

Spielzeugfreier Kindergarten – ein Projekt zur Stärkung der Lebenskompetenzen

Ergebnisse zu den Lehrpersonen- und Elternbefragungen
sowie Beobachtungen der Lehrperson-Kind-Interaktionen
2020/21

Januar 2022

Roger Keller
Sonja Perren
Mirjam Nievergelt

Vorwort

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts «Spielzeugfreier Kindergarten» 2020/21 wurde im Auftrag der Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich durch die Pädagogische Hochschule Zürich (Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule), in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Thurgau / Universität Konstanz (Brückenprofessur Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit) durchgeführt.

Gegenstand dieses Forschungsberichts sind die Ergebnisse zu den Befragungen der Lehrpersonen und Eltern sowie den Beobachtungen in ausgewählten Kindergärten zu Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern.

Zudem werden vertiefende Analysen im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten durchgeführt, zum Beispiel zu differentiellen Effekten auf der Ebene der Kinder. Dabei wird genauer beleuchtet, welche Kinder vom Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» am meisten beziehungsweise am wenigsten profitieren. Diese Ergebnisse werden zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

Ein besonderer Dank geht an dieser Stelle an die Mitglieder der Begleitgruppe. Wir danken Fabian Bächli (Suchtpräventionsstelle für den Bezirk Horgen), Christa Gomez (Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich) und Larissa Hauser (Suchtpräventionsstelle Winterthur) für die engagierte Zusammenarbeit und die wertvollen fachlichen Rückmeldungen.

Ebenso danken wir allen weiteren Vertreterinnen und Vertretern der regionalen Suchtpräventionsstellen im Kanton Zürich für die tatkräftige Unterstützung bei der Durchführung der Befragungen.

Nicht zuletzt geht ein grosser Dank an alle Lehrpersonen und Eltern, welche die Kinder hinsichtlich ihrer Lebenskompetenzen eingeschätzt haben. Ohne sie wäre die Durchführung des Projekts nicht möglich gewesen.

Anschrift Auftraggeberin

Verbund der Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich
c/o EBPI, Abteilung Prävention und Gesundheitsförderung Kanton Zürich
Sibylle Brunner, Beauftragte des Kantons Zürich für Prävention und Gesundheitsförderung
Hirschengraben 84
8001 Zürich

Anschrift Auftragnehmerin

Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule
Prof. Dr. Roger Keller
Lagerstrasse 2
8090 Zürich

<https://doi.org/10.5281/zenodo.6304570>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Copyright PH Zürich 2022.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	4
2	DAS PROJEKT «SPIELZEUGFREIER KINDERGARTEN»	5
3	FRAGESTELLUNGEN UND FORSCHUNGSDESIGN	6
3.1	Fragestellungen	6
3.1.1	<i>Fragestellungen der Online-Befragung</i>	6
3.1.2	<i>Fragestellungen der Beobachtungsstudie</i>	7
3.2	Datenerhebungen und Beschreibung der Stichproben	7
3.2.1	<i>Befragung der Lehrpersonen</i>	7
3.2.2	<i>Beobachtung der Interaktionen in den Kindergärten</i>	8
3.2.3	<i>Befragung der Eltern</i>	8
3.3	Erhebungsinstrumente	9
3.3.1	<i>Online-Befragungen</i>	9
3.3.2	<i>Beobachtungsstudie</i>	10
4	ERGEBNISSE	10
4.1	Veränderungen der Lebenskompetenzen	11
4.1.1	<i>Soziale Initiative</i>	11
4.1.2	<i>Konzentrationsfähigkeit</i>	12
4.1.3	<i>Frustrationstoleranz</i>	13
4.1.4	<i>Soziale Integration</i>	14
4.1.5	<i>Empathiefähigkeit</i>	15
4.2	Bewertungen der Eltern zur Qualität der Projektdurchführung	17
4.3	Lehrperson-Kind Interaktionen	20
4.3.1	<i>Veränderungen der Lehrperson-Kind Interaktionen</i>	20
4.3.2	<i>Veränderung der Lebenskompetenzen durch die Lehrperson-Kind-Interaktionen</i>	21
5	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION	23
6	QUELLENVERZEICHNIS	26
7	ANHANG	28
7.1	Online-Fragebogen für Lehrpersonen (T1 und T2)	28

1 Einleitung

Der Konsum von Genuss- und Suchtmitteln ist in unserer Gesellschaft weit verbreitet (z.B. Alkohol, Zigaretten, Medikamente). Viele Kinder und Jugendliche erleben diesen Konsum in ihrem Umfeld als etwas Alltägliches und mehrheitlich auch als etwas Unproblematisches. Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler wird der eigene Suchtmittelkonsum ein Thema und sie müssen lernen, verantwortungsvoll damit umzugehen. Auch bei anderen Verhaltensweisen mit Suchtpotenzial (z.B. Onlinesucht) sind Kinder und Jugendliche gefordert, einen risikoarmen Umgang zu finden, der nicht zu negativen Folgen wie Übermüdung und Konzentrationsproblemen oder Vernachlässigung von privaten und schulischen Aufgaben führt (Evers-Wölk & Opielka, 2016; Fachteam Gesundheitswissenschaften, 2018).

Im ersten Zyklus (Kindergarten und 1./2. Klasse) tritt Suchtverhalten zwar noch kaum auf. Es wird aber davon ausgegangen, dass in diesem Alter wichtige personale und soziale Kompetenzen weiterentwickelt und ausgebaut werden können, welche später den verantwortungsvollen Umgang mit Suchtmitteln und Verhaltensweisen mit Suchtpotenzial unterstützen und damit vorbeugend gegen einen risikohaften Konsum wirken. Für die Suchtprävention scheinen insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung, die Stressregulationskompetenz, die Fähigkeit zur Selbstregulation und die Risikokompetenz entscheidend zu sein (Hafen, 2018). Die Risikokompetenz ist deshalb von Bedeutung, da viele Kinder und Jugendliche das Bedürfnis nach neuen, abwechslungsreichen, komplexen und intensiven Sinneseindrücken und Erfahrungen haben und im Jugendalter bereit sind, dafür gesundheitliche, soziale, juristische und finanzielle Risiken in Kauf zu nehmen (Schumacher & Hammelstein, 2003).

Wiedebusch und Petermann (2011) weisen zudem darauf hin, dass im Kindergartenalter vor allem die Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten bedeutsam ist. Eine frühzeitige sozial-emotionale Förderung von Kindern in unterschiedlichen Lebensbereichen (Elternhaus, Hort/Schule und Freizeit) wirken sich kurz- und längerfristig auf ein positives Sozialverhalten, die Lernmotivation, den Schulerfolg sowie die physische und psychische Gesundheit aus.

Ressourcenorientierte Gesundheitsförderung und Prävention setzt also nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf eine aktive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit eigenen Verhaltensweisen, Einstellungen sowie auf die Förderung von sogenannten Lebenskompetenzen. Die Förderung von Lebenskompetenzen (englisch: life skills) gilt als erfolgreicher Ansatz für alle gesundheitsrelevanten Themen. Nach Jerusalem und Meixner (2009, S. 141) werden unter Lebenskompetenzen «psychosoziale Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit Anforderungen und Schwierigkeiten des täglichen Lebens aus eigener Kraft erfolgreich umzugehen». Lebenskompetenzen zeichnen sich demzufolge durch ein breites Spektrum an emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Allerdings gibt es keinen allgemeingültigen Konsens über die genaue Anzahl der zentralen Lebenskompetenzen, da diese je nach Gesundheitsthema, Kultur und Setting variieren können (Kirchhoff & Keller, 2021).

Die schulische Förderung dieser Lebenskompetenzen hat mit dem Lehrplan 21 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017) an Bedeutung gewonnen. Im Lehrplan 21 sind verschiedene Lebenskompetenzen konzeptionell in den überfachlichen Kompetenzen verankert: Die Schülerinnen und Schüler erwerben in allen Fachbereichen und über die ganze Schulzeit hinweg personale, soziale und methodische Kompetenzen, die es ihnen erlauben,

schulische und andere alltägliche Anforderungen zu bewältigen und dadurch ein gesundes und erfolgreiches Leben zu führen (Brägger, Israel & Posse, 2008; Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016).

Ein Projekt zur intensiven Förderung der Lebenskompetenzen ist der «Spielzeugfreie Kindergarten», welcher im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

2 Das Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten»

Das Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» wurde im Jahr 1992 in Zusammenarbeit mit der Aktion Jugendschutz der Landesarbeitsstelle Bayern und mit dem Städtischen Kindergarten Penzberg (Schubert & Strick, 2011) entwickelt. Es entstand aus der Überlegung heraus, dass das Leben der Kinder zunehmend von Konsumverhalten und vorgegebener Freizeitgestaltung geprägt ist und dass diese Entwicklung das Suchtverhalten fördert. Die Arbeitsgruppe vertrat die These, dass Prävention nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Kinder wieder zum aktiven, selbstbestimmten Spiel zurückfinden. Deshalb entwickelten sie ein suchtpreventives Projekt für den Kindergarten, welches dem Konsumverhalten entgegenwirkt und bei der Lebenskompetenzförderung ansetzt.

In den Kindergärten des Kantons Zürich wird der «Spielzeugfreie Kindergarten» seit dem Jahr 2013 durchgeführt und von den Regionalen Stellen für Suchtprävention (RSPS) fachlich begleitet. Die Lehrpersonen werden bestmöglich unterstützt und in ihrer veränderten Rolle gestärkt. Die Umsetzung erfolgt gemäss Konzept aus dem Jahr 2019 (Keller & Schätti, 2019; Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich, 2021).

Während einem Projektzeitraum von acht bis zehn Wochen wird das vorgefertigte Spielzeug, welches meistens bestimmte Spielmöglichkeiten vorgibt und kommerziell hergestellt ist, aus dem Kindergarten entfernt, und es wird auf vorbereitete Lernangebote der Lehrperson verzichtet. Den Kindern stehen Spielmaterialien wie Kisten, Tücher, Stühle, Tische, Seile, Bretter oder Materialien aus der Natur zur Verfügung und sie können selbst bestimmen, wann sie was spielen möchten. In dieser Umgebung wird den Kindern eine Alternative zur «Fertigspielzeug-Welt» angeboten, in der sie verstärkt lernen können, Eigenaktivität zu entwickeln und ihre Kreativität zu nutzen, um die vorhandenen Spielmaterialien umzufunktionieren. Damit das Entfernen des Spielzeugs von den Kindern nicht negativ erlebt wird, braucht es eine ausreichend lange Vorlaufphase, in der die Kinder mit Geschichten, Gesprächen und Rollenspielen auf die Zeit ohne Spielzeug vorbereitet werden.

Im Zentrum des «Spielzeugfreien Kindergartens» steht das freie, selbstbestimmte Spiel ohne Vorgaben zu Spielmaterialien oder Gruppenzusammensetzungen. Für Kinder ist das freie Spiel eine entscheidende Lern- und Energiequelle (Weinberger & Lindner, 2020) und es werden verschiedene überfachliche Kompetenzen wie sozio-emotionale Fertigkeiten, Problemlösefähigkeit oder kritisches Denken gefördert (Lieger & Geiger, 2021; Rüdüsüli, 2021; Zosh et al., 2018). Zudem können Kinder mit diesen Spielmitteln auch ihre feinmotorischen Fertigkeiten trainieren und Einsichten in physikalische Gesetzmässigkeiten gewinnen (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2011).

Die Aufgabe der Lehrperson im «Spielzeugfreien Kindergarten» ist es, die Kinder zu beobachten und ihnen wo notwendig Anstösse zu Spielideen zu geben (Scheidle, 2018; Schubert & Strick, 2011). Sie greift nur ins Spielgeschehen ein, wenn die Sicherheit der Kinder gefährdet ist oder wenn die Kinder ihre Konflikte nicht selbstständig lösen können. Dieser Rollenwechsel der Lehrperson in eine beobachtende und zurückhaltende Rolle ist aus einer pädagogischen Sicht jedoch ein häufig genannter Kritikpunkt gegenüber dem Projekt. In der aktuellen

Elementarpädagogik, basierend auf einem ko-konstruktiven Lernverständnis (Lernen durch Zusammenarbeit), wird von den Fachpersonen eine aktive Rolle in der Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen erwartet (Perren et al., 2017; Perren & Weiss-Hanselmann, 2019). Dazu gehört ein angemessenes Ausmass an Spiel- und Lernbegleitung sowie emotionaler und verhaltensbezogener Unterstützung, insbesondere bei Kindern, die mit dem freien Spielen nicht zurechtkommen und/oder Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen. Die Themen Spielbegleitung und Gestaltung von spielbasierten Lernumgebungen werden in der Kindergartenpädagogik intensiv diskutiert und die Herausforderung besteht darin, eine Balance zwischen Unterstützung, aktiver Begleitung und selbstbestimmtem Spielen zu finden (Burkhardt Bossi & Weiss, 2021; Kalkusch et al., 2020; Rüdüsüli & Wustmann Seiler, 2021; Vogt, 2020; Von Felten & Ackermann, 2020).

Die bisher gemachten Erfahrungen mit dem Projekt werden sowohl aus Sicht der Lehrpersonen wie auch der Eltern weitgehend positiv bewertet. Allerdings ist unklar, ob der «Spielzeugfreie Kindergarten» in Bezug auf die Förderung der Lebenskompetenzen wirksam ist, das heisst, welche Veränderungen sich hinsichtlich ausgewählter Lebenskompetenzen der Kinder ergeben. Die Projektdurchführung 2020/21 wurde deshalb durch die Pädagogische Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Thurgau / Universität Konstanz wissenschaftlich begleitet.

Im folgenden Kapitel 3 wird das Forschungsdesign der Begleitstudie beschrieben.

3 Fragestellungen und Forschungsdesign

Die wissenschaftliche Begleitung der Projektdurchführung 2020/21 beinhaltete zwei verschiedene methodische Zugänge mit unterschiedlichen Fragestellungen. Einerseits wurden die Lehrpersonen und Eltern der am Projekt teilnehmenden Kinder zu Beginn und kurz vor Abschluss des Projekts mittels Online-Erhebung zu verschiedenen Lebenskompetenzen der Kinder befragt. Andererseits wurde in ausgewählten Kindergartenklassen mit einer Beobachtungsstudie die Lehrperson-Kind-Interaktionen untersucht.

Im Folgenden werden als erstes die Fragestellungen der beiden Teilstudien erläutert. Danach finden sich Informationen zur Durchführung der Datenerhebungen sowie eine Beschreibung der für die Analysen zur Verfügung stehenden Teilstichproben. Schliesslich werden die eingesetzten Messinstrumente beschrieben.

3.1 Fragestellungen

3.1.1 Fragestellungen der Online-Befragung

Das Ziel der Online-Befragung war, die beiden folgenden Hauptfragestellungen zu beantworten:

- Wie schätzen die Lehrpersonen und Eltern die Lebenskompetenzen der Kinder zu Projektbeginn und kurz vor Abschluss des Spielzeugfreien Kindergartens ein? Lässt sich ein Zuwachs in Bezug auf die Lebenskompetenzen feststellen? (vgl. Kap. 3.3 und Online-Fragebogen für Lehrpersonen im Anhang).
- Wie beurteilen die Eltern die Qualität der Projektdurchführung (Informationen zum Projekt im Rahmen des Elternabends, fachliche Kompetenz der Mitarbeitenden der Suchtpräventionsstellen, Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, rückblickende Gesamtbewertung des Projekts?).

3.1.2 Fragestellungen der Beobachtungsstudie

Zusätzlich zur Online-Befragung wurde in ausgewählten Kindergärten eine Beobachtungsstudie mit folgenden Hauptfragestellungen durchgeführt:

- Verändern sich durch das Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» die Lehrperson-Kind-Interaktionen?
- Besteht ein Zusammenhang der Lehrperson-Kind-Interaktionen mit der Entwicklung der Lebenskompetenzen der Kinder?

3.2 Datenerhebungen und Beschreibung der Stichproben

Die wissenschaftliche Begleitung des «Spielzeugfreien Kindergartens» fand zwischen Dezember 2020 und Mai 2021 statt. Einerseits wurden zwei Online-Erhebungen bei den Lehrpersonen und Eltern durchgeführt (zu Projektbeginn und kurz vor Abschluss des Projekts). Andererseits wurden zweimal die Lehrperson-Kind-Interaktionen in ausgewählten Kindergartenklassen beobachtet (vor Projektbeginn und in der Mitte des Projekts). Die vier Messzeitpunkte werden in Abbildung 1 grafisch dargestellt.



Abbildung 1: Übersicht zu den Datenerhebungen

3.2.1 Befragung der Lehrpersonen

Im Durchführungsjahr 2020/21 haben insgesamt 91 Kindergärten am Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» teilgenommen. Die Lehrpersonen wurden durch die regionalen Suchtpräventionsstellen gebeten, für alle Kinder zu Projektbeginn (T1) und kurz vor Abschluss des Projekts (T3) einen Online-Fragebogen auszufüllen. Im Falle von Team-Teaching war es auch möglich, dass sich die Lehrpersonen die Einschätzung der Kinder aufteilten. Voraussetzung war, dass sie zum zweiten Messzeitpunkt wieder die gleichen Kinder beurteilten.

Insgesamt haben sich 35 Kindergärten zu T1 (Pretest Online-Erhebung) beteiligt und $N = 533$ Kinder in Bezug auf ihre Lebenskompetenzen eingeschätzt. Zu T3 (Posttest Online-Erhebung) liegen Daten aus 27 Kindergärten zu $N = 377$ Kindern vor. Nach Bereinigung der Stichprobe beträgt die Datenbasis für die Vorher-Nachher-Analysen $N = 373$ Kinder.

Tabelle 1: Stichprobengröße der Lehrpersonen: Anzahl eingeschätzte Kinder in Bezug auf ihre Lebenskompetenzen.

Messzeitpunkt	Eingeschätzte Kinder (N)
1. Messzeitpunkt (T1): Daten aus 35 Kindergärten	533
2. Messzeitpunkt (T3): Daten aus 27 Kindergärten	377
Beide Messzeitpunkte (T1,T3): Daten aus 25 Kindergärten	373

3.2.2 Beobachtung der Interaktionen in den Kindergärten

Als Ergänzung zu den Online-Befragungen wurden in ausgewählten Kindergartenklassen zweimal die Lehrperson-Kind-Interaktionen erfasst. Die Beobachtungen dauerten je rund 2.5 Stunden und wurden durch geschulte Studierende des Masterstudiengangs «Frühe Kindheit» der Pädagogischen Hochschule Thurgau / Universität Konstanz durchgeführt. Die erste Beobachtung fand zwei bis vier Wochen vor Projektbeginn (T0) statt. Diese Kindergartenklassen wurden in der Mitte der Projektphase (T2; 5 bis 6 Wochen nach Projektbeginn) ein zweites Mal durch die Masterstudierenden beobachtet.

Vor dem «Spielzeugfreien Kindergarten» erklärten sich 13 Lehrpersonen bereit, an der Beobachtungsstudie teilzunehmen. Drei weitere Kindergärten kamen später dazu, das heisst hier fanden nur Beobachtungen zu T2 statt. Ziel war es, dass diese Lehrpersonen auch an der Online-Befragung teilnehmen, damit die Lehrperson-Kind-Interaktionen zur Entwicklung der Lebenskompetenzen in Bezug gesetzt werden können. Aufgrund von Schwierigkeiten bei der Durchführung der Datenerhebungen liegen nur für sechs Kindergärten vollständige Daten zu allen vier Messzeitpunkten vor. Die zur Verfügung stehende Stichprobe für die Analysen auf Ebene der Kinder setzt sich wie folgt zusammen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Stichprobenszusammensetzung für die Analyse der Lehrperson-Kind-Interaktionen

Messzeitpunkte	Eingeschätzte Kinder (N)
2 Beobachtungen (T0/T2) und 2 Fragebogenerhebungen (T1/T3)	88
2 Beobachtungen und mindestens 1 Fragebogenerhebung (T1)	132
Mindestens 1 Beobachtung (T2) und 2 Fragebogenerhebungen	122
Mindestens 1 Beobachtung (T2) und mindestens 1 Fragebogenerhebung	168

3.2.3 Befragung der Eltern

Vor Projektbeginn fanden Elternabende statt, an denen die Eltern über das Projekt und die geplante Studie informiert wurden. Diejenigen Eltern, die am Elternabend nicht teilnehmen konnten, wurden von der Lehrperson informiert. Die Eltern hatten die Möglichkeit, den Fragebogen online oder auf Papier auszufüllen. Sie erhielten zu Beginn und kurz vor Abschluss des Projekts die gleichen Fragen wie die Lehrpersonen, um Veränderungen der Lebenskompetenzen bei den Kindern auch aus ihrer Perspektive in Erfahrung zu bringen.

Insgesamt haben sich Eltern aus 50 Kindergärten zu T1 (Pretest Online-Erhebung) beteiligt und $N = 509$ Kinder in Bezug auf ihre Lebenskompetenzen eingeschätzt. Zu T3 (Posttest Online-Erhebung) liegen Elterndaten aus 36 Kindergärten zu $N = 317$ Kindern vor. Nach Bereinigung der Stichprobe beträgt die Datenbasis für die Vorher-Nachher-Analysen $N = 221$ Kinder.

Tabelle 3: Stichprobengrösse der Eltern: Anzahl eingeschätzte Kinder in Bezug auf ihre Lebenskompetenzen.

Messzeitpunkt	Eingeschätzte Kinder (N)
1. Messzeitpunkt (T1): Eltern-Daten aus 50 Kindergärten	509
2. Messzeitpunkt (T3): Eltern-Daten aus 36 Kindergärten	317
Beide Messzeitpunkte (T1,T3): Daten aus 31 Kindergärten	221*

* Aufgrund von veralteten Fragebogen in zwei Kindergärten basieren einzelne Auswertungen nur auf $N = 195$ Personen.

3.3 Erhebungsinstrumente

3.3.1 Online-Befragungen

Wie auf Seite 4 erwähnt, gibt es keinen allgemeingültigen Konsens über die genaue Anzahl der zentralen Lebenskompetenzen (Kirchhoff & Keller, 2021). In den Online-Befragungen wurden zehn Skalen aus validierten Messinstrumenten eingesetzt (vgl. Tabelle 4). Die meisten Skalen stammen aus dem Instrument «Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen – KOMPIK» (Mayr, Bauer & Krause, 2012). Weitere Items wurden dem Fragebogen «Self- and Other-oriented Social Competences – SOCOMP» (Perren, 2007), dem «Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ» (Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003) und der Skala «The Lamer Social Competence in Preschool Scale – LSCIP» (Zachrisson, Janson & Lamer, 2019) entnommen.

Da die eingesetzten Skalen teilweise hoch miteinander korrelieren, wurden mit explorativen Faktorenanalysen fünf übergeordnete Dimensionen von Lebenskompetenzen identifiziert und für die weiteren Analysen verwendet (vgl. Tabelle 4 und Fragebogen im Anhang).

Tabelle 4: Skalen zur Erfassung der Lebenskompetenzen mit Beispiel-Items

Übergeordnete Dimension: Soziale Initiative (3 Subskalen)

Durchsetzungsfähigkeit

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler kann sagen, wenn sie/er etwas möchte oder einen Wunsch hat)

Kommunikationskompetenz

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler erzählt gerne Geschichten und Erlebnisse)

Explorationsverhalten

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler ist wissbegierig und interessiert sich für Neues)

Cronbach's Alpha LP: T1 = .94; T2 = .94 ; Cronbach's Alpha Eltern: T1 = .81; T2 = .80

Übergeordnete Dimension: Konzentrationsfähigkeit (2 Subskalen)

Aufgabenorientierung

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler arbeitet konzentriert an einer Sache und lässt sich kaum ablenken)

Hyperaktivität (Skala gedreht)

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler ist ständig zappelig)

Cronbach's Alpha LP: T1 = .92; T2 = .90 ; Cronbach's Alpha Eltern: T1 = .82; T2 = .82

Übergeordnete Dimension: Frustrationstoleranz (2 Subskalen)

Kooperationsverhalten

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler kann Dinge, die begehrt sind, mit anderen Kindern teilen)

Emotionsregulation

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler beruhigt sich schnell wieder, wenn es aufgeregt ist (z.B. nach einem Streit))

Cronbach's Alpha LP: T1 = .90; T2 = .91 ; Cronbach's Alpha Eltern: T1 = .74; T2 = .76

Übergeordnete Dimension: Soziale Integration (2 Subskalen)

Positive Peerbeziehungen

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler ist im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt)

Soziales Spielverhalten

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler beteiligt sich von sich aus am Spiel von anderen Kindern)

Cronbach's Alpha LP: T1 = .89; T2 = .89 ; Cronbach's Alpha Eltern: T1 = .70; T2 = .80

Tabelle 4 (Fortsetzung): Skalen zur Erfassung der Lebenskompetenzen mit Beispiel-Items

Übergeordnete Dimension: Empathiefähigkeit (1 Subskala)

Empathiefähigkeit

(Bsp.: Die Schülerin/der Schüler fühlt mit, wenn ein anderes Kind traurig ist)

Cronbach's Alpha LP: T1 =.90; T2 =.91 ; Cronbach's Alpha Eltern: T1 =.81; T2 =.80

Skalierung der Items: trifft völlig zu, trifft überwiegend zu, trifft teilweise zu, trifft wenig zu, trifft nicht zu

3.3.2 Beobachtungsstudie

Für die Beobachtungen der Lehrperson-Kind-Interaktionen kam das standardisierte Qualitätserhebungsinstrument «CLASS toddler» (La Paro, Hamre & Pianta, 2012) zum Einsatz. Das Verfahren wurde ursprünglich für jüngere Kinder entwickelt. Der Einsatz des Instruments wurde aber bereits für ältere Kinder und altersdurchmischte Gruppen erprobt (Perren, Frei & Herrmann, 2016). Das Verfahren eignet sich zur Beobachtung der Lehrperson-Kind-Interaktionen in eher unstrukturiertem Rahmen mit wenig Anweisung und ist damit für das freie Spiel im Setting «Spielzeugfreier Kindergarten» geeignet.

Mit dem Manual des «CLASS toddler»-Erhebungsinstruments wurden acht Dimensionen eingeschätzt, welche sich den beiden Bereichen a) *emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung* sowie b) *aktive Lernunterstützung* zuordnen lassen. In der vorliegenden Studie ist vor allem die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung von Interesse. Studien haben gezeigt, dass hohe Werte in diesem Bereich eine positive sozial-emotionale Entwicklung der Kinder vorhersagen (Mashburn et al., 2008).

Dem Bereich «emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung» sind *fünf* Dimensionen zugeordnet: Mit dem *Positiven Klima* wird eingeschätzt, wie die allgemeine Stimmung in der Gruppe ist, während beim *Negativen Klima* negative Ausdrücke von Emotionen im Fokus stehen. Auch länger anhaltende oder heftige Konflikte unter den Kindern zählen zu dieser Dimension. Die Dimension *Sensibilität der Lehrperson* fragt danach, ob die Lehrperson die Signale und Bedürfnisse der Kinder wahrnimmt und passend reagiert. Bei der Dimension *Berücksichtigung der kindlichen Perspektive* geht es darum, ob die Lehrperson die Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufnimmt und die Aktivitäten entsprechend flexibel anpasst. Wie die Kinder in der Regulierung ihres Verhaltens unterstützt werden, erfasst die letzte Dimension *Führung des kindlichen Verhaltens*.

Dem Bereich «Aktive Lernunterstützung» sind drei Dimensionen zugehörig: Die Dimension *Förderung von Lernen und Entwicklung* ist auf die Lernunterstützung fokussiert, welche die Kinder während der Beobachtungszeit erfahren. Das Feedback, welches ein Kind auf seine Aktivitäten oder Aussagen erhält, wird in der Dimension *Qualität des Feedbacks* erfasst. Die dritte Dimension dieses Bereiches bildet der *Sprachgebrauch*, bei dem der Fokus auf der alltagsintegrierten Sprachförderung liegt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse aus der Online-Befragung der Lehrperson und der Eltern präsentiert, welche die Kinder zu Beginn und kurz vor Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens» zu verschiedenen Lebenskompetenzen eingeschätzt haben. Danach folgen die Bewertungen der Eltern zur Qualität der Projektdurchführung. Schliesslich werden die Resultate aus der Beobachtungsstudie zu den Lehrperson-Kind-Interaktionen vorgestellt.

4.1 Veränderungen der Lebenskompetenzen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob sich während dem «Spielzeugfreien Kindergarten» ein Zuwachs in Bezug auf die Lebenskompetenzen der Kinder feststellen lässt. Die Ergebnisse werden für die fünf übergeordneten Dimensionen «Soziale Initiative», «Konzentrationsfähigkeit», «Frustrationstoleranz», «Soziale Integration» und «Empathiefähigkeit» getrennt dargestellt (vgl. Kapitel 3.3). Als erstes folgen jeweils die Ergebnisse aus Sicht der Lehrpersonen und am Schluss des Abschnitts ein ergänzender Hinweis zur Einschätzung der Eltern.

4.1.1 Soziale Initiative

Die explorativen Faktorenanalysen zeigten, dass die Skalen *Durchsetzungsfähigkeit*, *Kommunikationskompetenz* und *Explorationsverhalten* hoch korrelieren. Deshalb wurden diese zur übergeordneten Dimension «Soziale Initiative» zusammengefasst.

Die Einschätzung der Lehrpersonen in Bezug auf die «Soziale Initiative» der Kinder ist kurz vor Abschluss ($M = 3.85$, $SD = .81$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ($t(372) = 9.701$, $p \leq .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.60$, $SD = .87$). Die Stärke des Effekts¹ liegt bei $d = .50$ und kann als moderat eingestuft werden.

Abbildung 2 zeigt die Entwicklungen der Kinder aus Sicht der Lehrpersonen im Detail. Die maximal mögliche Veränderung läge bei +/- vier Skalenpunkten. Bei 247 Kindern hat sich der Wert zur «Sozialen Initiative» während dem Projekt nicht verändert, bei 99 Kindern erfolgte eine Veränderung um +1 auf der Skala und 8 Kinder erreichten eine Veränderung von +2 Skalenpunkten. Eine leicht negative Entwicklung zeigt sich aus Sicht der Lehrpersonen bei 19 Kindern.

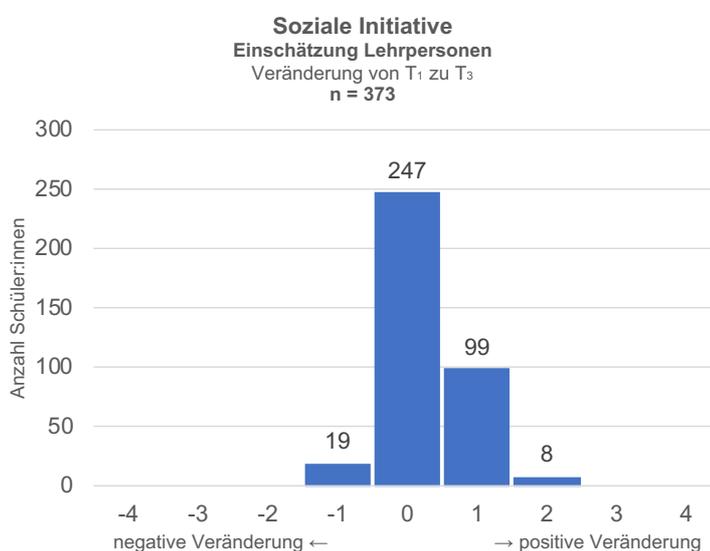


Abbildung 2: Veränderungen der «Sozialen Initiative» der Kinder zwischen T1 und T3

¹ Effektstärke d nach Cohen (1992): $d \geq .20$ = schwacher Effekt, $d \geq .50$ = moderater Effekt, $d \geq .80$ = starker Effekt

Weiter zeigen die Einschätzungen zu beiden Messzeitpunkten (T1 und T3) folgende signifikante Mittelwertsunterschiede in Bezug auf die «Soziale Initiative» der Kinder:

- Mädchen > Jungen
- 2. Kindergartenjahr > 1. Kindergartenjahr
- Kinder ohne DaZ-Unterricht > Kinder mit DaZ-Unterricht

Die Mittelwertsunterschiede bezüglich Geschlecht, Schulstufe und DaZ-Unterricht bleiben zu Projektbeginn und kurz vor Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens» gleich gross, das heisst es gibt diesbezüglich keine signifikanten Veränderungen während der Projektdauer (keine Interaktionseffekte).

Auch die Einschätzung der Eltern bezüglich der sozialen Initiative der Kinder ist kurz vor Abschluss ($M = 4.19$, $SD = .47$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ($t(194) = 3.427$, $p \leq .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 4.11$, $SD = .46$). Die Stärke des Effekts ist mit $d = .25$ allerdings schwach.

4.1.2 Konzentrationsfähigkeit

Die übergeordnete Dimension «Konzentrationsfähigkeit» setzt sich zusammen aus den beiden Skalen *Aufgabenorientierung* und *wenig Hyperaktivität*.

Auch die Einschätzung der Lehrpersonen in Bezug auf die «Konzentrationsfähigkeit» der Kinder ist kurz vor Abschluss ($M = 3.75$, $SD = .83$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ($t(372) = 8.841$, $p \leq .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.50$, $SD = .94$). Der Effekt ist schwach bis moderat und liegt bei $d = .46$.

Abbildung 3 zeigt die Entwicklungen der Kinder wiederum im Detail. Die maximal mögliche Veränderung läge bei +/- vier Skalenpunkten. Bei 235 Kindern hat sich der Wert zur «Sozialen Initiative» durch das Projekt nicht verändert, bei 108 Kindern erfolgte eine Veränderung um +1 auf der Skala und 5 Kinder erreichten eine Veränderung von +2 Skalenpunkten. Eine leicht negative Entwicklung zeigt sich aus Sicht der Lehrpersonen bei 25 Kindern.

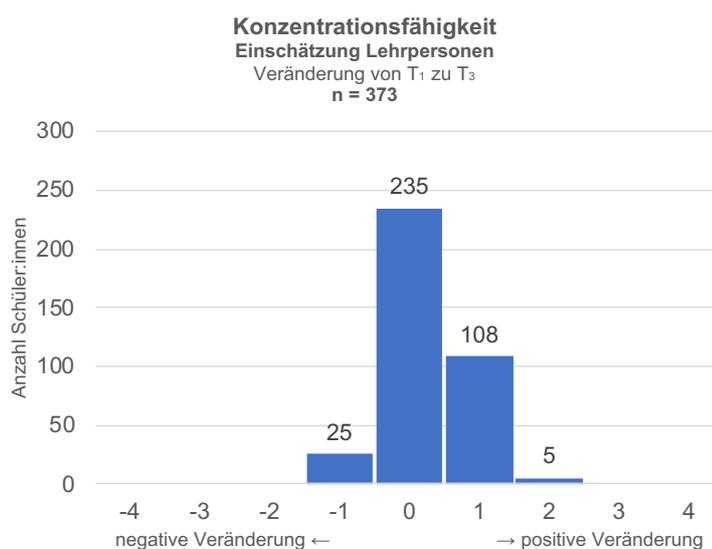


Abbildung 3: Veränderungen der «Konzentrationsfähigkeit» der Kinder zwischen T1 und T3

Auch in Bezug auf die Entwicklung der «Konzentrationsfähigkeit» der Kinder zeigen sich zu beiden Messzeitpunkten (T1 und T3) folgende signifikante Mittelwertsunterschiede:

- Mädchen > Jungen
- 2. Kindergartenjahr > 1. Kindergartenjahr
- Kinder ohne DaZ-Unterricht > Kinder mit DaZ-Unterricht

Die Mittelwertsunterschiede bezüglich Geschlecht, Schulstufe und DaZ-Unterricht unterscheiden sich nicht zu Projektbeginn und kurz vor Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens», das heisst es gibt keine signifikanten Interaktionseffekte.

Auch in Bezug auf die «Konzentrationsfähigkeit» der Kinder deckt sich die Einschätzung der Eltern mit derjenigen der Lehrpersonen: Kurz vor Abschluss ($M = 3.63, SD = .60$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» ist der Mittelwert signifikant höher ($t(194) = 4.234, p \leq .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.51, SD = .63$). Der Effekt ist jedoch schwach ($d = .30$).

4.1.3 Frustrationstoleranz

Die «Frustrationstoleranz» beinhaltet die Skalen *Kooperationsverhalten* und *Emotionsregulation*.

Die Lehrpersonen schätzen die «Frustrationstoleranz» der Kinder kurz vor Abschluss ($M = 3.87, SD = .77$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ein ($t(372) = 3.419, p \leq .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.77, SD = .80$). Die Stärke des Effekts ist mit $d = .18$ allerdings schwach.

Abbildung 4 zeigt bei einer maximal möglichen Veränderung von +/- vier Skalenpunkten, dass sich der Wert in Bezug auf die «Frustrationstoleranz» bei 216 Kindern durch das Projekt nicht verändert hat, bei 93 Kindern erfolgte eine Veränderung um +1 auf der Skala und 3 Kinder erreichten eine Veränderung von +2 Skalenpunkten. Eine leicht negative Entwicklung von -1 zeigt sich aus Sicht der Lehrpersonen bei 59 Kindern und bei 2 Kindern ergab sich eine Veränderung von -2 Punkten.

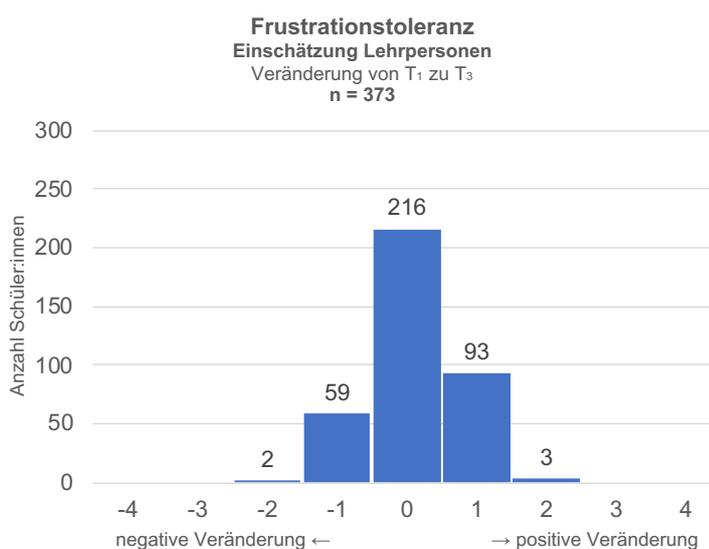


Abbildung 4: Veränderungen der «Frustrationstoleranz» der Kinder zwischen T1 und T3

In Bezug auf die Einschätzung der «Frustrationstoleranz» der Kinder zeigen sich wiederum zu beiden Messzeitpunkten (T1 und T3) signifikante Mittelwertsunterschiede:

- Mädchen > Jungen
- 2. Kindergartenjahr > 1. Kindergartenjahr
- Kinder ohne DaZ-Unterricht > Kinder mit DaZ-Unterricht

Während die Mittelwertsunterschiede bezüglich Geschlecht und DaZ-Unterricht vor Projektbeginn und kurz vor Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens» gleich gross bleiben, zeigt sich bezüglich Schulstufe ein signifikanter Interaktionseffekt: Bei Kindern im 1. Kindergartenjahr erhöht sich während dem «Spielzeugfreien Kindergarten» die Frustrationstoleranz im Vergleich zu den Kindern im 2. Kindergartenjahr deutlich stärker.

Die Eltern schätzen die «Frustrationstoleranz» der Kinder kurz vor Abschluss ($M = 3.79$, $SD = .49$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» ebenfalls signifikant höher ein ($t(220) = 2.305$, $p = .022$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.73$, $SD = .50$). Die Effektstärke ist mit $d = .29$ allerdings schwach.

4.1.4 Soziale Integration

Die Werte zu den *positiven Peerbeziehungen* und dem *sozialen Spielverhalten* wurden zur übergeordneten Dimension «Soziale Integration» zusammengefasst.

Die Einschätzung der Lehrpersonen zur «Sozialen Integration» der Kinder ist kurz vor Abschluss ($M = 4.10$, $SD = .69$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ($t(372) = 4.541$, $p \leq .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.99$, $SD = .69$). Die Effektstärke beträgt $d = .24$ und ist als schwach einzustufen.

Abbildung 5 zeigt bei einer maximal möglichen Veränderung von +/- vier Skalenpunkten, dass sich der Wert in Bezug auf die «Soziale Integration» bei 243 Kindern durch das Projekt nicht verändert hat, bei 84 Kindern erfolgte eine Veränderung um +1 auf der Skala und 2 Kinder erreichten eine Veränderung von +2 Skalenpunkten. Aus Sicht der Lehrpersonen zeigten sich bei 43 Kindern eine leicht negative Entwicklung von -1 und bei einem Kind eine Veränderung von -2 Punkten.

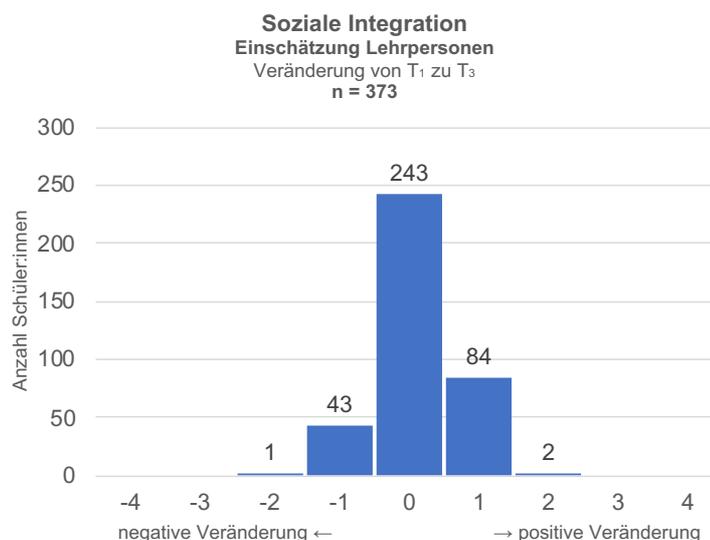


Abbildung 5: Veränderungen der «Sozialen Integration» der Kinder zwischen T1 und T3

Zu den beiden Messzeitpunkten T1 und T3 ergeben sich bei der Einschätzung der «Sozialen Integration» der Kinder folgende signifikante Mittelwertsunterschiede:

- T1: Mädchen = Jungen; T2: Mädchen > Jungen
- 2. Kindergartenjahr > 1. Kindergartenjahr
- Kinder ohne DaZ-Unterricht > Kinder mit DaZ-Unterricht

Die Höhe der Mittelwertsunterschiede bezüglich Schulstufe und DaZ-Unterricht vor Projektbeginn und kurz vor Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens» verändern sich nicht. Bezüglich Geschlecht der Kinder zeigt sich jedoch ein signifikanter Interaktionseffekt: Während sich die Mittelwertsunterschiede bezüglich «Sozialer Integration» zwischen Mädchen und Jungen vor Projektbeginn nicht signifikant unterscheiden, ist der Wert der Mädchen kurz vor Abschluss des Projekts signifikant höher als bei den Jungen. Mädchen scheinen in Bezug auf die «Soziale Integration» etwas stärker profitieren zu können.

Während sich die «Soziale Integration» der Kinder aus Sicht der Lehrpersonen leicht verbessert hat, nahmen die Eltern insgesamt keine Veränderungen wahr: Es gibt keinen signifikanten Unterschied ($t(193) = .627$, $p = .531$) kurz vor Abschluss ($M = 4.13$, $SD = .53$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» und vor Beginn des Projekts ($M = 4.15$, $SD = .45$).

4.1.5 Empathiefähigkeit

Die explorative Faktorenanalyse ergab zudem, dass die *Empathiefähigkeit* eine eigenständige Dimension darstellt.

Die Einschätzung der Lehrpersonen zur «Empathiefähigkeit» der Kinder ist ebenfalls kurz vor Abschluss ($M = 3.70$, $SD = .90$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ($t(372) = 2.648$, $p = .008$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.61$, $SD = .92$). Die Stärke des Effekts liegt jedoch bei $d = .14$ und ist als sehr gering einzustufen.

Abbildung 6 zeigt bei einer maximal möglichen Veränderung von +/- vier Skalenpunkten, dass der insgesamt kleine Effekt durch Veränderungen auf beide Seiten zu begründen ist. Bei 164 Kindern hat sich der Wert in Bezug auf die «Empathiefähigkeit» durch das Projekt nicht verändert, bei 108 Kindern erfolgte eine Veränderung um +1 auf der Skala und 13 Kinder erreichten eine Veränderung von +2 Skalenpunkten. Eine leicht negative Entwicklung von -1 zeigt sich aus Sicht der Lehrpersonen bei 84 Kindern und bei 4 Kindern ergab sich eine Veränderung von -2 Punkten.

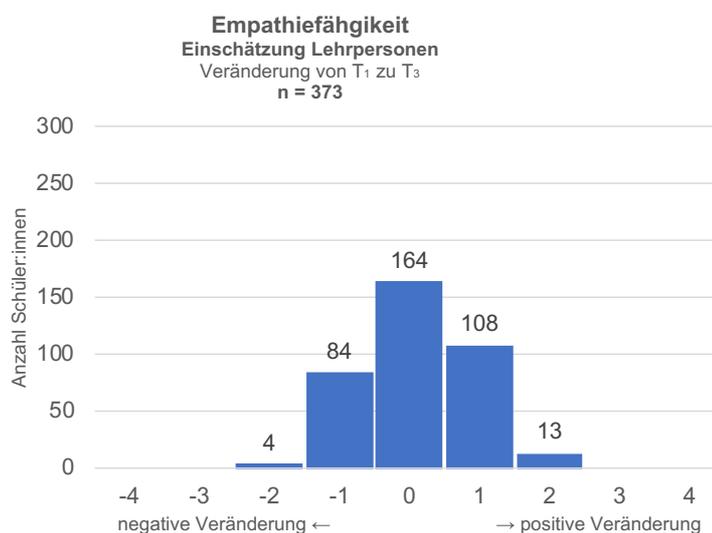


Abbildung 6: Veränderungen der «Empathiefähigkeit» der Kinder zwischen T1 und T3

In Bezug auf die Einschätzung der «Empathiefähigkeit» der Kinder zeigen sich zu den Messzeitpunkten T1 und T3 folgende signifikante Mittelwertsunterschiede:

- Mädchen > Jungen
- 2. Kindergartenjahr > 1. Kindergartenjahr
- T1: Kinder ohne DaZ-Unterricht = Kinder mit DaZ-Unterricht;
T2: Kinder ohne DaZ-Unterricht > Kinder mit DaZ-Unterricht

In Bezug auf die «Empathiefähigkeit» der Kinder zeigt sich bezüglich DaZ-Unterricht ein signifikanter Interaktionseffekt: Die Mittelwerte bezüglich «Empathiefähigkeit» unterscheiden sich zu T1 nicht zwischen Kindern mit und ohne DaZ-Unterricht. Kurz vor Abschluss des Projekts ist dieser bei Kindern ohne DaZ-Unterricht signifikant höher. Kinder ohne DaZ-Unterricht scheinen bezüglich «Empathiefähigkeit» etwas stärker zu profitieren.

Die Einschätzung der Eltern zur «Empathiefähigkeit» der Kinder ist ebenfalls kurz vor Abschluss ($M = 4.06$, $SD = .62$) des «Spielzeugfreien Kindergartens» signifikant höher ($t(220) = 3.264$, $p = .001$) als vor Beginn des Projekts ($M = 3.94$, $SD = .65$). Die Stärke des Effekts liegt jedoch bei $d = .22$ und ist als gering einzustufen.

4.2 Bewertungen der Eltern zur Qualität der Projektdurchführung

Vor Beginn des Projekts Spielzeugfreier Kindergarten (T1) wurden die Eltern nach der ersten Reaktion auf die Teilnahme ihrer Kinder am «Spielzeugfreien Kindergarten» gefragt. Abbildung 7 zeigt, dass die grosse Mehrheit darauf positiv (60%) oder eher positiv (26%) reagiert hat.

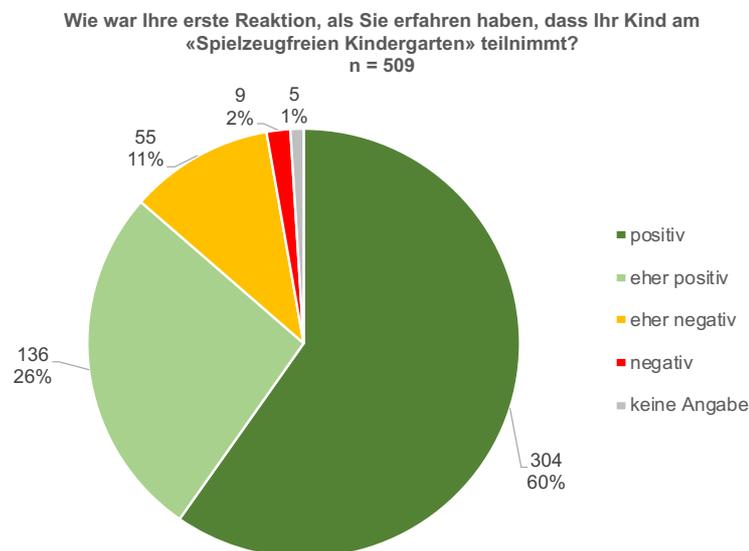


Abbildung 7: Reaktion der Eltern auf die Projektteilnahme ihrer Kinder

Zudem war von Interesse, ob sich die Eltern vor Projektstart über den «Spielzeugfreien Kindergarten» informiert haben, entweder vor Ort oder zum Beispiel mittels Webcast. Aus Abbildung 8 ist ersichtlich, dass knapp drei Viertel der Eltern ein Informationsangebot in Anspruch genommen haben: 8% waren an einem Elternabend vor Ort, 25% haben einen Online-Elternabend besucht und der grösste Teil (40%) gab an, sich via Webcast informiert zu haben.

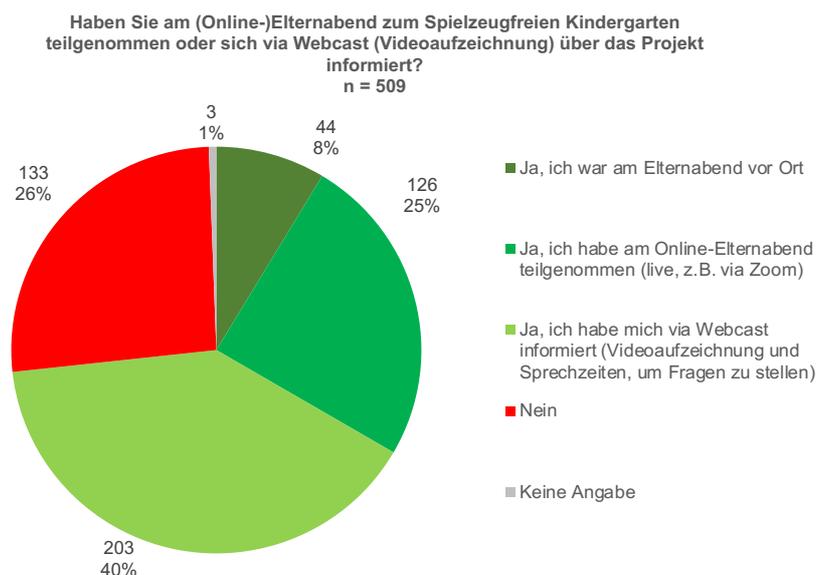


Abbildung 8: Inanspruchnahme von Informationsangeboten

Diejenigen Eltern ($n = 373$), die sich vor Beginn des «Spielzeugfreien Kindergarten» informiert haben, wurden ausserdem gefragt, wie zufrieden sie mit den Elterninformationen waren. Bis auf wenige Ausnahmen waren die Eltern zufrieden oder eher zufrieden. Die Ergebnisse zu den einzelnen Fragen sind Abbildung 9 zu entnehmen.

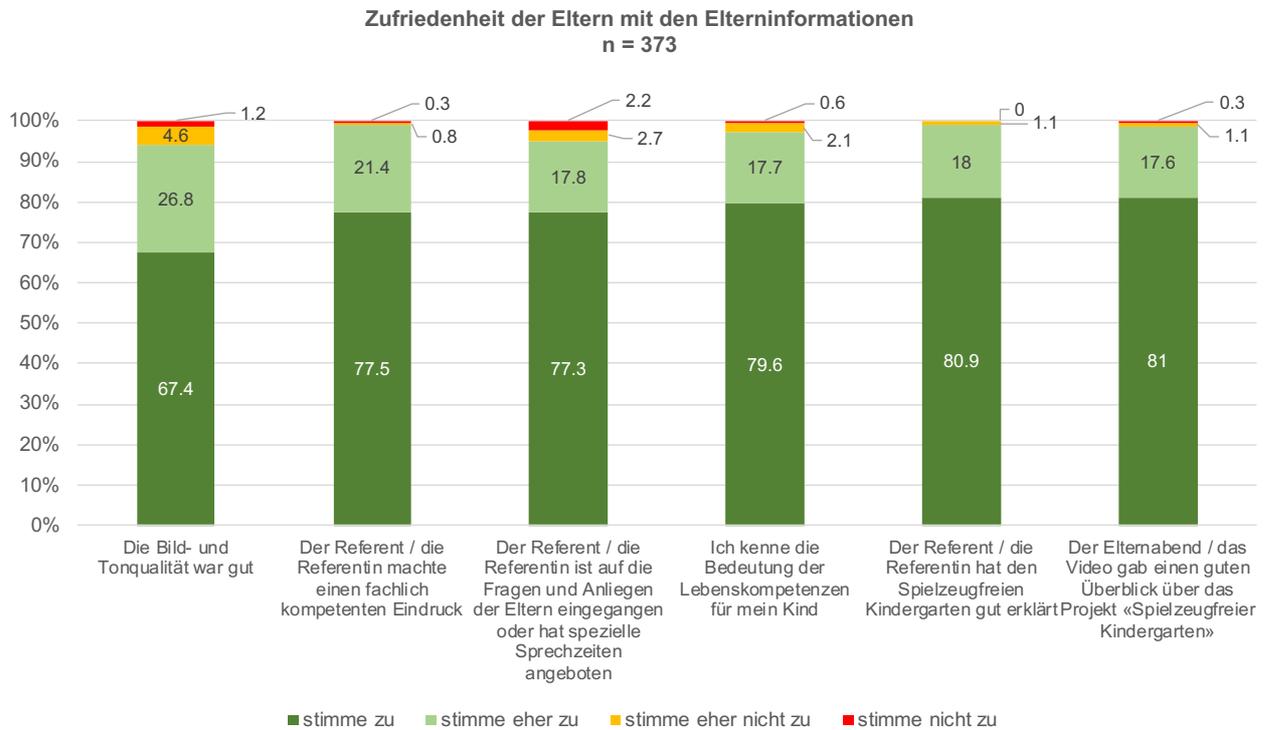


Abbildung 9: Zufriedenheit der Eltern mit den Elterninformationen

Nach Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens» (T3) wurden die teilnehmenden Eltern ($n = 317$) gefragt, ob sie während der Projektdauer ein persönliches Gespräch mit der Lehrperson betreffend Spielzeugfreiem Kindergarten geführt hatten: 95 Eltern (30%) bejahten diese Frage, 207 Eltern (65%) führten kein Gespräch und 15 Personen (5%) gaben keine Antwort.

Zudem wurden die Eltern gebeten, rückblickend ihre Meinung zum Verlauf des «Spielzeugfreien Kindergartens» abzugeben. Auch hier zeigt sich ein positives Bild, auch wenn sich ein Teil der Eltern mehr Informationen während der Projektdurchführung gewünscht hätte und unsicher ist, wie sie die Lebenskompetenzen der Kinder zu Hause weiterhin fördern können (vgl. Abbildung 10).

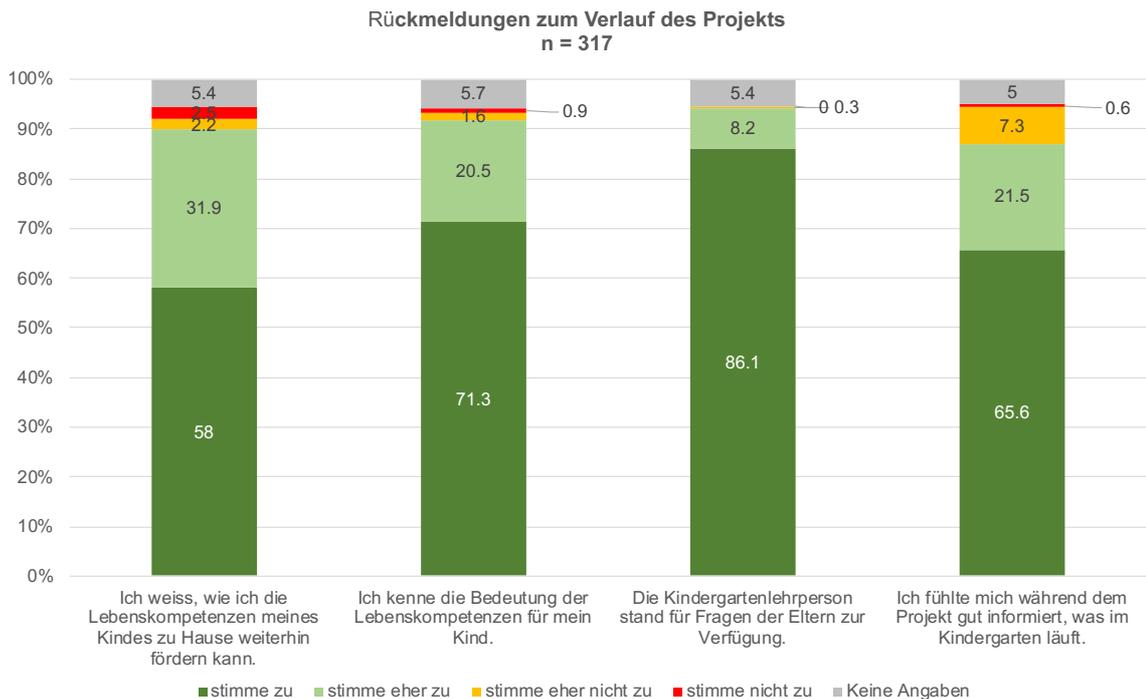


Abbildung 10: Rückmeldungen der Eltern zum Verlauf des Projekts

Die mehrheitlich positiven Rückmeldungen zum Projektverlauf spiegeln sich auch in der Gesamtbewertung wider: 4 von 5 Eltern bewerteten den Spielzeugfreien Kindergarten rückblickend als positiv (62%) oder als eher positiv (22%).

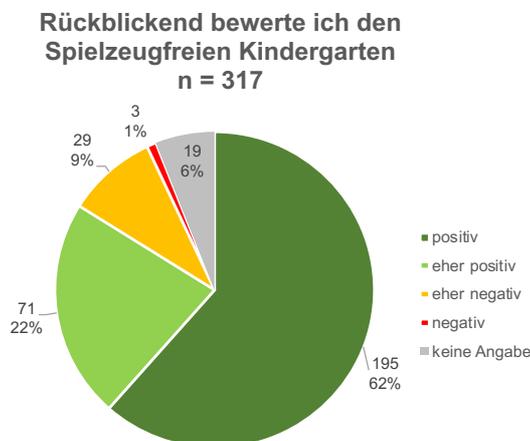


Abbildung 11: Rückblickende Bewertung des Spielzeugfreien Kindergartens

4.3 Lehrperson-Kind Interaktionen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob sich die Lehrperson-Kind-Interaktionen während dem «Spielzeugfreien Kindergarten» verändern und welche Auswirkungen diese Veränderungen auf die Entwicklung der Lebenskompetenzen der Kinder haben.

4.3.1 Veränderungen der Lehrperson-Kind Interaktionen

Die Ergebnisse in den 16 beobachteten Kindergärten zeigen, dass sich der reguläre Kindergartenalltag deutlich von demjenigen im «Spielzeugfreien Kindergarten» unterscheidet. Der Anteil Zyklen mit Freispiel ist zwischen der ersten und zweiten Beobachtung von 26% auf 93% gestiegen. Geführte Aktivitäten sanken von 40% auf 4%. Auch «Routinen/Übergänge», «Draussenspiel» und «Pause» fanden während dem Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» seltener statt als vorher.

Bei den Beobachtungen mittels CLASS toddler Verfahren (vgl. Kapitel 3.3.2) erreichten die Lehrpersonen moderate bis hohe Werte auf der Dimension «Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung». Die Qualität der «Aktiven Lernunterstützung» ist insgesamt eher tief, insbesondere die Qualität des Feedbacks (vgl. Abbildung 12).

Insgesamt war eine hohe interindividuelle Stabilität der Interaktionsqualität zu beobachten: Lehrpersonen, welche vor der Projektdurchführung ein hohes Ausmass an «Emotionaler und verhaltensbezogener Unterstützung» gaben, taten dies auch während des Projekts und umgekehrt ($r = .75, p < .01$). Bei der «Aktiven Lernunterstützung» zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Messzeitpunkten (T0 und T2) – auch wenn der Korrelationskoeffizient relativ hoch ist ($r = .45, n.s.$).

Bezüglich dem Gesamtscore zur «Emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung» gab es keine signifikante Veränderung der Mittelwerte. Aber bei den Subskalen zeigte sich, dass während der Projektdurchführung die Berücksichtigung der «Kindlichen Perspektive» höher und die «Führung des kindlichen Verhaltens» signifikant tiefer war als vorher. Der Gesamtscore der «Aktiven Lernunterstützung» sowie die beiden Skalen «Förderung von Lernen und Entwicklung» und «Sprachgebrauch» sind während der Projektdurchführung signifikant tiefer als im regulären Kindergartenalltag.

Durchschnittliche Qualität der Lehrperson-Kind-Interaktionen (N = 13 Kindergartenklassen)

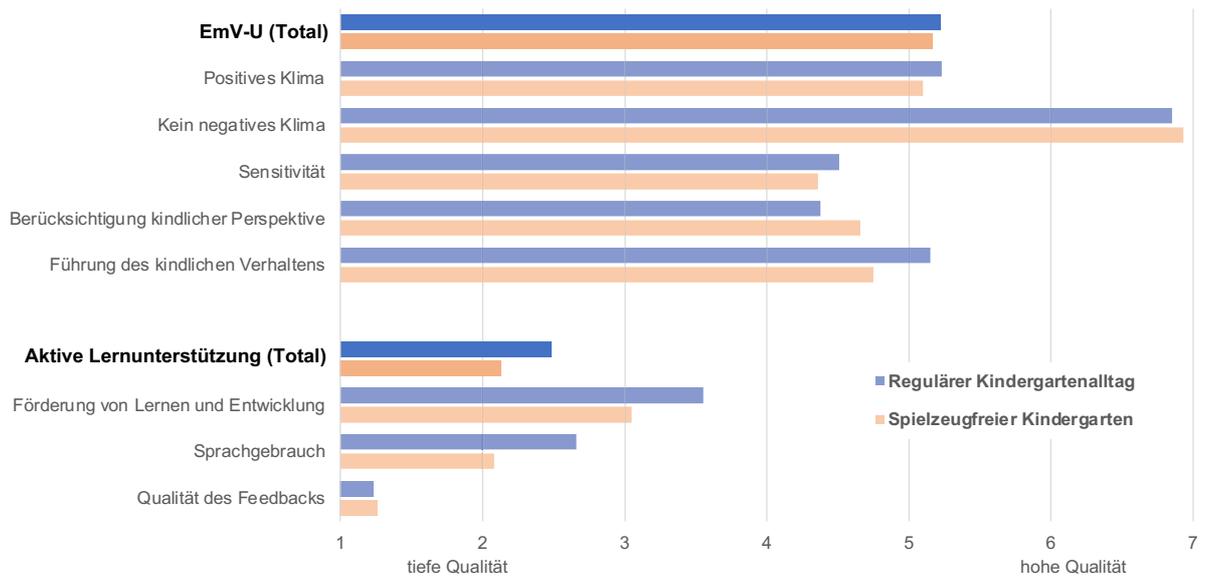


Abbildung 12: «Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung (EmV-U)» und «Aktive Lernunterstützung» in 13 Kindergartenklassen - Mittelwerte der beobachteten Lehrperson-Kind-Interaktionen im regulären Kindergartenalltag und während dem «Spielzeugfreien Kindergarten»

4.3.2 Veränderung der Lebenskompetenzen durch die Lehrperson-Kind-Interaktionen

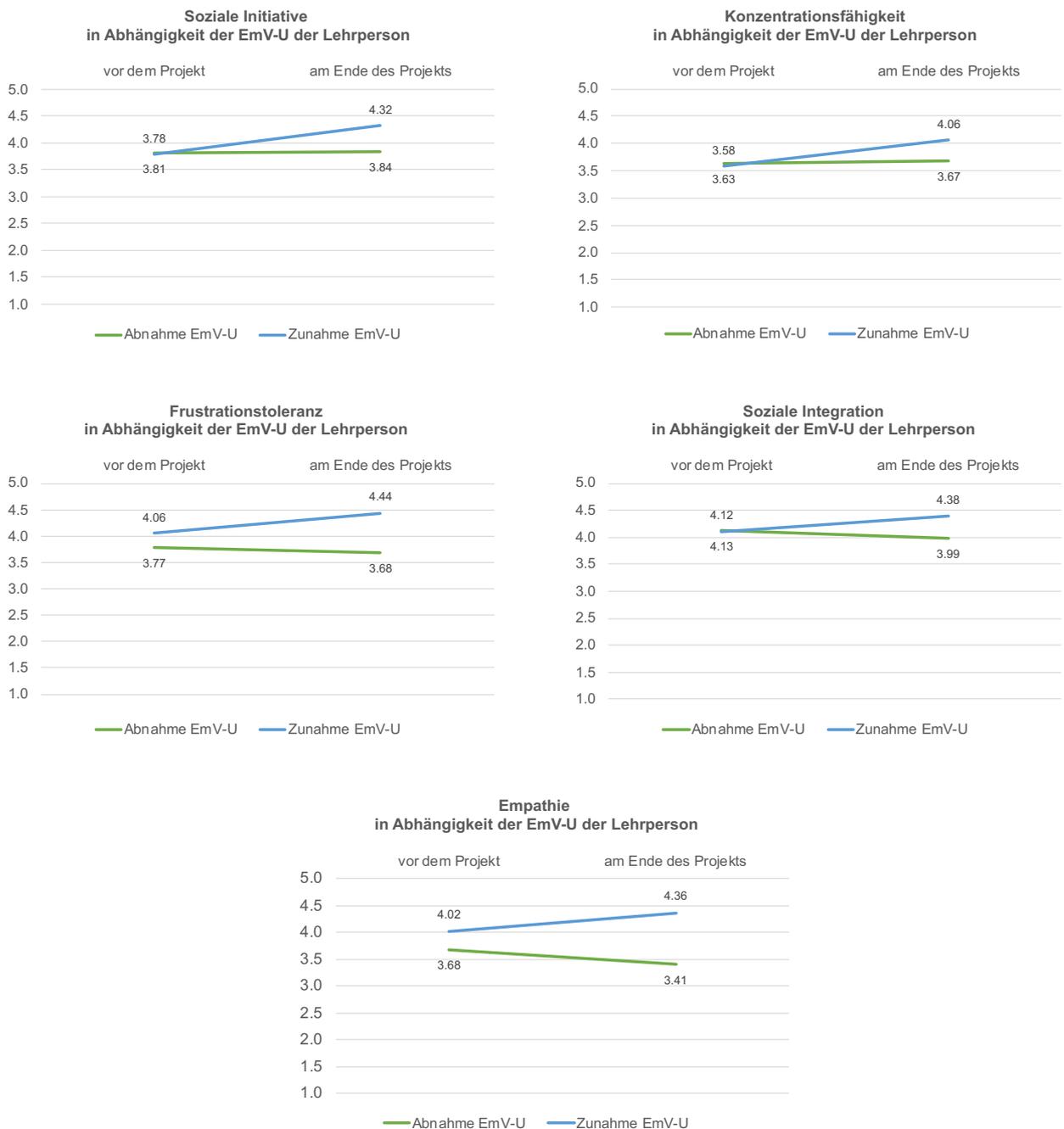
In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob sich das Ausmass der «Emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung (EmV-U) auf die Veränderung der Lebenskompetenzen auswirkt.

Aus der untenstehenden Korrelationstabelle (vgl. Tabelle 5) ist ersichtlich, dass je höher die «Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung» während der Projektdurchführung T2 war, desto höher waren einige der Lebenskompetenzen am Ende der Projektdurchführung T3 (soziale Initiative, Frustrationstoleranz und Empathiefähigkeit). Je stärker die Zunahme der Emotions- und Verhaltensunterstützung vom Alltag zur Projektdurchführung, umso höher sind die Lebenskompetenzen am Ende des Projekts «Spielzeugfreier Kindergarten» (alle Dimensionen).

Tabelle 5: Korrelationen zwischen «Emotionaler und verhaltensbezogener Unterstützung (EmV-U)» und den Lebenskompetenzen

	Soziale Initiative		Konzentrationsfähigkeit		Frustrationstoleranz		Soziale Integration		Empathiefähigkeit	
	T1	T3	T1	T3	T1	T3	T1	T3	T1	T3
EmV-U (T0)	-0.035	0.087	0.055	-0.02	0.157	0.032	-0.105	-0.129	0.03	0.066
p	.692	.419	.535	.855	.071	.768	.230	.230	.731	.542
N	132	88	132	88	132	88	132	88	132	88
EmV-U (T2)	-0.01	.251**	0.038	0.146	.173*	.327**	-0.033	0.121	0.119	.315**
p	.899	.005	.623	.110	.025	.000	.667	.183	.124	.000
N	168	122	168	122	168	122	168	122	168	122
EmV-U (T2-T0)	-0.019	.400**	-0.03	.291**	0.141	.590**	0.049	.378**	.220*	.611**
p	.831	.000	.732	.006	.107	.000	.575	.000	.011	.000
N	132	88	132	88	132	88	132	88	132	88

In den folgenden Abbildungen ist der Unterschied in den Entwicklungen der Lebenskompetenzen zu sehen, in Abhängigkeit der Veränderung der «Emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung (EmV-U)». In Kindergärten, in denen eine Zunahme der EmV-U der Lehrperson zu beobachten war (blau), zeigt sich auch eine Zunahme der Lebenskompetenzen der Kinder. In Kindergärten hingegen, in denen die EmV-U der Lehrperson abgenommen hat (grün), zeigt sich keine oder tendenziell eine leicht negative Entwicklung der Lebenskompetenzen.



Abbildungen 13 - 17: Entwicklung der Lebenskompetenzen in Abhängigkeit der Veränderung der «Emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung» (EmV-U) durch die Lehrperson

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im «Spielzeugfreien Kindergarten» wird, während einem Projektzeitraum von acht bis zehn Wochen, das vorgefertigte Spielzeug, welches meistens bestimmte Spielmöglichkeiten vorgibt und kommerziell hergestellt ist, aus dem Kindergarten entfernt, und es wird auf vorbereitete Lernangebote der Lehrperson verzichtet. Den Kindern stehen Spielmaterialien wie Kisten, Tücher, Stühle, Tische, Seile, Bretter oder Materialien aus der Natur zur Verfügung und sie können selbst bestimmen, wann sie was spielen möchten. Diese Umgebung soll die Kinder unterstützen, ihre Lebenskompetenzen intensiv weiterzuentwickeln, was ihnen später im verantwortungsvollen Umgang mit Suchtmitteln und Verhaltensweisen mit Suchtpotenzial hilft. Zudem wirkt sich die Förderung von Lebenskompetenzen positiv auf das Sozialverhalten, die Lernmotivation sowie die physische und psychische Gesundheit aus.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts «Spielzeugfreier Kindergarten» 2020/21 wurde im Auftrag der Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich durch die Pädagogische Hochschule Zürich (Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule), in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Thurgau / Universität Konstanz (Brückenprofessur Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit) durchgeführt.

Einerseits wurden die Lehrpersonen und Eltern der am Projekt teilnehmenden Kinder zu Beginn und kurz vor Abschluss des Projekts mittels Online-Erhebung zu verschiedenen Lebenskompetenzen der Kinder befragt. Für die Vorher-Nachher-Analysen liegen einerseits Lehrpersonen-Daten zu 373 Kindern aus 25 Kindergärten vor. Andererseits haben 221 Eltern aus 31 Kindergärten ihre Kinder zu beiden Messzeitpunkten eingeschätzt. Zudem wurden in 13 ausgewählten Kindergartenklassen mit einer Beobachtungsstudie die Lehrperson-Kind-Interaktionen untersucht.

Auf der Basis der Daten aus den Online-Befragungen wurde der Frage nachgegangen, ob sich während dem «Spielzeugfreien Kindergarten» ein Zuwachs in Bezug auf die Lebenskompetenzen der Kinder feststellen lässt. Untersucht wurden die Lebenskompetenzen «Soziale Initiative», «Konzentrationsfähigkeit», «Frustrationstoleranz», «Soziale Integration» und «Empathiefähigkeit». Es ergab sich ein weitgehend einheitliches Bild: Mit Ausnahme der sozialen Integration, welche sich aus Sicht der Eltern nicht veränderte, zeigten sich insgesamt bei allen fünf untersuchten Lebenskompetenzen signifikante positive Entwicklungen. Die Effektstärken sind allerdings eher gering. Den grössten Lernzuwachs aus Sicht der Lehrpersonen erreichten die Kinder in den Bereichen «Soziale Initiative» und «Konzentrationsfähigkeit». Bei näherer Betrachtung der einzelnen Kinder lässt sich festhalten, dass sich bei einem Grossteil in den acht bis zehn Wochen «Spielzeugfreier Kindergarten» keine messbaren Veränderungen ergeben haben. Es gibt jedoch in allen fünf Kompetenzbereichen Kinder, die sich positiv verändert haben. Negative Entwicklungen zeigten sich seltener. Die grössten Veränderungen in beide Richtungen zeigten sich aus Sicht der Lehrpersonen bei der Empathiefähigkeit der Kinder.

Zudem waren die Mittelwerte, wie erwartet, bei den Kindern im zweiten Kindergartenjahr höher als bei den Kindern im ersten Kindergartenjahr. Auffällig ist, dass – sowohl vor Projektstart als auch kurz vor Abschluss des «Spielzeugfreien Kindergartens» – die Mädchen als kompetenter eingeschätzt werden als die Jungen und dass Kinder, welche den DaZ-Unterricht besuchen, bei allen fünf Lebenskompetenzen negativer eingeschätzt werden als Kinder ohne DaZ-Unterricht.

Weiter wurde in der Beobachtungsstudie mittels Class toddler Verfahren der Frage nachgegangen, ob sich die Lehrperson-Kind-Interaktionen während dem «Spielzeugfreien Kindergarten» verändern und welche

Auswirkungen diese Veränderungen auf die Entwicklung der Lebenskompetenzen der Kinder haben. Die Studie zeigte, dass sich das Verhalten der Lehrpersonen durch die Projektdurchführung verändert. Insbesondere die geführten Aktivitäten nehmen deutlich ab und damit auch die Werte auf der übergeordneten Dimension «Aktive Lernunterstützung». Diese Reduktion der geführten Aktivitäten entspricht dem Konzept des Projekts. Hingegen zeigte sich insgesamt keine systematische Veränderung auf der Dimension «Emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung» durch die Lehrpersonen, wobei die Werte auf der Subskala «Berücksichtigung der kindlichen Perspektive» gestiegen sind.

Bei der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung zeigte sich des Weiteren eine grosse Streuung zwischen den Lehrpersonen. Während in einigen Kindergärten das Ausmass dieser Form der Unterstützung sank, verstärkten andere die Unterstützung in diesem Bereich. Die Analysen zeigten, dass insbesondere diese Verhaltensänderung der Lehrpersonen eine grosse Relevanz für die Wirkung des Projekts hat. In den Kindergärten, in denen die Lehrpersonen ein hohes Ausmass an emotionaler und verhaltensbezogener Unterstützung zeigten, beziehungsweise diese Form der Unterstützung zusätzlich erhöhten, war die Entwicklung der Lebenskompetenzen signifikant positiver. In Kindergärten, in denen die Lehrpersonen die emotionale und verhaltensbezogene Unterstützung reduzierten, zeigten sich keine Veränderungen der Lebenskompetenzen. Damit bestätigt die Studie die Bedeutsamkeit der Lehrperson-Kind-Interaktionen für die kindliche Entwicklung.

Schliesslich zeigen die Ergebnisse auch, dass die grosse Mehrheit der Eltern zufrieden war mit den Elterninformationen, den «Spielzeugfreien Kindergarten» insgesamt als positiv bewertete und wusste, wie die Lebenskompetenzen ihrer Kinder zu Hause weiterhin gefördert werden können.

Stärken und Limitationen der Studie

Die Operationalisierung der Fragestellung mit etablierten Skalen zu kindlichen Lebenskompetenzen und einem standardisierten und validierten Verfahren zur Beobachtung der Qualität der Lehrperson-Kind-Interaktionen zählen zu den Stärken der Studie. Auch der Vergleich der Interaktionsqualität vom regulären Kindergartenalltag mit dem Alltag im «Spielzeugfreien Kindergarten» hat sich als inhaltlich bedeutsam erwiesen. Die grösste Schwäche der Studie ist die fehlende Kontrollgruppe, da sich nicht abschliessend beantworten lässt, ob sich die Entwicklungen der Lebenskompetenzen nur auf die Zeit ohne vorgefertigtes Spielzeug zurückführen lässt oder ob vergleichbare Entwicklungen auch im regulären Kindergartenalltag beobachtet werden können. Eine weitere Einschränkung ist die kleine Stichprobengrösse der Beobachtungsstudie. Da die Kindergärten durch die Regionalen Stellen für Suchtprävention (RSPS) fachlich begleitet und unterstützt werden, erfolgte auch die Rekrutierung der Lehrpersonen durch diese Fachpersonen. Dies führte möglicherweise zu Missverständnissen im Feld. In mehreren Kindergärten, in denen Beobachtungen durchgeführt wurden, füllten die Lehrpersonen den Online-Fragebogen zu den Lebenskompetenzen der Kinder nicht aus, was zu einem grossen Informationsverlust führte. Dadurch ist auch unklar, wie repräsentativ die beobachteten Kindergärten für die Gesamtheit aller teilnehmenden Kindergärten ist.

Fazit

Ein häufig genannter Kritikpunkt am «Spielzeugfreien Kindergarten» ist die Befürchtung, dass die zurückhaltende Rolle der Lehrpersonen zu negativen Entwicklungen bei den Kindern führen könnte. Aufgrund des Studiendesigns (fehlende Kontrollgruppe) lässt sich nicht beantworten, welche Veränderungen sich auf das Projekt zurückführen lassen. Die Ergebnisse zeigen jedoch insgesamt positive Entwicklungen in Bezug auf die

untersuchten Lebenskompetenzen der Kinder. Es handelt sich statistisch betrachtet zwar um kleine Effekte. Umgekehrt lässt sich aber auch festhalten, dass sich bei den eingeschätzten Kindern keine bedeutsamen negativen Entwicklungen zeigten.

Die Ergebnisse aus der Beobachtungsstudie machen zudem deutlich, dass durch eine hohe Qualität der Lehrperson-Kind-Interaktion die Wirkung des Projekts auf die Lebenskompetenzen der Kinder erhöht werden kann. Insbesondere sollten die am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen in der Schulung zum «Spielzeugfreien Kindergarten» über Wichtigkeit der emotionalen und verhaltensbezogenen Unterstützung informiert werden. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Lehrpersonen auch im «Spielzeugfreien Kindergarten» von den kindlichen Interessen und Bedürfnissen leiten lassen, sensitiv auf die Kinder eingehen und sie bei der Regulierung des Verhaltens und der Emotionen unterstützen. Die Resultate zeigen, dass dies einigen Lehrpersonen sehr gut gelingt, während andere nochmals auf ihre unterstützende Rolle im Spielzeugfreien Kindergarten hingewiesen werden sollten.

6 Quellenverzeichnis

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Brägger, G., Israel, G. & Posse, N. (2008). *Bildung und Gesundheit. Argumente für gute und gesunde Schulen. Mit Beiträgen von H.-G. Rolff.; B. Sieland; K. Hurrelmann; B. Badura, G. Brägger, B. Bucher, N. Posse u.a.* Bern: hep Verlag.
- Burkhardt Bossi, C. & Weiss, B. (2021). Wenn Kinder in Rollen schlüpfen. Die Begleitung des Fantasienspiels durch die Lehrperson hat grosse Wirkung. *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 3, 38-39.
- Delgrande Jordan, M. & Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In M. Blaser & F. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht Nr. 6* (S. 58-69). Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Evers-Wölk, M. & Opielka, M. (2016). Neue elektronische Medien und Suchtverhalten, *TAB-Arbeitsbericht Nr. 166*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB).
- Fachteam Gesundheitswissenschaften. (2018). Planungshilfen Gesundheitsförderung und Prävention. Verfügbar unter <https://phzh.ch/plh-ges>
- Hafen, M. (2018). Gesundheitskompetenz, Lebenskompetenzen und die Suchtprävention. *SuchtMagazin*, 44(4), 5-13.
- Jerusalem, M. & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141-157). Heidelberg: Springer.
- Kalkusch, I., Jaggy, A.-K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2020). Promoting Social Pretend Play in Preschool Age: Is Providing Roleplay Material Enough? *Early Education and Development*, 1-17.
- Keller, R. & Schättli, A. (2019). *Spielzeugfreier Kindergarten – ein Projekt zur Stärkung der Lebenskompetenzen im Kindergarten. Konzept der Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kirchhoff, E. & Keller, R. (2021). Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 6:660878.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu)--Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. [The German version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu)--Overview over first validation and normative studies.]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491-502.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Lieger, C. & Geiger, N. (2021). 8-Schritt-Modell. Das Spiel als verbindendes Element im 1. Zyklus. *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Januar, Nr. 1*, 30-31.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mayr, T., Bauer, C. & Krause, M. (2012). *KOMPIK - Kompetenzen und Interessen von Kindern. Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahren* (2. Aufl.). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Perren, S. (2007). *SOCOMP (Self- and Other-oriented social Competences). Ein Fragebogen zur Erfassung von selbst- und fremdorientierten verhaltensbezogenen sozialen Kompetenzen. Manual*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, University of Zurich.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 1, 3-12.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.
- Perren, S. & Weiss-Hanselmann, B. (2019). *Spielzeugfreier Kindergarten*. Verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Spielzeugfreier-Kindergarten>
- Rüdisüli, C. (2021). Wie Lehrpersonen Spielangebote gestalten – eine qualitative Untersuchung in Schaffhauser Kindergärten. In A. Zaugg, P. Chiavaro-Jörg, T. Dütsch, L. Amberg, K. Fasseing Heim, R. Lehner, C. Streit & E. Wannack (Hrsg.), *Individualisierung im Spannungsfeld von*

- Instruktion und Konstruktion: Kompetenzförderung durch spielbasiertes Lernen bei vier- bis achtjährigen Kindern* (1. Auflage ed., S. 77-107). Münster: Waxmann.
- Rüdisüli, C. & Wustmann Seiler, C. (2021). Geplantes Freispiel - Ein Widerspruch? *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 5, 36-37.
- Scheidle, W. (2018). Spielzeugfreier Kindergarten. Verfügbar unter <https://www.kindererziehung.com/kindergartenkonzepte/spielzeugfreier-kindergarten.php>
- Schubert, E. & Strick, R. (2011). Spielzeugfreier Kindergarten. Ein Projekt zur Suchtprävention für Kinder und mit Kindern. *München: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.*(12).
- Schumacher, J. & Hammelstein, P. (2003). Sensation Seeking und gesundheitsbezogenes Risikoverhalten - Eine Betrachtung aus gesundheitspsychologischer Sicht. In P. Hammelstein & M. Roth (Hrsg.), *Sensation Seeking - Konzeption, Diagnostik und Anwendung* (S. 138-161). Göttingen: Hogrefe.
- Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich. (2021). Flyer: Spielzeugfreier Kindergarten - Ein Angebot für Kindergartenlehrpersonen. Verfügbar unter https://suchtpraevention-zh.ch/wp-content/uploads/2021/05/200422_SpielzeugfreierKindergarten_web.pdf
- Vogt, F. (2020). Spielbegleitung. In M. Kübler, G. Buhl & C. Rüdisüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden – mit Spielbasierten Lernumgebungen* (S. 51-61). Bern: hep.
- Von Felten, R. & Ackermann, S. (2020). Spielen und Lernen in der Unterstufe: Wie aus dem Schulzimmer eine Wohnung wird. In M. Kübler, G. Buhl & C. Rüdisüli (Hrsg.), *Spielen und Lernen verbinden – mit Spielbasierten Lernumgebungen* (S. 185-195). Bern: hep.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2011). Das freie Spiel im Kindergarten. *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe*, 7-9.
- Weinberger, S. & Lindner, H. (2020). *Faszination Spiel. Wie wir spielend zu Gesundheit, Glück und innerer Balance finden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Kindergartenalter. Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 209-218.
- Zachrisson, H. D., Janson, H. & Lamer, K. (2019). The Lamer Social Competence in Preschool (LSCIP) Scale: Structural Validity in a Large Norwegian Community Sample. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 551-565.
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D. et al. (2018). Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9(1124).

7 Anhang

7.1 Online-Fragebogen für Lehrpersonen (T1 und T2)

Anmerkung: Die beiden Fragebogen zu T1 und T2 unterscheiden sich nur in Bezug auf den Einleitungstext.

Einleitungstext T1

Liebe Lehrpersonen

Das Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» wird nun seit 7 Jahren durchgeführt. Die regionalen Suchtpräventionsstellen möchten gerne wissen, welche Veränderungen Sie bei den Schülerinnen und Schülern durch den Spielzeugfreien Kindergarten feststellen können.

Deshalb bitten wir Sie, sich im Vorfeld oder in der ersten Woche des Spielzeugfreien Kindergartens Zeit zu nehmen, diesen Fragebogen für alle Schülerinnen und Schüler auszufüllen. Die Beantwortung der Fragen dauert pro Kind 5 bis 10 Minuten. Wenn Sie am Schluss des Fragebogens auf «Abschicken» klicken, können Sie mit dem gleichen Link den Fragebogen für den nächsten Schüler / die nächste Schülerin ausfüllen.

Kurz vor Abschluss des Projekts werden wir Sie dann nochmals bitten, die gleichen Fragen zu beantworten. Falls Sie die Einschätzungen der Kinder nicht alleine vornehmen, ist es wichtig, dass Sie zu Beginn und beim Abschluss des Projekts die gleichen Schüler/-innen beurteilen.

Die Fragebogen werden durch Prof. Dr. Roger Keller der Pädagogischen Hochschule Zürich ausgewertet. Er garantiert als unabhängige Drittperson die objektive und zuverlässige Beurteilung des Spielzeugfreien Kindergartens. Die Fragebogen werden anonym ausgefüllt und weder die Mitarbeitenden der Schule noch der Suchtpräventionsstelle haben Einblick in die Fragebogen. Die Daten werden für Forschungszwecke in anonymisierter Form weiterverwendet.

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Einleitungstext T2

Liebe Lehrpersonen

Sie haben in den letzten Wochen das Projekt «Spielzeugfreier Kindergarten» durchgeführt. Wie wir Ihnen bereits angekündigt haben, möchten wir gerne herausfinden, welche Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern kurz vor Abschluss des Projekts beobachtet werden können.

Deshalb bitten wir Sie nochmals, sich Zeit zu nehmen, diesen Fragebogen für alle Schülerinnen und Schüler auszufüllen. Die Beantwortung der Fragen dauert pro Kind 5 bis 10 Minuten. Wenn Sie am Schluss des Fragebogens auf «Abschicken» klicken, können Sie mit dem gleichen Link den Fragebogen für den nächsten Schüler / die nächste Schülerin ausfüllen.

Die Fragebogen werden durch Prof. Dr. Roger Keller der Pädagogischen Hochschule Zürich ausgewertet. Er garantiert als unabhängige Drittperson die objektive und zuverlässige Beurteilung des Spielzeugfreien Kindergartens. Die Fragebogen werden anonym ausgefüllt und weder die Mitarbeitenden der Schule noch der Suchtpräventionsstelle haben Einblick in die Fragebogen. Die Daten werden für Forschungszwecke in anonymisierter Form weiterverwendet.

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

- 1) Name des Kindergartens: _____
- 2) Geschlecht des Schülers / der Schülerin: weiblich ₁ männlich ₂
- 3) Kindergartenstufe des Kindes: 1. Kindergartenjahr ₁ 2. Kindergartenjahr ₂
- 4) Besucht die Schülerin / der Schüler den Unterricht für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?
ja ₁ nein ₂

- 5) Code des Schülers / der Schülerin:
Damit wir Ihre Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler aus dem ersten und zweiten Fragebogen zusammenführen können, braucht es einen persönlichen Code für jedes Kind, den nur Sie kennen.

Letzte zwei Buchstaben des Familiennamens des Kindes (z.B. «Müll ER »)	___	___
Letzte zwei Buchstaben des Vornamens des Kindes (z.B. «Mar IA »)	___	___
Geburtstag des Kindes (nur Tag , ohne Monat, z.B. « 17 »)	___	___

Fragen zur Schülerin / zum Schüler

- 6) Es folgen nun mehrere Blöcke mit Fragen zur Schülerin / zum Schüler. Bitte beantworten Sie alle Fragen, selbst wenn Sie nicht ganz sicher sind. Berücksichtigen Sie bei den Antworten das Verhalten des Kindes (**T1**) in den letzten 1 bis 2 Wochen im Regelkindergarten / (**T2**) in den letzten 1 bis 2 Wochen im Spielzeugfreien Kindergarten

Der Schüler/die Schülerin ...	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
kann, wenn es notwendig ist, eigene Wünsche zurückstellen.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
ist unruhig, überaktiv und kann nicht lange stillsitzen.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
steigert sich in seine Wut hinein.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
initiiert Spielaktivitäten.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
ist betroffen, wenn es einem anderen Kind wehgetan hat, reagiert schuld bewusst.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
erzählt gerne Geschichten und Erlebnisse.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
wirkt ausgeglichen und entspannt.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
wird von anderen Kindern ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
ist wissbegierig und interessiert sich für Neues.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
bringt Dinge zu Ende, die es angefangen hat.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
kann sagen, wenn es etwas möchte oder einen Wunsch hat.	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀

Der Schüler/die Schülerin ...	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
verhält sich in der Gruppe kooperativ gegenüber anderen Kindern.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
ist ständig zappelig.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
kommt über Enttäuschungen schnell hinweg (z.B. wenn es bei einem Spiel verloren hat).	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
beteiligt sich aktiv an Gruppengesprächen und Diskussionen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
lacht, ist fröhlich und gut gelaunt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
wird von anderen gehänselt oder schikaniert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hat Spass daran, sich neue Betätigungsfelder oder Materialien zu erschliessen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
arbeitet konzentriert an einer Sache und lässt sich kaum ablenken.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
kann Dinge, die es mit anderen Kindern oder Erwachsenen ausgemacht hat, einfordern.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
geht gerne in den Kindergarten.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
fragt um Erlaubnis, wenn es etwas benutzen möchte, das jemand anderem gehört (z.B. das Spielzeug eines anderen Kindes).	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

Der Schüler/die Schülerin ...	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
ist leicht ablenkbar, unkonzentriert.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
beruhigt sich schnell wieder, wenn es aufgeregt ist (z.B. nach einem Streit).	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
möchte bei Spielen oder anderen Gruppenaktivitäten mitmachen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hilft von sich aus Kindern, die Hilfe brauchen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
antwortet auf Fragen inhaltlich angemessen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
ist oft wütend, traurig oder gereizt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
ist im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
geht selbstständig vor, wenn es sich neue Bereiche erschliesst.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hält auch bei Dingen durch, an denen es gerade keinen Spass hat.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
sagt es, wenn es anderer Meinung ist als die anderen Kinder in der Gruppe oder ein Erwachsener, vertritt seine Meinung.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
kann Dinge, die begehrt sind, mit anderen Kindern teilen (z.B. Spielsachen oder Süßigkeiten).	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

Der Schüler/die Schülerin ...	trifft völlig zu	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
kann sich selbst beruhigen, wenn es aufgeregt ist (z.B. nutzt Rückzugsmöglichkeiten, sucht sich eine Beschäftigung oder sucht Trost bei einer erwachsenen Person).	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
beteiligt sich am Rollenspiel mit anderen Kindern (z.B. spielt Feuerwehr, Verkaufsladen etc.)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
tröstet ein anderes Kind, wenn es sieht, dass es ihm schlecht geht.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hat Schwierigkeiten auf deutsch etwas zu verstehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hat Schwierigkeiten auf deutsch etwas zu sagen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hat keine Lust, in den Kindergarten zu gehen.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
hat viele Freundinnen und Freunde.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
ist leicht für neue Spiele und Aktivitäten zu begeistern.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
arbeitet sorgfältig und genau.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0
kann eine Grenze setzen, wenn etwas passiert, was es nicht mag (z.B. sagt es «Lass das», «Hört auf».)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 0

Herzlichen Dank für Ihre Einschätzung!