den Kindergarten von der Primarschule ab. Auch räumlich ist die grosse Mehrheit der Kindergärten von der Primarschule getrennt (→ Kap. 5.1). Hingegen integriert der Lehrplan 21 den Kindergarten in den 1. Zyklus. Auch die Entwicklung der Ausbildung für die Zielstufe Kindergarten/Unterstufe (KUst) schliesst an die Struktur der Zyklen im Lehrplan 21 an (→ Kap. 4.2). Trotz dieser Widersprüchlichkeiten ist der Übergang in die Primarschule teilweise mit denselben Themen verknüpft wie der Übergang in den Kindergarten. Als Referenz der Erwartungen von Lehrpersonen, Eltern und Kindern stehen nun allerdings die Schule und die Vorstellungen von Lernen und Leistung im Vordergrund. Quasi als Manifestation davon ist dieser Übergang erstmals mit gewissen Entwicklungskriterien und einer entsprechenden Einschätzung verbunden. Und der Übergang in die Primarschule ist ein Übergang, der eine Koordination zwischen Lehrpersonen bedingt.

### Primarschule als Zieldimension

- Q** Im zweiten Kindergartenjahr, so berichten die 20 Kindergartenlehrpersonen, nimmt die Vorbereitung der Kinder auf die Schule eine prominente Rolle ein. Die Kindergartenlehrpersonen verstehen den Austausch mit den Primarlehrpersonen auch als Rückmeldung, wie gut sie die Kinder auf die Anforderungen der ersten Klasse vorbereitet und eingeschätzt haben (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).
- Q** Ähnlich wie beim Übergang in den Kindergarten äussern die Kindergartenlehrpersonen Vorstellungen darüber, was die Kinder beim Übergang in die Primarschule mitbringen sollten. Genannt werden etwa allgemeine Fähigkeiten wie Motivation, Interesse, Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, aber auch spezifischere Aspekte wie der Umgang mit Arbeitsblättern oder die Kenntnis von Regeln und Strukturen. Ein weiteres Element der Vorstellungen sind Aspekte schuladäquaten Verhaltens wie beispielsweise Zuhören, Aufstrecken, Stillsitzen oder Aufträge verstehen. Damit wird auch deutlich, dass die Zielvorstellungen der Kindergartenlehrpersonen neben den Lehrplanvorgaben auch auf solche Schulanforderungen abgestützt sind (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).
- Q** Die Kindergartenlehrpersonen sehen eine gewisse Diskrepanz zwischen dem tieferen Alter der Kinder beim Eintritt in den Kindergarten und der Primarschule als Zieldimension: Mit den durchschnittlich jüngeren Kindern im Kindergarten sei es schwieriger geworden, die Ansprüche der Primarschule zu erfüllen. Sie fühlen sich zusätzlich unter Druck und befürchten, dass gewisse Kinder die Lernziele innerhalb von zwei Jahren nicht erreichen könnten. Dabei wird die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass sich viele Primarlehrpersonen zu wenig bewusst seien, dass die Kinder nicht nur jünger in den Kindergarten eintreten, sondern sich in der Folge auch Eintrittsalter und Klassenzusammensetzung in der ersten Klasse verändern (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1; Fasseing et al., 2018).



## Erwartungen der Eltern und Kinder

Der Übergang in die Primarschule ist auch seitens der Eltern mit Erwartungen befrachtet. Dabei spielen, expliziter als noch beim Übergang in den Kindergarten, schulische und gesellschaftliche Leistungslogiken, mit denen alle Erwachsenen Erfahrung haben, eine Rolle.

**Q** In der Kindergartenstudie wurden die Eltern der Kinder im zweiten Kindergartenjahr zum bevorstehenden Übergang ihrer Kinder in die Primarschule befragt. Dabei erwartet mit 85 Prozent eine deutliche Mehrheit der Eltern, dass sich ihr Kind mit dem Übergang in die Primarschule leicht oder eher leicht tun wird. Immerhin 13 Prozent erwarten einen eher schweren und 2 Prozent einen schweren Übergang. Auch die Einschätzungen, ob die eigenen Kinder die schulischen Anforderungen erfüllen würden, sind mehrheitlich positiv. Am wenigsten Schwierigkeiten sehen die Eltern bei den körperlichen Anforderungen. Die grössten Schwierigkeiten erwarten sie bei den typisch schulischen Anforderungen wie Konzentration und Ausdauer. Die Unterschiede in den Zustimmungsraten sind allerdings gering (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.2).

**Q** Die Einschätzung zur voraussichtlichen Bewältigung der schulischen Anforderungen durch das eigene Kind ist signifikant von der mütterlichen Bildung abhängig.<sup>47</sup> Je höher die Bildung der Mutter, desto eher wird angegeben, dass das Kind die Anforderungen der 1. Klasse ohne grössere Schwierigkeiten bewältigen wird (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.2). Die Kinder ihrerseits sehen dem Übergang in die Primarschule mehrheitlich positiv entgegen. Die Kinder des zweiten Kindergartenjahrs beschäftigen sich auch sehr gerne mit den aus ihrer Sicht schulischen Tätigkeiten wie Lesen und Schreiben (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.3).

## Entwicklungseinschätzungen

Die aus Lehrpersonen- und Elternperspektive wohl gewichtigste Einschätzung betrifft den Übergang in die Primarschule. Lehrpersonen und teilweise auch Eltern schätzen dabei den Entwicklungsstand, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder ein. Als Basis dieser Einschätzung dient einerseits der Lehrplan (→ Kap. 1.3). Andererseits basiert diese Einschätzung auch und immer noch auf Vorstellungen rund um den Begriff der Schulbereitschaft (→ Kap. 2.5). Diese Entwicklungs- und Kompetenzeinschätzung ist einer der wenigen Momente, in denen Kindergartenlehrpersonen ihre differenzierte Wahrnehmung der Kinder in eine Beurteilung mit summativem Charakter münden lassen (→ Kap. 2.3).

**Q** Die Einschätzung der Entwicklung und der Kompetenzen der Kinder im Hinblick auf den Übergang in die Primarschule wird von den in der Kindergartenstudie interviewten Lehrpersonen mit dem Begriff der Schulbereitschaft gefasst. Sie erfolgt in erster Linie auf der Grundlage eigener Beobachtungen und basierend auf Hinweisen anderer Lehr- und Fachpersonen. Der Austausch mit den Eltern zur Kompetenzentwicklung der Kinder wird als wichtig erachtet. Im Rahmen der Gespräche mit den Eltern geben viele Kindergartenlehrpersonen an, dass sie den Beobachtungsbogen für das Schulische Standortgespräch ein-

---

<sup>47</sup> Korrelation nach Pearson:  $\square$  Einschätzung der Bewältigung der schulischen Anforderungen der 1. Primarschulklasse und Bildungsabschluss der Mutter,  $r = .22^{**}$ .

setzen, da er die verschiedenen Kompetenzbereiche gut abbilde. Einzelne Kindergartenlehrpersonen berichten, dass sie mit den Kindern ein Portfolio führen und damit die Kompetenzentwicklung dokumentieren (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

Q | Darüber hinaus berichten fast alle der 20 Kindergartenlehrpersonen über den Einsatz von Testinstrumenten oder Screenings. Diese Instrumente unterscheiden sich stark in Umfang, wissenschaftlicher Grundlage und Aktualität. Rund ein Drittel der Kindergartenlehrpersonen gibt an, dass sie die Tests seitens der Schulbehörden erhalten, verbunden mit der Erwartung, dass diese durchgeführt werden. Einige Lehrpersonen haben eigene Instrumente erstellt oder bestehende Instrumente adaptiert. Die wenigen Kindergartenlehrpersonen, die sich kritisch zu den Tests äussern, erachten diese unter anderem als Misstrauen der Behörden gegenüber ihrer Fähigkeit, ein solides Urteil über die Schulbereitschaft von Kindern abzugeben (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).

### **Professionelle Kooperation am Übergang**

Q | In den 20 Kindergärten werden unterschiedliche Formen des Austauschs zwischen den Kindergarten- und den Primarlehrpersonen, bezogen auf die Kindergartenkinder bzw. die zukünftigen Schulkinder, praktiziert. So werden an einigen wenigen Schulen bereits vor dem Übergang im Rahmen eines klar definierten Prozesses schriftliche Dossiers weitergereicht und strukturierte Gespräche geführt. An anderen Schulen finden Austauschgespräche statt, die jedoch kaum formalisiert sind und zuweilen fast zufällig zustande kommen. In den Interviews wird dabei auch das Dilemma deutlich, in dem sich die Kindergartenlehrpersonen befinden: Sie wollen einerseits möglichst viele Informationen weitergeben und damit eine hohe Anschlussfähigkeit und Kontinuität von Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozessen gewährleisten. Andererseits ist ihnen auch bewusst, dass zu viele Informationen den Kindern die Möglichkeit eines „Neustarts“ in der Primarschule nimmt (→ Kindergartenstudie, Kap. 5.5.1).





	System	Schule	Unterricht
<b>Resümee Übergänge</b>			
Aus systematischer Sicht (→ Abbildung 1) ist der Kindergarten definiert durch zwei Übergänge: aus der Familie und der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule.	x		
Der Übergang in den Kindergarten erfolgt bedingungslos. Trotzdem spielen Erwartungen von Kindern, Eltern und Lehrpersonen eine grosse Rolle.	x		
Der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule erfolgt ebenfalls bedingungslos. Trotzdem spielt in den Vorstellungen von Lehrpersonen, Eltern und Kindern die Schule als Zieldimension eine grosse Rolle.			x
Die Verschiebung des Stichtags bedeutet, dass Kinder im Durchschnitt jünger in den Kindergarten eintreten und dass sich die Alterszusammensetzung der Kindergartenklassen verändert. Damit sind geltende Erwartungen von Kindergarten- und Primarlehrpersonen an die Kinder und die Eltern sowie bestehende und bewährte Gestaltungsmuster an Übergängen und in der Eingewöhnungsphase herausgefordert.			x
An beiden Übergängen ist die Sicherstellung pädagogischer und organisatorischer Anschlussfähigkeit eine anspruchsvolle und bedeutsame Aufgabe. Beteiligt und betroffen sind unterschiedliche Personengruppen, unter anderem die Eltern, die FBBE und die Lehr- und Fachpersonen von Kindergarten und Primarschule.		x	

## 8 Handlungsfelder

Beim vorliegenden Bericht handelt es sich um eine Analyse der Situation des Kindergartens im Kanton Zürich. Einbezogen wurden wissenschaftliche Literatur, die verfügbaren bildungsstatistischen Daten, die wissenschaftliche Untersuchung der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich in 20 Kindergärten des Kantons Zürich sowie die Befragung sämtlicher Lehrpersonen der öffentlichen Kindergärten im Kanton Zürich (→ Einleitung).

Inhaltlich wird vor allem die Situation auf der Systemebene und der Ebene der lokalen Praxis analysiert. Besonders viel Wert wird auf eine fundierte Beschreibung der Lehr-Lern-Prozesse, die Erfassung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder sowie den Umgang mit den Herausforderungen an Übergängen gelegt. Die Mesoebene mit Gemeinden und Einzelschulen wird weniger explizit untersucht, ist aber vor allem dann von Relevanz, wenn gemeinde- oder schulspezifische Differenzen festzustellen sind.

Ziel dieses Kapitels ist es, die wichtigsten Befunde der Situationsanalyse zusammenzufassen und den daraus identifizierbaren Handlungsbedarf zu benennen. Dabei sind die politisch zu bearbeitenden Handlungsfelder nicht direkt aus den Befunden ableitbar. Vielmehr müssen die Befunde in Bezug gesetzt werden zu politischen Zielsetzungen und geltenden Rechtsgrundlagen. Dieses Kapitel umfasst deshalb zuerst eine Darstellung der politischen und normativen Zielsetzungen, die als eine Art Soll-Zustand den Befunden der Situationsanalyse gegenübergestellt werden. Daraus entstehen zwölf Felder, in denen die Befunde der Situationsüberprüfung auf Handlungsbedarf hinweisen.

Diese Felder sollen die Grundlage bilden für die anschliessende politische Diskussion zur Entwicklung des Kindergartens innerhalb des 1. Zyklus der Volksschule. Die Priorisierung des Handlungsbedarfs, die Ermittlung von Zielerreichungsgraden, die Auswahl und Konkretisierung politischer Massnahmen, der Abgleich mit bereits initiierten Projekten, Programmen oder Massnahmen sowie die Zuordnung politischer Verantwortlichkeiten sind nicht Gegenstand der Situationsanalyse.

### 8.1 Zielsetzungen

Die in diesem Kapitel präsentierten Zielsetzungen sind einerseits normativer Natur. Sie sind in den Rechtsgrundlagen des Bundes und des Kantons Zürich festgeschrieben. Als normative Zielsetzungen werden auch solche betrachtet, die in den beiden interkantonalen Konkordaten zur Schulharmonisierung und zur Sonderpädagogik aufgeführt sind. Auch die Beschlüsse des kantonalen Bildungsrats und der kantonale Lehrplan zählen hier zu den gesetzlichen Grundlagen.

Die Zielsetzungen sind andererseits politischer Natur. Sie stammen aus politischen Grundlagendokumenten, die über die politische Planung oder die Ausrichtung von Verwaltungstätigkeiten informieren. Beispiele solcher politischer Grundlagendokumente sind die kantonalen Richtlinien der Regierungspolitik 2019–2023 oder – spezifisch für die Volksschule – das „Handbuch Schulqualität“.



### **Struktur der Volksschule**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | Die Volksschule steht allen Kindern offen. Der Kindergarten ist als Element der Volksschule in diese integriert.  | BV, Art. 62<br>HarmoS, Art. 3<br>VSG §§ 3 & 5<br>RRZ 2019, 2b |
| 2 | Kinder, die per Stichtag 31. Juli 4-jährig sind, werden schulpflichtig.   | HarmoS, Art. 5<br>VSG § 3                                     |
| 3 | Der Lehrplan 21 wird kantonal eingeführt. Dabei werden die Strukturen und Zuständigkeiten der kantonalen Volksschule berücksichtigt.  | RRZ 2015, 2.1<br>BRB 21/2015                                  |
| 4 | Der Lehrplan 21 gliedert die Volksschule in drei Zyklen. Der Kindergarten und die ersten beiden Primarschulklassen bilden gemeinsam den 1. Zyklus.  | BRB 21/2015<br>BRB 50/2015                                    |
| 5 | Die Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule sind auf das Lernen der Kinder ausgerichtet und werden durch gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der Beteiligten unterstützt. | VSV § 35<br>BI ZH, 2013a<br>BI ZH, 2016a                      |
- 

### **Integration**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 6 | Die Schule als ein Element des staatlichen Leistungsangebots muss sich auf das anhaltende Bevölkerungswachstum und die Vielfalt der Lebensformen einstellen.  | VSG § 2<br>RRZ 2015, 2.1<br>RRZ 2019, Lfz 2.1 |
| 7 | Kinder und Jugendliche können sich körperlich, geistig, emotional und sozial gemäss ihren Anlagen entwickeln und in die Gesellschaft integrieren. Gefährdungen und Benachteiligungen werden vermieden oder beseitigt. | VSG § 2<br>RRZ 2019, Lfz 2.3                  |

Zielsetzungen

Grundlagen

- | Zielsetzungen   | Grundlagen   |
|---|--|
| 8 Die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in die Regelschule wird gefördert. Integrative sind separierenden Lösungen vorzuziehen.   | BV, Art. 8<br>BeHiG, Art. 20<br>Sonderpädagogik-Konkordat, Art. 1 & 2<br>VSG § 33<br>RRZ 2015, 5.1<br>BI ZH, 2011a |
| 9 Die Förderung für sozial benachteiligte und/oder fremdsprachige Kinder soll durch Interventionen im Frühbereich, aber auch durch eine integrationskräftige Schule besonders intensiv sein. Dazu gehören die Integration der Eltern und die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern. | VSG § 25<br>RRZ 2015, 5.1<br>RRZ 2019, 2a<br>BI ZH, 2011a  |

**Qualität**

- |  |   |
|--|---|
| 10 Die gesamte Volksschule mit all ihren Angeboten ist orientiert an hoher Qualität, Durchlässigkeit und den Förderbedürfnissen der Kinder.  | BV, Art. 61a & 67<br>HarmoS, Art. 1<br>VSG § 2                              |
| 11 Für die Qualität des Unterrichts sind gut ausgebildete Lehrpersonen essenziell. Sie müssen in genügender Anzahl ausgebildet werden.   | Bildungspolitische Ziele für den Bildungsraum Schweiz, 2015<br>BI ZH, 2018c |
| 12 Die Gemeinden als Träger der öffentlichen Volksschule, vertreten durch die Schulpflegen, sind verantwortlich für die Qualität der einzelnen Schulen. Sie gewährleisten unter anderem die notwendigen Schulräume und -areale.          | VSG §§ 41, 42 & 47<br>VSV § 3a<br>BD ZH & BI ZH, 2013<br>BI ZH, 2011a       |
| 13 Die Lehrpersonen geniessen in der Gestaltung des Unterrichts Methodenfreiheit. Mit dem neu definierten Berufsauftrag werden die Erwartungen an Lehrpersonen in Bezug auf deren Tätigkeitsbereiche und in zeitlicher Hinsicht geklärt. | VSG § 23<br>BI ZH, 2011a<br>BI ZH, VSL ZH &<br>VZS, 2016                    |



### **Förderung**

- |    |  |   |
|----|--|---|
| 14 | Kinder werden gefördert in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen und bei ihrer sozialen und kulturellen Integration unterstützt.   | BV Art. 41,<br>HarmoS, Art. 3<br>VSG § 2<br>RRZ 2019, Lfz 2.1 |
| 15 | Die ersten Schuljahre und namentlich der Kindergarten haben eine besondere Funktion: Die Kinder erwerben Grundlagen und Kompetenzen, die im weiteren Bildungsverlauf ausdifferenziert werden.  | HarmoS, Art. 5<br>RRZ 2019, 2b<br>BI ZH, 2017                 |
| 16 | Der Lehrplan 21 sieht einen Kompetenzaufbau über die gesamte Volksschule vor. Damit wird unter anderem ein durchgängiger Kompetenzerwerb im 1. Zyklus betont.  | BRB 04/2017<br>BI ZH, 2017                                    |
| 17 | Gerade im 1. Zyklus soll der individuelle Entwicklungs- und Lernstand ernst genommen werden und der Unterricht fächerübergreifend und thematisch ausgerichtet sein. Auf diese Weise kann an die Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden. | RRB 2017-1197<br>BI ZH, 2017                                  |
| 18 | Die individuelle Förderung aller Kinder soll weiterentwickelt werden, namentlich auch bezogen auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen, mit Leistungsschwierigkeiten oder mit herausforderndem Verhalten.  | RRZ 2015, 2.1<br>RRZ 2019, 2c<br>BI ZH, 2011a                 |
| 19 | Sprachbildung und Sprachförderung der Kinder sollen im Kindergarten einen besonderen Stellenwert haben.  | BI ZH, 2015<br>BI ZH, 2017                                    |
| 20 | Schulbehörden, Lehrpersonen und Eltern arbeiten im Hinblick auf die Förderung der Kinder zusammen.   | VSG §§ 2, 54, 56 & 57<br>BI ZH, 2011a                         |
-

## 8.2 Befunde

Befunde

Referenzen

---

### Institutionelle Verortung

- A** Die Integration des Kindergartens in die Volksschule bzw. in den 1. Zyklus ist zwar in den Gesetzen, im Lehrplan 21 und im HarmoS-Konkordat festgeschrieben. In verschiedenen Bereichen bestehen noch Unterschiede zwischen dem Kindergarten und den ersten beiden Primarschuljahren, z.B. im Lernverständnis, in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen oder bei der räumlichen Lage. → Kap. 1  
→ Kap. 4  
→ Kap. 5
- B** Der Kindergarten wurde mit seiner institutionellen Integration in die Volksschule den schulischen Regelungs- und Steuerungsmechanismen unterstellt. Das Arbeitszeitmodell wurde an dasjenige von Primar- und Sekundarschule angeglichen. Die Besoldungsfrage und die Teilzeitanstellung stehen im Zentrum der professionspolitischen Forderungen der Kindergartenlehrpersonen. → Kap. 1  
→ Kap. 2
- 

### Integrationsfunktion

- C** Alle Kinder treten bedingungslos in den Kindergarten ein, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Entwicklungsstand oder ihren pädagogischen Bedürfnissen. Der Kindergarten steht am Beginn der Bildungsverläufe in der Volksschule und erhält deshalb eine wichtige und anspruchsvolle Integrationsfunktion zugesprochen. → Kap. 2  
→ Kap. 5  
→ Kap. 6
- D** Die Kinder treten mit sehr unterschiedlichen Sprachkompetenzen in den Kindergarten ein, was die Integrationsfunktion des Kindergartens zusätzlich betont. Die Sprachförderung ist ein wichtiges Thema im Austausch mit den Eltern. → Kap. 4  
→ Kap. 6
- E** Verglichen mit Primar- und Sekundarschule ist die Sonderschulquote im Kindergarten relativ niedrig. Das weist darauf hin, dass Kindergartenlehrpersonen eine wichtige Funktion bei der Identifizierung von besonderen Bedürfnissen der Kinder einnehmen. → Kap. 3  
→ Kap. 4
-



---

### **Regionale Differenzen, lokale Voraussetzungen**

- F** Der Kindergarten hat eine Phase stark steigender Schülerzahlen hinter sich. → Kap. 3  
Das Wachstum der Schülerzahlen ist allerdings regional sehr unterschiedlich und zeigt sich besonders in städtischen Regionen. Es ist auch künftig mit wachsenden Schülerbeständen im Kindergarten zu rechnen, wenn auch weniger stark.
- G** Die Zusammensetzung der Schülerschaft im Kindergarten hat sich in den letzten 10 Jahren in Bezug auf Nationalität und Erstsprache nicht markant verändert. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Gemeinden und Schulen ausgeprägt. → Kap. 3
- H** Die räumliche Lage wirkt sich auf die professionelle Kooperation innerhalb des Kindergartens sowie mit der Primarschule aus. Rund ein Fünftel der Kindergärten sind sogenannte Einzelkindergärten und damit räumlich von der Schule distanziert. → Kap. 5
- I** Die pädagogisch notwendigen Zusatzräume und Aussenareale sind nicht flächendeckend vorhanden. Dies kann die Qualität des Unterrichts beeinträchtigen. → Kap. 5

---

### **Übergänge und Schnittstellen**

- J** Die Übergänge in den Kindergarten und die Primarschule sind abgesehen vom Alter bedingungslos. Trotzdem werden sowohl beim Übergang in den Kindergarten als auch beim Übergang vom Kindergarten in die Primarschule vielfältige Erwartungen an die Kinder und die Eltern gerichtet. Dabei spielen Vorstellungen von Schule, Lernen und Leistung eine wichtige Rolle. → Kap. 2  
→ Kap. 7
- K** Die Verschiebung des Stichtags führt dazu, dass Kinder durchschnittlich jünger in den Kindergarten eintreten und sich die Alterszusammensetzung der Kindergartenklassen verändert. Geltende Erwartungen der Kindergartenlehrpersonen an die Kinder – z.B. in Bezug auf die Ablösung von den Eltern – werden vor diesem Hintergrund fraglich. → Kap. 2  
→ Kap. 3  
→ Kap. 7
- L** Obschon die frühen Übergänge im Bildungsverlauf sowohl individuell als auch systematisch sehr bedeutsam sind, ist die Kooperation der wichtigsten Akteurinnen und Akteure an den Übergängen – von Familie und FBBE in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Primarschule – bislang wenig systematisch bearbeitet worden. → Kap. 2  
→ Kap. 4  
→ Kap. 7

Befunde

Referenzen

- 
- M** Die schulinterne Kooperation von Lehr- und Fachpersonen wird primär innerhalb des Kindergartens praktiziert und gelebt. Die lokale Zusammenarbeit mit Lehr- und Fachpersonen der Primarschule und vor allem mit den Fachpersonen der FBBE ist seltener, namentlich in Bezug auf die Übergänge. Die Kindergartenlehrpersonen stehen der FBBE teilweise skeptisch gegenüber. → Kap. 4
- N** Die Elternzusammenarbeit ist eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Start in die Volksschule. Dies gilt im Besonderen auch für fremdsprachig aufwachsende Kinder und deren Eltern, für die der Kindergarten der erste Kontakt mit Deutsch als Schul- und Bildungssprache sein kann. Ein Teil der fremdsprachigen Eltern beurteilt die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen jedoch eher kritisch. → Kap. 4  
→ Kap. 6
- O** Die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern besteht oft aus einem Austausch an Informationen und Erfahrungen. Andere Formen des Einbezugs der Eltern und der Elternpartizipation sind seltener. Die Ansprüche an die Zusammenarbeit sind sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Eltern vielfältig und unterschiedlich. → Kap. 4
- 

### **Lernen und Unterricht**

- P** Die pädagogischen Einstellungen der Lehrpersonen sind unter anderem geprägt durch ihre Wahrnehmung der Situation. In diesem Rahmen sind auch eher ungünstige Wahrnehmungsmuster festzustellen, bei denen eine Defizitperspektive sowohl in Bezug auf die Kinder als auch auf die eigene professionelle Tätigkeit dominiert. → Kap. 5
- Q** Die räumliche und die zeitliche Gestaltung sind wesentliche Voraussetzungen für einen guten Unterricht im Kindergarten. Der Einsatz von geführten und offenen Formen wie dem freien Spiel erlaubt eine freie Rhythmisierung und einen sinnvollen Wechsel zwischen Phasen der Konzentration und der Entspannung. Die Kindergartenlehrpersonen betonen die Relevanz des freien Spiels und würden eine Weiterentwicklung des Spiels als Lernform begrüßen. → Kap. 2  
→ Kap. 5
- R** Die Kindergartenlehrpersonen messen der individuellen Förderung im Kindergarten einen hohen Stellenwert bei, auch begründet durch die altersdurchmischte Klassenstruktur. Als wichtige Förderschwerpunkte des Kindergartens sehen die Lehrpersonen die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, der Selbstständigkeit, des Selbstvertrauens sowie der Sprachkompetenz. → Kap. 5





Befunde	Referenzen
<p><b>S</b> Die Lehrpersonen verfügen über gute Kenntnisse der altersentsprechenden Kompetenzen, der Entwicklungen und Bedürfnisse von Kindergartenkindern. Beim dahinterliegenden Bildungs- und Lernverständnis zeigt sich eine grosse Varianz, im Speziellen bei der Frage der Eigenständigkeit und der Selbstbestimmtheit des Lernens.</p>	→ Kap. 5
<p><b>T</b> Die Förderung der Sprachkompetenzen ist eine wichtige Aufgabe des Kindergartens, auch weil die Sprache eine Voraussetzung für das Lernen darstellt. Die Sprachbildung im Kindergarten orientiert sich an der alltagsintegrierten Sprachbildung des Frühbereichs und an der bewussten Anregung von Sprachhandlungen wie Beschreiben, Erklären oder Begründen. Im Unterrichtsallday ist Letzteres noch auszubauen.</p>	→ Kap. 6
<hr/> <b>Lehrpersonen</b>	
<p><b>U</b> Aufgrund der prognostizierten, weiterhin steigenden Schülerzahlen und der Alters- und Pensumstruktur der Lehrpersonen wird der Lehrpersonenbedarf im Kindergarten auch künftig hoch sein.</p>	→ Kap. 4
<p><b>V</b> Die eigenständige Ausbildung von Kindergartenlehrpersonen wird sukzessive abgelöst durch die Ausbildung von Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe (KUst).</p>	→ Kap. 2 → Kap. 4
<p><b>W</b> Eine Mehrheit der aktiven Kindergartenlehrpersonen hat ihre Ausbildung an Seminaren absolviert. Jüngere Lehrpersonen schliessen die Ausbildung auf Tertiärstufe mit einem Bachelor ab. Diese Orientierung an akademischen Prinzipien stellt einen deutlichen Wandel in der Ausbildung zur Kindergartenlehrperson dar.</p>	→ Kap. 2 → Kap. 4

## 8.3 Handlungsbedarf

Die folgenden zwölf Felder stellen den aus der Situationsanalyse ableitbaren Handlungsbedarf dar. In jedem Feld werden ein oder mehrere Befunde aufgenommen und mit einer oder mehreren Zielsetzungen verglichen. In diesem Modus des Soll-Ist-Vergleichs wird der Handlungsbedarf präsentiert.

Die Auflistung der möglichen politischen Handlungsfelder erfolgt unabhängig davon, ob sie politisch diskutiert oder bearbeitet wurden bzw. werden. Die Felder sind in keiner Art und Weise priorisiert. Die Priorisierung, die Initiierung neuer Massnahmen und die Anpassung bestehender Projekte oder Programme stellen Arbeiten dar, die auf politischer Ebene zu leisten sind.

Auf der Basis der Situationsanalyse werden die Handlungsfelder grob den drei Ebenen System, Schule und Unterricht zugeordnet (→ Einleitung). Damit werden die Ebenen des Bildungssystems spezifiziert, auf denen die Bearbeitung des entsprechenden Handlungsfelds Wirkung entfalten kann. Die Zuordnung bildet nicht die politischen Verantwortlichkeiten ab.

Der Kanton Zürich kann auf verschiedenen Ebenen Massnahmen einleiten, anregen oder begleiten. Auf der Ebene des Gesamtsystems gestaltet er den gesetzlichen Rahmen, in dem sich die Schule bewegen kann, und verschafft sich mittels Systembeobachtung und Monitoring einen Überblick. Auf der Ebene von Gemeinden und Schulen kann der Kanton unter anderem über regulative Rahmensetzung, gezielte Beratung oder die externe Schulevaluation mitgestalten. Die Bearbeitung von Handlungsbedarf auf der Unterrichtsebene berücksichtigt aus kantonaler Perspektive die Methodenfreiheit der Lehrpersonen. Möglichkeiten kantonaler Mitgestaltung sind da etwa die Sensibilisierung über Aus- und Weiterbildung, gezielte Impulsprogramme oder die pädagogische Unterstützung mittels Lehrmitteln oder Beurteilungsinstrumenten.

Zielsetzungen	Befunde	Handlungsbedarf	System	Schule	Unterricht
I 1, 3, 4, 10, 11, 13	A, B	Die institutionelle Einbettung des Kindergartens in den 1. Zyklus verlangt nach Weiterentwicklungen des Kindergartens in folgenden Bereichen: 1) abgestimmte Pädagogik zwischen Kindergarten und den ersten beiden Primarschuljahren, 2) Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen des 1. Zyklus und 3) Anstellungsbedingungen der Lehr- und Fachpersonen des 1. Zyklus.	x	x	



Zielsetzungen	Befunde	Handlungsbedarf	System	Schule	Unterricht
II 1, 6, 7, 8, 9, 14, 18	C, D, E, G	Der Kindergarten soll seine Integrationsfunktion bestmöglich wahrnehmen können. Damit sind unter anderem folgende Bereiche angesprochen: 1) Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, 2) integrative Sonderpädagogik.	x	x	x
III 7, 8	E	Die Kindergartenlehrpersonen werden bezüglich der Abklärung und Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen im ersten Kindergartenjahr gut informiert und unterstützt.	x		
IV 10, 11, 12	F, G	Die Entwicklung der Schülerzahlen im Kindergarten und die Zusammensetzung der Schülerschaft bzw. deren Veränderung werden bei der Planung mit einbezogen, im Speziellen in folgenden Bereichen: 1) kommunale Schulraumplanung, 2) Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen.		x	x
V 12	H, I	Die kommunale Planung und Entwicklung des Schulraums bezieht die Bedürfnisse des Kindergartens mit ein: 1) Spezialanforderungen wie Zusatz- oder Aussenräume, 2) räumliche Anbindung des Kindergartens an die Primarschule.		x	
VI 2, 5, 9, 17	J, K, L, M, N, O	Der Übergang aus der FBBE in den Kindergarten wird weiterentwickelt, speziell in folgenden Bereichen: 1) pädagogische Anschlussfähigkeit, 2) Kooperation zwischen den Fachkräften und 3) Elternzusammenarbeit.	x	x	
VII 4, 5, 15, 16, 17, 18, 20	J, L, M, N, O	Der Übergang aus dem Kindergarten in die Primarschule wird weiterentwickelt, speziell in folgenden Bereichen: 1) pädagogische Anschlussfähigkeit, 2) Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen und 3) Elternzusammenarbeit.	x	x	

Zielsetzungen	Befunde	Handlungsbedarf	System	Schule	Unterricht
VIII 5, 15, 16, 17, 18	M, Q	Die pädagogische Anschlussfähigkeit an die Unterstufe der Primarschule wird verbessert. Ein wichtiges Element dieser Anschlussfähigkeit ist dabei die Weiterentwicklung des Spiels als Lernform im Kindergarten und im 1. Zyklus.		x	x
IX 2, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 19	P, R, S	Zur Verbesserung der Qualität des pädagogischen Handelns ist eine Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen und mit Bildungs- und Lernverständnissen im Kindergarten notwendig.			x
X 9, 19	N, T	Die Sprachförderung im Kindergarten wird pädagogisch in die durchgängige Sprachförderung eingebettet. Das bildungssprachliche Handeln – vor allem Erklären und Begründen – wird intensiv gefördert.	x		x
XI 10, 11	U, W	Für den Kindergarten stehen in ausreichender Zahl gut qualifizierte Lehr- und Fachpersonen zur Verfügung.	x	x	
XII 3, 4, 5, 11, 13, 16	V	Die Ausbildung von Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe (KUst) wird als primärer Ausbildungsweg zur Kindergartenlehrperson etabliert.	x		



# Literaturverzeichnis

- Amacker, M., Funke, S., Wenger, N. (2015, 10. Juni). *Alleinerziehende und Armut in der Schweiz. Eine Studie im Auftrag der Caritas Schweiz*. Bern: Universität Bern, Interdisziplinäres Forschungsinstitut für Geschlechterforschung.
- Ambühl, E., Heller, W., Haldi, M., Oggenfuss, A., Rageth, E., Strittmatter, A. et al. (1986, September). *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule* (W. Heller, Hrsg.). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Babel, J. (2017, 27. Oktober). *Szenarien 2016–2025 für die Lehrkräfte der obligatorischen Schule*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Baltruschat, A. (2018). *Didaktische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Battaglia, M.-A., Bucher, H.-P., Bürgi, C., Gysel, R., Hofer, T., Moser, P. et al. (2011, Mai). *Kanton Zürich in Zahlen 2011*. Zürich: Statistisches Amt.
- Bayard, S. & Schalit, T. (2016, April). *Bildungsverläufe während der obligatorischen Schulzeit im Kanton Zürich. Verzögerungen, Beschleunigungen und Wechsel vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarstufe I*. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- Becker, R. & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Bernet, W. (2014, 23. Juni). Eine kluge Antwort auf Vielfalt fällt weg. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 11.
- Bernet, W. (2017, 21. August). Der lange Weg durch die Institution Schule. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 11.
- BFS [Bundesamt für Statistik]. (2016, 3. Oktober). *Anteil der familien- und schulergänzend betreuten Kinder 0–12 Jahre, nach Betreuungsart, Betreuungsdauer (pro Woche) und verschiedenen soziodemografischen Merkmalen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BI ZH [Bildungsdirektion des Kantons Zürich], VSL ZH [Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Zürich] & VZS [Verband Zürcher Schulpräsidenten]. (2016). *Neu definierter Berufsauftrag. Informationen für Lehrpersonen*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2006). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Blockzeiten* (1. Aufl.). Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2008). *Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich* (1. Ausgabe). Zürich: Bildungsdirektion.
- BI ZH (2009, September). *Frühe Förderung. Hintergrundbericht zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- BI ZH (2010). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen* (7. Aufl.), Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- BI ZH (2011a). *Handbuch Schulqualität* (2. Aufl.), Zürich.
- BI ZH (2011b). *Handreichung Integrative und individualisierende Lernförderung* (überarbeitete Auflage). Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2012a). *Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich* (2. Ausgabe). Zürich: Bildungsdirektion.
- BI ZH (2012b, Oktober). *Sonderschulung im Kanton Zürich. Grundlagen, Regelungen und Finanzierung der Angebote der Sonderschulung im Kanton Zürich*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2013a, Dezember). *Gestaltung des Übergangs von der Vorschulzeit in die Schule. Leitsätze und Anregungen*. Zürich: Bildungsdirektion, Amt für Jugend und Berufsberatung & Volksschulamt.
- BI ZH (2013b, April). *Zürcher Abklärungsverfahren zum sonderpädagogischen Bedarf im Vor- und Nachschulbereich. Heilpädagogische Früherziehung, Audiopädagogik, Logopädie*. Zürich: Bildungsdirektion, Amt für Jugend und Berufsberatung.
- BI ZH (2015, März). *Bericht. Durchgängige Sprachförderung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene unter besonderer Berücksichtigung der Risikogruppen*. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- BI ZH (2016a, März). *Lernen beginnt lange vor dem Kindergarten. Empfehlungen zum Übergang von der Vorschulzeit in den Kindergarten*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.



- BI ZH (2016b, 7. März). *Tätigkeitsbereiche. Zuordnung von Tätigkeiten*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2016c, 1. Dezember). *Vernehmlassung zum Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21. Auswertungsbericht*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2017, 13. März). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21. Gesamtausgabe*. Zürich: Bildungsdirektion.
- BI ZH (2018a, Juli). *Elterngespräche und Zeugnis. Kindergarten und 1./2. Klasse der Primarstufe (1. Zyklus)*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2018b, 30. Januar). *Schulassistenten*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- BI ZH (2018c, 24. August). *Stellensituation Volksschule. Informationen für das Schuljahr 2018/19*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- Booth, J. L. & Siegler, R. (2006). Developmental and individual differences in pure numerical estimation. *Developmental Psychology*, 42 (1), S. 189–201.
- Borgstedt, S., Rätz, B., von Schwartz, M., Schleier, Ch. & Ernst, S. (2015, April). *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg: Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.
- Brägger, M. (2019, 1. Mai). *LCH Arbeitszeiterhebung 2019. Bericht zur Erhebung bei 10'000 Lehrpersonen*. Dübendorf: Büro Brägger.
- Bucher, H.-P. (2017). Steigende Geburtenzahlen. *Demografische Analyse der Geburtenentwicklung im Kanton Zürich 1990–2015* (statistik.info 2017/01). Zürich: Statistisches Amt.
- Bucher, H.-P. (2018). *Babyboomer nicht mehr stärkste Jahrgänge* (statistik.info 2018/05). Zürich: Statistisches Amt.
- Bundeskanzlei. (2009, 30. Juni). Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG). *Bundesblatt*, (26), S. 4561–4686.
- Carle, U. & Hegemann-Fonger, H. (2012). *Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich* (Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, Heft B03). Bremen: Universität Bremen.
- Criblez, L. (2015). Die Schuleingangsstufe zwischen pädagogischer Vision und bildungspolitischer Realität. Eine Policyanalyse. In C. Müller, L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrandt, F. Vogt & E. Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 61–82). Münster: Waxmann.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C. (2016). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Die wichtigsten Veränderungen und eine Analyse der Reformprozesse. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 341–366). Zürich: Chronos.
- Csonka, Y. & Mosimann, A. (2017). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2017*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz]. (2016, 29. Februar). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: D-EDK.
- Delmore, S. (1987, April). *Statistische Angaben zur Situation der Kindergärten im Schuljahr 1986/87*. Zürich: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, S. 135–168.
- Duncker, L. (2015). Spielen oder Lernen? Balanceakte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In C. Müller, L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrandt, F. Vogt & E. Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke*. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelmann, D., Brandenberg, K. & Mayr, K. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 165–182). Wiesbaden: Springer VS.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018a, 18. Dezember). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Eine empirische Studie im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern & Zürich: Pädagogische Hochschule Bern; Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <<https://www.phbern.ch/kindergartenstudie>>.



- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2018b, 18. Dezember). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Dokumentation der empirischen Studie*. Bern & Zürich: Pädagogische Hochschule Bern; Pädagogische Hochschule Zürich. Verfügbar unter: <<https://www.phbern.ch/kindergartenstudie>>.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2003, 12. Juni). *Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen*. Bern: EDK
- EDK. (2011). *Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmonoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Kommentar, Entstehungsgeschichte und Ausblick, Instrumente*. Bern: EDK.
- EDK. (2015, 18. Juni). *Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule*. Bern: EDK.
- Fasseing, K., Rohde, S. & Isler, D. (2018, Oktober). *StarTG. Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Faust, G. (2013). Übergang in das Schulsystem hinein. Vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 33–43). Münster: Waxmann.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten. Eine domänenspezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), S. 101–116.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers* (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg., 2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauser, B. (2011). Der Übergang Kindergarten - Primarschule. Kommentierte Befunde aus der Schweiz. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinholfer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 31–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Heyer-Oeschger, M. & Büchel, P. (1997). Lehrkräfte für vier- bis achtjährige Kinder? Die Diskussion um die weitere Entwicklung von Kindergarten und Unterstufe. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 1997, S. 82–97.
- Hilkenmeier, J., Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2019). Bedingungen elterlichen Schulengagements beim Lesen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (1), S. 24–40.
- Hofacher, K. (2008). *Lehrberuf. Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Bern: EDK.
- Hogrebe, N., Schulz, S. & Böttcher, W. (2012). Professionalisierung im Elementarbereich. Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. *Soziale Passagen*, 4 (2), S. 247–261.
- Hüttenmoser, M. (2015). Vergessen, verdrängt. Der Lebensraum der Kinder. *Psychologie & Erziehung*, 41 (1), S. 10–17.
- Hutterli, S. & Vogt, F. (2014, 31. März). *Obligatorische Schule. Schuleintritt und erste Jahre. Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Infras & Tassinari Beratungen. (2011, 4. April). *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung in den Kantonen Basel-Stadt und Zürich. Schlussbericht Kanton Zürich*. Zürich: Infras.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H. & Frei, D. (2017, April). *Fachkonzept "Frühe Sprachbildung"*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Jergus, K. (2017). Heterogenität im Kindergarten? Heterogenität und Leistung im Lichte frühkindlicher Differenzen. In U. Stenger, D. Edelmann, D. Nolte & M. Schulz (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 119–132). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kennedy, A., Charbonnier, E., Truong, N. & Beck-Domzalska, M. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.



- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung, 0*, S. 13–21.
- König, A. (2017). Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 493–509). Göttingen: Hogrefe.
- Kriesi, I., Bayard, S., Buchmann, M. (2012) Die Bedeutung von Kompetenzen im Vorschulalter für den Schuleintritt. In: Bergman M., Hupka-Brunner S., Meyer T., Samuel R. (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuper, H. & Thiel, F. (2009). Erziehungswissenschaftliche Institutionen und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 483–498). Wiesbaden: Springer VS.
- Lanfranchi, A. (2016). Transition Familie – Schule. *Familiendynamik, 41* (4), S. 294–303.
- Lang, M. (2009). Intensivierung von Lehrerverbänden durch schulische Innovationsvorhaben zum selbstgesteuerten Lernen? Befunde aus dem BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA. *Zeitschrift für Evaluation, 8* (1), S. 87–106.
- LCH [Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz] (2017). *Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lehmann, L. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zentrum. Lehrerbildungspolitik im Kanton Zürich. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 227–246). Zürich: Chronos.
- Lehmann, L. & Imlig, F. (2018). Folgeprobleme. Einleitende Annäherungen an eine Theorie der Schulreform. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.), *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V., Ivedi, C. (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832 – 2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Leuthold, H. (2006). *Die sozialräumliche Dynamik der urbanisierten Schweiz und ihre politikgeografische Dimension*, Dissertation. Zürich: Universität Zürich, Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät.
- Lieger, C. & Bühlmann, N. (2017). *Lernen im Zyklus 1 mit dem Lehrplan 21. 8-Schritt-Modell zur Kompetenzorientierung. Spielen als Lernform*. Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Lindauer, T., Dittmar, M., Schmellentin, C., Sturm, A., Schneider, H. & Rychener, I. (2017, Oktober). *Fachkonzept Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt.
- Link, M., Vogt, F. & Hauser, B. (2015). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften aus der Schweiz, Deutschland und Österreich zur mathematischen Förderung im Kindergarten. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten & C. Streit (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2015. Vorträge auf der 49. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 09.02.2015 bis 13.02.2015 in Basel* (Bd. 1, S. 584–587). Münster: WTM Verl. für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Link, M., Vogt, F. & Hauser, B. (2017). Überzeugungen von Kindergartenlehrpersonen zur mathematischen Förderung im Kindergarten. Die Schweiz, Deutschland und Österreich im Vergleich. *Beiträge zur Lehrerbildung, 35* (3).
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Maag Merki, K., Moser Opitz, E., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., Bühlmann, F., Kunz, B. et al. (2017, 19. Dezember). *Evaluation des Schulversuchs Fokus Starke Lernbeziehungen (FSL). Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Mahlke, W. & Schwarte, N. (1994). *Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melhuish, E. (2013). Research on Early Childhood Education in the UK. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 211–221). Wiesbaden: Springer VS.





- Meyer, F. (2012). *Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder. Projekt Fremd- und Selbstevaluation der Lebensqualität von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren in urbanen und ländlichen Lebenswelten des Kantons Zürich*. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.
- Moser, U., Angelone, D., Hollenweger, J. & Buff, A. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Moser, U. & Bayer, N. (2010). *4 bis 8. Schlussbericht der summativen Evaluation. Lernfortschritte vom Eintritt in die Eingangsstufe bis zum Ende der 3. Klasse der Primarschule*. Bern: Schulverlag plus.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (Hrsg.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oelkers, N. (2012). Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert & C. Peter (Hrsg.), *Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit* (S. 135–154). Wiesbaden: Springer VS.
- Petillon, H. & Valtin, R. (1999). *Spielen in der Grundschule* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- PHZH [Pädagogische Hochschule Zürich]. (2005). *Jahresbericht 2004*. Zürich: PHZH.
- PHZH. (2009). *Kooperationen bilden! Jahresbericht 2008*. Zürich: PHZH.
- PHZH. (2010). *Schulen entwickeln. Jahresbericht 2009*. Zürich: PHZH.
- PHZH. (2011). *Quer einsteigen. Jahresbericht 2010*. Zürich: PHZH.
- PHZH. (2014). *Jahresbericht 2013*. Zürich: PHZH.
- PHZH. (2016). *Jahresbericht 2015*. Zürich: PHZH.
- PHZH. (2017). *Jahresbericht 2016*. Zürich: PHZH.
- Reichen, J. (1979). *Planstudie Kindergarten*. Zürich: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung.
- Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (Hrsg.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013, 27. Juni). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Rietzler, S. & Grolimund, F. (2017). Gut ankommen im Kindergarten. *Fritz+Fränzi*, 17 (Sonderheft Kindergarten), S. 6–13.
- Roos, M. (2017, Juni). *Entwicklungen von 2014 bis 2016 im Programm QUIMS mit Fokus auf den obligatorischen Schwerpunkten. Bericht im Auftrag des Volksschulamts des Kantons Zürich*. Baar: Spectrum3.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel, E. & Roebbers, C. M. (2010). Exekutive Funktionen. Zu- grundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (2), S. 99–110.
- Rüesch, P. (2001). Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich. In R. Blickenstorfer, D. Luginbühl, S. Mächler, P. Rüesch, B. Sträuli et al. (Hrsg.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* (S. 11–18). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Ryser, M. & von Erlach, E. (2007). *Bildungs mosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007*. Neuchâtel: BFS.
- Schaller, R. (2013). Keine Wende zum Besseren. *ZLV Magazin* (4), S. 6–9.
- Schärer, H.-R. & Hungerbühler, A. (2018, 2. Februar). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen. Die Position der Kammer PH*. Bern: Swissuniversities.
- Schmid, T., Kriesi, I. & Buchmann, M. (2011). Wer nutzt familienergänzende Kinderbetreuung? Die Betreuungssituation 6-jähriger Kinder in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 37 (1), S. 9–32.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children. Evaluation of a self-regulation intervention. *Early childhood research quarterly*, 30, S. 20–31.
- Schultheiss, A. & Stern, S. (2013a, 13. Mai). *Familienergänzende Kinderbetreuung im Frühbereich. Stand in den Kantonen 2012*. Zürich: Infrac.
- Schultheiss, A. & Stern, S. (2013b, 26. September). *Familienergänzende Kinderbetreuung im Schulbereich (inkl. Kindergarten oder eine Form der Eingangsstufe). Stand in den Kantonen*. Zürich: Infrac.



- Söldi, A. (2017, 30. März). „Dienstag“ statt „Ziischtig“ in der Kindergartenrunde. *Zürcher Unterländer*.
- Sörensen, B. (2002). Von „Schulreife“ zu „Schulfähigkeit“. Zur Verschiebung des Blickwinkels innerhalb eines komplexen Gefüges. In H. Rhyn (Hrsg.), *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule* (S. 13–23). Bern: Verlag Paul Haupt
- Staatskanzlei Kanton Zürich (2008, 22. August). Kantonale Volksinitiative „JA zur Mundart im Kindergarten“. *Amtsblatt des Kantons Zürich*, (34), S. 1426–1427.
- Staatskanzlei Kanton Zürich (2010, 16. Juli). Antrag des Regierungsrates vom 7. Juli 2010 und Beschluss des Kantonsrates über die Volksinitiative „prima-Initiative (Kantonale Volksinitiative für die Weiterentwicklung der Kindergartenstufe)“. *Amtsblatt des Kantons Zürich*, (28), S. 1496–1504.
- Staatskanzlei Kanton Zürich (2012, 29. August). *Wir stimmen ab. Volksabstimmung vom 25. November 2012* (Abstimmungszeitung). Zürich: Staatskanzlei.
- Stamm, M. (2013). Das Konzept der Schulfähigkeit. Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 273–284). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Amt Kanton Zürich (2018, 30. Mai). *Familiäre Arbeitsteilung in Bewegung*. Zürich: Statistisches Amt. Verfügbar unter [https://statistik.zh.ch/internet/justiz\\_inneres/statistik/de/aktuell/mitteilungen/2018/zhiz18\\_erwerbsmodell.html](https://statistik.zh.ch/internet/justiz_inneres/statistik/de/aktuell/mitteilungen/2018/zhiz18_erwerbsmodell.html), Zugriff am 12.11.2018.
- Stern, S., Schwab Cammarano, S., Gschwend, T. & Sigrist, D. (2019). *Für eine Politik der frühen Kindheit*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- Stücheli, P. (2002, 5. April). Die Schule in der Schule. Seminar Unterstrass erhält einen neuen Namen. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 45.
- Sturzbecher, D. (2008). Transitionen und Bildungsmonitoring. Offene Fragen am Beispiel des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur & EDK (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis* (S. 161–168). Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Stutz, H. & Bischof, S. (2018, Januar). *Kinder in multilokalen Familienkonstellationen. Sekundärdatenanalysen. Grundlagenbericht*. Bern: Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien.
- Taguma, M., Huerta, M. & Engel, A. (2017). *Starting strong V. Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD Publishing.
- Tillmann, K.-J. (2013). Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 15–31). Münster: Waxmann.
- Tomasik, M. J., Oostlander, J. & Moser, U. (2018, 29. Juni). *Von der Schule in den Beruf. Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tresch, S. & Zubler, C. (2009). *Schullaufbahnen quer durch die Volksschule. Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen von der Einschulung bis zum Abschluss*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Unteregger-Mattenberger, J. (1996). *Der Kindergarten im Kanton Zürich von A bis Z*. Zürich: Erziehungsdirektion: Pädagogische Abteilung.
- VKZ [Verband Kindergarten Zürich] (2016, 8. September). *Antwortschreiben Vernehmlassung LP 21*. Zürich: VKZ.
- VKZ (2017, 12. April). *Resolution*. Zürich: VKZ.
- Vocat, F. (2017, Juli). *Qualitätsmerkmale für Spielgruppen*. Bern: Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen-Verband.
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., Zumwald, B. et al. (2015). Sprachförderung im Alltag. Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 93–111. Videobasierte Fallanalysen.



- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C. & Abt, N. (2010). *Schlussbericht der formativen Evaluation. Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag plus.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (Ausgewählte Schriften, Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Walter, C. & Fasseing, K. (2002). Das Unterrichtskonzept des deutschschweizerischen Kindergartens. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 135–158). Winterthur: Prokiga.
- Wannack, E. (2015). Classroom Management. Eine bedeutende Dimension der Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe. In C. Müller, L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrandt, F. Vogt & E. Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 153–161). Münster: Waxmann.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2011a). Das freie Spiel im Kindergarten. *4bis8 (Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik, Spezialausgabe)*, S. 7–9.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2011b). Überlegungen zur Didaktik des Kindergartens. *4bis8 (Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik, Spezialausgabe)*, S. 4–6.
- WBF [Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung] & EDK. (2015, 18. Mai). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Bern: WBF & EDK.
- Wiederkehr Steiger, B., Birri, T., Grossenbacher, S., Moser, U., Bayer, N., Vogt, F. et al. (2010, Juni). *Projektschlussbericht 2010. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone*. Bern: Schulverlag plus.
- Wildgruber, A. & Griebel, W. (2016). *Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen* (WiFF-Expertisen, Bd. 44). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Witzig, H. (2002). Geschichte des Kindergartens. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartenpädagogik* (S. 15–31). Winterthur: Prokiga.
- Wolter, S. C., Cattaneo, M. A., Denzler, S., Diem, A., Hof, S., Meier, R. et al. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016, 1. Juli). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M. et al. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function. Implication for education*. Washington: National center for education research.
- ZLV [Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband] (2016). Das neue Arbeitszeitmodell für Lehrpersonen. *ZLV Magazin* (4), S. 30-31.

