

**Zentrum für Forschung und
Entwicklung**

Fabrikstrasse 2
CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 11
F +41 31 309 22 19

forschung@phbern.ch
forschung.phbern.ch
schuleingangsstufe.phbern.ch

Bewegungsfördernde Spiel- und Lernumgebungen im Kindergarten

Dokumentation der Datenerhebungen

**Evelyne Wannack
Michaela Gruber
Melanie Bolz**

2012

Empfohlene Zitation:

Wannack, Evelyne; Gruber, Michaela; Bolz, Melanie (2012). *Bewegungsfördernde Spiel- und Lernumgebungen im Kindergarten. Dokumentation der Datenerhebungen*. [pdf-file]. PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung. Verfügbar unter: <<http://www.bewegungserziehung.phbern.ch>>

Impressum

März 2012

Bewegungsfördernde Spiel- und Lernumgebungen im Kindergarten

© Wannack Evelyne, Gruber Michaela, Bolz Melanie

<http://www.bewegungserziehung.phbern.ch>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Stichprobe	7
3	Dokumentation der Raumanalyse	8
3.1	Erhebungsinstrumente	8
3.1.1	Grundriss	8
3.1.2	Fotoaufnahmen	9
3.1.3	Standardisierter Erhebungsbogen Mobiliar, Spiel- und Bewegungsmaterial	10
3.2	Übersicht Raumanalyse	11
4	Dokumentation des problemzentrierten Interviews	18
4.1	Vorgehen problemzentriertes Interview	18
4.2	Interviewleitfaden	18
4.3	Aufbereitung der problemzentrierten Interviews	20
4.4	Kategoriensystem	21
4.4.1	Kodierleitfaden zum Thema Veränderung	23
4.4.2	Kodierleitfaden zum Thema aktuelle Umsetzung	25
4.4.3	Kodierleitfaden zum Thema Fazit	28
4.5	Interkoder-Reliabilität	29
5	Dokumentation der videobasierten Unterrichtsbeobachtung	30
5.1	Vorbesprechung der Videoaufnahmen	30
5.2	Vorbereitung der Videoaufnahmen	30
5.3	Aufbereitung der Videodaten	32
5.4	Überblick Datenmaterial	34
5.5	Anfertigung Beobachtungsprotokoll	35
5.6	Auswertung der Videoaufnahmen	36
5.6.1	Segmentierungsanalyse	37
5.6.2	Sequenzanalyse der gerichteten und ungerichteten Bewegungsaktivitäten	38
5.6.3	Sequenzanalyse der organisatorischen Aktivitäten	40
6	Fallstudien	41
7	Literatur	45

1 Einleitung

Medienberichte, die aufzeigen, dass Kinder sich immer weniger bewegen, weniger motorisch leistungsfähig und übergewichtig sind, mehren sich (vgl. Lache 2011; sda 2010; swl 2010). Entsprechende sportwissenschaftliche Studien schlagen Bündel von Massnahmen vor, die dieser Tendenz zumindest Einhalt gebieten sollen (vgl. Bundesministerium für Familie 2009; Knöpfli, Kriemler, Romann, Roth, Puder, Zahner 2007; Steffen, Zahner, Puder, Schmid, Kriemler 2007). Dazu gehören frühere und umfangreichere Programme zur Bewegungsförderung resp. zur Gesundheitserziehung und die Zusammenarbeit mit den Eltern, insbesondere was eine gesunde Ernährung und mehr Bewegung in der Familie anbelangt. Viele dieser Postulate nimmt das Projekt „Purzelbaum – mehr Bewegung im Kindergarten“ auf, das im Kanton Bern durchgeführt wird. Es zielt auf die Erhöhung der Bewegungsanteile während der Kindergartenzeiten, aber auch auf die gezielte Arbeit mit den Eltern ab.

Die Teilnahme am Projekt Purzelbaum geschieht auf freiwilliger Basis. Entscheiden sich Kindergartenlehrpersonen nach einer Informationsveranstaltung am Projekt mitzumachen, verpflichten sie sich für eine zweijährige Weiterbildung. Diese enthält Module zu den folgenden Themen¹:

- Modul 1: Aktive Kindheit – Bewegen, Koordinieren, Kraft trainieren
- Modul 2: Bewegungsbaustellen und mehr
- Modul 3: Bewegen – sich spüren
- Modul 4: Bewegung als Gestaltungsprinzip im Kindergarten
- Modul 5: Sicherheit im Kindergarten
- Modul 6: Ernährung und Zusammenarbeit mit Eltern

Ergänzt werden diese Module um Austauschtreffen, die jeweils von einer Projektleiterin moderiert werden. Das Projekt Purzelbaum bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, die Umsetzung in verschiedenen Kindergärten aus einer fachdidaktischen Perspektive wissenschaftlich zu begleiten². Im Vordergrund des Forschungsprojekts standen die folgenden Fragestellungen:

- Wie werden im Projekt Purzelbaum Bewegungsangebote in die Spiel- und Lernumgebung im Kindergarten integriert?
- Welche Aspekte motorischer Fähigkeiten werden mit den Bewegungsangeboten gefördert?
- Welche Anhaltspunkte nutzen die Lehrpersonen, um Bewegungsangebote weiterzuentwickeln?

2008	2009		2010	
Dezember	Januar	Ab August	Februar, März	Ab April
Raumanalyse 1		Raumanalyse 2		Videobasierte Unterrichtsbeobachtung – Welle 2
		Videobasierte Unterrichtsbeobachtung – Welle 1	Problemzentriertes Interview mit Kindergartenlehrpersonen	

Abbildung 1: Untersuchungsdesign

Wie den Fragen zu entnehmen ist, gehen wir auf Seiten der Kindergartenlehrpersonen der didaktischen Gestaltung von Bewegungsaufgaben (Angebot) nach. Auf Seiten der Kinder interessiert, wie

¹ <<http://campus.phbern.ch/weiterbildung/purzelbaum-bern/weiterbildung/2-staffel-2008-2010/>>.

² Im Rahmen des Antragsverfahrens zur Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten der PHBern, wurde ein Projektantrag eingereicht. Nach externer und interner Begutachtung wurde der Projektantrag bewilligt. Für die finanzielle Unterstützung des Projekts 08 w 02 03 „Bewegungsfördernde Spiel- und Lernumgebungen im Kindergarten“ danken wir der PHBern.

sie mit den Bewegungsangeboten umgehen (Nutzung). Für die Bearbeitung der Fragestellungen haben wir ein qualitatives Untersuchungsdesign ausgearbeitet (vgl. Abbildung 1).

Eine erste Datenerhebung erfolgte zu Beginn des Schuljahrs 2008/2009. Das ist ein Jahr vor der verpflichtenden Umsetzung von Bewegungselementen im Rahmen des Projekts Purzelbaum und vor den ersten Weiterbildungsmodulen für die Kindergartenlehrpersonen. Die zweite Raumanalyse wurde zu Beginn der Umsetzungsphase durchgeführt. Die erste Welle der videobasierten Beobachtung fand im 1. Semester des Schuljahrs 2009/10, die zweite Welle im letzten Quartal desselben Schuljahrs statt. Zwischen den beiden Wellen der videobasierten Beobachtung wurden die problemzentrierten Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen durchgeführt. Das Projekt dauerte insgesamt 34 Monate und fand seinen Abschluss im Juni 2011. Im vorliegenden Dokumentationsband die Stichprobe und sämtliche Datenerhebungen sowie Datenauswertungsverfahren dokumentiert.

Wir danken an dieser Stelle den Kindergartenlehrpersonen, die an unserem Forschungsprojekt teilgenommen und sich engagiert haben, ganz herzlich. Dank gilt auch den Schulleitungen, den Schulkommissionen und den Eltern, die ihre Einwilligung zur Durchführung des Forschungsprojekts gegeben haben.

2 Stichprobe

Für unser Forschungsprojekt nutzten wir die zweite Weiterbildungsstaffel, die von 2008 bis 2010 stattfand. An der Informationsveranstaltung für die zweite Staffel, am 3. September 2008, wurde das Forschungsprojekt „Bewegungsfördernde Spiel- und Lernumgebungen im Kindergarten“ vorgestellt. Im Verlauf der Informationsveranstaltung konnten sich interessierte Kindergarten-Lehrpersonen für die freiwillige Teilnahme am Forschungsprojekt eintragen. Von den insgesamt 35 teilnehmenden Kindergärten resp. 49 Kindergartenlehrpersonen meldeten sich 20 Kindergärten. Daraus sollten acht nach folgenden Kriterien ausgewählt werden:

- Die Kindergartenklasse setzt sich aus 5- und 6-jährigen Kindern zusammen und weist mindestens 17 Kinder auf, was dem arithmetischen Mittel bezüglich Grösse von Kindergartenklassen entspricht (vgl. Ryser, von Erlach 2007).
- Um möglichst zwei unterschiedliche Lebenswelten von Kindern und damit ebenfalls unterschiedliche (sozio-) demografische Bedingungen einzufangen, sollten vier Kindergärten aus Zentrumsgemeinden (z.B. Biel, Bern oder Thun) und weitere vier Kindergärten aus agrarisch-gemischten Gemeinden bestimmt werden (für eine ausführliche Beschreibung der Gemeindetypen vgl. Schuler, Dessemontet, Joye 2005).

Bei der Ziehung der Stichprobe konnten die Klassenmerkmale (ausser in einem Kindergarten) berücksichtigt werden (vgl. Tabelle 1). Es fanden sich jedoch lediglich zwei Kindergärten in Zentrumsgemeinden und zwei in agrarisch-gemischten Gemeinden. Als Ersatz für die noch zu ziehenden Kindergärten wurde einerseits auf suburbane zur Ergänzung der Zentrumsgemeinden und andererseits auf periurbane zur Ergänzung der agrarisch-gemischten Gemeinden zurückgegriffen, da sie den jeweils gesetzten Kriterien am nächsten standen.

Tabelle 1: Stichprobe

<i>Gemeindetyp</i>	<i>Anzahl Kindergärten</i>	<i>Klassengrösse</i>	<i>Kindergartenlehrperson</i>
Zentrumsgemeinde	1	19 Kinder	1 Klassenlehrperson mit 2 pädagogischen Assistenzen
Suburbane Gemeinden	3	17 Kinder	2 Lehrpersonen in Stellenteilung
		21 Kinder	2 Lehrpersonen in Stellenteilung
		22 Kinder	2 Lehrpersonen in Stellenteilung
Agrarisch-gemischte Gemeinden	2	20 Kinder	1 Klassenlehrperson
		23 Kinder	2 Lehrpersonen in Stellenteilung
Peri-urbane Gemeinde	2	15 Kinder	1 Klassenlehrperson
		20 Kinder	1 Klassenlehrperson

Anstelle von acht Kindergärten wurden neun in die Stichprobe aufgenommen, weil noch nicht absehbar war, ob sämtliche Schulleitungen und Schulkommissionen ihre Einwilligung zur Teilnahme am Projekt geben würden. Erfreulicherweise erhielten wir von allen angefragten Schulleitungen und Schulkommissionen die Erlaubnis zur Durchführung des Forschungsprojekts.

Im Verlauf des Forschungsprojekts reduzierte sich die Stichprobe jedoch auf acht Kindergärten, weil eine Kindergartenlehrperson einen Bildungsurlaub nahm. In der Folge war es nicht möglich, die Daten für diesen Kindergarten vollständig zu erheben, so dass wir diesen aus der Stichprobe ausschlossen.

3 Dokumentation der Raumanalyse

Die physischen und materiellen Bedingungen in den Kindergärten wurden mittels Raumanalyse erhoben. Diese bestand aus drei Erhebungsinstrumenten – Grundriss, Fotoaufnahmen und standardisiertem Erhebungsbogen –, die nachfolgend detaillierter beschrieben werden. Die Raumanalysen wurden je zweimal in allen Kindergärten durchgeführt. Die erste Analyse fand im Schuljahr 2008/09 statt und hatte zum Ziel, den Kindergartenraum vor der Weiterbildungs- und Umsetzungsphase zu dokumentieren. Die zweite Aufnahme fand nach Beginn des Schuljahres 2009/2010, also im Rahmen der Umsetzungsphase statt. Damit sollten Veränderungen in der Raumgestaltung aufgezeigt werden können.

3.1 Erhebungsinstrumente

3.1.1 Grundriss

Die Raumstruktur wurde mittels Grundriss erhoben. Dazu holten wir in den Gemeinden die entsprechenden Raumpläne (Grundrisse) der Kindergärten ein. Diese wurden anonymisiert und so aufbereitet, dass keine unnötigen Raum- oder Massangaben vorhanden waren. In die Grundrisse wurden die Funktionsbereiche sowie der Sitzkreis von Hand und annähernd massstabsgetreu eingezeichnet und damit die Raumorganisation aufgenommen. Dieses Vorgehen erlaubte erstens eine Bestandaufnahme der bestehenden Raumnutzung, die den gesamten Innenraum des Kindergartens umfasste und zweitens die Veränderungen in der Raumgestaltung zu zwei Zeitpunkten auf einen Blick dokumentieren zu können.

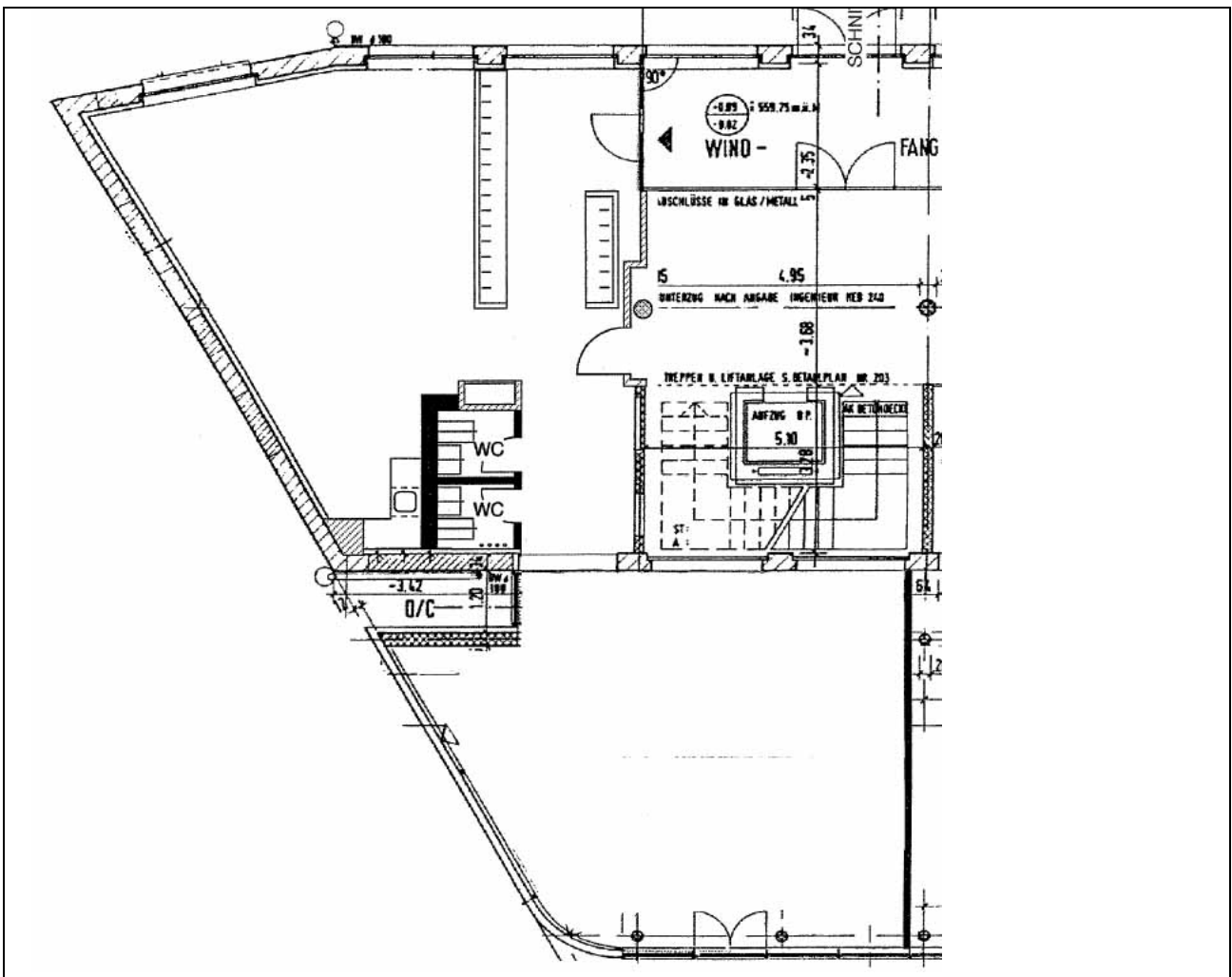


Abbildung 2: Beispiel Grundriss Kindergarten 8

3.1.2 Fotoaufnahmen

Die Fotoaufnahmen dienen zur Illustration und sollen die Zweidimensionalität des Grundrisses und der Zeichnungen dreidimensional ergänzen. Bei der ersten Raumanalyse 2008/09 wurden die Fotos aus verschiedenen Perspektiven und Winkeln aufgenommen, sowohl im Quer- als auch im Hochformat. Für die zweite Raumanalyse wurde ein Skript erarbeitet, das die folgenden Aufnahmekriterien enthält:

Tabelle 2: Aufnahmeskript Raumanalyse

<i>Bereiche</i>	<i>Definition</i>
Kameraskript	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird mit der gleichen Digitalkamera wie bei der Raumanalyse 1 (RA1) und unter Einsatz eines Stativs fotografiert. • Mit dem auf dem Stativ befindlichen Fotoapparat wird ein möglichst grosser Teil des Kindergartenraumes sowie allenfalls des speziellen Bewegungszimmers erfasst. Die Aufnahme im Querformat ermöglicht eine breite Erfassung des Raumes.
Technische Vorbereitung der Aufnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Kamera, Stativ, Zubehör vor den jeweiligen Aufnahmen kontrollieren • Ersatzbatterien und zusätzliche Speicherkarten bereit halten
Durchführung Raumanalyse	<ul style="list-style-type: none"> • Terminabsprache mit der Lehrperson • Anfertigen der Raumskizze (resp. Anpassungen gegenüber RA1) • Abfragen der Materialliste (Erfassen grösserer Veränderungen zur RA1) • Besprechung der Elterneinwilligungen (Abgleich bereits erteilter Einwilligungen / neue Kinder, etc.) • Planungsnachfrage für die Videoaufnahmen im Herbst / Frühjahr; allfällige Terminabsprachen
Sichern und aufbereiten der Daten	<ul style="list-style-type: none"> • Nach den Aufnahmen die Fotos so rasch als möglich auf die Projekt-Harddisk übertragen. • Die Raumskizzen bereinigen und scannen. Papier- und digitale Versionen am entsprechenden Ort ablegen.
Kameraposition und Kameravorbereitung	<p>Lichtverhältnisse und Höhe/Betrachtungswinkel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei der Positionierung der Fotokamera darauf achten, dass die Fenster nach Möglichkeit abgedunkelt sind, um Gegenlichtaufnahmen zu vermeiden. Das Raumlicht sollte immer eingeschaltet sein. Türen zu weiteren Räumen sind nach Möglichkeit zu öffnen, um einen Blick in angrenzende Bereiche zu eröffnen. <p>Positionierung der Fotokamera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In einem ersten Schritt wird der Raum von der Türschwelle aus möglichst breit fotografiert (Mitte, links, rechts), die Stativhöhe wird relativ hoch eingestellt (Raumüberblick). • Im nächsten Schritt wird das Stativ mit der Kamera etwa in der Raummitte aufgestellt, Höhe ca. 1,20m (Augenhöhe Kinder). Beginnend mit der Eingangstür wird im Uhrzigersinn eine 360-Grad-Aufnahme erstellt. • Detailaufnahmen des/der Bewegungsgänge/s erstellen, weitere Detailaufnahmen einzelner Funktionsbereiche nur erstellen, wenn sie für das Bewegungsangebot relevant erscheinen / als solches beschrieben werden. • Im Aussengelände werden die ersten Aufnahmen parallel zum Innenraum von der Türschwelle aus gemacht. • Bei weitläufigeren Aussengeländen findet die Orientierung entlang dem Gebäudegrundriss (Ecken) statt. Allenfalls wird auch hier von einer möglichen Geländemitte heraus eine 360-Grad-Aufnahme erstellt.

Ein weiterer entscheidender Unterschied für die beiden Analysen bestand im Zeitpunkt der Aufnahme: Bei Raumanalyse 1 erfolgten die Aufnahmen in der regulären Unterrichtszeit unter Anwesenheit der Lehrperson und Kinder. Bei Raumanalyse 2 wurden die Termine extra in der kinderfreien Zeit vereinbart.

3.1.3 Standardisierter Erhebungsbogen Mobiliar, Spiel- und Bewegungsmaterial

Für die Bestandesaufnahme von Material und Mobiliar wurde in Anlehnung an Wannack (2001) und Berghoff, Weber (1995) ein zweiteiliger standardisierter Erhebungsbogen entwickelt. Im ersten Teil des Erhebungsbogens werden die häufigsten Elemente des Mobiliars und des Spielmaterials aufgeführt (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Mobiliar und Spielmaterial

Kategorie	(mögliche) Einrichtung	vorhanden	Bemerkungen
Sitzkreis	Stühle	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
	Kissen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
	Teppich	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Funktionsbereiche	Ruheecke	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
	Musikecke	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Frei zugängliches Material	Gestelle für Spiele	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Raumunterteilung	Bauecke	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
	Familienecke	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Dekoration	Pflanzen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Bewegungsmaterial Innenraum	Vgl. unten		
Bewegungsmaterial Aussenraum	Klettergerüst	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
	Schaukeln	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
Spezialräume	Rhythmikraum	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	
	Musikraum	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	

Der zweite Teil erfasste die vorhandenen Bewegungsmaterialien, wobei Gross- und Kleinmaterialien, bewegliche und fest installierte Geräte aufgenommen wurden. In der Begrifflichkeit folgten wir den offiziellen Bezeichnungen gemäss Wiba Sport Katalog 2010 (vgl. www.wiba-sport.ch).

Tabelle 4: Gross- und Kleinmaterial Bewegung, Spiel und Sport

Bezeichnung	Definition	Beispiele
Grossmaterial	Turngeräte, die fest installiert sind	<ul style="list-style-type: none"> • Sprossenwand • Ringe • Basketball-Brett
	Schweres, mobiles Material fürs Geräteturnen, Leichtathletik, Spiele usw.	<ul style="list-style-type: none"> • Reck, Barren, Turnbock • Trampolin, Mini-Trampolin, Fitness-Trampolin • Langbank, Sprungkasten, Leitern • Sprungständer • Turnmatten, Weichsprungmatten, Weichbodenmatten, Gymnastikmatten • Sämtliche Arten von Toren
Kleinmaterial	Gymnastik-, Rhythmikmaterial	<ul style="list-style-type: none"> • Springseil, (Gymnastik-) Reif, Keulen, Gymnastikstab, Gymnastikbänder • Sand- oder Bohnensäckchen • Sitzball, Hüpfball • Schaumstoffklötze • Schaumstoffwürfel
	Bälle zum Werfen, Treten, Schlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Bälle der grossen Spielsportarten Fussball, Volley, Basketball, Handball • Gymnastikball (ist zugleich ein Handgerät) • Softbälle aus Schaumstoff in den Grössen Volleyball, Jägerball, Tennisball • Moosgummi-, Tennisbälle • Igelbälle

Fortsetzung Tabelle 5:

<i>Bereiche</i>	<i>Materielle Ausstattung</i>	<i>Anzahl RA 1</i>	<i>Anzahl RA 2</i>
Frei zugängliches Material	Zeichenmaterial	8	8
	Gestell mit Spielen	7	7
	Gestell Spiel- und Werkablage	7	7
	Gestell Musikinstrumente	5	4
	Altes Schülerpult	1	1
Raumunterteilung	Pult/Tisch Lehrperson	8	8
	Schrank	8	7
	Gestell	7	7
	Korpus	7	7
	Familiecke	6	6
	Bauecke mit Teppich	5	4
	Experimentiertisch	4	4
	Vorhänge	4	4
	Werkbank	4	4
	Bewegungsinstallation (Hängematte etc.)	3	4
	Pflanzen	3	3
	Mobile Wände (Paravent)	2	3
	Sofa	2	3
	Teppich	2	2
	Hochbett	1	1
	Klavier	1	1
	Lehmtisch	1	1
	Mobile Magnet-, Wandtafel	0	0
	Tisch	0	2
	Zelt	0	1

Die standardisierte Erhebung enthielt ebenfalls Abschnitte zum Bewegungsmaterial im Innenraum und in einzelnen Aspekten auch Angaben zum Bewegungsangebot im Aussenraum. Für die Analyse ist lediglich der Innenraum von Interesse. Das vorhandene und genutzte Bewegungsmaterial wurde differenziert erfasst (z.B. Bälle: Jonglierbälle, Tennisbälle, grössere Bälle, etc.). In Tabelle 6 ist aufgelistet, wie viele Kindergärten über das entsprechende Gross- und Kleinmaterial für Bewegung, Sport und Spiel in der ersten resp. der zweiten Raumanalyse verfügten. Abweichungen nach unten bei der zweiten Raumanalyse können daher rühren, dass Material kaputt gegangen war oder sich Kindergärten bestimmtes Material teilen.

Tabelle 6: Gross- und Kleinmaterial Bewegung, Spiel und Sport nach Häufigkeit

<i>Gross- und Kleinmaterial</i>	<i>Anzahl RA1</i>	<i>Anzahl RA2</i>
Gymnastik-, Schaumstoffbälle	8	7
Reifen	8	8
Springseil	8	8
Stelzenrollen	8	6
Trampolin	8	8
Hüpfspiele (z.B. Gummitwist)	7	8
Sitzball	7	7
Verkehrshüte	7	7
Jonglierbälle	6	8
Kriechtunnel	6	6
Matten	6	6
Stelzen	6	7
Balancierbrett	5	7
Fluss-Steine, Hüpfplatten	5	7
Pedalo	5	6
Rollwägelchen	5	6
Rückschlagspiele	5	5

Fortsetzung Tabelle 6:

<i>Gross- und Kleinmaterial</i>	<i>Anzahl RA 1</i>	<i>Anzahl RA 2</i>
Schaumstoffelemente	5	6
Hängematte	4	4
Leiter	4	4
Materialwagen	4	6
Schaukel-, Rollwippe	4	6
Bogenschaukel	3	5
Boxsack	3	3
Langbank	3	5
Bettmatratzen	2	2
Schaukelpferd	2	3
Airex-Matte	1	1
Balancierbalken	1	1
Balancierrolle (PVC-Rohr)	1	1
Bananen	1	1
Böckli	1	1
Bretter	1	1
Gymnastikstäbe	1	1
Kamelhocker mit Rollen	1	1
Leiterwagen	1	1
Pedalo-Schildkröte	1	1
Schaumstoffkissen gross	1	1
Sitzschalen mit Rädchen	1	1
Sitzwägelchen	1	1
Steckset mit Malstäben und Reifen	1	1
Strickleiter	1	1
Tennisbälle	1	1
Tische	1	1

Zur Dokumentation der Einzelfälle sind in jeweils spezifischen Dokumenten die Fotos des oder der Bewegungsangebote zusammengestellt und zusammen mit den weiteren Raumanalyse-Daten in einem Ordner elektronisch aufbereitet.

4 Dokumentation des problemzentrierten Interviews

4.1 Vorgehen problemzentriertes Interview

Mit den Kindergartenlehrpersonen wurde für das problemzentrierte Interview (vgl. Witzel 2000) speziell ein Termin abgemacht. Zu Beginn wurden die Zielsetzungen näher erläutert, sowie Vertraulichkeit und Anonymisierung der Interviewdaten besprochen. Zudem wurde abgeklärt, ob das Interview digital aufgenommen werden durfte. Für den Einstieg in das problemzentrierte Interview wurden die Raumanalysen des ersten und des zweiten Erhebungszeitpunkts genutzt. Im Anschluss daran wurden die Sondierungsfragen gemäss dem Interviewleitfaden gestellt. Je nach Antwort wurden zusätzlich sogenannte Ad-hoc-Fragen zur Vertiefung eingesetzt. Je nach Situation wurden weitere Unterlagen – Matrix zu Bewegungsgrundmustern und koordinativen Fähigkeiten –, die in der Weiterbildung verwendet wurden, beigezogen. Abgeschlossen wurde das Interview mit einem Postscript, d.h. die Interviewerin machte sich knappe Notizen zum Verlauf des Interviews und allfälligen Besonderheiten. Die problemzentrierten Interviews dauerten max. eine Stunde und waren mit einer Ausnahme Einzelinterviews. In sechs der acht Kindergärten fanden zuerst die Videoaufnahmen und dann das problemzentrierte Interview statt.

4.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden für das problemzentrierte Interview enthielt drei Teile (vgl. Tabelle 7): Fragen zu Veränderungen (Teil 1), zur aktuellen Umsetzung (Teil 2) und ein Fazit zum Projekt Purzelbaum (Teil 3). Die Fragen wurden einerseits in Anlehnung an die Zielsetzungen des Projekts Purzelbaum, und andererseits in Anlehnung an entsprechende Fachliteratur entwickelt. Nach einem Pretest bei zwei Kindergartenlehrpersonen wurde der Interviewleitfaden leicht überarbeitet.

Tabelle 7: Interviewleitfaden

Thema	Sondierungsfragen* / Ad-hoc-Fragen	Herkunft
Teil 1 – Veränderung		
Veränderungen durch die Teilnahme am Projekt Purzelbaum	<p>Die erste Raumanalyse wurde kurz nach Beginn der Weiterbildung Purzelbaum gemacht. Die zweite führten wir nach Beginn des Schuljahres 2009 durch. Können Sie uns anhand der Grundrisse erläutern, was sich alles verändert hat?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn Sie Ihre Unterrichtsgestaltung betrachten, wo haben Sie Ihr eigenes pädagogisch-didaktisches Konzept angepasst? • Was ist für Sie wichtig(er) im Vergleich zu vorher? • Allenfalls wie hat sich Ihr Verhältnis zur Bewegung verändert? <p>Welche Veränderungen haben sich ergeben in Bezug zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Form(en) von Bewegungsangeboten (Bewegung während Überhängen, beim Ankommen, jeden Tag xx Minuten draussen, Waldhalbtage usw.) • Zeitanteil Bewegung Halbtage, Woche • Innen-, Aussennutzung • Materialanschaffung • Gezielte Förderung der Kinder bezüglich motorischer Fähigkeiten (Bewegungsgrundmuster, koordinative Fähigkeiten, ev. auch Ausdauer, Kraft) 	In Anlehnung an: Nyffeler 2008
	Wahrscheinlich war der Anfang im Purzelbaum-Projekt auch ein Ausprobieren. Haben Sie Veränderungen bezüglich Raum, Angebot, Material usw. auch wieder verworfen. Wenn ja, weshalb?	Eigenentwicklung
Teil 2 – Umsetzung		
Verpflichtende versus freie Angebote und Bewegung zur Rhythmisierung der Unterrichtsgestaltung	<p>Wenn Sie einen (Halb-) Tag, eine Woche überblicken, welche Bewegungsangebote machen Sie für alle Kinder?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fallen Ihnen noch weitere Bewegungsangebote ein? 	In Anlehnung an: Wannack, Arnaldi, Schütz 2011

Legende

* An erster Stelle und mit einer grösseren Schrift gesetzt sind die Sondierungsfragen angegeben. Danach folgen in kleinerer Schrift die Ad-hoc-Fragen.

Fortsetzung Tabelle 7:

Thema	Sondierungsfragen* / Ad-hoc-Fragen	Herkunft
	<p>Welche Funktionen haben diese Bewegungsangebote in Ihrer Unterrichtsgestaltung?</p> <p>Welche Zielsetzung besteht</p> <ul style="list-style-type: none"> • z.B. mit Parcours mit Flusststeinen, um in den Sitzkreis zu gelangen? • bei Bewegungsspielen in der geführten Sequenz • bei Turnlektionen? 	
	<p>Inwiefern achten Sie darauf, dass die Kinder im freien Spiel Bewegungsangebote wahrnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie wichtig ist es Ihnen, dass alle Kinder während z.B. einer Woche im freien Spiel ein Bewegungsangebot auch tatsächlich wahrnehmen? • Gibt es begründete Ausnahmen? • Wie verfahren Sie mit Kindern, die entweder sehr häufig oder quasi nie das Bewegungsangebot wählen? • Wie behalten Sie den Überblick, ob alle Kinder während einer Woche am Bewegungsangebot vorbei kommen? Ob immer dieselben Kinder zum Bewegungsangebot wollen? 	
	<p>Welche Vorgaben geben Sie für das einzelne Bewegungsangebot resp. wie frei sind die Kinder in der Nutzung?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie wählen die Kinder Ihre Spielpartner/innen? • Inwiefern haben die Kinder Möglichkeiten, das Bewegungsangebot zu verändern? • Welche weiteren Materialien können die Kinder nutzen? • Wie ist die Nutzung (der Materialien) geregelt? • Welche Regeln gelten im Bewegungsangebot? • Wie wurden diese Regeln vereinbart? 	
Förderung motorischer Fähigkeiten	<p>Welche Orientierungspunkte verwenden Sie, um ein Bewegungsangebot im freien Spiel zu gestalten? (Tabelle Bewegungsgrundmuster und koordinative Fähigkeiten).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung haben Aspekte wie räumliche Gegebenheiten, Sicherheit, Material für die Gestaltung einzelner Bewegungsangebote im Vergleich zu Bewegungsgrundmustern, koordinative Fähigkeiten? • Inwiefern können auch die Kinder bei der Gestaltung mithelfen resp. inspirieren sie Sie? 	In Anlehnung an: Ernst, Bucher 1997; Firmin, Messmer 1997; Hirtz 2007
	<p>In welcher Unterrichtsform finden Sie es am einfachsten resp. am schwierigsten motorische Fähigkeiten – also Bewegungsgrundmuster, koordinative Fähigkeiten – zu fördern?</p>	
Differenzierung	<p>Kinder bringen sehr unterschiedliche motorische Fähigkeiten mit. Inwiefern tragen Sie diesen bei der Gestaltung Rechnung?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was hilft Ihnen am meisten, um die Bewegungsangebote für unterschiedliche Niveaus bereit zu stellen? <ul style="list-style-type: none"> - Material? - Zusammensetzung Kindergruppe? - Offene vs. geschlossene Aufgaben? 	In Anlehnung an: Zimmer 2004
Spiel- und Lernbegleitung	<p>Was machen Sie, damit es an einem Bewegungsangebot gut läuft?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie schätzen Sie die Lage im Bewegungsangebot ein? (Beobachtung, Lärmpegel, Intervention der Kinder...) • Was unternehmen Sie, wenn es mal nicht so gut läuft? 	In Anlehnung an: Wannack et al. 2011
	<p>Wie begleiten Sie einzelne Kinder im Bewegungsangebot?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Anhaltspunkte helfen Ihnen, um zu entscheiden, ob ein Kind im Bewegungsangebot Unterstützung benötigt, sei es im Sinne von ermutigen oder im Anpassen einer Bewegungsaufgabe? • Wie beziehen Sie Kinder ein, die motorisch sehr geschickt resp. sehr ungeschickt sind? 	

Fortsetzung Tabelle 7:

Thema	Sondierungsfragen* / Ad-hoc-Fragen	Herkunft
Planung allgemein	Nach welchen Grundsätzen resp. wie planen Sie das Bewegungsangebot für das Quartal, Semester oder Jahr? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Aspekte sind Ihnen bei der Planung wichtig? (z.B. Themen, Anlässe, Projekte) • Haben sich neue Formen der Planung ergeben, z.B. mit anderen Kolleginnen etc.? • Haben sich weiterführende Aktivitäten wie z.B. gemeinsame Materialbeschaffung, Bewegungskonzept für die Schule usw. ergeben? 	In Anlehnung an: Wannack et al. 2011
Teil 3 – Fazit		
Ausblick nächste Aktivitäten	Welche Vorhaben haben Sie noch bis Ende Kindergartenjahr? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Zielsetzungen verknüpfen Sie damit? 	Eigenentwicklung
	Wenn Sie noch einmal den gesamten Verlauf des Projekts Purzelbaum betrachten, wie würden Sie diesen beurteilen? <ul style="list-style-type: none"> • Gab es irgendwelche herausragenden Ereignisse? • Was bleibt Ihnen besonders in Erinnerung? • Würden Sie anderen Lehrpersonen zur Teilnahme raten? Warum, bzw. warum nicht? 	
	Was nehmen Sie aus dem Projekt mit, was möchten Sie beibehalten resp. was möchten Sie auch in zukünftigen Kindergartenjahren fortführen? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Planung haben Sie hinsichtlich der Kindergartenklasse? • Welche Planungen oder Absichten bestehen hinsichtlich Kooperationen/Netzwerken? • Was resp. welche Unterstützung und Begleitung wären für Sie optimal, um die Idee Purzelbaum und weitere in Ihrem Kindergarten-Alltag anzuwenden? • Was würde Ihnen bei aufkommenden Schwierigkeiten in der Umsetzung hilfreich sein? 	
Fragen von Seiten der Lehrperson	Gibt es einen Bereich, den wir zwar gestreift, für den Sie aber Ihre Ausführungen noch ergänzen möchten? Gibt es noch ein Thema, das wir nicht betrachtet haben, Ihnen aber sehr wichtig ist?	Eigenentwicklung

Legende

* An erster Stelle und mit einer grösseren Schrift gesetzt sind die Sondierungsfragen angegeben. Danach folgen in kleinerer Schrift die Ad-hoc-Fragen.

4.3 Aufbereitung der problemzentrierten Interviews

Sämtliche Lehrpersonen gaben ihr Einverständnis, das Interview in Standardsprache durchzuführen. Dies vereinfachte die Transkription, da die Übersetzung von Dialekt in Standardsprache entfiel. Die als Audio-Files vorhandenen Interviews wurden nach den in Tabelle 8 festgehaltenen Regeln transkribiert und anschliessend in die Software zur Analyse qualitativer Daten MAXQDA importiert.

Tabelle 8: Transkriptionsregeln

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
(#)	Pause: niemand spricht (1sec= #)	„Mmm. (###) Ich bin etwas unschlüssig.“
[...]	Anfang und Ende der Gleichzeitigkeit: Interviewerin und Lehrperson sprechen gleichzeitig	I: ... noch Vertiefungen geben [könnte? B.: Ja, ja], ja.
Mhm	Zwischenlaute möglichst lautgetreu. Bsp.: langgezogene Laute.	[Mhm ((langgezogen))]
(...)	Nicht verstandenes Wort	B.: Das ist dann (...) Schwerpunkt.
(Text)	Bedeutung der Worte vermutet, unsicher	(Material)

Fortsetzung Tabelle 8:

<i>Bezeichnung</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>Beispiel</i>
...	Satz wird nicht beendet oder auf anderer Zeile fortgefahren.	A.: Die sind auch vor allem hier.. B.: ...im Eingangsbereich. A.: ...zu gebrauchen.
-	Korrektur der Sprecherin im Wort/Satz selber	Bsp.1: ...das Be-die Bewegungsecke... Bsp.2: ...ka-eh-sie kam mal zu mir...
°	Flüstern, leise sprechen	...[° bestimmt].
Kapitallettern	Lautes Sprechen	B.: JA, UND, SCHON...
(.hhh)	Hörbares Einatmen	
(hhh)	Hörbares Ausatmen	
((Text))	Beschreibende Handlung	((lacht))
[[((betont)) ...]	Betonung eines Wortes oder eines Teils des Satzes.	B.: Also [[((betont)) das Üben findet viel mehr statt.]

4.4 Kategoriensystem

Für die Auswertung der Interviews wurde die Technik der Strukturierung zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet (Mayring 2008, p. 82). Für die inhaltliche Strukturierung sämtlicher Interviews nach bestimmten Themenbereichen, wurde theorie- und materialgeleitet ein Kategoriensystem entwickelt (ebd., p. 84). Ein erster Entwurf wurde mithilfe des Interviewleitfadens erarbeitet und an zwei Interviews geprüft und ausdifferenziert. Nach der Durchsicht von zwei weiteren Interviews wurde das Kategoriensystem zum Kodierleitfaden erweitert. Um eine optimale Trennschärfe der Kategorien zu erreichen, wurden diese jeweils definiert und mit einem Ankerbeispiel versehen. Bei Bedarf wurden Kodierregeln formuliert (ebd. p. 83).

Aufgrund des Interviewleitfadens zum Projekt Purzelbaum ergaben sich schliesslich die folgenden drei Themen:

- Veränderung
- Aktuelle Umsetzung
- Fazit

Die nachfolgenden Tabellen geben einen pro Thema einen ersten Überblick zum Kategoriensystem.

Tabelle 9: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zum Thema Veränderung

<i>Facetten</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Subkategorien</i>
Raumgestaltung	Innenraum	
	Aussenraum	
	Material	
Unterrichtsgestaltung	Bewegungsangebote	Angebot in verschiedenen Sequenzen Bewegungsanteile
	Förderung motorischer Fähigkeiten	
Reflexion	Stellenwert Bewegung	Im Kindergarten Für die Lehrperson
	Überprüfung Bewegungsangebote	
	Zielorientierung	

Tabelle 10: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zum Thema Umsetzung

<i>Facetten</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Subkategorien</i>
Bewegungsangebot	Planung	Ziele und Themen
		Formen und Kooperationen
	Funktion	Förderung motorischer Fähigkeiten
		Förderung Motivation und Interesse
		Unterstützung der Konzentration
Gestaltung	Soziales Lernen	
Classroom Management	Überblick	
	Regelinhalte	Allgemeine Regeln
		Spielverteilung
		Bewegungsangebot
	Regeleinhaltung	
	Konflikte	
Material		
Spiel- und Lernbegleitung	Lehrperson	Inhaltliche Anregungen
		Hilfestellungen
	Kinder	
Förderung motorischer Fähigkeiten	Differenzierung	
	Methodische Aspekte	

Tabelle 11: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zum Thema Fazit

<i>Facetten</i>	<i>Kategorien</i>	<i>Subkategorien</i>
Verlauf des Projekts	Weiterbildung	
	Kindergarten	
	Kinder	
Weiterführung im Kindergarten	Beibehalten von Bewährtem	
	Kooperation Netzwerke	
	Ausblick	Vorhaben
		Anliegen und Wünsche
Bedarf Weiterbildung	Unterstützung, Beratung	
	Weiterempfehlung	

In den nachfolgenden Tabellen finden sich die Kodierleitfaden zu den einzelnen Facetten der Themenbereiche.

4.4.1 Kodierleitfaden zum Thema Veränderung

Tabelle 12: Facette Raumgestaltung

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Innenraum		Aus- oder Umgestaltung der Innenräume des Kindergartens – architektonische Veränderungen oder Anpassung Mobiliar – für die Erweiterung oder Einführung des Bewegungsangebotes. „Mhm. (####) Am auffälligsten verändert hat sich-best-sicher die Bewegungsecke, die ist viel grösser geworden, die hab' ich vergrössert, ehm, da hinten, diese Bewegungsecke, die war [(betont)] ganz] zu Beginn auch noch nicht. Da hatte ich manchmal in der Garderobe so einige Bewegungselemente oder das Minitrampolin im Sitzkreis, oder den Zwirbel oder so einzelne Elemente, also die war ganz früher auch, die war auch schon aufgrund des Purzelbaums. Dann hab' ich sie aber in diesem Schuljahr, respektiv schon im letzten, ehm, nochmals einfach sehr vergrössert. Genau. In diesem Raum hat sich ja auch so einiges verändert, der Sitzkreis ist nicht mehr da, sondern jetzt dort, aber das hat nichts eigentlich mit dem Purzelbaum zu tun, das war schon früher so, dass ich immer, mal war es so, mal war es so. Und auch, manchmal sitzen wir auf den Kissen, dann wieder auf den Stühlen, das ist auch schon ganz lange so. Ja.“ (KG 8, 3).	Aussagen über die verbesserten Möglichkeiten Bewegungsangebote zu benutzen und über Mobilität der Möbel, Flexibilität der Raumgestaltung, etc.
Aussenraum		Aus- oder Umgestaltung des Aussenbereiches des Kindergartens für die Einrichtung oder Erweiterung des Bewegungsangebots. „Draussen haben wir ja neu da den Kletterturm und draussen haben wir aber auch, das hatten wir schon das letzte Mal ganz viel, so ehm, wie sagt man dem, Wertlosmaterial, was sehr viel Bewegungsmöglichkeiten mit sich zieht (...), ja, ja.“ (KG 5, 29).	Dazu gehört auch die Aussage, dass ein Verkehrsgarten eingerichtet werden soll, oder dass dieser Bereich bspw. nicht gestaltet werden kann.
Material		Spezifische Materialanschaffungen oder Ausweitung des Materialangebotes sowie Aufzählungen verschiedener Materialien „Mhm. Ehm, ja, ich hab schon noch so eingekauft, ehm Kleinmaterial, dann aber jetzt gerade gestern erhalten eine Kletterwand, da warte ich jetzt einfach noch aufs installiert werden, [(lacht)] das kann ich auch nicht selber]. Genau, oder ehm viel mehr Bretter und diese "Tabourettili" damit sie Balancierparcours bauen können; ehm, was hab' ich noch ein-angeschafft? (####) Eine Sprossenwand hat's noch im Keller, die wollt' ich schon immer mal aber es hat auch gescheitert am "man könne das nicht installieren", aber jetzt hab' ich das Okay erhalten mit einer Verstrebung oben im Beton und unten in den Boden; das wird auch noch kommen. (#) Ja, es ist auch viel mehr Material im Gebrauch, im täglichen Gebrauch. Ich hatte schon recht [(betont)] viele] Sachen: Schwung-diese Schwungbänder oder Seil-diese Seile zum Seil springen, die waren da, aber nicht im täglichen Gebrauch und (...) so nach vorne genommen. Ja. (##) Oder Matte, ah, natürlich die grosse Matte, die ist neu, diese-es ist so eine Hochsprungmatte, die hab' ich von einer Schule erhalten, die sie wegwerfen wollte. Ja, genau.“ (KG 8, 20-21).	

Tabelle 13: Facette Unterrichtsgestaltung

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Bewegungsangebote		Veränderungen in der Gestaltung von Unterrichtssequenzen durch Einbezug von Bewegungsangeboten	
	Bewegungsangebote in verschiedenen Sequenzen	In geführten Sequenzen, Freispiel und Übergängen werden bewusst vermehrt Bewegungselemente eingebaut. Zudem werden u.a. Bewegungspausen, Bewegungsaufgaben und freie Bewegungsmöglichkeiten eingeführt. „In der geführten Sequenz ist natürlich viel mehr Bewegung, Musik, Tanz; Tanz war nicht so mein Ding früher, das versuche ich jetzt regelmässig...“ (KG 5, 9).	Geführte Sequenzen, Freispiel, Übergänge, Bewegungspausen, -aufgaben, freie Bewegungsmöglichkeiten.

Fortsetzung Tabelle 13:

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
	Bewegungsanteile	Die Bewegungsanteile haben sich erhöht. Der vermehrte Gebrauch oder die vermehrte Besetzung der Bewegungsräume sowie die Zunahme der Attraktivität des Bewegungsangebotes bei den Kindern haben zu einer vermehrten Nutzung geführt. <i>„Ich denke schon, dass es-dass ich jetzt schon mehr Zeit einbaue für die Bewegung bewusst schon nur das Morgenritual es geht vielleicht zehn Minuten oder eben das Draussen-Spiele-das Draussen-Spielen mindestens eine halbe Stunde, ja, es geht schon-ich brauche jetzt schon mehr Zeit.“ (KG 3, 27).</i>	Allgemeine und konkrete quantitative Angaben über die Erhöhung des Anteils.
Förderung motorischer Fähigkeiten		Beschreibung von Veränderungen bei der spezifischen Förderung motorischer Fähigkeiten in verschiedenen Phasen des Unterrichts. Es werden konkrete Angebote, Hilfeleistungen und Übungsmöglichkeiten sowie die Beobachtung der Bewegungselemente angesprochen. <i>„Wichtiger ist vielleicht so konkrete Bewegungsabläufe üben. Bewegung als Auflockerung, weil es den Kindern gut tut in Bezug auf Konzentration, das war schon immer so, aber dass man jetzt bewusst irgendwie übt Stelzen zu laufen, oder Seil zu springen, werfen, fangen, gerade mit Bällen, das wa-hat sich eigentlich vor dem Purzelbaum in die Halle-das war immer in der Halle-s ein Thema, aber jetzt ist es auch [(betont) im] Kindergarten selber ein Thema. Dieses [(betont) dran] bleiben, wirklich etwas [(betont) üben], weil es auch Sinn macht. Balancieren, ehm, ja. (KG 8, 9-10).</i>	

Tabelle 14: Facette Unterrichtsgestaltung

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Bewegungsangebote		Veränderungen in der Gestaltung von Unterrichtssequenzen durch Einbezug von Bewegungsangeboten	
	Bewegungsangebote in verschiedenen Sequenzen	In geführten Sequenzen, Freispiel und Übergängen werden bewusst vermehrt Bewegungselemente eingebaut. Zudem werden u.a. Bewegungspausen, Bewegungsaufgaben und freie Bewegungsmöglichkeiten eingeführt. <i>„In der geführten Sequenz ist natürlich viel mehr Bewegung, Musik, Tanz; Tanz war nicht so mein Ding früher, das versuche ich jetzt regelmässig...“ (KG 5, 9).</i>	Geführte Sequenzen, Freispiel, Übergänge, Bewegungspausen, -aufgaben, freie Bewegungsmöglichkeiten.
	Bewegungsanteile	Die Bewegungsanteile haben sich erhöht. Der vermehrte Gebrauch oder die vermehrte Besetzung der Bewegungsräume sowie die Zunahme der Attraktivität des Bewegungsangebotes bei den Kindern haben zu einer vermehrten Nutzung geführt. <i>„Ich denke schon, dass es-dass ich jetzt schon mehr Zeit einbaue für die Bewegung bewusst schon nur das Morgenritual es geht vielleicht zehn Minuten oder eben das Draussen-Spiele-das Draussen-Spielen mindestens eine halbe Stunde, ja, es geht schon-ich brauche jetzt schon mehr Zeit.“ (KG 3, 27).</i>	Allgemeine und konkrete quantitative Angaben über die Erhöhung des Anteils.
Förderung motorischer Fähigkeiten		Beschreibung von Veränderungen bei der spezifischen Förderung motorischer Fähigkeiten in verschiedenen Phasen des Unterrichts. Es werden konkrete Angebote, Hilfeleistungen und Übungsmöglichkeiten sowie die Beobachtung der Bewegungselemente angesprochen. <i>„Wichtiger ist vielleicht so konkrete Bewegungsabläufe üben. Bewegung als Auflockerung, weil es den Kindern gut tut in Bezug auf Konzentration, das war schon immer so, aber dass man jetzt bewusst irgendwie übt Stelzen zu laufen, oder Seil zu springen, werfen, fangen, gerade mit Bällen, das wa-hat sich eigentlich vor dem Purzelbaum in die Halle-das war immer in der Halle-s ein Thema, aber jetzt ist es auch [(betont) im] Kindergarten selber ein Thema. Dieses [(betont) dran] bleiben, wirklich etwas [(betont) üben], weil es auch Sinn macht. Balancieren, ehm, ja. (KG 8, 9-10).</i>	

Tabelle 15: Facette Reflexion

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Stellenwert der Bewegung		Stellenwert der Bewegung für die Arbeit im Kindergarten und für die eigene Person.	
	Im Kindergarten	Der Stellenwert von Bewegung im Kindergarten hat sich für die Lehrperson und für die Kinder erhöht. <i>„Also schon im Freispiel, dass diese Bewegungsecke ein g-ganz grossen Stellenwert hat,...“ (KG 8, 7).</i>	Auch: Kinder fragen nach Bewegungsangeboten.
	Für die Lehrperson	Die Lehrperson hat sich schon vorher viel bewegt oder bewegt sich privat nun selber mehr. Sie findet Bewegung wichtig für die ganze Entwicklung des Kindes. <i>„Meines hat sich nicht so gross verändert, [((lacht)) ich habe mich schon] immer gerne bewegt, ich habe früher getanzt, ich spiele Golf, eh es ist ein Bedürfnis und eh, ja, es hat sich-es ist in etwa gleich geblieben ((lacht)).“ (KG 6, 8-9).</i>	Einstellung der Lehrperson zur Bewegung und Veränderung dieser.
Überprüfung Bewegungsangebote		Eingeführte Materialien, Angebote oder Regeln anpassen, verwerfen.	
		<i>„Ja mit dem-mit dem Purzelbaum, oder mit der Purzelbaumecke, Bewegungsecke einfach nicht zuviel miteinander hinein geben oder einfach ganz klar strukturiert in Körben und sortiert und ich habe einfach bemerkt, dass sie dann besser spielen, als wenn sie zu viel Auswahl haben, und dann ist es häufiger einfach eine Materialschlacht. Und das hab' ich dann ein bisschen reduziert. Das war (...) die grösste Veränderung, aber sonst eigentlich nicht.“ (KG 2, 24-25).</i>	Kinderzahl in Bewegungsecke verändern, Ausprobieren von Angeboten; darf nur genutzt werden, wenn Lehrperson dabei ist.
Zielorientierung		Veränderung des Bewusstseins zur Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gezieltere Beobachtung, Planung und Durchführung von Bewegung. Vertiefung der Perspektive, dass sich Bewegung auf mehreren Ebenen auswirkt.	
		<i>„Ja-für mich ist immer die wichtigste Veränderung, dass mir bewusst wird, was ich mache und warum. Ich hab' das früher ja alles auch gemacht, aber es war mir eigentlich nicht so bewusst. Und ich schätze das heute, dass ich viel mehr, viel bewusster halt auch beobachten kann, ja. Und somit dann auch fördern kann.“ (KG 5, 42).</i>	Soziale Ebene miteinbeziehen. Bewusstsein der Vorbildrolle der Lehrperson.

4.4.2 Kodierleitfaden zum Thema aktuelle Umsetzung

Tabelle 16: Facette Bewegungsangebot

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Planung		Grundsätze und Aspekte bei der Planung des Bewegungsangebotes.	
	Ziele und Themen	Ausführungen zu Zielen und Schwerpunkten bei der Quartals- und Jahresplanung des Bewegungsangebotes. Beschreibung von Themen, Anlässen oder Projekten zur Nutzung oder Ausrichtung des Bewegungsangebots. <i>„Ja, zuerst-zuerst kommt schon ganz grob die Jahresplanung, aber dann vor allem die Quartalsplanung, wo gezielter, also wirklich nach Zielen. Da nehm' ich mir Ziele vor, was möchte ich erreichen in diesem Quartal und mach' ganz grob so ne Grobplanung mit-mit so einzelnen Punkten, aber die ich dann wirklich umstossen kann. Und dann in der Wochenplanung geh' ich dann gezielter darauf ein. Also was ist dran, was muss ich noch, was will ich noch erledigen, eh welche Punkte sind dann wirklich frei und dann mach' ich pro Woche diese Planung.“ (KG 2, 92-93).</i>	
	Formen und Kooperationen	Neue Formen der Planung durch das Projekt Purzelbaum initiiert, bezogen auf Zusammenarbeit mit anderen Kindergartenlehrpersonen oder der Schule vor Ort. <i>J.C.: „Mhm, ja. S' schätze ich unglaublich, wirklich. Wir sind in diesem Ausbildungsjahr, wo ich bin, sind wir drei Kindergärten in M. und seither planen wir eigentlich regelmässig zusammen und ich finde das grossartig.“ (KG 5, 123).</i>	Gemeint sind Kooperationen mit Lehrpersonen von Kindergarten oder Schulen.

Fortsetzung Tabelle 16:

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Funktion		Funktionen und/oder Zielsetzungen werden erläutert, welche mit den bereitgestellten Bewegungsangeboten zur Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im freien Spiel sowie in geführten Sequenzen beabsichtigt werden.	
	Motorische Fähigkeiten fördern	Als Funktion und/oder Ziel des Bewegungsangebotes im Kindergarten werden explizit die Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, d.h. die verschiedenen Bewegungsgrundmuster und koordinativen Fähigkeiten, welche eingeführt und mit den Kindern geübt werden, genannt. <i>J.B.: „Ja, da ist eigentlich die Zielformulierung schon eben beim Balancieren, (#) das Balancieren können oder gerade beim Ball-beim Spiel mit dem Ball, das Fangen, das Prellen, das Werfen, ehm (##) beim Hüpfen auch, ja, beidbeinig abspringen können, hüpfen können, ehm aber es ist nie so dass-oder selten so, dass ich eigentlich für alle Kinder die gleichen Ziele habe.“ (KG 8, 51).</i>	
	Förderung Motivation und Interesse	Mit dem Bewegungsangebot wird auf den Aufbau von Selbstvertrauen, Selbständigkeit und Freude an der Bewegung abgezielt. <i>K.K.: „Ja vor allem Freude und Spass haben und dass-dass die Kinder auch den Eltern einmal zeigen können, was sie schon alles können auch in der Turnhalle...“ (KG 1, 116).</i>	
	Unterstützung der Konzentration	Bewegungselemente werden zur Förderung der Aufmerksamkeit resp. zur Rhythmisierung des Unterrichts eingesetzt. <i>J.C.: „Also ich denke halt fe-wir sin-wir arbeiten ja da o-auch an diesem Sprachprogramm, wo die Kinder sehr still sitzen müssen und ganz gut hinhören und das erleb' ich halt schon so, dass sie das viel besser können, weil sie vorher sich austoben durften.“ (KG 5, 56-57).</i>	
	Soziales Lernen	Bewegungsangebot wird u.a. als Möglichkeit zum sozialen Lernen eingesetzt, indem Bewegungsaufgaben explizit zu zweit oder in der Gruppe gelöst werden müssen. <i>J.C.: „Ja, vielleicht vorhin hab' ich vergessen, wir gehen wenn möglich am Donnerstag jeweils in den Wald, wenn möglich jeden Donnerstag als Bewegungsinput aber halt auch als sozialer Mor-also das ist so ein sozialer Morgen, wie die Kinder sich da miteinander bewegen und einander helfen und sich Mut machen gegenseitig! Ist wahrscheinlich für mich so wichtiger jetzt als zum-ja Ernährung ist auch wichtig, ist auch wichtig. Das fließt ja da sehr hinein.“ (KG 5, 17).</i>	
Gestaltung		Das Bewegungsangebot wird in verschiedenen Unterrichtssequenzen nach bestimmten Orientierungspunkten wie Materialien, Bewegungsgrundmustern und koordinativen Fähigkeiten, Sicherheit, räumlichen Gegebenheiten, aber auch nach den Bedürfnissen und Ideen der Kinder selbst, gestaltet. <i>F.K.: „Hm.] [(lacht)] Manchmal schau' ich auch den Bewegungskatalog durch] und denke, oh, das wär' noch toll! Ja, oder überlege schon auch, hat's etwas zum Schaukeln, hat's etwas zum darüber Balancieren, hat's etwas zum vielleicht drüber Hüpfen, ja, dass es eben nicht nur einseitig ist.“ (KG 3, 94-95).</i>	

Tabelle 17: Facette Classroom Management – Kategorie Nutzung

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Überblick		Überblick über die Verteilung der Kinder ins Bewegungsangebot und wie diese organisiert wird sowie Überblick zu ausgewogener Nutzung des Angebotes durch die Kinder. <i>C.H.: „Also dieses Problem haben wir wirklich nicht. Wir müssen eher schauen, dass-dass die Abwechslung fair ehm wird, also hier oder eben draussen in der Garderobe ehm müssen wir manchmal ehm Listen führen, damit wir ehm ja, nicht zweimal dasselbe Kind dort spielen kann, also ich glaub' es kommt ziemlich alle ehm dazu, dass wirklich zu nutzen.“ (KG 7, 33).</i>	
Regelinhalte	Allgemeine Regeln	Regeln, die allgemein für den Kindergarten und spezifisch für Bewegungsangeboten bestimmt sind. Regeln, die für sämtliche Bereiche des Kindergartens gelten. <i>F.K.: „...und sicher nichts herumwerfen, Fenster nicht öffnen, als wir haben Fenstersicherungen aber kann mal passieren, dass es trotzdem nicht zu ist, dürfen sie nicht öffnen und sicher niemanden schubsen, ja, solche Regeln, die auch aber im Kindergartenraum gelten.“ (KG 3, 80).</i>	

Fortsetzung Tabelle 17:

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
	Spielverteilung	Regeln bei der Spielverteilung. <i>A.H.:</i> „Wenn ich einteile, können sie nicht wählen, dann trifft es sie zufällig, dann manchmal mache ich ehm, dass die Grossen auswählen, manchmal dürfen die Kleinen auswählen, also ganz viel (...) Zufallsprinzip und ehm es gibt aber auch immer Teile, wo sie wirklich selber auswählen dürfen. Aber auch dort schau' ich, dass es verschiedene Formen gibt. Oder manchmal ziehen sie das Magnet, und dann (##) sag' ich zum Beispiel, ehm die nächsten vier gehen dort und dort hin und dann ziehen sie und dann ist es auch wieder Zufall. Aber also ganz häufig, einmal oder sicher jeden zweiten Tag, teile ich sie einfach ein für eine Sequenz, weil ich finde, das ist ehm, ja sie müssen sich daran gewöhnen ((lacht)).“ (KG 2, 49-50).	
	Bewegungsangebote	Regeln, die im Speziellen im Bewegungsangebot oder im Umgang mit den Materialien gelten. <i>„S'ist auch schon vorgekommen, dass ich einfach eine Parcours aufgestellt habe. Dann gingen die Kinder ins Turnen und sehen, ah, da ist ja schon was. Und dann ist die-eigentlich die Regel, ja (...) sie müssen ein paar Mal diesen Parcours machen bevor sie ihn wegräumen können und etwas Neues spielen oder aufbauen dürfen.“</i> (KG 8, 91).	
Regeleinhaltung		Beachtung der Regeleinhaltung in der Nutzung des Bewegungsangebotes durch die Kinder und aussprechen resp. umsetzen allfälliger Konsequenzen. <i>„Ja, dann geh' ich je nach Situation geh' ich dann sie informieren und ermahnen und dann können sie dann selber entscheiden, ob sie das umsetzen können oder ob sie wechseln, ja.“</i> (KG 1, 65).	
Konflikte		Mögliche und tatsächliche Hilfestellungen oder Interventionen bei Konflikten im Bewegungsangebot. <i>„Und wenn es wirklich so wäre, oder wenn es einfach so wäre, dass wirklich Kinder ehm sich weh tun oder ausgeschlossen werden oder so, da würden wir sofort einfach mit der Spielfigur wieder intervenieren,...“</i> (KG 6, 94).	
Material		Regeln im Umgang mit dem Material und hinsichtlich Veränderung und Erweiterung des Materialangebots. <i>„A.H.:</i> „Sie haben also zum Beispiel jetzt hier, das hatt' ich vorhin hatt' ich's unter dem Fensterbank und hier hat es einfach in den Schränken hat es noch Bewegungsmaterial, das einfach frei zugänglich ist. Weil (...) einfach nicht alles überall Platz hat und sie holen sich, was sie brauchen...“ (KG 2, 53).	

Tabelle 18: Facette Spiel- und Lernbegleitung

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Lehrperson		Spiel- und Lernbegleitung in Form inhaltlicher Anregungen, Vorzeigen, emotionaler und sozialer Unterstützung, Anpassung des Bewegungsangebots.	
	Inhaltliche Anregungen	Inhaltliche Anregungen werden in Form von Ideen, zusätzlichem Material etc. gegeben. <i>„Also ganz ein schlechtes Zeichen ist für mich, wenn sie sich langweilen. Wenn ich beobachte, dass sie sich anfangen zu langweilen. (##) Aber dann wird das Angebot ja noch nicht gleich weggeräumt, dann bring' ich mal ein Vorschlag, zwei- dreimal vielleicht, ich hab's noch nie erlebt, dass es nicht wieder zu leben be-be-eh (...)...“</i> (KG 5, 102-104).	
	Hilfestellungen	Die Lehrperson unterstützt mit Hilfestellung, Erklärung, Vormachen. <i>„Und da helf' ich zum Teil konkret mit oder zeige, wie das genau gemeint ist mit den Beinen oder so.“</i> (KG 4, 124).	
Kinder		Die Spiel- und Lernbegleitung wird an einzelne Kinder oder Kindergruppen delegiert resp. wird von den Kindern selbst andern Kindern angeboten. <i>„Ehm, aber eigentlich ist es auch also-und die Kinder lernen sehr viel voneinander, sie lernen auch zu sehen, wenn ein Kind Mühe hat, helfen, helfen einander, geben Hilfeleistungen, können das natürlich auch von mir abschauen, wenn ich einem Kind irgend eine Hilfeleistung gebe, ehm und das find' ich schon die Chance vom Kindergarten. Da liegt so viel drin.“</i> (KG 8, 79).	

4.4.3 Kodierleitfaden zum Thema Fazit

Tabelle 19: Facette Verlauf des Projekts

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Weiterbildung		Wahrnehmung und Einschätzung der Module im Rahmen der Weiterbildung Purzelbaum. <i>F.K.: Ich fand eigentlich so die Fortbildungsmodule sehr viele sehr gut so. Ich weiss noch sehr viel. Oder auch ja so das Praktische, das wir gemacht haben und auch die Kindergartenaustauschtreffen waren wirklich sehr so bereichernd. Wenn man in den Kindergarten ging und gesehen hat, ah, das könnte man auch noch, oder ja, wir-ja.“ (KG 3, 152-153).</i>	Module, Kurse, Austauschtreffen.
Kindergarten		Einschätzung der Weiterbildung in Bezug auf die Auswirkungen auf den Kindergarten. <i>K.K.: „Ja nur positiv [(lacht)) eigentlich]. Es war auch-es war sehr schön auch so die- es war wirklich ein Verlauf. (...) nicht von heute auf morgen hat man alles umgestellt, sondern ich hab' mich da neu-ja, versucht neu ein bisschen zu orientieren oder Sachen einfließen zu lassen und das fand ich auch sehr schön. Das mit den Kindern dies-dieses umzusetzen und mit ihnen das zu gestalten.“ (KG 1, 118).</i>	Wirkung der Umsetzung, Integration des Projektes in den Kindergartenalltag, Umgang mit Eltern etc.
Kinder		Wahrnehmung und Beurteilung der motorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder. <i>„Ich denke schon, das machen auch alle, dort sieht man auch extreme Fortschritte. Dort hab' ich so das Gefühl, es ist etwas, ja, wenn ein Kind am Anfang vom Kindergarten ja kommt und auf allen Vieren über die dicke Bank geht und schlottert und am Schluss steht's schon aufrecht da und nach zwei Jahren sogar auf der dünnen Seite. Das ist jetzt wirklich ein-ein Kind, das ich gerade im Kopf hab', von dem ich erzähle, dann merkt man schon, dass es immer wieder geübt wurde.“ (KG 8, 41).</i>	Fortschritte der Kinder bezüglich Bewegung, Aufmerksamkeit, Freude, etc.

Tabelle 20: Facette Weiterführung im Kindergarten

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Beibehalten von Bewährtem		Erläuterungen zu Purzelbaum-Elementen, die in Zukunft weitergeführt werden sollen resp. auf was nicht mehr verzichtet werden soll. <i>C.R.: Also ich denke die ganze Umsetzung, wie wir's jetzt gemacht haben im zweiten Jahr werden wir beibehalten, also Eingangsweg, das steigende Einführen der Bewegungsecke, dass gezielt Bewegungen die Kinder lernen, auch die Kidz-Box ehm Bewegungen, die werden sicher immer dabei sein. Ja.“ (KG 6, 137).</i>	Das Bewusstsein für Bewegung behalten; Planung und Ausführung von Bewegungsaktivitäten; Spass haben dabei.
Kooperation und Netzwerke		Nennung von Kooperationen und Netzwerke auf institutioneller Ebene, z.B. mit anderen Kindergärten, Schulen, Gemeinden oder der Pädagogischen Hochschule. <i>K.K.: „Ja mit der Schule. Als eine Lehrerin ist da bei "Schule bewegt", wo auch versucht, die anderen Klassen zu motivieren. Und ich denke auch jetzt an die erste, zweite Klasse, wo die Kinder von uns weggehen, dass sie das dort auch, ja ein bisschen erzählen können oder auch umsetzen können. Ehm, (###) ja mit den Eltern denk' ich auch, einzelne Themen oder Anlässe zur Bewegung oder Ernährung oder so, das weiterhin beibehalten.“ (KG 1, 130).</i>	Hier werden Institutionen genannt, nicht die einzelne Kindergärtnerin oder Lehrpersonen.
Ausblick	Vorhaben	Die Lehrperson macht Angaben zur Umsetzung von Bewegungsarrangements in der Zukunft, Ideen, die sie noch umsetzen will sowie Schwerpunkte, Anliegen und Bedenken bei der Umsetzung. Konkrete Aktivitäten wie Projekte in Verbindung mit dem Bewegungsangebot, die bereits geplant sind oder mittelfristig umgesetzt werden. <i>F.K.: „Mhm. Wir haben jetzt im Sommer dann einen Zirkus. Haben wir auch bewusst gewählt, weil wir eben im Purzelprojekt sind. Und da werden wir sicher schon vielleicht noch, weiss auch nicht, an der Decke ein Zelt machen und dann schon ein bisschen üben, wie im Zirkus, ja.“ (KG 3, 134-135).</i>	
	Anliegen und Wünsche	Anliegen und Wünsche in Bezug auf die Fortsetzung des Projektes Purzelbaum resp. Kooperationen mit anderen Schul- und Kindergartenbereichen und der Elternarbeit. <i>C.R.: ((lacht)) „(...) Bewegungskonzept für die Schule das wäre Wunschenken, ja, das wäre eigentlich schon ein Anliegen. Ehm wir haben in der dritten und vierten Klasse und in der sechsten Klasse Lehrer, die so eigentlich arbeiten, wie wir, mit denen sind wir immer dran und wir hoffen, dass wir mal was bewegen [(betont)) könnten] vielleicht.“ (KG 6, 110).</i>	Anliegen oder Wünsche und Vorstellungen, die nicht mit Sicherheit umgesetzt werden können, in Bezug auf die Schule, den eigenen Unterricht, das Projekt. Nicht in Bezug auf die Weiterbildung.

Tabelle 21: Facette Bedarf Weiterbildung

Kategorie	Subkategorie	Definition – Ankerbeispiel	Kodierregeln
Unterstützung und Beratung		Gewünschte zukünftige Unterstützung und Beratung bei der Durchführung, Erweiterung und Umsetzung des Bewegungsangebotes. <i>M.F.: „ Ja vielleicht eine Ansprechstelle, aber da würd' ich mich jetzt getrauen, ehm jemanden von-von (...) unserem Team anzu-jemand anzurufen. Oder sicher zuerst einmal die Kollegin zu fragen. (###) Ja, und-und vielleicht eh weiterhin auch über das eh die Mails oder so. Über Internet eh an eine direkte Adresse oder so, die vielleicht auch noch weiterhin irgendwelche Tipps rausgeben. Damit das nicht nachlässt, oder.“ (KG 4, 186-187).</i>	Weitere Kurse, Module ausbauen, Praxisgruppe, Austausch mit Kolleginnen, Ansprechpersonen, konkrete Lösungen für Planung zur Umsetzung etc.
Weiterempfehlung des Projekts		Empfehlungen für die Teilnahme am Projekt und Begründungen dafür <i>J.B.: Ja, hab' ich auch schon gemacht! ((Lachen)). J.B.: Ich hab' den Flyer verteilt für die nä-i-ste Informationsveranstaltung. Einfach schon, weil ich finde, ehm, es ist eine [((betont)) sehr praktisch] orientierte Weiterbildung. Man kann wirklich ehm [((betont)) viel] davon mitnehmen. Und umsetzen praktisch. Es-es bringt für den Alltag ganz viel. Dann aber auch weil ehm, weil es kindsgerecht ist. Es ist einfach Bewegung. Das Kind ist einfach Bewegung! Es hat einfach Freude, es-es liegt auch so auf der Hand. Und weil ich denke gerade in unser Gesellschaft ist es sehr sehr sehr wichtig.“ (KG 8, 125-127).</i>	Begründungen, warum das Projekt weiterempfohlen wird oder warum nicht.

4.5 Interkoder-Reliabilität

Die problemzentrierten Interviews wurden mit Hilfe der Software MAXQDA analysiert. Dazu wurde der Kodebaum analog zu den in Kapitel 4.4 vorgestellten Facetten, Kategorien und Subkategorien in MAXQDA angelegt. Anschliessend erfolgte die Kodierung der acht Interviews (vgl. dazu Kuckartz 2010).

Um das Gütekriterium der Reliabilität zu berechnen, wurden drei Interviews doppelkodiert. Weil in der Version 7 von MAXQDA die Berechnung der Interkoder-Reliabilität noch nicht integriert ist, wurde das Hilfstool von Michael Lenz³ verwendet. In diesem Tool wird die Interkoder-Reliabilität gemäss nachfolgender Formel berechnet:

$$R = \frac{2 \times C\ddot{U}}{C1 + C2}$$

Legende

R = Reliabilitätskoeffizient

C \ddot{U} = Anzahl der übereinstimmenden Kodierungen

C1 = Anzahl Kodierungen von Kodiererin 1

C2 = Anzahl Kodierungen von Kodiererin 2

Wenn die kodierten Stellen eine Überschneidung von mindestens 20 Zeichen aufweisen, wird dies als Übereinstimmung gewertet. Die Interkoder-Reliabilität beträgt über alle Kodierungen 0.83 und wird als sehr gute Übereinstimmung gewertet (vgl. Bakeman, Gottman 1997).

³ Das Tool und eine ausführliche Beschreibung können von folgender Website heruntergeladen werden: <<http://www.michael-lenz.de>> [21.11.2011]

5 Dokumentation der videobasierten Unterrichtsbeobachtung

Nachdem die Bewilligungen der Lehrpersonen, der Schulleitung und der Schulkommission eingegangen waren, erhielten die Lehrpersonen einen Elternbrief und einen Talon, welche sie den Kindern verteilten. Der Elternbrief enthielt eine Beschreibung des Projektes und einen Talon, bei dem die Eltern ankreuzen konnten, ob sie einverstanden sind, dass ihr Kind videografiert wird, und dass die Aufnahmen für allfällige Präsentations- und Weiterbildungszwecke verwendet werden dürfen. Falls die Eltern mit den Videoaufnahmen nicht einverstanden waren, achteten die Kindergartenlehrpersonen an den Tagen der Videoaufnahme darauf, dass die entsprechenden Kinder nicht ins Bewegungsangebot eingeteilt wurden und somit nicht auf den Videos zu sehen waren.

Mit den Lehrpersonen wurden verschiedene Termine vereinbart. Ein erster Termin diente der Vorbesprechung, um die Rahmenbedingungen für die videobasierte Beobachtung abzuklären. In den meisten Fällen fand dieser Termin während der Unterrichtszeit statt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Personen, welche die Videoaufnahme durchführen würden, kennen zu lernen. Gleichzeitig wurde mit den Kindern die Videokamera angeschaut und sie konnten selber kleine Aufnahmen machen und sich ansehen. So wurde versucht, die Invasivität in den Kindergartenalltag möglichst gering zu halten (vgl. dazu Petko, Waldis, Pauli, Reusser 2003).

Beim nächsten Termin fand bereits die Durchführung der videobasierten Beobachtung statt. Es wurden jeweils die Bewegungsangebote im freien Spiel an vier Vormittagen einer Woche aufgenommen, da in der Regel an einem Vormittag Spezialräume (z.B. Rhythmik, Sport) aufgesucht oder Waldtage auf dem Programm standen. Die Lehrpersonen wurden gebeten, keine besonderen Massnahmen für das Bewegungsangebot zu ergreifen, sondern lediglich zu gewährleisten, dass sich dort, ggf. auch nur für kurze Zeit, Kinder aufhalten würden.

5.1 Vorbereitung der Videoaufnahmen

Anhand einer Checkliste wurden an der Vorbesprechung die Rahmenbedingungen erhoben. Diese diente dazu, die Räumlichkeiten kennen zu lernen und den Standort der Videokamera festzulegen. Des Weiteren wurden Angaben zum Bewegungsangebot erfasst, wie die Lage des Angebotes, eine Übersicht des dort befindlichen Materials und Absichten seitens der Lehrperson (Ziele, Inhalt und Sozialform, Inhalt des Bewegungsangebots). Für die Kamerapositionierung wurde erhoben, wo Steckdosen verfügbar sind und wie bestmöglichst ausgeleuchtete Verhältnisse (Vermeidung von Gegenlicht) herzustellen sind.

Tabelle 22: Standardisiertes Formular Vorbesprechung

<i>Abklärungen</i>	
Technische Aufnahmeinformationen:	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl Kameras • Position Steckdosen • Gegenlichtvermeidung
Informationen zum Bewegungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • Anzahl Bewegungsangebote im Innenraum • Standort(e) • Zielsetzungen • vorhandenes, sichtbares Material • intendierte Sozialform • Skizze zum Bewegungsangebot

5.2 Vorbereitung der Videoaufnahmen

In Anlehnung an Hugener, Pauli, Reusser (2006) wurde eine Anleitung ausgearbeitet, die die organisatorischen und technischen Vorbereitungsarbeiten, die effektiven Videoaufnahmen und mögliche Lösungsvorschläge für allfällige Pannen umfasste. Nachdem diese Anleitung erstellt war, wurde ein Pretest in zwei Kindergärten durchgeführt. Aufgrund dieser Erfahrungen, wurde die Checkliste für die Vorbesprechung und die Anleitung überarbeitet.

Zwei-Personen-Strategie

Die Videoaufnahmen wurden in der Regel von einer Person durchgeführt. Die zweite Person unterstützte beim Auf- und Abbau der Videokamera(s). Während der Aufnahme war eine Person zuständig für die Hauptkamera, die andere Person je nach Situation für das Anfertigen von Notizen begleitend zur Aufnahme oder für die Ergänzungskamera.

Ein-bis-zwei-Kamera-Strategie

Während der Sequenz des freien Spiels wurde in der Regel mit einer Kamera (Hauptkamera) gefilmt. Falls ein zweites Bewegungsangebot im Innenraum vorhanden war, wurde eine zweite – die Ergänzungskamera – eingesetzt.

- Die Hauptkamera – ausgerüstet mit einem Weitwinkelobjektiv – erfasste einen möglichst grossen Teil des Bewegungszimmers, resp. des hauptsächlich genutzten Bewegungsangebots. Zusätzlich war die Hauptkamera mit einem Richtmikrofon ausgerüstet, um die Qualität der Tonaufnahmen zu optimieren.
- Die Ergänzungskamera wurde je nach Raumverhältnissen eingesetzt. Entweder ergänzte sie die Aufnahme der Hauptkamera durch Erfassung aus einem anderen Winkel (bei grossen, unübersichtlichen Räumen) oder es wurde ein zweites Bewegungsangebot gefilmt.

Organisatorische Vorbereitung der Aufnahme

In der Woche vor den Videotermine besuchte in der Regel eine Person, die die Aufnahme machte, den Kindergarten. Die Kinder sollten sich auf die Videoaufnahmen vorbereiten und Fragen stellen können. Eine Kamera mit Stativ wurde deshalb mitgenommen und das Vorgehen kurz erklärt. Mit der Lehrperson fand die Absprache bezüglich der Sequenzen des freien Spiels und hinsichtlich des Bewegungsangebotes statt. Es wurde ausprobiert, wo die Kamera am günstigsten zu positionieren ist. Ausserdem wurde entschieden, ob eine oder zwei Kameras eingesetzt wurden.

Einrichten im Kindergarten

Das Einrichten der Kamera(s) benötigte eine gewisse Vorlaufzeit (ca. 20-30 Min). Mit der Lehrperson wurde am Morgen jeweils kurz geklärt, ob es bezüglich des zeitlichen Ablaufs Besonderheiten – wie z.B. Förderunterricht durch die Sonderpädagogiklehrperson, Besuch von Eltern – zu beachten gab.

Kameraposition und Kameravorbereitung

Bei der Positionierung der Kamera wurde darauf geachtet, dass die Fenster im Rücken oder an der Seite der Kamera waren. Das Licht war soweit als sinnvoll eingeschaltet. Ergab sich ein hoher Geräuschpegel aus Nachbarräumen oder dem Aussengelände, wurden Fenster und Türen in Absprache mit der Kindergartenlehrperson geschlossen.

Start, Verlauf und Abschluss der Aufnahme

Mit der Hauptkamera wurde vor der Sequenz des freien Spiels das Bewegungsangebot, wie es von der Lehrperson arrangiert wurde, kurz als „leeres“ Standbild aufgenommen (vgl. Protokoll Bewegungsangebot). Anschliessend filmte die Hauptkamera in jedem Fall das Bewegungsangebot während des freien Spiels durch.

Der Fokus der Hauptkamera lag auf dem Bewegungsangebot und den sich dort bewegenden Kindern. Schwenkungen bezogen sich daher auf bewegende Kinder, um diese möglichst ganz im Bild behalten zu können. Kindern, die das Bewegungsangebot verliessen, wurde nicht nachgegangen. Den Abschluss der freien Sequenz kündigte die Lehrperson in der Regel an. Gefilmt wurde solange, bis das letzte Kind das Bewegungsangebot verlassen hatte. Am Ende der Sequenz des freien Spiels wurde erneut das Bewegungsangebot als „leeres“ Standbild aufgenommen, um allfällige Veränderungen, die im Laufe des Spiels stattgefunden hatten, dokumentieren zu können.

Probleme bei der Kameraführung

Positionswechsel der Kamera wurden grundsätzlich vermieden. Dasselbe galt für das Entfernen der Kamera vom Stativ. Die im Kindergarten oftmals beengten Raumverhältnisse erschwerten teils den Einsatz des Stativs. Kreative Hilfskonstruktionen schafften Abhilfe.

Checkliste

Mittels nachfolgender Checkliste wurden die Videoaufnahmen täglich vorbereitet, um allfällige Problem- oder Störquellen soweit als möglich zu minimieren.

Tabelle 23: Checkliste Videoaufnahmen

Vorbereitungen	
Allgemeines zu den Kameras	<ul style="list-style-type: none"> • Akkus aufgeladen? • Ist alles angeschlossen, was angeschlossen werden muss? • Kameralinse sauber? Putztuch für Kameralinse. • Kamera schwenkbar? zoombar? • Einstellungen Videoqualität „HD FH“ korrekt? • Bildschärfe eingestellt auf „automatisch“? • Befinden sich die Fenster im Rücken/der Seite der Kameras? • Ist jemand vom Filmteam im Bild?
Hauptkamera	<ul style="list-style-type: none"> • Ist das Stativ auf Höhe der Kinder eingestellt? Steht es sicher? Ist es fixiert? • Funktioniert das Richtmikrophon? • Steht nichts vor der Kamera? • Kabel eingesteckt? Keine Stolpergefahr? • Weitwinkelobjektiv aufgesetzt? • Erreicht die Kamera möglichst den ganzen Raum?
Raumkontrolle	<ul style="list-style-type: none"> • Licht angeschaltet? • Türe/Fenster zu (störende Geräusche)?
Diverses	<ul style="list-style-type: none"> • Sind Zeichen zur Verständigung abgemacht? Für alle klar? • Kennt jede ihre Position? • 2 Aufnahmesequenzen: Erste Sequenz freies Spiel, Pause ausgeschaltet, zweite Sequenz freies Spiel • Aufgaben und Arbeiten verteilt?

5.3 Aufbereitung der Videodaten

Die Aufnahmen wurden so schnell als möglich von der Videokamera mithilfe der Software Final-Cut Express Version 4.0.1 auf eine Harddisk überspielt und anschliessend eine Sicherungskopie auf eine zweite Harddisk erstellt. Das Übertragen der Videoaufnahmen auf die Harddisk erfolgte gemäss folgendem Vorgehen:

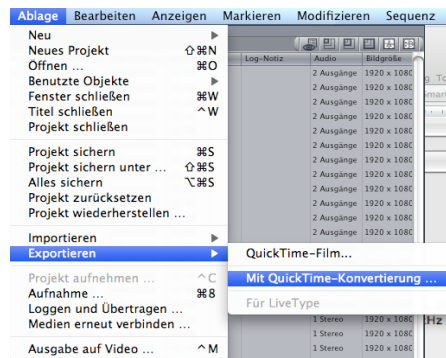
1. Mac aufstarten, Videokamera und die Harddisks „workstation“ sowie „backup“ anschliessen und anschalten;
2. Videokamera-Einstellung: linkes Symbol (USB-Anschluss) wählen;
3. Harddisk „workstation“ öffnen, neuen Ordner benennen und passenden Unterordner wählen (pro Kindergarten);
4. FinalCut Pro öffnen;
5. Unter Systemeinstellung „workstation“ wählen, Ordner und Unterordner auswählen (im Gesamten 4x passende Auswahl treffen!);
6. Unter Ablage „Loggen und Übertragen“ wählen;
7. Clips anklicken und im rechten Fenster umbenennen

8. Nochmals unter Ablage sichern.

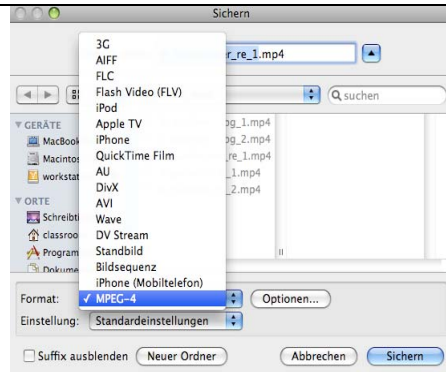
Die Videoaufnahmen wurden in High Definition-Qualität gemacht, um sämtliche Optionen für eine Weiterverwendung offen zu halten. Da die Aufnahme-Files sehr gross sind (1 Std. Videoaufnahme überspielt auf HD ca. 10 Gigabyte) und die verwendete Analyse-Software Transana dieses Format nicht lesen kann, wurden sie in mpg-4-Files umgewandelt. Die folgenden Einstellungen in FinalCut Pro erwiesen sich bezüglich Dateigrösse und Bildauflösung in Transana als optimal:

Tabelle 24: Einstellungen für mpg4-Konvertierung

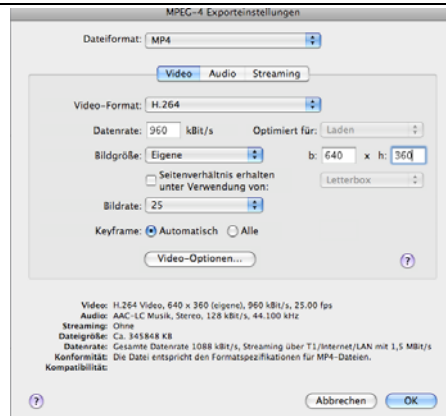
1. Unter FinalCut Pro → Ablage → Exportieren



2. Format wählen



3. Optionen öffnen → wie folgt einstellen

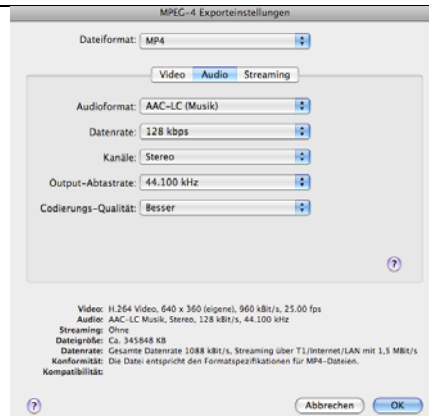


4. Video-Optionen → anklicken

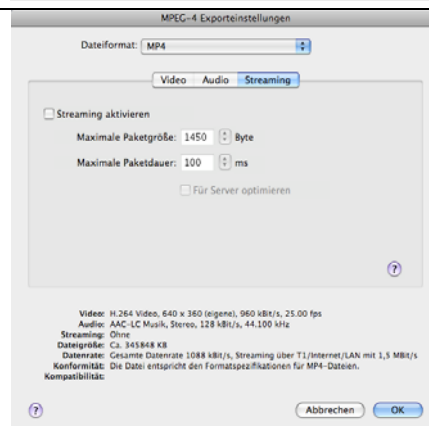


Fortsetzung Tabelle 24:

5. Audio anklicken → überprüfen



6. Streaming öffnen → überprüfen



5.4 Überblick Datenmaterial

Um eine eindeutige und anonymisierte Unterscheidung der verschiedenen aufgenommenen Clips zu gewährleisten, wurde ein System für die Bezeichnung der Videoclips konstruiert. Dieses besteht aus der nummerierten Bezeichnung für den aufgenommenen Wochentag, die Nummer der Kamera (1=Hauptkamera, 2=Ergänzungskamera) und die durchgängig nummerierten an diesem Tag aufgenommenen Clips. Zusammengesetzt ergibt sich so das Kürzel für „Video“ (in Abgrenzung zu „Transkript“, resp. „Tondatei“), anonymisiertes Namenskürzel für den Kindergarten und eine dreistellige Zahlenkombination.

Tabelle 25: Konstruktion der Videoclip-Titel

<i>Videos</i>	<i>Beschriftung</i>
Wochentage	1 = Montag 2 = Dienstag 3 = Mittwoch 4 = Donnerstag 5 = Freitag
Aufnahmen pro Wochentag Reihenfolge Kamera 1	11, 12, 13 usw.
Aufnahmen pro Wochentag Reihenfolge Kamera 2	21, 21, 23 usw.
Beispiel Aufnahme mit einer Kamera	<ul style="list-style-type: none"> vi_bespi_111: video bespi am Montag, erste Aufnahme vi_bespi_112: zweite Aufnahme Montag vi_bespi_311: erste Aufnahme am Mittwoch
Beispiel Aufnahme mit zwei Kameras	<ul style="list-style-type: none"> vi_thuti_111: video thuti am Montag mit Kamera 1, erste Aufnahme vi_thuti_112: video thuti am Montag mit Kamera 1, zweite Aufnahme vi_thuti_422: video thuti am Donnerstag mit Kamera 2, zweite Aufnahme

5.5 Anfertigung Beobachtungsprotokoll

Nach dem Import der mpg4-Dateien in die Software Transana zur Analyse der Videos erfolgte zunächst eine kurze Protokollierung des sichtbaren Geschehens in Form eines Beobachtungsprotokolls (vgl. Dinkelaker, Herrle 2009). Eine Transkription der verbalen Äußerungen der Kinder und Lehrperson wurde nicht vorgenommen. Jedoch wurde ein Leitfaden zur Beschreibung der Clips erstellt. Dieser ist in Tabelle 26 zusammenfassend abgebildet. Eine Namensliste pro Kindergarten wurde nicht geführt. Falls Kinder wiederholt auf den Videos zu sehen waren, wurden zwecks Anonymisierung die gleichen „Ersatzname“ gegeben.

Tabelle 26: Leitfaden Beobachtungsprotokoll Videoaufnahmen

Inhalte	Definition
Personen	<ul style="list-style-type: none"> Jedes Transkript enthält (sofern kein leeres Standbild) zu Beginn eine Legende mit einer Orientierung über die in der Episode vorkommenden (relevanten) Kinder. Sie werden kurz optisch beschrieben und es wird ihnen ein Name zugeteilt. Dieser wird zufällig gewählt und muss keinen Bezug zum tatsächlichen Namen des Kindes haben, sofern dieser in der Videosequenz deutlich wird. Beispiel: <i>Knabe mit rotem Pulli = Lars</i> <i>Mädchen mit rosa Socken = Sophie</i> Die (Haupt-)Lehrperson wird im Transkript konsequent mit „LP“ beschrieben. Weitere Personen werden je nach Relevanz im Textverlauf mit fiktiven Kürzeln versehen.
Material	<ul style="list-style-type: none"> Um die Materialien einheitlich zu beschreiben, wird dieselbe Materialliste wie für die Interviews verwendet (vgl. Kapitel 3). Die Bezeichnungen der Materialien werden im Transkript konsequent verwendet (z.B. Bogenleiter, auch wenn als Schaukel verwendet). Allenfalls werden für gewisse Materialien einheitliche Abkürzungen in der Liste vermerkt (z.B. Weichbodenmatte = Wbm).
Bestimmung einer Sequenz	<ul style="list-style-type: none"> Erste Zeitmarkierung bei 0:00:00 mit der Beschreibung „Beginn Videosequenz“; Zeilenumbruch; Beschreibung der ersten Sequenz. Abschluss der Videosequenz mit „Ende Videosequenz“. Sobald eine Zeitmarkierung gesetzt wird, geht dies mit einem Zeilenumbruch einher. Zeilenumbrüche zwischen zwei Zeitmarkierungen sind nach Möglichkeit zu vermeiden, auch lange Beschreibungen werden fortlaufend ohne erzwungenen Zeilenumbruch beschrieben.
Beispiel Formaler Aufbau des Transkript	Zeile 1: <i>Legende</i> (kursiv) Zeile 2: Leerzeile Zeile 3: erste Zeitmarkierung „Beginn Videosequenz“ Zeile 4: Beschreibung des ersten Clips (Bereich zwischen Zeitmarkierungen) Zeile 5: Nächster Zeitmarkierung, etc. Letzte Zeile: letzte Zeitmarkierung „Ende Videosequenz“

Bei der Sichtung der Videoclips wurde festgestellt, dass einzelne Clips sich nicht für die weitere Auswertung eigneten. Einerseits waren es technische oder Aufnahmefehler, die zur endgültigen Elimination von zwei Clips führten, andererseits wurden z.B. leere Bilder oder verschiedene sehr kurze Aktivitäten ebenfalls nicht in die Auswertung miteinbezogen. Verzichtet wurde gänzlich auf den Einbezug der Videoclips der Ergänzungskamera, da die Aufnahmen mit der Hauptkamera die Bewegungsaktivitäten ausreichend dokumentieren. In der Tabelle 27 sind die Clips und die Begründungen ihres Ausschlusses sowie der endgültigen Elimination aufgeführt. Die eliminierten Clips wurden vollständig aus der Transana-Auswertung gelöscht, die Originalclips wurden jedoch auf der entsprechenden „Rohdaten“-Festplatte archiviert.

Tabelle 27: Definition Datenkorpus Videoclips

Kindergarten	Clip	Begründung Ausschluss	Begründung kein Ausschluss	Elimination
KG 3		Vor allem Kamera 2		
	111	Aufnahmefehler, Aufnahmedauer unter 1 Sek.		x
	121		Kidz-Box-Spiel	

Fortsetzung Tabelle 27:

Kindergarten	Clip	Begründung Ausschluss	Begründung kein Ausschluss	Elimination
	122 123 221 222 223 224 321 322 323 514 521 522	Leeres Bild, kurze Sequenz 1:19:4 Min. Aufnahmefehler, Filmsequenz lag zeitlich nicht im freien Spiel (Bild leer) Bild leer, kurze Sequenz 6:6 Sek.	wenig Werfen Kidz-Box-Spiel Kidz-Box-Spiel Kidz-Box-Spiel Kidz-Box-Spiel Kidz-Box-Spiel Kidz-Box-Spiel Kidz-Box-Spiel	x
KG 4	412	Zu kurz, keine Aktivitäten		
KG 5	121 122 123 124 125 126 127 128 129 321 322 521 522 523 524 525 526 527 528	Kamera 2 Kurz, keine Bewegungsaktivitäten Kurze Bewegungsaktivität, Spiel, leer V.a. Rollbrett fahren Bereits mit Kamera 1 (311) aufgenommen Knabe sehr kurz auf Trampolin Mit Clip 511 abgedeckt, Fussball spielen zu kurz Rollbrett, teilweise von Clip 512 erfasst Von Clip 512 erfasst	Trampolin Trampolin Viel Bewegung wenig Hüpfball Trampolin Trampolin Trampolin Trampolin Trampolin Trampolin Trampolin	
KG 8	121 122 221 222 321 322 421 422	Kamera 2 filmt Ecke, die mit Kamera 1 nicht genügend erfasst wird. Kaum Aktivitäten in Ecke Kaum Aktivitäten in Ecke Kaum Aktivitäten in Ecke Kaum Aktivitäten in Ecke	In Ecke wird häufig bewegt In Ecke wird häufig bewegt In Ecke wird häufig bewegt In Ecke wird häufig bewegt	

5.6 Auswertung der Videoaufnahmen

Für den ersten Analyseschritt der Videoclips bedienten wir uns einer niedrig-inferenten Kodierung (vgl. dazu Hugener et al. 2006), der sogenannten Segmentierungsanalyse (vgl. Dinkelaker, Herrle 2009). Diese verfolgt das Ziel, die gesamten Videoaufnahmen der Bewegungsangebote im freien Spiel in unterschiedliche, möglichst klar unterscheidbare Segmente einzuteilen. Dazu werden Segmente mittels Zeitmarkierung voneinander abgegrenzt, was dem Verfahren des Event-Samplings entspricht, d.h. die Segmente weisen eine unterschiedliche Dauer auf.

Nach Abschluss der niedrig-inferenten Kodierung wendeten wir uns den einzelnen Segmentkategorien zu. In diesem vertiefenden Analyseschritt – der Sequenzanalyse (vgl. Dinkelaker, Herrle 2009)

– erarbeiteten wir einerseits ein Rating-Verfahren zur Einschätzung von Zeitanteilen und andererseits ein Kategoriensystem zur Beschreibung der Varietät von Bewegungsgrundmustern. Gemäss Mayring (2001) handelt es sich um eine Kombination resp. Integration qualitativer und quantitativer Analyse.

5.6.1 Segmentierungsanalyse

Im Zentrum der Segmentierungsanalyse stand die Gruppenaktivität der Kinder. Materialgeleitet wurde ein Kategoriensystem entworfen, das es zulässt, die unterschiedlichen Gruppenaktivitäten möglichst zuverlässig und trennscharf zu kodieren. Da viele Parallelaktivitäten im Bewegungsangebot stattfanden, war die Kodierung nicht einfach. Wir lösten dieses Problem so, dass nahezu alle Clips zu zweit kodiert und strittige Fälle ausdiskutiert wurden, weil die Segmentierungsanalyse die Basis für alle weiterführenden vertiefenden Analysen bildet. Wie der Tabelle 28 zu entnehmen ist, unterscheiden wir acht Segmente.

Tabelle 28: Kategoriensystem, resp. Kodierleitfaden für die Segmentierungsanalyse der videografierten Bewegungsangebote

<i>Kode</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierregeln</i>
ab_bewaktivitaet	Gerichtete Bewegungsaktivität	Kinder führen im Bewegungsangebot ein Bewegungsgrundmuster aus. Insgesamt ist ein Bewegungsrahmen durch vertieftes Tun ersichtlich.	Sobald ein Kind ein Bewegungsgrundmuster ausführt oder einen Bewegungsverlauf in einem Parcours absolviert und insgesamt der Bewegungsrahmen gerichtet genutzt wird als Bewegungsaktivität kodieren. Dazu gehören auch Rückschlagspiele oder Wettkampfspiele.
ab_bew_ungerichtet	Ungerichtete Bewegungsaktivität	Kinder bewegen sich eher zufällig, wechseln häufig das Angebot, ein Bewegungsrahmen ist kaum gegeben.	Kaum Ideen vorhanden, was gemacht werden könnte; in kurzen Abschnitten wird von einem Material zum anderen gewechselt; aber auch sich zurück ziehen, abwarten. Es entsteht keine Bewegungsidee, kein Bewegungsfluss.
ab_spiel	Spiel im Bewegungsangebot	Kinder nutzen Bewegungsangebot für Konstruktions-, Symbol-, Rollenspiel.	Primäre Tätigkeit zentriert sich auf Konstruktions-, Symbol-, Rollenspiel. Schwergewichtig eher auf Alltagsmotorik, denn auf Bewegungsgrundmustern.
ab_aufbau	Aufbau Bewegungsangebot	Kinder kommen zum Bewegungsangebot und bauen dieses auf oder bereiten es vor.	Dieses Segment lediglich zu Beginn der Nutzung eines Bewegungsangebots oder nach Wechsel der Kindergruppe kodieren.
ab_organisation	Anpassung, Veränderung Bewegungsangebot	Bewegungsaktivitäten werden unterbrochen, um das Bewegungsangebot zu verändern, neu einzurichten resp. neu zu orientieren.	Anpassung kann durch Kinder oder Lehrperson initiiert werden.
ab_schluss	Abschliessen und aufräumen Bewegungsangebot	Kinder schliessen Bewegungsangebot ab, räumen es auf.	Lehrperson gibt die Anweisung, dass die Kinder ihr Spielangebot im freien Spiel aufräumen. Kann nebst einer verbalen Anweisung der Lehrperson auch eine non-verbale wie z.B. ein akustisches Signal sein.

Fortsetzung Tabelle 28:

<i>Kode</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>	<i>Kodierregeln</i>
ab_unterbruch	Unterbruch der Bewegungs-, Spielaktivitäten	Kinder im Bewegungsangebot unterbrechen ihre Spiel- oder Bewegungsaktivitäten, weil sie durch andere Kinder abgelenkt werden, ihnen etwas zeigen, Konflikte ausbrechen, Lehrperson interveniert.	Sobald ein Einfluss insbesondere von Aussen erkennbar ist (z.B. Lehrperson interveniert, andere Kinder, die stören) oder die Spielhandlung von den Kindern her unterbrochen wird. Die Aufmerksamkeit gehört nicht mehr der Bewegung.
ab_bew_leer	Bewegungsangebot nicht genutzt	Alle Kinder verlassen das Bewegungsangebot	Bewegungsangebot ist mindestens 5 Sekunden leer.

5.6.2 Sequenzanalyse der gerichteten und ungerichteten Bewegungsaktivitäten

Ausgangspunkt für diese Sequenzanalyse bildeten die Segmente gerichteter und ungerichteter Bewegungsaktivitäten aller acht Kindergärten. Uns interessierte zunächst, in welcher Intensität Bewegungsgrundmuster und Koordinative Fähigkeiten ausgeführt wurden. In Anlehnung an Stipek, Byler (2004) entschieden wir uns, die Sequenzen mittels Time-Sampling-Verfahren einzuschätzen. Dazu wurde die einzelne Sequenzdauer gerichteter und ungerichteter Bewegungsaktivitäten analysiert. 84% der insgesamt 371 Sequenzen dauerten mehr als eine Minute, so dass wir eine Minute als Grundeinheit festlegten. Mithilfe der Videoanalyse-Software Transana wurden die gerichteten und ungerichteten Bewegungsaktivitäten in einminütige Abschnitte eingeteilt. Für jede Minute schätzten wir die Intensität anhand einer fünfstufigen Skala ein: 1= 1-20%; 2=21-40%; 3=41-60%; 4=61-80%; 5=81-100%. Sobald ein resp. mehrere Kinder ein Bewegungsgrundmuster ausführten, wurde der Zeitanteil pro Minute eingeschätzt. Da mit der Ausführung von Bewegungsgrundmustern gleichzeitig auch Koordinative Fähigkeiten geübt werden, haben wir auch diese mit der gleichen fünfstufigen Skala eingeschätzt. Weil häufig bei der Ausführung von Bewegungsgrundmustern mehrere Koordinative Fähigkeiten mit angesprochen werden (vgl. Tabelle 29), stellten wir die Regel auf, dass pro Bewegungsgrundmuster max. zwei Koordinative Fähigkeiten mit eingeschätzt wurden (vgl. dazu Tabelle 30).

Tabelle 29: Koordinative Fähigkeiten und Bewegungsgrundmuster

<i>Koordinative Fähigkeiten</i>	<i>Beispiele Bewegungsgrundmuster</i>
Orientieren	<ul style="list-style-type: none"> • drehen um Quer- und Längsachse • schaukeln, schwingen • laufen, hüpfen • Ballspiele
Im Gleichgewicht bleiben	<ul style="list-style-type: none"> • über Linie, Seil, Langbank gehen • balancieren z.B. auf einer Wippe oder einem Sitzball • auf Rollbrett
Rhythmisieren	<ul style="list-style-type: none"> • schaukeln, schwingen • prellen mit dem Ball • hüpfen Seil, Fit-Trampolin • Hula Hopp
Reagieren	<ul style="list-style-type: none"> • Jagd- und Fangspiele • Ballspiele, Rückschlagspiele • Bälle fangen

Mit angebrochenen Minuten am Ende einer Phase gerichteter oder ungerichteter Bewegungsaktivitäten sind wir so verfahren, dass diese mit der nächsten entsprechenden Sequenz zusammengekommen wurde, sofern es sich um die gleiche Kindergruppe handelte. Blieben bei der letzten Sequenz einer gerichteten oder ungerichteten Bewegungsaktivität weniger als 45 Sekunden übrig, wurde diese nicht mehr eingeschätzt.

Tabelle 30: Beobachtungskriterien Bewegungsgrundmuster und Koordinative Fähigkeiten

<i>Bewegungsgrundmuster</i>	<i>Beispiele</i>	<i>Koordinative Fähigkeiten</i>
gehen, steigen, nieder springen	<ul style="list-style-type: none"> • über Bänke, Bodenmarkierungen etc. gehen • auf allen Vieren gehen • auf hohe Matten steigen und nieder springen 	Im Gleichgewicht bleiben Differenzieren
balancieren statisch (stehend, sitzend, kniend, liegend)	<ul style="list-style-type: none"> • auf grossem Gymnastikball kniend, sitzend oder stehend • Schaukelwippen, Balancierbretter oder Schaukelbanane stehend • Rollbrett stehend • auf schmalen Balken stehend, sitzend oder liegend 	Im Gleichgewicht bleiben Differenzieren
laufen, hüpfen, springen	<ul style="list-style-type: none"> • laufen, hüpfen ohne zusätzliches Material • über Hindernisse, von Markierung zur Markierung laufen, hüpfen • in die Weite, Höhe springen • hüpfen auf Fit-Trampolin 	Orientieren Rhythmisieren
rollen, wälzen	<ul style="list-style-type: none"> • rollen vorwärts, rückwärts am Reck oder am Boden • über Gymnastikball rollen • drehen um die Längsachse (wälzen) 	Orientieren Differenzieren
kriechen	<ul style="list-style-type: none"> • auf dem Bauch liegend, sich vorwärts oder seitwärts bewegend (wie Schlange, Echse) • durch enge Stellen schlüpfen, bspw. die Sprossen der Bogenleiter 	Orientieren Differenzieren
klettern, hängen, schwingen	<ul style="list-style-type: none"> • Klettern am Kletterturm, über Bogenleiter • an Reckstange oder Seil hängend, meist mit zusätzlichem Schwingen • von der Decke hängende Schwingteller, darauf stehend oder liegend und schwingend mit oder ohne Drehung 	Rhythmisieren Orientieren
schaukeln	<ul style="list-style-type: none"> • Bananenschaukel, sitzend oder stehend • Langbank als Wippe • Bogenleiter • bäuchlings auf Gymnastikball, Füsse vom Boden gelöst 	Rhythmisieren Orientieren
werfen, fangen, prellen	<ul style="list-style-type: none"> • Zielwurf mit verschiedenen Bällen, Sandsäcklein werfen • Bälle fangen • mit verschiedenen Bällen prellen 	Differenzieren Rhythmisieren Reagieren
stützen, schieben, ziehen, tragen	<ul style="list-style-type: none"> • Stützsprünge • Sich abstützen • sich auf Rollbrett vorwärts, seitwärts, rückwärts bewegen durch schieben, ziehen • andere Kinder bei Schaukel, Rollbrett anstossen resp. ziehen 	Orientieren Differenzieren

Die Aktivitäten der Kinder im Bewegungsangebot gingen über Bewegungsgrundmuster und Koordinative Fähigkeiten hinaus. Es waren viele parallele Tätigkeiten zu beobachten, wie etwa Punkte aufschreiben, miteinander diskutieren, Material bereit legen, verräumen usw. Diese Tätigkeiten haben wir unter dem Begriff Alltagsmotorik subsumiert (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Beobachtungskriterien und Definitionen Alltagsmotorik

<i>Alltagsmotorik</i>	<i>Beispiele</i>
Material holen, mit Material hantieren (z.B. Seile verknüpfen)	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. im Raum herumgehen, Material holen, aufheben, eine Matte wieder richtig hinlegen etc. • (das Herumtragen von grossen Materialien und Geräten, z.B. grosse Matten, der Sitzball oder Hocker etc., dann wird schieben, tragen, ziehen, stützen verwendet)
Einander Hilfestellung leisten	<ul style="list-style-type: none"> • einem anderen Kind den Arm hinhalten oder nebenher gehen, wenn es z.B. über eine Langbank geht • einem anderen Kind einen Reifen halten, damit es durchkriechen kann
Zuschauen, warten, miteinander diskutieren	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder warten, bis sie an der Reihe sind • sie liegen oder stehen herum und/oder erzählen sich Geschichten • sie diskutieren, was sie machen sollen, welche Geräte sie aufstellen wollen etc. • sie schlichten Streit
Organisieren	<ul style="list-style-type: none"> • hier werden in einem Parcours Punkte gezählt und aufgeschrieben und auf die Einhaltung der Reihenfolge der Kinder geachtet

Insgesamt haben wir 654 Minuten gerichteter Bewegungsaktivitäten und 961 Minuten ungerichteter Bewegungsaktivitäten in allen Kindergärten eingeschätzt. Mit diesen Daten lässt sich die Gruppenaktivität bezüglich Bewegungsgrundmuster, koordinativen Fähigkeiten und Alltagsmotorik einschätzen.

Tabelle 32: Ausschnitt Bewegungskatalog gerichtete Bewegungsaktivitäten

<i>Bewegungsgrundmuster</i>	<i>Material Boden einfach (Linie, Seil)</i>	<i>schwieriger (Balken)</i>	<i>erhöht breite Unterlage</i>	<i>schmale Unterlage</i>	<i>Stelzen konventionell</i>	<i>Stelzenrollen</i>
gehen vorwärts		1	1	1	1	
gehen rückwärts				1		
gehen seitwärts				1		
gehen auf allen Vieren			1	1		
gehen mit Drehung			1			
gehen über oder durch Hindernis			1			

Zusätzlich zu dieser quantitativen Vorgehensweise haben wir uns den gerichteten Bewegungsaktivitäten auch qualitativ genähert. Fokussiert wurde die Varietät der Bewegungsgrundmuster. Für jede Sequenz gerichteter Bewegungsaktivität wurde ein sogenannter Bewegungskatalog erstellt. Dieser enthält nebst den beobachtbaren Bewegungsgrundmustern und Variationen dieser auch Angaben, ob und wie Material verwendet wurde (vgl. ein Beispiel in Tabelle 32).

5.6.3 Sequenzanalyse der organisatorischen Aktivitäten

Als „organisatorische Aktivitäten“ bezeichnen wir die Segmente Aufbau, Organisation und Schluss (vgl. Tabelle 28). In ihnen stehen vor allem soziale Prozesse und das Hantieren mit Material sowie die Bewegungsgrundmuster tragen, stossen, ziehen im Vordergrund. Um diese parallel ablaufenden Aktivitäten einzufangen, haben wir jede entsprechende Sequenz in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda, Ziegelbauer 2005) anhand der am Material entwickelten Kategorien beschrieben (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Kategoriensystem organisatorische Aktivitäten

<i>Kategorie</i>	<i>Subkategorie</i>	<i>Kodierregel</i>
Zielvorstellung		Bei Aufbau und Organisation bezieht sich „Ziel“ auf ein erkennbares Einrichten für Bewegungsaktivität oder Spiel, bei Schlusssequenzen in Bezug auf das Aufräumen.
Sozialform	Nebeneinander – Anzahl Kinder	Ähnliche Tätigkeit (z.B. Schuhwechsel), unabhängig voneinander, keine Absprache.
	Parallel – Anzahl Kinder	Unabhängig voneinander für ein gemeinsames Ziel (z.B. Aufbau Bewegungsparcours).
	Miteinander – Anzahl Kinder	Gegenseitiges Helfen beim Einrichten, Veränderung oder Wegräumen
	Alleine	Ein einzelnes Kind richtet, verändert oder verräumt einen Posten, bestimmtes Material
Material		Auflistung der verwendeten Materialien
Materialerfahrung		Verdichtete Beschreibung der Tätigkeiten mit Material, ggf. in zeitlicher Abfolge: z.B. „Tragen Minitrampolin, Rollen Sitzball, Aufstellen Kegel, ...“

Dieses Vorgehen erlaubt es uns, einen vertieften Einblick in die Vielfältigkeit an sozialen und materiellen Auseinandersetzungen der Kinder auch in organisatorischen Sequenzen zu geben.

6 Fallstudien

Nach der Aufbereitung der Interview- und Videodaten haben wir zwei Möglichkeiten der Auswertung. Einerseits die Daten in ihrer Breite über alle Fälle hinweg oder den einzelnen Fall anhand bestimmter Kriterien zu analysieren. Unser Vorgehen folgte quasi einem Dreischritt. Im ersten Schritt wurden die Daten wie in den Kapiteln 4 und 5 mittels verschiedener Analyseverfahren über alle Fälle bearbeitet. Dies lieferte uns die Kriterien, den einzelnen Fall darzustellen (vgl. Tabelle 34). Hinzu kommt nun für die Einzelfallstudie noch die Analyse des Bewegungsangebots im freien Spiel, die anhand der Informationen zum Bewegungsangebot, die im Rahmen der Vorbesprechung ausgefüllt wurden, erfolgten. Diese Kriterien sind in Tabelle 35 dargestellt. Im dritten Schritt ist es uns nun möglich, eine Typologie von Bewegungsangeboten in Form der Bewegungsarrangement zu erstellen und diese sowohl anhand quantitativer Merkmale (z.B. Dauer, prozentuale Anteile der verschiedenen Sequenzen, Rating der gerichteten Sequenzen) als auch qualitativer Merkmale (Bewegungskatalog, Beschreibung organisatorischer Sequenzen etc.) auszuwerten und miteinander zu vergleichen.

Tabelle 34: Merkmale der Kindergärten

	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	KG 5	KG 6	KG 7	KG 8
Gemeindetyp	Periurbane Gemeinde	Periurbane Gemeinde	Agrarisch-gemischte Gemeinde	Agrarisch-gemischte Gemeinde	Suburbane Gemeinde	Suburbane Gemeinden	Suburbane Gemeinde	Zentrums-gemeinde
Art Kindergarten	Einzelkindergarten	Einzelkindergarten	Kindergarten im Schulhaus	Einzelkindergarten	Einzelkindergarten in Schulhausanlage	Doppelkindergarten	Doppelkindergarten in Schulhausanlage	Einzelkindergarten
Anzahl Kinder	15 Kinder	20 Kinder	20 Kinder	23 Kinder	21 Kinder	17 Kinder	22 Kinder	19 Kinder
Stellensituation	2 Kindergartenlehrpersonen mit Teilpensen	2 Kindergartenlehrpersonen mit Teilpensen	1 Kindergartenlehrperson	2 Kindergartenlehrpersonen mit Teilpensen	2 Kindergartenlehrpersonen mit Teilpensen	2 Kindergartenlehrpersonen in Stellenteilung	2 Kindergartenlehrpersonen mit Teilpensen	1 Kindergartenlehrperson
Gesamtfläche Kindergartenraum (exkl. Materialräume und Toiletten)	ca. 100 m ²	ca. 100 m ²	ca. 170 m ²	ca. 168 m ²	ca. 136 m ²	ca. 110 m ²	ca. 117 m ²	ca. 114 m ²
Bewegungsbereich	ca. 14 m ²	ca. 21 m ²	ca. 15 m ² zusätz. Korridor ca. 19m ²	ca. 30 m ²	ca. 27 m ²	ca. 30 m ²	ca. 43 m ²	ca. 25 m ²
Standort	Bewegungszimmer	Garderobe	Bewegungszimmer	Bewegungszimmer	Bewegungszimmer	Garderobe	Garderobe	Hauptraum Kindergarten
Aussenraum	Garten vorhanden	Garten vorhanden	Schulhausanlage	Grosser Garten	Kleiner Garten	Grosser Garten	Grosser Garten	Sehr kleiner Garten
Unterrichtszeit Vormittag	8.30-11.50	8.30-11.50	Blockzeiten 8.20-11.50	Blockzeiten 8.20-11.50	8.20-11.50	Blockzeiten 8.20-11.45	Blockzeiten 8.15-11.45	Blockzeiten 8.20-11.50
Anzahl Sequenzen Freies Spiel	2	1	2	1	1	1	2	2
Anzahl Sequenzen freies Spiel an 4 Vormittagen	7	4	8	4	4*	4	8	8
Zeit an 4 Vormittagen für freies Spiel**	4:45 Std.	4:38 Std.	4:38 Std.	5:10 Std.	3:45 Std.	4:04 Std.	7:44 Std.	7:48 Std.

Legende

* Im Kindergarten 5 haben wir lediglich an 3 Vormittagen Videoaufnahmen gemacht.

** Der Umfang des freien Spiels ist in den 8 Kindergärten an sich sehr unterschiedlich. Für den Bewegungsbereich kommt hinzu, dass ausser in Kindergarten 8 parallel zum Bewegungsangebot im Innenraum, parallel ein Bewegungsangebot im Aussenraum während des freien Spiels oder dann eine längere Bewegungspause stattfindet.

Tabelle 35: Merkmale der Bewegungsangebote während videobasierter Beobachtung

	KG 1	KG 2	KG 3	KG 4	KG 5	KG 6	KG 7	KG 8
Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit verschiedenen Materialien • Miteinander spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Parcours erstellen • Einander helfen 	<ul style="list-style-type: none"> • (Teil-) vorbereitete Umgebung zum Ausprobieren • Umgang mit verschiedenen Materialien • Miteinander spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • (Teil-) vorbereitete Umgebung zum Ausprobieren • Umgang mit verschiedenen Materialien • Miteinander spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • (Teil-) vorbereitete Umgebung zum Ausprobieren • Umgang mit verschiedenen Materialien • Miteinander spielen 	Vertiefung eingeführte Bewegungsmuster, KF, Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit den verschiedenen Materialien • Miteinander spielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsgrundmuster gehen (balancieren), werfen • KF Gleichgewicht, differenzieren
Bewegungsarrangement	Offenes Bewegungsangebot	Parcours	Raum eingerichtet	Raum eingerichtet	Raum eingerichtet	Offenes Bewegungsangebot	Offenes Bewegungsangebot	Parcours
Sozialform	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von max. 3 Kindern • Wechselnde Kindergruppen pro freies Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von max. 3 Kindern • Wechselnde Kindergruppen pro freies Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von max. 3 Kindern • Wechselnde Kindergruppen pro freies Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von max. 4 Kinder • Wechselnde Kindergruppen pro freies Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung ad hoc • Wechselnde Kindergruppen pro freies Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von 4 Kindern • Wechselnde Kindergruppen pro Tag 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von max. 4 Kinder • Wechselnde Kindergruppen pro freies Spiel 	<ul style="list-style-type: none"> • Zuteilung von 4 Kindern • Wechselnde Kindergruppen pro freiem Spiel
Material	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Schaumstoffmatten • Bogenleiter • Schaumstoffelemente • Sitzball • Reifen • 6 Halbkugeln 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 kleine Matten • Bogenleiter • Schlauch • 1 Balancierbrett • 1 Fitness-Trampolin • Diverses Kleinmaterial 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Airexmatten • Schaumstoffmatte • Langbank mit Keil • Schaukel • Diverses Kleinmaterial 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Hochsprungmatten, Hochsprungständer • Bodenturnmatten, Bananenschaukel • Diverses Kleinmaterial 	<ul style="list-style-type: none"> • Klettergerüst • Bodenturnmatten • Kriechtunnel • Bananenschaukel • Reifen, Tücher, diverse Bälle 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 Bodenmatten • 5 Schaumstoffelemente • 1 Langbank • 3 Rollbretter • 1 Sitzball • 1 Balancierbrett 	<ul style="list-style-type: none"> • Bogenleiter • Verschiedene Matten • Teppichreste und Tücher • Malstäbe, diverses Kleinmaterial 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochsprungmatte • Fitness-Trampolin • Schaumstoffkeil, -banane • Bogenleiter • Bänke, Hocker
Schwierigkeitsgrade	Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen	Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen	Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen	Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen	Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen	<ul style="list-style-type: none"> • Werfen aus verschiedenen Distanzen • Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen 	Ergeben sich individuell je nach dem was Kinder aus Bewegungsangebot machen	<ul style="list-style-type: none"> • Balancieren in unterschiedlicher Höhe • Werfen aus verschiedene Distanzen

7 Literatur

- Bakeman, Roger; Gottman, John M. (1997). *Observing Interaction. An Introduction to Sequential Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Berghoff, Bettina; Weber, Alexander (1995). Praxis der Klassenraumgestaltung in der Grundschule: Ein Untersuchungsbericht. *Pädagogisches Forum*, 8 (1), p. 44-49.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, (2009). *Motorik-Modul*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ernst, Karl; Bucher, Walter (Eds.) (1997). *Lehrmittel Sporterziehung. Grundlagen* (Lehrmittel Sporterziehung, 1). Bern: Eidgenössische Druck- und Materialzentrale.
- Firmin, Ferdy; Messmer, Roland (Eds.) (1997). *Lehrmittel Sporterziehung. Vorschule* (Lehrmittel Sporterziehung, 2). Bern: Eidgenössische Drucksachen- und Materialzentrale.
- Hirtz, Peter (2007). Koordinative Fähigkeiten und Beweglichkeit. In Meinel, Kurt; Schnabel, Günter (Eds.), *Bewegungslehre Sportmotorik* (11. überarb. und erw. Aufl., p. 212-242). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006). *Teil 3: Videoanalysen*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Knöpfli, Martin; Kriemler, Susi; Romann, Michael; Roth, Ralf; Puder, Jardena; Zahner, Lukas (2007). Ein Schulinterventionsprogramm zur Verbesserung der Gesundheit und Fitness bei Kindern im Alter von 6-13 Jahren (Kinder- und Jugendsportstudie KISS). *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 55 (2), p. 45-51.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lache, Anette (2011). Generation XXL: stern.de.
- Mayring, Philipp (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1).
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005). *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. [online-journal]. Verfügbar unter: <<http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf>> [13.7.2007].
- Nyffeler, Regula (2008). *Purzelbaum. Ein Projekt für mehr Bewegung im Kindergarten* (pdf-file). Bern: PHBern, Institut für Weiterbildung.
- Petko, Dominik; Waldis, Monika; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35 (6), p. 265-280.
- Ryser, Mirjam; von Erlach, Emanuel (2007). *Bildungs mosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007*. [pdf-File]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.html?publicationID=2881>> [17.2.2008].
- Schuler, Martin; Dessemontet, Pierre; Joye, Dominique (2005). *Die Raumgliederung der Schweiz*. [pdf-file]. Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/22/publ.html?publicationID=1881>> [15.1.2010].
- sda (2010). In den Städten ist jedes fünfte Kind übergewichtig. Zürich: NZZ Online.
- Steffen, Benjamin; Zahner, Lukas; Puder, Jardena; Schmid, Marco; Kriemler, Susi (2007). Das aktive Mitmachen im Sportverein von Kindern und ihren Eltern ist positiv assoziiert mit dem Fitnessgrad von Schulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 55 (2), p. 69-76.
- Stipek, Deborah J.; Byler, Patricia (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, p. 375-397.
- swl (2010). Körperliche Aktivität bringt weder Unruhe noch Chaos in den Schulalltag. *Neue Züricher Zeitung* (49), p. 42.

-
- Wannack, Evelyne (2001). *Erhebung von Merkmalen der Berufsfelder Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern* (Projektbericht GKL). Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik.
- Wannack, Evelyne; Arnaldi, Ursula; Schütz, Annalise (2011). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartenpädagogik. 4 bis 8. *Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, Spezialausgabe, p. 1-14.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1).
- Zimmer, Renate (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (7. überarb. u. erw. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.