

**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
phbern.ch
schuleingangsstufe.phbern.ch

Classroom Management in der Schuleingangsstufe

Dokumentation der qualitativen Erhebungen

**Evelyne Wannack
Kirsten Herger
Annigna Barblan**

2011

Empfohlene Zitation:

Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten; Barblan, Annigna (2011). *Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Dokumentation der qualitativen Erhebungen*. [pdf-file]. PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung. Verfügbar unter: <<http://www.schuleingangsstufe.phbern.ch>>.

Impressum

Oktober 2011

Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Dokumentation der qualitativen Erhebungen

© Wannack Evelyne, Herger Kirsten, Barblan Annigna

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Beschreibung der Stichprobe	6
	2.1 Lehrpersonen	6
	2.2 Angaben zu den videografierten Kindergärten und Unterstufenklassen	7
3	Dokumentation der videobasierten Beobachtung	9
	3.1 Vorgehen Anfrage und Einwilligung Teilnahme Forschungsprojekt	9
	3.2 Standardisiertes Formular Vorbesprechung	9
	3.3 Videoaufnahme	10
	3.3.1 Kameraskript	10
	3.3.2 Organisatorische Vorbereitung der Aufnahme	10
	3.3.3 Technische Vorbereitung der Aufnahme	11
	3.3.4 Im Kindergarten, im Klassenraum	11
	3.3.5 Aufnahmepreparierung vor Ort	11
	3.3.6 Starten und Synchronisieren der Aufnahme	12
	3.3.7 Beenden der Aufzeichnung	12
	3.3.8 Problemfälle	12
	3.4 Checkliste vor den Videoaufnahmen	13
	3.5 Aufbereitung der Videoaufnahmen	13
	3.6 Transkription der Videoaufnahmen	16
	3.7 Kategoriensystem videobasierte Unterrichtsbeobachtung	17
	3.7.1 Segmentierungsanalyse	17
	3.7.3 Sequenzanalyse	18
4	Dokumentation fokussiertes Interview	23
	4.1 Vorgehen fokussiertes Interview	23
	4.2 Interviewleitfaden	23
	4.3 Aufbereitung der Interviews	24
	4.4 Kategoriensysteme fokussierte Interviews	24
	4.4.1 Codierleitfaden Classroom Management	27
	4.4.2 Codierleitfaden Unterrichtssequenzen	33
	4.4.3 Codierleitfaden Spiel- und Lernbegleitung	34
	4.4.4 Codierung und Intercoder-Reliabilität	37
5	Literatur	39

1 Einleitung

Das vorliegende Forschungsprojekt hat zum Ziel, die Unterrichtsgestaltung im Kindergarten und den ersten beiden Schuljahren der Primarstufe zu untersuchen. Im Zentrum des Interesses steht das Classroom Management, das die Grundlage bildet, um den Kindern eine Vielfalt von Spiel- und Lernmöglichkeiten anzubieten. Im Gegensatz zur anglo-amerikanischen Unterrichtsforschung fristet das Classroom Management in unseren Breitengraden eher ein marginales Dasein. Erst mit den vielfältigen Studien zur Unterrichtsqualität (vgl. z.B. Wang, Haertel, Walberg 1993; Helmke 2009) gewinnt es an Bedeutung, was auch durch entsprechende deutschsprachige Praxis-Literatur (Nolting 2007; Tomann 2007) erkennbar ist.

Unserem Forschungsprojekt liegt das Konzept von Evertson, Emmer, Worsham (2003) zugrunde. Nicht zuletzt deshalb, weil dieses Konzept von der Prämisse ausgeht, dass eine adaptive und förderliche Spiel- und Lernumgebung, die sowohl offene wie geführte Sequenzen aufweist, in hohem Mass auf ein Classroom Management angewiesen ist, das durch die Elemente Raumgestaltung, Regeln und Prozeduren, die entsprechenden Spiel- und Lernfreiräume bezüglich kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen schafft (vgl. Brophy 2006; Evertson, Neal 2006).

Um im Praxisfeld diesen und weiteren Elementen des Classroom Management nachzugehen, wurde ein Untersuchungsdesign gewählt, das zunächst einen quantitativen Teil aufwies, gefolgt von einem qualitativen Teil. Gemäss Mayring (2001) handelt es sich dabei um ein sogenanntes Vertiefungsmodell, weil quantitativ erhobene Daten und Zusammenhänge qualitativ vertieft und anhand Fallstudien verdeutlicht werden können. Wie aus Abbildung 1 hervor geht, weist der qualitative Teil zwei Erhebungsmethoden auf. Zunächst wurden die Lehrpersonen während zwei Lektionen videografiert und anschliessend innerhalb einer Woche interviewt (für eine detailliertere Ausführung vgl. die entsprechenden Kapitel).

Vertiefungsmodell				
2008		2009		
Mai	September, Oktober	Januar	März	Oktober - Dezember
Fragebogenstudie	Befragung 400 Lehrpersonen	Videobasierte Unterrichtsbeobachtung mit anschliessendem fokussiertem Interview		
Pretest				
		Pretest	Welle1 4 Lehrpersonen	Welle 2 8 Lehrpersonen
Quantitativer Teil		Qualitativer Teil		

Abbildung 1: Untersuchungsdesign

Die vorliegende Dokumentation umfasst die Darstellung des qualitativen Teils des Forschungsprojekts. Sie enthält die Beschreibung der Stichprobe sowie die Dokumentation der videobasierten Unterrichtsbeobachtung von den Videoaufnahmen bis hin zur Analyse der Clips. Für das fokussierte Interview werden Vorgehen, Interviewleitfaden, Transkription, Kategoriensystem und Codierleitfaden dargestellt.

Das vorliegende Forschungsprojekt wird im Rahmen des antragsbasierten Verfahrens von der PHBern gefördert. Für diese Möglichkeit und die Finanzierung danke ich der PHBern¹. Ein herzlicher Dank kommt Kirsten Herger, Projektassistentin, zu. Sie hat mit grosser Akribie und Umsicht die Daten aufbereitet und ist an der Datenauswertung massgeblich beteiligt. Danken möchte ich auch Annigna Barblan und Michaela Gruber, Hilfsassistentinnen, für ihre Hilfe bei der Datenerhebung und -aufbereitung. Vor allem danke ich den Lehrpersonen Kindergarten und Primarstufe, die sich nicht scheuten, sich videografieren und befragen zu lassen. Sie ermöglichen uns damit, einen eindrücklichen Einblick in ihre Praxen im Kindergarten und der Primarunterstufe zu erhalten.

¹ vgl. dazu: <phbern.ch>, Projekt 07 s 00 03 – Classroom Management in der Schuleingangsstufe

2 Beschreibung der Stichprobe

2.1 Lehrpersonen

Als Grundlage für die Stichprobe des qualitativen Teils der Studie wurde die Stichprobe der Fragebogenerhebung verwendet. Die folgenden Kriterien waren für die Auswahl von 6 Kindergarten- und 6 Primarunterstufen-Lehrpersonen begleitend:

- Die Lehrpersonen haben im Fragebogen ihre Zustimmung für die videobasierte Unterrichtsbeobachtung gegeben.
- Die drei Classroom Management-Stile (regelerorientiert, prozedurenorientiert und multidimensional), welche aus der Fragebogenuntersuchung hervorgegangen sind, müssen jeweils durch die Kindergarten-Lehrpersonen sowie durch Primarunterstufen-Lehrpersonen vertreten sein.
- Die Lehrpersonen haben eine Anstellung als Klassenlehrperson und unterrichten mehr als 50%.

Leider konnten wir für den regelerorientierten Classroom Management-Stil keine Lehrperson der Unterstufe gewinnen. Anstelle dieser wurden Lehrpersonen, welche dem multidimensionalen Stil angehörten, angefragt. Einerseits weisen die Lehrpersonen dieses Stils in allen Faktoren des Classroom Management (Regeleinführung und -anwendung durch die Lehrperson, Einbezug der Kinder in die Regelerstellung, Zugang zu Material, Übergang zwischen Unterrichtssequenzen, Aufmerksamkeit der Kindern, Gegenwärtigkeit der Lehrperson) eine hohe Zustimmung auf (vgl. Wannack, Herger, Gruber, Barblan 2009), andererseits war diese Gruppe die grösste unter den mittels Clusteranalyse ermittelten Gruppen. Die nachfolgenden Tabellen geben einen Überblick zur Stichprobe der Lehrpersonen.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

Bildungsstufe	Berufserfahrung	Classroom Management Style			Total
		regelerorientiert	prozedurenorientiert	multidimensional	
Kindergarten	0-5 Jahre	1	0	0	1
	5-10 Jahre	0	0	1	1
	10-15 Jahre	0	1	0	1
	15-20 Jahre	1	0	0	1
	20-25 Jahre	0	0	1	1
	> 25 Jahre	0	1	0	1
1. Schuljahr	10-15 Jahre	0	0	1	1
	> 25 Jahre	0	1	0	1
2. Schuljahr	0-5 Jahre	0	0	1	1
	5-10 Jahre	0	0	1	1
1. und 2. Schuljahr	10-15 Jahre	0	1	0	1
	20-25 Jahre	0	0	1	1
Insgesamt		2	4	6	12

Tabelle 2: Erwerb Lehrdiplom

Erwerb Lehrdiplom	Art Lehrdiplom							Total
	KG ^a	US ^b	mLB ^c	LAB ^d	LLB ^e	PHBern ^f	Ausser-kantonal	
1960-1970	0	0	0	0	0	0	0	0
1971-1980	2	1	0	0	0	0	0	3
1981-1990	2	2	0	0	0	0	1	5
1991-2000	0	0	0	0	0	0	0	0
2001-2010	1	0	0	0	2	1	0	4
Insgesamt	5	3	0	0	2	1	1	12

Legende

^aPatent KG: Patent seminaristische Kindergärtnerinnen-Ausbildung

^bPatent US: Patent seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung

^cmLB: Patent maturitätsgebundene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

^dLAB: Patent Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsleute

^eLLB: Lehrdiplom Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern, Studiengang Kindergarten und untere Primarstufe

^fPHBern: Lehrdiplom der Pädagogischen Hochschule Bern, Studiengang Kindergarten und Primarstufe

Tabelle 3: Bildungsstufe und Lehrdiplom

Bildungsstufe	Art Lehrdiplom					PHBern ^f	Ausserkantonale	Total
	KG ^a	US ^b	mLB ^c	LAB ^d	LLB ^e			
2-jähriger Kindergarten	5	0	0	0	1	0	0	6
1. Schuljahr	0	1	0	0	0	1	0	2
2. Schuljahr	0	0	0	0	1	0	1	2
1. und 2. Schuljahr	0	2	0	0	0	0	0	2
Insgesamt	5	3	0	0	2	1	1	12

Legende

^aPatent KG: Patent seminaristische Kindergärtnerinnen-Ausbildung

^bPatent US: Patent seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung

^cmLB: Patent maturitätsgebundene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

^dLAB: Patent Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsleute

^eLLB: Lehrdiplom Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern, Studiengang Kindergarten und untere Primarstufe

^fPHBern: Lehrdiplom der Pädagogischen Hochschule Bern, Studiengang Kindergarten und Primarstufe

Eine Lehrperson verfügt zusätzlich zum ausserkantonalen Lehrdiplom über ein Diplom als Lehrkraft für geistig Behinderte. Eine Lehrperson des Kindergartens und eine Lehrperson der Primarstufe verfügen über eine Zusatzausbildung. Bei der Primarstufen-Lehrperson handelt es sich um die Zusatzausbildung des Kantons Bern für die Primarunterstufe, die Lehrperson des Kindergartens machte zur Art der Zusatzausbildung keine Angaben. Die weiteren 10 Lehrpersonen haben keine Zusatzausbildung absolviert.

Tabelle 4: Bildungsstufe und Unterrichtspensum

Bildungsstufe	51 - 60%	61 - 70%	71 - 80%	81 - 90%	91 - 100%	Total
2-jähriger Kindergarten	0	1	0	0	5	6
1. Schuljahr	0	0	0	1	1	2
2. Schuljahr	1	0	1	0	0	2
1. und 2. Schuljahr	0	1	0	1	0	2
Insgesamt	1	2	1	2	6	12

Gemäss Stichprobenkriterium haben alle Lehrpersonen eine Anstellung als Klassenlehrperson.

2.2 Angaben zu den videografierten Kindergärten und Unterstufenklassen

Zu Beginn der videobasierten Beobachtung wurde jeweils ein Protokoll zur Zusammensetzung der Klasse und besonderen Vorkommnissen erstellt. In den sechs teilnehmenden Kindergärten befanden sich zum Zeitpunkt der Videoaufnahme insgesamt 57 Mädchen und 51 Jungen. Zwei Kinder durften nicht videografiert werden und vier Kinder waren krank. In den Unterstufenklassen wurden 51 Mädchen und 57 Knaben videografiert, vier Kinder durften nicht gefilmt werden und drei Kinder waren krank. Einen detaillierten Überblick gibt die folgende Tabelle:

Tabelle 5: Angaben zur Klassenzusammensetzung und zu besonderen Vorkommnissen

Kindergärten und Unterstufenklassen	Anwesende Kinder		Keine Einwilligung ^a	Abwesende Kinder	Total	Besondere Vorkommnisse
	Mädchen	Jungen				
Kindergarten 1	12	7	0	0	19	
Kindergarten 2	14	7	0	0	21	Arbeit in Halbklassen mit Logopädin
Kindergarten 3	9	9	1	2	21	
Kindergarten 4	5	12	0	2	19	
Kindergarten 5	7	9	0	0	16	2. Lektion mit Förderkindergartenlehrperson, fördert jeweils 2-3 Kinder
Kindergarten 6	10	7	1	0	18	

Fortsetzung Tabelle 5:

Kindergärten und Unterstufenklassen	Anwesende Kinder		Keine Ein- willigung ^a	Abwesende Kinder	Total	Besondere Vorkommnisse
	Mädchen	Jungen				
Unterstufe 1 (1., 2. Schuljahr)	5	15	0	0	20	1 Kind kommt später zum Unterricht
Unterstufe 2 (2. Schuljahr)	9	12	1	0	22	In der erster Lektion sind 4 Kinder im DAZ ^b
Unterstufe 3 (1. Schuljahr)	9	7	0	1	17	
Unterstufe 4 (1. Schuljahr)	10	6	2	1	19	
Unterstufe 5 (1., 2. Schuljahr)	6	11	1		18	Die Heilpädagogin arbeitet mit wechseln- den Gruppen
Unterstufe 6 (2. Schuljahr)	12	6	0	1	19	
Insgesamt	108	108	6	7	229	

Legende

^aKeine Einwilligung: Kinder, deren Erziehungsberechtigte keine Einwilligung zur Videoaufnahme gegeben haben^bDAZ: Deutsch als Zweitsprache

3 Dokumentation der videobasierten Unterrichtsbeobachtung

3.1 Vorgehen Anfrage und Einwilligung Teilnahme Forschungsprojekt

Die Lehrpersonen wurden bereits im Fragebogen gefragt, ob sie bereit wären, im qualitativen Teil der Studie mit zu wirken. Aus dieser Gruppe haben wir anhand der Kriterien wie sie in Kapitel 2.1 dargelegt wurden, gezielt Lehrpersonen ausgewählt. Diese wurden nun telefonisch angefragt, ob sie nach wie vor bereit sind, beim qualitativen Teil der Studie mitzumachen. Bei einer Zusage sendeten wir anschliessend ein Gesuch an die Schulleitung. Sobald die Schulleitung dem Gesuch zugestimmt hatte, erhielten die Lehrpersonen die Elternbriefe per Post, welche sie in der Klasse verteilen sollten. Der Elternbrief enthielt eine Beschreibung des Projekts und einen Talon, bei dem die Eltern ankreuzen konnten, ob sie einverstanden sind, dass ihr Kind videografiert wird. Falls die Eltern mit den Videoaufnahmen nicht einverstanden waren, wurde darauf geachtet, dass das betroffene Kind auf dem ganzen Video nicht zu sehen ist.

Anschliessend vereinbarten wir mit jeder Lehrperson drei Termine. Der erste Termin diente der Vorbesprechung, d.h. dass die zwei Personen, welche die Videoaufnahmen durchführten, zur Lehrperson reisten, um die Rahmenbedingungen für die videobasierte Unterrichtsbeobachtung abzuklären.

Am zweiten Termin führten wir die videobasierte Unterrichtsbeobachtung durch. Es wurden jeweils zwei Lektionen des Unterrichts mit zwei Videokameras aufgenommen. Diese zwei Lektionen sollten im Klassenzimmer oder im Kindergartenraum statt finden. Unterrichtsfächer wie Sport, Rhythmik oder technisches Gestalten wurden somit ausgeschlossen. Einzige Bedingung für diese zwei Unterrichtslektionen war, dass die Lehrpersonen eine geschlossene und eine offene Unterrichtssequenz durchführten.

Beim dritten Termin wurden die Lehrpersonen interviewt. Als Befragungsgrundlage dienten zwei bis drei ausgewählte Videosequenzen, die speziell für diesen Zweck zusammengeschnitten wurden. Die Lehrpersonen konnten aus ihrer Sicht auf diese Sequenzen reagieren und sie kommentieren. Im Anschluss daran wurden vertiefende Fragen zum Classroom Management, zur Spiel- und Lernbegleitung sowie zur Unterrichtsgestaltung gestellt (vgl. dazu Kapitel 4).

3.2 Standardisiertes Formular Vorbesprechung

Für die Vorbesprechung wurde ein Formular erarbeitet, um die Rahmenbedingungen während den Aufnahmen zu erheben. Der Vorbesuch diente dazu, den Raum kennen zu lernen und festzulegen, wo die Klassenkamera und die Lehrpersonenkamera zu platzieren sind.

Mit der Lehrperson wurde erhoben, ob und welche Kinder nicht gefilmt werden dürfen oder ob Kinder während der Videoaufnahmen in einem Spezialunterricht (z.B. Logopädie) verweilen. Falls Kinder krank waren, wurde das direkt am Tag der Videoaufnahmen vermerkt.

Weiter wurden mit der Lehrperson die zu videografiierenden Lektionen besprochen (Unterrichtszeiten, Pausen und anhand ihrer Lektionspräparation der Unterrichtsverlauf). So konnten Platz- oder Ortswechsel und Wechsel der Unterrichtsformen antizipiert und Überraschungen minimiert werden, was der Optimierung der Videoaufnahmen diente.

Tabelle 6: Standardisiertes Formular Vorbesprechung

Administratives		
Datum / Zeit:		
VPN:		
Ort / Stufe:		
Videoteam:		
Anzahl Kinder:	Mädchen:	Jungen:
Kinder, die nicht gefilmt werden dürfen:		
Kranke Kinder:		
Kinder im Spezialunterricht:		
Zeiten:	Unterrichtszeiten:	Blockzeiten:

Fortsetzung Tabelle 6:

Präparation Lehrperson			
	Zeit	Zielsetzung	Inhalte
Lektion 1			
Lektion 2			
Auswahl Szenen			
Szenen	Zeit	Beschreibung	
Spezielle Vorfälle			
Mögliche Szenen			

In der Spalte „Spezielle Vorfälle“ wurde Unvorhergesehenes z.B. der unangemeldete Besuch von Eltern oder Lärmemissionen rund um den Kindergarten oder das Schulhaus vermerkt. In die Rubrik „Mögliche Szenen“ machten wir Notizen über Szenen, welche sich als Grundlage für das fokussierte Interview eignen könnten.

3.3 Videoaufnahme

Bevor die Videoaufnahmen stattfanden, arbeitete das Projektteam in Anlehnung an Hugener, Pauli, Reusser (2006) eine Anleitung aus, die die organisatorischen und technischen Vorbereitungsarbeiten, die effektiven Videoaufnahmen und mögliche Lösungsvorschläge für allfällige Pannen umfasste. Ergänzt wurde sie um eine Checkliste. Nachdem diese Anleitung erstellt war, wurde ein Pretest in einem Kindergarten und einer Primarunterstufe durchgeführt. Aufgrund dieser Erfahrungen überarbeiteten wir das Formular für die Vorbesprechung, die Anleitung und die Checkliste.

3.3.1 Kameraskript

Zwei-Personen-Strategie

Die Videoaufnahmen im Kindergarten und in der Primarunterstufe werden von zwei Personen durchgeführt. Beide Personen unterstützen sich beim Auf- und Abbau der Videokameras. Während den Lektionen ist eine Person zuständig für die Lehrpersonenkamera, die zweite für die Klassenkamera.

Zwei-Kamera-Strategie

Der Unterricht im Kindergarten und in der Primarunterstufe wird mit folgenden Auflagen videografiert:

- Eine Kamera begleitet die Lehrperson. Wann immer möglich wird mit Stativ gefilmt. In den anderen Fällen kann die Kamera vom Stativ entfernt werden. Die Lehrperson ist mit einem Funkmikrofon ausgestattet, das mit der Lehrpersonenkamera verbunden ist.
- Die zweite Kamera verfolgt das allgemeine Geschehen in der Klasse. Sie wird so eingerichtet, dass möglichst viel vom Klassenraum sichtbar ist. Der Ton wird mit dem eingebauten Mikrofon der Kamera aufgenommen.

Fokus

Lehrpersonenkamera:

- Dokumentation der Unterrichtsaktivitäten
- Dokumentation der Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern, wobei der Fokus auf die Lehrperson gerichtet ist

Klassenkamera:

- Klasse im Überblick
- Wird die Klasse in Gruppen aufgeteilt und begibt sich in verschiedene Räume, so wird ad hoc entschieden, welcher Gruppe die Klassenkamera folgt.

3.3.2 Organisatorische Vorbereitung der Aufnahme

Im Rahmen des Vorbesuchs werden unter Verwendung des standardisierten Formulars Vorbesprechung Daten zur Klasse und organisatorische Details besprochen. Wichtig ist in Abstimmung mit dem Unterrichtsverlauf und den Lichtverhältnissen die Abklärung, wo die beiden Videokameras positioniert werden sollen. Für den Fall, dass Kinder nicht videografiert werden dürfen, wird mit der Lehrperson eine Lösung gesucht, die darauf abzielt, dass für die entsprechenden Kinder kein Nachteil entsteht. Lösungen sind z.B. dass die Klassenkamera während einem Gesprächs-

kreis so aufgestellt wird, dass das entsprechende Kind nicht sichtbar ist, oder dass die Lehrerkamera nur die Lehrperson fokussiert, wenn sie einem entsprechenden Kind hilft.

3.3.3 Technische Vorbereitung der Aufnahme

Überprüfung Videoausrüstung vor den Aufnahmen

Damit die Videoaufnahmen beim ersten Mal gelingen, wird die Videoausrüstung vor jeder Aufnahme geprüft. Dabei werden sowohl die «Hardware» wie auch das Verbrauchsmaterial kontrolliert:

- Hardware (Kamera, Kabel, Mikrofon, Zubehör): Jedes Mal vor den Aufnahmen Material frühzeitig durchchecken. Darauf achten, dass die Linse sauber ist.
- Verbrauchsmaterial (Batterien, Ersatzbatterien): Die Akkus vor den Aufnahmen aufladen. Die Batterien im Mikrofon vor jedem Dreh wechseln, genügend Ersatzbatterien zur Verfügung haben.

Sichern und Aufbereiten der Videoaufnahmen

Die Aufnahmen werden so schnell wie möglich auf den dafür vorgesehenen Computer übertragen. Dabei sollte das Material wie folgt angeschrieben werden:

- Kamera: LK für Lehrpersonenkamera, KK für Klassenkamera
- Stufe: KG oder PS
- Kindergarten- oder Schulort: Mit Kürzeln anonymisiert
- Nummerierung der Lektion: 1, 2

Sobald die Videoaufnahmen auf der Harddisk gespeichert sind, wird eine Sicherungskopie (Backup) auf einer zweiten Harddisk erstellt.

3.3.4 Im Kindergarten, im Klassenraum

Videokameras aufbauen

Die Pretests haben gezeigt, dass für den Aufbau der Videokameras mindestens eine halbe Stunde einberechnet werden muss. Falls die Lehrperson im Klassenzimmer oder im Kindergarten noch zu tun hat, können die Videokameras bereits in der Garderobe, im Gang oder einem anderen Raum bereit gestellt werden.

Informationen aktualisieren

Vor den Videoaufnahmen müssen mit der Lehrperson nochmals einige Punkte abgesprochen werden:

- Nachfragen, welche Kinder nicht videografiert werden dürfen. Von diesen Kindern werden keine Aufnahmen gemacht. D.h. wenn die Lehrperson diesem Kind etwas erklärt, dann darf nur die Lehrperson im Bild zu sehen sein. Wenn dies nicht gelingt, dann wird die Lehrpersonenkamera für diese Zeit von der Lehrperson weggeschwenkt.
- Fragen, ob Kinder krank sind.
- Kurze Besprechung des Ablaufs bezüglich möglichen Veränderungen seit des Vorbesuchs.

3.3.5 Aufnahmepreparation vor Ort

Lichtverhältnisse und Lärm

Bei der Positionierung der Kamera sollte darauf geachtet werden, dass die Fenster im Rücken oder an der Seite der Kameras sind. Gegenlicht vermeiden! Je nach Lichtverhältnissen kann mit Einverständnis der Lehrperson abgedunkelt oder zusätzliche Lichtquellen verwendet werden. Fenster und Türen sind geschlossen, damit so wenig Lärm wie möglich in den Kindergarten oder ins Klassenzimmer dringt.

Platzverhältnisse

Die Lehrpersonenkamera sollte am Anfang so aufgestellt werden, dass Positionswechsel möglich sind. Am Idealsten ist es, wenn beide Kameras an derselben Seite des Klassenzimmers stehen (z.B. Fensterseite). So wird vermieden, dass die andere Kamera mitgefilmt wird.

Positionierung und Vorbereitung der Lehrpersonenkamera

- Für die Lehrpersonenkamera sollte eine Position gesucht werden, in der möglichst viel des Klassenzimmers oder des Kindergartens per Schwenk erreicht werden kann.

- Die Lehrpersonenkamera befindet sich eher im hinteren Teil des Klassenzimmers, vis à vis der Wandtafel. Im Kindergarten muss von Fall zu Fall bestimmt werden, wo die Kamera steht.
- Das Stativ wird auf die mobile Bodenspinne montiert, sofern genügend Platz vorhanden ist. Erfordert es die Situation, muss es möglich sein, die Kamera schnell vom Stativ zu nehmen.
- Die Lehrpersonenkamera wird mit der nächsten Steckdose verbunden. Kabel stolperfrei verlegen.
- Nachdem das Funkmikrofon an der Kleidung der Lehrperson befestigt ist, Funkmikrofon einschalten. Funktionen kontrollieren, indem Lehrperson ein paar Worte spricht.

Positionierung und Vorbereitung der Klassenkamera

- Die Klassenkamera sollte so positioniert werden, dass ein möglichst grosser Ausschnitt des Kindergartens oder des Klassenzimmers aufgenommen werden kann. Im Klassenzimmer ist die Kamera vorne einzurichten, damit die Gesichter der Kinder sichtbar sind. Im Kindergarten muss eher darauf geachtet werden, dass diejenigen Bereiche, die oft genutzt werden, von der Klassenkamera erfasst werden können.
- Die Klassenkamera wird mit der nächsten Steckdose verbunden. Kabel stolperfrei verlegen.
- Überprüfen, dass das Weitwinkelobjekt aufgesetzt ist.
- Bildschärfe einstellen.

3.3.6 Starten und Synchronisieren der Aufnahmen

Die Kameras sollten kurz vor dem Unterrichtsbeginn gestartet werden. Damit die Synchronisierung der Aufnahmen gelingt, klatscht die Person, welche hinter der Lehrpersonenkamera steht, kurz nach dem Starten der Aufnahmen im Sichtbereich beider Kameras in die Hände. Dies muss schnell und deutlich geschehen. Allenfalls sollte die Lehrperson darüber informiert werden, dass sie erst nach diesem Klatschsignal mit dem Unterricht beginnen darf. In dieser Phase sollte ebenfalls überprüft werden, ob die beiden Kameras wirklich aufnehmen.

3.3.7 Beenden der Aufzeichnung

- Falls vorhanden: Plakate mit Klassenregeln aufnehmen.
- Aufnahme stoppen und überprüfen, ob Aufnahmen inkl. Ton gelungen und auf der internen Videokamera-Harddisk abgespeichert sind.
- Abschnitt „Auswahl Szenen“ des Vorbereitungsformulars ausfüllen.

3.3.8 Problemfälle

Probleme bei der Kameraführung

Am schwierigsten bei den Aufnahmen sind die Positionswechsel. Deshalb sind diese auf ein Minimum zu reduzieren. Ein weiterer heikler Punkt ist das Entfernen der Kamera vom Stativ. Auch diese Momente sind auf ein Minimum zu reduzieren. Das Ziel ist es, die Kamera in den verschiedenen Situationen möglichst ruhig zu halten. Schwenks müssen ruhig vorgenommen werden wie auch das Zoomen. Beides sollte unbedingt vorher geübt werden.

Da die Schärfe auf „autofokus“ eingestellt ist, braucht die Kamera 1-2 Sekunden, um ein neues Bild scharf zu stellen.

Probleme durch technische Störungen

Bei technischen Störungen sollte als erstes versucht werden, diese so schnell wie möglich zu beheben, ohne den normalen Unterrichtsablauf zu beeinflussen. Falls die Lehrpersonenkamera ausfällt, wird diese durch die Klassenkamera ersetzt.

Tonprobleme

Bei Tonproblemen der Lehrpersonenkamera ist als erstes zu kontrollieren, ob das Funkmikrofon eingeschaltet ist und ob die Batterien ausgewechselt wurden. Falls das Problem weiterhin besteht, ist abzuklären, ob die Tonstörung durch die Art und Weise der Befestigung des Funkmikrophons bei der Lehrperson verursacht wird. Falls keine Problembehebung möglich ist, muss auf das Richtmikrofon zurück gegriffen werden.

3.4 Checkliste vor den Videoaufnahmen

Die nachfolgende Checkliste diente zur Überprüfung des Videomaterials und zur nonverbalen Kommunikation während der Videoaufnahmen.

Tabelle 7: Checkliste Videoaufnahmen

Allgemeines zu den Kameras	OK
Batterien gewechselt (auch Funkmikrophon)?	
Ersatzbatterien vorhanden?	
Akkus aufgeladen?	
Ist alles angeschlossen, was angeschlossen werden muss?	
Kameralinse sauber? Putztuch für Kameralinse.	
Kamera schwenkbar? zoombar?	
Einstellungen für Videoaufnahme korrekt? (Videoqualität „HD FH“, Bildschärfe eingestellt (auf „automatisch“)?	
Befinden sich die Fenster im Rücken/der Seite der Kameras? (Filmen wir uns nicht gegenseitig?)	
Lehrpersonenkamera	OK
Ist das Stativ auf Höhe der Lehrperson eingestellt? Steht es sicher? Ist es fixiert?	
Funktioniert das Funk-Mikrophon (auf ca. Brusthöhe der Lehrperson angebracht)?	
Steht nichts vor der Kamera?	
Kabel eingesteckt? Keine Stolpergefahr?	
Klassenkamera	OK
Weitwinkelobjektiv aufgesetzt?	
Erreicht die Kamera möglichst den ganzen Raum?	
Steht nichts vor der Kamera?	
Raumkontrolle	OK
Licht angeschaltet?	
Türe/Fenster zu (Geräusche)?	
Diverses	OK
Sind Zeichen zur Verständigung abgemacht? Für alle klar?	
Kennt jede ihre Position?	
2 Aufnahmesequenzen: 1. Lektion, Pause ausgeschaltet, 2. Lektion	
Kennt jede ihre Aufgabe?	

3.5 Aufbereitung der Videoaufnahme

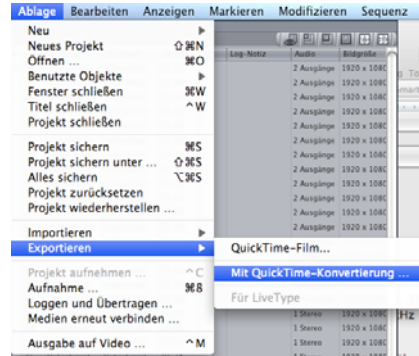
Die Aufnahmen wurden so schnell wie möglich von der Videokamera mithilfe der Software FinalCut Express Version 4.0.1 auf die Harddisk „workstation“ überspielt und anschliessend eine Sicherungskopie auf einer zweiten Harddisk „backup“ erstellt. Für die Weiterbearbeitung der Videos (v.a. Videoschnitte für das fokussierte Interview) arbeiteten wir aus Sicherheitsgründen ausschliesslich mit der Harddisk „workstation“. Das Übertragen der Videoaufnahmen auf die Hard-Discs geschah wie folgt:

1. Mac aufstarten, Videokamera und die Hard-Discs „workstation“ sowie „backup“ anschliessen und anschalten
2. Videokamera-Einstellung: linkes Symbol (USB-Anschluss) wählen
3. HD workstation öffnen, neuen Ordner benennen und passenden Unterordner wählen (lk_...= Lehrerkamera, kk_...= Klassenkamera)
4. FinalCut Pro öffnen
5. Unter Systemeinstellung workstation wählen, Ordner und Unterordner auswählen (im Gesamten viermal passende Auswahl treffen!)
6. Unter Ablage „Loggen und Übertragen“ wählen
7. Clips anklicken und im rechten Fenster umbenennen (Name siehe Unterordner, Angabe des Clips chronologisch, Bsp. kg_rw_1), Auswahl vormerken (jetzt werden die Clips auf die workstation übertragen)

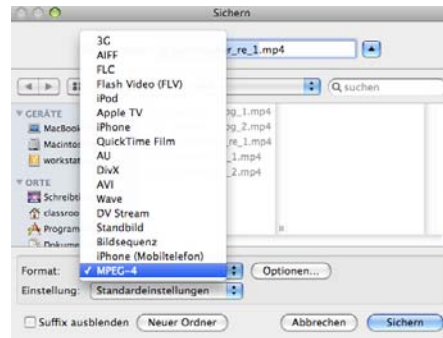
8. Nochmals unter Ablage sichern

Die Videoaufnahmen wurden in High-Definition-Qualität gemacht, um sämtliche Optionen für eine Weiterverwendung wie z.B. DVD für Lehrzwecke, 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 mpeg-4-Files umgewandelt. Die folgenden Einstellungen in FinalCut Pro erwiesen sich bezüglich Dateigrösse und Bildauflösung in Transana – der Videoanalyse-Software – als optimal:

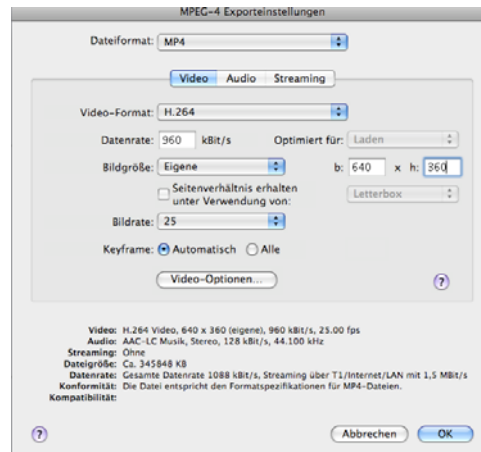
1. Unter FinalCut Pro → Ablage → Exportieren



2. Format wählen



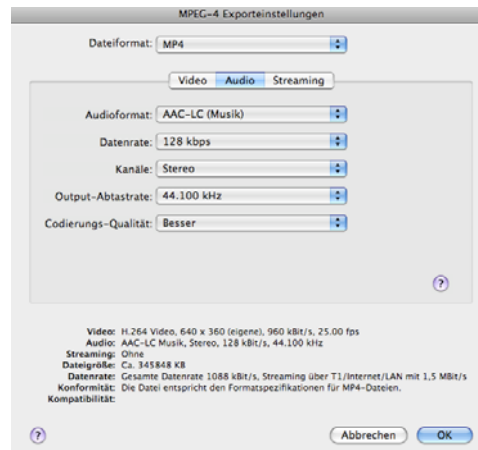
3. Optionen öffnen → wie folgt einstellen



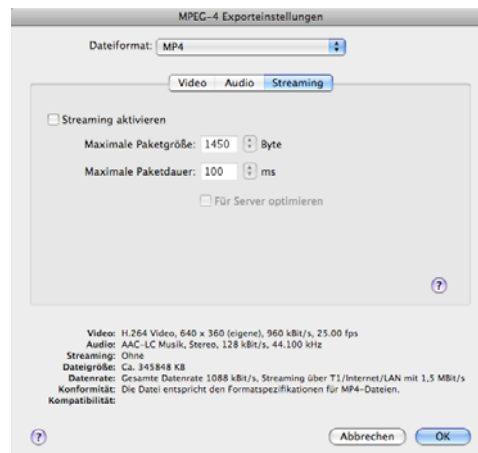
4. Video-Optionen → anklicken



5. Audio anklicken → überprüfen



6. Streaming öffnen → überprüfen



Insgesamt verfügen wir über rund 19 Stunden Videoaufnahmen der Lehrpersonen und der Klasse. Detaillierte Angaben sind der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Tabelle 8: Übersicht Videomaterial Lehrpersonen- und Klassenkamera

Kindergarten, Unterstufe	Lehrpersonen-, Klassenkamera
Kindergarten 1	1 Std. 28 Min.
Kindergarten 2	1 Std. 38 Min.
Kindergarten 3	1 Std. 32 Min.
Kindergarten 4	1 Std. 36 Min.
Kindergarten 5	1 Std. 42 Min.
Kindergarten 6	1 Std. 39 Min.
Unterstufe 1	1 Std. 34 Min.
Unterstufe 2	1 Std. 31 Min.
Unterstufe 3	1 Std. 30 Min.
Unterstufe 4	1 Std. 32 Min.
Unterstufe 5	1 Std. 33 Min.
Unterstufe 6	1 Std. 36 Min.
Dauer insgesamt	18 Std. 51 Min.

Zu bemerken ist, dass wir in den Primarunterstufenklassen den Übergang in die Pausen gefilmt, die Pausen selbst jedoch nicht gefilmt haben. Im Gegensatz dazu haben wir in den Kindergärten das Znüni mitgefilmt, weil dieses oftmals zwischen den geführten und offenen Sequenzen stattfand und die Übergänge fließend waren.

3.6 Transkription der Videoaufnahmen

Nach dem Import der mpeg-4-Dateien in die Software Transana zur Analyse der Videos erfolgte zunächst die Transkription der verbalen Äußerungen der Lehrperson und ihrer Interaktionen mit den Kindern. Transana stellt dafür software-seitig die Jeffersons Transkriptions Notation (Jefferson 1984) zur Verfügung. Wir haben die englischen Umschreibungen ins Deutsche übersetzt (siehe Tabelle 9) und unseren Bedürfnissen entsprechend erweitert (siehe Tabelle 10).

Tabelle 9: Transkriptionsregeln nach Jefferson

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
(#)	Pause: keine Handlung und nichts Gesprochenes, 1sec= #	((<i>Alle Kinder sind ruhig</i>))(###) Haben noch ein paar andere Lernaufgaben zum Weiterarbeiten.
[]	Anfang und Ende: Übereinandersprechen/Handlung und gleichzeitiges Sprechen	A: Hallo [wie geht es dir? B: Ich habe es] gefunden!
Mhm ((<i>langgezogen</i>))	Zwischenlaute möglichst lautgetreu, langgezogene Laute	[Mhm ((<i>langgezogen</i>))]
(...)	Nicht verstandene Worte	Ich habe (...) gesehen.
(Velo)	Bedeutung vermutet, unsicher	(A...)
...	Satz wird nicht beendet /auf anderer Zeile fortgefahren	A: Ich sehe dort die... B: Was? A: ...Wand!
-	Korrektur der Sprecherin im Wort/Satz selber	Bsp1: Vor- Vorderrad Bsp2: Ich will - eh, ich meine - ich will sagen
◦	Flüstern, leise gesprochen	[◦ Seid jetzt leise.]
Kapitallettern	Lautes Sprechen, Schreien	RUHE!
?!	Auffordernde Frage	Du machst die Aufgaben auf morgen, gell?! Räumt ihr das noch auf?!
(.hhh)	Hörbares Einatmen	(.hhh) das ist mir schon wichtig.
(hhh)	Hörbares Ausatmen	LP: [(<i>geht durch Raum</i>)] punkt (hhh)]
((<i>Text</i>))	beschreibende Handlung	((LP setzt sich hin))
[(<i>betont</i>) hier]	Lehrperson betont ein Wort	LP: Jetzt musst du [(<i>betont</i>) hier]

Die Handlungen in den Videosequenzen wurden möglichst knapp beschrieben. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Fokus ständig auf der Lehrperson lag und keine irrelevanten Nebenhandlungen erläutert wurden.

Tabelle 10: Weitere Abmachungen für die Transkription der Videos

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
4/ vier	Zahlen ausschreiben ausser in Rechnungsaufgaben	
Zeitmarken-Vergabe	Zeitmarken bei Lied/Vers setzen und Videosequenzen	
Titelvergabe	Videosequenzen betiteln	„Lern- und Spielbegleitung“
((<i>lacht</i>))	Lachen	((<i>lacht</i>))
[(<i>lachend</i>) Wi-ie lus-tig!]	Wort/Satz wird lachend gesagt	[(<i>lachend</i>) Wi-ie lus-tig!]
m-m	verneinendes mm	m-m
mhm	zustimmendes mhm	mhm
„gäu“	Berndeutscher Ausdruck/ Vorgelesene Texte	„Äuä“
Auf Standfoto durchnummerieren, Namen ersetzen, wenn gefunden	Kinderbezeichnung (Aufnahmen Klassenkamera anschauen, wenn unklar)	Kind1 = Kevin Kind2 Kind3

Da die Videoaufnahmen in der Regel vor Unterrichtsbeginn gestartet wurden, war es nötig, klare Abmachungen zu treffen, ab wann die Videos transkribiert werden sollten. Wir haben entschieden, dass die Transkription grundsätzlich in dem Moment beginnt, in der die Lehrperson die Leitung der Klasse übernimmt und endet, wenn das Znüni oder die Pause angesagt wird.

3.7 Kategoriensystem videobasierte Unterrichtsbeobachtung

3.7.1 Segmentierungsanalyse

Als ersten Zugang zur qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpersonenvideos nahmen wir eine niedrig-inferenten Codierung (vgl. dazu Hugener, Pauli, Reusser 2006) vor oder wie Dinkelaker, Herrle (2009) es nennen, eine Segmentanalyse. Diese verfolgt das Ziel, die gesamten Videoaufnahmen der Lehrpersonen-Kamera in unterschiedliche, klar unterscheidbare Sequenzen einzuteilen. Dazu werden Sequenzen mittels Time-Codes (Zeitmarker) voneinander abgegrenzt, was dem Verfahren des Event-Samplings entspricht, d.h. die Sequenzen weisen eine unterschiedliche Dauer auf. Zur Abgrenzung der Sequenzen wurden die folgenden Merkmale verwendet:

- Vor einem akustischen Signal (z.B. Glockenspiel)
- Wenn die Lehrperson verbal auf eine nächste Sequenz hinweist
- Bei „Übergangswörtern“ wie „So“, „Also“, „Gut“
- Wenn die Kinder etwas zur Lehrperson sagen, worauf diese mit einem Sequenzwechsel reagiert. Z.B. Kind: „Ich bin fertig!“ Lehrperson: „Dann kannst du schon mal aufräumen.“

Eine Sequenz dauert also so lange, bis ein Zeitmarker für eine neue Sequenz gesetzt wird. Diese niedrig-inferente Codierung bezeichnen wir auch als Segmentierungsanalyse. Eine hohe Zuverlässigkeit dieser wurde durch die Doppel-Codierung sämtlicher Lehrpersonen-Videos erreicht. Strittige Fälle wurden ausdiskutiert.

Tabelle 11: Kategoriensystem resp. Codierleitfaden für die Segmentierungsanalyse des Unterrichtsverlaufs

Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele	Codierregeln
Spezielle Sequenzen		Spezielle Sequenzen wie Ankommen, gemeinsames Znüni, Pause	Alles wird dazugezählt, was vor der 1. geführten Sequenz erfolgt. Znüni wird ab gemeinsamem Ritual zum Znüni codiert.
Geführte Sequenzen und Sozialform	Geführte Sequenz Klasse	Lehrperson führt eine Sequenz mit der ganzen Klasse durch, in der sie z.B. ein Lied singt, etwas einführt, mit den Kindern etwas bespricht.	Inkl. Begrüssung, Morgenerlebnisse, Rituale. Es ist möglich, dass zwei geführte Sequenzen aufeinander folgen (z.B. Begrüssung, Erarbeitung).
	Geführte Sequenz Halbklasse oder abteilungsweiser Unterricht in 1. und 2. Klasse	Lehrperson teilt Klasse auf und arbeitet mit einer Klassenhälfte.	
	Geführte Sequenz Gruppe	Lehrperson macht mehrere Gruppen und gibt diesen einen Auftrag.	
	Geführte Sequenz Einzelarbeit	Lehrperson gibt den Auftrag so, dass die Kinder ihn alleine ausführen müssen.	
Offene Sequenzen		Offene Sequenzen in Form von Unterrichtsformen wie freies Spiel, Wochenplan, Werkstatt usw., aber auch Sequenzen, in denen Kinder individuell üben resp. Formen der inneren Differenzierung angewendet werden.	

Fortsetzung Tabelle 11:

Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele	Codierregeln
Classroom Management	Übergang in einer Sequenz	In geführter Sequenz wird Unterrichts- oder Sozialform gewechselt oder Still-, Einzelarbeit erklärt.	Bei den Übergängen ist es möglich, dass zwei Übergänge aufeinander folgen.
	Übergang zwischen Sequenzen	Übergänge zwischen Sequenzen oder Sequenz – Znüni, Pause resp. Sequenz – Abschluss Morgen	Als Übergang codieren, sobald das erste Kind in die neue Aktivität, z.B. freies Spiel geht. Aufräumen codieren als Übergang zu einer nächsten Sequenz

3.7.2 Sequenzanalyse

Nach der Segmentierungsanalyse wurden im nächsten Schritt die einzelnen Sequenzen im Rahmen der Sequenzanalyse (vgl. Dinkelaker, Herrle 2009) codiert. Als Grundlage wurden – wenn möglich – dieselben Kategorien wie für die Codierung der fokussierten Interviews verwendet (vgl. Kapitel 4). Wo nötig wurden diese anhand des Videomaterials erweitert und ausdifferenziert. Unterschieden werden drei Themen und zwar Classroom Management, didaktisch-methodische Aspekte sowie Spiel- und Lernbegleitung.

Tabelle 12: Classroom Management

Facette Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition und Beispiele
Facette Regeln Regelinhalte			Regeln fokussieren allgemeine Verhaltensweisen wie z.B. die anderen Kinder und was ihnen gehört zu respektieren. Sie bringen zum Ausdruck, welches Verhalten angemessen resp. nicht angemessen ist.
	Integrität		Die Regel sichert die Integrität der Kinder. Keine Gewalt, nett sein zueinander, Stopp-Regel, niemand ausschliessen.
	Kommunikation		Die Regel geht darauf ein, wie miteinander kommuniziert wird. Regeln über die Lautstärke, Hand hoch halten, keine Schimpfwörter, laut und deutlich sprechen, hochdeutsch sprechen, einander nicht stören beim Arbeiten.
	Sorgfalt		Regeln, welche die Sorgfalt im Umgang mit dem Material ansprechen.
	Ordnung		Die Abmachungen beinhalten Anweisungen, wie Ordnung gehalten wird und wie etwas organisiert wird. Finken anziehen, aufräumen, am Platz sitzen, Aufgaben abgeben, Jacke aufhängen.
	Mobilität		Regel umfasst, wann und wie die Kinder sich im Klassenzimmer bewegen Spielort wechseln, Nicht herum rennen, Toilette, nach draussen gehen.
Regeleinhaltung	Massnahmen		Massnahmen bei Regelverstössen.
	Diskussion		Die Lehrperson diskutiert mit dem Kind die Regel. Individuelle Abmachungen treffen, Regeln thematisieren.
	Verwarnung		Die Lehrperson verwarnt ein Kind, in dem sie es auf die Regel aufmerksam macht. Verbales ermahnen, Zeichen, Blicke, Namen nennen, nonverbale Zeichen
	Ausschluss		Die Lehrperson schliesst ein Kind aus einer Aktivität aus. Kind aus dem Kreis schicken, nicht nach draussen, in die Garderobe gehen.
	Abbruch Unterricht		Die Lehrperson bricht eine Sequenz ab, die Kinder räumen auf oder beginnen eine neue Aufgabe.

Fortsetzung Tabelle 12:

Facette Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition und Beispiele
	Verbot		Die Lehrperson verbietet explizit etwas.
	Bestrafung		Die Lehrperson wendet ein Bestrafungssystem an.
	Belohnung		Die Lehrperson belohnt. Mündlich, materiell mit einem System.
Facette Prozeduren			Als Prozeduren werden in Anlehnung an Helmke (2009, p. 182) spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen definiert, die durch Signale, Gesten oder Symbole angekündigt und unterstützt werden.
Übergänge zwischen Sequenzen			
	Sammeln		Die Lehrperson sammelt die Kinder verbal, mit einem bestimmten Zeichen, spielerisch.
	Verteilen		Die Lehrperson verteilt die Kinder verbal, spielerisch, bestimmend, zufällig.
Übergänge innerhalb einer Sequenzen			
	Anordnung		Die Lehrperson organisiert etwas neu, z.B. die Sitzordnung
	Abwechslung		Die Lehrperson rhythmisiert. Sie bringt Abwechslung / Auflockerung zum Beispiel in Form einer Bewegung.
Routinen			
	Einführen, üben		Die Lehrperson zeigt einen Ablauf und übt diesen mit den Kindern ein. Routinen spielen sich automatisch ab wie etwa: Ankommen, Hausaufgaben.
	Zugang Material		Die Kinder haben Zugang zum Material, damit sie selbstständig arbeiten können. Sie zeigt den Kindern, wo sich das Material befindet. Z.B. Aufräumen
Facette Rituale			Unter Ritualen werden regelmässig wiederkehrende Tätigkeiten verstanden, die eine von Lehrperson und Kindern geteilte symbolische Bedeutung haben (in Anlehnung an Helmke 2009, p. 183).
Soziabilität			
	Gemeinschaftsbildung		Das Ritual wird als gemeinschaftsbildendes Element durchgeführt. Z.B. Feiertage feiern, Advent etc.
	Kind im Mittelpunkt		Es wird ein Ritual durchgeführt, bei dem ein Kind im Mittelpunkt steht.
Orientierung			
	Zeitliche Struktur		Das Ritual wird immer zu einem bestimmten Zeitpunkt, z.B. am Morgen durchgeführt.
Facette Überblick			Die Lehrperson verschafft sich Überblick über das Unterrichtsgeschehen, in dem sie umhergeht, schaut, nachfragt.

Die nächste Tabelle bezieht sich auf didaktisch-methodische Aspekte, welche sich in geführten und offenen Sequenzen gezeigt haben.

Tabelle 13: Unterrichtssequenzen

Facette	Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele
Geführte Sequenzen			
	Darbietend		Die Lehrperson nimmt die aktive Rolle ein.
		Geschichte erzählen	Die Lehrperson erzählt eine Geschichte, die Kinder hören zu.
		Auftrag erteilen und erklären	Die Lehrperson erklärt den Arbeitsauftrag, die Kinder hören zu. Die Lehrperson gibt Anweisungen, wie sie mit Material umgehen.
		Rückmeldung (Arbeitsrückschau, Rückschau auf eine Lektion) in Bezug auf Fachinhalte	Die Lehrperson gibt den Kindern als Klasse eine Rückmeldung.

Fortsetzung Tabelle 13:

Facette	Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele
	Erarbeitend	Klassengespräch	Die Lehrperson und die Klasse nehmen beide eine aktive Rolle im Unterricht ein.
			In der ganzen Klasse wird ein Gespräch geführt über ein aktuelles Thema. Die Lehrperson und die Kinder tauschen sich aus. Der Gesprächsanteil ist ungefähr ausgeglichen. Erfahrungsaustausch steht im Vordergrund. Die Lehrperson bespricht gemeinsam mit den Kindern, wie Aufträge erledigt wurden.
		Vorzeigen, Nachmachen	Die Lehrperson zeigt etwas vor, die Kinder machen dies nach.
		Fragend-entwickelnd	Die Lehrperson und die Kinder besprechen einen Sachinhalt, den sie gemeinsam weiterentwickeln.
Offene Sequenzen			
	Wochenplan		Arbeit am Wochenplan. Dieser zeigt auf, was die Kinder während einer Woche in den verschiedenen Fächern zu tun haben.
	Freies Spiel		Die Kinder spielen in den verschiedenen Spielecken des Kindergartens.
	Individualisierender Unterricht		Die Kinder arbeiten an Aufträgen, welche die Lehrperson ihnen individualisierend hat zukommen lassen.
	Werkstatt		Die Kinder arbeiten an einer Werkstatt zu einem bestimmten Thema wie Märchen, Weihnachten, Schmetterling etc.
Spezielle Sequenzen			
	Kreissspiel		Die Kinder machen zu Beginn der Lektion eigenständig ein Spiel, bis die Lehrperson die Leitung des Unterrichts übernimmt.

Im Folgenden wird die Spiel- und Lernbegleitung in geführten Sequenzen, in Gruppenarbeit, Einzelarbeit und in offenen Sequenzen genauer betrachtet. Die Kategorien wurden aus dem Material generiert und stützen sich auf didaktische Aspekte als auch auf Themen des selbständigen Arbeitens.

Als geführte Sequenzen werden Situationen bezeichnet, in welchen alle Kinder an der gleichen Aufgabe arbeiten. Dies ist auch der Grund, weshalb „Gruppenarbeit“ und „Einzelarbeit“ separat und als Variation der geführten Sequenz erscheinen. Bei der Einzelarbeit sind alle Kinder mit der gleichen Aufgabe beschäftigt. Auch bei der Gruppenarbeit erhalten alle Kinder den gleichen Auftrag, welchen sie anschliessend in der Gruppe lösen.

Im offenen Unterricht gibt es zwar auch Gruppen und einzelne Kinder, die von der Lehrperson begleitet werden, diese arbeiten aber alle an unterschiedlichen Inhalten, weshalb hierzu eine separate Facette aufgeführt wurde. Damit die Spiel- und Lernbegleitung in geführten und offenen Sequenzen verglichen werden kann, wurde darauf geachtet, dass die Kategorien und Subkategorien möglichst gleich gehalten werden konnten.

Tabelle 14: Spiel- und Lernbegleitung

Facette	Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele
Geführte Sequenz ganze Klasse	Arbeitsumgebung vorbereiten		Die Lehrperson steht nicht in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern bereitet die Lernumgebung vor.
	Organisatorische Unterstützung	Arbeitsplatz vorbereiten	Die Lehrperson geht darauf ein, welches Material die Schülerinnen und Schüler für die Aufgabe benötigen.
		Planungshilfen	Inhaltliche und organisatorische Strategien.
	Soziale Unterstützung		Die Lehrperson hilft bei den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und regt an, wie die Kinder z.B. die Rollen in einer Gruppe aufteilen können.
	Emotionale Unterstützung		Die Lehrperson unterstützt das Kind mit positiven Kommentaren. Sie hört sich das Erzählte an und reagiert positiv darauf. Motivation. Interesse zeigen, Beziehung herstellen.
	Überblick		Lehrperson verschafft sich einen Überblick über den Stand der Arbeiten der Kinder und schaut, ob alle noch an ihren Aufgaben sind. Z.B. Was machst du gerade?

Fortsetzung Tabelle 14:

Facette	Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele	
	Andere Hilfe		Unvorhergesehen Vorfälle wie etwa Hilfe bei einer Verletzung (Pflaster aufkleben etc.), Material ausleihen für eine Kollegin etc.	
Gruppen- und Einzelarbeit in geführten Sequenzen	Arbeitsumgebung vorbereiten		Die Lehrperson steht nicht in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern bereitet die Lernumgebung vor.	
	Organisatorische Unterstützung	Arbeitsplatz vorbereiten	Material holen für Kinder, Arbeitsblatt richtig hinlegen oder ankleben, ergonomische Unterstützung, Arbeitsplatz einrichten.	
		Planungshilfen	Hilfe bei der Auswahl von Posten, weitere Aufträge erteilen, inhaltliche und organisatorische Strategien erklären, Gestaltung Heft.	
		Peertutoring	LP sagt einem Kind, es solle einem Anderen helfen.	
		Selbständigkeit	LP gibt dem Kind Hinweise auf die Selbständigkeit. Z.B. „Lies was da steht“.	
	Inhaltliche Unterstützung	Erteilung und Differenzierung eines Auftrages oder einer Aufgabe	Lehrperson erklärt eine Aufgabe, der Fokus ist auf die Lehrperson gerichtet.	
		Problemlösend	Lehrperson bespricht in einem Dialog aus Fragen und Antworten mit den Schülerinnen und Schüler zusammen eine Schwierigkeit, ein Problem.	
		Direkte Hilfe	Lehrperson interveniert kurz und sagt dem Kind die Lösung, Hilfe konkret. Lehrperson gibt Tipps / Anregungen bezüglich des Auftrags	
		Kontrolle, Korrektur	Lehrperson kontrolliert, Kleber aufkleben, korrigiert.	
	Soziale Unterstützung		Die Lehrperson hilft bei den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und regt an, wie die Kinder z.B. die Rollen in einer Gruppe aufteilen können. Die Soziale Unterstützung kommt in der Einzelarbeit nicht vor.	
	Emotionale Unterstützung		Die Lehrperson unterstützt das Kind mit positiven Kommentaren. Sie hört sich das Erzählte an und reagiert positiv darauf. Motivation. Interesse zeigen, Beziehung herstellen.	
	Überblick		Lehrperson verschafft sich einen Überblick über den Stand der Arbeiten der Kinder und schaut, ob alle noch an ihren Aufgaben sind. Z.B. Was machst du gerade?	
	Andere Unterstützung		Unvorhergesehen Vorfälle wie etwa Hilfe bei einer Verletzung (Pflaster aufkleben etc.), Material ausleihen für eine Kollegin etc.	
	Offene Sequenz	Arbeitsumgebung vorbereiten		Die Lehrperson steht nicht in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern bereitet die Lernumgebung vor.
		Organisatorische Unterstützung	Arbeitsplatz vorbereiten	Material holen für Kinder, Arbeitsblatt richtig hinlegen oder ankleben, ergonomische Unterstützung, Arbeitsplatz einrichten.
Planungshilfen			Hilfe bei der Auswahl von Posten, weitere Aufträge erteilen, inhaltliche und organisatorische Strategien erklären, Gestaltung Heft.	
Peertutoring			LP sagt einem Kind, es solle einem Anderen helfen.	
Selbständigkeit			LP gibt dem Kind Hinweise auf die Selbständigkeit. Z.B. „Lies was da steht“.	

Fortsetzung Tabelle 14:

Facette	Kategorie	Subkategorie	Definition und Beispiele
	Inhaltliche Unterstützung		
		Erteilung und Differenzierung eines Auftrages oder einer Aufgabe	Lehrperson erklärt eine Aufgabe, der Fokus ist auf die Lehrperson gerichtet.
		Problemlösend	Lehrperson bespricht in einem Dialog aus Fragen und Antworten mit den Schülerinnen und Schüler zusammen eine Schwierigkeit, ein Problem.
		Direkte Hilfe	Lehrperson interveniert kurz und sagt dem Kind die Lösung, Hilfe konkret. Tipps / Anregungen zum Auftrag.
		Kontrolle, Korrektur	Lehrperson kontrolliert, Kleber aufkleben, korrigiert.
	Soziale Unterstützung		Die Lehrperson hilft bei den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und regt an, wie die Kinder z.B. die Rollen in einer Gruppe aufteilen können. Die Soziale Unterstützung kommt in der Einzelarbeit nicht vor.
	Emotionale Unterstützung		Die Lehrperson unterstützt das Kind mit positiven Kommentaren. Sie hört sich das Erzählte an und reagiert positiv darauf. Motivation. Interesse zeigen, Beziehung herstellen.
	Überblick		Lehrperson verschafft sich einen Überblick über den Stand der Arbeiten der Kinder und schaut, ob alle noch an ihren Aufgaben sind. Z.B. Was machst du gerade?
	Andere Unterstützung		Unvorhergesehen Vorfälle wie etwa Hilfe bei einer Verletzung (Pflaster aufkleben etc.), Material ausleihen für eine Kollegin etc.

4 Dokumentation fokussiertes Interview

4.1 Vorgehen fokussiertes Interview

Ausgangslage für die fokussierten Interviews (vgl. dazu Merton, Kendall 1979) bildeten die Videoaufnahmen der Lehrpersonenkamera. Für jede Lehrperson wurde aus ihren Videoaufnahmen zwei relevante Szenen zum Thema Classroom Management und eine relevante Szene zur Spiel- und Lernbegleitung gewählt. Beim Classroom Management handelte es sich häufig um Videoausschnitte zu Regeln oder Ritualen oder zu einem Übergang. Eine dieser Szenen wurde für den Einstieg ins fokussierte Interview im Sinne der „Video Elicitation“ (Stockall 2001) ausgewählt. Die Lehrperson wurde dann aufgefordert, die speziell für diesen Zweck geschnittene Videoausszene zu kommentieren. Anschliessend an den Einstieg wurden die Leitfragen den Lehrpersonen in einem individuell angepassten Ablauf gestellt.

4.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde in Anlehnung an die theoretischen Grundlagen entwickelt. Pro Thema wurde eine Leitfrage formuliert. Zur Vertiefung oder bei stockendem Interviewleitverlauf wurden zusätzliche Fragen entworfen. Wo nötig, wurden auch Ad-hoc-Fragen gestellt, wobei es sich meist um Verständnisfragen handelte. In einem Pretest wurde der Interviewleitfaden bei einer Kindergarten- und einer Primarlehrperson geprüft und im Anschluss daran überarbeitet.

Tabelle 15: Interviewleitfaden

Thema	Fragen*	Herkunft
Videosequenzen	Wenn Sie zurück blicken auf diese Szene, was fällt Ihnen auf? <ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie aus der heutigen Sicht etwas anders machen? 	Eigenentwicklung
Regeln	Welche Regeln gelten in ihrer Klasse? <ul style="list-style-type: none"> • Wie führen Sie diese Regeln ein? • Wie erarbeiten Sie die Regeln in der Klasse? Wie setzen Sie die Regeln durch? <ul style="list-style-type: none"> • Verfügen Sie über ein Belohnungs-/ Bestrafungssystem? • Kommen im Verlauf des Jahres neue Regeln hinzu? Weshalb? 	In Anlehnung an: <ul style="list-style-type: none"> • Evertson et al. 2003, p. 21-26 • Marzano & Pickering 2006, p. 13 ff.
Rituale	Gibt es bestimmte Rituale, die Sie jeweils in der neuen Klasse einführen? <ul style="list-style-type: none"> • Zu welchem Zweck führen Sie Rituale durch? • Gibt es Rituale für besondere Ereignisse wie z.B. Geburtstage? Konfliktlösung? 	In Anlehnung an: <ul style="list-style-type: none"> • Weinstein & Mignano 2006, p. 106 ff.
Rhythmisierung	Wie sieht für Sie ein typischer Verlauf eines Unterrichtsmorgens aus? <ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalten Sie Übergänge zwischen den Sequenzen? • Wie gestalten Sie die Übergänge von geschlossenen zu offenen Phasen? • Wie gestalten Sie die Übergänge von offenen zu geschlossenen Phasen? 	In Anlehnung an: <ul style="list-style-type: none"> • Evertson et al. 2003, p. 100 ff.
Prozeduren	Gibt es bestimmte Arbeitsabläufe, die Sie mit den Kindern eingeübt haben? <ul style="list-style-type: none"> • Wie führen Sie diese Arbeitsabläufe jeweils ein? • Worauf achten Sie bei der Durchführung von Arbeitsabläufen? 	In Anlehnung an: <ul style="list-style-type: none"> • Evertson et al. 2006, p. 3ff. • Marzano & Pickering 2003, p. 13 ff.
Einrichtung, Raumgestaltung	Wie entscheiden Sie, welche Lern- und Spielangebote bestehen (z.B. bei Werkstattarbeit)? <ul style="list-style-type: none"> • Welche Vorüberlegungen machen Sie sich bezüglich der Einrichtung im Klassenzimmer bzw. im Kindergarten? • Haben Sie dazu ein Pädagogisches Konzept? • Verändern Sie die Einrichtung während des Schuljahres? Wenn ja, aus welchen Gründen? 	In Anlehnung an: <ul style="list-style-type: none"> • Evertson et al. 2006, p. 3-15

Fortsetzung Tabelle 15:

Thema	Fragen*	Herkunft
Spiel- und Lernbegleitung	<p>Während geschlossener und offener Unterrichtsphasen kommt es immer wieder zu Situationen, in denen Sie Kinder in ihrem Lernen und Spielen individuell begleiten. Wie organisieren Sie solche Lern- bzw. Spielbegleitungen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welchen Situationen ist es möglich, individuelle Lern- bzw. Spielprozesse zu begleiten? • Wie schaffen Sie es, den Überblick zu halten? • Gibt es bestimmte Regeln, die nur in offenen oder geschlossenen Unterrichtsphasen gelten? 	<p>In Anlehnung an:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eschelmüller 2007, p. 31-37
Selbständiges Lernen	<p>Welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Meinung nach vorhanden sein, damit selbständiges Lernen für die Kinder möglich ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geben Sie bestimmte Arbeitsabläufe vor? <p>Was machen Sie, wenn ein Kind in einer solchen Situation nicht zu recht kommt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geben Sie den Kindern Hilfe in Bezug darauf, wie sie ihr Lernen planen können? • Gibt es Hilfen in Bezug darauf, wenn Kinder nicht mehr wissen, wie sie weiterfahren sollen? • Besprechen Sie mit der Klasse das Ergebnis eines Lernprozesses? • Wie gelingt es Ihnen, dass die Kinder an ihrer Aufgabe dran bleiben oder diese weiter vertiefen? • Wie viel Verantwortung sollten die Kinder in Bezug auf ihren Lern- bzw. Spielprozess übernehmen? 	<p>In Anlehnung an:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evertson et al. 2006, p. 46 ff. • Marzano & Pickering 2003, p. 88 ff. • Konrad & Traub 2009, p. 30ff.
Fragen von Seiten der Lehrperson	<p>Sind Fragen oder Bemerkungen von Ihrer Seite her? Sind für Sie alle wichtigen Themen vorgekommen? Haben Sie noch nachträgliche Ergänzungen zu einem Thema?</p>	Eigenentwicklung

Legende

Fragen*

Die vertiefenden Fragen weisen einen Aufzählungspunkt auf und sind in kleinerer Schrift gehalten.

4.3 Aufbereitung der Interviews

Mit einem digitalen Aufnahmegerät wurden die – im Einverständnis mit den Lehrpersonen – in hochdeutsch geführten Interviews aufgenommen. Das hat den Vorteil, dass keine Übertragung vom Dialekt in die Standardsprache geleistet werden musste. Die Interviews wurden ab Audio-Files wortwörtlich transkribiert unter Verwendung derselben Transkriptionsregeln wie zur Transkription der Videoaufnahmen. Einzig entfiel bei den Interviews die Beschreibung der Handlung.

4.4 Kategoriensysteme fokussierte Interviews

Nach Mayring verwendeten wir die Technik der Strukturierung zur qualitativen Inhaltsanalyse unserer Interviews (Mayring 2008, p. 82). Dazu wurde ein theorie- und materialgeleitetes Kategoriensystem entwickelt (ebd. p. 84). Wir gingen dabei wie folgt vor: Anhand des Interviewleitfadens entwarfen wir eine erste Version des Kategoriensystems. An zwei weiteren Interviews wurde das Kategoriensystem überprüft und erweitert. Im nächsten Schritt haben wir das Kategoriensystem zu einem Codierleitfaden erweitert. Die Erweiterung bestand darin, dass wir jede Kategorie definierten, ein Ankerbeispiel wählten und wo nötig, Codierregeln formulierten (ebd. p. 83). Das Ziel dieses Vorgehens war es, trennscharfe Kategorien und Subkategorien zu definieren.

Aufgrund unseres Interviewleitfadens zur Unterrichtsgestaltung gab es schliesslich drei Kategoriensysteme zu folgenden Themen:

- Classroom Management
- Unterrichtssequenzen
- Spiel- und Lernbegleitung

Da sich die meisten Fragen auf die Thematik Classroom Management bezogen, fiel dieses Kategoriensystems auch am Detailliertesten aus wie Tabelle 14 zeigt.

Tabelle 16: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zum Classroom Management

Facetten	Kategorien	Subkategorien 1	Subkategorien 2	
Regeln	Regelinhalte	Integrität		
		Kommunikation		
		Sorgfalt		
		Ordnung		
		Mobilität		
	Einführen, Anpassen			
	Regeleinhaltung	Auf Einhalten von Regeln achten	Lehrperson achtet und unterstützt Einhaltung von Regeln	
			Kinder achten gegenseitig auf Einhaltung von Regeln	
		Ergreifen von Massnahmen	Regelverstoss ansprechen und diskutieren	
			Ermahnen, zurechtweisen, warnen	
Temporärer Ausschluss				
Abbruch Unterrichtssequenz				
Schaden beheben				
Bestrafung				
Belohnungen zur Unterstützung von Verhalten				
Prozeduren	Übergänge	Verteilen		
		Sammeln		
	Routinen	Zugang und Organisation von Lernangeboten		
		Routinen einführen, üben, unterstützen		
		Ankommen im Kindergarten, in der Schule		
		Wechsel Räumlichkeiten		
		Hausaufgaben		
		Strukturen geben, Sicherheit schaffen, klare Anweisungen geben		
Rituale	Soziabilität	Kind im Mittelpunkt		
		Gemeinschaftsbildung		
		Konflikte		
	Orientierung	Zeitliche Struktur	Morgen	
			Znüni	
			Abschluss	
	Zielsetzung Rituale			
Raumgestaltung	Einrichtung			
	Nutzung zusätzlicher Räume			
Rhythmisierung	Halbtage			
	Innerhalb Sequenzen			

Fortsetzung Tabelle 16:

Facetten	Kategorien	Subkategorien 1	Subkategorien 2
Überblick	In Unterrichtssequenzen		
	Arbeitsstand Kinder		

Beim Thema Unterrichtssequenzen wurden in der Regel längere Ausführungen zur Planung, Zielsetzungen und Überlegungen zur Umsetzung gemacht. Aus diesem Grund wurde lediglich eine Kategorie definiert. Genauere Angaben zu dieser Kategorie finden sich direkt im Codierleitfaden (vgl. Kapitel 4.4.2).

Wie dem Interviewleitfaden zu entnehmen ist, wurden zur Thematiken Spiel- und Lernbegleitung (inkl. Selbständiges Lernen) Fragen gestellt. Sie sind von Kirsten Herger entwickelt worden und stellen eine Datengrundlage für ihre Dissertation dar.

Tabelle 17: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zur Spiel- und Lernbegleitung

Facetten	Kategorien	Subkategorien
Rahmenbedingungen selbständiges Lernen	Grundfähigkeit der Kinder	
	Prozeduren	
	Zielsetzungen	
	Lernklima	
Schaffen von Möglichkeiten zum selbständigen Lernen	Unterrichtsmethoden	Freies Spiel
		Werkstatt-Unterricht
		Wochenplan-Unterricht
	Sozialformen Halbklassen, Gruppen	
	Individualisierung	
Rhythmisierung		
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	Unterstützung Aufgabenauswahl
		Selbständigkeit anregen
	Begleitung der Durchführung	Gemeinsames Lösen Aufgabe
		Erklären, vorzeigen
		Individuelle Begleitung
		Peer-Tutoring
	Reflexion, Überprüfung	Selbstbeurteilung
		Mündliche Rückmeldung an Kind
		Schriftliche Rückmeldung an Kind
		Besprechung in der Klasse

Nachdem die Kategoriensysteme Classroom Management, Unterrichtssequenzen sowie Spiel- und Lernbegleitung dargestellt wurden, finden sich im nächsten Kapitel die ausgearbeiteten Codierleitfäden.

4.4.1 Codierleitfaden Classroom Management

Regeln

In Anlehnung an Evertson, Emmer, Worsham (2003) werden Regeln zunächst allgemein wie folgt definiert: Regeln fokussieren allgemeine Verhaltensweisen wie z.B. die anderen Kinder und was ihnen gehört zu respektieren. Sie bringen zum Ausdruck, welches Verhalten angemessen resp. Nicht angemessen ist.

Tabelle 18: Facette Regeln

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Regelinhalt			Zielen auf allgemeine Verhaltensweisen ab, die den Umgang mit Personen, Material und Orte betreffen und werden von der Lehrperson vorgegeben.	
	Integrität		Regeln, welche Verhaltensweisen festschreiben, die die Integrität jeder Person bewahren. „Wir sind nett zueinander!“ (fi_ps_ob, 31-31)	
	Kommunikation		Alle Regeln, die sich mit der Kommunikation untereinander und miteinander beschäftigen. „Die eine Regel ist noch, dass wenn jemand anderes spricht, dass man zuhört.“ (fi_ps_vz, 74 – 74)	Alle Regeln, welche mit der Lautstärke und mit dem Sprechen zu tun haben.
	Sorgfalt		Regeln, welche die Sorgfalt im Umgang mit dem Material ansprechen. „Dann wir haben Sorg zu all unseren Sachen.“ (fi_kg_wa, 109 – 109)	Aussagen zu Materialien, welche sorgfältig behandelt werden müssen.
	Ordnung		Regeln, welche das Ziel haben, Ordnung herzustellen und welche die eigene Organisation ansprechen. „Ja] oder eben auch äh mit den Aufgaben abgeben, möglichst alles...da haben, dass sie nicht während der Stunde wieder raus müssen-s ((langgezogen)) (#)etwas holen. (...)“ (fi_ps_ne, 156 – 156)	Sachen nicht vergessen, Finken aufräumen
	Mobilität		Regeln, die sagen, wie sich die Kinder bewegen sollen und wo sich die Kinder wann befinden. „Regel ist, man sagt mir, wenn man Spielort wechselt. Oder wenn man einen anderen Spielort dazu nimmt. Das dürfen sie auch, wenn das entsteht. Da bin ich nicht so...also das sollte auch offen sein.“ (fi_kg_bg, 153 – 153)	Nicht rennen
Einführen, Anpassen von Regeln			Einführen und Anpassen der Regeln durch die Lehrperson oder zusammen erarbeitet „Wir ...hatten das NMM- Thema ‚Ich und die Schule‘. Also das hat begonnen mit ähm- :’ Was nehm’ ich mit in die Schule?’ und da kommt natürlich dann der soziale Aspekt dazu! Und so wurde das eingeführt mit der...Klasse zusammen. Also:’ Wann ist es mir wohl? Wie- äh- wie fühle ich mich wohl?’“ (fi_ps_ob, 38 – 38)	Wie/wann der Einführung/Anpassung/Erweiterung der Regeln Zeitangaben müssen nicht zwingend gemacht werden Egal, ob von Lehrperson eingeführt oder mit der Klasse erarbeitet.
Regel Einhaltung			Einhalten von Regeln, Warnung bei Regelverstößen, Konsequenzen bei Regelverstößen, Unterstützung angemessenes Verhalten	
	Aufrechterhalten angemessenes Verhalten	Lehrperson achtet und unterstützt Einhaltung von Regeln	Auf Einhalten von Regeln achten Lehrperson beschreibt, wie sie die Einhaltung von Regeln durchführt und was die Schwierigkeiten dabei sind. „Ja das ist, das ist gar nicht so einfach, und da ist auch sehr schwierig, da konsequent zu bleiben, weil ehm ich reagiere sicher nicht immer im Kreis (...) so (...) (##) wir haben eigentlich keine Konsequenzen abgemacht, wir haben nicht abgemacht, wenn das und das passiert, dann gibt es diese und diese Strafe oder Konsequenz, das das gibt es im Moment bei uns nicht. Auch weil es eigentlich relativ gut klappt.“ (fi_kg_is, 80-80)	Beobachtend, reflektierend Übergeordnete Funktion

Fortsetzung Tabelle 18:

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
		Kinder kontrollieren Einhaltung Regeln selber	Die Kinder kontrollieren die Regeln. „Schimpfwörter und dann haben die Kinder eine s-kontrollieren sich gegenseitig selber... [Das wäre ja auch das [Ziel((betont))] (#) von Regeln. ((A.P. läuft weg, um Donnerwetter-Rohr zu holen))] (...)“ (fi_kg_rw, 100-101)	
	Ergreifen von Massnahmen	Regelverstoss ansprechen und diskutieren	Lehrperson beschreibt die verschiedenen Massnahmen, welche sie bei einem Regelverstoss durchführt. Die Lehrperson spricht bei einem Regelverstoss die betreffenden Kinder oder die Klasse direkt an und diskutiert mit ihnen die Regeln. „ich versuch halt einfach wirklich mit eh ja wieder einmal eine Diskussion über die Regeln wieder mal das-darauf aufmerksam zu machen, ich versuch das so zu steuern, oder halt direkt im Moment darauf aufmerksam machen, oder direkt ansprechen und nachfragen, ja aber warum, oder was haben wir eh abgemacht, ja ich reagiere da im Moment eigentlich relativ spontan darauf. Also bestimmt nicht immer gleich, sondern wirklich der Situation angepasst.“ (fi_kg_is,80-80)	
		Ermahnen	Lehrperson reagiert auf einen Regelverstoss durch verbales Ermahnen, Zurechtweisen oder durch Mimik, Gestik, symbolische Handlungen „Ja, wenn jetzt da halt weiter geplaudert würde, dann kommt halt wieder der Kontakt zu den Kindern und die Rückmeldung von mir, ihr flüstert nicht, ehm, ich glaub ich musste in dieser Stunde mal unterbrechen und sagen, es wa-ist mir zu laut allgemein, manchmal muss man nur zu einer Gruppe hin und dann ists schon gut, und manchmal brauchts die ganze Klasse“ (fi_ps_mn, 89 – 89)	Die Kinder werden beim Regelbruch ermahnt.
		Temporärer Ausschluss	Die Kinder werden bei Nichteinhaltung ausgeschlossen, z.B. an den Platz gehen. „(...) es kann auch sein, dass im Kreis, dass ich einfach sage. Setz dich an deinen Platz, wenn er nicht anständig sein kann, im Kreis, jetzt. Und dann muss er einfach an sein Pult sitzen.“ (fi_ps_vz, 82 – 82)	
		Abbruch Unterrichtssequenz	Die Unterrichtssequenz wird abgebrochen, die Kinder müssen aufräumen. „Oder wenn es im Freispiel überhaupt nicht geht, dass sie auch aufrau-räumen müssen.“ (fi_kg_wa: 111-111)	
		Schaden beheben	Falls etwas kaputt geht, müssen die Kinder den Schaden beheben. „Und wenn irgendetwas kaputt geht, mutwillig, denke ich ist es einfach den Schaden beheben, aufräumen. Sie wissen eigentlich auch, dass sie wenn irgendwie ein Glas kaputt geht, dass sie es direkt sagen kommen und dann putzen wirs.“ (fi_kg_wa, 111 – 111)	
		Bestrafung	Strafen in Bezug auf Regeln „(.hhh) Ich habe kein spezielles e-Belohnungs- oder Bestrafungssystem, das gibt es ja auch in einigen Klassen, das hab ich letztes Jahr einführen (#) [(betont)] müssen im Sinn von, weil es einfach nicht mehr anders ging, weil ich merkte, die Kinder lassen sich fast nicht führen, wenn ich nicht so ein-ein System einführe (.hhh) und generell ist eben meine, e, mein Ziel auch bei den Kindern, dass sie nicht auf eine Belohnung hin etwas machen, sondern dass sie auch schon früh lernen ((schluckt und schnalzt)) etwas zu machen rein aus eben, es heisst (...) sozialen Aspekten, oder (.hhh) sei es eben damit wir im Unterricht besser arbeiten können“ (fi_ps_ms:137-139)	Auch wenn Lehrpersonen sagen, ich habe kein solches System. Bestrafungssystem

Fortsetzung Tabelle 18:

Kategorie	Subkategorie 1	Subkategorie 2	Definition Ankerbeispiel	Codierregeln
	Belohnungen zur Unterstützung von Verhalten		Allgemeine Unterstützungen des Arbeitsverhaltens mit Belohnungen, welche die ganze Klasse betreffen. <i>„Und beim Durchsetzen, einfach dass ich schon anfangs der Lektion ((schnalzt)) oder am Morgen schon das Ziel bekannt gebe (.hhh) vielleicht noch mal auf die Regeln hinweisen oder auf unser Wochenziel (.hhh) und sie auch ermutige, also wir haben ja so ein Wochenziel jeweils, (.hhh) und dort ist es schon so, dass ich sie ermutige, dort gibt es dann Smilies, ds eigentlich so für die Klasse wie eine eh-eine Form der Beurteilung, und dass ich sie dann auch ermutige, jetzt gestern hatten das Wochenziel [((lauter)) sehr gut erreicht] und da kann ich sie auch loben. Und wenn’s mal nicht so gut geht, dass ich nicht sage „ou das war jetzt so schlecht also das geht ja nicht“ (...) „wir können das“ [((betont)) besser“ [und „wir wollen uns wieder verbessern“ oder? Ich versuche [((betont)) sehr] stark, obwohl die Kinder noch klein sind, mit ihnen zu sprechen, zu reflektieren, dass sie schon selber über ihr eigenes Verhalten [nachdenken können. Ich traue ihnen dort schon sehr viel zu.“ (fi_ps_ms, 139 – 139).</i>	

Prozeduren

Als Prozeduren werden in Anlehnung an Helmke (2009, p. 182) spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen definiert, die durch Signale, Gesten oder Symbole angekündigt und unterstützt werden.

Tabelle 19: Facette Prozeduren

Kategorie	Subkategorie	Definition Ankerbeispiel	Codierregeln
Signale, Symbole, mündliche Anweisungen		Übergang wird mithilfe eines Signals, eines Symbols angezeigt, danach erfolgt ein bestimmter Ablauf oder es werden Anweisungen gegeben. <i>„Also da habe ich ja die Glocke dann klinge ich (.hhh) und sage einfach: im Kreis sitzen! Aber das ist manchmal noch schwüüüierig (#), also (#) dort bin ich so mmh, ein bisschen am kämpfen, manchmal haben sie gerade das Gefühl, jetzt sei Pause und dann [muss ich oft dann sagen], eeeh! Also sie setzen sich schon in den Kreis, sie wissen schon, es ist nicht Pause, aber sie benehmen sich wie wenn Pause wäre. Dass sie einfach gerade sofort laut sind und dann, oder irgendjemand noch versuchen muss das Bänklein zu heben und die andern run- dass die anderen runter rutschen und so.“ (fi_ps_vz, 128 -128)</i>	
	Übergänge	Übergänge zwischen Unterrichtssequenzen oder innerhalb Unterrichtssequenzen	
		Verteilen Übergang geführte – offene Sequenz – Angebote, Aufträge möglichst so verteilen, dass Kinder rasch beginnen können. <i>„Also das ist jetzt der Übergang vom [Kreis ((betont))] in die Halbklass! Machen wir [schon ((betont))] fast immer so! Wenn’s dann vom Kreis ist in-((einatmen)) in’s Freispiel, kann das auch mal spielerisch sein, dass sie alle auf dem- ((einatmen)) auf dem Bauch gehen oder Hüpfen oder ä-einfach anders. Das ist- ((einatmen)) ä-i- hier ziemlich ähm- sec! ((lacht)) Aber damit es eigentlich n-nicht so ein Geschrei gibt und- ((einatmen)) die Kinder wissen: Ah, wir machen halbe Klasse! (fi_kg_bi, 109-109)</i>	Unterschiedliche Abläufe für Übergang von offen zu geschlossen resp. Geschlossen zu offen, z.B. Überleitung ins freie Spiel.
		Sammeln Übergang offene – geführte Sequenz – Sammelphase, da nicht alle Kinder gleich schnell fertig sind. <i>„Dort ist es halt oft so, dass sie eine Arbeit am Tisch machen und dann unterschiedlich schnell fertig sind und so, dann sind eigentlich die Übergänge individuell meistens. Und das Sammeln ist dann wieder einfach wieder gemeinsam, eine geführte Sequenz machen und wieder zurück ins Freispiel, aber dann auch wieder individuell und am Schluss eigentlich immer ein Schlusskreis. Das mache ich dann noch so ... kindergartenmässig.“ (fi_kg_bg, 36 – 36)</i>	

Fortsetzung Tabelle 19:

Kategorie	Subkategorie		Definition Ankerbeispiel	Codierregeln
	Routinen	Zugang und Organisation von Lernangeboten	Wissen, welches Material verwendet werden darf, wie es bereit zu stellen ist, resp. wie es weggeräumt werden muss. Wissen, wo sich die Materialien für Spiel- und Lernangebote befinden und wie diese organisiert sind. „Regel ist auch, dass diese zwei Wochenhelferkinder eigentlich wissen sollten, wie sie das jetzt bereit machen. Das merke ich, ist im Moment auch wieder etwas schwierig irgendwie, dass sie wissen was alles dort in den Kreis kommt. Also sie sollten eigentlich selbständig (##) eh, das hinstellen. Und putzen und wegräumen können.“ (fi_kg_bg, 149 – 149)	
	Routinen einführen, üben, unterstützen		Vorgehen, um Routinen mit den Kindern zu erarbeiten, allenfalls mit Hilfsmitteln wie Arbeitspläne unterstützen „Und dann ist natürlich der grosse ((betont)) Vorteil einer Mischklasse, dass die 1. Klässler den 2. Klässlern abgucken ((lacht kurz)), und da ist es halt wieder mein Job, dass die 2. Klässler das eben richtig vorzeigen ((lacht)), also alles hervorheben, eh Gummiband lösen, beginnen mit üben.“ (fi_ps_mn, 16 – 16)	Andere Kinder zeigen die Prozedur
	Ankommen im Kindergarten, in der Schule		Routinen zu Beginn des Morgens, wenn die Kinder zur Schule oder in den Kindergarten kommen. „[...]dass die Kinder nicht draussen warten müssen, bis es klingelt ((räuspert sich)) sondern wir haben da so eine Ampel, die ist rot und grün, und die stell ich schon um 8 Uhr grün. Und dann haben sie Zeit anzukommen in der Schule und haben nicht den Stress mit Ausziehen und Aufgaben versorgen und dann möchte man doch noch spielen und plaudern. Das ist ein Ritual, das will ich unbedingt beibehalten, aber die Kinder müssen ihren Beitrag dazu leisten, indem sie leise reinkommen, und nicht Lärm machen, weil die grossen Schüler haben Schule in dieser Zeit ((räuspert sich)).“ (fi_ps_mn, 18 – 18)	
	Wechsel Räumlichkeiten		Routinen, welche organisieren, wie die Kinder zu den Spezialräumen gelangen. „Sonst (#), so Abläufe (###), ja, wenn wir ins Turnen gehen, so, dass sie sich immer schön da vorne aufstellen, immer am gleichen Ort, Zweierreihe machen, weil wir müssen da (#), so durch die [Gasse.“ (fi_ps_vz, 136 – 136)	
	Hausaufgaben		Routinen, die Organisation und die Kontrolle der Hausaufgaben betreffend. „Ja! (#) Im Klassenzimmer (##) am Morgen das Aufgaben einsammeln (#), dann geh' ich gerne der [Reihe ((betont))] nach, dann kann ich so korrigieren und auch wieder der Reihe nach verteilen! Das ist dann schon so...geordnet!“ (fi_ps_ob, 108 – 108)	
	Strukturen geben, Sicherheit schaffen		Zielsetzungen von und Anforderungen an Routinen „Und, das ist vielleicht auch eine Erleichterung, das Blitzrechen findet immer ((betont)) am Anfang der Mathematikstunde statt. Es ist selten ((betont)) so, dass es am Schluss ist, sondern immer am Anfang (...). (...) die Rituale, oder die immer sich wiederholenden Anlässe, da wissen sie, das geht einfach bei Frau S. so und- das gibt vielen Kindern, die sehr unstrukturiert sind, gibt-geben solche Strukturen einfach Sicherheit. (...).“ (fi_ps_mn, 16 – 16).	

Rituale

Unter Ritualen werden regelmässig wiederkehrende Tätigkeiten verstanden, die eine von Lehrperson und Kindern geteilte symbolische Bedeutung haben (in Anlehnung an Helmke 2009, p. 183).

Tabelle 20: Facette Rituale

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Soziabilität		Rituale, die einerseits Anerkennung der einzelnen Kinder zum Ausdruck bringen und andererseits die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und die Gemeinschaft an sich fördern.	
	Kind im Mittelpunkt	Gelegenheit wird genutzt, einem Kind besondere Aufmerksamkeit zu schenken, wie z.B. Geburtstag oder wenn Kinder etwas erzählen „Ah ja] natürlich! Geburtstags[rituale haben wir auch!“ (fi_ps_ne, 209-210)	Hier vor allem die Geburtstagsrituale erfassen
	Gemeinschaftsbildung	Zusammengehörigkeit und Achtung gegenseitig fördern, z.B. auch durch das Gemeinsame Feiern von Feiertagen (Ostern) „Dann auch öh- jetzt eben Advent oder so, ist ähm, gedacht (###) dähm u-un auch diese- m- den ausländischen [Kindern ((betont))] unsere Bräuche näherzubringen. Das wird auch an Ostern sein! Aber eben, wir haben dann auch öhm- (#) von den Muslimen oder andern äh Glaubensrichtungen, das nehmen wir auch auf. So. Ja.“ (fi_ps_ob, 46-46)	Alle Rituale, welche sich mit der Gemeinschaft auseinandersetzen: Feste und Rituale, die allgemein die Gemeinschaft fördern.
	Konflikte	Ritual gibt vor, wie Konflikte benannt werden können und wie Konflikt gelöst wird. „Konfliktlösungen, da habe ich vorne eine eine Uhr, sieht aus wie eine Parkuhr mit einem Drachen. Und dieser Drache, der nimmt mit seinem Körper so spezielle Haltungen ein und wenn halt etwas gar nicht gut ist, wenn etwas passiert ist in der Pause oder sonst, dürfen die Kinder die Uhr holen und sie hier hinten auf den Teppich legen und wenn ich sie sehe, dann gibts halt den Kreis und dann wird das sofort besprochen, (I: Mhm) das wartet dann nicht (I: Mhm).“ (fi_ps_mn, 22 – 22)	Vorderhand auch Überlegungen, was gemacht wird, nachdem Kinder Konflikt mittels „Ritual“ gemeldet haben, in dieser Kategorie codieren.
Orientierung		Rituale, welche immer zu einer bestimmten Zeit stattfinden, damit sich Kinder zeitlich orientieren können.	
	Morgen	Rituale, welche immer am Morgen stattfinden. „(#)Aber [äh ((langgezogen))] (#) es beginnt sicher immer mit ä mit einem Lied und einer Beg- Begrüssung. (...).“ (fi_kg_rw, 607-607)	
	Znüni (Pause)	Rituale, welche während der Znünizeit stattfinden. „... und so Znünilieder (#) wechseln auch, das sind ja auch immer Rituale, die meist sehr ähnlich bleiben.“ (fi_kg_wa, 47 – 47)	
	Abschluss	Rituale, welche zum Abschluss des (Halb-) Tages durchgeführt werden. „Und am Schluss des Tages versuchen wir auch immer mit einer ruhigen Sequenz, also äh-einer im Kreis gemeinsam.“ (fi_ps_ne, 208-208)	Aussagen darüber, dass es keinen gemeinsamen Tagesabschluss gibt.
	Woche	Rituale, welche speziell zum Wochenbeginn oder zum Wochenabschluss stattfinden „Und am Freitag, um die Woche zu beenden, das ist je nachdem nicht immer gleich lang. 5 Minuten, manchmal eine Viertelstunde, Wochenrückblick, was hat mir gefallen, oder eh was möchte ich wieder Mal.“ (fi_ps_mn, 22 – 22)	
Zielsetzungen Rituale		Begründungen und Zielsetzungen von Ritualen, z.B. als Orientierungspunkte, die Struktur und Sicherheit geben, Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit Eltern usw. „Also ich denke, sie geben Sicherheit. Wie vermitteln einfach die Strukturen. Die Kinder wissen: ah, jetzt kommt das. Es ist auch eingespielt, sie können mit der Zeit auch gewisse Rituale eben selbständig übernehmen und vor dem Znüni zum Beispiel ... ehm, gehen sie - kann ich sagen: okay, Ämtchen erledigen. Jedes weiss haargenau: Ich muss das tun und ich muss das tun. (...).“ (fi_kg_wa, 41 – 41)	Alle Aussagen, die darauf hinweisen, dass Rituale durchgeführt werden, um Sicherheit und Struktur zu vermitteln.

Raumgestaltung

Darunter werden sowohl das Arrangement von Spiel- und Lernzonen, Tischgruppen, Pulten, Gestellen usw. als auch die Nutzung von Wänden und Nebenräumen subsumiert. Es geht also primär um die Raumorganisation und ihre Funktionalität in Bezug zur methodisch-didaktischen Gestaltung (vgl. dazu Walden, Schmitz 1999).

Tabelle 22: Facette Raumgestaltung

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Einrichtung und Anpassung im Raum		Beschreibung der Einrichtung (incl. Wände) und der Raumgrösse. „(...) ich find das halt langweilig so Reihen erstens, oder ich würde dann wenn schon noch me...mehrere Durchgänge machen und ja, es ist so nicht lebendig für mich, ich hätte lieber Gruppen, aber eben nicht so nahe ineinander (...) Pultgruppen, die sich immer wieder finden und wieder auflösen und das geht halt bei den Reihen nicht, das ist halt (...) wirklich unglücklich. Ab...und da reicht halt einfach der Platz nicht hier“ (fi_ps_mn, 97-97) „Also bei den „Erstlern“ haben wir eigentlich- diese Wand ist meistens so die Orientierungswand!“ (dorf_ne, 527-527)	Pultordnung, Anpassung am Raum, Aussagen, wo im Raum weshalb etwas angepasst wird, Raumverhältnisse
Nutzung zusätzliche Räume		Beschreibung darüber, wie zusätzliche Räume genutzt werden. „Aber mein Wunschtraum wäre schon, dass da mal ((laut)) noch hinten [in die Wand eine Türe kommt ((lachend))]. ((einatmen)) Und wir dann] mit dem Zimmer neben dran verbinden können, damit wir auch- ein bisschen mehr Platz haben, damit ((einatmen)) auch (#) der Arbeitslärm ein bisschen besser verteilt...werden [kann. (...)“ (fi_ps_re, 89-93)	

Rhythmisierung

Mit Rhythmisierung wird zum Einen die zeitliche Strukturierung eines Halbtags bezeichnet, so z.B. Morgenritual, geführte Sequenz, Pause, offene Sequenz und Abschlusskreis zum Halbtag. Zum Anderen wird auf die zeitliche Strukturierung innerhalb einer Sequenz fokussiert, wie z.B. eine fragend-entwickelnde Sequenz gefolgt von einer Gruppenarbeit, Auswertung der Gruppenarbeit im Plenum.

Tabelle 21: Facette Rhythmisierung

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Halbtag		Strukturierung eines Halbtages/ eines Tages/ innerhalb der Woche „Ehm, ich begrüsse die Kinder um zehn nach acht kommen die meisten schon, wir öffnen da die Tür, eh, um zwanzig nach acht beginnt eigentlich der Unterricht, ehm, knappe Kinder kommen manchmal erst gerade dann, das verzögert dann alles wieder ein bisschen, aber spätestens um acht Uhr fünfundzwanzig können wir eigentlich starten mit dem Morgenritual, das heisst eben mit dem der Begrüssung durch das Lied und mit dem ehm, dem Kinderzählen. Manchmal eben sage ich da natürlich schon ein bisschen, was an diesem Tag noch läuft, je nachdem wenn es wirklich e-eh Besonderheiten, wie wenn es noch Besuch kommt, usw. also das wird da auch erwähnt. Ehm, dann kommt in der Regel die Kreissequenz, die ist unterschiedlich lang, v.a. auch im Verlauf vom Schuljahr unterschiedlich lang, am Anfang da, ja, kann das nicht so lange sein, sie können nicht wahnsinnig lang sich konzentrieren und stillsitzen, am Anfang sind das vielleicht zwanzig Minuten, fünfundzwanzig, und jetzt zum Teil auch nur dreissig Minuten manchmal aber fünfundvierzig, also das variiert. (...)“ (fi_kg_is, 97-100)	Beinhaltet Rhythmisierung des Halbtags/ des Tages/ der Woche
Innerhalb einer Sequenz		Strukturierung innerhalb von Unterrichtssequenzen „ (...)Klein anfangen und [immer ein bisschen ausdehnen((lachend))], das ist..: eine- eine Möglichkeit. ((einatmen)) Ähm- (#) manchmal äh- braucht es wirklich halt eine kurze Pause. Wir haben hier erst [das ((langgezogenes s))]- die grosse Pause eigentlich. Dass wir dann halt zwischendrin eine [ganz ((betont))] kurze Pause einschalten. ((einatmen)) Ich hatte auch schon Kinder, die- die [schaff ((langgezogenes f))]- äh- die haben das einfach nicht geschafft, so für lange still zu sein, dass sie halt mal zwei Runden rennen müssen [zwischen...und dann können wir wieder arbeiten. Ich denke, das ist ein bisschen individuell! (#)“ (fi_ps_re: 116-117)	

Überblick behalten

Rekurriert wird an dieser Stelle auf Kounin's Kategorien der Allgegenwärtigkeit und Überlappung (Kounin 1976). Allgemein formuliert geht es um den Überblick der Lehrperson hinsichtlich dem unterrichtlichen Geschehen und ihrer Fähigkeit, bei simultan auftretenden Ereignissen wie z.B. Störungen oder Unaufmerksamkeit von Kindern entsprechend zu handeln, ohne die ganze Klasse aus dem Blick zu verlieren.

Tabelle 23: Facette Überblick behalten

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
In Unterrichtssequenzen		Überblick in geführten und offenen Unterrichtssequenzen, Aufmerksamkeit der Kinder herstellen/wiederherstellen. „Es ist eh schwieriger in dieser offenen Situation, die ich jetzt eben seit ein paar Wochen, ja, zulasse, in Gruppen zu arbeiten, weil eben dann viel mehr Material gebraucht wird, weil die-also jetzt gerade-gerade auch mit einem Basteltisch, also wir haben da ja da auch in an diesem Morgen noch andere Situationen mit eh Leim und mit Drahten, (...)“ (fi_kg_is, 148-148)	
Arbeitsstand Kinder		Stand der Arbeit zum Beispiel bei Werkstätten oder beim freien Spiel. „(...) Die Kinder führen ihren Arbeitspass, da sieht man mal, so sie sind und was sie gemacht haben (...), das ist eben auch Knochenarbeit, sie dazu zu bringen, den so zu führen, dass es ihnen und mir was bringt, damit wir ihn lesen können, also da bin ich sehr streng und verlange es von ihnen. Und Ende Woche oder Ende der Sequenz sammle ich das, wird das alles eingesammelt und dann habe ich einfach eine Liste von jedem Kind, wo jeder Auftrag genau protokolliert wird, ist gut gewesen, ist nicht fertig, muss verbessert werden, und das sammle ich von der ganzen Werkstatt (...). Und eine Werkstatt dauert jetzt im NMM ehm so acht neun Wochen, dann ist's fertig, und eben jede Woche gibt dann die Rückmeldung von mir und bei mir sind auch immer obligatorische Aufträge dabei und da müssen sie das auch, also da sag ich ihnen, es so und so viel, jetzt solltet ihr etwa so und so viel haben, damit das am Schluss kein Stress gibt (...). (...) anhand meines Kontrollsystems weiss ich nachher genau welches Kind ist wie weit, wie oft mal musste es verbessern, und das fließt nachher alles in meine Bewertung ein.“ (fi_ps_mn, 57 – 57)	

4.4.2 Codierleitfaden Unterrichtssequenzen

In dieser Kategorie werden Aussagen der Lehrpersonen codiert, die sich auf die kurz- und mittelfristige Unterrichtsplanung sowie die methodisch-didaktische Umsetzung spezifischer Unterrichtsinhalte beziehen.

Tabelle 24: Thema Unterrichtssequenzen

Facette	Kategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Spiel- und Lernangebote		Ausführungen, Überlegungen nach welchen Kriterien Spiel- und Lernangebote sowohl in geführten wie offenen Sequenzen gemacht werden. Abstimmung von Planung, Grob- und Lernziele für die Auswahl und Zusammensetzung von Spiel- und Lernangeboten. „(...) das entscheide ich eigentlich gemeinsam mit meiner Kollegin, wenn wir die Quartalsplanung machen. (hhh) Und wir haben ja klar themenorientiert aber auch eh, ziel-zielorientiert. Also wenn wir die Ziele definieren, schauen wir, was passt dazu, was möchten wir jetzt einführen, was haben wir längere Zeit gemacht, ist auch- ist auch ehm, ein Kriterium. (hhh) Was tut dieser Klasse gut? Also das Bewegungsland... fanden wir jetzt, ist-ist wirklich für d-, wollen wir für diese Kinder, das kommt so gut an. Ja. Und das ist eigentlich schon immer ein gemeinsamer Entscheid. Und das wir das absprechen [und besprechen.“ (fi_kg_bg, 52-52)	An Inhalt gebunden, warum werden welche Spiel- und Lerninhalte angeboten

4.4.3 Codierleitfaden Spiel- und Lernbegleitung

Die folgenden Facetten beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten der Spiel- und Lernbegleitung. In der Tabelle 25 befinden sich Kategorien zu den Rahmenbedingungen, welche grundsätzlich das selbständige Lernen ermöglichen. Denn die meisten individuellen Spiel- und Lernbegleitungen können nur dann statt finden, wenn die anderen Kinder der Klasse selbständig arbeiten können. Die Tabelle 26 befasst sich darauf aufbauend mit dem Thema, wie Situationen geschaffen oder auch organisiert werden, in denen selbständiges Lernen und damit auch Spiel- und Lernbegleitung möglich sind. In der Tabelle 27 schliesslich wird der Fokus auf die Spiel- und Lernbegleitung selbst gelegt, in dem Aussagen entlang der Kategorien „Planung“, „Durchführung“ und „Reflexion“ eingeteilt werden.

Tabelle 25: Facette Rahmenbedingungen selbständigen Lernens

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Grundfähigkeiten Kinder		Grundfähigkeiten, Lernstrategien, welche auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vorhanden sein müssen. <i>„Also das Kind muss über eine gute äh- Wahrnehmung und auch Orientierung im Schulzimmer verfügen, ((einatmen)) es-, und ich weiss, wer das-, oder hab' das jetzt mit der Zeit rausgefunden, wer das nicht so hat, wer nicht mehr weiss, wo, was ist!“ (fi_ps_ob, 60-60)</i>	
Prozeduren		Routinen, welche es ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig Aufgaben lösen können. <i>„Ja, man kann ihnen schon eine gewisse Verantwortung zumuten. Aber sie brauchen einfach sehr viele Strukturen. (...) wenn sie einfach, d-die Strukturen fehlen, es muss einfach schon immer gleich sein. Gut, als erstes gibt man die Hausaufgaben ab und so. Einfach von ihnen zu erwarten, dass es irgendwie einfach so geht, das geht nicht. Ja, aber man muss ihnen sicher einiges zumuten (##) und sie aber auch begleiten dabei. (...)“ (fi_ps_vz, 201 – 201)</i>	Nur, wenn die Lehrperson diesen Zusammenhang explizit erwähnt.
Zielsetzungen		Die Lehrperson formuliert klare Lernziele und Erwartungen. <i>„Dann denk ich müssen eben die Ziele den Kindern klar sein, also sie müssen wissen, was ich von ihnen will und nicht im Nachhinein sagen, das möch-ha-ehm-hätt ich eigentlich nicht so gewollt, sondern vorher.“ (fi_ps_mn, 61 – 61)</i>	
Lernklima		Das Lernklima bzw. Arbeitsklima wird als wichtige Rahmenbedingung genannt. Dazu gehört z.B. dass es ruhig ist, die soziale Konstellation in der Klasse, den Umgang miteinander etc. <i>„Dann das das ganze Arbeitsklima, denk ich ist wichtig, also die Ruhe im Raum, die den Umgang miteinander, das Partner-Suchen muss gelernt sein, wenn es eben ein Partner braucht. (...)“ (fi_ps_mn, 61 – 61)</i>	Gruppenkonstellati- on Angenehmes Arbei- ten

Tabelle 26: Facette Schaffen von Möglichkeiten zum selbständigen Lernen

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
Unterrichtsmethoden		Unterrichtsmethoden wie Werkstatt, Wochenplan, Postenarbeit, Projektarbeit.	
	Freies Spiel	Die Lehrperson nennt Möglichkeiten der Lernbegleitung im freien Spiel. „I: Und ist das vor allem im Freispiel, wo das möglich ist, eben so diese individuellen Begleitungen (...)? S.W.: (.hhh) Ja, ich denke schon eher im, während dem Freispiel. Weil in den geführten Sequenzen, ich denke, mir ist es wichtig, dass ich die Kinder immer wieder positiv, ehm, (##) ((schnalzt)) verstärke oder ermuntere, etwas zu tun. Das ist im Kreis schon auch möglich. Aber wenn dort ein Misserfolg kommt, dass ist zum Teil enorm peinlich für die Kinder. Zum- je nach Klasse hat man auch Kinder, die dann auslachen. Und ich denke, dass ist ja etwas, was ich [nicht ((betont))] will, dass ein Kind ausgelacht wird, weil es etwas noch nicht kann. Und darum halt eher im Freispiel.“ (fi_kg_wa: 136-137)	
	Werkstatt-Unterricht	Die Lehrperson nennt explizit die Unterrichtsmethode „Werkstatt“. „Ich merke immer wieder, es kommt ganz darauf an, wie der Unterricht organisiert ist. Also...eine Werkstatt- öh- , wo relativ viele Kinder vielleicht wissen, wie das funktioniert; die ist gut eingeführt, da hab' ich besser Zeit, Kinder zu unterstützen, die eben äh- Probleme haben oder eine Frage haben.“ (fi_ps_ob, 54-54)	
Wochenplan-Unterricht	Die Lehrperson nennt explizit die Unterrichtsmethode „Wochenplan“. „Also, das kommt einfach im Wochenplan, ist es am einfachsten, oder (...).“ (fi_ps_vz, 184-186)		
Sozialformen Halbklasse, Gruppe		Die Lehrperson nennt Halbklasse als Möglichkeit, um Lernbegleitungen durchzuführen. „weil in der F- [geführten Gruppe ((betont))] machen wir ja schon Halbklasse! Und ich hab' die kleinere Gruppe, weil- in der ganzen [grossen ((betont))] Gruppe ist es- schlicht unmöglich! ((einatmen)) Und ich hab' noch die DAZ-Lehrkraft, die dann auch die einzelnen- also vor allem ((einatmen)) [äh ((langgezogen))] einzelne Kinder im-im deutschen Bereich halt fördert- in der Sprache! Und die hat elf Lektionen! Da ist schon ein grosser Teil abgedeckt.“ (fi_kg_bi: 236-236)	
Individualisierung		Die Lehrperson beschreibt einzelne Kinder, welche unterschiedlich schnell arbeiten. „(...) schnelle Kinder, dass ich ihnen noch Zusatzarbeiten gebe, also dass ich zum Beispiel sage, wenn dann Kinder schon fertig sind, sie können dort noch weiter gehen, oder o-es gibt für schnellere Kinder eine ((## schnalzt)) eh eine SCHWIERIGERE Aufgabe und dass ich zum Beispiel schwächere Kinder eher noch begleite oder manchmal auch (#) zum Beispiel zwei, drei Kindern noch etwas erkläre oder nochmals zeige.“ (fi_ps_ms, 59 -59)	Schnellere Kinder, langsamere Kinder.
Rhythmisierung		Rhythmisierung mit individualisierten Unterrichtsformen, Bewegung. „Ich denke es kommt drauf an, also, deswegen bin ich auch wirklich ein grosser Fan von von individualisierenden Unterrichtsformen, weil dort einfach sich viel von selber rhythmisiert. Und weil dort auch relativ viel Bewegung drin ist, wenn sie was holen müssen oder so können sie sich bewegen und das kann ich sehr gut nachvollziehen, dass das wichtig ist und dass das hilft.“ (fi_ps_mn, 69 – 69)	

Tabelle 27: Facette Spiel- und Lernbegleitung

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln	
Planung		Die Lehrperson hilft den Kindern, ihre Lernprozesse zu Planen.	inhaltsbezogen	
	Unterstützung Aufgabenwahl	Die Lehrperson beschreibt Möglichkeiten, wie die Kinder bei ihrer Planungsfähigkeit unterstützt werden können. <i>„dass ich die Posten einschränke. Also, dass ich sage, [ähm ((langgezogen))] diese drei Posten sind für dich! Mach zuerst die! Und dann geh' ich regelmäßig vorbei und schaue.“ (fi_ps_ob, 66 – 66)</i>		
	Selbständigkeit anregen	Die Lehrperson führt die Kinder zur Selbständigkeit, in dem sie ihnen nicht gleich die Lösung voraussagt, sondern selbst einen Planungsschritt machen lässt. <i>„...weil ich muss oft sagen: Lies jetzt noch einmal, [weil... sie kommen sofort und fragen: Was muss ich machen? Was muss ich machen? ((lacht)) Und dann eh, zuerst dreimal durchlesen, bevor man fragen kommt. Also da sind wir immer dran, eben dass sie das nicht sofort: Ich komme nicht draus. Das kommt natürlich sehr schnell bei den Kindern.“ (fi_ps_vz, 130-130)</i>		
Begleitung der Durchführung		Die Lehrperson unterstützt die Kinder während der Aufgabenbearbeitung.	inhaltsbezogen	
	Gemeinsames Lösen Aufgabe	Möglichkeit, Dinge vorher im ganzen Klassenverband oder mit einzelnen Kindern durchzulösen. <i>„das ist schon so, dass ich mir kurz am Anfang immer Zeit nehme, fünf Minuten vielleicht pro Lektion zehn Minuten manchmal ((.hhh, schnalzt)) und die verschiedenen Aufgaben erkläre und danach ist es dann so, dass sie wirklich selbständig arbeiten... und ich dann auch durchgehe, schaue, wo steht ein Kind, ja,...aber generell für die Einführung nehm ich mir schon so wenn ich die Klasse am Anfang bekomme sehr viel Zeit für die Einführung.“ (fi_ps_ms:63-63)</i>		
	Erklären, vorzeigen	Die Lehrperson sucht verschiedene Möglichkeiten, Sachverhalte zu erklären. <i>„ Ähm- einige Kinder können (#) einen Auftrag besser verstehen, wenn man es ihnen zeigt. Andere nehmen es über' s Gehör auf. Dritte nur durch' s (#) ähm- erleben! Also man muss auch merken als Lehrkraft, wie erklär' ich's welchem Kind wie? Es gibt Kinder, die können nicht reagieren, wenn ma- wenn sie es nur hören. ((atmet ein und schnalzt mit der Zunge)) Das ist Eines!“ (fi_ps_re: 103-103)</i>		
	Individuelle Begleitung	Die Lehrperson weiss, welche Kinder wie begleitet werden müssen und begleitet einige Kinder „enger“. <i>„Und es hat auch Kinder, die holen sich ihre Hilfe und ich weiss auch, wo ich ein bisschen besser hinschauen muss, wer sich öhm gerne verweilt bei irgend [etwas.“ (fi_ps_ob, 56 – 56)</i>		Als inhaltliche und soziale Hilfe
	Peer-Tutoring	Andere Kinder werden als Hilfe bei verschiedenen Lernaufgaben beigezogen. <i>„ Ja, ich denke, einen Teil sind sicher eben das Lernen von den andern, das Andere ist sicher auch das Vorbild sein.“ (fi_kg_wa: 87-87)</i>		Als inhaltliche und soziale Hilfe
Reflexion, Überprüfung				
	Selbstbeurteilung	Die Kinder haben die Möglichkeit, sich selbst zu kontrollieren z.B. mit Hilfe von Kontrollblättern. <i>„Also ich denke ((ausatmen)), (##) sich selbstst- also-ä- selbstständig kontrollieren, finde ich auch eine- eine tolle Form! Wir haben auch Lernspiele äh- oder am- am Computer, wo sie sich selber kol- kontrollieren können und das ist manchmal auch gut, wenn sie das [selber ((betont))] können und ((einatmen)) selbstständig arbeiten, ich denke, das ist auch eine Form- äh eine (#) eine Sozialkompetenz am Schluss!“ (fi_ps_re, 125 – 125)</i>		
	Mündliche Rückmeldung an Kind	Die Lehrperson bespricht oder kontrolliert die Lösungen der Kinder. <i>„Die Blitzkontrolle. Sie melden sich an für den Blitz, wenn sie das Gefühl haben, sie können ihn und dann wird er abgelegt bei mir. Die Vorgaben sind wieder sehr klar, sie wissen genau wie viele Fehler sie sich erlauben können. Und ehm, ja, da kommen sie zu mir und müssen das machen. (...) oft merk ich dann halt auch oh, da ist etwas noch gar nicht in Ordnung, da muss ich noch hinschauen, ehm, aber ich mag die. Dann wird auch weiter erklärt wie der neue Blitz geht.“ (fi_ps_mn, 51 – 51)</i>		

Fortsetzung Tabelle 27:

Kategorie	Subkategorie	Definition <i>Ankerbeispiel</i>	Codierregeln
	Schriftliche Rückmeldung an Kind	Die Lehrperson gibt den Kindern eine schriftliche Rückmeldung zu den verschiedenen Ergebnissen. „Also, ich habe immer, wenn] sie ein Fehler haben, kommt immer ein Zettel, so ein Klebezettel ins Heft, [egal... ob Deutsch oder Math] oder irgendetwas. Und dann sehen sie, ah, da muss ich irgendetwas korrigieren und diese Zettel darf nur ich rausnehmen. Die dürfen sie selbst nicht rausnehmen, die dürfen sie selbst nicht rausnehmen. Und dann sehe ich gerade, ou da ist irgendwie hier noch irgendein Fehler und dann kann ich schauen, ah ja, das ist korrigiert, dann nehme ich den Zettel wieder raus. Das ist da für die Übersicht. Und das meiste korrigiere ich. Also sie geben es mir ab...“ (fi_ps_vz, 199 – 199)	Auch kurze Rückmeldungen wie z.B. Zettel hineinkleben.
	Besprechung in der Klasse	Die Lösungen werden in der ganzen Klasse mündlich besprochen. „Also manchmal, wenn ein Auftrag sehr vielfältig ist, wie jetzt diese Kerzen da machen, das ist auch ein Inhalt von dieser Werkstatt, da- öhm- zeigen wir das einander! Vielleicht...im Kreis! [W-w ((langgezogen))]- wer hat welches Resultat erhalten? Oder hängen es eben auf!“ (fi_ps_ob, 70-70)	

4.4.4 Codierung und Intercoder-Reliabilität

Nach der Transkription der fokussierten Interviews wurden diese in die Software MAXQDA Version 7 – eine Software zur computergestützten Analyse qualitativer Daten – importiert. Anschliessend wurde der Codebaum analog zu den in Kapitel 4.4 vorgestellten Kategoriensystemen in MAXQDA angelegt und die 12 fokussierten Interviews codiert (vgl. dazu Kuckartz 2010).

Um das Gütekriterium der Reliabilität zu berechnen wurden fünf Interviews komplett doppelcodiert. Zur Berechnung der Intercoder-Reliabilität wurde auf das Hilfstool von Michael Lenz² zur Version 7 von MAXQDA zurück gegriffen. Verwendet wird die folgende Formel:

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

Legende

R = Reliabilitätskoeffizient

C \ddot{U} = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen

C1 = Anzahl Codierungen von Codiererin 1

C2 = Anzahl Codierungen von Codiererin 2

Als Übereinstimmung wird gezählt, wenn die codierten Stellen eine Überschneidung von mindestens 20 Zeichen aufweisen. Die Intercoderreliabilität beträgt über alle Codierungen 0.72, was gemäss Bakeman, Gottman (1997) einer guten Übereinstimmung entspricht.

² Eine ausführliche Beschreibung sowie das Tool kann von folgender Website heruntergeladen werden: <<http://www.michael-lenz.de>>

5 Literatur

- Bakeman, Roger; Gottman, John M. (1997). *Observing Interaction. An Introduction to Sequential Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006). *Qualitätsbereich - Individuelle Lernbegleitung*. [pdf]. Bildungsdirektion Kanton Zürich. Verfügbar unter: <www.bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/.../BKZ_BP_4_4.pdf> [20.2.2011].
- Brophy, Jere E. (2006). History of Research on Classroom Management. In Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (p. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eschelmüller, Michele (2007). *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: Schulverlag blmv AG
- Evertson, Carolyn M.; Emmer, Edmund T.; Worsham, Murray E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (6. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, Caroline M.; Emmer, Edmund T.; Worsham, Murray E. (2006). *Classroom Management for Elementary Teachers* (7., vollst. überarb. Aufl.). New York: Pearson.
- Evertson, Carolyn M.; Neal, Kristen W. (2006). *Looking into Learning-Centered Classroom. Implication for Classroom Management*. [pdf]. National Education Association, NEA. Verfügbar unter: <<http://www.nea.org/tools/30380.htm>> [22.12.2006].
- Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 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).
- Jefferson, Gail (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In Atkinson, John Maxwell; Heritage, John (Eds.), *Structures of social action. Studies of conversation analysis* (p. 191-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1970, Original, Übers.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marzano, Robert J.; Marzano, Jana S.; Pickering, Debra J. (2003). *Classroom Management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Mayring, Philipp (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1).
- Mayring, Philippe (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merton, Robert K.; Kendall, Patricia L. (1979). Das fokussierte Interview. In Hopf, Christel; Weingarten, Elmar (Eds.), *Qualitative Sozialforschung* (p. 171-204). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nolting, Hans-Peter (2007). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Stockall, Nancy (2001). Video Elicitation of the Semiotic Self. *International Journal of Applied Semiotics*, 2 (1/2), 29-38.
- Toman, Hans (2007). *Classroom-Management: Praxishilfen für das Classroom-Management*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Walden, Rotraut; Schmitz, Inka (1999). *Kinder- Räume. Kindertagesstätten aus architekturpsychologischer Sicht*. Lambertus-Verlag.

-
- Wang, Margaret C.; Haertel, Geneva D.; Walberg, Herbert J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten; Gruber, Michaela; Barblan, Annigna (2009). *Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Dokumentation der Fragebogenstudie*. [pdf-file]. PHBern, Zentrum für Forschung und Entwicklung. Verfügbar unter: <<http://schuleingangsstufe.phbern.ch/publikationen.html>>.
- Weinstein, Carol Simon; Mignano, Andrew J. Jr. (2007). *Elementary Classroom Management. Lessons from Research and Practice* (4., vollst. überarb. Aufl.). New York: McGraw Hill.

