

Projektbericht GKL

Erhebung von  
Merkmale der  
Berufsfelder  
Kindergarten  
und  
untere Klassen  
der Primarstufe  
im deutschsprachigen  
Teil des Kantons Bern

Evelyne Wannack

Projektleitung  
Prof. Dr. Walter Herzog  
Prof. Dr. Hans Badertscher  
Institut für Pädagogik und Schulpädagogik  
und  
Dr. Tina Hascher  
Forschungsstelle für  
Schulpädagogik und Fachdidaktik

Universität Bern, 2001

---

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	7
<b>1 Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>2 Zielsetzungen der Studie</b>	<b>13</b>
<b>3 Begriffliche Bestimmungen</b>	<b>13</b>
3.1 Berufsfeld	14
3.2 Berufsbild	19
3.2.1 Die beruflichen Tätigkeiten der Lehrpersonen	19
3.2.2 Stufenspezifische Aspekte der beruflichen Tätigkeiten	21
<b>4 Fragestellungen der Studie</b>	<b>25</b>
<b>5 Rechtliche Rahmenbedingungen</b>	<b>26</b>
5.1 Dokumentenanalyse	26
5.2 Ergebnisse der Dokumentenanalyse	27
5.2.1 Vergleich von Artikeln des KGS, KGV, VSG und VSV	27
5.2.2 Das Verhältnis der rechtlichen Grundlagen des Kindergartens und der Volksschule	32
5.2.3 LAG und LAV	37
<b>6 Befragung der Lehrpersonen in Kindergarten und Unterstufe</b>	<b>39</b>
6.1 Der Fragebogen	40
6.2 Die Stichprobe	43
6.3 Datenauswertung	46
<b>7 Ergebnisse der Befragung zu den Berufsfeldern</b>	<b>47</b>
7.1 Beschreibung der Berufsfelder	47
7.1.1 Situativ-strukturelle Rahmenbedingungen	47
7.1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen	50
7.1.3 Merkmale der Kindergartengruppen und 1., 2. Klassen	52

---

<b>8</b>	<b>Ergebnisse der Befragung zur Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten</b>	<b>60</b>
8.1	Aspekte beruflicher Tätigkeit und ihre Wichtigkeit	60
8.2	Charakteristische Tätigkeiten der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen im Bereich „Unterrichten - Erziehen“	65
8.2.1	Charakteristische Tätigkeiten zur Erarbeitung von Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. für die Unterrichtsgestaltung	68
8.2.2	Charakteristische Tätigkeiten im Bereich Sozial- und Lernklima	71
8.2.3	Charakteristische Tätigkeiten im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lern- und Spielsituationen	78
8.2.4	Charakteristische Tätigkeiten im Bereich Raumgestaltung	84
8.2.5	Charakteristische Tätigkeiten im Bereich der zeitlichen Strukturierung	86
8.2.6	Charakteristische Tätigkeiten im Bereich der Beobachtung und Beurteilung	89
8.3	Einschätzung des Schwierigkeitsgrades beruflicher Tätigkeiten im Bereich „Unterrichten - Erziehen“	93
8.3.1	Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich der Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. der Unterrichtsgestaltung	94
8.3.2	Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich Sozial- und Lernklima	95
8.3.3	Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lern- und Spielsituationen	101
8.3.4	Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich der Beobachtung und Beurteilung	105
8.4	Zusammenarbeit als berufliche Tätigkeit	107
8.4.1	Zusammenarbeit mit den Eltern	107
8.4.2	Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen	109

---

<b>9</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b>	113
9.1	Gesetzliche Rahmenbedingungen der Berufsfelder resp. Berufsaufgaben der Lehrpersonen	113
9.2	Strukturelle, organisatorische und personale Rahmenbedingungen der Berufsfelder	114
9.3	Die Einschätzung des Berufsfeldes aus Sicht der Lehrpersonen	116
9.4	Zusammenarbeit als berufliche Tätigkeit	124
<b>10</b>	<b>Schlussdiskussion</b>	126
<b>11</b>	<b>Literatur</b>	131

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1:	Bezugsfelder der Lehrerrolle	15
Abbildung 3.2:	Ebenen der Berufsfelder Kindergarten, Schule	18
Abbildung 8.1:	Aussagen zur Kategorie „Lehrperson“	63
Abbildung 8.2:	Zusammenarbeit als wichtige berufliche Tätigkeit	64
Abbildung 8.3:	Spiel- und Lernflächen im Kindergarten	85
Abbildung 8.4:	Gesprächskreis, Lern- und Spielflächen in der Unterstufe	85
Abbildung 8.5:	Nutzung des Schulhausgangs durch die Unterstufe	86
Abbildung 8.6:	Zeitliche Rhythmisierung im Kindergarten	87
Abbildung 8.7:	Zeitliche Rhythmisierung in der Unterstufe	88

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 5.1:	Übersicht zu Abschnitten und Artikeln im KGS, KGV und VSG, VSV	27
Tabelle 5.2:	Übersicht Abschnitte und Artikel KGS und KGV	32
Tabelle 5.3:	Übersicht Abschnitte und Artikel VSG und VSV	34
Tabelle 6.1:	Einschätzung des Fragebogens	43
Tabelle 6.2:	Versand, Rücklauf und gültige Fragebogen	44
Tabelle 6.3:	Alter der Lehrpersonen	45
Tabelle 6.4:	Beschäftigungsgrad der Lehrpersonen	45
Tabelle 6.5:	Grösse der Arbeitsorte	46
Tabelle 7.1:	Standort Kindergarten	48
Tabelle 7.2:	Zusammensetzung Schulstufen in einem Schulhaus	48
Tabelle 7.3:	Zugang zu Spezialräumen	49
Tabelle 7.4:	Zusammensetzung des Kollegiums	51
Tabelle 7.5:	Alter der Kinder in Kindergarten und Unterstufe	53
Tabelle 7.6:	Anteil fremdsprachige Kinder	53
Tabelle 7.7:	Zuteilung der Kindergartenkinder	54
Tabelle 7.8:	Zusammensetzung der 1. und 2. Klassen	54
Tabelle 7.9:	Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen Kindergarten	55
Tabelle 7.10:	Leistungsunterschiede in Fächern, Fachbereichen, 1. Klasse	56
Tabelle 7.11:	Leistungsunterschiede in Fächern, Fachbereichen, 2. Klasse	57
Tabelle 7.12:	Einschätzung der Unterschiede Entwicklungsstand Kindergarten	57
Tabelle 7.13:	Einschätzung der Unterschiede Entwicklungsstand 1. /2. Klasse	58
Tabelle 7.14:	Grösse der Kindergartengruppen und Schulklassen	58

Tabelle 8.1:	Wichtigkeit von Berufsaufgaben	61
Tabelle 8.2:	Orientierungspunkte zur Themenwahl (Charakteristika)	69
Tabelle 8.3:	Didaktische Umsetzung (Charakteristika)	70
Tabelle 8.4:	Förderung der Zusammenarbeit unter den Kindern (Charakteristika)	72
Tabelle 8.5:	Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergarten- gruppe resp. Klasse (Charakteristika)	73
Tabelle 8.6:	Individualisierende Angebote und individuelle Rück- meldungen (Charakteristika)	74
Tabelle 8.7:	Förderung der Aufmerksamkeit einzelner Kinder (Charakteristika)	75
Tabelle 8.8:	Kindergartengruppe / Klasse überblicken (Charakteristika)	75
Tabelle 8.9:	Regeln erarbeiten und einhalten (Charakteristika)	76
Tabelle 8.10:	Umgang mit Konflikten (Charakteristika)	77
Tabelle 8.11:	Beziehung der Kindergärtnerin resp. der Unterstufenlehrerin zu den Kindern (Charakteristika)	77
Tabelle 8.12:	Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen (Charakteristika)	79
Tabelle 8.13:	Aufbereitung von Lerninhalten (Charakteristika)	80
Tabelle 8.14:	Spiel (Charakteristika)	81
Tabelle 8.15:	Organisation von Spielecken im Kindergarten (Charakteristika)	82
Tabelle 8.16:	Zugang zu verschiedenen Materialien im Kindergarten (Charakteristika)	83
Tabelle 8.17:	Zugang zu verschiedenen Materialien in der Unterstufe (Charakteristika)	83
Tabelle 8.18:	Beobachtung und Beurteilung der Entwicklungsprozesse der Kinder (Charakteristika)	90
Tabelle 8.19:	Beobachtung und Beurteilung der fachlichen Leistungen der Kinder (Charakteristika)	91
Tabelle 8.20:	Rückmeldung an die Eltern der Kinder im Kindergarten (Charakteristika)	92
Tabelle 8.21:	Rückmeldung an die Eltern der Kinder in der Unterstufe (Charakteristika)	92
Tabelle 8.22:	Orientierungspunkte zur Themenwahl (Schwierigkeitsgrade)	94
Tabelle 8.23:	Didaktische Umsetzung (Schwierigkeitsgrade)	95
Tabelle 8.24:	Förderung der Zusammenarbeit unter den Kindern (Schwierigkeitsgrade)	96
Tabelle 8.25:	Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergarten- gruppe resp. Klasse (Schwierigkeitsgrade)	96
Tabelle 8.26:	Individualisierende Angebote und individuelle Rück- meldungen (Schwierigkeitsgrade)	97
Tabelle 8.27:	Förderung der Aufmerksamkeit einzelner Kinder (Schwierigkeitsgrade)	98

---

Tabelle 8.28:	Kindergartengruppe / Klasse überblicken (Schwierigkeitsgrade)	99
Tabelle 8.29:	Regeln erarbeiten und einhalten (Schwierigkeitsgrade)	99
Tabelle 8.30:	Umgang mit Konflikten (Schwierigkeitsgrade)	100
Tabelle 8.31:	Beziehung der Kindergärtnerin resp. der Unterstufenlehrerin zu den Kindern (Schwierigkeitsgrade)	100
Tabelle 8.32:	Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen (Schwierigkeitsgrade)	101
Tabelle 8.33:	Aufbereitung von Lerninhalten (Schwierigkeitsgrade)	102
Tabelle 8.34:	Spiel (Schwierigkeitsgrade)	103
Tabelle 8.35:	Organisation von Spielecken im Kindergarten (Schwierigkeitsgrade)	103
Tabelle 8.36:	Zugang zu verschiedenen Materialien im Kindergarten (Schwierigkeitsgrade)	104
Tabelle 8.37:	Zugang zu verschiedenen Materialien in der Unterstufe (Schwierigkeitsgrade)	104
Tabelle 8.38:	Beobachtung und Beurteilung der Entwicklungsprozesse der Kinder (Schwierigkeitsgrade)	105
Tabelle 8.39:	Beobachtung und Beurteilung der fachlichen Leistungen der Kinder (Schwierigkeitsgrade)	106
Tabelle 8.40:	Rückmeldungen an die Eltern der Kinder im Kindergarten (Schwierigkeitsgrade)	106
Tabelle 8.41:	Rückmeldungen an die Eltern der Kinder in der Unterstufe (Schwierigkeitsgrade)	107
Tabelle 8.42:	Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern	108
Tabelle 8.43:	Bedeutung der Zusammenarbeit	109
Tabelle 8.44:	Gemeinsame Anlässe in Kindergarten und Schule	110
Tabelle 8.45:	Formelle und informelle Anlässe der Lehrpersonen	110
Tabelle 8.46:	Gemeinsame Veranstaltungen Kindergarten, Unterstufe und Eltern	111

## 1 Einleitung

Mit den Stichworten ‚Tertiarisierung‘ und ‚Akademisierung‘ werden zwei wichtige Zielsetzungen der aktuellen Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Ausdruck gebracht. Mit diesen Stichwörtern wird zugleich auf einen Reformprozess verwiesen, der im Kanton Bern Mitte der 1980er Jahre seinen Anfang nahm. Das Hauptziel der Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung besteht einerseits formal darin, eine einheitliche gesetzliche Grundlage für sämtliche Lehrerinnen- und Lehrerbildungen zu schaffen und andererseits im strukturellen Grundsatz, die Ausbildung für sämtliche Lehrpersonen, also unabhängig von Schulstufe und -typ, tertiär anzusiedeln. Hinzu kommt, dass nicht mehr integral für den Primarschulbereich ausgebildet wird, sondern die Grundausbildungen auf bestimmte Stufen hin akzentuiert werden. Die wohl grössten Veränderungen im Vergleich zu den bisherigen Ausbildungen ergeben sich einerseits auf der Sekundarstufe I und andererseits für den Eingangsbereich, nämlich Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre. Mit dem Entscheid für Stufenausbildungen ist nun auch die Möglichkeit gegeben, ein alt bekanntes Desiderat strukturell anzugehen, indem die Integration der Kindergärtnerinnenausbildung in die allgemeine Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgt, in der Hoffnung, damit auch bekannte Schnittstellen-Probleme zwischen Kindergarten und Unterstufe zu lösen. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, wurde bereits an anderer Stelle eingehend erörtert (Janssen-Vos; Heijnen 1996; Wannack 1997). Eine grosse Schwierigkeit bei der Konzeption dieser Stufenausbildung stellen die mangelnden theoretischen und empirischen Grundlagen hinsichtlich des Kindergartens wie der Unterstufe dar. Hier will die vorliegende Studie einen ersten Schritt machen, indem die Berufsfelder, Berufsbilder und beruflichen Tätigkeiten analysiert und auf empirischer Grundlage beschrieben werden.

Zu diesem Unterfangen regte die Projektleitung der Gesamtkonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern 1997 an, und zwar im Rahmen der im Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz vom 9. Mai 1995 vorgesehenen Möglichkeit, Analysen der Berufsfelder durchzuführen. Im Juni 1998 erfolgte der Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, eine empirische Studie zu Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und Unterstufe durchzuführen. Als Grundlage diente die Konzeptskizze von Prof. Dr. H. Badertscher: Merkmale des Berufsfeldes der zukünftigen Lehrkräfte für den Kindergarten und das erste und zweite Schuljahr im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, März 1998. Im Oktober 1998 wurden die umfangreichen Arbeiten für die vorliegende Studie von der Projektleitung, bestehend aus Prof. W. Herzog, Prof. H. Badertscher und Dr. T. Hascher sowie der Projektmitarbeiterin lic. phil. E. Wannack aufgenommen. Zur Unterstützung und kritischen Reflexion wurde eine Beratergruppe beigezogen. Dr. Luisa Marretta, Rita Holzer, Barbara Grob und Dr. Stefan Albisser sei an dieser Stelle für ihr Engagement im Projekt herzlich gedankt.



Der vorliegende Bericht ist folgendermassen gegliedert. In Kapitel zwei werden die Zielsetzungen der Studie gemäss Konzeptskizze vorgestellt. Als Grundlagen für die Entwicklung der Fragestellungen (vgl. Kapitel 4) werden vorerst begriffliche Bestimmungen zu ‚Berufsfeld‘ und ‚Berufsbild‘ vorgenommen (vgl. Kapitel 3). Kapitel 5 beinhaltet die Analyse und Ergebnisse der gesetzlichen Rahmenbedingungen. Mit Kapitel 6 kommen wir zum Hauptteil der Arbeit, der Befragung der Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe, wobei dieses Kapitel das Vorgehen zur Entwicklung des Fragebogens, zur Stichprobe und zur Datenauswertung zum Inhalt hat. In den Kapiteln 7 und 8 werden die Ergebnisse differenziert auf weitgehend deskriptiver Ebene beschrieben. Weiterführende statistische Analysen bleiben folgenden Publikationen vorbehalten. Eine Verdichtung der Ergebnisse und Akzentuierung auf die Fragestellungen beinhaltet Kapitel 9. Dieses Kapitel ist auch für eilige Leserinnen und Leser geeignet, sich einen Überblick über die Ergebnisse zu verschaffen. Abgeschlossen wird der vorliegende Projektbericht mit der Schlussdiskussion, die relevante Aspekte und weiterführende Ansätze aufweist.

Es bleibt, allen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen für ihren Einsatz, den Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden und damit für ihre Mitarbeit am Forschungsprojekt, zu danken.

## 2 Zielsetzungen der Studie

In Anlehnung an die Verfügung<sup>1</sup> „Erhebung von Merkmalen des Berufsfeldes Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im Kanton Bern“ (Projekt GKL) und die Konzeptskizze von Badertscher (vgl. Badertscher 1998) sind die folgenden Zielsetzungen für die Erarbeitung der Studie leitend:

Die empirische Analyse soll ...

- die **Beschreibung** der jetzigen **Berufsfelder** von Lehrkräften des Kindergartens und der 1. und 2. Klasse ermöglichen.
- **inner- und ausserschulische** Prämissen skizzieren.
- das **Berufsbild** der Lehrkräfte nachzeichnen.
- zeigen, welche **allgemeinen und stufenspezifischen Kompetenzen** und Kompetenzbündel für die Berufsausübung als zentral zu betrachten sind.
- jene **berufsrelevanten Merkmale** erfassen, welche für die künftige Ausbildung der Lehrkräfte von Bedeutung sein könnten.

Zwei Begriffe, Berufsfeld und Berufsbild, sind sozusagen konstituierend für den weiteren Verlauf der Studie und müssen daher näher betrachtet und bestimmt werden. Es sind die Fragen zu klären, wie ein Berufsfeld zu beschreiben ist und welche Aspekte Berufsbilder im Allgemeinen und hinsichtlich der vorliegenden Stufen im Spezifischen beinhalten.

## 3 Begriffliche Bestimmungen

Intuitiv erfassen wir schnell, was mit den Begriffen Berufsfeld oder Berufsbild gemeint ist. Zu den Berufsfeldern Kindergarten oder Schule gehören alle (Teil-) Bereiche, in Abstimmung mit den Aufgaben, die dem Kindergarten oder der Schule u.a. durch Gesetze aufgetragen wird. Ähnlich ergeht es uns mit dem Begriff „Berufsbild“. Auch hier scheint auf den ersten Blick klar, was gemeint ist. Jedes Berufsbild weist einen Kern auf, der sehr schnell identifiziert scheint. Hören wir Schreinerin, so ist es für uns einsichtig, dass damit ein Beruf gemeint ist, der etwas mit dem Bearbeiten von Holz zu tun hat. Sehen wir uns das Beispiel der Lehrperson an, so könnten wir formulieren, dass zu den Berufsaufgaben alles gehört, was eine Lehrperson in Bezug auf Kindergarten oder Schule tut.

Was hier trivial anmutet, erweist sich bei näherem Hinsehen als eine nicht so einfache Frage, denken wir nur an all die Diskussionen, welche Aufgaben Kindergarten oder Schule überhaupt übernehmen sollen und welche nicht, ebenso wie sich Kindergarten, Schule verändern sollen, um auf aktuelle Erfordernisse reagieren zu können. Insofern ist der Begriff „Berufsfeld“ ein problematischer, impliziert er doch,

---

<sup>1</sup> Nr. 4840.100.276.4/98

dass sich genau bestimmen liesse, wo das Feld aufhört und wo es beginnt, und zwar unter Vernachlässigung der dynamischen Komponente, dass sich das Berufsfeld, wie oben angedeutet, auch immer wieder verändert. Auch Berufsbilder sind ständigem Wandel unterworfen, und zwar in wechselseitiger Abhängigkeit vom Berufsfeld. Zwei Beispiele illustrieren die Dynamik dieser Prozesse. 1993 wurde ein neues Berufsleitbild des Dachverbandes Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) von den im LCH organisierten Lehrpersonen verabschiedet, zu denen auch die Kindergärtnerinnen gehören. 1999 wurde in Abstimmung mit den zwischen 1994 und 1999 erarbeiteten Standesregeln ein überarbeitetes und aktualisiertes Berufsleitbild vorgelegt (Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) 1999). Der Verband Schweizerischer Kindergärtnerinnen und Kindergärtner (KgCH) führte 1989 eine Fachtagung zum Thema „Von der Wirklichkeit zur Vision. Die berufliche Stellung der Kindergärtnerin“ (Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein 1990) durch. Zur Zeit befindet sich ein neues Berufsleitbild „Kindergärtnerin“ des Vereins bernischer Kindergärtnerinnen und Kindergärtner in Vernehmlassung (Verband bernischer KindergärtnerInnen 2000).

Aus diesen kurzen Überlegungen lassen sich zwei Dinge herauschälen. Machen wir eine Berufsfeldanalyse, so geht es einerseits um die Beschreibung des Platzes, der Organisation oder der Institution und deren Aufgaben sowie um die Beschreibung von Tätigkeiten. In Form von Berufen, Professionen oder Berufsbildern werden für den Beruf charakteristische Tätigkeiten, u. U. auch erforderliche Qualifikationen zusammengefasst. Eine Berufsfeldanalyse muss also immer beides in den Fokus nehmen, sowohl die Institution wie die Profession, den Arbeitsplatz wie die arbeitende Person, das Berufsfeld wie das Berufsbild.

### 3.1 Berufsfeld

Bereits in den Zielsetzungen der Studie verweist ein Punkt auf die Skizzierung inner- und ausserschulischer Prämissen und spricht damit das Verhältnis von Gesellschaft und Schule an. Im Rückgriff auf den strukturell-funktionalen Ansatz von Talcott Parsons (Parsons 1972 zitiert nach Lange 1986, p. 62) werden häufig folgende Subsysteme der Gesellschaft benannt:

- Wirtschaft
- Politik
- Gesellschaftliche Gemeinschaft (soziale Netzwerke, Familie, Nachbarschaften)
- Kultur (Erziehungs-, Bildungssystem, Kirchen, Kunst, Wissenschaft)

Jedes dieser Subsysteme hat gemäss dem strukturell-funktionalen Ansatz seine Funktion in der Gesellschaft zu erfüllen. Für die Schule werden die Funktionen Qualifikation, Selektion und Legitimation (vgl. Fend 1981) definiert. Mit Qualifikation ist gemeint, dass dem Bildungssystem die Aufgabe zukommt, die Reproduktion von

Wissen und Fertigkeiten zu garantieren, und zwar vom Erlernen der Kulturtechniken bis hin zum Erwerb berufsspezifischer Qualifikationen, um damit die gesellschaftliche Teilhabe der einzelnen Person zu sichern. Die Funktion der Selektion hingegen zielt auf die Verteilung von Positionen innerhalb der Gesellschaft ab, die je nach Schulausbildung und -abschluss zu erreichen sind. Die dritte Funktion, Legitimation, beinhaltet die Integration in die bestehende Gesellschaft. Gemeint ist damit, dass u. a. Werte und Normen der Gesellschaft in der Schule reproduziert werden und so Schülerinnen und Schüler in diese eingeführt werden (Fend 1981, p. 15 ff). Um die Funktionsweise und Zusammenhänge von Aufgaben der Schule und deren Verhältnis zur Gesellschaft aufzuzeigen, werden häufig verschiedene Ebenen definiert:

- Makroebene: Struktur und Funktion der zentralen gesellschaftlichen Subsysteme (Wirtschaft, Politik, gesellschaftliche Gemeinschaft, Kultur)
- Mesoebene: Schule als lokale Einheit
- Mikroebene: Schulklasse (Büeler 1996, p. 79 ff)

Auch die Expertenkommission „Lehrerbildung von morgen“ (Müller 1975, p. 56) greift auf ein ähnliches Modell zur Beschreibung der Bezugsfelder der Lehrerrolle zurück (Grafik aus Müller 1975):

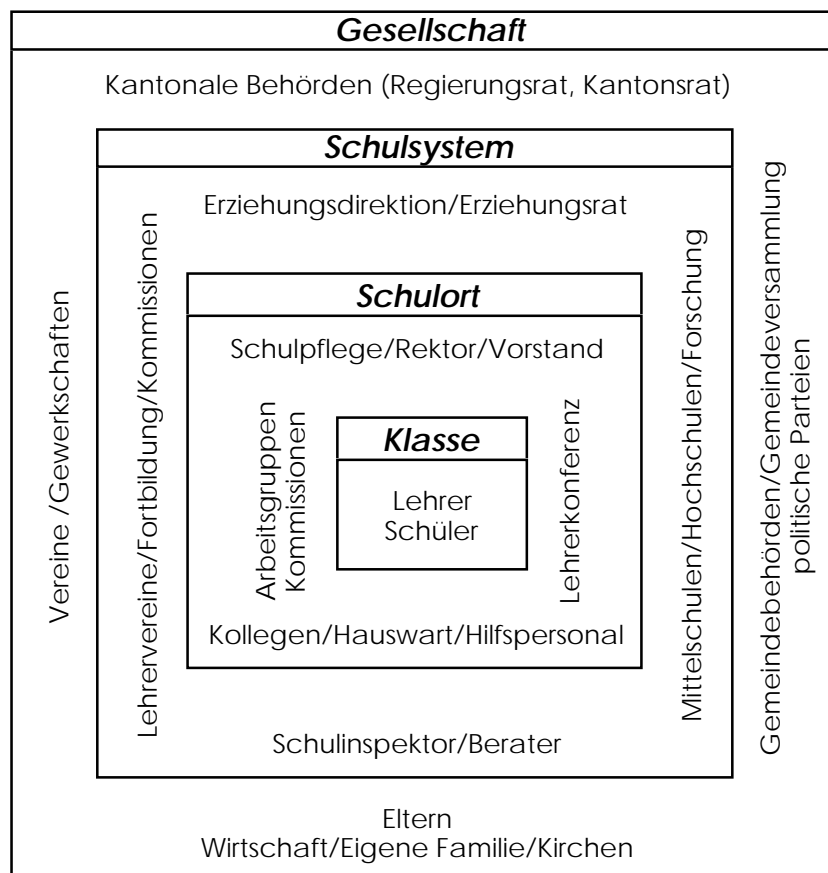


Abbildung 3. 1: Bezugsfelder der Lehrerrolle

Im Kommentar zur Abbildung wird darauf hingewiesen, dass diese Beziehungen immer komplizierter und anspruchsvoller würden (ebd. p. 57). Dass die Funktionen der Schule selbst zur Diskussion stehen, arbeitet Herzog (1994) heraus, wenn er z. B. unter dem Stichwort „Scholarisierung“ beschreibt, dass eine Funktion der Schule die Zertifizierung ist, aber die Zertifikate auf dem beruflichen Markt keine Garantien mehr sind, den Zugang zum gewünschten Berufsfeld zu erhalten. Damit ist zum Ausdruck gebracht, dass zwar Strukturen und Funktionen sowie Subsysteme definiert werden können, diese jedoch selber dynamisch sind und so eine eigentliche Abgrenzung des Berufsfeldes schwer fällt. Zudem bleibt die Beschreibung des Kindergartens, der Schule anhand von Funktionen noch recht allgemein. Gehen wir einen Schritt weiter und analysieren entsprechende Literatur pädagogischer Provenienz zu den Aufgaben der Schule, so sehen wir uns mannigfaltigen Argumentationen gegenüber. Als Beispiel dazu diene stellvertretend eine Kontroverse zum Thema „Aufgaben und Grenzen der Schule“, die von Hermann Giesecke (1995) mit dem Artikel „Wozu ist die Schule da?“ lanciert wurde und auf den in einer folgenden Nummer der gleichen Zeitschrift sieben Repliken eingingen. In einem ersten Abschnitt skizziert Giesecke die Anforderungen an die Schule folgendermassen:

„Über Sinn, Zweck, Aufgaben, Ziele und Methoden der Schule herrscht nicht nur unter den Fachleuten, sondern auch in der Öffentlichkeit eine ziemliche Konfusion. Lehrer, Eltern und Schüler wissen nicht mehr genau, wozu sie eigentlich da ist. Aus der Öffentlichkeit werden alle möglichen Wünsche an sie herangetragen: Sie soll die Defizite der Familie kompensieren, also in diesem Sinne wieder stärker „erziehen“; sie soll den Rechts- und Linksradikalismus unter Jugendlichen eindämmen; sie soll präventiv gegen Kriminalität und Verwahrlosung wirken, [...] Es gibt inzwischen kein gesellschaftliches Problem mehr, das nicht lauthals der Schule zur Lösung aufgetischt wird.“ (Giesecke 1995, p. 95)

Giesecke weist darauf hin, dass solche Anforderungen nicht aus einer plausiblen Schultheorie resultierten, sondern aus Bequemlichkeit, da sämtliche Kinder in die Schule gehen müssen und es somit auf der Hand liege, die Schule als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft anzusehen. Damit werden aber die Möglichkeiten der Schule als Sozialisationsinstanz überschätzt. Sie ist nur ein Sozialisationsfaktor nebst anderen, ausserschulischen Faktoren wie Familie, Massenmedien, Gleichaltrigen-Gruppen usw. (ebd. p. 95). Aus diesen und anderen Gründen plädiert Giesecke dafür, dass sich die Schule auf ihr „Kerngeschäft“, nämlich das Unterrichten beschränken solle. Die Aufgabe der Eltern hingegen sei, für die emotionalen und sozialen Grundqualifikationen zu sorgen (ebd. 94). Dieser, in aller Kürze vorgetragene Argumentation von Giesecke widersprechen nun verschiedene Autorinnen und Autoren. Eine Linie der Gegenargumentation lässt sich mit dem Begriff der „pädagogischen Kernspaltung“ (Kucharz, Sörensen 1996) beschreiben. Kritisiert wird, dass die Trennung von Unterrichten und Erziehen, wie sie Giesecke beschreibt, obsolet sei. Knab bringt zum Ausdruck, dass „die pädagogische Arbeit als Handlungszusammenhang von Personen mit bildenden und erzieherischen Qualitäten“ (Knab 1995, p. 8) beschrieben werden muss. Ob dabei Unterricht allein bereits die pädagogischen Aufgaben der Schule abdeckt bzw. welches Gewicht dem Unterricht und der Schule

im Kontext heutiger Lebens- und Lernverhältnissen zukommt, ist umstritten. Gemäss Fauser (1995) lassen sich

„weder für den Unterricht noch für die Schule insgesamt [...] Art und Umfang der Aufgaben ein für allemal festlegen. Diese müssen im veränderlichen Spannungsfeld vielfältiger Überzeugungen und Interessen, Einflüsse und Befugnisse immer wieder geprüft und geklärt werden.“ (Fauser 1996, p. 151)

Von ähnlichen Diskussionen ist auch der Kindergarten nicht verschont. Hier geht es weniger um die „pädagogische Kernspaltung“, sondern eher um die Frage von Betreuungs- und Bildungsarbeit. Im Moment sieht sich der deutschschweizerische Kindergarten mit der Anforderung konfrontiert, gemäss dem „Tessinermodell“<sup>2</sup> bereits 3-jährige Kinder aufzunehmen und die Kinder von acht Uhr bis vierzehn Uhr zu betreuen. Auch hier stellt sich die Frage, ob und welche Bildungs- und Betreuungsaufgaben der Kindergarten übernehmen soll.

Eine zweite Argumentationslinie, die sowohl für den Kindergarten wie für die Schule gilt, ist der Hinweis auf die veränderten Bedingungen heutiger Kindheit (Kucharz, Sörensen 1996; Fölling-Albers 1998; Heyer-Oeschger 1998; Hugger 1998), und damit die Verpflichtung, dass Kindergarten und Schule u.a. einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) verpflichtet sein sollten. Damit ist angedeutet, dass Vielfalt nicht nur dem multikulturellen Gedanken Rechnung trägt, sondern „allen Unterschieden, die Kinder ausmachen: Geschlecht, die soziale und kulturelle Herkunft, die Begabungen und Behinderungen, die Sprache(n), die Familienform, die Religion usw.“ (Bühlmann 2000, p. 35). Damit stehen aber auch die Strukturen des Kindergartens und der Schule zur Disposition, die sich entsprechend den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder anpassen sollen (Hacker 1998; Tietze 1998; Fullan 1999; Meier 1999). Eine Forderung, die bereits angesprochen wurde, sind verlässlichere Zeitstrukturen, die mit den Begriffen Blockzeiten, Betreuungsangebote am Nachmittag, Mittagstisch usw. beschrieben werden, aber auch der Wunsch nach flexiblerem Eintritt in Kindergarten und Schule (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997; Holtappels 1997; Burk, Mangelsdorf, Schoeler 1998). Der kurze, fragmentarische Einblick in die Diskussion um die Aufgaben von Kindergarten und Schule zeigt, dass eine Bezeichnung der verschiedenen Ebenen in den Berufsfeldern als Strukturierungshilfe dienlich ist, dass aber die Aufgaben bzw. deren Verhältnis zueinander einem dynamischen Prozess unterworfen sind und dass eigentlich nur zeitlich-situativ eine differenzierte Beschreibung gemacht werden kann. Als Grundlage für die nachfolgende Skizzierung des Berufsbildes und die anschließenden Fragestellungen, dient ein Modell, das in obigem Sinne eine Strukturierungshilfe bietet:

<sup>2</sup> Die Arbeitsgruppe Frauen 2001 (Argef 2001) hat 1999 eine Petition mit dem Titel „Kinderbetreuung für alle!“ auf Bundesebene eingereicht, in der sie fordert, das „Tessinermodell“ (Einschulung mit drei Jahren, Blockzeiten in Kindergarten/Schule, Mittagstisch etc.) in deutsch-schweizer Kantonen zu übernehmen, um eine umfassende Kinderbetreuung zu gewährleisten. (vgl. auch: Schildknecht, Urs: Familie, Wirtschaft und Feministinnen entdecken die Schule. In: LCH-Aktuell 1999, 19, 7. Oktober, p. 1 - 6.)

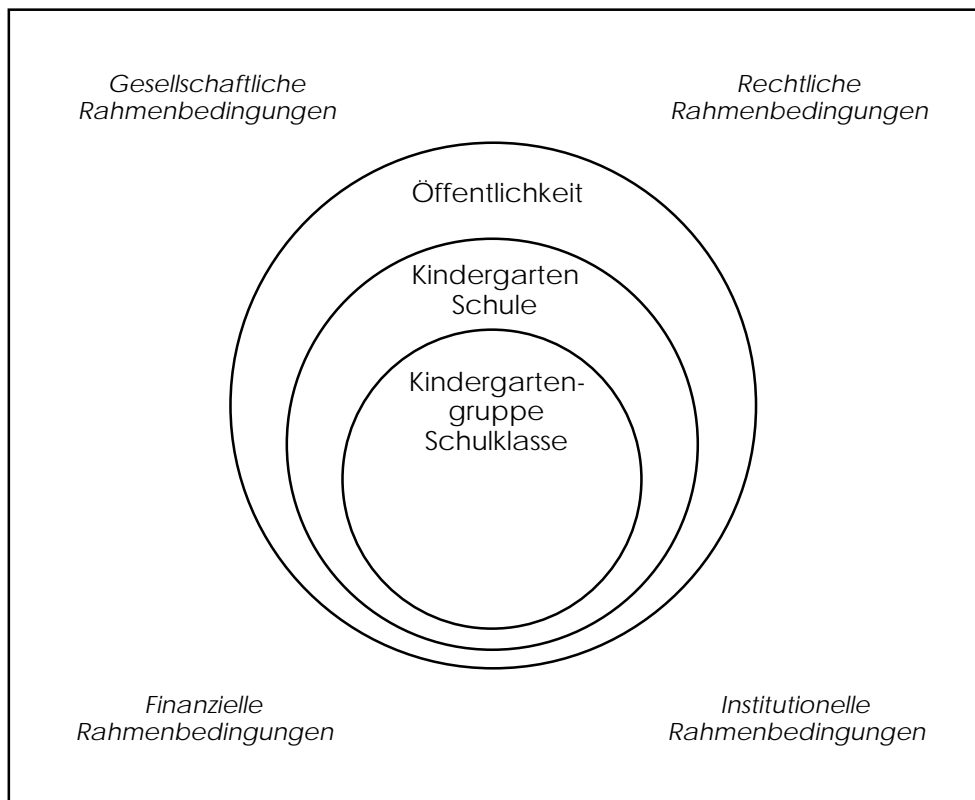


Abbildung 3. 2: Ebenen der Berufsfelder Kindergarten, Schule

Mit der Ebene „Kindergartengruppe, Schulklasse“ ist auf den Kern des Berufsfeldes hingewiesen, nämlich auf die Arbeit der Lehrperson in und mit der Klasse resp. Kindergartengruppe. Die zweite Ebene, „Kindergarten, Schule“ fokussiert die einzelne Schule, den einzelnen Kindergarten, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die Bestimmung, was eine „einzelne Schule“ ist, vergleichsweise einfach ausfällt, während die Bestimmung, was als „einzelner Kindergarten“ bezeichnet werden kann, schwieriger ist.

Eine einzelne Schule setzt sich in der Regel aus Schulklassen unterschiedlicher Stufen zusammen und weist eine Schulleitung auf. Wenn es sich um kleinere Schulen handelt, so ist es möglich, dass eine Schulleitung für mehrere Schulen zuständig ist. Im Falle des Kindergartens können wir drei Möglichkeiten unterscheiden. Erstens eine Kindergartengruppe ist zugleich der einzelne Kindergarten, eine zweite Möglichkeit besteht darin, dass in einem Kindergarten (Doppel-, Dreifachkindergarten) mehrere Kindergartengruppen zusammengefasst werden, und eine dritte Möglichkeit, dass sich der Kindergarten in einer Schule oder zumindest auf dem Schulareal befindet. Damit ist noch nichts über die Leitung resp. die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen ausgesagt. Im ersten Fall ist es durchaus möglich, dass die Kindergärtnerin direkt der Kindergartenkommission unterstellt ist, oder aber die Leitung mehrerer Kindergärten obliegt einer Kindergärtnerin bzw. die Kindergärten sind einer Schulleitung unterstellt. Die aktuelle Situation im Kanton Bern stellt sich so dar, dass die

Entwicklung dahingehend verläuft, sowohl Kindergärten und Schulen der gleichen Schulleitung wie auch der gleichen Schulkommission zu unterstellen.

Die Beziehungen zwischen Kindergarten, Schule und Eltern, Behörden, Fachstellen usw. können als Beziehungen zur „Öffentlichkeit“ beschrieben werden und gehören daher der dritten Ebene an. Die Studie befasst sich ausschliesslich mit staatlichen Kindergärten und Schulen, so dass hier verschiedene Rahmenbedingungen (gesetzliche, finanzielle, institutionelle, gesellschaftliche) als Konstituenten mitbetrachtet werden müssen, die einen wesentlichen Anteil an der Ausgestaltung des Berufsfeldes haben, aber auch ihrerseits in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Der oben angeführte Diskurs, welche Aufgaben Kindergarten und Schule übernehmen sollen, wird in bildungspolitischen Debatten diskutiert und bei Gesetzesrevisionen einbezogen. Auch die aktuellen finanzpolitischen Auseinandersetzungen werfen Fragen auf, auf welchem Niveau Kindergarten und Schule ihren Beitrag an gesellschaftliche Entwicklungen leisten können. Auch hier wird ausgehandelt werden müssen, welche Ziele, welche Interessen, welche Bedürfnisse künftig in staatlichen Kindergärten und Schulen massgebend sein sollen.

### 3.2 Berufsbild

Nach den Überlegungen zum Begriff „Berufsfeld“ und der Erarbeitung einer Strukturierungshilfe mittels dreier Ebenen, stellt sich nun die Frage, was den Lehrberuf ganz allgemein ausmacht:

„Als „lehrende Berufe“ sollen diejenigen Berufe bezeichnet werden, deren überwiegende oder anteilige Aufgabe die Vermittlung bzw. Ausbildung von kognitiven, sensomotorischen und sozialen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.“ (Berndt 1997, p. 665)

Diese allgemeine Definition gilt es erstens näher unter dem Aspekt von Tätigkeitsfeldern in Bezug auf das vorgestellte Berufsfeld-Modell und zweitens hinsichtlich der Stufen Kindergarten, Unterstufe zu akzentuieren.

#### 3.2.1 Die beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen

Versuchen wir berufliche Tätigkeitsfelder zu extrahieren, so stehen wiederum verschiedene Ansätze zur Strukturierung dieser zur Verfügung. Insbesondere Arbeitszeitanalysen zum Lehrberuf (Müller-Limmroth 1980; Holtappels 1998; Landert 1999) sind darauf angewiesen, unterschiedliche Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen zu benennen. Wir finden beispielsweise bei Müller-Limmroth (1980) eine Einteilung in:

- Unterrichtszeit
- Vor- und Nachbereitung
- Korrekturen
- Konferenzen



- Sonstige Tätigkeiten:
  - Organisatorische Aufgaben (Aufsicht, Bestellung, Verwaltung etc.)
  - Pädagogische Aufgaben (Theaterbesuch, Schulreise, Klassenlehrperson, Kontakte zu Eltern, Fortbildung, Aussenkontakte etc.)

Holtappels (1998) hingegen schlägt als Struktur der Lehrpersonentätigkeit zunächst zwei Bereiche vor, nämlich schülerbezogene Tätigkeiten und solche der Organisation, Vor- und Nachbereitung. Die beiden Bereiche werden in einem weiteren Schritt differenziert:

Schülerbezogene Bereiche:

- Lehrgangsunterricht, Kreisgespräch, Offener Unterricht, Spiel, Betreuung, Beobachtung, Lernhilfen, Arbeitsgemeinschaft, Aktivitäten Schulleben, Sonstiges.

Organisations-, Vor- und Nachbearbeitungsarbeiten

- Unterrichtsplanung, Bewertung, Diagnose, Schulraumgestaltung, Elterngespräche, Konferenzen, Verwaltung, Fortbildung. (Holtappels 1998, p. 478 ff)

Betrachten wir die beiden Vorschläge zur Strukturierung der Lehrertätigkeit, so finden wir Tätigkeitsfelder zu allen drei Ebenen des Berufsfeldes (s. Abb. 3.2). Ein weiteres Beispiel zur Beschreibung von Lehrertätigkeiten ist aus einer Literaturanalyse (vgl. Gehrig, Geppert 1975) entstanden. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Autoren darauf hinweisen, dass die Tätigkeitsbereiche nicht zufällig, sondern der Wichtigkeit entsprechend aufgelistet sind:

*„Bereich I: Primärer Tätigkeitsbereich*

Tägliche Pflichten, unmittelbar auf Unterricht und Schülerinnen und Schüler ausgerichtet

- Vorbereitung des Unterrichts
- Gestaltung des Unterrichts (erzieherisch, didaktisch, inhaltlich)
- Beurteilung des Unterrichtserfolgs (Kontrolle, Korrektur, Bewertung, Reflexion)

*Bereich II: Sekundärer Tätigkeitsbereich*

Gelegentliche Pflichten, freiwillige Aufgaben, weniger direkte Ausrichtung auf den täglichen Unterricht

- Aufsicht
- Konferenzen
- Freizeit- und Ferienbetreuung
- Zusammenarbeit mit Eltern und Fachleuten

*Bereich III: Tertiärer Tätigkeitsbereich*

Alle auf die Schaffung der Voraussetzungen für Erziehung bezogenen Tätigkeiten, sowie gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen, die mit der Erzieher- und Unterrichtstätigkeit eine Verbindung aufweisen

- Administration und Verwaltungsarbeit
- Persönliche Fortbildungsbemühungen
- Langfristige Schul- und Unterrichtsplanung

- Gesellschaftliche und kulturelle Tätigkeiten, die man im Zusammenhang mit Lehrerfunktion sehen kann.“ (ebd. p. 48 ff)

Aus diesen und weiteren Beispielen (Rudow 1994; Bauer, Kopka, Brindt 1996; Conrad, Lischer, Wolf 1997; Dippelhofer-Stiem 1997; Döbrich, Plath, Trierscheidt 1998) zur Strukturierung der Lehrpersonentätigkeiten wurden die folgenden extrahiert, um, ähnlich den drei Ebenen des Berufsfeldes, als Hilfsinstrument zu dienen, ohne Anspruch darauf, die Tätigkeitsfelder abschliessend definieren zu können:

- Unterrichten und Erziehen
- Beurteilen und Beraten
- Zusammenarbeiten
- Organisieren und Administrieren
- Reflektieren

Die bisherigen Ausführungen zu den Begriffen „Berufsfeld“ resp. „Berufsbild“ sind grundsätzlicher Natur und zeigen, dass unabhängig von bestimmten Schulstufen Aussagen gemacht werden können. Wie bereits angetönt wurde, geht es im nächsten Schritt darum, nach allgemeinen Merkmalen zum Berufsbild „Lehrperson“ stärker die stufenspezifischen Merkmale zu akzentuieren und zwar hinsichtlich der folgenden Punkte: Altersgruppe der Kinder, ökologische Übergänge und stufendidaktische Aspekte.

### 3.2.2 Stufenspezifische Aspekte der beruflichen Tätigkeiten

„Kindheit wird als biografischer Erfahrungszeitraum verstanden, in dem wichtige Entwicklungsimpulse an die Kinder herangetragen, aber in dem auch vielfältige Unterstützung und Hilfen gegeben werden müssen.“ (Bründel, Hurrelmann 1996, p. 13)

Die Lebensphase „Kindheit“ wird in der Regel in weitere Abschnitte gegliedert, wobei hier häufig die 4- bis 12-jährigen Kinder als Altersgruppe der späten Kindheit (Baacke 1991; Oerter 1995; Bründel, Hurrelmann 1996) zusammengefasst werden, mit der Bemerkung, dass die Altersangaben lediglich „ungefähre Markierungen“ (Baacke 1991) sind. Als „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst zitiert nach Oerter 1995) der späten Kindheit (damit sind die, an einen Menschen in einer bestimmten Lebensphase gestellten psychischen und sozialen Anforderungen gemeint) werden die soziale Kooperation mit Gleichaltrigen, der Aufbau von kognitiven Konzepten, das Erlernen der Kulturtechniken und die Entwicklung von Werten und Moralvorstellungen genannt (Bründel, Hurrelmann 1996). Vergewärtigen wir uns die „Settings“, in denen sowohl Entwicklungsimpulse wie auch Unterstützung und Hilfe gegeben werden, so sind das Familie, Kindergarten und Schule. Für die Kinder bedeuten diese Settings gleichzeitig, dass ihre „Welt wächst“ (Baacke 1991) und zwar, in Anlehnung an Bronfenbrenners Konzept der ökologischen Übergänge (1981), von der Nahumwelt bis zu entfernteren gesellschaftlichen Systemen. Im Zentrum der je einzelnen Ebenen steht das handelnde Individuum, wobei als Mikrosystem

„ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981, p. 38)

verstanden wird. Mehrere Mikrosysteme bilden dann Mesosysteme, zu denen Bronfenbrenner u.a. Elternhaus und Schule (ebd. p. 38) anführt. Für unsere stufenspezifische Perspektive ergeben sich daraus wichtige Ansatzpunkte. Sowohl Unterstufenlehrerinnen wie Kindergärtnerinnen sind unter anderem Teil ökologischer Übergänge, nämlich von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule. Die Hauptbeteiligten sind Kinder, Eltern und Lehrpersonen. Für die Eltern bedeutet der Übergang, dass sie nicht mehr „dominierende Sozialisationsinstanz“ (Bründel, Hurrelmann 1996) sind, sondern eine weitere Bezugsperson oder Bezugspersonen mit ihren Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen hinzukommen. Zudem wird „private“ Erziehung nun „öffentlich“ und in dem Sinne sehen die Eltern nun, ob ihr Kind im Kindergarten oder der Schule seinen Weg findet. Dabei stellen sich für die Eltern Fragen wie: Kann sich unser Kind in die Gruppe der Gleichaltrigen einfügen? Wie wird sich das Kind im Kindergarten, der Schule der Lehrperson gegenüber verhalten? Wird es den Erwartungen, die an ein Kindergarten-, Schulkind gestellt werden, genügen? Von den Eltern werden aber auch Erwartungen an die Lehrpersonen herangetragen, die unterschiedlichster Art und Weise sind (vgl. z.B. Renner 1995; Mansel 1996; Zinnecker, Silbereisen 1996; Prengel 1999). Sowohl Kindergarten- wie Schuleintritt werfen ihre Schatten schon früh voraus, beeinflussen das Verhalten von Eltern und Kindern (Hüttenmoser 1981; Stöckli 1989), bevor die Kinder überhaupt den Kindergarten oder die 1. Klasse besuchen. Die Vielzahl an Spielgruppen, Eltern-Kind-Gruppen (Turnen, Schwimmen), Mal- oder Rhythmikgruppen legen dafür Zeugnis ab. Für einen Teil der Kinder bedeutet das einerseits, dass sie bereits über eine Menge Erfahrungen in ausserfamiliären pädagogischen Kontexten verfügen, sei dies in Bezug auf soziale Kontakte zu Gleichaltrigen oder im Umgang mit anderen Erwachsenen. Andererseits stellen sowohl Kindergarten wie Schule mehr oder weniger unbekannte Bereiche und damit auch Anforderungen dar, die für das Kind schwierig zu antizipieren sind. Lehrpersonen des Kindergartens wie der Unterstufe kommt u.a. die Aufgabe zu, diese ökologischen Übergänge zu begleiten. Zugleich sind sie aber auch Vertreterinnen des Bildungssystems und unterliegen daher bestimmten Funktionen (vgl. Kapitel 3.1), Zielsetzungen und Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 5) eben dieses Systems. Aus diesem Konglomerat, also Lebensalter der Kinder, ökologische Übergänge Familie - Kindergarten - Schule, gesellschaftliche Aufgaben von Kindergarten und Schule und nicht zuletzt aufgrund historischer Gegebenheiten bezüglich der Genese der Berufsfelder (vgl. Nuspliger, Marcet 1982; Lichtenstein-Rother 1993; Wannack 1995) und in wechselseitiger Auseinandersetzung mit dem Berufsbild lassen sich stufenspezifische Aspekte der Arbeit der Kindergärtnerin sowie der Unterstufenlehrerin herausarbeiten:

- Sie arbeitet mit einer bestimmten Altersgruppe von Kindern und in Abhängigkeit davon mit je unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder im kognitiven, motorischen, emotionalen und sozialen Bereich.
- Sie ist die erste Bezugsperson, und zwar als Vertreterin des Bildungssystems gegenüber den Eltern. Beide Seiten, also Eltern wie Lehrpersonen werden somit mit unterschiedlichen Erwartungen, Erziehungsstilen und Wertsystemen konfrontiert.

Aus den ersten zwei Punkten lassen sich nun weitere Schlüsse für die Arbeit der Lehrpersonen in Kindergarten und Unterstufe ziehen.

Mit der Einführung des Schulobligatoriums und damit verbunden mit einem bestimmten Schuleintrittsalter wird festgelegt, ab wann, wie lange und in welchem (institutionellen) Rahmen Kinder unterrichtet werden. Dazu gehören ebenfalls strukturelle Merkmale wie Unterricht in Fächern, Sequenzierung der Lerninhalte mittels Lehrplan, zeitliche Vorgaben usw. Wechseln wir die Ebene und führen uns die bestehende Ausbildung für Primarlehrpersonen vor Augen, so werden diese für das 1. bis 9. Schuljahr in allen Fächern ausgebildet. Für die Lehrperson bedeutet dies, dass sie in erster Linie Primarlehrerin und erst in zweiter Linie Unterstufenlehrerin ist. Durch die Einführung des Schulobligatoriums und der Festlegung des Schuleintrittsalters muss sich der Kindergarten, auch aus historischer Perspektive, als Institution zwischen Familie, Institutionen der Kleinkindererziehung und der Schule situieren. In zweierlei Hinsicht ist es erforderlich, dass sich der Kindergarten abgrenzt, nämlich gegenüber der Kleinkindererziehung und gegenüber der Schule. Dieser Umstand führte dazu, dass sowohl eigene pädagogische wie didaktische Konzepte für den Kindergarten entworfen wurden und auch das Berufsfeld und damit in wechselseitiger Abhängigkeit das Berufsbild enger definiert werden konnte im Vergleich zu den Lehrpersonen der Unterstufe. Auch auf der gesetzlichen Ebene ergeben sich aus diesem Umstand unterschiedliche Grundlagen. Erst seit 1983 existiert im Kanton Bern das Kindergarten-Gesetz. Als Grundlage für die Arbeit im Kindergarten wird der Rahmenplan von 1973 verbindlich erklärt, der vom Schweizerischen Kindergärtnerinnenverein erarbeitet und herausgegeben wurde. Per 1. August 2001 wird der neue „Lehrplan Kindergarten“ im Kanton Bern in Kraft gesetzt, wobei anzuführen ist, dass dieser Lehrplan erstmals im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern durch ein Projektteam, bestehend aus Kindergärtnerinnen, Didaktiklehrerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen, erarbeitet wurde.

Aber auch die Lehrpersonen der Unterstufe entwickeln in der Praxis auf Grund der Spezifitäten ihrer Stufe, z.B. Alter der Kinder, Einführung in die Kulturtechniken, eine spezifische Didaktik, die sich zunächst an der allgemeinen Didaktik anlehnt:

„... sie enthält prinzipiell dieselben Aspekte wie diese, akzentuiert sie aber aus einem System begründeter Stufenschwerpunkte von Stufe zu Stufe je anders.“ (Hardörfer 1986, p. 537)

Dadurch, dass der Kindergarten und die Schule historisch eine unterschiedliche Genese durchlaufen haben, ergeben sich sogenannte Schnittstellen-Probleme beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, die erkannt und bearbeitet wurden (vgl.

z.B. Huldi et al. 1985; Huldi, Lauterbach 1987; Ramseier, Locher 1988; Ambühl et al. 1989; Studer 1995). Das Aufgreifen der Übertrittsprobleme führte dazu, dass sich durch die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Unterstufe Annäherungen ergeben, die u.a. durch zwei Aspekte belegt werden können, und zwar einerseits auf der didaktisch-methodischen Ebene unter dem Stichwort „erweiterte Lehr- und Lernformen“ (vgl. dazu Wannack 1997, p. 31ff) und andererseits damit, dass Modellversuche aus der französischsprachigen Schweiz unter dem Titel „AQUADE<sup>3</sup>“ (Hutin, Lurin, Soussi 1990; Lurin, Nicod, Soussi 1991) und Deutschland wie bsp. die „Lern- und Spielschule“ (Petillon, Flor 1997) oder „Die neue Schuleingangsstufe“ (Burk, Mangelsdorf, Schoeler 1998) als mögliche Konzepte zur Annäherung resp. Neukonzeption des Kindergartens und der ersten Schuljahre rezipiert werden. Gleichgültig, ob zuerst eine stufenspezifische Ausbildung für die Lehrpersonen angestrebt wird oder eine Neukonzeption des Kindergartens und der Unterstufe an die Hand genommen wird, sowohl das Berufsfeld wie das Berufsbild werden sich (weiter) in einem wechselseitigen Prozess verändern. In erster Linie werden die Ausübenden der Profession der Berufsgruppe der Lehrpersonen angehören und erst in zweiter Linie, sozusagen einer inneren Differenzierung der Profession folgend, auf eine Stufe spezialisiert sein (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1999, p. 24ff). Insofern schliesst sich der Kreis, als wir wiederum allgemein beim Lehrberuf angelangt sind. Anzufügen bleibt, dass in der vorliegenden Arbeit die folgenden Berufsbezeichnungen verwendet werden: Lehrpersonen des Kindergartens bzw. der Unterstufe oder Kindergärtnerinnen bzw. Unterstufenlehrerinnen, weil der Anteil der Frauen in beiden Berufskategorien über 99% beträgt. Erweitert werden diese Berufsbezeichnungen um den Begriff „Klassenlehrperson“. Inhaltlich kann diese Funktion folgendermassen beschrieben werden. Die Klassenlehrperson ist für sämtliche administrativen und organisatorischen Aufgaben im Zusammenhang mit der Klasse zuständig. Dazu gehören u. a. das Erstellen der Lernberichte, das Führen der Absenzen oder das Beantragen von zusätzlichen Lektionen wie z. B. Deutsch für Fremdsprachige. Sie ist zudem erste Ansprechperson für Belange der Kinder ihrer Klasse, sei es im Schulhaus, für Eltern oder Behörden. In der Regel erteilt die Klassenlehrperson den Hauptteil ihres Pensums an ihrer Klasse. Diese Funktion wurde im Schuljahr 1999 / 2000 eingeführt und zwar sowohl für Lehrpersonen des Kindergartens wie der Schule.

Nach diesem Teil, der eine differenziertere Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen der Studie, nämlich Berufsfeld und Berufsbild, anstrebte, kommen wir zum eigentlichen Ausgangspunkt der Studie, den Fragestellungen, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

---

<sup>3</sup> AQUADE: Approche qualitative de la division élémentaire

## 4 Fragestellungen der Studie

Unter Einbezug der Zielsetzungen der Studie (vgl. Kapitel 2) und den Ausführungen zu den zentralen Begriffen „Berufsfeld“ und „Berufsbild“ (Kapitel 3) werden die begleitenden Fragen für die Studie konkretisiert:

Ein erster Fragebereich fokussiert die rechtlichen Rahmenbedingungen der Berufsfelder resp. Berufsaufgaben der Lehrpersonen:

- 1a Welche rechtlichen Rahmenbedingungen sind für die Berufsfelder Kindergarten, Schule begleitend?
- 1b Wie sind die Berufsaufgaben und Anstellungsverhältnisse für Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen auf rechtlicher Ebene definiert?

Im zweiten Bereich der Fragestellungen geht es um Rahmenbedingungen von Kindergärten und Schulen in personaler, organisatorischer und infrastruktureller Hinsicht:

- 2a Welche organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen weisen Kindergärten und Schulen auf?
- 2b Welche Merkmale weisen die zu unterrichtenden Klassen resp. Kindergartengruppen auf?

Der dritte Bereich stellt die Einschätzung des Berufsfeldes aus der Sicht der Kindergärtnerin und der Unterstufenlehrerin ins Zentrum:

- 3a Welche Aspekte des Berufs sind Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen wichtig?
- 3b In welchem Mass werden die Bereiche der Dimension ‚Unterrichten – Erziehen‘ als charakteristisch für die eigenen unterrichtlichen Tätigkeiten eingeschätzt?
- 3c Wie werden die Bereiche der Dimension ‚Unterrichten – Erziehen‘ hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Umsetzung im jeweiligen Kontext eingeschätzt?

Der vierte Bereich zielt auf die Berufsaufgabe Zusammenarbeit ab:

- 4a Wie schätzen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen ihr Berufsfeld hinsichtlich des Aspektes ‚Zusammenarbeit Kindergarten – Eltern‘ resp. ‚Schule – Eltern‘ ein?
- 4b Wie sieht die Zusammenarbeit der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen aus?

## 5 Rechtliche Rahmenbedingungen

Um die Teilfragen zum Bereich 1, rechtliche Rahmenbedingungen der Berufsfelder Kindergarten und Unterstufe resp. der Berufsaufgaben (vgl. Kapitel 4) zu beantworten, wird auf die folgenden rechtlichen Grundlagen zurückgegriffen:

- Kindergartengesetz vom 23. November 1983 (KGS)
- Volksschulgesetz vom 19. März 1992 (VSG)
- Kindergartenverordnung vom 30. Januar 1985 (KGV)
- Volksschulverordnung vom 4. August 1993 (VSV)
- Gesetz über die Anstellung von Lehrkräften vom 20. Januar 1993 (LAG)
- Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte vom 17. November 1993 (LAV)

Mittels einer Dokumentenanalyse (vgl. Mayring 1993; Flick et al. 1995), die im Folgenden vorgestellt wird, sollen die genannten Rechtsgrundlagen analysiert werden, um den rechtlichen Rahmen, der für Kindergarten und Volksschule respektive die Lehrpersonen der jeweiligen Stufen massgebend ist, abzustecken.

### 5.1 Dokumentenanalyse

Nach Mayring (1993) besteht der Vorteil der Dokumentenanalyse darin, „dass das Material, die Daten, bereits fertig sind“ (Mayring 1993, p. 31), d. h. als „Objektivationen“ (ebd.) vorliegen, womit insbesondere Akten oder Urkunden als Grundlagen für die Erkenntnisgewinnung einbezogen werden können. Ein zweiter wichtiger Aspekt betrifft die Auswahl der Dokumente. Die oben aufgeführten Dokumente sind in unserem Zusammenhang relevant, weil darin die verbindlichen Grundlagen, welche Funktionen, Strukturen, Rechte und Pflichten Kindergarten und Schule haben, festgelegt und somit Ausdruck des Verhältnisses zwischen Gesellschaft und Bildungssystem (vgl. Kapitel 3.1) sind. Anders gesagt wird in rechtlichen Grundlagen zum Ausdruck gebracht, welche Aufgaben an ein Subsystem der Gesellschaft, hier das Bildungssystem, delegiert werden und damit einhergehend, welche Institutionen, verstanden als „öffentliche oder staatliche Einrichtung zur regelmässigen Erledigung bestimmter Aufgaben“ (Blinkert 1976, p. 90), zur Bearbeitung vorgesehen sind. Folgerichtig müssen auch die Aufgaben der Funktionsträgerinnen und -träger, also der Lehrpersonen, die sich aus der Delegation eines bestimmten Aufgabenbereichs ergeben, festgelegt werden.

Die Analyse der Gesetze und Verordnungen für den Kindergarten und die Volksschule verfolgt zwei Ziele. Zum einen wird danach gefragt, welche Themen sowohl in den rechtlichen Grundlagen für den Kindergarten wie für die Volksschule vorkommen bzw. nicht vorkommen, zum anderen, in welchem Verhältnis die rechtlichen Grundlagen zueinander stehen. (Das Vorgehen zur Analyse des Gesetzes und

der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte wie auch die Auswertung wird in Kapitel 5.2.3 dargestellt.)

Um die angesprochenen Grundlagen vergleichend zu analysieren, wurden die einzelnen Artikel und ihre Themen in eine Datenbank eingegeben und anschliessend in drei Teilmengen sortiert:

1. Artikel, die in beiden rechtlichen Grundlagen vorkommen
2. Artikel, die nur den Kindergarten betreffen
3. Artikel, die lediglich für die Schule ihre Gültigkeit haben

Vorerst werden die Themen zu 1. (Artikel, die in beiden rechtlichen Grundlagen vorkommen) nach ihrem Aussagegehalt vergleichend befragt und kommentiert (siehe Kapitel 5.2.1). In einem weiteren Schritt kommt der Vergleich zwischen dem zweiten und dritten Themenbereich und zugleich das Verhältnis der rechtlichen Grundlagen zueinander zur Darstellung (vgl. Kapitel 5.2.2).

## 5.2 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

### 5.2.1 Vergleich von Artikeln des KGS, KGV, VSG und VSV

Die nachfolgende Tabelle ist eine Übersicht der Artikel, die in beiden rechtlichen Grundlagen vorkommen. Es wird ausgewiesen, welche Quellen verwendet und welche Bereiche zusammengefasst werden (vgl. Rubriken „Kindergarten“, „Volksschule“). Die Ergebnisdarstellung erfolgt entsprechend den Bezeichnungen in der Spalte „Themen“.

Tabelle 5.1: Übersicht zu Abschnitten und Artikeln im KGS, KGV und VSG, VSV

<i>Themen</i>	<i>Quellen</i>	<i>Grundlagen Kindergarten</i>	<i>Grundlagen Volksschule</i>	
a	Gesetz	I. Allgemeines Art. 1 Geltungsbereich Kindergarten	I. Geltungsbereich Art. 1 Geltungsbereich	
	Verordnung	Art. 1 Geltungsbereich	Art. 1 Geltungsbereich	
b	Gesetz	II. Kind und Kindergarten Art. 2 Aufgaben des Kindergartens Art. 3 Elternrechte Art. 5 Freiwilligkeit, Unentgeltlichkeit	II. Die Volksschule Art. 2 Aufgabe Art. 4 Freiheits- und Elternrechte Art. 13 Unentgeltlichkeit Art. 22 Schulpflicht, Rückstellung, Zuweisung	
		Art. 7 Rahmenplan	Art. 12 Lehrpläne	
		Art. 8 Errichtung, Aufhebung	Art. 5 Träger	
		Art. 9 Kindergartenzeit	Art. 8 Schuljahr, Unterrichtszeit, Freizeit	
		Verordnung	Art. 2 Führung des Kindergartens	Art. 2 Obligatorischer Unterricht



Fortsetzung Tabelle 5.1:

Themen	Quellen	Grundlagen Kindergarten	Grundlagen Volksschule
c	Gesetz	IV. Organisation Art. 14 Arbeitsverhältnis der Kindergärtnerin, des Kindergärtners	VII. Lehrerinnen und Lehrer Art. 34 Der Lehrerauftrag
	Verordnung	III. Die Kindergärtnerin Art. 7 Aufgaben	IV. Lehrerinnen und Lehrer Art. 7 Allgemeines
d	Gesetz	III. Eltern und Kindergarten Art. 11 Zusammenarbeit Eltern	VI. Eltern Art. 31 Zusammenarbeit, Elternmit-sprache
e	Gesetz	IV. Organisation Art. 12 Aufgaben der Gemeinden, Gemeindereglement IV. Organisation Art. 13 Unmittelbare Aufsicht, Kindergartenkommission	VIII. Organisation Art. 45 Gemeindereglemente X. Behörden Art. 50 Schulkommission
	Verordnung	IV. Die Behörden Art. 11 Aufsicht Art. 12 Wahl der Kindergartenkommission Art. 13 Allgemeine Aufgaben Art. 14 Einzelne Aufgaben	VI. Schulkommission Art. 18 Schulbesuche Art. 17 Wahl Schulkommission Art. 21 Aufgaben und Befugnisse der Schulkommission Art. 21 Aufgaben und Befugnisse der Schulkommission

a) *Geltungsbereich Gesetz – Verordnung*

Während das Volksschulgesetz für die obligatorische Schulzeit von neun Jahren und die Weiterbildungsklassen gilt, wird sowohl im Gesetz wie in der Verordnung für den Kindergarten auf den Art. 12 im KGS verwiesen, worin zum Ausdruck kommt, dass es Aufgabe der Gemeinden ist, jedem Kind während einem Jahr vor dem Schuleintritt den Besuch des Kindergartens zu ermöglichen. Somit liegt die Entscheidungskompetenz primär bei den Gemeinden, während im Falle der Volksschule von einer gemeinsamen Aufgabe der Gemeinden wie des Kantons (vgl. VSG Art. 5) gesprochen wird.

b) *Kind und Kindergarten – Volksschule*

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass diese Abschnitte sozusagen den Kern ausmachen. Die Aufgaben des Kindergartens wie der Volksschule werden deshalb zitiert:

*KGS: Aufgaben des Kindergartens*

Art. 2 <sup>1</sup>Der Kindergarten hat zum Ziel, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern, es in eine erweiterte Gemeinschaft einzuführen und ihm damit auch den Eintritt in die Primarschule zu erleichtern.

<sup>2</sup>In diesem Sinne unterstützt der Kindergarten die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder.

*VSG: Aufgabe*

Art. 2<sup>1</sup>Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.

<sup>2</sup>Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung des jungen Menschen bei.

*KGS: Aufgaben des Kindergartens*

<sup>3</sup>Die Erziehung im Kindergarten geschieht im Geiste der Rücksichtnahme gegenüber den Mitmenschen und unter Achtung christlicher Werte.

*VSG: Aufgabe*

<sup>3</sup>Sie weckt in ihm den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen.

<sup>4</sup>Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen.

In beiden Gesetzen wird die Unterstützungsfunktion der Institutionen hinsichtlich der familiären Erziehung der Kinder betont. Diese basieren auf den Werten der christlich-abendländischen Tradition. Die Förderung der (harmonischen) Entwicklung des Kindes wird beiden Institutionen aufgetragen. Dem Kindergarten wird eindeutig die Stellung als „vor der Schule“ zugesprochen.

Obwohl in den Artikeln zu Aufgaben von Kindergarten und Volksschule auf christliche Werte rekuriert wird, wird in den Ausführungen zu den Elternrechten (Art. 3 KGS, Art. 4 VSG) die konfessionelle Neutralität der beiden Institutionen herausgestrichen sowie auf die Regelung der Elternrechte im Zivilgesetzbuch Bezug genommen.

Der Besuch des Kindergartens und der Volksschule ist unentgeltlich. Während der Kindergarten freiwillig besucht werden kann, wird mit Art. 22 VSG die Schulpflicht jedes Kindes festgelegt und gleichzeitig Rückstellung wie Zuweisung zu besonderen Klassen geregelt.

Entgegen anderen Kantonen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1994, Dossier 29) erlässt die Erziehungsdirektion einen Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten. Im VSG wird differenzierter auf die Aufgabe der Lehrpläne und ihre Verbindlichkeit hingewiesen, explizit wird der Erziehungsdirektion der Auftrag erteilt, unter Berücksichtigung der Art. 9 bis 11 VSG, Ziele, Inhalte und Pensen für den Unterricht zu umschreiben.

Wie bereits unter a) festgehalten, haben die Gemeinden grössere Gestaltungsfreiheiten hinsichtlich des Kindergartens, was in Art. 8 des KGS nochmals durch „Kann-Formulierungen“ zum Ausdruck kommt. Die Erziehungsdirektion kann die Gemeinden auffordern, Kindergärten zu errichten oder aufzuheben. Im Gegensatz dazu ist die Volksschule gemeinsame Aufgabe des Kantons und der Gemeinden. Der Kanton gibt einerseits klare Vorgaben zu Schulungsort (Art. 7), Unterrichtsformen und -anforderungen (Art. 9), obligatorischem und fakultativem Unterricht (Art. 10), Niveau- und Förderunterricht (Art. 10), Lehrmittel, Lehrpläne (Art. 14) usw., andererseits liegen die Entscheidungsbefugnisse in letzter Instanz bei der Erziehungsdirektion (vgl. z. B. Art. 7, Alinea 4: „In strittigen Fällen entscheidet die Erziehungsdirektion endgültig.“). Der Trend der differenzierteren Bestimmungen für die Volks-

schule kommt auch in den Art. 9, Kindergartenzeit, und Art. 8, Schuljahr, Unterrichtszeit, Freizeit, zum Ausdruck.

Für uns von Bedeutung sind die beiden Ausführungsbestimmungen im KGV und VSV. Während in Art. 2 des VSV die obligatorischen Fächer aufgeführt werden, wird zur Führung des Kindergartens lediglich eine der Abgrenzung dienende Aufgabenteilung gemacht:

Art. 2 Der Kindergarten ist entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes zu führen. Er darf nicht Lerninhalte vorwegnehmen, die der Schule zugewiesen sind.

Als Fazit zu diesem Abschnitt der Analyse von KGS, KGV, VSG und VSV ist zu konstatieren, dass die Vorgaben für Kindergarten und Volksschule einen unterschiedlichen Differenzierungs- wie auch Verpflichtungsgrad aufweisen und zwar dahingehend, dass die Volksschule stärkerer Reglementierung unterworfen ist. Zentral ist auch, dass der Kindergarten freiwillig ist. Wie bereits in Kapitel 3.2.2 angetönt wurde, finden wir auch in den rechtlichen Grundlagen Tendenzen der Abgrenzung des Kindergartens gegenüber der Schule. Im Gegensatz dazu wird das Verhältnis der Schulstufen und -typen innerhalb der Volksschule (Primarschule – Sekundarstufe I) über den Lehrplan (z.B. Inhalte, Pensen usw.) und weitere Ausführungsbestimmungen geregelt und lässt so die Volksschule, also 1. bis 9. Schuljahr, kompakt erscheinen. Es dürfte interessant sein, wie dieses Schnittstellenproblem zwischen Kindergarten und Volksschule bei der nächsten Gesetzesrevision im Kanton Bern angegangen wird.

### c) *Kindergärtnerin, Kindergärtner – Lehrerin, Lehrer*

Im KGS wird lediglich auf das Arbeitsverhältnis der Kindergärtnerin eingegangen, in dem zuerst auf die Bestimmungen im VSG verwiesen wird, die auch für die Kindergärtnerinnen Geltung haben, und anschliessend wird geregelt, welche Behörde befähigt ist, eine Kindergärtnerin zu wählen. Im Gegensatz dazu weist das VSG ein eigenes Kapitel Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Kapitel VII) auf, beginnend mit dem Lehrerauftrag. In der KGV hingegen werden in Artikel 7 ausführlich die Aufgaben der Kindergärtnerin dargestellt, während im VSV die Lehrpersonen lediglich zur Befolgung der beschlossenen Massnahmen, wie sie in den Artikeln 34 bis 44 des VSG formuliert sind, aufgefordert werden.

In diesem Bereich fallen zwei Aspekte auf. Erstens, die Artikel im KGS sind recht knapp gehalten und werden im KGV näher präzisiert, während es im VSG gerade umgekehrt ist, also bereits im Gesetz ausführlich zu Aufgaben, Rechten und Pflichten der Lehrpersonen Angaben gemacht werden. Zweitens wird im KGS auf die Bestimmungen im VSG verwiesen, so dass der Schluss gezogen werden kann, dass

---

Lehrpersonen des Kindergartens und der Volksschule tendenziell als eine Berufskategorie aufgefasst werden.

d) *Eltern und Kindergarten – Eltern*

Die Initiative für die Zusammenarbeit mit den Eltern geht im Falle des Kindergartens eindeutig von der Kindergärtnerin aus. Im VSG sind die Lehrpersonen zwar auch verpflichtet, die Eltern angemessen über die schulische Entwicklung und das Verhalten des Kindes zu informieren, allerdings werden stark die Rechte der Eltern gegenüber der Schule herausgestrichen. Sie können sowohl Anhörung wie auch Beratung von Lehrpersonen, Schulleitung oder Schulkommission verlangen, während ein solcher Passus im KGS fehlt. Ebenfalls können im Gemeindereglement weitere Formen der Mitsprache und Mitwirkung der Eltern vorgesehen werden.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Ausführungen im VSG stärker Rechte und Pflichten von Lehrpersonen und Eltern vorsehen, während im KGS lediglich die Kindergärtnerinnen zur Zusammenarbeit und Informationspflicht angehalten werden. Diese Feststellung lässt sich in zweierlei Hinsicht interpretieren. Historisch betrachtet ist die „Elternarbeit“ ein fester Bestandteil der Aufgabe der Kindergärtnerin, weil der Kindergarten ebenfalls „elternbildend“ tätig sein soll (Sörensen Criblez 1997, p. 26) und eine „Brücke zwischen Familie und Schule bauen soll“ (ebd. p. 27). Von daher, so könnte argumentiert werden, ist die Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerin und Eltern etwas selbstverständliches, so dass es keine ausführlichen Bestimmungen braucht. Eine andere Argumentation könnte so lauten, dass die Schule ihr Verhältnis möglichst klar regeln will, weil z. B. hinsichtlich der selektiven Funktion von Schule Entscheidungen über die weitere schulische Laufbahn der Kinder von eminenter Wichtigkeit sind und Schule somit auch angreifbarer als der Kindergarten ist. Zugleich fällt aber auch auf, dass Schulkommission, Lehrpersonen und Eltern zur gegenseitigen Zusammenarbeit verpflichtet sind (vgl. VSG Art. 31, Absatz 2). Wir sehen uns wiederum mit einem höheren Verpflichtungsgrad auf Seiten der Schule konfrontiert.

e) *Organisation*

In diesem Bereich kommt wie bereits unter a) Geltungsbereich Gesetz – Verordnung klar zum Ausdruck, dass zwar die Gemeinden das Schulwesen im Rahmen der rechtlichen Bestimmungen selbständig regeln, dass jedoch die entsprechenden Gemeindereglemente der kantonalen Genehmigung unterliegen (vgl. VSG Art. 45). Im Gegensatz dazu finden wir im KGS, Art. 12, Absatz 3 die Formulierung, dass die Gemeinden die Aufgaben im Kindergartenwesen selber erfüllen oder auch andere Träger ganz oder teilweise mit der Erfüllung beauftragen können. Was bedeutet dies

konkret? Jüngstes Beispiel ist das Vorgehen der Stadt Biel, in der der zweijährige Kindergarten seit Jahren verankert ist. Im Zuge der Sparmassnahmen wurde der Vorschlag gemacht, gemäss KGS lediglich ein Jahr Kindergarten für die Kinder anzubieten, weil nur das gesetzlich verlangt wird und somit Einsparungen von rund 900 000 Franken gemacht werden könnten (vgl. Bieler Tagblatt vom 28.3.2000). Das bedeutet nicht, dass die Volksschule keine Zielscheibe für Sparmassnahmen ist. Initiant ist hier aber der Kanton, während der Kindergarten in höherem Mass nebst kantonalen Bestimmungen auch mit mehr Entscheidungsbefugnissen von Seiten der Gemeinde konfrontiert ist.

Im nächsten Abschnitt werden die Artikel, die lediglich im KGS und KGV vorkommen, in einer Übersicht präsentiert und kommentiert.

### 5.2.2 Das Verhältnis der rechtlichen Grundlagen des Kindergartens und der Volksschule

Wie der nachfolgenden Übersicht zu entnehmen ist, finden wir im KGS und KGV Ausführungen zu vier Bereichen, die lediglich für den Kindergarten massgebend sind:

Tabelle 5.2: Übersicht Abschnitte und Artikel KGS und KGV

Themen	Kindergartengesetz	Kindergartenverordnung
a	II. Kind und Kindergarten Art. 4 Recht auf Kindergartenbesuch  Art. 6 Besondere Förderung Art. 10 Teilzeitlicher Kindergarten	II. Kind und Kindergarten Art. 3 Dauer des Kindergartenbesuchs  Art. 4 Anmeldung, Aufnahme Art. 5 Zu besuchender Kindergarten Art. 6 Verantwortung der Eltern, Abwesenheiten, Zurückweisung
b		III. Die Kindergärtnerin Art. 8 Begründung des Arbeitsverhältnisses Art. 9 Wählbarkeit Art. 10 Zuständigkeit für die Wahlen
c		IV. Die Behörden Art. 15 Staatliche Aufsicht
d		V. Ergänzende Bestimmungen Art. 16 Primarschulgesetzgebung

#### a) Kind und Kindergarten

Unter dem Thema „Kind und Kindergarten“ werden spezifische Aspekte des Besuchs des Kindergartens geregelt, insbesondere die Verpflichtung der Eltern, für einen regelmässigen Besuch des Kindergartens zu sorgen, wenn das Kind im Kindergarten aufgenommen wurde. In Art. 6 des KGS kommt zum Ausdruck, dass eine In-

tegration u.a. von behinderten oder verhaltensauffälligen Kindern unter Einbezug von Fachpersonal grundsätzlich zu fördern sei. Zudem sollen von der Schule zurückgestellte Kinder den Kindergarten bis zum Schuleintritt besuchen können. Auf der anderen Seite ist es aber auch möglich, die Einweisung in eine besondere Kindergartenklasse zu prüfen oder nach eingehender Prüfung Kinder sogar vom Kindergarten auszuschliessen. In diesem Fall müssen Eltern und Kindergärtnerin angehört werden und entsprechende Beratungsstellen sind einzubeziehen. Mit diesen Präzisierungen wird einem wichtigen pädagogischen Grundsatz, der einer integrativen Pädagogik verpflichtet ist, nämlich so weit als möglich alle Kinder in den Kindergarten aufzunehmen (Walser 1929; Kindergärtnerinnenverein des Kantons Bern 1948; Mörsberger, Moskal, Pflug 1979; Hüsler 1985; Colberg-Schrader 1991; Kaplan 1993; Verband KindergärtnerInnen Schweiz 1993), Ausdruck verliehen.

Ein Kompromiss wird hinsichtlich der Führung des Kindergartens (vgl. KGS Art. 10) eingegangen, ist es doch möglich je nach örtlichen Verhältnissen (vgl. Kapitel 6.1) auch einen teilzeitlichen Kindergarten zu führen, was konkret bedeutet, dass eine Gemeinde z.B. lediglich 50% Kindergartenzeit für die Kinder anbietet. Hier wird ebenfalls das Bemühen ersichtlich, allen Kindern den Kindergartenbesuch zu ermöglichen und unter dem Aspekt der Arbeitsbedingungen für die Kindergärtnerin Nachteile zu Gunsten der Kinder zu akzeptieren (vgl. dazu auch Nuspliger, Marcet 1982).

#### b) *Die Kindergärtnerin*

Wie bereits in Kapitel 5.2.1, Abschnitt c) „Kindergärtnerin, Kindergärtner – Lehrerin, Lehrer“ zum Ausdruck gebracht wurde, beschäftigt sich das KGV ausführlicher mit den Aufgaben der Kindergärtnerin. Interessant ist, dass im Ingress des Artikels darauf hingewiesen wird, dass die Kindergärtnerin unter Achtung der rechtlichen Bestimmungen in der Ausübung ihres Berufs selbständig sei. Gefolgt wird diese Aussage von den Abschnitten a bis f, die die Arbeitszeit, die Präsenz sowie das Führen von amtlichen Dokumenten regeln und die Verpflichtungen gegenüber Eltern, Kommission, Primarschule und Kind beinhalten. In den nachfolgenden Artikeln werden Ausführungen zur Wählbarkeit und Zuständigkeit für die Wahlen gemacht, wobei explizit darauf hingewiesen wird, dass die Anstellungen der Kindergärtnerinnen analog zu den Anstellungsbedingungen der Primarlehrpersonen erfolgen sollen.

Betrachten wir dieses Thema unter dem Aspekt der Spezifität des Kindergartens, so finden wir mit Alinea f die Verpflichtung, mindestens 15 Minuten vor Beginn der Kindergartenzeit anwesend zu sein, um die Kinder in Empfang zu nehmen und sie ebenfalls beim Verlassen des Kindergartens zu betreuen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist Alinea d, in dem der Kindergärtnerin im Sinne der Früherfassung die Aufgabe zugeteilt wird, den Eltern Wahrnehmungen über körperliche, seelisch/geistige

Verhaltensschwierigkeiten mitzuteilen und entsprechende Hinweise über Beratungsstellen zu geben. Auch hier kommt zum Ausdruck wie in b) „Kind und Kindergarten“, dass das Wohl des Kindes für die Kindergärtnerin erste Priorität hat und in diesem Sinne vor allem die Erziehungsberechtigten zu informieren sind, im Gegensatz zu den Artikeln des VSG (z.B. VI. Eltern) und des VSV, wo die Eltern nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten gegenüber der Schule haben.

c) *Behörden*

Unter dem Aspekt „Behörden“ wird das Verhältnis zwischen Kindergärtnerin und Kindergartenkommission resp. Primarschulinspektor geregelt, wobei anzufügen ist, dass auch die Primarschulkommission die Funktion der unmittelbaren Aufsicht übernehmen kann. Es fällt auf, dass die Kindergartenkommission etliche, u.a. auch administrative Aufgaben übernimmt (vgl. KGV Art. 14), die in der Schule von der Schulleitung übernommen werden. Aus diesem Abschnitt ist ersichtlich, dass die Kindergärtnerin direkt der Kindergarten- oder Schulkommission unterstellt ist und keine „Zwischenstufe“ wie bsp. Schulleitung vorgesehen ist. Dass hier in der Praxis bereits Änderungen eingetreten sind, wird in Kapitel 7 näher beschrieben.

d) *Ergänzende Bestimmungen*

Mit dem Artikel 16 des KGS wird das Verhältnis des Kindergartens zur Volksschule implizit zum Ausdruck gebracht:

„Art. 16<sup>1</sup> Soweit dieses Gesetz keine Bestimmung enthält, ist sinngemäss die Primarschulgesetzgebung anzuwenden.“

Bevor eine Diskussion dieses Verhältnisses erfolgt, erlaubt Tabelle 5.3 eine Übersicht über die Bereiche des VSG und des VSV, insbesondere in den Bereichen, die relevant für den Kindergarten sind (gekennzeichnet durch\*).

Tabelle 5.3: Übersicht Abschnitte und Artikel VSG und VSV

<i>Volksschulgesetz</i>	<i>Relevanz für Kindergarten</i>	<i>Volksschulverordnung</i>	<i>Relevanz für Kindergarten</i>
II. Die Volksschule Art. 3 Gliederung, Begriffe Art. 6 Kantonale Schule französischer Sprache Art. 7 Schulungsort Art. 9 Unterrichtsformen und -anforderungen Art. 10 Obligatorischer und fakultativer Unterricht Art. 11 Niveau- und Förderunterricht	*	II. Die Volksschule Art. 3 Fakultativer Unterricht Art. 4 Auswärtige Sekundarschülerinnen und -schüler Art. 5 Mittagsverpflegung	

Fortsetzung von Tabelle 5.3:

<i>Volksschulgesetz</i>	<i>Relevanz für Kindergarten</i>	<i>Volksschulverordnung</i>	<i>Relevanz für Kindergarten</i>
Art. 14 Lehrmittel, Lehrpläne Art. 15 Fürsorgemassnahmen, Berufswahlvorbereitung Art. 16 Kirchlicher Unterricht			
III. Besondere Abteilungen Art. 17 Integration und besondere Massnahmen Art. 18 Andere Schulung Art. 19 Besondere Vorschriften, Fürsorgegesetzgebung Art. 20 Unterricht für hospitalisierte Kinder	*  * *		
IV. Weiterbildungsklassen Art. 21 Weiterbildungsklassen			
V. Die Schülerinnen und Schüler  Art. 22 Schulpflicht, Rückstellung, Zuweisung Art. 23 Überspringen eines Schuljahres Art. 24 Vorzeitige Entlassung, zusätzliches Schuljahr Art. 25 Schülerbeurteilung Art. 26 Übertritt in die Sekundarstufe I, Durchlässigkeit Art. 27 Absenzen, Dispensation Art. 28 Disziplin, Massnahmen Schüler Art. 29 Mängel in Erziehung und Pflege Art. 30 Schülerunfallversicherung	*  *   * * * *	III. Übertritt von Schülerinnen und Schülern Art. 6 Übertritt von Schülerinnen und Schülern	*
VI. Eltern Art. 32 Verantwortlichkeit für den Schulbesuch Art. 33 Strafe bei Schulversäumnis, Massnahmen			
7 Die Lehrerinnen und Lehrer Art. 35 Teilnahme an Schulkommissionssitzungen Art. 36 Wählbarkeit  Art. 37 Wahl, Rücktritt  Art. 38 Besoldung und Versicherung, Pensionsberechtigung Art. 39 Disziplinarrecht, 1. Grundsatz und Massnahmen Art. 40 2. Zuständigkeit und Verfahren Art. 41 Verjährung  Art. 42 Weitere Bestimmungen Art. 43 Schulleitung Art. 44 Lehrerkonferenz	*  *  * * * * * *	IV. Die Lehrerinnen und Lehrer Art. 8 Auftrag Schulleitung  Art. 9 Aufgaben und Kompetenzen Schulleitung Art. 10 Zusammensetzung Lehrerkonferenz Art. 11 Stimm- und Wahlrecht in Lehrerkonferenz Art. 12 Vertretung Lehrerschaft in Schulkommission Art. 13 Organisation Lehrerkonferenz Art. 14 Aufgabenbereich Lehrerkonferenz	



Fortsetzung von Tabelle 5.3:

<i>Volksschulgesetz</i>	<i>Relevanz für Kindergarten</i>	<i>Volksschulverordnung</i>	<i>Relevanz für Kindergarten</i>
VIII. Organisation Art. 46 Primar-, Real- und Sekundarklassen Art. 47 Gemeindebeschlüsse Art. 48 Schulanlagen		V. Organisation Art. 15 Gemeindereglement  Art. 16 Schulanlagen	*
X. Behörden Art. 51 Zentrale Behörde Art. 52 Kantonale Schulinspektorate und Beratung Art. 53 Oberaufsicht Art. 54 Amtliches Publikationsorgan Art. 56 Schulversuche	* *  * *	VI. Schulkommission Art. 19 Kontrolle der Schulpflicht Art. 20 Schul- und Klassenorganisation  Art. 22 Delegation einzelner Befugnisse Art. 23 Amtsgeheimnis	*
XI. Verschiedenes Art. 57 Zusammenarbeit mit Dritten Art. 58 Verwaltungsvereinbarungen mit andern Kantonen Art. 59 Schulärztlicher Dienst  Art. 60 Schulzahnärztlicher Dienst  Art. 61 Erziehungsberatung, kinder- und jugendpsychiatrischer Dienst Art. 62 Allgemeine Bildungsbestrebungen Art. 63 Schweizer Schulen im Ausland	* *  *  * * *	VII. Gesundheits- und Beratungsdienste  Art. 24 Schulärztlicher und zahnärztlicher Dienst Art. 25 Beratung	*  *
XII. Private Schulung  Art. 64 Grundsatz  Art. 65 Bewilligung Art. 66 Unterrichtssprache Art. 67 Beiträge Art. 68 Kontrolle des Schulbesuchs Art. 69 Ein- und Austritt Art. 70 Führung und Besuch einer nicht bewilligten Schule Art. 71 Privatunterricht		VIII. Schülerverzeichnis von Privatschulen Art. 26 Schülerverzeichnis von Privatschulen	
XIII. Rechtspflege Art. 72 Verwaltungsbeschwerde  Art. 73 Wahlbeschwerde	*  *	IX. Rechtspflege Art. 27 Beschwerden gegen Verfügungen der Schulkommission Art. 28 Beanstandungen über Lehrkräfte	*  *

Wenn wir uns den Artikel 16 des KGS vor Augen führen, könnten wir uns fragen, ob ein eigenes Kindergartengesetz und damit verbunden eine eigene Kindergartenverordnung überhaupt notwendig sind, in Anbetracht dessen, dass das VSG sowohl für die Primarschule wie auch die Sekundarstufe I verpflichtend ist. Eine Antwort auf diese Frage muss aus historischer Sicht (vgl. Nuspliger, Marcet 1982; Wannack 1995)

formuliert werden. Die Wurzeln sind im 19. Jahrhundert zu finden. 1856 wurde per Gesetz die Organisation des Schulwesens geordnet, ohne den Einbezug des Kindergartens, der weiterhin dem Gesetz über Privatunterricht unterstellt war. Mit der Gründung des Schweizerischen Kindergartenvereins 1881 und des bernischen Kindergartenvereins 1912 begann das Bestreben, den Kindergarten als eigenständige Institution mittels Gesetz im Bereich des öffentlichen Schulwesens zu verankern. 1951 war diesem Bemühen ein erster kleiner Erfolg beschieden, indem im Primar- schulgesetz dem Kindergarten Unterstützung zugesagt wurde. Erst 1983 erhält der Kindergarten aber ein eigenes, nämlich das vorliegende Gesetz. Der Vorteil gegenüber 1951 besteht darin, dass der Kindergarten nicht irgendwo im Volksschulgesetz als Anhängsel erwähnt wird, sondern ausgewiesenermassen als eigenständige Institution im Rahmen der öffentlichen Bildung verankert wird. Um das zu erreichen, ist einerseits eine gewisse Eigenständigkeit und Abgrenzung notwendig, andererseits aber auch die Anlehnung an das Volksschulgesetz im Sinne der Gleichwertigkeit und Gleichstellung. Deshalb war es ein vordringliches Anliegen, den Kindergarten als Bildungsinstitution im Rahmen der Schulgesetzgebung, also der öffentlichen Bildung, zu verankern und diese Möglichkeit dazu zu benutzen, Ziele und Aufgaben des Kindergartens mittels Gesetz respektive Verordnung darzustellen. Damit einhergehend wird auch eine Gelegenheit geschaffen, das Berufsbild zu skizzieren und somit einerseits die Zugehörigkeit zur Berufskategorie „Lehrpersonen“ einzufordern und andererseits die Spezifität des Berufs Kindergärtnerin zur Geltung zu bringen.

Wie bereits angetönt wurde (vgl. Kapitel 5.2.1, Abschnitt b) und in Anlehnung an die Struktur des VSG wäre es durchaus denkbar, dass der Artikel 3, Gliederung und Begriffe des VSG in einem nächsten Gesetzesentwurf um den Kindergarten ergänzt werden und z.B. folgendermassen lauten könnte: „Die ersten zwei Jahre der Volksschule bilden den Kindergarten, die nächsten sechs Jahre die Primarstufe, die folgenden drei die Sekundarstufe I.“ Damit wäre das Ziel erreicht, den Kindergarten, ob weiterhin freiwillig oder nicht, im öffentlichen Volksschulwesen zu verankern. Für den Kindergarten hätte das insgesamt eine stärkere Reglementierung als bisher zur Folge, auf der anderen Seite würde der Einbezug einerseits eine (lang angestrebte) Gleichstellung bedeuten und andererseits die Mitsprache der Gemeinden beschneiden und eine stärkere Anbindung an die jeweilige Schule bedeuten.

Der Integrationsprozess, wie er vorangehend beschrieben wurde, ist im Bereich des LAG und LAV bereits vollzogen, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

### 5.2.3 LAG und LAV

Aus der Aufzählung zu Beginn des Kapitels 5 ist ersichtlich, dass im Bereich der rechtlichen Grundlagen über die Anstellung der Lehrpersonen keine Unterscheidung

zwischen Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen gemacht wird, wovon auch Artikel 2 des LAG, Geltungsbereich zeugt:

- „Art. 2 <sup>1</sup>Das vorliegende Gesetz gilt für alle Lehrkräfte an
- a öffentlichen beziehungsweise vom Kanton subventionierten Kindergärten,
  - b öffentlichen Schulen der Volksschulstufe,
  - c kantonalen Schulheimen für Kinder innerhalb der Schulpflicht,
  - d öffentlichen zehnten Schuljahren nach kantonalem Recht,
  - e kantonalen Diplommittelschulen,
  - f öffentlichen Gymnasien und Seminarien,
  - g kantonalen oder vom Kanton subventionierten Schulen der Berufsbildung,
  - h kantonalen oder vom Kanton subventionierten Ingenieurschulen, Technikerschulen und höheren Fachschulen.“

Es wird also von einer Kategorie, nämlich Lehrpersonen, ausgegangen und für sämtliche Lehrpersonen die Anstellungsverhältnisse geregelt. Historisch betrachtet wurden die Kindergärtnerinnen 1973 erstmals im Gesetz zur Lehrerbesoldung einbezogen (Wannack 1995), was bedeutet, dass die Integration der Berufskategorie rund 10 Jahre Vorsprung auf die Integration des Kindergartens in die öffentliche Bildung aufweist. Auch was den Lehrerauftrag anbelangt, so werden im LAG, Abschnitt IV, Rechte und Pflichten, Artikel 17 Lehrerauftrag, keine Unterschiede zwischen den oben genannten Lehrpersonen gemacht:

„Art. 17<sup>1</sup> Die Lehrkräfte erfüllen einen Gesamtauftrag gemäss den Bildungszielen und den weiteren Anforderungen der jeweiligen Bildungsinstitutionen.

<sup>2</sup>Dieser umfasst insbesondere:

1. unterrichten und erziehen;
2. zusammenarbeiten mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden sowie mit weiteren Personen im Umfeld der Schule;
3. planen, organisieren und verwalten;
4. die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule;
5. sich fortbilden in allen Tätigkeitsbereichen.“

Sowohl das LAG wie auch die LAV sind für sämtliche Lehrpersonenkategorien gültig und lassen daher die Berufsgattung Lehrpersonen an öffentlichen Bildungsinstitutionen, was Aufgaben, Rechte und Pflichten anbelangt, als gleichgestellt erscheinen. Mit dieser Formulierung ist angedeutet, dass damit nicht automatisch Gleichwertigkeit mitgemeint ist, wovon einerseits die Lohnklassen der einzelnen Lehrpersonenkategorien zeugen und andererseits die polemischen Diskussionen, die im Rahmen der laufenden Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt werden (vgl. Schlechter 1994; Zopfi 1994; Verband KindergärtnerInnen Schweiz 1995; Guggenbühler 1996; Studer 1999). Dass mit der Einführung von stufenspezifischen Diplomen auch die Lehrerinnen der Unterstufe mit dieser Thematik konfrontiert werden könnten, deutet Strittmatter (Strittmatter 1996) an, insbesondere deshalb, weil mehr als 95% Frauen an diesen Stufen unterrichten (vgl. auch Kapitel 6.1.2) und wir uns damit einem typischen Frauenberuf gegenüber sehen, womit sich Fragen zum Berufsprestige und zur Entlohnung stellen.

## 6 Befragung der Lehrpersonen in Kindergarten und Unterstufe

Die Analyse der Berufsfelder erfolgt, wie bereits erwähnt, über zwei methodische Zugänge, nämlich mittels Dokumentenanalyse (vgl. Kapitel 5), die die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen aufarbeitet und mit einer schriftlichen Befragung von amtierenden Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen der Unterstufe (1., 2. Klasse) im Kanton Bern. Wie bereits in der Projektskizze von Badertscher (1998) ersichtlich ist, wird nebst dem qualitativen ein quantitativ-empirischer Zugang gewählt, um den kontextuell vielfältigen Arbeitsorten und Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen gerecht zu werden. Bei diesem Vorgehen drängt es sich auf, eine standardisierte Befragung zu machen, um die gesammelten Daten vergleichen und statistisch auswerten zu können. Aus diesen Gründen wurde je ein Fragebogen für Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen entwickelt, auf die in Kapitel 6.1 näher eingegangen wird.

Um die kontextuell vielfältigen Arbeitsorte und -bedingungen angemessen in der Studie zu berücksichtigen, wurde von der ursprünglichen Idee, lediglich 200 Kindergärtnerinnen und 200 Lehrpersonen der Unterstufe schriftlich zu befragen, abgewichen und eine Vollerhebung ins Auge gefasst, d.h. es wurden sämtliche amtierende Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen der Unterstufe angeschrieben und aufgefordert, den entsprechenden Fragebogen auszufüllen. Der Hauptgrund für dieses Vorgehen liegt darin, dass es ausserordentlich schwierig gewesen wäre, eine repräsentative Stichprobe zu bilden, weil im Kanton Bern sowohl Kindergärten wie Schulen höchst unterschiedliche Profile aufweisen, die hier nur andeutungsweise skizziert werden können. Betrachten wir den Kindergarten, wird zwar ein Jahr vor dem Schuleintritt fast ein 100-%iger Besuch ausgewiesen, aber für die Kinder kann das sehr unterschiedliches bedeuten. So finden wir in einzelnen Gemeinden sogenannte Teilzeitkindergärten, die den Kindern den Besuch des Kindergartens nur eingeschränkt, d.h. z.B. lediglich an drei bis vier Halbtagen garantieren. Als Gegensatz dazu finden wir in Städten und Agglomerationen bereits Kindergärten, in denen Blockzeiten eingeführt sind. Im Bereich der Schule springen die Unterschiede hinsichtlich der Altersstruktur ins Auge. Sowohl ländliche wie städtische Gebieten können Jahrgangsklassen und mehrstufige Klassen aufweisen, wobei die Mehrstufigkeit sehr wohl die 1. – 4. Klassen, die 1. – 6. Klassen und in wenigen Fällen auch die 1. – 9. Klassen umfassen. Aus diesen und weiteren Gründen (um eine repräsentative Stichprobe zu bestimmen, müssten bei den Lehrpersonen z. B. nebst Beschäftigungsgrad auch Dienstalster etc. einbezogen werden) fiel der Entscheid für eine Vollerhebung. In Kapitel 6.2 wird die Stichprobe und deren Repräsentativität differenziert dargestellt.

## 6.1 Der Fragebogen

Die Grundlagen zur Entwicklung der Fragebogen bildeten die Reflexion und die Strukturierungshilfen zu den zentralen Begriffen „Berufsfeld“ und „Berufsbild“ sowie die Erarbeitung von Fragestellungen in Abstimmung mit den Zielsetzungen der Studie. Weitere Vorüberlegungen und Hinweise zur Konstruktion der Fragebogen sollen in gebotener Kürze dargestellt werden.

Eine umfangreiche Recherche ergab, dass kaum auf bestehende Untersuchungen im Bereich Kindergarten resp. Unterstufe zurückgegriffen werden konnte. Die Gründe dafür sind vielfältig. Bereits Rossbach (1996) konstatiert in seinem Artikel „Lage und Perspektive der empirischen Grundschulentwicklung“, dass ein „Defizit in der Dauerbeobachtung der Grundschule“ (ebd. p. 168) besteht. Was hier für die deutsche Grundschulforschung moniert wird, kann für die Schweiz in noch höherem Masse konstatiert werden. Geben wir in die Datenbank<sup>6</sup> der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) das Schlagwort „Primarschule“ ein, so erhalten wir für den Zeitraum 1986 – 2000 fünfundfünfzig Meldungen von Projekten im Bereich der Primarschule. Wiederholen wir die Suche mit dem Schlagwort „Kindergarten“, werden lediglich vierundzwanzig Projekte angegeben. Schauen wir die thematische Ausrichtung der Studien an, dann präsentieren sie sich in beiden Bereichen äusserst disparat und sind für unsere Fragestellungen nicht ergiebig.

Greifen wir auf deutsche Studien zurück, so finden wir diverse Erhebungsinstrumente (Holtappels 1997; Weinert, Helmke 1997; Petillon 1997), die für die Unterstufe zu Rate gezogen werden können, jedoch nur bedingt für den Kindergarten einsetzbar sind. Wird im Bereich des Kindergartens nach Studien gesucht, die für unsere Fragestellungen relevant sind, müssen wir ebenfalls auf deutsche Studien ausweichen. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass der Kindergarten in Deutschland eine andere, nämlich stark sozialpädagogische Ausrichtung aufweist und die Übernahme von bereits bestehenden Erhebungsinstrumenten (z.B. Dippelhofer-Stiem, Andermann, Kahle 1996; Conrad, Lischer, Wolf 1997; Wolf, Becker, Conrad 1999) auch nur bedingt erfolgen kann. Dies führte dazu, dass kaum bestehende Skalen übernommen werden konnten, sondern, vor allem im Teil B „Unterrichten – Erziehen“, zu sämtlichen Fragebereichen in Anlehnung an die Lehrpläne Kindergarten<sup>7</sup> und 1./2. Klasse des Kantons Bern und aufgrund eigener Kenntnisse der beiden Stufen eigene Items entwickelt werden mussten.

---

<sup>6</sup> „Neben der Forschung, die an Hochschulen und an kantonalen oder regionalen pädagogischen Arbeitsstellen betrieben wird, erfasst die SKBF auch die Forschungsarbeiten von privaten Institutionen, freien Arbeitsgruppen und Einzelpersonen.“ (<<http://agora.unige.ch/daten.php>>)

<sup>6</sup> Es wurden Vorentwürfe zum neuen Lehrplan für den Kindergarten des Kantons Bern einbezogen, und zwar die Versionen vom 26.2.1999 und 30.7.1999.

Eine weitere Schwierigkeit für die Entwicklung des Fragebogens ergab sich daraus, dass zwar viele Bereiche sowohl für den Kindergarten wie für die Unterstufe relevant sind und deshalb gleich abgefragt werden könnten, sich jedoch die Begrifflichkeit unterscheidet, wie eine Studie zum Fach Didaktik in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung zeigt:

„Die je unterschiedlichen Ausprägungen der Fachsprachen sind ein nicht zu unterschätzender Faktor. Bei der Zusammenführung der Ausbildungen von Kindergarten und Unterstufe ist es wichtig, in einem ersten Schritt sprachliche Differenzen aufzuzeigen und zu benennen. Bei diesem Schritt geht es nicht um die Einebnung von Unterschieden, sondern um die Klärung von Begriffen und deren Inhalten. Diese Auseinandersetzung kann in der Folge als Grundlage für eine gemeinsam erarbeitete Fachsprache dienen.“ (Wannack 1997, p. 130)

Nebst der Begrifflichkeit stellte sich auch die Notwendigkeit heraus, dass Spezifitäten der je einzelnen Stufen einbezogen werden mussten (z. B. Beobachten- Beurteilen, zeitliche Struktur des Halbtages usw.). Der Übersichtlichkeit und einer möglichst hohen Akzeptanz bei den Adressatinnen wegen, wurde je ein Fragebogen für die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe zusammengestellt. Schlussendlich resultierten die folgenden Teile:

- Teil A: Angaben zum Arbeitsort
- Teil B: Unterrichten – Erziehen
- Teil C: Zusammenarbeit
- Teil D: Angaben zur Person
- Teil E: Angaben zur beruflichen Situation
- Teil F: Angaben und Einschätzungen der Klasse

#### *Teil A: Angaben zum Arbeitsort*

In diesem Teil wurden Angaben zu Einwohnerinnen- und Einwohnerzahl des Arbeitsortes, zum Kindergarten, zur Schule und zum Kollegium erfragt.

#### *Teil B: Unterrichten – Erziehen*

Die Auswahl von relevanten Bereichen erfolgte über eine ausgedehnte Literaturrecherche zu Merkmalen des Unterrichtens und Erziehens in beiden Berufsfeldern (Kounin 1976; Nufer 1978; Kramis 1990; Einsiedler 1991; Mayr, Eder, Fartacek 1991; Mahlke 1993; Niederle 1995; Deci, Ryan 1993; Wannack 1997; Weinert, Helmke 1997). Die zentrale Frage jedoch war, nach welchen Aspekten die beruflichen Tätigkeiten eingeschätzt werden können. Gehen wir von arbeits- und organisationspsychologischen Grundlagen zur Arbeitsplatzbeschreibung oder –bewertung aus, so weisen berufliche Tätigkeiten generell eine objektive und eine subjektive Seite auf. Berufliche Tätigkeiten können nach ihrem Schwierigkeitsgrad, nach ihrer psychischen und physischen Belastung, nach zeitlichen Aspekten usw. eingeschätzt werden (Schwarz 1995; Knebel, Schneider 1991). Wie die Person mit diesen Anforderungen umgehen

kann, ist einerseits von den Arbeitsbedingungen, andererseits auch von ihren persönlichen Voraussetzungen abhängig (Rudow 1994).

Aus den vorgelegten Fragestellungen wird deutlich, dass weniger Fragen der physischen oder psychischen Belastung oder zeitlich-quantitative Einschätzungen zu den beruflichen Tätigkeiten im Vordergrund standen, sondern eher Fragen, welche beruflichen Tätigkeiten von den einzelnen Lehrpersonen als charakteristisch für ihren Unterrichtsstil eingeschätzt werden und wie der Schwierigkeitsgrad der vorgelegten beruflichen Tätigkeiten beurteilt wird. Um die beruflichen Tätigkeiten umfassend einschätzen zu lassen, wurden die Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe aufgefordert, die Tätigkeiten zweifach zu beurteilen, nämlich in welchem Mass die Aussagen *charakteristisch* für ihre Unterrichtsgestaltung sind und wie *schwierig* die Umsetzung der beruflichen Tätigkeiten im Allgemeinen ist.

#### *Teil C: Zusammenarbeit*

Dieser Teil ergibt sich einerseits aus der beruflichen Tätigkeit „Zusammenarbeiten“ (vgl. Kapitel 3.2) und andererseits aus der historisch unterschiedlichen Entwicklung der beiden Berufsfelder, deren Verhältnis bis heute ambivalent ist und u.a. beim Übertritt vom Kindergarten in die Schule thematisiert wird. Fokussiert werden zwei Ebenen, einerseits die Mesoebene, d.h. die Zusammenarbeit von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen, und andererseits die Makroebene, d.h. die Zusammenarbeit mit den Eltern.

#### *Teil D: Angaben zur Person*

Es werden soziodemografische Angaben wie Geschlecht, Alter, Ausbildung etc. erhoben.

#### *Teil E: Angaben zur beruflichen Situation*

Dienstjahre, unterrichtete Schulstufen, Pensengrad, zusätzliche Aufgaben und wichtige Aspekte zur Ausgestaltung der Berufsarbeit sind Inhalte dieses Fragebogenteils.

#### *Teil F: Angaben und Einschätzungen zur Klasse*

Hier werden die Merkmale der zu unterrichtenden Kindergartengruppen bzw. Klassen erhoben.

Abschliessend ist anzufügen, dass die Fragebogen der Begleitgruppe des Projekts und weiteren Expertinnen aus Kindergarten und Unterstufe mit der Bitte um Rückmeldung vorgelegt wurden. Die Kommentare und Anregungen wurden in einer ersten Überarbeitung einbezogen. Anschliessend wurden die Fragebogen jeweils 10

Kindergärtnerinnen und 10 Unterstufenlehrerinnen mit dem Auftrag vorgelegt, a) den Fragebogen auszufüllen und b) sowohl zu einzelnen Fragen wie auch dem gesamten Fragebogen Rückmeldungen zu geben. Nach mehreren Überarbeitungen<sup>8</sup> wurden die Fragebogen an die Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen mit einem Begleitbrief der Projektleitung verschickt.

Um die Validität der Fragebogen einzuschätzen, wurden die Lehrpersonen am Ende des Fragebogens aufgefordert, auf einer 5-stufigen Skala einzuschätzen, wie gut der Fragebogen ihren beruflichen Alltag eingefangen hat.

Tabelle 6.1: Einschätzung des Fragebogens

	<i>Einschätzung der Kindergärtnerinnen in % N=506</i>	<i>Einschätzung der Lehrpersonen US in % N=490</i>
Überhaupt nicht gelungen	0.0	0.0
Nicht gelungen	0.8	1.1
Teils-Teils	21.2	22.7
Gelungen	59.3	61.0
Sehr gelungen	18.7	15.2
	100.0	100.0

Die meisten Nennungen, sowohl bei den Kindergärtnerinnen wie auch bei den Unterstufenlehrerinnen, finden wir bei „gelungen“ (vgl. Tab. 6.5). Auch die Verteilung der Antworten auf die restlichen Antwortkategorien (überhaupt nicht gelungen, nicht gelungen, teils-teils, sehr gelungen) klafft nicht auseinander, so dass der Schluss gezogen werden kann, dass es gelungen ist, für beide Berufsgruppen ein kohärentes und adäquates Bild ihres Berufsalltags zu entwerfen, was für die inhaltliche Validität des Fragebogens spricht.

## 6.2 Die Stichprobe

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel erläutert wurde, fand eine Vollerhebung bei Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen zu Beginn des Schuljahres 1999 / 2000 statt. Innerhalb der angegebenen Frist betrug der Rücklauf rund 30%, was uns veranlasste, den Lehrpersonen nochmals eine Aufforderung zukommen zu lassen, den Fragebogen auszufüllen und zurück zu senden. Die folgende Übersicht zeigt die ursprüngliche Stichprobengrösse, Rücklauf und die Anzahl der in die Auswertung einbezogenen Fragebogen.

<sup>8</sup> An dieser Stelle sei insbesondere Edi Böni für seine kritisch-konstruktive Unterstützung herzlich gedankt!



Tabelle 6. 2: Versand, Rücklauf und gültige Fragebogen

	Total Versand N	Ausfälle* N	Vermutliche Grundge- samtheit N (=100%)	Total Rücklauf N	Rücklauf in %	Einbezogene Fragebogen** N
Kindergärtnerinnen	1592	98	1494	521	34.9	506
Lehrpersonen Unterstufe	1362	15	1347	525	39.0	490
<b>Total</b>	<b>2954</b>	<b>113</b>	<b>2841</b>	<b>1046</b>	<b>36.8</b>	<b>996</b>

\* Ausfälle u.a. durch Unzustellbarkeit des Fragebogens, Beurlaubung oder Pensionierung

\*\* Die erhaltenen Fragebogen (N = 521; N = 525) wurden durchgesehen und in die Studie einbezogen, wenn der Anstellungsgrad mindestens 10% aufwies und die Lehrperson mindestens zwei Fächer an der Unterstufe erteilten.

Aufgrund dieser Kriterien gelangen schlussendlich 506 Fragebogen von Kindergärtnerinnen und 490 Fragebogen von Lehrpersonen der Unterstufe zur Auswertung.

Zur durchschnittlichen Rücklaufquote von rund 37% ist anzufügen, dass bei postalischen Befragungen gemäss Diekmann (1995) Rücklaufquoten über 20% selten sind. Insofern können wir mit dem erreichten Prozentsatz zufrieden sein. Friedrichs (1990) meint, dass neben der Rücklaufquote auch die Rücklaufcharakteristik wichtig sei. Wenn der Rücklauf am Anfang sehr steil ist, dann ist auf eine homogene Befragten-Gruppe zu schliessen (vgl. auch Bortz, Döring 1995). Bei unserem Rücklauf erhielten wir innerhalb von drei Wochen rund 77% (N = 1046) zurück. Die restlichen Fragebogen trafen innerhalb eines weiteren Monats ein. Trotzdem gibt es einige Punkte anzufügen, weshalb die Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe eher zurückhaltend in der Beantwortung des Fragebogens waren. Einige der Befragten brachten unter der Rubrik, „Was ich noch bemerken möchte...“ zum Ausdruck, dass die Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen, durch die aktuellen Sparmassnahmen des Kantons im Bildungsbereich nicht gerade gefördert würde. Nebst diesem gewichtigen Grund dürfte auch die Länge des Fragebogens dafür verantwortlich gewesen sein, dass der Rücklauf nicht noch höher ausgefallen ist. Vergleichen wir aber die Anzahl der gültigen Fragebogen mit der Vorgabe von je N = 200 pro Lehrpersonen-kategorie wie in der Projektskizze vorgesehen, so übertrifft der Rücklauf von insgesamt N = 996 die ursprünglich vorgesehene Stichprobe bei weitem.

Folgen wir Laatz (1993), so haben wir es mit einer „ungewollten, nicht repräsentativen Teilerhebung“ (ebd. p. 422) zu tun, wie sie sich meistens aus Vollerhebungen ergibt. Deshalb ist zu fragen, ob die vorliegende Stichprobe Verzerrungen unterliegt oder nicht. Anhand von Vergleichswerten, die beim Bundesamt für Statistik eingeholt wurden, lässt sich ein Vergleich zwischen der vorliegenden Stichprobe und den Daten zu den Lehrpersonen aus dem Schuljahr 1997/98 anstellen. Das Verhältnis der Geschlechter kann sowohl für Kindergarten wie Unterstufe vernachlässigt werden, da im Falle des Kindergartens mit 99.6% Frauenanteil in der Stichprobe, bzw. 99.3%

ausgewiesener Frauenanteil im Kanton Bern eine gute Übereinstimmung erreicht ist. Bei den Lehrpersonen der Unterstufe beträgt der Frauenanteil in der Stichprobe 95.3%. Wenig aussagekräftig sind hier die Angaben zum kantonalen Anteil von 78% Frauen, weil hier nicht nur das 1., 2. Schuljahr berücksichtigt ist, sondern die ganze Primarschule (1. – 6. Klasse). Aufgrund unserer Alltagserfahrungen dürfen wir den Schluss ziehen, dass die Stichprobe den Anteil der Frauen auf der Unterstufe adäquat wiedergibt.

Eine weitere Beurteilung der Repräsentivität der Stichprobe erlauben das Alter, der Beschäftigungsgrad und der Arbeitsort der Lehrpersonen. Beim Alter der Lehrpersonen sehen wir, dass wir weder in einer Altersgruppe nennenswerte Ausfälle haben noch krasse Unterschiede zwischen den Werten der Stichprobe und der Population vorfinden (vgl. Tabelle 6.2).

Tabelle 6. 3: Alter der Lehrpersonen

	22 – 29 Stichpro- be Studie %	Kt. Bern %	30 – 39 Stichpro- be Studie %	Kt. Bern %	40 – 49 Stichpro- be Studie %	Kt. Bern %	50 – 64 Stichpro- be Studie %	Kt. Bern %
Kindergärtnerinnen N=506	30.0	35.0	33.0	29.0	25.0	24.0	12.0	12.0
Lehrpersonen Unterstufe N=490	27.5	21.0	29.3	29.0	28.4	33.0	14.8	17.0

Die Tabelle 6.3 zum Beschäftigungsgrad zeigt, dass in der Stichprobe im Bereich einer Anstellung zwischen 50 – 89% und  $\geq 90\%$  tendenziell sowohl bei den Kindergärtnerinnen wie den Unterstufenlehrerinnen die Anteile höher ausfallen im Vergleich zu den Werten für den ganzen Kanton. Für unsere Studie ist der hohe Anteil von Lehrpersonen, die mehr als 50% im Kindergarten oder der Schule arbeiten sehr wertvoll, weil dadurch die Beantwortung des Fragebogens auf einer breiten beruflichen Erfahrung basiert. Der Anteil der Lehrpersonen, die weniger als 49% im Lehrberuf arbeiten, fällt in der Stichprobe niedriger aus, weil wir Lehrpersonen mit einer Anstellung von weniger als 10% und Teilpensenlehrpersonen, die lediglich ein Fach erteilen, nicht einbezogen haben.

Tabelle 6. 4: Beschäftigungsgrad der Lehrpersonen

	< 49% Stichprobe Studie %	Kt. Bern %	50 – 89% Stichprobe Studie %	Kt. Bern %	$\geq 90\%$ Stichprobe Studie %	Kt. Bern %
Kindergärtnerinnen N=506	18.5	21.0	46.7	39.0	34.8	40.0
Lehrpersonen Unterstufe N=490	9.2	32.0	57.4	44.0	33.4	24.0

Von Interesse für die Güte der Stichprobe ist ebenfalls die Verteilung hinsichtlich der Grösse der Arbeitsorte. Die nachstehende Tabelle gibt darüber Auskunft:

Tabelle 6.5: Grösse der Arbeitsorte

Einwohnerinnen- und Einwohnerzahlen Arbeits- ort	Verteilung in % Kindergärtnerinnen N=506	Verteilung in % Lehrpersonen US N=490
unter 1000	15.3	29.0
1000 bis 5000	38.4	35.3
5000 bis 10 000	14.7	13.9
10 000 bis 50 000	19.6	14.7
über 50 000	12.0	7.1
	100.0	100.0

Die grösste Differenz besteht bei Arbeitsorten mit Einwohnerinnen- und Einwohnerzahlen (Einw.) unter 1000 (vgl. Tabelle 6.4). Bei den anderen Kategorien haben wir ein recht ausgewogenes Bild, so dass die beiden Stichproben auch in dieser Hinsicht nicht einer starken Verzerrung unterliegen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Population der Lehrpersonen Kindergarten und Unterstufe des Kantons Bern adäquat repräsentiert und damit eine gute Datengrundlage vorhanden ist.

### 6.3 Datenauswertung

Sämtliche Rohwerte der Fragebogen wurden in ein Datenfile eingegeben. Pro hundert Fragebogen wurden jeweils fünfzig Fragebogen per Zufall gezogen und wiederum per Zufall fünf Seiten auf Fehler hin geprüft. Anschliessend erfolgte eine Überprüfung sämtlicher Daten mittels des Statistikprogramms SPSS for macintosh<sup>9</sup>. Auch die weiteren statistischen Auswertungen werden mit diesem Statistikprogramm gemacht. Weitere Bemerkungen zum Vorgehen der Datenauswertung finden sich direkt bei den Ergebnissen.

<sup>9</sup> Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

## 7 Ergebnisse der Befragung zu den Berufsfeldern

Die Ergebnisdarstellung lehnt sich an die Abfolge der Fragestellungen (vgl. Kapitel 4) an. Zuerst werden die situativ-strukturellen (Kapitel 7.1.1) und die organisatorischen Rahmenbedingungen (7.1.2) der Arbeitsorte der Lehrpersonen beschrieben. Anschliessend widmet sich Kapitel 7.2 den Merkmalen der Kindergartengruppen und Schulklassen der befragten Lehrpersonen. Die Ergebnisse der Befragung zu den beruflichen Tätigkeiten im Rahmen der Schulklasse und der Kindergartengruppe werden in Kapitel 8 vorgestellt, ebenso die Ergebnisbeschreibung zum vierten und letzten Bereich der Fragestellungen, Zusammenarbeit als Berufsaufgabe.

### 7.1 Beschreibung der Berufsfelder

Ausgangspunkt der Beschreibung der Berufsfelder stellen die Ebene „Kindergarten – Schule“ (vgl. Abbildung 3.2) und die Fragestellungen 2a und 2b dar. Drei Punkte sollen fokussiert werden, nämlich erstens die situativ-strukturellen und organisatorischen Aspekte an sich, zweitens die Beziehung von Kindergarten und Schule zueinander und drittens die Ebene Kindergartengruppe, Schulklasse respektive deren Zusammensetzung.

#### 7.1.1 Situativ-strukturelle Rahmenbedingungen

Unter dem situativ-strukturellen Aspekt werden Angaben zum Standort des Kindergartens, zur Zusammensetzung der Schule hinsichtlich Schulstufen und zur Zugänglichkeit von Spezialräumen präsentiert.

Von jeher war es den Vertreterinnen und Vertretern des Kindergartens wichtig, dort wo es möglich ist, die räumliche Distanz vom Wohnort der Kinder zum Kindergarten möglichst gering zu halten, um einerseits die Einbettung des Kindergartens in ein Quartier, in einen Dorfteil und damit in die nähere Umgebung der Kinder zu gewährleisten und andererseits die alleinige Bewältigung des Kindergartenwegs durch das Kindergartenkind im Sinne der Erziehung zur Selbständigkeit zu ermöglichen (vgl. Schwerdt 1975; Erziehungsrat Kanton Basel-Landschaft 1998, Stufenlehrplan Kindergarten). Dieser Umstand bringt es mit sich, dass die Kindergärten stärker auf einzelne Quartiere oder Teile eines Dorfs, einer Stadt verteilt sind, ihr Einzugsgebiet also wesentlich kleiner ist als dasjenige der Schule. Für die Kindergärtnerinnen selber bedeutet dies, dass sie oftmals allein oder bei einem Doppel- oder Dreifachkindergarten unter sich bleiben, u.a. weil der Kindergarten andere Unterrichtszeiten als die Schule aufweist und auch keine längere Pause innerhalb eines Halbtags kennt, die es zulassen würde, die Pause mit den Lehrpersonen zu verbringen, aber auch weil die Kinder eines Kindergartens häufig auf verschiedene Schulen aufgeteilt werden und

die Kindergärtnerin somit zu verschiedenen Schulkollegien Kontakte aufnehmen müsste. Auf der anderen Seite ist es gerade in kleineren Dörfern selbstverständlich, dass sich der Kindergarten im Schulhaus oder auf dem Schulhausareal befindet, was die Integration zumindest einfacher macht, jedoch nicht zugleich garantiert. Wie aus der Tabelle 7.1, Standort des Kindergartens, ersichtlich wird, geben lediglich 39.4% der Kindergärtnerinnen an, in einem Kindergarten zu arbeiten, der sich im Schulhaus oder auf dem Schulhausareal befindet. Die anderen 56.2% der Kindergärtnerinnen verteilen sich auf Einzel- oder Doppelkindergärten. Nicht immer sind diese Verhältnisse ideal. So fügen einzelne Kindergärtnerinnen an, dass ihr Kindergarten als Provisorium in einer leerstehenden Wohnung eingerichtet wurde oder sehr abgelegen sei.

Tabelle 7.1: Standort Kindergarten

N=315 (Es wurden nur die Klassenlehrpersonen einbezogen)	%
Einzelkindergarten im Quartier oder Dorf	34.0
Doppelkindergarten im Quartier oder Dorf	22.2
Kindergarten im Schulhaus oder auf dem Schulhausareal	39.4
Andere Standorte	4.4
	100.0

Betrachten wir die Antworten der Unterstufenlehrerinnen zur Frage, welche Schulstufen in ihrem Schulhaus anzutreffen sind, so zeigt Tabelle 7.2, dass die Zusammenfassung der Primarschule in einem Schulhaus am häufigsten vorkommt, wohl auch als Folge der Umstellung Ende der 80er Jahre von 4 Jahren Primarschule zu 6 Jahren Primarschule und 3 Jahren Sekundarstufe I (sogenanntes Modell 6/3) und somit der Schaffung von sogenannten Oberstufenzentren für die Sekundarstufe I.

Tabelle 7.2: Zusammensetzung Schulstufen in einem Schulhaus

N=351 (Es wurden nur die Klassenlehrpersonen einbezogen)	%
Primarschule (1. – 6. Klasse)	60.7
Primarschule und Oberstufe (Real- und / oder Sekundarschule)	36.2
Andere Zusammensetzung (10. Schuljahre, Kleinklassen usw.)	3.1
	100.0

Im Lichte dieser Ergebnisse interessiert nun auch, wie die Zugänge der Lehrpersonen der Unterstufe und des Kindergartens zu Spezialräumen gewährleistet sind, ist doch aus der täglichen Berufspraxis hinlänglich bekannt, dass die Erstellung von Belegungsplänen für Fach- und zusätzliche Räume konfliktträchtig ist und nicht selten nach dem Prinzip, „je kleiner die Kinder desto weniger Ansprüche auf Spezialräume“ verteilt werden.

Tabelle 7.3: Zugang zu Spezialräumen

	<i>Kindergärtnerinnen</i> N=325	<i>Unterstufen- lehrerinnen</i> N=351
	<i>Ja in %</i>	<i>Ja in %</i>
Sing-, Musikzimmer, Aula	27.4	69.5
Werkraum, bildhaftes, textiles, technisches Gestalten, Malatelier, Töpferatelier	23.4	93.2
Turnhalle, Turnraum	90.2	77.8
Mehrzweck-, Fachraum (z.B. Medienraum, zusätzliches Schulzimmer, Physik, Biologie, Hauswirtschaft)	8.3	31.6
Bibliothek	43.1	70.3

Die Ergebnisse zeigen, dass es mit Ausnahme der Nutzung von Turnhallen für die Kindergärtnerinnen im Vergleich zu den Unterstufenlehrerinnen eher schwierig ist, den Zugang zu Spezialräumen zu erhalten. Zur Interpretation dieser Ergebnisse können verschiedene Aspekte einbezogen werden. Wir haben gesehen, dass die Mehrzahl der Kindergärten räumlich getrennt von Schulen gelegen ist und daher der zeitliche Aufwand (Hin- und Rückweg mit den Kindern) für die Benutzung beträchtlich ist. Es scheint so, dass dieser Aufwand vor allem für die Bewegungs- und Sporterziehung nicht gescheut wird. Je nach Grösse der Schule stellt auch die Belegungsdichte der Räume einen limitierenden Faktor dar, zumal diese im Lektionentakt belegt sind. Es ist aber auch notwendig, die Kindergärtnerinnen bei der Vergabe von Spezialräumen einzubeziehen, was nicht immer eine Selbstverständlichkeit ist. Nicht zuletzt muss auch beachtet werden, dass die Kindergärtnerin gleichzeitig verschiedene Spiel- und Lernangebote im Kindergarten selber macht. So kann bsp. die Garderobe zu einem Mal- oder Werkatelier umfunktioniert oder eine Rhythmickecke eingerichtet werden, so dass das Bedürfnis nach Spezialräumen eventuell weniger vorhanden ist.

Betrachten wir die Ergebnisse für die Unterstufenlehrerinnen, so fällt auf, dass die Angabe zur Zugänglichkeit von Mehrzweck- oder Fachräume eher tief ausfällt. Hier scheint es, dass der Zugang eher schwierig ist und ein Grund könnte sein, dass diese Spezialräume eher den oberen Klassen der Primar- wie der Sekundarstufe vorbehalten sind, da diese stärker nach dem Fachunterrichtsprinzip strukturiert sind. Für die Unterstufe scheint es vor allem für den musischen Bereich (gemeint ist damit der gestalterische Bereich, Musik resp. musikalische Grundschule und Sport) wichtig zu sein, Spezialräume benutzen zu können.

Gesondert müssen auch die Angaben zu „Bibliothek“ betrachtet werden, weil in der Frage nicht nach persönlicher Nutzung oder Nutzung mit den Kindern unterschieden wurde. So könnte der relativ hohe Prozentsatz bei den Kindergärtnerinnen da-

hingehend interpretiert werden, dass sie die Bibliothek vor allem für den persönlichen Gebrauch nutzen, z.B. für die Unterrichtsvorbereitung, während Unterstufenlehrerinnen die Bibliothek eher auch mit den Schülerinnen und Schülern besuchen.

Die tieferen Angaben zur Zugänglichkeit von Spezialräumen (ausgenommen Turnhalle) durch die Kindergärtnerinnen dürfte sich einerseits aus dem Standort des Kindergartens und andererseits aus der Gestaltung der Kindergartenarbeit ergeben. Im Gegensatz dazu wird die Zugänglichkeit zu (gewünschten) Spezialräumen von den Lehrpersonen der Unterstufe höher eingeschätzt, was unter den gegebenen Umständen nicht weiter erstaunt.

### 7.1.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Nach den obigen Ausführungen wird der Fokus nun stärker auf organisatorische Aspekte wie Zuständigkeit der Kommissionen, Art der Leitung und Zusammensetzung des Kollegiums gelegt. Abschliessend werden die Ergebnisse bezüglich der Integration in situativ-struktureller und organisatorischer Hinsicht diskutiert.

Folgen wir den Ebenen wie sie in Abbildung 3.2 dargestellt sind, und fragen wir danach, wer als Aufsichtsorgan für den Kindergarten zuständig ist, so geben 57.8% der Kindergärtnerinnen an, dass auch sie der Primarschulkommission unterstellt sind. Dass die Zusammenlegung von Kindergarten- und Schul- oder Primarschulkommissionen einer aktuellen Tendenz entspricht, wird durch schriftliche Kommentare der Kindergärtnerinnen im Fragebogen zusätzlich gestützt. Eine ähnliche Entwicklung finden wir auch im Bereich der Schulleitung. Von 503 Kindergärtnerinnen bejahen 65.3% die Frage, ob an ihrem Arbeitsort eine gemeinsame Leitung für Kindergarten und Schule existiere. Nicht selten kommt es vor, laut Auswertung der offenen Frage zur Schulleitung, dass Kindergärtnerinnen in der Schulleitung Einsitz nehmen.

Andere Formen der Leitung sind einerseits eine eigene Kindergarten-Leitung, wobei diese Form vor allem in Gemeinden zutrifft, die mehrere Kindergärten aufweisen und andererseits das Fehlen einer eigentlichen Leitung, weil, gerade in kleineren Gemeinden, nur ein Kindergarten vorhanden ist und somit die Kindergärtnerin direkt mit der entsprechenden Kommission zusammenarbeitet.

Eine weitere Frage, die sowohl den Lehrpersonen für Kindergarten wie Unterstufe gestellt wurde, zielt auf die Zusammensetzung des Kollegiums ab (vgl. Tabelle 7.4). Die meisten Kindergärtnerinnen (70%) und die meisten Unterstufenlehrerinnen (60.5%) geben an, dass sie einem gemeinsamen Kollegium Kindergarten und Schule angehören.

Tabelle 7.4: Zusammensetzung des Kollegiums

	<i>Kindergärtnerinnen</i> <i>N=480</i> <i>Ja in %</i>	<i>Unterstufenlehrerinnen</i> <i>N=479</i> <i>Ja in %</i>
Kollegium Kindergarten oder Kollegium Schule	28.1	33.0
Ein Kollegium Kindergarten und Schule	70.0	60.5
Andere Zusammensetzung des Kollegiums (wie z. B. KG-, Unterstufenkollegium; im Kollegium auch Heilpädagoginnen, Kleinklassenlehrpersonen integriert)	1.9	6.5
	100.0	100.0

Die vorgestellten Ergebnisse sollen nun unter dem Aspekt der Beziehung von Kindergarten und Schule und zwar hinsichtlich der Integration diskutiert werden. Unter dem programmatischen Titel „Kindergarten und Schule – getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft“ fand 1996 eine Tagung statt, organisiert von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. In ihrem Referat mit dem gleichnamigen Titel konstatiert Heyer-Oeschger vorerst:

„Kindergarten und Schule sind in getrennten Gebäuden untergebracht, haben je eigene Aufsichts- und Inspektionsgremien, je eigene Rahmen- oder Lehrpläne.“ (Heyer-Oeschger 1996, p. 12)

Sie sieht jedoch auch bildungspolitische Tendenzen, die vermehrt auf eine Annäherung von Schule und Kindergarten hinweisen, so durch die vermehrte Zusammenarbeit von kantonalen und schweizerischen Gremien und auch durch die Teilautonomisierung der Schule. Wie schnell die angesprochenen Tendenzen ihre Umsetzung fanden und finden, zeigt ein weiteres Referat von Heyer-Oeschger, das sie im Rahmen der Delegiertenversammlung des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz 1998 gehalten hat. Die zentrale Frage darin, was bedeutet die Teilautonomisierung der Schule für den Kindergarten, insbesondere dann, wenn die Kantone die Integration des Kindergartens in Projekte der Schulentwicklung nicht zwingend fordern (Heyer-Oeschger 1998, 3ff)? Zwei Lösungen sind unter dieser Prämisse denkbar. Erstens, der Kindergarten bildet für sich eine eigene Schuleinheit, zweitens, der Kindergarten wird in die Schuleinheit integriert. Schauen wir unsere Studie an, so dürfte vorsichtig formuliert werden, dass die Ergebnisse eher auf eine Integration des Kindergartens in die Schule hinweisen, wenn wir die verschiedenen Ebenen Kommission, Schulleitung und Schulkollegium betrachten. Dass damit sowohl Chancen wie auch Hindernisse verbunden sind, liegt für Kindergarten und Schule gleichermassen auf der Hand. Ziehen wir jedoch weitere Bereiche mit ein (vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 5.3), wie Zusammenführung der Ausbildung von Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe, die Einführung des Lehrplans für den Kindergarten, so ist zumindest in situativ-struktureller, organisatorischer wie gesetzlicher Hinsicht, eine Annäherung der beiden Institutionen zu konstatieren.



### 7.1.3 Merkmale der Kindergartengruppen und 1., 2. Klassen

In diesem Kapitel wenden wir uns der Ebene „Kindergartengruppe“, „Klasse“ zu. Die Lehrpersonen wurden in Teil F gebeten, Angaben und Einschätzungen zu ihrer Klasse zu machen und zwar zur Zusammensetzung der Klasse hinsichtlich Alter, Fremdsprachigkeit, Leistungsunterschieden in den Bereichen resp. Fächern und zum Entwicklungsstand. Da die Fragebogen sämtlichen Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe zugestellt wurden, ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass zwei oder mehrere Lehrpersonen Angaben zur selben Klasse machen. Aus diesem Grund werden für die Deskription der Merkmale der zu unterrichtenden Klassen nur die Lehrpersonen einbezogen, die angeben, Klassenlehrperson zu sein. Diese Zuschreibung erfolgt unabhängig davon, ob ein volles, oder annähernd volles Pensum im Kindergarten oder an der Klasse unterrichtet wird. Von den 506 Kindergärtnerinnen geben 325 oder 64.2% an, die Funktion der „Klassenlehrperson“ auszuüben. Bei den Lehrpersonen der Unterstufe sind es 352 von 490 oder 71.8%, die diese Funktion inne haben. Nochmals zu bemerken ist, dass die Befragung zu Beginn des Schuljahres 1999 / 2000 durchgeführt wurde.

Wie wir dem Kapitel 5.2.1 entnehmen können, sind die Gemeinden verpflichtet, ein Jahr Kindergarten anzubieten. Im Falle von Fremdsprachigkeit, aber auch auf Wunsch der Eltern wurden in Abhängigkeit mit der Anzahl vorhandener Kindergartenplätze immer schon jüngere Kinder zum regulären zweijährigen Besuch des Kindergartens zugelassen. Je nach Geburtenstärke eines Jahrgangs werden ebenfalls jüngere Kinder aufgenommen, wenn dem Kindergarten wegen zu geringer Anzahl Kinder die Schliessung droht. Die Tendenz zum zweijährigen Kindergarten im Kanton Bern ist erkennbar, da bereits etliche Gemeinden freiwillig einen zweijährigen Kindergarten anbieten oder dessen Einführung erwägen. 38.2% der befragten (Klassen-) Kindergärtnerinnen geben an, dass sie einen zweijährigen Kindergarten führen. Auch die Lehrpersonen wurden danach befragt, ob sie eine Jahrgangsklasse (1. oder 2. Schuljahr) oder eine mehrstufige Klasse führen. 38.1% geben an, eine mehrstufige Klasse zu führen, wobei das konkret bedeutet, dass entweder eine 1. und 2. Klasse geführt wird oder die Unterstufe mit weiteren Stufen wie Mittel- oder Oberstufe kombiniert unterrichtet werden. In kleineren Gemeinden kommt es auch vor, dass Kinder im Status Kleinklasse D, also das 1. Schuljahr auf zwei Jahre verteilt, in den regulären Klassen integriert werden. Gemäss den Angaben der Mehrklassenlehrpersonen (N=134) verzeichnet die Kombination der Unter- und Mittelstufe den grössten Anteil mit knapp 90%. Bei den mehrstufigen Klassen ist es offensichtlich, dass sich das Alter der Kinder erheblich unterscheiden kann. Wie sieht nun die Altersstruktur der Kindergartengruppen resp. 1. und 2. Klassen aus?

Tabelle 7. 5: Alter der Kinder in Kindergarten und Unterstufe

	4 Jahre %	5 Jahre %	6 Jahre %	7 Jahre %	8 Jahre %	9 Jahre %	10 Jahre %
Kindergarten* N=5437	5.9	30.8	58.1	5.1	0.1	0.0	0.0
Unterstufe** N=6237	0.0	0.0	16.1	44.9	29.4	7.5	2.1

\* Einbezogen wurden zur Berechnung des Alters der Kinder die Angaben der Klassenlehrpersonen Kindergarten (N=325), unabhängig davon ob sie einen ein- oder zweijährigen Kindergarten führen.

\*\* Einbezogen wurden zur Berechnung des Alters der Kinder die Angaben der Klassenlehrpersonen Unterstufe (N=352), unabhängig davon ob sie eine 1. und / oder 2. Klasse unterrichten.

Betrachten wir die Altersspanne im Kindergarten und in der Unterstufe, so fällt die Bandbreite auf. Sowohl die Kindergärtnerin wie die Unterstufenlehrerin muss sich, unabhängig davon, ob sie einen ein- oder zweijährigen Kindergarten resp. eine Jahrgangs- oder eine 1. und 2. Klasse unterrichtet, auf eine heterogene Klassenzusammensetzung hinsichtlich des Alters einstellen.

Ein weiterer Aspekt, den es nebst der Altersstruktur einzubeziehen gilt, ist der Anteil der fremdsprachigen Kinder. Zur Auswertung beigezogen wurden die Angaben der Klassenlehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe, unabhängig vom Klասsentyр. Gemäss den Angaben der Klassenlehrpersonen Kindergarten und Unterstufe kann es durchaus vorkommen, dass weder eine Kindergartengruppe noch eine Klasse fremdsprachige Kinder aufweist. Die Betrachtung der Tabelle zeigt aber auch, dass Klassen mit einem oder mehreren fremdsprachigen Kindern keine Seltenheit sind. Zudem fällt auf, dass der Anteil bei  $\geq 7$  fremdsprachige Kinder im Kindergarten doch ziemlich höher ist, im Vergleich zur Unterstufe. Ein Grund dafür könnte sein, dass Eltern fremdsprachiger Kinder geraten wird, ihre Kinder zwei Jahre in den Kindergarten zu schicken, damit sie die deutsche Sprache bei Schuleintritt möglichst gut beherrschen.

Es zeigt sich also, dass sowohl Lehrpersonen des Kindergartens wie der Unterstufe mit fremdsprachigen Kindern konfrontiert werden und diesen Aspekt auch in die tägliche unterrichtliche Arbeit miteinbeziehen müssen.

Tabelle 7.6: Anteil fremdsprachige Kinder

	Keine fremdsprachigen Kinder %	1 bis 2 fremdsprachige Kinder %	3 bis 6 fremdsprachige Kinder %	$\geq 7$ fremdsprachige Kinder %
Kindergärtnerinnen N=325	16.4	28.9	31.7	23.0
Unterstufenlehrerinnen N=352	20.9	35.4	29.1	14.6

Mit den vorgestellten und diskutierten Aspekten „Alter“ und „Fremdsprachigkeit“ verknüpft ist die Frage nach der Zuteilung der Kindergartenkinder am Ende des Kindergartenjahrs respektive der Zusammensetzung in 1. , 2. Klassen. Die nachfolgenden Tabellen geben hier einen Überblick.

Tabelle 7.7: Zuteilung der Kindergartenkinder

<i>Anzahl Kinder: N=5622*</i>	%
Regulärer Eintritt ins 1. Schuljahr	69.5
Eintritt Kleinklasse D	4.0
Eintritt Kleinklasse A oder B	0.5
Repetition des Kindergartenjahres	8.3
Regulärer Besuch des 2. Kindergartenjahres	17.7
	100.0

\* Grundlage für die Zuteilung der Kindergartenkinder sind die Angaben der Kindergärtnerinnen zu Ihrer Kindergartengruppe am Ende des Schuljahrs 1998/1999.

Tabelle 7.8: Zusammensetzung der 1. und 2. Klassen

<i>Anzahl Kinder: N=5785*</i>	%
Regulärer Besuch der 1. Klasse	47.7
Regulärer Besuch der 2. Klasse	46.9
Repetition der 1. Klasse	0.8
Repetition der 2. Klasse	1.6
Übertritt aus einer Kleinklasse D	2.9
Übertritt aus einer Kleinklasse A oder B	0.1
	100.0

\* Grundlage für die Zusammensetzung bilden die Angaben der Unterstufenlehrerinnen für das Schuljahr 1999/2000.

Für 87% der Kindergartenkinder nimmt der Bildungsverlauf einen regulären Fortgang. Sie treten entweder in die 1. Klasse ein oder besuchen regulär das zweite Kindergartenjahr. Es fällt auf, dass fast doppelt so viele Kinder ein Kindergartenjahr repetieren im Vergleich zum Besuch einer Kleinklasse D. Zum Umstand, dass immerhin 13% der Kinder nicht regulär in die 1. Klasse gehen, gibt es eine ganze Reihe von Publikationen, die unter den Stichwörtern „Schulreife“ (Nickel 1990), Schulfähigkeit (Mandl, Krapp 1978) oder Übertritt Kindergarten – Schule (Macholdt, Thiel 1983; Klein 1995; Hacker 1998) zu finden sind. Dieser Anteil an Kindern, die den Übertritt in die 1. Klasse nicht auf Anhieb schaffen, ist zugleich eine wichtige Grundlage in der Argumentation für Überlegungen zur Neugestaltung des Übergangs Kindergarten –

Schule (vgl. z.B. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997; Bildungsdirektion des Kantons Zürich 1999). Wie die Zusammensetzung der 1. und 2. Klassen aussieht, wiederum wurden die Angaben der Klassenlehrpersonen berücksichtigt, zeigt uns Tabelle 7.8.

Auch hier finden wir unterschiedliche Bildungsverläufe, wobei die meisten Kinder regulär in das 1. oder 2. Schuljahr gehen. Hinzuweisen ist, dass der Anteil der Klassenrepetitionen mit insgesamt 2.4% eher gering ausfällt. Es scheint, dass eher die Lösungen Repetition des Kindergartenjahres oder Besuch der Kleinklasse D favorisiert werden, um den Kindern die Repetition eines Schuljahres zu ersparen, da sich diese Massnahme, empirischen Befunden zu Folge (Burgener Woeffray 1996; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1997), kaum positiv für den weiteren Schulbesuch der Kinder auswirkt.

Aufschlussreich dürfte nun sein, wie die Klassenlehrpersonen ihre Kindergarten-Gruppe oder Klasse hinsichtlich der Heterogenität im Bereich der Lernvoraussetzungen respektive des Leistungsbereichs und des Entwicklungsstandes einschätzen. Wir haben durch die bisherigen Ausführungen bereits gesehen, dass der Begriff „Heterogenität von Klassen“ auf sehr unterschiedliche Aspekte angewendet werden kann. Nicht zuletzt aufgrund der Altersspanne, der Fremdsprachigkeit und der Bildungsverläufe der Kinder in der Klasse schätzen die Lehrpersonen die Unterschiede zwischen den Kindern in ihren Klassen ein.

Tabelle 7.9: Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen Kindergarten

N=325	1 = sehr kleine	2 = kleine	3 = mässige	4 = grosse	5 = sehr grosse
	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede
	%	%	%	%	%
Aufmerksamkeit, Konzentration	0.0	3.4	13.1	41.6	41.9
Sprache	1.9	6.8	16.5	34.5	40.3
Merkfähigkeit	0.0	4.0	27.1	45.3	23.6
Denkfähigkeit	0.0	3.7	28.8	45.2	22.3
Motorische Fähigkeit	1.6	7.8	27.1	38.9	24.6
Wahrnehmungsfähigkeit	0.6	6.2	31.7	39.4	22.1
Erlebnissfähigkeit	5.6	23.9	34.5	23.3	12.7

Wenden wir uns zuerst den Einschätzungen der Kindergartengruppen durch die Kindergärtnerinnen zu (vgl. Tabelle 7.9). Wir finden die grössten Unterschiede in den Kategorien Aufmerksamkeit, Konzentration (vgl. 41.6% bei 4=grosse Unterschiede und 41.9% bei 5=sehr grosse Unterschiede) und Sprache (34.5% bzw. 40.3%), während die restlichen Bereiche mässige bis grosse Unterschiede (vgl. entsprechende %-Werte) aufweisen. Wir sehen aufgrund der prozentualen Anteile auch, dass vor

allein die Skalenwerte 3 bis 5 angekreuzt werden, die Kindergärtnerinnen also ihren Eindruck wiedergeben, dass ihre Kindergartengruppe durch mässige bis grosse Unterschiede hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Kinder charakterisiert werden können.

Auch bei den Unterstufenlehrerinnen finden wir eine Einschätzung der Klasse (vgl. Tabelle 7.10) hinsichtlich des Fachs Deutsch, die zwischen grossen und sehr grossen Unterschieden liegt. Dabei spielt neben dem Beherrschen der deutschen Sprache sicherlich auch eine Rolle, dass die Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich des Lesens und Schreibens in die 1. Klasse eintreten. Laut Stamm (1998) ist es eine „soziale Tatsache“ (ebd. p. 16), dass zu Beginn des 1. Schuljahres damit zu rechnen ist, dass ca. 8% der Kinder bereits lesen können. Im mathematischen Bereich finden sich ebenfalls grosse Unterschiede, auf die bereits Hengartner und Röthlisberger (1994) in ihrer Studie „Rechenfähigkeit von Schulanfängern“ hingewiesen haben.

Tabelle 7.10: Leistungsunterschiede in Fächern, Fachbereichen, 1. Klasse\*

N=234	1 = sehr kleine	2 = kleine	3 = mässige	4 = grosse	5 = sehr grosse
	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede
	%	%	%	%	%
Deutsch	0.9	2.2	11.9	29.2	55.8
Mathematik	0.9	4.5	26.2	31.7	36.7
Natur-Mensch-Mitwelt	1.8	10.2	35.8	36.7	15.5
Gestalten	2.3	4.6	30.0	44.7	18.4
Musik	3.4	10.4	38.4	35.5	12.3
Sport	3.2	16.5	39.9	29.4	11.0

\* Da die Angaben von Klassenlehrpersonen mit Jahrgangsklassen oder mehrstufigen Klassen einbezogen wurden und dadurch die Mehrklassenlehrpersonen sowohl eine 1. wie auch eine 2. Klasse einschätzen, stimmt das N nicht mit der jeweiligen Anzahl Klassenlehrpersonen Kindergarten resp. Unterstufe überein.

Interessant ist, dass die Einschätzung der Leistungsunterschiede im Bereich Gestalten höher ist als im Bereich Natur-Mensch-Mitwelt (vgl. prozentuale Anteile bei 4=grosse Unterschiede resp. 5=sehr grosse Unterschiede). Die höhere Einschätzung der Unterschiede im Gestalten könnte auf unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich der Feinmotorik, die im Bereich des Gestaltens eine wichtige Rolle spielen, zurückzuführen sein. Eher mässige Unterschiede ergeben sich in den Bereichen Musik und Sport, wobei verschiedene Ursachen dafür benannt werden können. Obwohl das Postulat der Gleichwertigkeit aller Fächer immer wieder bemüht wird, wird den angesprochenen Fächern eher eine „Kompensationsfunktion“ zugesprochen, indem das Singen und Musizieren, das Sich-Bewegen in den Vordergrund gestellt wird und weniger auf die Förderung spezifischer Fertigkeiten geachtet wird, und daher die unterschiedlichen Fertigkeiten der Kinder zwar unter Umständen wahrgenommen

werden, aber beim Unterrichten weniger binnendifferenzierende Angebote gemacht werden.

Tabelle 7.11: Leistungsunterschiede in Fächern, Fachbereichen, 2. Klasse\*

N=231	1 = sehr kleine	2 = kleine	3 = mässige	4 = grosse	5 = sehr grosse
	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede
	%	%	%	%	%
Deutsch	0.9	1.7	11.0	40.8	45.6
Mathematik	0.9	3.1	16.1	38.8	41.1
Natur-Mensch-Mitwelt	1.3	12.3	44.3	24.6	17.5
Gestalten	1.3	9.5	36.7	38.9	13.6
Musik	1.4	13.1	38.9	39.4	7.2
Sport	1.8	15.6	42.9	29.0	10.7

\* Da die Angaben von Klassenlehrpersonen mit Jahrgangsklassen oder mehrstufigen Klassen einbezogen wurden und dadurch die Mehrklassenlehrpersonen sowohl eine 1. wie auch eine 2. Klasse einschätzen, stimmt das N nicht mit der jeweiligen Anzahl Klassenlehrpersonen Kindergarten resp. Unterstufe überein.

Die Lehrpersonen der 2. Klasse schätzen die Unterschiede in ihren Klassen ähnlich wie die Kindergärtnerinnen und 1. Klasselehrpersonen ein, vergleichen wir die prozentualen Anteile, die sich zwischen mässigen bzw. grossen bis sehr grossen Unterschieden bewegen.

Diese Einschätzungen finden ihre Fortsetzung sowohl bei den Lehrpersonen des Kindergartens wie der Unterstufe, wenn es darum geht, den Entwicklungsstand der Kinder bezüglich des Arbeits-, Sozial-, Lern- und Spielverhaltens einzuschätzen (vgl. Tabelle 7.12 und 7.13).

Tabelle 7.12: Einschätzung der Unterschiede Entwicklungsstand Kindergarten

N=325	1 = sehr kleine	2 = kleine	3 = mässige	4 = grosse	5 = sehr grosse
	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede	Unterschiede
	%	%	%	%	%
Arbeitsverhalten	0.6	2.8	15.8	49.7	31.1
Sozialverhalten	1.3	7.7	25.1	36.5	29.4
Spielverhalten	0.9	11.7	31.6	41.2	14.6

Die Kindergärtnerinnen geben in ihrer Einschätzung an, dass die Unterschiede in den Bereichen Arbeitsverhalten (80.8%), Sozialverhalten (65.9%) und Spielverhalten (55.8%) „gross“ bis „sehr gross“ sind.

Die Höhe der Ergebnisse der Einschätzung wiederholen sich bei den Unterstufenlehrerinnen (vgl. Tabelle 7.13), die ebenfalls mehrheitlich die rechte Seite der Skala benutzen und ihre Einschätzungen der Unterschiede als „gross“ bis „sehr gross“ angeben: Arbeitsverhalten (83.2%), Sozialverhalten (66.1%), Lernverhalten (80.5%).

Tabelle 7.13: Einschätzung der Unterschiede Entwicklungsstand 1. /2. Klasse

N=352	1 = sehr kleine Unterschiede	2 = kleine Unterschiede	3 = mässige Unterschiede	4 = grosse Unterschiede	5 = sehr grosse Unterschiede
	%	%	%	%	%
Arbeitsverhalten	0.3	2.6	13.9	44.3	38.9
Sozialverhalten	2.3	6.0	25.6	33.9	32.2
Lernverhalten	0.6	2.9	16.0	47.0	33.5

Bevor wir zu einem weiteren Aspekt der Kindergartengruppe resp. Klasse kommen, zeigen die vorgestellten Ergebnisse, dass sich in der Wahrnehmung von Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe die zu unterrichtenden Klassen hinsichtlich Heterogenität ähnlich präsentieren, wenn wir Lernvoraussetzungen, Leistungsunterschiede in Fächern und den Entwicklungsstand miteinbeziehen. Auch hinsichtlich der objektiven Daten, Alter der Kinder, Anteil der fremdsprachigen Kinder, Bildungsverläufe der Kinder finden wir ähnliche Gegebenheiten in Kindergarten und Unterstufe vor. Besonders hervorzuheben ist, dass sich weder Kindergartengruppen noch Klassen der Unterstufe als besonders „homogen“ beschreiben lassen, sondern sich durch Vielfältigkeit in Bezug auf eher objektive Daten wie auch in der subjektiver Einschätzung durch die Lehrpersonen auszeichnen.

Tabelle 7.14: Grösse der Kindergartengruppen und Schulklassen

	6 bis 14 Kinder %	15 bis 16 Kinder %	17 bis 18 Kinder %	19 bis 20 Kinder %	21 bis 22 Kinder %	23 bis 24 Kinder %	25 bis 28 Kinder %
Kindergärtnerinnen N=325	14.0	16.8	25.8	21.4	13.0	6.2	2.8
Unterstufenlehrerinnen N=352	11.9	8.1	17.7	22.6	18.3	14.2	7.2

Als letzter Aspekt zur Beantwortung der Fragen 2a und 2b wird in Tabelle 7.14 eine Übersicht zu den Grössen der Kindergartengruppen und Schulklassen gegeben, wobei der Tabelle zu entnehmen ist, dass die Kindergärtnerinnen in der Tendenz eher mit kleineren Kindergartengruppen arbeiten (vgl. höchste %-Werte bei 17 bis 18 Kindern resp. 19 bis 20 Kinder) im Gegensatz zu den Unterstufenlehrerinnen (vgl. höchste %-Werte bei Klassengrösse zwischen 19 bis 22 Kindern).

Aus den Antworten der Klassenlehrerinnen in Kindergarten und Unterstufe lassen sich folgende Punkte zusammenfassen. Die Angaben zu den zu unterrichtenden Kindergartengruppen und 1., 2. Klassen weisen darauf hin, dass sich die Klassen, sowohl hinsichtlich objektiver Daten (Alter der Kinder, fremdsprachige Kinder) wie auch subjektiver Daten (Einschätzung der Lernvoraussetzungen, der Leistungsunterschiede in den Fächern und der Einschätzung von Arbeits-, Sozial-, Spiel- oder Lernverhalten) als heterogen präsentieren, und zwar unabhängig davon, ob es sich um

---

eine Kindergartengruppe oder eine Schulklasse handelt. Was die Grösse der Kindergartengruppen resp. der Klassen anbelangt, besteht die Tendenz, dass Lehrpersonen der Unterstufe eher grössere Klassen unterrichten.

Was die Zuteilung der Kindergartenkinder nach dem Kindergarten resp. die Klassenzusammensetzung im 1. und 2. Schuljahr anbelangt, so ist festzustellen, dass aufgrund der Angaben der Kindergärtnerinnen und der Lehrpersonen der Unterstufe die Mehrheit der Kinder regulär den Kindergarten besuchen, in die 1. Klasse eingeschult werden oder die 1. oder 2. Klasse besuchen.

Mit diesem und Kapitel 5 sind zwei wesentliche Bereiche der Rahmenbedingungen für die beruflichen Tätigkeiten von Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe beschrieben. Wir wenden uns den Fragestellungen des dritten Bereichs zu, der Einschätzung des Berufsfeldes aus der Sicht der Kindergärtnerinnen und der Unterstufenlehrerinnen.



## 8 Ergebnisse der Befragung zur Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten

In diesem Teil der Ergebnisdarstellung rückt die Sicht der Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe auf ihr Berufsfeld ins Zentrum. Vorerst wird der Frage nach der Wichtigkeit der Berufsaufgaben für die Lehrpersonen nachgegangen. Wie wir in Kapitel 3.2 gesehen haben, gibt es mannigfaltige Vorschläge zur Strukturierung der beruflichen Tätigkeiten der Lehrpersonen, unabhängig von der zu unterrichtenden Stufe. Als Orientierungspunkt und Strukturierungshilfe dienen die in Abbildung 3.2 dargestellten Ebenen. Zunächst wird in Kapitel 8.1 die Frage nach wichtigen Aspekten des Lehrberufs aufgenommen und die entsprechenden Ergebnisse präsentiert. Es folgen mit Kapitel 8.2 die Einschätzung der Lehrpersonen, welche Tätigkeiten ihren beruflichen Alltag charakterisieren, und mit Kapitel 8.3 eine Einschätzung zum Schwierigkeitsgrad der Tätigkeiten im Allgemeinen.

Zwei Bemerkungen sind zur Datenauswertung anzufügen. Erstens für die Berechnung der Ergebnisse wurden nur die Antworten berücksichtigt, die jeweils alle Items einer Frage beantwortet haben. Dadurch ergibt sich in der Regel eine Differenz zwischen der Grösse der Stichprobe (KG, N=506 resp. US, N=490) und den angegebenen N in den Tabellen. Zweitens ist aus den Tabellen ersichtlich, dass die Mittelwerte der Antworten der Kindergärtnerinnen und der Unterstufenlehrerinnen z. T. nahe beieinander liegen, was durch die Grösse der beiden Stichproben bedingt ist. Verglichen wurden die Antworten der Kindergärtnerinnen und der Unterstufenlehrerinnen mittels T-Test. Da beim T-Test mit grossen Stichproben die Wahrscheinlichkeit steigt, die Null-Hypothese zu verwerfen, wurde ein hohes Signifikanz-Niveau von  $p < .001$  gewählt. Das bedeutet, dass die Null-Hypothese nur bei eindeutigen Differenzen zu Gunsten der Alternativ-Hypothese verworfen werden soll. Weitere Hinweise zur Datenauswertung finden sich direkt bei den Tabellen.

### 8.1 Aspekte der beruflichen Tätigkeit und ihre Wichtigkeit

Nebst der Beschreibung der drei Berufsfeld-Ebenen (vgl. Abbildungen in Kapitel 3.1) wurde der Versuch gemacht, Tätigkeitsfelder des Lehrberufs zu definieren, obwohl auch hier eine klare Grenzziehung schwierig scheint, wie in Kapitel 3.1 herausgearbeitet wurde. Es wurden folgende Tätigkeitsfelder benannt: Unterrichten und Erziehen, Beurteilung und Beraten, Zusammenarbeiten, Organisieren und Administrieren, Reflektieren (vgl. Kapitel 3.2.1). Betrachten wir nun die Items 1 bis 14 in Tabelle 8.1, so fällt auf, dass sich die Fragen vor allem auf das Tätigkeitsfeld „Unterrichten und Erziehen“ konzentrieren und die anderen Bereiche eher marginal, wenn überhaupt gestreift werden.

Die vorliegenden Items werden für die Ergebnisbeschreibung in 4 Bereiche gegliedert und zwar 1. Beziehung zu den Kindern (Bereich 1), 2. unterrichtliche Tätigkeiten (Bereich 2), 3. berufliche Reflexion (Bereich 3) und 4. zur Entwicklung der Schule beitragen (Bereich 4). Im Fragebogen hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, weitere für sie wichtige berufliche Tätigkeiten oder Bereiche anzufügen. Die Antworten des offenen Items werden mittels eines eigens entwickelten Kategoriensystems vorgestellt.

Tabelle 8. 1: Wichtigkeit von Berufsaufgaben\*

	Kindergarten N=462		Unterstufe N=472		T-Test p-Wert**
	M	SD	M	SD	
1 Ein gutes Verhältnis zu den Kindern	4.99	.12	4.98	.18	ns.
Persönliches Engagement für das einzelne Kind	4.76	.48	4.76	.46	ns.
Informiertheit über persönliche Probleme der Kinder	4.48	.61	4.58	.55	ns.
Kenntnis des familiären Hintergrundes der Kinder	4.39	.62	4.39	.63	ns.
2 Konzentration auf Aufgaben, die im Lehrplan vorgegeben sind.	3.46	.75	3.66	.69	.000
Vermittlung umfangreicher fachlicher Kenntnisse	3.70	.81	3.83	.72	ns.
Methodisch und didaktisch geschickte Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung	4.42	.68	4.48	.58	ns.
Ordnung und Disziplin im Unterricht	3.88	.73	4.21	.71	.000
Persönliche Atmosphäre im Unterricht	4.85	.38	4.88	.33	ns.
Orientierung an objektiven Kriterien bei der Beurteilung der Kinder	4.33	.73	4.19	.74	ns.
Berücksichtigung der persönlichen Situation bei der Beurteilung der Kinder	4.45	.76	4.30	.69	ns.
3 Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeiten	4.56	.63	4.46	.66	ns.
Sich fortbilden	4.47	.65	4.22	.71	.000
4 Im Rahmen der Schule zu deren Weiterentwicklung beitragen	4.23	.75	3.99	.78	.000

\* Skalenwerte: 1=gar nicht wichtig; 2=nicht wichtig; 3=teils-teils; 4=eher wichtig; 5=sehr wichtig

\*\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Bereich 1, *Beziehung zu den Kindern*. Wie aus der Tabelle 8.1 ersichtlich ist, ist für die Lehrpersonen beider Berufsgruppen ein gutes Verhältnis zu den Kindern äusserst wichtig, was sich sowohl in den hohen Mittelwerten, die nahezu beim Skalenpunkt 5 (sehr wichtig) angesiedelt sind, wie auch in der geringen Streuung zeigt. Ebenfalls hohe Mittelwerte ergeben sich beim Item nach dem persönlichen Engagement der Lehrperson für das einzelne Kind. Etwas weniger wichtig scheint es für die Lehrpersonen zu sein, möglichst umfangreich über das einzelne Kind informiert zu sein. Die

Ergebnisse des T-Tests ergeben zudem, dass sich die Einschätzungen der Lehrpersonen nicht unterscheiden.

Im zweiten Bereich, *unterrichtliche Tätigkeiten*, finden wir die tiefsten Mittelwerte, die zwischen „teils-teils“ und „eher wichtig“ liegen, und zwar sowohl bei Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen. Einerseits ist erstaunlich wie hoch die Wichtigkeit, sich auf die Aufgaben des Lehrplans zu konzentrieren von den Kindergärtnerinnen eingeschätzt wird, und zwar weil der Rahmenplan für den Kindergarten aus dem Jahr 1971 als eher veraltet gilt (vgl. auch Röllin 1994, p. 62). Umgekehrt wurde in der Volksschule der neue Lehrplan 1995<sup>12</sup> (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995) durch obligatorische und fakultative Weiterbildungsangebote eingeführt, und es wurde dem Lehrplan 95 attestiert, dass er die aktuelle didaktische und pädagogische Situation der Schule aufnehme (wie z.B. offene Lernsituationen, förderorientierte Beurteilung, Fähigkeiten/Fertigkeiten). Es erstaunt daher, dass die Einschätzung der Unterstufenlehrerinnen nicht höher ausfällt. Eher nicht erstaunlich ist das Ergebnis, dass sich die Einschätzung der Kindergärtnerinnen und der Unterstufenlehrerinnen signifikant unterscheidet. Wie in Kapitel 5.2.1 beschrieben wurde, wird expliziter auf die Verbindlichkeit des Lehrplans im VSG hingewiesen.

Beim Item nach der Wichtigkeit der Vermittlung umfangreicher fachlicher Kenntnisse nützen die Kindergärtnerinnen die Skalenwerte 1 bis 5 für das Beantworten des Items vollumfänglich aus, während die Antworten der Unterstufenlehrerinnen lediglich über die Skalenwerte von 2 bis 5 streuen. Hier ist ersichtlich, dass die Unterstufenlehrerinnen diesen Aspekt etwas höher gewichten als die Kindergärtnerinnen. Im Gegensatz zur ähnlich hohen Einschätzung einer methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung steht das Ergebnis zum Item nach Ordnung und Disziplin im Unterricht. Hier unterscheiden sich die Einschätzungen der Berufsgruppen signifikant. Ordnung und Disziplin wird von den Unterstufenlehrerinnen als wichtiger eingeschätzt als von den Kindergärtnerinnen.

Was sich in Item 1 des ersten Bereichs, gutes Verhältnis zu den Kindern, abzeichnet, finden wir auch in Bereich 2 wieder, nämlich die Wichtigkeit für beide Berufsgruppen eine persönliche Atmosphäre im Kindergarten, im Unterricht zu schaffen. Die Ergebnisse der Items zur Beurteilung weisen wiederum einen Mittelwert zwischen „eher wichtig“ und „sehr wichtig“ auf.

Was die Items im Bereich *berufliche Reflexion* anbelangt, so finden wir eine etwas tiefere Einschätzung bei ähnlicher Streuung bei den Unterstufenlehrerinnen, wobei die Kindergärtnerinnen es wichtiger finden, sich fortzubilden als die Unterstufenlehrerinnen. Die Mittelwerte zeigen aber an, dass es sich um „eher wichtige“ bis „sehr wichtige“ Aspekte der beruflichen Tätigkeit handelt.

---

<sup>12</sup> Nachfolgend als Lehrplan 95 bezeichnet

Ein unterschiedlicheres Bild zeigt sich im Bereich des Engagements, bei der *Entwicklung der Schule* mitzuhelfen. Hier findet sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Berufsgruppen. Die höhere Einschätzung der Kindergärtnerinnen könnte daher rühren, dass sie ein virulentes Interesse daran haben, sich bei der Entwicklung der Schule im Sinne der Integration des Kindergartens zu engagieren, was auch in Kapitel 7.1.2 zum Ausdruck kam.

Da die eingesetzten Items zu wichtigen Aspekten der beruflichen Tätigkeiten kaum ausreichend sind, um die Tätigkeiten im Berufsfeld adäquat zu beschreiben, wurde den Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe mittels eines offenen Items die Möglichkeit gegeben, weitere für sie wichtige Aspekte anzufügen. Insgesamt 87 Kindergärtnerinnen und 49 Unterstufenlehrerinnen haben davon Gebrauch gemacht. Zusammenfassen lassen sich die Ergänzungen folgendermassen, wobei zu beachten ist, dass die einzelnen Lehrpersonen mehrere Antworten geben konnten:

- Kinder
- Lehrperson
- Pädagogisch-didaktische Prinzipien
- Zusammenarbeiten
- Bildungspolitisches Engagement

In der Kategorie „Kinder“ finden wir 7 Nennungen von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen, die angeben, dass ihnen das Wohlbefinden der Kinder ein sehr wichtiges Anliegen sei und als zweites Thema, mit 10 Nennungen, dass die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt werden sollen, und zwar hinsichtlich ihrer individuellen Bedürfnisse und ihrer Persönlichkeit.

Die zweite Kategorie „Lehrpersonen“ umfasst ein ganzes Spektrum von Angaben wie die nachfolgende Abbildung 8.1 aufzeigt.

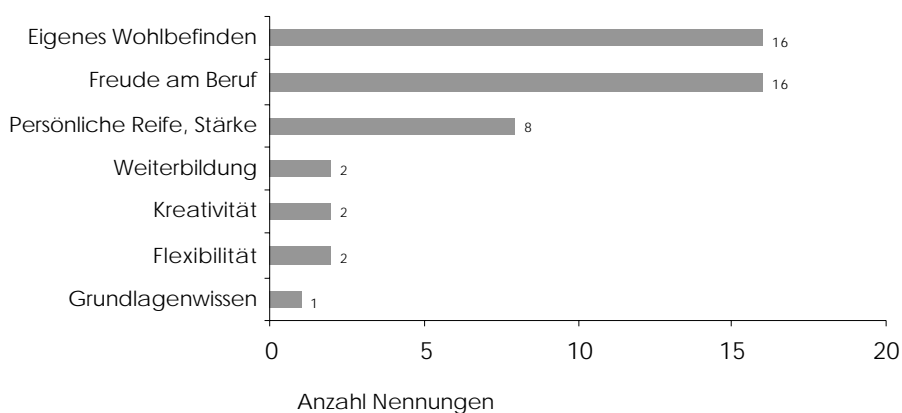


Abbildung 8.1: Aussagen zur Kategorie „Lehrperson“

Mit je 16 Nennungen scheint es für die Lehrpersonen einerseits sehr wichtig zu sein, Freude am Beruf zu haben, aber andererseits auch, auf das eigene Wohlbefinden bedacht zu sein und sich Ruhephasen zu gönnen. 8 Personen geben an, dass die Persönlichkeit der Lehrperson ein wichtiger Aspekt sei.

In der Kategorie „Pädagogisch-didaktische Prinzipien“ wurden insgesamt 13 Aussagen zusammengefasst. Den Lehrpersonen ist die gegenseitige Achtung (8 Nennungen) sehr wichtig. Mit 3 Nennungen wird auch angesprochen, dass das ganzheitliche Angebot für die Kinder im Auge zu behalten sei. Je eine Aussage wurde zur Wichtigkeit der Integration von fremdsprachigen Kindern und dem Einbezug der Kinder in die Planung gemacht.

Nicht weiter erstaunlich ist, dass sich eine Kategorie zum Thema „Zusammenarbeit“ bilden liess, da dieser Aspekt der beruflichen Tätigkeit in den vorgelegten Items nicht explizit angesprochen wurde. Im Gesamten ergänzten immerhin 50 Lehrpersonen die Aspekte beruflicher Tätigkeit mit Aussagen zur Zusammenarbeit. Wie der Abbildung 8.2 zu entnehmen ist, wurden verschiedene Adressaten genannt. Mit 20 Nennungen werden an erster Stelle die Eltern genannt, mit denen eine Zusammenarbeit als wichtig erachtet wird. Auch die Zusammenarbeit im Kollegium scheint ein Anliegen zu sein. Immerhin 7 Nennungen finden sich zur Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule, so dass gesagt werden kann, dass dies auch als ein Aspekt der beruflichen Tätigkeit betrachtet wird.

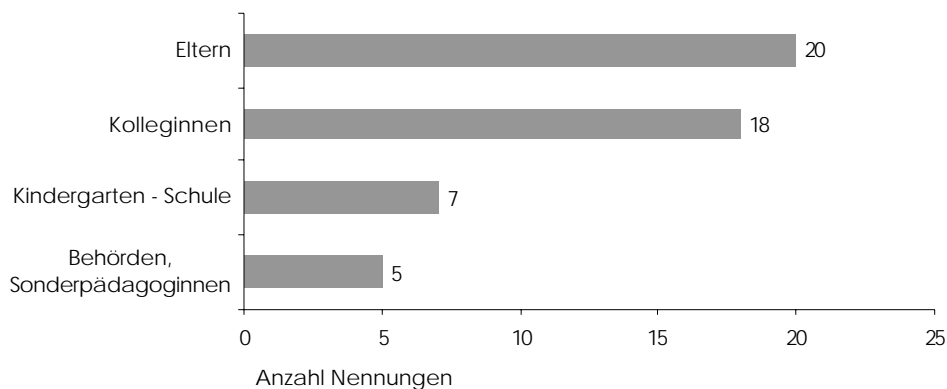


Abbildung 8.2: Zusammenarbeit als wichtige berufliche Tätigkeit

Die bis anhin beschriebenen Kategorien wurden sowohl von Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen angeführt. Die letzte Kategorie, die sich aus den Antworten bilden liess, kann unter dem Etikett „Bildungspolitisches Engagement“ zusammengefasst werden. Ergänzungen zu diesem Thema wurden ausschliesslich von den

Kindergärtnerinnen hinsichtlich zweier Bereiche formuliert. Einerseits wurde die Wichtigkeit der Öffentlichkeitsarbeit zu den Zielen und Aufgaben des Kindergartens angefügt, andererseits die Wichtigkeit, sich auch gewerkschaftlich für die Professionalisierung und die Wichtigkeit des Kindergärtnerinnen-Berufs einzusetzen. Insofern werden die vorgeschlagenen Tätigkeitsfelder wie sie zu Beginn des Kapitels 8.1 vorgeschlagen wurden, um ein Tätigkeitsfeld durch die Kindergärtnerinnen erweitert, nämlich um das Tätigkeitsfeld sich auch berufs- oder bildungspolitisch zu engagieren.

Insgesamt können die Ergebnisse zur Frage nach Aspekten der beruflichen Tätigkeit und deren Wichtigkeit wie folgt zusammengefasst werden. Beide Berufsgruppen schätzen die persönliche Beziehung zu den Kindern und eine persönliche Atmosphäre im Kindergarten, im Schulzimmer sehr hoch ein, was durch die Nennungen im offenen Item zum Bereich „Kinder“ nochmals unterstrichen wird. Im Bereich „unterrichtliche Tätigkeiten“ finden wir einen signifikanten Unterschied zwischen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen beim Item „Ordnung und Disziplin im Unterricht“. Die Unterstufenlehrerinnen messen diesem Aspekt eher wichtige bis sehr wichtige Bedeutung zu, während die Kindergärtnerinnen ihn zwischen „teils-teils“ und „eher wichtig“ einschätzen. Dass die Unterstufenlehrerinnen einen höheren Mittelwert aufweisen, könnte im Zusammenhang mit der stärkeren Verpflichtung stehen, bestimmte Grobziele des Lehrplans zu erreichen und damit verbunden, die Unterrichtszeit auch effektiv(er) nutzen zu müssen. Dafür spricht auch das signifikante Ergebnis zum Item „Konzentration auf Aufgaben, die im Lehrplan vorgegeben sind“.

Im offenen Item bringen die Lehrpersonen zum Ausdruck, dass ihnen bei der vorgelegten Zusammenstellung der Bereich „Zusammenarbeit“ fehlt. Ein gänzlich neues Tätigkeitsfeld, nämlich „bildungspolitisches Engagement“ wird von den Kindergärtnerinnen eingeführt.

Die vorgelegten Fragen zur Wichtigkeit bestimmter Aspekte beruflicher Tätigkeit geben zunächst einen eher allgemeinen Einblick. In den nächsten Kapiteln werden nun die angesprochenen Aspekte beruflicher Arbeit ausführlicher dargestellt und die entsprechenden Ergebnisse der Befragung beschrieben.

## 8.2 Charakteristische Tätigkeiten der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen im Bereich „Unterrichten – Erziehen“

Der Bereich „Unterrichten-Erziehen“ wird durch die folgenden Aspekte differenzierter angegangen und beschrieben, nämlich Grundlagen der Arbeit im Kindergarten / Unterrichtsgestaltung, Klassenführung, methodisch-didaktische Umsetzung, Raumgestaltung, zeitliche Strukturierung und Beobachtung - Beurteilung. Aus

Gründen der Vergleichbarkeit wurde darauf verzichtet, Bildungsbereiche oder Fächer respektive Fachbereiche zu fokussieren, weil hier rein strukturell zwischen Kindergarten und Schule ein Unterschied besteht. Während sich die Schule an Fächern orientiert (vgl. Lehrplan 95), bedient sich der Kindergarten anderer Strukturierungshilfen. Im Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern<sup>13</sup> (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999) kommt dies zum Ausdruck, insofern die Grobziele nicht nach Fächern oder Bildungsbereichen gegliedert sind, sondern als Ordnungsstruktur die Einteilung in Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gewählt wurde. Hier ist anzufügen, dass die Bildungsbereiche, wie sie noch im alten Rahmenplan von 1971 erwähnt wurden, bereits vor dem Lehrplan KG 99 eine nicht eben grosse Rolle spielten, sondern die Ausrichtung an den Förderungsbereichen (emotionaler, voluntativer, kognitiver, kreativer, ethisch-sozialer und motorischer Bereich) erfolgte. Deshalb wurde nach Tätigkeitsfeldern gesucht, die beiden Berufsgruppen vorgelegt werden konnten und die die Lehrpersonen in zweierlei Hinsicht einschätzten, nämlich in welchem Mass sie für ihren Unterrichtsstil charakteristisch sind (vgl. Kapitel 8.2 und folgende) respektive wie schwierig die Umsetzung im Berufsalltag ist (vgl. Kapitel 8.3 und folgende).

Was das Konzept der Unterrichtsstile von Lehrpersonen anbelangt, so finden wir in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung verschiedenste Ansätze, die versuchen, Typologien zu erstellen. Prominent dürfte dabei die Einteilung von Caselmann (1949, zitiert nach Terhart et al. 1994) sein, der sogenannte logotrope Lehrpersonen (eher sachorientierte) von paidotropen Lehrpersonen (eher kindorientierte) unterscheidet. Aber auch aktuellere Konzepte bedienen sich Lehrertypen. So unterscheiden bsp. Bauer et al. drei Gruppen von Lehrpersonen hinsichtlich ihres pädagogischen Handlungsrepertoires:

„Das Handlungsrepertoire ist individuell und führt zu einem persönlichen Stil. Pädagogen, die sehr expressiv vor der Lerngruppe auftreten, verfügen über ein gestisches und mimisches Ausdrucksrepertoire, mit dem sie die Aufmerksamkeit der Lernenden wecken und aufrechterhalten können. Andere haben ein ausgefeiltes Repertoire im Umgang mit wechselnden sozialen Situationen und Unterrichtsformen entwickelt. Und eine dritte Gruppe gestaltet die physikalische Umgebung der Lerngruppe zu einer anregenden und zugleich die Konzentration fördernden Lernumwelt.“ (Bauer et al. 1996, p. 13)

Wenn wir uns nun fragen, welche Aspekte dazu beitragen, dass Lehrpersonen einen persönlichen Unterrichtsstil entwickeln, so können wir, gestützt auf Befunde aus der Berufsbiografie-Forschung (vgl. Fuller; Bown 1975; Huberman 1989; Hirsch 1990; Terhart 1990; Kelchtermans 1996) folgende herauskristallisieren: Schulstufe, resp. Schulform und damit verbunden auch Ausbildung zur Lehrperson, Schulkontext, Kollegium, persönliche Einstellungen und Werthaltungen gegenüber Schule und Beruf, Geschlecht und Persönlichkeitsmerkmale.

---

<sup>13</sup> Nachfolgend abgekürzt als Lehrplan KG 99

In unserem Falle müssten sich eigentlich bestimmte Unterschiede ergeben und zwar nicht was den Anteil der Frauen oder die persönlichen Einstellungen und Werthaltungen sowie die Persönlichkeitsmerkmale ausmacht, sondern eher aus Gründen der unterschiedlichen beruflichen Sozialisation und zwar wegen 1. der historisch unterschiedlichen Genese der zur Diskussion stehenden Institutionen und damit verbunden spezifische pädagogische Konzepte, die ihrerseits zu einer eigenen Berufssprache führen; 2. den situativ-strukturellen, organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen (vgl. dazu auch Kapitel 5 und 7.1); 3. der Ausbildung zur Lehrperson des Kindergartens resp. Volksschule, die bis anhin getrennt verläuft; 4. der beruflichen Sozialisierung junger Kindergärtnerinnen durch ältere Berufskolleginnen und 5. den berufsständischen Anliegen zur Professionalisierung des Kindergärtnerinnen-Berufs, die wie bereits erwähnt an einem eigenständigen Berufsleitbild festhalten. Im Gegensatz zur stufenspezifischen Sozialisierung der Kindergärtnerinnen finden wir bei den Unterstufenlehrerinnen nur in geringem Mass eine Entsprechung. Historisch gesehen gab es zwar den Lehrerinnenverein, der 1893 gegründet wurde (vgl. Scandola, Rogger, Gerber 1992, p. 81), doch bezeichnenderweise wehrten sich die Lehrerinnen, ausschliesslich auf der Unterstufe unterrichten zu dürfen (ebd. p. 82). Wie bereits angesprochen sahen und sehen sich die Lehrerinnen primär als Primarschullehrpersonen und erst sekundär als Unterstufenlehrerinnen. Hier wäre es interessant der Frage nachzugehen, wie die Sozialisation von Unterstufenlehrerinnen aussieht, da in der Hierarchie der Volksschule die Unterstufe auch eher marginalisiert wird und sich Unterstufenlehrerinnen oftmals in ihren Kollegien nicht ernst genommen fühlen.

Bevor wir uns den Ergebnissen zuwenden ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrpersonen jeweils auf einer vierstufigen Skala ankreuzten, wie charakteristisch die Aussagen zu den verschiedenen Aspekten beruflicher Tätigkeiten sind. Zur Verfügung standen die folgenden Skalenwerte: 1=gar nicht charakteristisch, 2=eher nicht charakteristisch, 3=eher charakteristisch, 4=sehr charakteristisch.

In Kapitel 6.1.1 wird ausgeführt, dass es sich aufdrängt, einen Fragebogen für die Kindergärtnerinnen und einen Fragebogen für die Unterstufenlehrerinnen zu entwickeln und zwar u.a. wegen sprachlicher Nuancen. Bei der Präsentation der Ergebnisse wird durch den Querstrich angezeigt, wie die Items für die Kindergärtnerinnen resp. Unterstufenlehrerinnen formuliert worden sind.

Nach diesen einleitenden Gedanken, sollen nun die Ergebnisse der Befragung zur Charakteristik beruflicher Tätigkeiten vorgestellt werden, angefangen mit Fragen zur Gestaltung der Arbeit im Kindergarten resp. zur Unterrichtsgestaltung.



### 8.2.1 Charakteristische Tätigkeiten zur Erarbeitung von Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. für die Unterrichtsgestaltung

Knüpfen wir an die Ergebnisse in Kapitel 8.1 im Bereich der unterrichtlichen Tätigkeiten an, so lässt sich für die Unterrichtsgestaltung folgendes (Spannungs-) Feld skizzieren. Aus den Antworten der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen wird deutlich, dass es ihnen ein grosses Anliegen ist, den Unterricht so zu gestalten, dass sich die Kinder wohlfühlen und dass das einzelne Kind hinsichtlich verschiedener Bereiche gefördert wird. Greifen wir den kognitiven und motivationalen Bereich heraus, so bedeutet eine individuelle Förderung der Kinder, dass das Vorwissen und die Interessen der Kinder in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen werden müssen (vgl. dazu auch die Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung im Lehrplan 95; Ausführungen zu Bildungsauftrag und Bildungsmittel des Kindergartens im Rahmenplan für den Kindergarten, 1971 und Abschnitt „Didaktische Grundsätze“ im Lehrplan KG 99). Dabei bringen die Lehrpersonen zum Ausdruck, dass sie auch bei der Vermittlung fachlicher Kenntnisse auf eine didaktisch geschickte Umsetzung achten und sich zugleich auf die Aufgaben, die im Lehrplan vorgegeben sind, konzentrieren. Die Lehrpläne des Kindergartens und der Volksschule geben dazu unterschiedlich verbindliche Rahmenbedingungen vor, so dass im Fall der Kindergärtnerin mehr Spielraum als für die Unterstufenlehrerin vorhanden ist (vgl. Kapitel 8.2). Dadurch stellt sich die Frage, welche Referenzpunkte den Lehrpersonen zur Gestaltung des Unterrichts dienen. Wird von den Fragen der Kinder ausgegangen? Werden die Kinder auch als Mädchen und Knaben einbezogen? Werden Probleme aus dem Kindergarten-, Schulalltag aufgenommen, da wie bereits in Kapitel 3.2.2 dargestellt wurde, sowohl der Eintritt in den Kindergarten wie auch der Eintritt in die Schule einen ökologischen Übergang darstellt und hohe soziale Anforderungen an die Kinder stellt oder wie Dreeben es ausdrückt:

„Der erste Schulweg symbolisiert also den Beginn eines langen Prozesses, in welchem die Kinder lernen, ihr Verhalten an die verschiedenen Situationen anzupassen, in denen sie sich befinden.“ (Dreeben 1980, p. 24)

Bei Fragen zur didaktischen Umsetzung nicht ausser Acht zu lassen sind die Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen, die ja auch (vgl. Kapitel 8.2) mit ihren persönlichen Überzeugungen, Vorlieben und Abneigungen, insbesondere was den Zugang zu verschiedenen Fachbereichen des Fächerkanons anbelangt, aber auch mit einem bestimmten professionellen Hintergrund den Unterricht gestalten.

Setzen wir uns zuerst mit den Referenzpunkten zur Themenwahl auseinander. In Tabelle 8.2 finden wir die Kennwerte der Antworten der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen.

In einem ersten Bereich geht es darum, inwiefern Fragen oder Interessen der Kinder Ausgangspunkt für die Themenwahl sind. Wir sehen, dass die Kindergärtnerinnen höhere Mittelwerte und etwas stärkere Streuungen als die Unterstufenlehrerinnen

aufweisen und sich die Einschätzungen im Bereich 1 signifikant voneinander unterscheiden. Vergleichen wir die Items 1b und 1c zur Orientierung an den Interessen von Knaben und Mädchen, so scheint es sowohl für Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen „eher nicht charakteristisch“ zu sein, diese zu berücksichtigen.

Der zweite Bereich zeigt auf, dass die Themenwahl doch auch stark von den Interessen der Lehrpersonen abhängig ist, sei es in direkter Weise (vgl. 2a) oder sozusagen über ein Medium, nämlich Bilderbücher oder Geschichten.

Der Einbezug des Orientierungspunktes zur Themenwahl „Probleme aus dem Kindergarten- oder Schulalltag“ scheint für beide Berufsgruppen wichtig zu sein, wobei er als charakteristischer für die Kindergärtnerinnen als für die Unterstufenlehrerinnen bezeichnet werden kann.

Tabelle 8. 2: Orientierungspunkte zur Themenwahl (Charakteristika)

	Kindergarten N=471		Unterstufe N=476		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
Für die Themenwahl orientiere ich mich an ...					
1a den Fragen der Kinder	3.21	.68	2.78	.67	.000
1b den Interessen der Knaben	2.30	.91	1.86	.82	.000
1c den Interessen der Mädchen	2.30	.90	1.90	.84	.000
2a meinen eigenen Interessen	2.70	.74	2.84	.66	ns.
2b Bilderbüchern, die mir gefallen	3.04	.85	3.09	.83	ns.
2c Geschichten, die mir gefallen	2.88	.86	3.25	.78	.000
3 Problemen, die während des Kindergartenalltags / Schulalltags auftauchen	3.58	.55	3.40	.60	.000
4a den Zielen des Rahmenplans / Lehrplans	2.99	.78	3.50	.58	.000
4b bestehenden ‚Lehrmitteln‘ und ‚Unterrichtsmaterialien‘ für den Kindergarten / für die Unterstufe	2.32	.84	2.85	.78	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Im vierten Bereich, Lehrplan und Lehrmittel, weisen die Kindergärtnerinnen einerseits eine höhere Streuung in den Antworten auf als die Unterstufenlehrerinnen und andererseits tiefere Mittelwerte. Die Unterstufenlehrerinnen geben mit einem Mittelwert von 3.5 an, dass für sie die Orientierung an den Zielen des Lehrplans zwischen „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ ist, während die Kindergärtnerinnen mit einem Mittelwert von 2.99 zwischen „eher nicht charakteristisch“ und „eher charakteristisch“ liegen.

Dass die Unterstufenlehrerinnen sich stärker an bestehenden Lehrmitteln orientieren (vgl. die signifikanten Unterschiede), scheint einsichtig, da mehr Lehrmittel für die Unterstufe bestehen (z.B. Leselehrgänge, Lehrmittel für Mathematik, Musik, Sport)

und zum Teil durch den Kanton Bern auch verbindlich erklärt werden, während keine verbindlichen „Lehrmittel für den Kindergarten“ bestehen.

Versuchen wir die Ergebnisse dieses Frageblocks zusammenzufassen, so finden wir, dass für die Kindergärtnerinnen die Interessen der Kinder und die Probleme aus dem Alltag in stärkerem Mass Referenzpunkte für die Themenwahl sind als für die Unterstufenlehrerinnen. Diese wiederum orientieren sich für die Themenwahl einerseits auch an den Problemen im Schulalltag, andererseits aber stärker am Lehrplan.

Zu ergänzen sind die obigen Ausführungen damit, dass sich die vorgelegten Referenzpunkte zur Orientierung für die Themenwahl nicht gegenseitig ausschliessen. Was ist damit gemeint? Es können sehr wohl Probleme des Kindergarten- und Schulalltags „lehrplankompatibel“ sein, in dem Sinne, dass dadurch Richt- und Grobziele, die die Lehrpläne (wie z.B. das Richtziel „Beziehungen eingehen, Gemeinschaft erleben, Verantwortung übernehmen“ im Lehrplan KG 99, p. 23 oder Grobziele im Themenfeld „Ich selber sein – Leben in Gemeinschaft“ im Lehrplan 95, p. nmm 13) vorsehen, abgedeckt werden können. Auch die Orientierung der Lehrpersonen an ihren eigenen Interessen stehen vorerst nicht in Konkurrenz zu den Lehrplänen oder den Interessen der Kinder. Hier ist eher die Frage zu stellen, wie stark einzelne Themengebiete gewichtet werden, respektive überhaupt berücksichtigt werden. Während bei den Unterstufenlehrerinnen durch die Grobziele des Lehrplans eine gewisse Verbindlichkeit vorgesehen ist, verschiedenste Themenfelder (vgl. jeweils den Abschnitt „Verbindlichkeit der Ziele und Inhalte“ zu jedem Fach, Fachbereich im Lehrplan 95) zu bearbeiten, geniesst die Kindergärtnerin hier mehr Freiheiten (vgl. Lehrplan KG 99, p. 11).

Tabelle 8. 3: Didaktische Umsetzung (Charakteristika)

Bei der didaktischen Umsetzung achte ich darauf, dass ...	Kindergarten N=495		Unterstufe N=478		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1 sämtliche Spiel- und Lernaktivitäten / Fächer und Fachbereiche auf das Thema ausgerichtet sind.	2.62	.78	2.97	.78	.000
2a ich mit den Kindern Exkursionen mache, die es ihnen erlauben, Erfahrungen ‚aus erster Hand‘ zu machen.	3.30	.73	3.10	.75	.000
2b alle Sinne angesprochen werden.	3.61	.55	3.42	.60	.000
3a die Themen an das Vorwissen der Kinder anknüpfen.	3.21	.72	3.19	.67	ns.
3b für die Kinder neue Lebensbereiche erarbeitet werden.	3.31	.60	3.27	.59	ns.
3c die Themen einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder haben.	3.61	.55	3.47	.56	.000
3d ich auch Themen aus der Phantasiewelt der Kinder aufnehme.	3.33	.70	3.07	.75	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Nachdem anhand der Tabelle 8.2 Referenzpunkte für die Themenwahl herauskristallisiert wurden, interessiert nun, welche didaktischen Prinzipien für die Lehrpersonen bei der Umsetzung von Inhalten als charakteristisch eingeschätzt werden.

Die Unterstufenlehrerinnen achten bei der didaktischen Umsetzung stärker darauf, Fächer und Fachbereiche auf ein Thema hin zu akzentuieren als die Kindergärtnerinnen. Dieser Umstand könnte daher rühren, dass die Unterstufenlehrerinnen versuchen, einzelne Fächer auf ein Thema hin zu fokussieren, während im Kindergarten das Primat der Themenorientierung vor der Orientierung an den Bildungsbereichen zum Tragen kommt.

Durch die Lehrpersonen als „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ eingeschätzt, wird das Prinzip des zweiten Bereichs, Kinder Lerninhalte über „alle Sinne“ erfahren zu lassen. Ebenfalls als „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ wird das Anknüpfen an das Vorwissen resp. die Berücksichtigung der Lebensbereiche der Kinder bezeichnet, wobei sich hier die Einschätzungen nicht signifikant unterscheiden. Die Aspekte „Anknüpfen an das Vorwissen“ und „Berücksichtigung der Lebensbereiche“ decken sich mit gängigen Postulaten aus der Kindergarten- wie der Grundschulpädagogik. (vgl. Haarmann 1991; Hebenstreit 1994; Niederle 1995b; Gesing 1997; Prengel 1999).

Im nächsten Kapitel wechseln wir sozusagen die Ebene und wenden uns nun, nach der Darstellung der Ergebnisse zu den Grundlagen der Gestaltung der Arbeit im Kindergarten resp. der Unterrichtsgestaltung, beruflichen Tätigkeiten im unterrichtlichen Geschehen zu.

### 8.2.2 Charakteristische Tätigkeiten im Bereich Sozial- und Lernklima

Konzepte der Kindergarten- wie der Grundschulpädagogik bringen zum Ausdruck, dass es Aufgabe ist, das Kind einerseits als Individuum wahrzunehmen und zu fördern, andererseits es in eine erweiterte soziale Struktur, nämlich die Kindergarten-Gruppe resp. Klasse einzuführen (Oerter 1987; Hundertmarck 1991; Petillon 1993; Hacker 1998). Die Lehrpersonen befinden sich also auch hier in einem Spannungsfeld von unterschiedlichen Aufgaben, nämlich der Sozialisierung und Individualisierung. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse zu den Fragen der Förderung der Zusammenarbeit unter den Kindern und der Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergartengruppe resp. Klasse dargestellt. Im zweiten Schritt werden dann die Aussagen der Lehrpersonen zur Frage „individualisierende Angebote“ beschrieben. Im dritten Schritt kommen die Lehrpersonen zum Aspekt „Klassenführung“ (vgl. Kounin 1976) zu Wort, abgeschlossen wird dieses Kapitel mit den Ergebnissen zur Frage nach der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern.

Überblicken wir die Tabelle 8.4 so präsentieren sich für sämtliche Items die Streuungen der Antworten recht ähnlich. Gehen wir auf Bereich 1 näher ein, finden wir bei Item 1d zur Anleitung von schwächeren Kindern durch stärkere, dass diese Form sowohl von den Kindergärtnerinnen wie den Unterstufenlehrerinnen als „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ eingeschätzt wird.

Während die Unterstufenlehrerinnen angeben, die Zusammenarbeit mehr über den häufigen Wechsel der Gruppenzusammensetzung zu fördern (vgl. Item 1c), bringen die Kindergärtnerinnen zum Ausdruck, dass sie ihre Spiel- und Lernangebote (Items 1a, 1b) so arrangieren, dass die Kinder zusammenarbeiten müssen. Die Items 1a und 1b der Kindergärtnerinnen können auch darauf hin gedeutet werden, dass die Kindergärtnerinnen die Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit an sich mehr vorsehen, und den Kindern auch mehr Wahlfreiheit in Bezug auf die Spielpartnerinnen und -partner zugestehen. Dieses Ergebnis könnte daher rühren, dass durch das Erlernen der Kulturtechniken in den ersten Schuljahren die Sozialform Einzelarbeit an Bedeutung zunimmt, weil sich die Kinder zu einem Teil in einem individuellen Lernprozess die Fertigkeiten wie Schreiben, Lesen, Rechnen aneignen.

Tabelle 8.4: Förderung der Zusammenarbeit unter den Kindern (Charakteristika)

	<i>Kindergarten</i> <i>N=474</i>		<i>Unterstufe</i> <i>N=432</i>		<i>T-Test</i> <i>p-Wert*</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1a Ich gestalte Spielangebote / Lernangebote so, dass sie von mindestens zwei Kindern gewählt werden können.	3.41	.71	2.95	.69	.000
1b Ich stelle einen Gruppenauftrag so, dass die Kinder zusammenarbeiten müssen, um das Ziel zu erreichen.	3.16	.64	2.90	.58	.000
1c Ich wechsele die Gruppenzusammensetzung häufig, damit die Kinder mit allen zusammenarbeiten müssen.	2.78	.82	3.24	.72	.000
1d Ich leite ‚stärkere‘ Kinder an, den ‚schwächeren‘ zu helfen.	3.43	.58	3.31	.60	ns.
2 Ich lasse die Kinder ihre Partnerinnen und Partner selber wählen.	3.30	.58	2.88	.60	.000
3 Wenn ein Kind sich in der Gruppe nicht wohl fühlt, nehme ich das als Thema auf und bespreche es mit der Kindergartengruppe / Klasse.	3.18	.70	2.91	.77	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Die Thematisierung der Befindlichkeit eines Kindes in der Gruppe wird von den Kindergärtnerinnen mit einem Mittelwert von 3.18 als „eher charakteristisch“ eingeschätzt als von den Unterstufenlehrerinnen (Mittelwert 2.91).

Verschiedene Möglichkeiten, sich in den Dienst der Gruppe zu stellen bzw. gemeinsame Erlebnisse zu schaffen (vgl. Tabelle 8.5), werden von beiden Berufsgruppen zwischen „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ eingeschätzt. Die Antworten der Items 1 und 2 der Kindergärtnerinnen unterscheiden sich aber signifikant von denen der Unterstufenlehrerinnen. Keine Unterschiede finden sich bei dem Items 3 und 4.

Dass das Ergebnis bei den Kindergärtnerinnen bei den Items 1 und 2 doch recht homogen ausfällt (tiefe Werte bei der Standardabweichung) und so von dessen Wichtigkeit zeugt, zeigt sich auch durch die Präsenz des Themas im Fachorgan wie auch in den Publikationen der Dokumentationsstelle des Verbandes KindergärtnerInnen Schweiz (vgl. z.B. das Dossier „Rituale“ Dokumentationsstelle KgCH: Rituale. Ursprung, Formen und Bedeutung. Reihe Arbeitshilfen Praxis. Bern, Verband KindergärtnerInnen Schweiz, KgCH 2000).

Tabelle 8.5: Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergartengruppe resp. Klasse (Charakteristika)

	Kindergarten N=495		Unterstufe N=483		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1 Die Kinder übernehmen Verantwortung für die Kindergartengruppe / die Klasse, z.B. wenn ich verschiedene ‚Ämtli‘ verteile.	3.67	.55	3.40	.76	.000
2 Den Zusammenhalt unter den Kindern fördere ich z.B. durch Rituale wie das Feiern des Geburtstags der einzelnen Kinder.	3.89	.32	3.67	.60	.000
3 Das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit fördere ich z.B. durch Aktivitäten wie Theateraufführungen.	3.32	.74	3.31	.76	ns.
4 Ich mache Exkursionen, die gemeinsame Erlebnisse ermöglichen.	3.47	.63	3.33	.68	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Die Items zur Individualisierung können in zwei Bereiche eingeteilt werden. Im ersten Bereich geht es darum, dass für die Kinder Angebote bereit gestellt werden und die Lehrperson mehr oder weniger darauf vertraut, dass die Kinder das für sie „richtige“ wählen. Der zweite Bereich zielt eher darauf ab, dass die Lehrperson den Kindern gezielt Rückmeldung gibt und auch gemäss ihrer Einschätzung bestimmte Forderungen stellt.

Die Mittelwerte der Kindergärtnerinnen liegen bei den Items 1a bis 1c zwischen „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“, also höher als die der Unterstufenlehrerinnen. Tendenziell vertrauen die Kindergärtnerinnen mehr darauf, dass sich die Kinder Aufgaben wählen, die ihnen entsprechen. Nur gerade bei der Item 1d liegen die Mittelwerte der beiden Berufsgruppen sehr nahe beieinander, nämlich zwischen „eher nicht charakteristisch“ und „eher charakteristisch“.

Sowohl für Kindergärtnerinnen wie auch Unterstufenlehrerinnen ist es charakteristisch, darauf zu achten, dass ein Kind eine bestimmte Zeit lang an einer Aufgabe bleibt wie auch, einzelne Kinder in Phasen der stillen Arbeit individuell zu fördern. Für die Unterstufenlehrerinnen ist es charakteristischer, dass sie vom einzelnen Kind bestimmte Leistungen in Abstimmung mit ihrer Einschätzung verlangen als dies Kindergärtnerinnen tun.

Tabelle 8.6: Individualisierende Angebote und individuelle Rückmeldungen (Charakteristika)

	<i>Kindergarten</i> <i>N=464</i>		<i>Unterstufe</i> <i>N=460</i>		<i>T-Test</i> <i>p-Wert*</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1a Ich stelle ein Spiel-, Lernangebot / Lernangebot zusammen, das unterschiedlich schwierige Aufgaben enthält und vertraue darauf, dass die Kinder ihrem Stand entsprechend wählen.	3.11	.63	2.81	.72	.000
1b Ich entwerfe für einzelne Kinder spezielle Aufgaben, um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.	3.10	.73	2.85	.76	.000
1c Ich lasse die Kinder in ihrem Lerntempo arbeiten und greife nicht ein.	3.14	.58	2.71	.64	.000
1d Ich vertraue darauf, dass jedes Kind von selber sein Bestes gibt.	2.81	.71	2.76	.71	ns.
2a Ich schaue darauf, dass das einzelne Kind eine bestimmte Zeitspanne an einer Aufgabe dran bleibt und nicht dauernd wechselt.	3.49	.57	3.41	.56	ns.
2b Im Freispiel / in Phasen der stillen Arbeit fördere ich einzelne Kinder in einem Bereich, in dem sie noch Schwächen aufweisen.	3.17	.67	3.12	.69	ns.
2c Ich weiss genau, was ich vom einzelnen Kind fordern kann und verlange auch entsprechende Leistungen.	2.83	.62	3.14	.58	.000
2d Wenn ein Kind eine Arbeit ‚schludrig‘ erledigt, so verlange ich von ihm, dass es sie verbessert.	3.00	.68	3.45	.61	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Im Lichte dieser Ergebnisse ist es nun interessant, die Einschätzungen zu den folgenden Themen näher zu betrachten.

Tabelle 8.7: Förderung der Aufmerksamkeit einzelner Kinder (Charakteristika)

	Kindergarten N=481		Unterstufe N=481		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich sehe, wenn ein Kind während der geleiteten Tätigkeit / mündlichen Unterrichtsphase unaufmerksam ist.	3.38	.52	3.43	.54	ns.
1b Mit direktem Ansprechen hole ich unaufmerksame Kinder zum Thema der geleiteten Tätigkeit / der Lektion zurück.	3.43	.56	3.40	.63	ns.
2a Während der Freispielphase gehe ich von Gruppe zu Gruppe und beobachte wie die Kinder spielen. / Während der Gruppenarbeitsphase gehe ich von Gruppe zu Gruppe und beobachte, was sie machen.	3.07	.73	3.53	.58	.000
2b Wenn ich sehe, dass die Kinder an einem Spielplatz / Gruppenarbeit nicht mehr wissen, was sie machen sollen, gebe ich ihnen weiterführende Anregungen.	3.13	.70	3.56	.57	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Aus Bereich 1 ist ersichtlich, dass die Lehrpersonen es für sich als charakteristisch einschätzen, unaufmerksame Kinder zu sehen und diese dann auch durch direktes Ansprechen wieder zum Thema zurückzuholen. In Bereich 2 weisen die Unterstufenlehrerinnen höhere Mittelwerte auf und zwar sowohl was die Beobachtung der Gruppenarbeiten wie auch das „Anregung geben“ anbelangt.

Tabelle 8.8: Kindergartengruppe / Klasse überblicken (Charakteristika)

	Kindergarten N=477		Unterstufe N=469		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich weiss immer genau, was in der Kindergartengruppe / Klasse vor sich geht.	2.72	.59	2.82	.58	ns.
1b Ich erkenne nicht immer, wenn ein Kind von den anderen ausgelacht oder gehänselt wird.	2.20	.72	2.18	.67	ns.
2a Ich nehme Veränderungen in der Kindergartengruppe / Klasse wahr und warte vorerst, wie sich das Ganze entwickelt.	3.22	.51	3.02	.51	.000
2b Ich schaffe Ecken, wo ich die Kinder nicht direkt sehe. / Ich gebe Aufträge, die ausserhalb des Schulzimmers gemacht werden, wo ich die Kinder nicht direkt sehe.	3.24	.75	2.74	.84	.000
3a Wenn ein Kind das Gespräch im Sitzkreis / Unterrichtsgespräch stört, gehe ich nicht darauf ein.	1.82	.72	1.70	.78	.000
3b Stört eine Gruppe von Kindern die anderen im Freispiel / bei der Gruppenarbeit schalte ich mich sofort ein.	2.76	.70	3.22	.64	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant



Die drei Bereiche, die in Tabelle 8.8 dargestellt sind, lassen sich wie folgt beschreiben. Im ersten Bereich geht es darum, ob die Lehrperson das Gefühl hat, sie wisse, was in der Klasse vor sich geht. Wir sehen, dass die Einschätzungen der beiden Berufsgruppen sehr nahe beieinander liegen und sich die Einschätzungen zwischen „eher nicht charakteristisch“ bis „eher charakteristisch“ befinden.

In Bereich 2 wird danach gefragt, was die Lehrpersonen tun bzw. ob sie auch bewusst Situationen schaffen, wo sie nicht die ganze Kindergartengruppe oder Klasse überblicken können. Bei beiden Items (2a und 2b) ist ersichtlich, dass die Kindergärtnerinnen eher zuwarten resp. bewusst Situationen schaffen, in denen sie die Kinder nicht sehen, im Gegensatz zu den Unterstufenlehrerinnen, die dieses Vorgehen weniger wählen. Der dritte Bereich gibt zwei Situationen vor, die danach fragen, wie direkt die Lehrpersonen bei Störungen eingreifen. Die Ergebnisse in Bereich 3 zeigen, ähnlich wie in Bereich 2, dass die Unterstufenlehrerinnen rascher und direkter eingreifen resp. stärker auf Übersicht bedacht sind als die Kindergärtnerinnen.

Zur Frage der Klassenführung gehört nebst dem Überblick über die Kindergartengruppe / Klasse auch, Regeln zu geben und auf deren Einhaltung zu achten (vgl. Tabelle 8.9). Insgesamt finden sich sämtliche Mittelwerte bei den Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe zwischen „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“. Es fällt aber auf, dass die Unterstufenlehrerinnen durchwegs höhere Mittelwerte aufweisen als die Kindergärtnerinnen und sich die Einschätzungen, ausgenommen 2a, signifikant unterscheiden.

Tabelle 8. 9: Regeln erarbeiten und einhalten (Charakteristika)

	Kindergarten N=495		Unterstufe N=481		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich gebe den Kindern Regeln vor wie z.B. welche Tätigkeiten sie zwischen dem Eintreffen im Kindergarten und dem gemeinsamen Beginn wählen können. / wie z.B. was sie nach der grossen Pause tun können, wenn ich noch nicht im Zimmer bin.	3.24	.84	3.45	.77	.000
1b Ich beziehe die Kinder beim Aufstellen von Gruppenregeln mit ein.	3.16	.74	3.41	.71	.000
2a Wenn eine Regel bekannt ist, zögere ich bei Übertretungen nicht, Massnahmen zu ergreifen.	3.28	.61	3.38	.65	ns.
2b Wenn ein Kind eine Regel übertritt, spreche ich es sofort darauf an.	3.38	.58	3.57	.55	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Obwohl Regeln vorgegeben werden und deren Einhaltung auch überprüft wird, ergeben sich Konflikte. Lehrpersonen können Konflikten einerseits begegnen, indem sie solche Situationen antizipieren und eine entsprechende Regel oder ein Ritual einführen, damit solche Situationen zumindest entschärft werden. Andererseits können

sie mit den Kindern mögliche Vorgehen besprechen, wie diese Konflikte selber lösen können. Wir sehen in Bereich 1, dass beide Berufsgruppen diese Möglichkeit für sich als „eher charakteristisch“ einschätzen. Betrachten wir die Items 2a und 2b so resultiert, dass die Unterstufenlehrerinnen stärker darauf tendieren, selber einzugreifen resp. Ansprechperson bei Streitigkeiten (Item 2a, 2b) zu sein als die Kindergärtnerinnen.

Tabelle 8.10: Umgang mit Konflikten (Charakteristika)

	Kindergarten N=476		Unterstufe N=471		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Mit Ritualen beuge ich möglichen Konflikten vor, wie z.B. dem Entlassen aus dem Schlusskreis. / wie z.B. die Art wie die Kinder in den Sitzkreis kommen.	3.44	.71	3.42	.69	ns.
1b Ich habe mit den Kindern ein Ritual zur Lösung von Konflikten erarbeitet, z.B. einander sagen, was einen stört, anschliessend die Hand geben.	3.04	.86	2.99	.82	ns.
2a Wenn die Kinder Streit untereinander haben, kommen sie sofort zu mir.	2.56	.69	2.76	.75	.000
2b Ich überlasse es den Kindern, ihre Konflikte untereinander auszutragen.	2.79	.66	2.47	.70	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Im Spannungsfeld der Aufgaben der Sozialisierung und Individualisierung ist die Dimension der Beziehung der Lehrpersonen zu den Kindern (vgl. Tabelle 8.11) nicht ausser acht zu lassen. Die Items 1a und 1b zielen auf unterrichtliche Tätigkeiten der Lehrpersonen ab, während die Items 2a und 2b die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, losgelöst von Lerninhalten fokussieren.

Tabelle 8.11: Beziehung der Kindergärtnerin resp. der Unterstufenlehrerin zu den Kindern (Charakteristika)

	Kindergarten N=487		Unterstufe N=474		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Wenn ein Kind etwas nicht versteht, erkläre ich ihm die Sache, bis es nachkommt.	3.52	.54	3.46	.54	ns.
1b Wenn ein Kind einen quer liegenden Beitrag im Gesprächskreis / im Unterrichtsgespräch einbringt, korrigiere ich es.	2.30	.63	2.64	.69	.000
2a Wenn mir ein Kind private Dinge erzählt, gehe ich darauf ein.	3.52	.56	3.52	.58	ns.
2b Ich schaffe Situationen, in denen ich mit dem einzelnen Kind über sein Befinden spreche.	3.38	.70	3.11	.73	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Eher zurückhaltend sind die Kindergärtnerinnen, wenn es darum geht, ein Kind vor der Gruppe zu korrigieren (Item 1b). Hingegen haben beide Berufsgruppen angegeben, dass es für sie „eher charakteristisch“ ist, einem Kind eine nicht verstandene Sachlage zu erklären.

Auch für das Eingehen auf private Angelegenheiten findet sich im Kindergarten- und Schulalltag Zeit. Die Lehrpersonen antworten auf das Item 2a quasi identisch, sowohl was den Mittelwert wie auch die Streuung anbelangt. In der Tendenz als etwas weniger charakteristisch wird von den Unterstufenlehrerinnen das Item 2b eingeschätzt, einzelne Kinder direkt auf ihre Befindlichkeit anzusprechen.

Die Ergebnisse in Tabelle 8.11, die stärker konkrete Tätigkeiten zur Schaffung einer guten Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern ins Zentrum rücken, fallen wie schon in Kapitel 8.1, Wichtigkeit von Berufsaufgaben, recht eindeutig aus und zeigen, dass es sowohl für Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen charakteristisch ist, verschiedene Formen zu pflegen.

Es wurde bereits mehrmals angedeutet, dass sich die Gestaltung der Arbeit im Kindergarten resp. im Unterricht durch eine starke Verwobenheit von unterschiedlichen Aspekten beschreiben lässt. Die Darstellung der Ergebnisse zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Lern- und Spielsituationen nimmt einen weiteren Aspekt beruflicher Tätigkeiten im Bereich „Unterrichten – Erziehen“ auf.

### 8.2.3 Charakteristische Tätigkeiten im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lern- und Spielsituationen

Die Überschrift zu diesem Kapitel enthält bereits einige Anspielungen hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung im Kindergarten und der Schule. Als erstes fällt wohl die Doppelnennung Lern- und Spielsituationen auf. Gerne wird ein Gegensatz von Spielen und Lernen konstruiert. Dabei werden dem Spiel Attribute wie Freiheit, Spontaneität und Zwecklosigkeit (vgl. Flitner 1998) beigelegt, wobei das Spiel dann in Gegensatz zum Lernen tritt, das mit Begriffen wie zielgerichtet, strukturiert, geplant, beschrieben wird. Dieser Gegensatz wird häufig auch zur Charakterisierung der Berufsfelder bemüht. Im Kindergarten wird gespielt, in der Schule gelernt. Es dürfte interessant sein, wie die beiden Berufsgruppen entsprechende Fragen beantworten.

Mit der Auseinandersetzung um die methodisch-didaktische Gestaltung ist ein weiteres Thema konnotiert, das in der Regel unter dem Titel „geschlossene versus offene Unterrichtsformen“ (Ramseger 1977; Wallrabenstein 1991; Lohmann 1992; Heid 1996) durchaus kontrovers diskutiert wird. Wie die nachfolgenden Fragen zeigen, muss auch hier auf den spezifischen Sprachgebrauch in Kindergarten und Schule Rück-

sicht genommen werden. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt wurde (Wannack 1997), kann die Entsprechung zu „geschlossenen bzw. offenen Unterrichtsformen“ mit den Bezeichnungen „geführte Tätigkeit und Freispiel“ beschrieben werden (Wannack 1997, p. 97 ff). Wenden wir uns nun aber den Ergebnissen der Befragung zu. Wie charakterisieren Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen ihre methodisch-didaktische Gestaltung?

Tabelle 8.12: Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen (Charakteristika)

	Kindergarten N=482		Unterstufe N=460		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Geschichten erzähle ich, wenn die ganze Kindergruppe beisammen ist / der ganzen Klasse.	3.26	.69	3.82	.42	.000
1b Neue Inhalte erarbeite ich mit den Kindern in geleiteten Phasen / in frontalen Phasen.	3.45	.58	3.08	.67	.000
1c Ich benutze geleitete Phasen / frontale Phasen, um den Kindern einen Sachverhalt zu erklären.	3.32	.65	3.37	.57	ns.
1d In geleiteten Phasen / erarbeitenden Phasen schaffe ich Gesprächssituationen mit der ganzen Kindergruppe / Klasse.	3.35	.62	3.30	.62	ns.
2a Das Freispiel / Offene Lernsituationen strukturiere ich durch eine vorbereitete Umgebung.	3.32	.68	3.31	.66	ns.
2b Ich ermögliche den Kindern im Freispiel / offenen Lernsituationen ihren Interessen nachzugehen.	3.53	.51	2.97	.70	.000
2c Die Eigentätigkeit der Kinder fördere ich im Freispiel / durch offene Lernsituationen.	3.55	.53	3.11	.68	.000
2d Im Freispiel / Durch offene Lernsituationen gebe ich den Kindern die Möglichkeit, selbständig zu spielen und zu lernen.	3.72	.45	3.25	.70	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Schauen wir uns vorerst die Ergebnisse des zweiten Bereichs (vgl. Tabelle 8.12) an. Interessant ist, dass die Antworten der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen zu Item 2a nach einer vorbereiteten Umgebung quasi gleich ausfallen. Die folgenden Items (2b bis 2d) werden von den Kindergärtnerinnen durchwegs höher und mit einer geringeren Streuung eingeschätzt als von den Unterstufenlehrerinnen. Besonders fällt dies bei Item 2b auf. Die Unterschiede könnten daher rühren, dass den Kindergartenkindern grössere Freiheiten im Auswählen von Spielangeboten gewährt werden, während es in der Unterstufe, z.B. in der Wochenplanarbeit, auch Auflagen gibt, welche Aufgaben gemacht werden müssen und welche freiwillig oder zusätzlich sind. Mit den Items 2c und 2d kommen zwei Zielsetzungen, die die Kindergärtnerinnen als charakteristisch für das Freispiel einschätzen, zum Ausdruck, nämlich das Fördern von Eigentätigkeit und Selbständigkeit. Auch für die Unterstufenlehrerinnen sind es zwei Zielsetzungen, die sie als charakteristisch für offene

Lernsituationen einschätzen, doch könnten die niedrigeren Mittelwerte daher rühren, dass das Fördern von Selbständigkeit und Eigentätigkeit in geschlossenen Unterrichtformen auch möglich ist.

Mit den Items 1a bis 1d wurden methodische Arrangements in geschlossenen resp. geleiteten Phasen vorgelegt. Speziell fällt auf, dass das Item 1d, Gesprächssituationen mit der ganzen Kindergruppe / Klasse, von beiden Berufsgruppen identische Kennwerte aufweisen. Auch in Item 1c finden wir eine hohe Übereinstimmung in der Einschätzung. Das Item 1a hingegen wird von den Unterstufenlehrerinnen als charakteristischer im Vergleich zu den Kindergärtnerinnen eingeschätzt. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass das Geschichten erzählen in der Unterstufe sozusagen ein Ritual für den Tagesbeginn oder -abschluss darstellt und kontinuierlich gemacht wird. Im Kindergarten hingegen ist es oft so, dass die Kindergärtnerin während dem Freispiel einer Kindergruppe eine Geschichte erzählt, was eine andere Geschichte, die ebenfalls fortlaufend in der ganzen Kindergartengruppe erzählt wird, nicht ausschliesst.

Das Item 1b, das Einführen neuer Inhalte in der ganzen Kindergruppe, wird von den Kindergärtnerinnen als charakteristischer eingeschätzt. Eine mögliche Erklärung für diese Einschätzung der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen könnte darin liegen, dass die Kindergärtnerinnen neue Inhalte in der geführten Tätigkeit einführen, und diese anschliessend im Freispiel durch gezielte Angebote vertiefen. Die Unterstufenlehrerinnen führen zwar auch neue Inhalte in der Klasse ein, haben dann während Gruppen- oder Stillarbeiten die Möglichkeit, mit einzelnen Kindern ihrem Stand entsprechend erweiterte Aufgaben und somit neue Lerninhalte zu erarbeiten.

Tabelle 8.13: Aufbereitung von Lerninhalten (Charakteristika)

	Kindergarten N=489		Unterstufe N=478		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1 Lerninhalte werden von mir strukturiert und schrittweise erarbeitet.	3.23	.63	3.26	.63	ns.
2 Um Lerninhalte zu veranschaulichen, setze ich Bilder oder Materialien aus dem Alltag ein.	3.63	.50	3.60	.53	ns.
3 Lerninhalte werden von mir eingeführt und mit den Kindern gezielt geübt.	3.08	.68	3.33	.62	.000
4 Wenn ich neue Inhalte einführe, gebe ich den Kindern die Möglichkeit, diese handelnd zu erfahren.	3.64	.50	3.42	.61	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

An diese Ergebnisse knüpft die Frage zur Aufbereitung von Lerninhalten (vgl. Tabelle 8.13) an. Die Items 1 und 2 zeigen, dass beide Berufsgruppen es als charakteri-

stisch erachten, Lerninhalte zu strukturieren und sie schrittweise zu erarbeiten, wobei auch die Veranschaulichung durch Bilder oder Materialien nicht ausser acht gelassen wird.

Während es die Unterstufenlehrerinnen als charakteristischer einstufen, eingeführte Lerninhalte auch gezielt zu üben, bringen die Kindergärtnerinnen zum Ausdruck, dass für sie die Handlung beim Einführen von neuen Inhalten charakteristischer ist als bei den Unterstufenlehrerinnen.

Das Einführen von neuen Spielen (vgl. Item 1a) wird von beiden Berufsgruppen als charakteristisch eingeschätzt. Gleich hoch wird von den Kindergärtnerinnen das Item 1b mit einem Mittelwert von 3.44 eingeschätzt, während die Unterstufenlehrerinnen hier einen tieferen Mittelwert (3.07) aufweisen.

Tabelle 8.14: Spiel (Charakteristika)

	<i>Kindergarten</i> <i>N=474</i>		<i>Unterstufe</i> <i>N=460</i>		<i>T-Test</i> <i>p-Wert*</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1a Ich führe neue Spiele ein.	3.44	.61	3.47	.58	<i>ns.</i>
1b Ich führe neue Spielecken / Spiel- und Lernecken ein.	3.44	.65	3.07	.77	<i>.000</i>
2a Ich setze Spiele ein, um Lernangebote attraktiver zu machen.	3.38	.63	3.44	.64	<i>ns.</i>
2b Ich schaffe Spielecken / Spiel- und Lernecken, in denen die Kinder bestimmte Tätigkeiten und Inhalte vertiefen und üben können.	3.62	.53	3.10	.78	<i>.000</i>
3a Ich schalte Spielphasen ein, damit sich die Kinder von geleiteten Phasen / frontalen Phasen erholen können.	3.03	.87	3.01	.81	<i>ns.</i>
3b Mit Spielphasen eröffne ich den Kindern Freiräume.	3.55	.56	3.28	.67	<i>.000</i>
3c In Spielphasen haben die Kinder die Möglichkeit, auch allein zu spielen.	3.70	.49	3.36	.70	<i>.000</i>
4a Ich gehe davon aus, dass sich die Kinder beim Spielen Wissen aneignen.	3.66	.56	3.48	.63	<i>.000</i>
4b Beim Spielen lernen die Kinder, selbständig Lösungen bei Konflikten zu finden.	3.61	.52	3.34	.63	<i>.000</i>

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; *ns.* = nicht signifikant

Beide Berufsgruppen bringen zum Ausdruck, dass es für sie charakteristisch ist, mit Spielen Lernangebote attraktiver zu gestalten. Obwohl die Unterstufenlehrerinnen angeben, dass ihnen das Üben von Lerninhalten wichtig ist (vgl. Ergebnisse Tabelle 8.13), scheint es für sie etwas weniger charakteristisch zu sein, dies methodisch durch Spiel- und Lernecken umzusetzen.

Wiederum beide Berufsgruppen schätzen die Aussage zum Erholungswert des Spiels sehr ähnlich ein. Es dürfte schon fast die Aussage gewagt werden, dass die Kindergärtnerinnen erwartungsgemäss Aussagen, die etwas mit Freiräumen oder Freiheitsgraden für die Kinder zu tun haben (vgl. Items 3b und 3c), als für sich charakteristischer einschätzen als die Unterstufenlehrerinnen.

Die Mittelwerte der Items 4a und 4b fallen bei beiden Berufsgruppen recht hoch aus. Insgesamt erweist es sich, dass es die Kindergärtnerinnen für als „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ einschätzen, sich im Spiel Wissen anzueignen resp. zu lernen, Konfliktlösungen selbständig zu finden.

In Verbindung mit Spiel- und Lernecken, die sozusagen zumindest einen Teil einer vorbereiteten Umgebung ausmachen, interessiert nun, wie Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen den Zugang und die Wahl resp. den Wechsel organisieren. Im Kindergarten ist das Freispiel täglicher Bestandteil und nimmt auch rein zeitlich einen erheblichen Teil eines Halbtags ein. Weil die Kinder zum einen mehr Wahlfreiheiten und zum andern auch die Lern- und Spielangebote inhaltlich eine andere Ausrichtung als in der Unterstufe haben, schien es richtig, diese Fragen spezifisch auf das jeweilige Berufsfeld auszurichten. Zuerst werden die Ergebnisse der Kindergärtnerinnen dokumentiert, anschliessend die der Unterstufenlehrerinnen.

Item 1 in Tabelle 8.15 zeigt, dass es eher charakteristisch für Kindergärtnerinnen ist, darauf zu achten, dass die Kinder nicht einseitig bestimmte Spiel- und Lernangebote berücksichtigen. Die weiteren Items (2 bis 4) geben einen Eindruck, wie disparat die Kindergärtnerinnen diese Aussagen einschätzen. Die im Vergleich zu anderen Items doch recht tiefen Mittelwerte weisen darauf hin, dass bei diesen Items, die Skalenwerte 1 („gar nicht charakteristisch“) und 2 („eher nicht charakteristisch“) wesentlich häufiger angekreuzt wurden, wovon auch die Werte der Standardabweichung (SD) zeugen. Wir sehen, dass die den Kindern zugestandenen Freiheitsgrade durch die Kindergärtnerinnen erhebliche Unterschiede aufweisen.

Tabelle 8.15: Organisation von Spielecken im Kindergarten (Charakteristika)

		<i>Kindergarten</i> <i>N=487</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich schaue darauf, dass nicht immer die gleichen Kinder das gleiche Spielangebot aufsuchen.	3.06	.79
2	Die Kinder wechseln die Spielplätze nach ihren eigenen Bedürfnissen.	2.61	.93
3	Wenn ein Kind den Spielplatz wechseln will, muss es mich zuerst fragen.	2.97	1.01
4	Ich gebe die Anzahl Plätze pro Spielangebot vor.	2.85	.94

Was den Zugang zu verschiedenen Materialien (vgl. Tabelle 8.16) anbelangt, so sind die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen kompakter im Vergleich zu den Ergebnissen in Tabelle 8.15, berücksichtigen wir die Streuung. Die Kindergärtnerinnen schätzen es als „eher charakteristisch“ ein (Item 1 und 2), durch eine vorbereitete Umgebung und dem gezielten Erarbeiten von gewissen Abläufen die Kinder möglichst selbständig spielen zu lassen. Die Items 3 und 4 hingegen zeigen, dass hier wieder unterschiedliche Auffassungen bestehen, was den freien Zugang zu speziellen Materialien oder zusätzlichem Spielzeug anbelangt.

Tabelle 8.16: Zugang zu verschiedenen Materialien im Kindergarten (Charakteristika)

		<i>Kindergarten</i> <i>N=481</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich bereite den Kindergartenraum am Morgen so vor, dass sämtliche Ecken und Tische mit dem entsprechenden Spielmaterial für die Kinder bereit sind.	3.07	.85
2	Ich habe mit den Kindern wiederkehrende Abläufe erarbeitet und eingeübt, damit diese keiner Erklärung mehr bedürfen.	3.25	.72
3	Wenn die Kinder spezielle Materialien brauchen, müssen sie zu mir kommen.	2.99	.69
4	Ich habe den Kindergarten so organisiert, dass die Kinder zusätzliches Spielzeug selbständig hervor nehmen können.	2.81	.88

Insgesamt betrachtet sehen es die Unterstufenlehrerinnen tendenziell als charakteristisch an (vgl. Tabelle 8.17), die Kinder, was den Zugang zu Materialien (Items 1, 2, 3), aber auch organisatorische Abläufe (Items 4, 5) anbelangt, möglichst selbständig gewähren zu lassen.

Tabelle 8.17: Zugang zu verschiedenen Materialien in der Unterstufe (Charakteristika)

		<i>Unterstufe</i> <i>N=466</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich habe das Schulzimmer so eingerichtet, dass die Kinder freien Zugang zu Lernspielen wie z.B. Lük, Sabefix, Profax, Mathematix haben.	3.20	.84
2	Ich habe das Schulzimmer so organisiert, dass die Kinder selbständig Bücher oder Lehrmittel hervor nehmen können.	3.36	.67
3	Wenn die Kinder spezielle Materialien brauchen, müssen sie zu mir kommen.	2.60	.83
4	Ich habe mit den Kindern wiederkehrende Abläufe wie z.B. Arbeitsblätter abgeben, Ordner nachführen, so organisiert, dass sie keiner Erklärung mehr bedürfen.	3.29	.69
5	Wenn die Kinder mit einer Aufgabe fertig sind, können sie selbständig nach ihrem Interesse Spiele hervor nehmen.	3.03	.79



Mit diesem Kapitel haben wir Einblick in die methodisch-didaktische Gestaltung der Arbeit im Kindergarten resp. des Unterrichts erhalten. Von den beiden Berufsgruppen werden, in unterschiedlichem Mass, sowohl geschlossene wie auch offene didaktische Arrangements als charakteristisch eingeschätzt und dies gilt auch für die vorbereitete Spiel- und Lernumgebung. Das ganze Geschehen findet u.a. in den räumlichen Gegebenheiten von Kindergarten und Schule statt, weshalb die Lehrpersonen auch zu Aspekten der Raumgestaltung befragt wurden.

#### 8.2.4 Charakteristische Tätigkeiten im Bereich Raumgestaltung

Betrachten wir neuere Publikationen zum Thema, dann finden sich Beschreibungen wie „gebaute Pädagogik“ (Niederle 1995a) oder Kindergarten / Schule als Lebens-, Lern-, Handlungs- und Spielraum (vgl. Lichtenstein-Rother 1993; Verband KindergärtnerInnen Schweiz 1993; Mahlke; Schwarte 1994; Meier 1999) als gängige Bezeichnungen, die sowohl Kriterien an Räume wie auch deren (Multi-) Funktionalität zum Ausdruck bringen. Etwas weiteres wird hier deutlich, und zwar die Wichtigkeit der Raumgestaltung vor allem für den Kindergarten, aber auch für die Unterstufe. Zwei Zitate sollen die Bedeutung unterstreichen:

„Der Kindergarten ist ein Ort für das raum-zeitliche Nebeneinander unterschiedlichster Bedürfnisse. [...] Der Kindergarten muss Bewegungsraum sein: Er trägt dem kindlichen Bedürfnis nach Raumerfahrung grosszügig Rechnung. Die Kinder dürfen ihn in Beschlag nehmen und ausfüllen. Der Kindergarten muss Entdeckungsraum sein: Das Materialangebot und die Art wie es präsentiert wird, regt die Kinder an, kommt ihrem assoziierenden, spontanen Tun entgegen und lässt immer wieder Neuentdeckungen zu. Der Kindergarten muss Gestaltungsraum sein: Er hat für den Gestaltungswillen der Kinder Aufforderungscharakter. Damit sich Kinder in einem Raum gestaltend erfahren können, sollen die kindliche Körpergrösse und kindliche Ordnungsvorstellungen Massstab sein. Der Kindergarten muss Raum für Begegnung und zum Rückzug anbieten.“ (Verband KindergärtnerInnen Schweiz 1993, p. 30)

„Die für das Klassenzimmer vorgeschlagenen und begründeten Prinzipien der Raumgestaltung gelten für alle von den Kindern in der Schule benutzten Räume, Freiflächen und die Umgebung des Schulhauses: Die Kinder sollen Geborgenheit finden und sich darin wohl fühlen; schulische Räume sind Orte der Aneignung von Welt, die vielfältige Erfahrungen ermöglichen; ästhetisch durchdachte Gestaltungen regen die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder an. Als Orte gemeinsamen Handelns sollen die Schulräume dieses Ziel unterstützen und von den Beteiligten immer wieder neu gestaltet werden können.“ (Faust-Siehl et al. 1996, p. 195)

Den Kindergärtnerinnen wurden verschiedene Fragen zu Spiel- und Lernecken gestellt. Zudem interessierte, ob allenfalls im Kindergarten auch eine Computerecke vorhanden ist. Wir sehen aus Abbildung 8.3, dass zum Zeitpunkt der Befragung (Beginn des Schuljahres 99/00) Stuhlkreis, Bilderbuchecke, Bereich mit Bauklötzen und Puppenecke mit über 80% Nennungen sozusagen feste Bestandteile eines Kindergartens sind.

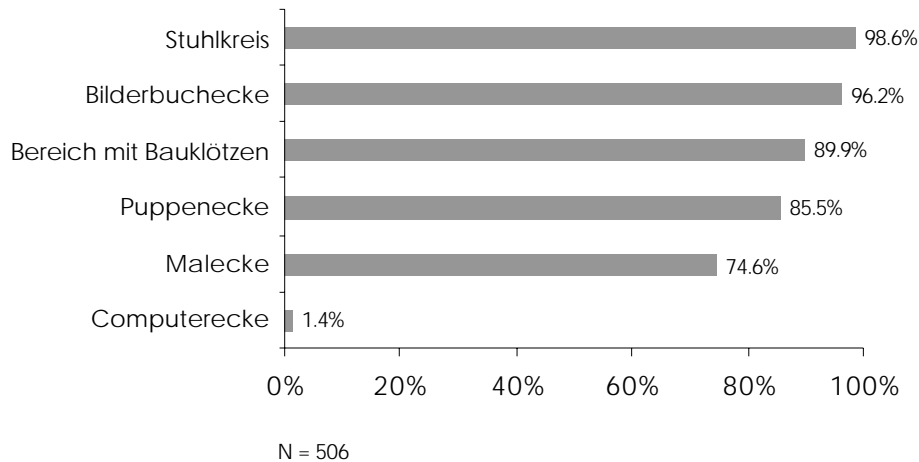


Abbildung 8.3: Spiel- und Lernflächen im Kindergarten

Auch den Unterstufenlehrerinnen wurden verschiedene Fragen zur Schulraumgestaltung gestellt. Zum Thema Stuhlkreis (Abbildung 8.4) sehen wir, dass in der Unterstufe knapp die Hälfte der Lehrpersonen angeben, einen flexiblen bzw. 28.4% einen fest installierten Gesprächskreis im Schulzimmer zu integrieren. Spiel- und Lesecke werden von über 80% der Unterstufenlehrerinnen als eigene Zonen im Schulzimmer definiert. Erstaunliche 19.1% der Unterstufenlehrerinnen geben an, einen Computerarbeitsplatz zu haben, im Gegensatz zu den Kindergärtnerinnen, bei denen lediglich 1.4% dieses Item mit ja beantwortet haben.

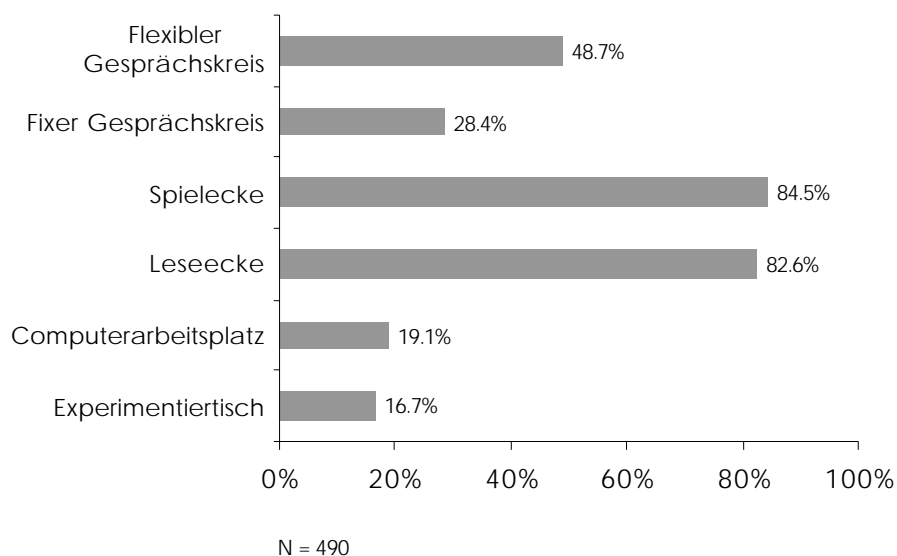


Abbildung 8.4: Gesprächskreis, Lern- und Spielflächen in der Unterstufe

Dass im Kindergarten nicht nur der eigentliche Kindergartenraum, sondern auch Garderobe, Vorplatz und Garten genutzt werden, ist bekannt. In Kapitel 7.1.1 wurde bereits dargestellt, dass beide Berufsgruppen Zugang zu Spezialräumen haben. Für die Unterstufenlehrerinnen ergibt sich mit dem Schulhausaingang eine weitere Möglichkeit, das Schulzimmer zu erweitern. Der Schulhausaingang wird von 86.8% der Unterstufenlehrerinnen benutzt, und zwar vor allem für Gruppenarbeiten und in etwas weniger hohem Ausmass für Einzelarbeiten.

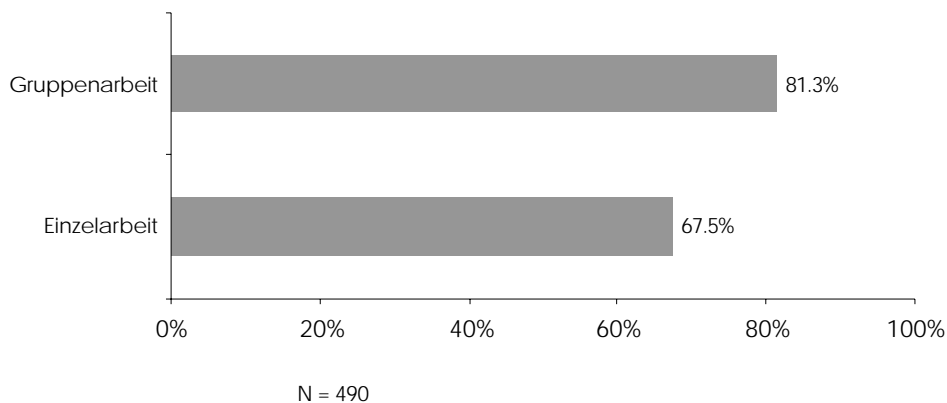


Abbildung 8.5: Nutzung des Schulhausgangs durch die Unterstufe

Eingangs des Kapitels wurde dargestellt, dass die (Schul-) Raumgestaltung ein wichtiges Thema sowohl in der Kindergartenpädagogik wie auch in der Grundschulpädagogik ist. Die Raumgestaltung, im Sinne einer vorbereiteten Lern- und Spielumgebung, ist damit ein weiterer Aspekt, der zur methodisch-didaktischen Gestaltung der Arbeit im Kindergarten bzw. des Unterrichts gehört.

Als Rahmenbedingung für die unterrichtlichen Tätigkeiten der Lehrpersonen in Kindergarten und Unterstufe miteinzubeziehen ist die zeitliche Strukturierung. Da Kindergarten und Schule unterschiedliche Bedingungen aufweisen, wurden die Lehrpersonen spezifisch auf ihre Situation hin befragt.

### 8.2.5 Charakteristische Tätigkeiten im Bereich der zeitlichen Strukturierung

In der Regel wird im Kindergarten von verschiedenen Phasen gesprochen. Jeweils am Anfang oder am Ende eines Halbtags sind sogenannte Übergangphasen definiert, in denen die Kinder innerhalb einer bestimmten Zeitspanne im Kindergarten eintreffen oder den Halbtag abschliessen und sich für den Heimweg vorbereiten. Daneben wird von Konzentrations- und Ruhephasen gesprochen. In den Konzentrationsphasen führt die Kindergärtnerin entweder eine geleitete Aktivität mit der gan-

zen Kindergartengruppe durch oder die Kinder spielen oder vertiefen mittels eines Freispielangebots Inhalte, die sie gewählt haben. Das Freispielangebot gibt auch die Möglichkeit, dass die Kinder Ruhephasen im Wechsel mit Konzentrationsphasen einschalten können. Zwei weitere Phasen, nämlich die Bewegungsphasen und die Orientierungsphasen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der zeitlichen Struktur des Kindergartens. Bewegungsangebote können, wie bereits bei den Konzentrationsphasen für die ganze Gruppe oder für einzelne Kinder ermöglicht werden. Mit Orientierungsphase wird der Umstand bezeichnet, dass sich die Kinder beim Wechsel von Spielangeboten oder von einer Phase zur nächsten Phase wieder einen Überblick verschaffen und sich für weitere Aktivitäten entscheiden (vgl. dazu Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999, p. 49). Diese Aspekte der zeitlichen Rhythmisierung wurden den Kindergärtnerinnen mit folgenden Items vorgelegt:

- Ich strukturiere den Halbttag immer gleich, damit sich die Kinder an einen bestimmten Rhythmus gewöhnen. (Struktur Halbttag)
- Ich richte die Rhythmisierung eines Halbtags flexibel an den Bedürfnissen der Kinder aus. (Bedürfnisse Kinder)
- Die Dauer der geleiteten Tätigkeit nimmt im Verlauf des Kindergartenjahres zu. (Geführte Tätigkeit)
- Ich schaue im Verlauf des Kindergartenjahres darauf, dass der zeitliche Anteil des Freispiels abnimmt. (Freispiel)

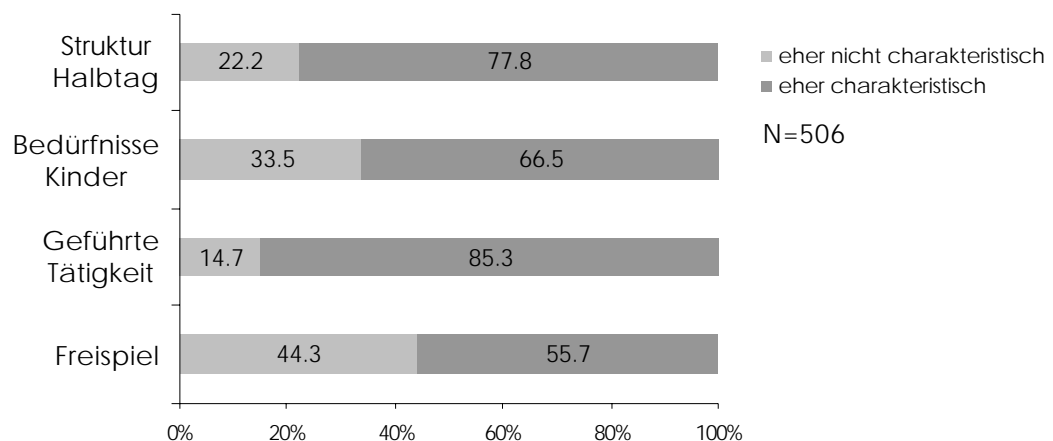


Abbildung 8.6: Zeitliche Rhythmisierung im Kindergarten

Die Aussagen der Kindergärtnerinnen wurden so zusammengefasst, dass die Skalenwerte 1 (nicht charakteristisch) und 2 (eher nicht charakteristisch) zur Kategorie „eher nicht charakteristisch“ und 3 (eher charakteristisch) und 4 (sehr charakteristisch) zu „eher charakteristisch“ zusammengenommen wurden. Die Frage nach der Struktur des Halbtags, die durch eine gewisse Regelmässigkeit gekennzeichnet ist, wurde von 77.8% der Kindergärtnerinnen als „eher charakteristisch“ bezeichnet. 66.5% der Kindergärtnerinnen geben an, dass es für sie „eher charakteristisch“ ist,

die Bedürfnisse der Kinder in die zeitliche Strukturierung einzubeziehen. Wir sehen, dass es für 85.3% der Kindergärtnerinnen „eher charakteristisch“ ist, eine Form der Konzentrationsphase, nämlich die geleitete Tätigkeit im Verlauf des Kindergartenjahrs zu verlängern. Das letzte Item zum Thema Freispiel, das verschiedene Phasen ermöglicht (Konzentrations-, Ruhe-, Bewegungs- und Orientierungsphasen) zeigt auf, dass der zeitliche Anteil im Verlauf des Jahres eher reduziert wird.

Im Gegensatz zum Kindergarten wird die zeitliche Struktur eines Halbtags an der Unterstufe nicht mittels verschiedener Phasen beschrieben. Wegleitend ist einerseits der Lektionenrhythmus und andererseits der Wechsel von Fächern. Durch eine gewisse Fächerspezialisierung von Lehrpersonen, die dann häufig auch auf Spezialräume angewiesen sind (Turnhalle, Werkraum, Musikzimmer usw.), ist es rein organisatorisch notwendig, sich mehr oder weniger an den Stundenplan zu halten. Trotz dieser Auflagen sind noch Freiräume zu einer anderen zeitlichen Rhythmisierung möglich. Den Unterstufenlehrerinnen wurden folgende Items vorgelegt und die Antworten wie bereits beschrieben in zwei Kategorien zusammengefasst:

- In der Regel folgt mein Unterricht dem Lektionenrhythmus. (Lektionenrhythmus)
- Die Fächer werden in der Regel nach Stundenplan durchgeführt. (Stundenplan)
- Ich schaue im Verlauf des Schuljahres darauf, dass die Kinder länger an einer Stillarbeit sind. (Stillarbeit)
- Die Dauer der mündlichen Unterrichtsphasen nimmt im Verlauf des Schuljahres zu. (mündlicher Unterricht)

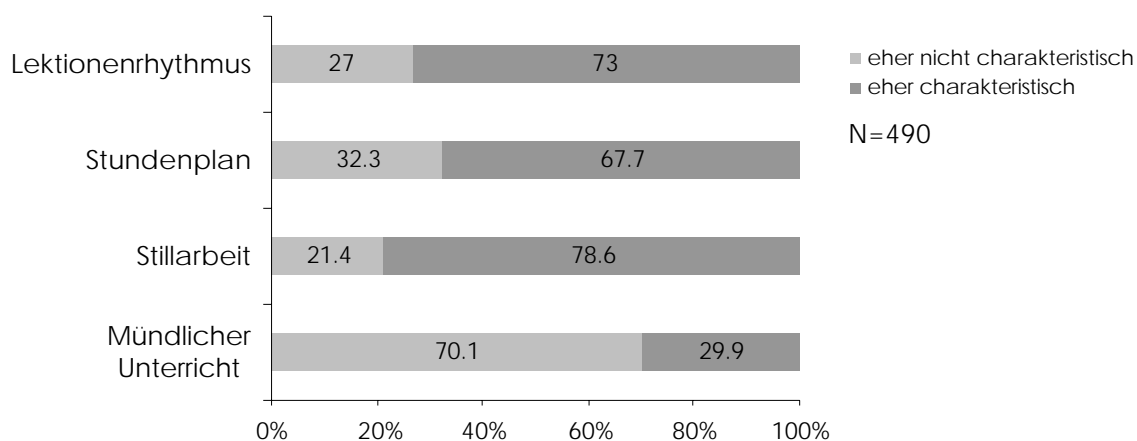


Abbildung 8.7: Zeitliche Rhythmisierung in der Unterstufe

73% der Unterstufenlehrerinnen stimmen zu, dass es für sie „eher charakteristisch“ ist, dem Lektionenrhythmus zu folgen. Auch als „eher charakteristisch“ bezeichnen es die Unterstufenlehrerinnen mit 67.7%, den Unterricht nach Stundenplan durchzuführen. Den Anteil an Stillarbeit im Verlaufe des Jahres zu verlängern, wird ebenfalls

als „eher charakteristisch“ (78.6%) angegeben. Die Verlängerung von Phasen mündlichen Unterrichts hingegen wird als eher nicht charakteristisch mit einem Ergebnis von 70.1% eingeschätzt.

Aus den Antworten von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen ist ersichtlich, dass beide Berufsgruppen es als „eher charakteristisch“ einschätzen, bestimmte Anteile (geführte Tätigkeit und Stillarbeit) im Verlauf eines Kindergarten- oder Schuljahres zu verlängern. Was die zeitlichen Rahmenbedingungen anbelangt, so orientiert sich der Kindergarten eigentlich nur an den Anfangs- und Schlusszeiten eines Halbtages und die „innere Strukturierung“ wird über den Wechsel von verschiedenen Phasen vorgenommen. Die Unterstufenlehrerinnen strukturieren die Zeitspanne eines Halbtags über Lektionen und den Wechsel von Fächern. Innerhalb der Unterrichtsblöcke kommt es ebenfalls zu einer Rhythmisierung, zu deren Beschreibung hingegen nicht Phasen verwendet werden, sondern eher methodische Aspekte wie Stillarbeit, Unterrichtsgespräch oder offene Angebote (vgl. Prengel 1999).

Ein Aspekt, der auch immer wieder zu sehr kontroversen Diskussionen geführt hat und immer noch führt, vor allem was die ersten beiden Schuljahre anbelangt, ist die Frage nach der Beurteilung. Auch hierzu wurden die Lehrpersonen für den Kindergarten und die Unterstufe befragt.

#### 8.2.6 Charakteristische Tätigkeiten im Bereich von Beobachtung und Beurteilung

Beziehen wir uns auf die in Kapitel 5.2 vorgestellten Ergebnisse der Dokumentenanalyse, so finden wir im VSG einen Artikel, der die Beurteilung zum Inhalt hat und wie folgt lautet:

Art. 25<sup>1</sup> Den Schülerinnen und Schülern werden periodisch Berichte oder Zeugnisse ausgestellt, ab dem dritten Schuljahr auch mit Noten; sie dienen der Schülerbeurteilung und sind Grundlagen für die weitere Schulung.

Im Vergleich dazu werden die Kindergärtnerinnen durch Art. 7, Absatz 2d in der Kindergartenverordnung lediglich verpflichtet:

„den Kontakt zwischen Kindergarten und Elternhaus sowie Kindergarten und Primarschule zu pflegen. Insbesondere sind Wahrnehmungen über körperliche, seelisch/geistige oder Verhaltensschwierigkeiten der Kinder im Sinne einer Früherfassung den Eltern mitzuteilen, allenfalls unter Hinweis auf die Erziehungsberatung, den Jugendpsychiatrischen Dienst oder den Schularzt.“ (Art. 7 Abschnitt d)

Weshalb werden die beiden Abschnitte aus den gesetzlichen Grundlage zitiert? Es zeigt sich, dass sowohl Funktion wie Grad der Verpflichtung hinsichtlich der Beurteilung zwischen Kindergarten und Unterstufe unterschiedlich ausfallen. In der Unterstufe geht es um die sogenannten „Schullaufbahntscheide“ (vgl. Erziehungsdi-

reaktion des Kantons Bern 1995), während im Kindergarten in erster Linie die „Früherfassung“ im Vordergrund steht. Vergleichen wir die Ausführungen in den Lehrplänen der beiden Stufen, so stehen im Kindergarten Lern- und Entwicklungswege (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999, p. 41) im Zentrum, während in der Volksschule die Sachkompetenz (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995, Teil AHB, p. 20) in den Vordergrund gerückt wird und nebst einer formativen und summativen Fremdbeurteilung durch die Lehrperson auch die Schülerinnen- und Schüler selbstbeurteilung eingefordert wird (verpflichtend ab 3. Klasse). Unter anderem aus diesen Gründen wurden den Lehrpersonen KG und US unterschiedliche Fragen vorgelegt.

In Tabelle 8.18 sind die Ergebnisse der Kindergärtnerinnen zu den beiden Bereichen, 1) Kriterien und Dokumentation der Beobachtungen und 2) Bezugsnormen der Beurteilung, dargestellt. Wir finden im 1. Bereich Mittelwerte, die über dem Skalenpunkt 3 (eher charakteristisch) liegen. Die Kindergärtnerinnen schätzen es also als charakteristisch ein, sich sowohl hinsichtlich der Beobachtungskriterien wie auch der Dokumentation eigene Instrumente zu erarbeiten, um die Entwicklungsprozesse der Kinder einschätzen und darstellen zu können.

Tabelle 8.18: Beobachtung und Beurteilung der Entwicklungsprozesse der Kinder (Charakteristika)

		<i>Kindergarten</i> <i>N=489</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich erarbeite mir eigene Kriterien zur Beobachtung verschiedener Entwicklungsbereiche (Sprache, Bewegung, Denken etc.), um Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder zu beschreiben.	3.18	.67
	Von Beginn des Kindergartenjahres an sammle ich die Beobachtungen zu den einzelnen Kindern. So ist es mir möglich, die Fortschritte eines einzelnen Kindes, unabhängig von der Kindergartengruppe, zu beurteilen.	3.58	.61
2	Ich überprüfe, in welchem Mass gesetzte Ziele innerhalb eines Themas von den einzelnen Kindern erreicht worden sind.	2.80	.71
	Um den Entwicklungsstand der Kinder einzuschätzen, vergleiche ich die Kinder innerhalb meiner Kindergartengruppe.	2.82	.73

Im Bereich zwei liegen die Mittelwerte unter dem Skalenpunkt 3 (eher charakteristisch), was in Verbindung mit der Streuung darauf schliessen lässt, dass sich die Kindergärtnerinnen tendenziell einerseits am einzelnen Kind wie auch am Vergleich der Kinder innerhalb der Kindergartengruppe orientieren, um die Entwicklungsprozesse zu beurteilen.

Die Einschätzungen der Unterstufenlehrerinnen zur Beobachtung der fachlichen Leistungen der Kinder (vgl. Tabelle 8.19) weisen einen Mittelwert knapp unter 3 auf. Es scheint also auch hier „eher charakteristisch“ zu sein, eigene Kriterien für die ver-

schiedenen Fachbereiche zu erarbeiten und den Grad der Erreichung der Lernziele systematisch zu beobachten. Was die Bezugsnormen zur Beurteilung anbelangt, schätzen es die Unterstufenlehrerinnen etwas charakteristischer ein (Mittelwert = 2.88), sich an den Fortschritten des einzelnen Kindes zu orientieren als die Kinder untereinander zu vergleichen (Mittelwert = 2.57).

Tabelle 8.19: Beobachtung und Beurteilung der fachlichen Leistungen der Kinder (Charakteristika)

		<i>Unterstufe</i> <i>N=469</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich erarbeite mir eigene Kriterien zur Beobachtung der verschiedenen Fachbereiche, um Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder zu beurteilen.	2.98	.63
2	Ich überprüfe systematisch, in welchem Mass die gesetzten Lernziele von den einzelnen Kindern erreicht werden.	2.93	.70
	Um die Leistungen der Kinder in den verschiedenen Fächern einzuschätzen, vergleiche ich die Kinder innerhalb der Klasse.	2.57	.71
	Ich mache verschiedene Arten von Lernzielkontrollen während einer Unterrichtssequenz, um die Fortschritte eines einzelnen Kindes, unabhängig von der Klasse, zu beurteilen.	2.88	.73

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel gezeigt wurde, sind die Unterstufenlehrerinnen verpflichtet, eine Rückmeldung zu den schulischen Leistungen der Kinder in Form von Berichten oder Zeugnissen abzugeben. Wie bei den Kindergärtnerinnen im KGV direkt zum Ausdruck gebracht wird, sind wohl die Eltern die wichtigsten Adressaten für die Rückmeldung, wenn es um den Laufbahntscheid für ihr Kinder geht.

Obwohl die Kindergärtnerinnen keine eigentlichen formalen Auflagen (wie bsp. Bericht oder Zeugnis) zur Art der Rückmeldung haben, hat sich in der Praxis das Gespräch mit den Eltern sozusagen institutionalisiert. Dabei kommt nebst der „Früherfassung von Auffälligkeiten“ der Frage des Übertritts des Kindes in die Schule eine besondere Stellung zu. Die folgende Tabelle (8.20) gibt einen Überblick zu den Ergebnissen.

Mit den Eltern Gespräche während des Kindergartenjahres zu führen, wird als „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ eingeschätzt, und dieses Ergebnis wird auch durch den hohen Mittelwert der Frage nach dem Gespräch zum Übertritt in die Schule gestützt. Wie in Tabelle 8.19 kommt auch hier zum Ausdruck, dass es für die Kindergärtnerinnen charakteristisch ist, sich detailliert zu dokumentieren, vor allem wenn es darum geht, mit Eltern über Auffälligkeiten ihres Kindes zu sprechen. Bedeutend weniger charakteristisch scheint zu sein, dass Kindergärtnerinnen zu standardisierten Tests greifen, um sich eine Grundlage für Gespräche mit den Eltern zu schaffen.



Tabelle 8.20: Rückmeldung an die Eltern der Kinder im Kindergarten (Charakteristika)

		<i>Kindergarten</i> <i>N=490</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Gespräche im Verlauf des Kindergartenjahres sind eine angemessene Form, die Eltern über den Stand ihres Kindes zu informieren.	3.56	.54
	Ich führe mit den Eltern eines jeden Kindes ein Gespräch zum Übertritt in die Schule.	3.57	.75
2	Um mit den Eltern über Auffälligkeiten ihres Kindes zu sprechen, lege ich detaillierte Beobachtungen vor.	3.51	.62
3	Ich mache mit den Kindern standardisierte Tests zu verschiedenen Bereichen, um eine Grundlage für Gespräche mit den Eltern zu haben.	2.31	.89

Auch für die Unterstufenlehrerinnen ist das Beurteilungsgespräch eine wichtige Form, um die Eltern zu informieren und dieses wird in seiner Angemessenheit höher als der Lernbericht eingeschätzt, wie aus Bereich 1 der Tabelle 8.21 ersichtlich ist. Betrachten wir die beiden Teile des Lernberichts, schätzen die Unterstufenlehrerinnen es als charakteristischer ein, ausführlicher über das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Kinder schriftlich zu informieren als wenn es um die fachlichen Leistungen der Kinder geht.

Tabelle 8.21: Rückmeldung an die Eltern der Kinder in der Unterstufe (Charakteristika)

		<i>Unterstufe</i> <i>N=477</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Das Beurteilungsgespräch am Ende des Wintersemesters ist eine angemessene Form, die Eltern über den Stand ihres Kindes zu informieren.	3.61	.52
	Mein Lernbericht, den ich jeweils am Ende des Schuljahres abgebe, informiert die Eltern in ausführlicher Art und Weise über den Stand Ihres Kindes in den Fächern.	3.24	.78
	Mein Lernbericht, den ich jeweils am Ende des Schuljahres abgebe, informiert die Eltern in ausführlicher Art und Weise über den Stand Ihres Kindes hinsichtlich des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens.	3.44	.64
2	Um mit den Eltern über Auffälligkeiten ihres Kindes zu sprechen, lege ich detaillierte Beobachtungen vor.	3.29	.71

Wie bereits die Kindergärtnerinnen bringen auch die Unterstufenlehrerinnen zum Ausdruck, dass es für sie charakteristisch ist, sich detailliert auf die Gespräche mit den Eltern, insbesondere wenn es um Auffälligkeiten der Kinder geht, zu dokumentieren.

Vergleichen wir die Aussagen der beiden Berufsgruppen, so hat sich die Form des Gesprächs zur Information der Eltern etabliert und wird auch als charakteristische

Tätigkeit im Lehrberuf eingeschätzt. Abgesehen davon, ob es um schriftliche oder mündliche Rückmeldungen geht, gehört es zur Arbeit der Lehrpersonen, sich Kriterien zur Beobachtung der Kinder in verschiedenen Bereichen zu erarbeiten und diese auch zu dokumentieren. Die hohe Zustimmung zu diesen Aussagen weist auch darauf hin, dass es wichtig ist, Auffälligkeiten zu erkennen und die notwendigen bzw. möglichen Schritte zur Bearbeitung dieser mit den Eltern zu besprechen, aber auch detaillierte Informationen an die entsprechenden Fachstellen weiter geben zu können.

Im nächsten Kapitel werden nun die Ergebnisse der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der beruflichen Tätigkeiten im Bereich „Unterrichten – Erziehen“ bzw. „Beurteilen und Beraten“ vorgestellt.

### 8.3 Einschätzung des Schwierigkeitsgrades beruflicher Tätigkeiten im Bereich „Unterrichten - Erziehen“

In Kapitel 8.2 wurde bereits beschrieben, welche Aspekte beruflicher Tätigkeiten diese Dimension aufweist. Die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe wurden im Fragebogen aufgefordert, die vorgelegten Tätigkeiten nicht nur in Bezug auf die Charakterisierung der eigenen unterrichtlichen Arbeit einzuschätzen, sondern auch anzugeben, wie schwierig die Umsetzung dieser Tätigkeiten in ihrem Berufsalltag ist.

Gehen wir von arbeits- und organisationspsychologischen Grundlagen zur Arbeitsplatzbeschreibung oder -bewertung aus, so weisen berufliche Tätigkeiten generell eine objektive und eine subjektive Seite auf. Berufliche Tätigkeiten können nach ihrer Komplexität, nach ihrer psychischen und physischen Belastung, nach zeitlichen Aspekten usw. objektiv eingeschätzt werden (Schwarz 1995; Knebel, Schneider 1991). Wie die Person mit diesen objektiven Anforderungen umgehen kann, ist einerseits von den Arbeitsbedingungen, aber andererseits auch von ihren persönlichen Voraussetzungen abhängig (Rudow 1994). Wie wir gesehen haben, präsentieren sich sowohl die Rahmenbedingungen (Kapitel 7.1.1 und 7.1) wie auch die Merkmale der zu unterrichtenden Kindergruppen wie Klassen für Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen ähnlich, so dass es nun von grossem Interesse ist, wie die Lehrpersonen den Schwierigkeitsgrad ihrer beruflichen Tätigkeiten im Bereich „Unterrichten – Erziehen“ in ihrem je eigenen Berufsfeld einschätzen. In den folgenden Kapiteln wird also der Versuch unternommen, aus den vorliegenden Daten die Binnenperspektive hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades verschiedenster Tätigkeiten der beiden Berufsgruppen zu beschreiben. Wiederum stand den Berufsgruppen eine vierstufige Skala zur Einschätzung zur Verfügung: 1=sehr einfach, 2=eher einfach, 3=eher schwierig, 4=sehr schwierig.

### 8.3.1 Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich der Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. der Unterrichtsgestaltung

In Kapitel 8.2 und folgenden scheint die Vielschichtigkeit und die starke Vernetzung von Rahmenbedingungen und beruflichen Tätigkeiten im Bereich „Unterrichten-Erziehen“ auf. Vorerst ohne Handlungsdruck erfolgt die Planung und didaktische Umsetzung der Arbeit im Kindergarten resp. der Unterrichtsgestaltung. In Tabelle 8.22 sind die Kennwerte der Antworten der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen zusammengestellt.

Tabelle 8.22: Orientierungspunkte zur Themenwahl (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=448		Unterstufe N=433		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
Für die Themenwahl orientiere ich mich an:					
1a den Fragen der Kinder	2.26	.63	2.41	.64	ns.
1b den Interessen der Knaben	2.38	.68	2.49	.71	ns.
1c den Interessen der Mädchen	2.43	.67	2.51	.71	ns.
2a meinen eigenen Interessen	1.80	.69	1.80	.62	ns.
2b Bilderbüchern, die mir gefallen	1.48	.58	1.61	.60	ns.
2c Geschichten, die mir gefallen	1.59	.70	1.60	.60	ns.
3 Problemen, die während des Kindergarten- / Schulalltags auftauchen	2.47	.68	2.51	.70	ns.
4a den Zielen des Rahmen- / Lehrplans	2.23	.67	2.19	.65	ns.
4b bestehenden ‚Lehrmitteln‘ und ‚Unterrichtsmaterialien‘ für den Kindergarten / für die Unterstufe	2.00	.76	1.90	.72	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Im ersten Bereich zur Themenwahl sehen wir, dass die Unterstufenlehrerinnen es als schwieriger erachten, sich sowohl an Fragen wie auch Interessen der Kinder bei der Themenwahl zu orientieren. Dieses Ergebnis wiederholt sich für die Orientierung an Problemen des Kindergarten- und Schulalltags. Die Orientierung an eigenen Interessen resp. Bilderbüchern oder Geschichten hingegen wird von beiden Berufsgruppen als eher einfach eingeschätzt. Die Mittelwerte zu Bereich 4, Lehrplan und Lehrmittel, liegen bei beiden Gruppen quasi zwischen den anderen Bereichen. Im Vergleich der Berufsgruppen finden es Kindergärtnerinnen etwas schwieriger, sich am Lehrplan zu orientieren als die Unterstufenlehrerinnen. Insgesamt zeigt sich, dass es für beide Berufsgruppen eine anspruchsvolle Tätigkeit ist, die verschiedenen Referenzpunkte für die Themenwahl einzubeziehen.

Die Ergebnisse zum Aspekt der didaktischen Umsetzung in Bereich 1 (vgl. Tabelle 8.23) fallen sehr ähnlich aus. Sowohl Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen finden es „eher schwierig“, bei der didaktischen Umsetzung Spiel-, Lernaktivitäten resp. Fachbereiche auf ein Thema auszurichten. Insbesondere der Mittelwert der Kindergärtnerinnen (2.56) erstaunt, weil doch die Themenorientierung ihren festen Platz in der Didaktik des Kindergartens hat.

Der Einbezug „aller Sinne“ resp. der Erfahrungen aus erster Hand ist eine gängige Forderung der Kindergarten- und der Grundschulpädagogik. Die Einschätzungen der Lehrpersonen zu diesem Item unterscheiden sich signifikant. Die Unterstufenlehrerinnen geben an, dass es für sie eine eher schwierigere Tätigkeit (KG, M: 2.32; US, M: 2.65) ist. Sowohl das Anknüpfen an das Vorwissen der Kinder wie der Einbezug der Lebenswelt der Kinder sind beliebte Postulate und fehlen in keinem Lehrplan. Dass die Umsetzung eher hohe Anforderungen stellt, zeigen die Mittelwerte, die bei beiden Berufsgruppen über dem Skalenwert 2 liegen.

Tabelle 8.23: Didaktische Umsetzung (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=476		Unterstufe N=463		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
Bei der didaktischen Umsetzung achte ich darauf, dass					
1 sämtliche Spiel- und Lernaktivitäten / Fächer und Fachbereiche auf das Thema ausgerichtet sind.	2.56	.73	2.58	.71	ns.
2 ich mit den Kindern Exkursionen mache, die es ihnen erlauben, Erfahrungen ‚aus erster Hand‘ zu machen.	2.40	.76	2.54	.71	ns.
alle Sinne angesprochen werden.	2.32	.74	2.65	.68	.000
3 die Themen an das Vorwissen der Kinder anknüpfen.	2.61	.73	2.51	.72	ns.
für die Kinder neue Lebensbereiche erarbeitet werden.	2.41	.68	2.34	.61	ns.
die Themen einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder haben.	2.14	.67	2.20	.66	ns.
ich auch Themen aus der Phantasiewelt der Kinder aufnehme.	2.07	.77	2.22	.76	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Tätigkeiten im Bereich der Erarbeitung von Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten und die Unterrichtsgestaltung als eher anspruchsvoll eingeschätzt werden, wahrscheinlich nicht zuletzt deshalb, weil verschiedenste Aspekte einbezogen werden müssen und diese impliziten oder expliziten Vorstellungen hinsichtlich der didaktischen Umsetzung genügen sollen.

Mit den nächsten Kapiteln beschreiben wir die Ergebnisse zu Tätigkeiten, die verschiedene Aspekte der Arbeit in und mit der Kindergartengruppe bzw. Klasse fokussieren.

### 8.3.2 Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich Sozial- und Lernklima

Die Lehrpersonen befinden sich hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeiten im Spannungsfeld der Sozialisierung und Individualisierung wie bereits in Kapitel 8.2.2 ausgeführt wurde. Die Beschreibung der Ergebnisse beginnt mit Tätigkeiten, die sich auf die Kindergartengruppe resp. Klasse beziehen.

Tabelle 8.24: Förderung der Zusammenarbeit unter den Kindern (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=469		Unterstufe N=441		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich gestalte Spielangebote / Lernangebote so, dass sie von mindestens zwei Kindern gewählt werden können.	1.66	.61	2.37	.68	.000
1b Ich stelle einen Gruppenauftrag so, dass die Kinder zusammenarbeiten müssen, um das Ziel zu erreichen.	2.74	.72	2.83	.73	ns.
1c Ich wechsele die Gruppenzusammensetzung häufig, damit die Kinder mit allen zusammenarbeiten müssen.	2.53	.74	2.34	.79	.000
1d Ich leite ‚stärkere‘ Kinder an, den ‚schwächeren‘ zu helfen.	2.32	.72	2.32	.75	ns.
2 Ich lasse die Kinder ihre Partnerinnen und Partner selber wählen.	1.98	.73	2.34	.79	.000
3 Wenn ein Kind sich in der Gruppe nicht wohl fühlt, nehme ich das als Thema auf und bespreche es mit der Kindergartengruppe / Klasse.	2.83	.74	2.87	.74	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Bei einem ersten Blick auf die Tabelle 8.24 fällt einerseits auf, dass sich sämtliche Mittelwerte der Unterstufenlehrerinnen zwischen „eher einfach“ und „eher schwierig“ befinden. Zwischen den Berufsgruppen finden sich signifikante Unterschiede im Bereich 1, bei Item 1a und 1c. Für die Kindergärtnerinnen wird es als schwieriger erachtet, die Gruppenzusammensetzung im Dienste der Förderung der Zusammenarbeit zu ändern, während die Unterstufenlehrerinnen angeben, dass es schwieriger sei, Lernangebote für zwei Kinder zu gestalten.

Ebenfalls als schwieriger eingeschätzt wird es von den Unterstufenlehrerinnen, die Kinder ihre Partnerinnen oder Partner selber zu wählen (Item 2). Für beide Berufsgruppen als „eher schwierig“ stellt sich die Thematisierung des Befindens in der Kindergartengruppe / Klasse heraus.

Tabelle 8.25: Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergartengruppe resp. Klasse (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=487		Unterstufe N=471		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1 Die Kinder übernehmen Verantwortung für die Kindergartengruppe / die Klasse, z.B. wenn ich verschiedene ‚Ämtli‘ verteile.	1.78	.64	1.93	.75	ns.
2 Den Zusammenhalt unter den Kindern fördere ich z.B. durch Rituale wie das Feiern des Geburtstags der einzelnen Kinder.	1.57	.57	1.62	.58	ns.
3 Das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit fördere ich z.B. durch Aktivitäten wie Theateraufführungen.	2.35	.78	2.31	.79	ns.
4 Ich mache Exkursionen, die gemeinsame Erlebnisse ermöglichen.	2.11	.75	2.14	.75	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Ein recht homogenes Bild der Einschätzung finden wir in Tabelle 8.25. Als „eher einfach“ werden von beiden Lehrpersonengruppen die Einführung von „Ämtli“ und „Ritualen“ eingeschätzt. Noch näher beieinander und zwar sowohl hinsichtlich der Mittelwerte wie auch der Streuung, liegen die Einschätzungen der Aussagen zu speziellen Aktivitäten wie Theateraufführungen und Exkursionen. Beide Aktivitäten werden in ihrer Umsetzung zwischen „eher einfach“ und „eher schwierig“ eingeschätzt.

Tabelle 8.26: Individualisierende Angebote und individuelle Rückmeldungen (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=447		Unterstufe N=458		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich stelle ein Spiel-, Lernangebot / Lernangebot zusammen, das unterschiedlich schwierige Aufgaben enthält und vertraue darauf, dass die Kinder ihrem Stand entsprechend wählen.	2.65	.73	2.97	.68	.000
1b Ich entwerfe für einzelne Kinder spezielle Aufgaben, um ihnen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.	2.78	.75	2.94	.74	ns.
1c Ich lasse die Kinder in ihrem Lerntempo arbeiten und greife nicht ein.	2.52	.71	2.86	.71	.000
1d Ich vertraue darauf, dass jedes Kind von selber sein Bestes gibt.	2.54	.74	2.73	.79	.000
2a Ich schaue darauf, dass das einzelne Kind eine bestimmte Zeitspanne an einer Aufgabe dran bleibt und nicht dauernd wechselt.	2.67	.66	2.54	.66	ns.
2b Im Freispiel / in Phasen der stillen Arbeit fördere ich einzelne Kinder in einem Bereich, in dem sie noch Schwächen aufweisen.	2.85	.72	2.69	.78	ns.
2c Ich weiss genau, was ich vom einzelnen Kind fordern kann und verlange auch entsprechende Leistungen.	2.83	.69	2.80	.75	ns.
2d Wenn ein Kind eine Arbeit ‚schludrig‘ erledigt, so verlange ich von ihm, dass es sie verbessert.	2.54	.67	2.18	.70	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

In Tabelle 8.26 ist es interessant zu beobachten, dass es die Unterstufenlehrerinnen als schwieriger (vgl. Mittelwerte) erachten, individuelle Angebote zu machen und darauf zu vertrauen, dass sich die Kinder ihrem Stand entsprechend Aufgaben wählen als die Kindergärtnerinnen. In Bereich 2, individuelle Rückmeldungen geben und Anforderungen stellen, finden wir gerade das umgekehrte Muster, was die Mittelwerte anbelangt. Die Kindergärtnerinnen schätzen die vorliegenden Tätigkeiten etwas schwieriger ein als die Unterstufenlehrerinnen.

Tabelle 8.27: Förderung der Aufmerksamkeit einzelner Kinder (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=443		Unterstufe N=443		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1 Ich sehe, wenn ein Kind während der geleiteten Tätigkeit / mündlichen Unterrichtsphase unaufmerksam ist.	2.18	.75	2.10	.71	ns.
Mit direktem Ansprechen hole ich unaufmerksame Kinder zum Thema der geleiteten Tätigkeit / der Lektion zurück.	2.10	.70	2.02	.68	ns.
2 Während der Freispielphase gehe ich von Gruppe zu Gruppe und beobachte wie die Kinder spielen / Während der Gruppenarbeitsphase gehe ich von Gruppe zu Gruppe und beobachte, was sie machen.	2.28	.72	1.96	.70	.000
Wenn ich sehe, dass die Kinder an einem Spielplatz / Gruppenarbeit nicht mehr wissen, was sie machen sollen, gebe ich ihnen weiterführende Anregungen.	2.31	.67	1.96	.66	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Im ersten Bereich, Förderung der Aufmerksamkeit innerhalb eher geschlossener Unterrichtsformen (vgl. Tabelle 8.27) liegen die Einschätzungen beider Berufsgruppen recht nahe beieinander, knapp über dem Skalenpunkt „eher einfach“. Im zweiten Bereich, der eher offene Unterrichtsarrangements fokussiert (vgl. Tabelle 8.27), schätzen es die Kindergärtnerinnen als schwieriger ein, Gruppen und einzelne Kinder zu beobachten und auch weiterführende Anregungen zu geben (Mittelwerte  $> 2$ ) als die Unterstufenlehrerinnen (Mittelwerte  $< 2$ ).

Mit den nachfolgenden Tabellen kommen wir zum letzten Aspekt der beruflichen Tätigkeiten im Bereich des Sozial- und Lernklimas, nämlich zu Fragen der Kindergruppen- resp. Klassenführung.

Insgesamt präsentieren sich die Mittelwerte in Tabelle 8.28 recht hoch, befinden sie sich doch zwischen 2.14 und 3.1. Beide Berufsgruppen schätzen es als „eher schwierig“ ein, immer genau zu wissen, was in der Kindergartengruppe oder Klasse vor sich geht (Items 1a und 1b). Im Vergleich dazu scheint es etwas weniger schwierig, Veränderungen in der Kindergruppe bzw. Klasse wahrzunehmen (Item 2a). Bei Item 2b finden wir den wesentlichsten Unterschied innerhalb des ganzen Frageblocks. Unterstufenlehrerinnen schätzen es als erheblich schwieriger ein, Aufträge zu geben, die ausserhalb des Schulzimmers gemacht werden können und somit nicht ihrer direkten Kontrolle unterliegen. Was die Störungen in verschiedenen Unterrichtsarrangements (Bereich 3) anbelangt, unterscheiden sich die Einschätzungen hinsichtlich Störungen durch einzelne Kinder nicht. Das direkte Eingreifen (Item 3b) hingegen, wird von den Kindergärtnerinnen als schwieriger im Vergleich zu den Unterstufenlehrerinnen taxiert.

Tabelle 8.28: Kindergartengruppe / Klasse überblicken (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=463		Unterstufe N=459		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich weiss immer genau, was in der Kindergartengruppe / Klasse vor sich geht.	3.10	.72	2.98	.69	ns.
1b Ich erkenne nicht immer, wenn ein Kind von den anderen ausgelacht oder gehänselt wird.	2.86	.70	2.89	.72	ns.
2a Ich nehme Veränderungen in der Kindergartengruppe / Klasse wahr und warte vorerst, wie sich das Ganze entwickelt.	2.65	.68	2.7	.66	ns.
2b Ich schaffe Ecken, wo ich die Kinder nicht direkt sehe. / Ich gebe Aufträge, die ausserhalb des Schulzimmers gemacht werden, wo ich die Kinder nicht direkt sehe.	2.14	.76	2.82	.72	.000
3a Wenn ein Kind das Gespräch im Sitzkreis / Unterrichtsgespräch stört, gehe ich nicht darauf ein.	2.58	.76	2.57	.84	ns.
3b Stört eine Gruppe von Kindern die anderen im Freispiel / bei der Gruppenarbeit schalte ich mich sofort ein.	2.52	.66	2.35	.73	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Weitere Aspekte der Klassenführung sind in den Tabellen 8.29 und 8.30 dargestellt. Schauen wir uns zuerst die Ergebnisse im Bereich der Erarbeitung und Einhaltung von Regeln an. Das Item 1a zeigt, dass es die Unterstufenlehrerinnen etwas schwieriger einschätzen, Regeln vorzugeben, die während der Abwesenheit der Lehrperson eingehalten werden sollten. Dafür scheint es für sie weniger schwierig zu sein, die Kinder beim Aufstellen von Regeln miteinzubeziehen. Nahe beieinander liegen die Antworten der beiden Berufsgruppen im zweiten Bereich, auf das Einhalten von Regeln zu achten und auch entsprechende Schritte zu unternehmen.

Tabelle 8.29: Regeln erarbeiten und einhalten (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=490		Unterstufe N=475		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich gebe den Kindern Regeln vor wie z.B. welche Tätigkeiten sie zwischen dem Eintreffen im Kindergarten und dem gemeinsamen Beginn wählen können / was sie nach der grossen Pause tun können, wenn ich noch nicht im Schulzimmer bin.	1.73	.61	2.00	.72	.000
1b Ich beziehe die Kinder beim Aufstellen von Gruppenregeln mit ein.	2.52	.75	2.23	.75	.000
2a Wenn eine Regel bekannt ist, zögere ich bei Übertretungen nicht, Massnahmen zu ergreifen.	2.46	.73	2.48	.82	ns.
2b Wenn ein Kind eine Regel übertritt, spreche ich es sofort darauf an.	2.28	.76	2.23	.72	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant



Gehen wir zur Frage des Umgangs mit Konflikten (vgl. Tabelle 8.30) weiter, so fällt auf, dass die Mittelwerte der Items stark streuen (von M: 1.94 bis M: 3.01), sich aber insgesamt die Einschätzung der Berufsgruppen nicht signifikant unterscheiden.

Tabelle 8.30: Umgang mit Konflikten (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=444		Unterstufe N=450		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Mit Ritualen beuge ich möglichen Konflikten vor, wie z.B. dem Entlassen aus dem Schlusskreis / die Kinder in den Sitzkreis kommen.	1.94	.68	2.1	.69	ns.
1b Ich habe mit den Kindern ein Ritual zur Lösung von Konflikten erarbeitet, z.B. einander sagen, was einen stört, anschliessend die Hand geben.	2.60	.74	2.58	.71	ns.
2a Wenn die Kinder Streit untereinander haben, kommen sie sofort zu mir.	2.56	.76	2.60	.73	ns.
2b Ich überlasse es den Kindern, ihre Konflikte untereinander auszutragen.	3.01	.67	2.84	.72	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Wir haben in verschiedenen vorangehenden Kapiteln (8.1 und 8.2) gesehen, dass die Beziehung zu den Kindern ein wichtiger und auch charakteristischer Bestandteil der beruflichen Arbeit ist. Sehen wir uns die Werte in Tabelle 8.31 an, so wird das Item 2a, mit dem Kind über private Angelegenheiten sprechen, als „eher einfach“ eingeschätzt. Mit einem Mittelwert von 2.65 bringen die Unterstufenlehrerinnen zum Ausdruck, dass das Schaffen von Situationen, um mit dem Kind über seine Befindlichkeit zu sprechen (Item 2b) von ihnen als „eher schwierig“ eingeschätzt wird als von den Kindergärtnerinnen. Die Items 1a und 1b zielen auf Situationen ab, die stärker durch Lerninhalte gekennzeichnet sind. Dem einzelnen Kind einen Sachverhalt zu erklären bis er klar ist, wird von beiden Berufsgruppen als tendenziell „eher schwierig“ (KG, M: 2.56; US, M: 2.65) eingestuft, während die Korrektur eines Gesprächsbeitrags etwas tiefere Mittelwerte aufweist (KG, M: 2.5; US, M: 2.43).

Tabelle 8.31: Beziehung der Kindergärtnerin resp. der Unterstufenlehrerin zu den Kindern (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=472		Unterstufe N=468		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Wenn ein Kind etwas nicht versteht, erkläre ich ihm die Sache, bis es nachkommt.	2.56	.76	2.65	.75	ns.
1b Wenn ein Kind einen quer liegenden Beitrag im Gesprächskreis / im Unterrichtsgespräch einbringt, korrigiere ich es.	2.50	.69	2.43	.70	ns.
2a Wenn mir ein Kind private Dinge erzählt, gehe ich darauf ein.	2.03	.75	1.97	.79	ns.
2b Ich schaffe Situationen, in denen ich mit dem einzelnen Kind über sein Befinden spreche.	2.38	.81	2.65	.79	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Mit der Beschreibung der Ergebnisse in Tabelle 8.31 wird zugleich die Dimension des Sozial- und Lernklimas abgeschlossen und es kann zum nächsten Thema, der Einschätzung von Tätigkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung übergeleitet werden.

### 8.3.3 Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lern- und Spielsituationen

In engem Zusammenhang stehen ein ansprechendes Sozial- und Lernklima und die Möglichkeiten der methodisch-didaktischen Gestaltung. Über sämtliche Aspekte der Schaffung eines Sozial- und Lernklimas kam zum Ausdruck, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen mehr oder weniger zwischen den Skalenwerten 2 (eher einfach) und 3 (eher schwierig) pendelten. Im vorliegenden Bereich befinden sich mehr Mittelwerte zwischen den Skalenwerten 1 (sehr einfach) und 2 (eher einfach). Doch sehen wir uns die vorgelegten Frageblöcke der Reihe nach an.

Tabelle 8.32: Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=463		Unterstufe N=458		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Geschichten erzähle ich, wenn die ganze Kindergruppe beisammen ist / der ganzen Klasse.	1.78	.73	1.40	.55	.000
1b Neue Inhalte erarbeite ich mit den Kindern in geleiteten Phasen / in frontalen Phasen.	1.91	.58	1.88	.62	ns.
1c Ich benutze geleitete Phasen / frontale Phasen, um den Kindern einen Sachverhalt zu erklären.	2.09	.68	1.78	.57	.000
1d In geleiteten Phasen / frontalen Phasen schaffe ich Gesprächssituationen mit der ganzen Kindergruppe.	2.33	.79	2.13	.68	.000
2a Das Freispiel / Offene Lernsituationen strukturiere ich durch eine vorbereitete Umgebung.	2.03	.64	2.47	.71	.000
2b Ich ermögliche den Kindern im Freispiel / offenen Lernsituationen ihren Interessen nachzugehen.	2.13	.72	2.74	.73	.000
2c Die Eigentätigkeit der Kinder fördere ich im Freispiel / durch offene Lernsituationen.	2.22	.73	2.66	.69	.000
2d Im Freispiel / Durch offene Lernsituationen gebe ich den Kindern die Möglichkeit, selbständig zu spielen und zu lernen.	2.05	.74	2.63	.71	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Die Einschätzung von Tätigkeiten wie etwas erzählen, einführen oder erarbeiten in Situationen mit der ganzen Kindergartengruppe oder Klasse (vgl. Tabelle 8.32) liegen um den Skalenpunkt 2 (eher einfach), wobei die Kindergärtnerinnen durchwegs höhere Mittelwerte erreichen als die Unterstufenlehrerinnen und sich diese Unterschiede mit Ausnahme von Item 1b auch als signifikant erweisen. Dieses Muster wieder-

holt sich im zweiten Bereich der Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen nicht, wo offenere Formen vorgelegt werden. Hier weisen die Unterstufenlehrerinnen höhere Mittelwerte auf und die Unterschiede im Vergleich zu den Kindergärtnerinnen sind signifikant. Es fällt aber auf, dass bei beiden Berufsgruppen die Mittelwerte >2 sind. Somit kann gesagt werden, ohne Berücksichtigung der signifikanten Unterschiede, dass die Gestaltung von offenen Spiel- und Lernarrangements von beiden Berufsgruppen als schwieriger betrachtet wird als eher geschlossene Formen im Klassenverband.

Tabelle 8.33: Aufbereitung von Lerninhalten (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=477		Unterstufe N=473		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1 Lerninhalte werden von mir strukturiert und schrittweise erarbeitet.	2.35	.66	2.09	.58	.000
2 Lerninhalte werden von mir eingeführt und mit den Kindern gezielt geübt.	2.35	.66	1.98	.55	.000
3 Um Lerninhalte zu veranschaulichen, setze ich Bilder oder Materialien aus dem Alltag ein.	2.00	.59	1.96	.65	ns.
4 Wenn ich neue Inhalte einführe, gebe ich den Kindern die Möglichkeit, diese handelnd zu erfahren.	2.20	.69	2.43	.76	.000

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Eng verbunden mit der Gestaltung von Lern- und Spielsituationen ist die Aufbereitung der Lerninhalte (vgl. Tabelle 8.33). Die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen unterschreiten den Skalenwert 2 (eher einfach) nicht, während dies bei den Unterstufenlehrerinnen bei zwei Items (2 und 3) der Fall ist. Mit Ausnahme von Item 4 schätzen die Kindergärtnerinnen den Schwierigkeitsgrad dieser Tätigkeiten höher ein als die Unterstufenlehrerinnen. Die letztgenannte Berufsgruppe bringt zum Ausdruck, dass es in ihrer Perspektive keine einfache Aufgabe ist, neue Inhalte auch handelnd erfahren zu lassen.

Grundsätzlich fällt bei der ersten Durchsicht der Tabelle 8.34 auf, dass die Unterstufenlehrerinnen einen grösseren Anteil an höheren Mittelwerten als die Kindergärtnerinnen aufweisen, d. h. dass sie in der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der vorgelegten Tätigkeiten tendenziell höher liegen. Dabei sticht ins Auge, dass sich die Einschätzungen der Items 1b und 2b, die die Gestaltung von Spiel- und Lernecken zum Inhalt haben, signifikant unterscheiden, was bei den restlichen Items nicht der Fall ist. Die Kennwerte im dritten Bereich, Spielphasen mit der Zielsetzung, den Kindern Freiräume verschiedenster Art zu eröffnen, tendieren dazu, diese Möglichkeiten eher im Skalenbereich „einfach“ einzuordnen. Im Spiel Konflikte auszutragen und zu Lösungen zu kommen, wird von den Lehrpersonen im Vergleich zu den anderen Items in Tabelle 8.34 als am schwierigsten eingeschätzt (KG, M: 2.56; US, M: 2.38).

Tabelle 8.34: Spiel (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=435		Unterstufe N=435		T-Test p-Wert*
	M	SD	M	SD	
1a Ich führe neue Spiele ein.	1.74	.58	1.81	.65	ns.
1b Ich führe neue Spielecken / Spiel- und Lernecken ein.	1.80	.64	2.15	.79	.000
2a Ich setze Spiele ein, um Lernangebote attraktiver zu machen.	2.09	.71	1.97	.70	ns.
2b Ich schaffe Spielecken / Spiel- und Lernecken, in denen die Kinder bestimmte Tätigkeiten und Inhalte vertiefen und üben können.	1.97	.68	2.30	.77	.000
3a Ich schalte Spielphasen ein, damit sich die Kinder von geleiteten Phasen / frontalen Phasen erholen können.	1.86	.67	1.88	.72	ns.
3b Mit Spielphasen eröffne ich den Kindern Freiräume.	1.98	.70	2.03	.72	ns.
3c In Spielphasen haben die Kinder die Möglichkeit, auch allein zu spielen.	1.75	.69	1.86	.69	ns.
4a Ich gehe davon aus, dass sich die Kinder beim Spielen Wissen aneignen.	1.89	.68	1.95	.74	ns.
4b Beim Spielen lernen die Kinder, selbständig Lösungen bei Konflikten zu finden.	2.56	.79	2.38	.76	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Nach den eher allgemeinen Vorgaben zum Thema Spiel wurden die Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen aufgefordert, organisatorische Tätigkeiten in Bezug auf Lern- und Spielecken resp. Zugang zu Material einzuschätzen. Nicht mehr ganz so hoch wie in Tabelle 8.26, jedoch immer noch deutlich über Skalenspunkt 2, wird der Schwierigkeitsgrad von Tätigkeiten, die die Verweildauer der Kinder (Items 1 und 2) im Blick haben, eingeschätzt. Tiefer eingeschätzt, also als einfachere Tätigkeiten (Item 4 in Tabelle 8.35 und Item 1 in Tabelle 8.36), präsentieren sich Aspekte, die auf die vorbereitete Spiel- und Lernumgebung abzielen. Hingegen scheint es anspruchsvoller zu sein, mit den Kindern bestimmte Abläufe zu erarbeiten (Item 2, Tabelle 8.36), damit diese selbständig die Angebote in Anspruch nehmen können.

Tabelle 8.35: Organisation von Spielecken im Kindergarten (Schwierigkeitsgrade)

	Kindergarten N=469	
	M	SD
1 Ich schaue darauf, dass nicht immer die gleichen Kinder das gleiche Spielangebot aufsuchen.	2.54	.75
2 Die Kinder wechseln die Spielplätze nach ihren eigenen Bedürfnissen.	2.40	.81
3 Wenn ein Kind den Spielplatz wechseln will, muss es mich zuerst fragen.	1.97	.72
4 Ich gebe die Anzahl Plätze pro Spielangebot vor.	1.94	.75

Von den Kindern bei Spielplatzwechsel oder mit besonderen Materialwünschen konfrontiert zu werden, wird als einfachere Tätigkeit bewertet. Betrachten wir die Items 1 und 4 in Tabelle 8.36 kommt zum Ausdruck, dass es „eher schwierig“ ist, den Raum generell so einzurichten, dass die Kinder zu allen Materialien Zugang haben.

Tabelle 8.36: Zugang zu verschiedenen Materialien im Kindergarten (Schwierigkeitsgrade)

		<i>Kindergarten</i> <i>N=465</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich bereite den Kindergartenraum am Morgen so vor, dass sämtliche Ecken und Tische mit dem entsprechenden Spielmaterial für die Kinder bereit sind.	1.90	.71
2	Ich habe mit den Kindern wiederkehrende Abläufe erarbeitet und eingeübt, damit diese keiner Erklärung mehr bedürfen.	2.33	.77
3	Wenn die Kinder spezielle Materialien brauchen, müssen sie zu mir kommen.	1.90	.61
4	Ich habe den Kindergarten so organisiert, dass die Kinder zusätzliches Spielzeug selbständig hervornehmen können.	2.29	.81

In Kapitel 8.2.4, charakteristische Tätigkeiten im Bereich Raumgestaltung, zeigt es sich, dass sich Lern- und Spielflächen auch in der Unterstufe etabliert haben. Wie schätzen nun die Unterstufenlehrerinnen Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Organisation dieser ein? Tabelle 8.37 hält Antworten bereit. Das Item 3 ausgenommen, befinden sich die Einschätzungen der Unterstufenlehrerinnen um den Skalenwert 2, also „eher einfach“. Ähnlich wie bei den Kindergärtnerinnen wird das Erarbeiten von Abläufen mit dem Ziel der Selbständigkeit als etwas schwierigere Aufgabe eingeschätzt.

Tabelle 8.37: Zugang zu verschiedenen Materialien in der Unterstufe (Schwierigkeitsgrade)

		<i>Unterstufe</i> <i>N=447</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich habe das Schulzimmer so eingerichtet, dass die Kinder freien Zugang zu Lernspielen wie z.B. Lük, Sabefix, Profax, Mathematix haben.	2.04	.81
2	Ich habe das Schulzimmer so organisiert, dass die Kinder selbständig Bücher oder Lehrmittel hervornehmen können.	1.92	.69
3	Ich habe mit den Kindern wiederkehrende Abläufe wie z.B. Arbeitsblätter abgeben, Ordner nachführen, so organisiert, dass sie keiner Erklärung mehr bedürfen.	2.32	.84
4	Wenn die Kinder mit einer Aufgabe fertig sind, können sie selbständig nach ihrem Interesse Spiele hervornehmen.	2.03	.73
5	Wenn die Kinder spezielle Materialien brauchen, müssen sie zu mir kommen.	2.03	.71

Nach der Beschreibung des Bereichs „methodisch-didaktische Gestaltung von Lern- und Spielsituationen“ gilt es nun, noch die Ergebnisse zur Einschätzung der beruflichen Tätigkeiten hinsichtlich eines letzten Bereichs in der Dimension „Unterrichten-Erziehen“ zu beschreiben.

#### 8.3.4 Schwierigkeitsgrade von beruflichen Tätigkeiten im Bereich der Beobachtung und Beurteilung

Wenn wir von Beurteilung sprechen, dann sprechen wir zugleich von einer schwierigen Tätigkeit, die durch die Spannung des Förderns und des Selektionierens gekennzeichnet ist (vgl. Oggenfuss et al. 1995; Lissmann 1997; Vögeli-Mantovani 1999). Dass diese berufliche Tätigkeit auch in der Binnenperspektive der Lehrpersonen als eher schwierig eingestuft wird, zeigen die Mittelwerte ( $\geq 2.3$ ), die sowohl bei Kindergärtnerinnen als auch bei Unterstufenlehrerinnen zu finden sind.

Tabelle 8.38: Beobachtung und Beurteilung der Entwicklungsprozesse der Kinder (Schwierigkeitsgrade)

	<i>Kindergarten</i> <i>N=471</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
1a Ich erarbeite mir eigene Kriterien zur Beobachtung verschiedener Entwicklungsbereiche (Sprache, Bewegung, Denken etc.), um Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder zu beschreiben.	2.75	.74
1b Von Beginn des Kindergartenjahres an sammle ich die Beobachtungen zu den einzelnen Kindern. So ist es mir möglich, die Fortschritte eines einzelnen Kindes, unabhängig von der Kindergartengruppe, zu beurteilen.	2.49	.82
2a Ich überprüfe, in welchem Mass gesetzte Ziele innerhalb eines Themas von den einzelnen Kindern erreicht worden sind.	2.88	.69
2b Um den Entwicklungsstand der Kinder einzuschätzen, vergleiche ich die Kinder innerhalb meiner Kindergartengruppe.	2.56	.71

In Tabelle 8.38 finden wir die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen zu zwei Bereichen. Im ersten Bereich, Kriterien erarbeiten und Beobachtungen dokumentieren, wird ersichtlich, dass vor allem das Kriterien erarbeiten (1a) eine eher schwierige Tätigkeit darstellt. Vergleichen wir die Item 2a und 2b, so schätzen es die Kindergärtnerinnen als schwieriger ein, die Kinder dahingehend zu beurteilen, inwiefern sie bestimmte Zielsetzungen innerhalb eines Themas erreicht haben als einen Quervergleich innerhalb der Kindergartengruppe anzustellen.

Etwas anders präsentieren sich die Aussagen der Unterstufenlehrerinnen (Tabelle 8.39). Hier ist aus dem Mittelwert von 2.85 ersichtlich, dass die Erarbeitung der Kriterien als schwierig eingeschätzt wird. Im Bereich der Bezugsnormen weist die lern-

zielorientierte Bezugsnorm (M: 2.73) im Vergleich zu den anderen (Sozialnorm und Individualnorm) den höchsten Mittelwert auf.

Tabelle 8.39: Beobachtung und Beurteilung der fachlichen Leistungen der Kinder (Schwierigkeitsgrade)

		<i>Unterstufe</i> <i>N=460</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Ich erarbeite mir eigene Kriterien zur Beobachtung der verschiedenen Fachbereiche, um Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder zu beurteilen.	2.85	.69
2a	Ich überprüfe systematisch, in welchem Mass die gesetzten Lernziele von den einzelnen Kindern erreicht werden.	2.73	.74
2b	Um die Leistungen der Kinder in den verschiedenen Fächern einzuschätzen, vergleiche ich die Kinder innerhalb der Klasse.	2.47	.80
2c	Ich mache verschiedene Arten von Lernzielkontrollen während einer Unterrichtssequenz, um die Fortschritte eines einzelnen Kindes, unabhängig von der Klasse, zu beurteilen.	2.3	.71

Auch wenn detaillierte Beobachtungen dokumentiert werden, schätzen es die Kindergärtnerinnen (M: 2.55) und die Unterstufenlehrerinnen (2.75) als eher schwierig ein, mit den Eltern über Auffälligkeiten zu sprechen (vgl. Tabellen 8.40 und 8.41). Tiefer in der Einschätzung liegen die Kindergärtnerinnen im Bereich 1, Rückmeldungen an die Eltern, wenn es um Gespräche im Verlaufe des Kindergartenjahres oder den Übertritt geht.

Tabelle 8.40: Rückmeldungen an die Eltern der Kinder im Kindergarten (Schwierigkeitsgrade)

		<i>Kindergarten</i> <i>N=456</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1	Gespräche im Verlauf des Kindergartenjahres sind eine angemessene Form, die Eltern über den Stand ihres Kindes zu informieren.	2.32	.72
	Ich führe mit den Eltern eines jeden Kindes ein Gespräch zum Übertritt in die Schule.	2.45	.81
2	Um mit den Eltern über Auffälligkeiten ihres Kindes zu sprechen, lege ich detaillierte Beobachtungen vor.	2.55	.80
3	Ich mache mit den Kindern standardisierte Tests zu verschiedenen Bereichen, um eine Grundlage für Gespräche mit den Eltern zu haben.	2.39	.87

Die Unterstufenlehrerinnen sind zu zwei Formen der Rückmeldung verpflichtet. Die Form des Gesprächs (1a) wird weniger schwierig eingeschätzt als die schriftliche Form der Rückmeldung mittels Lernbericht. Hinzuweisen ist noch auf die verschiedenen Aspekte des Lernberichts. Die Rückmeldung zum Stand des Kindes hinsichtlich des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (Item 1c) schneidet mit einem höheren Mittelwert ab als die Rückmeldung zum Stand der Fächer (Item 1b).

Tabelle 8.41: Rückmeldungen an die Eltern der Kinder in der Unterstufe (Schwierigkeitsgrade)

		<i>Unterstufe</i> <i>N=464</i>	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
1a	Das Beurteilungsgespräch am Ende des Wintersemesters ist eine angemessene Form, die Eltern über den Stand ihres Kindes zu informieren.	2.26	.69
1b	Mein Lernbericht, den ich jeweils am Ende des Schuljahres abgebe, informiert die Eltern in ausführlicher Art und Weise über den Stand Ihres Kindes in den Fächern.	2.62	.77
1c	Mein Lernbericht, den ich jeweils am Ende des Schuljahres abgebe, informiert die Eltern in ausführlicher Art und Weise über den Stand Ihres Kindes hinsichtlich des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens.	2.74	.76
2	Um mit den Eltern über Auffälligkeiten ihres Kindes zu sprechen, lege ich detaillierte Beobachtungen vor.	2.75	.77

Mit der Beschreibung der Schwierigkeitsgrade von Tätigkeiten im Bereich des Beobachtens und Beurteilens findet die Dimension „Unterrichten – Erziehen“ ihren Abschluss. Das nächste Kapitel widmet sich einer weiteren Dimension beruflicher Tätigkeiten, nämlich der Zusammenarbeit.

#### 8.4 Zusammenarbeit als berufliche Tätigkeit

Die Forderung nach mehr oder zumindest minimaler Zusammenarbeit finden wir auf den verschiedensten Ebenen, wenn wir unser Modell zu den Berufsfeldern Kindergarten, Schule betrachten. Dass die Zusammenarbeit als Bestandteil der beruflichen Tätigkeiten angesehen wird, kommt in Kapitel 8.1 bei den Ergänzungen der Lehrpersonen zur Wichtigkeit von Berufsaufgaben zum Ausdruck und auch in Artikel 17 des LAG finden wir den Aspekt der Zusammenarbeit wieder. In unserem Zusammenhang interessiert einerseits die Frage nach der Zusammenarbeit mit den Eltern aus bereits ausgeführten Gründen (vgl. Kapitel 3.2.2 und 5.2.1) und andererseits die Zusammenarbeit von Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe, weil darin u.a. eine Möglichkeit gesehen wird, den Übergang vom Kindergarten in die Unterstufe für die Kinder kontinuierlicher zu gestalten (vgl. Heller et al. 1986; Frei, Schönholzer 2000).

##### 8.4.1 Zusammenarbeit mit den Eltern

Elternarbeit war für den Kindergarten seit jeher wichtig und gehört zum Konzept des Kindergartens, wie auch die Ausführungen von Sörensen Criblez (1997, p. 50ff) aufzeigen. Wurde der Schule oftmals vorgeworfen, sie pflege den Einbezug der Eltern zu wenig, so finden wir heute kein Volksschulgesetz oder keinen neueren Lehrplan, der dieses Thema ausklammern würde. Im Gegenteil, die Zusammenarbeit mit



den Eltern wurde, nicht zuletzt wegen der gesetzlichen Bestimmungen, intensiviert (vgl. Rüegg 2000, p. 161ff). Wir stellen zuerst die Ergebnisse zur Frage vor, welche Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern von den Lehrpersonen als wichtig erachtet werden, gefolgt von der Einschätzung durch die Lehrpersonen zur Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit.

Für beide Berufsgruppen (vgl. Tabelle 8.42) stellen die schriftlichen Mitteilungen wie Elternbrief, Mitteilungszettel eine wichtige Form dar, um Informationen an die Eltern weiterzuleiten oder auszutauschen. Ebenfalls sehr eng beieinander liegen die Einschätzungen (KG: M 3.0; US: M 3.08) der Kindergärtnerinnen und der Unterstufenlehrerinnen, wenn es um die Form „Sprechstunde“ geht. Deutlich gehen die Meinungen auseinander, wenn wir die Gespräche beim Bringen und Abholen der Kinder betrachten. Diese Form schätzen die Kindergärtnerinnen in ihrer Wichtigkeit höher ein als die Unterstufenlehrpersonen. Ein Grund dafür dürfte sein, dass im Kindergarten sogenannte Übergangsphasen am Anfang und Ende des Halbtags vorgesehen sind, die der Kindergärtnerin die Gelegenheit geben, eher informell mit einzelnen Eltern zu sprechen. Der Hausbesuch wird durch beide Berufsgruppen als eher unwichtig eingeschätzt.

Tabelle 8.42: Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern\*

	Kindergarten N=475		Unterstufe N=460		T-Test p-Wert**
	M	SD	M	SD	
Elternbriefe, Mitteilungszettel	3.84	.36	3.78	.44	ns.
Elternabende	3.74	.48	3.53	.58	.000
Sprechstunde	3.02	.84	3.08	.82	ns.
Gespräche beim Bringen und Abholen der Kinder	3.45	.68	2.97	.86	.000
Hausbesuche	2.01	.63	1.86	.70	ns.
Besuch der Eltern während der Kindergartenarbeit / Unterrichtsbesuch der Eltern	3.72	.49	3.44	.61	.000
Anlässe für Eltern und Kinder wie z.B. Spielfest, Aus- flug, Räbeliechtli-Umzug etc.	3.73	.46	3.56	.60	.000
Mitarbeit der Eltern im Kindergarten / Unterricht	3.27	.66	2.64	.76	.000

\* Skalenwerte zur Einschätzung der Wichtigkeit: 1=gar nicht wichtig; 2=eher nicht wichtig; 3=eher wichtig; 4=sehr wichtig. Diese Skalenwerte wurden auch zur Einschätzung der Bedeutung der Zusammenarbeit verwendet.

\*\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Der Besuch der Eltern im Kindergarten oder der Schule sowie die gemeinsamen Anlässe für Kinder und Eltern werden wiederum von beiden Berufsgruppen als „eher wichtig“ eingeschätzt. Eine grosse Diskrepanz finden wir, wenn es um die Mitarbeit der Eltern im Unterricht geht. Hier liegen die Einschätzungen weit auseinander (KG: 3.27; US: 2.64).

Beide Berufsgruppen wurden aufgefordert, die Bedeutung der Zusammenarbeit unter Einbezug verschiedener Perspektiven einzuschätzen. Wie der Tabelle 8.43 zu entnehmen ist, bewegen sich die Mittelwerte zwischen „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“.

Tabelle 8.43: Bedeutung der Zusammenarbeit

	<i>Kindergarten</i> <i>N=485</i>		<i>Unterstufe</i> <i>N=477</i>		<i>T-Test</i> <i>p-Wert*</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Wie bedeutend ist für Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?	3.88	.33	3.68	.49	.000
Wie bedeutend ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindergärtnerin / Lehrerin für das Kind?	3.81	.43	3.74	.50	ns.
Wie glauben Sie, schätzen die Eltern die Bedeutung der Zusammenarbeit mit der Kindergärtnerin / der Lehrerin ein?	3.13	.59	3.2	.61	ns.

\* Signifikanz-Niveau  $p < .001$ ; ns. = nicht signifikant

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Unterstufenlehrerinnen die Formen sowie die Bedeutung der Zusammenarbeit mit den Eltern mit zwei Ausnahmen (Sprechstunde und Bedeutung für die Eltern) tendenziell tiefer einschätzen, was die Mittelwerte angeht und ihre Antworten etwas mehr streuen als die der Kindergärtnerinnen. Trotzdem kann gesagt werden, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern von beiden Berufsgruppen als wichtiger Teil der Berufsaufgaben eingeschätzt wird.

Wir kommen im folgenden Kapitel zum zweiten Aspekt der Zusammenarbeit, dem in dieser Studie nachgegangen wird, und zwar der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen.

#### 8.4.2 Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen

Wurde als ein Ergebnis des SIPRI-Teilprojekts 3 formuliert, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen gefördert und intensiviert werden müsse, so dürfen wir nun ca. 20 Jahre später gespannt darauf sein, ob sich in diesem Bereich Veränderungen ergeben haben. Sowohl Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen wurden aufgefordert, zu verschiedenen Formen der Zusammenarbeit Stellung zu beziehen, wobei sich grundsätzlich drei Arten der Zusammenarbeit beschreiben lassen, nämlich 1. gemeinsame Anlässe, an denen sowohl Kindergartenkinder wie Schulkinder teilnehmen; 2. formelle und informelle Anlässe der Lehrpersonen und 3. gemeinsame Veranstaltungen von Kindergarten und Unterstufe mit den Eltern.

Vorauszuschicken ist, dass Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen unabhängig voneinander diese Fragen eingeschätzt haben. Es wird deshalb von Interesse sein, ob die Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen die Häufigkeit der Zusammenarbeit ähnlich einschätzen oder nicht.

Tabelle 8.44: Gemeinsame Anlässe in Kindergarten und Schule

Kindergarten: Unterstufe:	N=506 N=490	Häufigkeit in %				
		Nie	1-2 mal pro Jahr	1-2 mal pro Halbjahr	1-2 mal pro Monat	1-2 mal pro Woche
Die Kindergartenkinder machen einen Schulbesuch		1.2	95.2	3.4	0.2	0.0
		4.2	92.3	3.1	0.2	0.2
Gemeinsame Lektionen (z. B. Sport) planen und durchführen		47.6	40.0	11.2	1.0	0.2
		47.1	40.6	10.9	1.2	0.2
Projektstage, -wochen gemeinsam veranstalten		30.2	65.1	4.7	0.0	0.0
		33.4	60.6	5.8	0.2	0.0
Gemeinsame Anlässe wie z. B. „Sternsingen“ planen und durchführen		27.7	56	15.7	0.6	0.0
		30.9	53	15.5	0.6	0.0

Die Tabelle 8.44 stellt die Ergebnisse zu gemeinsamen Anlässen in Kindergarten und Schule dar. Wir können feststellen, dass ein bis zwei Schulbesuche der Kindergartenkinder pro Jahr ein fester Bestandteil zur Vorbereitung des Übertritts in die Schule bilden (KG: 95.2%, US: 92.3%). Auch im Bereich der gemeinsamen Lektionen, Projekte und Anlässe sehen wir, dass über 50% der Lehrpersonen angeben, dass solche Aktivitäten mindestens ein bis zwei Mal pro Jahr, z. T. auch häufiger, stattfinden.

Tabelle 8.45: Formelle und informelle Anlässe der Lehrpersonen

Kindergarten: Unterstufe:	N=506 N=490	Häufigkeit in %				
		Nie	1-2 mal pro Jahr	1-2 mal pro Halbjahr	1-2 mal pro Monat	1-2 mal pro Woche
<i>Formelle Anlässe</i>						
Gemeinsamer Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen für Kindergarten und Unterstufe		14.7	57.0	24.8	3.3	0.2
		15.4	58.0	21.8	4.0	0.8
Gemeinsame Arbeitsgruppen zu Themen wie Pausenplatzgestaltung, Leitbildentwicklung etc.		20.3	33.3	30.3	14.5	1.6
		26.3	27.3	27.9	17.0	1.5
Kindergarten-, Unterstufenkonferenz		19	19.4	21.8	31.3	8.5
		27.7	21.4	23.8	21.6	5.5
Gegenseitige Hospitation		13.1	78.0	8.3	0.6	0.0
		17.7	76.4	4.6	1.1	0.2
<i>Informelle Anlässe</i>						
Gespräche, Austausch über Kinder		1.2	36.4	29.9	21.3	11.2
		2.7	35.2	31.5	17.5	13.1
Gespräche, Austausch über die Berufsarbeit		16	28.5	24.0	20.5	11.0
		11.6	27.6	24.4	23.7	12.7

Formelle und informelle Anlässe der Lehrpersonen (Tabelle 8.45) erweisen sich als feste Bestandteile der beruflichen Arbeit. Was die Häufigkeit anbelangt sehen wir, dass im formellen Bereich die Prozentzahlen bei „nie“ etwas höher ausfallen als im informellen Bereich. Trotzdem ist erstaunlich, dass 31.3% der Kindergärtnerinnen und 21.6% der Unterstufenlehrerinnen angeben, dass sie 1 bis 2 Mal pro Monat eine Kindergarten-, Unterstufenkonferenz haben, während bei den anderen zwei Formen (Weiterbildung und Arbeitsgruppen) die meisten Lehrpersonen angegeben haben, dass diese 1 bis 2 Mal pro Jahr stattfinden. Die gegenseitigen Hospitationen, für die sowohl Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen pro Jahr 1 bis 2 Halbtage zur Verfügung haben, werden denn auch von 78% der Kindergärtnerinnen und von 76.4% der Unterstufenlehrerinnen 1 bis 2 mal pro Jahr genutzt.

Als eher informelle Anlässe werden die Formen des Gesprächs und des Austauschs über Kinder und die Berufsarbeit definiert, weil diese nicht an eine bestimmte Form (wie z. B. KG-, US-Konferenz) gebunden sind und bei beliebiger Gelegenheit stattfinden können. Betrachten wir die Tabelle 8.45 so fällt auf, dass lediglich zu diesen Aspekten die Prozentzahlen auch im Bereich monatlich und wöchentlich über 10% liegen, während bei den anderen Aspekten vor allem jährlich und halbjährlich angegeben wurde.

Der dritte und letzte Aspekt, der in diesem Bereich den Lehrpersonen vorgelegt wurde, betrifft gemeinsame Veranstaltungen mit den Eltern. Wie aus Tabelle 8.46 ersichtlich ist, geben über 50% der Kindergärtnerinnen und immerhin 45% der Unterstufenlehrerinnen an, dass sie gemeinsame Elterninformationsveranstaltungen durchführen. Gemeinsame Gespräche mit Eltern hingegen sind wenig verbreitet, wenn wir die Prozentzahlen bei „nie“ anschauen.

Tabelle 8.46: Gemeinsame Veranstaltungen Kindergarten, Unterstufe und Eltern

Kindergarten: Unterstufe:	N=506 N=490	Häufigkeit in %				
		Nie	1-2 mal pro Jahr	1-2 mal pro Halbjahr	1-2 mal pro Monat	1-2 mal pro Woche
Elterngespräche mit Kindergärtnerin und Unterstufenlehrerinnen		78.4	19.8	1.6	0.2	0.0
		80.3	18.9	0.6	0.2	0.0
Elterninformationsveranstaltung gemeinsam durchführen		42.3	55.9	1.8	0.0	0.0
		53.1	45.7	1.2	0.0	0.0

Eingangs des Kapitels wurde die Frage aufgeworfen, ob sich bezüglich Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Unterstufe in den letzten 20 Jahren eine Veränderung ergeben habe. Die Frage ist auf Grund der Ergebnisse mit Ja zu beantworten. Der Schulbesuch der Kinder sowie gemeinsame Veranstaltungen sind feste Bestandteile eines Schuljahrs. Nebst den vom Kanton obligatorischen Weiterbildungsveran-

staltungen für Kindergarten und Schule wie bsp. Einführung des neuen Volksschullehrplans resp. des neuen Lehrplans Kindergarten sowie das Kindergarten-Unterstufenprojekt „Prävention von Lernstörungen“, fällt auf, dass sowohl formelle wie informelle Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden.

Mit der Ergebnisbeschreibung von Aussagen zur Dimension Zusammenarbeit als berufliche Tätigkeit findet das Kapitel 8, Ergebnisse zur Beschreibung der beruflichen Tätigkeiten, seinen Abschluss. In Kapitel 9 werden die ausführlich dargestellten Ergebnisse in Form von Zusammenfassungen zu den einzelnen Fragestellungen verdichtet.

## 9 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Studie in Form von Zusammenfassungen auf die leitenden Fragebereiche resp. konkreten Fragen hin akzentuiert. Es werden jeweils Querverweise auf die zu Grunde liegenden Kapitel gemacht.

### 9.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen der Berufsfelder resp. Berufsaufgaben der Lehrpersonen

*1a Welche gesetzlichen Rahmenbedingungen sind für die Berufsfelder Kindergarten, Schule wegleitend? (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2)*

*1b Wie sind die Berufsaufgaben und Anstellungsverhältnisse für Kindergärtnerinnen und Lehrpersonen auf gesetzlicher Ebene definiert? (vgl. Kapitel 5.2.3)*

Die Fragen 1a und 1b rücken die gesetzlichen Grundlagen für den Kindergarten und die Volksschule und damit für die Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen ins Zentrum. Die wichtigsten gesetzlichen Vorgaben (KGS, KGV, VGS, VSV, LAG und LAV) wurden nach spezifischen wie allgemeinen Aussagen, Geltungsbereich und Verpflichtungsgrad befragt (vgl. 5.2 ff). Während die Volksschulgesetzgebung seit 1856 das öffentliche Schulwesen ordnet und legitimiert, finden wir auf Seiten der Kindergärtnerinnen das Bemühen, den Kindergarten aus der privaten Trägerschaft herauszulösen und ins öffentliche Bildungswesen mittels eigener gesetzlicher Grundlagen zu integrieren und als eigenständige Institution zu positionieren. Was den Geltungsbereich der Gesetze anbelangt, wird beim Volksschulwesen von einer gemeinsamen Aufgabe der Gemeinden wie des Kantons gesprochen, während die Regelung und Organisation des Kindergartens Aufgabe der je einzelnen Gemeinde ist.

Unterschiedlich wird auch der Auftrag des Kindergartens und der Volksschule definiert (vgl. Kapitel 5.2.1, Abschnitt b). Dabei ist der Kindergarten auf Erziehung ausgelegt, ein Bildungsauftrag wie im Volksschulgesetz wird nicht ausgesprochen, wohl aber das Ziel, die Kinder auf den Schuleintritt vorzubereiten. Entgegen anderen Kantonen erlässt der Kanton Bern einen Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit<sup>15</sup> im Kindergarten.

Die Analyse zeigt aber auch, dass die Volksschule einen höheren Grad an gesetzlicher Reglementierung als der Kindergarten aufweist, sei es bezüglich Schulpflicht vs. Freiwilligkeit des Kindergartenbesuch, Auflagen zu Unterrichtsformen, Lehrplänen und Lehrmitteln, wobei anzufügen ist, dass mit Artikel 16 des KGS zum Ausdruck gebracht wird, dass der Kindergarten implizit dem VSG und VSV unterstellt ist.

---

<sup>15</sup> Hier wird nun von Erziehungs- und Bildungsarbeit gesprochen, im Gegensatz zum Auftrag wie er weiter oben beschrieben wurde.

Anders sieht es im Bereich der Lehrpersonen aus. Explizit wird in den gesetzlichen Grundlagen (LAG und LAV) eine rechtliche Gleichstellung von Kindergärtnerinnen, Primarlehrpersonen und weiteren Lehrpersonenkategorien zum Ausdruck gebracht, nicht zuletzt mit den Aussagen zum „Lehrerauftrag“ (Art. 17 LAG). Die Integration der Berufskategorie Kindergärtnerinnen in die Berufsgattung der Lehrpersonen ist in diesem Sinne vollzogen, während dies auf institutioneller Ebene, also Integration des Kindergartens in die Volksschule, noch nicht der Fall ist.

## 9.2 Strukturelle, organisatorische und personale Rahmenbedingungen der Berufsfelder

2a *Welche organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen weisen Kindergärten und Schulen auf?*

2b *Welche Merkmale weisen die zu unterrichtenden Klassen resp. Kindergarten-  
gruppen auf? (vgl. Kapitel 7.1ff)*

Unter dem Begriff situativ-strukturelle Rahmenbedingungen sind Fragen zum Standort des Kindergartens resp. der Zusammensetzung von Schulstufen in einem Schulhaus und zur Nutzung von Spezialräumen subsumiert (vgl. Kapitel 7.1.1). Knapp 40% der Kindergärtnerinnen geben an, dass sich ihr Kindergarten in einem Schulhaus oder auf dem Schulhausareal befindet und rund 56% der Kindergärtnerinnen geben an, dass der Standort ihres Einzel- oder Doppelkindergartens in einem Quartier zu finden ist, also unabhängig vom Schulhausareal. Die Unterstufenlehrerinnen geben an, dass ihr Schulhaus in rund 60% die Primarschule, also 1. bis 6. Schuljahr, umfasst.

Die Möglichkeit der Nutzung einer Turnhalle oder einem Turnraum wird von rund 90.2% der Kindergärtnerinnen bejaht, wogegen der Zugang zu anderen Spezialräumen eher schwierig scheint. Die Unterstufenlehrerinnen nutzen vor allem Spezialräume im musischen Bereich, also Singzimmer (69.5%), Werkräume (93.2%) und Turnhallen (77.8%). Für sie scheint es schwierig zu sein, Mehrzweck- oder Fachräume zu benutzen.

Als organisatorische Rahmenbedingungen werden Leitung und Zusammensetzung der Kollegien sowie die Zuständigkeit der Kommission betrachtet (vgl. Kapitel 7.1.2). Der Trend der Integration der Kindergärtnerinnen in den Schulbereich zeigt sich über die Prozentanteile der Ja-Stimmen der Kindergärtnerinnen zu folgenden Aspekten: 57.8% sind der Primarschulkommission unterstellt, 65.3% kennen eine gemeinsame Schulleitung für Kindergarten und Schule, 70% gehören einem gemeinsamen Kollegium Kindergarten und Schule an.

Die Frage 2b sucht nach Merkmalen der zu unterrichtenden Klassen resp. Gruppen. Nebst der Klassengrösse wurden Angaben zur Heterogenität (Alter, Fremdsprachig-

keit, Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Lernvoraussetzungen (Kindergarten), der Leistungsunterschiede in den Fächern sowie Unterschiede im Entwicklungsstand des Arbeits-, Sozial-, Spiel- und Lernverhaltens) erhoben und beschrieben (vgl. Kapitel 7.2). Grundsätzlich präsentieren sich zwei Formen der Kindergartengruppen oder Klassen, nämlich die Jahrgangsklasse und die mehrstufige Klasse. Was die Mehrstufigkeit anbelangt, so ist für die Kindergärtnerinnen der zweijährige Kindergarten gemeint, bei den Unterstufenlehrerinnen entweder das Zusammenfassen von Kindern des ersten und zweiten Schuljahres in einer Klasse oder das Zusammenfassen von zwei und mehreren Schulstufen (also z. B. Unter- und Mittelstufe). Betrachten wir nun zuerst die Altersspanne der Kinder. Eine Kindergärtnerin kann die Situation antreffen, unabhängig davon, ob sie einen ein- oder zweijährigen Kindergarten führt, mit Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren zu arbeiten. Auch für die Unterstufenlehrerin kann dieser Fall in einer Jahrgangsklasse eintreten, finden sich in den 1., 2. Klassen Kinder im Alter zwischen 6 und 9 Jahren.

Ein weiterer Aspekt, der bereits angetönt wurde, ist der Anteil der fremdsprachigen Kinder. Sowohl im Kindergarten (16.4%) wie in der Unterstufe (20.9%) finden sich Klassen, in denen kein fremdsprachiges Kind anzutreffen ist. Andererseits gibt es auch Kindergartengruppen und Klassen, die  $\geq 7$  fremdsprachige Kinder aufweisen (KG: 23%; US: 14.6%). 35.4% der Unterstufenlehrerinnen geben an, dass sie 1 bis 2 fremdsprachige Kinder in der Klasse haben, während 31.7% der Kindergärtnerinnen 3 bis 6 fremdsprachige Kinder in der Kindergartengruppe haben. Dies sind jeweils die höchsten Prozentanteile.

Nach den objektiven Daten zur Zusammensetzung der Kindergartengruppen resp. Klassen wurden die Kindergärtnerinnen aufgefordert, die Lernvoraussetzungen<sup>16</sup> (Aufmerksamkeit, Konzentration; Sprache; Merkfähigkeit; Denkfähigkeit; motorische Fähigkeit; Wahrnehmungsfähigkeit; Erlebnisfähigkeit) einzuschätzen. Dabei geben die Kindergärtnerinnen an, dass ihre Kindergartengruppen durch mässige bis grosse Unterschiede charakterisiert sind. Eine gleiche Einschätzung, also mässige bis sehr grosse Unterschiede, was die Leistungen in den Fächern (Deutsch, Mathematik, Natur-Mensch-Mitwelt, Gestalten, Musik, Sport) anbelangt, fand sich auch bei den Unterstufenlehrerinnen und zwar unabhängig davon, ob eine 1. oder 2. Klasse eingeschätzt wurde. Dieser Trend setzt sich bei der Frage nach dem Entwicklungsstand hinsichtlich Arbeits-, Sozial-, Spiel- und Lernverhalten für Kindergartengruppen und Schulklassen fort.

Aus den Antworten der Klassenlehrerinnen in Kindergarten und Unterstufe lassen sich folgende Punkte zusammenfassen. Die Angaben zu den zu unterrichtenden

---

<sup>16</sup> Zur Verfügung stand eine fünf-stufige Skala: 1=sehr kleine Unterschiede, 2=kleine Unterschiede, 3=mässige Unterschiede, 4=grosse Unterschiede, 5=sehr grosse Unterschiede. Auch die Unterstufenlehrerinnen schätzten die Leistungsunterschiede mit dieser Skala ein.



Kindergartengruppen und 1., 2. Klassen weisen darauf hin, dass sich die Klassen, sowohl hinsichtlich objektiver Daten (Alter der Kinder, fremdsprachige Kinder) wie auch subjektiver Daten (Einschätzung der Lernvoraussetzungen, der Leistungsunterschiede in den Fächern und der Einschätzung von Arbeits-, Sozial-, Spiel- oder Lernverhalten) als sehr heterogen präsentieren, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine Kindergartengruppe oder eine Schulklasse handelt. Was die Grösse der Kindergartengruppen resp. der Klassen anbelangt, zeigen die erhobenen Daten, dass Lehrpersonen der Unterstufe eher grössere Klassen unterrichten.

### 9.3 Die Einschätzung des Berufsfeldes aus Sicht der Lehrpersonen

#### 3a *Welche Aspekte des Berufs sind Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen wichtig?* (vgl. Kapitel 8.1)

Nebst standardisierten Fragen zu vier Bereichen, nämlich Beziehung zu den Kindern, unterrichtliche Tätigkeiten, berufliche Reflexion, zur Entwicklung der Schule beitragen, hatten die Lehrpersonen auch noch die Möglichkeit, in einer offenen Frage, weitere für sie wichtige Bereiche zu ergänzen (vgl. Kapitel 8.1). Insgesamt können die Ergebnisse zur Frage nach Aspekten der beruflichen Tätigkeit und deren Wichtigkeit<sup>17</sup> wie folgt zusammengefasst werden. Beide Berufsgruppen schätzen die persönliche Beziehung zu den Kindern und eine persönliche Atmosphäre im Kindergarten, im Schulzimmer sehr hoch ein, was durch die Nennungen in der offenen Frage zum Bereich „Kinder“ nochmals unterstrichen wird. Im Bereich „unterrichtliche Tätigkeiten“ finden wir mit zwei Ausnahmen wiederum Einschätzungen von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen vor, die sich nicht signifikant unterscheiden (vgl. Tabelle 8.1). Die Ausnahmen betreffen die Items „Konzentration auf Aufgaben, die im Lehrplan vorgegeben sind“ sowie „Ordnung und Disziplin im Unterricht“. Die Unterstufenlehrerinnen messen diesen Aspekten wichtigere Bedeutung zu (US M: 3.66 bzw. 4.21) als die Kindergärtnerinnen (KG M: 3.47 bzw. 3.88). Im Bereich 3, Reflexion der beruflichen Tätigkeiten unterschieden sich die Berufsgruppen signifikant in der Einschätzung des Items „sich fortbilden“. Die Kindergärtnerinnen schätzen sowohl diese Item höher ein, wie auch das Item im Bereich 4, „zur Schulentwicklung“ beitragen.

In der offenen Frage bringen die Lehrpersonen zum Ausdruck, dass ihnen bei der vorgelegten Zusammenstellung der Bereich „Zusammenarbeit“ fehlt. Ein gänzlich neues Tätigkeitsfeld, nämlich „bildungspolitisches Engagement“ wird von den Kindergärtnerinnen eingeführt.

---

<sup>17</sup> Die Lehrpersonen schätzten die standardisierten Fragen auf Grund einer fünf-stufige Skala ein: 1=gar nicht wichtig, 2=nicht wichtig, 3=teils-teils, 4=eher wichtig, 5=sehr wichtig.

3b *In welchem Mass werden die Bereiche der Dimension ‚Unterrichten – Erziehen‘ als charakteristisch für die eigenen unterrichtlichen Tätigkeiten eingeschätzt? (vgl. Kapitel 8.2 bis 8.2.6)*

Zu folgenden Bereichen wurden Daten erhoben und die Ergebnisse zusammengefasst<sup>18</sup>:

- 1 Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. für die Unterrichtsgestaltung
- 2 Sozial- und Lernklima
- 3 Methodisch-didaktische Gestaltung von Lern- und Spielsituationen
- 4 Raumgestaltung
- 5 Zeitliche Strukturierung im Kindergarten, der Unterstufe
- 6 Beobachtung und Beurteilung

Wenden wir uns dem ersten Bereich, der Erarbeitung von Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. für die Unterrichtsgestaltung zu, so lässt sich feststellen, dass die Kindergärtnerinnen angeben, dass sie sich tendenziell mehr als die Unterstufenlehrerinnen an den Interessen der Kinder für die Themenwahl orientieren. Der Einbezug der eigenen Interessen wird von den Unterstufenlehrerinnen etwas höher eingeschätzt als von den Kindergärtnerinnen. Ebenfalls höhere Mittelwerte weisen die Unterstufenlehrerinnen auf, wenn es um Lehrplan und Lehrmittel als Referenzpunkte für die Themenwahl geht. Probleme im Kindergarten- oder Schulalltag sind für beide Berufsgruppen von Bedeutung für die Themenwahl. Für die Kindergärtnerinnen ist es aber charakteristischer, Probleme des Kindergarten- und Schulalltags in die Themenwahl einzubeziehen. Es sei darauf hingewiesen, dass sich die vorgelegten Referenzpunkte zur Themenwahl nicht gegenseitig ausschliessen. Es können sehr wohl Probleme des Kindergarten- und Schulalltags „lehrplankompatibel“ sein, in dem Sinne, dass dadurch Richt- und Grobziele, die die Lehrpläne vorsehen, abgedeckt werden können. Auch die Orientierung der Lehrpersonen an ihren eigenen Interessen stehen vorerst nicht in Konkurrenz zu den Lehrplänen oder den Interessen der Kinder. Hier ist eher die Frage nach der Ausgewogenheit zu stellen, d.h. wie stark einzelne Themengebiete gewichtet werden, respektive überhaupt berücksichtigt werden.

Was die Prinzipien zur didaktischen Umsetzung anbelangt, so finden wir, dass die Unterstufenlehrerinnen höhere Zustimmung aufweisen, wenn es darum geht, verschiedene Fächer auf ein Thema hin zu akzentuieren. Ein weiteres Prinzip, Lerninhalte über „alle Sinne“ erfahren zu lassen, wird von den Kindergärtnerinnen als charakteristischer für ihre Berufsgruppe eingeschätzt. Ein weiteres didaktisches Prinzip, das Vorwissen und die Lebenswelt der Kinder einzubeziehen, wird von beiden Berufsgruppen als „eher charakteristisch“ eingeschätzt.

<sup>18</sup> Den Lehrpersonen lag eine vier-stufige Skala zur Einschätzung der standardisierten Fragen vor: 1=gar nicht charakteristisch, 2=eher nicht charakteristisch, 3=eher charakteristisch, 4=sehr charakteristisch.

In einem nächsten Schritt wenden wir uns nun beruflichen Tätigkeiten im unterrichtlichen Geschehen zu. Wie bereits in Kapitel 8.2.2 beschrieben, befinden sich die Lehrpersonen im Spannungsfeld unterschiedlicher Aufgaben, nämlich der Individualisierung und Sozialisierung. Verschiedene Frageblöcke zum Thema „Sozial- und Lernklima“ wurden den Lehrpersonen zur Einschätzung vorgelegt. Die Förderung der Zusammenarbeit wird von den Kindergärtnerinnen (ausser einem Item) mit Mittelwerten über 3.00 eingeschätzt, also zwischen „eher charakteristisch“ und „sehr charakteristisch“. Die Antworten der Unterstufenlehrerinnen befinden sich (mit zwei Ausnahmen) im Bereich „eher nicht charakteristisch“ bis „eher charakteristisch“. Die Frage nach der Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergartengruppe resp. Klasse durch gemeinsame Aktivitäten wird von den Berufsgruppen als charakteristisch angesehen, wohingegen die Kindergärtnerinnen höhere Mittelwerte aufweisen und es somit für sich als charakteristischer betrachten, den Zusammenhalt durch Aktivitäten wie Ämtli übernehmen oder Rituale wie Geburtstag feiern zu fördern. Wechseln wir nun zu unterrichtlichen Tätigkeiten, die stärker das „classroom management“ fokussieren, so ergibt sich, dass die Einschätzung der Unterstufenlehrerinnen tendenziell höher ausfällt als bei den Kindergärtnerinnen, wenn es darum geht, bei Störungen direkt einzugreifen (vgl. Tabelle 8.8), Regeln zu geben, zu erarbeiten und einzuhalten (vgl. Tabelle 8.9) oder Konflikte zu lösen (vgl. Tabelle 8.10).

Betrachten wir die Einschätzungen im Bereich der Förderung der Aufmerksamkeit der Kinder, finden sich die Mittelwerte beider Berufsgruppen zwischen „eher charakteristisch“ und „sehr charakteristisch“, unaufmerksame Kinder während einer Lektion mit direktem Ansprechen zurückzuholen. Dieses Ergebnis ergibt sich nochmals für die Beobachtung resp. das Erteilen von weiterführenden Anregungen im Freispiel oder in einer Gruppenarbeitsphase. Es fällt jedoch auf, dass die Mittelwerte (vgl. Tabelle 8.7) der Unterstufenlehrerinnen ziemlich höher ausfallen (KG, M: 3.07, 3.13; US, M: 3.53, 3.56<sup>19</sup>) und sich damit signifikante Unterschiede ergeben, was wiederum als Tendenz für direkteres Anleiten gewertet werden kann.

Im Bereich der Individualisierung wurden den Lehrpersonen Items vorgelegt, in welcher Form sie individualisierende Angebote machen und wie die Kinder diese wahrnehmen (vgl. Tabelle 8.6). Die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen bewegen sich zwischen Mittelwerten von 2.81 und 3.14, während die der Unterstufenlehrerinnen zwischen 2.71 und 2.85 liegen. In der Tendenz schätzen es die Kindergärtnerinnen als charakteristischer ein (vgl. Signifikanzen), dass die Kinder ihrem Stand und ihrem Arbeitstempo entsprechend die individuellen Angebote wahrnehmen als dies die Unterstufenlehrerinnen tun. Beide Berufsgruppen schätzen es als charakteristisch ein, auf einzelne Kinder einzugehen und in Phasen des Freispiels resp. der

---

<sup>19</sup> KG, M: Mittelwert der Einschätzung der Kindergärtnerinnen; US, M: Mittelwert der Einschätzung der Unterstufenlehrerinnen

stillen Arbeit auch einzeln zu fördern. Etwas anders sehen die Einschätzungen bei „Anforderungen an die Kinder stellen“ aus. Die Unterstufenlehrerinnen geben an, dass es für sie charakteristisch ist (US, M: 3.14; KG, M: 2.83), dem Leistungsstand des Kindes entsprechende Forderungen zu stellen oder auch Arbeiten, die nicht sorgfältig ausgeführt werden, überarbeiten zu lassen (US, M: 3.45; KG, M: 3.00). Die Ergebnisse zur Frage nach der Beziehung zwischen Lehrperson und Kind fallen, wie schon in Kapitel 8.1, Wichtigkeit von Berufsaufgaben, recht eindeutig aus und zeigen, dass es sowohl für Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen charakteristisch ist, verschiedene Formen zu pflegen.

Eine dritte wichtige Dimension im Bereich „Unterrichten – Erziehen“ ist die methodisch-didaktische Gestaltung von Lern- und Spielsituationen. Ein Merkmal dieser Dimension sind Unterrichtsformen, die sich mit geschlossen oder offen charakterisieren lassen, wobei es anzufügen gilt, dass diese nicht als Gegensatz aufgefasst werden sollen, sondern unterschiedliche Grade an Offen- oder Geschlossenheit aufweisen können. Beide Lehrpersonengruppen geben an, dass offenere Lernsituationen eher über eine vorbereitete Umgebung strukturiert werden. Die Möglichkeiten in offeneren Formen den Kindern mehr Raum zu geben, ihren eigenen Interessen nachzugehen, Eigentätigkeit und Selbständigkeit zu fördern, wird von den Kindergärtnerinnen durchwegs als charakteristischer eingeschätzt als von den Unterstufenlehrerinnen. Nahe beieinander, also keine signifikanten Unterschiede, liegen dann die Ergebnisse der Berufsgruppen bei Fragen nach der Nutzung geschlossener Unterrichtsarrangements, in denen Sachverhalte erklärt werden oder Gesprächssituationen mit der ganzen Gruppe geschaffen werden. Charakteristischer hingegen ist es für die Unterstufenlehrerinnen, Geschichten im Klassenverband zu erzählen als für die Kindergärtnerinnen. Gehen wir zu den Fragen nach der Aufbereitung von Lerninhalten über, finden sich keine signifikanten Unterschiede bei der Einschätzung der beiden Berufsgruppen. Lerninhalte werden strukturiert und schrittweise eingeführt und Medien zur Veranschaulichung eingesetzt. Signifikant unterscheiden sich die Einschätzungen bei der Berücksichtigung von Handlungsmöglichkeiten bei der Einführung neuer Inhalte (KG, M: 3.64; US, M: 3.42), sowie bei der gezielten Übung nach der Einführung von Inhalten (US, M: 3.33; KG, M: 3.08). Es wurde zu Beginn dieses Abschnitts vom Merkmal der Offen- bzw. Geschlossenheit von Unterrichtsformen gesprochen. Ein weiteres Merkmal der methodisch-didaktischen Dimension ist die Auseinandersetzung mit spielen und lernen. Auch hierzu wurden den Lehrpersonen Aussagen vorgelegt. Insgesamt ist zu bemerken, dass sich sowohl die Mittelwerte der Kindergärtnerinnen (zwischen 3.03 und 3.66) wie auch der Unterstufenlehrerinnen (zwischen 3.01 und 3.48) im Bereich von „eher charakteristisch“ bis „sehr charakteristisch“ bewegen. Im Gegensatz zu den Unterstufenlehrerinnen ist es für die Kindergärtnerinnen charakteristischer das Spiel als Übungsmöglichkeit zu nutzen. Ein weiteres Merkmal für beide Berufsgruppen ist es, dass sie organisatorische Ab-

läufe und Zugänge zu Spiel- oder weiteren Materialien so gestalten, dass die Kinder diese möglichst selbständig wahrnehmen können. Mit diesem Punkt ist ein weiterer Aspekt der vorliegenden Dimension angesprochen, nämlich die Raumgestaltung und -nutzung. Ein flexibler oder fixer Gesprächskreis ist in 98.6% der Kindergärten und 77.1% der Unterstufenzimmer zu finden. Mit über 80% sind Bilderbuchecke, Bereich mit Bauklötzen und Puppenecke charakteristische Bestandteile des Kindergartens. Ebenfalls mit über 80% Nennungen bilden Lese- und Spielecke eigene Flächen im Unterstufenzimmer. Noch nicht eingegangen wurde auf den Aspekt der zeitlichen Strukturierung. Grundsätzlich finden wir uns zwei unterschiedlichen Zeitstrukturierungen gegenüber. Die Kindergärtnerinnen gestalten den Halbttag durch sogenannte Phasen, wobei es 77.8% der Kindergärtnerinnen als charakteristisch einschätzen, eine gewisse Regelmässigkeit einzuhalten und die Bedürfnisse der Kinder (66.5%) einzubeziehen. Die zeitliche Struktur der Schule wird durch den Stundenplan, was den Wechsel der Fächer anbelangt und den Lektionenrhythmus gegeben. So bezeichnen es 73% der Unterstufenlehrerinnen als charakteristisch, dem Lektionenrhythmus und 67.7% dem Stundenplan zu folgen.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse zur Dimension „Unterrichten – Erziehen“ wird mit dem Bereich Beobachten – Beurteilen abgeschlossen. Aus Gründen der unterschiedlichen gesetzlichen Grundlagen und damit auch der Zielsetzungen für die Beobachtung und Beurteilung wurden den Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe unterschiedliche Fragen vorgelegt. Die Kindergärtnerinnen schätzen es als charakteristisch ein, sich Beobachtungskriterien wie auch eigene Instrumente zur Dokumentation zu erarbeiten, um Entwicklungsprozesse der Kinder einschätzen und darstellen zu können. Tiefer liegen die Mittelwerte (knapp unter 3) im Bereich der Bezugsnormen zur Einschätzung des Entwicklungsstandes des einzelnen Kindes. Die Eltern in Form von Gesprächen im Verlauf des Kindergartenjahrs zu informieren und dabei auch den Übertritt in die Schule zu thematisieren, wird mit einem Mittelwert von 3.56 resp. 3.57 als eher bis sehr charakteristisch bezeichnet. Dabei wird es auch als charakteristisch eingeschätzt, detaillierte Beobachtungen vorzulegen. Eher nicht charakteristisch scheint es hingegen zu sein, auf standardisierte Tests zurückzugreifen, um sich Grundlagen für die Gespräche mit den Eltern zu schaffen.

Die Unterstufenlehrerinnen sind verpflichtet, pro Schuljahr ein Gespräch mit den Eltern durchzuführen (nach einem Semester) und einen schriftlichen Lernbericht (am Ende des Schuljahrs) abzugeben. Sie schätzen es als eher bis sehr charakteristisch für sich ein (Mittelwerte zwischen 3.24 und 3.61), die Eltern in mündlicher bzw. schriftlicher Form ausführlich über den Stand des Kindes sowohl hinsichtlich der Fächer wie auch des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens zu informieren. Um den Stand des Kindes in den Fächern zu beurteilen, wird die lernzielorientierte Norm mit einem Mittelwert von 2.93 als am charakteristischsten eingeschätzt, gefolgt von der Indivi-

dual- (M: 2.88) und Sozialnorm (2.57). Auch die Unterstufenlehrerinnen erarbeiten sich eigene Kriterien zur Beobachtung, wobei der Mittelwert hier knapp 3.00 beträgt. Auch diese Berufsgruppe erachtet es als charakteristisch, detaillierte Beobachtungen bei Gesprächen mit Eltern vorzulegen (M: 3.29).

3c *Wie werden die Bereiche der Dimension ‚Unterrichten – Erziehen‘ hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades in der Umsetzung im jeweiligen Kontext eingeschätzt? (vgl. Kapitel 8.3 bis 8.3.4)*

Hierzu wurden die folgenden Bereiche hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades beruflicher Tätigkeiten beschrieben<sup>20</sup>:

- 1 Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. für die Unterrichtsgestaltung
- 2 Sozial- und Lernklima
- 3 Methodisch-didaktische Gestaltung von Lern- und Spielsituationen
- 4 Beobachtung und Beurteilung

Im ersten Bereich zeigt es sich, dass sowohl die Unterstufenlehrerinnen wie die Kindergärtnerinnen den Einbezug von Fragen und Interessen der Kinder, Probleme des Schulalltags und die Ziele des Lehrplans als Referenzpunkte für die Themenwahl nicht signifikant unterschiedlich einschätzen. Bei beiden Berufsgruppen sind die Mittelwerte zu diesen Aspekten > 2.20. Ebenfalls als „eher schwierig“ werden Postulate zur didaktischen Umsetzung wie „Einbezug aller Sinne“, „Erfahrungen aus erster Hand“, „Anknüpfen an das Vorwissen der Kinder“ eingeschätzt, wobei sich nur ein signifikanter Unterschied findet und zwar beim Item „Einbezug aller Sinne“ (vgl. Tabelle 8.13). Die Ergebnisse zeigen also, dass die Tätigkeiten im Bereich der Erarbeitung von Grundlagen für die Arbeit im Kindergarten resp. der Unterrichtsgestaltung von beiden Berufsgruppen als „eher schwierig“ eingeschätzt werden.

Der zweite Bereich beschäftigt sich mit Fragen des Sozial- und Lernklimas. Den Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe wurden acht Frageblöcke zu Aspekten der Sozialisierung und Individualisierung vorgelegt. Was die Förderung der Zusammenarbeit (vgl. Tabelle 8.24) unter den Kindern anbelangt, finden wir in den Ergebnissen die Tendenz, dass Unterstufenlehrerinnen diesen Aspekt als eine eher schwierigere Tätigkeit einschätzen im Vergleich zu den Kindergärtnerinnen. Im Gegensatz dazu zeigt sich in der Einschätzung der Aussagen zur Förderung der Zusammengehörigkeit in der Kindergartengruppe resp. Klasse ein homogenes Bild. Die Mittelwerte der Berufsgruppen liegen hier um den Skalenpunkt 2, also „eher einfach“.

<sup>20</sup> Wiederum eine vier-stufige Skala lag zur Einschätzung der standardisierten Fragen vor: 1=sehr einfach, 2=eher einfach, 3=eher schwierig, 4=sehr schwierig.

Was die Fragen zu individualisierenden Angeboten und individuellen Rückmeldungen (vgl. Tabelle 8.26) anbelangt, so finden sich die Mittelwerte der Unterstufenlehrerinnen im Bereich individualisierende Angebote machen und darauf vertrauen, dass die Kinder diese ihrem Leistungsstand entsprechen auswählen, nahe beim Skalenpunkt 3, eher schwierig. Anders verhält es sich beim zweiten Bereich, individuelle Rückmeldungen geben und dem Kind entsprechend angemessene Forderungen stellen. Hier unterscheiden sich die Antworten der Lehrpersonen nicht.

Ein weiterer Bereich, der dem Individualisieren zugerechnet wird, ist die Förderung der Aufmerksamkeit einzelner Kinder. Im Bereich der geschlossenen Unterrichtsformen unterscheiden sich die Einschätzungen der Berufsgruppen nicht und befinden sich knapp über Skalenwert „eher einfach“. Von den Kindergärtnerinnen als schwieriger eingeschätzt, werden Aussagen zu offenen Unterrichtsarrangements und zwar mit Mittelwerten um 2.30. Die Einschätzungen der Unterstufenlehrerinnen hingegen befinden sich mit 1.96 im Bereich „eher einfach“.

Den Lehrpersonen wurden ebenfalls Aussagen zum „classroom management“ vorgelegt. Insgesamt werden diese Aspekte beruflicher Tätigkeit als „eher schwierig“ eingeschätzt. Veränderungen in der Kindergartengruppe oder Klasse wahrzunehmen, wird als etwas weniger schwierig betrachtet im Vergleich zum Aspekt, immer genau zu wissen, was in der Klasse vor sich geht.

Die Ergebnisse beider Berufsgruppen hinsichtlich des Aspekts darauf zu achten, dass Regeln eingehalten werden, liegen im Bereich „eher einfach“ nahe beieinander (vgl. Tabelle 8.29). Regeln mit den Kindern zu erarbeiten, wird von den Kindergärtnerinnen höher eingestuft (KG, M: 2.52) als von den Unterstufenlehrerinnen (US, M: 2.23). Die Einschätzung von Items zur Frage „Umgang mit Konflikten“ wird von den Berufsgruppen als „eher einfach“ betrachtet.

Was die Gestaltung der Beziehung zu den Kindern anbelangt (vgl. Tabelle 8.31), was als sehr wichtige berufliche Tätigkeit angeschaut wird, finden sich die Ergebnisse der Berufsgruppen im unterrichtlichen Bereich auf der Skala um den Mittelwert 2.50, also zwischen „eher einfach“ und „eher schwierig“. Anders sieht es bei der Frage aus, ob die Lehrpersonen bewusst Situationen schaffen, um mit dem einzelnen Kind über seine Befindlichkeit zu sprechen. Die Antworten der Unterstufenlehrerinnen liegen hier im Bereich „eher schwierig“ und unterscheiden sich signifikant von der Einschätzung der Kindergärtnerinnen.

Nach den Ausführungen zu Aspekten beruflicher Tätigkeit zur Schaffung eines günstigen Sozial- und Lernklimas ist nun die Zusammenfassung der Ergebnisse zur methodisch-didaktischen Gestaltung an der Reihe. In einem ersten Frageblock werden Aussagen zur Gestaltung von sogenannten geschlossenen und offenen Unterrichtssituationen gemacht. Weisen die Kindergärtnerinnen höhere Mittelwerte im Bereich

der geschlossenen Unterrichtsformen auf, so sind es die Unterstufenlehrerinnen, die die höheren Mittelwerte im Bereich der offenen Unterrichtsformen aufweisen. Insgesamt wird die Gestaltung von offenen Unterrichtssituationen im Vergleich zu geschlossenen Unterrichtssituationen von beiden Berufsgruppen als schwieriger betrachtet.

Die Aufbereitung von Lerninhalten (vgl. Tabelle 8.33) wird mit einer Ausnahme von den Kindergärtnerinnen in ihrem Schwierigkeitsgrad höher eingeschätzt als von den Unterstufenlehrerinnen. Nur hinsichtlich der Aussage, bei der Einführung von neuen Inhalten, den Kindern die Möglichkeit zu geben, diese handelnd zu erfahren, weisen die Unterstufenlehrerinnen einen höheren Mittelwert auf (US, M: 2.43; KG, M: 2.20).

Der Frageblock „Zum Spiel“ (vgl. Tabelle 8.34) enthält vier Unterthemen: Einführung von neuen Spielen resp. Spiel- und Lernecken, Gründe für den Einsatz des Spiels, Zielsetzungen von Spielphasen, Lernen im Spiel. Mit zwei Ausnahmen, „Einführung neuer Spiel-, Lernecken“ und „Übung von Lerninhalten mittels Spiel“, unterscheiden sich die Antworten der Berufsgruppen nicht signifikant. Insgesamt wird der Schwierigkeitsgrad dieser Tätigkeiten um den Skalenpunkt 2 (eher einfach) eingeschätzt.

Je unterschiedliche Fragen wurden den Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe im Bereich organisatorischer Tätigkeiten hinsichtlich der methodisch-didaktischen Gestaltung vorgelegt. Bei der Organisation von Spielecken im Kindergarten (vgl. Tabelle 8.35) kommt durch die Antworten der Kindergärtnerinnen zum Ausdruck, dass sie es als „eher schwierig“ erachten, darauf zu schauen, dass die Kinder nicht immer dieselben Spielangebote aufsuchen wie auch, dass die Kinder, die Spielplätze nach ihren eigenen Bedürfnissen wechseln. „Eher einfach“ hingegen ist das Arrangieren von Spielangeboten mit einer bestimmten Anzahl vorgegebener Plätze pro Angebot. Ebenfalls als „eher einfach“ wird die Tätigkeit eingeschätzt, den Kindergarten so vorzubereiten, dass die Kinder die Spielangebote samt Material selber benützen können. Als eher weniger einfach wird das Einführen von bestimmten organisatorischen Abläufen mit dem Ziel, den Kindern keine Erklärungen mehr abgeben zu müssen, eingeschätzt. Auch die Unterstufenlehrerinnen wurden zu wiederkehrenden Abläufen wie z. B. Arbeitsblätter abgeben, Ordner nachführen, befragen. Auch sie schätzen dies als eher weniger einfache Aufgabe ein. Ihre weiteren Einschätzungen zu organisatorischen Fragen im Bereich der Zugänglichkeit zu verschiedenen Materialien werden mit „eher einfach“ beantwortet.

Der vierte und letzte Bereich, Beobachtung – Beurteilung, der hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades beruflicher Tätigkeiten der Dimension „Unterrichten-Erziehen“ zusammenfassend dargestellt wird, weist insgesamt bei beiden Berufsgruppen Mittelwerte  $\geq 2.30$  auf und tendiert, was die Beobachtung und Beurteilung der Kinder anbelangt, gegen Skalenpunkt „eher schwierig“ (vgl. Tabelle 8.38 und 8.39). Inge-



samt weisen die Kindergärtnerinnen etwas höhere Mittelwerte auf und bringen dadurch zum Ausdruck, dass sie diese beruflichen Tätigkeiten etwas schwieriger einschätzen als die Unterstufenlehrerinnen. Den Eltern Rückmeldungen zu ihrem Kind zu geben (vgl. Tabelle 8.40) schätzen die Unterstufenlehrerinnen hingegen als etwas schwieriger ein als die Kindergärtnerinnen.

#### 9.4 Zusammenarbeit als berufliche Tätigkeit

##### 4a *Wie schätzen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen ihr Berufsfeld hinsichtlich des Aspektes ‚Zusammenarbeit Kindergarten – Eltern resp. Schule – Eltern ein? (vgl. Kapitel 8.4.1)*

In der Befragung wurden die Lehrpersonen u. a. zu Formen der Zusammenarbeit befragt. Dabei ging es um drei Arten, nämlich 1. Anlässe bzw. Informationsaustausch mit den Eltern, 2. gemeinsame Anlässe für Eltern und Kinder und 3. um die aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht. Gerade was den dritten Bereich anbelangt, findet sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Berufsgruppen. Während die Kindergärtnerinnen diese Form wichtig finden (M: 3.27), schätzen die Unterstufenlehrerinnen sie eher als weniger wichtig ein (M: 2.64). Von beiden Berufsgruppen als unwichtig eingestuft wird der Hausbesuch als eine Form des Informationsaustauschs (Bereich 1). Auch als „eher nicht wichtig“ eingestuft wird die Form der „Gespräche beim Bringen und Abholen der Kinder“ durch die Unterstufenlehrerinnen. Der Bereich 2, Anlässe für Eltern und Kinder wird von den Kindergärtnerinnen als wichtiger eingestuft als von den Unterstufenlehrerinnen.

Eine zweite Frage fokussierte die Bedeutung der Zusammenarbeit aus der Sicht der Lehrperson für die Eltern und für das Kind. Mit Mittelwerten von 3.88 bei den Kindergärtnerinnen und 3.68 bei den Unterstufenlehrerinnen fällt die Einschätzung der Bedeutung für die Lehrperson recht hoch aus. Ebenso als „sehr wichtig“ wird die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern für das Kind eingeschätzt. Insgesamt lässt sich sowohl bei Formen wie bei der Bedeutung der Zusammenarbeit der Trend feststellen, dass die Kindergärtnerinnen diese Fragen etwas wichtiger einschätzen als die Unterstufenlehrerinnen.

##### 4b *Wie sieht die Zusammenarbeit der Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen aus? (vgl. Kapitel 8.4.2)*

Gemeinsame Anlässe von Kindergarten und Unterstufe wie z. B. Projektstage, „Sternsingen“ finden mindestens 1 bis 2 pro Jahr statt. Bei der Frage nach formellen (KG- und US-Konferenz, gemeinsame Arbeitsgruppen etc.) und informellen (Gespräche, Austausch über Kinder, Berufsarbeit) Anlässen finden wir die höchsten Prozentangaben von Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen zwischen 1 bis 2 mal

---

jährlich bis 1 bis 2 mal monatlich. Es ist ersichtlich, dass verschiedene Aktivitäten feste Bestandteile der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule sind. Noch eher spärlich hingegen finden Gespräche zwischen Kindergärtnerinnen, Unterstufenlehrerinnen und Eltern statt. Immerhin 78.4% der Kindergärtnerinnen und 80.3% der Unterstufenlehrerinnen geben an, dass diese Form nie stattfindet. Etwas anders sieht es bei gemeinsamen Informationsveranstaltungen für die Eltern aus. 55.9% der Unterstufenlehrerinnen und 45.7% der Kindergärtnerinnen geben an, dass sie 1 bis 2 mal pro Jahr einen solchen Anlass durchführen.

## 10 Schlussdiskussion

Die vorliegende Studie zur Beschreibung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und Unterstufe steht im Kontext der Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist ein erklärtes Ziel der neuen Stufenausbildung für den Kindergarten und die ersten beiden Schuljahre, die Schnittstellenproblematik beim entsprechenden Übergang zu vermindern. Dass eine Strukturänderung im Bereich der Grundausbildung genügen würde, um diese Probleme zu beheben, wäre allerdings eine zu optimistische Annahme. Im folgenden werden einerseits rechtliche Grundlagen und andererseits anhand der drei Ebenen (vgl. Abbildung 3.2) relevante Aspekte des Berufsfeldes und des Berufsbildes diskutiert.

Im Bereich der rechtlichen Grundlagen stehen sich das Kindergartengesetz resp. die Kindergartenverordnung und das Volksschulgesetz resp. die Volksschulverordnung gegenüber. Aufgabe des Kindergartengesetzes ist die Profilierung des Kindergartens gegenüber der Volksschule. Wie aber die vorliegende Analyse zeigt, geht es auch um eine Gleichstellung mit der Volksschule, wurden doch sowohl das Volksschulgesetz wie auch die Volksschulverordnung in weiten Teilen für den Kindergarten als begleitend erklärt. Trotzdem weisen die beiden rechtlichen Grundlagen unterschiedliche Grade der Verbindlichkeit auf, und zwar nicht nur in Bezug auf die Freiwilligkeit vs. das Obligatorium des Kindergarten- oder Schulbesuchs, sondern auch was Vorgaben hinsichtlich der Unterrichtsorganisation, Lektionentafel usw. anbelangt. Einen Schritt weiter gehen das Lehrerinnen- und Lehreranstellungsgesetz und die entsprechende Verordnung. Auf dieser Ebene kann von einer tatsächlichen Gleichstellung der Lehrpersonen von Kindergarten und Volksschule gesprochen werden. Die Differenzierung zeigt sich erst in Besoldungsfragen.

Auf der institutionellen Ebene Schule bzw. Kindergarten sehen wir uns mit einer stärkeren (Teil-) Autonomisierung der Schule als lokale Einheit konfrontiert. Dabei spielt die Frage des Standorts des Kindergartens eine wichtige Rolle. Probleme ergeben sich dort, wo mehrere Kindergärten als lokale Einheit zusammengefasst sind und weiterhin eine eigene Kindergartenleitung besitzen, und dort, wo sich die Kindergärten nicht auf dem Schulhausareal befinden. Solche Ausgangslagen können für die Integration der Kindergärtnerinnen in Schulentwicklungsprojekte hinderlich sein, weil die Zusammenarbeit auf funktionierende formelle Strukturen angewiesen ist.

Es lassen sich verschiedene Überlegungen anstellen. Die Standortfrage, ob Kindergärten in Quartieren bleiben oder auf dem Schulhausareal anzusiedeln sind, um damit eine Kooperation und Integration in eine Schule zu erreichen, ist zu überprüfen. Ein Augenmerk muss auch auf organisationale Aspekte gelegt werden, d.h. die Zusammensetzung von Schulleitungen, Lehrerinnen- und Lehrerkollegien, Vertretun-

gen in Arbeitsgruppen und Kommissionen. Eindeutig ist ein Trend zur Zusammenführung von Kindergarten und Schule auf Seiten der Behörden zu beobachten. Kindergartenkommissionen werden aufgelöst und durch Primarschulkommissionen abgelöst. Ebenfalls auf Inspektoratsebene wurden die „speziellen“ Inspektorate, wie z. B. Kindergarteninspektorate, aufgehoben und in die allgemeinen Volksschulin-spektorate integriert.

Auf der Ebene Kindergartengruppe bzw. Schulklasse zeigen die Ergebnisse der Studie, dass sich die Heterogenität von Kindergartengruppen und Schulklassen nicht so sehr nach Kindergarten oder Unterstufe unterscheidet, sondern eher eine Frage des Kindergarten- oder Schulortes ist. Sowohl Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen haben sich auf unterschiedliche Klassengrößen und unterschiedlich heterogen zusammengesetzte Klassen einzustellen.

Vergleichen wir die Hauptlinien der Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzung nach charakteristischen Tätigkeiten, so nutzen die Kindergärtnerinnen den Spielraum, der ihnen durch die weniger verbindliche rechtliche Grundlage gegeben wird, in einer stärkeren Kindorientierung hinsichtlich der Themenwahl, der Zuteilung von Spielpartnerinnen und Spielpartnern oder Spiel- und Lernangeboten. Die Unterstufenlehrerinnen begegnen den verbindlichen Auflagen dadurch, dass nebst der Orientierung an Interessen und Bedürfnissen der Kinder stärker Lehrplan und Lehrmittel einbezogen werden und eine direktere Klassenführung praktiziert wird. Im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung von Spiel- und Lernsituationen finden sich einerseits kaum Unterschiede in der Einschätzung, was eher geschlossene Unterrichtsarrangements, das Aufbereiten von Lerninhalten oder die Gestaltung der Spiel- und Lernumgebung anbelangt, jedoch Unterschiede hinsichtlich offeneren Spiel- und Lernsituationen.

Die Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte Reziprozität zwischen gesetzlichem Auftrag und Umsetzung in der jeweiligen Stufe. Rufen wir uns nochmals den Erziehungs- und Bildungsauftrag ins Gedächtnis, so kommt dem Kindergarten die Aufgabe zu, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern und es in eine erweiterte Gemeinschaft einzuführen, während die Schule zum Ziel hat, Kenntnisse und Fertigkeiten für die weitere berufliche und schulische Zukunft zu vermitteln. Der Gestaltungsspielraum, konkretisiert im Lehr- bzw. Rahmenplan, prägt die beruflichen Tätigkeiten im Bereich Unterrichten-Erziehen und widerspiegelt sich in einigen charakteristischen Unterschieden. Auf der anderen Seite stehen Einschätzungen von beruflichen Tätigkeiten, die keine grossen Unterschiede aufweisen (z. B. Einbezug einer vorbereiteten Umgebung oder Strukturierung neuer Lerninhalte und deren Veranschaulichung). Nicht zuletzt dürften sich hier die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit (wie z. B. gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen oder gemeinsame Arbeits-

gruppen) zwischen Kindergärtnerinnen und Unterstufenlehrerinnen bemerkbar machen.

Die Einschätzungen der beruflichen Tätigkeiten nach ihrem Schwierigkeitsgrad weisen in den Hauptlinien hinsichtlich Planung, didaktische Prinzipien und Klassenführung zwar einige signifikante Unterschiede auf, sind jedoch wesentlich homogener als die Beurteilung ihrer Charakteristika. Auffallend sind zwei Punkte im Bereich der methodisch-didaktischen Gestaltung. 1. Von beiden Berufsgruppen wird die Gestaltung von offenen Unterrichtssituationen schwieriger eingeschätzt als die Gestaltung von geschlossenen Unterrichtssituationen. 2. Kindergärtnerinnen schätzen die Gestaltung geschlossener Unterrichtssituationen schwieriger ein als Unterstufenlehrerinnen, die vice versa die Gestaltung von offenen Unterrichtssituationen als schwieriger einschätzen. Die Ergebnisse in diesem Bereich zeigen, dass sowohl Kindergärtnerinnen wie Unterstufenlehrerinnen die beruflichen Tätigkeiten des Unterrichtens und des Erziehens tendenziell ähnlich schwierig einschätzen.

Im Bereich „Unterrichten-Erziehen“ bestehen zwischen den Kindergärtnerinnen und den Unterstufenlehrerinnen zum einen Gemeinsamkeiten in der Einschätzung von charakteristischen Tätigkeiten wie z. B. Lerninhalte strukturieren, Regeln einhalten, zum anderen aber auch Unterschiede z. B. Formen zur Förderung der Zusammenarbeit. Bei der Weiterentwicklung von Konzepten, die die Zusammenführung der beiden Stufen zum Ziel haben, ist es wichtig, Unterschiede als pädagogische und didaktische Herausforderung zu begreifen, um den je spezifischen Charakteristika der Stufen gerecht zu werden. Aufschlussreich sind ebenfalls die Ergebnisse in bezug auf die Schwierigkeitsgrade von unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeiten. Unabhängig vom Bildungs- und Erziehungsauftrag zeigen sich Tätigkeitsfelder, die von beiden Berufsgruppen als anspruchsvoll angesehen werden, so z. B. offene Unterrichtsformen oder das Beobachten und das Beurteilen. Eine vertiefte Analyse dieses Sets von Tätigkeiten könnte die Ausgangslage für weitere Untersuchungen bilden.

## 11 Literatur

- Ambühl, Erich; Christ-Wiehr, Susanne; Frey-Kocher, Marianne; Hofer, Bruno; Schneider, Margrith: Vom Chindergarte i d'Schuel. Solothurn, Erziehungs-Departement des Kantons Solothurn, Amt für Volksschule und Kindergarten 1989.
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Grüne Reihe. Weinheim und Basel, Beltz 1991.
- bad: Der Stich ins Wespennest. In: Bieler Tagblatt, 28.3.2000, p. 7.
- Badertscher, Hans: Merkmale des Berufsfeldes der zukünftigen Lehrkräfte für den Kindergarten und das erste und zweite Schuljahr im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik 1998.
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln. Weinheim, Juventa 1996.
- Berndt, Jörg: Lehrende Berufe. In: Luczak, Holger; Volpert, Walter (ed.): Handbuch Arbeitswissenschaft. Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag 1997.
- Blinkert, Aldo (ed.): Herder Lexikon Soziologie. Freiburg, Basel, Wien, Herder 1976.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin, Springer 1995.
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart, Ernst Klett Verlag 1981.
- Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim und Basel, Beltz 1996.
- Büeler, Xaver: Die Verwirklichung guter Schulen: Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum. In: Szaday, Christopher; Büeler, Xaver; Bernard, Favre (ed.): Schulqualität und Schulentwicklung. Bern und Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1996, p. 79 - 162.
- Bühlmann, Cécile: Von der Interkulturellen Pädagogik zur Pädagogik der Vielfalt. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. 2000 (18), 1, p. 34 - 35.
- Burgener Woeffray, Andrea: Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Bern, Stuttgart, Wien, Haupt 1996.
- Burk, Karlheinz; Mangelsdorf, Marei; Schoeler, Udo: Die neue Schuleingangsstufe. Werkstattbuch Grundschule. Weinheim und Basel, Beltz 1998.
- Colberg-Schrader, Hedi: Soziales Lernen im Kindergarten. München, Kösel 1991.
- Conrad, Susanna; Lischer, Petra; Wolf, Bernhard: Erhebungsmethoden der Externen Empirischen Evaluation. Landau, Verlag Empirische Pädagogik 1997.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993 (39), 2, p. 223 - 238.
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch 1995.

- Dippelhofer-Stiem, Barbara; Andermann, Hilke; Kahle, Irene: Fragebogen: ErzieherInnen und KinderpflegerInnen im Übergang von der Ausbildung in die Berufspraxis. Hannover, Institut Frau und Gesellschaft 1996.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara: Institutionelle Erziehung im Vorschulalter. In: Diskurs 1997 (72), 76 - 81.
- Döbrich, Peter; Plath, Ingrid; Trierscheidt, Heinrich (ed.): Arbeits-Platz-Untersuchungen mit Hessischen Schulen. Materialien zur Bildungsforschung. Frankfurt am Main, Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1998.
- Dokumentationsstelle KgCH: Rituale. Ursprung, Formen und Bedeutung. Reihe Arbeitshilfen Praxis. Bern, Verband KindergärtnerInnen Schweiz, KgCH 2000.
- Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main, Suhrkamp 1980.
- Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt 1991.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Lehrplan Volksschule. Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern 1995.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999.
- Erziehungsrat Kanton Basel-Landschaft: Stufenlehrplan Kindergarten. Erziehungsrat Kanton Basel-Landschaft 1998.
- Fausser, Peter: Wozu die Schule da ist. In: Neue Sammlung 1996 (36), p. 151 - 164.
- Faust-Siehl, Gabriele; Garlichs, Ariane; Ramseger, Jörg; Schwarz, Hermann; Warm, Ute: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Frankfurt am Main, Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 1996.
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. U & S Pädagogik. München, Wien, Baltimore, Urban und Schwarzenberg 1981.
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; v. Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz 1995.
- Flitner, Andreas: Spielen - Lernen. München, Piper 1998.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen, Westdeutscher Verlag 1990.
- Fölling-Albers, Maria: Veränderte Kindheit - Verändertes Selbstverständnis der Schule? In: Grundschule 1998, 7 / 8, p. 56 - 58.
- Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart, Klett-Cotta 1999.
- Fuller, Frances F.; Bown, Oliver: Becoming Teacher. In: Ryan, Kevin (ed.): Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE. Chicago, University Chicago Press 1975, p. 25 - 52.
- Frei, Doris; Schönholzer, Emanuel: Kindergärtler und Schulkinder lernen und spielen gemeinsam. In: Kindergarten, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter. Hrsg. Verband KindergärtnerInnen Schweiz. 2000 (90), 3, p. 19 - 20.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen, Westdeutscher Verlag 1990.

- Gehrig, Hans; Geppert, Maximilian: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Basel, Beltz 1975.
- Gesing, Harald (ed.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Praxishilfen Schule. Pädagogik. Neuwied, Kriftel/Ts. Berlin, Luchterhand 1997.
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung 1995 (35), 4, p. 93 - 104.
- Guggenbühler, Mireille-Yvette: KgCH: Die Matur ist eine sinnvolle Vorbildung für Kindergärtnerinnen. In: Berner Schule 1996, 13, p. 7.
- Haarmann, Dieter (ed.): Handbuch Grundschule. Beltz Praxis. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1991.
- Hacker, Hartmut: Vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik. Bad Heilbrunn /OBB., Klinkhardt 1998.
- Hacker, Winfried: Allgemeine Arbeitspsychologie. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Verlag Hans Huber 1998.
- Hardörfer, Ludwig: Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklung stufenbezogener Didaktiken. In: Twellmann, Walter (ed.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf, Schwann 1986, p. 531 - 547.
- Hebenstreit, Sigurd: Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Freiburg im Breisgau, Herder 1994.
- Heid, Helmut: Was ist offen im offenen Unterricht? In: Leschinsky, Achim (ed.): Zeitschrift für Pädagogik. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1996, p. 159 - 172.
- Heller, Werner; Ambühl, Erich; Huldi, Max; Oggenfuss, August; Rageth, Esther et al. (ed.): Primarschule Schweiz - 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule. Bern, EDK 1986.
- Hengartner, Elmar, Röthlisberger, Hans: Rechenfähigkeit von Schulanfängern. In: Schweizer Schule 1994 (4/94).
- Herzog, Walter: Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1994 (12), 2, p. 206 - 223.
- Heyer-Oescher, Margot: Kindergarten und Schule - getrennt oder gemeinsam? Verschiedene Wege in die Zukunft. In: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (ed.): Kindergarten und Schule - getrennt oder gemeinsam? Zürich, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1996, p. 10 - 33.
- Heyer-Oeschger, Margot: Mit der Basisstufe in die Zukunft? Das aktuelle Referat. Bern, Verband KindergärtnerInnen Schweiz KgCH 1998.
- Hirsch, Gertrude: Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim, Juventa 1990.
- Holtappels, Heinz Günter: Grundschule bis mittags. Weinheim, Juventa Verlag 1997.
- Huberman, Michael: La Vie des Enseignants. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé 1989.
- Hugger, Paul (ed.): Kind sein in der Schweiz. Zürich, Offizin Zürich Verlags-AG 1998.



- Huldi, Max; Fessler, Heidi; Lauterbach, Susanne; Reber, Alfred; Salamin, Jean-Pierre (ed.): Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen. Ergebnisbericht SIPRI, Teilprojekt 3. Bern, EDK 1985.
- Huldi, Max; Lauterbach, Susanne (ed.): Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule in der deutschen Schweiz. Ergebnisbericht SIPRI, Teilprojekt 3. Bern 1987.
- Hundertmarck, Gisela: Soziale Erziehung im Kindergarten. Klett 1991.
- Hüsler, Silvia: Kinder ausländischer Familien im Kindergarten. Verlag KG-CH 1985.
- Hutin, Raymond; Lurin, Jacqueline; Soussi, Anne: Approche qualitative de la division élémentaire. La première année enfantine. La première année primaire. Genève, Département de l'instruction publique 1990.
- Hüttenmoser, Marco: Sozialisation und Einschulung. Ein Beitrag zu einem neuen Verständnis der Schuleintrittsproblematik. Aarau, Sauerländer 1981.
- Janssen-Vos, Frea; Heijnen, John: Vom Spielen zum Lernen. Erfahrungen aus den Niederlanden mit der Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern. In: Kindergarten, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter. Hrsg. Verband KindergärtnerInnen Schweiz. 1996 (86), 3, p. 20 - 21.
- Kaplan, Karlheinz (ed.): Förderung behinderter und nicht-behinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim, Beltz 1993.
- Kelchtermans, Geert: Berufsbiographie und professionelle Entwicklung. Eine narrativ-biographische Untersuchung bei Grundschullehrern. In: Bildung und Erziehung 1996 (49), 3, p. 257 - 276.
- Kindergärtnerinnenverein des Kantons Bern: Der Kindergarten. Grundlagen, Eigenart, Ausgestaltung. Bern, Kindergärtnerinnenverein des Kantons Bern 1948.
- Knab, Doris: Schule als Arbeitsplatz - nicht zum Aushalten. In: Pädagogik 1995 (47), 9, p. 8.
- Klein, Günter: Kontinuität und Herausforderung. In: Die Deutsche Schule 1995 (87), 2, p. 216 - 227.
- Knab, Doris: Schule als Arbeitsplatz - nicht zum Aushalten. In: Pädagogik 1995 (47), 9, p. 6 - 10.
- Knebel, Heinz; Schneider, Helmut: Taschenbuch zur Stellenbeschreibung. Taschenbücher für die Wirtschaft. Heidelberg, I. H. Sauer-Verlag GmbH 1991.
- Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Verlag Hans Huber 1976.
- Köhler, Béatrix; Born, Regine: Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1999.
- Kramis, Jo: Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1990 (8), 3, p. 279 - 297.
- Kucharz, Diemut; Sörensen, Bernd: Die Schule ist für alle Kinder da! In: Neue Sammlung 1996 (36), p. 93 - 101.
- Laatz, Wilfried: Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Thun, Verlag Harri Deutsch 1993.
- Lange, Elmar: Soziologie des Erziehungswesens. Eine Einführung. Stuttgart, Teubner 1986.

- Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH): LCH-Berufsleitbild. Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) 1999.
- Lichtenstein-Rother, Ilse, Röbe, Edeltraut: Grundschule, der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim, Beltz 1993.
- Lissmann, Urban: Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung. Landau, Verlag Empirische Pädagogik 1997.
- Lohmann, Christa: Den Unterricht öffnen. In: Die Deutsche Schule 1992 (84), p. 167 - 177.
- Lurin, Jacqueline; Nicod, Corinne; Soussi, Anne: Approche qualitative de la division élémentaire. La deuxième année enfantine. La deuxième année primaire. Genève, Département de l'instruction publique 1991.
- Macholdt, Tina; Thiel, Thomas: Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. In: Lenzen, Dieter (ed.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Stuttgart, Klett-Cotta 1983, p. 138 - 149.
- Mahlke, Wolfgang; Schwarte, Norbert: Raum für Kinder. Weinheim, Basel, Beltz 1994.
- Mandl, Heinz; Krapp, Andreas: Schuleingangsdiagnose. Neue Modelle, Annahmen und Befunde. Göttingen, Toronto, Zürich, C. J. Hogrefe 1978.
- Mansel, Jürgen (ed.): Glückliche Kindheit. Kindheitsforschung. Opladen, Leske + Budrich 1996.
- Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter: Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1991 (5), p. 43 - 55.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Psychologie - Verlags Union 1993.
- Meier, Richard: Grundschule als Lebensraum und Lernstätte gestalten. In: Haarmann, Dieter; Kalb, Peter E. (ed.): Grundschule 2000. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1999, p. 145 - 150.
- Mörsberger, Heribert; Moskal, Erna; Pflug, Elsegret (ed.): Das Kind im Kindergarten. Der Kindergarten. Freiburg i. B., Herder 1979.
- Müller, Fritz (ed.): Lehrerbildung von morgen. Grundlagen - Strukturen - Inhalte. Hitzkirch, Comenius-Verlag 1975.
- Nickel, Horst: Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht 1990 (37), p. 217 - 227.
- Niederle, Charlotte: Methoden des Kindergartens, 1. Teil. Linz, Österreichische Caritaszentrale 1995a.
- Niederle, Charlotte: Methoden des Kindergartens, 2. Teil. Linz, Österreichische Caritaszentrale 1995.
- Nufer, Heinrich: Kindergarten im Wandel. Frauenfeld und Stuttgart, Verlag Huber 1978.
- Nuspliger, Katharina; Marcet, Alice: Der Kindergarten im Kanton Bern. Bern, Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein 1982.
- Oerter, Rolf: Schule als Umwelt. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (eds.): Entwicklungspsychologie. München, Weinheim, Psychologie - Verlags - Union 1987, p. 241- 264.

- Oerter, Rolf: Kindheit. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (ed.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, Psychologie Verlags Union 1995, p. p. 249 – 309.
- Oggenfuss, Felix; Spitzer-Feser, Beat; Theiler, Pius; Vögeli-Mantovani, Urs: Eine Beurteilung, die weiter hilft. Ebikon, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen 1995.
- Petillon, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim, Psychologie Verlags Union, Beltz 1993.
- Petillon, Hanns: Die Lern- und Spielschule in Rheinland-Pfalz. In: Grundschule 1997, 12, p. 8 - 10.
- Petillon, Hanns; Flor, Doris: Die Lern- und Spielschule. Abschlussbericht. Saarburg, Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung, Haus Saarburg 1997.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Reihe Schule und Gesellschaft. Opladen, Leske + Budrich 1993.
- Prenzel, Annedore: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Reihe Schule und Gesellschaft. Opladen, Leske + Budrich 1999.
- Ramseger, Jörg (ed.): Offener Unterricht in der Erprobung. München, Juventa Verlag 1977.
- Ramseier, Erich; Locher, Rosmarie: Vom Kindergarten in die Primarschule. Ein Gemeindeprojekt zur fließenden Gestaltung des Übergangs. Bern, Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1988.
- Renner, Erich (ed.): Kinderwelten. Pädagogische, ethnologische und literaturwissenschaftliche Annäherungen. Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1995.
- Röllin, Margrit: Planung der Kindergartenarbeit. Zürich, Verlag KG-CH 1994.
- Rosbach, Hans-Günther: Lage und Perspektive der empirischen Grundschulforschung. In: Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 1996 (10), 2, p. 167 - 191.
- Rudow, Bernd: Die Arbeit des Lehrers. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, Verlag Hans Huber 1994.
- Rüegg, Susanne: Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bern, Peter Lang 2000.
- Scandola, Pietro; Rogger, Franziska; Gerber, Jürg: Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat. Bern, Bernischer LehrerInnenverein 1992.
- Schildknecht, Urs: Familie, Wirtschaft und Feministinnen entdecken die Schule. In: LCH-Aktuell 1999, 19, 7. Oktober, p. 1 - 6.
- Schlechter, Christine: Matur für Kindergärtnerinnen. Stolperstein für musisch Begabte? In: Verband KindergärtnerInnen Schweiz (ed.): Europa 1993. Blickpunkt Kindergarten Schweiz. Nachlese zur Fachtagung 1993. Hölstein, Verlag KindergärtnerInnen Schweiz 1994, p. 79-83.
- Schwarz, Horst: Arbeitsplatzbeschreibungen. Freiburg i. Br., Rudolf Haufe Verlag 1995.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Kindergarten. Dossier 29. Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1994.

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ed.): Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen in der Schweiz. Dossier 48a. Bern, Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren 1997.
- Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein (ed.): Von der Wirklichkeit zur Vision. Die berufliche Stellung der Kindergärtnerin. Nachlese zur Fachtagung 1989. Bern, Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein 1990.
- Schwerdt, Dirk: Vorschulerziehung. Grundlagen - Ziele - Förderungsbereiche. Paderborn, Ferdinand Schöningh 1975.
- Sörensen Criblez, Barbara: Der Kindergarten: Weder Schule, Familie noch Krippe. Universität Bern 1997.
- Stamm, Margrit: Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen?, Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich 1998.
- Stöckli, Georg: Vom Kind zum Schüler. Bad Heilbrunn / OBB., Verlag Julius Klinkhardt 1989.
- Strittmatter, Anton: Ein erwünschter Durchbruch mit Fragen. In: Schweizer Schule 1996, 1, p. 15 -19.
- Studer, Jeannette: Presseschau. In: Kindergarten, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter. Hrsg. Verband KindergärtnerInnen Schweiz 1999 (90. Jahrgang), 2, p. 25.
- Studer, Jeannette: Kindergarten im Konkubinat. In: Kindergarten, Zeitschrift für Erziehung im Vorschulalter. Hrsg. Verband KindergärtnerInnen Schweiz. 1995 (85), 3, p. 13 - 15.
- Terhart, Ewald: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970 - 1990. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1990 (10), 3, p. 235 - 254.
- Tietze, Wolfgang (ed.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied, Luchterhand 1998.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz (ed.): Kindergarten - ein Ort für Kinder., Verlag KG-CH 1993.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz: Übertritt Kindergarten Schule. Reihe Archiv 93, 2. 1993.
- Verband KindergärtnerInnen Schweiz: Ausbildungsreformen I: Grundlagen / Meinungen. Das aktuelle Dossier, 2. Bern, Dokumentationsstelle KgCH 1995.
- Verband bernischer KindergärtnerInnen: Das Berufsleitbild der bernischen Lehrerinnen und Lehrer für den Kindergarten. 2000.
- Vögeli-Mantovani, Urs: Mehr fördern, weniger auslesen. Aarau, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 1999.
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule - Offener Unterricht. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 1991.
- Walser, Emmy: Von Zweck und Zielen des modernen Kindergartens. In: Schweizerischer Kindergarten, Monatszeitschrift für Vorschulerziehung 1929 (19), 7, p. 93 - 97.
- Wannack, Evelyne: Die Arbeit der Kindergärtnerin an der Schweizerischen Ausstellung für Frauenarbeit (Saffa) in Bern 1928. Biel, unveröffentlichte Seminararbeit an der Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik 1995.

- Wannack, Evelyne: Das Fach Didaktik in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung. Eine Befragung von Didaktiklehrerinnen im Kanton Bern. Forschungsbericht Nr. 17. Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern 1997.
- Wolf, Bernhard; Becker, Petra; Conrad, Susanna (ed.): Der Situationsansatz in der Evaluation. Landau, Verlag Empirische Pädagogik 1999.
- Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K.: Kindheit in Deutschland. Kindheiten. Weinheim, Juventa Verlag 1996.
- Zopfi, Christa: Brauchen KindergärtnerInnen ein Hochschulstudium? In: Kindergarten 1994 (84), 7/8, p. 14-17.

### Rechtliche Grundlagen

- Kindergartengesetz vom 23. November 1983 (KGS)
- Volksschulgesetz vom 19. März 1992 (VSG)
- Kindergartenverordnung vom 30. Januar 1985 (KGV)
- Volksschulverordnung vom 4. August 1993 (VSV)
- Gesetz über die Anstellung von Lehrkräften vom 20. Januar 1993 (LAG)
- Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte vom 17. November 1993 (LAV)

Die rechtlichen Grundlagen können eingesehen werden unter:

< <http://www.sta.be.ch/belex/d/home.htm> >