

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Kindergarten – Ein Ort für 4-jährige Kinder?

Gelingsbedingungen für einen erfolgreichen
Unterricht mit 4 - jährigen Kindern



Eingereicht von:

Karin Bachmann-Waldvogel

Begleitung:

Susanna Häuselmann

Datum der Abgabe:

06.12. 2017

Inhaltsverzeichnis

Abstract	4
1 Einleitung	5
2 Ausgangslage	6
3 Zielsetzung und Fragestellung	7
4 Theoretischer Bezugsrahmen	10
4.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen	10
4.1.1 <i>Die Entwicklung des emotionalen und sozialen Verhaltens der frühen Kindheit</i>	11
4.1.2 <i>Entwicklung des Selbstkonzeptes</i>	14
4.1.3 <i>Die Entwicklung des Gedächtnisses und der Informationsverarbeitung – Kognitive Entwicklung</i>	15
4.2 Das Spiel	17
4.2.1 <i>Spieltheorien</i>	17
4.2.2 <i>Merkmale des Spiels</i>	18
4.2.3 <i>Die Entwicklung des Spiels</i>	20
5 Definitionen und Begriffserklärungen	21
5.1 Der Begriff Entwicklung	21
5.1.1 <i>Sensible Zeitfenster der Entwicklung</i>	23
5.1.2 <i>Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung</i>	23
5.1.3 <i>Schulfähigkeit</i>	24
6 Darstellung der Forschungsplanung	25
6.1 Strukturierungsdimensionen: die Grundlage der Kategorien.....	25
6.2 Raster des Kategoriensystems.....	26
6.3 Forschungsmethode	27
6.4 Forschungsvorgehen.....	29
7 Ergebnisdarstellung	31
7.1 Strukturierende Analyse der Kategorien.....	31
7.1.1 <i>Zusammenfassung der Kategorie: Sensible Zeitfenster / Neuronale Zeitfenster</i>	32
7.1.2 <i>Zusammenfassung der Kategorie: Spielen und Lernen</i>	38
7.1.3 <i>Zusammenfassung der Kategorie: Bedeutende Pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-Jährigen</i>	44
7.1.4 <i>Zusammenfassung der Kategorie: Einflüsse der sozio-kulturelle Herkunft auf die Entwicklung</i>	53
7.2 Zusammenfassung der gesamten Kategorie und Strukturierungsdimension	60
7.3 Folgerungen aus der strukturierenden Analyse der Kategorien	63
8 Beantwortung der Fragestellung	65
8.1 Beantwortung der Forscherfrage 1	65
8.1.1 <i>Interpretation</i>	67
8.2 Beantwortung der Unterfrage 1	68

8.2.1	<i>Interpetation</i>	71
8.3	Beantwortung der Unterfrage 2	71
8.3.1	<i>Interpretation</i>	73
9	Diskussion	73
10	Fazit	74
11	Abbildungsverzeichnis	76
12	Tabellenverzeichnis	76
13	Literaturverzeichnis	77
14	Anhang	83

Abstract

Durch die Vorverschiebung des Eintrittsalters in den Kindergarten im Kanton Zürich werden die jüngsten Kindergartenkinder künftig 4;0 statt 4;3 Jahre alt sein. Aufgrund dieser veränderten Ausgangslage wird erforscht, welche Gelingensbedingungen den jungen Kindern ein altersentsprechendes Lernen im Kindergarten ermöglichen. Auf der Basis von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und zentralen Begriffen der frühen Förderung werden vier relevante Aspekte genauer beleuchtet: neuronale Zeitfenster in der Entwicklung, Spielen und Lernen, pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-jährigen Kindern sowie Einflüsse der sozio-kulturellen Herkunft auf die vorschulische Entwicklung. Die Analyse dieser Themen zeigt einerseits, dass ein spielbasiertes Kindergartensetting den individuellen Entwicklungsstand der jungen Kinder gut integrieren kann und andererseits, dass die persönliche Auseinandersetzung der Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe mit ihren beruflichen Handlungskompetenzen sowie kontinuierliche Weiterbildung entscheidend sind.

1 Einleitung

„Eigentlich braucht jedes Kind drei Dinge: Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann, es braucht Vorbilder, an denen es sich orientieren kann, und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt“ (Hüther; zitiert nach Ingenfeld, 2010, S. 38).

Die Pädagogik der frühen Kindheit und der Kindergarten als klassischer Ort begleitender Erziehung stehen aktuell im Fokus der internationalen und nationalen öffentlichen Diskussion. Der Kindergarten als wichtige Institution im Bildungsgefüge hat das Interesse der Fachleute, der Politik und weiter Kreise der Bevölkerung geweckt. Dabei geht es insbesondere um den Wandel des Kindergartens als pädagogische Einrichtung mit einem ausgeprägten Betreuungsauftrag hin zum Kindergarten als Bildungseinrichtung.

Bezugnehmend auf Hauser (2015) nimmt seit zirka fünfzehn Jahren die Tendenz zu, im Kindergarten das Lernen schulähnlicher zu gestalten. So verbringen seit der jüngsten Erziehungsreform in den USA, Kinder in Los Angeles und New York drei bis vier Stunden täglich mit instruktionalem Unterricht und Testvorbereitungen in Sprache und Mathematik (vgl. Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer & Berk; nach Hauser, Rathgeb-Schnierer, Stebler & Vogt, 2015). Die frühkindliche Bildung gewinnt auch in der Schweiz an enormer Bedeutung, sei es für die einzelnen Kinder aber auch für die Gesellschaft als solches (vgl. Stamm 2010). Dies führt zu spürbaren Veränderungen in der Bildungslandschaft der Schweiz. Auch die Kindergärten sind davon betroffen. Der Trend zum Ersetzen von spielerischen Erfahrungen mit Curricula nimmt auch in der Schweiz zu. Dabei werden Vorläuferfertigkeiten der Kulturtechniken anhand von Förderprogrammen an ganzen Schulen institutionalisiert. Ebenso erscheinen zahlreiche Programme zur Förderung von sozialen Kompetenzen oder auch exekutiven Funktionen, welche für den Vorschulbereich, also bereits für vier-bis siebenjährige Kinder, entwickelt wurden. Ist das der Weg für eine erfolgreiche frühe Bildung?

In immer mehr Kantonen in der Schweiz besuchen die Kinder bereits nach dem vollendeten vierten Lebensjahr den Kindergarten. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit den Gelingungsbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht mit vierjährigen Kindern auseinander. Dazu werden die Bedürfnisse und Voraussetzungen der jungen Kinder in Bezug auf einen lernförderlichen Unterricht analysiert.

Wie eine gelingende Frühförderung aussehen soll, wird von verschiedenen Autoren kontrovers diskutiert. Dabei gehen die Begrifflichkeiten von „Frühförderwahn“ (Lanfranchi, zitiert nach Goldschmid, 2017, S. 4) bis hin zu „es wird zu viel Zeit mit sinnlosem Spiel vergeudet“, wie es Stamm (2014, S. 13) in ihrem Plädoyer für das Spiel aufgreift oder Hauser (2016, S. 11) in seinem Lehrbuch über das Spiel. Forschende sowie eine wachsende Zahl an pädagogischen Fachkräften und auch Schulbehörden sind sich aber einig, dass die Verbesserung von schulrelevanten Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten notwendig ist und auch bleibt (vgl. ebd.). Diese Arbeit greift im Rahmen einer Literaturliteraturarbeit die unterschiedlichen Perspektiven auf, welche für den Unterricht mit den jungen Kindern wichtig sind. Dabei werden anhand von Kategorien bedeutenden Aspekten der frühen Förderung genauer beleuchtet.

tet mit dem Ziel, Gelingensbedingungen für den Unterricht mit 4-jährigen Kindern abzuleiten und somit eine Grundlage für den praktischen Unterricht mit jungen Kindern zu schaffen.

Der Trend zur frühen Förderung zeigt sich auch in der Menge der Literatur. Daher ist die Analyse auf Literatur aus dem deutschsprachigen Raum eingeschränkt, mit der Ausnahme von einigen relevanten Studienergebnissen aus den USA. Um ein möglichst vielfältiges und aktuelles Bild der Thematik zu präsentieren, wird auf die Verwendung von unterschiedlicher Literatur geachtet, was den Hintergrund des Verfassers aber auch die Art der Literatur betrifft: Fachbücher, aktuelle Zeitschriften und auch Dossiers.

Die Arbeit beschreibt den Verlauf, wie bei der Zielerreichung vorgegangen wird und gliedert sich wie folgt: Kapitel zwei beschreibt die Altersgruppe, welche die Arbeit vordergründig behandelt und sie erläutert die Situation der Einschulung im Kanton Zürich, welches somit die Ausgangslage ist. Daraus werden in Kapitel drei die Zielsetzungen und Fragestellungen entwickelt. Anschliessend werden im Theorieteil die wichtigsten Begriffe und der theoretische Bezugsrahmen erörtert. Kapitel sechs setzt sich mit der Forschungsplanung auseinander. Es beinhaltet die Darstellung der Forschungsmethode, die Kategorienbildung sowie die Erläuterung der einzelnen Arbeitsschritte. In Kapitel sieben werden die Ergebnisse und somit die Gelingungsbedingungen aus den einzelnen Kategorien abgeleitet und zusammengefasst. Abgeleitet aus den Zusammenfassungen erfolgt in Kapitel acht die Beantwortung der Forscherfrage, welche im Kapitel neun anschliessend diskutiert wird. Daraus folgen Entwicklungshinweise und auch Ideen wie die Thematik der Arbeit weiter bearbeitet werden könnte.

Die Analysen werden zeigen, dass eine gezielte frühe Förderung der Kindergartenkinder von wesentlicher Bedeutung ist und je benachteiligter ein Kind ist, desto mehr können frühpädagogische Massnahmen zur Reduktion dieser Benachteiligungen beitragen.

2 Ausgangslage

Unter Vorschulalter versteht man die Zeitspanne zwischen dem dritten und dem sechsten Altersjahr. Der Eintritt in den Kindergarten und später in die Schule sind wichtige Eckpunkte in diesem Alter. (vgl. Hasselhorn & Schneider, 2012). Wichtige Meilensteine hat das Kind zu diesem Zeitpunkt bereits gemeistert. Es hat gelernt, sich selber, die anderen und die physikalische Umwelt zu entdecken und zu unterscheiden. Das Vorschulalter ist geprägt durch soziale und kognitive Entwicklungsveränderungen. Diese führen vermehrt zu mehrdimensionalen Wahrnehmungen und ermöglichen den Kindern eine vielfältige Erweiterung des Blickfeldes (vgl. Mähler; nach Hasselhorn & Schneider, 2012).

Solche frühen Erfahrungen prägen unser Leben. Viele Erwachsene können sich zum Beispiel noch an ihren ersten Kindertag erinnern, an ihre Lehrpersonen oder auch den Kindergartenweg. Aber auch bedeutende Grundlagen, welche im Elternhaus gelegt werden, werden in dieser wichtigen Phase der Kindheit gefestigt. Damit gemeint sind die Freude am Kontakt und Zusammensein mit anderen Kindern, die Lust und Bereitschaft zum Lernen, sowie die Fähigkeit zum Kommunizieren (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007).

Die Diskussion um die frühe Bildung hat auch im Kanton Zürich seine Spuren hinterlassen. Teile der Wirtschaft sowie auch die Lern- und Hirnforschung werfen der herkömmlichen Kombination von Kin-

dergarten und Schule vor, die Lernbereitschaft und das Potenzial der jungen Kinder zu wenig zu nutzen (vgl. Hauser, 2016). Die Erkenntnis, dass Bildung bereits vor dem Eintritt in die Schule beginnt und gerade die frühen Jahre in Familie und pädagogischen Einrichtungen entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf sind, (vgl. Bründel, 2012) hat unter anderem dazu geführt, dass ein verpflichtendes Angebot für die Kinder dieser Altersstufe angestrebt wurde. Mit der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes vom 7. Februar 2005 wurde die Wichtigkeit der Förderung in dieser Altersstufe in der Schweiz erkannt und der Kindergarten wurde das offizielle Fundament der Volksschule (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Diese Gesetzgebung hat die Freiwilligkeit des Kindergartens aufgehoben. Doch die Diskussion um das Schuleintrittsalter flammte in der schweizerischen Bildungspolitik weiterhin immer wieder auf. Von verschiedenen Seiten wurde eine frühere Einschulung gefordert (vgl. Wannack, Sörensen Criblez & Gilliéron Giroud, 2006). Argumente dafür sind laut Wannack et al., das im internationalen Vergleich späte Einschulungsalter in der Schweiz, die ungenügende Kompensation sozio-kultureller Benachteiligungen durch die Schule sowie ungenügend ausgebaute Betreuungsstrukturen im Vor- und Schulalter. Die Schulpflicht und somit das Schuleintrittsalter gehören zu den Eckdaten, die es gesamtschweizerisch zu harmonisieren galt und die mit dem HarmoS-Konkordat konkretisiert wurden (vgl. EDK, 2015). Für die Kindergärten des Kantons Zürichs bedeutet das eine schrittweise Vorverschiebung des Stichtags vom 31. April auf den 31. Juli (vgl. Anhang A). Im Schuljahr 2020/21 wird der Prozess abgeschlossen sein und die Harmonisierung des Schuleintrittsalters im Kanton Zürich dem HarmoS-Konkordat angepasst sein (vgl. Volksschulamt Zürich, 2009). Für die Lehrpersonen des Kindergartens bedeutet das, dass ab dem Schuljahr 2020/21 die Schülerinnen und Schüler (SuS) der Stufe insgesamt um drei Monate jünger sind werden. Diese Realität löst bei vielen Lehrpersonen ein Unbehagen aus. Denn die Anforderungen zu Beginn der ersten Klasse werden unverändert bleiben und die Herausforderung, die Kinder in den zwei Kindergartenjahren zur Schulbereitschaft zu bringen, dementsprechend steigen. Man kann nicht die obligatorische Schulzeit um zwei Jahre verlängern und den Stichtag um drei Monate vorverlegen, ohne sich über die direkten und indirekten pädagogischen und sozialen Konsequenzen Gedanken zu machen (vgl. Wannack et al., 2006). Altersbedingte Besonderheiten der Emotions- und Verhaltensentwicklung sind bei den Förder- und Bildungsbemühungen im Kindergarten einzubeziehen um einen kindgerechten Unterricht anbieten zu können. Für die Kinder ist es daher wichtig, in welcher Art Förder- und Bildungsabsichten auf ihre Bedürfnisse und Kompetenzen Bezug nehmen und dass sie von den Entwicklungsbesonderheiten der jeweiligen Altersstufe ausgehen (vgl. Stamm, 2010).

3 Zielsetzung und Fragestellung

Die in Kapitel zwei dargestellte Ausgangslage In Bezug auf die Wichtigkeit der frühen Förderung und der Tatsache, dass die Klientel der Kindergartenstufe immer jünger wird, wirft Fragen von heilpädagogischer Relevanz auf. Sie betreffen die Synthese zwischen einer individualisierten frühen Förderung und den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und somit den Lernvoraussetzungen, welche die Kinder im Vorschulalter mit sich bringen.

Dementsprechend werden in dieser Arbeit nicht nur die Themengebiete der frühen Förderung und die entwicklungspsychologischen Aspekte der vier-bis sechsjährigen Kinder aufgegriffen, sondern insbe-

sondere die Verknüpfung und Vereinbarkeit der beiden Aspekte. Dabei wird das vorrangige Ziel verfolgt, einen positiven Umgang mit den veränderten Altersstrukturen in der Kindergartenstufe zu finden. Unsicherheiten und Ängsten bezüglich den daraus entstehenden Herausforderungen im Kindergartenalltag soll damit entgegen gewirkt werden. Gleichzeitig soll die Auseinandersetzung mit der frühkindlichen Bildung aufzeigen inwiefern sich die Pädagogik und Didaktik des Kindergartens den veränderten Gegebenheiten anpassen muss, um der neuen Altersstruktur in den Kindergärten gerecht zu werden.

Kapitel zwei hat bereits aufgezeigt, dass die Diskussion um die frühe Bildung auch im Kanton Zürich Einzug gehalten hat und infolgedessen auch das Kindergartenobligatorium beschlossen wurde. Dabei steht der Leitgedanke „Bildung von Anfang an“ für diesen Bewusstseinswandel im Vordergrund, welcher in den letzten Jahren den Vorschulbereich stark entwickelt hat. Dabei geht es besonders um das Verständnis, dass die Zeit bis zum Schuleintritt eine Bildungszeit mit grossem Förderpotenzial ist (vgl. Stamm, 2011). Dieser Ansatz wird auch durch die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung gestützt, so meint Singer (2003b, S. 110): „In der Bildung gilt: je früher, desto besser“. Die frühe Kindheit ist die Zeit der allergrössten Bildungsfähigkeit und die Lern- und Aufnahmefähigkeit von Kindergartenkindern ist grösser als bisher angenommen (vgl. Bründel, 2012).

Der Trend zum Einsatz von Förderprogrammen wurde durch die Erkenntnisse der Hirnforschung in den letzten Jahren immer bedeutender. Mittlerweile liegt eine Vielzahl von Förderprogrammen vor, die gut von Heilpädagoginnen und Kindergärtnerinnen genutzt werden können. Eine relativ grosse Anzahl an Studien weist übereinstimmend darauf hin, dass solche gezielte bereichsspezifische Programme bei den geförderten Kindern deutliche Verbesserungen bis zum Ende des ersten Schuljahres zeigen (vgl. Fölling-Albers, 2013).

Im Gegenzug zu diesen ermutigenden Aussagen, mit der gezielten Förderung der Kinder möglichst früh zu beginnen, steht die Verschulung des Kindergartens. Dabei spielt die Dialektik zwischen dem instruktionalen Lernen und einer eher spielorientierten Didaktik eine wesentliche Rolle (vgl. Hauser, 2016). In dieser Debatte um die frühe Förderung muss das Kind mit seinen natürlichen Bedürfnissen im Vordergrund stehen. Notwendige Bestandteile des kindlichen Lebensalltags, wie zum Beispiel das Spielen, müssen ihren angemessenen Platz haben (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Das Recht auf Spiel ist bereits in der UN-Kinderrechtskonvention Artikel 31 verankert: „*Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben*“.

Aus diesem Grund verfolgt die Arbeit eine gewinnbringende Synthese der bedeutenden frühen Förderung und den entwicklungspsychologischen Bedürfnissen der Kinder im Vorschulalter.

Für das Forschungsvorgehen ergibt sich daraus folgende übergeordnete Fragestellung:

Forscherfrage 1:

Welches sind die Gelingensbedingungen für den erfolgreichen Unterricht mit 4-jährigen Kindern im Kindergarten?

Die präzise Beantwortung der Fragestellung setzt die klare Definition des Begriffes „erfolgreicher Unterricht“ voraus. Erfolgreicher Unterricht kann auch mit der Definition von „Gutem Unterricht“ nach Meyer (2014, S. 13) gleichgesetzt werden. Er definiert guten Unterricht in folgenden fünf Punkten:

„Guter Unterricht, ist ein Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“

Für ein genaues Verständnis der Definition werden die verwendeten Begriffe noch erläutert:

- (1) *Demokratische Unterrichtsstruktur*: Der Unterricht soll helfen die Mündigkeit und Solidarität der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dafür soll der Unterricht nach demokratischen Regeln ablaufen und die Schwächeren bewusst stärken ohne die Leistungsstärkeren zu behindern. Dabei soll auch die **Selbsttätigkeit** der SuS gefördert werden.
- (2) *Erziehungsauftrag*: Jeder Unterricht ist auch gleich Erziehung. Eine wichtige Stärke des schulischen Unterrichts liegt darin, dass eine enge Verknüpfung von **fachlichem Lernen und Erziehung** geschieht.
- (3) *Arbeitsbündnis*: Ein Arbeitsbündnis kann ein stillschweigendes Einverständnis seitens der SuS und des Lehrers sein, sich immer wieder von neuem gemeinsam auf die Lern- und Entwicklungsprozesse im Schulalltag einzulassen. Dabei spielen die **motivationalen Voraussetzungen** eine bedeutende Rolle.
- (4) *Sinnstiftende Orientierung*: Im Unterricht geht es nicht nur darum Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Ein wichtiger Bestandteil ist, dass die SuS sich in ihrer Persönlichkeit entwickeln und stärken können und somit ihre **sozialen Kompetenzen** zu stärken.
- (5) *Nachhaltige Kompetenzentwicklung*: Die SuS sollen Hilfe erhalten für einen systematischen Wissens- und Könnensaufbau. Dafür müssen Freiräume, Zeit und Musse für Übung, Anwendung und Vertiefung des Gelernten zur Verfügung gestellt werden, um **nachhaltiges Lernen** zu fördern (vgl. Meyer, 2014).

Diese Definition soll dabei helfen, die wichtigen Aspekte für einen erfolgreichen Unterricht im Kindergarten aus den vorgenommenen Kategorien herauszufiltern.

Für einen Unterricht mit 4-jährigen Kindern sind pädagogische Aspekte sowie eine altersgemäße Didaktik wichtig. Die Erkenntnisse dieser Aspekte werden bereits in der Forscherfrage 1 angedeutet. Um eine detailliertere Beantwortung zu erzielen, werden sie in der Unterfrage 1 noch genauer betrachtet.

Unterfrage 1:

Welche pädagogischen und didaktischen Aspekte sind in der Arbeit mit 4-Jährigen zu beachten?

Die Unterfrage 2 nimmt Bezug auf die Zeit vor dem Kindergarteneintritt und untersucht, welche Kinder bereits vor dem Kindergarten auf Unterstützung angewiesen sind, um ihnen einen gelingenden Start in den Kindergarten zu ermöglichen.

Unterfrage 2:

Welche familiären Voraussetzungen wirken sich positiv / negativ auf die Entwicklung der Kinder aus ?

Um die Forscherfragen beantworten zu können, ist eine intensive Auseinandersetzung mit der Disziplin der frühen Förderung notwendig. Dabei werden die bereits in Kapitel eins angedeuteten kontroversen Ansichten zum Tragen kommen. Zum einen die Seite die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse, welche auch von der Wirtschaft und verstärkt auch von Eltern unterstützt werden, mit dem Ziel möglichst schnelle Erfolge im Lernen zu erzielen und somit gut ausgebildete Jugendliche zu formen (vgl. Franz, 2016) und zum anderen die pädagogische Seite, welche Bildung ganz im Sinne einer nachhaltigen Persönlichkeitsentwicklung sieht. Das Ziel der Bildung ist der Auf- und Ausbau von Fähigkeiten zu fördern und weniger die Schulung von Fertigkeiten (vgl. Krenz, 2010).

4 Theoretischer Bezugsrahmen

In den folgenden Kapiteln werden verschiedene Theorien und Forschungserkenntnisse aus dem Umfeld der Entwicklungspsychologie, welche für die Beantwortung der Fragestellung bedeutend sind, genauer beschrieben. Gleichzeitig wird auf zentrale Begriffe eingegangen, die im Zusammenhang mit der Frühförderung stehen.

4.1 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Die Entwicklungspsychologie ist ein Teilgebiet der Psychologie. Ihr Gegenstand ist die Beschreibung und Erklärung zeitlich überdauernder, aufeinander aufbauender Veränderungen menschlichen Erlebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne. Ursprünglich galt die Entwicklungspsychologie als Kinderpsychologie, da sie sich vor allem mit der Entwicklung zum Erwachsenen hin beschäftigte. Heute geht man demgegenüber von einer während der ganzen Lebensspanne fortdauernden Weiterentwicklung des Menschen aus, was sich in Entwicklungsmodellen wie dem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung von Erik Erikson widerspiegelt (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012). Dabei werden die Entwicklungsstufen, wie in der folgenden Tabelle unterteilt.

Tab. 1: Entwicklungsstufen von Erikson (1973), nach Stamm, 2010, S. 53

Acht Entwicklungsstufen nach Erikson	
Gegensatzpaare	Lebensalter
Vertrauen - Misstrauen	Kleinkindphase 1. Lebensjahr
Autonomie – Scham und Zweifel	Frühe Kindheit 2. – 3. Lebensjahr
Entschlusskraft - Schuldgefühl	Spielalter 4. – 6. Lebensjahr
Überlegenheit - Unterlegenheit	Schulalter
Identität - Verwirrung	Jugend
Vertrautheit - Isolation	Frühes Erwachsenen Alter
Generativität - Stagnation	Erwachsenen Alter
Integrität - Verzweiflung	Hohes Alter

Auf jeder dieser Stufen hat der Mensch besondere Entwicklungsaufgaben zu erfüllen. Bei Nichtgelingen können daraus Entwicklungsstörungen resultieren (vgl. Stamm, 2010). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die dritte Entwicklungsstufe, das Spielalter, bedeutsam. Es ist das Alterssegment des Kindergartens. In dieser Phase steht die eigene Initiative und Kreativität im Mittelpunkt. Diese Entwicklungsstufe wird im folgenden Kapitel noch genauer betrachtet.

4.1.1 Die Entwicklung des emotionalen und sozialen Verhaltens der frühen Kindheit

Die frühe Kindheit ist eine wichtige Zeit des sozialen und emotionalen Wachstums. Diese Entwicklungsphase ist mit einer engen Bindung zur Bezugsperson, meistens der Mutter, verbunden. Nach Übereinstimmung aller Forscher ist diese Bindung eine wesentliche Voraussetzung für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bründel 2012). In der dritten Entwicklungsstufe steht das Vertrauen in die eigene Initiative und Kreativität im Mittelpunkt. Dabei lernt das Kind, Vorbilder nachzuahmen und andere Verhaltensweisen mit den eigenen zu vergleichen. Auch der Umgang mit Schuldgefühlen und der Angst vor Strafen wird in dieser Phase zum Thema. Kann das Kind die Welt spielend erkunden und ist es in ein gutes Netz von Beziehungen eingebettet, ist die Entwicklung einer gesunden Eigeninitiative möglich (vgl. Stamm, 2010). Die Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, dass Unterschiede in der Art der Fürsorge und der Zuwendung zu unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder gegenüber Bezugspersonen und fremden Personen führen. Dabei verhalten sich Kinder, die sich emotional sicher fühlen neugierig und aktiv und beginnen ihre Welt zu erkunden (vgl. Bründel, 2012). Auch neuere Studien bestätigen die Theorie von Eriksons, indem sie belegen, dass Kinder mit weniger Vertrauen und mangelnder Autonomie später höhere Anpassungsprobleme haben (vgl. Stamm, 2010). Das früh aufgebaute Vertrauensverhältnis der Mutter-Kind-Bindung wird als grundlegende Voraussetzung für die gesamte weitere soziale Entwicklung des Kindes gesehen (vgl. Kasten, 2009). Es gibt jedoch auch Forscher, welche den regelmässigen Kontakt mit andern Kindern als fundamental wichtig erachten.

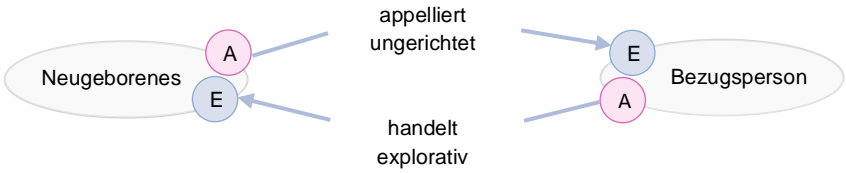
Diese verweisen darauf, dass das natürliche Umfeld des Kindes nicht die Erwachsenen sind, sondern die altersgemischte Gruppe der Kinder (vgl. ebd.). Laut Keller, Trösch und Grob (2013) ist die frühkindliche Bindung eine asymmetrische Beziehung, welche von einer erwachsenen, kompetenten Person dominiert wird. Gegensätzlich dazu ist die symmetrische Beziehung zu den Peers. Sie ermöglichen dem Kind soziale Fertigkeiten wie das Lösen von Konflikten, das Aushandeln von Kompromissen oder auch das Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse des Gegenübers zu üben. Bereits ab dem zweiten Lebensjahr entwickeln sich erste Freundschaften. Dabei lernt das Kind sich in eine Gruppe zu integrieren, in der bereits im Vorschulalter Hierarchien bestehen. Die Qualität der Peer-Beziehungen hängt zum Teil vom Temperament und den kognitiven und motorischen Kompetenzen des Kindes ab (vgl. Hay, Payne & Chadwick; nach Keller, Trösch & Grob, 2013).

Beziehungen bieten somit dem Kind den Rahmen, in seiner Welt zu explorieren. Dies setzt voraus, dass die Beziehungen qualitativ hochwertig sind (vgl. Keller et al. 2013). Die Interaktion mit einer Gruppe setzt aber auch eine gewisse Emotionskontrolle voraus, obwohl bei vierjährigen Kindern Wut- und Zornausbrüche zu ihren häufigsten emotionalen Reaktionen gehören (vgl. Bründel, 2012). Emotionen können ein Individuum überfallen und somit zu übermässigen Reaktionen führen (vgl. Holodynski & Oerter, 2012). Bereits gegen Ende des Säuglingsalters hat ein Kind ein breites Emotionsrepertoire, welches es ihm möglich macht, eine begrenzte Anzahl an emotionsgeladenen Momenten ohne die Hilfe von Bezugspersonen zu bewältigen. In der dritten Stufe der Entwicklung gliedert sich die intrapersonale aus der interpersonalen Regulation aus. Das bedeutet, dass das Kind nicht mehr in allen emotionsgeladenen Situationen auf die Unterstützung einer anderen Person angewiesen ist.

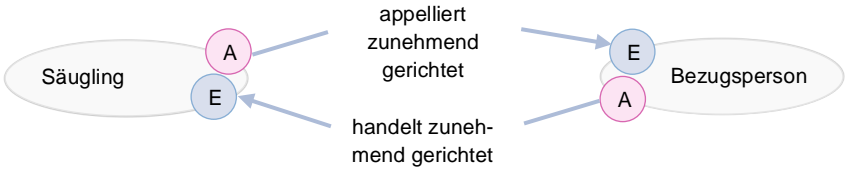
„Die Entwicklungsphase von der interpersonalen zur intrapersonalen Handlungsregulation wird über den emotionalen Ausdruck (A) und den emotionalen Eindruck (E) vermittelt. Die Altersangaben benennen den frühesten Zeitraum, in dem sich Kinder in der Phase befinden können“ (Holodynski & Oerter, 2012, S. 507).

Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt die Entwicklung der emotionalen Handlungsregulation noch detaillierter:

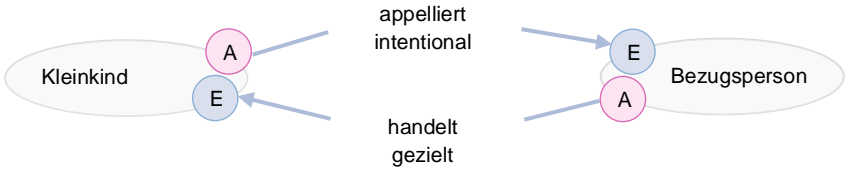
1. Phase: Bezugsperson reguliert das Erregungsniveau des Neugeborenen



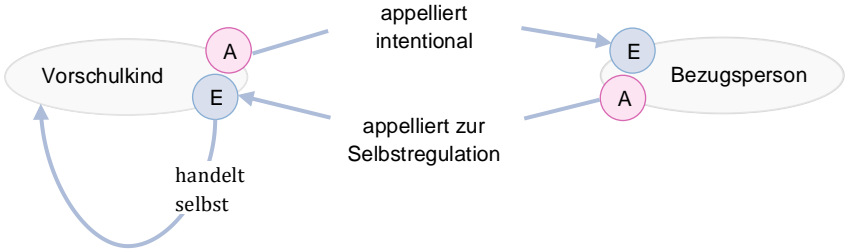
2. Phase: Säugling übernimmt Regulationsanteile in der interpersonalen Regulation



3. Phase: Kleinkind hat gleichwertigen Anteil an der interpersonalen Regulation



4. Phase: Vorschulkind reguliert sich selbst unter Anleitung der Bezugsperson



5. Phase: Schulkind reguliert sich selbst unter eigener Anleitung

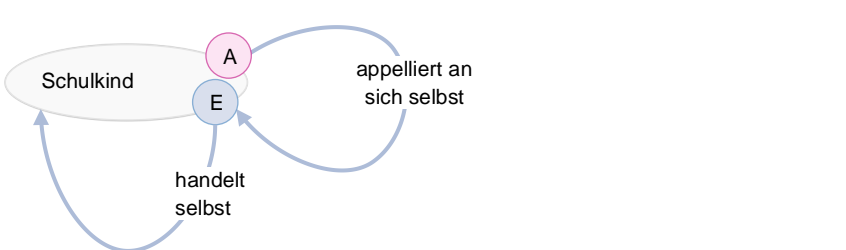


Abb. 1 : . Phasen der emotionalen Handlungsregulation nach Fiedelmeier & Holodynski,(1999).

In dieser Auseinandersetzung mit Erwachsenen und im Vorschulalter auch mit Gleichaltrigen lernen Kinder somit ihre Gefühlsreaktionen kontrollierter und eigenständiger auszudrücken. Sie lernen durch Erfahrungen, welche emotionalen Reaktionen gebilligt oder eben nicht so gern gesehen werden. Die soziale Kontrolle wird immer bedeutender. Damit wird deutlich, dass Kinder erfolgreicher im Umgang miteinander sind, je besser sie ihre Gefühle unter Kontrolle haben, je grösser ihre Empathiefähigkeit ist und je grösser ihr Vertrauen zu anderen und zu sich selbst ist (vgl. Bründel, 2012). Dies unterstützt die Aussage von Stamm (2010, S. 54), dass neben der erwähnten Bindungsentwicklung und der Entwicklung der Handlungsregulation, auch die Entwicklung des Selbstkonzeptes ein

weiterer wichtiger Baustein der sozial-emotionalen Entwicklung ist. Diese Entwicklung wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

4.1.2 Entwicklung des Selbstkonzeptes

Das Selbstkonzept umfasst die Wahrnehmung und das Wissen um die eigene Person. Dazu gehört das Wissen über persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten (vgl. Keller et al. 2013). Seit den 1980er Jahren hat es in der pädagogisch-psychologischen Literatur verstärkte Beachtung erhalten, da es einerseits das Lernverhalten einer Person systematisiert und zum anderen Dispositionen zum Lernen bündelt (ebd.). In der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung sind Herbert Marsh und Richard J. Shavelson wichtige Vertreter der Selbstkonzept-Forschung. Sie haben wesentlich an der Erforschung schulischer Selbstkonzepte gearbeitet, worunter man Personenmerkmale versteht, die Lernen und schulisches Wahlverhalten beeinflussen (vgl. Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006).

In den ersten Lebensjahren legen sich die Kinder nicht nur ein Wissen über die Welt an, sondern lernen auch sich selbst kennen, was mit dem Begriff Selbstkonzept beschrieben wird. In den ersten Lebensjahren ist das Konzept noch sehr variabel. Mit dem Schuleintritt erfährt es jedoch durch den zunehmenden Vergleich an Festigkeit. Deutlich tritt dieser Prozess der Selbstentwicklung im eigenen Erkennen des Spiegelbildes oder in Handlungen des „Selbermachenwollens“ auf. Mit diesen bekräftigt das Kind die Urheberschaft seiner Handlung und Wirkung. So entwickelt das Kind eine Vorstellung von sich selbst (vgl. Keller et al. 2013). Diese Selbstaufmerksamkeit führt dann auch mit zunehmendem Alter dazu, die Sichtweise anderer Menschen zu verstehen und sie mit den eigenen zu vergleichen (vgl. Stamm, 2010). Daraus wird es dem Kind möglich, ein Wissen über sich selber anzueignen und dieses Wissen auch zu bewerten. Da die Freude am Lernen und die Anstrengungsbereitschaft stark in Verbindung mit der kindlichen Selbstwahrnehmung und -bewertung steht, bekommt sie auch einen sehr hohen Stellenwert (vgl. Keller et al. 2013). Auch Hüther (2009) nennt das Selbstkonzept als einen wichtigen Bestandteil der Entwicklung. Im Hirn werden Bilder generiert und anschliessend als neuronale und synaptische Aktivierungsmuster gebahnt und gespeichert, welche anschliessend für höhere Leistungen des menschlichen Gehirns entscheidend sind. Das beinhaltet die Fähigkeit ein Selbstbild und ein Selbstwirksamkeitskonzept zu entwickeln, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, seine Handlungen zu planen und seine eigenen Impulse zu kontrollieren und in eine bestimmte Richtung zu lenken. Mit diesen inneren Bildern trifft der Mensch Entscheidungen, was ihm wichtig ist, womit er sich beschäftigen möchte und wo er seine Aufmerksamkeit fokussiert.

Typisch für Vorschulkinder ist, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten sehr oft überschätzen. Auch wenn die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten nicht der Realität entspricht, hat diese trotzdem für das Lernen einen bedeutenden Stellenwert. Durch die Überzeugung der Vorschulkinder, mit ihrer Anstrengung alles erreichen zu können, weisen sie eine sehr hohe Lernbereitschaft und Lernfreude auf (vgl. Hasselhorn, 2011). Obwohl die meisten Kinder im Vorschulalter über ein positives Selbstkonzept verfügen, bestehen doch erhebliche Unterschiede zwischen den Kindern. Unterschiede können sich im Neugier- und Explorationsverhalten, in der Freude, neue Dinge auszuprobieren, im Initiieren neuer Aktivitäten und im Stolz über das eigene Werk zeigen. Kinder mit einem ungünstigen Selbstkonzept

reagieren stärker auf Stress, Frustration und Kritik (vgl. Harter; nach Keller et al. 2013). Die Diskrepanzen im Selbstkonzept von Vorschulkindern scheinen im Zusammenhang mit den erlebten sozialen Bindungen und mit unterschiedlichen Erziehungsstilen zu stehen. „Kinder, die eine akzeptierende, gefühlvolle und ermutigende Erziehung erleben und von den Erwachsenen ernst genommen werden, scheinen ein günstigeres Selbstkonzept zu entwickeln“ (vgl. Keller et al. 2013, S. 93). Die Rolle der Erzieherinnen und Erzieher und der Lehrpersonen scheint in der Entwicklung des Selbstkonzept bedeutend zu sein, insbesondere in der Unterstützung bei Kindern mit einem ungünstigen Selbstkonzept. Krenz (2010) weist dazu auf die Resilienzforschung hin, welche deutlich zeigt, dass im Elternhaus erfahrene ungünstige Bindungen durch den Erzieher ausgeglichen werden können. Somit bekommt die pädagogische Arbeit im elementarpädagogischen Bereich einen hohen Stellenwert. Das verdeutlicht, dass die Bindungsentwicklung auch Einfluss auf das Selbstkonzept der Kinder hat. Bei der Ausweitung und Differenzierung der Persönlichkeitsentwicklung spielen jedoch auch soziale und kognitive Faktoren eine Rolle (vgl. Bründel, 2012).

4.1.3 Die Entwicklung des Gedächtnisses und der Informationsverarbeitung – Kognitive Entwicklung

Neben der Qualität von Beziehungen und dem Wissen über sich selbst wird der Lernprozess auch durch persönliche Voraussetzungen mitbestimmt. Von Geburt an verfügen Kinder bereits über basale Gedächtnisfähigkeiten. Dabei hat das Gedächtnis eine Schlüsselrolle. Es ist mit der Aufnahme, Speicherung und dem Abruf von Informationen an sämtlichen Lernprozessen beteiligt. Dabei gibt das Gedächtnis Aufschluss über das Lernpotenzial und stellt einen zentralen Prädiktor für den späteren Lernerfolg dar (vgl. Krajewski & Schneider; nach Keller et al. 2013). Die Gedächtnisspeicherung wird häufig zwischen Gedächtnisinhalten, die zielgerichtet und somit explizit abgerufen werden können und solchen, die nicht bewusst mobilisiert und somit implizit sind, unterschieden (vgl. Keller et al. 2013). Mit dem impliziten Gedächtnis beschreiben wir den Teil des Gedächtnisses, welcher sich auf das Erleben und Verhalten von Menschen auswirkt, ohne ins Bewusstsein zu gelangen. Es umfasst zum Beispiel Nachwirkungen von Lernerfahrungen, dessen sich der Beteiligte nicht bewusst ist. Von explizitem Gedächtnis wird gesprochen, wenn nach einem Lerninput oder einer Erfahrung die bewusste Erinnerungsleistung direkt abgefragt wird (vgl. Schneider & Lindenberger, 2012). Je jünger Kinder sind, desto schneller verblasst ihre Erinnerung und desto weniger Details erkennen sie wieder. Diese Grenzen des Wiedererkennungsvermögens werden mit der noch nicht abgeschlossenen Regelkreise im Stirnhirn in Verbindung gebracht. Es wird jedoch auch angenommen dass die kognitiven Netzwerke noch kaum Differenzierungen und Verästelungen aufweisen (vgl. Kasten, 2009). Explizite Erinnerungen können ein vergangenes Ereignis aktiv ins Bewusstsein rufen und auch bildhaft und sprachlich beschrieben werden. Dies ermöglicht eine beträchtliche Erweiterung der Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses (vgl. ebd). Vierjährige verfügen bereits über erweiterte Fähigkeiten im Bereich des impliziten Erinnerns bez. Wiedererkennens. Bei gezieltem Abrufen und aktivem Wiedergeben spezifischer Inhalte sieht es noch anders aus. Der zweite Reifungsschub bestimmter Regionen im Frontallappen des Stirnhirns, welcher zwischen dem vierten und fünften Altersjahr beginnt, hat noch nicht eingesetzt. Dieser ermöglicht es, wichtige und weniger relevante Informationen voneinander zu unterscheiden. In den folgenden Jahren werden die Kinder jedoch in diesem Bereich beträchtliche Fortschritte machen

und lassen sich weniger durch unwesentliche Reize irritieren (vgl. Kasten, 2009). Neben der selektiven Wahrnehmung werden weitere Gedächtnisstrategien wie Wiederholen und Ordnen immer häufiger angewendet (vgl. ebd.). Insgesamt kann festgestellt werden, dass mit zunehmendem Alter die Gedächtniseinträge dauerhafter werden und sich die Speicherkapazität über die ersten Lebensjahre vervielfacht (Knopf et al., 2011). Die Gedächtnisleistung junger Kinder wurde über längere Zeit unterschätzt. Frühere Forschungen bei Vorschulkindern ergaben zumal dann vergleichsweise schwache freie Erinnerungsleistungen, wenn das längerfristige Erinnern von Wortlisten gefordert wurde (vgl. Schneider und Pressley; nach Schneider & Lindenberger, 2012). Die Wiedererkennungslleistung gleicher Aufgaben war in der Regel gut. Daraus wurde geschlossen, dass in dieser Altersgruppe weniger das Encodieren als vielmehr das Abrufen von gespeicherten Informationen ohne spezifische Hinweisreize das eigentliche Problem war. Neuere Studien widerlegen das. Die Erinnerungsmöglichkeit ist bei regelmässig wiederkehrenden Ereignissen besonders gut gegeben (Schneider und Lindenberger, 2012, S. 417). Das Gehirn organisiert sich für solche Ereignisse mit sogenannten Scripts. Dabei werden mehrmals wiederkehrende Ereignisse der Umwelt (z.B. Zubettgehen, Frühstück) zeitlich und kausal verknüpft und somit ökonomisch codiert. Somit ermöglicht das Gedächtnis den jungen Kindern für routinemässig wiederkehrende Ereignisse, bestimmte Ereignisse zu antizipieren und somit auch schon zu kontrollieren. Wiederholte Erfahrungen mit bestimmten Ereignissen erleichtern den jungen Kindern langfristige Erinnerungsleistungen zweifelsohne (vgl. ebd.).

Ein weiterer bedeutender Faktor für die Zunahme der Gedächtnisleistungen stellt das anwachsende Wissen über die Welt dar (Hasselhorn & Grube, 2006). Denn es wird davon ausgegangen, dass die Aufnahme und die Integration von Informationen besser gelingt, je mehr Vorwissen vorhanden ist. Manche vierjährigen Kinder sind auf einem Spezialgebiet bereits kleine Experten. Zahlreiche Belege zeugen dafür, dass diese Kinder sich in ihren Spezialbereichen wesentlich mehr aktiv und passiv erinnern können als Kinder, welche sich nur durchschnittlich auskennen. Diesen Kindern stehen in diesem Bereich wesentlich mehr Unterscheidungsmerkmale zur Verfügung und sie können daher neue Informationen differenzierter verschlüsseln und abspeichern (vgl. Kasten, 2009). Daher wird auch angenommen, dass Kinder mit einem reichen Vorwissen von Bildungsanregungen mehr profitieren (vgl. Keller et al. 2013). Die Fähigkeit zur Erinnerung ausgewählter Ereignisse über eine längere Zeitperiode entwickelt sich im Vorschulalter signifikant (vgl. Schneider & Lindenberger 2012). Aus diesem Blickwinkel ist es bedeutend, dass bereits während der Vorschuljahre systematisch explizites metakognitives Wissen vermittelt wird. Lernmethodische Kompetenzen können dadurch entscheidend verbessert werden (vgl. Kasten, 2009). Auch Keller et al. (2013) betonen, dass der frühen Kindheit eine grosse Bedeutung betreffend der Herausbildung von Lerndispositionen zukommt. Es wird davon ausgegangen, dass diese Lerndispositionen relativ dauerhaft sind und aktuelle und künftige Lernprozesse beeinflussen. Ein grosser Teil von Bildungsinhalten kann auch zu einem späteren Zeitpunkt vermittelt werden. Einmal erworbene Bildungsdispositionen lassen sich jedoch nur schwer verändern. „Frühkindliche Bildungsprozesse sollten daher vermehrt auch auf die Aneignung von Lerndispositionen und nicht nur auf den Erwerb eines bestimmten Wissensbestandes ausgerichtet sein“ (Keller et al. 2013, S. 94).

4.2 Das Spiel

„Das Spiel ist unabdingbar für eine gesunde kindliche Entwicklung und zugleich die beste Frühförderung“ (Stamm, 2015, S. 11). Auch Schroer, Biene-Deissler und Greving (2016, S. 23) bezeichnen das Spiel als einen Zentralen Moment in der Entwicklung der Menschen. Daher ist es unabdingbar, das Spiel näher unter die Lupe zu nehmen und die Erkenntnisse in die Arbeit einzubeziehen.

4.2.1 Spieltheorien

Im Rahmen der Verhaltensforschung im 19. Jahrhundert und der Erforschung des Tierspiels im 20. Jahrhundert wurde dem Spiel eine biologische Funktion zugeschrieben (vgl. Einsiedler; nach Grubbauer, 2011). Dabei dient das *Spiel der Entwicklung sensorischer, motorischer* und auch intellektueller Anlagen. Zweck des Spiels ist es, die noch unfertigen Anlagen weiterzuentwickeln. Der Sinn, Nutzen und Zweck des Spieles liegt in der Zukunft und das kindliche Spiel wird nicht als selbst hervorgebrachte, eigenaktive Tätigkeit des Kindes angesehen (vgl. Gross, nach Grubbauer, 2011).

In den klassischen Spieltheorien werden die Spieltätigkeiten erfasst, ohne dabei die kindliche Entwicklung in das Erklärungsmodell einzubeziehen. Die differentiellen Annahmen auch „moderne Spieltheorien“ genannt, greifen auch die Voraussetzungen und Wirkungen des kindlichen Spiels auf (vgl. Grubbauer, 2011).

Die Funktionslust hat bei der Spieltheorie von Bühler nach Grubbauer (2011) eine zentrale Bedeutung. Er geht davon aus, dass eine Funktionsunreife des Grosshirns besteht. Daher ist es notwendig, dass nicht angeborene Tätigkeiten erst geformt werden müssen. Das Spiel dient anschliessend dazu, diese neu erworbenen Tätigkeiten weiter zu formen. Diese Aufgaben werden vom Kind als lustvoll empfunden und dadurch immer wieder wiederholt.

Freud hat keine *emotionale Spieltherapie* entwickelt. Er befasste sich jedoch im Rahmen des Themas Lustprinzip, Humor und Witz mit dem Spiel. Dabei beugt sich die Wunscherfüllung dem Lustprinzip, welches im Spiel, insbesondere bei Fantasie- und Rollenspielen, über das Realitätsprinzip siegt. Grund dafür ist, dass es sich nicht um die Realität kümmern muss. Die Wunscherfüllung wird beispielsweise durch die Identifizierung mit mächtigen Personen erfüllt, die bewundert und verehrt werden (vgl. Grubbauer, 2011). Im Spiel können somit die Konflikte zwischen den drei Persönlichkeitsebenen ES, ICH und ÜBER-ICH egalisiert und ausgeschaltet werden. Im Spiel ist das Ausleben von verbotenen Wünschen, Tabuisierungen und auch von aggressiven Impulsen erlaubt. Es bietet diesen Handlungen einen schützenden Raum (vgl. Renner, 2008). Diese Beschreibung aus psychoanalytischer Sicht trägt vor allem zum Verständnis der emotionalen Aspekte des kindlichen Spiels bei. Diese Auffassung wird durch die erfolgreiche Nutzung kindlicher Spieltätigkeiten im Rahmen von Spieltherapien bestätigt (vgl. Heimlich; nach Grubbauer 2011).

Sutton-Smith beschreibt in seiner *soziologischen Spieltheorie* nach Grubbauer (2011) die sozialen Voraussetzungen und Funktionen des Spiels. Das Spiel ist in seiner Sicht eine in einem sozialen Raum eingebettete Tätigkeit, die mit gesamtgesellschaftlichen Faktoren im Zusammenhang steht und von diesen auch geprägt wird.

Piagets Spieltheorie ist eng verbunden mit seiner Theorie der Entwicklung der Intelligenz und ist daher eine *kognitive Spieltheorie* (vgl. Renner, 2008). Er greift dabei auf die Spieltheorie von Groos zurück. Er überarbeitet jedoch die Vorstellung, dass das Kinderspiel eine Vorübungsfunktion für die Bewälti-

gung des Lebens im Erwachsenenalter ist. Für Piaget ist das Kinderspiel eine Übung der aktuellen Intelligenz (vgl. Piaget; nach Grubbauer 2011). Dabei dient das sensorische und motorische Spiel des Kleinkindes nicht dem Lernen von Neuem, sondern der Festigung bereits erworbener Wissensstrukturen, der sogenannten Schemata (vgl. Grubbauer, 2011). Piaget wird oft vorgeworfen, dass er das Kinderspiel nicht als eigene Aktivitätsform untersucht hat, sondern das Spiel als einen Teilbereich der kognitiven Entwicklung betrachtet (vgl. ebd.).

Die beschriebenen Spieltheorien betrachten verschiedene Aspekte des kindlichen Spiels. Es handelt sich dabei um die sensomotorische, die emotionale, die kognitive und die soziale Dimension. Dabei wird das kindliche Spiel als ein Teil der Entwicklung betrachtet und ist als solcher auch beobachtbar.

Die heutigen Erkenntnisse schliessen jedoch die verschiedenen Spieltheorien nicht gegenseitig aus. Im praktischen Umgang mit der Spielpädagogik müssen verschiedene Theorien verfügbar sein, um konkretes Spielverhalten für Beobachtungen und Förderungen angemessen zu strukturieren. Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze stehen in Verbindung zu einander (vgl. Abb. 2) und nicht gegeneinander (vgl. Heimlich; nach Grubbauer, 2011, S. 27).



Abb. 2: Kindliche Spieltätigkeit und spieltheoretische Aspekte (vgl. Grubbauer, 2011, S. 27).

4.2.2 Merkmale des Spiels

Oerter erweiterte in seinen Ausführungen nach Renner (2008) das bisherige Verständnis von Spiel, indem er versucht es, aus handlungstheoretischer Sicht nutzbar zu machen. Dafür betrachtet er das Spiel aus einer übergreifenden Perspektive. Die Handlungstheorie beschreibt, dass dem Verhalten der Menschen immer eine Absicht und ein Ziel zu Grunde liegt. Daraus resultiert die Frage, was das Spiel von anderen Verhalten unterscheidet. Dabei kommen drei bedeutende Merkmale heraus (vgl. Oerter, nach Renner, 2008, S.79):

1. Handlung um der Handlung Willen (Selbstzweck des Spiels)
2. Wechsel des Realitätsbezugs (im Spiel eine eigene Realität konstruieren)
3. Wiederholung Ritual

Auch Kohnstamm (2006, S. 159f) hat versucht das Spiel von anderen Tätigkeiten zu unterscheiden. Folgende Merkmale sind aus seiner Sicht wichtig:

- Mit dem Spiel will das Kind nichts Bestimmtes erreichen, die Tätigkeit selbst ist das Spiel.
- Beim Spielen ist das Kind aktiv. Vorlesen, Fernsehen sind zu passive Beschäftigungen um als Spiel bezeichnet zu werden.
- Das Kind hat Spass an dem, was es tut. Es „spielt“ so lange es Lust hat.
- Es kann nur dann von Spiel gesprochen werden, wenn es freiwillig ist.

Erweiternd bei diesen Ausführungen von Kohnstamm sind die Aspekte der aktiven Beteiligung am Spiel, der Freude am Spiel und auch der Freiwilligkeit. Beide genannten Autoren sind sich einig, dass das Spiel zum Selbstzweck ist und keine weiteren Ziele verfolgt. Da im Sinne der Evolutionstheorie jedoch jegliches menschliche Handeln zielgerichtet ist, verbirgt sich hier ein Widerspruch. Da Kinder sich dem Zweck und der Bedeutung ihrer spielerischen Tätigkeit nicht bewusst sind und sich einfach vom Spass an der Sache antreiben, ist die Zielerreichung für die Kinder meistens jedoch verkappt vorhanden (vgl. Kohnstamm, 2006).

Diesen Widerspruch nimmt auch die exklusive Definition des Spiels von Burghardt nach Hauser (2016, S. 20f) auf. Eines seiner Merkmale ist die unvollständige Funktionalität. Spiel soll nicht gänzlich funktional sein, also zum aktuellen Überleben beitragen, um als Spiel zu gelten. Aber trotzdem können mit dieser Definition auch Verhaltensweisen, die einen Nutzen haben, zum Spiel gehören. Damit sind unter anderem auch Spiele gemeint, welche durch Trainings- oder Übungseffekte zu Leistungsfortschritten führen (vgl. Hauser, 2016).

Um eine Tätigkeit als Spiel zu bezeichnen, müssen gemäss Burghardt nach Hauser (2016) alle folgenden fünf Merkmale enthalten sein.

- Unvollständige Funktionalität
- So-tun-als-ob
- Positive Aktivierung (intrinsische Motivation, positive Emotionen, Wahlfreiheit)
- Wiederholung
- Entspanntes Feld (sichere Bindung, gesund, nicht unter Stress)

Dabei kann bei dieser Definition festgestellt werden, dass die Aspekte der beiden anderen Autoren aufgenommen wurde. Die differenzierte Erläuterung der unvollständigen Funktionalität wurde bereits aufgegriffen. So-tun-als-ob kann als ein erweiterter Begriff des „Wechsels des Realitätsbezugs“ von Oerter verstanden werden. „Der wichtigste Aspekt dabei ist das Spielgesicht, welches signalisiert, dass das Verhalten nicht ernst gemeint ist“ (Hauser, 2015, S. 31). Die positive Aktivierung findet sich

auch in den Merkmalen von Kohnstamm, welcher auch die Freude am Spiel und die Freiwilligkeit betont. Ein neuer Aspekt von Burghardt in Bezug auf die Definition findet sich im entspannten Feld. Als wichtigstes Element zum Spiel nennt er dabei die sichere Bindung. Diese sei eine wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Spiel. Ursachen für ein nicht entspanntes Feld können auch außerhalb der Familie liegen. Der soziale Konformitätsdruck kann schon bei Vorschulkindern Druck und somit Stress auslösen. So beugen sich bereits vierjährige Kinder dem Gruppenzwang und können nicht mehr ihren persönlichen Spielwünschen und Bedürfnissen folgen (vgl. Hauser, 2016, S. 36). Die Definition des Spiels von Burghardt, in der alle aktuellen Merkmale des Spiels enthalten sind, kann somit als Zusammenfassung angesehen werden und wird für die weitere Arbeit verwendet.

4.2.3 Die Entwicklung des Spiels

Die Fähigkeit des Spielens ist den Kindern von Geburt an gegeben. Im Spiel zeigt das Kind was es kann und entwickelt sein Potenzial weiter. Das Spiel wird daher als treibende Kraft für die frühe Entwicklungsfähigkeit gesehen (vgl. Gröschke; nach Schroer et al. 2016). Das komplexe Nervensystem der kleinen Kinder ist eine wichtige Voraussetzung für die Spielfähigkeit. Über die Spieltätigkeit werden unzählige Reize aufgenommen und auf der neuronalen Ebene verarbeitet und gespeichert (vgl. Schroer et al., 2016, S. 54f). Schenk- Danzinger, nach Schroer et al. (2016) gehen bei ihren Formen des Spiels vorwiegend von einem durch Reifung gesteuerten Lernprozess im Kleinkindalter aus. Die Formen sind in das Funktionsspiel, das Rollenspiel, das Konstruktionsspiel und das Regelspiel aufgeteilt. Für das Verständnis der Spielentwicklung werden die Spielformen noch genauer beschrieben.

Das Funktionsspiel ist die bedeutendste Spielform der frühen Kindheit. Alles was das Kind tut, ist Spielen. Es gibt keine abgegrenzten Spielräume und Spielzeiten. Das Kind spielt spontan und situativ. Mit allen Sinnen erlebt das Kind sich und seine Umgebung und macht dadurch wichtige Erfahrungen. Lustvoll übt es immer wieder die gleichen Spielhandlungen. Diese Spielweise verbindet sich mit einer hohen Eigenmotivation(vgl. ebd.).

Das Rollenspiel ist die nächste Phase der Spielentwicklung. Mit zirka zwei Jahren beginnt das Kind, Gegenstände nach seinen Vorstellungen zu nutzen. Damit ist gemeint, dass es einen Gegenstand symbolisch durch einen anderen ersetzt (vgl. Grubbauer, 2011). Wichtige Punkte sind in dieser Spielphase auch die „So-tun-als-ob-Haltung“, die Rollenübernahme und die Nachahmung von Handlungen und Erlebnissen (vgl. Schroer et al. 2016). Dabei lernt das Kind, mit anderen zusammen zu spielen und sich in eine andere Person hineinzuversetzen. In diesen Rollenspielen werden wichtige soziale Grundfertigkeiten gelernt (vgl. Grubbauer, 2011).

Parallel zum Rollenspiel entwickelt sich *das Konstruktionsspiel*. Im Konstruktionsspiel baut das Kind eine Repräsentation seiner Realität auf. Während der Bauphase werden auch immer wieder Aspekte des Funktionsspiels und des Rollenspiels aufgegriffen. Im Bauprozesses macht das Kind die Erfahrung, Verursacher für ein Ergebnis zu sein. Aus Spiel wird somit auch eine Art Schaffen und dieser Vorgang ist mit Lust und auch Stolz verbunden (vgl. Grubbauer, 2011). Die wachsende Fähigkeit des Kindes, durch sein Spiel ein Werk zu Schaffen, wird mit der Entwicklung der Leistungsmotivation in Zusammenhang gebracht (vgl. Einsiedler; nach Grubbauer, 2011).

Das Regelspiel entsteht aus den Erfahrungen der voranliegenden Spielformen, aus dem Funktionsspiel, dem Rollenspiel und dem Konstruktionsspiel. Alle Spielabläufe unterliegen einer gewissen Ord-

nung. Im Regelspiel wird diese Ordnung im Sinne von klaren Regeln sichtbar (vgl. Schroer et al. 2016). Regelspiele im Vorschulalter stellen an die Kinder bereits intellektuelle Anforderungen. Sie müssen Regeln einhalten können, vorausschauend eine Spielstrategie entwickeln und auch die Spielzüge der Mitspieler einkalkulieren. Daher muss es auch einen Zusammenhang, zwischen den intellektuellen Anforderungen, die ein Spiel an den Spieler stellt und den kognitiven Voraussetzungen, die das Kind mitbringt, geben. Ansonsten ist eine Bewältigung des Spiel nicht möglich (vgl. Grubbauer, 2011).

„Jedes Spiel hat auch eine soziale Komponente“, erwähnte bereits Garvey (zitiert nach Kohnstamm, 2006, S. 164). Einzelspiele oder das Phantasieren sind abgeleitete Formen davon. Der soziale Aspekt ist auch in der Abbildung 2 von Grubbauer ersichtlich. Die Entwicklungspsychologische Forschung diagnostiziert, dass die Entwicklung der Spielformen mit der Genese von Sozialformen einhergeht (vgl. Leuchter, 2013).

Das Interesse wechselnder Kontakte äussert sich bei Kindern ab ca. 2 Jahren beim Zuschauen des Spiels anderer Kinder in der Phase des Funktionsspiels (vgl. Schroer et al., 2016). Das Spielen miteinander ist in diesem Alter nicht möglich. Durch rasch wechselnde Bedürfnisse, geringe Ausdauer und Intoleranz ist das Spiel miteinander erschwert. Daher wird dieses Spiel Parallelspiel genannt. Es ist bei Kindern im Alter zwischen 2 ½ bis etwa 4 ½ jährig die häufigste Spielvariante. Im Alter von drei Jahren treten im Spiel zwischen den Kindern deutlich soziale Interaktionen auf. Es sind Kontakte des Gebens und Nehmens, die aber noch recht unorganisiert sind. Es wird daher als assoziiertes Spiel bezeichnet (vgl. Hobmair, 2008). Diese Phase ist der Beginn des Rollenspiels. Diese Spielform wird durch das organisierte Spiel abgelöst. Mit organisiertem Spiel ist ein auf ein Ziel gerichtetes Spiel wie z.B. ein Regelspiel oder die Errichtung gemeinsamer Bauten mit den Klötzen gemeint. Diese Spielform, der 5-bis 8 Jährigen sind meist durch Regeln charakterisiert. Bei den 7-bis 10 Jährigen tritt neben den Regeln verstärkt die Zusammenarbeit in den Mittelpunkt. Es beginnt die Zeit der Teamspiele (vgl. ebd.).

5 Definitionen und Begriffserklärungen

Im folgenden Kapitel werden zentrale Begriffe erläutert, die im Zusammenhang mit der Fragestellung bedeutend sind.

5.1 Der Begriff Entwicklung

Entwicklung steht immer auch im Zusammenhang mit Lernen. Um den Kindern im Kindergarten geeignete Entwicklungsbedingungen und somit auch gute Bedingungen zum Lernen zu bieten, ist eine genaue Definition des Begriffs Entwicklung massgeblich, denn der Entwicklung und dem Lernen junger Kinder wird in den letzten Jahren markant mehr Beachtung geschenkt (vgl. Vogt et al. 2011).

Es gibt unterschiedliche Bestimmungen in der Psychologie über den Begriff Entwicklung. Einigkeit herrscht darüber, dass Entwicklung immer eine Veränderung eines Organismus ist. Diese Veränderungen sind voneinander abhängig und bilden untereinander einen Zusammenhang. Solche Veränderungen zielen auf die schrittweise Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hin, aber auch auf das

Produkt dieses Vorganges, die relativ stabile Veränderung von Verhaltensweisen, Denkmustern und Verhaltensdimensionen (vgl. Schroer et al. 2016).

Typisch für den Entwicklungsbegriff sind folgende Merkmale (vgl. Hobmair, 2008, S. 186f):

- dass die Veränderungen zielgerichtet sind
- dass die Veränderungen in einer bestimmten Reihenfolge ablaufen
- dass die Veränderungen einzelnen Altersstufen zugeordnet werden können

Nach Hobmair (2008) setzt das Zusammenwirken von endogenen (bei der Geburt vorhandenen), exogenen (von der Umwelt einwirkenden) und autogenen (von sich aus herbeigeführte) Faktoren den Entwicklungsprozesse in Gang und führt zu Entwicklungsveränderungen. Mit dem Prozess der Reifung und des Lernens können die Wirkungen der verschiedenen Faktoren erklärt werden, wie die folgende Abbildung genauer erläutert:

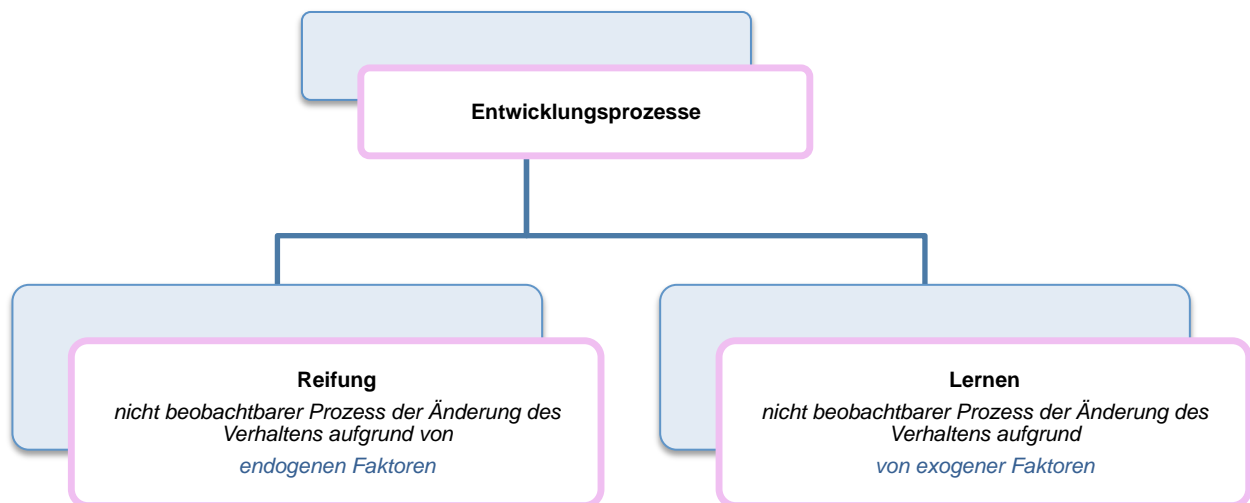


Abb. 3: Entwicklungsprozesse nach Hobmair, (2008, S. 195)

„Reifung und Lernen bedingen sich gegenseitig und sind voneinander abhängig“. (Hobmair, 2008, S. 195). Bestimmte Lernvorgänge bedingen eine bestimmte Funktionsreife. Lernvorgänge, die mit der optimalen Funktionsreife in Schwung gesetzt werden können, bewirken einen Zuwachs im Reifungsgeschehen. Dies hat zur Folge, dass die vorangeschrittenen Reifungsvorgänge neue und differenzierte Lernprozesse schaffen, welche wiederum das Reifungsgeschehen beeinflussen. Auch Hasselhorn (2011, S. 11) betont die Entwicklungsveränderungen, welche die Möglichkeiten des Lernens relevant beeinflussen: „ Was, wie und warum gelernt wird ist hochgradig altersabhängig“. Die kindliche Entwicklung hat demzufolge einen bedeutenden Einfluss auf die Art und Weise, wie ein Kind lernen kann. Damit Entwicklungsprozesse möglich sind, ist es für Bründel (2012) wichtig, dass die Kinder in den verschiedenen Phasen der Entwicklung unterschiedliche Informationen aus der Umwelt erhalten, um sich optimal weiter zu entwickeln. Dabei ist das richtige Angebot an Reizen ein zentraler Faktor. Laut Singer (2003, S. 71) ist es wichtig, dass diese Anregungen zum richtigen Zeitpunkt erfolgen. Somit

gewinnt der Begriff der sensiblen Zeitfenster an Bedeutung. Dieser wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

5.1.1 Sensible Zeitfenster der Entwicklung

Sensible Phasen oder Zeitfenster oder auch kritische Perioden der Entwicklung werden die neuronalen Fenster der Hirnforschung genannt. Es sind Zeiträume, die für neuronale Entwicklungsprozesse im Gehirn bedeutsam sind. Diese Zeitfenster sind lernsensible Phasen mit besonderen Möglichkeiten. Kinder können in diesen Phasen sehr schnell und effektiv bestimmte Dinge lernen. Diese Zeitfenster treten auf, weil bestimmte Bereiche des Gehirns in nacheinander folgenden Phasen durch Prozesse der Reifung ausgebaut werden. In diesen Phasen können besonders leicht und schnell neuronale Verknüpfungen entstehen (vgl. Spitzer, 2006). Dies bedeutet jedoch nicht, dass nach Verstreichen dieser Zeitfenster ein Erlernen nicht mehr möglich ist, sondern einfach wesentlich schwieriger wird (vgl. Kley-Auerwald & Schmutzler, 2015).

Wie bereits erwähnt entstehen die neuronalen Netzwerke bereits in der frühen Kindheit. Daher gilt nach Singer (2003b, S. 110) in der Bildung: „Je früher, desto besser“. Denn die Bildungsfähigkeit und die Lern- und Aufnahmefähigkeit von Kindergartenkindern ist laut diesen Erkenntnissen grösser als bisher angenommen (vgl. Bründel 2012). Spitzer (2006) betont jedoch, dass es mehrere Gründe für die Bedeutung dieser frühen Lernphasen gibt. Ein erster Punkt ist, dass das unfertig entwickelte Gehirn der jungen Kinder sich durch Lernen entwickelt. Damit hängt der zweite Punkt zusammen, dass frühes Lernen bedeutsam und wichtig ist. Ein dritter Punkt ist, dass die Lerngeschwindigkeit mit zunehmendem Alter geringer wird. Der vierte ganz zentrale Punkt ist, dass jemand der bereits Lernerfahrungen und Wissen hat ganz anders lernt, wie jemand der ganz von vorne anfängt. Die Hirnforschung fordert daher intensiv auf, dieses Wissen anzunehmen und in die Bildungsfragen und Unterrichtsgestaltung einzubeziehen (vgl. Spitzer, 2006). Dies führt auch zu Kritik an der traditionellen Kindergartenpädagogik. Eine Auswirkung davon ist der Trend zu einer von Förderprogrammen geleiteten Pädagogik, mit dem berechtigten Ziel, die Basiskompetenzen bzw. Vorläuferfertigkeiten für schulische Inhalte zu gezielt zu fördern (vgl. Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle). Das Paradigma der „Zeitfenster“ der Hirnforschung setzt aber auch das Spiel im Kindergarten unter Druck, denn der Kindergarten und somit auch die Frühförderung sollen die Kinder möglichst früh und effizient auf die Anforderungen unserer Leistungsgesellschaft vorbereiten. Verschiedene Studien kommen jedoch laut Stamm (2010, S. 51) zum Schluss, dass „Überstimulation durch besondere Trainingsprogramme beim Kleinkind negative Auswirkungen haben kann und dass die Befunde der Hirnforschung nicht die spezifische Fokussierung der frühkindlichen Bildung im Sinne expliziter Stimulierung legitimieren“. Die Bedeutung der Zeitfenster ist laut Stamm (2011) eher auf den Erwerb sensorischer Fähigkeiten und den Spracherwerb beschränkt. Er gilt weniger für kulturell vermittelte Wissensbestände. Das Spiel darf somit nicht als Zeitvertreib oder sogar mit Langeweile oder unnützem Tun gleichgesetzt werden (vgl. Stamm, 2011). Spielen und Lernen gehören, wie in Kapitel 4.2 bereits angedeutet, zusammen.

5.1.2 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung

Dass Bildung bereits ab Geburt geschieht und in der frühen Kindheit bereits bedeutend ist, wurde bereits erwähnt. Da die Vorschulphase (vgl. Kap.2) und somit der Kindergarten auch ein Teil der

frühkindlichen Bildung ist, wird der Begriff, die Herkunft und die Bedeutung der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung noch genauer beschrieben.

Die Uno-Kinderrechtskonvention hält das Bildungsrecht explizit fest. Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung. Dahinter steckt der Grundgedanke, dass die Bedürfnisse und das Wohl der Kinder im Mittelpunkt stehen und nicht die der Eltern oder Erziehungsverantwortlichen. Die Kinder sind unsere Zukunft, daher müssen sie vom ersten Tag an und ohne Rücksicht auf Herkunft so gefördert werden, dass sie sich kreativ, ihrem Potenzial entsprechend entwickeln können (vgl. Stamm, 2010). Nach Humboldts Grundgedanken stellt Bildung ein Verhältnis zwischen dem individuellen Ich und der Welt her. Die Individualität wird dabei durch die Auseinandersetzung mit dieser Welt konstruiert (vgl. Schäfer, 2014). Frühkindliche Bildung muss als eine soziale, kulturelle Entwicklung verstanden werden, an welcher das gesamte gesellschaftliche Umfeld beteiligt ist. Träger dieses Umfeldes sind die Familien insbesondere die Eltern und Betreuungs- und Bildungseinrichtungen. Im frühkindlichen Bildungsprozess sollen sich Kinder also „selbst konstruktiv“ beteiligen. Dafür benötigen sie im Gegenzug gezielte Lernstimuli und gestaltete Lernumgebungen, damit erfolgreiche Lernprozesse entstehen können (vgl. Stamm, 2010, S. 20f). Bildung darf dabei nicht mit Lernen durch extrinsische Motivation und somit dem Erreichen von kognitiven Zielen identifiziert werden (vgl. Leuchter, 2013). In der frühen Kindheit sind das Spielen und Lernen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse ganz eng miteinander verstrickt. Spielaktivitäten und Lernen erfolgen dabei durch intrinsischer Motivation, mit vollem emotionalen und körperlichen Einsatz der Kinder (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Nach Leuchter (2013) kommen verschiedene Studien zu dem Ergebnis, dass geeignete Spielarrangements emotionale, sensorische, kognitive und soziale Kompetenzen erhöhen können. Dabei werden auch die Selbstwirksamkeit, die Autonomie und die soziale Eingebundenheit gestärkt. Auch die Selbstregulation kann im Spiel geübt werden und die verschiedenen Interessen der Kinder können im Spiel abgeholt und gefördert werden. Spiel hat somit eine ganz zentrale Bedeutung in der Bildung junger Kinder.

5.1.3 Schulfähigkeit

Bildungsprozesse im Kindergarten, also das Spielen und Lernen, zielen darauf hin, die nötigen Kompetenzen für die Schulfähigkeit zu erwerben. Die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht sollen somit darauf ausgerichtet sein, die Schulfähigkeit zu erreichen. Daher wird auch der Begriff der Schulfähigkeit noch genauer beleuchtet.

Die Begriffe der Schulreife und der Schulfähigkeit stellen in der Geschichte der Einschulungsdiagnostik Meilensteine dar. Jahrzehntlang ging man vom Konzept der Schulreife aus und dass der beste Zeitpunkt für die Einschulung folglich von der Anlage und der Reifung des Kindes abhängig ist. Der Umwelt wurde nur eine sehr geringe Bedeutung zugeschrieben, wie Stamm (2010) und Bründel (2012) beide erwähnen. Abgelöst wurde dieses Modell durch das Konzept der Schulfähigkeit in den 1970-er Jahren. Dabei mass man den Reizen und Anregungen der Umwelt eine bedeutende Wichtigkeit zu und man war von der Wirkung und dem Nutzen kognitiver Förderung überzeugt (vgl. Bründel, 2012). Das Konzept des ökologisch-systemischen Verständnisses der Schulfähigkeit ist seit den 80-er Jahren unumstritten und wird im Folgenden nach den Ausführungen von Bründel (2012) genauer erläutert.

Es geht davon aus, dass die Schulfähigkeit nicht nur eine Eigenschaft des Kindes sei, sondern dass viele Faktoren zu Schulfähigkeit beitragen. Diese Eigenschaften finden sich im Zusammenspiel von Kindergarten, Familie und Schule. „Dies entspricht ganz dem Konzept der Ko-Konstruktion, das von einem Kind ausgeht, das aktiv an seinem Bildungsprozess beteiligt ist und diesen in Interaktionen mit Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern vorantreibt“ (Griebel & Nielsen; zitiert nach Bründel, 2012, S. 34). Schulfähigkeit ist somit weder nur eine Fähigkeit des Kindes noch etwas Eindeutiges und Festsehendes, sondern eher das Ergebnis eines gemeinsamen Prozesses zwischen den beteiligten Personen (vgl. Stamm, 2010, S. 256). Bründel (2012, S. 34) beschreibt diesen Aushandlungsprozess folgendermassen: „Die Lern- und Lebensumwelt des Kindes ist entscheidend – damit sind die Anregungen gemeint, die es bis zur Einschulung in seiner Familie und im Kindergarten sowohl von Erwachsenen wie auch von seinen Peers erhalten hat“. Somit kann die Schulfähigkeit als eine Passung zwischen den Lernvoraussetzungen, die ein Kind mitbringt, und den Lernanforderungen der Schule gesehen werden. Die Schulfähigkeit ist ein Prozess, der durch den gezielten Einsatz der Kindergartenpädagogik sowie auch der Schulpädagogik gesteuert wird. Das Ziel dieses Bildungsprozesses ist der Erwerb der Basiskompetenzen. „Wissen, Können und Dispositionen sind Grundlagen für kompetentes Handeln“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008). In altergemässen Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen der verschiedenen Bildungsbereiche erwirbt das Kind im Kindergarten diese Kompetenzen (vgl. ebd.).

6 Darstellung der Forschungsplanung

Nach der Beschreibung der Ausgangslage, der daraus abgeleiteten Folgerungen für die Forschungsabsicht und des theoretischen Hintergrundes werden im folgenden Kapitel die Forschungsmethode und das Forschungsvorgehen beschrieben.

6.1 Strukturierungsdimensionen: die Grundlage der Kategorien

Die Literatur zu den Inhalten dieser Masterarbeit wird mit dem Kategoriensystem bearbeitet. Das Kategoriensystem ist ein Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Kategorien werden aus den Strukturierungsdimensionen heraus gebildet. Die qualitative Inhaltsanalyse wird im Kapitel 6.2 noch genauer beschrieben.

Die Strukturierungsdimensionen sind aus der Fragestellung und dem theoretischen Bezugsrahmen entstanden denn laut Mayring (2015, S. 61) steht bei dieser Inhaltsanalyse die Entwicklung eines Kategorieinsystems im Zentrum und „diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie und der Fragestellung und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft“.

Die Hauptthematik dieser Masterarbeit ist ein erfolgreicher Unterricht auf der Kindergartenstufe unter Einbezug der Bedürfnisse der immer jünger werdenden Kinder. In der Theorie wurde bereits der Entwicklungsaspekt genauer unter die Lupe genommen. Dieser soll an sich zur Beantwortung der Fragestellung dienen. Die Hirnforschung mit der weitverbreiteten Theorie der neuronalen Zeitfenster bringt sehr wichtige Ansätze für die Bildung der jungen Kinder. Genauso bedeutend sind aber auch die

verschiedenen Auslegungen, wie mit diesen Theorien umgegangen werden soll. Wie soll den nun diese bedeutende Zeit für die kindliche Entwicklung genutzt werden? Daher wird der Aspekt der sensiblen Zeitfenster im Kategoriensystem aufgenommen und genauer erforscht. In diesem Zusammenhang treffen auch immer wieder die Begriffe „Spielen und Lernen“ aufeinander. Auch hier sind sich nicht alle Autoren einig. Hat Spielen denn auch wirklich einen Zusammenhang mit dem Lernen oder ist es nur nutzlos vergeudete Zeit? Die Strukturierungsdimension Spielen und Lernen soll dem noch tiefer auf den Grund gehen und somit eine Grundlage für altersgerechten Unterricht im Kindergarten aufzeigen.

Nicht alle Kinder kommen mit den gleichen Voraussetzungen in den Kindergarten und konnten in den ersten Lebensjahren von denselben Ressourcen profitieren. Inwiefern diese unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder Einfluss auf einen erfolgreichen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler im Kindergarten hat, soll die Strukturierungsdimension „Einflüsse der sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung“ aufzeigen. Die vierte Strukturierungsdimension soll helfen, den Praxisbezug herzustellen. Bei der Dimension der pädagogischen und didaktischen Aspekte des Unterrichts mit 4-jährigen Kindern, geht es darum die erforschten Gelingensbedingungen genauer zu definieren und Inputs aus den Theorien für einen professionellen Unterricht mit diesen jungen Kindern zu gewinnen. In der folgenden Tabelle sind die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Strukturierungsdimensionen nochmals aufgezeigt. Diese Strukturierungsdimensionen werden dann weiter differenziert und in einzelne Ausprägungen aufgespaltet (vgl. Mayring, 2015).

Tabelle 2: Strukturierungsdimensionen

Sensible Zeitfenster / Neuronale Zeitfenster	Spielen und Lernen
Einflüsse der sozio-kulturelle Herkunft auf die Entwicklung	Bedeutende pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-Jährigen

6.2 Raster des Kategoriensystems

Die zentrale Literatur und Zitate zu den obengenannten Kategorien der Masterarbeit sind im Anhang B bis E detailliert aufgeführt. Unter jeder Strukturierungsdimension sind die einzelnen Ausprägungen als Kategorien und Unterkategorien (verfeinerte Ausprägungen) ersichtlich. Für diese Arbeit wird insbesondere Literatur im Bereich der frühkindlichen Bildung erforscht. Dabei sind die Hintergründe der Verfasser bewusst aus verschiedenen Bereichen. Pädagogik, Psychologie und Entwicklungspsychologie, Sozialwissenschaft sowie auch Neuropsychologie sind die wichtigsten Dimensionen. Die Bedeutung der frühkindlichen Bildung hat im deutschsprachigen Raum seit den Ergebnissen der ersten Pisa-Studie aus dem Jahr 2000 beträchtlich zugenommen. Es entstanden viele Veröffentlichungen und Bücher und Dossiers, welche für den Forschungsstand bedeutsam sind. Daher liegt der Fokus dieser Arbeit auf der deutschsprachigen Literatur ab dem Jahr 2000 bis zu den aktuellsten Veröffentlichungen im Jahr 2016. Wissenschaftliche Evaluationen von Kindergärten in der Schweiz, welche mit 4-Jährigen arbeiten, scheinen noch nicht zu bestehen und müssen somit von der Arbeit ausgeschlossen werden.

Die verwendete Literatur wird im Kategoriensystem festgehalten. Jedes Buch wird einzeln im Raster aufgeführt. Dabei ist die Analyse der Entstehungssituation wesentlich. Aus diesem Grund wird genau aufgeführt, wer der Verfasser ist und auch der Handlungshintergrund des Verfassers. Im weiteren ist auch die Zielgruppe der Literatur und der Buchtitel von Bedeutung (vgl. Mayring, 2015). Auf diese Weise ist es möglich, die bearbeitete Literatur systematisch zu ordnen und zu erforschen. Zudem werden die erforschten Aspekte transparent gehalten. In der untenstehenden Tabelle ist die beschriebene Form des Kategorienrasters mit den Strukturierungsdimensionen ersichtlich.

Tabelle 3: Kategorien-Raster mit den Strukturierungsdimensionen

Kategorie 1				
Strukturierungsdimension: Sensible Zeitfenster / Neuronale Zeitfester				
Hauptkategorie:				
Sensible Phasen der Entwicklung sollen genutzt werden				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Praxis-Handbuch	Pädagogik	Pädagogen	Kley-Auerswald, M. & Schmutzler, H. (2015). Pädagogische Ansätze für die Kita: Montessori.	23 - 27
Lehrbuch	Psychologie	Studierende der Psychologie und Pädagogik	Hobmair, H. (2008). Psychologie. (4. Auflage).	192-193
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen	Bründel, H. (2012). Wie werden Kinder schulfähig?	22 – 23, 18
Die neurokognitive Plastizität im frühen Kindesalter verspricht Erfolg in der frühen Förderung				
Lehrbuch	Psychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin	Hasselhorn, W. & Schneider, W. (2012). Vorschule. In Schneider, W. & Lindemberger, U. Entwicklungspsychologie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	597-598
Lehrbuch	Pädagogik	Studierende und Fachkräfte der Bildungsarbeit	Hauser, B. (2016). Spielen, frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten (2. Auflage).	11 - 14

6.3 Forschungsmethode

Die folgende Beschreibung der Forschungsmethode bezieht sich auf die Ausführungen zur Qualitativen Sozialforschung von Mayring 2002 sowie der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring 2015.

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleiteten, am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring, 2002, S. 114).

Das Kategoriensystem ist ein zentraler Punkt der quantitativen Inhaltsanalyse und die Grundlage der Forschung dieser Arbeit. Das entwickelten Kategoriensystem (vgl. Tab. 3) konkretisiert und verfeinert die zu erforschenden Aspekte und dient einer präzisen Zielerreichung.

Die Inhaltsanalyse stammt aus der kommunikationswissenschaftlichen Technik. Inhalte sollten meistens quantitativ durch Auszählen und Bewerten der Häufigkeit bestimmter Motive im Material analysiert werden. Die qualitative Inhaltsanalyse nutzt als Ansatz, die Systematik der quantitativen Inhaltsanalyse ohne vorschnelle Ergebnisse aus der Quantifizierungen zu folgern.

Der Thematik der frühen Bildung wurde in den letzten Jahren grosse Bedeutung geschenkt. Daher stehen zur Erforschung der Fragestellung zahlreiche Studien und Literatur zur Verfügung. Ein systematisches Vorgehen ist daher sehr wichtig. Mit der Methode der systematischen Interpretation von Mayring (2015) werden die qualitativen Bestandteile des Inhalts herausgefiltert. Dieser Prozess wird durch Analyseschritte und Analyseregeln systematisiert und somit auch überprüfbar. Diese werden im Kap. 6.4 unter „Vorschungsvorgehen“ noch beschrieben. Das Material muss in den Kommunikationszusammenhang eingebettet werden. Das bedeutet, dass der Text immer innerhalb eines Kontextes, in diesem Fall im Bezug auf die Strukturierungsdimension, interpretiert wird. Die Schlussfolgerungen können in dieser Masterarbeit aus den detailliert aufgeführten und verfeinerten Aussagen der vier Kategorien (vgl. Anhang B-E) nachvollzogen werden. Ebenso wichtig ist das systematische, regelgeleitete Vorgehen. Das Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse regelt den Ablauf dieser Forschung. Das Ablaufmodell dieser Arbeit wird im Kapitel 6.4. (Abb. 4) noch genauer beschrieben. Wie bereits erwähnt, sind die Kategorien das im Zentrum stehende Instrument dieser Analyse. Somit kann das Forschungsvorgehen für andere nachvollziehbar gemacht werden. Dies erfordert das genaue Festhalten der erforschten Literatur und den zusätzlichen Informationen zu den Textstellen und Zitaten wie sie in Tab. 3 ersichtlich ist. Dafür wurde definiert, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll (vgl. Kap 6.2). Wird dieser „Literaturcorpus“ während der Analyse angepasst oder erweitert, wird es begründet werden. Durch dieses Vorgehen kann die Intersubjektivität der Analyse in dieser Arbeit gewährleistet werden.

Mit der vorgenommenen Auswahl der Kategorien wird es möglich sein, die Fragestellung zu beantworten. Das Ziel der Analyse, die Beantwortung der Fragestellung, wird durch die Unterteilung der Kategorien in Hauptkategorien und Unterkategorien konkretisiert. In Kapitel 6. 1 wurden die auf die Fragestellung hin gewählten Strukturierungsdimensionen aufgelistet (vgl. Tab. 2) und auch begründet. Daraus entwickeln sich die klar definierten Sätze der Kategorien. Mayring (2015) betont die Relevanz der Theoriegeleitetheit bei der qualitativen Inhaltsanalyse. Es müssen theoretische Argumente in die Forschung einbezogen werden, damit technische Unschärfen durch theoretische Stringenz ausgeglichen werden können. Daher wurde das Kategoriensystem aufgrund der Fragestellung und dem daraus resultierenden theoretischen Bezugsrahmen gebildet. Die Vernetzung der Analyse mit den Theorien des Bezugsrahmens (Kap. 4) und den Definitionen und Begriffserklärungen (Kap. 5), wird in die Beantwortung der Fragestellung einbezogen.

Die qualitative Inhaltanalyse wird in drei Grundformen unterteilt: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Grundform der Strukturierung oder auch deduktive Anwendung der Kategorien eignet sich für die Bearbeitung von grossen Mengen an Textmaterial (vgl. Mayring, 2002, S. 121) und ist daher eine geeignete Form um das vielfältige Material, welches zu der Thematik der Bildung in der frühen Kindheit besteht, zu bearbeiten. Dabei werden alle Textbestandteile, welche durch die vier entstandenen Kategorien angesprochen werden, aus dem Material extrahiert. Die zahlreichen Aussagen zu den einzelnen Kategorien werden im Verlauf des Forschungsprozesses differenziert und in Unterkategorien aufgeteilt. Diese Unterteilungen werden im Kategoriensystem mit ganzen Sätzen, welche als Ankerbeispiele betrachtet werden können, oder eindeutigen Begriffen benannt und zu einem Kategorieinsystem zusammengestellt (vgl. Anhang B-E). Um Abgrenzungen deutlich zu machen, werden abweichende Aussagen oder solche, die nicht genau zugeordnet werden

können, mit neuen Sätzen definiert. Diese genaue Unterteilung der Aussagen ist laut Mayring (2015, S. 97) sehr bedeutsam.

Diese qualitative Inhaltsanalyse mit der strukturierten, deduktiven Kategorienanwendung bedingt ein besonderes Ablaufmodell. Dieses Ablaufmodell wird in der Verbindung mit dem Forschungsvorgehen im folgenden Kapitel beschrieben.

6.4 Forschungsvorgehen

Die angewendete Strukturierung oder deduktive Kategorienanwendung ist eine bedeutende inhaltsanalytische Technik. Es ist die Aufgabe, bestimmte Strukturen Gegensätze und Gemeinsamkeiten aus dem Material herauszufiltern. Die strukturierende Inhaltsanalyse kann verschiedene Ziele haben. In der vorliegenden Arbeit geht es um eine inhaltliche Strukturierung, den gesamten Literaturkorpus zu den Kategorien der frühkindlichen Bildung zu extrahiert und zusammenzufassen. Welche genauen Inhalte aus dem Material herausgefiltert werden, wird durch die entwickelten Kategorien und Unterkategorien (vgl. Kap. 6.1 & 6.2) bezeichnet. Das Verfahren dieser inhaltlichen Strukturierung wird im Ablaufmodell dargestellt und anschliessend genau beschrieben.

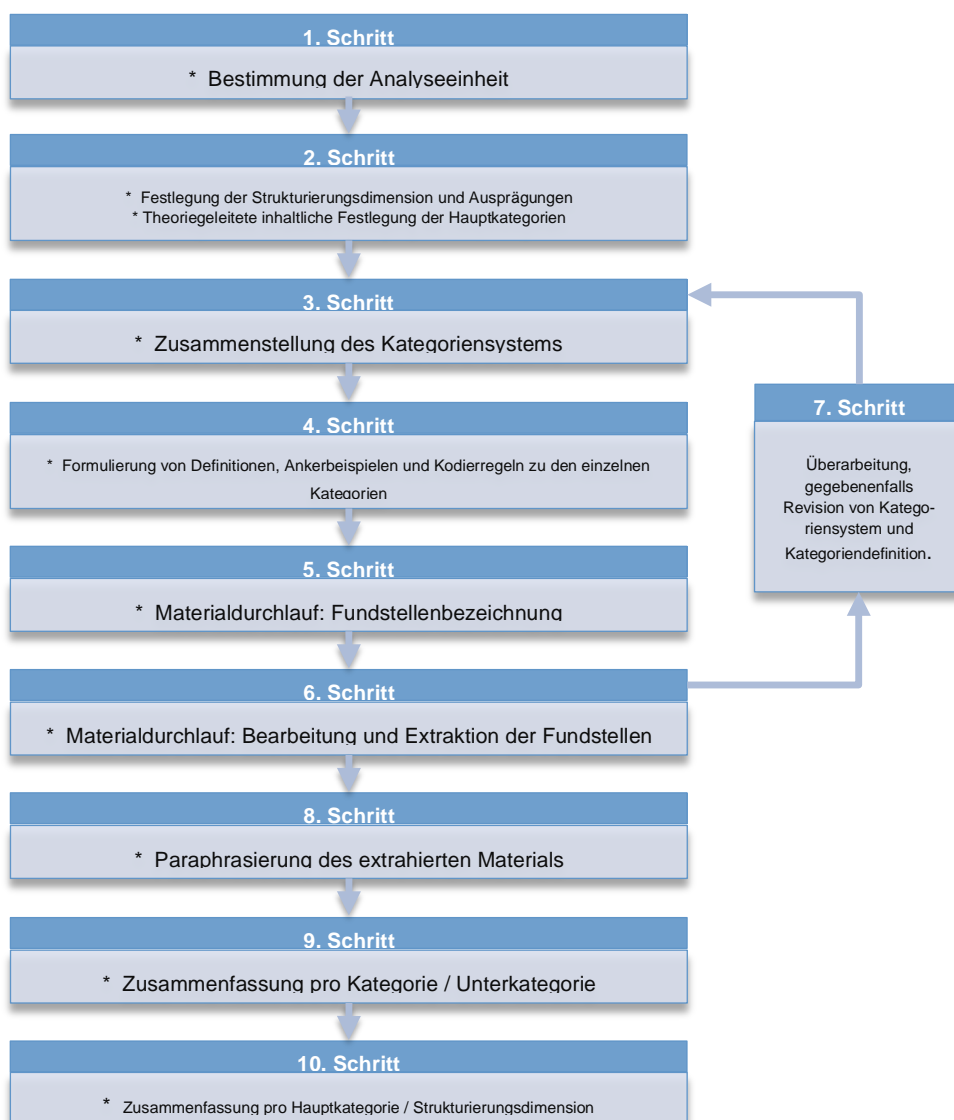


Abb. 4: Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse mit inhaltlicher Strukturierung nach Mayring (2015, S. 98 & 2002, S. 120).

In einem ersten Schritt wird die Analyseeinheit, also die einzelnen Gegenstände der Untersuchung, bestimmt. Der Ursprung der Arbeit folgte aus den Unsicherheiten der Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe, mit den veränderten Altersstrukturen im Kindergarten umzugehen. Die Kinder sind beim Kindertageeintritt jünger, die Anforderungen der kommenden Stufe, der ersten Primarschulklasse, bleiben jedoch dieselben. Aus dieser Thematik wurden die Gegenstände und Theorien bestimmt, welche für die Analyse der Arbeit bedeutsam sind. Ein zentraler Bereich der Analyseeinheit sind die entwicklungspsychologischen Aspekte sowie die Neurowissenschaft und auch der Forschungsstand der frühkindlichen Bildung. Aus dem Studium von Literatur zu den aufgeführten Aspekten entstand die genaue Fragestellung. Sehr schnell wurde klar, dass eine Auseinandersetzung mit den negativen Seiten der Problematik nicht hilfreich ist. Es macht somit keinen Sinn, die negativen und positiven Faktoren im Umgang mit den jüngeren Kindern im Kindergarten zu deklarieren und zu vergleichen und somit einen Beitrag zu Sinn oder Unsinn der vorzeitigen Einschulung in den Kindergarten zu präsentieren. Wichtig ist es für Pädagogen im Bereich der frühen Kindheit, die Kinder und die entwicklungspsychologischen Besonderheiten ihres Alters zu kennen und sie dementsprechend zu unterstützen und zu fördern. Mit dem Hintergrund der Literatur und den genannten Überlegungen ist die Forschungsfrage 1 entstanden: Welches sind die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht mit 4-jährigen Kindern und die weiteren Unterfragen (vgl. Kap. 3 S. 6-8). Diese Fragestellung wurde für Festlegung der Strukturierungsdimensionen und im Weiteren für die Bildung der Hauptkategorien als wichtige Grundlage benötigt. Die Strukturierungsdimensionen müssen laut Mayring (2015) aus der Fragestellung abgeleitet werden. Das daraus entstandene Kategoriensystem (Schritt 3) bestand zu Beginn aus neun Kategorien. Zu den vier bereits erläuterten Kategorien kamen noch folgende dazu: Normative Übergänge im Kindesalter, Schulfähigkeit, Kritische Argumente zur Frühförderung, pädagogische Handlungskonzepte für Vorschulkinder und strukturelle Anforderungen an einen Unterricht mit 4-jährigen Kindern. Als Grundlage für die Forschungsarbeit werden bei Schritt 4 im Kategoriensystem den einzelnen Kategorien konkrete Textstellen angegliedert, sogenannte Ankerbeispiele, welche als Beispiel für die Kategorie gelten (vgl. ebd.). Dabei gilt das gewählte Ankerbeispiel als Codierung. Die Strukturierungsdimensionen gelten in dieser Arbeit als Bezeichnung der Kategorien (vgl. Tab. 3). Schritt 5 kann auch als Probedurchgang bezeichnet werden. In einem ersten Materialdurchlauf wird getestet, ob das vorhandene Material den Kategorien zugeordnet werden kann (vgl. ebd.). Dabei hat sich schnell herausgestellt, dass die Kategorien verfeinert werden müssen. Trifft eine Aussage sinngemäss nicht genau auf das Beispiel und somit auf die Codierung zu, wird eine weitere Formulierung der Kategorie angefügt. Trifft die Aussage wohl die Richtung der Strukturierungsdimension, jedoch nicht das gewählte Ankerbeispiel, wird eine Unterkategorie gebildet. Durch die gewählte strukturierte Unterteilung der Kategorien ist die Intercoderreliabilität der Analyse gewährleistet (vgl. Anhang B - E). Im Gegenzug wurde auch festgestellt, dass die Kategorien zusammengeschlossen oder für eine zielgerichtete Analyse gestrichen werden mussten. Die Kategorie der Strukturellen Anforderung sowie der Pädagogischen Handlungsansätze, hatten viele Überschneidungen mit der Kategorie der pädagogischen und didaktischen Anforderungen und konnten in diese Kategorie eingeschlossen werden. Die Kategorien der Schulbereitschaft sowie der normativen Übergänge wurde während dem ersten Durchlauf als weniger relevant für die Beantwortung der Fragestellung eingestuft und somit ausgeschlossen. Die Schulbereitschaft bleibt jedoch ein wichtiger Teil des theoretischen

Bezugsrahmens. Die kritischen Argumente zur Frühförderung sind Teil von einzelnen Kategorien und sollen nicht losgelöst von den Kategorien sondern in deren Kontext behandelt werden. Nach dieser Präzisierung des Kategoriensystems kann mit Schritt 6, dem Hauptdurchlauf, begonnen werden. Dabei werden die Textstellen den Kategorien und Unterkategorien zugeordnet. Die vier Kategorien (vgl. Tab. 2) konnten in der weiteren Forschung so beibehalten werden. Die Verfeinerung und somit die Anpassung der Codierung mit Ankerbeispielen wurde im Verlauf des Forschungsprozesses weiterentwickelt und ist im Kategoriensystem im Anhang B bis E ersichtlich (Schritt 7). Das Produkt dieser Forschungsschritte ist eine in Tabellenform zusammengestellte Auflistung von Aussagen unterschiedlicher Autoren zu den gewählten Kategorien, welche zu einer gezielten Beantwortung der Fragestellung führen. Mit dem Ziel die Fragestellung zu beantworten, wird in Schritt 8 das gesammelte und strukturierte Material im Sinne der einzelnen Aussagen extrahiert. Die Zusammenfassung der herausgearbeiteten Aussagen werden zuerst in den Kategorien und Unterkategorien erfasst (Schritt 9) und anschliessend in den vier Hauptkategorien - Sensible Zeitfenster der kindlichen Entwicklung - Spielen und Lernen - Einflüsse der sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung und den methodisch und didaktischen Anforderungen an einen erfolgreichen Unterricht mit 4-Jährigen, in Form von Kernaussagen dargestellt. Diese Ergebnisse werden anschliessend in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert (vgl. ebd).

7 Ergebnisdarstellung

Bei der Ergebnisdarstellung handelt es sich um die Analyse des Forschungsstandes zu einem Teilbereich der frühen Förderung. Abgeleitet aus der Fragestellung wird die Dimension der gewinnbringenden frühen Förderung genauer analysiert. Dabei sind auf Grund der Strukturierungsdimensionen vier Kategorien entstanden, welche die frühe Förderung von unterschiedlichen Ansatzpunkten her beleuchten. Es handelt sich dabei um die wissenschaftlichen Erkenntnisse in den Bereichen der sensiblen oder auch neuronalen Zeitfenster, des Spielens und Lernens junger Kinder, der sozio-kulturellen Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder und auch um die bedeutenden pädagogischen und didaktischen Aspekte für den Unterricht mit jungen Kindern (vgl. Kap. 6.1). Dabei bezieht sich die Analyse des Forschungsstandes auf die letzten fünfzehn Jahre, damit die aus den Pisa-Studien entstandenen Veröffentlichungen zu der Thematik einbezogen werden können (vgl. Kap. 6.2).

7.1 Strukturierende Analyse der Kategorien

Die folgende strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 4) hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material zu filtern. Mit Struktur sind Aussagen gemeint, welche einen nahen Zusammenhang mit der Kategorie aufweisen (vgl. Mayring, 2002). Es wird eine Einschätzung des Forschungsstandes zu den beschriebenen vier Strukturierungsdimensionen (vgl. Kap. 6.1) angestrebt. Dabei wird folgendermassen vorgegangen: Zuerst werden die einzelnen Kategorien getrennt für sich analysiert. Das bedeutet, dass das Forschungsergebnis der Hauptkategorie durch die weiteren Ergebnisse und Ergänzungen der Unterkategorien erweitert wird. Zum Schluss wird der Forschungsstand der gesamten Kategorie mit Kernaussagen dargestellt. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse aus den vier Kategorien in Verbindung gesetzt, um eine umfassende Beantwortung der Fragestellung zu ermögli-

chen(vgl. Kap. 6.4). Durch dieses Vorgehen wird es möglich, das viele Material theoriegeleitet zu analysieren (vgl. Mayring, 2002).

7.1.1 Zusammenfassung der Kategorie: Sensible Zeitfenster / Neuronale Zeitfenster

Der Begriff der sensiblen Zeitfenster wurde bereits in Kapitel 5.1.1 genau erläutert. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass durch die Theorien der Hirnforschung die Didaktik des traditionellen Kindergartens und somit auch die Bedeutung des freien Spiels, unter Druck geraten. In Bezug auf die Fragestellung gilt es nun zu analysieren wie bedeutsam die Nutzung dieser Zeitfenster für einen gewinnbringenden Unterricht mit jungen Kindern ist. Dazu dienen die im Anhang B aufgeführten Quellen und Verfasser der Kategorie 1.

7.1.1.1 Sensible Phasen der Entwicklung sollen genutzt werden (Hauptkategorie)

Bereits der pädagogische Ansatz von Maria Montessori (1870 -1952) hat den Begriff der sensiblen Zeitfenster aufgenommen. Ohne die zu dieser Zeit vorhandenen Erkenntnisse aus der Neurobiologie, setzte sie aus dem Blickwinkel der Forschung der entwicklungspsychologischen Forschung auf die Wichtigkeit der sensiblen Phasen. Die postulierten entwicklungsabhängigen, begrenzt offenen Zeitfenster für den nachhaltigen Erwerb und die Ausbildung von bestimmten Kompetenzen wie Wahrnehmung und Sprache, Bewegung und Sozialverhalten, Moral, Denken und Intelligenz, Gefühle und Selbstwertgefühl, gilt es zu beachten. Dabei wurden den verschiedenen Kompetenzen bestimmte Altersschwerpunkte zugeteilt, in denen sie besonders wirksam sind. Die Sprache hat zum Beispiel ihre höchste Wirksamkeit im Alter von 0-13 Jahren und die Bewegung im Alter von 0-8 Jahren (vgl. Kley-Auerwald, 2015). Diese Erkenntnis wird auch durch die aktuelle Forschung bestätigt, welche den Spracherwerb als eine der bemerkenswertesten Errungenschaften der frühen Kindheit bezeichnet. Denn das Gehirn des Menschen ist in der frühen Kindheit darauf eingestellt, sprachliche Muster und Regeln zu entdecken und zu bilden (vgl. Tracy, 2008). Daher kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Zeit ein sensibles Zeitfenster zum Erlernen der Sprache besteht. Aus laufenden Forschungsprojekten in Bezug auf das Erlernen einer Zweitsprache können bereits einschlägige Erkenntnisse entnommen werden, welche bestätigen, dass Kinder bis zum Alter von drei bis vier Jahren in zentralen Spracherwerbsbereichen ihre Kompetenzen noch wie Erstsprachler und -lernerinnen erweitern (vgl. Tracy, 2008). Diese Erkenntnis stützt die These des Sprachzeitfensters in der frühen Kindheit und die Bedeutung der Frühförderung im Bereich der Sprache. Für viele Aspekte des Zweitspracherwerbs gilt: „ Je früher desto besser“ (Tracy, 2008, S. 160). Dabei sind in der frühen Kindheit nicht systematische Sprachförderprogramme anzuwenden, denn gute sprachliche Vorbilder und viele natürliche Begegnungen mit der zu erlernenden Sprache sind für den Erwerb bedeutsam (vgl. ebd.). Was sich also im sensiblen Zeitfenster der Sprache entwickelt, muss immer wieder aktiviert werden, um sich zu stabilisieren. Bleibt dies aus, weil die passenden Reize fehlen, verschwinden die neuronalen Verbindungen schnell. Denn die fehlende Benutzung synaptischer Kontakte führt dazu, dass eine Verbindung wieder verschwindet (vgl. Küls, 2003).

Noch weiter als Tracy geht der Hirnforscher Singer (2003b). Er erläutert, dass in der gesamten Bildung der frühe Beginn ausschlaggebend sei. Durch die neuere Gehirnforschung ist bekannt, dass die frühe Kindheit die allergrösste Bildungsfähigkeit aufweist, und dass die Lern- und Aufnahmefähigkeit

von Kindergartenkindern um einiges grösser ist, als bisher angenommen (vgl. Bründel, 2012, S. 23 / Stamm, 2011, S. 51). Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die verschiedenen Teile der Hirnrinde mit unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickeln. Daher ist das Kind in bestimmten Lebensphasen auf Anregungen und Informationen aus der Umwelt angewiesen, um sich weiterzuentwickeln. Das Gehirn eines Kindes ist nicht fertig vernetzt, sondern gestaltet sich durch diese Inputs und durch Umwelteinflüsse. Sie werden vom Gehirn als Aktionspotenziale, die über die Synapsen von Nervenzellen zu Nervenzellen laufen, erhalten. Je mehr Verbindungen durch die Synapsen entstehen, desto grösser ist das Netz der Verschaltungen und umso mehr Lernerfahrungen sind gemacht worden (vgl. Bründel, 2012). Dabei ist laut Singer (2003a, S.71) „das richtige Angebot an Reizen notwendig, Anregungen müssen zur rechten Zeit kommen“. Damit bestätigt auch Singer die Wichtigkeit der Nutzung der sensiblen Zeitfenster für ein optimales Lernen. Es ist somit nutzlos, wenn nicht sogar kontraproduktiv, Inhalte anzubieten, die nicht angemessen verarbeitet werden können, weil das entsprechende Entwicklungsfenster nicht offen ist (vgl. Singer 2003a). Singer, Bründel, Tracy, Spitzer und wie oben erwähnt auch bereits Maria Montessori sind sich einig, dass in den Bereichen der Sprache und der Motorik die Zeitfenster mit empirischen Daten belegt werden können (vgl. Singer, 2003a, Bründel, 2012, Tracy, 2008, Spitzer, 2006 & Kley-Auerwald, 2015). Auch Stamm (2011) erläutert, dass die Bedeutung der Zeitfenster eher auf den Erwerb sensorischer Fähigkeiten und den Spracherwerb eingeschränkt ist und kaum für kulturell vermittelte Wissensbestände gilt. Es gibt jedoch Befunde, die auf Altersbereiche hinweisen, in denen Kinder besonders von Lernangeboten profitieren können. Im Weiteren liegen wenige Daten darüber vor, wann das menschliche Gehirn welche Informationen benötigt. Daher scheint es nach Singer (2003a) die beste Strategie, die Kinder sorgfältig zu beobachten und daraus abzuleiten, wonach sie fragen. Lernerfahrungen können Kinder jedoch nur machen, wenn sie sich aktiv beteiligen, d.h. wenn sie mit ihrer Umgebung interagierend in Verbindung stehen (vgl. Singer 2003a). Gehirngerechtes Lernen heisst, dass Inputs über das Sehen, Hören und Fühlen in das Gehirn eindringen (vgl. Bründel, 2012). Über die verschiedenen Sinne können laut Schroer et al. (2016) Vernetzungen vom Hirn neu gestaltet oder sogar umgebaut werden und somit kompensatorisch auf Ereignisse einwirken. Dazu benötigen Kinder Angebote, welche sie herausfordern kreativ, zu reagieren. Eine möglichst vielfältige Auseinandersetzung mit Spielmöglichkeiten ist daher nötig, um möglichst frühzeitig die Lernentwicklung und die Plastizität des kindlichen Gehirns herauszufordern und gestaltbar werden zu lassen.

Die genaue Beobachtung der Kinder, um ihnen die richtigen Angebote zur richtigen Zeit bereitzustellen, wird durch die Erforschung der visuellen Signale laut Spitzer (2006) und Singer (2003a) sehr bedeutsam. Wenn visuelle Signale in den vorgesehenen Entwicklungsphasen oder eben sensiblen Zeitfenstern nicht erfolgen, werden wichtige neuronale Verbindungen als sinnlos interpretiert und irreversibel eingeschmolzen. Wer mit einem schlechter sehenden Auge geboren wird, bekommt das gesunde Auge zeitweise zugedeckt, damit sich die Verbindungen vom Gehirn ausbilden können. Geschieht diese Therapie bis ca. zum fünften Lebensjahr nicht, verhindert das gesunde Auge die Ausbildung des schlechteren Auges und ein sehendes Auge kann funktionell erblinden.

Wie oben erwähnt ist jedoch die Wissenschaft der Entwicklungsneurobiologie noch sehr jung und es liegen wenige konkrete Daten der Zeitfenstertheorien vor. Daher gibt es auch verschiedene Spekulationen und Ideologien, wie die frühe Kindheit in Bezug auf das Lernen gestaltet werden soll. Nicht alle

dieser Umsetzungsformen wirken sich jedoch positiv auf die Kinder aus. Dass sie ihre Kindheit mitsamt Erziehung und Schule trotzdem mehrheitlich gut überstehen, liegt daran, dass Kinder erstaunlich robust sind. Sie suchen sich selber, was für sie gerade bedeutsam zum Erlernen ist (vgl. Spitzer, 2006). Daraus resultiert, dass die aus neurobiologischer Sicht längst überholte Volksweisheit in leicht abgeänderter Form seine Berechtigung findet: „ Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nur noch schwer“(vgl. ebd.).

Die idealen Zeitfenster für das Erlernen der Sprache und auch für die Motorik sind bereits erforscht (vgl. Singer, 2003a, Bründel, 2012 Tracy, 2008, Spitzer, 2006 & Kley-Auerwald, 2015). In den weiteren Bereichen des kindlichen Lernens, in Bezug auf die Zeitfenstertheorien, bedarf es noch der weiteren Forschung. Dass die neurokognitive Plastizität im frühen Kindsalter Erfolg in der frühen Förderung verspricht, wird jedoch durch eine Fülle von Befunden der neueren Hirn- oder neurobiologischen Forschung betont (vgl. Spitzer, 2006, Hasselhorn & Schneider 2012). Dabei ist die frühzeitige Stimulierung und Förderung von Bildungsprozessen insbesondere in Bildungseinrichtungen gemeint (vgl. Knauf, Düx & Schlüter, 2015). Bei dieser Förderung sollte insbesondere darauf geachtet werden, den Kindern Lernangebote zu unterbreiten, bei denen Autonomie, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kreativität angeregt werden. Denn mangelnder Kompetenzerwerb in den ersten sechs Lebensjahren kann sich im weiteren Entwicklungsverlauf potenzieren und die Wahrscheinlichkeit für spätere schulische Misserfolge erhöhen (vgl. Hasselhorn & Schneider, 2012). Auch Stamm (2011) nennt die Optimierung der Lernentwicklung von jungen Kindern als entscheidend für ihre persönliche Bildungsbiografie. Spitzer (2007) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die verschiedenen Phasen des Lernens. Dafür gibt es mehrere Gründe. Ein Erster dafür ist, dass das Gehirn des Neugeborenen noch sehr unfertig ist. Die Entwicklung des Gehirns passiert während des Lernens. Damit hängt auch schon der zweite Grund zusammen, dass frühes Lernen besonders bedeutsam sein kann, denn drittens, nimmt die Lerngeschwindigkeit im Alter ab. Und viertens lernt derjenige, der schon etwas kann, ganz anders als jemand, der ganz vorne beginnt.

Aus der Hirnforschung ist bekannt, dass die Gehirnrinde die Aufgabe hat, wiederkehrende Erfahrungen landkartenförmig zu organisieren. Das bedeutet, Neuronen, welche auf ähnliche Inputmuster ansprechen, liegen auf der Karte nahe beieinander. Die Gehirnrinde hat somit dutzende Karten, welche für das Tasten, Sehen, Hören und wahrscheinlich auch für höhere mentale Leistungen wie Sprechen, Denken und Wollen zuständig sind. Mittlerweile ist bekannt, dass eine Karte aufgrund der Verarbeitung entsprechender Erfahrungen entsteht, erst danach sorgt sie für ihre Verfestigung. Das heisst, sie kann noch in geringem Ausmass verändert werden (vgl. Spitzer, 2007). Frühe Kindheitserfahrungen können somit die Struktur beeinflussen und eine Spezialisierung bestimmter Areale bewirken (vgl. Stamm, 2010). Daraus ist wiederum ersichtlich, wie bedeutsam frühe Erfahrungen im Leben eines Menschen sind. Es wird festgelegt, wie viel Verarbeitungskapazität, also neuronale kortikale Hardware, wofür angelegt wird. Auch Wustmann Seiler & Simoni (2016) betonen, dass in den ersten Lebensjahren die entscheidenden Verknüpfungen und Netzwerke im Gehirn angelegt werden. Nachfolgende Erfahrungen werden sukzessive darin integriert. Das Gehirn sucht sich von Beginn an Anregungen und sucht nach Abwechslung. Fehlen diese Anregungen und Impulse in der frühen Kindheit, lassen sie sich später nur beschränkt kompensieren. Solche Aussagen basieren laut Stamm (2010) jedoch nur auf normaler, natürlicher Stimulation. Es lässt sich daraus nicht schliessen, dass besonde-

re Anstrengungen und Stimulationsprogramme nötig sind. Obwohl viele dieser Programme auf eine optimale frühe Förderung zielen, damit die Zeitfenster der Entwicklung genutzt werden, wirkt sich laut Stamm eine Stimulation, für die das Kind noch nicht bereit ist, eher so aus, dass es sich zurückzieht und auf diese Weise sein Interesse am Lernen verliert. Auch Singer (2003) bestätigt, dass es wenig hilfreich sein dürfte, die Kleinen mit Angeboten zu überschütten. Es macht keinen Sinn, Entwicklung zu forcieren. Es macht es den Kindern eher schwieriger, das für sie Wichtige herauszufiltern. Bedeutsam ist vielmehr, Deprivation zu vermeiden, das heisst, der Gefahr entgegenzuwirken, dass die richtigen Inputs und Reize nicht zur rechten Zeit angeboten werden. Denn trotz allem gilt es zu beachten, dass „Entwicklungsrückstände nur teilweise aufholbar sind und Fehlentwicklungen kaum zu reparieren sind“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 28).

Dass die Aktivierung der neuronalen Netzwerke im kindlichen Gehirn bereits in den frühen Kinderjahren bedeutend ist, kommt bei allen Autoren deutlich zum Vorschein. Anders als bis vor kurzem noch von vielen Bildungsexperten angenommen, lernen Kinder aber nur im Rahmen funktionierender verlässlicher, alltäglicher Beziehungen. Diesen Rahmen nutzen die Kinder für ein selbstinitiiertes, selbstorganisiertes Lernen (vgl. Renz-Polster & Hüther, 2016). Bildung heute kann nach Renz-Polster & Hüther ohne Fundament nicht funktionieren. Sie muss immer Teil einer Menschenbildung sein. Im Kapitel 4.1.1 Entwicklung des sozialen und emotionalen Verhaltens wurde erläutert, dass Beziehungen dem Kind den Rahmen bieten, um in dieser Welt zu explorieren und ein gesundes Selbstkonzept zu entwickeln. Dies setzt voraus, dass die Beziehungen qualitativ hochwertig sind (vgl. Keller, Trösch & Grob, 2013). Auch aus neurobiologischer Sicht ist laut Gebauer (2007) belegt, dass sich Synapsen nur dann im Gehirn breiter anlegen, wenn das Kind in einer emotionalen Bindung zum Erwachsenen steht. Auch Stamm (2011) unterstützt diese Aussage. Frühe Bindungserfahrungen, das heisst feinfühlig Interaktionen der Bezugsperson mit dem Kleinkind, wirken sich positiv auf die Gehirnentwicklung aus. Durch positive Bindungserfahrungen verdichten sich Netzwerke im Gehirn und es entstehen bleibende Strukturveränderungen. Fehlende Erfahrungen eines liebevollen Umfeldes führen im Gegenzug zu Entwicklungsbeeinträchtigungen. Daraus lässt sich schliessen, dass die Qualität des emotionalen Umfeldes die späteren sozioemotionalen und intellektuellen Fähigkeiten eines Kindes beeinflussen. Somit ist aus entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Sicht die besondere Bedeutung der emotionalen Ebene in der pädagogischen Arbeit aufgezeigt (vgl. Spitz-Güdden, 2010).

7.1.1.2 *Bildungsinhalte können auch in späteren Lebensphasen angeeignet werden* **(1. Unterkategorie)**

„Lernerfahrungen schlagen sich sowohl im Abbau nicht genutzter Verbindungen als auch im Aufbau neuer Verbindungen nieder“ (Saalbach, Grabner & Stern, 2013, S. 99). Diese Aussage wird durch die Erkenntnisse der Hirnforschung belegt. Dabei gibt es laut Saalbach et al. (2013) zwei Arten von Lernerfahrungen. Um den Zusammenhang dieser Lernerfahrungen mit der Plastizität des Gehirns zu erkennen, ist es hilfreich, sie zu unterscheiden. Dabei geht es auf der einen Seite um Lernerfahrungen, die erforderlich sind, um genetisch festgelegte Entwicklungsmechanismen in Gang zu setzen. Bei diesen werden vom Gehirn bestimmte Lernerfahrungen erwartet, daher spricht man auch von erfahrungserwartender Plastizität. Bleiben die Erfahrungen aus, finden keine Veränderungen im Gehirn

statt. Diese Form der Plastizität wurde verschiedentlich in Experimenten mit Tieren nachgewiesen und prägt den Begriff der kritischen Phasen. Altersabhängigkeit und Irreversibilität sind zentrale Charaktermerkmale von kritischen Phasen. Diese kritischen Phasen wurden praktisch ausschliesslich bei Tierexperimenten untersucht, bei denen natürlich vorkommende Reize vorenthalten wurden (vgl. Saalbach et al. 2013/ Spitzer, 2006, / Singer, 2003). Daraus kann laut Saalbach, et al. (2013) der Schluss gezogen werden, dass man sich während bestimmten Entwicklungsphasen nicht aktiv bemühen muss, besonders viele Reize einer Art zu präsentieren und es dafür, wie bereits erwähnt, keine besonderen Stimulationsprogramme benötigt (vgl. Stamm, 2010). Die für die Entwicklung notwendigen Reize kommen von überall. Es muss lediglich drauf geachtet werden, dass diese Reize den Kindern nicht vorenthalten werden. Für die pädagogische Arbeit mit den Kindern ist die zweite Art der Plastizität des Gehirns relevanter. Sie wird die erfahrungsabhängige Plastizität genannt (vgl. Saalbach, et al., 2013). Dabei ist gemeint, dass das Gehirn sich in Abhängigkeit von Lernerfahrungen verändert, für welche es kein festgelegtes Programm gibt. Dies betrifft alle Lernerfahrungen, um welche es im Schulunterricht geht. Auf diese Kulturtechniken konnte sich unser Gehirn genetisch nicht vorbereiten, weil es sie entwicklungsgeschichtlich erst seit einem kurzen Zeitraum gibt. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass es für diese Art von Lernerfahrungen keine Beweise für die Existenz kritischer Phasen gibt, ausserhalb derer Lernen nicht mehr möglich wäre oder auch Entwicklungsdefizite grundsätzlich nicht mehr aufgeholt werden könnten (vgl. ebd.). Diese Teile des Gehirns, die für die höheren kognitiven Prozesse zuständig sind, zeigen einen langandauernden Reifungsprozess. Gemäss aktuellen Fakten reichen diese bis ins Erwachsenenalter (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass lernförderliche Zeitfenster beim Menschen sehr lange offen sind und sich nur langsam schliessen. Daher wird dabei von sensitiven Phasen gesprochen. Im Gegensatz zu den kritischen Phasen sind bei diesen die Effekte von Lernerfahrungen lediglich grösser als in anderen Phasen (vgl. ebd.). Die alte Volksweisheit: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ hat somit nach Spitzer (2006) auch in ihrer originalen Version ihre Berechtigung und trifft auf die Lernerfahrungen der erfahrungserwartenden Plastizität des Gehirns zu. Im weiteren betont auch Spitzer (2006), dass wir ein Leben lang lernen, jedoch nicht immer in gleicher Art und Weise. In zwei unterschiedlichen Lernsituationen, beim Erlernen einer Zweitsprache und bei der Rehabilitation einer Hand nach durchtrenntem Nerv, wurden fast gleiche Verlaufskurven bei der Abnahme des Lernens im zweiten Lebensjahrzehnt festgestellt (vgl. Spitzer, 2007). Beide können als Hinweis gewertet werden, dass die Lerngeschwindigkeit in ganz verschiedenen Bereichen im Laufe des Lebens in ähnlicher Weise abnimmt. Besonders bedeutsam ist dabei, dass diese Reduktion nicht erst die 70-Jährigen betrifft, sondern bereits die 17-Jährigen. Ältere Menschen lernen zwar langsamer als junge, dafür haben sie bereits sehr viel gelernt und können das Gelernte nutzen, um neues Wissen zu integrieren. Je mehr Wissen vorhanden ist, desto besser kann man Inhalte an den vorhandenen Wissensbestand anknüpfen. Somit haben ältere Menschen beim Lernen trotzdem einen Vorteil. Die Strukturierung, Einordnung und Verankerung gelingt besser, wenn Wissen bereits vorhanden ist (vgl. Spitzer, 2007). Untersuchungen haben auch gezeigt, dass man etwas am besten kann, wenn man es zwei Jahrzehnte lang geübt hat (vgl. ebd.).

Montada, Lindenberg und Schneider (2012) haben die ersten Lebensjahre in Bezug auf eine sensible Phase in der Intelligenzentwicklung oder wie oben genannt unter dem Begriff der erfahrungsabhängi-

gen Plastizität unter die Lupe genommen. Eine sensible Periode wäre anzunehmen, wenn sich in der Schulzeit, der Adoleszenz und im Erwachsenenalter auch bei deutlichen Veränderungen der Anregungen, Anforderungen und Schulangeboten die Positionen nicht mehr ändern (lassen). Dies ist jedoch nicht der Fall und wurde bereits im Jahr 1970 mit Längsschnittstudien von Rees und Palmer zu den sozialschichtabhängigen Änderungen des IQs zwischen dem 6. und 17. Lebensjahr nachgewiesen (vgl. ebd.).

7.1.1.3 Die Bedeutung institutioneller Vorschulangebote mit dem Ziel, die Zeitfenster optimal zu nutzen, wird kontrovers diskutiert (2. Unterkategorie)

Bildung kann man durch erzieherische Vorgänge, durch eine „vorbereitete Umgebung“ (Maria Montessori) ermöglichen, aber nicht erzwingen (vgl. Fölling-Albers, 2013). Geht man davon aus, dass der Mensch von sich aus neugierig ist und den Wunsch hat, sich die Welt anzueignen, ist eine gezielte Förderung in den frühen Jahren überflüssig. Dabei sollen Kinder in ihrem Entwicklungsdrang unterstützt und nicht gehindert werden und auf ihre Initiativen und Fragen eingegangen werden. Dann ist eine anregende Umwelt im Wesentlichen hinreichend (vgl. ebd.). Die Erwachsenen, Eltern, Pädagogen und Betreuer müssen nach Fölling-Albers in der Lage sein, den Kindern eine Umwelt bereit zu stellen, die die Kinder für ihre emotionale, soziale und kognitive Entwicklung und für eine anschlussfähige Bildung benötigen. Dabei ist zu beobachten, dass gerade bildungsbenachteiligte Kinder mit solchen offenen Beschäftigungsangeboten ohne zielgerichtete Unterstützung durch die Erwachsenen überfordert sind. Auch Schäfer (2014) meint, dass es eher zu einfach ist, aus der frühen Bereitschaft von kleinen Kindern auf Lernprozesse generell zu schliessen. Kinder müssten gezielter lernen. Kinder lernen in den ersten Jahren eher implizit. Die soziokulturelle Umgebung hat einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung. Darum sollte darauf geachtet werden, dass diese Umwelt es den Kindern ermöglicht, in allen Bereichen in selbstgesteuerten Lernprozessen Erfahrungen zu sammeln. Für Schäfer ist es somit klar, dass Kinder für frühe Bildungsprozesse keinen Unterricht in Krippen und Kindergärten brauchen und somit auch keine gezielten Förderprogramme. Sie brauchen eine vielfältige und differenzierte Umgebung. Zu beachten für Pädagogen und Eltern ist laut Schäfer, dass die Erfahrungen jüngerer Kinder individueller strukturiert werden. Das bedeutet, je früher Bildungsprozesse ansetzen, umso mehr Spielraum muss den individuellen Erfahrungswegen gegeben werden. Je älter Kinder sind, umso mehr kann man dementsprechend von ihnen erwarten, sei das in sozialen, sprachlichen und kulturellen Belangen der Gemeinschaft. Stamm (2011) plädiert ganz klar für die Nutzung der Lernbereitschaft der jungen Kinder. Dabei legt sie dar, dass die frühkindliche Bildung nicht mit der Vorverlegung schulischer Inhalte in den Vorschulraum gleichzusetzen ist. Gemäss Stamm wird der Einfluss institutioneller Vorschulangebote unterschiedlich diskutiert. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass sie die Entwicklung junger Kinder anregen, unterstützen und optimieren können. Am deutlichsten trifft dies laut Stamm auf die benachteiligten Kinder zu. Die Einflüsse dieser ökonomischen und der sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung und Bildung wird in der Kategorie 4 noch genauer betrachtet.

Renz-Polster und Hüther (2013) gehen mit Stamm einig, dass frühe Bildung nicht mit schulischen Angeboten vergleichbar ist. Dabei hinterfragen sie die zahlreichen Bildungs- und Förderprogramme. „Was da als frühe Bildung verkauft wird, sieht zwar Naturwissenschaften vor, aber keine Naturerfah-

rungen“ (Renz-Polster & Hüther, 2013). Bedeutsam für eine gute Entwicklung sind Kompetenzen, welche die Kinder nicht nur für einen guten Beruf vorbereiten, sondern auch für ein glückliches und verantwortungsvolles Leben als Partner, Eltern, Nachbarn und Bürger. Dabei zählen nicht nur die bei dem neuen Bildungsparadigma wichtigen kognitiven Kompetenzen (vgl. ebd.). Darum muss auch laut Renz-Polster und Hüther (2013) darauf geachtet werden, dass die Kinder Erfahrungen sammeln können, insbesondere auch in der freien Natur, die es ihnen ermöglichen in allen Bereichen dank eigenständigen Lernprozessen Erfahrungen zu sammeln. Genauso wichtig ist auch ein sicheres Beziehungsangebot. Darauf müsste laut Renz-Polster und Hüther (2013) noch viel mehr der Fokus gelegt werden, wenn es um die Gestaltung der frühen Bildung geht.

Wenn den Kindern heute etwas fehlt, sind es oft die Erfahrungen mit den natürlichen Elementen und den anderen Kindern im Spiel. Die Ergebnisse der Hirnforschung und ihre Zeitfenstertheorien, setzen aber laut Stamm (2011) genau diese freien Erfahrungen im Spiel unter Druck. Bildungsehreiz des Elternhauses, Frühförderkurse, eng strukturierte Tagesabläufe der Familien sowie die Sicherheitsangst welche Spielverbote zur Folge haben, lassen dem freien Spiel immer weniger Raum. Spielen und Lernen stehen jedoch in Zusammenhang wie die Zusammenfassung zur folgenden Kategorie genauer aufzeigt.

7.1.2 Zusammenfassung der Kategorie: Spielen und Lernen

Der Begriff des Lernens wurde im Kapitel 5.1 bereits erläutert und dargestellt. Lernen steht somit in einer Wechselwirkung mit der Reifung, dadurch werden Entwicklungsprozesse ausgelöst. Der Prozess des Lernens wird durch exogene Faktoren beeinflusst. Daher sind die Inputs, welche das Kind in den verschiedenen Phasen der Entwicklung erhält, sehr bedeutsam (vgl. Bründel, 2012). Im Kapitel 4.1.3, welches die kognitive Entwicklung genauer beleuchtet, wird erwähnt, dass wiederkehrende Ereignisse und Erfahrungen aus der Umwelt den Kindern langfristige Erinnerungsleistungen erleichtern (vgl. Schneider & Lindenberge, 2012). Ebenso wird betont, dass Kinder mit einem reichen Vorwissen von Bildungsanregungen mehr profitieren (vgl. Keller, Tröesch & Grob, 2013). Daher sollten Bildungsprozesse in der frühen Kindheit auf die Aneignung von Lerndispositionen ausgerichtet werden und weniger auf den Erwerb bestimmter Wissensbestandteile (vgl. ebd.). Da die Fähigkeit des Spielens (vgl. Kap. 4.2.3) den Kindern von Geburt an gegeben ist, ist es naheliegend, dass das Spiel eine treibende Kraft für die Entwicklungsfähigkeit der Kinder ist (vgl. Gröschke; nach Schroer et al. 2016). In Bezug auf die Fragestellung gilt es nun zu analysieren, inwiefern Spielen und Lernen im Zusammenhang stehen und welchen Einfluss das Spiel auf einen gewinnbringenden Unterricht mit jungen Kindern hat. Dazu dienen die im Anhang C aufgeführten Quellen und Verfasser der Kategorie zwei.

7.1.2.1 Die Entwicklung des Denkens und des Spielens stehen im Zusammenhang : Spiel ist Lernen (Hauptkategorie)

Die Verhaltensforschung zeigt, dass das Erkundungsverhalten und Spielverhalten bei Tier und Mensch viele übereinstimmende Komponenten hat. Neugier führt dazu, die Umwelt genauer kennenzulernen und entwickelt somit spielendes Verhalten. „Darwins Logik folgend muss das Spielen mit

einer wichtigen biologischen Funktion, also einem deutlichen Nutzen, verbunden sein“ (Franz, 2016, S. 19). Im Spiel wird demzufolge gelernt, sich in einer komplexen, sich verändernden Welt zurechtzufinden (vgl. ebd.). Und „in keiner anderen Lebensphase sind Spielen und Lernen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in der frühen Kindheit“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 28). Die frühe Kindheit wird als eine sehr lernintensive Zeit betrachtet, welche die Basis für ein lebenslanges Lernen und auch den Erwerb von bedeutenden Lebenskompetenzen anlegt. Diese Bedeutsamkeit und Lernbereitschaft sind auf die in der Kategorie 1 bereits erläuterten neurologischen Prozesse im Gehirn zurückzuführen. In diesen ersten Jahren werden wichtige Verknüpfungen und Netzwerke im Gehirn angelegt. (vgl. Kap. 7.1.1). In dieser Phase entwickeln die Kinder für ihr weiteres Lernen bedeutende kognitive und lernmethodische Kompetenzen. Diese werden in unterschiedliche Kategorien aufgeteilt und versuchen, die vielfältigen Informationen und Erfahrungen der eigenen Welt zu ordnen (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Dabei spielen die Wiederholungen, welche die Kinder im Spiel erleben, eine wichtige Rolle. Denn Lernen vollzieht sich in der Wiederholung von Abläufen, Empfindungen, Absichten und Planungen. Handlungen, welche ihre Spuren immer eindeutiger vollziehen, werden im Gedächtnis gespeichert und lassen sich schnell und unverwechselbar abrufen (vgl. Schroer et al. 2016). Im Weiteren entfalten die Kinder Konzentrationsfähigkeiten beim Erkunden von Neuem, sie üben sich in der Problemlösung und probieren verschiedene Lernstrategien aus. Gleichzeitig entwickeln sie Ehrgeiz, Motivation und logisches Denken. Diese wichtigen Kompetenzen erlernen die Kinder laut Wustmann Seiler und Simoni (2016) im Wesentlichen durch das Spielen. Denn Spielen ist die Hauptbeschäftigung der Kinder in diesem Alter. Somit wird auch deutlich, dass von dieser Sichtweise aus Spielen und Lernen keine Gegensätze sind, sondern weitgehend eins. „Spielen kann als elementare und vielfältige Form des Lernens bezeichnet werden“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 28). Im Spiel können Kinder ihre Emotionen ausdrücken, Neugier, Kreativität und Wissensdurst ausleben und stillen sowie Einsatzbereitschaft und Beharrlichkeit üben. Durch spielerische Handlungen konstruieren sie sich ihr Bild von der Welt und von sich selbst (vgl. ebd.). Auch Renner (2008) anerkennt dem Spiel eine fundamentale Bedeutung. Dabei ist für ihn wichtig, dass das Kind durch das Spiel die Möglichkeit hat, eine Welt zu schaffen, über die es verfügt, die es bewältigen kann und die das Spiel nicht zerstört. Das Kind nutzt das Spiel als Assimilation um seine Umwelt den eigenen Denkweisen, Erfahrungen und Entwicklung anzupassen. Somit schützt das Spiel das Kind auch vor einer Überforderung, denn im Spiel konstruiert sich das Kind eine Welt, die es auch beherrschen kann. Erweitert das Kind im Laufe der Entwicklung sein Begriffssystem, muss es sich nicht mehr durch Fiktion der Umwelt unterordnen und es kann seine Umwelt verstehen und sich ihr denkend und handelnd anpassen (vgl. ebd.). Laut Renner (2008) ist Spiel mehr als Nachahmung aber auch anders als Lernen und Erfahrung. Das Kind versucht im Spielen, seine Fähigkeiten frei zu gebrauchen und seine Handlungen aus Freude für sich und die anderen zu reproduzieren. Leuchter (2013) erwähnt, dass diese intrinsische Motivation aber auch das Fehlen von äusseren Zielen häufig mit dem Spielen identifiziert wird. Lernen würde dagegen mit extrinsischer Motivation assoziiert und unter die Bedingung der Erreichung von äusseren Zielen gestellt. Der Beweis für Lerneffekte im Spielen und somit auch für eine gewisse Zielerreichung, ist jedoch schwierig zu erbringen, denn das Spiel als Phänomen ist schwer einzugrenzen (vgl. ebd.). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive gilt das Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor. Durch diesen Antrieb werden kognitive und soziale Fertig-

keiten entfaltet (vgl. Stamm, 2014 / Leuchter, 2013). Kinder lernen somit nahezu alles durch das Spiel. Werden sie durch die Erwachsenen, Eltern und Fachkräfte unterstützt und begleitet, führt es zu einer gesunden und auch gesundheitsförderlichen Entwicklung in allen, auch schulischen Bereichen. Dazu zählen die kognitive, emotionale, soziale, kreative und motorische Entwicklung der Kinder (vgl. Stamm, 2014). Auch laut Wiebe (2010) erwerben Kinder durch das Spiel grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im späteren Erwachsenenleben benötigen. Dazu gehören laut Krenz:

Tab. 4: Fähigkeiten und Fertigkeiten welche durch das Spiel erworben werden (Krenz, 2007, S. 225)

<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzungen und Verbindungen herstellen • Zuwendung aufbringen • Analysieren können • Synthesen bilden • Vergleiche anstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematisierungen vornehmen • Kodierungen verinnerlichen • Wahrnehmung erweitern • Funktionelle Systeme entwickeln • Kreativität entwickeln
--	--

Diese Fähigkeiten werden als Lernprozesse bei zahlreichen Spielen im Hintergrund angeregt. Sie entwickeln sich wechselseitig und bilden zugleich die Grundlage für das Lernen selbst. „Spielen und Lernen bilden eine nicht zu trennende Einheit. Spielen ist Lernen, Lernen ist Spielen“ (Wiebe, 2010, S. 126).

Untersuchungen, welche bereichsübergreifende Lerneffekte untersuchen, zeigen den hohen Lerngehalt des Spiels. Es ist ersichtlich, dass die kognitive und affektive Entwicklung bei den Kindergruppen, welche im frei gewählten Spiel von Kindergartenlehrpersonen begleitet werden überlegen ist, gegenüber Kindergruppen, welche im Frontalunterricht und mehrheitlich angeleitet unterrichtet werden (vgl. Leuchter, 2013). Auch in einer Langzeitstudie von Stipek et al. (1998), in welcher das freie Spiel im Gegensatz zu einem geplanten Training von Fertigkeiten untersucht wurde, konnte festgestellt werden, dass Kindergartenkinder in der „freieren“ Gruppe sich hinsichtlich motivationaler, sozialer und kognitiver Aspekte besser entwickeln (vgl. Leuchter, 2013). Auch in bereichsspezifischen Lerneffekten des Spiels wurden Untersuchungen gemacht. Rechsteiner, Hauser und Vogt (2012) zeigen, dass sich Kinder mathematische Fertigkeiten in einem spielbasierten Setting genau so gut aneignen können wie in ausgewiesenen mathematischen Trainingsprogrammen (vgl. Hauser et al. 2015). „Somit zeigt sich das Spiel als Setting in dem Kinder durch Peers oder Erwachsene mit Hilfe von Material und Gesprächen in ein kognitives Ungleichgewicht gebracht werden können, welches Ausgangspunkt des Lernens ist“ (vgl. Leuchter, 2013, S. 580). Trotzdem liegt laut Hauser (2016) zu wenig Wissen darüber vor, welche Kompetenzen besser spielorientiert und welche besser im instruktionalen-zielorientierten Lernen erworben werden, denn wissenschaftlich fundierte pädagogisch-didaktische Grundlagenwerke für den Kindergarten sind immer noch Mangelware. Jedoch gilt seit PISA 2000 eine verstärkte Orientierung am Primarschul-Curriculum. Zur Verbesserung bildungsspezifischer Defizite empfiehlt der nationale Massnahmenplan für die Schweiz einen „teilweisen Übergang vom offenen Spiel zum systematischen Lernen“ (vgl. Hauser, 2016, S. 141), was zu einer Zunahme von stark angeleiteten Trainingsprogrammen im Bereich der Sprache und Mathematik im Vorschulbereich führte. Vergleicht man die spielorientierte Förderung mit einer lehrerzentrierten und instruktionalen Förderung von Vorschulkindern, findet sich für das instruktionalen Lernen mit Förderprogrammen ein „Washing-out“-Effekt. Das sind kurzfristige Erfolge, welche meist schon nach den ersten Schuljahren wieder ver-

schwinden (vgl. Hauser, 2016). Für eher spielbasiertes, kindzentriertes Lernen zeigen sich längerfristig „Sleeper“-Effekte. Diese Effekte „schlafen“ in den ersten Schuljahren und zeigen sich in späteren Schuljahren als Entwicklungen, welche auf Unterschiede im Vorschulalter zurückzuführen sind (vgl. ebd.). Auch Ergebnisse der IGLU-Studie 2011 (vgl. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012) kommen zum Schluss, dass früher einsetzendes schulisches Lernen mit Kleinkindern keine nennenswerten positiven Effekte auf die späteren schulischen Leistungen hat und eine zu starke Betonung des schulnahen instruktionalen Lernens die Keinen zu wenig fördert. Gemäss den Forschungsergebnissen von Hauser et al. (2015) zur mathematischen Förderung in Kindergärten bringt eine didaktische Verschulung des Kindergartens durch systematische Lern- und Trainingsprogramme keinen Mehrwert. Auch Stamm (2014) erläutert in ihrem Dossier, dass die meisten Studien zeigen, dass Kinder in instruktionalen Programmen im Vergleich zu spielbasierten Programmen zwar bessere Ergebnisse erzielen, längerfristig in der Schule jedoch schlechter abschneiden und sogar fünfmal häufiger eine Klasse repetieren. „Langfristig positive Effekte auf die Entwicklung zeigen sich nur bei den Kindern, welche spielorientierte Vorschulangebote genutzt haben,“ (Stamm, 2014, S. 9). Diese Erkenntnisse lassen sich auch bei den Leistungsverläufen von Frühlesern und Frührechnern erkennen. Nur diejenigen von ihnen, welche sich selbstinitiiert oder anhand eines Modells eines älteren Kindes die sprachliche und/oder mathematischen Kompetenzen angeeignet haben, gehörten auch längerfristig, in diesem Fall in der Mitte des achten Schuljahres, zu der Leistungsspitze. Wer durch die Eltern instruiert worden war, hat den Vorsprung meistens schon kurz nach Schuleintritt verloren (vgl. Stamm, 2014). Hasselhorn (2011) sieht für das selbstinitiierte Lernen eine grosse Chance zwischen dem vierten und dem sechsten Lebensjahr. Denn in dieser Zeitspanne verfügen die Kinder über ein grosses Potenzial für implizite und inzidentielle Lernprozesse. Menschen und ganz besonders die jungen Kinder, lernen einen grossen Teil im Verlauf des Lebens unbeabsichtigt und eher beiläufig. Auch Krenz (2010, S. 21) unterstützt diese Aussage. „Kognitive Fähigkeiten entwickeln sich bekannter Massen nebenbei im Sinne eines *concomitant learnings*, ohne dass Kinder bewusste erkennen, dass sie sich kognitiv bilden“. Diese aus aktuellen Befunden abgeleitete Interpretation spricht laut Hauser (2016) stark für ein Lernen im Spiel. Die Bedeutung dieser impliziten Gedächtnisleistungen wurden bereits im Kapitel 4.1.3 genauer erläutert.

Renz-Polster und Hüther (2016, S. 104) fordern Pädagogen und Eltern auf, das kindliche Spiel in den Fokus des Zusammenlebens zu stellen. Dieses Spiel soll zu einem wesentlichen Teil draussen in Feld, Wald und Natur stattfinden. „Denn dort draussen ist alles, was drinnen mühsam zusammengestückt werden muss- dort draussen ist Bewegung, da ist Sprache, das ist Sozialkompetenz, da ist Naturwissenschaft!“. Das Spielen in der freien Natur ist sicherlich eine Spielumgebung, welche den Kindern Freude bereitet. Dabei wird ein ganz bedeutender Aspekt des Spielens und Lernens angesprochen, denn nur Lernen, das Freude bereitet, bleibt den Kindern nachhaltig hängen (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Spielaktivitäten und Lernen von Kindern folgen immer einer inneren Motivation des Kindes. Mit enormem emotionalen und körperlichen Engagement sind Kinder an ihrem Spiel beteiligt. Kinder nehmen beeindruckende Anstrengungen auf sich, weil ihre Neugier sie motiviert. Bei einem Erfolg ist ihr Lernen von echten Glücksgefühlen (Flow-Erleben) begleitet. Erfolg wird bei kleinen Kindern mit Freude gemessen. Es ist die intrinsische Kraft, welche die Kinder zum Spielen und Lernen antreibt und somit auch die neuronalen Vernetzungen im Gehirn ermöglicht (vgl. ebd.).

Fehlende Erfahrungen eines liebevollen Umfeldes führen im Gegenzug zu Entwicklungsbeeinträchtigungen und wirken sich hemmend auf das Spiel- und Lernverhalten der Kinder aus (vgl. Kap. 7.1.1 / Kap. 4.1.1). Leistungsdrill im instruktionalen Vorschulunterricht ohne oder mit wenig Lernfreude schädigt die Motivation der Kinder nachhaltig und ist auch oft mit Stress verbunden. In diesem Fall sind Kinder mehr durch die Entwicklung von Hyperaktivität, ablenkbarem Verhalten wie auch von Feindseligkeit und Aggression gefährdet (vgl. Hauser, 2016).

In dieser Diskussion um kindinitiiertes Spiel und instruktionales, erwachsenengesteuertes Lernen scheint Wygotskys Ansatz, der im Spiel auch den Erwachsenen eine zentrale Rolle beimisst, hilfreich. Er unterscheidet sich dabei von Montessori und Piaget (vgl. Stamm, 2014). „Zwar kann das Spiel dem Kind Flügel verleihen, aber die erwachsene Person muss es hierzu anleiten und ihm gleichzeitig den nötigen Freiraum dafür geben“ (ebd. S. 32). Das wiederum unterstützt die Befunde, dass bei einem ausbalancierten Verhältnis zwischen kind-initiierten und erwachsenen-initiierten Aktivitäten starke und langfristige Effekte in Bezug auf alle erhobenen Qualitätsindikatoren gefunden wurden. Diese sind: Motivation, Konzentration, Vertrauen, Unabhängigkeit, körperliches Wohlbefinden, multipler Kompetenzerwerb, höhere Denkfähigkeit, soziale Interaktion, Respekt (vgl. Hauser, 2016).

Unbeachtet der verschiedenen Spiel-, Lern- und Instruktionsformen ist es für Schroer et al. (2016) bedeutend, dass neuronale Begründungen für die Spielentwicklung zentral sind. Wichtig ist dabei die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Handlungen zwischen Organismus (also neuronalem Netzwerk/Gehirn) und Umwelt (Spieloptionen des Kindes). Dieses führt dazu, dass sich beide weiterentwickeln.

7.1.2.2 Lernen im Spielmodus braucht (zu) viel Zeit (1. Unterkategorie)

Dass Spielerfahrungen für das kindliche Wachstum zentral sind wurde in der Zusammenfassung der Hauptkategorie „Spiel ist Lernen“ dargestellt. Philosophen und Pädagogen haben sich mit der Bedeutung des Spiels auseinandergesetzt, von Jean Jaques Rousseau bis zu Friedrich Fröbel, von Maria Montessori bis zu Jean Piaget und Lew Wygotsky. Sie alle sind sich einig, dass das Lernen kindgemäss sein müsse (vgl. Grubbauer, 2011). Aus den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und der theoretischen Betrachtung des Spiels (vgl. Kap. 4. 1 & 4.2) kann kindgemäss auch mit spielerisch ersetzt werden. Nur in einem mehrheitlich spielerischen Setting können Kinder ihre körperlichen Kräfte schulen und den eigenen Drang nach Selbsttätigkeit ausleben (vgl. Stamm, 2014). Trotzdem hat Lernen im Spielmodus auch seine Nachteile. Es braucht viel Zeit. Denn das Lernen im natürlichen Spiel ist den Launen der Kinder ausgesetzt. Hat ein Kind gerade keine Lust oder der beliebte Spielpartner ist mit etwas anderem beschäftigt, können wichtige Fähigkeiten über eine längere Zeitspanne nicht mehr geübt werden. Aus diesem Blickwinkel hat das Pflichtlernen ohne Spielcharakter einen Vorteil. Diese Art des Lernens ist jedoch eine weitgehend kulturelle und spezifisch menschliche Erfindung und somit eine Errungenschaft unserer Kultur und dient deren Anpassung. Daher waren sie für die Urmenschen nur in einem geringen Mass bedeutsam (vgl. Hauser, 2016). Eine Folgerung daraus könnte sein: „Je anspruchsvoller die Anforderungen an das Erwachsenenleben einer Kultur sind, desto weniger können die dafür notwendigen Kompetenzen nur durch das Spiel erworben werden“ (ebd. S. 136). Und für diese anspruchsvollen Anforderungen erfordert das Lernen im Spiel zu viel Zeit. Der Keil der Schule schiebt sich aus diesem Grund gemäss Hauser (2016) immer mehr zwischen

die „spielende Kindheit“ und das Erwachsenenleben. Diese komplexen Anforderungen unserer Gesellschaft werden von Teilen der Wirtschaft, aber auch aus der Sicht der Lern- und Hirnforschung betont. „Sie werfen der herkömmlichen Kombination von Kindergarten und Schule vor, das Lernpotenzial der jungen Kinder zu wenig zu nutzen und somit die Kinder massiv zu unterfordern“ (Hauser, 2016, S. 11). Der Fokus auf die Frühförderung und frühe Einschulung hat dazu geführt, dass der Stimulations- und Instruktionsgedanke auch bei vielen, vor allem bildungsambitionierten, Eltern immer mehr verstärkt wurde. Daraus folgend wurde das Spiel zunehmend mit unnützem Tun in Verbindung gebracht (vgl. Stamm 2014). Diese unreflektierte Betrachtungsweise des Spiels aus der Sicht von Leuchter (2013, S. 575), lässt das Spiel als eine bedrohte Form der kindlichen Aktivität erscheinen und muss daher genauer erforscht werden. Wie bereits in der Hauptkategorie erwähnt, ist es jedoch noch zu wenig geklärt, „wann welches Lernen wie wirksam ist“ (Hauser, 2016, S.11).

7.1.2.3 Das Recht auf Spiel ist in der UN-Kinderrechtskonvention verankert (2. Unterkategorie)

Setzt man sich mit dem Spiel genauer auseinander, entdeckt man das Recht der Kinder auf das Spiel in der UN-Kinderrechtskonvention (1989). In Artikel 31 (1) ist zu lesen: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“. Dieser Artikel bekräftigt, dass die Bedeutung des Spiels für die Kinder ein internationales Interesse hat. Jedes Kind möchte spielen. Ein Teil der Kinder hat auch genügend Gelegenheit, diesen Spieltrieb auszuleben, sei es in der Familie, in der Kita oder auch im Kindergarten. Trotzdem steigt die Tendenz der Kinder, welche als „spieldepriviert“ oder gar als „spielunfähige“ bezeichnet werden können. Dabei lassen sich zwei Gruppen erkennen. Zum einen sind es Kinder aus gut situierten Familien, welche stark in Förderprogramme eingebunden, jedoch überbehütet und enorm kontrolliert sind. „Zu den stärksten Spielhemmern in der Familie gehören die durchtakteten Wochenprogramme, die Risikoscheu der Eltern aber auch die Sicherheitsbranche mit ihren Botschaften“ (Stamm, 2014, S. 9). Zum anderen sind es benachteiligte Kinder, welche ihre Tage mit Medienkonsum verbringen (vgl. ebd). Dadurch verlernen Kinder, sich selbst zu beschäftigen, es fehlt ihnen an Lernpausen und Gelegenheiten zum stressfreien Herumtrödeln, zum Verweilen und auch, um sich in der Langweile zu verlieren. Hemmend dazu kommt die gesellschaftliche Forderung, die Kinder permanent zu überwachen und auch die Angst um die kindliche Sicherheit, bei der bereits ein aufgeschürftes Knie als eine absolute Gefahr angesehen wird und vermieden werden sollte. „Eine verletzungsfreie Kindheit ist jedoch keine Option, sie hemmt die Entwicklung der Kinder“ (vgl. Stamm, 2014, S. 10). Eine klinische Studie zeigt laut Stamm, dass Kinder, die ohne angemessene Spielmöglichkeiten aufwachsen, benachteiligt sind und somit höhere Entwicklungsrisiken mit sich bringen. Als Folge von Spieldeprivation werden oft Verhaltensprobleme und ADHS sowie die Tendenz zu Adipositas genannt. Es ist der Auftrag von Schule und Elternhaus, das Recht der Kinder auf das Spiel, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention verankert ist, zu schützen und ihm den nötigen Raum in Familie und in öffentlichen Einrichtungen zu verschaffen. In mehreren Studien wurde gemäss den Aussagen von Hauser (2016) nachgewiesen, dass eine frühzeitige Einschulung vor dem fünften Lebensjahr mehrheitlich Nachteile aufweist. Als Ursache vermuten die Forscher, einen Mangel

an unstrukturierter Zeit zum Spielen, welche für eine gesunde Entwicklung besonders bedeutsam ist. „Sonst fehlt diesen Kindern wirklich die Zeit für das ausgiebige Spiel“ (ebd. S. 139).

Die Bedeutung des Spiels wurde in diesem Kapitel Zusammenfassend dargestellt. Wie diese Aspekte in den Unterricht einbezogen werden können, wird in der Zusammenfassung des folgenden Kapitels beleuchtet.

7.1.3 Zusammenfassung der Kategorie: Bedeutende Pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-jährigen

Dass Spielen und Lernen im Kindesalter miteinander verzahnt sind und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, wurde von verschiedenen Standpunkten her beleuchtet. Auch die Wichtigkeit des kindlichen Spiels wurde mehrfach bestätigt (vgl. Kap. 7.1.2). Im Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Kategorie „Sensible Zeitfenster der Entwicklung“ (vgl. Kap. 7.1.1) gilt es nun, die wichtigen Aspekte für den Unterricht im Kindergarten zusammenzufassen. Dazu dienen die im Anhang D aufgeführten Quellen und Verfasser der Kategorie 3.

7.1.3.1 Nachhaltige frühkindliche Bildung ist für den weiteren Bildungsweg des einzelnen Kindes von grosser Bedeutung (Hauptkategorie)

Eine nachhaltige frühkindliche Bildung ist für eine gesunde Entwicklung, den Bildungsweg der einzelnen Kinder, aber auch für unsere Gesellschaft wesentlich (vgl. Hauser, et al., 2015). Welche Art der Bildung einen nachhaltigen Charakter hat, wird immer wieder diskutiert. Im Kapitel 7.1.2 wurde dargestellt, dass nachhaltige Bildung eher spielbasiert zu verstehen ist. Hauser et al. (2015) haben mit zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Wirksamkeit einer nachhaltigen, spielbasierten Förderung im Bereich der mathematischen Förderung im Kindergarten untersucht. Im Vergleich zeigte sich, dass die Kindeguppen, welche die spielintegrierte Förderung absolvierten im Gegensatz zu der Kontrollgruppe, welche eine herkömmliche mathematische Förderung erhielten, signifikant mehr lernten. Somit waren sie vor dem Übergang in die Schule in ihrem Verständnis für Zahlen und Mengen besser gefördert. Die Gruppen, welche mit einem speziellen mathematischen Förderprogramm trainierten, schnitten nicht besser ab als die spielintegrierte Förderung, jedoch auch nicht bedeutend schlechter. Evident war jedoch, dass beim Trainingsprogramm Kinder mit geringerem Vorwissen am meisten profitierten. Von der spielintegrierten Förderung konnten hingegen alle Kinder gleichermassen profitieren (vgl. Hauser et al., 2015). Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass dem Spiel in der pädagogischen Arbeit ausreichend Rechnung getragen werden muss. Die Bedeutsamkeit des Spiels in der Bildung führt darauf zurück, dass die heutigen Erkenntnisse zeigen, dass Bildung bereits ab der Geburt geschieht (vgl. Kap. 5.1.2) und Entwicklungsprozesse durch kindgerechtes und somit spielerisches Lernen in der Wechselwirkung mit Reifung angeregt werden (vgl. Kap. 5.1). Ebenso werden durch den natürlichen Drang von Kleinkindern nach Wiederholung der Spieltätigkeiten Scripts entwickelt und im Gehirn verknüpft und verhelfen somit zu langfristigen Erinnerungsleistungen (vgl. Kap. 4.1.3). Nachhaltiges Lernen beginnt bereits in den ersten Lebensjahren. Aus der Grundlagenforschung der Entwicklungspsychologie ist auch bekannt, dass im Alter von vier bis acht Jahren sehr günstige motivationale Voraussetzungen für das erfolgreiche Bewältigen von Lernprozessen bestehen (vgl. Sarbach,

2016, S. 11). Hasselhorn (2011) begründet diese Voraussetzungen mit der Kompetenzüberzeugung (junge Kinder haben in der Regel eine sehr hohe Meinung von ihren Kompetenzen) und im frühkindlichen Überoptimismus (sie sehen sich in vielen Bereichen als die Besten). Dieser unrealistische Überoptimismus führt dazu, dass Kinder glauben mit genügend Anstrengung alles erreichen zu können. Sie schliessen aus, dass sie bestimmte Fähigkeiten benötigen zum Lösen einer Aufgabe und sind überzeugt, über die nötigen Voraussetzungen zu verfügen (vgl. ebd.). Somit bewirkt eine frühe gezielte Förderung, dass die entsprechenden Lernpotenziale auf einer frühen Stufe der Entwicklung einbezogen und unter motivierender Anstrengung genutzt werden (vgl. ebd.).

Hauser et al. (2015) bezieht sich auf Studien von McInnes et al. (2009). Dabei scheint das spielhaltige Lernen für Kinder von drei bis fünf Jahren mehr On-Task-Verhalten, tieferes Involvement und nachhaltigeres Können zu erzeugen. Gleichzeitig wurde auch festgestellt, dass nichtspielhaltiges Lernen und dabei Fehler zu machen zu Verhaltenshemmungen führen kann. Im Spiel hingegen wird dieses „Fehlervermeide – Verhalten“ erst gar nicht aktiviert, was zu offenerem und explorierendem Lernen führt (vgl. Hauser et al., 2015). Schneider & Hasselhorn (2012) haben die Nachhaltigkeit von kompensatorischen Förderprogrammen unter die Lupe genommen. Diese Vorschulprogramme haben sich regelmässig als kurzfristig erfolgreich erwiesen. Die Positionsgewinne waren jedoch nicht stabil, wenn die besondere Förderung nicht weitergeführt wurde. Mit ein Grund für die wenig nachhaltigen Leistungsgewinne mit Förderprogrammen kann der Hintergrund der entwicklungsangemessenen Förderung nach Wustmann Seiler und Simoni (2016) sein, wonach das einseitige, instruierende Verhalten sowie Trainings und Lektionen nicht dem Lernen kleiner Kinder entspricht.

Wie bereits in Kapitel 7.1.2 in der Hauptkategorie angesprochen wurde, ist es die intrinsische Motivation, welche die kleinen Kinder zum Spielen und somit auch zum Lernen antreibt (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Die intrinsische Motivation ist auch eines der zentralen Merkmale des Spiels. Im Gegensatz dazu wird die extrinsische Motivation oft mit dem schulischen Lernen in Verbindung gesetzt. Kinder lernen in den ersten Jahren weniger durch die gezielte Aufnahme von neuem Wissen, sondern sie lernen im Handeln durch das eigene Tun, durch die Kooperation und das Sprechen mit anderen Kindern und Erwachsenen. Alle diese Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang mit den Merkmalen des Spiels (vgl. Kap. 4.2.2). Es ist ein wechselseitiges Lernen nicht nur mit dem Intellekt sondern gleichzeitig mit dem Körper und mit ihren Emotionen. Somit kann ein Kind lernen, wenn es innerlich motiviert ist und durch bestimmte Situationen und Umgebungen angeregt wird (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). „Nur Lernen, das Freude macht bleibt dem Kind nachhaltig hängen“ (ebd. S. 28). Das bedeutet, dass Wahrnehmungsimpulse immer mit der eigenen Motivation, der persönlichen Lebenssituation aber auch mit Neugierde zu tun haben müssen. In anderen Worten, „Kinder (und Erwachsene) lernen am besten und intensivsten, wenn es sie emotional berührt und sie die neuen Impulse mit sich in Verbindung bringen“ (Ingenfeld, S. 2010, S. 37). Zu dem ist die Freude am Lernen und die Anstrengungsbereitschaft höher, wenn sie mit dem Selbstkonzept der einzelnen Kinder in Verbindung steht (vgl. Kap. 4.1.2).

Leuchter (2013) erläutert dazu Studienergebnisse, welche das Bauen mit Klötzen unter verschiedenen Bedingungen vergleichen. Dabei geht hervor, dass die Gruppen, bei welchen das freie Bauen mit Bauklötzen im Kontext einer kurzen Geschichte angeregt wurde, bessere Ergebnisse in Bezug auf das geometrische und räumliche Vorstellungsvermögen brachten als die Gruppe welche kontextfrei

bauten. Vermutet wird, dass die besseren Ergebnisse durch erhöhte motivationale Anregungen im sinnvollen Kontext der Geschichte erreicht wurden.

Diese Erläuterungen greifen die Aspekte der neurobiologischen Forschung auf, denn das Neue braucht Anknüpfungspunkte an bisherige Erfahrungen, dann wird es im Gehirn neuronal vernetzt und bleibt nachhaltig hängen (vgl. Kap. 7.1.1.1). Renz-Polster und Hüther (2016) beschreiben es als eine beglückende Erfahrung, wenn Kinder ihre eigene Lust am selbständigen Gestalten entdecken. „Diese Lust wird dabei im Gehirn verankert. Diese führt dazu, dass neuroplastische Botenstoffe im Gehirn ausgeschüttet werden, die dann ähnlich wie Dünger zur Festigung und Erweiterung all jener neuronalen Netzwerke beitragen, die in diesem Zustand aktiviert werden, die also das Gefühl der Freude am eigenen Tun und des Glück über sich selbst vermitteln“ (vgl. Renz-Polster und Hüther, 2016, S. 72).

Alle Erfahrungen hinterlassen in dem sich schnell entwickelnden und enorm empfänglichen Geist des Kindes seine Spuren. Zum nachhaltigen Bildungsprozess tragen sie jedoch nach Wustmann Seiler und Simoni (2016) nur bei, wenn das Kind an seinen Entwicklungsstand anknüpfen kann und für Renz-Polster und Hüther (2016) ist es essentiell, dass die Erfahrungen für das Kind selbst als bedeutsam erlebt werden.

Damit Situationen zu Lernsituationen werden können und für die Kinder bedeutsam werden, müssen diese herausgefordert werden, dürfen aber gleichzeitig nicht überfordert werden. Wygotski verwendet für solche Lehr- und Lernprozesse die Bezeichnung „Zone der nächsten Entwicklung“. Sie bezeichnet den Abstand zwischen der Fähigkeit, ein Problem selbständig zu lösen und dem potenziellen Niveau, das unter Anleitung Erwachsener oder kompetenter Peer erreicht werden kann (vgl. Renner, 2008, S. 144). Daraus kann gefolgert werden, dass die Motivation der Kinder am ehesten erhalten bleibt, wenn Lernsituationen ihrer Entwicklung angepasst sind. Motivierende Lernfortschritte sind so für die Kinder möglich und gleichzeitig werden frustrierende Erlebnisse, welche aus der Überforderung entstehen, vermieden. Die Spielentwicklung (vgl. Kap. 4.2.3) ist für die Beobachtung und das individuelle Anpassen der Spielsituationen sehr bedeutsam.

Spielbasierte Settings können laut Hauser (2016, S. 167) auch besser auf die individuellen Bedürfnisse und somit den aktuellen Lernstand der Kinder angepasst werden. Eine didaktische Verschulung des Kindergartens bringt nach den oben erwähnten Untersuchungen von Hauser et. al. (2015) keinen Mehrwert. Didaktische Verschulung meint die vermehrte Anwendung von systematischen Förderprogrammen und ein stark instruktionaler Unterricht und gleichzeitig die Reduktion der Zeit für das Spiel (vgl. Hauser, 2016). Auch Sarbach (2016) weist darauf hin, dass mit früher Bildung nicht das Vorverlegen von Lerninhalten aus der Primarschule und dem entsprechenden Unterrichtssetting gemeint ist. Sie darf auch nicht zu einer isolierten Förderung in einem Bereich oder gar zu schulischem Üben führen. Der Kindergarten muss sich laut Stamm (2014) bemühen, die Grundlagen für schulische Lernprozesse in spielhaltigem Lernen anzubieten, er soll das Primat des spielerischen Lernens verteidigen und sich der Herausforderung einer eigenen Didaktik stellen. Denn wie bereits in Kapitel 7.1.2.1 „Spielen ist Lernen“ erwähnt wurde, zeigt die Förderung durch Lernprogramme eher kurzfristige Effekte, was auch mit dem Begriff „Washing-out“-Effekt bezeichnet wird. Zu dieser Überzeugung kommt auch Dollase (2007, S. 55f): Die Arbeitsweise soll im Elementarbereich / Kindergarten anders sein, als in der Primarschule. Für frühe und verschulte Lernversuche gibt es manchmal nur Mini-Effekte bez. differentielle Effekte für die sich eine Veränderung nicht lohnt, denn was z.B. für den kognitiven Lern-

fortschritt gut sein kann, wäre nicht gut für andere Förderbereiche. Die Abb. 2: S. 18 von Grubbauer zur Spieltätigkeit der Kinder verdeutlicht, dass das kindliche Spiel Auswirkungen auf die verschiedenen Aspekte der kindlichen Entwicklung hat und diese immer in einer Wechselwirkung zueinander stehen.

7.1.3.2 Geführtes und freies Spiel (1. Unterkategorie)

Der oft erwähnte spielbasierte Unterricht kann im Kindergartenalltag verschieden auftreten. Dabei handelt es sich um das freie Spiel, aber auch um das geführte oder geleitete Spiel. Bei der Gestaltung der Spielsituationen sollen die Merkmale des Spiels (vgl. Kap. 4.2.2, S. 16f) stets beigezogen werden: Das Kind soll sich im Spiel auf Handlungen einlassen ohne das bewusste Ziel, damit bestimmte Fähigkeiten zu erwerben (unvollständige Funktionalität). Spielsituationen müssen nicht der Realität entsprechen, in fiktiven Spielmomenten werden implizit reale Verhaltensweisen und Fähigkeiten erprobt, die oft aus konkreten Alltagssituationen entstehen (So-tun-als-ob). Das kindliche Spiel lebt durch die innere Motivation der Kinder, durch positive Gefühle, welche sie mit der Spielsituation verbinden und auch durch die freie Wahl der Spielangebote und Spielpartner (positive Aktivierung). Nur ein Kind, das sich wohl fühlt, nicht unter Stress steht, ist in der Lage sich einem Spiel hingebungsvoll zu widmen (entspanntes Feld). Auch die Wiederholung ist entscheidend für das Spiel der Kinder. Kinder können sich über eine längere Phase immer wieder dem gleichen Spielgegenstand widmen, bis eine neue Anregung den Spielprozess weiterführt. Dabei kommt die Rolle der Spielbegleiter zum Tragen. Für das Lernen und Spielen in Gruppen ist die Begleitung der Lehrperson zentral (Hauser, 2016). Gemeint ist der Einfluss von lernunterstützenden Erwachsenen, welche auch lehrplanbezogen das Spiel anreichern. Das kann durch den Einsatz von ausgewählten Materialien geschehen, welche die Spielumgebungen anreichern, durch das Kommentieren der kindlichen Entdeckungen, durch das Mitspielen oder durch das Stellen von offenen Fragen (vgl. ebd.). Diese Formen der Lernunterstützung können auch als exogene Faktoren bezeichnet werden, welche im Zusammenwirken mit den endogenen Faktoren Entwicklungsprozesse ermöglichen (vgl. Kap. 5.1, Abb. 1). Dabei muss beachtet werden, dass keine Führungsdominanz der Erwachsenen entsteht.

Nach den Ausführungen von Stamm (2014, S. 11) gibt es vier Kindergartenmodelle, welche die Interaktionen der Erwachsenen zu den Kindern unterschiedlich geprägt sind:

1. Die didaktisierte Lernumgebung: mit hoher Erwachsenenlenkung und wenig Initiative der Kinder.
2. Laissez-Faire - Umgebungen: in denen alles erlaubt ist, Strukturlosigkeit herrscht und die Erwachsenen relativ passiv sind.
3. Mediengeprägte Lernumgebungen: Das Aktivitätsniveau ist dadurch bei den Kindern und Erwachsenen relativ niedrig.
4. Proaktives Setting: Lehrpersonen initiieren die Spiel- und Lernprozesse, jedoch entsprechend der Lernerfahrungen der Kinder. Die proaktive Haltung ist zwischen Instruktion, Moderation und Zurückhaltung angesiedelt.

Die Modelle unterscheiden sich in den der Art und Weise wie die Erwachsenen mit den Kindern interagieren. In der folgenden Abbildung werden diese Modelle miteinander in Verbindung gesetzt:

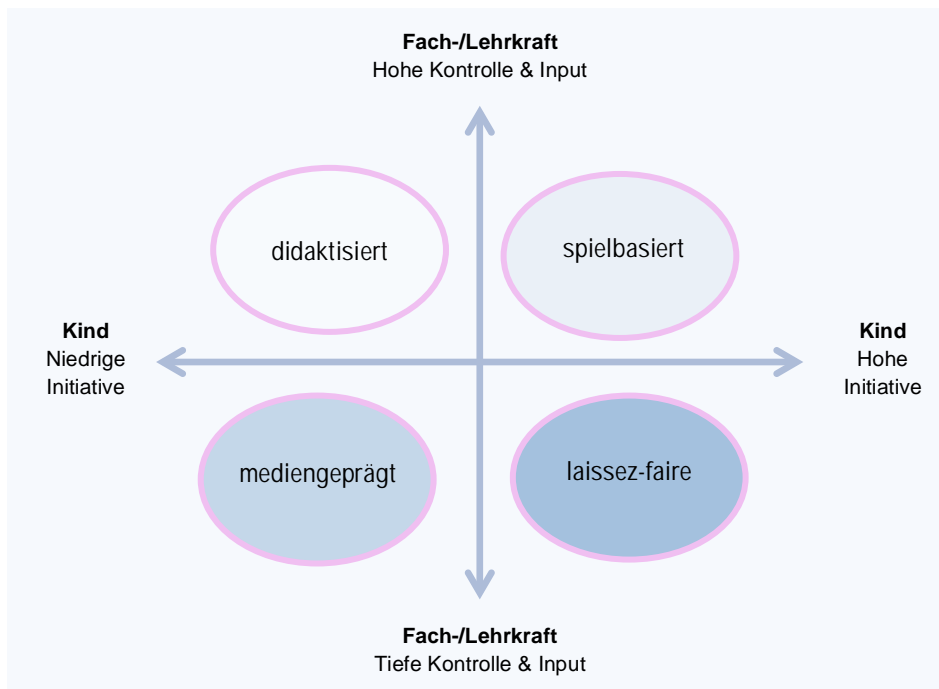


Abb.5: Matrix zur Erwachsenen-Kind-Interaktion nach Stamm (2014, S. 33).

Für Stamm ist das vierte Modell, das idealtypische. Denn es wird auf dem kindlichen Spiel aufgebaut ohne dieses ständig anzuleiten und zu kontrollieren. Dieses Modell ist geprägt von einer sehr anspruchsvollen Rolle der Lehrperson. Der Anspruch besteht darin, zu erkennen, in welcher Art und Weise und zu welchem Zeitpunkt die Lehrperson eingreifen soll, um das Lernen der Kinder im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich zu fördern und zu unterstützen. Wannack, Schütz und Arnaldi (2011) erwähnen vier mögliche Begleitformen (vgl. Abb. 6). Diese werden im folgenden Abschnitt beschrieben.

Im Parallelspiel begibt sich die Lehrperson neben dem Kind mit dem gleichen Spielmaterial in eine Spielsituation und kommentiert sein Handeln. Dabei versucht sie die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Dem Kind ist es dann überlassen, ob es die Ideen aufnimmt. Beim Mitspiel übernimmt die Lehrperson eine eigene Rolle im Spiel oder die Kinder laden sie ein, eine Rolle zu spielen. Das ermöglicht der Lehrperson, dem Spiel auf subtile Weise Impulse zu geben oder neue Möglichkeiten zu öffnen. Wichtig ist jedoch, dass die Kinder weiter den Spielverlauf bestimmen. Eine weitere Form ist das Spieltutoring. In dieser Begleitform übernimmt die Lehrperson eine stärker führende Rolle und Kontrolle. Sie initiiert neue Spielepisoden und lehrt die Kinder neue Spieltätigkeiten. Beim Spieltutoring von aussen bleibt die Lehrperson ausserhalb des Spiels und wendet sich an das Kind oder die Gruppe, fragt bei den Kindern nach was gespielt wird und gibt neue Vorschläge zu Spieltätigkeiten und zum Gebrauch von Spielmaterial. Beim Spieltutoring von Innen begibt sich die Lehrperson ins Spiel und übernimmt eine führende Rolle. So hat sie die Möglichkeit, Spieltätigkeiten vorzumachen und dem Spiel einen neuen Verlauf zu geben. Das Spieltutoring bietet sich an, wenn Kinder kaum

über Spielfertigkeiten verfügen. Nicht alle Kinder können einfach von Natur aus spielen, sondern müssen dazu angeleitet werden (vgl. Stamm, 2014, S. 9). Die Gründe dazu wurden bereits im Kapitel 7.1.2.3 erwähnt.

Die folgende Darstellung veranschaulicht die Aspekte und Formen der Begleitung:

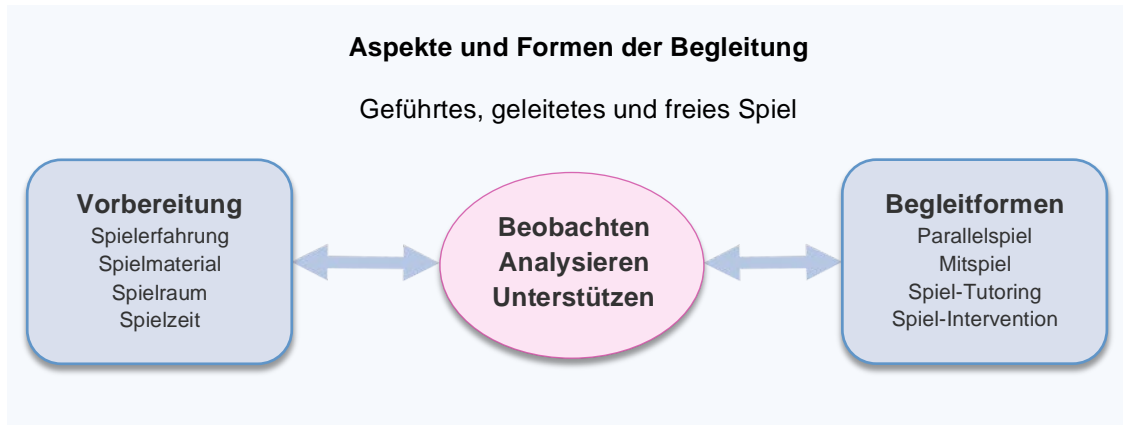


Abb. 6: Aspekte und Formen der Begleitung nach Wannack, Schütz & Arnaldi (2011).

In welcher Form die Begleitung der Kinder im Spielprozess angemessen ist, kann durch die Beobachtung und Dokumentation (vgl. Abb. 6) der Kinder im Alltag abgeleitet werden. Das zu verfolgende Ziel ist, die Kinder in ihrem Spiel- und Lernprozess weiterzubringen. Das heißt die Kinder sollen beim Aufbau der Kompetenzen unterstützt werden, die unmittelbar an ihren Lern- bzw. Entwicklungsstand anschließen. Dabei fördert die versierte Person das Kind in der sogenannten „Zone der nächsten Entwicklung“. Dieser Begriff von Wygotski wurde bereits im Kapitel 7.1.3.1 erwähnt und auch erklärt. Die Motivation der Kinder zum nachhaltigen Spielen und Lernen ist am besten gewährt, wenn sie Impulse erhalten, die sie weder unterfordern noch überfordern. Daher ist die genaue Analyse des Entwicklungsstandes der Kinder wichtig, denn auf dieser Basis wird die Form der Unterstützung oder der Spielbegleitung gewählt (vgl. Abb. 6). Die in Kapitel 4.2.3. beschriebene Entwicklung des Spiels dient als Grundlage der Analyse.

Auf der Grundlage des Verständnisses von Wygotski (vgl. Renner, 2008) ist auch die Frage geklärt, ob Lehrpersonen überhaupt in die Spielprozesse der Kinder eingreifen sollen. „Der Weg führt dabei von der Bewältigung einer Aufgabe durch Instruktion und andere Formen der Unterstützung seitens kompetenter Partner zu ihrer selbständigen Meisterung“ (Oerter; nach Renner, 2008, S. 144). Um die Kinder individuell in ihren Lernprozessen zu unterstützen, greift die Lehrperson bei Gelegenheiten geplant oder spontan ein. Dabei muss immer vorab entschieden werden, ob der Flow des Spiels oder aber die Lernförderung Vorrang hat (vgl. Hauser et. al., 2015). Wenn eine Unterstützungs- oder Begleitungsform angewendet wird, ist es unumgänglich, dass diese Begleitung zum richtigen Zeitpunkt wieder abgebaut wird. Hauser et. al. (2015, S.40) nennt diese Formen der Begleitung Scaffolding. Das Scaffolding soll den Kindern mittels verschiedener Hilfestellungen ein Gerüst bauen, damit sie dort unterstützt werden, wo sie noch unsicher sind. Das Scaffolding lässt sich in drei Phasen aufteilen. In der ersten Phase benötigen die Kinder starke Lernunterstützung, in der zweiten Phase beteiligen sie sich zunehmend am gemeinsamen Tun und in der dritten Phase zieht sich die Lehrperson allmählich wieder zurück. Die folgende Darstellung kann diese drei Stufen verdeutlichen.

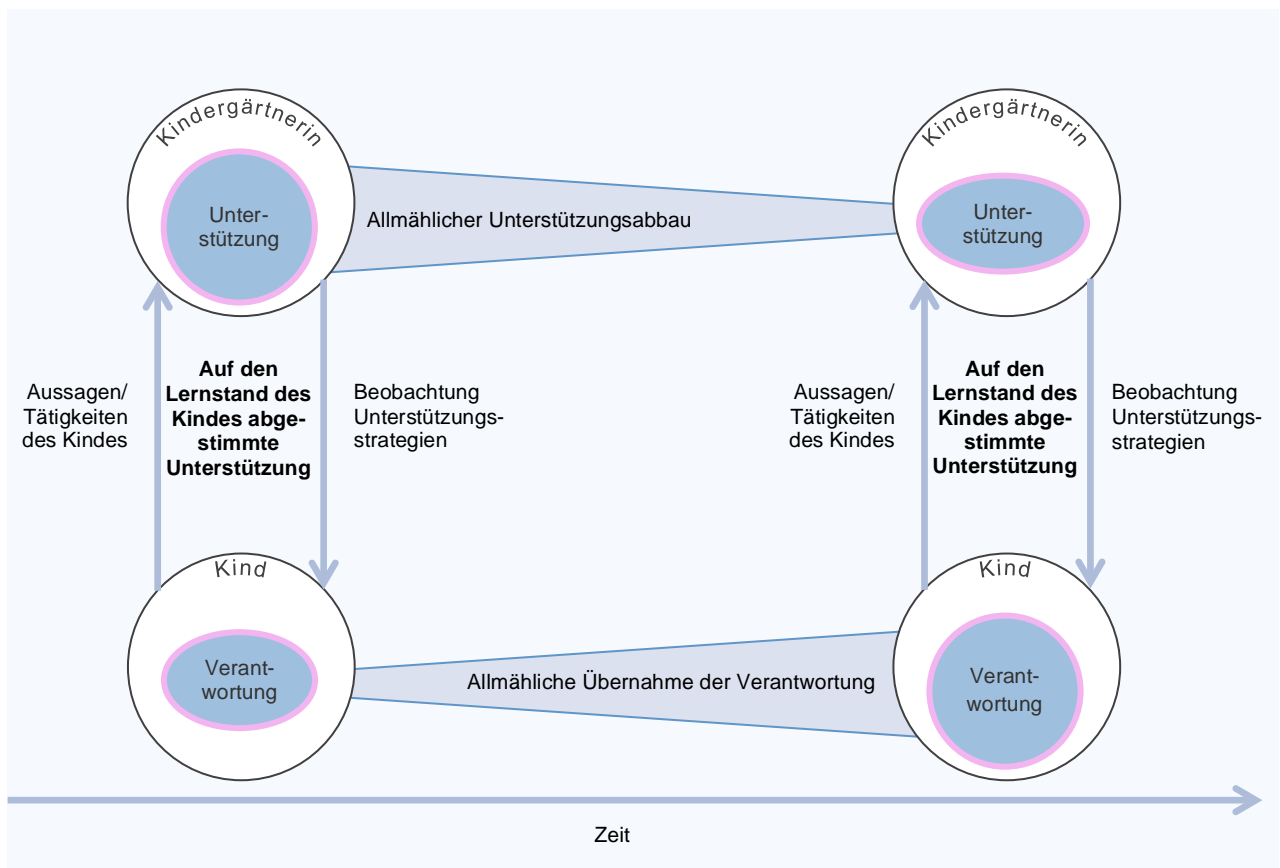


Abb. 7: Grundmodell Methode Scaffolding nach Hauser et. al. (2015, S. 40).

Mit der richtigen Begleitung enthält das freie Spiel den lernförderlichen Charakter. Wichtig für die Arbeit mit den Kindern bleibt jedoch, dass letztlich nur das Kind entscheiden kann, ob eine Tätigkeit als Spiel oder noch als Spiel bezeichnet wird. „Ob ein Kind spielt, entscheidet das Kind“ (Hauser, 2016, S. 16). Denn durch das Eingreifen wird auch das Spiel und somit die Funktion des Spiels verändert. Damit wird auch die Aussage in Kapitel 7.1.2.1 „Spiel ist Lernen“ bestätigt. Die Kinder brauchen für ihre Entwicklung ein ausgewogenes Verhältnis zwischen kind-initiiertem und erwachsenen-initiiertem Lernen. Sie brauchen Impulse, um nächste Entwicklungsschritte machen zu können. Gleichwohl ist es wichtig, die Verantwortung und somit auch die Initiative wie in Abb. 7 ersichtlich wieder dem Kind abzugeben, damit es persönliche Erfahrungen mit dem neu Erlernten machen kann und sich in Eigeninitiative weiterentwickelt, bis es wieder neue Impulse von aussen benötigt. Ein solcher Erziehungsstil betont die Eigenaktivität der Kinder. Dieses unterstützende und gleichzeitig strukturierende Erziehverhalten lässt den Kindern Freiraum, regt aber gleichzeitig an (vgl. Bründel, 2012). „Die Kernaufgabe der Erwachsenen besteht darin, eine gesunde Balance zwischen Anregung und Eigeninitiative des Kindes, zwischen Hilfestellung und Zurückhaltung in ihrem pädagogischen Handeln zu finden“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 54).

Wenn die Rede davon ist, dass Lernen im freien oder auch geführten Spiel passiert, wird auch klar, dass es sich hier um ein handelndes Lernen dreht. Denn spielerisches Lernen passiert im Handeln in spielerischen Aktivitäten. Die Aktivität ist auch ein zentraler Begriff bei den Merkmalen des Spiels. (vgl. Kap. 4.2.2). Angemessen sind dabei Aufgaben und spielbasierte Übungen, die sich an Situationsanlässe im Spiel anknüpfen lassen (vgl. Dollase, 2007), die sich auf die kindliche Lebenssituation

beziehen und bei denen das aktive Handeln im Vordergrund steht (vgl. Knitsch, 2004 S. 32f). Damit schliesst sich auch der Kreis wieder mit der Aussage von Stamm (2014, S. 18): „Lernen muss kindgemäss sein, d.h. spielerisch, damit Kinder ihre körperlichen Kräfte schulen und den Drang nach Selbsttätigkeit nachleben können“.

Dass freie Spiel muss daraus schliessend in der Bildung junger Kinder seinen Platz haben, denn es entspricht der Art des Lernens der Kinder am besten. Verschiedene Schweizer Autoren, welche sich mit dem Lernen der Kinder intensiv auseinandergesetzt haben, unterstützen diese Aussage. Allen voraus Stamm (2014), welche mit ihrem Dossier „Plädoyer für das Recht der Kinder auf freies Spiel“ die Bedeutsamkeit des freien Spiels vielschichtig darlegt. Auch Leuchter (2013), Wannack (2011) und Hauser (2016) haben mit ihren Veröffentlichungen zum Spiel in der Schuleingangsphase die Bedeutung des freien Spiels immer wieder betont.

7.1.3.3 *Es braucht eine kundig leitende Hand, um den Kindern anspruchsvolle Spielmöglichkeiten bereitzustellen (2. Unterkategorie)*

Dass das Lernen im Spiel eine professionelle Begleitung erfordert, wurde im Kapitel 7.1.3.2 beschrieben und in den Abbildungen fünf, sechs und sieben veranschaulicht. Im Weiteren geht es nun darum, geeignete Spielmöglichkeiten bereitzustellen. „Es ist die Aufgabe der Erwachsenen oder - im Kontext der Schule - der Lehrpersonen, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie die vielfältigen Möglichkeiten des Spiels ausschöpfen können. Kinder müssen Themen und Lernräume begegnen, die sie mit neuen, interessanten Inhalten herausfordern und die sie mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 29). Dazu gehören:

- genügend frei verfügbare Zeit
- frei verfügbarer Raum
- vielseitige frei zugängliche Materialien zum Entdecken und Erforschen

Stellen die Erwachsenen den Kindern diese Spielräume bereit, ermöglichen sie den Kindern reichhaltige Lernerfahrungen. Da jedes Kind jedoch sein eigenes Lern- und Entwicklungstempo hat, benötigen die Kinder nicht nur eine unterschiedliche Begleitung, welche an ihrem Lernstand angepasst ist (vgl. Kap. 7.1.3.1) sondern auch differenzierte, auf das jeweilige Kind abgestimmte Angebote (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Nur so ist es dem Kind möglich, sich in diese notwendigen intensiven Spielphasen zu begeben. Die achtende und wertschätzende Haltung der Erwachsenen gegenüber dem natürlichen Lerntrieb ermuntert die Kinder, neugierig Interessen zu entwickeln und ihren eigenen kreativen Spielideen nachzugehen (vgl. ebd.). Dieses Erzieherinnen- und Erziehverhalten ist die Grundlage für die Entwicklung einer gesunden Eigeninitiative (vgl. Kap. 4.1.1). Die dynamische Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind ist dementsprechend das Herzstück von intensiven Spielphasen. Dieses beinhaltet sowohl das Ausmass der kindlichen Initiative (angeregt durch die passende Lernumgebung) als auch das Ausmass und die Qualität, wie sich die Lehrperson einbringt (vgl. Stamm, 2014). Dabei kann nochmals auf die Abbildung 5 verwiesen werden, welche die Erwachsenen-Kind-Interaktion darstellt.

Hauser (2016) bestätigt, dass die kognitiven Entwicklungsprozesse von Kindern in einer direkten Verbindung mit der Quantität aber insbesondere auch der Qualität der, durch die Erwachsenen bereitgestellten und begleiteten Gruppenaktivitäten stehen. Eine anregungsreiche Umgebung ist auch für ein „hirngerechtes Lernen“ wichtig (vgl. Kap. 7.1.1.1 „Neuronale Zeitfenster“). Darunter ist jedoch nicht ein Überangebot an Material oder Spielsachen zu verstehen, sondern ein einfühlsames, responsives Eingehen der Lehrpersonen auf die Kinder (vgl. Bründel, 2012). In diesem Zusammenhang erwähnt Bründel den autoritativen Führungsstil. Dieser betont die Förderung der Eigenaktivität der Kinder. Der autoritative Führungsstil ist weder vernachlässigend noch permissiv aber auch nicht autoritär oder überbehütend. Er nimmt bei allen vier Erziehungsprägungen eine mittlere Stellung ein. In Abbildung 8 wird der Autoritative Führungsstil noch veranschaulicht:

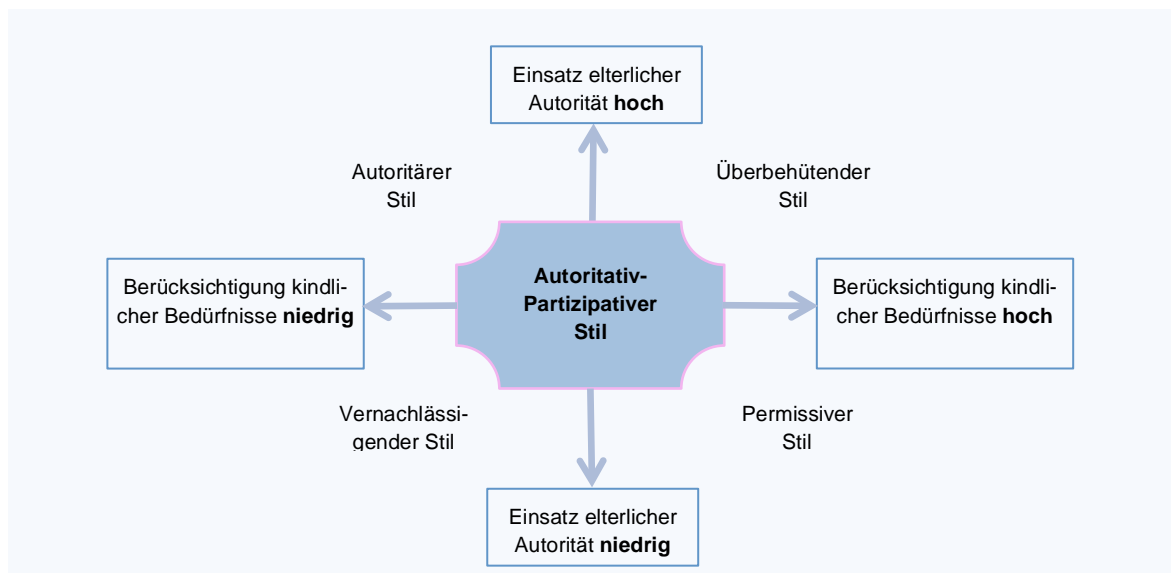


Abb. 8: Autoritativ-Partizipativer Führungsstil nach Hurrelmann und Bründel (2007)

Die Wirkung frühkindlicher Bildung kann in erster Linie durch die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen des Fachpersonals gesteigert werden (vgl. Stamm, 2011). Im Bezug auf die bereits aufgeführten Aspekte wären dies: die Begleitformen des Freispiels, die Methoden der Unterstützung, genannt „Scaffolding“ (vgl. Kap. 7.1.3.2), aber auch die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Führungsstil.

7.1.3.4 Classroom – Management ist für den Unterricht bedeutsam (3. Unterkategorie)

Eine wirksame Klassenführung und eine Geringhaltung sanktionierender Ablenkung, kann laut Hauser (2016) mit erfolgreichem Lernen in Zusammenhang gebracht werden. Diese Disziplin darf allerdings nicht mit distanzierter Härte oder Autorität in Verbindung gebracht werden, sondern mit respektvollem Umgang aber konsequentem Stoppen von echten sozialen Störungen. Hierbei darf nochmals auf die Abbildung 8 verwiesen werden, welche den autoritativen Führungsstil darstellt, welcher auch für eine gute Klassenführung wichtig ist. Die Hauptanforderungen für das Classroom Management bestehen darin, die Spielangebote so zu arrangieren, dass die Kinder möglichst selbständig ihre Spiele finden und auch spielen können (vgl. Stamm, 2014). In Bezug auf die Ausführung von Wannack et al. (2011, S. 5f) beinhaltet das Classroom - Management folgende Aspekte:

- Überlegung zur Anzahl der Spielangebote in Bezug auf die Räumlichkeiten und in Bezug auf den Einsatz im freien Spiel.
- Organisatorische Überlegungen zur Raumaufteilung, Zugangswegen und Sicherheitsaspekten.
- Einführung von organisatorischen Abläufen, Regeln und Rhythmisierung.
- Überlegungen zum Tagesablauf, zu Spielzeiten und Ruhephasen.
- Pädagogische Entscheidungen zu Wahlmöglichkeiten, Freiräume und Wahl der Spielpartner.
- Überblick auf das Unterrichtsgeschehen.

Diese Elemente sind gemäss den genannten Autoren in offenen und flexiblen Unterrichtssettings von besonderer Bedeutung. Sie ermöglichen in komplexen Situationen eine Strukturierung und machen sie daher für Lehrpersonen und Kinder überschaubarer. „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die nahtlose Verbindung von organisatorischen, strukturgebenden und methodischen Elementen zum Ziel hat, ein proaktives und unterstützendes Spiel- und Lernklima zu schaffen“ (vgl. ebd.).

7.1.4 Zusammenfassung der Kategorie: Einflüsse der sozio-kulturelle Herkunft auf die Entwicklung

Im Kapitel 7.1.2.3 „Das Recht der Kinder auf das Spiel ist in der UN-Kinderrechtskonvention verankert“ wurde bereits erwähnt, dass benachteiligte Kinder, welche ohne angemessene Spielmöglichkeiten aufwachsen, höhere Entwicklungsrisiken mit sich bringen. Genauso wurde im Kapitel 7.1.1.3 angesprochen, dass die soziokulturelle Umgebung einen wesentlichen Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung der Kinder hat. Damit ist die Bedeutsamkeit geklärt, dass die soziokulturelle Herkunft auch Auswirkungen auf die Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht hat. Zur Erforschung dieses Aspektes dienen die im Anhang E aufgeführten Quellen und Verfasser der Kategorie 4.

7.1.4.1 Entwicklung ist abhängig vom sozialen Kontext (Hauptkategorie)

Die Umgebung in der Kinder aufwachsen, nimmt laut Knitsch (2004) enormen Einfluss auf die Entwicklung. Beengte Wohnverhältnisse und teilweise schlechte Infrastrukturen in Grossstädten lassen nur wenig Handlungsspielraum zu. Schöpferisches Spiel ist nicht in allen Aktionsräumen der Kinder möglich. Dies kann zu ungünstigen Entwicklungsbedingungen führen und somit zu einer ungünstigen Entwicklung der kognitiven und kreativen Fähigkeiten.

Rückblickend auf das Kapitel 4.1 2 Entwicklungspsychologische Grundlagen können wir festhalten, dass die Entwicklung aller Kinder in einer ähnlichen Art und Weise verläuft. Bezug nehmend auf Stamm (2010), gibt es jedoch unvermeidbare Entwicklungsunterschiede. Sie sind das Ergebnis individueller, genetischer und erfahrungsbezogener Disparitäten, aber auch von unterschiedlichen sozialen und kulturellen Aufwachskontexten. Diese Ergebnisse erweitern die, in der Einleitung angesprochenen, Entwicklungseinflüsse noch wesentlich. Diesen Unterschieden hat die sozialwissenschaftliche Forschung in den letzten 20 Jahren mehr Beachtung geschenkt. Der Fokus wurde durch die PISA-Studien noch verstärkt. Sie hatten in den deutschsprachigen Ländern eine Risikogruppe von 15-jährigen Jugendlichen mit ungenügenden Leseleistungen identifiziert. Da die Länder mit den besten Schulleistungsergebnissen im Vorschulbereich besonders aktiv sind, rückte die frühe Bildung als Ort der zu verstärkenden Förderung in den Mittelpunkt.

Bei der Sprachentwicklung bilden die kulturellen Praktiken und die, von der Umgebung angebotene, Unterstützung die Hauptdeterminanten in Bezug auf Menge und Art von Sprache, welche die Kinder lernen. Kinder unserer Kultur werden mehr zum Sprechen und Erzählen animiert, während zum Beispiel in arabischen Kulturen das Sprechen mehrheitlich den Erwachsenen überlassen wird. Kinder sollen in asiatischen Kulturen nur sprechen, wenn sie gefragt oder aufgefordert werden. Im Weiteren nimmt auch der sozioökonomische Status Einfluss auf die Sprachentwicklung. Es besteht eine bedeutsame und auch dokumentierte Verbindung zwischen den kognitiven Leistungen, dem Einkommen der Eltern und auch ihrem Bildungsniveau. Begründet wird es mit der Gewichtung von schulischem Wissen in der Mittel- und Oberschicht. Für die Kinder aus den oberen Schichten wird ein Leben arrangiert, in der das Material, die Zeit und die Elternunterstützung für die Gestaltung der Freizeit und für die Bewältigung der schulischen Anforderungen bereit steht.

Bei der Entwicklung der mathematischen Kompetenzen ergeben sich ähnliche Divergenzen wie im sprachlichen Bereich. Auch hier lassen sich Unterschiede erkennen hinsichtlich des Ausbildungshintergrunds und der zu Hause gesprochenen Sprache. Die beiden Bereiche gemeinsam verdeutlichen die Problematiken, welche auch von verschiedenen Längsschnittstudien aufgezeigt werden. Solche Kompetenznachteile lassen sich bis zum Schuleintritt kaum kompensieren. Dies kann zur Folge haben, dass Kinder schlechtere Schulleistungen bringen, als eigentlich auf der Basis ihrer kognitiven Leistungen möglich wäre. Obwohl die Familie die Schlüsselfunktion im Hinblick auf die Erziehung und Förderung ihrer Kinder hat, erweist sich die Erwartung, dass die Familie selbstverständlich diese Aufgabe erfüllt, immer mehr als Wunschvorstellung. Für die Schweiz ergibt sich laut Stamm (2011) die Tatsache, dass Kinder aus benachteiligten Familien, meist mit Migrationshintergrund, häufig in wenig förderlichen Umwelten aufwachsen. Daher haben sie im Gegenzug zu Kindern aus privilegierteren Familien viele Nachteile. Die NUBBK Untersuchungen (vgl. Tietze et. al. 2013) teilen die Erkenntnisse, dass relativ starke Zusammenhänge zwischen verschiedenen qualitativen Bedingungen in der Familie und dem Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder bestehen. Werden diese Entwicklungsunterschiede nicht frühzeitig ausgeglichen, zeigen sie sich beim Schuleintritt deutlich. Institutionalisierte Vorschulangebote können daher eine wichtige Förderfunktion übernehmen (vgl. Stamm, 2011).

Lanfranchi und Burgener Woeffray (2013) erwähnen, dass auch in der Schweiz die Bildungschancen bereits von Geburt an ungleich verteilt sind. In Anlehnung an ihre Ausführungen besteht eine enge Verknüpfung der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg. Im Besonderen sind Kinder aus Familien in psychosozialen Risikosituationen davon betroffen. Dazu gehören:

- Arbeitslosigkeit und Armut
- Migrationshintergrund
- Belastete familiäre Beziehungen
- Psychische Erkrankungen
- Suchtverhalten

Kommen solche Merkmale gehäuft zum Vorschein oder es fehlt an Unterstützungssystemen im sozialen Umfeld, steigt das Risiko immer mehr, dass Kinder durch die ungünstigen Bedingungen in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Dabei ist zu erwähnen, dass nicht die Kinder oder die Familien ein Risiko darstellen sondern wie oben erwähnt die Umstände oder die Umgebung, in der sie leben.

Für die Arbeit im Kindergarten geht es nun darum, Strategien zur Prävention von entwicklungsgefährdeten Kindern zu kennen. Dabei werden von Lanfranchi und Burgener Woeffray (2013) folgende Arten der Prävention genannt:

- *Indizierte Prävention:* Diese Massnahmen sind für eher weniger Kinder zu verstehen, bei denen das Problemverhalten sich bereits manifestiert (Entwicklungsverzögerung- oder Störung). Dabei wird eine Verbesserung der zukünftigen Entwicklung angestrebt. Die indizierte Prävention setzt eine Indikation voraus und umfasst eine Intervention in Form von **sonderpädagogischen Massnahmen**.
- *Selektive Prävention:* Dies sind Massnahmen, welche für eine besondere Teilgruppe von Kindern gedacht sind, die durch Risikosituationen oder durch eingeschränkte protektive Elementen erkennbar belastet sind. Diese Gruppe von Kindern ist potentiell entwicklungsgefährdet, es mag aber eine Frage der Zeit sein, bis Auffälligkeiten, z.B. beim schulischen Lernen sichtbar werden. Diese Früherkennung soll im Rahmen der selektiven Prävention dazu dienen, gezielt Auswirkungen von Risikofaktoren zu mindern bzw. Schutzfaktoren zu stärken und aktivieren. Dabei bieten sich vor allem **sozialpädagogische Massnahmen** an.
- *Universelle Prävention:* Sie zielt auf die Gesamtgruppe und bietet allen Kindern einer Gruppe dieselben Massnahmen an, ohne dass besondere Risikofaktoren vorliegen müssen. Ein Vorteil dieser Prävention ist die grosse Breitenwirkung. Nachteilig ist der oft bescheidene "return of investment", denn die verfügbaren Mittel werden auf viele Personen verteilt, die ein geringes Risiko aufweisen. Daher sind die ausgelösten Wirkungen auch eher gering.

Die verschiedenen Arten der Prävention werden in der folgenden Abbildung noch verdeutlicht:

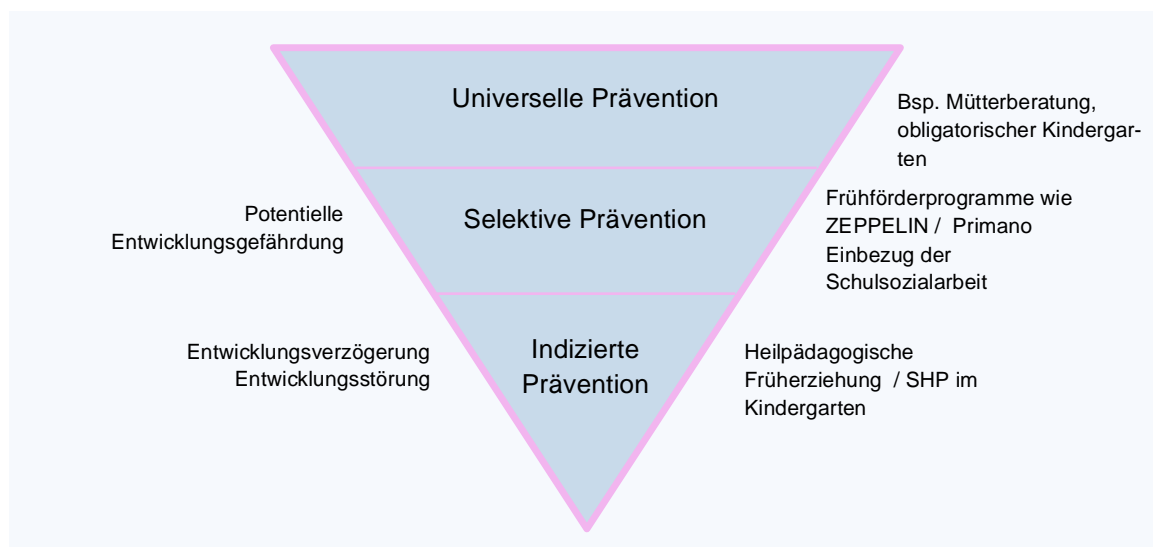


Abb. 9: Präventionsansätze nach Grad der Entwicklungsbeeinträchtigung und Handlungsfelder in Anlehnung an Lanfranchi und Burgener (2013, S. 607)

Im Kontext der frühen Förderung besteht das Problem jedoch oft darin, dass Eltern von sich aus umso weniger annehmen, je mehr sie es aus gesellschaftlicher Sicht eigentlich bräuchten, damit die Kinder gesund aufwachsen können. Im Weiteren kommt dazu, dass sich Programme der selektiven Prävention an Kinder richten, welche (noch) nicht in einer Art auffällig geworden sind, sondern allen-

falls risikobelastet sind. Daraus folgend besteht für diese Eltern kein Handlungsbedarf. Die Herausforderung besteht darin, vor dem Kindergarteneintritt den Zugang zu den Familien zu realisieren, oder wenn durch den Kindergarten der Zugang zu den Familien besteht, eine sinnvollen Präventionsmassnahme in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Eltern einzuleiten. Fröhlich-Gildoff (2013) erwähnt dazu verschiedene Untersuchungen, die zeigen, dass familiäre Sozialisationsbedingungen einen mehrheitlich grösseren Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben als pädagogische Fachkräfte im Kindergarten. Auch die umfassenden Studien von Tietze et al. (2005) bestätigen, dass der grösste Einfluss auf den Schulerfolg, auch während der Kindergartenzeit, die Familie hat. Das Familiensetting kann rund zwei- bis dreimal so viel an Entwicklungsvarianz in der Vorschulphase bieten wie der Kindergarten. Daher ist es sehr wichtig, Massnahmen immer in der Zusammenarbeit mit den Eltern anzugehen und die Eltern wenn möglich, aktiv in die Förderung/Prävention einzubinden. Dies bestätigt auch Stamm (2011, S. 10): „Vor dem Hintergrund, der Tatsache, dass der familiäre Einfluss in jedem Fall grösser ist als der Einfluss eines institutionellen Vorschulangebots, gilt es die Kooperation zwischen Eltern, Vorschulangeboten, Kindergärten und Schulen verbindlich zu gestalten“. Zu diesen Erkenntnissen kommt auch Tschumper (2015). Die folgenden Erläuterungen basieren auf den Erfahrungen von Tschumper mit dem Frühförderprojekt der Stadt Bern „primano“. Dieses ist ein ganzheitliches Programm, welche die Eltern mit Hausbesuchen in ihren Erziehungskompetenzen unterstützt und auch die Verbindung zu Kitas und Spielgruppen für die Familien herstellt. Betont wird dabei ganz besonders, dass eine Kooperation der Schule und/oder Kindergarten, des Elternhauses und den Frühförderangeboten bestehen muss. Dadurch erhalten auch mehr Kinder den Zugang zu den Förderangeboten. In den Kindergärten tauchen immer wieder Kinder auf, welche noch auf keiner Weise erreicht worden sind. Die Schule kann aber den jüngeren Geschwistern den Zugang zu den Förderangeboten ermöglichen, wobei nicht selten auch die älteren Kinder davon profitieren. Tatsächlich zeigen die Ergebnisse des Pilotprojektes, dass „primano 207-2012“ zu fairen Bildungschancen beiträgt. Damit kann das beschriebene Dilemma von Lanfranchi und Burgener Woeffray (2013, S. 603ff.) ein wenig entschärft werden und die Herausforderung den Zugang zu den gefährdeten Familien zu erhalten, zu einem Teil erleichtert werden.

Um die Eltern in ihren erziehungs- und entwicklungsförderlichen Kompetenzen zu unterstützen, empfiehlt Hauser (2016) eine einfach umsetzbare Methode, die Spielnachmittage. Eltern können gemeinsam mit ihren Kindern im Kindergarten Spiele kennenlernen welche den Familien einen Zugang zum frühen Lernen ermöglichen. Die NUBBEK Untersuchungen (vgl. Tietze et. al. 2013) lassen durchwegs eine hohe Bedeutung der direkten pädagogischen Interaktionen in den Familien in Bezug auf den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder erkennen. Dazu zählen Aktivitäten, welche Familien mit den Kindern zu Hause aber auch ausserhalb unternehmen. Bei einem höheren Mass an gemeinsamen Aktivitäten weisen Kinder einen höheren Wortschatz aus und schneiden in allen von Fachkräften beurteilten Dimensionen besser ab. Von besonderer Bedeutung sind die pädagogischen Interaktionen im Bereich der Sprache. Grimm (2012) erwähnt, dass es eine unbestrittene Tatsache ist, dass ein unzureichendes Sprachangebot eine Störung im Sprachenlernen zur Folge hat, welches teilweise sehr ausgeprägt und resistent ist. Kinder aus bildungsfernen Schichten, Kinder mit denen wenig interagiert wird aber auch Kinder aus sehr kinderreichen Familien und der unteren Sozialschicht sind davon betroffen. Daher ist es naheliegend, dass in der fehlenden sprachlichen Umgebung und in

mangelnder Qualität des mütterlichen Sprachangebots eine mögliche Ursache für eine Beeinträchtigung in der Sprache ist. Nichts desto Trotz zeigt die Resilienzforschung, dass sich Kinder auch unter schlechten Voraussetzungen gut entwickeln können. Hauser (2016, S. 142) nennt dabei zwei Bedingungen, welche erfüllt werden müssen :

1. Das Kind braucht eine stabile, emotionale Beziehung zu einer Vertrauensperson ausserhalb der Familie (z.B. Kindergärtnerin).
2. Das Kind muss mit frühen Leistungserwartungen konfrontiert werden (Mattäus-Effekt).

„Die Verbindung zwischen warmer Geborgenheit und hohen Erwartungen ist ein eigentlicher Königsweg“ für eine gute Entwicklung (ebd.)

Die erste Bedingung wird auch von Spitz-Güdden unterstützt (2010). Sie erwähnt, dass Kinder, welche im Elternhaus keine emotionalen Bindung erfahren haben, diese durch eine stabile Beziehung zum Erzieher ausgleichen können. Wustmann Seiler (2013) zeigt in ihren Auswertungen zum Forschungsprojekt der Resilienzförderung, dass eine hohe Interaktionsqualität, gute räumliche und materielle Ressourcen sowie die bildungsorientierten Schlüsselaufgaben (Beobachtung, Dokumentation, Individualisierung der pädagogischen Arbeit) in Kindertageseinrichtungen, die Risikobelastung von Kindern auf die sozial-emotionale Entwicklung verringern können. Eine gute pädagogische Prozessqualität kann somit ein Schutzfaktor für Risikokinder sein. Diese genannten Schlüsselaufgaben spiegeln die in Kapitel 7.1.3.3 erwähnten beruflichen Handlungskompetenzen.

7.1.4.2 Kompensatorische Förderung (1. Unterkategorie)

Die kompensatorische Förderung ist im Zusammenhang mit der Benachteiligung von Kindern aufgrund familiärer und sozialer Herkunft immer wieder anzutreffen. Dass diese unvermeidbaren Entwicklungsunterschiede dazu führen, dass die Bildungschancen bereits ab Geburt unterschiedlich verteilt sind, wurde bereits im ersten Teil erläutert. Daraus entsteht die Herausforderung für die Gesellschaft und für die Bildungseinrichtungen, welche dafür Sorge tragen müssen, allen Kindern entwicklungsmöglichende und bildungserleichternde Bedingungen bereitzustellen. Kompensatorische Förderung soll somit eine Möglichkeit sein, die Startchancen benachteiligter Kinder zu erhöhen. Die verschiedenen Möglichkeiten der präventiven Massnahmen sind in der Abb. 9 ersichtlich. In Anlehnung an Fried (2012, S. 67) gibt es zwei Gruppen von Präventionsmöglichkeiten: die defizit- und ressourcenorientierten Ansätze. Bei den defizitorientierten Ansätzen sind entwicklungsschädigende bzw. hemmende Risikofaktoren der Ausgangspunkt von gezielten Diagnose- und Förderinstrumenten. Aktuell findet man eine ganze Reihe von Diagnose- und Trainingsmaterialien zur Verbesserung relevanter schriftsprachlicher bzw. mathematische Vorläuferfertigkeiten. In den letzten Jahren wurden zunehmend spezifische Anstrengungen unternommen, Kindern, welche in einem benachteiligten Umfeld aufwachsen, durch zusätzliche Massnahmen zu helfen. Insbesondere zählen zu diesen Bemühungen verbindliche Sprachstandserfassungen und Sprachfördermassnahmen. Dabei geht es insbesondere darum, alle Kinder gemäss ihren jeweiligen Bedürfnissen zu stärken, dass sie unter anderem keine Bildungsbenachteiligung erfahren.

In jüngerer Zeit werden zunehmend ressourcenorientierte Konzepte angeboten. Ein Teil davon ist darauf ausgerichtet, diejenigen Faktoren beim Kind zu fördern, welche seine Widerstandskraft stärken. Dabei wird z.B. eine Verbesserung der sozial - emotionalen Kompetenzen angestrebt. Die meisten Ansätze setzen bei den sogenannten Schutzfaktoren an, also Faktoren, welche ein günstiges Entwicklungs- und Lernumfeld für Kinder bedingen. Bei den meisten Ansätzen wird eine Verbesserung der Eltern- Kind- Bindung und Beziehung angestrebt, um dadurch die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken. Dabei will man den Eltern beides anbieten: Betreuung und Bildung sowie Beratung und Unterstützung. Das Forschungsprojekt Zeppelin im Raum Zürich setzt auch bei der Stärkung der Eltern- Kind- Beziehung an. Beraterinnen besuchen die Familien je nach Bedarf monatlich oder öfter zu Hause, sensibilisieren die Eltern auf die altersspezifischen Bedürfnisse ihrer Kinder und unterstützen die Eltern in einer guten Förderung der kindlichen Entwicklung (vgl. Lanfranchi, 2015).

Defizitorientierte Konzepte können laut internationalen und nationalen Studien kompensatorische Wirkung hervorrufen, vorausgesetzt die Angebote sind an Qualitätsstandards ausgerichtet. Somit kann der Besuch einer vorschulischen Einrichtung wie z.B. des Kindergartens eine kompensierende Wirkung haben, solange die Qualität hochstehend ist und dieser über eine längere Zeit besucht wird. Spezielle Förderangebote müssen von Fachleuten und programmgeleitet nach Anweisung durchgeführt werden. Nur dann kann eine ihre kompensatorische Wirkung nachgewiesen werden (vgl. Fried, 2012).

Spezielle Trainingsprogramme schlagen sich unter diesen Voraussetzungen zumindest kurz-, zum Teil auch mittel- und langfristig nieder. Insbesondere in der sprachlichen, kognitiven, aber auch sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder konnten positive Wirkungen ermittelt werden (vgl. ebd.). Hasselhorn und Schneider (2012, S. 600f) beschreiben, dass der Besuch des Kindergartens familiäre bzw. soziale Benachteiligungen kompensiert. Besonders positive Auswirkungen für sozial benachteiligte Kinder hat er im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten sowie der Vorläuferfähigkeiten für die Schriftsprache. Dieser kompensatorische Gedanke gehört auch zu den Grundüberzeugungen der Elementarpädagogik. Dollase (2007, S. 55f) nimmt in seinen Ausführungen diese Feststellungen auf. Er beschreibt, dass die speziellen Programme in den Kindergärten insbesondere für Kinder aus low income families effektiv sind. Dabei bezieht er sich auf die Metaanalysen von Schweinhart und Weikart, welche besagen, dass die spätere Delinquenz, die Jahre auf einer Sonderschule, das frühzeitige Verlassen der Schule bei den Programmkindern im Gegensatz zu der Kontrollgruppe seltener war. Daher ist eine frühe institutionelle Bindung für Kinder aus der Unterschicht, wegen des Gefälles zu der schlechten elterlichen Bindung, langfristig ausserordentlich günstig.

Für Fölling-Albers (2013) ist es ganz zentral, dass kompensatorische, stark instruktive Massnahmen über eine längere Zeit besucht werden müssen, dann können kurzfristig bessere Leistungen nachgewiesen werden. Nach Beendigung der Intervention lassen sie jedoch schnell wieder nach. Fölling-Albers unterscheidet in ihren Ausführungen ganz klar die kompensatorische Förderung im Gegensatz zu der Prävention. Angesichts der eher kritischen Erfahrungen in der kompensatorischen Förderung und den fehlenden Befunden der ressourcenorientierten Ansätze scheinen ihr aus heutiger Sicht Förderprogramme zu sein, welche bereichsspezifisch ausgerichtet sind und auf eine solide pädagogische Diagnostik basieren. Dabei plädiert sie für eine frühzeitige Diagnose der schulnahen Entwicklungsbereiche in den Kindergärten. Angesichts des erheblichen Stellenwertes der (schrift)sprachli-

chen Kompetenzen für die schulische Entwicklung der Kinder, sollte deshalb eine gezielte Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern ein zentraler Auftrag der Kindergärten sein. Hauser (2016) beschreibt in seinen Ausführungen, dass eine Verbesserung der Förderung schulrelevanter Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten gerade für benachteiligte Familien notwendig ist und bleibt, denn diese wirken präventiv in Bezug auf spätere Schulschwierigkeiten wie LRS (Lese- Rechtschreib- Störung) oder auch Diskalkulie. Langzeitwirkungen für angeleitetes Lernen sind vor allem bei der Ausrichtung der Massnahmen auf Kinder aus benachteiligten Familien zu beobachten. Vergleicht man spielorientierte mit angeleiteten instruktionalen Settings, so finden sich für eher instruktionales Lernen „Washing-out“-Effekte (vgl. Kapitel 7.1.2.1). Ein spielbasiertes Konzept setzt jedoch voraus, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, den Kindern eine Umgebung bereitzustellen, welche ihnen eine Entwicklung gerade auch in den kognitiven Bereichen aber auch in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung ermöglicht und anschlussfähig ist. Gerade bildungsbenachteiligte Kinder sind häufig von offenen Beschäftigungsangeboten ohne zielgerichtete Unterstützung durch die Lehrpersonen überfordert (vgl. Fölling-Albers, 2013, S. 39). Dabei darf auf das Kapitel 7.1.3.2 verwiesen werden, in dem die Aspekte der Spielbegleitung näher betrachtet werden (vgl. Abb. 6 & 7). Für Leu (2012, S. 130) „liegt das Problem der bildungsbenachteiligten Kinder weniger in einem Mangel an Bildung, sondern viel mehr an der qualitativ ganz anderen Bildung, die diese Kinder in ihrem Alltag erfahren und praktizieren und die den Versuchen, hier kompensatorisch zu wirken, so zähen Widerstand leisten“. Daher geht es darum, die Familien darin zu unterstützen, in ihrem täglichen Zusammenleben eine Alltagspraxis zu entwickeln, die es Kindern erlaubt, für eine vorteilhafte gesellschaftliche Platzierung relevante Kompetenzen zu erwerben. Stamm (2011) schliesst sich in ihrem Dossier dieser Auffassung an. Mit Blick auf benachteiligte Kinder gilt es, die Kinder so zu fördern, dass sie ihr individuelles Potenzial entfalten können und auf diese Weise die negativen Einflüsse ihrer sozialen Herkunft minimiert werden können. Optimale Förderung ist daher laut Stamm eine Sammlung von ganzheitlichen Erfahrungen, etwa beim Kochen, im Kindergarten beim gemeinsamen Spielen oder Musizieren. Der Klassiker ist dabei der Wald: „Dort bewegt sich das Kind, es sieht und hört die unterschiedlichsten Dinge, es beschäftigt sich mit räumlichen Bedingungen und kausalen Zusammenhängen“ (Stamm, 2011, S. 7). Renz-Polster und Hüther (2016, S. 23) beschreiben in ihrem Buch „Wie Kinder aufwachsen“ die Natur als „Entwicklungsraum“. Die fundamentalen Grundkompetenzen können nicht vermittelt sondern müssen erfahren werden. Dafür ist die Natur und eben ganz besonders der Wald eine ideale Lernumgebung. Dieser Ansatz verdeutlicht die Verbindung zu Kapitel zu Kapitel 7.1.2 und 7.1.3. Lernen ist Spielen und nachhaltiges Lernen passiert in spielbasierten Settings. Das kindliche Lernen muss spielerisch sein.

Die Bildungschancen werden für benachteiligte Kinder bei einer qualitativ guten, für alle zugänglichen Förderung verbessert. Qualität bedeutet nach Wustmann Seiler und Simoni (2016), dass die Unterschiedlichkeit der Kinder anzuerkennen ist und sie daher eine ebenso individuelle Begleitung benötigen, genauso wie auf sie abgestimmte, differenzierte Angebote. Um diese Qualität leisten zu können, ist laut Stamm (2011, S. 21) die professionelle Weiterentwicklung der Lehrpersonen, der Fokus auf Angebote, welche den Bildungsgedanken in den Mittelpunkt stellen, und auch das Festlegen von Qualitätsstandards sehr bedeutend. Durch das Kindergartenobligatorium ist der Zugang zu den benachteiligten Familien vereinfacht. Die Präventionsansätze von Lanrranchi und Burgener Woeffray

(2013, S. 607) können als Handlungsansätze (vgl. Abb. 9) in der Arbeit mit benachteiligten Kindern im Kindergarten unterstützend wirken. Inwiefern Präventionsmassnahmen in universeller Form durchgeführt oder in selektiver oder indizierter Form angesetzt werden, muss in der kooperativen Zusammenarbeit mit den Eltern und wenn nötig durch eine professionelle Diagnostik erfolgen. Die Bedeutung der Zusammenarbeit von schulischen Einrichtungen oder Einrichtungen der Frühförderung mit den Familien wurde bereits im Kapitel 5.1.2. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung erwähnt. Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass es sehr schwierig ist, bereits entstandene Entwicklungsrückstände bis zum Schuleintritt aufzuholen, wenn die Erfassung erst zu Beginn des Kindergartens erfolgt. Projekte, welche benachteiligt Familien zu einem früheren Zeitpunkt erfasst, unterstützen eine nachhaltige Förderung dieser Kinder bedeutend und verbessern ihre Startchancen in der Schule.

7.2 Zusammenfassung der gesamten Kategorie und Strukturierungsdimension

In einem letzten Schritt der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 4) werden die Strukturierungsdimensionen als Ganzes zusammengefasst. Um einen einfacheren Überblick zu verschaffen, werden die ausführlichen Beschreibungen der Hauptkategorien und Unterkategorien auf Kernaussagen reduziert und in einer Tabelle aufgeführt, bevor sie dann im Kapitel 7.3 im Bezug auf die Fragestellung interpretiert werden.

Tab. 5: Zusammenfassung der Strukturierungsdimensionen in Form von Kernaussagen

Strukturierungsdimension Hauptkategorie	Kernaussagen	Kapitel- und Seitenangaben zum Vergleich
Sensible Zeitfenster/ Neuronale Zeitfenster	• Die Sprache hat ihre höchste Wirksamkeit im Alter von 0-13 Jahren, daher kann von einem sensiblen Zeitfenster für die Sprache ausgegangen werden.	7.1.1.1, S. 32
	• Die Bewegung hat ihre höchste Wirksamkeit im Alter von 0-8 Jahren.	7.1.1.1, S. 32
	• Durch die neuere Gehirnforschung ist bekannt, dass die frühe Kindheit die allergrösste Bildungsfähigkeit aufweist und dass die Lern- und Aufnahmefähigkeit von Kindergartenkindern um einiges grösser ist, als bisher angenommen.	7.1.1.1, S. 32
	• Die neurokognitive Plastizität im frühen Kindsalter verspricht diesen Erfolg in der frühen Förderung	7.1.1.1, S. 34
	• Anregungen müssen zur richtigen Zeit kommen. Wenn das nicht geschieht ist es nutzlos wenn nicht sogar kontraproduktiv, denn sie können nicht verarbeitet werden (Entwicklungsfenster nicht offen).	7.1.1.1, S. 33
	• Gehirngerechtes Lernen heisst, dass Inputs über das Sehen, Hören und Fühlen in das Gehirn eindringen.	7.1.1.1, S. 33
	• Fehlen die nötigen Anregungen und Impulse in der frühen Kindheit, lassen sie sich später nur beschränkt kompensieren.	7.1.1.1, S. 34
	• Es macht keinen Sinn Entwicklung zu forcieren, bedeutsam ist Deprivation zu vermeiden.	7.1.1.1, S. 35
	• Kinder sollen in ihrem Entwicklungsdrang unterstützt und nicht gehindert werden.	7.1.1.3, S. 37
	• Synapsen werden nur dann im Gehirn breiter angelegt, wenn das Kind in einer emotionalen Bindung zum Erwachsenen steht.	7.1.1.1, S. 35
	• Altersabhängigkeit und Irreversibilität sind zentrale Charaktermerkmale von kritischen Phasen.	7.1.1.2, S. 35
	• Für den Erwerb von Kulturtechniken gibt es keinen Beweis für die Existenz von kritischen Phasen, ausserhalb derer ein Lernen nicht mehr möglich wäre oder aufgeholt werden kann.	7.1.1.2., S.36
	• Lernförderliche Zeitfenster sind beim Menschen sehr lange offen.	7.1.1.2, S. 36
	• Die Ergebnisse der Hirnforschung und der Zeitfenstertheorien setzen das Spiel unter Druck.	7.1.1.3, S. 38

Strukturierungsdimension Hauptkategorie	Kernaussagen	Kapitel- und Seitenangaben zum Vergleich
Spiele und Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • In keiner anderen Lebensphase sind Spielen und Lernen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in der frühen Kindheit. • In dieser Phase (der frühen Kindheit) entwickeln die Kinder für ihre weiteres Lernen bedeutende kognitive und lernmethodische Kompetenzen. • Kinder entfalten beim Erkunden Konzentrationsfähigkeit und üben sich in der Problemlösung. Sie entwickeln Ehrgeiz, Motivation und logisches Denken. Diese Kompetenzen erlernen die Kinder im Wesentlichen durch das Spiel. • Spielen kann als elementare und vielfältige Form des Lernens bezeichnet werden. • Das Kind schützt sich im Spiel vor Überforderung weil es sich eine Welt konstruiert, die es auch beherrscht. • Aus entwicklungspsychologischer Perspektive gilt das Spiel als Entwicklungsmotor. Durch ihn werden kognitive und soziale Fertigkeiten entfaltet. • Kinder lernen durch das Spiel grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im späteren Erwachsenenleben benötigen. • Das Spiel zeigt sich als Setting, in dem Kinder durch Peers oder Erwachsene, mit Hilfe von Gesprächen und Material in ein kognitives Ungleichgewicht gebracht werden welches der Ausgangspunkt des Lernens ist. • Ganz besonders junge Kinder lernen einen grossen Teil unbeabsichtigt und eher beiläufig (intrinsisch). • Nur Lernen, das Freude bereitet, bleibt den Kindern nachhaltig hängen. • Leistungsdrill im instruktionalen Vorschulunterricht ohne oder mit wenig Lernfreude schädigt die Motivation der Kinder nachhaltig und ist oft mit Stress verbunden. • Das Spiel kann dem Kind Flügel verleihen, aber die erwachsene Person muss es hierzu anleiten und ihm gleichzeitig den nötigen Freiraum geben. • Lernen muss kindgemäss, d.h. spielerisch sein. • Lernen im Spielmodus hat auch Nachteile; es braucht viel Zeit. • Je anspruchsvoller die Anforderungen an das Erwachsenenleben einer Kultur ist, desto weniger können die dafür notwendigen Kompetenzen durch Spiel erworben werden. • „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemässe aktive Erholung“. Artikel 31 (1) UN-Kinderrechtskonvention. • Die Zahl der spieldeprivierten oder sogar spielunfähigen Kinder steigt. • Zu den stärksten Spielhemmern in der Familie gehören die durchtakteten Wochenprogramme, die Risikoscheu der Eltern und der Medienkonsum. • Unstrukturierte Zeit zum Spielen ist für eine gesunde Entwicklung bedeutsam. 	<p>7.1.2.1, S. 38</p> <p>7.1.2.1, S. 39</p> <p>7.1.2.1, S. 39</p> <p>7.1.2.1, S. 39</p> <p>7.1.2.1, S. 39</p> <p>7.1.2.1, S. 39</p> <p>7.1.2.1, S. 40 <i>Tab. 4</i></p> <p>7.1.2.1, S. 40</p> <p>7.1.2.1, S. 41</p> <p>7.1.2.1, S. 41 7.1.2.1, S. 41</p> <p>7.1.2.1, S. 42</p> <p>7.1.2.2, S. 42 7.1.2.2, S. 42 7.1.2.2, S. 42</p> <p>7.1.2.3, S. 43</p> <p>7.1.2.3, S. 43</p> <p>7.1.2.3, S. 43</p> <p>7.1.2.3, S. 43</p>
Strukturierungsdimension Hauptkategorie	Kernaussagen	Kapitel- und Seitenangaben zum Vergleich
Bedeutende pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit n	<ul style="list-style-type: none"> • Eine nachhaltige frühkindliche Bildung ist für eine gesunde Entwicklung und den Bildungsweg der einzelnen Kinder aber auch für unsere Gesellschaft wesentlich. • Verschiedene Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, dass dem Spiel in der pädagogischen Arbeit genügend Rechnung getragen werden muss. • Nachhaltiges Lernen beginnt sehr früh, denn im Alter von vier bis acht Jahren sind günstige motivationale Voraussetzungen für das erfolgreiche Bewältigen von Lernprozessen. • Spielhaltiges Lernen scheint für Kinder von drei bis fünf Jahren mehr On-task-Verhalten, tieferes Involvement und nachhaltigeres Können zu erzeugen. • Einseitig, instruierendes Verhalten, Trainings und Lektionen entsprechen nicht dem Lernen kleiner Kinder. • Kinder lernen in den ersten Jahren durch Handeln, durch das eigene Tun, durch die Kooperation und das Sprechen mit anderen Kindern und Erwachsenen. • Ein Kind kann lernen, wenn es innerlich motiviert ist und durch bestimmte Situationen und Umgebungen angeregt wird. • Das Neue braucht Anknüpfungspunkte an bisherige Erfahrungen, dann wird es im Gehirn neuronal vernetzt und bleibt nachhaltig hängen. • Lernsituationen müssen an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst 	<p>7.1.3.1, S. 44</p> <p>7.1.3.1, S. 44</p> <p>7.1.3.1, S. 44</p> <p>7.1.3.1, S. 45</p> <p>7.1.3.1, S. 45</p> <p>7.1.3.1, S. 45</p> <p>7.1.3.1, S. 45</p> <p>7.1.3.1, S. 45</p> <p>7.1.3.1, S. 46</p>

	<p>werden und für das Kind bedeutsam sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Kindergarten muss die Grundlage für schulische Lernprozesse in spielhaftem Lernen anbieten, das spielerische Lernen verteidigen und sich der Herausforderung einer eigenen Didaktik stellen. • Das Kind soll sich im Spiel auf Handlungen einlassen ohne das bewusste Ziel, damit bestimmte Fähigkeiten zu erwerben. • Für nachhaltiges Lernen ist das Kindergartenmodell entscheidend. • Die Rolle der Spielbegleitung ist beim spielbasierten Lernen zentral. <p>• Der Weg führt von der Bewältigung einer Aufgabe durch Instruktion und andere Formen der Unterstützung (Scaffolding) zu ihrer selbständigen Meisterrung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es ist die Aufgabe der Lehrpersonen, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie die vielfältigen Möglichkeiten des Spiels ausschöpfen können. • Kognitive Entwicklungsprozesse von Kindern stehen in einer direkten Verbindung zu der Quantität und Qualität der durch die Erwachsenen bereitgestellten und begleiteten Aktivitäten. • Nachhaltiges Lernen bedingt ein einfühlsames, responsives Eingehen der Lehrperson auf die Kinder. • Das Classroom - Management ist in offenen und flexiblen Unterrichtssettings von besonderer Bedeutung. 	<p>7.1.3.1, S. 46</p> <p>7.1.3.2, S. 47</p> <p>7.1.3.2, S. 47/48</p> <p>7.1.3.2, S. 49</p> <p><i>Abb. 6</i></p> <p>7.1.3.2, S. 49/50</p> <p><i>Abb. 7</i></p> <p>7.1.3.3, S. 51</p> <p>7.1.3.3, S. 51</p> <p>7.1.3.3, S. 52</p> <p><i>Abb. 8</i></p> <p>7.1.3.4, S. 52/53</p>
Strukturierungsdimension Hauptkategorie	Kernaussagen	Kapitel- und Seitenangaben zum Vergleich
Einflüsse der ökonomischen und der sozio- kulturellen Herkunft auf die Entwicklung und Bildung.	<ul style="list-style-type: none"> • Die unvermeidbaren Entwicklungsunterschiede der Kinder sind das Ergebnis genetischer und erfahrungsbezogener Disparitäten aber auch von unterschiedlichen sozialen und kulturellen Aufwuchscontexten. • Diese Kompetenznachteile lassen sich bis zum Schuleintritt kaum kompensieren, was folglich zu schlechteren Schulleistungen führen kann, als eigentlich auf der Basis ihrer kognitiven Leistungen möglich wäre. • Es ist zu erwähnen, dass nicht die Kinder oder die Familien ein Risiko darstellen, sondern die Umstände oder Umgebung, in der sie leben. • Es gibt verschiedene Strategien zur Prävention entwicklungsgefährdeter Kinder. • Die Herausforderung besteht, den Zugang zu den gefährdeten Familien zu realisieren. • Den grössten Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben die Familien und nicht die pädagogischen Fachkräfte. • Massnahmen sollen immer in der Zusammenarbeit mit den Eltern angegangen werden und die Eltern wenn möglich aktiv einbinden. • Gemeinsame Aktivitäten in der Familie haben einen direkten Einfluss auf den Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder. • Die Resilienzforschung zeigt, dass sich Kinder auch unter schlechten Voraussetzungen gut entwickeln können. • Eine gute pädagogische Prozessqualität kann ein Schutzfaktor für Risikokinder sein. • Kompensatorische Förderung ist eine Möglichkeit, die Startchancen benachteiligter Kinder zu verbessern. • Es gibt zwei Gruppen von Präventionsmöglichkeiten: Die defizit- und die ressourcenorientierten Ansätze. • Eine frühe institutionelle Bindung ist für Kinder aus der Unterschicht wegen des Gefälles zu der schlechten elterlichen Bindung langfristig ausserordentlich günstig. • Eine Verbesserung der Förderung schulrelevanter Vorläuferfertigkeiten im Kindergarten ist für benachteiligte Kinder notwendig. • Bildungsbenachteiligte Kinder sind oft von offenen Beschäftigungsangeboten ohne zielgerichtete Unterstützung überfordert. • Bildungschancen werden für benachteiligte Kinder bei einer qualitativ guten, für alle zugänglichen Förderung verbessert. 	<p>7.1.4.1, S. 53</p> <p>7.1.4.1, S. 54</p> <p>7.1.4.1, S. 54</p> <p>7.1.4.1, S. 55</p> <p><i>Abb. 9</i></p> <p>7.1.4.1, S. 56</p> <p>7.1.4.1, S. 56</p> <p>7.1.4.1, S. 56</p> <p>7.1.4.1, S. 56</p> <p>7.1.4.1, S. 56/57</p> <p>7.1.4.1, S. 57</p> <p>7.1.4.2, S. 57</p> <p>7.1.4.2, S. 57</p> <p>7.1.4.2, S. 58</p> <p>7.1.4.2, S. 58/59</p> <p>7.1.4.2, S. 59</p> <p>7.1.4.2, S. 59</p>

Die umfassenden Kernaussagen zeigen, wie vielschichtig die Thematik der einzelnen Kategorien ist und wie viele Faktoren dazu beitragen, unseren jungen Kindern einen guten Unterricht zu organisieren

und sie professionell zu begleiten. Im nachstehenden Kapitel werden Folgerungen aus diesen Ergebnissen gezogen, welche für die spätere Beantwortung der Fragestellung bedeutend sein könnten.

7.3 Folgerungen aus der strukturierenden Analyse der Kategorien

Die Analyse der Kategorien hat verdeutlicht, dass es viele Verknüpfungspunkte der Kategorien untereinander gibt. Bei allen Zusammenfassungen können Verbindungen zu anderen Kategorien geschaffen werden. Diese Vernetzung zeigt, dass alle Aspekte einen ganz wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung beitragen. Es ist aber nicht sinnvoll, aus einer einzelnen isolierten Kategorie Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht mit den jungen Kindern zu ziehen. Es bedingt die Vernetzung der Kategorien und auch eine gewisse Adaption oder auch Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf den Kindergartenalltag. Es gibt Bereiche, die für alle jungen Kinder gleichermaßen gelten aber auch Aspekte, die aufgrund von genetischen und erfahrungsbezogenen Disparitäten aber auch von unterschiedlichen sozialen und kulturellen Aufwachskontexten angeschaut werden müssen. Im Folgenden werden die Zusammenhänge der Kategorien genauer erläutert.

Die Kategorie 1 (Sensible Zeitfenster / Neuronale Zeitfenster) beschreibt ausführlich, dass die frühe Kindheit die allergrösste Bildungsfähigkeit aufweist. Im Bereich der Sprache und auch der Bewegung geht man von sensiblen Zeitfenstern aus. Diese Erkenntnisse schlagen den Bogen zu der Kategorie 2 (Spielen & Lernen), denn frühes Lernen macht nur Sinn, wenn es auch kindgerecht und somit spielerisch ist und die Professionalität und somit auch die Qualität der Lehrpersonen gewährleistet ist. Das beinhaltet die genaue Beobachtung und Begleitung der Kinder, um ihnen die individuellen und richtigen Angebote zum richtigen Zeitpunkt anbieten zu können. Diese Aspekte sind in der Kategorie 3 (Bedeutende pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-Jährigen) genauer erläutert. In der Kategorie 1 wird auch erwähnt, dass sich fehlende Anregungen in der frühen Kindheit nur beschränkt kompensieren lassen. Diese Aussage schafft die Verbindung zu Kategorie 4 (Einflüsse der sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung). Dabei wird erläutert, wie wichtig diese Inputs in der frühen Kindheit sind, dass ein empathisches Lehrerverhalten aber auch eine frühe institutionelle Bindung sich jedoch kompensierend auf die Kinder auswirken kann. Ein bedeutender Aspekt aus der Kategorie 1 ist zudem, dass es für den Erwerb von Kulturtechniken keinen Beweis für die Existenz von Zeitfenstern gibt. Dies steht in einem wichtigen Zusammenhang zu Kategorie 3, welche die didaktischen Aspekte aufgreift. Es sollen nicht die Kulturtechniken möglichst früh instruktional gefördert werden, sondern nur die entsprechenden Vorläuferfertigkeiten und diese nur nach einer genauen, professionellen Diagnostik. Die Ergebnisse der Hirnforschung und die Zeitfenstertheorien haben einen Förderwahn bei bildungsinteressierten Eltern aber auch bei Lehrpersonen erzeugt, welche das kindliche Spiel gewaltig unter Druck setzt und in dieser Arbeit die Verbindung zu der Kategorie 2 „Spielen und Lernen“ aufnimmt.

In der Kategorie 2 zeigen sich weiter wichtige Anknüpfungspunkte. Dass das kindliche Spiel ein wichtiger Lernmotor ist, wird mehrfach bestätigt. Dass es aber auch die Anleitung von Erwachsenen oder auch Peers braucht, damit das Kind sich in die nächste Zone der Entwicklung begeben kann, schafft die Verknüpfung zu Kategorie 3.

Die Kategorie 3 (Bedeutende pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-Jährigen) steht in einigen Aspekten im Zusammenhang mit der Kategorie 3, denn die Bedeutung des

spielerischen oder spielbasierten Lernens ist in der Arbeit mit jungen Kindern zentral und wird deutlich mit dem Lernen in Verbindung gesetzt. Nachhaltiges Lernen beginnt sehr früh, diese Tatsache zieht einen Bogen zu der Kategorie 1, den „sensiblen und neuronalen Zeitfenster“. Die Sprachentwicklung ist in Bezug auf die Zeitfenstertheorien bedeutsam, es bestehen aber auch Verknüpfungspunkte mit der Kategorie 4, den Einflüssen der ökonomischen und sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung. Dabei ist zu erwähnen, dass gerade Kinder welche, Deutsch nicht als Muttersprache haben, möglichst früh mit der neu zu erlernenden Sprache in Kontakt treten sollten. Genauso wie es bedeutsam ist, die negativen Einflüsse der sozio-kulturellen Herkunft der Kinder durch qualitativ gute Einrichtungen und durch professionelles Lehrpersonal zu egalisieren.

Die Verknüpfungen mit der Kategorie 4 wurden mit den Ausführungen der anderen drei Kategorien bereits erwähnt.

Die Anzahl der Kernaussagen zeigt, wie bedeutend die einzelnen Kategorien sind. Das folgende Diagramm (vgl. Abb. 10) soll eine selektive Abbildung der Bedeutsamkeit der untersuchten Kategorien in Bezug auf die Fragestellung zeigen. Die Bedeutung der Kategorien wird auf Grund der Anzahl Kernaussagen gebildet (vgl. Tab. 5).

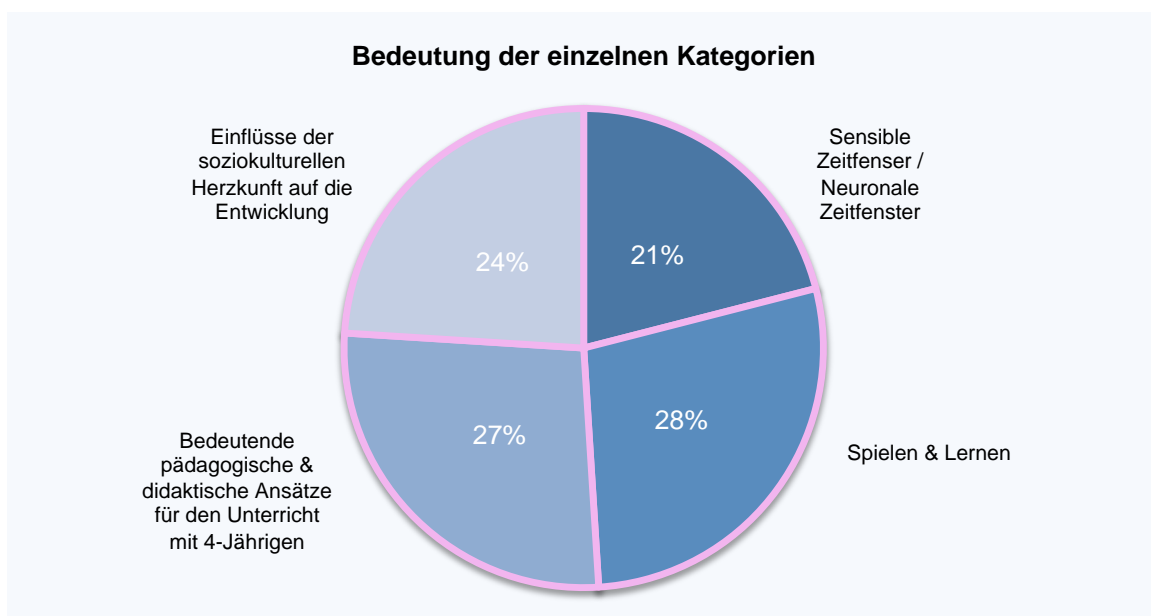


Abb. 10: Subjektive Bedeutung der einzelnen Kategorien

Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass die Bedeutung der einzelnen Kategorien nur geringe Differenzen zeigen. Die beiden Bereiche, bei welchen die praktische Umsetzung im Vordergrund steht, sind ein wenig umfangreicher. Daraus kann geschlossen werden, dass die Themen in der aktuellen Diskussion und Forschung sehr bedeutend sind, aber auch, dass sich mein persönliches Interesse speziell auf den Bereich der Umsetzung fokussiert, welcher schlussendlich im Berufsalltag am zentralsten ist.

8 Beantwortung der Fragestellung

Obwohl die Kategorien aus den einzelnen Fragestellungen heraus entstanden sind, macht es keinen Sinn für die Beantwortung der Forscherfragen jeweils nur die entsprechende Kategorie beizuziehen. Wie bereits im vorangehenden Kapitel erläutert, besteht eine enge Verknüpfungen unter den Kategorien, die es zu berücksichtigen gilt.

In einem ersten Schritt wird jeweils die Frage beantwortet. In einem weiteren Schritt wird eine Interpretation oder auch Adaption auf die Sicht im Kindergartenalltag vorgenommen, wie es im Kap. 7.3 bereits angedeutet wurde.

8.1 Beantwortung der Forschungsfrage 1

Für eine präzise und strukturierte Beantwortung der Forschungsfrage 1 dienen die Erläuterungen von Kap. 3, S. 7 zu der Definition von erfolgreichem Unterricht nach Meyer (2014, S. 13) und die Zusammenfassungen in (Kap. 7.1) sowie die Kernaussagen (Kap. 7.2) der Kategorien. Dabei werden die zentralen Aussagen zur Beantwortung der Fragestellung zusammengetragen. Die detaillierten Ausführungen können in den Zusammenfassungen der Kategorien nachgelesen werden.

Forschungsfrage 1:

Welches sind die Gelingensbedingungen für den erfolgreichen Unterricht mit 4-jährigen Kindern im Kindergarten?

Die nachhaltige Kompetenzentwicklung ist ein wichtiger Bestandteil für erfolgreichen Unterricht. Eine nachhaltige Bildung ist für jedes einzelne jungen Kind und dessen Bildungsweg entscheidend, genauso auch für unsere Gesellschaft (vgl. Hauser, et al., 2015). Nachhaltiges Lernen für 4-jährige Kinder ist jedoch nicht mit dem frühen Einsetzen von schulischem Lernen zu vergleichen. Diese Art von Lernen zeigt nach den Ergebnissen der IGLU-Studien (vgl. Bos et al. 2012) keine nennenswerten Effekte auf spätere Schulleistungen. Die von Stamm (2014) erwähnten zeigen, dass Kinder in instruktionalen Programmen zwar kurzfristig bessere Ergebnisse erzielen, als Kinder, welche ein spielbasiertes Setting erleben, längerfristig in der Schule jedoch schlechter abschneiden und sogar fünfmal häufiger eine Klasse repetieren. Hauser et al. (2015) nennen diese kurzfristigen, besseren Ergebnisse „Washing-out“-Effekte. Diese verschwinden meist bereits nach den ersten Schuljahren. Somit zeigt sich das Spiel als Setting, in dem bereits 4-jährige Kinder wichtige Lernerfahrungen machen können. In keiner Lebensphase sind Spielen und Lernen, Entwicklungs- und Bildungsprozesse so eng miteinander verzahnt wie in diesen jungen Jahren (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Aus entwicklungspsychologischer Sicht gilt das Spiel als Entwicklungs- und Lernmotor. Durch ihn werden kognitive und soziale Fertigkeiten entfaltet (vgl. Stamm, 2014). Im Spiel ist es auch möglich die bereitstehenden Lerninhalte mit genügend Zeit und Musse zu üben. Im Unterricht mit 4-jährigen Kindern müssen die Grundlagen für schulische Lernprozesse in spielhaltigem Lernen angeboten werden. Das spielerische Lernen muss verteidigt werden. Es besteht die Herausforderung, sich einer eigenen Didaktik für den Kindergarten zu stellen. Eine *erste Gelingensbedingung ist somit ein spielbasiertes Unterrichtssetting.*

Ein weiterer Aspekt von Meyer für erfolgreichen Unterricht ist die sinnstiftende Orientierung. Damit ist gemeint, dass es im Unterricht nicht nur um den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, sondern auch um das Entfalten der eigenen Persönlichkeit und um das Stärken der sozialen Kompetenzen. Kinder lernen beinahe alles im Spiel. Dazu zählen auch die soziale und emotionale Entwicklung (vgl. Stamm, 2014). Diese Fähigkeiten werden als Lernprozesse bei zahlreichen Spielen im Hintergrund angeregt. Leuchter (2013) erwähnt Untersuchungen, welche bereichsübergreifende Lerneffekte untersuchen. Diese zeigen auch im sozialen Bereich einen hohen Lerneffekt. Es ist ersichtlich, dass die kognitive aber auch die affektive und soziale Entwicklung bei den Kindergruppen überlegen ist, welche im frei gewählten Spiel von Lehrpersonen begleitet werden, gegenüber Kindergruppen, welche mehrheitlich angeleitet unterrichtet werden. Das freie Spiel erlaubt den Kindern soziale Erfahrungen zu machen, ganz besonders ist das im Rollenspiel möglich (vgl. Kap. 4.2.1: Spieltheorien), aber auch in vielen anderen Spielsituationen, wo es um Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft oder auch das Teilen geht. Das freie Spiel mit Peers ermöglicht dem Kind, soziale Fertigkeiten wie das Lösen von Konflikten, das Aushandeln von Kompromissen oder auch das Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse des Gegenübers zu üben (vgl. Keller, Trösch & Grob, 2013, S.88ff). Die Bedeutung der Kontakte und des Spielens mit anderen Kindern ist für die Entwicklung des sozialen und emotionalen Verhaltens bedeutsam. (vgl. Kap. 4.1.1). Gerade auch im Bezug auf die Entwicklung der Handlungsregulation (vgl. Abb.1) bietet das freie Spiel mit Peers wichtige Lernfelder, welche durch eine angemessene Spielbegleitung (vgl. Kap. 7.1.3.2 Abb. 6 & 7) noch weiter ausgeschöpft werden können. Somit ist eine *zweite Gelingensbedingung genügend frei verfügbare Zeit für das freie Spiel im Kindergarten*.

Meyer nennt als weiteren Punkt die demokratische Unterrichtsstruktur, bei der die Selbsttätigkeit der SuS gefördert wird. Um die Selbsttätigkeit der 4-jährigen Kinder zu fördern, ist es die Aufgabe der Lehrpersonen, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie die vielfältigen Möglichkeiten des Spiels ausschöpfen können. Um diese Mündigkeit zu entwickeln, müssen die frei zugänglichen Lern- und Spielangebote differenziert und auf die einzelnen Kinder abgestimmt sein (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016). Da jedes Kind sein eigenes Lern- und Entwicklungstempo hat, benötigt es auch eine unterschiedliche Begleitung, welche seinem Lernstand angepasst ist (vgl. Kap. 7.1.3.1). Diese Begleitung kann durch die Lehrperson oder auch durch kompetente Peers erfolgen.

Eine dritte Gelingensbedingung ist somit vielseitiges, differenziertes und zugängliches Material zum Entdecken und Erforschen.

Ein weiterer Aspekt von Meyer wird als Arbeitsbündnis beschrieben. Um sich immer wieder neu auf die Entwicklungsprozesse im Schul- oder Kindergartenalltag einzulassen spielen die motivationalen Voraussetzungen eine bedeutende Rolle. Grundsätzlich sind diese Voraussetzungen bei den 4-Jährigen vorhanden. Im Alter von vier bis acht Jahren sind günstige motivationale Voraussetzungen für das erfolgreiche Bewältigen von Lernprozessen vorhanden (vgl. Hasselhorn, 2011). Ein Kind kann Lernen, wenn es innerlich motiviert ist und durch bestimmte Situationen und Umgebungen angeregt wird. Das bedeutet, dass anregende Lern- und Spielumgebungen für die jungen Kinder sehr wichtig sind, aber auch ein einfühlsames, responsives Eingehen der Lehrpersonen auf die Kinder. Die Motivation der Kinder zum nachhaltigen Spielen und Lernen ist am besten gewährt wenn sie Inputs erhalten, die sie weder unterfordern noch überfordern. Daher ist die genaue Analyse des Entwicklungsstandes

des Kinder sehr bedeutend, denn auf dieser Basis wird die Form der Unterstützung oder der Spielbegleitung gewählt. Leistungsdrill im instruktionalen Vorschulunterricht ohne oder mit wenig Lernfreude schädigt die Motivation der Kinder nachhaltig und ist oft mit Stress verbunden.

Eine *vierte Gelingensbedingung ist somit das einfühlsame, responsive und differenzierte Eingehen der Lehrperson auf die jungen Kinder.*

Der letzte Punkt von Meyer ist der Erziehungsauftrag. Damit ist die Bedeutung einer engen Verknüpfung von Lernen und Erziehung gemeint. Eine wirksame Klassenführung und somit eine Geringhaltung der sanktionierenden Ablenkung ist laut Hauser (2016, S. 145) von Bedeutung für erfolgreiches Lernen. Dies darf allerdings nicht mit distanzierter Härte oder Autorität in Verbindung gebracht werden, sondern mit respektvollem Umgang aber konsequentem Stoppen von echten sozialen Störungen. Dafür ist der autoritative Führungsstil empfehlenswert (vgl. Abb. 8). Dieser betont die Förderung der Eigenaktivität der Kinder und ist weder vernachlässigend noch permissiv aber auch nicht autoritär oder überbehütend. Die *fünfte Gelingensbedingung ist somit ein autoritativer Führungsstil.*

Für einen besseren Überblick werden die fünf aus den Kategorien abgeleiteten Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Unterricht mit 4-jährigen Kindern nochmals aufgeführt:

1. Ein spielbasierter, spielerischer Unterricht
2. Genügend freie Zeit für das freie Spielen im Kindergarten
3. Vielseitiges, differenziertes und zugängliches Material zum Entdecken und Erforschen
4. Einfühlsames, responsives und differenziertes Eingehen der Lehrperson auf die Kinder
5. Ein autoritativer Führungsstil

8.1.1 Interpretation

Diese fünf Gelingensbedingungen scheinen auf den ersten Eindruck sehr unspektakulär. Viele Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe würden sicher bezeugen, ihren Unterricht bereits auf diesen Gelingensbedingungen aufzubauen. Obwohl die Bedeutung des Spiels für die Kindheit und somit für den Kindergarten immer wieder betont wird, sind im Kindergartenalltag doch immer wieder sehr kurze Spielsequenzen und oft auch sehr lehrerzentrierte Kreissequenzen zu beobachten. Auch die Gestaltung von ansprechenden Lernumgebungen mit differenzierten Angeboten lässt oftmals noch viel Luft nach oben. Ein spielbasiertes Konzept setzt voraus, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, den Kindern eine Umgebung bereitzustellen, welche ihnen eine Entwicklung in den kognitiven Bereichen aber auch in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung ermöglicht und die auch anschlussfähig ist (vgl. Fölling-Albers). In Bezug auf die Schulfähigkeit bedeutet das, dass die Kinder Basiskompetenzen erwerben, die ihnen ein kompetentes Handeln in den verschiedenen Bildungsbereichen ermöglichen (vgl. Kap. 5.1.3). Wie vielschichtig diese Gelingensbedingungen im beruflichen Alltag aussehen können und wie viel Professionalität sie in der Umsetzung erfordern, wird mit der Unterfrage 1 genauer beantwortet.

8.2 Beantwortung der Unterfrage 1

Zur Beantwortung der Unterfrage 1 dienen die Zusammenfassungen der Kategorien in Kapitel 7. 1 sowie die Kernaussagen in Kapitel 7.2.

Unterfrage 1:

Welche pädagogischen und didaktischen Aspekte unterstützen junge Kinder im Kindergartenalltag?

Die Gelingensbedingungen haben die pädagogischen und didaktischen Aspekte bereits aufgegriffen, welche junge Kinder im Unterricht unterstützen (vgl. Kap. 8.1 S. 68). Die Unterfrage 1 soll nun diese Erkenntnisse präzisieren und auf den Kindergartenalltag ausrichten. Daher werden nun die einzelnen Gelingensbedingungen in Bezug auf die Unterfrage 1 ergänzt.

1. *Ein spielbasierter, spielerischer Unterricht*

Die angesprochenen Untersuchungen in Kapitel 7.1.2.1 und 7.1.3.1 zeigen mehrheitlich die Selben Ergebnisse: Nachhaltige Bildung in den frühen Jahren muss im Spielen oder in spielbasierten Settings geschehen. In solchen Settings können auch sehr junge Kinder aufgefangen werden und wichtige Lernerfahrungen machen. Die neurokognitive Plastizität im frühen Kindsalter spricht für eine erfolgreiche frühe Förderung. Dabei ist die frühe Stimulation und Förderung von Bildungsprozessen gemeint (vgl. Knauf, Dux & Schlüter, 2015). Dabei geht es aber laut Stamm (2010) um eine natürliche Stimulation im kindlichen Spieltrieb. Dafür sind keine besonderen Programme notwendig. Entwicklung zu forcieren macht auch laut Singer (2003) keinen Sinn. Es ist daher nicht notwendig, die Kleinen mit Angeboten zu überschütten. Spielerische Lernerfahrungen schlagen sich dann im Abbau nicht genutzter synaptischer Verbindungen oder auch im Aufbau neuer Verbindungen nieder (vgl. Saalbach, Grabner & Stern, 2013). Dass es ein sensibles Zeitfenster der Sprache gibt, kann aus Forschungsprojekten in Bezug auf das Erlernen einer Zweitsprache abgeleitet werden (vgl. Tracy, 2008, S. 3ff.). Daher ist im Bereich der Sprache darauf zu achten, dass die Kinder gute sprachliche Vorbilder haben und viele natürliche Begegnungen mit der Sprache haben, zum Beispiel auch im Spiel mit den Peers. Instruktionale Förderung nach Trainingsprogrammen weisen nur kurzfristige Erfolge auf, die sich oft bereits in den ersten Schuljahren wieder aufheben (vgl. Hauser, 2016). In der kompensatorischen Förderung können jedoch auch Förderprogramme ihre Berechtigung haben. Denn das Lernen im Spiel braucht sehr viel Zeit. Zeit, welche möglicherweise in der kompensatorischen Förderung nicht immer vorhanden ist. Nach Dollase (2007) sind solche Programme insbesondere für Kinder aus low income families effektiv. Ganz besonders im Bereich der Sprache sowie der Vorläuferfähigkeiten der Schriftsprache können durchaus positive Auswirkungen festgestellt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass diese bereichsspezifisch ausgerichtet sind und auf einer soliden pädagogischen Diagnostik basieren (vgl. Fölling-Abers, 2013, S. 38f).

Bedeutende Aspekte für den Kindergartenalltag:

- Die Kinder sollen im alltäglichen Spiel mit den Lerninhalten konfrontiert werden.
- Die Kinder brauchen gute sprachliche Vorbilder und natürliche Begegnungen mit der Sprache.
- Förderprogramme sollen in der kompensatorischen Förderung eingesetzt werden.

2. Genügend freie Zeit für das freie Spielen im Kindergarten

Genauso wie die durchtakteten Wochenprogramme in den Familien zu Spielhemmern werden können (vgl. Stamm, 2014), ist das auch bei den durchstrukturierten Kindergartenmorgen und -nachmittagen möglich. Oftmals bleibt neben den vielen guten Inputs, den zu erledigenden Bastelarbeiten und Aufträgen, den gemeinsamen, natürlich möglichst spielerischen Aktivitäten im Kreis und der gemütlichen Znüni-Runde gar nicht mehr viel Zeit für das freie Spiel. Obwohl die Wichtigkeit in den vorliegenden Kapiteln ganz eindeutig belegt wurde. Daher ist darauf zu achten, dass aktive Überlegungen zum Tagesablauf, zu Spielzeiten und Ruhephasen gemacht werden. Dies ist ein Aspekt des Classroom - Managements. Die Zeit im freien Spiel sollte ableitend aus den vielen Aussagen zum Spiel mindestens gleich viel Raum /Zeit einnehmen wie der restliche Teil des Unterrichts. Diese Freispielphasen können in der Pause, im Wald, wie es Renz-Polster und Hüther (2016) immer wieder betonen oder im freien Spiel im Kindergarten stattfinden. Um sich in einem Spiel verweilen zu können braucht es viel Zeit, Zeit für die Wiederholung, damit sich Scripts anlegen und verknüpfen können (vgl. Kap. 4.1.3). Es braucht Zeit sich ohne Stress auf eine neue Aktivität ein neues Spiel einzulassen (vgl. Kap. 4.2.2 Merkmale des Spiels). Während dieser Freispielphase nimmt die Kindergärtnerin die aktive Rolle der Freispielbegleitung ein. Dabei geht es darum, die Kinder in ihrer Spieltätigkeit zu beobachten und zu analysieren, ob eine Begleitung, Hilfestellung oder zusätzliches Material benötigt wird, um das Kind in seinem Spielprozess zu fördern. Das zu verfolgende Ziel ist, die Kinder in ihrem Spiel- und Lernprozess weiterzubringen. Das heisst, die Kinder sollen beim Aufbau der Kompetenzen unterstützt werden, die unmittelbar an ihren Lern- bzw. Entwicklungsstand anschliessen. Dabei fördert die Lehrperson das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung. Mögliche Begleitformen sind das Parallelspiel, das Mitspiel, das Spiel-Tutoring und die Spiel-Intervention(vgl. Kap. 7.1.3.2. & Abb. 6). Mit der richtigen Begleitung erhält das Spiel seinen lernförderlichen Charakter. Die Kinder brauchen Impulse um nächste Entwicklungsschritte machen zu können. Gleichwohl ist es wichtig, die Verantwortung und somit auch die Initiative wie in Abb. 7 ersichtlich dem Kind wider abzugeben, damit es persönliche Erfahrungen mit dem neu Erlernten machen kann und sich in Eigeninitiative weiterentwickeln kann, bis es wieder einen Impuls von aussen benötigt. Um die Kinder individuell in ihren Lernprozessen zu unterstützen, greift die Lehrperson bei Gelegenheiten geplant oder aber spontan ein. Dabei muss aber immer vorab entschieden werden, ob der Flow des Spiels oder aber die Lernförderung Vorrang hat (vgl. Hauser et. al., 2015).

Bedeutende Aspekte für den Kindergartenalltag:

- Classroom Management; Zeitliche Planung und Organisation des Freispiels in der Pause im Wald und im Kindergarten.
- Die Freispielphasen müssen mindestens die Hälfte eines Kindergartenmorgens einnehmen.
- Zeit für Wiederholungen und Rituale.
- Die Kindergärtnerin hat in den Freispielphasen eine aktive Rolle als Freispielbegleitung.
- Die Zone der nächsten Entwicklung ist für die Planung des Freispiels bedeutend

3. Vielseitiges, differenziertes und zugängliches Material zum Entdecken und Erforschen

Ein weiterer Punkt des Classroom - Management ist laut Wannack, Arnaldi und Schütz (2011, S. 5-6) die vorgängigen Überlegungen zu den Spielangeboten in Bezug auf die Anzahl, der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und auf deren Einsatz im freien Spiel. Dabei sollen die Kleinen nicht überschüttet werden. Bei der Auswahl geht es mehr um die Qualität, denn um die Quantität des Materials. Wenn Spielprozesse Weltaneigungs- und Bildungsprozesse sind und wir die Kinder als Entdecker und Forscher sehen, müssen wir ihnen Spielmaterial zur Verfügung stellen, welches differenzierte, kreative und förderliche Spieltätigkeiten zulässt und nicht nur eine vorbestimmte Spielaktivität. Alles, was Kinder spielend erleben und erfahren können, wird durch die Qualität des Spielzeugs beeinflusst. Dabei wird klar, dass das spielerische Lernen auch immer ein handelndes Lernen ist. Für eine bewusste Auswahl ist es daher grundlegend wichtig, Orientierungskriterien zu haben, die verhindern, dass sich der persönliche Geschmack oder „beliebiger Wildwuchs“ durchsetzen (vgl. Franz, 2016). Kinder müssen Themen Lernräumen begegnen, die sie mit neue interessanten Inhalten herausfordern und die sie mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können. Die Grundlagen für die schulischen Lernprozesse sollen in die Spielangebote eingebunden werden, damit ein spielerischer Kontakt mit den Bildungszielen möglich wird.

Das Material soll, wenn immer möglich, für die Kinder frei zugänglich sein. Das erfordert ein bedienungsfreundliches Ordnungssystem und eine übersichtliche Präsentation der Spielmöglichkeiten (vgl. Franz, S. 106-107).

Bedeutende Aspekte für den Kindergartenalltag:

- Gezielte Auswahl von Spielmaterial und Spielangeboten.
- Schulische Lernprozesse müssen in die Spielangebote eingebaut werden.
- Freizugängliches Material für die Kinder, bedienungsfreundliches Ordnungssystem.

4. Einfühlsames, responsives und differenziertes Eingehen der Lehrpersonen auf die Kinder

Bei der Entwicklung des sozialen und emotionalen Verhaltens (Kap. 4.1.1) wurde erläutert, dass Beziehungen dem Kind den Rahmen bieten, sich in seiner Welt zu explorieren. Dies setzt voraus, dass die Beziehungen qualitativ hochwertig sind. Ganz besonders bedeutsam wird dieser Aspekt in Bezug auf risikobelastete Kinder. Die Resilienzforschung zeigt, dass eine stabile Beziehung zur Lehrperson fehlende emotionale Bindungen ausgleichen kann. Als weiteren Punkt nennt Hauser (2016), dass auch eine frühe Leistungserwartung der Lehrperson eine gute Entwicklung unter erschwerten Bedingung fördert. Kognitive Entwicklungsprozesse von Kindern stehen in direkter Verbindung mit der Qualität der, durch die Erwachsenen bereitgestellten und begleiteten, Gruppenaktivitäten sowie mit der Qualität der Beziehung. Das Herzstück ist dabei die dynamische Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind.

Bedeutende Aspekte für den Kindergartenalltag:

- Der Aufbau und die Pflege der Lehrpersonen-Kind Beziehung benötigt Zeit und Musse.
- Beziehungsförderliche Aktivitäten brauchen ihren Platz im Alltag.

5. Ein autoritativer Führungsstil

Dieser Führungsstil betont die Förderung der Eigenaktivität der Kinder. Ein autoritativer Führungsstil ist weder vernachlässigend noch permissiv aber auch nicht autoritär oder überbehütend. Er nimmt bei allen Erziehungsprägungen eine mittlere Stellung ein (vgl. Abb. 8).

Bedeutende Aspekte für den Kindergartenalltag:

- Die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Erziehungsstil ist unabdingbar.

8.2.1 Interpretation

Die Ausführungen zeigen, welches breites Feld zu beachten ist, um den 4-jährigen Kindern einen altersentsprechenden und fördernden Unterricht zu ermöglichen. Es zeigt aber auch, dass es durchaus möglich ist, die sehr jungen Kinder in der Schuleingangsphase zu unterrichten. Ein wichtiger Aspekt ist es, die Kinder individuell zu betrachten und die Spiel- und Lernangebote den Bedürfnissen der Klasse und den einzelnen Kindern anzupassen. Am bedeutendsten in der Arbeit mit den jungen Kindern ist jedoch die Art und Weise der Vermittlung und der Freiraum, den die Kinder für das freie Spiel brauchen. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Aspekte nicht nur für die ganz jungen Kinder im Kindergarten wichtig sind. Es braucht somit keine neue Didaktik und Methodik für die 4-jährigen Kinder im Kindergarten. Vielmehr machen sie darauf aufmerksam, dass der Kindergarten sich nicht weiter der Verschulung und somit der Didaktik der Schule anschließen soll, sondern sich der Herausforderung einer eigenen Didaktik stellen soll, welche die Kinder in der Schuleingangsphase auf eine spielerische Weise mit den schulischen Vorläuferfertigkeiten vertraut macht. Es ist eine kontinuierliche Weiterbildung der Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe gefordert. Ein zentraler Bestandteil ist es, die beruflichen Handlungskompetenzen zu steigern und weiterzuentwickeln. Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Freispiels sind eine professionelle Auseinandersetzung mit den Begleitformen des Freispiels und auch mit der Unterstützungsmethode „Scaffolding“ nötig (vgl. Kap. 7.1.3.2). Auch die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Führungsstil ist für ein professionelles Unterrichten der jungen Kindern essentiell.

8.3 Beantwortung der Unterfrage 2

Zur Beantwortung der Unterfrage 2 dienen die Zusammenfassungen der Kategorien in Kapitel 7.1 sowie die Kernaussagen in Kapitel 7.2.

Unterfrage 2:

Welche familiären Einflüsse wirken sich positiv/negativ auf die Entwicklung der Kinder und somit auf den Eintritt in den Kindergarten aus?

In Kapitel 7.1.4 wurde erwähnt, dass die Bildungschancen auch in der Schweiz von Geburt an ungleich verteilt sind. In der Zusammenfassung der Kategorie 4: Einflüsse der sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung wurde diese Thematik intensiv beleuchtet, aber auch Bereiche aus der Kategorie 2: Spielen und Lernen nehmen darauf Einfluss. Um die Fragestellung konkret zu beantworten, werden positive und negative Aspekte, welche die Entwicklung und somit auch die Bildungschancen der jun-

gen Kinder beeinflussen, in einer Tabelle zusammengetragen. In einem weiteren Abschnitt werden sie dann erläutert.

Tab. 6: Positive und negative Einflüsse die Familien auf die Entwicklung der Kinder

Einflüsse der Familie auf die Entwicklung	
positiv	negativ
<ul style="list-style-type: none"> • Genügend Zeit zum freien Spielen • Projekte der frühen Förderung wie „Zeppelin 0-3“ oder „Primano“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Durchtaktete Wochenprogramme der Kinder • Besuch von Frühförderkursen • Keine ideale Spielumgebung für die Kinder, kein geeignetes Spielmaterial • Sicherheitsangst
<ul style="list-style-type: none"> • Genügend Zeit für gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Familie • Natürliche Förderung mit ganzheitlichen Erfahrungen im Alltag, wie kochen, gemeinsam spielen und musizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig förderliche Umwelten und Familienaktivitäten • Übertriebener Medienkonsum
<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativ gute Beziehungen zu den Bezugspersonen / Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende emotionale Bindung zu den Eltern / Bezugspersonen; belastete familiäre Beziehungen
<ul style="list-style-type: none"> • Mittleres und hohes Einkommen • Mittleres und hohes Bildungsniveau 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitslosigkeit /Armut • Eher tiefes Bildungsniveau
<ul style="list-style-type: none"> • Schweizer Familie oder seit mehreren Generationen in der Schweiz. • Gut integriert 	<ul style="list-style-type: none"> • Migrationshintergrund • Deutsch nicht als Muttersprache
<ul style="list-style-type: none"> • Keine physischen und psychischen Belastungen innerhalb der Familie 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychische Erkrankungen • Suchtverhalten

Können Kinder mit vielen positiven Einflüssen und Voraussetzungen in der Familie aufwachsen, werden sie ohne besondere Anstrengungen seitens der Eltern oder ihrer selbst für die Anforderungen im Kindergarten und in der Schule vorbereitet. Denn Kinder lernen in den ersten Jahren durch das Handeln und eigene Tun in alltäglichen Situationen, durch die Kooperation und das Sprechen mit anderen Kindern und Erwachsenen. Kommen jedoch negative Einflüsse gehäuft vor und es fehlt am Unterstützungssystem im sozialen Umfeld, steigt das Risiko immer mehr, dass Kinder in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Wichtig dabei ist zu erwähnen, dass nicht die Kinder oder die Familien ein Risiko darstellen, sondern die Umstände oder die Umgebung, in der sie leben. In solchen Situationen geht es darum, möglichst früh präventiv zu reagieren. Dabei kommen die Präventionsansätze von Abb. 9 zum tragen und somit die Entscheidung, in welcher Form die Unterstützung erfolgen kann. Werden risikobelastete Kinder bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten erfasst, durch spezielle Früherfassungsprojekte wie zum Beispiel „Zeppelin“ oder „Primano“, kann dies die Risikobelastung dieser Kinder in der sozial-emotionalen aber auch in der kognitiven Entwicklung verringern. Eine gute pädagogische Prozessqualität kann somit ein Schutzfaktor für Risikokinder sein. Ob die Präventions- und Unterstützungsmassnahmen im Bereich eines Früherfassungsprojektes oder aber in der Arbeit im Kindergarten passiert, in beiden Fällen ist der Einbezug der Eltern sehr wichtig. Massnahmen sollen in der Zusammenarbeit mit den Eltern erarbeitet werden und diese sollen wenn immer möglich aktiv in die Förderung eingebunden werden. Eine frühe institutionelle Bindung kann daher für benachteiligte Kinder langfristig ausserordentlich günstig sein.

Aus diesen Ausführungen kann eine sechste Gelingensbedingung abgeleitet werden. Diese kann zwar nicht direkt beeinflusst werden, aber möglicherweise bei belasteten Familien, welche bereits Kinder in der Schule haben, berücksichtigt werden.

Eine sechste Gelingensbedingung ist somit die Früherfassung von Risikokindern vor dem Eintritt in den Kindergarten. Denn Kompetenznachteile lassen sich vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Schuleintritt kaum kompensieren.

8.3.1 Interpretation

Kompetenznachteile, welche erst im Kindergarten erfasst werden und auf Risikofaktoren zurückzuführen sind, können nicht in den zwei Jahren Kindergartenzeit aufgefangen werden. Insbesondere in spielbasierten Settings braucht es sehr viel Zeit, diese Rückstände „spielend“ aufzuholen. Daher können, wie bereits in der Unterfrage 1 erwähnt, kompensatorische Programme, welche auf eine gezielte Diagnostik zurückgreifen und bereichsspezifisch aufgebaut sind, ihre Berechtigung bei Kindern mit erheblichen Entwicklungsverzögerungen haben. Im Bereich der Sprache und der Mathematik sind Erfolge bekannt. Die doch eher kurzfristigen Erfolge gewährleisten den Kindern einen einfacheren und motivierenderen Anschluss in die Schule. Denn die Schulfähigkeit ist, wie in Kapitel 5.1.3 beschrieben, eine Passung zwischen den Lernvoraussetzungen die ein Kind mitbringt und den Lernanforderungen der Schule. Diese Passung oder auch der Prozess wird mit gezieltem aber auch individuellem Einsatz der Kinderartenpädagogik gesteuert mit dem Ziel, die Basiskompetenzen zu erwerben. Daher kann die Passung auch vom jeweiligen Hintergrund der Kinder variieren. Eine gezielte Früherfassung vor dem Kindergarteneintritt könnte die benachteiligten Kinder, aber auch die Kindergartenklassen und Lehrerteams erfolgreich unterstützen und entlasten.

9 Diskussion

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Disziplinen der frühen Förderung hat ergeben, dass der Kindergarten ein Ort für 4-jährige Kinder sein kann. Bereits in der Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept der Kinder aus entwicklungspsychologischer Perspektive in Kapitel 4.1.2 wurde erläutert, dass Kinder im Vorschulalter eine sehr hohe Lernbereitschaft und Lernfreude aufweisen. Dies führt auf die natürliche Überschätzung im Kindesalter zurück, die es zu nutzen gilt. Gleichzeitig werden die Kinder von einer intrinsischen Motivation zum Spielen und Lernen angetrieben. Diese innere Motivation erleichtert den Kindern ein nachhaltiges Lernen. Durch die neuere Hirnforschung ist bekannt, dass die frühe Kindheit die allergrösste Bildungsfähigkeit aufweist und dass die Lern- und Aufnahmefähigkeit von Kindergartenkindern um einiges grösser ist als bisher angenommen. Die neurokognitive Plastizität im frühen Kindesalter verspricht Erfolg in der frühen Förderung und setzt dadurch vergleichbare Forderungen wie die Entwicklungspsychologie, dass frühes Lernen für eine gesunde Entwicklung bedeutsam ist. Der pädagogische Standpunkt in dieser Diskussion wird kontrovers diskutiert. Dollase (2010) zeigt in einem historischen Überblick, dass eine frühzeitige Einschulung mehrheitlich zu Nachteilen führt und Finnland, eines der Länder mit den besten Ergebnissen der PISA, gehört zu den Ländern mit der spätesten Einschulung (vgl. Hauser, 2016, S. 139f). Solche Ergebnisse sowie auch die mehrheitlich negativen Ergebnisse von vorschulischen Förderprogrammen auf eine nachhaltige Wirksamkeit, werfen ein schlechtes Licht auf die frühe Einschulung. Gleichzeitig wirkt jedoch ein früher Besuch einer institutionellen Einrichtung wie des Kindergartens als Schutzfaktor für benachteiligte Kinder und ist in dieser Funktion bedeutsam. Ausgehend von der Tatsache,

dass die Einschulung mit 4 Jahren im Kanton Zürich umgesetzt wird, war es nicht das Ziel der Arbeit, die Einschulung zu hinterfragen, sondern die Aspekte zusammenzutragen, welche den jungen Kinder eine gute, altersentsprechende Kindergartenzeit ermöglichen. Werden die zusammengetragenen Gelingensbedingungen im Kindergartenalltag angewendet, steht dieser Hypothese nichts im Weg: Der Kindergarten ist ein Ort für 4-jährige Kinder. Unter diesen Bedingungen ist es möglich, den Kindern einen spielerischen, lustvollen, nachhaltigen aber trotzdem auch zielorientierten Unterricht zu gestalten, bei dem die jungen Kinder ihrem individuellen Entwicklungsstand angepasst gefördert werden aber auch nicht überfordert werden. Mit dem Ergebnis, den Anschluss an die Schule zu gewährleisten. Das Kindergartenalter 4. bis 6. Lebensjahr entspricht dem „Spielalter“ nach den Entwicklungsstufen von Erikson (vgl. Tab. 1, S. 9). Daher soll dem Spielen auch die Rolle überlassen werden, die ihm gebührt.

Die Gelingensbedingungen konnten in dieser Arbeit nur auf der theoretischen Ebene analysiert und zusammengetragen werden. Jede einzelne Gelingensbedingung benötigt eine gezielte Auseinandersetzung in der Berufspraxis. Welche Methoden und Ideen gibt es, um den Unterricht spielbasiert und lustvoll zu gestalten? Wie muss der Tagesablauf geplant werden, um die nötige Zeit im freien Spiel zu gewährleisten? Welche Unterrichtsformen und Strukturen eignen sich, um den Kindern eine Umgebung zum Entdecken und Erforschen bereitzustellen? Gleichzeitig bekommt die Spielbegleitung einen ganz neuen Stellenwert und muss auch in der Planung sowie in der Weiterbildung der Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe berücksichtigt werden.

Die Arbeit mit kompensatorischen, themenspezifischen Förderprogrammen auf der Grundlage einer soliden Diagnostik hat in bestimmten Situationen weiterhin ihre Berechtigung. Denn bei knappen zeitlichen Ressourcen bis zum Schuleintritt, vermag ein rein spielerisches Setting, die nötigen Grundlagen nicht aufholen.

Die heilpädagogische Arbeit hat im Kindergarten und insbesondere im freien Spiel einen wichtigen Auftrag: die Spielbegleitung und das differenzierte Einbringen von Inputs oder auch weiterführendem Spiel- und Lernmaterial. Beides sind zentrale Aufgaben der Heilpädagogin in einem spielbasierten Setting. Ein Einblick in die Arbeit der heilpädagogischen Früherziehung könnte dafür wertvolle Inputs liefern. Denn auch Spielen muss, wie mehrmals in dieser Arbeit angedeutet, gelernt werden. Nicht alle Kinder bringen diese wichtige Voraussetzung mit in den Kindergarten.

Die genaue Auseinandersetzung mit den Spielangeboten und Spielmöglichkeiten im Kindergarten ist aus heilpädagogischer Sicht notwendig, damit es immer genügend offene und individuell nutzbare Angebote hat, die ein Spielen und Lernen auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen. Genauso wie die Beratung der Lehrpersonen und Unterstützung der Lehrpersonen im Bereich der individuellen und differenzierten Förderung im Spiel.

10 Fazit

Ein Kindergarten für 4-jährige Kinder ist ein Ort, an dem die jungen Kinder ihren natürlichen Spieltrieb ausleben können oder, wenn nötig, dazu angeregt und angeleitet werden. Dafür ist es wichtig, dass die Tagesstruktur im Kindergarten so angelegt wird, dass genügend Freiraum für das freie Spiel zur Verfügung steht, dass aber auch Ruhephasen und Pausen ihren Platz haben. Spielangebote müssen

auf die individuellen Anforderungen angepasst sein, dass ein Lernen im Spiel auf verschiedenen Niveaus stattfinden kann. Dabei sollen die Angebote für die Kinder zugänglich und motivierend präsentiert sein. Zum Beispiel sollten im Verkaufsladen verschiedene Früchte zum Erkennen, Benennen und Erfahren bereit stehen, andererseits sollte eine Waage zur Verfügung stehen um die Früchte in ihrem Gewicht zu vergleichen oder auch Material griffbereit sein, um Preisschilder anzufertigen, Zahlen zu schreiben oder auch Preise im Verkaufsspiel zu berechnen. Werden Spielangebote auf diese Vielseitigkeit hin analysiert und daraus folgernd immer wieder den Bedürfnissen der Kinder angepasst, erweitert, verändert oder ausgewechselt, ist ein entwicklungsangepasstes Lernen möglich. Inputs sollen im Kindergarten möglichst spielerisch abgehalten werden. Lehrkräfte initiieren zwar Spiel- und Lernprozess, jedoch den Erfahrungen der Kinder angepasst. Damit ist gemeint, dass möglichst wenig lehrerzentrierte Aktivitäten stattfinden, sondern die Kinder wenn immer möglich über das Erleben, Handeln und das eigene Tun ihr Wissen und ihre Erfahrungen erweitern können. Das genaue Beobachten der Kinder, um sie in den geführten und freien Sequenzen unterstützen und begleiten zu können, wird in einem spielbasierten Setting noch bedeutender, genauso wie die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Führungsstil. Denn der Führungsstil muss die Förderung der Eigenaktivität der Kinder unterstützen, muss aber gleichzeitig strukturieren, dass die Kinder den nötigen Freiraum haben aber auch genügen angeregt werden.

Ein Unterricht für 4-jährige Kinder fordert somit in erster Linie die Lehrpersonen auf der Kindergartenstufe heraus, ihre Unterrichtspraktiken in Bezug auf die Gelingensbedingungen (vgl. Kap. 8.1 & 8.2) zu überdenken und wenn nötig Anpassungen zu unternehmen und /oder sich auch in wichtigen Handlungskompetenzen im Berufsalltag weiterzubilden.

In Bezug auf die sechste Gelingensbedingung, die Früherfassung von Risikokindern vor dem Eintritt in den Kindergarten, geht es darum, Projekte wie das „Zeppelin“ im Raum Zürich oder das „Primano“ in der Stadt Bern zu unterstützen und zu empfehlen (vgl. Abb. 9). Bei beiden geht es darum, Eltern in psychosozialen Risikosituationen bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und auch zu vernetzen. Ziel dabei ist es, die gesunde Entwicklung der Kinder zu fördern und dass die Vorbereitung und der Übergang in Spielgruppe, Kindergarten und Schule gelingen kann. Es kann aber auch eine Möglichkeit sein, die Erfahrungen und Ideen der Projekte zu analysieren und mögliche Ansätze in die Diskussion der eigenen Schule und Gemeinde einzubringen.

Abschliessend soll nochmals erwähnt werden, dass ein Unterricht für 4-jährige Kinder nicht ein besonderer Unterricht ist, welcher nicht mehr passend ist für die älteren Kinder der Klasse. Vielmehr öffnen die jungen Kinder uns die Augen, dass die Didaktik des Kindergartens sich nicht immer mehr der Didaktik der Schule anpassen, sondern an ihren Wurzeln festhalten soll. Der Kindergarten soll nicht wieder zu einer „Bastel- und Betreuungsstube“ werden. Die Didaktik des Kindergartens muss auf den Wurzeln des Spiels aufgebaut sein, damit die Kinder, auf der Basis des Spiels, die nötigen Kompetenzen für die schulischen Anforderungen und einen gelingenden Grundschulstart erwerben.

11 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Phasen der emotionalen Handlungsregulation nach Fiedelmeier & Holodynski (1999).....	13
Abb. 2	Kindliche Spieltätigkeit und spieltheoretische Aspekte.....	18
Abb. 3	Entwicklungsprozesse nach Hobmair, 2008.....	22
Abb. 4	Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse mit inhaltlicher Strukturierung nach Mayring.....	29
Abb. 5	Matrix zur Erwachsenen-Kind-Interaktion nach Stamm (2014).....	48
Abb. 6	Aspekte und Formen der Begleitung nach Wannack, Schütz & Arnaldi (2011).....	49
Abb. 7	Grundmodell Methode Scaffolding nach Hauser et. al. (2015).....	50
Abb. 8	Autoritativer–Partizipativer Führungsstil nach Hurrelmann und Bründel.....	52
Abb. 9	Präventionsansätze nach Grad der Entwicklungsbeeinträchtigung und Handlungsfelder in Anlehnung an Lanfranchi und Burgener (2013).....	55
Abb. 10	Subjektive Bedeutung der einzelnen Kategorien.....	64

12 Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Entwicklungsstufen nach Erikson (1973).....	11
Tab. 2	Strukturierungsdimensionen.....	26
Tab. 3	Kategorien-Raster mit Strukturierungsdimensionen.....	27
Tab. 4	Fähigkeiten und Fertigkeiten welche durch das Spiel erworben werden.....	40
Tab. 5	Zusammenfassung der Strukturierungsdimensionen.....	60
Tab. 6	Positive und negative Einflüsse die Familien auf die Entwicklung der Kinder.....	72

13 Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2007). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Kindergarten*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2008). *Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Bründel, H. (2012). *Wie werden Kinder Schulfähig?* Basel: Herder Verlag.

Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011. *Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Berlin: Waxmann.

Dollase, R. (2007). Wieviel Bildung steckt im Alltag. In E. Hammes-Di Bernardo. (Hrsg.), *Kompetente Erziehung*. Weimar: Das Netz Verlag.

Dollase, R. (2010). Verschulung oder Kuschelpädagogik: Wann ist Vorschulerziehung effektiv? In D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 125-164). Münster: Waxmann Verlag.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2000). *Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder der Schweiz*. Zugriff am 05.06.2016 unter <http://www.edk.ch/dyn/13398.php>.

EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2015). *Eintrittsalter, Stichtag*. Zugriff am 02.08.2016 unter <http://www.edk.ch>.

Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung*. (S. 358-368). Wiesbaden: Springer Verlag.

Fölling-Albers, M. (2013). Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung*. (S. 85-94). Wiesbaden: Springer Verlag.

Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M. S. & Liegle, L. (2012). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Basel: Beltz Verlag.

Friedelmeier, W. & Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Gebauer, K. (2007). *Klug wird niemand von allein - Kinder fördern durch Liebe*. Ostfildern: Patmos Verlag.

Goldschmid, S. (2017). *Frühförderwahn kann schaden*. Tagesanzeiger, Sonderbeilage Bildung, S. 4.

Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung*. (3. Auflage), Göttingen: Hogrefe Verlag.

Grubbauer, M. (2011). *Spielen als Pädagogische Massnahme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hasselhorn, M. & Grube, D. (2006). Gedächtnisentwicklung. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Entwicklungspsychologie* (S. 271-325). Göttingen: Hogrefe.

Hasselhorn, M. (2011). Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In F. Vogt, M. Leuchter, A. Tettenborn, U. Hottinger, & E. Wannack (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen junger Kinder* (S. 11-22). Münster: Waxmann.

Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2012). Vorschule. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 593-604). Basel: Beltz Verlag.

Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (2015). *Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen*. Seelze: Klett Verlag.

Hauser, B. (2016). *Spielen, frühes Lernen in Familien, Krippen und Kindergarten*. (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hobmair, H. (2008). *Psychologie* (4. Auflage). Troisdorf: Bildungsverlag 1.

Holodynski, M. & Oerter, R. (2012). Emotionen. In W. Schneider & U. Lindenberger. *Entwicklungspsychologie* (S. 27-42). Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine Soziale Krise*. Basel: Beltz Verlag.

Ingenfeld, S. (2010). Bildung aus erster Hand. In A. Krenz. (Hrsg.), *Kindorientierte Elementarpädagogik* (S. 71-91). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kasten, H. (2009). *4 – 6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.

Keller, K., Trösch, L. M., & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 85-94). Wiesbaden: Springer Verlag.

Kley-Auerwald, M. & Schmutzler, H. (2015). *Pädagogische Ansätze für Kita. Montessori*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Knauf, T., Düx, G. & Schlüter, A. (2015). *Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptionsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Knopf, M., Goertz, C., & Kolling, T. (2011). Entwicklung des Gedächtnisses bei Säuglingen und Kleinkindern. *Psychologische Rundschau*, 62, 85-92.

Knitsch, A. (2008). *Förderung der Schulfähigkeit. Arbeit mit entwicklungsverzögerten Kindern*. Basel: Beltz Verlag.

Kohnstamm, R. (2006). *Praktische Kinderpsychologie. Die ersten sieben Jahre*. Bern: Hans Huber Verlag.

Köller, O., Trautwein, U., Baumert, J. & Lüdke, O. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27–39.

Krenz, A. (2007). *Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Krenz, A. (2010). *Kindorientierte Elementarpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Küls, H. (2003). Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In M. R. Textor (Hrsg.). *Das Kita-Handbuch*. Zugriff am 22.05.2017 unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/>

Lanfranchi, A. (2015). *Zeppelin 0-3. Frühe Förderung ab Geburt. Forschungsprojekt der HFH Zürich*. Zugriff am 12.11.2017 unter https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/fruehe_foerderung_ab_geburt_zeppelin_0_3/

Lanfranchi, A. & Woeffray, A. (2013). Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 604-613). Wiesbaden: Springer Verlag.

Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (4), 575-592.

- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. (5. Auflage), Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. (12. Auflage), Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht*. (10. Auflage), Berlin: Cornelsen Verlag.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger. *Entwicklungspsychologie* (S. 27-42). Basel: Beltz Verlag.
- Renner, M. (2008). *Spieltheorie und Spielpraxis*. (3. Auflage), Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). *Wie Kinder heute wachsen*. (4. Auflage), Basel: Beltz-Verlag.
- Saalbach, H., Grabner, R. H. & Stern, E. (2013). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildung* (S. 97-112). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Sarbach, S. (2016). *Mathekinder. Kompetenzorientiert und spielerisch lernen*. Hölstein: 4bis8, LCH Lehrmittel Verlag.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung*. (2. Auflage), Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). Gedächtnis. In W. Schneider & U. Lindenberger. *Entwicklungspsychologie* (S. 413-432). Basel: Beltz Verlag.
- Schoer, B., Biene-Deissler, E. & Greving, H. (2016). *Das Spiel in der heilpädagogischen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schweinhart, L. J., & Weikart, D.P. (1988): Education für Young Children Living in Poverty: Child-initiated Learning or Teacher-directed Instruction? *The Elementary School Journal*, 89 (2), S. 213-225.
- Singer, W. (2003a). Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. In E. Fthenakis, Wassilios (Hrsg.), *Wie kann ein Mensch lernen. Ein Beitrag der Hirnforschung* (S. 67-77). Freiburg: Herder.
- Singer, W. (2003b). *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung*. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.

- Spitz-Güdden, C. (2010). Der besondere Stellenwert des Situationsorientierten Ansatzes im weiten Feld der unterschiedlichen elementarpädagogischen Ansätze. In Krenz, A. (Hrsg.), *Kindorientierte Elementarpädagogik*. (S. 71-91), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Spitzer, M. (2007). *Wie lernt das Gehirn*. Zugriff am 01.05.2017 unter <http://www.robert-bonnermannschule.de/index.php?id=209>
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt Verlag.
- Stamm, M. (2011). *Dossier: Wozu Bildung in der frühen Kindheit*. Fribourg: Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung.
- Stamm, M. (2014). *Dossier 14/5: Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Freiburg: Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung.
- Stamm, M. (2015). Warum das Freispiel wichtig ist. *4 bis 8, Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 8, 11-13.
- Tietze, W., Rossbach, H.G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprache lernen*. Tübingen: Francke Verlag.
- Tschumper, A. (2015). Bildungschancen verbessern. *Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. 4bis8*. (5),12-13.
- UN- Kinderrechtskonvention (1989). Zugriff am 21.05.2017 unter <https://www.dkhw.de/unsere-arbeit/schwerpunkte/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c2716>
- Vogt, M., Leuchter, M., Tettenborn, A., Hottinger, U., Jäger, M. & Wannack, E. (2011). *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Münster: Waxmann.
- Volksschulamt Kanton Zürich. (2009). *Kindergartenstufe*. Zugriff am 02.08.2016 unter <http://www.vsa.zh>.
- Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2011). Überlegung zur Didaktik des Kindergartens. *Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. 4bis8, Spezialausgabe*, 10-12.

Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2011). Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten. *Zeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. 4bis8, Spezialausgabe*, 4-6.

Wannack, E., Sörensen Criblez, B., & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz, Ausgangslage und Konsequenzen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Wiebe, E. (2010). Das Spiel als Basiselement der Elementarpädagogik. In A. Krenz (Hrsg.), *Kindorientierte Elementarpädagogik* (S. 71-91). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. (3. erweiterte Auflage), Zürich: UNESCO-Kommission und das Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz.

14 Anhang

Anhang A	Eintrittsalter: Stichtag Kindergarten (HarmoS1).....	84
Anhang B	Kategoriensystem / Kategorie 1.....	85
Anhang C	Kategoriensystem / Kategorie 2.....	88
Anhang D	Kategoriensystem / Kategorie 3.....	91
Anhang E	Kategoriensystem / Kategorie 4.....	96

Stichtage für die Einschulung gemäss §§ 3 und 5 Volksschulgesetz

Schuljahr	Stichtag	Schulpflichtig sind Kinder, die zwischen
2016/17	15. Juni 2016	1. Juni 2011 und 15. Juni 2012 geboren sind
2017/18	30. Juni 2017	16. Juni 2012 und 30. Juni 2013 geboren sind
2018/19	15. Juli 2018	1. Juli 2013 und 15. Juli 2014 geboren sind
2019/20	31. Juli 2019	16. Juli 2014 und 31. Juli 2015 geboren sind
2020/21	31. Juli 2020	1. August 2015 und 31. Juli 2016 geboren sind

Für die folgenden Schuljahre gelten die Daten entsprechend dem Schuljahr 2020/21.

(Volksschulamt Kanton Zürich. (2009). *Kindergartenstufe*. Zugriff am 02.08.2016 unter <http://www.vsa.zh.>)

Kategorie 1**Strukturierungsdimension: Sensible Zeitfenster / Neuronale Zeitfester****Hauptkategorie:****Sensible Phasen der Entwicklung sollen genutzt werden**

Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Praxis-Handbuch	Pädagogik	Pädagogen	Kley-Auerswald, M. & Schmutzler, H. (2015). Pädagogische Ansätze für die Kita: Montessori.	23 - 27
Lehrbuch	Psychologie	Studierende der Psychologie und Pädagogik	Hobmair, H. (2008). Psychologie. (4. Auflage).	192-193
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen	Bründel, H. (2012). Wie werden Kinder schulfähig?	22 – 23, 18
Fachbuch	Linguistik	Lehrpersonen für Linguistik und DaZ. Eltern	Tracy, R. (2008). Wie lernen Kinder Sprache ? (2. Auflage).	3-12, 160
Fachbuch	Hirnforschung	Pädagogen, Eltern, Interessierte	Spitzer, M. (2006). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.	207, 226, 240-241
Fachbuch	Sonderpädagogik	Pädagogen, Fachpersonen in der Früh-erziehung	Schroer, B., Biene-Deissler, E. & Greving, H. (2016). Das Spiel in der Heilpädagogischen Arbeit.	21-22
Die neurokognitive Plastizität im frühen Kindesalter verspricht Erfolg in der frühen Förderung				
Lehrbuch	Psychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin	Hasselhorn, W. & Schneider, W. (2012). Vorschule. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsychologie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	597-598
Lehrbuch	Pädagogik	Studierende und Fachkräfte der Bildungsarbeit	Hauser, B. (2016). Spielen, frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten (2. Auflage).	11 - 14
Praxis-Handbuch	Pädagogik	Pädagogen von Kitas und Kindergärten	Knauf, T., Düx, G. & Schlüter, D. (2015). Handbuch pädagogische Ansätze. (3. Auflage).	9
Zeitschrift	Hirnforschung	Fachkongress Forum Schule	Spitzer, M. (2007) Wie lernt das Gehirn?	
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011) Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	10
In keiner Lebensphase ist die Plastizität des Gehirns grösser als in der frühen Kindheit.				
Orientierungs-	Pädagogik & Psycho-	Pädagogen der	Wustmann Seiler, C. &	28

rahmen	logie	frühen Kindheit, Sozialpolitiker	Simoni.H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.	
<i>Die Bedeutung der Zeitfenster ist jedoch eher auf den Erwerb sensorischer Fähigkeiten und den Spracherwerb eingeschränkt.</i>				
Fachbuch	Erziehungswissenschaft, Frühkindliche Bildungsforschung	Pädagogen	Stamm, M. (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.	49-51
Internet-Handbuch Fachartikel	Sozialpädagogik	Pädagogen	Küls, H. (2003). Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In Textor, M. R. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch.	
Fachbuch	Neurobiologie, Medizin	Pädagogen, Erzieher, Eltern, Bildungspolitiker	Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). Wie Kinder heute wachsen. (4. Auflage).	206-207; 128-132
<i>In sensiblen Phasen, sind die synaptischen Kontakte darauf angewiesen, von der Umgebung, also durch Umweltreize, aktiviert zu werden.</i>				
Internet-Handbuch Fachartikel	Sozialpädagogik	Pädagogen	Küls, H. (2003). Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In Textor, M. R. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch.	
Internet-Handbuch Fachartikel	Erziehungswissenschaft	Pädagogen	Kunze, A. B. (2016). Frühkindliche Bildung im Licht neuropsychologischer Forschung. In Textor, M. R. (Hrsg.). Das Kita-Handbuch.	
Fachbuch	Neuropsychologie	Pädagogen, Erzieher, Bildungspolitiker	Singer, W. (2003). Elementarpädagogik nach Pisa. Fthenakis, W.E. (Hrsg).	71-75
<i>Synapsen legen sich im Hirn nur breiter an, wenn das Kind in einer emotionalen Verbindung zum Erwachsenen steht.</i>				
Fachbuch	Sozialpädagogik, Psychologie	Pädagogen und Eltern	Spitz-Güdden, C. (2010). Der besondere Stellenwert des Situationsorientierten Ansatzes im weiten Feld der unterschiedlichen elementarpädagogischen Ansätze. Krenz, A. (Hrsg.)	79-80
Fachbuch	Erziehungswissenschaft, Frühkindliche Bildungsforschung	Pädagogen	Stamm, M. (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.	50-51

1. Unterkategorie				
<i>Bildungsinhalte können auch in späteren Lebensphasen angeeignet werden</i>				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Handbuch	Erziehungswissenschaft, Frühkindliche Bildungsforschung	Bildungspolitiker	Saalbach, H., Grabener, H.G. & Stern, E. (2013). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger	97-101; 98-101

			Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen. frühkindlicher Bildung. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.).	
Zeitschrift	Hirnforschung	Fachkongress Forum Schule	Spitzer, M. (2007). Wie lernt das Gehirn? Zugriff unter: http://www.robert-bonnermann-schule.de/index.php?id=209	
Fachbuch	Hirnforschung	Pädagogen, Eltern, Interessierte	Spitzer, M. (2006). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.	207, 226, 240-241
Lehrbuch	Psychologie, Entwicklungspsychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin	Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsychologie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	48

2. Unterkategorie

Die Bedeutung institutioneller Vorschulangebote , mit dem Ziel, die Zeitfenster optimal zu nutzen, wird kontrovers diskutiert.

Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Sammlung von Aufsätzen	Erziehungswissenschaft, Pädagogik	Pädagogen der Frühförderung	Schäfer, G. E. (2014). Was ist frühkindliche Bildung? (2. Auflage).	28 - 34
Handbuch	Erziehungswissenschaft, Frühkindliche Bildungsforschung	Bildungspolitiker	Fölling-Albers, M. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung.	38-39
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	8
Fachbuch	Neurobiologie, Medizin	Pädagogen, Erzieher, Eltern, Bildungspolitiker	Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). Wie Kinder heute wachsen. (4. Auflage).	201 ff.
Die Ergebnisse der Zeitfenstertheorie der Hirnforschung setzt das Spiel unter Druck.				
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	9;18

Kategorie 2

Strukturierungsdimension: Spielen und Lernen

Hauptkategorie: <i>Die Entwicklung des Denkens und des Spielens stehen im Zusammenhang: Spiel ist Lernen</i>				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Lehrbuch	Sozialarbeiter & Heilpädagoge	Pädagogische Berufe	Renner, M. (2008). Spieltheorie und Spielpraxis. (3. Auflage).	72 - 79
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	15; 144
Fachbuch	Heilpädagogik	Pädagogen	Schroer, B., Biene-Deissler, E. & Greving, H. (2016). Das Spiel in der Heilpädagogischen Arbeit.	19-25; 26-27
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	9; 13; 36
Orientierungsrahmen	Pädagogik & Psychologie	Pädagogen der frühen Kindheit, Sozialpolitiker	Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.	28-29
Fachzeitschrift	Pädagogische Psychologie	Pädagogen	Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Heft 4	575
<i>Das Spiel ist der Entwicklungs- und Lernmotor, durch welchen kognitive und soziale Fähigkeiten entfalten.</i>				
Fachzeitschrift	Pädagogische Psychologie	Pädagogen	Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Heft 4	577-580
Fachbuch	Sozialpädagogik, Pädagogik	Pädagogen, Erzieher, Eltern	Franz, M. (2016). Heute wieder nur gespielt. (2. Auflage).	19
Fachbuch	Sozialpädagogik, Psychologie	Pädagogen, Erzieher, Eltern	Wiebe, E. (2010). Das Spiel als Basiselement der Elementarpädagogik. In Kenz, A. Kindorien-	162

			tierte Elementarpädagogik.	
<i>Herausforderndes Spiel ist ein nachhaltigeres (wichtigeres) Lernen als das instruktionale Lernen.</i>				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	17; 141; 142; 145
Lehr- und Fachbuch	Pädagogik	Studierende; Pädagogen	Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (2015). Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen.	10-37
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	5; 9-10, 18
Fachbuch	Neuropsychologie	Pädagogen, Erzieher, Eltern	Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). Wie Kinder heute wachsen. (4. Auflage).	104-106
<i>Die kindliche Gesamtentwicklung wird vom freien, selbst-initiierten Spiel am besten gefördert.</i>				
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	24
Fachbuch	Sozialpädagogik	Pädagogen, Erzieher, Eltern	Krenz, A. (2010). Bildung von Anfang an. In Krenz, A. Kindorientierte Elementarpädagogik.	21
Fachbuch	Pädagogik	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Hasselhorn, M., (2011). Lernen im Vorschulalter. In Vogt, F. et al. (Hrsg.), Entwicklung und Lernen junger Kinder.	16-19
<i>Spielerisches, intrinsisches Lernen bereitet mehr Freude und Lust</i>				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	14; 145-146
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	17
Orientierungsrahmen	Pädagogik & Psychologie	Pädagogen der frühen Kindheit, Sozialpolitiker	Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche	28-29

			Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.	
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen	Bründel, H. (2012). Wie werden Kinder schulfähig?	24-25

1. Unterkategorie Lernen im Spielmodus braucht (zu) viel Zeit.				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Buchtitel Autor Erscheinungsjahr	Seitenangaben
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	11 / 136
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	5; 9; 13; 17
Fachzeitschrift	Pädagogische Psychologie	Pädagogen	Leuchter, M. (2013) Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Heft 4.	575

2. Unterkategorie: Das Recht auf Spiel ist in der UN-Kinderrechtskonvention verankert.				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Buchtitel Autor Erscheinungsjahr	Seitenangaben
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	148
Konvention	Kinderrechte	alle	UN- Kinderrechtskonvention; https://www.dkhw.de/unser-arbeit/schwerpunkte/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c2716 Zugriff am 21.05.17	Artikel 31
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	9-11
Bei zu früher Einschulung fehlt den Kindern das ausgiebige Lernen im Spiel.				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten.	140

Kategorie 3

Strukturierungsdimension: Bedeutende pädagogische und didaktische Aspekte für den Unterricht mit 4-Jährigen

Hauptkategorie:

Nachhaltige frühkindliche Bildung ist für den weiteren Bildungsweg des einzelnen Kindes von grosser Bedeutung.

Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Fachbuch	Pädagogik	Pädagogen	Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (2015) Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen.	6-7
Lehrmittel	Didaktik und Fachdidaktik, Kindergartenstufe	Lehrpersonen der Kindergartenstufe	Mathekinder, Kompetenzorientiert und spielerisch lernen, Sarbach, S., 2016	11-15
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	150-151
Lehrbuch	Psychologie, Entwicklungspsychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin	Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsychologie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	48
Nur lernen das Freude macht, bleibt einem Kind nachhaltig hängen (Motivationale Voraussetzungen).				
Orientierungsrahmen	Pädagogik & Psychologie	Pädagogen der frühen Kindheit Bildungspolitiker	Wustmann Seiler, C., Simoni, H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz,	28 -30; 48-49
Fachbuch	Bildungsforscher, Psychologie	Pädagogen, Bildungspolitiker	Hasselhorn, M. (2011). Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In Vogt, F. et al. (Hrsg). Entwicklung und Lernen junger Kinder.	16-19
Fachbuch	Erzieherin, Sprachexperten	Pädagogen, Eltern, Bildungspolitiker	Ingenfeld, S. (2010). Bildung aus erster Hand: Die besondere Bedeutung der Selbsterfahrung im Sinne einer Nachhaltigen Bildung. In Krenz, A. (Hrsg). Kindorientierte Elementarpädagogik.	36-37

Fachbuch	Neurobiologie, Medizin	Pädagogen, Erzieher, Eltern, Bildungspolitiker	Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2016). Wie Kinder heute wachsen. (4. Auflage).	71-75
Fachzeitschrift	Pädagogische Psychologie	Pädagogen	Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013).Heft 4.	579
Lehrbuch	Sozialarbeiter & Heilpädagogie	Pädagogische Berufe	Renner, M. (2008). Spieltheorie und Spielpraxis. (3. Auflage).	144
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit, Pädagogen	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	13; 175-176; 142-145; 147
Lehr- und Fachbuch	Pädagogik	Studierende, Pädagogen, Pädagogen	Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (2015). Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen.	29
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen, Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014) Frühförderung als Kinderspiel. Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	5; 9-10; 13; 17-19; 21
Lehrmittel	Didaktik & Fachdidaktik, Kindergartenstufe	Lehrpersonen der Kindergartenstufe	Sarbach, S. (2016). Mathekinder. Kompetenzorientiert und spielerisch lernen.	11-15
Fachbuch	Erziehungswissenschaft, Psychologie	Pädagogisches Fachpersonal	Dollase, R. (2007). Wieviel Bildung steckt im Alltag? In Hammes-Di Bernardo (Hrsg.) Kompetente Erziehung.	56

1. Unterkategorie Geführtes und freies Spiel				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	144
Lehr- und Fachbuch	Pädagogik	Studierende; Pädagogen	Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (2015). Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen.	23-25; 39-41

Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014) Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	9-11
Fachzeitschrift	Psychologie; Erziehungswissenschaft	Lehrpersonen der Kindergarten- und Unterstufe	Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2011). 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten bis Unterstufe. Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten.	10-12
<i>Starke Effekte bei einem ausbalancierten Verhältnis zwischen kindinitiierten und erwachseneninitiierten Aktivitäten.</i>				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	143-144
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen und Eltern	Bündel, H. (2012). Wie werden Kinder schulfähig?	116
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014) Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	24
<i>Junge Kinder lernen eher situiert beim Handeln.</i>				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	144
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014) Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	18
Fachbuch	Sozialpädagogin	Pädagogen	Knitsch, A. (2004). Förderung der Schulfähigkeit. Arbeit mit Entwicklungsverzögerten Kindern.	32-34
Fachbuch	Erziehungswissenschaft, Psychologie	Pädagogisches Fachpersonal	Dollase, R. (2007). Wieviel Bildung steckt im Alltag? In Hammes-Di Bernardo (Hrsg.) Kompetente Erziehung.	54 - 59
Fachbuch	Sozialpädagogik	Pädagogen, Erzieher, Eltern	Krenz, A. (2010). Bildung von Anfang an. In Krenz, A. Kindorientierte Elementarpädago-	21

			gik.	
<i>Das freie Spiel muss bei der Bildung junger Kinder seinen Platz haben, denn es entspricht der Art des Lernens der Kinder am besten.</i>				
Fachzeitschrift	Pädagogische Psychologie	Pädagogen	Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013). Heft 4.	587
Orientierungsrahmen	Familienpädagogik, Psychologie	Pädagogen der frühen Kindheit, Sozialpolitiker	Wustmann Seiler, C. & Simoni.H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.	28-29
Fachzeitschrift	Psychologie, Erziehungswissenschaft	Lehrpersonen der Kindergarten-und Unterstufe	Wannack, E., (2011). 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten bis Unterstufe. Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergarten-didaktik.	3
2. Unterkategorie				
<i>Es braucht eine kundig leitende Hand, um den Kindern anspruchsvolle Spielmöglichkeiten bereitzustellen und diese professionell zu begleiten.</i>				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014) Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	32; 34
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen	Bründel, H. (2012) Wie werden Kinder schulfähig?	24-25; 116
Orientierungsrahmen	Familienpädagogik, Psychologie	Pädagogen der frühen Kindheit, Sozialpolitiker	Wustmann Seiler, C. & Simoni.H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.	28-29; 32-33; 54-55
Fachzeitschrift	Psychologie; Erziehungswissenschaft	Lehrpersonen der Kindergarten-und Unterstufe	Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2011). 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten bis Unterstufe. Die Spiel-und	10-12

			Lernbegleitung im Kindergarten.	
<i>Der kognitive Entwicklungsprozess der Kinder steht in direkter Verbindung mit der Qualität und Quantität der durch die Erwachsenen geplanten und angeleiteten Gruppenaktivitäten.</i>				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	142
Lehr- und Fachbuch	Pädagogik	Studierende; Pädagogen	Hauser, B., Rathgeb-Schnierer, E., Stebler, R. & Vogt, F. (2015). Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen.	25; 39-41
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011) Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	9

3. Unterkategorie:				
<i>Classroom- Management ist für den Unterricht bedeutsam.</i>				
Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten (2. Auflage).	145
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen und Eltern	Wie werden Kinder schulfähig? Bründel, H., 2012	24-25
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel. Stamm, M., 2014	11; 33
Fachzeitschrift	Psychologie; Erziehungswissenschaft	Lehrpersonen der Kindergarten- und Unterstufe	Wannack, E., Schütz, A. & Arnaldi, U. (2011). 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten bis Unterstufe. Überlegungen zur Didaktik des Kindergartens.	4-6

Kategorie: 4
Einflüsse der ökonomischen und der sozio-kulturellen Herkunft auf die Entwicklung und Bildung.

Hauptkategorie:

Entwicklung ist abhängig vom sozialen Kontext

Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Fachbuch	Erziehungswissenschaft	Studierende im Bereich der Frühförderung, Bildungspolitiker	Stamm, M. (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	67 - 85
Handbuch	Erziehungswissenschaft Frühkindliche Bildungsforschung	Bildungspolitiker	Lanfranchi, A. & Burgener Woeffray, A. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.).	603 - 604
Fachbuch	Sozialpädagogin	Pädagogen der Eingangsstufe, Eltern	Knitsch, A. (2004). Förderung der Schulfähigkeit.	11 - 12
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	4
Nationale Untersuchung	Erziehungswissenschaft Psychologie	Bildungs-und Sozialpolitiker	Tietze, W. er al. (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.	113
<i>Den grössten Einfluss auf den Schulerfolg hat auch während der Kindergartenzeit die Familie</i>				
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	138; 147
Nationale Untersuchung	Erziehungswissenschaft Psychologie	Bildungs-und Sozialpolitik	Tietze, W. er al. (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.	132-137, 113
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	8-9; 15-18
Handbuch	Psychologie	Bildungspolitiker, Fachpersonen	Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Kooperation von Familien und familienergänzenden Einrichtungen. In Früh-kindliche Bildungsforschung. Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.)	358
<i>Aktivitäten, welche Familien gemeinsam unternehmen, haben eine hohe prädikative Bedeutung.</i>				

Untersuchungsbericht	Forschung, Kleinkinderpädagogik, Psychologie, Entwicklungspsychologie	Politiker, Pädagogen, Schulführung	Tietze, W. et al. (2013). NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.	146 - 148
Fachbuch	Psychologie	Pädagogen	Bründel, H. (2012) Wie werden Kinder Schulfähig	16 - 19
Fachbuch	Psychologie, Angewandte Entwicklungspsychologie	Logopäden, Ärzte	Grimm, H. (2012). Störungen der Sprachentwicklung (3. Auflage).	38 – 40 116 – 117 41 - 52
Lehrbuch	Psychologie, Entwicklungspsychologie	Fachpersonen in der Erziehung, Betreuung und Pädagogik, Studierende	Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2012). Vorschule. In Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). Entwicklungspsychologie. (7. Auflage).	593 – 604
Fachzeitschrift	Fachärztin Prävention und Gesundheit	Pädagogen der Kindergarten- und Unterstufe	Tschumper, A. (2015). Bildungschancen verbessern. In 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Juli 5/2015.	12 - 13
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	174-175
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	9-10
<i>Die Resilienzforschung zeigt, dass fehlende emotionale Bindung im Elternhaus durch Erzieher ausgeglichen werden können.</i>				
Fachbuch	Pädagogik und Psychologie	Pädagogisches Fachpersonal	Krenz, A. (2010). Kindorientierte Elementarpädagogik.	79 - 81
Fachbuch	Pädagogik	Studierende im Bereich der frühen Kindheit	Hauser, B. (2016). Spielen, Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. (2. Auflage).	142
Projektbericht	Erziehungswissenschaft	Fachpersonen, Bildungspolitiker	Wustmann Seiler, C. (2013). Projekt „Bildung- und Resilienzförderung im Frühbereich“. Marie Meierhofer Institut für das Kind. Zugriff am 20. 05.17.	

1. Unterkategorie:

Kompensatorische Förderung

Art der Literatur	Handlungshintergrund des Verfassers	Zielgruppe	Autor Erscheinungsjahr Buchtitel	Seitenangaben
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kinderspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder	17-18

			auf das freie Spiel.	
Dossier	Erziehungswissenschaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	4-7
Fachbuch	Pädagogik der frühen Kindheit Soziologie Sozialarbeit Erziehungswissenschaft	Bildungspolitiker Pädagogen	Fried, L. (2012). Programme, Konzepte und subjektive Hand- lungsorientierung. In Andresen, S., Hurrel- mann, K., Palentien, C. & Schröer, W. Pädago- gik der frühen Kindheit.	64 - 70
Lehrbuch	Entwicklungspsy- chologie Psychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Sozio- logie und Medizin	Zmyj, N. & Schölmerich, A. (2012). Förderung von Kleinkin- dern in der Tagesbe- treuung. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsycholo- gie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	582
Lehrbuch	Entwicklungspsy- chologie Psychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Sozio- logie und Medizin	Hasselhorn, M, & Schneider, W. (2012). Vorschule. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsycholo- gie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	600; 603- 604
<i>Vorschulische Bildung / spez. Trainings sind insbesondere für Kinder aus low income families effektiv.</i>				
Fachbuch	Erziehungswissen- schaft, Psychologie	Pädagogisches Fachpersonal	Dollase, R. (2007). Wieviel Bildung steckt im Alltag? In Hammes- Di Bernardo (Hrsg.) Kompetente Erziehung.	54 - 59
Handbuch	Erziehungswissen- schaft, Frühkindliche Bildungsfor- schung	Bildungspolitiker	Fölling-Albers, M. (2013). Frühkindliche Bildungs- forschung Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.)	37 - 46
Handbuch	Psychologie, Pädagogik	Bildungspolitiker	Lanfranchi, A. & Burge- ner Woeffray, A. (2013). Frühkindliche Bildungs- forschung Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.).	603 - 613
Dossier	Erziehungswissen- schaft	Pädagogen; Bildungs-und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2014). Frühförderung als Kin- derspiel; Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel.	23
Lehrbuch	Entwicklungspsy- chologie, Psychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Sozio- logie und Medizin	Hasselhorn, M, & Schneider, W. (2012). Vorschule. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsycholo- gie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter &	600; 603- 604

			Montada.	
<i>Die Bildungschancen sind für benachteiligte Kinder bei einer qualitativ guten, für alle zugänglichen frühen Förderung wesentlich verbessert.</i>				
Fachzeitschrift	Fachärztin	Pädagogen der Kindergarten- und Unterstufe	Tschumper, A. (2015). (Zitiert nach Knudsen et al., 206). Bildungschancen verbessern. In 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. Juli 5/2015.	12-13
Dossier	Erziehungswissenschaften	Pädagogen; Bildungs- und Sozialpolitiker	Stamm, M. (2011). Wozu Bildung in der frühen Kindheit?	8; 19-21
Orientierungsrahmen		Pädagogen der frühen Kindheit, Sozialpolitiker	Wustmann Seiler, C. & Simoni.H. (2016). Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.	32-33
Handbuch	Psychologie, Pädagogik	Bildungspolitiker	Lanfranchi, A. & Burgenner Woeffray, A. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.).	606 - 609
Lehrbuch	Entwicklungspsychologie, Psychologie	Studierende der Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Medizin	Hasselhorn, M, & Schneider, W. (2012). Vorschule. In Schneider, W. & Lindenberger, U. Entwicklungspsychologie. (7. Auflage). Nachfolger von Oerter & Montada.	600; 603-604