



Forschungsbericht | Nr. 17/2018



Lehre
Weiterbildung
Forschung

StarTG

Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau

Karin Fasseing Heim
Sabrina Rohde
Dieter Isler

Impressum

Herausgeberin

Pädagogische Hochschule Thurgau
Unterer Schulweg 3
Postfach
8280 Kreuzlingen 2
Tel. +41 (0)71 678 56 56
info@phtg.ch
phtg.ch

Autorenteam

Karin Fasseing Heim
Sabrina Rohde
Dieter Isler

Verantwortlich

Karin Fasseing Heim

Titelbild

Fotolia

Im Auftrag von

Kanton Thurgau
Amt für Volksschule
Spannerstrasse 31
8510 Frauenfeld
Tel.: +41 (0)58 345 57 70
info.av@tg.ch
av.tg.ch

Kontaktperson Amt für Volksschule

Anita Haag

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Legende zu den Abkürzungen.....	5
Dank.....	6
Zusammenfassung	7
Rahmenbedingungen in den Gemeinden und Schulen des Kantons Thurgau	7
Bestehende Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart.....	8
Veränderungen der pädagogischen Arbeit seit der Vorverschiebung des Stichtags.....	8
Weitere Ergebnisse	9
1 Ausgangslage	10
1.1 Zielsetzungen.....	10
1.2 Fragestellungen.....	10
2 Projektdesign.....	12
2.1 Datenerhebung	12
2.2 Beschreibung der Stichprobe.....	13
2.3 Datenanalyse	15
3 Erkenntnisse zum Eintrittsalter beim Kindergartenstart	17
3.1 Schweizweite Entwicklungen.....	17
3.2 Forschungsstand zum Übergang von der Familie in den Kindergarten	19
3.3 Bündelung und Kommentar.....	23
4 Rahmenbedingungen in den Gemeinden des Kantons Thurgau	24
4.1 Besuchte familienergänzende Betreuungsangebote vor dem Kindergarteneintritt	24
4.2 Kinder mit hohem Betreuungsaufwand.....	25
4.3 Deutschkenntnisse beim Kindergarteneintritt	26
4.4 Markant heterogenere Altersstruktur in den Klassen	27
4.5 Erschwerte Planbarkeit der Schulorganisation	30
4.6 Klassengrösse und Betreuungsverhältnis.....	30
4.7 Gestiegene Leistungsanforderungen durch den Lehrplan Volksschule Thurgau.....	31
4.8 Bündelung und Kommentar	32
5 Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart	34
5.1 Personalbezogene Massnahmen	35

5.1.1	Welche personalen Ressourcen werden eingesetzt?	35
5.1.2	Wie werden zusätzliche personale Ressourcen eingesetzt?	37
5.1.3	An klassenspezifische Bedingungen geknüpfte Massnahmen	39
5.1.4	Poolstunden.....	39
5.1.5	Wie zufrieden sind die Betroffenen mit den personalen Unterstützungsmassnahmen?.....	40
5.2	Anpassungen der Stundenpläne.....	41
5.3	Zusätzlicher Gruppenunterricht.....	42
5.4	Zukünftige Massnahmen.....	43
5.5	Die besondere Situation der Basisstufenklassen.....	44
5.6	Bündelung und Kommentar	45
6	Veränderte pädagogische Arbeit mit den Kindern	48
6.1	Zentrale Aufgabenbereiche: Beziehung und Interaktion, Bildung, Erziehung und Betreuung	48
6.1.1	Bedeutung von Beziehung und Interaktion, Bildung, Erziehung und Betreuung	48
6.1.2	Wofür reicht die Zeit, was kommt zu kurz?	50
6.1.3	Wie haben sich die Aufgabenbereiche der Lehrpersonen seit 2012 verändert?	51
6.2	Didaktische Anpassungen des Unterrichts	53
6.2.1	Welche didaktischen Settings wurden verändert?	54
6.2.2	Wurden die didaktischen Settings inhaltlich verändert?	54
6.2.3	Zeigen sich auch Anpassungen in den Basisstufen?	56
6.3	Die vierjährigen Kinder beim Kindergartenstart	57
6.4	Veränderte Ablösungsprozesse.....	57
6.5	Bündelung und Kommentar	58
7	Veränderte Zusammenarbeit der Beteiligten	62
7.1	Zusammenarbeit mit den Eltern	62
7.2	Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Laien	64
7.3	Zusammenarbeit in den Schulhausteams.....	71
7.4	Das jüngere Eintrittsalter: Ein dringliches Problem?.....	72
7.5	Bündelung und Kommentar	73
8	Weitere Ergebnisse.....	76
8.1	Lohn und Wertschätzung	76
8.2	Pensenberechnung: Die Rede von Pausen, wo es keine Pausen gibt.....	77

8.3	Die durchgängig zu jungen Kinder	77
8.4	Bündelung und Kommentar	78
9	Empfehlungen	80
9.1	Empfehlungen zum Richtwert der Klassengrösse im Kindergarten	80
9.2	Empfehlungen zu den Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart	81
9.3	Empfehlungen zur Verständigung von Kindergarten und Primarschule	83
9.4	Empfehlungen zur Vertiefung des Wissens über Bildungsprozesse im Kindergartenalltag	84
9.5	Empfehlungen zum weiteren Ausbau des Frühbereichs	84
9.6	Empfehlungen zur systematischen, transparenten und begründeten Umsetzung der Massnahmen in den Schulgemeinden	85
9.7	Ausblick	86
	Literatur	88

Legende zu den Abkürzungen

AV	Amt für Volksschule Thurgau
BFS	Bundesamt für Statistik
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
KGLP	Kindergartenlehrpersonen
PHTG	Pädagogische Hochschule Thurgau
SB	Schulbehörden
SHP	Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
SL	Schulleitungen
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
TKK	Thurgauer Kindergarten Konferenz
VSLCH	Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz

Dank

Das Forschungsprojekt StarTG «Mit jungen Kindergartenkindern starten im Kanton Thurgau» konnte nur mit der Unterstützung und Beteiligung zahlreicher Personen realisiert werden, die sich für die Entwicklung und Bildung der jüngsten Kinder in den Kindergärten und Basisstufen des Kantons Thurgau interessieren. Dafür danken wir ganz herzlich.

Insbesondere den Kindergarten- und Basisstufenlehrpersonen, die bereit waren, den umfangreichen Fragebogen auszufüllen und von ihren Erfahrungen zu berichten, sowie den Schulleitungen und Schulbehörden, die sich bereit erklärt haben, über ihre Arbeit Auskunft zu geben, danken wir für ihr Engagement.

Während der Projektentwicklung durften wir auf die langjährigen Erfahrungen und die detaillierten Kenntnisse des Kindergartenfelds von Tanja Kroha, Präsidentin der Thurgauer Kindergarten Konferenz (TKK), sowie Sandra Reusser und Marisa Hugelshofer, Vorstandsmitglieder der TKK, zurückgreifen, was für den Start des Projekts besonders zentral war. Während des Zeitraums der Fragebogenerhebung hat die Präsentation des Projekts an der Jahrestagung der TKK sicher wesentlich dazu beigetragen, dass eine so überwältigende Zahl von Lehrpersonen den Fragebogen ausgefüllt hat. Wir danken der TKK für diese fruchtbare Kooperation.

Im Rahmen der Pilotumfrage erhielten wir äusserst hilfreiche Rückmeldungen und danken dafür Eva Bühler und Jasmin Moser, den Kindergartenlehrpersonen, wie auch Lukas Leutenegger, dem Schulleiter, sowie Erich Schaffer, dem Schulpräsidenten der Schule Pfyn. Weiteres Feedback im Prozess der Fragebogenentwicklung erhielten wir von unseren Kolleginnen und Kollegen Barbara Weiss, Hans Amrhein und Barbara Vogel. Danke für eure Unterstützung und kritischen Einwände.

Ein ebenfalls wichtiger Schritt im Verlauf der Datenanalyse war das Gruppeninterview zur Validierung der Ergebnisse. Wir danken den Kindergartenlehrpersonen Jovana Bögli, Daniela Schild, Manuela Weber und Stephanie Gass für die engagierte Diskussion und ihre besondere Bereitschaft, sich für die jungen Kinder im Übergang von der Familie in den Kindergarten einzusetzen.

Einen ganz besonderen Dank richten wir zudem an das Amt für Volksschule Thurgau (AV), das als Auftraggeber die Projektstudie StarTG überhaupt erst ermöglicht hat. Dabei haben wir die Zusammenarbeit mit Anita Haag als Projektverantwortlicher aufseiten des Auftraggebers als sehr sorgfältig und unterstützend erlebt. Wir danken dem AV für das uns entgegengebrachte Vertrauen, für die zielführende Kooperation und für die Möglichkeit, die aktuelle Situation in den Kindergärten des Kantons Thurgau zu beleuchten.

Zusammenfassung

Im Auftrag des Amtes für Volksschule Kanton Thurgau führte die Pädagogische Hochschule Thurgau von April 2017 bis Juli 2018 eine Studie zum Start von jungen Kindern in Kindergärten des Kantons Thurgau «StarTG» durch. Untersucht wurden a) der aktuelle Forschungsstand, b) die bestehenden Rahmenbedingungen und Unterstützungsformen in den Thurgauer Schulgemeinden und c) der Umgang der Lehrpersonen mit jungen Kindern. Auf der Grundlage einer Literaturrecherche wurde im Austausch mit dem Amt für Volksschule Thurgau und der Thurgauer Kindergartenkonferenz eine Onlinebefragung entwickelt, erprobt und durchgeführt. Im Rahmen dieser Vollerhebung wurden sämtliche Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen und Schulpräsidien mit Zuständigkeiten für den Kindergarten angeschrieben. Jede Akteurengruppe beantwortete einen auf sie zugeschnittenen Fragebogen. Die Rücklaufquoten mit Antworten der Lehrpersonen von 86% aller Kindergarten- und Basisstufenklassen (N = 250), 77% aller Schulleitungen (N = 75) und 56% aller Schulpräsidien (N = 41) ist sehr zufriedenstellend, sodass insbesondere bei den Lehrpersonen und Schulleitungen von einer Vollerhebung ausgegangen werden darf. Die Antworten auf die geschlossenen Fragen wurden mittels deskriptiver statistischer Verfahren ausgewertet, die Antworten auf die offenen Fragen mittels Inhaltsanalysen. Die Ergebnisse wurden in einem Gruppeninterview mit vier Lehrpersonen validiert. Die Studie hat folgende Hauptergebnisse zutage gefördert:

Rahmenbedingungen in den Gemeinden und Schulen des Kantons Thurgau

- > Die Kindergartenklassen sind heute *sehr heterogen* zusammengesetzt (20% der Kinder haben vor dem Kindergarten noch nie ein familienergänzendes Betreuungsangebot besucht, 34% haben einen erhöhten Betreuungsbedarf, 24% sprechen zuhause kein Deutsch, 16% gehören zu den jüngsten Kindern, die vor sechs Jahren noch nicht in den Kindergarten eingetreten wären. Die Heterogenität variiert zwischen Klassen und Gemeinden stark.
- > 17% der Kinder werden von den Eltern zurückgestellt und treten ein Jahr später in das erste Kindergartenjahr ein. Deutschsprachige Eltern nutzen die Möglichkeit zur Rückstellung häufiger, nicht deutschsprachige Eltern seltener. Diese *Schullaufbahntrennscheide* führen dazu, dass die Heterogenität in Bezug auf Alter und Deutschkenntnisse noch verschärft wird, und erschweren die Planbarkeit der Kindergartenklassen.
- > Junge Kinder sind insbesondere beim Start in den Kindergarten intensiver auf emotionale und körperliche Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen angewiesen. *Lehrpersonen, die ihre Klasse alleine führen* und sich gleichzeitig um einzelne junge Kinder und die ganze Klasse kümmern müssen, erleben zwangsläufig Stress und Überforderung.

Bestehende Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart

- > Nach Angabe der Lehrpersonen werden in 57% der Kindergartenklassen Unterstützungsmassnahmen umgesetzt, nach Angabe der Schulleitungen sind es 87%.
- > Wo Unterstützungsmassnahmen realisiert werden, bestehen diese zu 80% aus *zusätzlichem Personal*, zu 23% in Form angepasster Stundenpläne der Kinder im ersten Kindergartenjahr und zu 21% aus zusätzlichem Gruppenunterricht. Weitere Formen sind zusätzliche Pensen oder Pensenumlagerungen für bestehendes Personal.
- > Die zusätzlichen Personalressourcen für bestehendes Personal werden zu 47% für Unterrichtsassistenzen, zu 37% für andere Lehrpersonen und zu 16% für DaZ-Lehrpersonen («Deutsch als Zweitsprache») und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eingesetzt. Ressourcen für zusätzliches Personal werden zu 67% für Unterrichtsassistenzen und zu 33% für andere (Zivildienstleistende, Praktikantinnen und Praktikanten, Seniorinnen und Senioren, Studierende und Eltern) eingesetzt. Die *Finanzierung von Unterrichtsassistenzen* ist damit die gewichtigste Unterstützungsmassnahme.
- > Die zusätzlichen Personalmassnahmen sind mehrheitlich von geringer oder mittlerer Intensität (1–8 beziehungsweise 9–16 Lektionen pro Woche). Sie stehen entweder kurzfristig (2 Wochen bis 1 Quartal) oder langfristig (1 Semester oder 1 Schuljahr) zur Verfügung. Eine klare *Ausrichtung auf den Kindergartenstart* mit einer hohen Intensität zum Schuljahresbeginn und transparente Kriterien für die Gewährung von Unterstützungsmassnahmen fehlen.
- > Für die *Zukunft* wünschen sich 87% der bisher nicht unterstützten Lehrpersonen Unterstützungsmassnahmen. 63% der Schulleitungen planen oder erwägen solche Massnahmen, und 34% der Schulpräsidien sehen die Unterstützung des Kindergartenstarts als strategisches Ziel.

Veränderungen der pädagogischen Arbeit seit der Vorverschiebung des Stichtags

- > Die Lehrpersonen verstehen den Kindergarten heute klar als Bildungsinstitution. Seit der Verschiebung des Stichtags im Jahr 2012 wurden sie aber zunehmend *durch Betreuungsaufgaben beansprucht*, während sie für den Aufgabenbereich der Beziehung und Interaktion zu wenig Zeit finden. Für den erhöhten Betreuungsaufwand machen sie mehrheitlich die jüngsten Kinder verantwortlich.
- > Neben der Betreuung der jungen Kinder, die emotional auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen sind und viel Begleitung brauchen, ist auch die *Zusammenarbeit mit den Eltern* dieser Kinder aufwendiger geworden, da die Ablösungsthematik beide Seiten betrifft und bei jüngeren Kindern akzentuierter ist. Auch die Zusammenarbeit mit Eltern, die das Schweizer Schulsystem nicht kennen, ist

aufwendiger geworden. Diese wird von den Lehrpersonen zugleich auch als sehr wichtig beurteilt.

- > Zudem hat sich gezeigt, dass die unterrichtsbezogene *Zusammenarbeit mit Fachpersonen* und Laien sowie die Kooperation in den Schulhausteams zeitintensiv sind. Das *Verständnis* der Primarlehrpersonen und Schulleitungen für den Kindergarten ist wenig vertieft und der Eintritt in die erste Klasse wurde den jungen Kindern nicht angepasst.

Weitere Ergebnisse

- > Die Dringlichkeit der Problematik der jüngeren Kinder wird von allen Akteurengruppen bestätigt: von den Schulbehörden weniger ausgeprägt, von den Schulleitungen ausgeprägter und am stärksten von den Lehrpersonen.
- > Grundlegende Strukturprobleme sehen die Befragten in der Lohn- und teilweise auch Anstellungsungleichheit von Kindergarten- und Primarlehrpersonen, die der gesellschaftlichen Bedeutung der frühen Bildung nicht gerecht wird, sowie in der Arbeitszeitberechnung, die missachtet, dass Pausen im Kindergarten für die Begleitung individueller Bildungsprozesse durch die Lehrpersonen von grosser Bedeutung sind.

Das Projektteam hat auf der Grundlage dieser Ergebnisse Empfehlungen zuhanden des Amtes für Volksschule ausgearbeitet. Dazu gehören Massnahmen zur Gewährleistung einer beziehungs- und bildungsorientierten sowie altersgerechten Begleitung der jungen Kinder (Verbesserung des Betreuungsverhältnisses durch kleinere Klassen und Teamteaching durch pädagogisch ausgebildete Profis), die Stärkung und Vernetzung des Kindergartens in den Schulen (durch verbesserte Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen und Primarlehrpersonen), die vertiefende Erforschung des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen im Umgang mit jungen Kindern sowie die Förderung und Vernetzung von Bildungsangeboten im Frühbereich. Zudem schlägt das Projektteam vor, die Schulgemeinden zur Entwicklung massgeschneiderter «Konzepte für den Kindergarteneintritt» zu verpflichten und diese Entwicklungsarbeiten zu unterstützen. Ziel ist es, auf diesem Weg Innovation und Koordination im Schulfeld zu stärken, ohne die Schulgemeinden durch starre Vorgaben einzuschränken.

1 Ausgangslage

Von 2012 bis 2015 wurde im Kanton Thurgau der Stichtag für den Eintritt in den Kindergarten sukzessive vom 30. April auf den 31. Juli verschoben. Dadurch ist heute die Zusammensetzung der Kindergartenklassen hinsichtlich des Alters und der Voraussetzungen der Kinder markant heterogener: Ein Drittel der Kinder ist heute jünger als die Jüngsten vor der Reform oder wird zurückgestellt und tritt somit ein Jahr später in den Kindergarten ein. Die Kindergartenlehrpersonen stehen daher vor neuen Aufgaben und Herausforderungen, die in den ersten Wochen und Monaten des Schuljahres besonders akzentuiert sind. Einige Schulgemeinden haben auf diese Situation mit spezifischen Massnahmen reagiert, in anderen erhalten die Lehrpersonen keine besondere Unterstützung. Das AV hat diese Problematik erkannt und die Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG) im Herbst 2016 beauftragt, eine Situationsanalyse in Form einer Fragebogenerhebung und Literaturrecherche zu erstellen. In Kooperation mit dem AV und der TKK hat die PHTG die Projektstudie StarTG realisiert und alle Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden zur aktuellen Situation des Kindergartenstarts befragt.

1.1 Zielsetzungen

Die Projektstudie StarTG untersucht den Umgang mit der neuen Altersstruktur der Kindergartenklassen im Kanton Thurgau und gibt Hinweise für die Weiterentwicklung des Schulfeldes. Dabei werden relevante Forschungsergebnisse gebündelt und die zentralen Akteurinnen und Akteure (Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden) befragt. Besonders interessieren die Rahmenbedingungen und Unterstützungsmassnahmen in den Schulgemeinden des Kantons Thurgau sowie die Beschreibungen der veränderten Situation beim Kindergartenstart durch die Lehrpersonen selbst und ihr Umgang mit den jungen Kindern und deren Eltern. Übergeordnete Ziele sind das Verständnis der aktuellen Situation und die bedarfsgerechte Unterstützung der Lehrpersonen in ihren pädagogischen Aufgaben.

1.2 Fragestellungen

Auf der Grundlage der beschriebenen Ausgangslage und der Zielsetzungen werden in der Projektstudie StarTG drei Fragestellungen fokussiert:

1. Welche Erkenntnisse zum Eintrittsalter in den Kindergarten und zum Umgang mit jungen Kindern in Kindergartenklassen liegen bereits vor? Welche Forschungsergebnisse sind verfügbar? Welche Umsetzungsmodelle wurden bisher umgesetzt? Welche Erfahrungen werden berichtet?
2. Welche Rahmenbedingungen und Unterstützungsformen bestehen in den Schulgemeinden des Kantons Thurgau, und wie werden sie von den Akteurinnen

und Akteuren des Schulsystems (Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden) eingeschätzt?

3. Wie beschreiben die Lehrpersonen ihren Umgang mit jungen Kindern? Wie dringlich schätzen sie die Problematik ein? Welche Schwierigkeiten treffen sie in ihrer Praxis an? Welche Lösungsansätze verfolgen sie?

2 Projektdesign

Auf Einladung des AV hat 2016 das Projektteam¹ der PHTG das Forschungsprojekt StarTG konzipiert. In einem Sondierungsgespräch mit drei Vertreterinnen der TKK wurden Themenfelder eruiert, welche die Situation in den Kindergärten des Kantons Thurgau seit der Verschiebung des Stichtags charakterisieren. Auf dieser Grundlage wurde in Kooperation mit dem AV das nachfolgend dargestellte Projektdesign entwickelt.

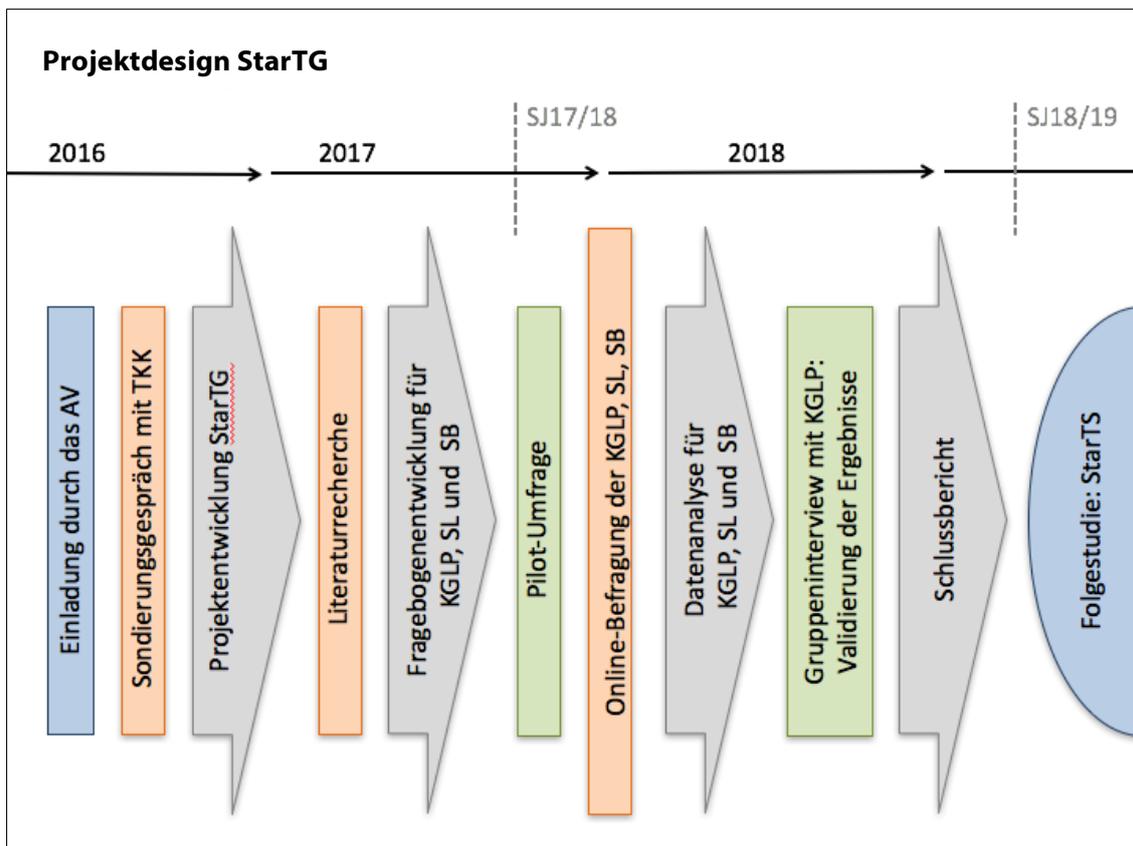


Abbildung 1: Design des Forschungsprojekts StarTG (AV = Amt für Volksschule Thurgau, TKK = Vertreterinnen der Thurgauer Kindergartenkonferenz, KGLP = Kindergartenlehrpersonen, SL = Schulleitungen, SB = Schulbehörden, StarTS = qualitative Videostudie «Mit jungen Kindergartenkindern starten – Transitionsprozesse und den Erwerb der lokalen Schulsprache verstehen und unterstützen», Laufzeit: 2018–2020)

2.1 Datenerhebung

In einem ersten Schritt wurde eine Literaturrecherche erstellt, welche die Basis der anschliessenden Fragebogenentwicklung war. Die explorative Ausrichtung des Fragebogens (vgl. Döring & Bortz, 2016) ist der Tatsache geschuldet, dass für die Schweiz noch keine empirischen Daten zum Kindergarteneintritt von knapp vierjährigen Kindern vorliegen. Für jede der Befragten Gruppen (Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen, Schulbehörden) wurde ein adressatenspezifischer Onlinefragebogen entwickelt. Dieser

¹ Dieter Isler, Leiter der Forschungsabteilung, Karin Fasseing Heim, Projektleiterin StarTG und Leiterin des Studiengangs Vorschulstufe, und ab April 2017 Sabrina Rohde, wissenschaftliche Mitarbeiterin.

wurde in einer Schulgemeinde des Kantons Thurgau als Pilotumfrage bei allen drei Befragtengruppen geprüft und anschliessend optimiert. Nach der Validierung der Erhebungsinstrumente wurden die Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden im Zeitraum zwischen Mitte Oktober und Ende November 2017 in einer Vollerhebung befragt. Die Kindergartenlehrpersonen haben pro Klasse einen Fragebogen ausgefüllt. Schulleitungen haben an der Umfrage teilgenommen, wenn zu ihren Primarschulen auch Kindergärten oder eine Basisstufe gehören. An der Jahrestagung der TTK im November 2017 wurde ein Zwischenstand präsentiert und die Lehrpersonen wurden nochmals aufgefordert, an der Umfrage teilzunehmen. Online-Supportleistungen waren während der Befragung durch das Projektteam gewährleistet.

2.2 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurden die Lehrpersonen von 291 Kindergarten- beziehungsweise Basisstufenklassen, 98 Schulleitungen und 73 Schulbehörden des Kantons Thurgau zur Umfrage eingeladen, was einer Vollerhebung entspricht. Die Rücklaufquoten haben die Erwartungen des Projektteams weit übertroffen. 86% der Kindergarten- beziehungsweise Basisstufenlehrpersonen, 77% der Schulleitungen und 56% der Schulbehörden haben an der Umfrage teilgenommen.

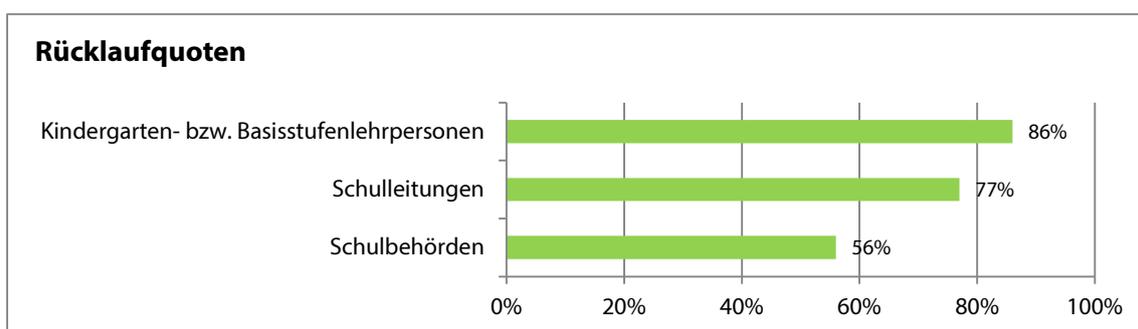


Abbildung 2: Teilnahmequoten der drei verschiedenen Befragtengruppen

Die Eckwerte zu den einzelnen Gruppen sehen im Detail wie folgt aus: 237 Kindergarten- und dreizehn Basisstufenlehrpersonen² haben an der Umfrage teilgenommen. Ihre durchschnittliche Berufserfahrung beträgt fünfzehn Jahre, davon haben die Befragten durchschnittlich zwölf Jahre im Kanton Thurgau gearbeitet, was auf eine sehr konstante Personalstruktur hinweist. 64% haben ihre Berufsausbildung im Kanton Thurgau absolviert, 22% im Kanton St. Gallen und 14% in den Kantonen Aargau, Bern, Graubünden, Luzern,

² Da die Stichprobe der Basisstufenlehrpersonen sehr klein ist und ihre Ergebnisse in der Tendenz denen der Kindergartenlehrpersonen entsprechen, werden sie bei der Ergebnisdarstellung nur dann explizit genannt, wenn ihre Antworten deutlich von den Ergebnissen der Kindergartenlehrpersonen abweichen.

Schaffhausen, Schwyz, Zug, Zürich oder im Ausland. Eine seminaristische Ausbildung bringen 62% mit, während 38% an einer Pädagogischen Hochschule studiert haben.

Tabelle 1: Eckwerte zur Befragtengruppe der Kindergarten- und Basisstufenlehrpersonen

Umfragebeteiligung	Berufserfahrung	Tätigkeit im Kanton Thurgau	Berufsausbildung
237 Kindergarten-lehrpersonen	zwischen Berufseinstieg und 42 Jahren	zwischen Berufseinstieg und 37 Jahren	64% im Kanton TG 22% im Kanton SG 14% in anderen Kantonen
13 Basisstufenlehrpersonen	zwischen zwei und 26 Jahren	zwischen einem und 25 Jahren	62% am Seminar 38% an einer PH
N = 250	durchschnittlich 15 Jahre	durchschnittlich 12 Jahre	Mehrheit am Seminar im Kanton TG

Von den insgesamt 98 eingeladenen Schulleitungen haben 75 (77%) an der Umfrage teilgenommen. Im Durchschnitt beträgt die Berufserfahrung 8 Jahre, von denen während 6,5 Jahren eine Schule im Kanton Thurgau geleitet wurde. 68% der Befragten haben ursprünglich die Ausbildung zur Primarlehrperson absolviert, 20% geben an, über eine Lehrbefähigung für die Sekundarschule zu verfügen, 8% haben eine Berufsausbildung zur Kindergartenlehrperson und 4% keine pädagogische Ausbildung. Es kommt klar zum Ausdruck, dass im Kanton Thurgau die meisten Schulen von Lehrpersonen mit einer Lehrbefähigung für die Primarschule geleitet werden.

Tabelle 2: Eckwerte zur Befragtengruppe der Schulleitungen

Umfragebeteiligung	Berufserfahrung	Tätigkeit im Kanton Thurgau	Pädagogische Berufsausbildung
75 Schulleitungen	zwischen Berufseinstieg und 19 Jahren	zwischen Berufseinstieg und 14 Jahren	68% Primarlehrpersonen 20% Sekundarlehrpersonen 8% Kindergartenlehrpersonen 4% keine pädagogische Ausbildung
N = 75	durchschnittlich 8 Jahre	durchschnittlich 6,5 Jahre	Mehrheit Primarlehrpersonen

Insgesamt wurden 73 Schulbehörden des Kantons Thurgau zur Befragung eingeladen. 41 Schulpräsidentinnen und -präsidenten oder Mitglieder der Schulbehörde mit Zuständigkeit für den Kindergarten beziehungsweise die Basisstufe haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Befragten verfügen im Durchschnitt über 6,3 Jahre Berufserfahrung und sind mehrheitlich während dieser Zeit in derselben Schulgemeinde tätig. 68% werden entlohnt, 15% arbeiten ehrenamtlich und 17% geben an, dass die Entlohnung ihrer Tätigkeit anders geregelt ist.

Tabelle 3: Eckwerte zur Befragtengruppe der Schulbehörden

Umfragebeteiligung	Berufserfahrung	Tätigkeit in jetziger Gemeinde	Entlöhnung
41 Schulbehörden	zwischen Berufseinstieg und 18 Jahren	zwischen Berufseinstieg und 18 Jahren	68% Entlöhnte 15% Ehrenamtliche 17% andere Modalitäten
N = 41	durchschnittlich 6,3 Jahre	durchschnittlich 5,9 Jahre	Mehrheit Entlöhnte

Wird die Pensenstruktur der drei Befragtengruppen betrachtet, ergibt sich folgendes Bild: Die Lehrpersonen des Kindergartens und der Basisstufe sind im Durchschnitt zu 82 Stellenprozent in der Klasse tätig, für die sie den Fragebogen ausgefüllt haben. In 47% der Fälle arbeiten sie mit einer anderen Lehrperson im Jobsharing zusammen. 23% der Lehrpersonen mit alleiniger Klassenverantwortung (kein Jobsharing) sind trotz einer durchschnittlichen Klassengrösse von siebzehn Kindern in dieser Untergruppe mit weniger als 100 Stellenprozent angestellt (Minimal: 70%). Die Schulleitungen sind durchschnittlich zu 71 Stellenprozent an der Schule angestellt, für die sie an der Befragung teilgenommen haben. Lediglich 5% arbeiten im Jobsharing. Die Schulpräsidentinnen und -präsidenten oder Mitglieder der Schulbehörde mit Zuständigkeit für den Kindergarten beziehungsweise die Basisstufe führen ihre Aufgabe in der Schulgemeinde, für die sie den Fragebogen ausgefüllt haben, im Durchschnitt zu 38 Stellenprozent aus.

Tabelle 4: Eckwerte zur Pensenstruktur der drei Befragtengruppen

Befragtengruppe	Stellenprozent	Minimal-Stellenprozent	Jobsharing
250 Kindergarten- bzw. Basisstufenlehrpersonen	durchschnittlich 82%	23% der Lehrpersonen mit alleiniger Klassenverantwortung sind mit weniger als 100% angestellt (min. 70%)	durchschnittlich 47%
75 Schulleitungen	durchschnittlich 71%	–	durchschnittlich 5%
41 Schulbehörden	durchschnittlich 38%	–	–
N = 366			

2.3 Datenanalyse

Im Zeitraum von Ende November 2017 bis Ende Juni 2018 wurden die erhobenen Daten entlang der drei Befragungsgruppen ausgewertet und miteinander kontrastiert. Die quantitativen Daten wurden anhand deskriptivstatistischer Verfahren analysiert (Döring & Bortz, 2016; Holling & Gediga, 2011). Die offenen Antworten wurden mittels der qualitativen

strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Im Mai 2018 wurden die Ergebnisse in einem Gruppeninterview mit vier Kindergartenlehrpersonen punktuell diskutiert und validiert.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Literaturrecherche sowie der Onlinebefragung entlang der eingangs formulierten Fragestellungen präsentiert. Zuerst wird auf den aktuellen Stand der Forschung und den politischen Diskurs rund um die Verschiebung des Stichtags und des Kindergartenobligatoriums eingegangen. Anschliessend werden die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen im Kanton Thurgau dargestellt. Darauf folgen die Befunde zu den Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart und zur veränderten pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Weiter wird über die Ergebnisse zur veränderten Zusammenarbeit der beteiligten Akteure und weitere Themen berichtet, die aus der Sicht der Befragten für die Kindergartenstufe dringlich sind. Zu verschiedenen Themenkomplexen liegen Daten von allen drei Befragtengruppen vor, also den Kindergartenlehrpersonen, den Schulleitungen und den Vertreterinnen und Vertretern der Schulbehörden. Um Redundanzen zu vermeiden, wird bei der Ergebnisdarstellung selektiv auf die Befunde einzelner Befragtengruppen eingegangen, wenn diese für die anderen Gruppen in der Tendenz dasselbe Bild zeigen. Auswahlkriterium dabei ist eine möglichst genaue Beschreibung der Alltagspraxis im Kindergarten. Die deskriptivstatische Herangehensweise trägt ebenfalls diesem Ziel Rechnung. Bei abweichenden Ergebnissen werden die Daten aller Befragtengruppen vorgestellt. Am Ende jedes Kapitels werden die Ergebnisse gebündelt und kommentiert. Damit werden jeweils die argumentativen Grundlagen für die Empfehlungen am Ende des Berichts geschaffen.

3 Erkenntnisse zum Eintrittsalter beim Kindergartenstart

Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass sowohl für die Schweiz wie auch für Deutschland und Österreich kaum Erkenntnisse zum Schuleintrittsalter ab vier Jahren vorliegen. Dies verwundert nicht, da die Verschiebung des Stichtags in der Schweiz erst vor wenigen Jahren begonnen hatte und dieser bis heute noch nicht in allen Kantonen auf den 31. Juli vorverlegt wurde. In Deutschland und Österreich konzentriert sich die wissenschaftliche Debatte auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, welche die Kinder ab sechs Jahren besuchen, sowie auf den Eintritt in den Kindergarten, den die Kinder bereits ab drei Jahren besuchen und der nicht dem staatlichen Schulsystem angegliedert ist. Auch in der Schweiz wurde lange Zeit ausschliesslich der Eintritt in die erste Klasse der Primarschule thematisiert. Medial ist die Diskussion heute jedoch längst beim Übergang in den Kindergarten angekommen. Zeitungsberichten zufolge sind viele junge Kinder mit dem Kindergartenstart überfordert. Zurzeit wird in drei Studien in den Kantonen Thurgau, Bern und Zürich die Thematik des Kindergartenstarts untersucht. Der vorliegende Forschungsbericht gibt erstmals umfassend Einblick in die Situation des Kindergarteneintritts der Vierjährigen im Kanton Thurgau und wie sie von den Lehrpersonen, Schulleitungen und Behörden erlebt wird. Die Ergebnisse aus den Kantonen Bern und Zürich werden folgen und die hier festgehaltenen Fakten ergänzen.

3.1 Schweizweite Entwicklungen

In den vergangenen zehn Jahren hat sich in der Schweiz der Start ins Schulsystem stark verändert. Im Schuljahr 2006/07 bestand einzig im Kanton Basel-Stadt eine zweijährige Besuchspflicht für den Kindergarten. In mehr als der Hälfte der Kantone (über 54%) bestand für die Gemeinden eine einjährige Angebotspflicht. Im Kanton Wallis gab es weder ein Besuchsobligatorium noch eine Angebotspflicht (EDK, 2015). Heute gehören der Kindergarten beziehungsweise die ersten beiden Jahre der Eingangsstufe zur obligatorischen Schule. Für den Kindergarten beziehungsweise die Eingangsstufe besteht derzeit in siebzehn Kantonen eine Besuchspflicht. In sechs Kantonen (AI, AR, LU, NW, SZ, UR) werden zwei Jahre Kindergarten angeboten, das Obligatorium umfasst jedoch lediglich ein Jahr. Der Kanton Graubünden bietet zwei Jahre Kindergarten an, der Besuch beider Jahre ist freiwillig. In den Kantonen Obwalden und Zug gilt für ein Jahr eine Angebotspflicht für die Gemeinden und eine einjährige Besuchspflicht für die Kinder. Dennoch besuchen 29% der Kinder im Kanton Obwalden und 95% im Kanton Zug den Kindergarten zwei Jahre. Dies bedeutet, dass es Gemeinden gibt, die freiwillig zwei Kindergartenjahre anbieten (EDK, 2015; SKBF 2018). Auf der Grundlage des HarmoS-Konkordats wurde zudem in fünfzehn Kantonen der Stichtag für das Schuleintrittsalter auf den 31. Juli vorverschoben (SKBF, 2018). Mit der Einführung des Kindergartenobligatoriums und der Verschiebung des Stichtags hat sich der Übergang von der Familie ins öffentliche Bildungssystem für alle Beteiligten

markant verändert. Gleichzeitig werden die von der EDK ursprünglich konzipierten Grund- und Basisstufenmodelle mit den damit einhergehenden strukturellen und personalen Veränderungen in den meisten Kantonen nicht umgesetzt.

Ein Blick in die Vergangenheit zeigt, dass die Thematik auf EDK-Ebene bereits 1997 im Kontext der Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder (EDK, 1997) wie später 2006 im Zusammenhang mit dem Schuleintrittsalter (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud, 2006) diskutiert wird. Im Vordergrund der Debatte stand damals das Basisstufenmodell, in dem der Kindergarten und die ersten beiden Primarschuljahre in einer Eingangsstufe zusammengefasst werden. Konzipiert ist der Eintritt in die Basisstufe ab dem vierten Lebensjahr und kann ein halbes Jahr früher oder später erfolgen. Zudem ist ein halbjährlicher Eintritt vorgesehen (August und Februar), über den Zeitpunkt des Eintritts entscheiden die Eltern (Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud, 2006). Auch in späteren EDK-Publikationen stehen die Flexibilisierung und Individualisierung der ersten Schuljahre und ihre Organisationsformen im Zentrum. Die frühe und flexible Einschulung in den Kindergarten beziehungsweise die Eingangsstufe wird 2014 vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus PISA als Handlungsfeld des Aktionsplans PISA-2000-Folgemaassnahmen (EDK, 2003) erneut zum Thema. Ziel ist es, die Sprachkompetenz fremdsprachiger und sozialökonomisch benachteiligter Kinder zu verbessern (Hutterli et al., 2014). Zusätzlich wird die frühe Förderung vor der obligatorischen Schule ins Blickfeld genommen (ebd.). Bereits 2009 wird mit der Grundlagenstudie zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission erstmals eine differenzierte Analyse vorgelegt (Stamm et al., 2009). Diese zeigt, dass ein umfassender und systematischer Bildungsraum in der Schweiz für die Kinder im Alter von null bis sechs Jahren noch nicht gegeben ist.

Vor diesem Hintergrund können das heute geltende Obligatorium und der in immer mehr Kantonen harmonisierte Stichtag für das Schuleintrittsalter als erste Schritte verstanden werden. Eine Folge davon ist die Verschiebung der Schuleintrittsdebatte auf den Kindergartenstart. Die aktuelle Situation wird von Kindergartenlehrpersonen in verschiedenen Kantonen problematisiert, wie Medienberichte und Empfehlungen für die Eltern von Schulen und Berufsverbänden zeigen. In den vergangenen sechs Jahren ist eine ganze Reihe an Zeitungsartikeln erschienen. Ein repräsentatives Beispiel dafür ist der Beitrag «Früher Eintritt in den Kindergarten – das Problem der vollen Windeln» (NZZ, 16.6.2017). Obwohl das Thema der Transition an sich für das Schulfeld nicht neu ist, sind in dieser problematischen Diskussion systemische Sichtweisen kaum erkennbar. Es wird beispielsweise von Kindergartenreife gesprochen, obwohl das Konzept der Reife bereits in der Schuleintrittsdebatte der 1980er-Jahre (damals ging es um den Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse) zugunsten einer systemischen Sicht als nicht mehr

angemessen beurteilt wurde (Burgener Woeffray, 1996). Aussagen, die dieses überholte Wording verwenden, sind aber weiterhin auf Homepages von Schulen und in den Medien präsent: «Merkblatt Kindergartenreife» (Beispiel Primarschule Wettswil, Januar 2017) und «Es braucht klare Kriterien für die Kindergartenreife» (TA, 18.11.2010). Die Auffassung, dass es die durch das Obligatorium entstandene Pflicht der Schule beziehungsweise des Kindergartens ist, alle mindestens vierjährigen Kinder unabhängig von ihren körperlichen, intellektuellen und sozialen Voraussetzungen gleichermassen aufzunehmen, scheint zurzeit in Vergessenheit geraten zu sein. Vielmehr werden vermehrt Forderungen einseitig an die Kinder gerichtet, die oft mit einem defizitorientierten Blick auf ihre Familien einhergehen (Betz, de Moll & Bischoff, 2013).

3.2 Forschungsstand zum Übergang von der Familie in den Kindergarten

Ein guter Start in den Kindergarten ist für den günstigen Verlauf schulischer Bildungswege von grosser Bedeutung. Zum Übergang von der Familie in den Kindergarten liegen für Deutschland Forschungsarbeiten von Griebel und Niesel (2013, 2004, 2000) vor. Das Autorenteam definiert Transitionen als dynamische Veränderungsprozesse, die alle beteiligten Akteure einschliessen. Nicht nur die Kinder, die von Familienkindern zu Kindergartenkindern werden, sondern auch ihre Eltern sowie die Pädagoginnen und Pädagogen sind als handelnde Menschen im Beziehungsgeflecht der Transition von Veränderungen betroffen. Dabei werden der prozesshafte Charakter von Transitionen und die Interdependenz der Beteiligten betont. Transitionen bergen das Potenzial für markante Entwicklungs- und Lernfortschritte, wenn sie von den Kindern und ihren Familien als positive Herausforderungen erlebt und kompetent gemeistert werden. Sie können aber auch als kritische Lebensereignisse wahrgenommen werden, was langfristig zu unerwünschten Entwicklungsverläufen führen kann (Griebel & Niesel, 2013). Für den deutschsprachigen Raum blieben die Arbeiten dieses Autorenteam lange Zeit nahezu der einzige Bezugspunkt. Ihr Transitionsmodell (2004) nimmt nicht nur den Übergang von der Familie in den Kindergarten ins Blickfeld, sondern untersucht auch unterstützende Faktoren für die Übergänge von der Partnerschaft zur Elternschaft, von der Familie in die Kindertagesstätte und vom Kindergarten in die Grundschule (Griebel & Niesel, 2013; siehe auch Fasseing Heim, Lehner & Dütsch, 2018).

Weitere Forschungsbefunde für Deutschland legt Beelmann (2013) vor. Der Autor hat in einer Längsschnittstudie 180 Kinder sowie deren Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen zum Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule und die weiterführende Schule untersucht. Analysiert werden insbesondere die Anpassungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder im jeweiligen Übergang. Es wird gezeigt, dass es den Kindern unter Rückgriff auf

ihre Ressourcen mehrheitlich gelingt die untersuchten Übergänge zu bewältigen. Als Risiko- und Schutzfaktoren werden personale Faktoren (Temperament, Bewältigungsverhalten und intellektuelle Fähigkeiten des Kindes) sowie soziale Faktoren (Erziehungsverhalten und sozial-emotionale Familienbeziehung) identifiziert (Beelmann, 2013).

Allerdings lässt sich die Übergangssituation in Deutschland kaum mit dem Kindergartenstart in der Schweiz vergleichen. In unserem Nachbarland gehört der Kindergarten zum frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot und nicht zur Schule. Der Kindergartenbesuch ist freiwillig und wird gewöhnlich von den Eltern mitfinanziert. Die Eltern suchen sich eine Kindertagesstätte für ihre Kinder aus. Teilweise führen die Institutionen sowohl Kindertagesstätten mit Gruppen für Kinder von null bis drei Jahre als auch Kindergartengruppen unter einem Dach. Die Kinder besuchen teilweise den Kindergarten an einzelnen Tagen, an denen sie von ihren Eltern angemeldet sind. Die sogenannte Eingewöhnung erfolgt ab dem dritten Geburtstag individuell und nicht in Form von Jahrgangsguppen. Dazu sieht der Betreuungsschlüssel ein Verhältnis von etwa zehn Kindern auf eine Pädagogin beziehungsweise einen Pädagogen vor. Der Kindergarten wird in Deutschland als Ganztagesangebot geführt, in dem die Kinder gepflegt werden und auch einen Mittagsschlaf machen. Je nachdem für wie viele Stunden die Kinder angemeldet sind, werden sie nach dem Mittagessen oder erst gegen Abend von ihren Eltern abgeholt (Kindergarten-Vergleich, 2018). Im deutschen Kontext nimmt das Eintrittsalter somit einen ganz anderen Stellenwert ein als im aktuellen Diskurs in der Schweiz. Die deutsche Debatte zum Kindertagesstätteintrittsalter ist eher mit den hiesigen Diskussionen zu Sinn und Wert einer ausserfamiliären Betreuung in den ersten Lebensjahren vergleichbar.

Für die deutschsprachige Schweiz zeigt erstmals eine eigene qualitative Befragung, wie Kindergartenlehrpersonen aus den Kantonen Thurgau und Zürich den Kindergartenstart gestalten und wie sie die Kinder und Eltern im Übergang erleben und unterstützen (Fasseing Heim, 2014). Die Kinder, Eltern und Lehrpersonen sind im Transitionsprozess mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert: Die Kinder müssen sich vom gewohnten Umfeld der Familie oder Kindertagesstätte lösen und in der unbekanntem Umgebung des Kindergartens Fuss fassen. Für den Kindergartenstart ist es von Bedeutung, welche Erfahrungen die Kinder und Eltern mit familienergänzenden Betreuungsangeboten vor dem Eintritt in den Kindergarten gemacht haben. Insbesondere das Spielen und Lernen in Gruppen mit anderen Kindern sowie bildungsbezogene Aktivitäten, wie beispielsweise das Spielen von Karten- und Brettspielen, das Erzählt-Bekommen von Geschichten sowie der Umgang mit Schere, Leim und Stift erleichtern den Start in den Kindergarten. Besonders herausfordernd für die Eltern in der Übergangssituation ist, dass sie für das Wohlergehen

der Kinder verantwortlich sind, dieses jedoch nicht mehr direkt steuern können, da sie nicht vor Ort sind. Sie müssen Vertrauen in die neuen Bezugspersonen ihrer Kinder aufbauen, was ihnen besser gelingt, wenn sie über die Prozeduren des Kindergartens informiert sind und Einblicke erhalten. Die Lehrpersonen gestalten ihre Kommunikation mit Kindern und Eltern bewusst vertrauensaufbauend, sodass eine gute Beziehung für die gemeinsame Arbeit entsteht. Sie achten auf gruppenbildende Prozesse und einen unterstützenden Anfangsunterricht. Als besondere Anforderung an die Eltern beschreiben die Lehrpersonen das elterliche Involviertsein in den Ablösungsprozess. Nicht nur die Kinder müssen sich von ihren Müttern und Vätern ablösen und mit ihrer Unsicherheit in der neuen Kindergruppe und am neuen Ort zurecht kommen, auch die Eltern müssen den Ablöseprozess emotional vollziehen. Sie brauchen ebenfalls Zeit und manchmal Unterstützung in der Bewältigung der Ablösung. Für die Lehrpersonen sind die vielfältigen Bedürfnisse und heterogenen Voraussetzungen der Kinder und Eltern, die in der Übergangssituation an sie herangetragen werden, herausfordernd. Die Bewältigung der Transitionen gelingt, wenn die Kinder über eigene und soziale Ressourcen in ihrem Umfeld verfügen, die den gestellten Anforderungen genügen. Unterstützend ist zudem, wenn die Eltern in Gesprächen mit ihren Kindern an deren Erlebnissen Interesse zeigen und einen zuverlässigen organisatorischen Support gewährleisten (z.B. Pünktlichkeit, angemessene Kleidung, Pausenverpflegung). Weiter ist wichtig, dass die Lehrpersonen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern und Eltern aufbauen, den Voraussetzungen der Kinder angepasste Spielangebote und Aktivitäten anbieten sowie die Kinder in ihrer sozialen Kontaktaufnahme in der Gruppe unterstützen. Als geglückt beschreiben die Befragten den Kindergartenstart, wenn die Kinder Sicherheit und Orientierung im Kindergarten erlangt haben, wenn sie sich zugehörig, anerkannt und wohlfühlen und die Alltagssituationen als vorhersehbar erleben. Die Eltern erleben den Übergang als gelungen, wenn sie das Wohlbefinden ihrer Kinder einschätzen können und sich selber mit der Situation zurechtfinden. Auf dieser Grundlage von Sicherheit und Anerkennung wird Lernen und Entwicklung im Kindergarten möglich (Fasseing Heim, 2014).

Carigiet und Schaller haben 2016 im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern 38 Kindergartenlehrpersonen sowie die Eltern von 255 Kindern zu ihrer vorangegangenen Betreuungserfahrung und zur Selbstständigkeit der Kinder beim Kindergarteneintritt befragt. Ebenso wurde das Sprachverständnis in der Schulsprache Deutsch getestet. Erste Ergebnisse zeigen, dass 78% der Kinder vor dem Eintritt in den Kindergarten ausserhalb der Kernfamilie betreut werden. An erster Stelle stehen Verwandte (39%) und Spielgruppen (39%), gefolgt von Kindertagesstätten (36%), Tagesfamilien (8%), Au-Pair (5%) und Bekannten und Nachbarn (4%). Die Auswertungen der Sprachtests ergeben, dass 35% der Kinder in der Lage sind, einfache Geschichten zu verstehen. Nur gerade 10% verfügen über eine differenzierte sprachliche Kompetenz und rund 33% verstehen die deutsche Sprache

kaum und können einfachen Geschichten nur ansatzweise folgen. Die Selbstständigkeit der Kinder bei der Verrichtung alltäglicher Dinge wird von den Eltern sehr unterschiedlich bewertet. Zum Zeitpunkt der Befragung (November 2016) können 89% der Kinder ihre Schuhe selber anziehen, 72% ihre Jacken selber schliessen (Knöpfe, Reissverschlüsse) und 22% der Kinder den Weg in den Kindergarten alleine meistern. Die Kindergartenlehrpersonen sehen die Selbstständigkeit der Kinder als wichtigsten Erfolgsfaktor für das Gelingen des Übergangs von der Familie in den Kindergarten. Insgesamt geben die Eltern an, dass ihre Kinder dem Kindergarten gegenüber positiv eingestellt sind und den Kindergartenstart gut bewältigen. Ungefähr 17% berichten von Verunsicherung und Belastung. Gerade in den ersten Wochen berichten sie, dass ihre Kinder häufig müde sind und vermehrt Ängste, Trauer, Wut oder aggressives Verhalten zeigen. Die Trennung bereitet Kindern und Eltern ebenfalls Probleme. Einzelne Eltern von fremdsprachigen Kinder berichten, dass sich ihr Kind, seit es den Kindergarten besucht, mehr und mehr zurückzieht und traurig wirkt. Für die allermeisten Kinder verläuft der Kindergarten jedoch ohne Krisen. Dennoch hätten sich viele Eltern einen stärkeren Einbezug in den ersten Wochen nach dem Kindergartenstart gewünscht sowie frühzeitige Informationen und eine bessere Kommunikation. Demgegenüber geben die Lehrpersonen an, dass die Anforderungen des Kindergartens ein Viertel der Kinder vor Probleme stellen. Bis zu 9% können sich auch nach einigen Wochen kaum an Regeln halten, sich von ihren Eltern ablösen, einen Platz in der Gruppe finden und sich auf das Spiel- und Lernangebot einlassen. Deutlich fällt die Einschätzung der Lehrpersonen zum Schuleintrittsalter aus (Stichtag für den Schuleintritt ist der 31. Juli): Die Lehrpersonen des Kindergartens bewerten das Alter als zu früh, während die Hälfte der Eltern dieses als gerade richtig beurteilt. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen ist hoch, allerdings für das erste Kindergartenjahr tiefer (80%) als für das zweite (86%). Auch die Kommentare zeigen, dass das erste Jahr als herausfordernd erlebt wird und die Arbeitsbedingungen (z.B. Klassengrösse, Betreuungsschlüssel) für den Unterricht mit den jüngeren Kindern weniger günstig sind (Carigiet & Schaller, 2017).

Eine weitere ebenfalls noch laufende Studie untersucht die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Untersucht werden in zwanzig Kindergartenklassen die Unterrichtsgestaltung, die sprachliche Kompetenzentwicklung der Kinder sowie der Übergang in den Kindergarten und die erste Klasse (Edelmann, Wannack & Schneider, 2017). Publierte Ergebnisse liegen noch nicht vor.

3.3 Bündelung und Kommentar

In den vergangenen zehn Jahren haben sich schweizweit mit der Einführung des Besuchsobligatoriums und der Verschiebung des Stichtags vom 30. April auf den 31. Juli wesentliche Rahmenbedingungen für die Kindergartenstufe verändert. Demgegenüber sind der Eintritt in den Kindergarten sowie dessen professionelle Begleitung und Rahmenbedingungen für die deutschsprachige Schweiz weitgehend unerforscht. Zwar gibt es erste Studien, die einzelne Aspekte beleuchten, das Eintrittsalter der Kinder allerdings nicht oder nur am Rande thematisieren und kaum auf unterstützende Massnahmen und Prozeduren eingehen. Vorrangig wird zudem der Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse und nicht die Transition von der Familie in den Kindergarten untersucht (z.B. Stamm, 2015).

Dieser Situation begegnet das Amt für Volksschule des Kantons Thurgau in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Thurgau und der Thurgauer Kindergarten Konferenz mit der Lancierung des vorliegenden Forschungsprojekts StarTG. Die nachfolgend dargestellten empirischen Ergebnisse leisten somit einen wichtigen Beitrag auf dem Weg zu einem unterstützenden, professionell begleiteten und an hoher pädagogischer Qualität orientierten Start in die erste Stufe der Thurgauer Volksschule, den Kindergarten.

4 Rahmenbedingungen in den Gemeinden des Kantons Thurgau

Ein wesentlicher Einflussfaktor für das Gelingen des Kindergartenstarts der jungen Kinder sind die Rahmenbedingungen, welche in den Gemeinden bestehen. Es wurde untersucht, welche Voraussetzungen die Kinder und Eltern beim Kindertageneintritt mitbringen, wie also individuumsbezogene Faktoren den Start mitprägen, welche klassenbezogenen Faktoren von Bedeutung sind, welchen Einfluss der verschobene Stichtag auf die Schulorganisation hat und welche Rolle die kantonale Rahmung durch den Lehrplan Volksschule Thurgau einnimmt.

4.1 Besuchte familienergänzende Betreuungsangebote vor dem Kindertageneintritt

Insbesondere im Zusammenhang mit der Ablösung von den Eltern beschreiben die befragten Kindergartenlehrpersonen in den offenen Antworten den Besuch familienergänzender Betreuungsangebote vor dem Kindertageneintritt als enorm hilfreich. Teilweise werden für einen erfolgreichen Kindergartenstart die Gruppenerfahrungen der Kinder, ihre Selbstständigkeit und die Förderung ihrer basalen Fertigkeiten (Wahrnehmung, Sprache, Motorik, Merkfähigkeit, Emotionsregulation, Impulskontrolle) bedeutender bewertet als ihr Alter.

«Der Ablöseprozess ist auch stark abhängig davon, ob ein Kind vor dem Kindergarten eine Spielgruppe besucht hat und zur Selbständigkeit erzogen und gefördert wird.» (KGPL, 133)

Für die Kinder der Stichprobe ergibt sich folgendes Bild: 60% haben vor dem Kindertageneintritt eine Spielgruppe besucht. 17% haben Erfahrungen in einer Kindertagesstätte und 9% in sonstigen Betreuungssettings (z.B. Tagesmütter) gesammelt. Demgegenüber haben 20% der Kinder vor dem Kindertageneintritt keine Betreuungsangebote besucht³.

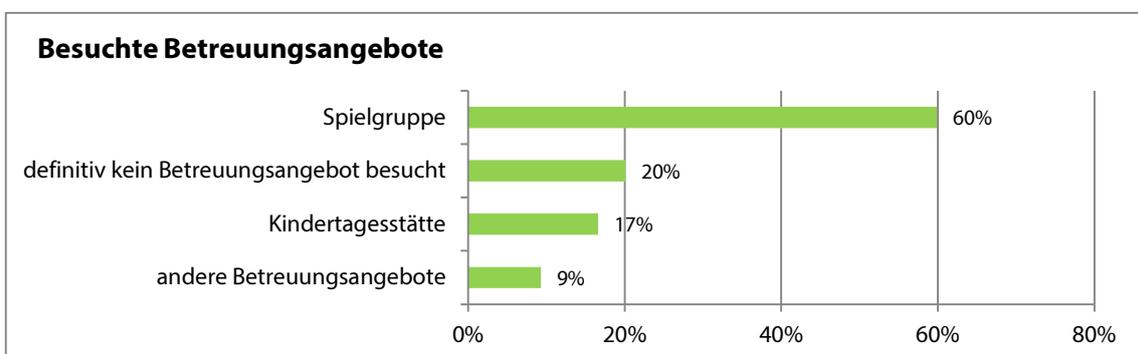


Abbildung 3: Besuchte familienergänzende Betreuungsangebote vor dem Kindertageneintritt (nach Angaben der KGPL)

³ Bei dieser Frage war es möglich, mehrere Antworten zu wählen, da einzelne Kinder zum Teil mehrere Betreuungsangebote besuchen. Aus diesem Grund ergeben die Prozentwerte über 100.

In den einzelnen Kindergartenklassen spiegelt sich diese Verteilung jedoch nicht zwingend wider. Es gibt im Kanton Thurgau Klassen, in denen 63% der Kinder kein Betreuungsangebot besucht haben, und solche, in denen alle Kinder in einer Spielgruppe waren. Es gibt weiter Klassen, in denen bis zu 95% der Kinder vor dem Kindergarteneintritt eine Kindertagesstätte besucht und bis zu 63% der Kinder sonstige Betreuungsangebote (z.B. Tagesmütter) kennengelernt haben. Die Klassenzusammensetzung ist in Bezug auf die Gruppenerfahrungen, die Selbstständigkeit und die basalen Fertigkeiten der Kinder an den verschiedenen Schulstandorten somit sehr unterschiedlich.

4.2 Kinder mit hohem Betreuungsaufwand

Weiter wurden die Kindergartenlehrpersonen gebeten, Angaben zu Kindern mit besonderen Merkmalen zu machen. Innerhalb dieser Gruppe machen die Kinder mit einem hohen Betreuungsaufwand (z.B. soziale und emotionale Reife, Sprache, Motorik, Selbstständigkeit) mit 34% den grössten Anteil aus, gefolgt von den Kindern, die beim Kindergarteneintritt bereits über schulische Vorläuferfähigkeiten (z.B. einfache Bücher lesen können) verfügen, mit 6%. Diese Ergebnisse weisen auf die grossen individuellen Unterschiede innerhalb der Klassen hin. 1,5% der Kinder haben einen Sonderschulstatus und nur gerade 0,7% der Kinder tragen entwicklungsbedingt oder aus medizinischen Gründen beim Kindergarteneintritt Windeln. Im ganzen Kanton sind dies in absoluten Zahlen zum Zeitpunkt der Befragung 25 Kinder. Dies verwundert, werden doch in den Medien eben die sogenannten Windelkinder häufig problematisiert.

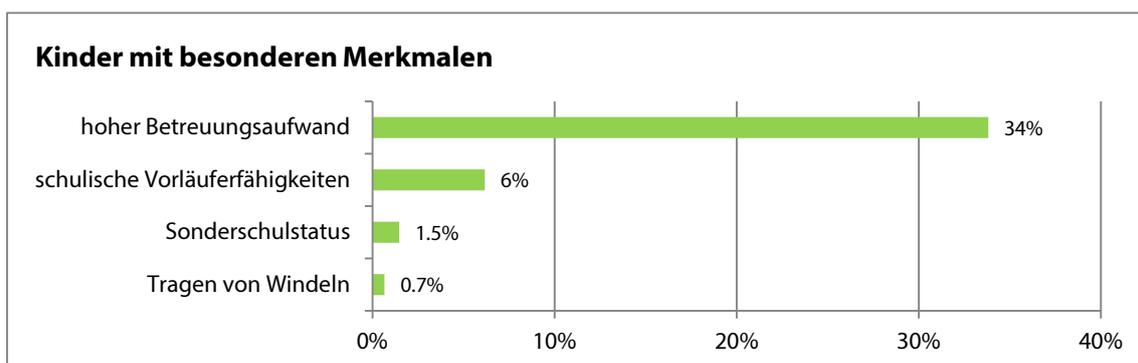


Abbildung 4: Verteilung von hohem Betreuungsaufwand, schulischen Vorläuferfertigkeiten, Sonderschulstatus und Tragen von Windeln in der Gesamtstichprobe der Kinder (nach Angaben der KGLP)

Es wird zudem von den Befragten festgestellt, dass in den Kindergärten weder Räume für das Wechseln von Windeln vorgesehen sind, sodass die Intimsphäre des Kindes beim Wickeln gewährleistet ist, noch die Aufsichtspflicht gegenüber der Klasse von der Lehrperson wahrgenommen werden kann. Darüber hinaus beschreiben die befragten Kindergartenlehrpersonen auch Kinder, die zwar keine Windeln mehr tragen, jedoch den

Gang auf die Toilette noch nicht selbstständig bewältigen können oder bei denen dieser ab und zu misslingt. Solche Situationen werden für Lehrpersonen, die alleine eine Klasse unterrichten, häufig zum Problem. Ihre Präsenz wird gleichzeitig an verschiedenen Orten und von verschiedenen Kindergruppen benötigt, was meist zu weiteren Unruhen und Konfliktsituationen führt.

«Wir haben im Kindergarten weder Raum noch Zeit, Kinder zu wickeln oder ihnen beim Gang auf die Toilette behilflich zu sein. In der Zeit sind die anderen nicht betreut.»
(KGLP, 134)

4.3 Deutschkenntnisse beim Kindergarteneintritt

Ein weiterer Erfolgsfaktor für den Kindergartenstart und den schulischen Erfolg sind die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder einschliesslich ihrer Kenntnisse der lokalen Schulsprache⁴. Die befragten Kindergartenlehrpersonen berichten, dass fehlende Deutschkenntnisse einerseits die Ablösung von den Eltern und andererseits den sozialen Umgang mit anderen Kindern erschweren, was das Konfliktpotenzial erhöht. Deutschkenntnisse werden darüber hinaus als bedeutsame Voraussetzung für die Unterrichtsbeteiligung der Kinder beschrieben und gelten als basale Fertigkeit für das Lernen.

«Es gibt immer mehr Kinder, die sich kaum von ihren Eltern ablösen können, vor allem Kinder, die kein Deutsch sprechen.» (KGLP, 053)

«Der soziale Umgang [ist ein] grosses Problem, da die Kinder sich wegen der Sprache nicht richtig ausdrücken können und somit Gespräche zu lange dauern oder gar nicht erst entstehen können.» (KGLP, 429)

In der vorliegenden Befragung wurde erhoben, ob die Kinder zu Hause eine deutsche Sprache (Schweizerdeutsch, Hochdeutsch, Österreichisch) sprechen, ob sie zu Hause neben einer deutschen Sprache in mindestens einer nicht deutschen Sprache kommunizieren oder ob zu Hause keine deutsche Sprache gesprochen wird. Die Daten haben ergeben, dass 63% der Kinder zu Hause ausschliesslich Deutsch sprechen, dass 24% der Kinder zu Hause keine

⁴ Zwar zeigen Stamm und ihr Team für die Schweiz, dass die Entwicklung kognitiver, sprachlicher und mathematischer Leistungen einen grösseren Zusammenhang mit familialen Merkmalen als dem Besuch familienergänzender Betreuungsangebote aufweisen (Stamm, Brandenburg, Knoll, Negrini & Sabini, 2012). Forschungsergebnisse aus Deutschland und Grossbritannien belegen jedoch, dass benachteiligte Kinder nachhaltig von Besuchen frühkindlicher Bildungseinrichtungen profitieren (Niklas, Schmiedler & Schneider, 2010; Sommons, Anders, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, Taggart & Barreau, 2008; Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plassmeier, 2003). Diese Ergebnisse zeigen, dass sowohl die familialen als auch familienergänzenden Betreuungsangebote für eine positive Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen relevant sind (Isler, 2016).

deutsche Sprache sprechen⁵ und dass in 13% der Familien eine deutsche und mindestens eine nicht deutsche Sprache gesprochen werden.

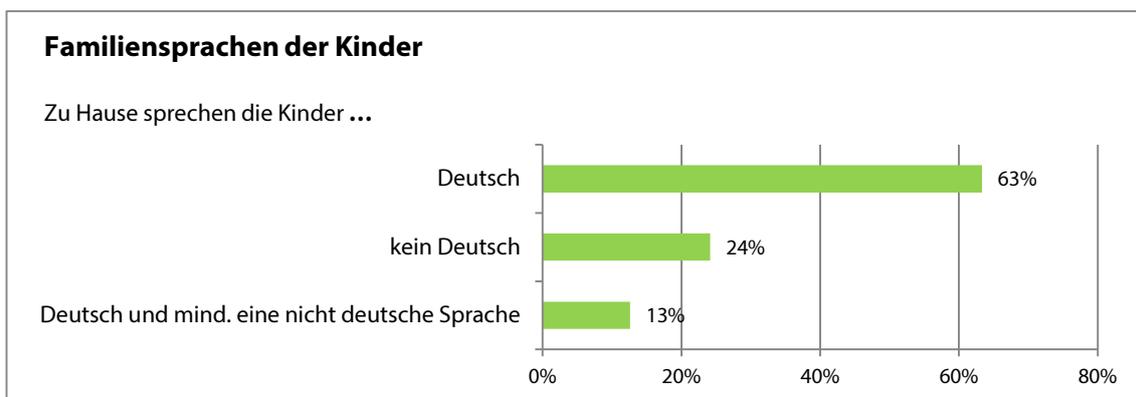


Abbildung 5: Verteilung der Familiensprachen in der Gesamtgruppe der Kinder (nach Angaben der KGLP)

Die Verteilung der Familiensprachen in den einzelnen Kindergartenklassen zeichnet folgendes Bild: Es gibt Klassen, in denen alle Kinder Deutsch sprechen. Es gibt aber auch Klassen, in denen 92% der Kinder zu Hause kein Deutsch sprechen. Wenn diese Kinder vor dem Kindergarteneintritt kein deutschsprachiges familienergänzendes Betreuungsangebot besucht haben, nimmt deren Erwerb der lokalen Schulsprache erst mit dem Eintritt in den Kindergarten seinen Anfang. Diese sprachliche Heterogenität in den Klassen stellt die Kindergartenlehrpersonen vor besondere Herausforderungen. Sie müssen die Kinder anleiten, indem sie zeigen statt erklären, was zeitaufwendig und nur in kleinen Gruppen effektiv ist.

4.4 Markant heterogenere Altersstruktur in den Klassen

Die Altersstruktur in den Klassen hat sich durch die Verschiebung des Stichtages vom 30. April auf den 31. Juli und die Möglichkeit der Eltern, ihre Kinder um ein Jahr zurückzustellen, stark verändert. Heute gehören im Kanton Thurgau laut der vorliegenden Befragung 16% zur Gruppe der Jüngsten⁶. 17% der Kinder werden zurückgestellt. Diese Kinder treten ein Jahr später in das erste Kindergartenjahr ein und weisen dann teilweise einen Entwicklungsvorsprung gegenüber den anderen Kindern im ersten Kindergartenjahr auf. Diese Heterogenität bleibt auch im zweiten Kindergartenjahr bestehen und zeigt sich in unterschiedlichen Leistungsniveaus. 2,4% wiederholen das erste oder besuchen ein drittes Kindergartenjahr. Ihre Verweildauer in der Kindergartenstufe beträgt drei Jahre. Nur gerade 0,6% der Kinder

⁵ Der Anteil an nicht deutschsprechenden Familien entspricht per Zufall dem Anteil der ausländischen Bevölkerung im Kanton Thurgau (24,5%), wobei die Staatsangehörigkeit nicht mit einer nicht deutschen Familiensprache gleichzusetzen ist (BFS, 2016). In den BFS-Daten machen einen grossen Teil der ausländischen Bevölkerung im Kanton Thurgau deutsche Staatsangehörige aus, die in der vorliegenden Befragung nicht zu den 24% nicht deutschsprechender Familien zählen. Aus diesem Grund wurde nicht nach der Staatsangehörigkeit, sondern nach den Familiensprachen gefragt.

⁶ Ihr 4. Geburtstag liegt zeitlich nach dem 30. April des Einschulungsjahres.

treten vorzeitig in den Kindergarten ein⁷. Ein vorzeitiger Kindergarteneintritt kann auf Antrag der Eltern erfolgen, wenn dieser von den Schulbehörden bewilligt wird.

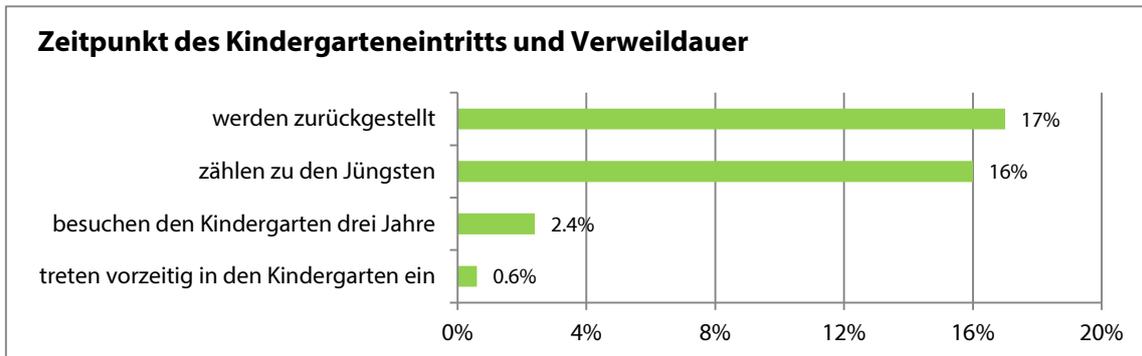


Abbildung 6: Anteil der Kinder der Gesamtgruppe, die durch die Eltern oder die Schule zurückgestellt werden, die zu den Jüngsten zählen, die drei Jahre im Kindergarten verweilen und die vorzeitig (vor dem Stichtag) in den Kindergarten eintreten (nach Angaben der KGLP)

Es fällt zunächst auf, dass beinahe ein Fünftel der Kinder zurückgestellt wird und 16% zu den Jüngsten gehören. Werden nun die einzelnen Sprachgruppen genauer analysiert, zeigt sich, dass 55% der jüngsten Kinder deutschsprachig sind. Damit sind die deutschsprachigen Kinder in der Gruppe der Jüngsten im Vergleich zu den Deutschsprachigen in der Gesamtstichprobe proportional untervertreten (55% im Vergleich zu 63%). Demgegenüber sind die Kinder, die zu Hause kein Deutsch sprechen, in der Gruppe der Jüngsten proportional übervertreten (31% im Vergleich zu 24%). Kinder, die zu Hause kein Deutsch sprechen, gehören also im Vergleich zu Kindern aus deutschsprachigen Familien deutlich häufiger zur Gruppe der Jüngsten. Damit weist die Altersstruktur in den Klassen eine grössere Spannweite auf als vor der Verschiebung des Stichtags.

Wird die Gruppe der zurückgestellten Kinder auf die gleiche Weise analysiert, bestätigt sich das entstandene Bild. Innerhalb der Gruppe der zurückgestellten Kinder sind 69% deutschsprachig. Sie sind im Vergleich zu den Deutschsprachigen in der Gesamtstichprobe proportional übervertreten (69% im Vergleich zu 63%). Demgegenüber stellen nur gerade 20% der nicht deutschsprachigen Familien ihre Kinder zurück. Im Vergleich mit dem Anteil der Nicht-Deutschsprachigen in der Gesamtstichprobe ergibt sich somit eine proportionale Untervertretung in dieser Gruppe (20% im Vergleich zu 24%). Kinder aus deutschsprachigen Familien werden also deutlich häufiger zurückgestellt als Kinder aus nicht deutschsprachigen Familien. Die offenen Antworten der Kindergartenlehrpersonen deuten zudem darauf hin, dass innerhalb der Gruppe der Deutschsprachigen vor allem die Schweizer Familien ihre Kinder zurückstellen.

⁷ Ihr 4. Geburtstag liegt zeitlich nach dem 31. Juli des Einschulungsjahres und somit nach dem Stichtag.

«Bei mir im Kindergarten ist es so, dass insbesondere fremdsprachige Kinder, die in einer fremden Kultur aufgewachsen sind, früh in den Kindergarten geschickt werden und die Schweizer ihre Kinder eher zurückbehalten. Diese Kinder sind zum Teil dann viel weiter entwickelt als die Jüngsten.» (KGLP, 391)

In der Gruppe der Kinder, die das erste Kindergartenjahr wiederholen oder ein drittes Kindergartenjahr besuchen, sind die Kinder, die zu Hause kein Deutsch sprechen, proportional deutlich übervertreten (40% im Vergleich zu 24%). Demgegenüber wiederholen proportional deutlich weniger Kinder ein Kindergartenjahr, wenn sie zur Gruppe der Deutschsprachigen gehören (45% im Vergleich zu 63%). Werden innerhalb der Gruppe der Kinder, die drei Jahre im Kindergarten verweilen, ausschliesslich die Jüngsten betrachtet, verstärkt sich dieser Trend noch deutlicher (Deutsch: 39% im Vergleich zu 63%; kein Deutsch: 44% im Vergleich zu 24%).

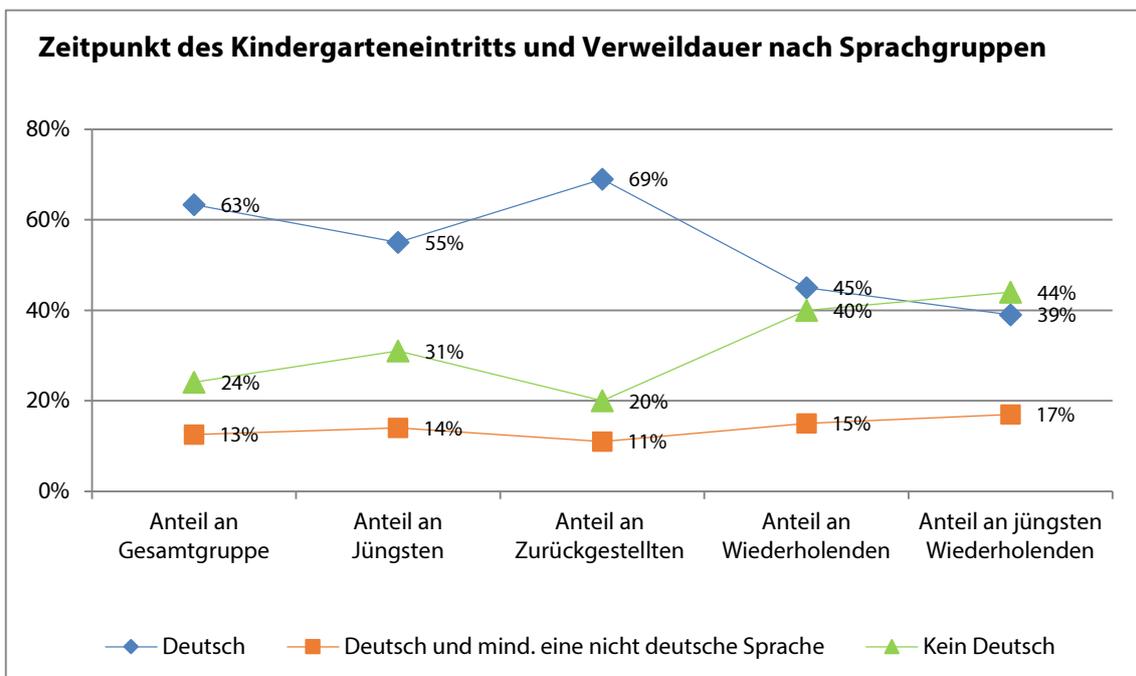


Abbildung 7: Schullaufbahnentscheide nach Sprachgruppen (nach Angaben der KGLP; die Darstellung ist als Profil und nicht als Verlauf zu lesen)

Diese Schullaufbahnentscheide beim Kindergarteneintritt und beim Übertritt in die erste Klasse der Primarschule führen zu einem kaum beabsichtigten Effekt: Durch die Verschiebung des Stichtags sind heute die Altersstruktur und die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder in den Klassen markant heterogener. Die jungen Kinder gehören überproportional oft zur Gruppe, die zu Hause kein Deutsch spricht und die das erste Kindergartenjahr wiederholen oder ein drittes Kindergartenjahr besuchen.

Unabhängig von der Sprache geben die Kindergartenlehrpersonen für die Jüngsten zudem an, dass ihnen häufig wichtige Grunderfahrungen fehlen und sie weniger selbstständig in den Kindergarten starten. Demgegenüber sind in der Gruppe der Kinder, die zurückgestellt werden, die Deutschsprachigen überproportional vertreten. Diese treten erst ein Jahr später in den Kindergarten ein und treffen auf die jungen, oft fremdsprachigen Kinder. Diese Kombination führt im Endeffekt im ersten und im zweiten Kindergartenjahr zu einer enorm gestiegenen Leistungsheterogenität innerhalb der Klassen.

«In einer Klasse kann es Altersunterschiede bis zu drei Jahren geben. Für die Entwicklung stellt das eine enorme Bandbreite dar. Es gibt sehr unselbständige ganz junge Kinder, die noch fast kein Deutsch verstehen, neben schon schulreifen Kindern. Dazu kommen je nach Quartier verhältnismässig viele fremdsprachige Kinder aus teilweise bildungsfernen Familien. Und es gibt auch sozial auffällige Kinder. Ich als Lehrperson soll allen gerecht werden. Alleine in einer Klasse mit 20 Kindern ist dies unmöglich.» (KGLP, 261)

4.5 Erschwerte Planbarkeit der Schulorganisation

Die geschilderte Rückstellungspraxis erschwert aufseiten der Schulleitungen und Schulbehörden die Planung der Schulorganisation (z.B. Anzahl Klassen, Vollzeitäquivalente, Personalplanung). Insbesondere die befragten Schulbehörden erleben diese Planungsunsicherheit als problematisch.

«Es gibt relativ viele Rückstellungen, die wir erst spät erfahren und durch die grosse Planungsprobleme bezüglich Klassenaufteilung auftreten.» (SB, 07)

4.6 Klassengrösse und Betreuungsverhältnis

Deutlich bringen die befragten Lehrpersonen in den offenen Antworten zum Ausdruck, dass aus ihrer Sicht die wichtigsten Rahmenbedingungen für das Gelingen des Kindergartenstarts der jungen Kinder erstens kleine Klassen und zweitens die Anwesenheit von mindestens zwei erwachsenen Bezugspersonen sind. Sie begründen ihren Standpunkt damit, dass die jungen Kinder in grossen Gruppen entwicklungsbedingt überfordert sind. Wie sie die jungen Kinder erleben, wird in Kapitel 6.3 geschildert. Die bereits dargestellten unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und die damit einhergehende enorme Heterogenität der Klassen sowie die altersbedingt unterschiedliche Abhängigkeit der Kinder von erwachsenen Personen werden von den Lehrpersonen als grundlegende Schwierigkeiten erlebt, die sie durch ihr pädagogisches Handeln nicht auffangen können.

«Die jüngsten Kinder sind oft von den grossen und lauten Klassen überfordert. Gerade sie müssten Ruhe, Überschaubarkeit, Geborgenheit, Zeit und Sicherheit erleben.» (KGLP, 252)

«Für die jungen Kinder ist der frühere Eintritt eine grosse Chance, vor allem für fremdsprachige und bildungsferne Kinder, ein angemessenes Betreuungsverhältnis ist aber zwingend, damit nicht andere Kinder darunter leiden. Einer einzigen Lehrperson ist es nicht möglich, zwanzig und mehr vier- bis sechsjährige Kinder adäquat zu begleiten, zu fördern und zu fordern.» (KGLP, 156)

4.7 Gestiegene Leistungsanforderungen durch den Lehrplan Volksschule Thurgau

Die befragten Kindergartenlehrpersonen nehmen die gestiegenen Leistungsanforderungen an die Kinder durch den Lehrplan Volksschule Thurgau als Widerspruch zur veränderten Situation im Kindergarten wahr. Die Kinder treten jünger in den Kindergarten ein, 24% müssen zuerst die lokale Schulsprache erlernen, 20% sich erstmals in einer Gruppe zurechtfinden, und für manche treffen mehrere der aufgeführten Bedingungen gleichzeitig zu. Viele junge und zugleich fremdsprachige Kinder und ihre Eltern sind mit der Anfangssituation überfordert. Die Vielzahl der zu erreichenden Kompetenzen, wie sie im Lehrplan formuliert werden, steht in einem Spannungsfeld zu dieser Situation und wird von manchen Lehrpersonen als Druck wahrgenommen. Verstärkt wird dieser durch den in Aussicht stehenden Eintritt in die erste Klasse der Primarschule, die sich bisher laut den Angaben der befragten Kindergartenlehrpersonen nicht an die veränderte Altersstruktur angepasst hat. Viele fremdsprachige und junge Kinder besuchen aus diesen Gründen ein drittes Kindergartenjahr.

«Ich erlebe nicht zwingend das Alter der jüngeren Kinder als Problem, sondern die unveränderten Rahmenbedingungen und die gestiegenen Anforderungen mit dem neuen Lehrplan.» (KGLP, 046)

«Die Anforderungen seitens der Schule müssen dringend an das jüngere Kind angepasst werden. Die ‹Hürde› vom 2. Kindergartenjahr in die 1. Klasse der Primarschule war schon in den vergangenen Jahren hoch. Doch für die jungen Kinder ist diese noch höher geworden. Dies führt dazu, dass Kinder ein 3. Kindergartenjahr absolvieren oder die Einschulungsklasse besuchen, was in meinen Augen der falsche Weg ist. Auch die Schule muss dem jungen Kind zukünftig gerecht werden.» (KGLP, 045)

4.8 Bündelung und Kommentar

Die Ergebnisse zu den Rahmenbedingungen machen deutlich, dass die Heterogenität der Kindergartenklassen im Kanton Thurgau gross ist. Die Bedingungen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Klassen je nach Schulort massiv. Darüber hinaus hat sich aber auch die Heterogenität innerhalb der Klassen durch die Verschiebung des Stichtags und das Obligatorium markant erhöht. Heute besuchen überproportional häufiger Kinder, die zu den Jüngsten gehören und zu Hause kein Deutsch sprechen, den Kindergarten, während Kinder, deren Familiensprache Deutsch ist, überproportional häufiger zurückgestellt werden und erst ein Jahr später in das erste Kindergartenjahr eintreten. Weiter zeigt sich diese Heterogenität auch bei der Gruppe der Kinder mit besonderen Merkmalen. Während die Kinder mit hohem Betreuungsaufwand (z.B. soziale und emotionale Reife, Sprache, Motorik, Selbstständigkeit) 34% der Gruppe ausmachen, gibt es 6% der Kinder, die beim Eintritt in den Kindergarten bereits über schulische Vorläuferfähigkeiten (z.B. einfache Bücher lesen können) verfügen. 20% der Kinder haben bei Kindergarteneintritt noch keine Erfahrungen in einem familienergänzenden Betreuungsangebot gemacht und treffen bei Kindergarteneintritt das erste Mal auf eine so grosse Kindergruppe. Gerade die jungen Kinder sind nach Ansicht der Lehrpersonen in grossen Klassen aufgrund ihrer emotionalen Entwicklung überfordert. Neben diesen Faktoren stellt einerseits der Lehrplan Volksschule Thurgau vielfältige Leistungsanforderungen an die jungen Kinder, andererseits hat die Primarschule für den Übertritt in die erste Klasse ihre Forderungen bisher nicht an die jüngeren Kinder angepasst.

Es zeigt sich eine Situation, die durch eine erhöhte Heterogenität in den Klassen charakterisiert ist, welche von den Lehrpersonen unter den aktuellen Rahmenbedingungen nicht aufgefangen werden kann. Wenn durchschnittlich ein Fünftel der Kinder im Kanton Thurgau beim Kindergartenstart nach wie vor keine familienergänzenden Betreuungserfahrungen mitbringt, zeigt dies nach Ansicht des Projektteams, dass frühkindliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote nicht für alle Familien zugänglich oder deren Bedeutung für den Schulerfolg zu wenig bekannt sind. Trotz der intensiven Bemühungen der letzten Jahre in diesem Bereich muss festgehalten werden, dass hier nach wie vor Handlungsbedarf besteht.

Weiter könnten die Schullaufbahnentscheide der Eltern kritisiert werden. Diese werden jedoch nach Ansicht des Projektteams von den geltenden kantonalen Regeln zum Kindergarteneintritt orchestriert und die Eltern verhalten sich der aktuellen Situation entsprechend, auch wenn dies eine enorme Steigerung der Heterogenität in den Klassen zur Folge hat. Zu den heterogenen Klassen gehören im ganzen Kanton auch 0,7% Kinder, die bei Kindergarteneintritt Windeln tragen. Würden diese vom Kindergartenbesuch

ausgeschlossen, wäre frühe Bildung für alle nicht möglich, was ja gerade die Idee des vorverschobenen Stichtags ist. Eine Selektion noch vor dem Eintritt in den Kindergarten steht der frühen Bildung für alle Kinder diametral entgegen. Der Kindertageeintritt muss für alle Kinder unter Berücksichtigung des Stichtags bedingungslos gewährleistet sein.

Mit grossen Klassen emotional überfordert sind offenbar die jüngsten Kinder. Dem Bildungsbericht Schweiz 2018 ist zu entnehmen, dass das Betreuungsverhältnis schweizweit in der Kindergartenstufe mit durchschnittlich 17,9 Kindern pro Klasse im Vergleich zur Primarschule mit durchschnittlich 15,5 Kindern pro Klasse deutlich schlechter ausfällt (SKBF, 2018, S. 71). Dies ist umso gravierender, als der Kindergarten der Ort der ersten schulischen Sozialisation und aus guten Gründen altersdurchmischte organisiert ist. Beide Faktoren würden eigentlich im Vergleich zur Primarschule ein günstigeres Betreuungsverhältnis erfordern. Dies ist ein Strukturproblem, welches von den Lehrpersonen nicht gelöst werden kann und der Umsetzung des Bildungsauftrags des Kindergartens im Kanton Thurgau entgegensteht.

5 Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart

Eines der zentralen Ziele der Projektstudie StarTG ist es festzustellen, welche Unterstützungsmassnahmen im Zusammenhang mit dem Kindergartenstart der jungen Kinder in den verschiedenen Schulgemeinden des Kantons Thurgau bereits realisiert werden. Alle drei Befragtengruppen wurden gebeten, zu dieser Themeneinheit Stellung zu beziehen. Dabei wurde bereits bei der Fragebogenentwicklung deutlich, dass Unterstützungsmassnahmen grundsätzlich auf der Ebene der Schulen geplant und realisiert werden und daher insbesondere die Kindergartenlehrpersonen und die Schulleitungen detailliert über die aktuelle Umsetzungspraxis berichten können.

Es wurde gefragt, ob bisher überhaupt Massnahmen umgesetzt worden sind. 57% der befragten Kindergartenlehrpersonen geben an, dass bereits Massnahmen realisiert worden sind. Demgegenüber beantworten deutlich mehr Schulleitungen, nämlich 87%, diese Frage positiv. 80% der Kindergartenlehrpersonen und 94% der Schulleitungen berichten vom Einsatz zusätzlichen Personals, 11% der Lehrpersonen und 27% der Schulleitungen von zusätzlichen Ressourcen für bestehendes Personal sowie 5% der Lehrpersonen und 10% der Schulleitungen von flexiblen Pensenverschiebungen von bestehendem Personal auf die ersten Schulwochen. Bei der individuellen Anpassung der Stundenpläne geben je 23% beider Befragtengruppen an, dass diese Massnahme zur Anwendung kommt. Weiter geben die Lehrpersonen an, dass es 1% andere Unterstützungsmassnahmen gibt, während die Schulleitungen diese bei 16% einschätzen.

Es fällt auf, dass die Schulleitungen die Frage nach der erfolgten Umsetzung von Unterstützungsmassnahmen durchgängig positiver beantworten als die Kindergartenlehrpersonen. Dies liegt einerseits daran, dass eine Schulleitung die Frage korrekterweise auch dann positiv beantwortet, wenn nur in einem Kindergarten ihrer Schuleinheit Unterstützungsmassnahmen realisiert werden, während die Mehrheit der Lehrpersonen in derselben Schule korrekt angibt, keine Unterstützung zu erhalten. Mehrere der befragten Kindergartenlehrpersonen berichten von Massnahmen, die nur einzelne Klassen erhalten und die an Bedingungen geknüpft sind. Weiter können die Unterschiede darin begründet liegen, dass die Schulleitungen den Zuschlag für sonderpädagogische Massnahmen mitberücksichtigen, während die Lehrpersonen diesen nicht als Unterstützungsmassnahme für den Kindergartenstart verstehen oder als Standard betrachten. Es ist andererseits aber nicht auszuschliessen, dass die beiden Gruppen unterschiedliche Verständnisse von Unterstützungsleistungen haben und dass bei beiden Gruppen Effekte der sozialen Erwünschtheit ihrer Berufsgruppen mitspielen.

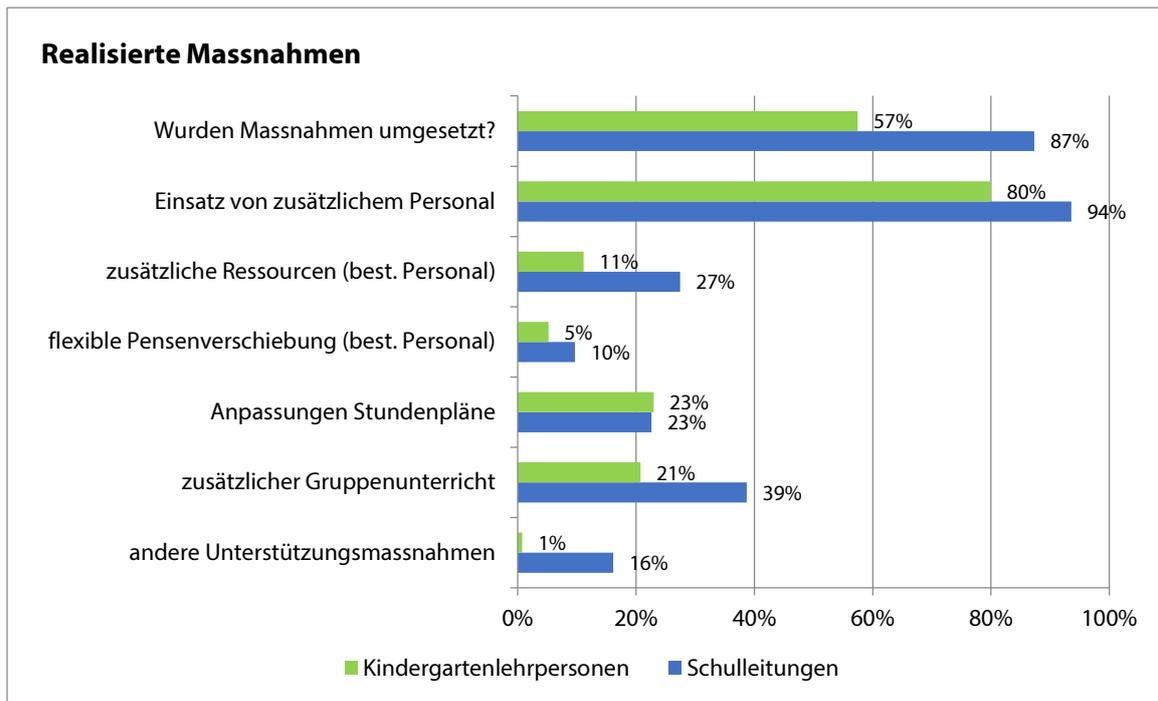


Abbildung 8: Angaben der Kindergartenlehrpersonen und Schulleitungen zu den umgesetzten Unterstützungsmassnahmen

Festgehalten werden kann, dass Unterstützungsmassnahmen in den Bereichen des Personals, der individuellen Anpassung von Stundenplänen und des zusätzlichen Gruppenunterrichts thematisiert werden. Die Ergebnisse zu den einzelnen Massnahmenbereichen werden nachfolgend dargestellt.

5.1 Personalbezogene Massnahmen

Für die personalbezogenen Massnahmen liegen differenzierte Ergebnisse vor. Es wurde erhoben, ob zusätzliche Ressourcen für bestehendes Personal eingesetzt wird, ob flexible Pensensverschiebungen auf die ersten Unterrichtswochen des Schuljahres für bestehendes Personal vorgenommen werden und ob zusätzlich neues Personal eingestellt wird. Weiter war von Interesse, welche Personengruppen in welchem Umfang zusätzliche Lektionen erhalten und für wie lange diese zusätzlichen Ressourcen gewährt werden. Ebenso wurde erhoben, unter welchen Bedingungen Unterstützungsmassnahmen bewilligt werden und wie zufrieden die Betroffenen mit diesen Massnahmen sind.

5.1.1 Welche personalen Ressourcen werden eingesetzt?

Der Einsatz personaler Unterstützung wurde für das bestehende Personal hinsichtlich zusätzlicher Ressourcen sowie einer Pensenumverteilung in die ersten Schulwochen untersucht. Weiter war von Interesse, welche Personengruppen als personale Massnahme zusätzlich eingesetzt werden. Im Folgenden werden die Angaben der

Kindergartenlehrpersonen dargestellt, weil dafür der grössere Datensatz vorliegt und sich die Zahlen zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen zwar absolut, aber nicht in ihren generellen Tendenzen unterscheiden.

Erstens wurde danach gefragt, wie oft zusätzliche Ressourcen für bestehendes Personal bewilligt werden. Insgesamt sind dies 11%, die sich wie folgt aufteilen: 47% Unterrichtsassistenzen, 37% andere Lehrpersonen, die eine feste Anstellung übers Jahr in der Schulgemeinde haben, 11% Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und 5% schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP).

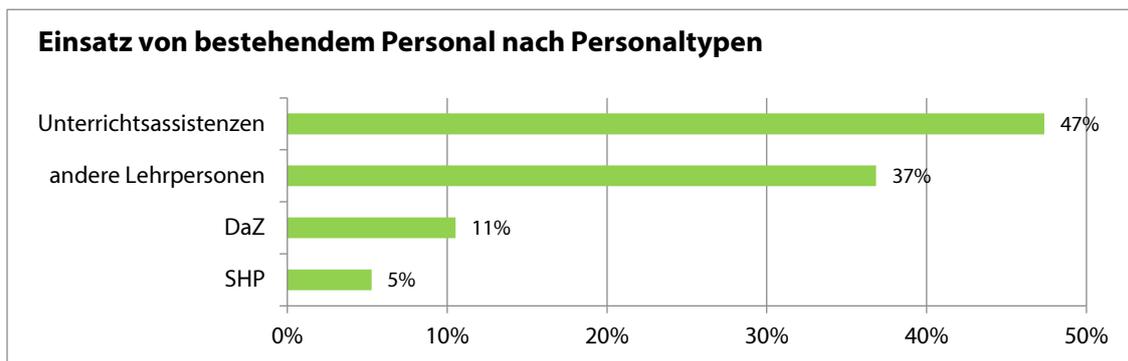


Abbildung 9: Verteilung zusätzlicher Ressourcen beim bestehenden Personal nach Personaltypen; mit «andere Lehrpersonen» sind Personen gemeint, die in der Schulgemeinde festangestellt sind (nach Angaben der KGLP)

Zweitens wurde erhoben, wie oft bestehende Pensen von bestehendem Personal flexibel auf die ersten Wochen nach dem Kindergartenstart vorverschoben werden. Dies geschieht in 5% der Fälle. Und auch hier zeigt die Verteilung, dass die Unterrichtsassistenzen mit 86% am meisten von dieser Massnahme betroffen sind. 14% fallen auf eine andere Lehrperson, die eine feste Anstellung übers Jahr in der Schulgemeinde hat. SHP und DaZ-Lehrpersonen sind von Pensenverschiebungen nicht betroffen.

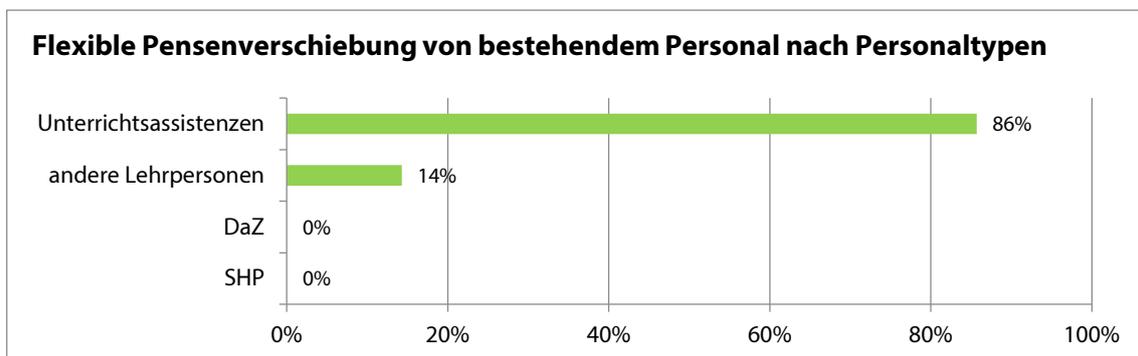


Abbildung 10: Verteilung von flexiblen Pensenverschiebungen bei bestehendem Personal nach Personaltypen (nach Angaben der KGLP)

Drittens wurde nach dem Einsatz von zusätzlichem Personal gefragt. Diese Massnahme macht mit 80% (siehe Abbildung 8 «Realisierte Massnahmen») den grössten Anteil der personalbezogenen Massnahmen aus. Auch hier werden innerhalb der Gesamtgruppe, die zusätzliches Personal erhält, in 67% der Klassen klar am häufigsten Unterrichtsassistenzen eingesetzt. In 13% der Klassen unterstützen Zivildienstleistende die Kindergartenlehrperson. In 8% der Klassen sind Praktikantinnen beziehungsweise Praktikanten anwesend, in jeweils 4% der Klassen Seniorinnen beziehungsweise Senioren oder Laien, in 3% Studierende der Pädagogischen Hochschule Thurgau und in 1% Eltern von Kindergartenkindern.

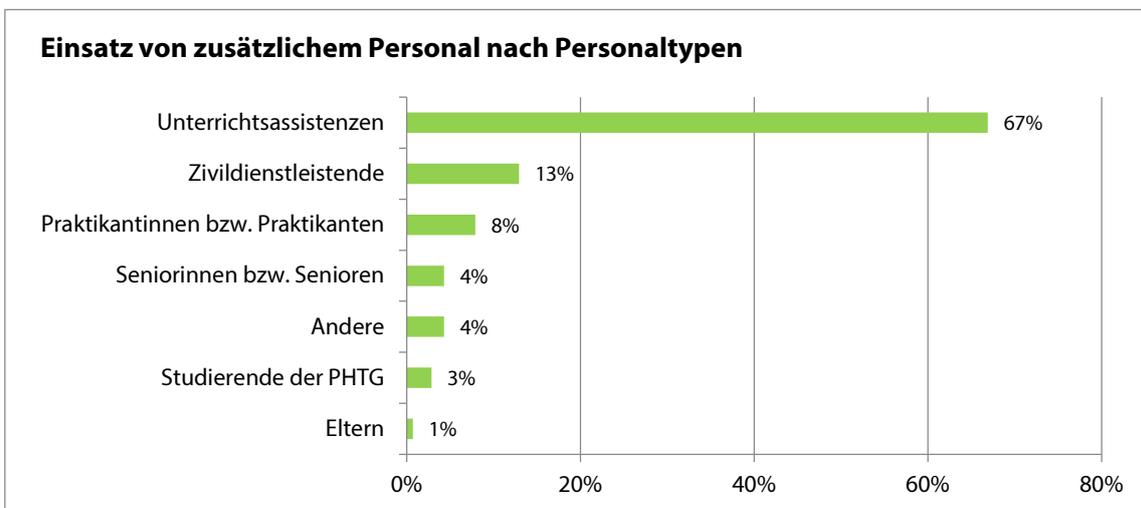


Abbildung 11: Verteilung zusätzlicher Ressourcen bei zusätzlichem Personal, das in den ersten Wochen beim Kindergartenstart zum Einsatz kommt, nach Personaltypen (nach Angaben der KGLP)

Die Ergebnisse zeigen, dass mit Abstand am meisten zusätzliche Personalressourcen in den Einsatz von nicht professionellem Personal investiert werden, und zwar in allen drei erfragten Kategorien. Es sind durchgängig die Unterrichtsassistenzen, die klar am häufigsten eingesetzt werden.

5.1.2 Wie werden zusätzliche personale Ressourcen eingesetzt?

Die Kindergartenlehrpersonen wurden nach der Intensität und der Dauer der personalen Massnahmen gefragt. Von Interesse war, wie viele Lektionen pro Woche sie für wie viele Wochen im Verlauf des Schuljahrs von den zusätzlichen Personen in ihren Klassen unterstützt werden.

Im Durchschnitt werden 11,7 zusätzliche Lektionen pro Woche bewilligt. Die grösste Gruppe, nämlich 39%, erhalten 1–8 Lektionen pro Woche. 33% werden mit 9–16 Lektionen pro Woche unterstützt und 22% mit 17–24 Lektionen pro Woche. Bei 24 Lektionen pro

Woche ist durchschnittlich an allen Vormittagen eine zweite Person in der Klasse anwesend. 6% der Befragten geben an, dass sie während mehr als 24 Lektionen pro Woche eine Unterstützung erhalten, was auf die längeren Unterrichtszeiten am Vormittag zurückzuführen ist.

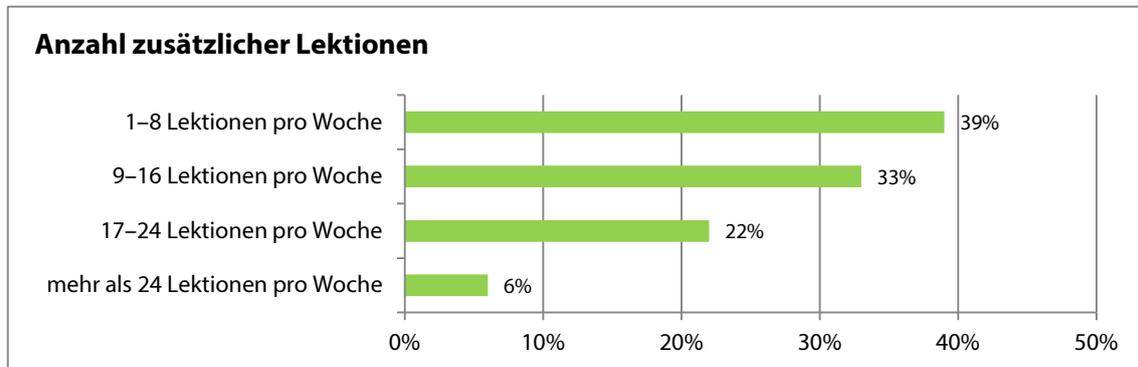


Abbildung 12: Verteilung der Anzahl zusätzlicher Lektionen, in denen zusätzliches Personal die Klasse begleitet (nach Angaben der KGLP)

Beispiele dafür, wie die Lektionen auf die Woche verteilt werden, sind bei zehn Lektionen entweder zwei Lektionen pro Vormittag oder zwei ganze Vormittage pro Woche. Es wird auch davon berichtet, dass zwölf Lektionen flexibel auf die Woche verteilt werden oder in den ersten zwei Wochen zehn Lektionen und danach bis zum Ende des ersten Quartals fünf Lektionen pro Woche eingesetzt werden. Bei nur 1–8 Lektionen pro Woche stehen diese teilweise für die Begleitung beim wöchentlichen Waldbesuch oder beim Sportunterricht zur Verfügung.

Nicht nur die Anzahl Lektionen sind für die Wirksamkeit der zusätzlichen personalen Ressourcen relevant, sondern auch deren Dauer: Die grösste Gruppe, nämlich 30% der Befragten, geben an, dass sie ganzjährig eine Unterstützung erhalten. Dies mag auf den ersten Blick als grosse Hilfe erscheinen. Allerdings macht diese ganzjährige Unterstützung bei 60% dieser Gruppe lediglich 1–8 Lektionen pro Woche aus. Diese Kombination (ganzjährig wenige Lektionen) entspricht oftmals einer punktuellen Begleitung einzelner Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder spezieller Unterrichtslektionen wie dem Turnunterricht oder Waldmorgen.

Die zweitgrösste Gruppe der Befragten, nämlich 25%, geben an, dass sie 4–6 Wochen von einer zusätzlichen Person unterstützt werden. In dieser zweithäufigsten Zeitspanne erhalten 45% der Lehrpersonen während 17–24 Lektionen pro Woche eine Unterstützung und 41% noch während 9–14 Lektionen pro Woche. Weitere Gruppen von Lehrpersonen

beantworten die Frage wie folgt: 21% erhalten für das erste Quartal eine Unterstützung, 14% für das erste Semester und 10% lediglich für 2–3 Wochen.

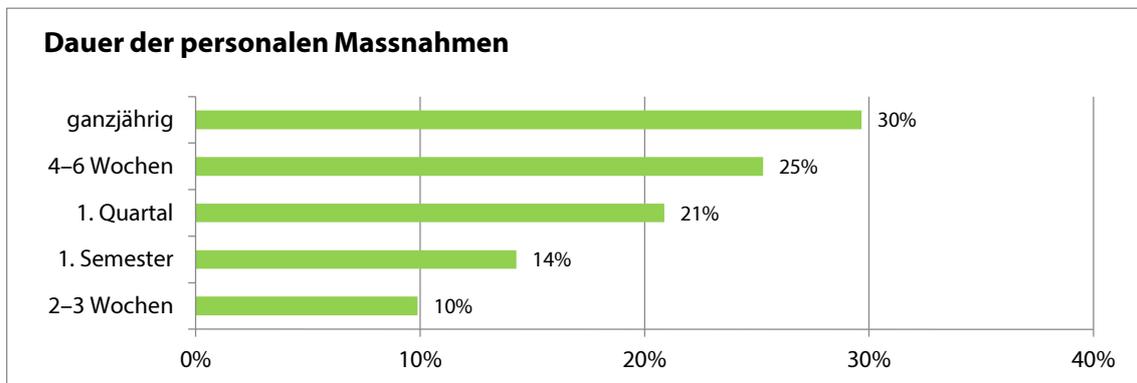


Abbildung 13: Verteilung der Dauer personaler Massnahmen des zusätzlichen Personals (nach Angaben der KGLP)

Insgesamt wird deutlich, dass die Massnahmen auf der Ebene des Personaleinsatzes sowohl in Bezug auf die Intensität (Lektionen pro Woche) als auch auf die Dauer (im Verlauf des Schuljahres) von Kindergarten zu Kindergarten enorm variieren.

5.1.3 An klassenspezifische Bedingungen geknüpfte Massnahmen

Es gibt Schulen, die allen Kindergärten dieselbe Startunterstützung gewähren und diese nicht an Bedingungen knüpfen. Weit mehr berichten die Kindergartenlehrpersonen jedoch davon, dass personalbezogene Massnahmen an Bedingungen wie Klassengrösse, Anzahl fremdsprachiger Kinder, Anzahl junger Kinder und Anzahl verhaltensauffälliger Kinder geknüpft werden. Auch wird häufig angegeben, dass personale Unterstützungsmassnahmen nach Bedarf bewilligt werden, wobei unklar bleibt, wer diesen Bedarf unter Anwendung welcher Kriterien bestimmt.

«Die Unterrichtsassistenz wird dort eingesetzt, wo der Bedarf am grössten ist. Je nach Anzahl neuer Kinder. Die Unterrichtsassistenz wird mit zwei weiteren Kindergartenklassen geteilt.» (KGLP, 390)

5.1.4 Poolstunden

Teilweise wird auf das Förderkonzept der Schulen verwiesen. In diesen Fällen wird davon berichtet, dass Poolstunden oder ein begrenztes Kontingent an Lektionen für alle Kindergartenklassen einer Schule zur Verfügung stehen und es den Stufenteams überlassen bleibt, wie sie diese in den Klassen aufteilen. In diesem Zusammenhang berichten Schulleitungen, dass Lehrpersonen Angst haben, Stunden abzugeben, weil sie befürchten, dass sie diese später nicht mehr zurückerhalten, wenn sich ihre Klassensituation präkar

entwickelt. Die Bewilligung einer Massnahme aufgrund der geschilderten Bedingungen führt weiter dazu, dass eine frühzeitige Planbarkeit der Massnahmen und damit die Einsatzplanung und gegebenenfalls Personalgewinnung teilweise erschwert werden. Oft kann erst in den ersten Wochen festgestellt werden, ob sich beispielsweise Kinder mit auffälligem Verhalten in der Klasse befinden, also ein Bedarf an Unterstützung besteht. Als Folge davon bleibt gerade in den ersten Wochen die notwendige Unterstützung aus.

«Je nach Bedürfnissen von anderen Kindergartenlehrpersonen, welche mit mir den Förderpool teilen.» (KGLP, 171)

5.1.5 Wie zufrieden sind die Betroffenen mit den personalen Unterstützungsmassnahmen?

Es besteht aufseiten der Kindergartenlehrpersonen eine hohe Zufriedenheit mit den personalen Unterstützungsmassnahmen an sich, sofern diese ihrer Situation angepasst sowie flexibel und schnell abgerufen und verlängert werden können. Die Mitsprache erhöht die Zufriedenheit der Lehrpersonen. Sie berichten davon, dass unter den geschilderten Voraussetzungen die Massnahmen als entlastend erlebt werden, dass diese zu Ruhe im Kindergartenalltag führen, dass es besser möglich ist, die Kinder beim Verrichten alltäglicher Aufgaben zu unterstützen und sie und ihre Eltern bei Ablöseproblemen zu begleiten.

Nicht zufrieden sind die Kindergartenlehrpersonen und auch ein Teil der Schulleitungen dagegen mit der Anzahl der zusätzlichen Lektionen pro Woche, die zu gering ausfallen, mit der zu kurzen Dauer der Massnahmen und mit der Situation, dass das zusätzliche Personal oft nicht pädagogisch ausgebildet ist. Die Schulleitungen weisen deutlich auf die Relevanz der Konstanz des zusätzlichen Personals hin, die den Aufwand der Personalrekrutierung erst rechtfertigt. Wechselt das zusätzliche Personal oft, stehen für die Schulleitungen Aufwand und Ertrag in einem Missverhältnis. Die von den Kindergartenlehrpersonen geschätzte Flexibilität beim Einsatz des zusätzlichen Personals wird aufseiten der Schulleitungen als Zumutung für das betroffene Personal und damit als Problem empfunden.

«Ich bin mit der Unterrichtsassistentin mässig zufrieden, sie findet nicht einfach den Zugang zu den Kindern, muss von mir angeleitet werden, was genau zu tun ist, wird von den Kindern zwar akzeptiert, ist aber nicht sehr emotional.» (KGLP, 339)

«Die schwankenden Pensen sind für die Unterrichtsassistenten ein Problem und für mich eine grosse Herausforderung.» (SL, 96)

Bei der Beurteilung ihrer Zufriedenheit mit den personalen Massnahmen nennen die Lehrpersonen und Schulleitungen verschiedene weitere Anliegen und Herausforderungen. Um der Überforderung der jungen Kinder beim Kindergartenstart entgegenzuwirken, erachten die Kindergartenlehrpersonen trotz der personalen Unterstützung kleinere Klassen als notwendig. Die Schulleitungen nennen die Gleichbehandlung der Kindergartenlehrpersonen in ihrer Schule als Herausforderung. Weiter wird von den Schulleitungen eingebracht, dass nicht alle Lehrpersonen ihren Unterstützungsbedarf kommunizieren und teilweise mit der Führung der Unterrichtsassistenzen überfordert sind. Sie betonen, wie zentral es ist, dass die Lehrpersonen über Personalführungsfähigkeiten verfügen, damit eine klare Rollenverteilung im Unterricht und eine sinnvolle Unterstützung gewährleistet sind.

«Anfänglich wurden die Assistenzen nur als ‹Handlanger› eingesetzt. Nach diversen Weiterbildungen haben diese auch klar definierte Aufgaben und unterstützen effektiver.»
(SL, 76)

Schulleitungen und Kindergartenlehrpersonen betonen zudem, dass das Gelingen der Massnahmen auch wesentlich davon abhängt, ob geeignetes Personal überhaupt zur Verfügung steht beziehungsweise gefunden werden kann.

5.2 Anpassungen der Stundenpläne

Je 23% der Kindergartenlehrpersonen und Schulleitungen berichten von Anpassungen der Stundenpläne. Diese gelten für alle Kinder im ersten Kindergartenjahr, manchmal auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Oft sind laut den Befragten die Kinder mit den langen Unterrichtszeiten am Vormittag überfordert und schon nach der Hälfte der Zeit völlig erschöpft. Ziel der individuellen Anpassungen der Stundenpläne ist es, auf diese Situation zu reagieren und die Anwesenheit der neu in den Kindergarten eintretenden Kinder zu verkürzen. Die Dauer der Massnahme variiert je nach Schule von zwei Wochen bis zu einem Jahr. Die Kinder kommen entweder am Morgen später oder gehen früher nach Hause. Aus Sicht der Lehrpersonen ist die spätere Ankunftszeit zielführend. Für viele junge Kinder ist der Unterrichtsstart um 8.15 Uhr sehr früh und es kommt ihnen entgegen, wenn sie erst um 8.45 Uhr im Kindergarten sein müssen. Dies ermöglicht den Kindern des zweiten Kindergartenjahres in der ersten halben Stunde zudem ein konzentriertes Arbeiten, bevor die Jüngeren zur Gruppe dazustossen. Es gelingt so besser, die Kinder individuell zu empfangen und sie und ihre Eltern bei allfälligen Ablöseproblemen zu unterstützen. Demgegenüber wird das frühere Nach-Hause-schicken von den Lehrpersonen als wenig hilfreich erlebt.

«Mit diesem Stundenplan bin ich sehr zufrieden, er ist optimal. In der ersten halben Stunde, wenn die Kinder des zweiten Kindergartenjahres alleine im Kindergarten sind, arbeiten wir immer sehr effizient und gezielt. Diese Förderung in der Halbkategorie am Morgen zu bester Unterrichtszeit, wenn die Kinder noch voll fit und aufnahmebereit sind, ist eine sehr wertvolle halbe Stunde, die ich nicht missen möchte. Und wenn dann um 8.45 Uhr die Kinder des ersten Kindergartenjahres kommen, sind die Anwesenden bereits mit einer Aufgabe beschäftigt und ich kann in aller Ruhe die Jüngeren in Empfang nehmen. Auch das ist optimal und eine Entlastung und ermöglicht einen guten Start in den Tag. Wenn dann ein Kind noch weint oder Unterstützung bei der Ablösung braucht, kann ich das gut unterstützen und mir Zeit lassen.» (KGLP, 196)

Der Entscheid für eine individuelle Stundenplananpassung liegt teilweise bei den Eltern, zum Teil bei den Lehrpersonen oder Schulleitungen und seltener auch bei den Schulbehörden. Insgesamt wird die Massnahme als sinnvoll und hilfreich bewertet. Ein Problem stellt laut den Schulleitungen der Schulweg in ländlichen Gemeinden dar, wenn die Kinder mit einem Schulbus in den Kindergarten gebracht werden. In diesen Fällen muss aus organisatorischen Gründen auf individuelle Anpassungen der Stundenpläne verzichtet werden.

5.3 Zusätzlicher Gruppenunterricht

Zusätzlicher Gruppenunterricht wird von 21% der Kindergartenlehrpersonen und 39% der Schulleitungen berichtet. Ein Beispiel dafür ist der Musikunterricht für die Kinder des zweiten Kindergartenjahres, der während der regulären Unterrichtszeiten in einem anderen Raum mit einer zusätzlichen Fachperson stattfindet. Weiter werden Fördersequenzen mit kleineren Kindergruppen in den Bereichen Logopädie, Deutsch als Zweitsprache und schulische Heilpädagogik geschildert. Die Intensität dieser Massnahmen variiert enorm von einer Lektion alle zwei Wochen bis zu acht Lektionen pro Woche.

Grundsätzlich werden diese Massnahmen als hilfreich erlebt. Allerdings wird die Ruhe in der Klasse durch das Weggehen und Zurückkommen von Teilgruppen immer wieder gestört, was für ein konzentriertes Arbeiten ungünstig ist. Auch kann laut Angaben der Schulleitungen das Fehlen zusätzlicher Räume zum Problem werden.

Aus der Sicht des Projektteams geht es bei den geschilderten Massnahmen mit Ausnahme des Musikunterrichts nicht um Gruppenunterricht im eigentlichen Sinn. Die Förderung einzelner Kinder und Teilgruppen ist nicht auf die Unterstützung der Kinder und Lehrperson in der Anfangssituation zugeschnitten. Auch hier sind für die Kindergartenlehrpersonen in der Zusammenarbeit mit den Fachpersonen Absprachen und ein gegenseitiger Austausch

erforderlich, was zumindest hinsichtlich der Vor- und Nachbereitung einen Mehraufwand und keine Entlastung bedeutet.

5.4 Zukünftige Massnahmen

Es gibt in allen befragten Personengruppen Stimmen, die sich für die Zukunft zusätzliche Massnahmen wünschen oder davon berichten, dass solche angedacht beziehungsweise bereits geplant sind. Fast alle Lehrpersonen, die bisher keine Unterstützungsleistungen erhalten (87%), wünschen sich Unterstützung für den Kindergartenentritt junger Kinder. 43% der Kindergartenlehrpersonen, die bereits Unterstützungsmassnahmen erhalten, geben an, dass sie sich weitere oder andere Massnahmen wünschen. Nach Angabe von 63% der Schulleitungen sind in ihrer Schuleinheit weitere Massnahmen angedacht, geplant oder gewünscht. Und 34% der Schulbehörden haben bereits strategische Ziele zur zukünftigen Unterstützung des Kindergartenstarts diskutiert, formuliert oder verabschiedet.

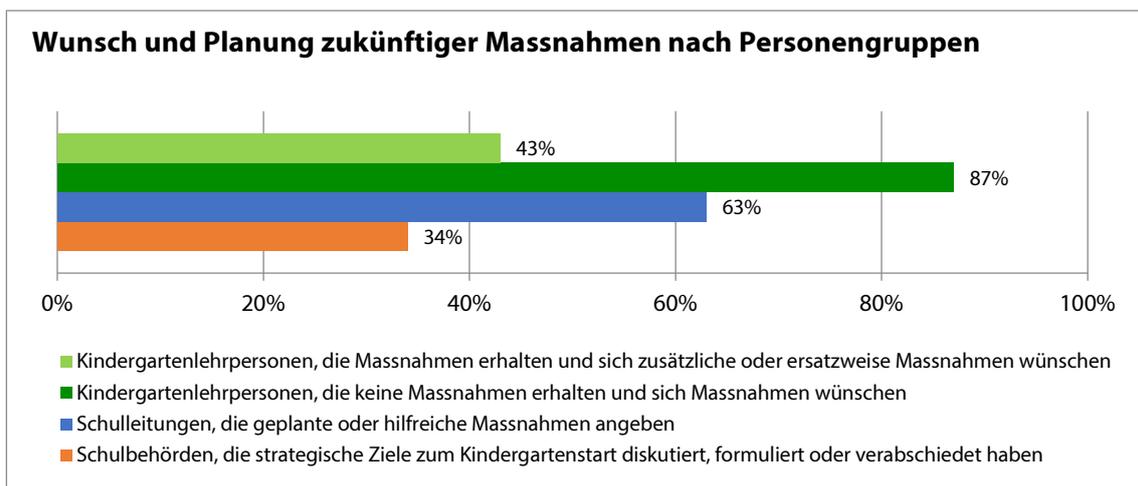


Abbildung 14: Gewünschte, angedachte beziehungsweise geplante Massnahmen und diskutierte, formulierte oder verabschiedete strategische Ziele zum Kindergartenstart nach Personengruppen

Was die Art der zukünftigen Unterstützungsmassnahmen betrifft, haben die Lehrpersonen mit und ohne Unterstützung, die Schulleitungen und die Schulbehörden teils ähnliche, teils widersprüchliche Angaben gemacht. Für einen guten Start in den Kindergarten wird von vielen mehr Teamteaching favorisiert und in diesem Zusammenhang der Einsatz von Assistenzpersonen erwähnt. Weniger zentral scheint im Verhältnis die doch immer wieder erwähnte flexible Umsetzung der Massnahmen zu sein, also ein unkomplizierter und zeitnaher Einsatz von Personen, wenn in den ersten Wochen Probleme auftreten, wohingegen die individuellen Anpassungen der Stundenpläne zumindest von der Gruppe der Lehrpersonen, die bereits Massnahmen erhält, priorisiert wird. Die Rückverschiebung des Stichtags wird von allen Gruppen kaum in Erwägung gezogen. Klar sprechen sich die Schulbehörden und Schulleitungen für den Ausbau des Frühbereichs aus. Sie fordern

verpflichtende Betreuungs- und Sprachförderangebote für Kinder aus fremdsprachigen Familien sowie Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen und begrüssen kostenfreie Beratungsangebote für die Eltern.

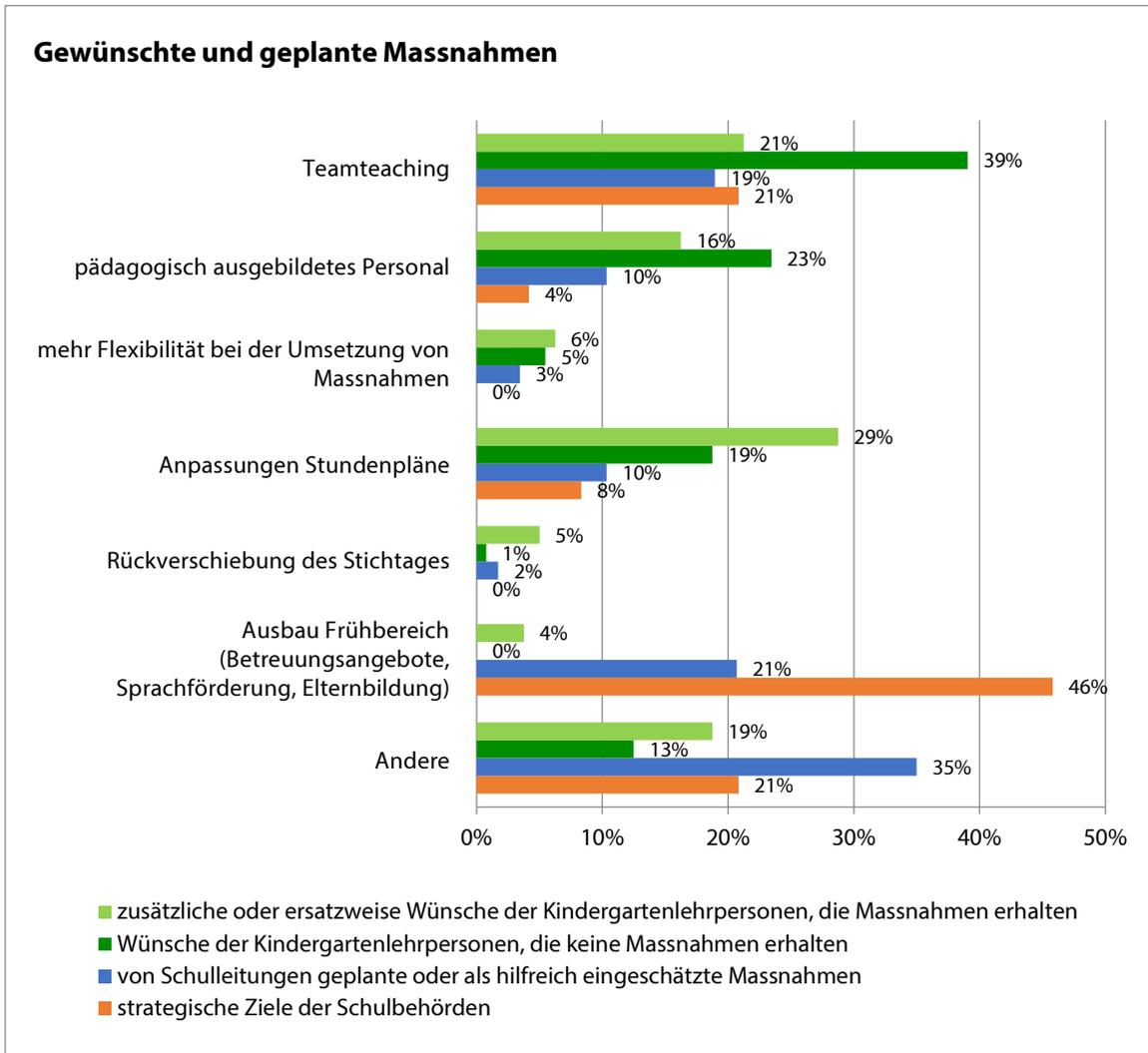


Abbildung 15: Verteilung der von den Kindergartenlehrpersonen gewünschten und von den Schulleitungen geplanten oder als hilfreich eingeschätzten Massnahmen und der strategischen Ziele der Schulbehörden

Insgesamt zeigt sich, dass einerseits die Lehrpersonen und andererseits die Schulleitungen und Schulbehörden verschiedene Massnahmen (pädagogisch ausgebildetes Personal, Anpassung der Stundenpläne, Ausbau des Frühbereichs) sehr unterschiedlich gewichten, während beim Teamteaching eine grössere Einigkeit besteht.

5.5 Die besondere Situation der Basisstufenklassen

Im Vergleich zu den Kindergartenklassen (57%) erhalten nur 38% der Basisstufenklassen zusätzliche Unterstützungsmassnahmen beim Schulstart. Auch wenn die absolute Zahl von

dreizehn Basisstufenlehrpersonen, die an der Umfrage teilgenommen haben, sehr klein ist (was jedoch einer Rücklaufquote von 100% entspricht), lässt sich schliessen, dass sich die Situation in den Basisstufen grundlegend anders präsentiert. Die mit Abstand am meisten getroffene Massnahme in den Basisstufen ist mit 80% die individuelle Anpassung der Stundenpläne. In 60% der Fälle wird zusätzliches Personal eingesetzt, und zwar zu über zwei Drittel Unterrichtsassistenzen.

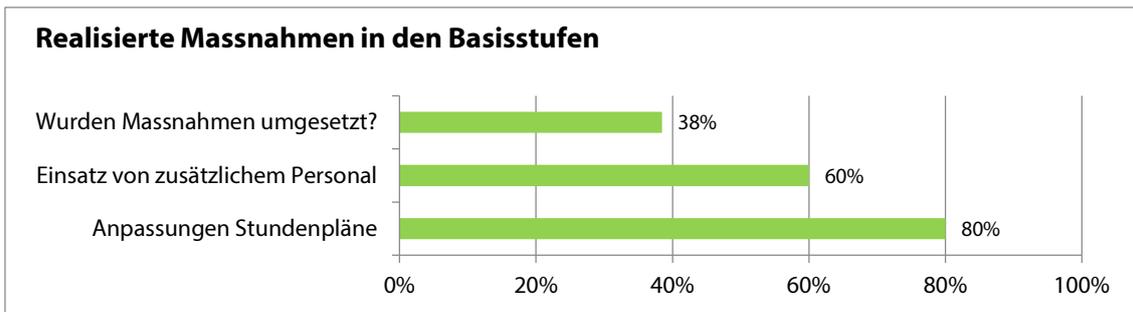


Abbildung 16: Angaben der Basisstufenlehrpersonen zu den umgesetzten Unterstützungsmassnahmen

Auch werden von den Basisstufenlehrpersonen seltener Massnahmen gewünscht, wenn bisher keine Unterstützung besteht. Dies weist nach Ansicht des Projektteams auf die deutlich weniger akzentuierte Situation in den Basisstufen hin. In einer Basisstufe treten bei Schuljahresbeginn durchschnittlich sechs bis acht neue Kinder in eine Klasse ein, während in einer Kindergartenklasse zehn bis zwölf neue Kinder dazukommen. Als Folge davon bleibt das Klassengefüge in einer Basisstufe stabiler. Auch fällt wegen der geringeren Anzahl neu eintretender Kinder der Anteil an jungen Kindern, die jährlich in eine Basisstufenklasse eintreten, geringer aus. Zusätzlich unterrichten zwei pädagogisch ausgebildete Lehrpersonen während ungefähr der Hälfte der Lektionen im Teamteaching. Damit sind viele der Rahmenbedingungen grundlegend anders als im Kindergarten, was den Schulstart der jungen Kinder in den Basisstufen aus der Sicht der Lehrpersonen zu einem weniger dringlichen Thema macht.

5.6 Bündelung und Kommentar

Es kann festgehalten werden, dass nach Angaben der Kindergartenlehrpersonen in 57% der Kindergärten des Kantons Thurgau der Kindergartenstart mit Unterstützungsmassnahmen begleitet wird. Dabei handelt es sich um personalbezogene Massnahmen, um Anpassungen der Stundenpläne und um zusätzlichen Gruppenunterricht. Innerhalb der Gruppe, die personalbezogene Massnahmen erhalten, kommt in 80% der Fälle zusätzliches Personal zum Einsatz, vorwiegend in Form von Unterrichtsassistenzen. Je professioneller beziehungsweise fachspezifischer ausgebildet das Personal ist, desto weniger wird es eingesetzt. Weiter zeigt sich, dass innerhalb der Gruppe, die personalbezogene

Massnahmen erhält, 30% der Klassen eine ganzjährige Unterstützung für 1–8 Lektionen pro Woche erhalten. 25% der Lehrpersonen, innerhalb der Gruppe, die personalbezogene Massnahmen erhält, werden in den ersten 4–6 Wochen während 17–24 Lektionen unterstützt. Die Bewilligung von Massnahmen wird oft an Bedingungen wie Klassengrösse, Anzahl fremdsprachiger Kinder, Anzahl junger Kinder und Anzahl verhaltensauffälliger Kinder geknüpft oder erfolgt nach sogenanntem Bedarf, wobei keine klaren Entscheidungskriterien angegeben werden. Mit den Massnahmen zufrieden sind die Kindergartenlehrpersonen, wenn diese flexibel, schnell abrufbar sind und verlängert werden können. Als zu gering werden die Intensität und die Dauer der personalen Massnahmen sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schulleitungen eingeschätzt. Weiter werden in 23% der Klassen Anpassungen der Stundenpläne für alle Kinder im ersten Kindergartenjahr vorgenommen, indem diese am Morgen später in den Kindergarten kommen oder vor Ende der Unterrichtszeit am Mittag den Kindergarten früher verlassen. Das spätere Kommen wird von den Befragten als zielführend bewertet. 21% der Lehrpersonen berichten von zusätzlichem Gruppenunterricht in anderen Räumen während des regulären Unterrichts. Die für die Zukunft gewünschten und geplanten Massnahmen werden wie folgt priorisiert: Die Lehrpersonen sprechen sich für mehr Teamteaching sowie für pädagogisch ausgebildetes Personal und Anpassung der Stundenpläne aus. Die Schulleitungen und Schulbehörden favorisieren den Ausbau des Frühbereichs und ebenfalls das Teamteaching. Die grössten Unterschiede betreffen den Ausbau des Frühbereichs (der für die Lehrpersonen praktisch irrelevant ist) und die pädagogische Ausbildung des Personals.

Die Ergebnisse zeigen: Im Bereich der personalen Unterstützungsmassnahmen wird der Einsatz von Unterrichtsassistenzen favorisiert. Dies ist angesichts der grossen Lohnunterschiede aus wirtschaftlicher Sicht nachvollziehbar, hinsichtlich der pädagogischen Qualität jedoch problematisch. Zumwald (2018) zeigt für englische Schulen, dass die Leistungen der Kinder gleich bleiben oder sich sogar verschlechtern, wenn Assistenzpersonen zu nahe am Lernen der Kinder wirken. Nichtprofessionelle sollten aus diesem Grund möglichst nicht für pädagogische Aufgaben eingesetzt werden. Im Kindergarten verlaufen Bildungsprozesse zudem alltagsintegriert und können zeitlich nicht isoliert werden, was die Frage aufwirft, welche Aufgaben Assistenzen überhaupt übernehmen können. Normalerweise ist ihre Anwesenheit mit dem Ziel verbunden, die Lehrpersonen zu entlasten. Allerdings erhöht sich durch ihren Einsatz die Komplexität im Team, und es muss geklärt werden, wie mit der Laienperson zusammengearbeitet wird. Die Lehrpersonen müssen die Assistenzen anleiten, begleiten und unterstützen, damit diese ihre Aufgaben im Klassenraum gewinnbringend ausführen können, was in Konkurrenz zum Anliegen der Entlastung steht. Auch pädagogische Weiterbildungen für Assistenzpersonen

sind kritisch zu beurteilen. Unterrichtsassistenzen zeichnen sich ja gerade dadurch aus, dass sie Laien sind, was zudem die Lohnunterschiede legitimiert. Im Bemühen um pädagogische Qualität von Anfang an ist das Teamteaching von zwei Kindergartenlehrpersonen daher dem Einsatz einer Assistenzperson vorzuziehen.

Weiter zeigen die Daten zur Intensität und Dauer des zusätzlich eingesetzten Personals, dass dieses teilweise für das ganze Jahr jedoch lediglich 1–8 Lektionen pro Woche die Klassen unterstützt. Dies kann nicht als adäquate Unterstützung für den Kindergartenstart von heterogenen Klassen angesehen werden. Wenn die Klassen für 4–6 Wochen eine personale Unterstützung im Rahmen von 17–24 Lektionen erhalten, ist diese Modalität eher auf die Anfangssituation im Kindergarten zugeschnitten. Weiter lassen die vielfältige Bewilligungspraxis im Kanton und die Lektionenkontingente folgende zwei Fragen aufkommen: Wie gezielt und transparent werden die personalen Massnahmen beschlossen und umgesetzt und wer begründet, verantwortet und überprüft diese Massnahmen?

Insgesamt zeigt sich ein facettenreiches Bild, das über die Kindergartenklassen des Kantons Thurgau hinweg von individuellen Lösungen und grossen Unterschieden geprägt ist. Es stellt sich die Frage, ob unter der Wahrung sinnvoller individueller Gestaltungsmöglichkeiten der Schulgemeinden Strukturen zu schaffen wären, die eine professionelle Unterstützung beim Kindergartenstart unabhängig von Schulstandort und persönlichen Werthaltungen durchgängiger gewährleisten.

6 Veränderte pädagogische Arbeit mit den Kindern

Für ein besseres Verständnis der veränderten Situation beim Kindergartenstart wurden die Kindergarten- und Basisstufenlehrpersonen zu ihrer pädagogischen Arbeit mit den Kindern befragt. Es ging darum zu erfahren, welche pädagogischen Bereiche sie als besonders bedeutsam bewerten, wie sich diese allenfalls verändert haben, seitdem der Stichtag sukzessive vom 30. April auf den 31. Juli verschoben wurde, und für welche pädagogischen Bereiche sie in ihrer täglichen Arbeit zu wenig Zeit haben. Auch ging es darum zu eruieren, ob didaktische Anpassungen des Unterrichts vollzogen wurden und wie sich diese inhaltlich zeigen. Weiter war von Interesse, wie die Lehrpersonen die gerade erst vierjährigen Kinder im Kindergartenalltag erleben, um zu verstehen, wie der Unterricht aufgrund der veränderten Altersstruktur der Klassen gegebenenfalls weiterentwickelt werden könnte.

6.1 Zentrale Aufgabenbereiche:

Beziehung und Interaktion, Bildung, Erziehung und Betreuung

Beziehung und Interaktion, Bildung, Erziehung und Betreuung sind wesentliche pädagogische Bereiche der Kindergartenarbeit. Im Fragebogen wurde Beziehung und Interaktion mit Beispielen wie «individuelle Zuwendung», «trösten» und «Gespräche führen» spezifiziert. Beispiele für Bildung waren «das Einführen und Vorzeigen basaler Tätigkeiten», «der Umgang mit der Schere» und «der soziale Umgang». Erziehung wurde definiert mit «Grenzen setzen» sowie «Impulskontrolle, Emotionsregulation und Frustrationstoleranz unterstützen». Beispiele für die Betreuung waren «Hilfe bei der Körperpflege» wie auch «an- und ausziehen und Schuhe binden helfen». Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den pädagogischen Bereichen vorgestellt.

6.1.1 Bedeutung von Beziehung und Interaktion, Bildung, Erziehung und Betreuung

Wie Beziehungen und Interaktionen, Bildung, Erziehung und Betreuung im Kindergarten gestaltet werden, wird davon mitbestimmt, welche Bedeutung die Lehrpersonen den einzelnen pädagogischen Bereichen beimessen. Die Befragten gaben auf einer Skala von 1 «überhaupt nicht wichtig» bis 6 «ausgesprochen wichtig» für alle vier Bereiche erwartungsgemäss hohe Werte an. Mit einem Mittelwert von 5,9 sind ihnen Beziehung und Interaktion am wichtigsten. Darauf folgen Bildung und Erziehung mit je einem Mittelwert von 5,7 und mit einem deutlichen Abstand Betreuung mit einem Mittelwert von 4,3.

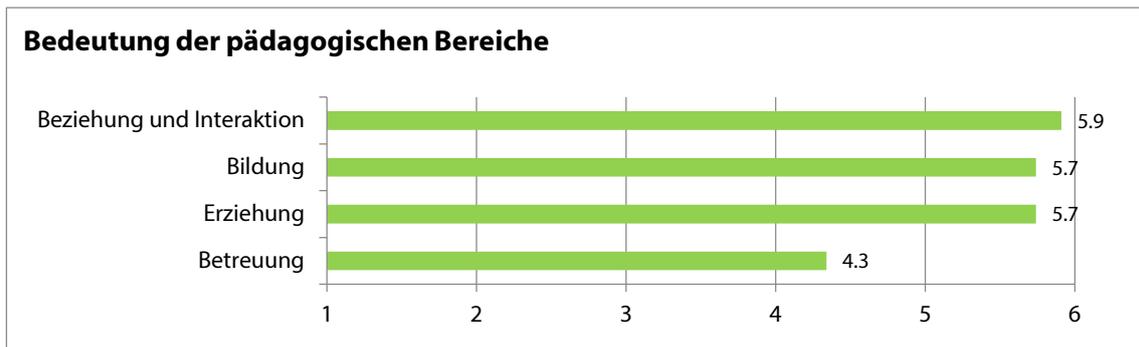


Abbildung 17: Bedeutung, welche die Kindergartenlehrpersonen den einzelnen pädagogischen Bereichen beimessen (Skala von 1 «überhaupt nicht wichtig» bis 6 «ausgesprochen wichtig»)

In den offenen Antworten begründen die Befragten ihre Gewichtung wie folgt: Den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung mit den Kindern verstehen sie als entscheidende Grundlage für das kindliche Lernen und die Klassenführung. Dieser lässt sich nicht zeitlich aufschieben, sondern ist von Anfang an zentral. Die Kinder müssen Sicherheit und Anerkennung erleben, damit sie in den Raum und die anwesenden Personen Vertrauen aufbauen können. Beziehung wird weiter als Grundlage des sich gegenseitigen Ernstnehmens und Respektierens beschrieben. Erst auf dieser Basis ist Bildung und Erziehung auf eine gewaltfreie Weise möglich und nachhaltig. Beziehung bauen die Kindergartenlehrpersonen auf, indem sie mit den Kindern im Gespräch und im persönlichen Kontakt sind. Dies ist allerdings nur möglich, wenn im Kindergartenalltag genügend Raum und Zeit vorhanden ist, sich aufeinander einzulassen. Die Befragten sprechen von der Notwendigkeit der «Hingabe», die nur möglich wird, wenn im Unterrichtsraum eine gewisse Ruhe, also keine Hektik, herrscht und wenn sich die Lehrperson selbst in innerer Ruhe befindet. Ist die Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung geschaffen, wird Exploration und Spiel und damit Lernen beziehungsweise Bildung möglich. Es entsteht Raum für Gespräche zur Konfliktbearbeitung, in denen die Kinder zum Perspektivenwechsel angeregt werden. Es entsteht Raum für die Begegnung mit den anderen Kindern, in denen geübt wird, das soziale Gefüge, die Regeln und persönlichen Grenzen der Einzelnen anzuerkennen und zu respektieren. Mit anderen Worten: Es entsteht Raum für Bildung und Erziehung.

«Gerade im ersten Quartal ist es sehr wichtig, dass die Kinder sich gut aufgehoben fühlen und eine gute Beziehung aufgebaut werden kann. Eine gute Beziehung zu jedem einzelnen Kind ist das A und O für unsere Arbeit!» (KGLP, 450)

«Die Beziehungsarbeit, die viel persönlichen Kontakt von der Lehrperson zum Kind erfordert, braucht Raum und Zeit. Dadurch erst ist Erziehung, also das Grenzsetzen, in einer guten Weise möglich und auch nachhaltig.» (KGLP, 403)

«Bildungsprozesse können erst dann richtig initiiert werden, wenn Beziehung und Interaktion und das Einhalten von Regeln funktionieren.» (KGLP, 053)

Betreuung schildern die Kindergartenlehrpersonen als etwas, das sequenziell im Vordergrund steht, beispielsweise beim morgendlichen An- und Ausziehen in der Garderobe oder beim Gang auf die Toilette. Betreuung ist unvermeidbar, kostet Zeit und Geduld.

«Diese Zeit muss man sich nehmen, ob man will oder nicht. Es geht dann einfach von anderen Tätigkeiten ab.» (KGLP, 357)

«Die Betreuung benötigt täglich viel Zeit. Ich muss vor allem in den ersten Wochen sehr geduldig sein.» (KGLP, 171)

Insgesamt wird aus Sicht des Projektteams deutlich, dass die Lehrpersonen den Kindergarten als Bildungsinstitution verstehen und dabei eine Haltung zum Ausdruck bringen, welche die Kinder in ihrer Einzigartigkeit in den Mittelpunkt stellt. Es geht darum, dass die Kinder sich geborgen fühlen, dass sie Sicherheit erleben und auf der Basis vertrauensvoller Beziehungen ihrem Potenzial entsprechend lernen und sich entwickeln können. Ziel des Kindergartens ist an erster Stelle Bildung, gefolgt von Erziehung und Betreuung. Bildung ist aber auf Beziehung und Interaktion angewiesen.

6.1.2 Wofür reicht die Zeit, was kommt zu kurz?

Weiter wurden die Lehrpersonen gefragt, ob sie für einzelne der pädagogischen Bereiche in ihrer täglichen Arbeit zu wenig Zeit haben. 82% geben an, für Beziehung und Interaktion, 63% für Betreuung, 62% für Bildung und 51% für Erziehung zu wenig Zeit zu haben.

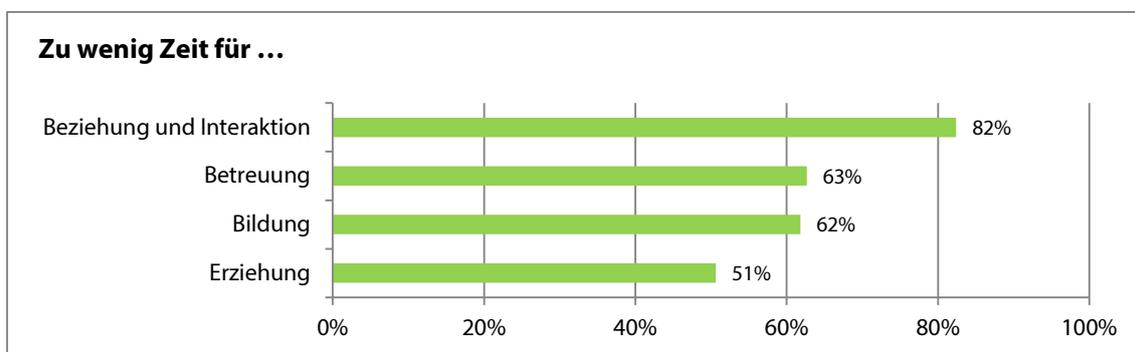


Abbildung 18: Angaben der Kindergartenlehrpersonen, für welche pädagogischen Bereiche sie in ihrer täglichen Arbeit zu wenig Zeit haben

Sie berichten von Situationen aus den ersten Kindergartenwochen, in denen sie wie die Feuerwehr von Konflikten zu Missgeschicken und zu weinenden Kindern rennen mussten. Dass es in diesen Situationen an der nötigen Ruhe fehlt für Gespräche und persönliche Kontakte, erklärt sich von selbst. Beziehungsaufbau und Bildung werden zu unerreichbaren Idealen und die Lehrpersonen werden nach eigenen Aussagen weder den einzelnen Kindern noch der Klasse gerecht.

«Für Beziehung und Interaktion habe ich zu wenig Zeit, da ich oft als Polizist reagieren muss, damit der Alltag überhaupt einigermaßen stattfinden kann.» (KGLP, 371)

«Für Beziehung und Interaktion habe ich zu wenig Zeit. Bei 23 Kindern bin ich froh, wenn ich wenigstens mit jedem Kind jeden Tag ein paar persönliche Sätze gesprochen habe!» (KGLP, 196)

6.1.3 Wie haben sich die Aufgabenbereiche der Lehrpersonen seit 2012 verändert?

Von besonderem Interesse ist, ob sich der pädagogische Handlungsraum der Lehrpersonen seit der Verschiebung des Stichtags im Jahr 2012 verändert hat. Die Kindergartenlehrpersonen geben an, dass alle vier pädagogischen Bereiche heute mehr Raum in ihrer täglichen Arbeit einnehmen. 90% der Befragten geben an, dass der Bereich Betreuung am deutlichsten zugenommen hat, aus der Sicht von 2% hat er abgenommen und 8% stellen keine Veränderung bei der Betreuung fest. Für den Bereich der Erziehung, der am zweitmeisten zugenommen hat, berichten 88% der Lehrpersonen von dieser Zunahme, 12% berichten von keiner Veränderung und niemand gibt an, dass Erziehung abgenommen hätte. Im Bereich der Bildung geben 86% der Befragten an, dass diese zugenommen hat, 3%, dass diese abgenommen hat und in den Augen von 11% ist diese gleichgeblieben. Am wenigsten verändert hat sich vergleichsweise der Bereich der Beziehung und Interaktion, obwohl auch dieser in 76% der Fälle zugenommen, in 4% abgenommen und sich in 20% nicht verändert hat.

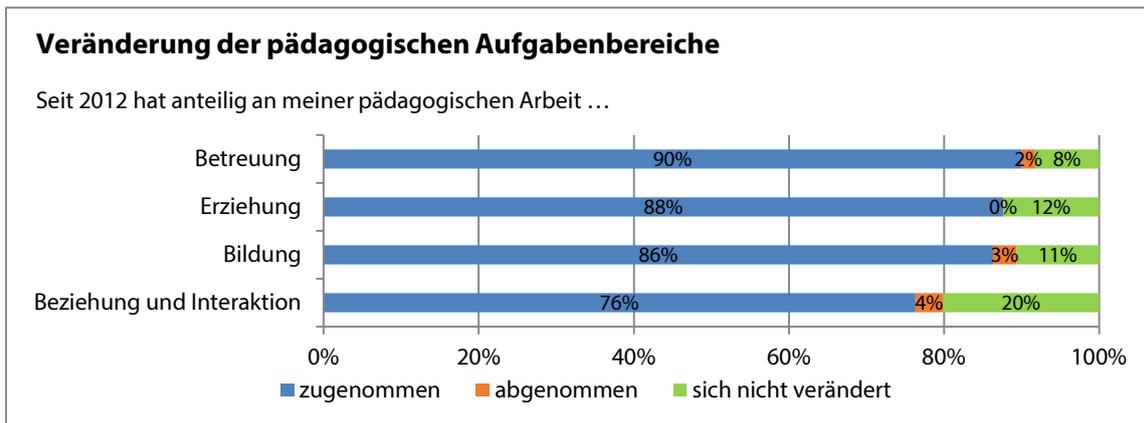


Abbildung 19: Veränderte Anteile der pädagogischen Aufgabenbereiche im Kindergartenalltag (nach Angaben der KGLP)

Es wurde nicht nur erhoben, ob sich die Anteile der pädagogischen Bereiche im Kindergartenalltag verändert haben, sondern auch, wem die Lehrpersonen diese Veränderungen zuschreiben. Wurden von den Befragten Veränderungen angegeben, so wurde im Fragebogen nachgefragt, ob die Jüngsten, ob alle Kinder oder ob andere Gründe dazu geführt haben. Anlass für die Zunahme der einzelnen pädagogischen Bereiche werden wir folgt angegeben:

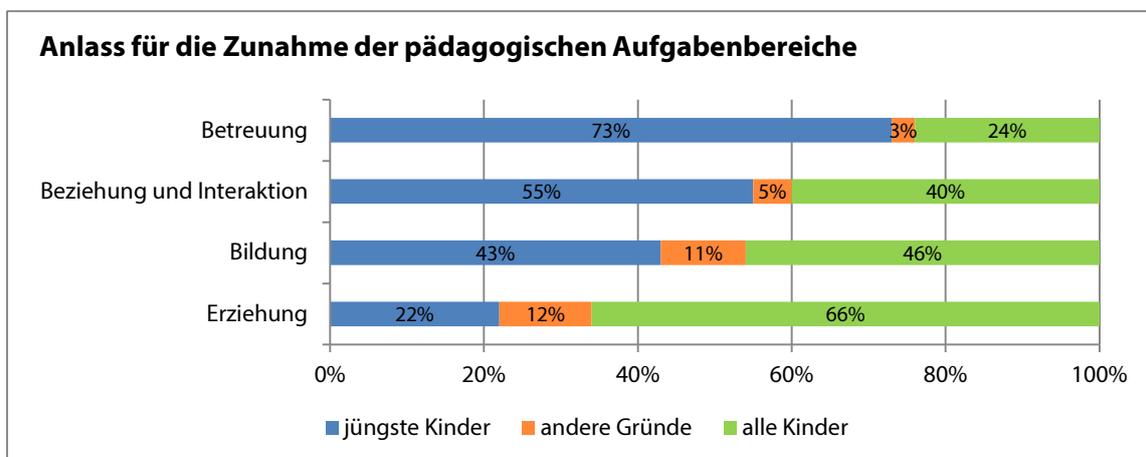


Abbildung 20: Gründe für die Zunahme der einzelnen pädagogischen Bereiche im Kindergartenalltag (nach Angaben der KGLP)

Die Zunahme in den beiden pädagogischen Bereichen Betreuung sowie Beziehung und Interaktion wird mehrheitlich den jüngsten Kindern zugeschrieben, was in den offenen Antworten mit ihrer oft geringeren Selbstständigkeit begründet wird. Auch wird berichtet, dass jüngste Kinder mehr auf emotionale Unterstützung und Anerkennung angewiesen sind, mit anderen Worten auf Beziehung. Demgegenüber wird die Zunahme in den beiden Bereichen Erziehung und Bildung häufiger auf alle Kinder zurückgeführt. Erziehung betrifft

den sozialen Umgang in der Klasse und damit das ganze Klassengefüge. Ebenso richten sich die Bildungsbemühungen an alle Kinder.

Wird weiter verglichen, wie die Lehrpersonen pädagogische Bereiche hinsichtlich ihrer Bedeutung priorisieren und wie deren Anteile an der täglichen Arbeit zugenommen haben, wird klar, dass diese Werte im Widerspruch zueinander stehen. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung wird als wichtigste Aufgabe der Lehrperson gesehen, hat jedoch weniger zugenommen als die anderen Bereiche. Im Gegenzug wird der Betreuung am wenigsten Bedeutung beigemessen, jedoch nimmt diese in der aktuellen Situation am meisten Zeit in Anspruch. Offenbar fordert die heterogenere Altersstruktur in den Klassen auch mehr soziale Regulation und damit nicht nur mehr Zeit für Betreuungs-, sondern auch für Erziehungsaufgaben. Damit vergrößert sich die Diskrepanz zwischen der als bedeutsam bewerteten Bildung, Beziehung und Interaktion und der alltäglichen Realität, in der die Lehrpersonen vor allem Zeit in die Betreuung und Erziehung der Kinder investieren müssen.

«Ich treffe vermehrt auf Kinder, die den Toilettengang verpassen, sich nicht selber die Nase putzen können, die Schuhe verkehrt anziehen, Reissverschlüsse nicht zubringen. Wir sollten im Kindergarten primär bilden statt betreuen. Wir sind keine Kita und keine Spielgruppe.» (KGLP, 445)

«Die Erziehungsarbeit nimmt immer weiter zu. Es stört mich, dass diese Arbeit so viel Zeit in Anspruch nimmt.» (KGLP, 300)

«Ich muss die Mehrheit der Kinder erst mal daran gewöhnen, dass es Grenzen gibt und Konsequenzen und dass ein anderes Verhalten von ihnen gefordert wird. Das ist sehr zeitaufwendig und braucht viel Energie. Eigentlich haben wir ja auch einen Bildungsauftrag und nicht nur einen Erziehungsauftrag!» (KGLP, 371)

6.2 Didaktische Anpassungen des Unterrichts

Wenn sich die pädagogische Arbeit der Lehrpersonen im Kindergarten deutlich verändert, stellt sich die Frage, welche didaktischen Anpassungen des Unterrichts daraus allenfalls folgen. Erfragt wurde daher, ob sich einzelne didaktische Settings in ihrer Häufigkeit und inhaltlichen Ausgestaltung verändert haben. Dabei ging es um angeleitete Bewegungen wie beispielsweise Klatschverse und Bewegung zur Musik, um musikalische Elemente, um geführte Sequenzen, um freie Sequenzen beziehungsweise das Freispiel, um einfache Spiele wie zum Beispiel «Tempo kleine Schnecke», Magnetkugeln und Knete, um Werk- und Bastelarbeiten, um den Aufenthalt im Freien und um individualisierte Unterrichtssettings, die als «unterschiedliche Angebote je nach Niveau der Kinder» definiert wurden.

6.2.1 Welche didaktischen Settings wurden verändert?

Es zeigt sich, dass die didaktischen Settings in den letzten Jahren wie folgt angepasst wurden: Mit Abstand am häufigsten hat der individualisierte Unterricht zugenommen, gefolgt vom Aufenthalt im Freien und dem häufigeren Einsatz einfacher Spiele. Angeleitete Bewegungen und freie Spielsequenzen werden etwa in der Hälfte der Klassen mehr beziehungsweise unverändert eingesetzt. Grösstenteils unverändert werden musikalische Elemente umgesetzt. Unverändert oder abgenommen haben didaktische Settings, wie Werken und Basteln und geführte Sequenzen.

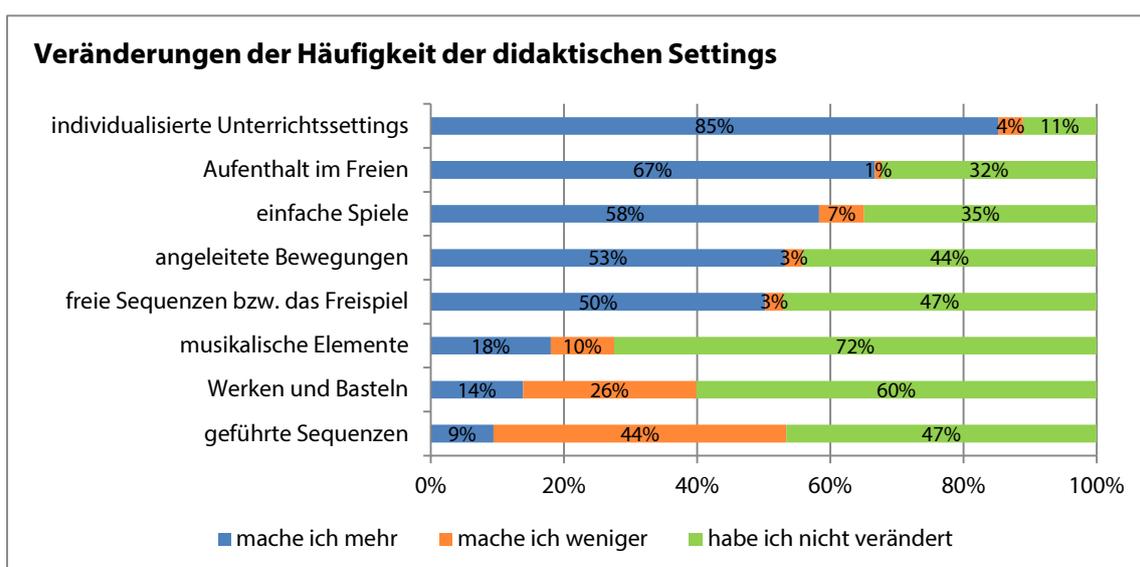


Abbildung 21: Verhältnis der veränderten Anteile didaktischer Settings im Kindergartenalltag (nach Angaben der KGLP)

Auch im Zusammenhang mit den didaktischen Settings wurde erhoben, wem die Lehrpersonen die dargestellten Veränderungen zuschreiben. Es zeigt sich folgendes Bild: Die Kindergartenlehrpersonen begründen die Zunahme einfacher Spiele mit den jüngsten Kindern. Weiter schreiben sie die Abnahme von Werken und Basteln sowie geführter Sequenzen wie auch die leichte Zunahme von freien Sequenzen ebenfalls den jüngsten Kindern zu. Demgegenüber geben sie alle Kinder als Grund für die Zunahme von angeleiteten Bewegungen, individualisierten Unterrichtsettings, musikalischen Elementen sowie längeren Aufenthalten im Freien an.

6.2.2 Wurden die didaktischen Settings inhaltlich verändert?

Von Interesse war nicht nur, ob die didaktischen Settings vermehrt oder weniger umgesetzt werden, sondern auch, ob sie inhaltlich verändert wurde. 80% der befragten Kindergartenlehrpersonen geben an, dass sie die Inhalte der individualisierten Unterrichtsettings verändert haben. 75% haben die geführten Sequenzen inhaltlich

angepasst. Die freien Sequenzen beziehungsweise das Freispiel und die Werk- und Bastelarbeiten wurden von je 59% der Befragten inhaltlich verändert. Die angeleiteten Bewegungen bleiben bei 54% der Lehrpersonen im Inhalt unverändert, ebenso werden die Aufenthalte im Freien bei 59% und die einfachen Spiele bei 63% der Kindergartenlehrpersonen inhaltlich nicht verändert. Die musikalischen Elemente bleiben in 66% der Fälle dieselben.

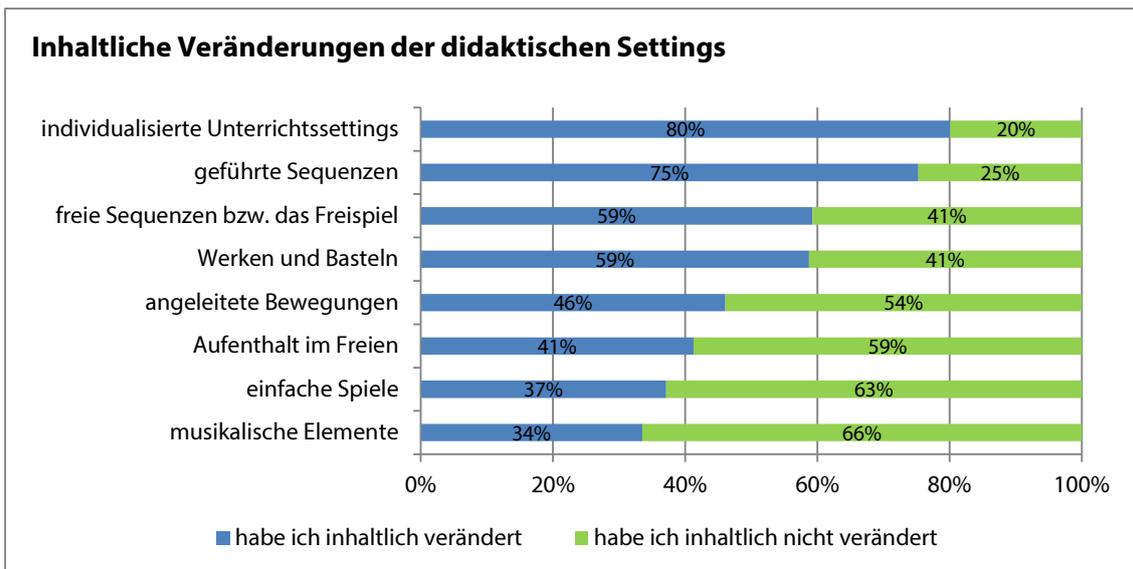


Abbildung 22: Inhaltliche Veränderungen der didaktischen Settings (nach Angaben der KGLP)

Auch in Bezug auf die inhaltlichen Anpassungen bei den didaktischen Settings wurden die Kindergartenlehrpersonen nach dem Anlass für diese Veränderungen gefragt. Anlass für die inhaltliche Veränderung der einfachen Spiele, des Werkens und Bastelns, der geführten Sequenzen, der angeleiteten Bewegungen und musikalischen Elemente sind die jüngsten Kinder. Die Veränderungen bei den freien Sequenzen, den individualisierenden Unterrichtssettings und dem Aufenthalt im Freien führen die Befragten auf alle Kinder zurück.

Die Ergebnisse zu den didaktischen Anpassungen des Unterrichts machen deutlich, dass die Lehrpersonen zumindest auch aufgrund der neuen Altersstruktur im Unterricht stärker individualisieren und ihre Unterrichtsangebote inhaltlich anpassen, um die Voraussetzungen aller Kinder besser zu berücksichtigen. Weiter wird auch mehr Zeit für Aktivitäten im Freien und für Bewegung eingesetzt, diese Angebote wurden aber kaum inhaltlich verändert. Weiter zeigt sich, dass die Anteile angeleiteter Settings abgenommen haben wie auch Aufgaben, die nur unter kompetentem Werkzeuggebrauch gelingen. Beides wurde inhaltlich mehr auf die jüngsten Kinder zugeschnitten.

Die offenen Antworten der Kindergartenlehrpersonen machen deutlich, dass die Lehrpersonen den Kindern vermehrt Grunderfahrungen ermöglichen. Sie berichten davon, dass sie erfahrungsbasierter und handlungsorientierter arbeiten, die Angebote sind einfacher und zugänglicher. Es wird vorgezeigt, visuell mit Bildern und auch auditiv unterstützt, gemeinsam gehandelt, in vielen Teilschritten angeleitet, viel wiederholt, in kleinen Gruppen gearbeitet und das langsame Tempo der jungen Kinder berücksichtigt. Die Kinder des zweiten Kindergartenjahres müssen vermehrt selbstständig arbeiten und müssen andere Kinder anleiten. Für sie wie auch für die ruhigen, angepassten und selbstständigen Kinder bleibt weniger Zeit.

«Ich hole die Kinder auf einer viel basaleren Ebene ab. Ausprobieren und Erleben sind enorm wichtig geworden.» (KGLP, 347)

«Bei über 20 Kindern ist es manchmal sehr schwierig auf jedes Kind gleich intensiv einzugehen. Oft nehmen verhaltenskreative Kinder so viel Zeit in Anspruch, dass es für die anderen Kinder dann nicht mehr reicht. Es stört mich sehr, dass die Kinder, die alles richtig machen, viel zu kurz kommen, obwohl sie meine Zuwendung genauso verdienen.» (KGLP, 365)

Im Zusammenhang mit den freien Sequenzen beziehungsweise dem Freispiel werden in den offenen Antworten gegensätzliche inhaltliche Veränderungen beschrieben. Von den einen Lehrpersonen wird von mehr Selbstbestimmung und Freiraum für die Kinder, von den anderen von mehr Führung und Struktur durch die Lehrpersonen berichtet. Es werden teilweise weniger Materialien und solche, die weniger Begleitung erfordern, und teilweise mehr Spiel- und Lernangebote mit unterschiedlichen Niveaus bereitgestellt.

6.2.3 Zeigen sich auch Anpassungen in den Basisstufen?

Für die Basisstufen zeigt sich erneut ein anderes Bild. Obwohl die Werte für die pädagogischen Bereiche mit denen der Kindergartenlehrpersonen vergleichbar sind, werden auf der Ebene der didaktischen Settings kaum Veränderungen vorgenommen. Bis auf die individualisierten Unterrichtsettings, die von 54% der Befragten häufiger umgesetzt werden, und die freien Sequenzen, die zwar nach Angaben von 54% unverändert bleiben, die aber gleichzeitig von 31% der Befragten weniger oft realisiert werden, wird in durchschnittlich 60% der Fälle jedes andere didaktische Setting unverändert häufig umgesetzt und auch inhaltlich nicht angepasst. Eine Ausnahme bilden die geführten Sequenzen, die zwar nicht weniger oft durchgeführt, jedoch auf die jüngsten Kinder inhaltlich abgestimmt werden.

6.3 Die vierjährigen Kinder beim Kindergartenstart

In den Beschreibungen der Lehrpersonen zum Kindergartenstart wird ein sehr klares Bild der jüngsten Kinder skizziert. Eindrücklich wird beschrieben, wie diese, bezogen auf ihre emotionale Selbstregulation, auf die Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen sind. Sie sind schnell verunsichert und müssen weinen, was mit einfühlsamen Worten und Gesten aufgefangen werden kann, jedoch viel Zeit in Anspruch nimmt. Von grossen Gruppen sind sie emotional überfordert. Manche suchen die Nähe zur erwachsenen Person oder ziehen sich ganz zurück. Ihre Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne ist kürzer, sie verfügen über weniger Impulskontrolle und Frustrationstoleranz. Es fällt ihnen zudem schwerer, die eigenen Bedürfnisse aufzuschieben. Ihre Arbeitsweise ist langsamer, sie mögen und brauchen viel Wiederholung und oft ist bei Aufgaben eine Eins-zu-eins-Anleitung sowie -Betreuung nötig. Die Jüngsten werden als mehr auf sich selbst bezogen, verspielter und kindlicher beschrieben. Das magische Denken ist für sie typisch und sie verwischen manchmal die Grenzen zwischen Fantasie und Realität. Gleichzeitig sind sie tätige, handelnde und bewegte Kinder, was sich in ihrem Bewegungsdrang und ihrer tätigen oder manchmal auch tätlichen Auseinandersetzung mit den Dingen und ihren Mitmenschen zeigt. Junge Kinder können über erstaunliche kognitive Fähigkeiten verfügen. Wie deutlich sie diese in der Anfangssituation zum Ausdruck bringen, ist jedoch stark von ihrem emotionalen Wohlbefinden abhängig.

«Die jüngsten Kinder sind oft von den grossen und lauten Klassen überfordert. Aber gerade sie müssten Ruhe, Überschaubarkeit, Geborgenheit, Zeit und Sicherheit erleben.» (KGLP, 252)

«Das vierjährige Kind ist in seiner Entwicklung manchmal noch fast im Trotzalter. Es braucht spielerische Anreize, um beispielsweise seine Finken anzuziehen, sich in der Gruppe einzufügen.» (KGLP, 467)

«Es braucht viel Lernbegleitung, oft sogar eine Eins-zu-eins-Betreuung, die jüngsten Kinder sind weniger selbstständig.» (KGLP, 310)

6.4 Veränderte Ablösungsprozesse

In den offenen Antworten der Lehrpersonen wird auch deutlich, dass die Ablösungsprozesse von Kindern und Eltern bei den jüngsten Kindern vermehrt von Problemen begleitet sind und länger dauern. Die geringere Selbstständigkeit sowohl bei alltäglichen Aufgaben als auch im Bereich der emotionalen Selbstregulation führen dazu, dass es nicht nur den Kindern schwer fällt, sich von ihren Eltern zu trennen und ohne sie im Kindergarten zu bleiben. Auch für die Eltern ist dieser Schritt schwierig. Sie müssen zuerst Vertrauen in die

neuen Bezugspersonen ihrer Kinder aufbauen. Es bleibt ihnen nicht verborgen, wenn das neue Umfeld ihren Kindern Mühe bereitet und wenn sie von den grossen Gruppen überfordert sind. Die vielen neuen Eindrücke, die langen Präsenzzeiten sowie der frühe Tagesbeginn stellen für alle neu eintretenden Kinder eine Herausforderung dar. Einzelne sind nach einigen Stunden so erschöpft, dass sie im Kindergarten einschlafen oder zu Hause weinerlich sind. Das verunsichert die Eltern und führt dazu, dass sie auf den Austausch mit der Kindergartenlehrperson angewiesen sind, um Sicherheit zu gewinnen. Die Kindergartenlehrpersonen berichten auch davon, dass die Kinder länger von ihren Eltern in den Kindergarten begleitet oder gefahren werden.

«Auffallend ist für mich: Je mehr jüngere Kinder ich nach den Sommerferien habe, die im April, Mai, Juni oder Juli Geburtstag haben, je mehr Ablösungsprobleme haben diese in der Anfangszeit im Kindergarten.» (KGLP, 149)

«Die Kinder sind teilweise wirklich sehr jung und gefühls- und entwicklungs­mässig noch nicht immer stark genug, um sich einfach so von der Bezugsperson zu lösen. Oftmals sind es auch die Eltern, welche Mühe haben, das Kind schon so früh loszulassen. Es ist vermehrt ein Prozess, den wir im Kindergarten mittragen müssen. Wir müssen immer mehr Möglichkeiten für Kinder und Eltern finden, welche mit dem Ablöseprozess Mühe haben, damit der Kindertageeintritt ein positives Erlebnis bleibt und nicht mit Frust, Angst und Unbehagen verbunden ist.» (KGLP, 242)

Als hilfreich betrachten die Befragten den Besuch von familienergänzenden Betreuungsangeboten vor dem Kindertageeintritt. Je eher die für Kinder und Eltern bisher bekannten Welten Parallelen zum Kindergarten aufweisen, je besser die Kinder, Eltern und Lehrpersonen miteinander kommunizieren können und je selbstständiger die Kinder sind, desto eher sind Voraussetzungen für eine problemlose Ablösung geschaffen.

6.5 Bündelung und Kommentar

Die Ergebnisse machen deutlich, dass sich die pädagogische Arbeit mit den Kindern aufgrund der neuen Altersstruktur und den damit einhergehenden heterogeneren Klassen, aber auch aufgrund der jüngsten Kinder verändert hat. Die Lehrpersonen messen der Beziehung und Interaktion sowie der Bildung eine grosse Bedeutung bei. Sie verstehen den Kindergarten als Bildungsinstitution, in der auch Erziehung und Betreuung wichtige, jedoch nachgeordnete pädagogische Bereiche sind. Gerade für den Bereich der Beziehung und Interaktion haben 82% der Befragten heute jedoch zu wenig Zeit. In einer weiteren Diskrepanz zur Bildungsintention stehen die Veränderungen der einzelnen pädagogischen Bereiche, seitdem der Stichtag schrittweise vom 30. April auf den 31. Juli verschoben wurde.

Am markantesten hat mit 90% die Betreuung zugenommen, gefolgt von der Erziehung mit 88%. Diese Veränderungen zeigen, dass die Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit entgegen ihren Zielen viel mehr Zeit in die Betreuung und Erziehung der Kinder investieren müssen. Grund dafür sind bei der Betreuung, Beziehung und Interaktion die Jüngsten und bei der Erziehung und Bildung alle Kinder.

Neben den Veränderungen in den pädagogischen Bereichen wurden die Lehrpersonen auch gefragt, ob sich die didaktischen Settings in ihrer Häufigkeit sowie inhaltlich verändert haben. 85% der Befragten geben an, dass sie mehr individualisierte Unterrichtsettings umsetzen, 67% haben die Aufenthaltszeit im Freien erhöht und 58% stellen mehr einfache Spiele wie beispielsweise «Tempo kleine Schnecke» und Knete zur Verfügung. Die Ergebnisse zeigen weiter, dass die Lehrpersonen angeleitete Sequenzen und solche, die spezifische Fähigkeiten voraussetzen, wie beispielsweise das Werken, in ihrer Häufigkeit an die Jüngsten anpassten. In den offenen Antworten kommt weiter zum Ausdruck, wie die Befragten den Unterricht den Jüngsten angepasst haben. Die Aufgaben sind heute einfacher, werden oft wiederholt und alles geht viel langsamer. Die Lehrpersonen arbeiten erfahrungsbasiert, handlungsorientiert und in kleinen Gruppen. Sie zeigen viel vor, wählen visuelle und auditive Zugänge und erwarten von den Kindern des zweiten Kindergartenjahres mehr Selbstständigkeit. Es sind die älteren, ruhigen, angepassten und selbstständigen Kinder, die heute zu kurz kommen. In den Basisstufen zeigt sich ein ganz anderes Bild. Es werden auch vermehrt individualisierende Unterrichtsettings umgesetzt, alle anderen didaktischen Settings bleiben jedoch weitgehend unverändert.

Die jungen Kinder werden von den Lehrpersonen als mehr auf sich selbst bezogen, verspielter und kindlicher beschrieben. Bezogen auf ihre emotionale Selbstregulation sind sie auf die Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Sie sind schnell verunsichert und müssen weinen, was von den Lehrpersonen mit einfühlsamen Worten und Gesten aufgefangen werden kann, jedoch viel Zeit und Aufmerksamkeit kostet. Mit grossen Kindergruppen sind sie emotional überfordert. Auch die Ablösung geht bei den Jüngsten öfter mit Problemen einher und dauert länger. Sowohl die Kinder wie auch die Eltern müssen von den Lehrpersonen im Ablöseprozess einfühlsam und klar begleitet werden, was zusätzlich ihre Aufmerksamkeit fordert. Der emotionale Prozess der Ablösung kann jedoch nicht forciert werden, er braucht Zeit und Geduld. Die Elternzusammenarbeit mit dem Ziel des gegenseitigen Vertrauensaufbaus ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung. Insgesamt zeigt sich, dass Bildung nur möglich wird, wenn genügend Raum, Zeit und Ruhe vorhanden sind. Allerdings ist der Kindergartenstart mit den jüngsten Kindern und heterogeneren Klassen heute durch viele Aufgaben wie Betreuung und Erziehung, das

langsame Vorankommen in kleinen Gruppen sowie die Begleitung der Kinder und Eltern im Ablöseprozess zusätzlich belastet.

Dass diese Situation von den Kindergartenlehrpersonen als unbefriedigend oder gar frustrierend erlebt wird, ist nicht erstaunlich und verweist auf Handlungsbedarf. Es sollte geprüft werden, wie im Kindergarten genügend Raum, Zeit und Ruhe geschaffen werden kann, um die Voraussetzungen für die notwendigen Interaktionen, für das gegenseitige Kennenlernen und Zuhören und für das gemeinsame Tun zu verbessern und damit den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu ermöglichen. Dass weiter die veränderte Altersstruktur der Klassen unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen dazu führt, dass Kinder, die erwünschtes Verhalten zeigen, zu kurz kommen, ist nach Ansicht des Projektteams problematisch.

Die Anpassungen des Unterrichts zeigen, dass die heterogeneren Klassen und die jüngeren Kinder auch Veränderungen der didaktischen Settings fordern. Allerdings geben die erhobenen Daten keine Auskunft zur Tiefenstruktur des Unterrichts. Hier müssen weitere Forschungsprojekte mit einem qualitativ-rekonstruierenden Zugang grundlegende Erkenntnisse generieren, die für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten für die Lehrpersonen notwendig sind.

Werden die Veränderungen der didaktischen Settings des Kindergartens mit denen der Basisstufen verglichen, fällt auf, dass in den Basisstufen von deutlich weniger Anpassungen berichtet wird. Diese doch markanten Unterschiede im Vergleich zu den Kindergärten können aus Sicht des Projektteams verschieden interpretiert werden. Möglicherweise ist es in den bestehenden Settings der Basisstufen einfacher, auf die Veränderungen der pädagogischen Bereiche zu reagieren, ohne dabei die didaktischen Settings zu verändern. Oder aber es tritt ein ähnliches Phänomen auf, wie es bereits für die Primarschule festgestellt wurde, nämlich dass diese sich nicht auf die jüngsten Kinder einstellt, sondern die Schulstrukturen gegenüber den Bedürfnissen der Kinder dominant ist und sich die jungen Kinder den Strukturen anpassen müssen. Möglicherweise deuten sich hier zusätzlich zwei unterschiedliche Kulturen an, ähnlich wie bei Kindergarten und Primarschule: Die Kindergartenlehrpersonen passen ihren Unterricht den jüngsten Kindern an, während sich in den Basisstufen die Jüngsten dem Unterricht anpassen müssen.

Wird weiter die Charakterisierung der Jüngsten mit den Anforderungen des Kindergartens verglichen, fällt auf, dass die grossen Klassen, die Anwesenheit von nur einer Lehrperson, die Zielorientierung durch den Lehrplan und die damit einhergehenden fremdbestimmten Aufgaben, die geforderte Selbstständigkeit und die Zeitstrukturen in einem starken

Spannungsfeld stehen. Da die meisten jungen Kinder körperlich noch über weniger Reserven verfügen und im Strassenverkehr die Gefahren zu wenig antizipieren, werden viele für eine längere Zeit in den Kindergarten begleitet oder gefahren. Die Eltern sind sich ihrer Verantwortung für den Schulweg bewusst und verhalten sich vorsichtig. Es kann der Eindruck entstehen, dass sie ihren Kindern zu wenig zutrauen. Nicht alle beschriebenen Gegensätze sind dabei aufzulösen, einige gehören zum Prozess der schulischen Enkulturation. Allerdings steht die Schule in der Pflicht, Rahmenbedingungen zu schaffen, die den bildungsbiografisch bedeutsamen Schritt von der Familie in den Kindergarten möglichst gut unterstützen.

Die Ablösungsprozesse werden von den Kindergartenlehrpersonen als länger und problembehafteter beschrieben. Die Ablösung ist ein gegenseitiger Prozess von Kindern und Eltern, und in manchen Fällen sind es die Eltern, die emotionale Unterstützung benötigen. Für die Lehrpersonen ist dies mit viel Geduld, Einfühlungsvermögen, beruhigenden Gesprächen und einer schrittweisen Begleitung hin zum Ziel verbunden. Dies ist zeitintensiv und kann nur umgesetzt werden, wenn in den morgendlichen Verabschiedungssituationen eine zweite Person die Kinder begleitet, die sich bereits im Unterrichtsraum befinden. Besonders akzentuiert zeigt sich die Situation für alle Beteiligten von Familien aus anderen Kulturen, die weder das hiesige Schulsystem kennen noch in Deutsch kommunizieren können.

Das Projektteam hält fest: Wenn Bildungsprozesse mit allen beschriebenen Facetten von Anfang an gelingen sollen, muss die Anfangssituation für die Kinder und Eltern sowie die Lehrpersonen grundlegend verbessert werden. Für die jungen Kinder ist dabei die Klassengrösse ein zentraler Faktor. Für die Lehrpersonen ist eine zusätzliche personale Unterstützung notwendig, die es erst möglich macht, den vielfältigen Anforderungen professionell zu begegnen. Nicht nur für die Jüngsten, gerade auch für die älteren, ruhigen und selbstständigen Kinder, die sonst klar im Nachteil sind.

7 Veränderte Zusammenarbeit der Beteiligten

Die Zusammenarbeit mit Eltern, Fachpersonen, Schulleitung und anderen Personen wie beispielsweise Spielgruppenleitungen, Fachpersonen für heilpädagogische Früherziehung und Schulsozialarbeitenden ist heute fester Bestandteil der Arbeit von Lehrpersonen. Hier werden auf Erwachsenenebene Beobachtungen ausgetauscht, Fragen diskutiert und gemeinsam Lösungen für herausfordernde Situationen entwickelt. Wie sich die Kooperation der am Kindergartenstart Beteiligten verändert hat, ist ein weiterer Indikator für die Anfangssituation. Nachfolgend wird gezeigt, wie die Kindergartenlehrpersonen mit den Eltern zusammenarbeiten, wie sie die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Laien erleben und wie die Zusammenarbeit in den Schulhausteams aus der Sicht der Schulleitungen erlebt wird.

7.1 Zusammenarbeit mit den Eltern

Wie im Zusammenhang mit den veränderten Ablöseprozessen deutlich wurde, ist die Zusammenarbeit mit den Eltern von Anfang an eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonen. Je unbekannter den Eltern und den Kindern der Kindergarten als Bildungsinstitution ist, desto wichtiger sind Information und Einblick für sie. Aber auch für Familien, welche das Schweizer Schulsystem kennen, sind der persönliche Kontakt, das gegenseitige Kennenlernen und der Austausch in den ersten Wochen nach dem Kindergartenstart zentral. Nur so können die Eltern, aber auch die Lehrpersonen die Kinder im Übergangsprozess kompetent begleiten.

Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie sie im ersten halben Jahr die Zusammenarbeit mit den Eltern gestalten, welche Formen des Austauschs zum Einsatz kommen und wie häufig sie mit den Eltern im Gespräch sind. 97% der Lehrpersonen führen in den ersten Wochen eine Informationsveranstaltung durch mit dem Ziel, die Eltern kennenzulernen und diese über ihre Arbeit zu informieren. Ebenfalls zentral sind Tür-und-Angel-Gespräche. 96% der Befragten nutzen diese für den kurzen Austausch aktueller Informationen. Bereits im ersten Halbjahr werden von 66% der Lehrpersonen Gespräche mit dem Ziel einer Abklärung durchgeführt, beispielsweise im Hinblick auf Therapiemassnahmen. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen, nämlich 52%, geben an, Willkommensgespräche zu führen, mit den Zielen des gegenseitigen Kennenlernens, des Austauschs darüber, wie die Kinder im Kindergarten gestartet sind, und der Information über den Kindergarten und das Schulsystem. In 47% der Fälle kommt es bis Ende Dezember zu Beratungsgesprächen, in denen es darum geht, Familien auf Beratungsstellen aufmerksam zu machen. 38% der Befragten geben an, im ersten Semester Standortgespräche zu führen, welche die kindliche Entwicklung und den Lernstand zum Inhalt haben. In 40% der Fälle werden auch andere Formen der Zusammenarbeit realisiert. Berichtet wird von telefonischen und schriftlichen Kontakten, von Aktivitäten und Anlässen zur Weihnachtszeit, von freiwilliger Mitarbeit der

Eltern bei einzelnen Veranstaltungen sowie von Besuchsmöglichkeiten und Geburtstagsfesten. Diese anderen Formen der Zusammenarbeit dienen dazu, die Beziehung mit den Eltern zu stärken, sie zu begleiten, zu unterstützen und teilhaben zu lassen, ihnen Einblicke zu gewähren und die Ablösung zu erleichtern, indem sie Vertrauen in die neuen Bezugspersonen ihrer Kinder aufbauen können.

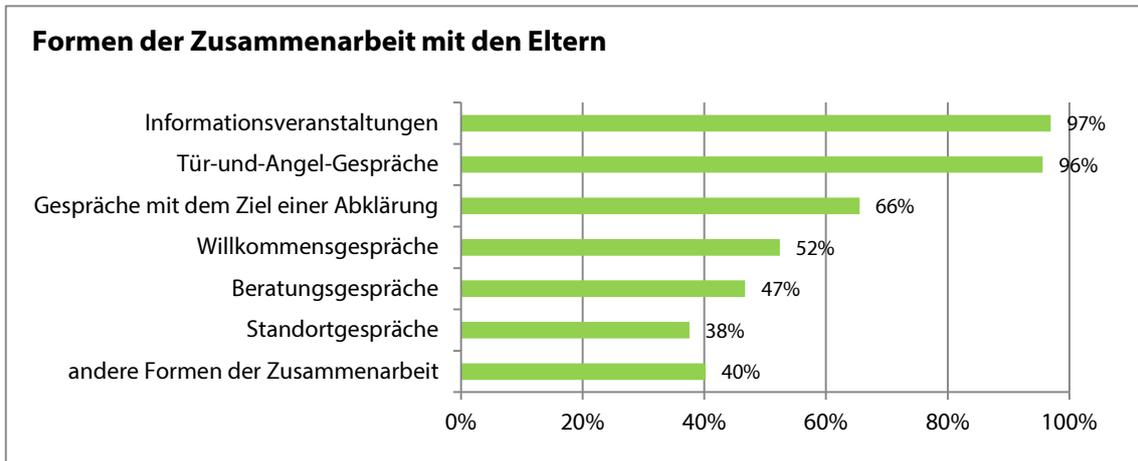


Abbildung 23: Zusammenarbeitsformen mit den Eltern zwischen Schuljahresstart und Ende Dezember (nach Angaben der KGLP)

Weiter wurde erhoben, wie häufig die Lehrpersonen in den ersten 17 Unterrichtswochen mit den Eltern zusammenarbeiten. Im Durchschnitt führen sie in dieser Zeit 5,4 Willkommensgespräche. Darauf folgen die Standortgespräche mit einer durchschnittlichen Häufigkeit von 5,2. Weiter werden in den ersten Monaten im Durchschnitt 2,3 Beratungsgespräche geführt. In durchschnittlich 2,1 Gesprächen wird das Ziel einer Abklärung anvisiert. Vergleichsweise deutlich weniger werden im ersten Halbjahr Informationsveranstaltungen durchgeführt, im Durchschnitt 1,2 Elternabende. Die anderen Formen der Zusammenarbeit erreichen eine durchschnittliche Häufigkeit von 3,5 Anlässen im erhobenen Zeitraum.

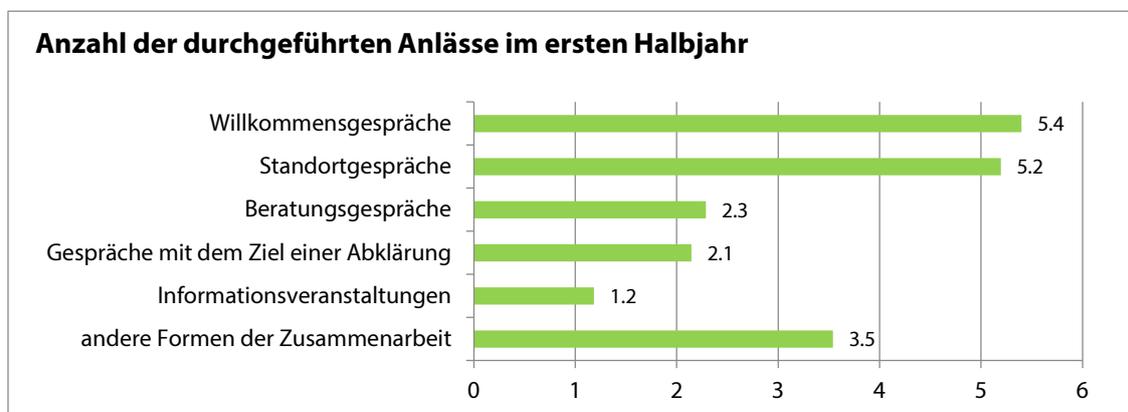


Abbildung 24: Durchschnittliche Anzahl der realisierten Anlässe in der Zusammenarbeit mit den Eltern zwischen dem Schuljahresstart und Ende Dezember (nach Angaben der KGLP)

Es zeigt sich, dass die ersten Monate nicht nur für die Kinder und ihre Eltern intensiv sind. Auch die Lehrpersonen sind neben dem Kindergartenalltag mit Elterngesprächen gefordert. Einerseits führt die Hälfte der Befragten mit den Eltern der neu eingetretenen Kindern Willkommensgespräche durch, andererseits sind sie mit den Familien der Kinder des zweiten Kindergartenjahres in Form von Standortgesprächen im Kontakt.

Für die vorliegende Untersuchung ist zudem von Interesse, wie die Häufigkeit der Willkommensgespräche sich seit der Verschiebung des Stichtags verändert hat. Dazu wurde erhoben, ob diese mit allen Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres durchgeführt werden oder lediglich bei Bedarf. Von allen Lehrpersonen, die Willkommensgespräche führen, tun dies 63% der Lehrpersonen mit allen Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres und 37% führen die Gespräche nur bei Bedarf durch. Wer Willkommensgespräche vor 2012 mit allen Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres durchgeführt hat, tut dies zum Zeitpunkt der Befragung in 58% der Fälle nach wie vor. Dasselbe gilt für die Willkommensgespräche nach Bedarf. 77% führen die Willkommensgespräche, wenn Bedarf besteht, wie sie das vor der Verschiebung des Stichtags auch schon gemacht hatten. Allerdings hat auch ein bedeutsamer Teil der Lehrpersonen ihre Praxis der neuen Situation angepasst. 42% führen momentan mit allen Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres Willkommensgespräche, obwohl sie dies zuvor nur bei Bedarf oder überhaupt nicht getan haben. Auch geben 20% der Lehrpersonen an, dass sie neu Willkommensgespräche bei Bedarf durchführen und dies vor 2012 nicht getan haben und 3% der Befragten berichten davon, dass sie früher mit allen Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres Willkommensgespräche geführt haben, heute aber keine Zeit mehr dazu hätten und daher nur noch Gespräche bei Bedarf vereinbaren.

Die Lehrpersonen begründen die Zunahme der Willkommensgespräche einerseits mit der gestiegenen elterlichen Unsicherheit und mit der Unkenntnis des Schweizer Schulsystems. Der Bedarf an Austausch ist andererseits aber auch auf der Seite der Lehrpersonen gestiegen. Ihnen fehlen viele Informationen zu den Kindern und es ist ihnen wichtig, die Eltern besser kennenzulernen, damit gegenseitiges Vertrauen entstehen kann. Sie sind davon überzeugt, dass sich die Zusammenarbeit positiv auf die kindliche Schullaufbahn auswirkt.

7.2 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Laien

Die Zusammenarbeit der Kindergartenlehrpersonen beschränkt sich nicht nur auf die Eltern. Mit Fachpersonen und assistierenden Laien ist eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit notwendig. Am häufigsten, nämlich in 97% der Fälle, arbeiten die Lehrpersonen mit Fachpersonen der Logopädie zusammen. Darauf folgen mit 93% die Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik (SHP). An dritter Stelle werden mit 89% die Schulleitungen und

an vierter mit 88% die Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) genannt. 87% der Befragten arbeiten mit anderen Kindergartenlehrpersonen zusammen und 71% mit Lehrpersonen der Primarschule. An siebter Stelle folgen mit 67% die von der Schule angestellten Unterrichtsassistenzen und an achter mit 57% die Fachpersonen der Schulpsychologie. 48% der Befragten arbeiten mit Therapeutinnen und Therapeuten der Psychomotorik zusammen und 35% mit Laien wie beispielsweise Seniorinnen und Senioren, Eltern und Zivildienstleistenden. 13% nennen andere Personen, zu denen sie unter anderem Spielgruppenleitungen, Fachpersonen für heilpädagogische Früherziehung, Schulsozialarbeitende, Ergotherapeutinnen und -therapeuten, Verkehrsinstrukteurinnen und -instruktoren, Fachpersonen der Schulzahnklinik, Ärztinnen und Ärzte und Personen der Tagesschulen zählen.

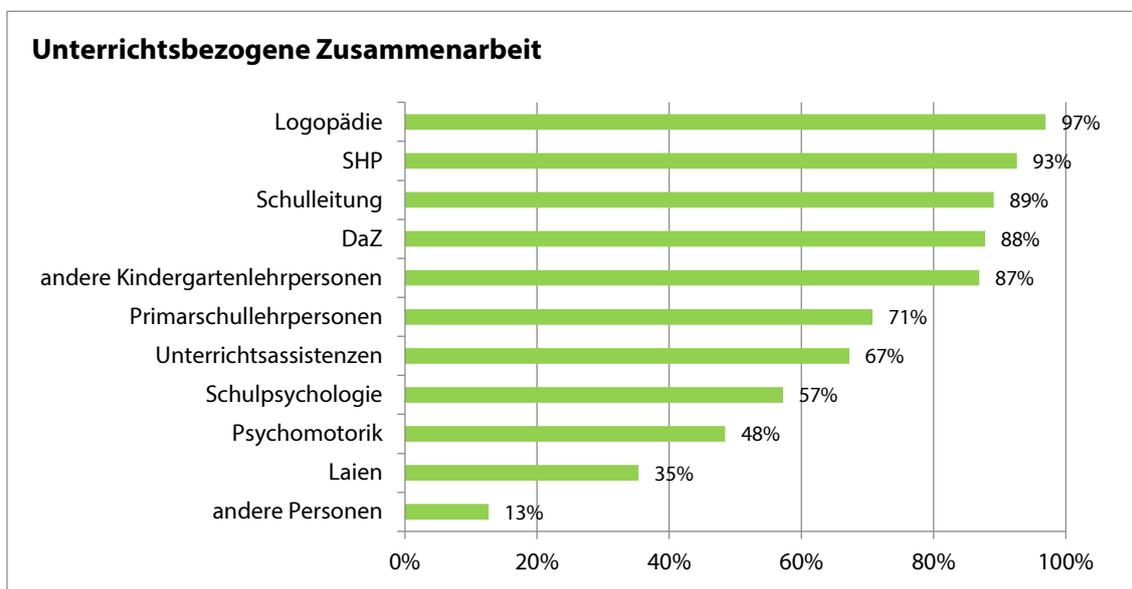


Abbildung 25: Zusammenarbeit der Kindergartenlehrpersonen mit anderen Fachpersonen und Laien (nach Angaben der KGLP)

Es fällt auf, dass die Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Logopädie und der schulischen Heilpädagogik (SHP) besonders häufig und sogar noch vor der Kooperation mit den Schulleitungen stattfindet.

Weiter wurde untersucht, wie viele Besprechungen, die mindestens dreissig Minuten dauern, in den ersten siebzehn Unterrichtswochen, also vom Kindergartenstart bis Ende Jahr, mit den einzelnen Personengruppen stattfinden. Hier zeigt sich folgendes Bild: Am häufigsten führen die Befragten mit anderen Kindergartenlehrpersonen Besprechungen durch. Sie treffen sich durchschnittlich zu 9,3 Sitzungen im ersten Semester, also etwas mehr als einmal alle zwei Wochen. An zweiter Stelle stehen mit einem Durchschnitt von 8,4 Besprechungen die Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik (SHP), gefolgt von den

Unterrichtsassistenzen mit durchschnittlich 6 Sitzungen. Mit den Primarschullehrpersonen werden durchschnittlich 5,5 Besprechungen geführt, mit den Laien 4,5, mit der Schulleitung 4,1, mit Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) 3,3, mit Fachpersonen der Logopädie 2,2, mit Fachpersonen der Psychomotorik 1,4, mit Fachpersonen der Schulpsychologie 1,3 und mit anderen Personen durchschnittlich 2 Besprechungen.

Von Interesse ist weiter, wie unterstützend diese Besprechungen für die Arbeit mit den jüngeren Kindern beim Kindergartenstart erlebt werden. Die Kindergartenlehrpersonen wurden gebeten, dies auf einer Skala von 1 «überhaupt nicht unterstützend» bis 6 «ausgesprochen unterstützend» für die einzelnen Personengruppen anzugeben.

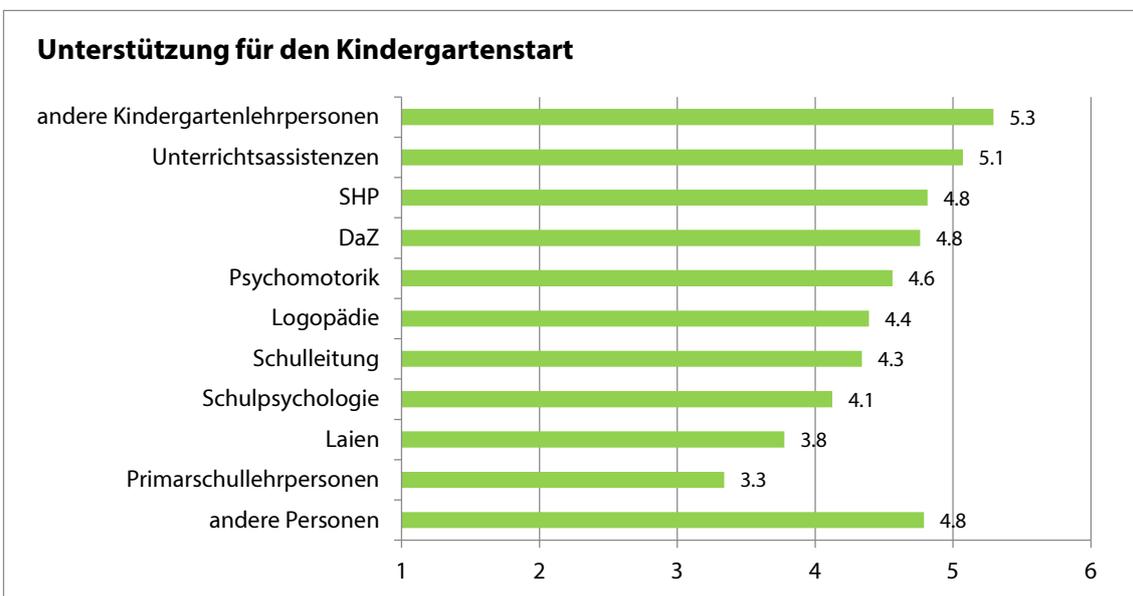


Abbildung 26: Einschätzung der Kindergartenlehrpersonen, wie unterstützend sie die Besprechungen mit den einzelnen Personengruppen für den Kindergartenstart mit den jüngeren Kindern erleben (Skala von 1 «überhaupt nicht unterstützend» bis 6 «ausgesprochen unterstützend»)

Offensichtlich werden die Besprechungen für die Arbeit mit den Jüngsten beim Kindergartenstart vor allem mit den Personen am hilfreichsten erlebt, welche in die Unterrichtssituation unmittelbar involviert sind. Es scheint, dass sie die Herausforderungen der ersten Wochen nach dem Kindergartenstart kennen und die Gespräche mit ihnen entsprechend unterstützend ausfallen. Der Austausch mit den Primarlehrpersonen hingegen wird als wenig hilfreich erlebt. 21% der Befragten beurteilen diesen sogar mit 1 «überhaupt nicht unterstützend». Aus den offenen Antworten geht hervor, dass die Primarlehrpersonen nicht für die Situation mit den jungen Kindern sensibilisiert sind, ihren eigenen Unterricht beim Start in die erste Klasse der Primarschule nicht angepasst haben und teilweise die Kindergartenlehrpersonen dafür verantwortlich machen, wenn Kinder beim Eintritt in die erste Klasse nicht über das erwartete Leistungsniveau verfügen.

«Es ist für die Lehrpersonen der Primarschule immer wieder schwierig zu verstehen, dass junge Kinder nicht den gleichen Entwicklungsstand haben können wie die älteren, und sie meinen dann, bei diesen Kindern sei etwas in der Schulvorbereitung zu kurz gekommen.» (KGLP, 422)

«Die Lehrpersonen der Primarschule bemängeln immer wieder, wie unselbstständig einzelne Kinder sind. Das Schulsystem wurde den jüngeren Kindern nicht angepasst. Das macht es den Kindergartenlehrpersonen nicht gerade einfach, die Kinder richtig einzustufen – erste Klasse, Einschulungsjahr oder doch ein drittes Jahr Kindergarten? Wir können ja nicht alle jüngeren Kinder ins Einschulungsjahr oder ein drittes Jahr Kindergarten schicken. In diesem Bereich sollte unbedingt etwas geschehen. Sonst fällt das alles auf uns Kindergartenlehrpersonen zurück.» (KGLP, 105)

Weiter ist von Interesse, wie sich die Häufigkeit der Besprechungen seit der Verschiebung des Stichtags vom 30. April auf den 31. Juli verändert hat. Dabei zeigt sich folgendes Bild:

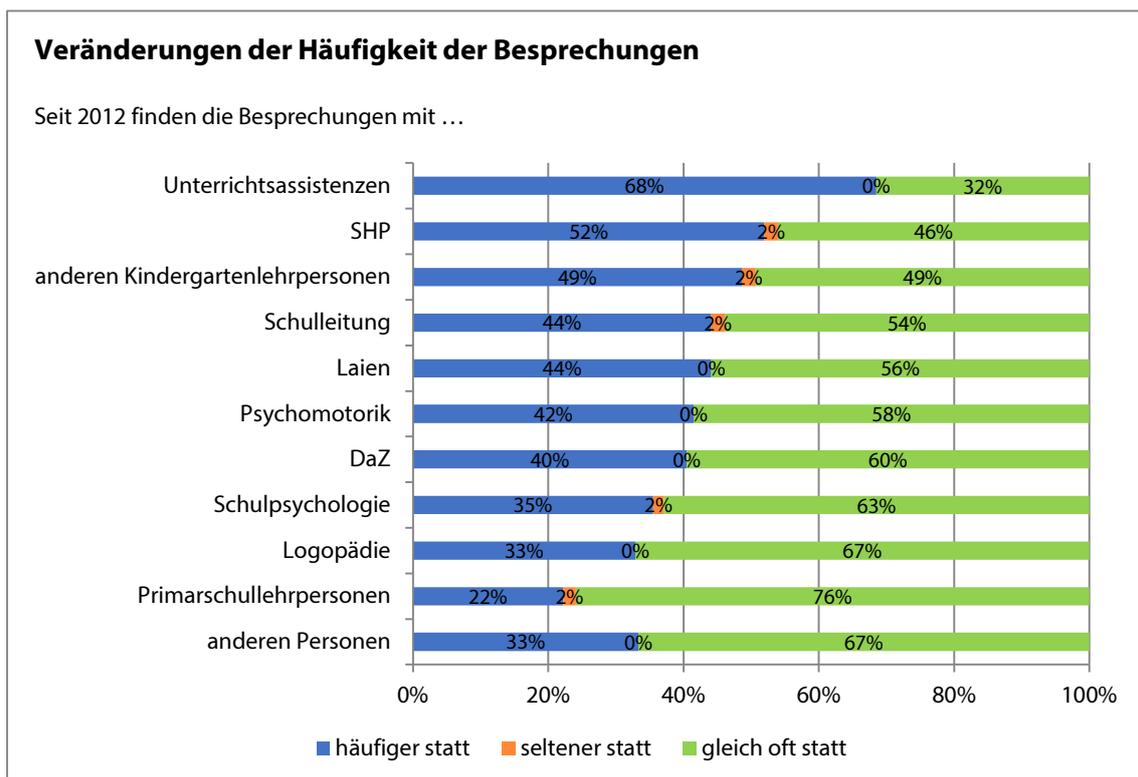


Abbildung 27: Veränderungen der Häufigkeit der Besprechungen der Kindergartenlehrpersonen mit den einzelnen Personengruppen seit 2012 (nach Angaben der KGLP)

Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Zunahme der Besprechungen mit den Assistenzpersonen und an zweiter Stelle mit den Fachpersonen für schulische Heilpädagogik (SHP). Es ist anzunehmen, dass dies der Situation Rechnung trägt, dass

einerseits erst seit 2012 vermehrt Unterrichtsassistenzen in den Kindergärten zum Einsatz kommen und andererseits der Austausch mit den Fachpersonen der schulischen Heilpädagogik zu den einzelnen Kindern seit 2012 zugenommen hat.

Zur Klärung der Ursachen für die Zunahme der Besprechungen wurden die Lehrpersonen gefragt, ob die Jüngsten, alle Kinder oder andere Gründe dafür Anlass sind.

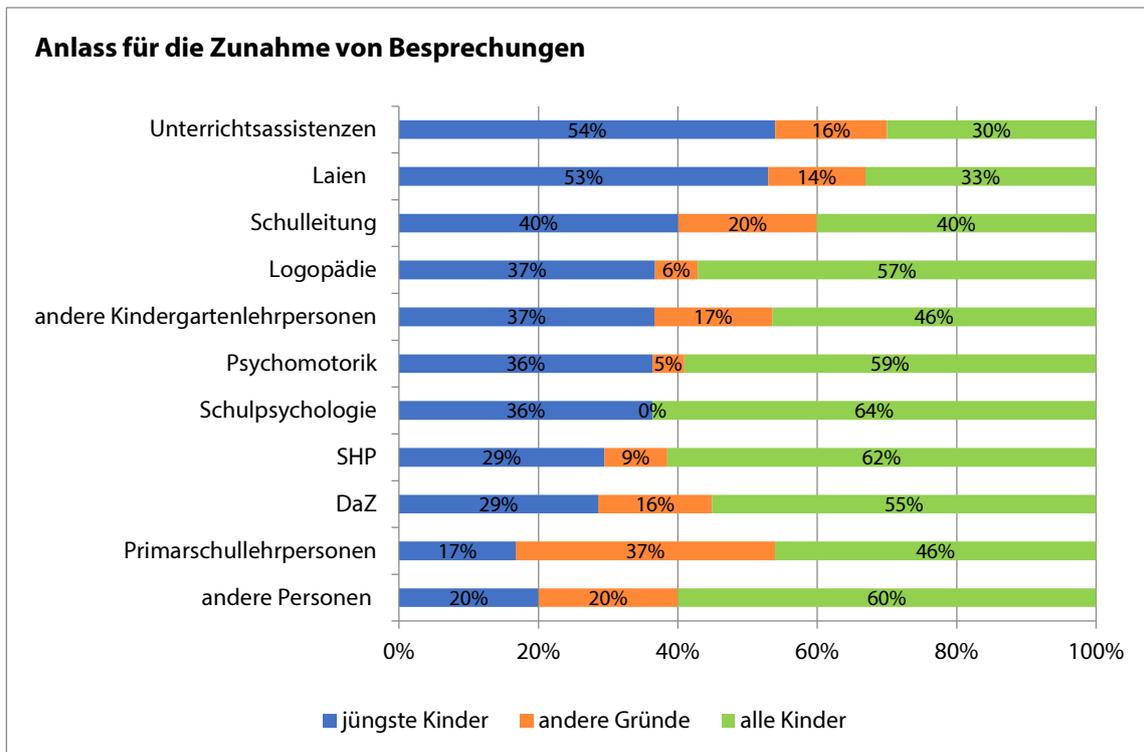


Abbildung 28: Gründe für die Zunahme der Besprechungen mit den einzelnen Personengruppen (nach Angaben der KGLP)

Neben den Veränderungen der Häufigkeit der Besprechungen wurden die Kindergartenlehrpersonen gefragt, ob sie diese inhaltlich angepasst hätten. Die Besprechungen mit den anderen Kindergartenlehrpersonen wurden von 63% inhaltlich verändert, die Besprechungen mit den Fachpersonen für schulische Heilpädagogik (SHP) von 57% und die Besprechungen mit den Assistenzpersonen von 53%. 50% geben an, den Austausch mit den Schulleitungen inhaltlich angepasst zu haben, 44% mit den Laien, 37% die Sitzungen mit den Fachpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), 36% die Besprechungen mit den Primarschullehrpersonen, 25% mit den Fachpersonen für Logopädie und 24% die Sitzungen mit den Fachpersonen der Schulpsychologie. Nur 20% geben an, die Besprechungen mit den Fachpersonen der Psychomotorik und 14% den Austausch mit anderen Personen inhaltlich verändert zu haben.

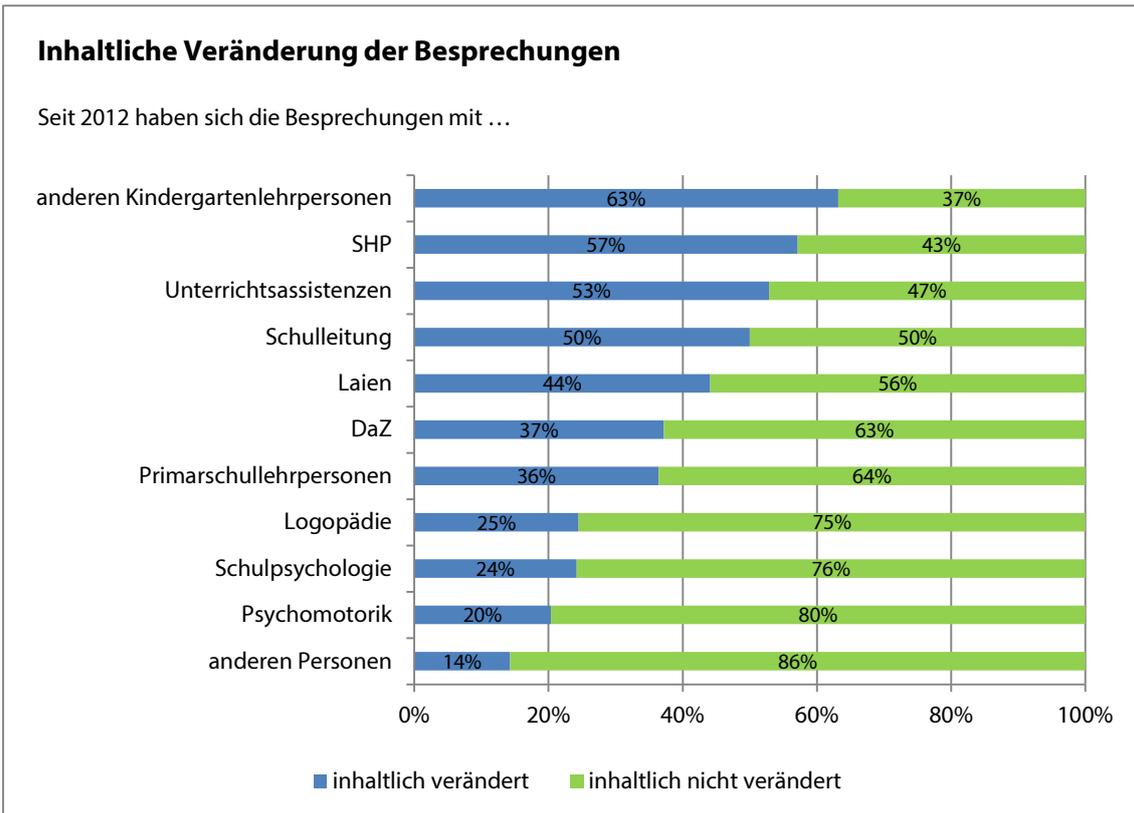


Abbildung 29: Inhaltliche Veränderungen bei den Besprechungen mit den einzelnen Personengruppen (nach Angaben der KGLP)

Inhaltlich geht es in den Gesprächen mit allen Personengruppen immer wieder um ähnliche Themen: Das junge Alter der Kinder, die daraus resultierenden nötigen Anpassungen des Unterrichts, um beobachtete Auffälligkeiten, um fehlende Grundfertigkeiten, um die sozioemotionale Entwicklung, um Sprachentwicklungsverzögerungen und um Verhaltensauffälligkeiten. Immer wieder wird auch der gestiegene Förderbedarf thematisiert oder die Gespräche drehen sich um nötige Abklärungen und die Überforderung der jungen und fremdsprachigen Kinder. Teilweise wird der Übertritt in die Primarschule besprochen und die Frage, ob Kinder ein drittes Jahr im Kindergarten verweilen sollen, da die Primarschule ihre Arbeitsweisen bisher nicht für die jungen Kinder adaptiert hat.

«Viele Kinder kommen vermehrt ohne Basis in den Kindergarten, sprechen kein Deutsch, sind wenig selbstständig und sind zu Hause kleine Prinzen und kleine Prinzessinnen. Dies führt beim Kindergartenstart zu vielen Problemen.» (KGLP, 235)

«Die schulische Heilpädagogin sorgt sich, weil die Kinder nicht auf dem gewohnten Leistungsstand sind. Ich kämpfe damit, dass die Kinder noch Zeit brauchen und viele Dinge von der Entwicklung her schlicht noch nicht möglich sind, zum Beispiel Stifthalter, konzentriert zuhören.» (KGLP, 191)

«In der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit und auch am Stufenkonvent waren die jüngsten Kinder schon Thema. Hier merken wir auch, dass wir im Kiga die Jüngsten eingliedern und sehr bemüht sind, aber die Schule sich noch nicht daran angepasst hat und dass sie in den ersten Wochen darauf auch Rücksicht nehmen sollten. Es macht ja keinen Sinn, jüngste Kinder entweder in die Einführungsklasse zu schicken oder ein drittes Jahr im Kindergarten zu behalten. In der Praxis ist dies aber häufig der Fall.» (KGLP, 252)

Aus welchen Gründen die Besprechungen inhaltlich verändert wurden ist der folgenden Darstellung zu entnehmen:

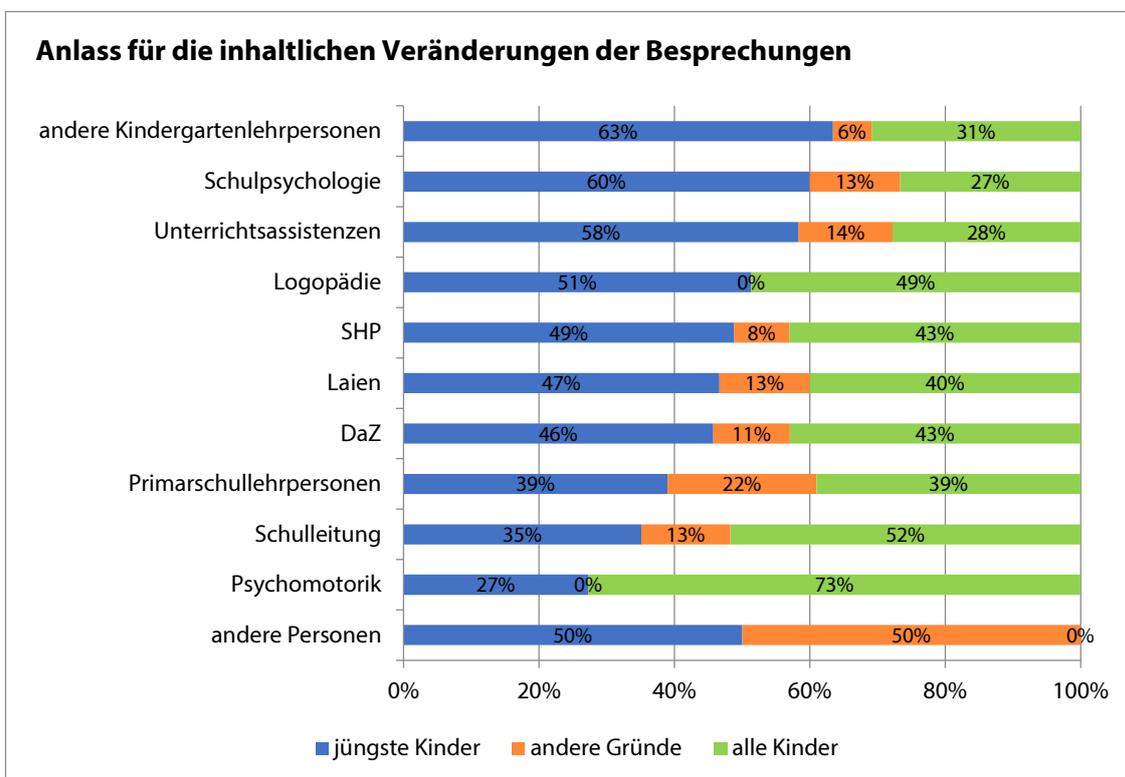


Abbildung 30: Gründe für die inhaltlichen Veränderungen der Besprechungen mit den einzelnen Personengruppen (nach Angaben der KGLP)

Insgesamt zeigt sich, dass mit den Personengruppen häufiger Besprechungen durchgeführt werden, die direkt in den Unterricht involviert sind, und sich die Besprechungen mit diesen auch inhaltlich verändert haben. Am häufigsten werden in diesem Zusammenhang die anderen Kindergartenlehrpersonen wie auch die Fachpersonen für schulische Heilpädagogik und teilweise auch die Assistenzpersonen genannt. Mit diesen Personengruppen werden die Gespräche auch als unterstützend erlebt. Das jüngere Alter der Kinder hat entsprechend auch im Bereich der unterrichtsbezogenen Kooperation Einfluss auf die tägliche Arbeit der Lehrpersonen. Der Zeitaufwand für Besprechungen hat sich erhöht und die Themen der Jüngsten sind in den Gesprächen präsenter.

7.3 Zusammenarbeit in den Schulhausteams

Die Zusammenarbeit der Kindergartenlehrpersonen ist jedoch nicht auf den Unterricht beschränkt. In den Schulhausteams wird in verschiedenen Gruppen zu unterschiedlichen Inhalten kooperiert. Die Schulleitungen geben in 91% der Fälle an, dass in ihrer Schule in Stufenteams zusammengearbeitet wird. 89% führen regelmässig Schulhauskonvente durch, 74% berichten von Unterrichts- beziehungsweise pädagogischen Teams, 61% von Fachteams (z.B. Förderteams) und 28% von anderen Gruppierungsformen in ihrer Schule.

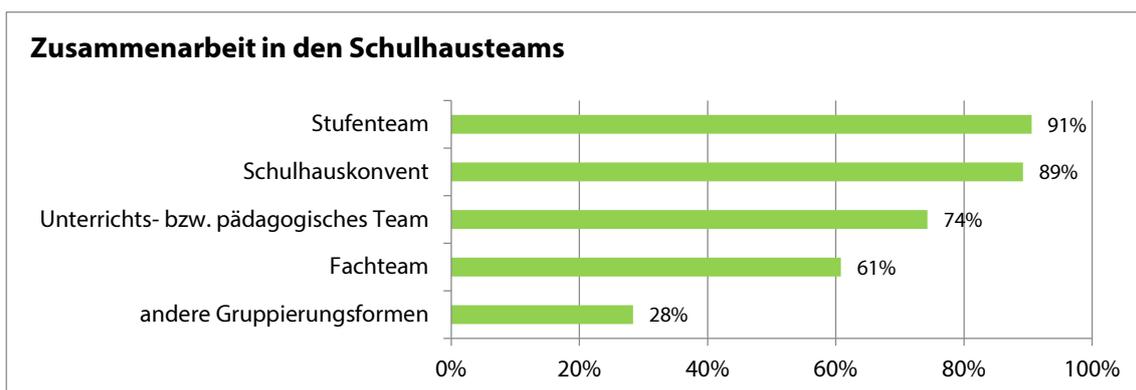


Abbildung 31: Gremien, die nach Angaben der Schulleitungen in den Schulhausteams zusammenarbeiten

Es scheint von Schule zu Schule unterschiedlich zu sein, welche einzelnen Personengruppen zu den jeweiligen Gremien gehören. Auch hinsichtlich der Verpflichtung zur Kooperation kann der Umfang in den Schulen des Kantons Thurgau enorm variieren. Laut den Schulleitungen umfassen die geforderten Teamarbeitsstunden pro Jahr von einer bis zu 350 Stunden, dies teilweise in Abhängigkeit von den Stellenprozenten. Der Mittelwert bewegt sich bei 70 Stunden pro Jahr.

Gearbeitet wird in Form von Sitzungen, Planungs- und Koordinationsgesprächen, gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung, Supervision, Intervision, Fallbesprechungen, gegenseitigen Hospitationen und wenn nötig Ad-hoc-Besprechungen. Die Zusammenarbeit kann inhaltlich ausgerichtet sein oder sich mit strukturellen Fragen (wie beispielsweise den Klassenzuteilungen) beschäftigen. 81% der befragten Schulleitungen geben an, dass der frühere Kindergartenstart der jungen Kinder und seine Folgen bisher in Sitzungen thematisiert worden sind. Inhaltlich werden Themen wie der Umgang mit den jungen Kindern, nötige strukturelle Anpassungen, die heterogeneren Klassen, Fördermassnahmen und der Übertritt in die erste Klasse genannt.

«Es sind Entwicklungsrückstände in allen Teilbereichen festzustellen. Das Anwachsen der Heterogenität und der Umgang damit sind kräfteaufbrauchende Herausforderungen. Die

Kommunikation mit den Eltern und das konstruktive Ansprechen der Anliegen der Schule sind anspruchsvoll.» (SL, 12)

«Die Anforderungen an die Lehrpersonen sind rapide gestiegen. Im ersten Quartal werden mit hoher Dringlichkeit zusätzliche Unterstützungspersonen im Kindergarten angefordert, auch von erfahrenen Lehrpersonen!» (SL, 33)

«Die Kinder sind in der Startphase merklich unselbstständiger und schneller überfordert. Die Lehrpersonen erreichen nicht mehr die gleichen Ziele wie vorher, am Ende des Kindergartens besteht also ein erkennbarer Rückstand im Vergleich zu früheren Jahren. Es braucht somit eine Neujustierung der Erwartungen und der ‹Norm›.» (SL, 96)

7.4 Das jüngere Eintrittsalter: Ein dringliches Problem?

Alle drei Befragtengruppen wurden aufgefordert, die folgende Aussage auf einer Skala von 1 «überhaupt keine Zustimmung» bis 6 «volle Zustimmung» zu bewerten:

«In der bildungspolitischen Diskussion wurde das jüngere Einstiegsalter der Kinder in den letzten Jahren immer wieder problematisiert. Würden Sie zustimmen, dass es sich dabei um ein dringliches Problem handelt?»

Die Schulleitungen wurden zudem zu der Einschätzung aufgefordert, wie dringlich die Kindergartenlehrpersonen das jüngere Einstiegsalter der Kinder bewerten, wenn dieses als Thema in Sitzungen aufgekommen ist. Erwartungsgemäss ist das Problem für die Kindergartenlehrpersonen am dringlichsten. Die Schulleitungen selber sehen dieses als weniger dringlich an, auch ihre Einschätzung der Bewertung der Lehrpersonen liegt deutlich tiefer als die Bewertungen der Kindergartenlehrpersonen selbst. Die Schulbehörden schätzen die Problematik nochmals markant weniger dringlich ein als die Schulleitungen und vor allem die Lehrpersonen.

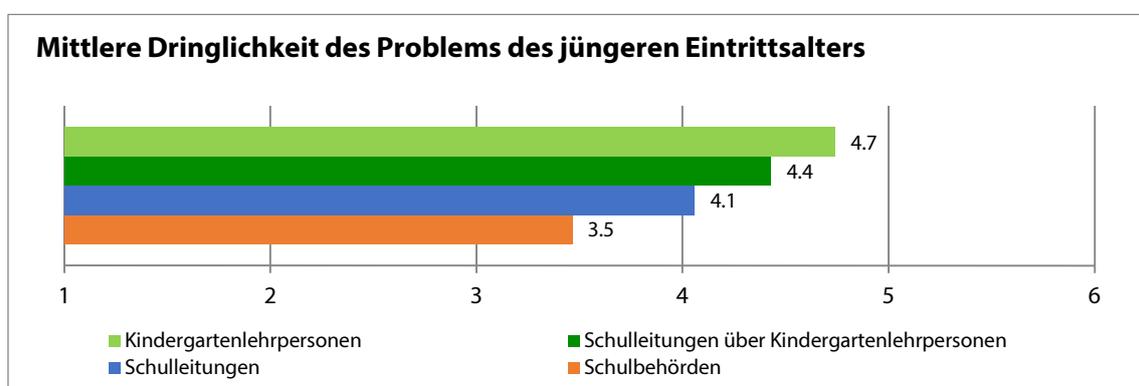


Abbildung 32: Durchschnittliche Zustimmung der drei Befragtengruppen zur Aussage, dass das jüngere Eintrittsalter der Kindergartenkinder ein dringliches Problem darstellt (Skala von 1 «überhaupt keine Zustimmung» bis 6 «volle Zustimmung»)

Werden die einzelnen Skalenwerte der drei Befragtengruppen miteinander verglichen, zeigt sich ein vergleichbares Bild mit den Ergebnissen zu den gewünschten und geplanten Unterstützungsmassnahmen. Die Skalenwerte der Kindergartenlehrpersonen und Schulbehörden zeigen ein gegenläufiges Bild (Höchstwerte der KGLP bei 6, Höchstwerte der SB bei 2), während die Schulleitungen sich dazwischen bewegen.

7.5 Bündelung und Kommentar

Die Zusammenarbeit mit Eltern, Fachpersonen und Laien ist heute eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonen, die zur alltäglichen Arbeit gehört. Gerade im Zusammenhang mit den veränderten Ablöseprozessen sowie den Entwicklungen der letzten Jahre ist die Kooperation mit den Eltern von Anfang an wichtig. Je weniger die Kinder und Eltern den Kindergarten als Bildungsinstitution und das Schweizer Schulsystem kennen, desto wesentlicher sind Austausch und Einblick. 87% der Lehrpersonen führen in den ersten Wochen einen Elternabend durch. 96% sind mit den Eltern in Form von Tür-und-Angel-Gesprächen regelmässig in Kontakt. 52% laden die Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres zu Willkommensgesprächen ein. Weiter kommen im ersten Halbjahr im Durchschnitt 5,2 Standortgespräche mit den Eltern der Kinder des zweiten Kindergartenjahres hinzu. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist zeitintensiv, jedoch für das Gelingen des Kindergartenstarts lohnenswert.

Aber nicht nur der Kooperation mit den Eltern kommt im ersten Semester ein hoher Stellenwert zu, auch die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Laien ist grundlegend. Besonders intensiv wird mit den Fachpersonen der Logopädie und der schulischen Heilpädagogik zusammengearbeitet. Die Besprechungen mit diesen Personen werden als hilfreich für den Umgang mit den jüngeren Kindern erlebt. Mit Primarlehrpersonen wird der Austausch jedoch für die Arbeit mit den jüngeren Kindern als wenig hilfreich beschrieben. Aus den offenen Antworten geht hervor, dass es Primarlehrpersonen gibt, die für die Situation mit den jungen Kindern keineswegs sensibilisiert sind und ihren eigenen Unterricht beim Start in die erste Klasse nicht an die veränderte Altersstruktur der Klassen angepasst haben. In einzelnen Fällen wird sogar davon berichtet, dass die Kindergartenlehrpersonen dafür verantwortlich gemacht werden, wenn die Kinder beim Eintritt in die erste Klasse nicht über das erwartete Leistungsniveau verfügen.

Aber auch die Zusammenarbeit in den Schulhausteams ist ein weiterer Aspekt des Arbeitsalltags der Lehrpersonen. Hier zeigt sich zwischen den Schulen ein sehr differentes Bild. In 91% der Schulen wird in Stufenteams zusammengearbeitet, in 89% werden regelmässig Schulhauskonvente durchgeführt, 74% der Schulleitungen berichten von

Unterrichts- beziehungsweise pädagogischen Teams und 61% von der Zusammenarbeit in Fachteams. Welche Personengruppen den jeweiligen Gremien angehören, wird in den verschiedenen Schulen jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt. Auch Form, Inhalt und Umfang der Kooperation variieren enorm.

Abschliessend wurden alle drei Befragtengruppen gebeten, die Dringlichkeit der Problematik des jüngeren Eintrittsalters der Kinder zu bewerten. Hier zeigt sich, dass diese von den betroffenen Lehrpersonen als deutlich höher eingeschätzt wird als von den Schulleitungen. Darüber hinaus schätzen die Schulleitungen die Dringlichkeit, wie ihre Lehrpersonen sie in Besprechungen bewertet haben, tiefer ein als die Lehrpersonen selbst, und die Schulbehörden bewerten die Dringlichkeit noch weniger hoch als die Schulleitungen.

Die Ergebnisse zeigen deutlich: Die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder des ersten Kindergartenjahres ist zwar zeitintensiv und mit den Willkommensgesprächen kommt für die Hälfte der Kindergartenlehrpersonen ein neues Element dazu, jedoch ist diese auch lohnenswert und für das Gelingen eines guten Starts in den Kindergarten unumgänglich. Die Lehrpersonen sind jedoch nicht ausschliesslich mit den Willkommensgesprächen beschäftigt, sie führen auch Standortgespräche mit den Eltern der Kinder aus dem zweiten Kindergartenjahr und Elternanlässe durch. Weiter kommt die Zusammenarbeit in den Schulhausteams dazu, die von Schule zu Schule erheblich variieren kann. Aus diesem Grund sollten aus Sicht des Projektteams Bedingungen geschaffen werden, die diese Zusammenarbeit unterstützen und die Lehrpersonen entlasten.

Weiter zeigt sich, dass die Primarschullehrpersonen für die veränderte Situation im Kindergarten nicht sensibilisiert sind und auch selber ihren Anfangsunterricht den jüngeren Kindern bislang nicht anpassen. Damit ist das Schulsystem zu wenig adaptiv für die veränderten Bedürfnisse der Kinder, was dazu führt, dass vermehrt junge Kinder ein drittes Kindergartenjahr besuchen. Anstelle des Interesses für die Arbeitsweisen und pädagogischen Settings im Kindergarten werden die Lehrpersonen für den Lernstand von Kindern verantwortlich gemacht, der nicht den Erwartungen der Primarlehrpersonen entspricht. Diese Tendenz ist höchst problematisch, und es ist angezeigt, die Auseinandersetzung der Primarlehrpersonen mit der Bildungsarbeit des Kindergartens zu forcieren. Ziel ist, dass diese verstehen, wie mit jungen Kindern tätig gelernt werden kann und welche Anforderungen diese Arbeit an sie stellt.

Hinsichtlich der Frage der Dringlichkeit des Problems des jüngeren Eintrittsalters der Kinder wird die unterschiedliche Wahrnehmung der gleichen Situation der verschiedenen Befragtengruppen deutlich. Vor dem Hintergrund der spezifischen Rollen und der

Betroffenheit der Befragten ist dies verständlich. Allerdings bergen diese Unterschiede auch Konfliktpotenzial, da die drei Kindergartenlehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden das Problem in gemeinsamer Kooperation bewältigen müssen. Gerade wenn beispielsweise personalbezogene Unterstützungsmassnahmen von den Lehrpersonen beantragt werden, müssen diese von den Schulleitungen mitgetragen und von den Schulbehörden bewilligt werden. Je grösser jedoch die finanzielle Entscheidungskompetenz ist, desto weniger wird das Problem als dringlich bewertet. So entsteht eine Diskrepanz zwischen den Betroffenen und den Entscheidungsträgern. Weiter zeigen die Daten zur Stichprobe, dass 68% der Schulleitungen ursprünglich selber Primarlehrpersonen sind und nur gerade 8% Kindergartenlehrpersonen. Wird die im oberen Abschnitt beschriebene Abgrenzungstendenz der Primarlehrpersonen betrachtet, stellt sich die Frage, welches Verständnis von der Kindergartenarbeit Schulleitungen haben, die ursprünglich selber in der Primarschule tätig waren. Überdies spiegeln auch die Unterschiede der gewünschten und geplanten Unterstützungsmassnahmen und die Rücklaufquoten der drei Befragtengruppen die sehr verschiedenen Standpunkte. Aus Sicht des Projektteams müssen die unterschiedlichen Perspektiven der drei Befragtengruppen einander in einer gemeinsamen Kommunikation dringend vermittelt werden.

8 Weitere Ergebnisse

Im Prozess der Fragebogenentwicklung entschied sich das Amt für Volksschule Thurgau, die Vollerhebung zu nutzen und allen Befragten Gruppen Gelegenheit zur Thematisierung weiterer dringlicher Themen zu geben. Dabei wurden der ungleiche Lohn von Kindergarten- und Primarschullehrpersonen, die Pensenberechnungen im Zusammenhang mit den «Pausen» sowie das durchgängig zu junge Alter der Kinder und später am Ende der obligatorischen Schulzeit der Jugendlichen angesprochen.

8.1 Lohn und Wertschätzung

Von einer Vielzahl der Kindergartenlehrpersonen und Schulbehörden wird der ungleiche Lohn von Kindergarten- und Primarlehrpersonen kritisiert. Es wird nicht als zeitgemäss und vertretbar angesehen, dass für die Arbeit im Kindergarten tiefere Löhne bezahlt werden als für die Arbeit in der Primarschule. Die Ausbildung beider Berufsgruppen ist heute gleich. Die pädagogische Arbeit im Übergang mit den Familien in den Kindergarten als erste Stufe der Thurgauer Schule ist – wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen – äusserst anspruchsvoll und betrifft keineswegs nur die Kinder, sondern auch die Eltern und die Zusammenarbeit mit Fachpersonen und beteiligten Laien. Das Gelingen des Kindergartenstarts ist für die Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes von grosser Relevanz. Aber auch die Primarschulstufe ist auf die im Kindergarten gelegte Basis nicht nur hinsichtlich der schulischen Leistungen der Kinder, sondern auch hinsichtlich ihrer erworbenen personalen und sozialen Kompetenzen und hinsichtlich der etablierten Konventionen von schulischer Bildung im Klassenverband und verbindlicher Elternzusammenarbeit angewiesen. In den ersten beiden Jahren werden Auffälligkeiten erfasst, erste Therapien und Fördermassnahmen eingeleitet und den Eltern erstmals kommuniziert. Wenn elterliche Erwartungen und Hoffnungen nicht erfüllt werden, beginnen für die Eltern oftmals schmerzhafteste Prozesse, die mit Widerständen und Konflikten einhergehen können. Die Kindergartenlehrpersonen sind gefordert, diese – neben ihrer anspruchsvollen pädagogischen Arbeit mit den Kindern – einfühlsam und mit Klarheit zu begleiten. Lohn ist dabei eine Ausdrucksform von Wertschätzung, und unbegründete Lohnunterschiede werden entsprechend als Nichtwertschätzung erlebt.

«Ein wichtiges beziehungsweise dringliches Thema ist die ungleiche Lohneinstufung im Bezug zu den Primarlehrpersonen und damit verbunden eine Geringschätzung unserer Arbeit.» (KGLP, 156)

«Gleicher Lohn für gleiche Arbeit! Die Arbeit der Kindergartenlehrpersonen ist die wichtigste Schnittstelle zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution und damit auch hoch anspruchsvoll. Es gibt keinen Grund, Kindergartenlehrpersonen schlechtere Löhne zu

bezahlen als Lehrpersonen anderer Schulstufen – aufgrund der heutigen Ausbildungswege sowieso nicht mehr! Die Arbeit unserer Kindergartenlehrpersonen ist von hoher Professionalität in jeder Hinsicht und von enormem Einsatz geprägt. Hut ab!» (SB, 19)

«Ich habe studiert und habe einen Bachelorabschluss. Ich kann im Kindergarten bis und mit 3. Klasse unterrichten. Zurzeit bin ich noch im Kindergarten, da es mir da besser gefällt. Lohntechnisch wäre es aber viel attraktiver, in der Schule zu arbeiten. Wenn es so weit ist und ich eine Familie habe, werde ich wahrscheinlich lieber in der Schule arbeiten, da ich dann mehr verdiene und das Geld dann gebrauchen kann. Ich denke, es geht nicht nur mir so. Wenn der Lohn nicht überdacht wird, werden wahrscheinlich in Zukunft viel mehr Leute in der Schule arbeiten und nicht mehr im Kindergarten.» (KGLP, 032)

8.2 Pensenberechnung:

Die Rede von Pausen, wo es keine Pausen gibt

Ein weiteres Thema, das von den befragten Kindergartenlehrpersonen eingebracht wird, ist der Umgang mit den sogenannten «Pausen». In der Lehrpersonengruppe, die nicht im Jobsharing arbeitet und im Durchschnitt eine Klasse mit siebzehn Kindern unterrichtet, sind mehr als 23% mit weniger als 100 Stellenprozent angestellt. Im Extremfall wird eine Anstellung von 70 Stellenprozent angegeben. Dies wird auf die nicht bezahlten «Pausen» zurückgeführt. Dabei sind die Pausen der Kinder gemeint, in denen die Lehrpersonen gleichwohl ihre Aufsichtspflicht wahrnehmen müssen und die im Sinne der alltagsintegrierten Bildungsprozesse für die Lehrpersonen eben keine Pausen, sondern genauso «teachable moments» sind, also spontane, aber bekannterweise hoch relevante Gelegenheiten, in individuellen Gesprächen zugeschnittene Bildungsprozesse zu unterstützen.

«Kaum eine Kindergärtnerin kann 100% arbeiten. So wird der Beruf sehr unattraktiv. Wir finden kaum Springerinnen und Vertretungen mehr.» (KGLP, 173)

«Ein Beschäftigungsgrad von 100% ist schwierig zu finden.» (KGLP, 470)

8.3 Die durchgängig zu jungen Kinder

Vertreterinnen und Vertreter aller drei Befragtengruppen weisen darauf hin, dass die Kinder nicht nur beim Kindergartenstart, sondern auch später in der Primarschule und beim Übergang in die Berufswelt bei der Lehrstellensuche zu jung seien.

«Ich sehe – zumindest aus Sicht der Kinder – absolut keine Notwendigkeit, dass die Kinder jünger eingeschult werden müssen. Für die gesamte Schullaufbahn finde ich es sogar

nachteilig. Im Kindergarten sind die Kinder vielfach emotional noch überfordert. Sie werden früher mit den Anforderungen der Schule konfrontiert und sind nach Abschluss der Schule noch jünger, wenn sie in die Berufswelt einsteigen.» (KGLP, 347)

«Der nach vorne verschobene Eintritt bringt Probleme mit sich, die auf dem Rücken der Schule ausgetragen werden: Entwicklungsstand der Kinder, Eintritt in die erste Klasse, Stoffauswahl und Auswahl der Kompetenzen in der Schule für ein Jahr jüngere Kinder, Sekundarschulübertritt und folgende Übertritte in eine Berufslehre.» (SL, 61)

«Der frühe Schuleintritt führt auch zu einem frühen Schulaustritt. Gerade Knaben sind im Alter von gut 15 Jahren noch wenig reif für eine Lehrstelle.» (SB, 06)

8.4 Bündelung und Kommentar

Die Möglichkeit, sich zu weiteren dringlichen Themen zu äussern, haben alle drei Befragtengruppen wahrgenommen. Es wird deutlich, dass die Lohnunterschiede zwischen Kindergarten- und Primarlehrpersonen als unbegründet und nicht vertretbar kritisiert werden. Weiter wird der Umgang mit sogenannten «Pausen» als zweite systematische Benachteiligung bei der Pensenberechnung festgehalten. Mehr als 23% der Lehrpersonen, die alleine für eine Klasse von durchschnittlich siebzehn Kindern verantwortlich sind, erhalten weniger als 100 Stellenprozent für ihre Arbeit. Dies liegt in den Pausen der Kinder begründet, die fälschlicherweise auch als «Pausen» für die Lehrpersonen angesehen werden. Allerdings müssen die Lehrpersonen ihre Aufsichtspflicht wahrnehmen und sind im Sinne alltagsintegrierter Bildung während den «Pausen» genauso gefordert, indem sie bei spontanen Gelegenheiten in Gesprächen mit einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen Bildungsprozesse zugeschnitten unterstützen. Weiter weisen Befragte aus allen Gruppen darauf hin, dass die Kinder nicht nur beim Kindergartenstart, sondern auch später in der Primarschule und beim Übergang in die Berufswelt bei der Lehrstellensuche zu jung seien.

Das Projektteam hält fest: Diese lohnbezogene Kritik darf nicht vereinfachend auf einzelne Personen oder standespolitische Interessegruppen zurückgeführt werden. Wie Forschungsergebnisse zur Einkommensgerechtigkeit (siehe beispielsweise Shamon, 2014) zeigen, orientieren sich Individuen für die Bewertung ihres Einkommens am Einkommen von anderen Personen mit gleicher beruflicher Qualifikation. Wie sich in den kommenden Jahren die Folgen der aktuellen Lohnpolitik auswirken werden, deutet sich in einem markanten Lehrpersonenmangel auf der Kindergartenstufe in den Nachbarkantonen bereits heute an (VSLCH, 2015; Volksschulamt Zürich, 2018). Schon während der Berufswahl entscheiden sich viele interessierte Personen aufgrund der Lohnperspektiven gegen den Kindergarten. Es ist aus der Sicht des Projektteams angezeigt, auf diese Situation zu reagieren.

Weiter müssen die Pausen als Arbeitszeit bezahlt werden. Offenbar führen die Spielräume bei der Pensenberechnung auf der Ebene der Schulgemeinden und Schulen zu weiteren Ungleichheiten innerhalb der Berufsgruppe. In fast einem Viertel der Fälle werden die Arbeitszeiten zum Nachteil der Kindergartenlehrpersonen berechnet. Dies vermindert die Attraktivität des Kindergartenberufes zusätzlich und muss korrektiv angegangen werden.

In den Aussagen zum vermeintlich durchgängig zu jungem Alter der Kinder zeigt sich, dass sich die Protagonisten noch nicht oder zumindest nicht durchgängig an die vollzogenen Systemveränderungen angepasst haben. Der Blick wird nicht auf das eigentliche Ziel des früheren Kindergarteneintritts, nämlich die frühe sprachliche Förderung und Integration benachteiligter Kinder, gerichtet (EDK, 2003). Diese verweilen gewöhnlich mindestens ein Jahr länger in der obligatorischen Schule und sind beim Austritt am Ende nicht mehr so jung. Allerdings kumulieren sich die Herausforderung beim Eintritt in den Kindergarten sowie der ersten Stufe der obligatorischen Volksschule und es müssen entsprechende Anstrengungen unternommen werden, in dieser Situation professionelles Handeln zu ermöglichen.

9 Empfehlungen

An der Fragenbogenerhebung der Projektstudie StarTG haben 250 Lehrpersonen, 75 Schulleitungen und 41 Vertreterinnen und Vertreter der Schulbehörden des Kantons Thurgau teilgenommen. Dabei stand die Situation in den ersten Schulwochen nach dem Kindergartenstart im Fokus. Es ging darum zu erfahren, wie sich die Anfangssituation aufgrund der Verschiebung des Stichtages vom 30. April auf den 31. Juli heute zeigt. Untersucht wurden in erster Linie strukturelle Fragen zu den Rahmenbedingungen und Unterstützungsformen in den Schulgemeinden, zu den Veränderungen in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und zur Zusammenarbeit mit den Eltern, den Fachpersonen und in den Schulhausteams. Untersuchungen der konkreten pädagogischen Arbeit standen demgegenüber im Hintergrund.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Verhältnisse in den Schulgemeinden des Kantons Thurgau sehr stark variieren. Regelungen, Bedingungen, Unterstützungsmassnahmen und Formen der Kooperation sind ganz unterschiedlich ausgeprägt. Selbst zwischen Schulen innerhalb einer Schulgemeinde und einzelnen Klassen derselben Schule können markante Unterschiede vorliegen. Diese Situation lässt sich allerdings nicht mit den vielfältigen Voraussetzungen in den Schulgemeinden und Schulen begründen. Die Unterschiede sind nicht klar nachvollziehbar und verweisen auf das Fehlen einer systematischen Praxis sowie auf einen deutlichen Koordinationsbedarf.

In Übereinstimmung mit dem Auftrag und unter Berücksichtigung dieses zentralen Befundes sind die folgenden Empfehlungen mehrheitlich struktureller Natur. Sie betreffen die Klassengrössen, die Unterstützungsmassnahmen, weiteren Forschungsbedarf, das Verständnis der Kindergartenarbeit durch Primarschullehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden, die Rolle des Frühbereichs sowie eine systematische, transparente und begründete Umsetzung der Empfehlungen in den Gemeinden, welche dennoch die lokalen Bedürfnisse berücksichtigt.

9.1 Empfehlungen zum Richtwert der Klassengrösse im Kindergarten

In der Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11. Dezember 2007 werden in § 14 die Klassengrössen geregelt. Für den Kindergarten ist pro Abteilung eine Schülerzahl von zwanzig Kindern anzustreben. Liegen die Kinderzahlen pro Klasse länger als zwei Jahre mehr als 20% über (24 Kinder) oder mehr als 40% unter (zwölf Kinder) dem Richtwert, muss dies von der Schulaufsicht genehmigt werden. Seit der Verschiebung des Stichtags sind 16% der Kinder jünger als zuvor. Die knapp Vierjährigen sind beim Kindertageeintritt mit den grossen Klassen emotional überfordert. Sie sind schneller verunsichert und weinen. Bezogen auf ihre emotionale Selbstregulation sind sie auf die

Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Bei vielen alltäglichen Situationen brauchen sie eine Eins-zu-eins-Anleitung. 31% der Jüngsten sind zudem aus Familien, die zu Hause kein Deutsch sprechen. Für sie zeigt sich die Situation noch akzentuierter. Bei der Ablösung von den Eltern treten bei allen jungen Kindern unabhängig von der Familiensprache vermehrt Probleme auf und sie dauert länger. Nicht nur den Kindern fällt es schwer, sich von den Eltern zu trennen, auch die Eltern bemerken, dass ihre Kinder mit den grossen Gruppen überfordert sind, was den Ablöseprozess auf ihrer Seite erschwert.

Für eine Verbesserung der Situation der Kinder wird daher empfohlen, die Klassengrösse nach § 14 in der Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11. Dezember 2007 für den Kindergarten pro Abteilung auf einen Richtwert von achtzehn Schülerinnen und Schüler zu senken und maximal 22 Kinder pro Klasse zu genehmigen.

9.2 Empfehlungen zu den Unterstützungsmassnahmen beim Kindergartenstart

Laut den Angaben der Kindergartenlehrpersonen erhalten 47% der Klassen zurzeit beim Kindergartenstart keine Unterstützung. In diesen Kindergärten unterrichten die Kindergartenlehrpersonen ihre Klassen mehrheitlich alleine, es werden weder Stundenplananpassungen für die Kinder im ersten Kindergartenjahr gewährt, noch ein zusätzlicher Gruppenunterricht durchgeführt. Bei Klassen, in denen personale Unterstützungsmassnahmen umgesetzt werden, sind diese jedoch in mehr als zwei Drittel nicht zielführend dosiert, indem zu wenig Lektionen oder eine zu kurze Dauer der Massnahme bewilligt werden. Die Anfangssituation hat sich jedoch in vielerlei Hinsicht verändert und stellt in vielen Klassen für die Kindergartenlehrpersonen und die Kinder eine Belastung dar.

Nicht nur 16% der Kinder sind heute jünger als vor der Verschiebung des Stichtags, 17% werden zudem zurückgestellt und treten ein Jahr später in das erste Kindergartenjahr ein. 69% der Zurückgestellten sprechen zu Hause Deutsch. Dies bedeutet, dass fremdsprachige Kinder überproportional häufiger zu den Jüngsten gehören, während Kinder mit deutscher Familiensprache überproportional häufiger zurückgestellt werden. Gemeinsam mit den Kindern, die das erste Kindergartenjahr wiederholen oder ein drittes Kindergartenjahr besuchen, macht diese Gruppe mehr als 35% der Gesamtstichprobe aus. Damit hat sich die Heterogenität in den Klassen hinsichtlich der Altersstruktur und Sprache markant erhöht. Zudem sind beim Kindergartenstart die Fertigkeiten der Kinder divergenter geworden. Für 34% geben die Lehrpersonen einen hohen Betreuungsaufwand an, während 6% bereits

über schulische Vorläuferfähigkeiten verfügen, wie beispielsweise ein einfaches Buch lesen zu können. Die Klassen sind also nicht nur aufgrund des Alters, sondern auch aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder massiv heterogener.

Zugleich sind die Leistungsanforderungen mit der Implementierung des Lehrplans Volksschule Thurgau deutlich gestiegen. Sie stehen in einem offenkundigen Kontrast zur veränderten Situation im Kindergarten. 16% der Kinder treten jünger ein als früher, 24% müssen zuerst die lokale Schulsprache erlernen, 20% sich erstmals in einer Gruppe zurechtfinden und für manche treffen mehrere dieser Faktoren gleichzeitig zu.

Die Auswirkungen der dargestellten Verhältnisse auf den Unterricht zeigen sich darin, dass die Aufgaben einfacher, die Arbeitsweisen langsamer, wiederholter, oft in kleinen Gruppen sowie erfahrungsbasiert und handlungsorientiert erfolgen müssen. Dabei kommen die älteren, ruhigen, angepassten und selbstständigen Kinder zu kurz.

Kindergartenlehrpersonen, die ihre Klasse alleine unterrichten, können den Bildungsauftrag des Kindergartens unter diesen Rahmenbedingungen nicht umsetzen, pädagogische Qualität und professionelles Handeln laufen Gefahr, zu einem unerreichbaren Ideal zu werden. Die Lehrpersonen werden den Kindern in der biografisch bedeutsamen Situation ihres Eintritts in die obligatorische Volksschule nicht gerecht.

Für eine Verbesserung der Situation der Kindergartenlehrpersonen und Kinder wird daher empfohlen, in allen Klassen das Teamteaching mit einer zweiten Kindergartenlehrperson für mindestens die Dauer des ersten Quartals an allen Vormittagen zum Standard zu erheben.

Momentan sind die Voraussetzungen für den Einsatz einer zweiten professionellen Fachperson oftmals noch nicht gegeben. Auch wenn aus Gründen der pädagogischen Qualität langfristig auf den Einsatz von Unterrichtsassistenten verzichtet werden soll, sind Assistenzpersonen in den meisten Fällen für die Lehrpersonen entlastend. Allerdings zielt ihr Einsatz auf die Entlastung der Klassenlehrperson ab und dient nicht primär den alltagsintegrierten Bildungsprozessen der Kinder. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte ist folgende Empfehlung zu beachten:

Wenn in einer Übergangszeit dennoch Unterrichtsassistenten eingesetzt werden, soll dies ebenfalls mindestens für die Dauer des ersten Quartals und an allen Vormittagen geschehen. Zusätzlich sollen die Klassenlehrpersonen durch Weiterbildungsangebote unterstützt werden, um ihre Führungskompetenz zu professionalisieren. Die Assistenzpersonen sollen zudem zu einer täglichen Vor- und Nachbesprechungszeit ausserhalb der Präsenzzeiten der Kinder verpflichtet werden.

Die individuelle Anpassung des Stundenplans geht zulasten der Bildungszeit der Kinder. Wird die Anfangssituation den Bedürfnissen der Kinder entsprechend gestaltet, sodass sie tätig sein können und sich angenommen und sicher fühlen, ist es für sie in den meisten Fällen kein Problem, den Kindergarten gemäss Stundenplan zu besuchen. Wenn keine zusätzlichen Personen die Klassen begleiten, kann stattdessen die individuelle Anpassung der Stundenpläne für die Kinder und Lehrpersonen Erleichterung schaffen. Dafür muss diese laut Aussagen der befragten Lehrpersonen zu Unterrichtsbeginn erfolgen. Mit dieser Massnahme können die Blockzeiten jedoch nur mit kostspieligen Betreuungsangeboten der Schulen vollumfänglich (3 Stunden pro Vormittag; siehe AV: Leitfaden Blockzeiten, Januar 2018) gewährleistet werden und es besteht die Gefahr, dass Stundenplananpassungen aus finanziellen Gründen ohne Rücksicht auf den umfassenden Bildungsauftrag des Kindergartens umgesetzt werden.

Werden Anpassungen der Stundenpläne in Betracht gezogen, da keine unterstützenden personalen Ressourcen zur Verfügung stehen, sollen diese den Eltern optional angeboten werden und individuell auf die Kinder angepasst sein. Die Präsenzzeiten der Kinder im ersten Kindergartenjahr sollen in der Regel maximal für die Dauer des ersten Quartals reduziert werden und dies im Umfang von maximal einer Lektion pro Tag zu Beginn des Vormittags.

9.3 Empfehlungen zur Verständigung von Kindergarten und Primarschule

Mit dem formalen Zusammenrücken von Kindergarten und Primarschule treffen zwei unterschiedliche Kulturen aufeinander. Die Ergebnisse zur Bedeutung der pädagogischen Bereiche machen klar, dass der Kindergarten als Bildungsinstitution verstanden wird, dass Beziehung und Interaktion zentrale Basis für das Lernen und die Entwicklung sind und dass die Kinder in ihrer Einzigartigkeit als selbstbestimmte und tätige junge Menschen im Zentrum der Gestaltung der alltagsintegrierten Bildungsprozesse im Kindergarten stehen. Demgegenüber scheint in der Primarschule die Schulstruktur dominanter als die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu sein, diese müssen sich der Schule anpassen. Dieses unterschiedliche Verständnis von Lernen und Unterricht ist eine Herausforderung in den Teams. Es bedarf einer sorgfältigen Kommunikation und eines Willens, sich gegenseitig zu respektieren und zu verstehen. Primarlehrpersonen und Schulleitungen müssen ihr Verständnis für den Kindergarten in einem professionellen Austausch vertiefen. Darüber hinaus sollen die Kindergartenlehrpersonen und die Anerkennung ihrer Arbeit auch durch eine Lohnangleichung an die Primarlehrpersonen, durch Weiterbildungsangebote für den Umgang mit den jungen und mehrsprachigen

Kindern sowie durch die Unterstützung ihrer professionellen Reflexivität und ihre Peerzusammenarbeit in Stufenteams beispielsweise durch Videocoachings und Teamentwicklungsprojekte gestärkt werden.

Für eine Verbesserung der Situation wird daher empfohlen, die Kindergartenlehrpersonen zu stärken, das Verständnis von Primarlehrpersonen und Schulleitungen für den Kindergarten zu vertiefen und den Austausch und die professionelle Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Kindergarten- und der Unterstufe zu intensivieren. Dadurch können Schulleitungen und Primarlehrpersonen für die Bildungskultur von vier- bis achtjährigen Kindern, für den Eintritt in die erste Primarklasse und für die Thematik der jüngeren Kinder sensibilisiert werden.

9.4 Empfehlungen zur Vertiefung des Wissens über Bildungsprozesse im Kindergartenalltag

Aufgrund der veränderten Altersstruktur der Klassen, der heterogeneren Voraussetzungen der Kinder und auch aufgrund der Jüngsten ist heute die Betreuung und Erziehung in der täglichen Arbeit der Lehrpersonen wichtiger geworden, während Bildung sowie Beziehung und Interaktion als dafür nötige Grundlage mehr im Hintergrund stehen. Dies widerspricht dem Bildungsauftrag des Kindergartens und den Intentionen der Lehrpersonen. In didaktischer Hinsicht wurde der Unterricht ebenfalls angepasst. Allerdings wurden die Bildungsprozesse nicht auf einer Mikroebene erforscht und es kann lediglich auf Selbstbeschreibungen der Lehrpersonen zurückgegriffen werden.

Für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität und die weitere Professionalisierung der Lehrpersonen wird daher empfohlen, die Ausgestaltung von Bildungsprozessen im Kindergartenalltag auf der Mikroebene des pädagogischen Handelns noch genauer zu erforschen, um Wissen für die konkrete und verbindliche Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu generieren.

9.5 Empfehlungen zum weiteren Ausbau des Frühbereichs

Von allen Befragten Gruppen wird mehrfach zum Ausdruck gebracht, dass die Erfahrungen der Kinder vor dem Kindergartenstart dessen Gelingen wesentlich mitbestimmen. 20% der Kinder besuchen vor ihrem Eintritt in den Kindergarten definitiv keine familienergänzenden Betreuungsangebote. Teilweise zeigen sich Folgen davon in den fehlenden basalen Fertigkeiten, der fehlenden Selbstständigkeit und in Ablösungsproblemen sowie in der Unkenntnis des Schweizer Schulsystems bei den Eltern. Dass heute die Betreuung in den Kindergärten so deutlich zugenommen hat, ist ein weiteres Zeichen der für Kinder und

Eltern ungewohnter Situation. Besonders klar sprechen sich die Schulbehörden und Schulleitungen für den Ausbau des Frühbereichs aus. Sie fordern zusätzliche Betreuungs- und Sprachbildungsangebote für Kinder aus fremdsprachigen Familien sowie für Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf.

Auch wenn der Frühbereich nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schule fällt, sind dessen Leistungen für den Start in die Volksschule relevant. Entsprechend sind Kooperation und Unterstützung eine frühe Investition, die sich später beim Eintritt in den Kindergarten auszahlt.

Für eine Verbesserung der Situation wird daher empfohlen, bestehende Bildungsangebote auf kommunaler Ebene – idealerweise unter Einbezug der Schulleitungen und Kindergartenlehrpersonen – zu stärken und allen Eltern bekannt und leichter zugänglich zu machen. Der Kanton soll solche Angebote kommunizieren, anregen, mit Anreizen fördern und sich für Weiterbildung und Qualitätsentwicklung engagieren.

9.6 Empfehlungen zur systematischen, transparenten und begründeten Umsetzung der Massnahmen in den Schulgemeinden

Die Umsetzung der festgehaltenen Empfehlungen stellt eine grosse Herausforderung dar, da in den Schulgemeinden, Schulen und Klassen des Kantons Thurgau bereits sehr unterschiedliche Massnahmen realisiert werden. Damit läuft jede kantonale Regelung Gefahr, dass sie für einige Schulgemeinden einen Rückschritt bedeutet und zugleich andere überfordert. Um dieser Situation pragmatisch und effektiv zu begegnen, kann eine im Kanton bereits erfolgreiche Strategie erneut Anwendung finden. Analog dem Prozess der geregelten Strukturierung der sonderpädagogischen Massnahmen, in der die Schulgemeinden aufgefordert wurden, ein Förderkonzept zu erstellen, können die Schulgemeinden verpflichtet werden, ein «Konzept für den Kindergarteneintritt» zu erarbeiten. Grundlage dafür wären eine Handreichung zur Erstellung des Konzepts vonseiten des Amtes für Volksschule, wie auch die Genehmigung der Konzepte durch das Amt. In der Handreichung sollen neben inhaltlichen Vorgaben auch minimale Standards hinsichtlich der Qualität, des Umfangs und der Dauer von Massnahmen formuliert werden. Ein solcher Prozess soll für den gemeinsamen Dialog von Schulbehörden, Schulleitungen, Kindergarten- und Primarschullehrpersonen genutzt werden. Begleitende Beratungsangebote können diesen unterstützen.

Es wird empfohlen, von den Schulgemeinden ein «Konzept für den Kindergarten-eintritt» einzufordern. Diese Konzeptarbeit soll den Dialog zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren über die Kindergartenstufe stärken. Die Schulgemeinden sollen mit einem Beratungsangebot und einer Handreichung zur Erstellung des Konzepts unterstützt werden. Die Konzepte sollen vom Amt für Volksschule Thurgau geprüft und bewilligt werden und könnten so die Systematik, Transparenz und damit auch die Qualität der geplanten Massnahmen sicherstellen.

Die hier ausgeführten Empfehlungen sind einschneidend und mit finanziellen Folgen verbunden. Die Entwicklungen der vergangenen Jahre führen Schritt für Schritt zu einer Annäherung von Kindergarten und Primarschule. Der Kindergarten ist formal bereits Teil der Primarschulstufe (SKBF, 2018). Dass damit auch bei den Schulfinanzen der Aufwand pro Schülerin beziehungsweise Schüler dem der Primarschule angeglichen wird, erscheint legitim. Es ist zudem zu erwarten, dass parallel zur Verbesserung der Situation in Kindergarten und Unterstufe die Rückstellungen der Kinder aus deutschsprachigen Familien rückläufig sein werden und sich folglich die Altersstruktur in den Klassen und damit das Lernen der Kinder in ihrer Peergruppe verbessern.

9.7 Ausblick

Mit der Projektstudie StarTG liegt eine Analyse der Situation beim Kindergartenstart in den Schulen des Kantons Thurgau vor. Die hohen Rücklaufquoten aller drei Befragtengruppen zeigen, wie engagiert die Kindergartenlehrpersonen, die Schulleitungen und die Schulbehörden sich Tag für Tag für eine gute Thurgauer Schule engagieren. Wie sie in ihren Bemühungen strukturell unterstützt werden können, geht aus den Empfehlungen hervor. Wie der Unterricht auf der Mikroebene den veränderten Voraussetzungen angepasst werden muss, deutet sich erst ansatzweise an. Hier sind weitere Forschungsarbeiten notwendig, die den Blick auf das professionelle Handeln der Lehrpersonen im Kindergartenalltag richten, um Wissen für die konkrete und verbindliche Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu generieren. Dadurch könnten die Lehrpersonen gestärkt und das Verständnis von Primarlehrpersonen und Schulleitungen für den Kindergarten vertieft werden. Dem Austausch und der professionellen Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Kindergarten- und der Unterstufe muss besondere Beachtung geschenkt werden. Es geht darum, diese Akteurinnen und Akteure für die Bildungskultur von vier- bis achtjährigen Kindern, für den Eintritt in die erste Primarklasse und die Thematik der jüngeren Kinder zu sensibilisieren und ihre professionelle Reflexivität und ihre Zusammenarbeit in Stufenteams und Teamentwicklungsprojekten zu stärken. Auch die Bildungsangebote des Frühbereichs auf kommunaler Ebene sollen allen Eltern

bekannt und leichter zugänglich gemacht und ihre Weiterbildung und Qualitätsentwicklung gefördert werden. Für eine systematische, transparente und begründete Umsetzung der Massnahmen sollen die Schulgemeinden zur Erstellung eines «Konzepts für den Kindergarteneintritt» verpflichtet und der Dialog zwischen den Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrpersonen gestärkt werden. Für eine starke und an hoher Qualität orientierte Volksschule Thurgau, die es von Anfang an ermöglicht, dass Bildungsprozesse professionell unterstützt und begleitet werden, die kindliche Bedürfnisse und Anliegen der Eltern ernst nimmt und den Prozess der schulischen Enkulturation umsichtig angeht, ist die Verbesserung der Situation beim Kindergartenstart grundlegend. Das Engagement für einen guten Start ist zugleich eine sinnvolle Investition für erfolgreiche Bildungslaufbahnen der Kinder und Jugendlichen im Kanton Thurgau.

Literatur

- Beelmann, W. (2013). Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovac, Dr. Verlag.
- Betz, T., de Moll, F. & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In Correll, L. & Lepperhoff, J. (Hrsg.). Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung (S. 69–80). Weinheim: Beltz.
- BFS (2016). Bundesamt für Statistik. Regionalporträts Thurgau. Abgerufen am 21.7.2018, unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/regionalstatistik/regionale-portraets-kennzahlen/kantone/thurgau.html>
- BFS (2015). Bundesamt für Statistik. Betreuungsverhältnis der Schüler/innen nach Schulantonen und Bildungsstufen. Abgerufen am 21.7.2018, unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/catalogues-databases/graphs.assetdetail.2924573.html>
- Bos, W., Lankes, E., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plassmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E. Lankes & K. Schwippert (Hrsg.), Erste Ergebnisse aus IGLU (S. 69–142). Münster: Waxmann.
- Burgener Woeffray, A. (1996). Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik: Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts. Bern: Haupt.
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefit of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), P. 207–219.
- Carigiet, T. & Schaller, P. (2017). Forschungsprojekt «Erfolgreich in den Kindergarten»: Rückmeldungen an die teilnehmenden Eltern und Lehrpersonen des Kindergartens. Pädagogische Hochschule Bern.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Edelmann, D., Wannack, E. & Schneider, H. (2017). Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Projektbeschreibung. Pädagogische Hochschule Bern. Abgerufen am 20.7.2018, unter https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Studie_Kindergartenstufe_ZH/17_03_Abstract_Kindergartenstufe_ZH.pdf
- Fasseing Heim, K., Lehner, R. & Dütsch, T. (2018). Übergänge in der frühen Kindheit. Eine Einführung. In K. Fasseing Heim, R. Lehner, T. Dütsch, U. Arnaldi, E. Hildebrandt, M. Wey Huber & B. Zumsteg (Hrsg.), Übergänge in der frühen Kindheit (S. 7–14). Münster: Waxmann.

- Fasseing Heim, K. (2014). Jetzt geht's los! Den Übergang von der Familie in den Kindergarten professionell gestalten. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing Heim (Hrsg.), Vorsprung für alle – Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte in der Frühpädagogik (S. 169–226). Bern: hep.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim, Basel: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2000). Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München: Don Bosco.
- Holling, H. & Gediga, G. (2011). Statistik – Deskriptive Verfahren. Bachelorstudium Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Hutterli, S., Vogt, F., Mangold, M., Menegalli, L., Simoni, H., Walter, C., Wannack, E., Wiederkehr, B. (2014). 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. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern.
- Idel, T.S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & h. Ullrich (Hrsg.), Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Isler, D. (2016). Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kindergarten-Vergleich.de (2018). Das deutsche Kindergarten-Infoportal. Abgerufen am 19.7.2018, unter <http://www.kindergarten-vergleich.de/information/alltag-im-kindergarten.html>
- Malmgren, K. & Causton-Theoharis, J.N. (2006). Boy in the bubble: Effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (4), P. 301–312.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Niklas, F., Schmiedler, S. & Schneider, W. (2010). Heterogenität in den Lernvoraussetzungen von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 3. Jg. (2010), Heft 1, 18–31.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2015). BILANZ 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule. Bern.
- Shamon, H. (2014). Ist mein Einkommen gerecht? Die Relevanz von Durchschnittseinkommen, Einkommensverteilung und sozialer Position für Gerechtigkeitsbewertungen. *KZfSS, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (3), 397–423.
- Sommons, P., Anders, Y., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Barreau, S. (2008). Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of preschool education. In H. Roßbach & H. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 179–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 11/2008).
- Stamm, M. (2015). Blickpunkt Kindergarten – Der Übergang ins Schulsystem. Dossier 15/3. Bern: Swiss Education. Abgerufen am 20.7.2018, unter <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/242-blickpunkt-kindergarten/file.html>
- Stamm, M., Brandenburg, K., Knoll, A., Negrini, L. & Sabini, S. (2012). FRANZ. Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht. Fribourg: Universität Fribourg.
- Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M. & Muheim, V. (2009). Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Universität Fribourg.
- SKBF (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Vincent, C., Brunner-Müller, H., Büchel, P., Christen, M., Chatelanat, G., Gagnebin, P., Merazzi, M., Seres-Hottinger, U., Vannini, R. & Wiederkehr, B. (1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern.
- Volksschulamt Zürich (2018). Stellensituation Volksschule. Informationen für das Schuljahr 2018/19. Abgerufen am 26.7.2018, unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/massnahmen_gegen_den_lehrermangel/_jcr_content/contentPar/downloadlist_4/downloaditems/1072_1527160822524.spooler.download.1527160879978.pdf/Informationen_Stellensituation_2018_19_Zusammenfassung_201805024.pdf
- VSLCH (2015). Lehrermangel in der Deutschschweiz gleich bleibend bis leicht am Abklingen. Abgerufen am 26.7.2018, unter https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/News/Aktuell/150607_VSLCH_MM_Umfrage_Stellensituation.pdf

- Wannack, E., Sörensen Criblez, B. & Gilliéron Giroud, P. (2006). Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern.
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), P. 319–336.
- Zumwald, B. (2018). Weiterbildung der Lehrpersonen für den professionellen Einsatz von Assistenzpersonen. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), S. 63–70.

Kontakt

Pädagogische Hochschule Thurgau
Forschung
Unterer Schulweg 3
CH-8280 Kreuzlingen 2
Tel. +41 (0)71 678 56 56
office@phtg.ch
www.phtg.ch

