

Catherine Lieger

Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich

Fabienne Huber

Universität Fribourg

Spiel als Gamechanger

Warum das Spiel ein Qualitätsmerkmal zukunftsorientierter Schulen ist

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2026.i3.a715>

Der Beitrag untersucht die Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf die frühe Bildung und leitet daraus zentrale Aufgaben für die Schulführungsebene ab. Junge Kinder wachsen in einer digitalisierten und zunehmend strukturierten Lebenswelt auf, wodurch sich ihre Erfahrungen, Spielkompetenzen und Voraussetzungen beim Schuleintritt verändern. Trotz dieser Entwicklungen bleibt das Spiel ein grundlegender Lernmodus und eine zentrale Voraussetzung für ganzheitliche Bildungsprozesse. Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Verantwortung, pädagogische Rahmenbedingungen zu schaffen, die Spiel, Selbstständigkeit, Kooperation und Partizipation fördern. Das Konzept der Future Skills bietet hierfür einen Orientierungsrahmen, indem Kompetenzen wie Selbstregulation, Kreativität, Problemlösefähigkeit und Verantwortungsbewusstsein in den Fokus rücken. Zukunftsorientierte Schulführung gestaltet entsprechende Lern- und Entwicklungskulturen aktiv mit und verankert diese nachhaltig in Schulentwicklung und Unterricht.

Spiel als Lernform, Future Skills, Generation Alpha, zukunftsorientierte Bildung

Gesellschaftlicher Wandel

Gesellschaftlicher Wandel verändert Schule nicht nur an ihrer Oberfläche, sondern in ihrer pädagogischen Substanz. Kinder wachsen heute in anderen Lebensumständen auf als noch ihre Eltern, und gerade ihre Spiel-, Begegnungs- und Erfahrungsräume haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich verändert (Weidinger, 2021, S. 125). Mit einem Bewusstsein für kontinuierliche Veränderungsprozesse soll in diesem Beitrag im Spezifischen das junge

Kind in Bildungsinstitutionen in den Fokus gerückt werden. Es scheint wichtig zu betrachten, was in der kindlichen Entwicklung im Kontext der Bildung als Konstante bezeichnet werden kann und welche Bereiche sich verändert haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit weiter verändern werden. Für Schulleitungen der Volksschule, insbesondere im Bereich der Elementarbildung, sind diese Konstanten und Veränderungen von zentraler Bedeutung. Denn wo sich Kindheit verändert, sollte sich auch der Rahmen verändern, die Umgebung anpassen. Eine Schule, die auf die Zukunft ausgerichtet ist, entsteht durch eine Führungskultur, die Entwicklungen früh erkennt, pädagogisch einordnet und daraus tragfähige Antworten für Schule, Unterricht und Zusammenarbeit ableitet.

Die derzeit jüngste Generation wird sowohl in der Populärliteratur als auch in wissenschaftlichen Publikationen als Generation Alpha (Gen Alpha) bezeichnet. Eine Alterskohorte kann als Generation verstanden werden, wenn ihre Mitglieder gemeinsame Merkmale, ein Generationsbewusstsein oder ähnliche prägende Erfahrungen und Eigenschaften aufweisen (Nagy & Kölcsey, 2017). Der Begriff „Generation Alpha“ verbreitete sich ab 2005 zunächst in der Populärliteratur, nachdem Mark McCrindle und sein Forschungsteam eine Studie durchgeführt hatten (Nagy & Kölcsey, 2017). Inzwischen hat sich die Bezeichnung sowohl im öffentlichen als auch in wissenschaftlichen Diskurs weitgehend etabliert und wird zur Beschreibung der nach 2010 geborenen Generation verwendet.

Der Beitrag beschäftigt sich somit mit der Bildung im Wandel der Zeit, mit der jüngsten Generation im Bildungssystem, mit der Schule als Institution im Kontext von Führungsstrategien sowie mit neuen Kompetenzen (den Future Skills), die junge Kinder befähigen können, in einer komplexen und dynamischen Welt handlungsfähig zu bleiben. So stehen entsprechend folgende Fragen im Zentrum des Beitrags: Wie wirken sich gesellschaftliche Veränderungen auf das Bildungssystem aus? Wie verhalten sich Kinder der Generation Alpha im Schulsystem? Was bedeuten die Veränderungen für die zukunftsorientierte Schule?

Struktureller Wandel im Schulalltag

Für die Generation Alpha kennzeichnend ist ein Aufwachsen in einer Welt hoher Beschleunigung, früher Medienkontakte und zugleich zunehmender Strukturierung des Alltags (Lieger & Weidinger, 2026, S. 7). Traditionelle Formen des freien Spiels, spontane Gruppenaktivitäten und selbstorganisierte Erfahrungen im Außenraum sind vielerorts seltener geworden (Stamm, 2014, S. 5; Weidinger, 2021, S. 128). Bereits im Vorschulalter verfügen viele Kinder über Erfahrungen mit Tablets, Smartphones oder Computern; digitale Medien sind Teil ihres Alltags und beeinflussen Wahrnehmung, Kommunikation und Freizeitgestaltung. Studien zeigen, dass Kinder durchschnittlich mehrere Stunden täglich vor Bildschirmen verbringen, was einen direkten Einfluss auf die Zeit hat, die für kreatives und freies Spielen zur Verfügung steht (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2015). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder in der Schweiz in vielen Kantonen bereits im Alter von vier Jahren in den Kindergarten eintreten können. Gemäss Lehrplan 21 bildet der Kindergarten den Beginn des ersten Zyklus der Volks-

schule und markiert damit den Einstieg in die institutionalisierte Bildungslaufbahn des Kindes (BDK, 2016).¹

Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen nach den Auswirkungen digitaler Medien auf die Entwicklung junger Kinder zunehmend an Bedeutung, da diese Verschiebungen sowohl Potenziale als auch Risiken bergen: Kognitive Fähigkeiten wie Hand-Auge-Koordination, räumliches Vorstellungsvermögen und Reaktionsgeschwindigkeit können durch digitale Spielformen gefördert werden (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield & Gross, 2000; Anderson & Subrahmanyam, 2017). Allerdings gibt es Bedenken, dass die Kreativität und die Fähigkeit zu langanhaltender Konzentration durch den häufigen Konsum schnell wechselnder digitaler Inhalte, leiden könnten (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe & McCarty, 2004). Und die vermehrte Zeit, die Kinder vor Bildschirmen verbringen, kann auch zu einer Verringerung der physischen Aktivität führen, was sich negativ auf die motorische Entwicklung auswirken kann (Pagani, Fitzpatrick, Barnett & Dubow, 2010).

Beobachtungen aus dem Schulalltag (Lieger & Huber, 2022, S. 103) deuten darauf hin, dass viele Kinder beim Eintritt in den Kindergarten weniger altersentsprechende Spielkompetenzen mitbringen, häufiger intensive Anleitung benötigen und in ihrer Selbstständigkeit, Motorik und sozialen Kooperation stärker begleitet werden müssen als frühere Jahrgänge. Lehrpersonen im Zyklus 1 berichten von Kindern, die zwar über hohe alltagsweltliche Fach- oder Medienkompetenzen verfügen, gleichzeitig jedoch geringere Erfahrungen in den Bereichen Selbstorganisation, Konfliktlösung, feinmotorische Handlungssicherheit, Gruppenfähigkeit oder Ausdauer im Spiel aufweisen (Lieger & Huber, 2022, S. 105; Weidinger, 2021, S. 129). In vielen Familiensettings würden Kinder zum Teil wie kleine Erwachsene behandelt werden (Stamm, 2022). In den Interviews der Studie *Generation Alpha Swiss Play* wird diese Entwicklung mit einer Tendenz zur Überbehütung, mit verringerter Selbstständigkeit und mit verstärkter elterlicher Intervention in kindliche Konflikte verknüpft (Lieger & Huber, 2022, S. 105; Weidinger, 2021, S. 128).

Das Spiel als Konstante im Lernprozess

Trotz umfassender gesellschaftlicher Veränderungen und strukturellen Veränderungen im Schulalltag bleibt das Spiel ein grundlegendes Merkmal der Kindheit. Es gehört zum Kindsein und zum Erwachsenwerden wesentlich dazu (Lieger & Weidinger, 2021, S. 10). Margrit Stamm (2014, S. 9) betont, dass Spielerfahrungen – insbesondere in aktiver Interaktion mit anderen Kindern – nicht nur wichtig, sondern notwendig sind, damit grundlegendes Lernen überhaupt stattfinden kann. Das Spiel ist ein besonders ertragreicher Lernmodus, da Kinder darin lustvoll, intrinsisch motiviert und selbsttätig lernen (Hauser, 2016, S. 6).

Aus pädagogischer Sicht ist diese Feststellung zentral, weil gerade im Zyklus 1 deutlich wird, dass junge Kinder Spielen und Lernen nicht getrennt erleben, sondern als Einheit erfahren (Lieger, 2021, S. 23; Hauser, 2016, S. 5; Edelmann, Wannack & Schneider, 2018; Imlig, Bayard & Mangold, 2019).

Führungsgestaltung in der zukunftsorientierten Schule

Für Schulen werfen die beschriebenen Entwicklungen nicht nur pädagogische Fragen auf, sondern auch Fragen der Führung und Schulentwicklung. Wenn Kinder mit veränderten Erfahrungen, Bedürfnissen und Voraussetzungen in die Schule kommen, stellt sich die Frage, wie schulische Strukturen und Lernumgebungen darauf reagieren können. In der aktuellen Diskussion zeichnet sich aufgrund der veränderten Fähigkeiten der Kinder beim Schuleintritt zunehmend die Bedeutung von Lern- und Erfahrungsräumen ab, in denen Kinder vermehrt Selbstständigkeit, Kooperation, Kreativität und Selbstwirksamkeit entwickeln können. Dazu zählen beispielsweise freie und angeleitete Spielphasen, offene Aufgabenformate, rhythmisierte Lernprozesse, gemeinschaftsbildende Rituale, bewegungsorientierte Lerngelegenheiten sowie eine Lernbegleitung, die sich an den individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder orientiert (Lieger, 2021, S. 23; Hauser, 2016, S. 6; Stamm, 2014, S. 18).

Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Aufgabe, Rahmenbedingungen zu schaffen, die solche pädagogischen Ansätze ermöglichen und ihre nachhaltige Verankerung im Schulalltag unterstützen. Schulentwicklung kann dazu beitragen, gemeinsame Orientierungen zu schaffen und entsprechende Lern- und Erfahrungsräume langfristig zu stärken.

Eine zukunftsorientierte Schule ist nicht primär eine Schule mit möglichst vielen digitalen Geräten, sondern eine Schule, die junge Kinder befähigt, in einer komplexen und dynamischen Welt handlungsfähig zu werden. Sie verbindet fachliches Lernen mit überfachlichen Kompetenzen, fördert Beziehungsfähigkeit ebenso wie Selbstregulation und erkennt das Spiel nicht als Gegenpol zum Lernen, sondern als elementaren Lernmodus im frühen Kindesalter (Lieger & Weidinger, 2021; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2007). Gerade in der frühen Bildung zeigt sich, dass Schulqualität eng mit der Qualität pädagogischer Beziehungen, mit der Gestaltung von Lernumgebungen und mit der Fähigkeit zur Entwicklungsorientierung, zusammenhängt.

Future Skills als Orientierungsrahmen

Eine mögliche Antwort für eine an die Bedürfnisse der Kinder angepasste Didaktik, Struktur und Lernumgebung bietet das Konzept der Future Skills aus dem Bildungsmanagement, welches seit Jahrzehnten Gegenstand der Bildungsdiskussion darstellt und aktuell vor allem auch im Hochschulbereich an Bedeutung gewinnt (Ngoei, 2025). Dabei lässt sich festhalten, dass Uneinigkeit über eine einheitliche Definition vorhanden ist und „dies zu einer Vielzahl an Modellen und Interpretationen führt“ (Ngoei, 2025, S. 170).

Im wissenschaftlichen Diskurs sind drei Modelle prominent: Das Triple Helix-Modell von Ulf-Daniel Ehlers, das Konzept des Future Skills Navigator von Arndt Pechstein und Martin Schwemmler, welches als Weiterentwicklung des Triple Helix-Modell eingeordnet werden kann (Ngoei, 2025, S. 170) und das Future Skills-Modell vom Stifterverband und McKinsey (Ngoei, 2025, S. 170). Dabei wird hier der Future-Skill Navigator vorgestellt, da dieser als

ganzheitlich eingestuft wird (Ngoei, 2025, S. 170) und die Autorinnen diesen sehr anschlussfähig an die Didaktik und Pädagogik der (frühen) Kindheit einordnen können.

Das Modell von Pechstein und Schwemmler versteht Future Skills als umfassendes Zukunftskompetenzen-Framework für eine von Veränderung und globalen Herausforderungen geprägte Welt. Der Future Skills Navigator verbindet dabei vier Erfahrungsräume:

- Ich-Ebene: Intrapersonale Future Skills (Individuum und seine Fähigkeiten)
- Du-Ebene: Interpersonale Future Skills (zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation)
- Wir-Ebene: Organisationale Future Skills (Dynamiken innerhalb von Netzwerken und Organisationen)
- Alle(s)-Ebene: Planetare Future Skills transzendieren die anthropozentrische Sichtweise (der Mensch als integraler Bestandteil der Natur und des Planeten) (Ngoei, 2025, S. 170).

Der Navigator definiert Future Skills als essenzielle gesellschaftliche und personale Kompetenzen, die für eine positive Entwicklung des Individuums, der Gesellschaft und des Planeten im 21. Jahrhundert von entscheidender Bedeutung sind (Pechstein & Schwemmler, 2023, S. 10).

Die Kompetenzen rücken entsprechend die Selbstwahrnehmung, Empathie, Beziehung, Zusammenarbeit, Sinn, Verantwortung und Gestaltungskraft ins Zentrum (Pechstein & Schwemmler, 2023). Angewandt auf die Pädagogik und Didaktik der (frühen) Kindheit sind Future Skills nicht ein zusätzliches Fach, sondern stellen eine Haltung und Lernkultur dar. Die Kompetenzen befähigen Kinder, die in einer komplexen, dynamischen und teilweise unvorhersehbaren Welt leben, handlungsfähig zu bleiben. Aus pädagogischer Sicht sind es genau diese Kompetenzen, die als zentral erachtet werden können (Lieber & Weidinger, 2026): Kreativität, Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung, Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, kritisches Denken, Resilienz, Verantwortungsübernahme und der konstruktive Umgang mit Unsicherheit. Gerade für die Elementarbildung ist diese Vier-Ebenen-Logik (ich/du/wir/alle(s)) besonders ertragreich, weil sie mit kindlichen Erfahrungsräumen kompatibel ist. Kinder lernen Zukunftskompetenzen nicht abstrakt, sondern in konkreten Situationen: wenn sie im Spiel eigene Ideen entwickeln, wenn sie die Perspektive eines anderen Kindes einnehmen, wenn sie gemeinsam bauen, streiten und sich einigen, oder wenn sie im Garten, im Quartier oder in der Schule erleben, dass ihr Handeln Wirkung hat (Lieber & Weidinger, 2026).

Relevanz für Schulleitungen

Für den Schulunterricht bedeutet dies, dass das Kind als aktive*r Lerner*in, seine Umwelt neugierig erkundet, durch soziale Interaktion und eigenes Handeln lernt und dafür Lernumgebungen benötigt, die anregen, herausfordern und emotionale Sicherheit bieten (Lieber & Weidinger, 2026).

Für Schulleitungen ist die Perspektive der Future Skills besonders relevant, weil sie eine klare Antwort auf die Frage eröffnet, was die Veränderungen für die Leitung einer zukunftsorientierten Schule bedeuten. Wenn Future Skills in der frühen Kindheit über Beziehung, Partizipation und gemeinsames Handeln entstehen, dann braucht auch die Schule eine Führungskultur, die genau diese Qualitäten institutionell stärkt. Dazu gehören eine beziehungsorientierte Zusammenarbeit im Team, die gemeinsame Reflexion von Lernkultur, der bewusste Einsatz von Spiel- und Explorationszeiten sowie die Fokussierung, Schulentwicklung pädagogisch zu denken.

Der Future Skills Navigator (Pechstein & Schwemmler, 2023) ermöglicht Schulleitungen, diese Lernmomente nicht zufällig entstehen zu lassen, sondern sie als Teil einer ganzheitlichen und bewussten Lern- und Führungskultur zu rahmen. Zusätzlich zeigen die Entwicklungen der Future Skills Führungskräften deutlich auf, das Spiel nicht als Restzeit, Entlastung oder methodische Vorstufe zu verstehen ist, sondern das Spiel als Kern pädagogischer Qualität in der frühen Kindheit verortet werden kann.

Anhand der Anwendung des Future Skills Navigators im Bereich der frühen Bildung lassen sich folgende Grundhaltungen für Schulleitungen formulieren, die auf Schule als ganzheitliche Organisation wirken (Lieber & Weidinger, 2026):

- Pädagogische Prioritäten in den Blick nehmen: Im Zusammenhang mit Future Skills rücken Aspekte wie Spiel, Beziehung, Exploration, Bewegung und Partizipation verstärkt in den Fokus. Sie werden zunehmend als wichtige Grundlagen für Entwicklungs- und Lernprozesse im frühen Kindesalter diskutiert.
- Digitale Bildung ganzheitlich denken: Die Einführung digitaler Medien entfaltet ihre Wirkung besonders dort, wo sie mit sprachlicher Entwicklung, Beziehungsarbeit, Kreativität, kritischem Denken und Medienreflexion verbunden wird. Digitale Bildung lässt sich damit als Bestandteil eines umfassenden Bildungsverständnisses betrachten.
- Teamlernen als Entwicklungsressource nutzen: Die Förderung von Future Skills ist eng mit der gemeinsamen Weiterentwicklung von Lernkultur verbunden. Formate wie kollegiale Hospitationen, Fallbesprechungen oder gemeinsame Reflexionszeiten können hierbei wertvolle Impulse für professionelle Lernprozesse bieten.
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit weiterentwickeln: Zukunftskompetenzen entstehen nicht allein im Unterricht. Vielmehr tragen unterschiedliche Professionen – von der Betreuung über die Heilpädagogik und Schulsozialarbeit bis hin zur Zusammenarbeit mit Familien – gemeinsam zu den Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern bei. Besonders im Zyklus 1 wird die Bedeutung dieses Zusammenspiels sichtbar.
- Eltern als Bildungspartner*innen einbeziehen: Themen wie Selbstständigkeit, Mediennutzung, Spiel, Verantwortung oder Konfliktfähigkeit betreffen Kinder in Schule und Familie gleichermaßen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit kann dazu beitragen, Kindern konsistente Entwicklungs- und Lernräume zu eröffnen.

- Räume und Rhythmen reflektieren: Lernumgebungen und Tagesstrukturen beeinflussen die Entwicklung von Future Skills wesentlich. Fragen nach Bewegungsmöglichkeiten, Rückzugsorten, kooperativen Lernformen oder Zeiten für freies Spiel und Reflexion gewinnen deshalb zunehmend an Bedeutung.
- Schulentwicklung schrittweise gestalten: Erfahrungen aus der Schulentwicklung weisen darauf hin, dass nachhaltige Veränderungen häufig über überschaubare, gemeinsam getragene Entwicklungsschritte entstehen. Kleine Vorhaben, die erprobt, reflektiert und weiterentwickelt werden, können eine tragfähige Grundlage für langfristige Veränderungsprozesse bilden (Lieger & Weidinger, 2026).

Von der Vergangenheit in die Zukunft blicken

Der Blick auf die Generation Alpha macht deutlich, wie eng gesellschaftliche Entwicklungen und schulische Anforderungen miteinander verbunden sind. Die Erfahrungen der vergangenen Jahre zeigen, dass Zukunftsorientierung mehr bedeutet, als auf technologische oder gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren. Sie entsteht dort, wo Steuerung, Schulkultur, Unterricht, Betreuung, Personalentwicklung, Qualitätsentwicklung, Lernräume, Elternarbeit und externe Kooperationen durch ein gemeinsames Bildungsverständnis verbunden werden. Für weitere Bildungsforschung und im Diskurs um Future Skills soll aus Sicht der Autorinnen folgende Fragestellung stets als Leitfrage gelten: Welche Kompetenzen benötigen Kinder, um eine zunehmend komplexe, vernetzte und von Unsicherheit geprägte Zukunft aktiv mitzugestalten zu können?

Mit dem Blick auf die Generation Alpha richtet sich die Aufmerksamkeit zugleich auf die nachfolgenden Generationen. Bereits heute wird diskutiert, dass die auf die Generation Alpha folgende Generation Beta in einer Lebenswelt aufwachsen wird, in der die Verbindung von digitaler und physischer Realität sowie der Einsatz von künstlicher Intelligenz noch selbstverständlicher sein werden (Kushch & Zhukova, 2025). Gleichzeitig werden globale Herausforderungen wie Klimawandel, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformationsprozesse ihre Lebenswelten stärker prägen als heute. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso dringlicher, dass Kinder nicht nur mit Wissen, sondern Kreativität, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit ausgestattet werden und in ihrer Zuversicht gestärkt werden, komplexe Herausforderungen gemeinsam bewältigen zu können. Zukunftsorientierung wird damit weniger zu einer Frage einzelner Innovationen als zu einer Haltung, die aus den Erfahrungen der Gegenwart lernt und die Entwicklung kommender Generationen vorausschauend in den Blick nimmt.

Fazit

Die Betrachtung der Generation Alpha im Kontext der Schule verdeutlicht, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse die Voraussetzungen des Lernens und Aufwachsens nachhal-

tig verändern. Während digitale Lebenswelten, veränderte Spiel- und Erfahrungsräume sowie neue Formen sozialer Interaktion den Schulalltag prägen, bleibt das Spiel eine zentrale Konstante kindlicher Entwicklung und ein wesentlicher Lernmodus der frühen Bildung. Für Schulleitungen ergibt sich daraus die Aufgabe, diese Veränderungen in strategische und pädagogische Entwicklungsprozesse zu übersetzen.

Eine zukunftsorientierte Schulführung richtet ihren Blick daher weniger auf technische Innovationen allein als auf die Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen, die Selbstständigkeit, Kreativität, Kooperation und Verantwortungsübernahme ermöglichen. Der Future Skills Navigator bietet hierfür einen möglichen Orientierungsrahmen, da er individuelle, soziale, organisationale und gesellschaftliche Entwicklungsdimensionen miteinander verbindet. Schulleitungen sind gefordert, eine Lern- und Führungskultur zu etablieren, die Spiel, Beziehungsgestaltung, Partizipation und gemeinsames Lernen als Grundlagen schulischer Qualität versteht. Zukunftsorientierte Schulentwicklung zeigt sich folglich in der Fähigkeit, aktuelle Veränderungen pädagogisch einzuordnen und daraus nachhaltige Bildungs- und Entwicklungsräume für Kinder, Schulteams und die gesamte Schulgemeinschaft zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Anderson, C. A., & Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140(S2), 57–61. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. Verfügbar unter: <https://www.lehrplan21.ch>
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. *Pediatrics*, 113(4), 708–713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>
- Edelmann, D., Wannack, E., & Schneider, H. (2018). *Die Situation auf der Kindergartenstufe im Kanton Zürich. Dokumentation der empirischen Studie*. Pädagogische Hochschule Bern / Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phrepo.phbern.ch/429/>
- Hauser, B. (2016). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Kohlhammer.
- Imlig, F., Bayard, S., & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Bildungsplanung.
- Kushch, V., & Zhukova, N. (2025). Generation Beta: Development, Challenges, Role for the future. *СЕКЦІЯ „ПЕРЕКЛАД“*, 204–206.
- Lieger, C. (2021). Spielen und seine Bedeutung für die Entwicklung. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 20–37). Hep Verlag.
- Lieger, C., & Huber, F. (2022). Veränderungen im Lernen der jungen Kinder: Wie lernt die „Generation Alpha“? *Schule Verantworten*, 22(2), 103–107. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a225>
- Lieger, C., & Weidinger, W. (Hrsg.). (2021). *Spielen Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung*. Hep Verlag.

- Lieger, C., & Weidinger, W. (2026) *Future Skills Plus. Bildung für die Zukunft im Zyklus 1*. Hep-Verlag.
<https://www.hep-verlag.ch/future-skills-plus>
- Nagy, Á., & Kölcsey, A. (2017). Generation Alpha: Marketing or Science. *Acta Technologica Dubnicae*, 7, 107–115. <http://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>
- Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation – Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Symbiose oder eine Abkoppelung? In I.-C. Panreck, L. Girnus, & M. Partetzke (Hrsg.), *Von der Krise zur Innovation* (S. 169–186). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47649-6_10
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425–431.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>
- Pechstein, A., & Schwemmle, M. (2023). *Future Skills Navigator: Eine neue Menschlichkeit für die Welt von morgen* (1. Aufl.). Franz Vahlen.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2007). *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. Bildungsverlag EINS.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Mobile and Interactive Media Use by Young Children: The Good, the Bad, and the Unknown. *Pediatrics*, 135(1), 1–3.
<https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
- Stamm, M. (2014). *Ein Plädoyer für das Recht der Kinder auf das freie Spiel*. Swiss Education.
https://www.margritstamm.ch/images/Dossier_Spiel%20def.pdf
- Stamm, M. (2022, 29. April). Die kleinen Könige: Wenn Kinder eine Überdosis an Zuwendung und Verherrlichung bekommen. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. *The Future of Children*, 10(2), 123–144.
<https://doi.org/10.2307/1602692>
- Weidinger, W. (2021). Spielen in einer veränderten Gesellschaft. In C. Lieger & W. Weidinger (Hrsg.), *Spiele Plus. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Betreuung* (S. 124–142). Hep Verlag.

Anmerkungen

¹ Die Volksschule in der Schweiz ist heute in der grossen Mehrheit der Kantone nach dem Lehrplan 21 gestaltet; dieser wird in allen 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen angewendet, während die übrigen fünf Kantone der Romandie (Genf, Waadt, Neuenburg, Jura und der französischsprachige Teil des Kantons Bern) mit dem *Plan d'études romand* arbeiten. Die Volksschule ist dabei in drei Zyklen gegliedert: Der 1. Zyklus umfasst den Kindergarten beziehungsweise die Eingangsstufe sowie die 1. und 2. Klasse; mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt für das Kind die Bildungslaufbahn in der Volksschule (D-EDK, 2016).

Autorinnen

Catherine Lieger, Dr.

Dr. phil. Catherine Lieger ist Dozentin und Beraterin und an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie weist Erfahrung als Lehrperson von 4- bis 8-jährigen Kindern und als Schulleiterin aus sowie in nationalen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten und in der Leitung von Organisationen und deren Begleitung in Transformations- und Changeprozessen. Außerdem verfügt sie über ein MAS in Teacher Education. Schwerpunkte: Lernen von 4- bis 8-Jährigen, Didaktik im Elementarbereich, Generation Alpha, Professionalisierung von Lehrpersonen, multiprofessionelle Teams, Transitionen.

Kontakt: catherine.lieger@phzh.ch

Fabienne Huber, M.Sc.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Departement für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Université de Fribourg, Schweiz; Forschungsinteressen: Partizipative & ethnografische Kindheitsforschung, feministische und posthumanistische Theorien, Umweltethik, politische und kulturelle Bildung; Kindheiten in Krisen.

Kontakt: fabienne.huber@unifr.ch