

Raum der Zugehörigkeit

Wie Erstklasskinder im Churermodell

Zugehörigkeit erleben und gestalten

Im Rahmen der Studienpartizipation des Forschungsprojekts «Zugehörigkeit
in der Kindheit»

Bachelorarbeit eingereicht von: Nina Minder

Studiengang Kindergarten-Unterstufe der

Pädagogischen Hochschule Thurgau

Unter der Betreuung von: Barbara Weiss

April 2025

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht, wie Kinder, die nach dem Churermodell unterrichtet werden, Zugehörigkeit im Schulalltag herstellen und inwiefern der Raum dabei eine unterstützende Rolle spielt. Aufbauend auf theoretischen Konzepten zu Zugehörigkeit als dynamischen, sozialen und räumlich gebundenen Prozess wurde eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts «Zugehörigkeit in der Kindheit» durchgeführt. Zwei Erstklasskinder wurden über mehrere Monate mittels teilnehmender Beobachtung begleitet. Die erhobenen Feldnotizen wurden nach dem Prinzip der Grounded Theory ausgewertet. Dabei wurden drei zentrale Kernkategorien identifiziert: (1) Zugehörigkeit im Klassenzimmer, (2) Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit und (3) Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder Zugehörigkeit insbesondere über verbale und nonverbale Interaktionen wie Sprache, Blickkontakt und Nähe herstellen, jedoch auch Ausschlüsse und das Grenzen setzen erfahren. Der Raum, insbesondere Elemente wie der Kreis, der Beratungstisch und die freie Wahl des Arbeitsplatzes, bieten wichtige Bezugspunkte für Zugehörigkeit und ermöglichen es den Kindern, aktiv über Zugehörigkeit zu entscheiden. Die Studie zeigt auf, dass das Churermodell durch seine Struktur Zugehörigkeit fördert. Gleichzeitig bleiben Fragen offen, welche konkreten räumlichen Gestaltungsmerkmale Zugehörigkeit im schulischen Kontext besonders fördern oder behindern.

Vorwort

Die Entscheidung, welchem Forschungsprojekt ich mich im Rahmen meiner Bachelorarbeit anschliessen wollte, fiel mir leicht. Das Thema Zugehörigkeit sprach mich sofort an. Nicht, weil ich schon viel darüber wusste, sondern gerade, weil es mir im schulischen Alltag als angehende Lehrperson von grosser Bedeutung scheint. Als es darum ging, einen bestimmten Schwerpunkt für die Arbeit zu wählen, hatte ich verschiedene Ideen. Nachdem ich jedoch erfahren hatte, dass ich mein Quartalspraktikum in einer Klasse absolvieren darf, die nach dem Churermodell unterrichtet wird, begann ich mich intensiver mit dem Modell auseinanderzusetzen und war schnell begeistert. Das Churermodell entspricht in vielen Aspekten meiner persönlichen Vorstellung von kindgerechtem und partizipativem Unterricht. Der inhaltliche Schwerpunkt meiner Arbeit ergab sich daraus fast wie von selbst und wurde im Austausch mit meinen Referentinnen weiter konkretisiert.

Ein herzlicher Dank geht an meine Referentin Barbara Weiss und meine Korreferentin Carmen Kosorok. Trotz meines Mobilitätssemesters war ein unkomplizierter und unterstützender Austausch jederzeit möglich.

Mein besonderer Dank gilt auch der Lehrperson, die mir Einblick in ihre Arbeit gab und die Durchführung der Beobachtungen in ihrer Klasse ermöglichte, sowie den Eltern der beiden Kinder, die durch ihr Einverständnis zum Gelingen des Projekts beitrugen.

Ebenso danke ich meinen Eltern, insbesondere meiner Mutter, die meine Arbeit mehrfach durchgelesen und mich mit viel Geduld unterstützt hat.

Zum Schluss danke ich Nadja, die mir beim abschliessenden Durchlesen zu Seite stand.

Inhaltsverzeichnis

1. Theorien und Konzepte der Zugehörigkeit	7
1.1. Definition «Zugehörigkeit»	7
1.2. Zugehörigkeit als soziales, kulturelles und politisches Konstrukt	8
1.3. Das Aushandeln von Zugehörigkeit in Bildungsräumen: Macht und Raum.....	10
1.3.1. Macht	10
1.3.2. Raum.....	11
1.4. Das Klassenzimmer als Raum der Zugehörigkeit	13
1.5. Das Churermodell.....	13
1.5.1. Ursprung und Grundlagen des Churermodells	14
1.5.2. Aufbau und zentrale Elemente	15
1.6. Aktueller Forschungsstand / Forschungsfrage	17
2. Methodisches Vorgehen	19
2.1. Qualitative Forschung	19
2.2. Teilnehmende Beobachtung.....	19
2.3. Auswertungsmethode	21
2.4. Fallauswahl.....	22
3. Ergebnisse	24
3.1. Zugehörigkeit im Klassenzimmer.....	24
3.2. Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit	27
3.3. Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus.....	33
3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	34
4. Diskussion	36
4.1. Implikationen für die pädagogische Praxis	41
4.2. Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens	42
4.3. Ausblick: Weiterführende Fragestellungen und Forschungsbedarf.....	44
5. Literaturverzeichnis.....	46
6. Abbildungsverzeichnis.....	48
6.1. Abbildungsverzeichnis Anhang	48

7. Anhang	50
7.1. <i>Feldprotokolle</i>	50
7.1.1. PS003_Feldprotokoll_01	50
7.1.2. PS003_Feldprotokoll_02	53
7.1.3. PS003_Feldprotokoll_03	57
7.1.4. PS003_Feldprotokoll_04	64
7.1.5. PS003_Feldprotokoll_05	73
7.1.6. PS004_Feldprotokoll_01	80
7.1.7. PS004_Feldprotokoll_02	83
7.1.8. PS004_Feldprotokoll_03	86
7.1.9. PS004_Feldprotokoll_04	93
7.1.10. PS004_Feldprotokoll_05	100
7.2. <i>MAXQDA Kodes</i>	108
8. Eigenständigkeitserklärung.....	109

Einleitung

Zugehörigkeit ist ein zentrales Bedürfnis jedes Menschen und spielt eine bedeutende Rolle für das soziale und emotionale Wohlbefinden, insbesondere im Kindesalter. In Bildungsinstitutionen bildet sie eine wichtige Grundlage für gelingende Lernprozesse und soziale Entwicklung (Johansson & Puroila, 2021, S. 3; Yuval-Davis, 2011, Kap. Belonging). Kinder erleben Zugehörigkeit jedoch nicht als festen Zustand, sondern als einen fortlaufenden Prozess, der immer wieder neu ausgehandelt wird, über Interaktionen, soziale Positionierungen und räumlich-materielle Bedingungen (Emilsson & Eek-Karolsson, 2021, S. 1; Kyrönlampi, Uitto & Puroila, 2021, S. 80).

In der Forschung wird Zugehörigkeit zunehmend als dynamisches Zusammenspiel verschiedener Faktoren verstanden. So betonen Yuval-Davis (2011) und Johansson und Puroila (2021) neben psychologischen und sozialen Aspekten auch politische und räumliche Dimensionen von Zugehörigkeit. Gerade im Kontext Schule stellt sich die Frage, welche Rolle Unterrichtsformen und die räumliche Gestaltung von Lernumgebung für das Erleben von Zugehörigkeit spielen. Ein Modell, das diese Aspekte aufgreift, ist das Churermodell. Es kombiniert kindzentrierten Unterricht mit hoher Partizipation, offener Raumgestaltung und differenzierten Lernarrangements (Lutz & Thöny, 2024, S. 18–22, 44–61).

Im Rahmen des Forschungsprojekts «Zugehörigkeit in der Kindheit» widmet sich diese Arbeit der Frage, wie Erstklasskinder, die nach dem Churermodell unterrichtet werden, Zugehörigkeit herstellen und inwiefern der Raum zur Entwicklung von Zugehörigkeit beiträgt. Der Fokus liegt dabei auf der alltäglichen Praxis im Klassenzimmer.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Über mehrere Monate hinweg wurden zwei Kinder in einer ersten Klasse mittels teilnehmender Beobachtung begleitet. Die erhobenen Feldnotizen wurden anschliessend nach den Prinzipien der Grounded Theory ausgewertet.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zum Verständnis von Zugehörigkeit im frühen Schulalter aus kindlicher Perspektive und gibt Einblick in die Wirkung pädagogischer Raumgestaltung. Im nächsten Kapitel werden zentrale theoretische Konzepte zur Zugehörigkeit sowie das Churermodell vorgestellt. Anschliessend wird das methodische Vorgehen erläutert, bevor die empirischen Ergebnisse präsentiert und abschliessend diskutiert werden.

1. Theorien und Konzepte der Zugehörigkeit

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Theorien und Studien zum Thema Zugehörigkeit vorgestellt und im schulischen Kontext mit Blick auf Kinder im Klassenzimmer verknüpft. Anschliessend folgt eine Beschreibung des Churermodells. Das Churermodell ist ein Unterrichtskonzept, das auf kindgerechtes Lernen, Selbstständigkeit und die gezielte Gestaltung des Klassenraums als Lernumgebung abzielt.

1.1. Definition «Zugehörigkeit»

Zugehörigkeit ist ein vielschichtiges und komplexes Konstrukt, das in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert wird. In dieser Arbeit wird der Begriff auf der Grundlage von Yuval Davis (2011), Johansson und Puroila (2021), Emilson und Eek-Karlosson (2021) sowie Kyrönlampi et al. (2021) näher betrachtet.

Yuval-Davis (2011) definiert die Zugehörigkeit als ein Gefühl von «Zuhause sein», das sich auf Objekte, Umgebung, einzelne Personen, Gruppen oder gar die ganze Menschheit beziehen kann (Yuval-Davis, 2011, Kap. Belonging and the politics of belonging, Belonging).

Johansson und Puroila (2021) verdeutlichen, dass die Zugehörigkeit kein statisches Erleben ist, sondern ein dynamischer Prozess darstellt, in dessen Verlauf Zugehörigkeit immer wieder neu hergestellt werden muss (Johansson & Puroila, 2021, S. 3).

Gemäss Emilson und Eek – Karlosson (2021) geschieht dies kontinuierlich durch soziale Handlungen und Interaktionen zwischen Menschen. Sie benennen es als «doing belonging» (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 1).

Kyrönlampi et al. (2021) bestätigen mit ihrer Studie, dass Zugehörigkeit sich nicht nur auf Menschen bezieht, sondern auch auf Raum und Material, mit welchem sich die Kinder auseinandersetzen (Kyrönlampi et al., 2021, S. 80).

Zusammengefasst formuliert: “Children seek to create and maintain bonds with adults, peers, places, cultures, spaces and material objects.” (Fegter & Mock, 2019; zit. nach Kyrönlampi et al., 2021, S. 67).

1.2. Zugehörigkeit als soziales, kulturelles und politisches Konstrukt

Ein differenziertes Verständnis von Zugehörigkeit lässt sich durch die vier Dimensionen von Johansson und Puroila (2021) gewinnen: **Die psychologische, soziale, identitätsbezogene und politische Dimension.**

Die psychologische Dimension bezieht sich auf das Gefühl der emotionalen Verbundenheit und Identifikation mit einer Gruppe, Institution oder einem Ort. Sie umfasst das Gefühl von Sicherheit, Akzeptanz und Wohlbefinden. Hier gibt es eine Parallele zu Yuval-Davis (2011) Konzepten der Identifikation und der emotionalen Bindung. Sie betont, dass Zugehörigkeit auch ein inneres Erleben ist, das sich nicht zwangsläufig mit der von aussen zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit deckt. Die Menschen definieren sich durch das eigene Erleben und die individuelle Entscheidung, sich mit deren Kultur, Geschichte oder Traditionen zu identifizieren. Man fühlt sich emotional mit einer Gruppe verbunden (Yuval-Davis, 2011, Kap. Identifications and emotional attachments). Die soziale Dimension handelt von Interaktionen und Beziehungen, die eine Person mit anderen Mitgliedern einer Gruppe oder Gemeinschaft hat. Dabei geht es um die sozialen Bindungen, die eine Person mit anderen knüpft (Johansson & Puroila, 2021, S. 3). Yuval-Davis (2011) beschreibt diese Ebene unter dem Begriff der *Sozialen Positionierung*. Dabei weist sie jedoch verstärkt auf die Rolle gesellschaftlicher Machtstrukturen hin, die festlegen, welche soziale Positionierung als «zugehörig» gelten und welche nicht. Hier wird deutlich, dass soziale Dimensionen der Zugehörigkeit nicht nur durch zwischenmenschliche Beziehungen, sondern auch durch gesellschaftliche Normen und Hierarchien geprägt sind (Yuval-Davis, 2011, Kap. Social locations). Die dritte Dimension, die identitätsbezogene Dimension, umfasst die Art und Weise, wie eine Person sich selbst in Bezug auf eine Gruppe oder Gemeinschaft definiert (May, 2013; zit. nach Johansson & Puroila, 2021, S. 3). Auch Yuval-Davis (2011) betont, dass Zugehörigkeit eng mit Identitätsprozessen verbunden ist und dass diese subjektiv und situativ sein können. Ein Unterschied besteht darin, dass Yuval-Davis zusätzlich auf die Instabilität und Kontextabhängigkeit dieser Identifikationen hinweist: Wer sich zugehörig fühlt, kann sich je nach Ort, Zeit oder sozialem Kontext auch wieder ausgeschlossen fühlen. Die politische Dimension steht bei Yuval Davis im Zentrum. Sie

spricht in diesem Zusammenhang von «politics of Belonging». Dabei geht es um politische und institutionelle Machtverhältnisse, die bestimmen, wer Teil einer Gemeinschaft sein darf und wer sich nicht zugehörig fühlen darf (Yuval-Davis, 2011, Kap. Concluding Remarks). Während Johansson und Puroila (2021) diese politische Ebene als eine von vier gleichwertigen Dimensionen beschreiben, macht Yuval-Davis (2011) deutlich, dass genau auf der politischen Ebene die gesellschaftlichen Kämpfe um Zugehörigkeit ausgetragen werden. Politische Zugehörigkeit ist damit nicht nur rechtlich oder formal (z.B. durch Staatsbürgerschaft), sondern auch symbolisch und kulturell codiert. Besonders relevant ist hier ihr Konzept der symbolischen Macht: Die Fähigkeit, Grenzen zu ziehen, Zugehörigkeit zuzuschreiben oder zu verweigern - oft ohne sichtbare, explizite Mechanismen. Dies spielt auch im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Lehrpersonen oder auch Kinder gestalten aktiv mit, wer zur Klassengemeinschaft gehört, wer Sichtbarkeit bekommt und wer nicht (Yuval-Davis, 2011, Kap. The politics of belonging).

Insgesamt zeigt sich, dass Johansson und Puroila (2021) ein breit gefasstes Modell entwickelt haben, das psychologische, soziale, identitätsbezogene und politische Ebenen von Zugehörigkeit integriert, während Yuval-Davis (2011) ihren Fokus besonders auf die politischen, strukturellen und symbolischen Aspekte richtet. Beiden Perspektiven ist gemeinsam, dass Zugehörigkeit nicht als statisches Konzept, sondern als dynamischer, kontextabhängiger Prozess verstanden werden muss, der durch soziale Praktiken, Aushandlungen und Machtverhältnissen geprägt ist.

Die vier Dimensionen von Johansson und Puroila (2021) verdeutlichen zudem, dass Zugehörigkeit nicht nur durch politische oder gesellschaftliche Strukturen geprägt ist, sondern auch durch persönliche, zwischenmenschliche und kulturelle Erfahrungen (Johansson & Puroila, 2021, S. 4). In ähnlicher Weise zeigen Emilson und Eek-Karlosson (2021), dass Kinder durch soziale Handlungen kontinuierlich Zugehörigkeit aushandeln und durch Positionierungsprozesse, d.h. das Setzen von Grenzen und Rollen innerhalb der Gruppe, definieren, wer Teil einer Gemeinschaft ist und wer nicht (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 11). Auch Kyrönlampi et al. (2021) ergänzen diese Perspektive mit dem Konzept des «Place Belonging», das untersucht, wie räumliche und materielle Aspekte das Zugehörigkeitsgefühl beeinflussen (Kyrönlampi et al., 2021).

1.3. Das Aushandeln von Zugehörigkeit in Bildungsräumen: Macht und Raum

Im folgenden Kapitel wird untersucht, wie Zugehörigkeit in Bildungsräumen aus unterschiedlichen Perspektiven verhandelt wird. Zunächst wird die Rolle von Machtstrukturen und sozialen Interaktionen beleuchtet, gefolgt von der Bedeutung räumlicher Gestaltung für das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder.

1.3.1. Macht

Emilson und Eek-Karlosson (2021) beobachteten in ihrer Studie anhand von Videomaterial während einer Woche Interaktionen zwischen den Kindern, sowohl während geführten wie auch freien Aktivitäten (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 4). Zuweisungen von Rollen und Positionen in der Gruppe waren von den Forscher:innen innerhalb kurzer Zeit erkennbar. Ebenso wurden unter den Kindern Grenzen gesetzt, die sowohl einschliessenden als auch ausschliessenden Charakter hatten. Den Fokus legten die Forscher:innen in der Auswertung auf die Positionierung der Kinder gegenüber anderen Kindern und wie sie ihre Grenzen verteidigten oder übertraten. So entstanden verschiedene Muster, welche sie in vier verschiedene Positionierungsmarker unterteilten. Diese wurden von den Kindern verwendet, um verbal oder körperlich zu signalisieren, wer in einer bestimmten Peer Gruppe dazugehörte und wer nicht. Die Positionierungsmarker bestanden aus Sprache, gemeinsame Spielidee, Alter und Geschlecht (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 4f.). Die Kinder agieren oder interagieren, bauen Beziehungen auf und verhandeln die Grenzen und ihre Position in der Gruppe (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 8). Diese sind laut Johansson und Rosell (2021) alles zentrale Aspekte des Herstellens von Zugehörigkeit (Johansson & Rosell, 2021, S. 1–17; zit. nach Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 9). Zugehörigkeit erscheint hier nicht als eine statische Funktion, sondern sie verändert sich die ganze Zeit. Wenn die Kinder keine der etablierten Kategorien als Positionierungsmarkierungen verwenden, sind die Grenzen, wer dazugehört und wer nicht, offener und verhandelbarer. Offene Grenzen fördern Verhandlungen, aber auch den Kampf um die Machtposition. Sowohl Positionen als auch Grenzen der Zugehörigkeit werden kontinuierlich unter den Kindern verhandelt, geschaffen oder reproduziert. Sie nutzen dabei die gemeinsame Sprache, das Alter und Geschlecht als Strategien sowohl

zur Ein- als auch zur Ausgrenzung. Gleichzeitig ermöglicht eine gemeinsame Spielidee innerhalb einer Kindergruppe das Überschreiten dieser Grenzen (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 11). Auch diese Studie bringt zum Ausdruck, dass Zugehörigkeit kein statischer Zustand ist, sondern ein fortlaufender Prozess, der immer wieder neu hergestellt werden muss. Emilson und Eek-Karlosson (2021) benennen es als «doing belonging» (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 10).

Während Emilson und Eek-Karlosson (2021) sich auf soziale Interaktionen als zentralen Mechanismus der Zugehörigkeitsbildung konzentrieren, zeigen Kyrönlampi et al. (2021), dass auch räumliche und materielle Faktoren eine entscheidende Rolle spielen.

1.3.2. Raum

Frühere Studien haben gezeigt, wie zentral das Zugehörigkeitsgefühl für das Wohlbefinden und die Lernentwicklung von jungen Kindern ist (May, 2013; zit. nach Kyrönlampi et al., 2021, S. 67). Wastell und Degotardi (2017) stellen fest, dass vier wiederholende Inhalte in der Literatur zur Zugehörigkeit immer wieder thematisiert werden: Diese bestehen einerseits aus der Zugehörigkeit im Kontext von zwischenmenschlichen Beziehungen und der Bildung des Zugehörigkeitsgefühls von Kindern zu anderen. Andererseits, wie Kinder eine Verbindung zu den Orten aufbauen und jene auch beeinflussen. Zudem wird die Autonomie von Wastell und Degotardi (2017) aufgegriffen. Kinder erhalten in Bildungseinrichtungen die Möglichkeit, ihre Zugehörigkeit aktiv zu gestalten und zu beeinflussen. Zum Schluss beinhaltet es, wie wichtig die Inklusion eines Kindes in die Gemeinschaft ist, um ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln (Wastell & Degotardi, 2017; zit. nach Kyrönlampi et al., 2021, S. 67).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Menschen, Ort, Autonomie und Inklusion Faktoren sind, die das Zugehörigkeitserleben der Kinder beeinflussen. Kyrönlampi et al. (2021) haben sich in ihrer Forschung auf den Faktor Ort konzentriert. Laut Agnew (2011) kann es sich bei dem Begriff «Ort» um drei verschiedene Bedeutungen handeln. Zum einen kann es sich um einen Ort handeln, an dem sich bestimmte Aktivität abspielen oder sich ein bestimmtes Objekt befindet. Es kann sich bei dem Begriff aber auch um einen Ort handeln, an dem tägliche Aktivitäten und Gemeinschaft stattfinden. Schliesslich bezieht sich der Begriff auf das Gefühl eines Individuums, welches die starke Verbindung mit diesem Ort und der dort lebenden Gemeinschaft umfasst (Agnew, 2011; zit. nach

Kyrönlampi et al., 2021, S. 68). Laut der Definition von Agnew (2011) sind in Bildungseinrichtungen alle Bedeutungsaspekte des Begriffes Ort erlebbar. In den bisherigen Forschungen fand Antonisch (2010) heraus, dass das Gefühl von Zugehörigkeit zu einem Ort entsteht, wenn Kinder an ortsbezogenen Aktivitäten teilnehmen und eine Bedeutung für diesen Ort entwickeln, in welchem sie ihr tägliches Leben gestalten. Somit kommt Antonisch (2010) zum Schluss, dass sich dabei bei den Kindern ein Gefühl von «Zuhause sein» entwickelt (Antonisch, 2010; zit. nach Kyrönlampi et al., 2021, S. 68). Dies führt uns wieder zurück zu Yuval Davis (2011), die das Gefühl von Zugehörigkeit ebenfalls mit dem Gefühl von «Zuhause sein» vergleicht (Yuval-Davis, 2011, Kap. *Belonging and the politics of belonging*). Gemeinsam ist bei Antonisch (2010) und Yuval Davis (2011), dass die Ortszugehörigkeit eng mit den Gefühlen von Vertrautheit, Komfort, emotionale Bindung und Sicherheit zusammenhängen (Antonisch, 2010; Yuval-Davis, 2011, S. *Belonging and the politics of belonging*). Kyrönlampi et al.(2021) untersuchten in ihrer Forschung Bilder, welche Kinder von ihren Lieblingsorten und Objekten in der Schule malten und wie sich dabei das Gefühl der Kinder von Zugehörigkeit im schulischen Kontext zeigt (Kyrönlampi et al., 2021, S. 69 & 72). Auch hier kamen sie zum Schluss, dass das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder zu einem Ort mit verschiedenen Elementen des Umfelds verknüpft ist, einschliesslich Menschen, Aktivitäten und sozialen Gewohnheiten der Institution. Im Weiteren konnten sie zeigen, dass Zugehörigkeit nicht als ein statischer Zustand, sondern als ein dynamischer Prozess verstanden wird (Kyrönlampi et al., 2021, S. 80). Die Ergebnisse zeigen, wie geschickt Kinder sich in der sozialen, materiellen und kulturellen Umgebung des Settings zurechtfinden. Dabei stossen sie auf institutionelle Grenzen und Einschränkungen, an die sie sich anpassen müssen, jedoch testen und überschreiten sie auch diese Grenzen und Einschränkungen (Kyrönlampi et al., 2021, S. 78).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Zugehörigkeit im schulischen Kontext als ein dynamischer und fortlaufend ausgehandelter Prozesse zu verstehen ist. Sowohl soziale Interaktionen als auch räumlich-materielle Bedingungen wirken dabei eng zusammen. Kinder positionieren sich aktiv innerhalb von Gemeinschaften, verhandeln Zugehörigkeit über Sprache, Spiel und körperliche Nähe, aber auch über Grenzen, die durch institutionelle Strukturen oder Raumkonzepte vorgegeben sind. Studien wie jene von Emilson und Eek-Karlosson (2021) sowie Kyrönlampi et al.(2021) machen deutlich,

dass Zugehörigkeit nicht nur emotional erlebt, sondern auch durch alltägliche Handlungen, Raumgestaltung und soziale Praktiken mitgestaltet wird.

Daran angeknüpft wird im folgenden Kapitel dargestellt, welche Rolle das Klassenzimmer als alltäglicher Bildungsraum für das Erleben von Zugehörigkeit spielt und welche pädagogischen Konzepte diesen Prozess unterstützen können.

1.4. Das Klassenzimmer als Raum der Zugehörigkeit

Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, ist die Schule, insbesondere das Klassenzimmer, ein wesentlicher Ort, an dem die Zugehörigkeit geschaffen und zugleich Grenzen für ihre Gemeinschaften definiert werden. Beck und Malley (1998) postulieren deshalb eine «Pädagogik der Zugehörigkeit», bei der eine positive Lehrpersonen-Kind-Beziehung und die aktive Beteiligung aller Kinder im Unterricht, bei der Gestaltung des Klassenzimmers sowie bei der Entwicklung eines gemeinschaftlichen Miteinanders zentrale Elemente darstellen. Entscheidend ist dabei, dass sich alle Kinder aktiv eingebunden fühlen und erleben, dass ihr Beitrag für die Klassengemeinschaft von Bedeutung ist. In traditionellen Unterrichtsformen, in denen die Lehrperson zentral agiert, fühlen sich Kinder hingegen oft passiv und entwickeln kein Verantwortungsgefühl für die Gruppe. Dagegen stärkt gemeinsames Arbeiten an Zielen das Zugehörigkeitsgefühl und fördert die individuelle Entwicklung sowie den sozialen Zusammenhalt (Beck & Malley, 1998, S. 133–136).

Diese Aspekte bilden den theoretischen Hintergrund für die Darstellung des Churermodells. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie das Churermodell sowohl Elemente der «Pädagogik der Zugehörigkeit», insbesondere soziales Lernen und Partizipation der Kinder aufnimmt, als auch der räumlichen Gestaltung eine besondere Bedeutung beimisst.

1.5. Das Churermodell

In diesem Kapitel wird das Churermodell von Reto Thöny genauer beschrieben. Dieses Modell zeichnet sich durch Input in Form von Kreisgesprächen, unterschiedlichen Arbeitsplätzen, hohe Partizipation sowie das selbständige Auswählen von Lernaufgaben, Lernort und Lernpartner:innen aus (Lutz & Thöny, 2024, S. 18). Ziel des Churermodells ist es, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine leistbare Binnendifferenzierung für die

Lehrperson ermöglichen und Lernsituationen generieren, welche gezielt an den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpfen (Lutz & Thöny, 2024, S. 11–13).

1.5.1. Ursprung und Grundlagen des Churermodells

Entstanden ist das Churermodell an der Stadtschule Chur in den Jahren 2010/11. Reto Thöny (2024) erkannte nach einem Besuch im Kindergarten, dass sich die Kinder selbstbewusst und erfahren im Raum des Kindergartens bewegten. Es fiel aber auf, dass sich die Kinder hingegen in der Schule nicht mehr so frei bewegten. So versuchte die Stadtschule Chur, den Übergang vom Kindergarten in die Schule natürlicher und kindgerechter zu gestalten. Mittlerweile gehört der Kindergarten zum Zyklus 1, was bedeutet, dass der Schuleintritt bereits im Kindergarten beginnt. Zuvor war dies aus historischen Gründen erst in der ersten Klasse. Das Churermodell greift die Struktur des Unterrichts im Kindergarten auf und passt sie für die Schule an (Lutz & Thöny, 2024, S. 18).

Zentral im Churermodell gemäss Lutz und Thöny (2024) ist die individuelle Förderung. Jedes Kind soll sein Potenzial entfalten können (Lutz & Thöny, 2024, S. 85). Dies begünstigt die Motivation wie auch den Lernerfolg der Kinder (Lutz & Thöny, 2024, S. 33). Ebenfalls motivierend wirkt die durch das Churermodell gewonnene Autonomie der Kinder. Denn das Churermodell nimmt auch Bezug zur Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (Deci & Ryan, 1993; zit. nach Lutz & Thöny, 2024, S. 33). Diese betonen, dass Menschen in ihrem Verhalten motiviert sind, wenn ihre grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden. Die Kinder sind durch den hohen Anteil an Partizipation immer wieder aufgefordert, sich selbst einzuschätzen, den Lernort, sowie Lernaufgabe und Lernpartner:innen selbst zu wählen (Lutz & Thöny, 2024, S. 115). Somit kommt es auch zur sozialen Eingebundenheit. Die Kinder helfen sich gegenseitig und müssen sich dafür auf das Gegenüber einlassen, wie auch Hilfe annehmen können (Lutz & Thöny, 2024, S. 122). In verschiedenen Aufgaben kann es zu Gruppenkonstellationen kommen, in welchen sie interagieren wie auch kooperieren lernen (Lutz & Thöny, 2024, S. 40).

Das Churermodell ermöglicht laut Lutz und Thöny (2024), einen integrativen Unterricht für diverse Lerngruppen von Kindern. Es soll allen ein erfolgreiches Lernen ermöglichen,

ohne die Teilnehmenden zu überfordern, darin sind auch die Lehrpersonen inkludiert.

Das Churermodell geht von vier Prämissen aus (Lutz & Thöny, 2024, S. 20f.):

- Binnendifferenzierung im Unterricht ist möglich und motivierend
- Der Raum wird als dritter Pädagoge für das Lernen genutzt
- Inputphasen werden verkürzt, Schüler:innen gewinnen Lernzeit
- Das Churermodell ist einfach umsetzbar und lässt jeder Lehrperson Raum für die persönliche Ausgestaltung

1.5.2. Aufbau und zentrale Elemente

Das Churermodell folgt vier Grundelementen: dem Lernraum, kurze Inputs im Kreis, Lernen mit Lernaufgaben sowie die freie Wahl von Arbeitsplatz und Lernpartner:innen (Lutz & Thöny, 2024, S. 22).

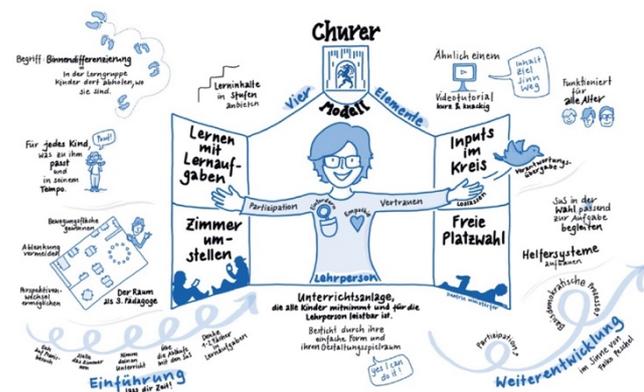


Abbildung 1: Das Churermodell - Visualisierung aller wichtigen Elemente (www.beatrix-winistoerfer.ch) (Lutz & Thöny, 2024, S. 20)

Lernraum

Lutz und Thöny (2024) greifen das Konzept

der Reggio-Pädagogik auf und bezeichnen den Raum als dritten Pädagogen, wobei sie auf die Bedeutung der Umgebung für das Lernen und Wohlbefinden der Kinder hinweisen.

Wie Lutz und Thöny (2024) beschreiben, wird das Schulzimmer so umgestellt, dass es nicht mehr auf den Frontalunterricht ausgelegt ist. Zentrale Elemente sind der Kreis sowie der Beratungstisch. Im Kreis werden die kurzen Inputs wie auch Klassengespräche durchgeführt. Für eine schnelle Zusammenarbeit haben die Kinder im Kreis einen festen Sitzplatz. Am Beratungstisch findet die Lernberatung statt, teils kann diese auch direkt am Arbeitsplatz stattfinden. Der Beratungstisch, der auf vier Beinen steht, um eine bestmögliche Zusammenarbeit zu fördern, befindet sich frei im Raum (Lutz & Thöny, 2024, S. 44ff.). Daran können auch kürzere Inputs gegeben werden. Ebenso dient er als Arbeitsplatz sowie für jene Kinder, die die Nähe der Lehrperson für ihr Wohlbefinden benötigen (Lutz & Thöny, 2024, S. 61). Für eine möglichst effiziente Nutzung des Raumes werden funktionslose Flächen reduziert und in Arbeitsplätze umgewandelt. Es sollen diverse Arbeitsbereiche entstehen, darunter Plätze an der Fensterbank, Gruppentische, Einzelarbeitsplätze, Arbeitsplätze am Beratungstisch, am Boden, an der Wand oder zur

Fensterfront. Diese sollen unterschiedliche Arbeitshöhen aufweisen (Lutz & Thöny, 2024, S. 54). Um Ablenkungen zu vermeiden, werden die Arbeitsplätze mit einem Sichtschutz ausgestattet (Lutz & Thöny, 2024, S. 45). Das Material der Kinder befindet sich in kleinen Kisten oder Fächern. Es sollte darauf geachtet werden, dass mehrere Anlaufstellen vorhanden sind, um ein reibungsloses Vorbeikommen zu ermöglichen.

Der Raum soll zu einem Lern- und Lebensraum für die Kinder werden. Er soll ordentlich und klar strukturiert sowie praktisch für die Bewegungen im Schulzimmer sein. Gleichzeitig sollen sich die Kinder darin so wohlfühlen wie in einem Wohnzimmer (Lutz & Thöny, 2024, S. 52).

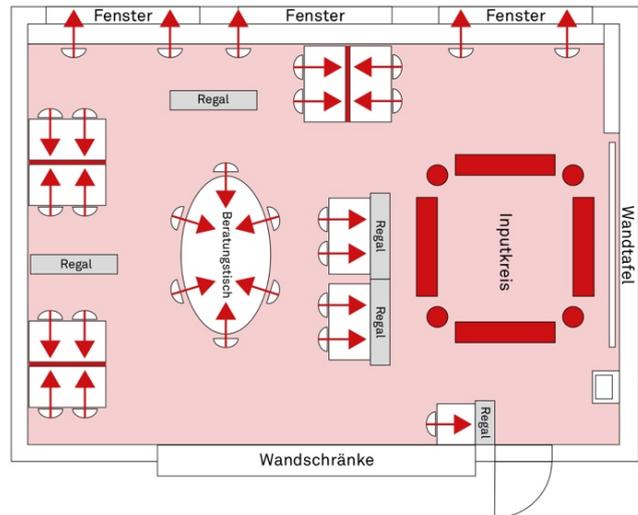


Abbildung 2: Möglicher Lernraum nach dem Churermodell. Die roten Pfeile zeigen die Blickrichtung der Lernenden. Das Fensterbrett wird umgenutzt und bietet Raum für fünf Einzelplätze. Tischinseln sind mit einem Sichtschutz versehen. Unterschiedliche Perspektiven ermöglichen Rückzug und konzentriertes Arbeiten (Lutz & Thöny, 2024, S. 45)

Kurze Inputs im Kreis

Nach dem Churermodell finden die Instruktionen im Kreis statt. Diese werden bewusst kurzgehalten. Damit wird eine Aufmerksamkeitsspanne von maximal 10 bis 12 Minuten von den Kindern gefordert. Dadurch wird möglichst viel Raum für eigenständiges Lernen und Entwickeln geschaffen. Laut Lutz und Thöny sind die Inputs eine Ergänzung zu den Lernaufgaben. Denn das Lernen findet vor allem in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben statt. Der Kreis spielt eine zentrale Rolle. Dadurch, dass alle in der ersten Reihe sitzen, werden auch alle angesprochen. Im Inputkreis können Rituale stattfinden, Vorwissen gesammelt werden, die Arbeitsweisen und das Verhalten reflektiert werden, Entspannungsphasen und vieles mehr stattfinden (Lutz & Thöny, 2024, S. 90–94).

Lernaufgaben

Die Lernaufgaben werden von der Lehrperson geplant. Dabei orientiert sie sich an den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Kinder. Somit findet die Steuerung des Unterrichts schon indirekt bei den Kindern statt. Direkte Steuerung übernehmen die Kinder indem sie Lernaufgaben, Lernort und allenfalls Lernpartner:innen wählen (Lutz & Thöny, 2024, S. 102). Durch die hohe direkte Steuerung durch die Kinder findet eine hohe

Partizipation im Churermodell statt. Durch das selbständige Auswählen der Lernaufgaben müssen die Kinder lernen, das eigene Leistungsniveau einzuschätzen (Lutz & Thöny, 2024, S. 115). Die Lehrperson muss sicherstellen, dass eine vielfältige Auswahl an Lernaufgaben zur Verfügung steht. Die Aufgaben sollten offen formuliert sein, um unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen. Sie sollten so gestaltet sein, dass sie auf verschiedenen Niveaus bearbeitet werden können, sodass alle Kinder entsprechend ihre individuellen Voraussetzungen arbeiten können. Oftmals sind Lernaufgaben an grundlegende Anforderungen gebunden, jedoch sollte mindestens eine Aufgabe mit erweiterten Anforderungen dabei sein. Die Aufgaben stehen den Kindern über mehrere Tage zur Verfügung und werden durch ein oder zwei neue Aufgaben ergänzt (Lutz & Thöny, 2024, S. 79). Das offene, differenzierende Angebot an Lernaufgaben orientiert sich an der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder nach Vygotsky (Lutz & Thöny, 2024, S. 148).

Arbeitsplatz und Lernpartner:in wählen

Am Ende soll es das Ziel sein, dass die Kinder selbständig einen passenden Arbeitsplatz wählen und entscheiden, ob sie die Lernaufgabe allein oder in einer Gruppe bearbeiten wollen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Lehrperson zunächst Anleitung geben. Es sollen Gespräche über die Wahl des Arbeitsplatzes und die Sozialform geführt werden, damit die Kinder die Absicht hinter der freien Wahl verstehen. Diese Entscheidungen sollten regelmässig gemeinsam reflektiert werden. Kinder, die einen festen Arbeitsplatz benötigen, erhalten diesen nach einem gemeinsamen Reflexionsgespräch zu individuellen Lernverhalten dieser Kinder (Lutz & Thöny, 2024, S. 118). Die Sozialstruktur in der Klasse wird durch die regelmässigen Wechsel der Lernpartner:innen positiv beeinflusst. Damit die Kinder gut lernen können, müssen sie sich in ihrer Umgebung und mit ihren Mitmenschen wohlfühlen. Lutz und Thöny verwenden dafür die Begriffe «Gelassenheit» und «Präsenz», die eine solche Atmosphäre schafft (Lutz & Thöny, 2024, S. 137).

1.6. Aktueller Forschungsstand / Forschungsfrage

In den vorgängigen Kapiteln wurde dargestellt, wie essenziell das Zugehörigkeitsgefühl für die Weiterentwicklung von Kindern ist. Ein solches Gefühl fördert nicht nur das Wohlbefinden, sondern auch den Erfolg beim Lernen. Zugehörigkeit ist ein dynamischer Prozess, der nie stillsteht. Sie entsteht durch soziale Handlungen, Interaktionen und das

Aushandeln von Grenzen sowie der Identität. Besonders deutlich wurde, wie stark die räumliche und materielle Dimension Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl hat. Kinder können ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Ort entwickeln, indem sie aktiv darin agieren. Orte, die als «Zuhause» empfunden werden, schaffen Vertrautheit und Sicherheit. Beides sind essenzielle Faktoren für die soziale und emotionale Entwicklung. Viele dieser Einflussfaktoren finden sich im Churermodell wieder. Dieses Modell fördert ein Lernen, das an den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder anknüpft und setzt auf echte Partizipation, bei der die Kinder aktiv in ihren Lernprozess eingebunden werden. Dies lässt vermuten, dass sich die Kinder in ihrer Lernumgebung unterstützt und zugehörig fühlen. Es gibt bislang keine Studien, die das Zugehörigkeitserleben von Kindern untersucht, die im Churermodell unterrichtet werden. So stellen sich für die weiterführende empirische Arbeit die folgenden Forschungsfragen:

Wie zeigt sich die Zugehörigkeit von Erstklasskindern, die im Unterricht nach dem Churermodell unterrichtet werden?

Inwiefern trägt der Raum im Churermodell zur Entwicklung von Zugehörigkeit bei Erstklasskindern bei?

2. Methodisches Vorgehen

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Forschungsfragen werden im folgenden Teil der Arbeit empirisch untersucht. Dazu wird im folgenden Kapitel das methodische Design begründet und dargestellt. Anschliessend wird das konkrete Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung beschrieben.

2.1. Qualitative Forschung

Diese Arbeit wird im Rahmen des Forschungsprojektes «Zugehörigkeit in der Kindheit» durchgeführt. Das Forschungsprojekt konzentriert sich auf die Perspektive junger Kinder im Alter von drei bis neun Jahren und wie sie Zugehörigkeit im institutionellen Kontext erleben. Es orientiert sich an einem ethnografischen Methodenansatz, der die Methode der Erhebung durch teilnehmende Beobachtung mit der Auswertung durch die Grounded Theory kombiniert. Das Projekt wird im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes untersucht. Dies ermöglicht es, das Handeln von Menschen aus ihrer eigenen Perspektive zu beschreiben. Dabei werden Prozesse, Deutungsmuster und Merkmale sozialer Wirklichkeit sichtbar gemacht. Qualitative Forschung bildet die Realität nicht neutral ab, sondern ist eine interpretierende Wissenschaft. Sie arbeitet mit detaillierten und dichten Beschreibungen, ohne dabei nur das Ungewöhnliche oder Fremde in den Vordergrund zu stellen. Qualitative Forschung eignet sich besonders für die Deutung sozialer Phänomene, da sie darauf abzielt, ein vertieftes Verständnis zu entwickeln, Erklärungen zu liefern und neue Einsichten zu gewinnen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die sich auf Zahlen und allgemeingültige Aussagen stützt, geht es hier nicht um die Produktion standardisierter Ergebnisse, sondern um die Gewinnung individueller, kontextualisierter Erkenntnisse (Flick, von Kardoff & Steinke, 2017, S. 14-17).

2.2. Teilnehmende Beobachtung

Denzin (1989) definiert die teilnehmende Beobachtung folgendermassen: «Teilnehmende Beobachtung ist eine Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentanalyse, Interview mit Interviewpartnern und Informationen, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert.» (Denzin, 1989, S. 157f.). Wesentliche Merkmale der teilnehmenden Beobachtung sind nach Flick (2017) die aktive Einbindung der

Forschenden in das Feld, das Erleben von Situationen aus der Perspektive der Betroffenen und die Beeinflussung des Geschehens durch die Anwesenheit der Forschenden. Häufig werden vorstrukturierte Beobachtungsbögen verwendet, um eine detaillierte Protokollierung zu ermöglichen und das Feld umfassend zu beschreiben. Dies birgt jedoch die Gefahr, dass andere relevante Aspekte aus dem Blick geraten und die Aufmerksamkeit zu sehr auf einzelne spezifische Details einer Situation gelenkt wird. Auch wenn die Beobachtung offen angelegt ist, bleibt die Perspektive begrenzt, so dass nicht alle Details einer Situation vollständig erfasst und gleichzeitig festgehalten werden können (Flick, von Kardorff, et al., 2017, S. 281–295). Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurden Feldnotizen verwendet. Wie bereits erwähnt, ist es schwierig, alle Aspekte vollständig zu erfassen. Aus diesem Grund wurde die Art der Feldnotizen nach dem Prinzip von Spradley (1980), der «Condensed Accounts» verwendet. Während der Beobachtungen werden Notizen gemacht, die aus einzelnen Wörtern, kurzen Sätzen oder einzelnen Aussagen bestehen können. Es ist wichtig, Schlüsselbegriffe und zentrale Ereignisse prägnant festzuhalten, da diese später für die «Expanded Accounts» von Bedeutung sind. Die Notizen sollten möglichst zeitnah ergänzt werden. Dazu empfiehlt es sich, einen ruhigen Raum aufzusuchen, in dem eine ungestörte Nachbereitung möglich ist. Es kann vorkommen, dass bestimmte Situationen mehrmals beobachtet werden. In solchen Fällen ist es besonders wichtig, jede einzelne Beobachtung ausführlich zu dokumentieren (Spradley, 1980, S. 69–71). Eine weitere Herausforderung stellt die Auswahl der Beobachtungssituationen dar. Es sollten möglichst unterschiedliche Situationen des Tagesablaufs beobachtet werden, aber es ist nicht garantiert, dass das untersuchte Phänomen tatsächlich in jeder Situation sichtbar wird. Es empfiehlt sich, die teilnehmende Beobachtung über einen längeren Zeitraum hinaus durchzuführen. Aufgrund eines Mobilitätssemester befinden sich die Beobachtungen in dieser Arbeit in einem Zeitraum von fünf Monaten. Flick (2017) weist darauf hin, dass es schwierig sein kann, biographische Prozesse direkt zu beobachten. Das Zugehörigkeitsgefühl kann durch Ausdrucksformen oder Kommunikation wahrgenommen werden, aber es kann nicht in einem einzigen Moment vollständig erfasst werden. Hier kann eine Befragung der beteiligten Personen ergänzend eingesetzt werden, um die beobachteten Situationen weiter zu vertiefen. Für eine erfolgreiche teilnehmende Beobachtung muss die

forschende Person zudem flexibel und spontan auf Situationen reagieren, um die Beobachtung entsprechend anzupassen (Flick, von Kardorff, et al., 2017, S. 281–295).

2.3. Auswertungsmethode

In dieser Arbeit, die eine qualitative empirische Forschung beinhaltet, wird die Grounded Theory als geeignete Auswertungsmethode verwendet. Diese wurde von den Soziologen Barney Galser und Anselm Strauss (1998) entwickelt, um Theorien zu generieren, wenn nur wenig oder gar kein Vorwissen über ein Thema vorhanden ist. Die hier mittels Feldnotizen gewonnenen Daten werden nicht erst nach Abschluss der Datenerhebung, sondern bereits parallel dazu ausgewertet. Nach Mey und Mruck (2009) erfolgt die Datenerhebung in der Grounded Theory nicht in klar abgegrenzten Phasen, sondern in einem dynamischen Prozess. Nach einer ersten Datenerhebung werden die Daten direkt analysiert und erste Codes festgelegt. Diese Analyse beeinflusst wiederum die weitere Datenerhebung, so dass sich ein kontinuierlicher Kreislauf entsteht, der sich bis zur theoretischen Sättigung wiederholt. Die Auswertung der Daten beginnt mit der Zuordnung von Codes. Das sind nach Mey und Mruck (2009) Begriffe, die dazu dienen, die den empirischen Beobachtungen zugrunde liegenden Konzepte treffend zu benennen, ohne sie lediglich zu beschreiben. Das Vergeben von Codes für die zugrunde liegenden Konzepte wird als offenes Kodieren bezeichnet. Durch gezielte W-Fragen werden die offenen Codes weiter ausdifferenziert, so dass daraus Kategorien entstehen (Mey & Mruck, 2009, S. 117). Im nächsten Schritt, dem axiale Kodieren, werden diese Kategorien weiter verfeinert und die Zusammenhänge zwischen den Konzepten herausgearbeitet. Ziel ist es, ein fundiertes theoretisches Verständnis zu erlangen. Darauf folgt das selektive Kodieren, der letzte Schritt der Grounded Theory. Hier werden die gewonnenen Erkenntnisse zu einer übergeordneten Theorie zusammengeführt, wobei die zentralen Kategorien, die im axialen Kodieren identifiziert wurden, im Mittelpunkt stehen. Die resultierende Theorie soll das untersuchte Phänomen möglichst prägnant und fokussiert erklären (Böhm, Legewie & Muhr, 2008, S. 30–32). Diese Kodierschritte sind jedoch nicht strikt voneinander getrennt und folgen keiner starren zeitlichen Abfolge, sondern gehen dynamisch ineinander über. Das beschriebene Vorgehen, bei dem sich Datenerhebung und Datenauswertung gegenseitig beeinflussen, wird in der Grounded Theory als «theoretical sampling» bezeichnet (Mey & Mruck, 2009, S. 110–112).

Für die Entwicklung der Theorie wurde das Programm «MAXQDA» verwendet, um eine übersichtliche Struktur der Codes zu erstellen. Dabei sind offenen Codes blau, axialen Codes violett und selektiven Codes rot markiert. Eine vollständige Übersicht der Codes befindet sich im Anhang.

2.4. Fallauswahl

Die Fallauswahl konzentrierte sich auf zwei Kinder, die nach dem Churermodell unterrichtet wurden. Da das Abschlusspraktikum in einer ersten Klasse stattfand, die nach diesem Modell unterrichtet wurde, war die Suche nach einem geeigneten Ort unkompliziert. Das Klassenzimmer wurde von uns mitgestaltet. Es wurde darauf geachtet, möglichst viele Arbeitsflächen zu schaffen und trotzdem möglichst viel Bewegungsraum zu lassen. Auch die Fensterbank wird als Arbeitsfläche genutzt. Alle Arbeitstische sind mit einer Trennwand versehen. Der Kreis befindet sich in der Mitte des Klassenzimmers.

Schwieriger war die Auswahl der beiden Kinder. Die Klasse hatte nur 13 Kinder. Die wichtigsten Anforderungen für die Auswahl der Kinder waren, dass sie sich in bestimmten Merkmalen ähneln. Die Kinder sollten das gleiche Geschlecht und möglichst das gleiche Alter haben und in ihrem Verhalten vergleichbar sein (z.B. introvertiert oder extrovertiert). Zunächst wurden zwei Buben ausgewählt, die sich sehr ähnlich schienen. Da jedoch einer der beiden absagte, musste ein weiteres Kind gefunden werden, das den Anforderungen entsprach. Dies erwies sich als schwieriger als erwartet. In Absprache mit der Referentin wurde ein Mädchen als zweiter Fall ausgewählt. Ausserdem werden die Kinder in dieser Arbeit nicht direkt gegenübergestellt, da der Fokus auf dem Churermodell und nicht auf individuellen Unterschieden liegt. Beide Kinder waren zum Zeitpunkt der Forschung sechs Jahre alt und mehrsprachig aufgewachsen. Sie waren jeweils im Kreis eher zurückhaltend, im Einzelsetting jedoch sehr gesprächig. Für die Forschung wurden durchgängig anonymisierte Namen verwendet, sowohl für die Kinder als auch für alle beteiligten Personen. Das Mädchen wird Lilly und der Junge Miro genannt.

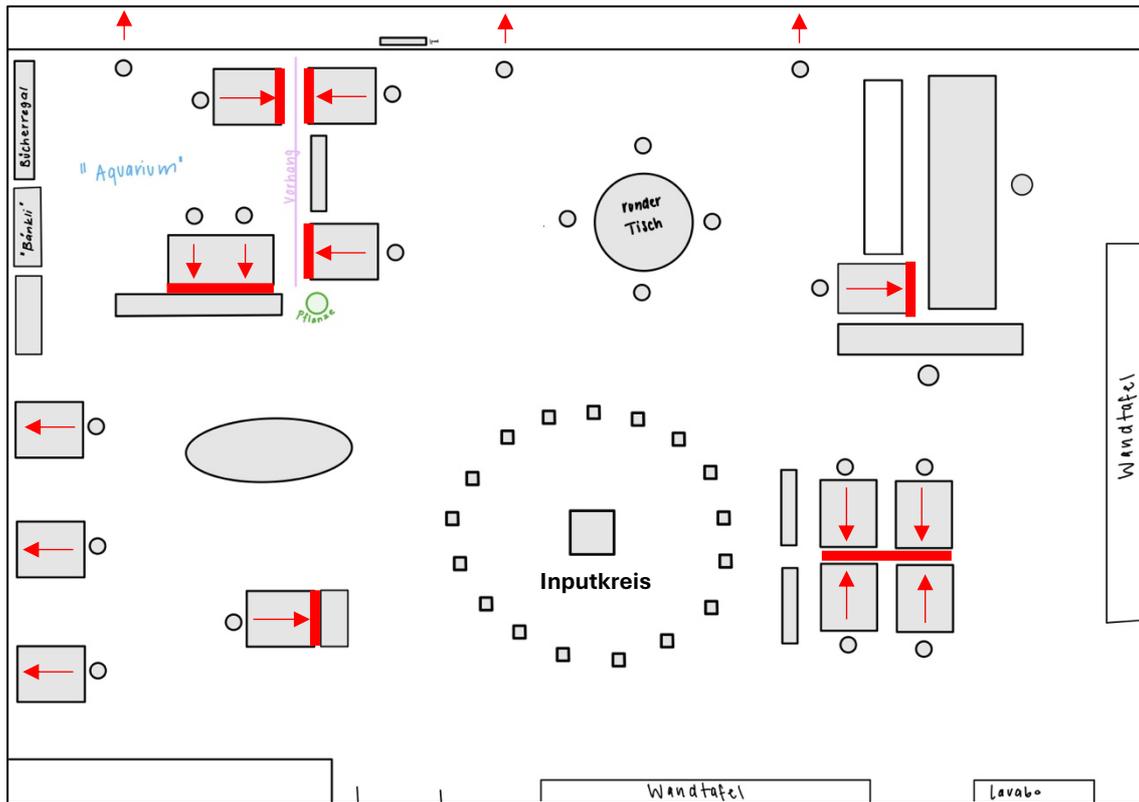


Abbildung 3: Ausgewähltes Klassenzimmer nach dem Churermodell. Die roten Pfeile zeigen die Blickrichtung der Lernenden. Das Fensterbrett wird umgenutzt und bietet Raum für fünf Einzelplätze. Tischinseln sind mit einem Sichtschutz versehen.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung der Zugehörigkeit von Erstklasskindern im Unterricht nach dem Churermodell dargestellt. Die Analyse erfolgte nach der Grounded Theory. Im Rahmen der Untersuchung wurden zwei Kinder über mehrere Stunden hinweg in ihrem schulischen Alltag beobachtet. Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich dabei nicht auf einen direkten Vergleich der beiden Kinder, sondern orientiert sich an den drei zentralen Themenbereichen, die im Rahmen der Analyse als sogenannte Kernkategorien identifiziert wurden. Diese beschreiben verschiedene Aspekte der Zugehörigkeit im Kontext des Churermodells: (1) Zugehörigkeit im Klassenzimmer, (2) Raum als Strukturgeber und (3) Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus.

3.1. Zugehörigkeit im Klassenzimmer

Die erste Kernkategorie umfasst, wie die Kinder Zugehörigkeit im Klassenzimmer herstellen. Diese setzt sich aus drei axialen Kategorien zusammen: Zugehörigkeit als soziale Dynamik, nonverbale sowie verbale Interaktionen. Die soziale Aushandlung von Zugehörigkeit zeigte sich im Klassenzimmer vor allem in Formen von Kontaktaufnahme und der gegenseitigen Bestätigung als auch bewusste Prozesse der Abgrenzung.

Im Folgenden werden die drei axialen Kategorien nacheinander mit Zitaten aus der teilnehmenden Beobachtung beschrieben.

Verbale Interaktionen

Verbale Bestätigung und gezielte Kontaktaufnahme konnten häufig beobachtet werden. Dieses Muster zeigte sich zwischen Aaron und Miro. Aaron fragte gezielt nach Miro's Meinung zu einem gemeinsamen Freund und Miro bestätigte.

Aaron: «Marlon ist unser Bro, oder?» fragt Aaron in Miro's Richtung.

Miro: «Ja»

(PS003_Feldprotokoll_04, Pos. 256-257)

Ein weiteres Beispiel verbaler Kontaktaufnahme zeigte sich bei Jakob, der mehrfach versuchte, Miro's Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Dies gelang ihm schliesslich,

obwohl Miro schräg gegenüber von Jakob sass und nur durch eine kleine Lücke zwischen den Trennwänden Blickkontakt möglich war.

Jakob rülpst. Miro schaut auf, schaut ihn schräg an, grinst und zieht seine Schultern zu seinem Kopf hoch. Dann schaut er wieder auf sein Blatt und arbeitet weiter.

Jakob flüstert: „Miro, Miirro, Miiirrooo.“

Miro reagiert nicht.

Jakob flüstert etwas lauter: „Miirroo, Miiirrooo.“ Miro reagiert immer noch nicht.

Dann verstellt Jakob seine Stimme und sagt ganz tief: „MIIIRRRRROOOO.“

Miro schaut auf und schaut Jakob an.

Jakob: „Zeig mal dis Bild Miro.“ Miro hebt sein Bild hoch. Keine Reaktion darauf.

Jakob: „Wettsch mis au gseh?“

Miro: „Ja!“ Jakob hebt sein Bild hoch und prustet los. Miro grinst und richtet dann seinen Blick wieder seinem Aufgabenblatt zu. Zwischendurch macht Jakob verschiedene Geräusche. Miro schaut ihn nicht mehr an.

(PS003_Feldprotokoll_03, Pos. 41-52)

Gruppendynamische Prozesse

Auch gruppendynamische Prozesse wurden beobachtet. Beispielsweise antwortete ein Junge auf eine Frage der Lehrperson, woraufhin weitere Jungen nacheinander dieselbe Antwort wiederholten. Die Lehrperson erkannte diese Dynamik und unterbrach sie gezielt, indem sie von jedem Kind eine individuelle Antwort einforderte.

Frau Noll: „Mit welcher Zahl möchtet ihr beginnen?“

Gian meldet sich als erster: „10.“

Darauf sagen die anderen drei Jungs ebenfalls: „10.“

Frau Noll: „Seid ihr euch sicher? Wieso fangt ihr direkt mit dem Schwierigsten an? Überleg es dir doch nochmals.“

Gian: „Okay sieben.“

Frau Noll: „Mit welcher Zahl möchtest DU beginnen?“ Sie betont das „Du“ und tippt Miro an. Miro antwortet nicht direkt.

Miro: „Sechs.“

Frau Noll fragt auch noch die anderen zwei Kinder.

Frau Noll: „Ich finde sechs eine gute Zahl. Miro hol doch mal einen Teller mit sechs Holzwürfel.“

(PS003_Feldprotokoll_03, Pos. 147-158)

Nonverbale Interaktionen

Generell war die Klasse im Umgang miteinander überwiegend verbal geprägt. Dennoch fanden auch nonverbale Interaktionen statt. So verständigten sich Lilly und Mila beispielsweise nonverbal bei der gemeinsamen Wahl ihres Arbeitsplatzes.

Lilly steht vor ihrem Stuhl und hat Augenkontakt mit Mila. Mila schaut sie an und schaut ebenfalls zu dem Vierertisch. Von der anderen Seite legt sie ihr Mathedossier neben Lilly hin. Sie setzen sich beide hin.

(PS004_Feldprotokoll_05, Pos. 32-35)

Weitere nonverbale Interaktionen zeigten sich in Form von Mimik und vereinzelt Körperkontakt. Beispielsweise interagierten Miro und Marlon spielerisch miteinander. Körperkontakt wurde in der beobachteten Klasse insgesamt selten festgestellt und trat am ehesten zwischen Miro und Marlon auf, die sich bereits aus dem Kindergarten kannten und beim Eintritt in die erste Klasse bereits eng miteinander befreundet waren.

Miro legt sich auf den Teppich im Aquarium. Er legt seinen Arm auf Marlons Schoss. Marlon schupst ihn runter. Dann entsteht ein Spiel, indem Miro immer wieder seine Hand auf Marlons Schoss legt und Marlon schupst diesen wieder runter. Immer schneller.

(PS003_Feldprotokoll_05, Pos. 184-187)

Gleichzeitig wurden auch deutliche Momente der Zurückweisung und Nichtbeachtung beobachtet, insbesondere zwischen Mila und Lilly. Häufig war es Mila, die den Kontakt und die Zugehörigkeit zu Lilly suchte, wobei Lilly zunächst abweisend reagierte oder Mila kurzzeitig ignorierte. Letztlich jedoch doch auf ihre Annäherungsversuche einging.

Mila: „Lueg, lueg!“ Sie tippt Lilly an. Lilly reagiert nicht. Sie blättern weiter und Mila tippt Lilly nochmals an. Lilly schaut es sich an.

(PS004_Feldprotokoll_03, Pos. 255-256)

Ähnlich zeigte sich diese Dynamik in einer anderen Szene, in der Lilly bewusst nicht auf Milas Hinweis reagierte.

Mila: „Lilly, da isch Nummere fuf.“

Lilly reagiert nicht und geht weiter. Mila tippt sie mehrmals an, aber Lilly reagiert nicht darauf. Erst nachdem sie einmal komplett um den Kreis gelaufen ist, kehrt Lilly zu Posten 5 zurück, zieht einen Aufgabenstreifen aus der Box und geht zurück an ihren Arbeitsplatz.

Mila: „Du muesch zerst de Streife iklebe bevor dus lösisch.“

(PS004_Feldprotokoll_01, Pos. 66-70)

Eindeutige Abgrenzung fand auch zwischen Miro und Marlon statt, als Marlon eine Einladung Miros ablehnte.

Miro: «Marlon, wemmer abmache?»

Marlon: „Nei.“

Miro: „Warum nöd?“

Marlon: „Warum scho?“

Miro: „Den chumi zu dir go spiele.“

Die beiden flüstern noch weiter, leider verstehe ich es nicht mehr.

(PS003_Feldprotokoll_05, Pos. 188-193)

Die Beobachtungen zeigen, dass sich Zugehörigkeit im Klassenzimmer unter anderem durch verbale und nonverbale Interaktionen zwischen den Kindern äussert. Dabei wurden Formen der Kontaktaufnahme, Bestätigung sowie Abgrenzung sichtbar. Diese Szenen traten in verschiedenen Bereichen des Raums auf und beziehen sich auf die alltägliche Nutzung des Unterrichtsraums nach dem Churermodell.

Im folgenden Abschnitt wird die zweite Kernkategorie, «Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit» vorgestellt.

3.2. Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit

Die folgenden Beobachtungen zeigen, wie verschiedene Bereiche des Klassenzimmers, insbesondere der Kreis, der Beratungstisch und die Arbeitsplätze, genutzt werden. Dabei wird beschrieben, in welchen Situationen dort Interaktionen stattfanden und welche räumlichen Strukturen sichtbar zum Ausdruck von Zugehörigkeit beitrugen.

Kreis

Der Kreis wird hauptsächlich für kurze, von der Lehrperson angeleitete Inputs genutzt. Dabei entstehen regelmässig Interaktionen zwischen den Kindern, besonders durch gegenseitige Unterstützung. Beispielsweise sollte Marlon in einer Situation selbst entscheiden, welches Kind ihm beim Verständnis der Aufgabe helfen sollte. Mehrere Kinder signalisierten ihre Bereitschaft, woraufhin Marlon eines der Kinder auswählte.

Alle Kinder sitzen im Kreis.

Frau Noll: „Was macht Sebi?“

Miro streckt auf.

Frau Noll: «Wer soll es dir erklären Marlon?»

Marlon wählt Otto aus.

Miro nimmt die Hand wieder herunter.

(PS003_Feldprotokoll_05, Pos. 28-33)

In einer beobachteten Situation befand sich Marlon im Kreis und wirkte unsicher darüber, was er tun sollte. Als Miro an ihm vorbeikam, um einen Bleistift aus seinem Höckerli zu holen, erkundigte er sich bei Marlon, warum dieser im Kreis sei. Daraufhin nahm auch Marlon sein Material und folgte Miro zu dessen Arbeitsplatz im Aquarium.

Er holt wieder seinen Bleistift aus dem Höckerli.

Marlon steht in der Mitte.

Miro: „Marlon, was machst du?“

Marlon: „Nüt.“

Miro geht wieder zurück an den Platz. Marlon kommt ebenfalls ins Aquarium, er möchte zuerst neben Miro sitzen, sieht mich an und setzt sich dann hinter ihn. Miro malt etwas, dann schaut er nach hinten zu Marlon.

(PS003_Feldprotokoll_05, Pos. 269-275)

In der folgenden Sequenz konnten die Kinder selbst entscheiden, was sie als Nächstes machen möchten. Lilly entschied sich dazu, Bücher anzusehen. Diese befinden sich im «Aquarium». Ein Bereich, der für ruhiges Arbeiten vorgesehen ist und eine Leseecke mit Bücherregal, Bänkli sowie einem Teppich beinhaltet. Lilly entschied sich zunächst, ihr Buch auf dem Bänkli anzuschauen. Aaron hingegen nahm sein Buch mit zu seinem

Höckerli im Kreis und begann dort zu lesen. Kurz darauf kam Lilly wortlos zu Aaron, setzte sich neben ihn und schaute gemeinsam mit ihm ins Buch. Wenig später kam Leo hinzu, der bemerkte, dass Lilly auf seinem Höckerli sass. Mit einem leichten Grummeln machte er Lilly auf seinen Platzanspruch aufmerksam. Ohne weitere verbale Interaktionen setzte sich Leo hinzu, während Lilly auf ein anderes Höckerli neben Aaron wechselte.

Aaron schaut kurz, dann nimmt er sich das Buch, ohne etwas zu sagen. Er geht mit dem Buch weg. Lilly schaut weiter im Büchergestell die Bücher an. Sie schaut mich immer wieder kurz an, dann erwidere ich und wir grinsen uns an.

Sie läuft weg. Lilly bleibt vor Aaron stehen. Aaron sitzt im Kreis. Das Buch liegt auf dem Höckerli. Sie geht wieder zurück zum Büchergestell. Holt sich ein Buch heraus und bleibt vor Aaron stehen. Sie setzt sich neben ihm hin. Sie sprechen miteinander.

Ich setzte mich wieder zurück an meinen ursprünglichen Platz.

Aaron und Lilly schauen sich gemeinsam das Buch an. Sie sitzt auf Leos Höckerli. Leo steht vor sie hin und räuspert sich. Sie grinst, steht auf und setzt sich auf Milas Höckerli. Sie schauen sich gemeinsam weiter das Buch an.

(PS004_Feldprotokoll_03, Pos. 180-191)

Während dem Arbeitsprozess holte Miro mehrmals weiteres Material aus seinem Höckerli. Dabei befanden sich häufig auch andere Kinder im Kreis, die ebenfalls zusätzliches Material benötigten. In diesen kurzen Sequenzen entstanden regelmässig kleinere Gespräche zwischen den Kindern.

Dann steht er auf und läuft zu seinem Höckerli. Er holt sich seinen Leim. Daneben ist Aaron, welcher gerade auch im Kreis ist.

Aaron fragt: „Hast du einen Kaugummi dabei?“ Miro antwortet ihm mit „Nein“. Aaron fragt: „Wieso nicht?“

(PS003_Feldprotokoll_01, Pos. 60-64)

Nicht nur bei Miro waren solche Interaktionen zu beobachten, sondern auch bei Lilly.

Lilly läuft zu ihrem Höckerli, dabei kommt sie an Mila vorbei und flüstert ihr etwas zu, das ich nicht verstehe. Lilly nimmt ihr Leseheft aus dem Höckerli heraus und läuft in die Richtung des Vierertisches.

(PS004_Feldprotokoll_02, Pos. 51-53)

Nachdem Miro sich versehentlich an den falschen Platz gesetzt hatte und daraufhin von Aaron weggeschickt wurde, kehrte er zunächst in den Kreis zurück. Von dort aus orientierte er sich erneut und setzt sich anschliessend an einen anderen freien Platz.

Aaron kommt auf Miro zu und sagt: „Du bisch a mim Platz.“

Miro schaut ihn an, steht auf und läuft zur Mitte im Kreis. Er schaut nach links und dann nach rechts und setzt sich neben Lilly hin.

(PS003_Feldprotokoll_03, Pos. 30-32)

Beratungstisch

Der Beratungstisch wird häufig für kleinerer Inputs genutzt, wie auch in der folgenden Situation. Nachdem die Kinder eine kurze Aufgabe an ihrem Höckerli absolviert hatten, versammelte sich die Halbklassse wieder am Beratungstisch. Auffällig war hierbei, dass die Kinder immer wieder denselben Platz am Beratungstisch wählten. Zusätzlich konnten in solchen Situationen nonverbale Interaktionen, etwa durch Mimik, beobachtet werden, wie beispielsweise zwischen Miro und Jakob.

Miro räumt den Farbstift wieder auf und geht zurück an den runden Tisch. Er steht wieder genau an den Ort hin wie zuvor. Auch alle anderen Kinder stehen am gleichen Ort wie vorher. Miro's Blick schweift zu Jakob. Er lächelt ihn an. Dann schaut er wieder zurück zu Frau Pauli.

(PS003_Feldprotokoll_01, Pos. 34-37)

Der Beratungstisch wurde teilweise auch für Gruppenaufgaben oder Spiele genutzt. Dabei standen die Kinder meist um den Beratungstisch herum, was sie dazu veranlasste, sich zu bewegen. In diesem Beispiel begann Aaron damit, sich auf den Boden zu knien und kommentierte diese Aktion. Miro ahmte ihn nach. Aus dieser Interaktion entwickelte sich schliesslich ein spielerischer Grössenvergleich zwischen den beiden Kindern.

Aaron: «Ich spiel so.» Er kniet sich auf den Boden. Miro macht es ihm nach. Sie schauen sich an und ziehen Grimassen. Miro steht auf und steht auf seine Zehenspitzen. Aaron kniet immer noch. Nun vergleichen sie wie gross bzw. klein sie nun sind.

(PS003_Feldprotokoll_04, Pos. 269-271)

Arbeitsplatz

Durch das Churermodell haben die Kinder bei jeder Arbeitssequenz erneut die freie Wahl ihres Arbeitsplatzes. Die einzige Anforderung dabei ist, dass sie sich an ihrem gewählten Platz gut auf die Arbeit konzentrieren können. Es wurde beobachtet, dass die Entscheidung für einen Arbeitsplatz oft sehr schnell getroffen wurde. Häufig wählten die Kinder mehrfach hintereinander denselben Platz aus. Eher selten entschieden sie sich für einen neuen Arbeitsplatz, an dem sie zuvor noch nie gearbeitet hatten. In der folgenden Situation wird sichtbar, wie sich Miro bezüglich seines Arbeitsplatzes zunächst unsicher zeigt. Miro schüttelt mehrmals den Kopf, aber lässt sich schliesslich doch überreden. Seine Entscheidung wurde durch Jakob beeinflusst. Er forderte ihn mehrmals auf, sich neben ihn zu setzen. Nachdem sich herausstellt, dass dieser Platz bereits vergeben ist, steht Miro wortlos auf und kehrt zunächst in den Kreis zurück. Schlussendlich geht er zu dem Platz, an welchen er sich ursprünglich setzen wollte.

Er dreht sich um und geht zum Vierertisch. Dort sitzen bereits Jakob und Aaron, Lilly sitzt gegenüber von Jakob. Als Miro zum Tisch schaut, ist nur Lilly auf ihrem Platz. Jakobs Platz ist mit seinen Materialien belegt und Aarons Platz ist leer, weil er gerade bei Frau Noll am runden Tisch ist.

Als er vor dem freien Platz neben Lilly steht, kommt Jakob zurück und sagt: „Miro chum!“ Miro schüttelt den Kopf und sagt nein.

Er steht immer noch vor dem freien Platz und legt seine rechte Hand auf den Stuhl.

Jakob: „Mol du defsch!“

Miro schüttelt langsam den Kopf und geht dann an Lilly vorbei und am Platz von Jakob, bis er vor dem Platz neben Jakob steht. Er setzt sich hin und beginnt sein Arbeitsblatt zu lösen.

Jakob steht kurz darauf wieder auf. Miro arbeitet weiter.

Aaron kommt auf Miro zu und sagt: „Du bisch a mim Platz.“

Miro schaut ihn an, steht auf und läuft zur Mitte im Kreis. Er schaut nach links und dann nach rechts und setzt sich neben Lilly. Er arbeitet weiter. Kurz darauf kommt Jakob wieder zurück. Er setzt sich hin.

Aaron schaut ihn an und sagt: „Er war an meinem Platz.“

Jakob antwortet etwas darauf, jedoch verstehe ich es nicht. Die beiden flüstern noch weiter. Miro blickt hoch, er schaut schräg zu Jakob, dann schaut er an der rechten Seite vorbei. Er arbeitet wieder weiter.

(PS003_Feldprotokoll_03, Pos. 19-37)

Während der teilnehmenden Beobachtung fanden jeweils Lerngespräche statt, die ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten durchgeführt wurden. Nach Abschluss des ersten Quartals besprachen die Kinder gemeinsam mit der Lehrperson, an welchem Platz sie bevorzugt sitzen und sich gut konzentrieren konnten. Auch die Lehrperson teilte dabei ihre Beobachtungen bezüglich der Arbeitsplatzwahl mit. Zusammen einigten sie sich auf einen geeigneten Arbeitsplatz, an dem das jeweilige Kind gut arbeiten konnte. Zum Zeitpunkt der folgenden Beobachtung hatten Miro und die Lehrperson bereits ein solches Lerngespräch geführt, weshalb die Lehrperson Miro nun aktiv bei der Wahl seines Arbeitsplatzes unterstützte.

Miro schaut zum Kreis, dann dreht er sich um zu seinem Platz, welchen er mit Frau Noll herausgearbeitet hat. Aaron möchte auch an diesen Platz, er ist etwas schneller. Sie legen beide ihre Farbstiftbox auf den Tisch. Sie schauen sich an. Miro nimmt seine Farbstiftbox wieder zu sich und geht kurz weg.

Frau Noll: «Aaron komm du zu mir.»

Miro: «Jaas», und lächelt.

Er legt seine Farbstiftbox wieder auf den Tisch.

(PS003_Feldprotokoll_05, Pos. 39-45)

Durch eine direkte Frage von Otto an Lilly suchte er eine Bestätigung hinsichtlich seiner Wahl des Arbeitsplatzes, welche Lilly knapp und eindeutig gab. Dabei handelte es sich um den einzigen Vierertisch im Klassenzimmer, der von der Lehrperson gelegentlich als «Partytisch» bezeichnet wurde. Hintergrund dieser Bezeichnung war, dass sich zu Beginn des Schuljahres oft vier Buben dort aufhielten und mehr miteinander plauderten, als sich auf die schulische Aufgabe zu konzentrieren.

Otto: „Findest du den Platz hier cool?“

Lilly: „Ja.“

Otto: „Ich auch.“

(PS004_Feldprotokoll_04, Pos. 47 – 49)

Die Beobachtungen zeigen, dass die verschiedenen Raumelemente im Unterrichtsalltag unterschiedlich genutzt wurden. In diesen Bereichen fanden Interaktionen zwischen den Kindern statt, darunter gemeinsame Aktivitäten, nonverbale Absprachen sowie einzelne Rückzugsmomente. Wiederholt wurde sichtbar, dass Kinder sich in bestimmten Raumkonstellationen begegneten, Materialien nutzten oder sich zueinander setzten. Dadurch konnten verschiedene Formen des sozialen Miteinanders innerhalb der räumlichen Struktur dokumentiert werden.

3.3. Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus

Durch das Churermodell entstehen während des Unterrichts regelmässig Übergänge, beispielsweise wenn die Kinder während einer laufenden Aufgabe zusätzliches Material aus dem Kreis holen oder sich für eine neue Aktivität entscheiden. In diesen Momenten bewegen sie sich frei durch den Raum und treffen dabei immer wieder auf andere Kinder. Dabei entstehen kurze verbale oder nonverbale Interaktionen, die oft beiläufig entstehen, aber regelmässig beobachtet wurden.

Ein Beispiel hierfür ist eine Situation, in der die Kinder eine Ausmalaufgabe erhielten und dafür ihren roten Farbstift aus dem Höckerli brauchten.

Miro redet mit Jakob. Sie laufen beide zurück vom runden Tisch zu ihren Höckerlis, um einen roten Farbstift zu holen. Das Höckerli von Jakob befindet sich in der Nähe von Miro. Miro malt leise vor seinem Höckerli die Lippen von dem Lautbild an. Dann räumt er den Farbstift wieder auf und geht zurück an den runden Tisch.

(PS003_Feldprotokoll_01, Pos. 31-35)

Auch in dieser Situation entstand eine kurze Interaktion zwischen Miro und Gian, als der Übergang vom Beratungstisch zu den Arbeitsplätzen stattfand.

Gian: „Miro welli Zahl nimsch du?“

Miro läuft mittlerweile rückwärts an Gian vorbei, dabei ist der Blick zu Gian gerichtet. Er antwortet nicht.

Gian: „Miro, welli Zahl nimmsch du?“

Miro verzieht ein wenig die Augen und sagt in einem für mich genervt klingenden Ton: „Siebe.“ Er dreht sich von Gian weg.

Gian: „Denn nimmi au s’siebni.“

Gian setzt sich nun an den Vierertisch.

(PS003_Feldprotokoll_03, Pos. 199-203)

In einzelnen Fällen wurden solche Interaktionen durch die Lehrperson unterbrochen, wie in einer Szene, in der die Kinder während einer Arbeitsphase gemeinsam im Kreis verweilten.

Einige Kinder sind am Boden im Kreis, Lilly setzt sich dazu.

Frau Noll: «Hallo, was macht ihr da?»

Alle Kinder stehen schnell auf. Lilly öffnet ihre Haare. Sie geht zu ihrem Höckerli, dort befindet sich auch Mila.

(PS004_Feldprotokoll_04, Pos. 138-141)

In den beobachteten Übergangsmomenten traten vielfältige soziale Interaktionen auf. Diese reichten von kurzen Blickwechselln und Gesprächen bis hin zu gemeinschaftlichen Bewegungen durch den Raum. In mehreren Fällen wurde deutlich, dass Kinder solche Situationen nutzen, um Kontakt herzustellen oder sich gegenseitig wahrzunehmen. Gleichzeitig konnten auch Unterbrechungen durch die Lehrperson festgestellt werden, wenn Übergänge vom vorgesehenen Ablauf abwichen. Übergänge erwiesen sich insgesamt als wiederkehrende Kontexte, in denen Zugehörigkeitsprozesse sichtbar wurden.

3.4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung zeigen, dass sich die Zugehörigkeit im Unterricht nach dem Churermodell in verschiedenen Bereichen des schulischen Alltags ausdrückt. In sozialen Interaktionen zwischen den Kindern wurden sowohl Formen der Kontaktaufnahme als auch der Abgrenzung beobachtet. Diese Prozesse fanden an unterschiedlichen Orten im Klassenzimmer statt und waren eng mit der räumlichen Struktur verbunden. Besonders häufig traten entsprechende Beobachtungen in Übergangssituationen auf, etwa beim Wechsel des Arbeitsplatzes oder dem Holen von Material. In allen drei Bereichen, Zugehörigkeit im Klassenzimmer, dem Raum und den

Übergängen, zeigten sich wiederkehrende Situationen, in denen Zugehörigkeit zwischen den Kindern sichtbar wurde.

4. Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Fragestellungen mit den Ergebnissen beantwortet, gestützt von der bereits vorhandenen Literatur. Anschliessend wird das methodische Vorgehen kritisch reflektiert sowie Implikationen für die pädagogische Praxis werden beschrieben. Und zum Schluss folgt noch ein Ausblick für die weiterführende Forschung.

Beantwortung der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen im Licht theoretischer Konzepte diskutiert. Ausgangspunkt bilden die beiden Forschungsfragen: Wie zeigt sich die Zugehörigkeit von Erstklasskindern, die nach dem Churermodell unterrichtet werden? Und inwiefern trägt der Raum im Churermodell zur Entwicklung von Zugehörigkeit bei Erstklasskindern bei?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Rahmen der Grounded Theory Analyse drei zentrale Kernkategorien herausgearbeitet, welche unterschiedliche Aspekte von Zugehörigkeit im schulischen Alltag sichtbar machen. Die Diskussion orientiert sich an diesen Kategorien (1) Zugehörigkeit im Klassenzimmer, (2) Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit und (3) Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus. In der folgenden Auseinandersetzung werden diese Perspektiven mit theoretischen Ansätzen in Verbindung gebracht.

Die erste Kernkategorie zeigt auf, wie Zugehörigkeit im Unterricht nach dem Churermodell aktiv hergestellt, verhandelt und teilweise auch verweigert wird. In den beobachteten Situationen wurde deutlich, dass Zugehörigkeit kein gegebener Zustand ist, sondern sich im sozialen Miteinander ständig neu formt. Emilson und Eek-Karlsson (2021) beschreiben diesen fortlaufenden Aushandlungsprozess als «doing belonging», bei der Zugehörigkeit «kontinuierlich durch soziale Handlungen und Interaktionen zwischen Menschen hergestellt» wird (Emilson & Eek-Karlsson, 2021, S. 10). Besonders deutlich wurde dieser Prozess in den wiederholten Interaktionen zwischen Lilly und Mila. Mila versuchte in verschiedenen Situationen, durch verbale Äusserungen oder Körperkontakt mit Lilly in Beziehung zu treten. Sie ging jedoch oftmals nicht darauf ein oder reagierte ablehnend. Lilly nahm in diesen Momenten eine machtvoll Position ein, indem sie entschied, ob und wann sie auf Milas Kontaktversuche einging. Dadurch wurden soziale Grenzen gezogen,

die Mila bewusst oder unbewusst ausschlossen. Ein weiteres Beispiel findet sich in der Interaktion zwischen Miro und Marlon. Auf Miros Vorschlag, sich zu verabreden, reagierte Marlon knapp mit «nei» und schloss damit eine mögliche Verbindung ab. Solche Zurückweisungen machen deutlich, wie verletzlich Zugehörigkeitsangebote sein können und wie Kinder bereits im frühen Alter in der Lage sind, soziale Nähe und Distanz über Sprache auszuhandeln. Zugehörigkeit wird in diesen Situationen nicht nur im Sinne emotionaler Bindung deutlich, sondern auch in ihren politischen Dimensionen, wie Yuval-Davis (2011) beschreibt. Sie unterscheidet dabei zwischen der Herstellung von Zugehörigkeit («Belonging») und der Politik der Zugehörigkeit («the politics of belonging»). Letztere beschreibt sie als «den gesellschaftlichen und politischen Prozess, durch den bestimmt wird, wer zu einer Gemeinschaft gehört und wer nicht» (Yuval-Davis, 2011, Kap. Social locations). In der Beziehung zwischen Lilly und Mila zeigt sich genau dieser Prozess im Kleinen. Lilly verfügt über die symbolische Macht, über Einschluss oder Ausschluss zu entscheiden, während Mila kaum Einfluss darauf hat. Die von Yuval-Davis beschriebene «symbolische Macht» zeigt sich hier in alltäglichen Situationen des Klassenzimmers und verdeutlicht, dass Zugehörigkeit immer auch mit Machtverhältnissen verbunden ist (Yuval-Davis, 2011, Kap. The politics of belonging).

Insgesamt wird deutlich, dass Zugehörigkeit im Klassenzimmer ein dynamischer und machtsensibler Prozess ist. Sie entsteht durch soziale Interaktionen, ist aber nie selbstverständlich oder stabil. Vielmehr wird sie von den Kindern laufend neu ausgehandelt, oft subtil, manchmal deutlich sichtbar. Emilson und Eek-Karlosson (2021) betonen in diesem Zusammenhang, dass «Positionen und Grenzen der Zugehörigkeit kontinuierlich unter den Kindern verhandelt, geschaffen oder reproduziert» werden (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 11). Die Beobachtungen in der Klasse bestätigen dies und verdeutlichen, dass Zugehörigkeit nicht nur emotional erlebt, sondern auch symbolisch und politisch verhandelt wird.

Die zweite Kernkategorie zeigt auf, wie der physische Raum im Unterricht nach dem Churermodell als strukturgegebenes Element für das Erleben von Zugehörigkeit wirkt. Die Gestaltung des Klassenzimmers, insbesondere des Kreises, des Beratungstisches und der Arbeitsplätze, eröffnet den Kindern Handlungsspielräume, in denen Zugehörigkeit erlebt, gestaltet oder auch bewusst vermieden werden kann. Kyrönlampi et al. (2021) betonen, dass «Zugehörigkeit nicht nur auf Menschen bezogen ist, sondern auch auf

Raum und Material, mit welchem sich Kinder auseinandersetzen» (Kyrönlampi et al., 2021, S. 80). In diesem Sinne wird der Raum selbst zu einem zentralen Akteur im Aushandlungsprozess von Zugehörigkeit.

Besonders der Kreis nimmt für die Kinder eine zentrale Rolle ein. Er dient einerseits als fester Ort für Inputs und Rituale, andererseits auch als Rückzugs- und Begegnungsort. So entschied sich Marlon beispielsweise bewusst dafür, sich im Kreis aufzuhalten, obwohl er zu diesem Zeitpunkt mit einer Aufgabe beschäftigt war, bei der er nicht weiterwusste. Seine Entscheidung, dorthin zurückzukehren, deutet darauf hin, dass er den Kreis als sicheren und unterstützenden Ort wahrnahm. Als einen Raum, der Orientierung bietet, wenn Unsicherheit entsteht. Auch Aaron wählte den Kreis, um ein Buch anzuschauen, obwohl dies auch in der Leseecke möglich gewesen wäre. Solche Entscheidungen deuten darauf hin, dass der Kreis für die Kinder einen emotional aufgeladenen Raum darstellt, der mit Vertrautheit und Zugehörigkeit assoziiert wird. Kyrönlampi et al. (2021) sprechen in diesem Zusammenhang von «Place Belongingness», einem Zugehörigkeitsgefühl, das an bestimmte Orte gebunden ist, weil sie durch wiederholte Nutzung, emotionale Erlebnisse und soziale Bedeutung aufgeladen werden (Kyrönlampi et al., 2021, S. 68).

Auch der Beratungstisch erwies sich als bedeutsames Element für die Herstellung von Zugehörigkeit. Obwohl dieser Tisch in erster Linie funktional genutzt wird, für Inputs in Kleingruppen, Lernberatung oder als Arbeitsplatz in der Nähe der Lehrperson, zeigte sich, dass Kinder ihn gern nutzen. Dabei wurde Zugehörigkeit besonders dann erlebbar, wenn der Tisch für gemeinsame Aktivitäten oder Spiele verwendet wurde oder in Übergangssituationen zwischen Phasen eine Rolle spielte. Der Beratungstisch ermöglichte konzentrierte Interaktionen mit der Lehrperson, wodurch den Kindern individuelle Aufmerksamkeit und Unterstützung erfahren konnten. Diese Erfahrung „gesehen zu werden“, ist zentral für das Zugehörigkeitserleben im schulischen Kontext, wie auch Beck und Malley (1998) betonen: Eine Pädagogik der Zugehörigkeit erfordert Räume, in denen Kinder aktiv beteiligt sind und als Teil der Gemeinschaft wahrgenommen werden. Eine positive Beziehung zum Beratungstisch scheint daher wichtig zu sein, um diesen Raum nicht nur als Ort der Kontrolle, sondern als Ort der Unterstützung und Anerkennung zu erleben (Beck & Malley, 1998, S. 136).

Die Arbeitsplätze im Raum boten den Kindern die Möglichkeit, ihren individuellen Bedürfnissen und sozialen Präferenzen entsprechend zu arbeiten. Im Verlauf der

Beobachtungen wurde deutlich, dass sowohl Miro als auch Lilly sich gegen Ende der teilnehmenden Beobachtung immer wieder für denselben Arbeitsplatz entschieden. Für Lilly war dies meist ein Einzelplatz, der ihr erlaubte, sich abzugrenzen und keine aktive Zugehörigkeit herzustellen, eine Entscheidung, die sie im Kreis auf ähnliche Weise traf. So zeigte sich etwa in ihren wiederholten Zurückweisungen von Milas verbalen und nonverbalen Kontaktversuchen, dass sie sich in diesen Momenten nicht auf soziale Nähe einlassen wollte. Spannend ist jedoch, dass sich dieses Verhalten veränderte, sobald Lilly sich aktiv dafür entschied, an einem Vierertisch zu sitzen. In diesen Situationen war sie offener und eher bereit, Zugehörigkeit zuzulassen, sowohl am Arbeitsplatz als auch im Kreis. Ihre Wahl des Arbeitsplatzes hatte somit direkten Einfluss auf ihr Zugehörigkeitserleben. Sie konnte selbst bestimmen, wann sie die Energie und Bereitschaft hatte, sich auf andere Kinder einzulassen und wann nicht. Das Churermodell ermöglicht durch die freie Platzwahl genau diese Form von Selbststeuerung: Kinder können situativ entscheiden, wann und in welchem Rahmen sie Zugehörigkeit aktiv herstellen möchten und wann nicht. Die Autonomie, die ihnen dabei zugestanden wird, fördert nicht nur ihre Selbstwirksamkeit, sondern schafft auch Raum für ein selbstbestimmendes soziales Lernen.

Miro hingegen fiel es schwerer, diese bewusste Abgrenzung zu treffen. Er liess sich häufiger durch andere Kinder beeinflussen, insbesondere Jakob, der ihn wiederholt aufforderte, sich an einen bestimmten Platz zu setzen. In solchen Momenten wurde sichtbar, dass Miro Mühe hatte, seinen eigenen Raum zu behaupten. Erst durch ein gezieltes Lerngespräch mit der Lehrperson, in dem gemeinsam über den Arbeitsplatz reflektiert wurde, konnte er sich besser abgrenzen und fand zu einer neuen Stabilität. Dieses Gespräch stärkte seine Entscheidungskompetenz und schien ihm zu helfen, seinen neuen Platz als „seinen eigenen Ort“ wahrzunehmen, im Sinne von Antonisch (2010), der betont, dass das Gefühl von Zugehörigkeit zu einem Ort entsteht, wenn Kinder an ortsbezogenen Aktivitäten teilnehmen und diesem Ort eine Bedeutung zuschreiben (Antonisch, 2010).

Insgesamt zeigt sich, dass der Raum im Churermodell nicht nur als Lernumgebung fungiert, sondern aktiv zur Aushandlung und Gestaltung von Zugehörigkeit beiträgt. Die freie Wahl des Arbeitsplatzes, das Zusammenspiel von Struktur und Autonomie sowie die räumliche Nähe zur Lehrperson schaffen Bedingungen, unter denen Kinder Zugehörigkeit

erleben oder auch bewusst auf Distanz gehen können. Der Raum wird damit, im Sinne von Loris Malaguzzi, zum „dritten Pädagogen“, der das soziale und emotionale Lernen wesentlich mitprägt.

Die dritte Kernkategorie bezieht sich auf Übergänge im Unterrichtsalltag und ihre Bedeutung für die Aushandlung von Zugehörigkeit. Diese Übergänge, zwischen Lernphasen, Aufgaben oder Orten, bieten Raum für spontane, oft kurze Interaktionen, in denen Kinder Beziehung gestalten, Kontakt aufnehmen oder sich gegenseitig wahrnehmen. Auch wenn diese Momente zeitlich begrenzt sind, zeigen sie, wie stark Zugehörigkeit in Bewegung und durch Handlung entsteht. Emilson und Eek-Karlosson (2021) betonen in ihrer Studie, dass «Positionen und Grenzen der Zugehörigkeit kontinuierlich ... geschaffen oder reproduziert» (Emilson & Eek-Karlosson, 2021, S. 11) werden, dies geschieht auch in Übergängen, wenn Kinder sich neu orientieren, Blicke austauschen, flüstern oder sich nebeneinander platzieren. Trotz des grundsätzlichen offenen Raumkonzepts im Churermodell zeigte sich jedoch, dass die Kinder diese Übergänge eher zurückhaltend nutzten. Obwohl ihnen der gesamte Raum zu Verfügung steht, scheinen sie bestimmte Wege, Orte oder Routinen zu bevorzugen. Dies könnte darauf hindeuten, dass nicht nur explizite Regeln, sondern auch implizite Strukturen und Erwartungen sowie das Verhalten der Lehrperson, die Bewegung der Kinder mitsteuern. In mehreren Situationen wurde beobachtet, dass die Lehrperson versuchte, soziale Interaktionen während der Übergänge zu begrenzen, teils durch Ermahnungen oder das Einfordern von Ruhe. So wurde beispielsweise der Fokus einer Gruppe von Kindern, welche sich im Kreis aufhielt, durch eine Ansprache wieder auf das Arbeiten gelenkt. Auch an den Arbeitsplätzen zeigte sich, dass Gespräche, die nicht unmittelbar mit der Aufgabe zu tun hatten, unterbrochen wurden. Dieses Vorgehen ist nachvollziehbar im Hinblick auf die Aufrechterhaltung der Konzentration und die Struktur des Unterrichts. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie viel Raum in solchen Momenten für spontane soziale Interaktionen bleibt, gerade in einem Modell, das ansonsten stark auf Eigenverantwortung und Selbststeuerung setzt. Inwiefern kann in Übergängen Zugehörigkeit entstehen, wenn gleichzeitig bestimmte Formen von Kontakt eingeschränkt werden? Und wie kann pädagogisches Handeln diesen Spannungsfeldern gerecht werden?

Die Ergebnisse der Beobachtung zeigen, dass Zugehörigkeit im Unterricht nach dem Churermodell ein vielschichtiger, dynamischer Prozess ist, der stark von den sozialen Interaktionen der Kinder geprägt wird. Kinder wie Miro oder Lilly stellen Zugehörigkeit aktiv her, durch Nähe, Sprache oder Blickkontakt. Sie erleben dabei aber auch Zurückweisung, Grenzziehung und machtsensible Aushandlungen. Damit lässt sich die erste Forschungsfrage beantworten: Zugehörigkeit zeigt sich nicht als statisches Gruppengefühl, sondern als etwas, das im Alltag immer wieder neu hergestellt und auch in Frage gestellt wird.

Die zweite Forschungsfrage, wie der Raum im Churermodell zur Entwicklung von Zugehörigkeit beiträgt, lässt sich ebenso klar beantworten: Der Raum fungiert als aktiver Mitgestalter von Beziehungen. Der Kreis, der Beratungstisch und die frei wählbaren Arbeitsplätze bieten unterschiedliche Gelegenheiten, Zugehörigkeit zu erleben oder bewusst auf sie zu verzichten. Insbesondere die Möglichkeit zur Wahl zeigt, dass Kinder wie Lilly situativ entschieden, wann sie sich auf andere einlassen möchten. Der Raum ermöglicht somit Selbststeuerung und soziale Aushandlung und wird dadurch selbst zu einem bedeutsamen Ort der Zugehörigkeit.

4.1. Implikationen für die pädagogische Praxis

Die vorliegende Untersuchung hat verdeutlicht, wie vielfältig und dynamisch Prozesse der Zugehörigkeit im schulischen Alltag verlaufen. Dabei wurde besonders deutlich, dass Zugehörigkeit nicht einfach gegeben ist, sondern immer wieder neu verhandelt wird, durch Sprache, Gesten, Raumgestaltung und Übergänge im Unterricht.

In diesem Kapitel werden nun zentrale pädagogische Implikationen abgeleitet, die sich aus den Beobachtungen und Analysen ergeben. Sie gliedern sich entlang der drei Kernkategorien der Analyse. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie Lehrpersonen Zugehörigkeit im Schulalltag bewusst wahrnehmen, unterstützen und ermöglichen können.

Zugehörigkeit im Klassenzimmer

Zugehörigkeit entsteht im Klassenzimmer nicht automatisch, sondern durch fortlaufende soziale Aushandlungsprozesse. Die Beobachtungen zeigen, dass Kinder Zugehörigkeit aktiv herstellen, aber auch erleben, wie sie zurückgewiesen oder ignoriert werden. Lehrpersonen können diesen Prozessen nicht vorgreifen, aber sie können sie begleiten. Eine bewusste Wahrnehmung von Dynamiken wie Kontaktaufnahme, Abgrenzung oder

Unsicherheit ermöglicht es, gezielt zu intervenieren oder unterstützende Impulse zu setzen. Entscheidend ist, Kindern einen sicheren Rahmen zu geben, in dem sie soziale Erfahrungen machen dürfen, auch ambivalente, ohne dabei allein gelassen zu werden.

Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit

Der Raum bietet eine zentrale Möglichkeit, Zugehörigkeit zu unterstützen. Er beeinflusst, wie sich die Kinder bewegen, begegnen und miteinander interagieren. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen deutlich, dass der Raum im Churermodell eine strukturgegebene Funktion für das soziale Miteinander übernimmt. Die Gestaltung des Klassenzimmers, mit vielfältigen Arbeitsplätzen, Rückzugsorten und Begegnungsflächen, bietet Kindern zahlreiche Gelegenheiten, sich aufzuhalten, Beziehungen aufzubauen und Teil der Klassengemeinschaft zu sein. Die Idee des «Raum als dritten Pädagogen», wie sie in der Reggio-Pädagogik verankert ist, wird im Churermodell wirksam umgesetzt. Damit dies gelingt, ist es wichtig, dass sich die Lehrperson aktiv mit der Raumgestaltung auseinandersetzt und sie gezielt im Sinne von Zugehörigkeit plant und reflektiert.

Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus

Übergänge, sei es zwischen Lernphasen, Orten oder Sozialformen, sind keine blossen organisatorischen Notwendigkeiten, sondern wichtige Gelegenheiten zur Herstellung von Zugehörigkeit. Die Beobachtungen zeigen, dass Kinder gerade in diesen Zwischenmomenten kleine, aber bedeutungsvolle Interaktionen suchen: Blicke, Worte, Gesten, all dies sind Mittel, um sich miteinander zu verbinden. Diese Übergänge können von der Lehrperson bewusst genutzt werden. Statt kleine Interaktionen als Störungen zu deuten, können sie als Ausdruck von sozialer Dynamik und Bedürfnis nach Gemeinschaft verstanden werden. Eine aufmerksame, wertschätzende Haltung der Lehrperson kann dazu beitragen, dass auch diese Phasen zur Stärkung von Zugehörigkeit beitragen.

4.2. Kritische Reflexion des methodischen Vorgehens

Das in dieser Arbeit gewählte methodische Vorgehen, eine ethnographische Forschung mit teilnehmender Beobachtung und anschliessender Auswertung nach den Prinzipien der Grounded Theory, erwies sich als grundsätzlich geeignet, um das Phänomen der Zugehörigkeit aus der Perspektive der Kinder im Unterricht nach dem Churermodell zu erfassen. Dennoch bringt dieses Vorgehen auch spezifische Herausforderungen und Begrenzungen mit sich, die im Folgenden reflektiert werden.

Ein zentraler Vorteil der teilnehmenden Beobachtung lag in der Möglichkeit, soziale Interaktionen und feine Nuancen von Zugehörigkeitsprozessen direkt im natürlichen Kontext zu erfassen. Gerade nonverbale Signale, spontane Gespräche oder Körpersprache lassen sich auf diese Weise authentisch beobachten. Zudem ist das gleichzeitige Wahrnehmen und Dokumentieren komplexer Situationen anspruchsvoll. Trotz der Nutzung verdichteter Feldnotizen bestand stets die Gefahr, relevante Aspekte zu übersehen oder selektiv zu gewichten. Wie Flick (2017) beschreibt, sind gerade bei teilnehmender Beobachtung sowohl die eigene Perspektive als auch die Präsenz im Feld stets mitzureflektieren, da sie das beobachtete Geschehen beeinflussen können (Flick, von Kardorff, et al., 2017).

Aufgrund meines Mobilitätssemesters mussten die Beobachtungen innerhalb eines engen Zeitraums durchgeführt werden. Zwar wurde ein Teil der Daten bereits während des Erhebungsprozesses analysiert, doch die typische zyklische Vorgehensweise der Grounded Theory, beobachten, auswerten, neue Fragen ableiten und erneut beobachten, konnte nur eingeschränkt umgesetzt werden. Mey und Mruck (2009) beschreiben diesen Ansatz als fortlaufenden Prozess, in dem sich Datenerhebung und Analyse gegenseitig bedingen (Mey & Mruck, 2009, S. 111). Hätte mehr Zeit zwischen den Beobachtungen zur Verfügung gestanden, wären vermutlich differenziertere Perspektiven oder neue theoretische Zugänge entstanden. Ein Vorteil war, dass ich die Klasse bereits über ein Quartal hinweg im Praktikum begleitet habe. Dadurch war ich als Bezugsperson in den Alltag integriert, wurde von den Kindern nicht als fremde Beobachterin wahrgenommen und konnte in vertrauter Atmosphäre beobachten. Diese Einbettung ermöglichte einen authentischen Zugang zum sozialen Geschehen im Klassenzimmer. Gleichzeitig war es herausfordernd, konsequent in der Rolle der Beobachtenden zu bleiben. Einige Kinder suchten aktiv den Kontakt oder wollten mir spontan etwas mitteilen. In Einzelfällen wurde ich sogar kurzfristig in alltägliche Abläufe einbezogen. Auch wenn diese Momente nur punktuell auftraten, zeigten sich die Schwierigkeiten, im schulischen Alltag eine rein beobachtende Position zu halten, insbesondere dann, wenn bereits eine Beziehung zu den Kindern besteht. Denzin (1989) und Flick (2017) weisen darauf hin, dass die teilnehmende Beobachtung immer ein Spannungsfeld zwischen Teilnahme und Zurückhaltung erzeugt, das von der Forschenden bewusst gesteuert werden muss (Denzin, 1989; Flick, von Kardorff, et al., 2017, S. 291). Ein weiterer Punkt betrifft den

Einsatz von Feldinterviews, die in ethnographischen Studien begleitend zu Beobachtung eingesetzt werden. In dieser Arbeit kamen solche Interviews erst gegen Ende der Beobachtungszeit zum Einsatz. Rückblickend wäre es besser gewesen, bereits zu Beginn damit zu arbeiten, um ergänzende Perspektiven der Kinder einzubeziehen. Gleichzeitig stellte sich hier eine methodische Schwierigkeit: Ich hatte häufig das Gefühl, durch das gezielte Ansprechen ein laufendes Geschehen oder eine Interaktion zwischen den Kindern zu unterbrechen. In einem Fall kam es tatsächlich dazu, dass ein Gespräch mit einem Kind eine beginnende Gruppendynamik störte. Spradley betont, dass teilnehmende Beobachtung auch bedeutet, solche Spannungsfelder zu erkennen und zwischen Nähe und Distanz sensibel abzuwägen.

Die Auswertung nach der Grounded Theory, unterstützt durch das Programm MAXQDA, ermögliche eine systematische und zugleich flexible Analyse der Daten. Die Interpretationen blieben jedoch immer auch subjektiv gefärbt und an meine eigenen Perspektiven gebunden. Mey und Mruck (2009) unterstreichen, dass die Grounded Theory kein wertfreies Vorgehen ist, sondern eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive sowie theoretische Sensibilität der Forschenden verlangt (Mey & Mruck, 2009, S. 107f.). Die Ergebnisse dieser Arbeit sind daher nicht als allgemeingültig, sondern als kontextgebundener Beitrag zu verstehen.

Insgesamt hat sich das gewählte methodische Vorgehen als gewinnbringend für die Bearbeitung der Fragestellung erwiesen. Die Reflexion macht jedoch deutlich, wie komplex die Rolle der forschenden Person im schulischen Kontext ist, besonders, wenn Nähe, Vertrautheit und methodische Anforderungen gleichzeitig wirken. Für zukünftige Studien erscheint eine Kombination aus Beobachtung, Gesprächen mit Kindern und ggf. auch Lehrpersonen sinnvoll, um ein noch breiteres Verständnis von Zugehörigkeitsprozessen zu ermöglichen.

4.3. Ausblick: Weiterführende Fragestellungen und Forschungsbedarf

Abschliessend lässt sich sagen, dass das Churermodell eine vielversprechende Unterrichtsform darstellt, die Kinder dabei unterstützt, Zugehörigkeit aktiv zu erleben und mitzugestalten. Die Ergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass besonders die freie Wahl von Lernorten und -partner:innen sowie die Gestaltung des Raums als «dritter

Pädagoge» entscheidend dazu beitragen können, dass Kinder sich wohl, sicher und eingebunden fühlen. Zugleich wurde deutlich, dass die Gestaltung von Raum und Zugehörigkeit noch viele offene Fragen aufwirft. So wäre es besonders spannend, zukünftig weiter zu untersuchen, wie genau unterschiedliche Raumelemente Zugehörigkeit beeinflussen und welche konkreten Gestaltungsmerkmale förderlich oder hinderlich wirken. Darüber hinaus wäre es interessant zu untersuchen, wie Lehrpersonen bewusst mit Zugehörigkeit umgehen und welche Unterstützung sie benötigen, um diese Prozesse im Alltag gezielt zu fördern.

5. Literaturverzeichnis

- Agnew, J. (2011). Space and place. *Handbook of geographical knowledge* (S. 316–330). Sage.
- Antonsich, J. (2010). Searching for belonging—An analytical framework. *Geography Compass* (6. Aufl., Bd. 4, S. 644–659).
- Beck, M. & Malley, J. (1998). A Pedagogy of Belonging. *Reclaiming children and youth*, 133–137.
- Böhm, A., Legewie, H. & Muhr, T. (2008). Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. *Berlin: Technische Universität Berlin*.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–228.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3. Aufl.). Prentice hall.
- Emilson, A. & Eek-Karlosson, L. (2021). Doing belonging in early childhood settings in Sweden. *Early Child Development and Care*, Early Child Development and Care.
- Fegter, S. & Mock, C. (2019). Children's emotional geographies of well-being. The cultural constitution of belonging(s) in the context of migration and digital technologies. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 13–30.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2017). 1. Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. *Qualitative Forschung - Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2017). 17 Beobachtung und Ethnografie. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 281–303). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Johansson, E. & Puroila, A.-M. (2021). Research Perspectives on the Politics of Belonging in Early Years Education. *International Journal of Early Childhood*.
- Johansson, E. & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13.
- Kyrönlampi, T., Uitto, M. & Puroila, A.-M. (2021). Place, Peers, and Play: Children's Belonging in a Preprimary School Setting. *International Journal of Early Childhood*, 65–82.
- Lutz, K. & Thöny, R. (2024). *Das Churermodell: Dem Lernen Raum geben*. hep.
- May, V. (2013). *Connecting self to society. Belonging in a changing world*. Palgrave Macmillan.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit* (S. 100–152). Regner, Berlin.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Rinehart & Winston.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink Verlag.
- Wastell, S. J. & Degotardi, S. (2017). 'I belong here; I been coming a big time': An exploration of belonging that includes the voice of children. *Australasian Journal of Early Childhood*.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. SAGE Publications.

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Churermodell - Visualisierung aller wichtigen Elemente (www.beatrixwinistoerfer.ch) (Lutz & Thöny, 2024, S. 20)	15
<i>Abbildung 2: Möglicher Lernraum nach dem Churermodell. Die roten Pfeile zeigen die Blickrichtung der Lernenden. Das Fensterbrett wird umgenutzt und bietet Raum für fünf Einzelplätze. Tischinseln sind mit einem Sichtschutz versehen. Unterschiedliche Perspektiven ermöglichen Rückzug und konzentriertes Arbeiten (Lutz & Thöny, 2024, S. 45)</i>	<i>16</i>
Abbildung 3: Ausgewähltes Klassenzimmer nach dem Churermodell. Die roten Pfeile zeigen die Blickrichtung der Lernenden. Das Fensterbrett wird umgenutzt und bietet Raum für fünf Einzelplätze. Tischinseln sind mit einem Sichtschutz versehen.	23

6.1. Abbildungsverzeichnis Anhang

Abbildung A 1: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_01	52
Abbildung A 2: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_02	55
Abbildung A 3: Arbeitsheft Miro 1	56
Abbildung A 4: Arbeitsplatz Miro	56
Abbildung A 5: Arbeitsheft Miro 2	56
Abbildung A 6: Anlauttabelle	56
Abbildung A 7: Miro Aufgabe	62
Abbildung A 8: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_03 Teil 1	63
Abbildung A 9: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_03 Teil 2	63
Abbildung A 10: Miro Arbeitsplatz	72
Abbildung A 11: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_04	72
Abbildung A 12: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_05	79
Abbildung A 13: Text Miro	79
Abbildung A 14: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_01	82
Abbildung A 15: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_02	85
Abbildung A 16: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_03	92
Abbildung A 17: Bild Lilly	98
Abbildung A 18: Schlupsi Originalbild	98

Abbildung A 19: Lillys Schlupsi	98
Abbildung A 20: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_04	100
Abbildung A 21: Aufgabe Lilly.....	107
Abbildung A 22: Bastelarbeit	107
Abbildung A 23: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_05.....	108
Abbildung A 24: MAXQDA alle Codes Teil 1.....	109
Abbildung A 25: MAXQDA alle Codes Teil 2.....	109

7. Anhang

7.1. Feldprotokolle

7.1.1. PS003_Feldprotokoll_01

Name des Feldprotokolls	PS003_Feldprotokoll_01
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	12. September 2024
Uhrzeit	7:30 – 8:10 und 8:17 – 8:25
Vervollständigt am ...	Wochenende derselben Woche
Anonymisierter Name Fokuskind	Miro
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Pauli), Klassenkamerad*innen: Marlon, Aaron, Jakob, Lilly

- 1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (7:30 – 8:10)**
2 Am Donnerstagmorgen sitzen wir alle gemeinsam im Kreis zur ersten Lektion. Anwesend
3 ist die erste Halbklass. In der zweiten Lektion werden dann die anderen
4 Kinder dazukommen. Heute ist Kaugummi-Tag. Die Kinder haben Punkte gesammelt
5 und einen Kaugummiautomaten gefüllt (Belohnungssystem). Sie haben es vorgestern
6 zur abgemachten Linie geschafft und wir haben abgemacht, dass es dann eine
7 Kaugummi-Tag gibt. Jedes Kind darf drei Kaugummis mitnehmen. Einige Kinder haben
8 bereits Päckchen mit zwei oder drei Kaugummis dabei, andere sogar eine ganze
9 Packung.
10
11 Die Kinder lernen einen neuen Laut kennen. Sie lernen den Laut „P“ kennen.
12
13 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
14 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.
15
16 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
17 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
18 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
19 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
20 können.
21
22 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.
23
24 **Ausformulierte Feldnotizen**

25 Wir beginnen die Stunde mit dem gemeinsamen Lied „Guete Morge Rap“. Frau Pauli
26 erklärt, dass der „Kaugummi-Tag“ erst mit der gesamten Klasse richtig starten wird und
27 die Regeln dann gemeinsam besprochen werden. Bis dahin sollen die Kinder ihre
28 Kaugummis in ihre Box legen. Miro hat keine Kaugummis in der Hand. Er sieht sich um.
29 Frau Pauli bittet die Kinder an den runden Tisch, auf dem das Lautbild für den
30 Buchstaben „P“ liegt. Die Kinder erkennen das Bild schnell. Sie erhalten das neue
31 Lautbild und dürfen nun die Lippen rot ausmalen. Miro redet mit Jakob. Sie laufen beide
32 zurück vom runden Tisch zu ihren Höckerlis, um einen roten Farbstift zu holen. Das
33 Höckerli von Jakob befindet sich in der Nähe von Miro. Miro malt leise vor seinem
34 Höckerli die Lippen von dem Lautbild an. Dann räumt er den Farbstift wieder auf und
35 geht zurück an den runden Tisch. Er steht wieder genau an den gleichen Ort hin wie
36 vorher. Auch alle anderen Kinder stehen genau am gleichen Ort wie vorher. Miro's Blick
37 schweift zu Jakob. Er lächelt ihn an. Dann schaut er wieder zurück zu Frau Pauli. Die
38 Kinder suchen gerade Wörter, welche den Laut „P“ enthalten. Miro's Blick schweift hinter
39 Frau Pauli, dahinter steht die Wandtafel, worauf der Tagesplan sichtbar ist. Er
40 bewegt seine Lippen, während er die Stundentafel liest. Dann sagt er laut „Pause“. Frau
41 Pauli gibt ihm recht und sie gehen zur nächsten Aufgabe. Jedes Kind darf ein verdecktes
42 Bild aufdecken. Miro streckt direkt auf. Dabei legt er seinen Zeigefinger auf seine Lippen
43 und mit der anderen Hand streckt er auf. Frau Pauli fordert ihn auf ein Bild aufzudecken.
44 Auf dem Bild ist eine Palme abgebildet. Er schaut Frau Pauli an und sagt nichts. Frau
45 Pauli fragt ein anderes Kind, was auf dem Bild ist. Die Kinder finden heraus das es eine
46 Palme ist. Miro formt mit seinen Lippen das Wort Palme. Gemeinsam gehen sie die
47 restlichen Bilder durch. Dabei hat Miro entweder die Karte im Blick oder Frau Pauli.
48 Sobald Frau Pauli ein neues Wort sagt, formt er es leise mit seinen Lippen. Er stützt
49 seinen Kopf auf seinen Händen ab und die Ellbogen auf dem Tisch. Frau Pauli erklärt
50 ihnen kurz, dass sie nun weitere Wörter in ihr Heft legen dürfen. Es benötigt keine grosse
51 Erklärung, da die Kinder die Aufgabe bereits öfters gemacht haben. Miro läuft rückwärts
52 und plaudert mit Jakob. Dann fehlt sein Blick zu den anderen Kindern, welche ihr Heft
53 holen und ihre Stifte box. Der Blick von Miro schweift immer wieder rüber zu Jakob. Miro
54 hält nun seine Box mit den Lauten, die Farbstiftebox sowie sein Heft in der Hand. Auf
55 den Höckerlis der Kinder sind die Bilder zum Einkleben in Couvert verteilt. Miro schaut
56 umher. Alles noch in der Hand. Er nimmt sich ein Bild aus dem Couvert, dabei balanciert
57 er seine Farbstifte und das Heft in der anderen Hand. Als er das Bild erfolgreich in der
58 Hand hält, läuft er noch an allen Höckerlis vorbei und schaut auf die anderen Bilder.
59 Dann läuft er direkt zu dem vierer Tisch. Neben ihm befindet sich bereits Lilly die beiden
60 plaudern kurz. Schräg gegenüber sitzt Jakob. Er lächelt ihn an. Dann steht er auf und
61 läuft zu seinem Höckerli. Er holt sich seinen Leim. Daneben ist Aaron, welcher gerade
62 auch im Kreis ist.
63 Aaron fragt: „Hast du einen Kaugummi dabei?“ Miro antwortet ihm mit „Nein“. Aaron
64 fragt „Wieso nicht?“
65 In diesem Moment werde ich von einem anderen Kind um Hilfe gebeten und ich breche
66 die Beobachtung ab.

67

68 **Kontextinformationen zur zweiten Beobachtungsphase (8:17 – 8:25)**

69 Alle Kinder sitzen im Kreis, und jeder zeigt stolz den mitgebrachten Kaugummi.
70 Begeistert rufen einige Kinder: „Wow, so viel hesch du defe mitneh!“ oder „Ich teile,
71 denn mit dir!“. Frau Pauli fordert Ruhe ein und bittet die Kinder, ihre Kaugummis in ihre
72 Kistchen zu legen, um zuerst über die Regeln zu sprechen. Die Kinder räumen ihre

73 Kaugummis auf, und Miro schaut dabei aufmerksam nach links und rechts sowie zur
74 Lehrperson.

75

76 Ausformulierte Feldnotizen

77 Nachdem die Regeln besprochen wurden, dürfen die Kinder einen Kaugummi in den
78 Mund nehmen. Einige Kinder bieten den anderen ohne Kaugummi einen an. Miro
79 entscheidet sich, ein Stück von Aaron anzunehmen. Der Kaugummi ist gross und in der
80 Mitte eingeritzt. Miro bricht ihn in zwei Hälften, legt ein Stück flach in die Hand und
81 nimmt das andere in den Mund. Während die Kinder verschiedene Sachen
82 ausprobieren, schaut Miro immer wieder zu den anderen und steht gelegentlich auf.
83 Nach einer Weile steht Miro mit dem Kaugummi in der Hand auf und geht in Richtung
84 Abfalleimer. Ich stehe ebenfalls auf und laufe in seine Richtung. Er steht nun vor dem
85 Abfalleimer. Ich frage ihn, ob er sich sicher ist, dass er keinen Kaugummi mehr haben
86 möchte. Da er erst nach der Pause wieder einen neuen Kaugummi haben darf. Miro
87 nickt und wirft den Kaugummi weg. In seiner rechten Hand hält er noch das andere
88 Stück. Ich schlage vor, dieses Stück in Papier zu wickeln und in sein Kistchen zu legen,
89 damit er es nach der Pause wiederverwenden kann. Miro nimmt das Papierstück, nickt
90 und läuft zurück zu seinem Platz.

91

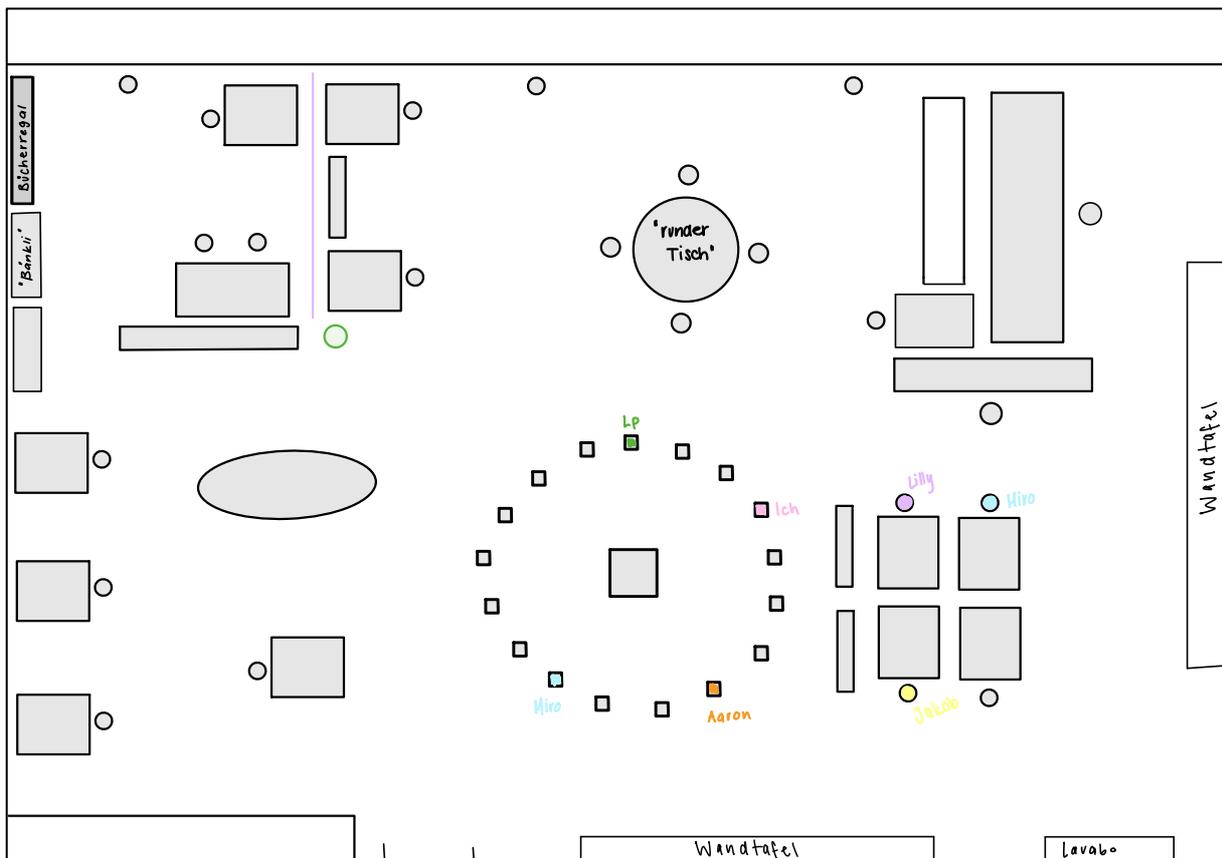


Abbildung A 1: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_01

7.1.2. PS003_Feldprotokoll_02

Name des Feldprotokolls	PS003_Feldprotokoll_02
Autorin	Nina Minder
Feld	<input type="radio"/> Kita <input type="radio"/> Spielgruppe <input type="radio"/> Kindergarten <input checked="" type="radio"/> Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	30. September 2024
Uhrzeit	9:07 – 9:45
Vervollständigt am ...	Abend desselben Tages
Anonymisierter Name	Miro
Fokuskind	
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Pauli), Klassenkamerad*innen: Jakob, Gian, Otto

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (9:07 – 9:45)**

2 Die Kinder befinden sich im Klassenzimmer, das in verschiedenen Lernzonen aufgeteilt
3 ist. Einige Kinder haben sich bereits an ihren Plätzen eingerichtet. Die Kinder haben die
4 Aufgabe erhalten, mithilfe von Lautbildern die Namen verschiedener Tierarten zu legen.
5 Dazu dürfen sie sich ein Bild eines Tieres aussuchen, den entsprechenden Namen mit
6 den Lautbildern zusammensetzen und anschliessend ins Heft kleben. Auf dem runden
7 Tisch liegen die Lösungen, damit die Kinder dort nachschauen können, wenn sie sich
8 nicht sicher sind, wie das Tier heisst oder wie man den Namen richtig schreibt. Viele
9 Kinder gehen zu diesem Tisch, sobald sie ihr Tierbild gewählt haben und Unterstützung
10 bei der Schreibweise benötigen.

11
12 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
13 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.

14
15 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
16 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
17 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
18 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
19 können.

20
21 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.

22 23 **Ausformulierte Feldnotizen**

24
25 Miro kommt ins Schulzimmer und bewegt sich direkt zu seinem Höckerli. Er holt sein
26 Kistli und sein Klebepad heraus. Zusammen mit Jakob geht er in den Bereich des
27 Aquariums, wo sie nach einem Platz suchen. Es ist jedoch nur noch ein Platz frei.
28 Jakob bleibt nach einigen Schritten stehen und fragt Miro: „Was machst du?“
29 Miro lächelt und richtet seinen Blick an Jakob vorbei zum Vierertisch. Beide laufen etwas
30 schneller dorthin, aber Jakob erreicht den letzten freien Platz zuerst und stellt sein Kistli

31 auf den Tisch. Miro erkennt, dass der andere Tisch bereits besetzt ist, was aufgrund
32 einer Kommode vorher nicht sichtbar war.
33
34 Ich folge den beiden Jungen und Miro dreht sich zu mir um: „Ich han kein Platz.“
35 Ich schaue mich um und bemerke, dass nur noch wenige Plätze frei sind. Einer der
36 Fensterplätze ist durch eine Bastelarbeit besetzt, und auf einem anderen Tisch liegt
37 Material der Lehrperson. Ich gehe zu diesem Tisch, und die Lehrperson bemerkt es und
38 räumt das Material weg. Miro folgt mir und grinst, während er nochmals um das
39 Aquarium schaut. Sein Grinsen bleibt unklar. Ich weise ihm einen Platz zu, an dem er
40 noch nie gegessen hat, und er setzt sich ohne Widerrede hin. Als ich nochmals in den
41 Bereich des Aquariums blicke, sehe ich, dass tatsächlich noch ein Platz am Doppeltisch
42 frei ist.
43
44 Miro setzt sich und beginnt, durch sein Heft zu blättern. Er schaut sich jede Seite einzeln
45 an, bis er eine leere Seite findet. Kurz darauf steht er auf und geht zu den Lautbildern, wo
46 sich bereits drei andere Kinder befinden. Sie unterhalten sich kurz, dann kehrt Miro an
47 seinen Platz zurück. Otto läuft an seinem Platz vorbei und sie unterhalten sich
48 nochmals. Währenddessen dreht Miro den Leimstift vollständig heraus. Er sitzt eine
49 Weile mit dem Leimstift in der Hand da und schaut ins Leere. Als Frau Pauli an seinem
50 Platz vorbeigeht, möchte Miro etwas sagen, aber Frau Pauli bemerkt den
51 herausgedrehten Leimstift und sagt: „Ow Miro, das isch nöd guet. De Liim defsch nöd
52 sowit usetrülle, suscht bricht er ab.“ Miro schaut sie an, doch sagt nichts. Die Lehrerin
53 dreht den Leimstift zurück. Miro sitzt einige Sekunden still, hält den Leimstift weiter in
54 der Hand, dann steht er auf und holt sich ein neues Bild.
55
56 Miro schneidet das Bild aus und bringt die übrigen Bilder von anderen Tierarten zurück.
57 Er kehrt an seinen Platz zurück und beginnt, das Bild mit dem Leimstift einzukleben. Vor
58 ihm stehen Kinder, die sich Lautbilder aus der Lautbilderbox heraussuchen. Plötzlich
59 machen sie einen Tumult, weil sie eine Spinne gefunden haben. Einige Kinder kreischen
60 und behaupten, sie sei giftig. Die Kinder legen die Spinne auf ein Kissen und bringen sie
61 zu Frau Pauli. Miro steht auf und hält sich am Tisch fest. Nachdem sich die Situation
62 beruhigt hat, setzt er sich wieder hin und klebt das Bild fertig ein.
63
64 Miro steht auf und sucht sich erneuert ein neues Tier aus. Er geht zum runden Tisch, wo
65 die Kinder ihre Aufgaben korrigieren oder nachschauen, wie Tiere geschrieben werden.
66 Miro sucht sein Bildchen, findet es und geht zur Lautbilderbox, bevor er zur nächsten
67 Box wechselt. Sein Blick ist dabei fest auf die Box gerichtet. Nachdem er seine
68 Lautbilder gefunden hat, kehrt er an seinen Platz zurück, setzt sich hin und hält die
69 Lautbilder in der Hand, während er nach vorne schaut.
70
71 Ein anderes Kind ruft seinen Namen: „Miro!“ Er dreht sich um, lächelt kurz, und richtet
72 dann wieder den Blick auf seine Arbeit. Er schaut genau auf seinen Leim und beginnt zu
73 kleben. Kurz darauf steht er wieder auf und schaut in Richtung des Aquariums. Er beugt
74 sich leicht, um durch das Regal zu schauen. Er erkennt Frau Pauli hinter dem Regal.
75 Er geht um das Regal und fragt: „Ich han Durst.“
76 Frau Pauli: „Den defsch du öbis go trinke gah.“ (Die Kinder müssen nicht fragen, wenn
77 sie trinken möchten.)

78 Er geht zum Lavabo, um etwas zu trinken. Das Lavabo befindet sich neben dem vierer
79 Tisch. Auf dem Rückweg bleibt er bei Gian stehen. Gian zählt seine Bilder auf Englisch; „
80 One, Two, Three, Four, Five, Six“. Miro läuft zurück an seinen Platz und arbeitet weiter.
81
82 Frau Pauli und ich unterhalten uns, als Miro zu uns kommt und fragt: „Frau Pauli, defi au
83 mitem Schreiber schriebe?“
84 Frau Pauli erklärt ihm, dass er zuerst die Wörter legen soll, bevor er schreibt. Ich
85 interveniere und erinnere daran, dass wir bereits vereinbart hatten, dass er auch direkt
86 schreiben darf. Er lächelt kurz. Miro kehrt zu seinem Platz zurück und klebt das Bild
87 eines Leoparden in sein Heft ein. Dann nimmt er einen Bleistift und schreibt in grossen
88 Buchstaben „LEOPARD“ darunter.
89
90 Ich gehe zu ihm und lobe ihn: „Super Miro, hesches richtig gschriebe.“ Miro schaut kurz
91 auf, blättert dann weiter und bereitet sich auf die nächste Aufgabe vor. Er steht wieder
92 auf, holt sich ein neues Tierbild und sucht am runden Tisch nach einem Bild. Er
93 entscheidet sich für einen Hirsch, schaut es sich genau an und kehrt zu seinem Platz
94 zurück. Dort klebt er das Bild ein und beginnt, „HIR“ zu schreiben, bevor er plötzlich
95 stoppt. Miro steht auf, läuft einmal um seinen Platz und geht zum Clevertouch, wo sich
96 eine Anlauttabelle befindet. Er wirft einen kurzen Blick darauf, geht zurück und setzt
97 sich.
98
99 Die Aufräummusik ertönt, während Miro noch das „S“ am Ende seines Wortes schreibt.
100 Er klappt sein Heft zu, räumt alles auf und setzt sich auf sein Höckerli.

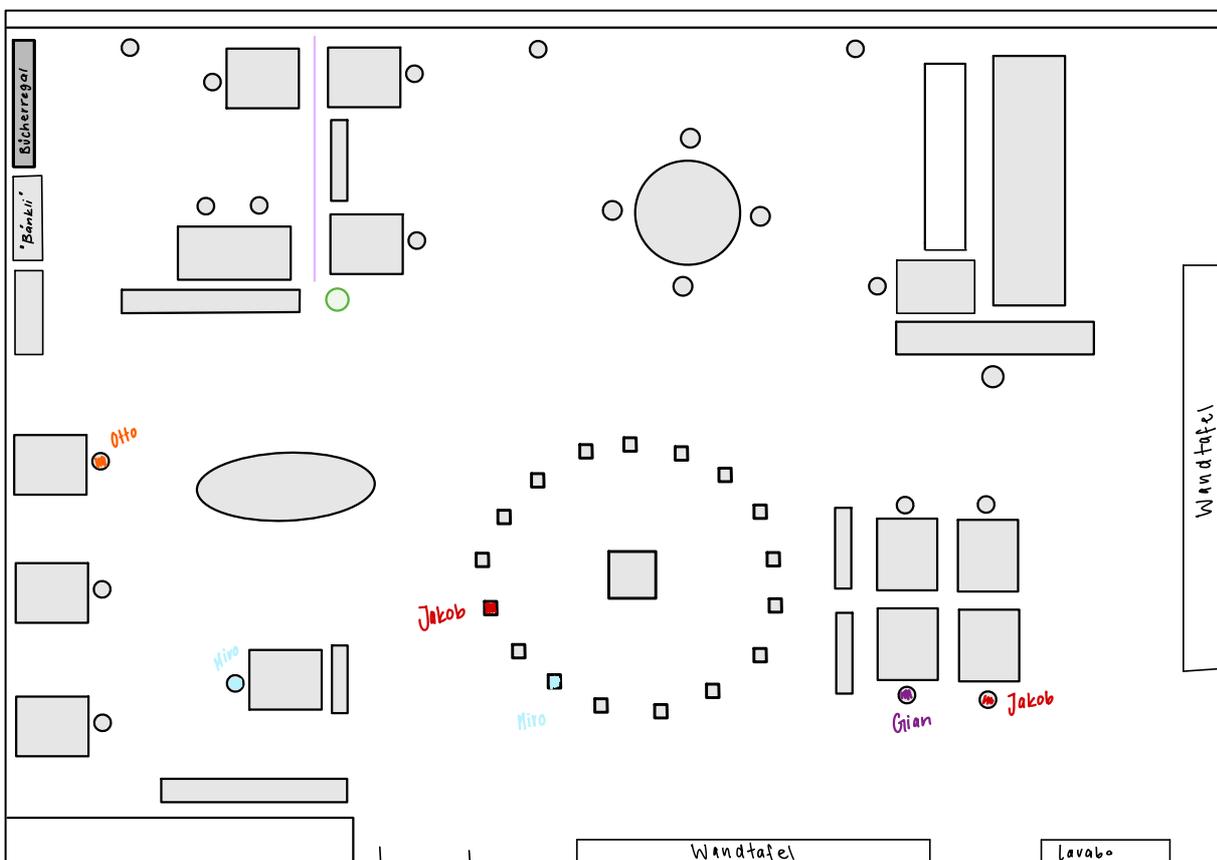


Abbildung A 2: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_02



Abbildung A 4: Arbeitsheft Miro 1



Abbildung A 3: Arbeitsplatz Miro

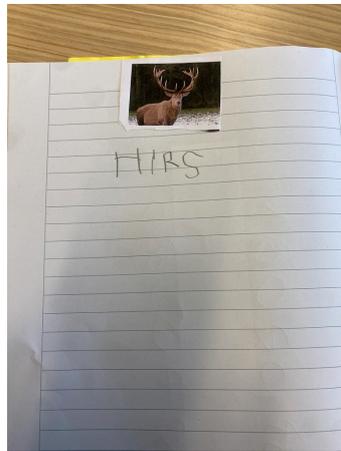


Abbildung A 6: Arbeitsheft Miro 2

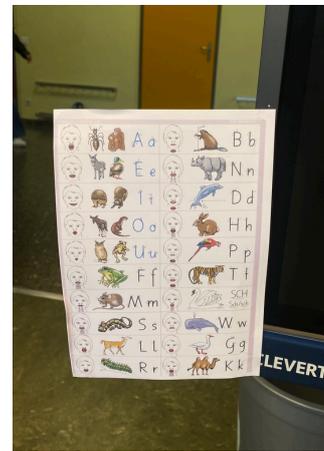


Abbildung A 5: Anlauttabelle

7.1.3. PS003_Feldprotokoll_03

Name des Feldprotokolls	PS003_Feldprotokoll_03
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	1.November 2024
Uhrzeit	9:12 – 9:45 und 10:16 – 11:04
Vervollständigt am ...	Abend desselben Tages
Anonymisierter Name Fokuskind	Miro
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll) Klassenkamerad*innen: Lilly, Aaron, Jakob, Janosch, Gian, Marlon

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (9:12 – 9:45)**

2 Die Kinder dürfen offen arbeiten. Miro war zuvor noch bei Frau Noll am runden Tisch.
3 Nun darf er etwas selbst arbeiten. In der Kreismitte sind die Igelboxen verteilt.

4

5 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.

6

7 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
8 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.

9

10 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
11 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
12 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
13 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
14 können.

15

16 **Ausformulierte Feldnotizen**

17 Miro steht vom runden Tisch auf und geht in die Mitte des Raumes, um sich ein
18 Arbeitsblatt zu holen. Danach läuft er zu seinem Hocker und nimmt einen Bleistift aus
19 seiner Stiftebox. Er dreht sich um und geht zum Vierertisch. Dort sitzen bereits Jakob
20 und Aaron, Lilly sitzt gegenüber von Jakob. Als Miro zum Tisch schaut, ist nur Lilly auf
21 ihrem Platz. Jakobs Platz ist mit seinen Materialien belegt und Aarons Platz ist leer, weil
22 er gerade bei Frau Noll am runden Tisch ist.

23 Als er vor dem freien Platz neben Lilly steht, kommt Jakob zurück und sagt: „Miro chum!“

24 Miro schüttelt den Kopf und sagt „nei“.

25 Er steht immer noch vor dem freien Platz und legt seine rechte Hand auf den Stuhl.

26 Jakob: „mol du defsch!“

27 Miro schüttelt langsam den Kopf und geht dann an Lilly vorbei und am Platz von Jakob,
28 bis er vor dem Platz neben Jakob steht. Er setzt sich hin und beginnt sein Arbeitsblatt zu
29 lösen. Jakob steht kurz darauf wieder auf. Miro arbeitet weiter.

30 Aaron kommt auf Miro zu und sagt „Du bisch a mim Platz“.

31 Miro schaut ihn an, steht auf und läuft zur Mitte im Kreis. Er schaut nach links und dann
32 nach rechts und setzt sich neben Lilly hin. Er arbeitet weiter. Kurz darauf kommt Jakob
33 wieder zurück. Er setzt sich hin.
34 Aaron schaut ihn an und sagt: „Er war an meinem Platz“.
35 Jakob antwortet etwas darauf, jedoch verstehe ich es nicht. Die beiden flüstern noch zu
36 zweit weiter. Miro blickt hoch, er schaut schräg zu Jakob, dann schaut er an der rechten
37 Seite vorbei. Er arbeitet wieder weiter. Dann steht er auf und läuft in die Kreismitte, dort
38 schaut er sich die verschiedenen Igelboxen an. Bei einer Box bleibt er stehen und
39 blättert darin herum. Er nimmt sich ein Arbeitsblatt heraus und sitzt sich wieder an
40 seinen Platz.
41 Jakob rülpst. Miro schaut auf, schaut in schräg an, grinst und zieht seine Schultern zu
42 seinem Kopf hoch. Dann schaut er wieder auf sein Blatt und arbeitet weiter.
43 Jakob flüstert: „Miro, Miiirro, Miiirrooo“.
44 Miro reagiert nicht.
45 Jakob flüstert etwas lauter „Miiroo, Miiirrooo“. Miro reagiert immer noch nicht.
46 Dann vertstellt Jakob seine Stimme das sie sehr tief ist und sagt: „MIIIRRRRROOOO“.
47 Miro schaut auf und schaut Jakob an.
48 Jakob: „zeig mal dis Bild Miro“ Miro hebt sein Bild hoch. Keine Reaktion darauf.
49 Jakob: „Wettsch mis au gseh“
50 Miro: „Ja“ Jakob hebt sein Bild hoch und prustet los. Miro grinst und richtet dann sein
51 Blick wieder seinem Aufgabenblatt. Zwischendurch macht Jakob verschiedene
52 Geräusche. Miro schaut ihn nicht mehr an.
53 Frau Noll „Miro wenns nöd gaht suechsch der en neue Platz“.
54 Jakob flüstert darauf „Es gaht“.
55 Jakob macht weiterhin Geräusche. Miro schaut zwischendurch immer wieder mal auf
56 und macht Augenkontakt mit Jakob. Miro malt weiter mit einem grünen Farbstift. Ihm
57 bricht der Spitz ab.
58 Miro: „Jakob mir isch de Spitz fu mim Bleistift abgebrochen“ dabei hält er seinen grünen
59 Farbstift hoch. Lilly die während des ganzen tumults nicht reagiert hat, schaut nun
60 ebenfalls auf und grinst Miro an. Jakob steht auf und läuft um den Tisch herum, sodass
61 er nun auf derselben Seite ist. Jakobs Blick fällt zu mir, ich schaue ihn ebenfalls an und
62 er dreht sich wieder um und sitzt sich wieder an seinen Platz. Miro legt den
63 abgebrochenen Spitz auf den Farbstift, sodass es wieder ganz aussieht.
64 Miro: „Jakob er isch neu“ und zeigt den Farbstift mit dem daraufgelegten Spitz.
65 Jakob reagiert nicht darauf.
66 Miro wiederholt sich „Es isch neu“.
67 Erst jetzt reagiert Jakob. Miro schaut wieder auf den Stift und nimmt den Spitz weg und
68 dann legt er ihn wieder darauf. Er dreht den Farbstift einmal um die Achse und schaut
69 ihn mit weiten Augen an.
70
71 Frau Noll: „Es isch Pause, ihr defet alle Plätz ufrume!“
72
73 Miro räumt auf und geht schnell in die Pause.
74
75
76 **Kontextinformationen zur zweiten Beobachtungsphase (10:16– 11:04)**
77 Die Pause ist vorbei. Die meisten Kinder sitzen wieder im Kreis. Als ich in das
78 Klassenzimmer reinkomme, unterhalten sich die Kinder über ihre eigenen Zähne.

79
80 Die Kinder erhalten von Frau Noll die Aufgabe innerhalb von 10 Minuten eine Aufgabe zu
81 erklären. Die Kinder kennen diesen Aufgabentyp bereits. Jedes Mal, wenn ein Kind
82 „Stopp“ ruft, muss das Kind, welches am Erklären ist aufhören und das andere Kind darf
83 weiter erklären.
84
85 Am Morgen früh sagt Frau Noll: „Wer die Flüge hüt ifangt bechunt fu mir en Znüni.“
86
87 **Ausformulierte Feldnotizen**
88 Miro: „Min Zah isch da!“
89 Mehrere Kinder kommen auf ihn zu und schauen sich seine Zähne an. Frau Noll kommt
90 in das Klassenzimmer hinein.
91 Frau Noll: „Ich habe eine gute und eine schlechte Nachricht, welche möchtet ihr zuerst
92 hören?“
93 Jakob: „Die gute“
94 Frau Noll erzählt die gute Nachricht zuerst und anschliessend die schlechte Nachricht.
95 Miro's Mund steht offen und sein Blick ist in die Kreismitte gerichtet. Er stützt seine
96 Hände auf seinen Knien ab. Frau Noll steht nun auf und läuft im Klassenzimmer umher.
97 Miro's Blick ist immer noch auf die Kreismitte.
98 Frau Noll: „Ihr dürft mit eurer schönsten Schrift in mein Heft schreiben und die Aufgabe
99 erklären.“
100 Miro's Blick schweift zu Frau Noll die ihr Heft nun in der Hand hält und wieder in den
101 Kreis sitzt. Leo steht auf und beginnt zu erklären. Miro's Blick liegt direkt auf Leo und dem
102 Heft auf dem Tisch. Miro sitzt an der Kante seines Höckerlis, seine Hände sind auf
103 seinen Knien abgestützt. Jakob lacht. Miro schaut ihn an und grinst. Das aktuelle Kind in
104 der Mitte schreibt ins Heft. Miro steht mit gebeugten Knien, seine Hände noch auf
105 seinen Knien abgelegt langsam auf. Er setzt sich wieder. Jakob lacht wieder. Miro schaut
106 ihn an und grinst. Gian und Janosch sind nun gemeinsam in der Mitte. Miro schaut die
107 beiden an und schmunzelt kurz.
108 Immer mehr Kinder stehen auf und sitzen, knien oder stehen gebeugt um den Tisch in
109 der Mitte. Mittlerweile stehen fünf Kinder um den Tisch. Miro steht langsam auf und
110 macht einen Schritt in die Richtung des Tisches. Er schaut zwischen den Kindern hin
111 und her. Er steht mit den Händen in die Hüften gestützt. Nun sind es schon acht Kinder
112 die wild hin und her diskutieren.
113 Der Lärm nimmt zu. Miro dreht sich um und geht zurück zu seinem Höckerli. Sein Blick
114 bleibt auf die Mitte des Kreises gerichtet, während er immer wieder grinst. Die acht
115 Kinder führen ihre Diskussion fort. Allein auf seinem Höckerli sitzend, beobachtet Miro
116 das Geschehen.
117
118 Lilly, Aaron und Marlon sitzen ebenfalls im Kreis. Diese versuchen jedoch die Fliege
119 einzufangen.
120
121 Frau Noll unterbricht. «Mila hat mehrmals einen guten Tipp gegeben. Kannst du den
122 nochmals für alle Kinder sagen?» Mila erklärt. Miro blickt zur Tischmitte, dann auf seine
123 Hände und betrachtet seine Finger. Sein Blick wandert zurück zur Kreismitte. Frau Noll
124 erklärt die Aufgabe nun ausführlicher und ruft dabei immer wieder Kinder auf, um sie
125 vorzuzeigen.

126 Frau Noll: „ihr arbeitet selber im blauen Heft, ihr dürft selber wählen mit welchen
127 Zahlen. Am runden ist Aaron, ist Marlon, ist Miro, du warst gestern auch am runden
128 Tisch möchtest du auch an den runden Tisch?“ (Blick zu Gian)
129 Gian: „Ja“
130 Alle Kinder stehen auf und holen sich einen Plastikteller in der Mitte sowie ein paar
131 Holzwürfel. Auch Miro und Marlon haben einen Teller in der Hand und bereits einige
132 Holzwürfel darauf. Zudem haben auch beide schon ihre Stifte box in der Hand.
133 Frau Noll unterbricht: „Marlon du brauchst keinen Teller. Nur einen Bleistift und einen
134 Farbstift“.
135 Miro steht neben Marlon. Miro schaut auf und nimmt nochmals eine Handvoll Würfel.
136 Frau Noll: „Miro du brauchst keinen Teller, nur einen Bleistift und einen Farbstift.“
137 Miro leert die Würfel zurück in die Box. Mit seine Stiftebox läuft er zurück zu seinem
138 Höckerli und sucht sich seinen Bleistift und einen Blauen Farbstift heraus. Dann läuft er
139 zum runden Tisch und setzt sich neben Frau Noll hin.
140 Frau Noll erläutert allen Kindern am runden Tisch, dass es nicht genug Platz für die
141 gesamte Stiftebox gibt. Daher sollen die Kinder lediglich einen Bleistift und einen
142 Farbstift mitbringen.
143
144 Nun sind nur noch Miro, Aaron, Marlon und Gian am runden Tisch.
145 Marlon flüstert leiste „Miiroo, Miiroo“
146 Miro reagiert nicht.
147 Frau Noll: „Mit welcher Zahl möchtet ihr beginnen?“
148 Gian meldet sich als erster: „10“
149 Darauf sagen die anderen drei Jungs ebenfalls „10“.
150 Frau Noll: „seid ihr euch sicher? Wieso fängt ihr direkt mit dem schwierigsten an?
151 Überleg es dir doch nochmals. „
152 Gian: „okay siebe“
153 Frau Noll „Mit welcher Zahl möchtest DU beginnen?“ Sie betont das „Du“ und tippt Miro
154 an. Miro antwortet nicht direkt.
155 Miro: „sechs“
156 Frau Noll fragt auch noch die anderen zwei Kinder.
157 Frau Noll: „Ich finde sechs eine gute Zahl. Miro hol doch mal einen Teller mit sechs
158 Holzwürfel“
159 Miro steht auf und holt einen Teller und die sechs Würfel.
160
161 Mit dem Farbstift malen sie einen langen Strich in ihr Heft, welcher die Seite in zwei
162 Hälften teilt. Oberhalb des Strichs zeichnen sie einen Luftballon. Aaron malt einen
163 Strich von oben bis nach unten. Miro schaut nach rechts auf sein Heft.
164 Miro öffnet seinen Mund uns sagt: „Waaaass soo lang?“
165 Aaron: „Ich mach bis nach unten“
166
167 Miro beginnt die Zahl sechs aufzuteilen. Er nimmt zwei Würfel und legt sie in eine
168 Abteilung. Die restlichen vier lässt er liegen.
169 Miro: „Zwei und vier“
170 Er schreibt es in sein Heft. Links Zwei und rechts Vier.
171 Aaron legt die Vier Würfel zu den restlichen zwei und sagt: „Sechs und Null“
172 Miro schreibt es wieder in sein Heft.

173 Die Kinder diskutieren. Miro schaut zu Jakob, dann auf seinen Bleistift. Dann nimmt er
174 seinen Farbstift in die linke Hand und führt die Spitzen der beiden Stifte aneinander.
175 In dieser Zeit ist der Teller bei Gian.
176 Frau Noll: „Wie viel hat es auf der einen Seite?“
177 Miro: „Drei“
178 Miro schreibt auf beiden Seiten eine drei. Miro ist wieder an der Reihe und legt die
179 anderen Drei Würfel zu dem restlichen Würfel. Nun sind wieder alle Würfel auf einer
180 Seite, diesmal jedoch die andere Seite.
181 Marlon: „Das hemmer scho gha!“
182 Gian: „nei, dass hemmer nonig gha! Es isch jetzt uf de andere Site“
183 Alle schreiben es in ihr Heft. Miro schaut wieder nach rechts auf Aarons Heft und prustet
184 los. Es entsteht ein Tumult. Frau Noll kehrt wieder an den Tisch zurück. Die Kinder
185 verstummen. Miro nimmt einen Radierer in die Hand.
186 Frau Noll: Wem ghört de?“
187 Miro antwortet leise: „Marlon“
188 Frau Noll nickt und Miro radiert. Anschliessend legt er den Radiergummi zurück neben
189 Marlon. Frau Noll zählt die Resultate bei den Kindern durch. Sie haben gemeinsam alle
190 möglichen Lösungen gefunden. Sie dürfen nun mit einer neuen Zahl beginnen, dafür
191 sollen sie sich auch einen neuen Farbstift holen, um eine neue Linie zu zeichnen.
192 Alle Kinder stehen auf. Miro steht als letzter auf und läuft zu seinem Höckerli.
193 Miro: „Marlon welli Farb hesch du?“
194 Marlon: „rot“
195 Miro: „Denn nimmi au rot“
196 Gian: „Miro welli zahl nimsch du?“
197 Miro läuft mittlerweile rückwärts an Gian vorbei, dabei ist der Blick zu Gian gerichtet. Er
198 antwortet nicht.
199 Gian: „Miro welli Zahl nimmsch du?“
200 Miro verzieht ein wenig die Augen und sagt in einem für mich genervt klingenden Ton:
201 „siehe“. Er deht sich von Gian weg.
202 Gian: „Denn nimmi au s’siebni“
203 Gian setzt sich nun an den Vierertisch. Miro, Aaron und Marlon müssen noch am runden
204 Tisch bleiben. Miro setzt sich auf Aarons Stuhl.
205 Aaron: „Hee das isch min Stuehl!“
206 Miro: „OW“ und setzt sich auf seinen eigenen Stuhl.
207 Miro lacht, lehnt sich zu Aaron und sagt: „Etzt hani fas din Stuehl gno“. Dann lehnt er
208 sich wieder zurück. Aaron erwidert nichts. Miro beginnt mit seinem Bleistift zu spielen.
209 Er legt sich seinen Bleistift auf den Rand seiner Brille. Dann nimmt er diesen wieder
210 herunter und schreibt etwas auf. Er legt den Bleistift wieder auf seine Brille. Frau Noll
211 sitzt sich zurück an den runden Tisch. Der „Rechen-Teller“ wird wieder im Kreis
212 herumgegeben, sodass jedes Kind ein Beispiel dazu machen kann. Sie verteilen die
213 Würfel und schreiben das Resultat auf.
214
215 Ich werde von Frau Noll unterbrochen. Zwei Minuten später beginne ich wieder zu
216 beobachten.
217
218 Frau Noll sitzt wieder am runden Tisch. Sie schaut auf das Heft von Miro. Sie legt ihm
219 eine Vorlage hin aufdem alle Ziffern abgebildet sind und den richtigen Schreibverlauf.
220 Sie tippt auf die Fünf. Miro schaut sie an und nimmt den Radiergummi in die Hand. Er

221 radiert und schreibt die fünf nochmals hin. Zwischendurch spielt Miro wieder mit der
222 Brille. Er legt sie wieder auf den Brillenrand. Frau Noll schaut nochmals auf sein Heft
223 und tippt diesmal auf die Sechs. Miro grinst und radiert wieder. Er verbessert die sechs.
224 Nun zählen sie gemeinsam die Resultate durch. Dabei sollten sie ihren Zeigefinger
225 verwenden. Die Kinder dürfen aufräumen. Miro schliesst langsam sein Heft und läuft zu
226 seinem Höckerli. Er läuft an Aaron vorbei und die beiden flüstern etwas, welches ich
227 nicht verstehe. Miro steht vor seinem Höckerli, er kniet sich hin und versorgt seinen
228 Bleistift sowie seinen Farbstift. Mit dem blauen Heft in der Hand schaut er nach links
229 und recht. Er geht auf Frau Noll zu. Die bemerkt ihn und zeigt auf den Stapel mit den
230 blauen Heften. Miro legt sein Heft obendrauf und setzt sich auf sein Höckerli.
231

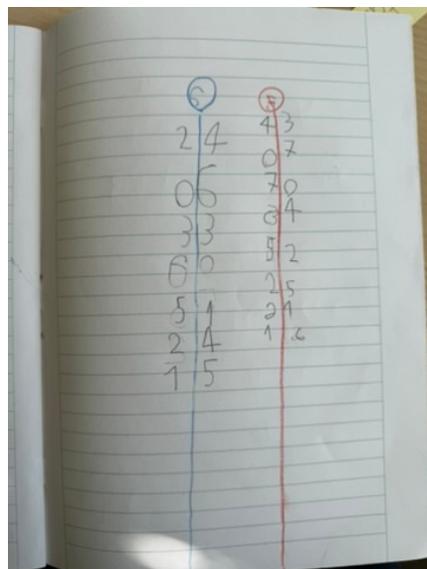


Abbildung A 7: Miro Aufgabe

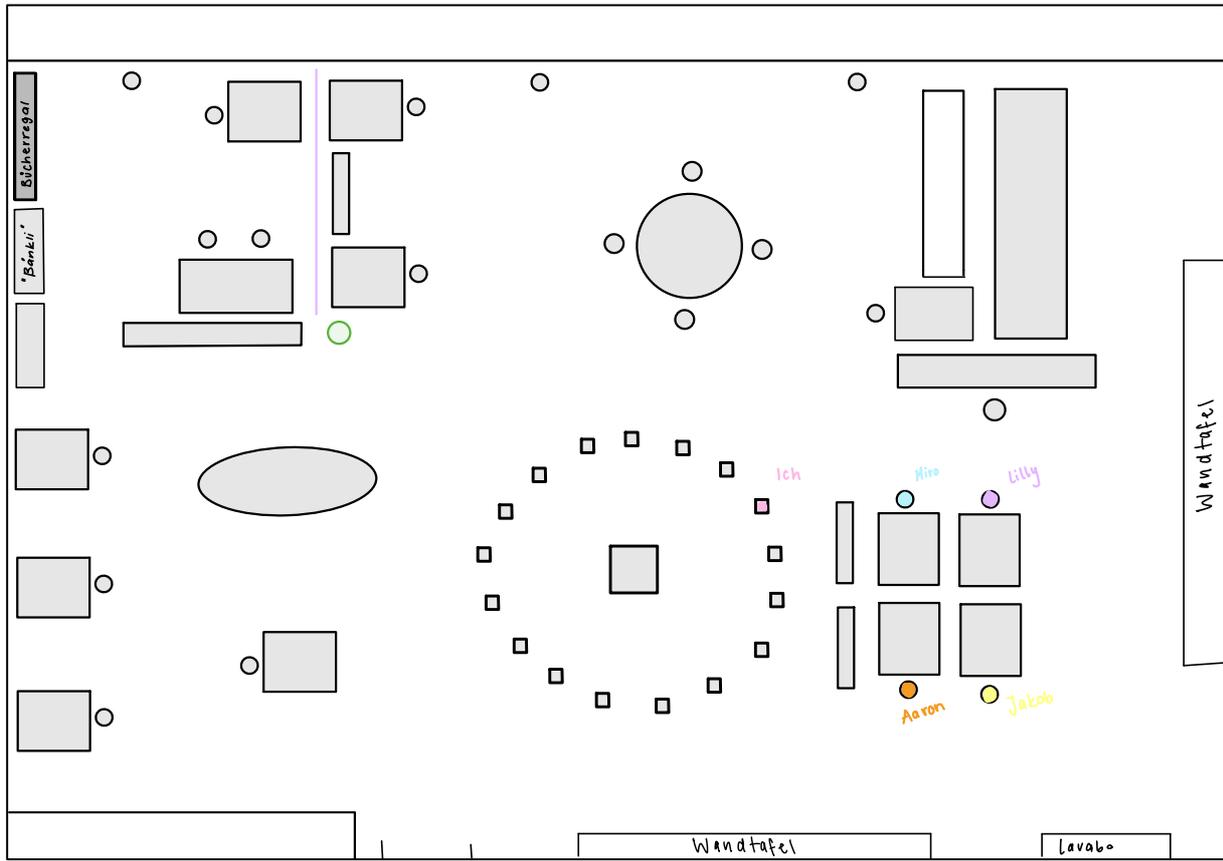


Abbildung A 8: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_03 Teil 1

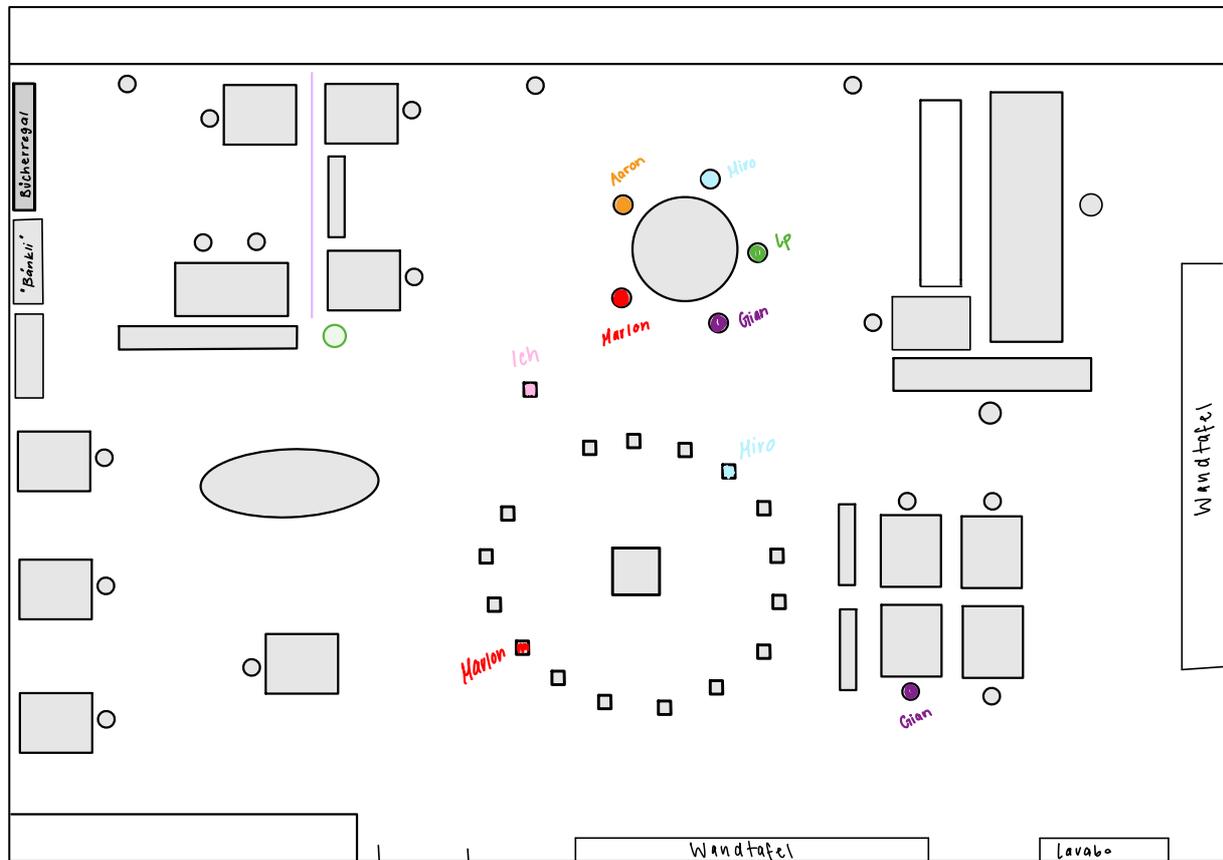


Abbildung A 9: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_03 Teil 2

7.1.4. PS003_Feldprotokoll_04

Name des Feldprotokolls	PS003_Feldprotokoll_04
Autorin	Nina Minder
Feld	<input type="checkbox"/> Kita <input type="checkbox"/> Spielgruppe <input type="checkbox"/> Kindergarten <input checked="" type="checkbox"/> Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	15. November 24
Uhrzeit	10:16 – 11:44
Vervollständigt am ...	Folge Tag
Anonymisierter Name	Miro
Fokuskind	
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll), Gast (Frau Pauli), Klassenkamerad*innen: Joel, Gian, Lilly, Leo, Aaron, Otto, Mila

- 1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (10:16 – 11:44)**
- 2 Ich werde von Frau Noll gefragt, ob ich noch in den Kreis sitzen kann, da sie noch etwas
- 3 ausdrücken muss. Ich willige ein und sehe, dass der geburtstagfisch auf ihrem Platz
- 4 liegt. Ich frage wer den Geburtstag hatte.
- 5
- 6 Jakob ist krank. Frau Noll hat am Morgen Miro gefragt, ob er heute einen Sitznachbarn
- 7 wählen möchte oder lieber, wenn Jakob wieder gesund ist. Miro hat darauf bestanden
- 8 heute jemanden zu wählen.
- 9
- 10 Frau Noll arbeitet mit der Tier Metakognition. Sie erzählt am Anfang des Schuljahrs eine
- 11 Geschichte zum Bilderbuch „Wenn die Zeige schwimmen lernt“ von Nele Moost. Dabei
- 12 vermittelt sie den Kindern, dass nicht alle die gleichen Stärken und Schwächen haben.
- 13 Im Verlauf vom Schuljahr erarbeiten die Kinder mit Frau Noll ein Ziel, das sie erreichen
- 14 wollen. Um das Ziel zu visualisieren, dürfen die Kinder ein Schleichtier aussuchen, das
- 15 für sie das Ziel verkörpert. Das Tier dürfen sie in ihre Schreib Box legen. Miro hat mit Frau
- 16 Noll das Ziel herausgearbeitet, sich mehr zu melden, wenn er die Antwort weiss. Da er
- 17 sehr oft die Antwort kennt, aber sich nicht dazu äussert.
- 18
- 19 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.
- 20
- 21 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
- 22 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.
- 23
- 24 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
- 25 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
- 26 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
- 27 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
- 28 können.
- 29

30
31
32 **Ausformulierte Feldnotizen**
33 Ich: „Wer hett Geburtstag gha?“
34 Kinder: „Miro“
35 Ich: „Wenn hesch den Geburtstag gha?“
36 Miro überlegt
37 Joel: „Am Samstag oder Sonntag“
38 Miro: „Am Sonntag!“
39 Ich: „Denn wünsch ich dir alles gueti zum geburtstag nachträglich. Neb wem wettsch
40 den sitzte?“
41 Miro lächelt, er wirkt auf mich überfordert mit der Frage. Er schaut im Kreis umher.
42 Mehrere Kinder: „De Jakob isch krank den chasch ihn nöd neh“
43 Miro reagiert nicht darauf.
44 Ich: „Vielleicht können die Kinder aufhalten, welche neben dir sitzen möchten.“
45 Einige Kinder halten auf.
46 Miro: „mhh“
47 Ich: „chasch au aazelle bölle schelle mache, wennt dich nöd entscheide chasch“
48 Miro überlegt weiter.
49 Die anderen Kinder, Frau Pauli und ich unterhalten uns in dieser Zeit, ob er zwei oder nur
50 ein Kind auswählen darf. Wir kommen auf den Entschluss, dass es jeweils nur ein Kind
51 ist.
52 Miro: „mhh Aaron, Marlon, Gian oder Leo“
53 Ich: „mhh neben Gian sitzt du doch auch sonst immer.“
54 Gian greift ebenfalls ein: „Ich sitze ja suscht immer neb dir“
55 Miro überlegt nochmals: „Aaron, Marlon oder Leo“
56 Dann überlegt er nochmals.
57 Miro: „das aazelle mache, aber ich weiss nöd was“
58 Ich: „Du weisch nöd wies gaht?“
59 Miro: „Ja“
60 Ich: „Den chömmers ja alli zeme mache“
61 Wir sagen alle gemeinsam das Sprüchli auf. Marlon ist der auserwählte.
62 Miro lächelt.
63 Ich: „Wer wettsch den ustusche? De Gain oder Mila?“
64 Miro: „Mila“
65 Ich: „guet, den def Mila und de Marlon ihre Höckerli neh und de Platz tusche“
66 Miro und Marlon grinsen sich an.
67 Frau Noll kommt wieder in das Klassenzimmer herein.
68 Frau Noll übernimmt wieder.
69 Frau Noll: „Was ist verdoppeln?“
70 Frau Noll blickt zu Miro: „Wenn dus weisch denk as Geisli“
71 Miro streckt auf. Frau Noll ruft Aaron auf.
72 Die Kinder erklären, was verdoppeln ist. Dabei sollten sie darauf achten, dass sie nicht
73 das Wort verdoppeln sagen. Sie erhalten die Aufgabe kleine Karteikarten
74 auszuschneiden.
75 Miro holt sich bei Frau Noll ein Blatt. Er schaut auf den Pult gegenüber des Lehrpersonen
76 Pult. Dort ist Lilly bereits. Er schaut mich an. Dann holt er seine Stiftebox. Marlon geht an
77 den Vierertisch. Miro schaut dorthin. Dann läuft Miro zu Frau Pauli.

78 Miro: „Min Platz isch bsetzt“ er zeigt auf den Platz gegenüber des Clevertouch.
79 Frau Pauli: „Wo gasch den here wenn de amel bsetzt isch?“
80 Miro schaut sich um, er dreht sich: „Den sitzt ich da!“ Er steuert auf den Platz hinter
81 seinem zu. Er schaut Frau Pauli lächelnd an und setzt sich. Er beginnt die
82 Rechnungskarten auszuschneiden. Im Aquarium ist Unruhe, frau Noll verwarnt einige
83 Kinder und schickt einige heraus. Miro ist mit seiner Aufgabe beschäftigt. Leo sitzt
84 rechts neben Miro.
85 Miro fällt ein Blatt runter: «Oww»
86 Und schaut Leo an. Miro sitzt auf den Boden, um sein Blatt aufzuheben. Dabei grinst er
87 Leo an. Leo schaut ihn an und zieht eine Grimasse. Miro baumelt mit beiden Füßen.
88 Der Stuhl sowie der Tisch ist ist zu hoch für Miro eingestellt.
89 Miro schaut zu Leo, flüstert etwas. Ich verstehe es nicht. Leo reagiert nicht.
90 Miro: „nicht so schneiden“
91 Er zeigt mit der Schere auf Leo. Leo schaut ihn an. Miro versucht sein Lachen durch den
92 Atem zu unterdrücken. Sie schneiden beide für sich weiter. Miro flüstert wieder etwas,
93 ich verstehe es nicht Leo und Miro flüstern gemeinsam und lachen dabei.
94
95 Ich hole mir einen Stuhl und sitzt näher an die beiden ran.
96
97 Sie schauen mich an und beginnen zu lachen. Sie schauen beide fest auf ihr Pult und
98 versuchen ihr Lachen zu unterdrücken, doch es gelingt ihnen nicht.
99 Frau Noll: „Miro du arbeitest alleine und der Leo kommt hier her»
100 Leo steht auf und räumt seinen Müll weg. Dabei läuft er nahe an Miro vorbei und lacht
101 nochmals. Er geht wieder zurück an seinen Platz. Dann packt er seine Sachen und sitzt
102 sich an einen anderen Platz. Miro und Leo lachen noch ein wenig weiter.
103 Jedes Mal, wenn Leo an Miro vorbei geht, lacht er noch einmal. Es wirkt sehr extra für
104 mich. Leo setzt sich weg.
105 Die Kinder im Aquarium flüstern. Miro schaut sie an und hat ein Lächeln im Gesicht.
106 Dann widmet er sich wieder seiner Arbeit. Miro schaut Frau Pauli an mit einem Lächeln,
107 dann wieder zum Aquarium. Miro schaut diesmal mich an und zeigt mit der Schere auf
108 den Teppich im Aquarium. Ich schaue um das Regal herum und sehe das
109 Papierschnipsel zusammengeknüllt auf dem Teppich liegen.
110
111 [Frau Noll hat zu Beginn der ersten Klasse eine Schneidübung vorgezeigt, dabei hat sie
112 die Papierschnipsel zusammengeknüllt und über die Schulter geworfen. Am Schluss hat
113 sie dann aufgeräumt. Die Kinder haben dafür auch die Erlaubnis erhalten unter der
114 Bedingung, dass sie es anschliessend aufräumen. Mittlerweile machen es nur noch
115 vereinzelnde Kinder.]
116
117 Miro: „öbert hett dete gworfe, de Janosch hett dete.“
118 Er flüstert weiter, ich verstehe nur die Hälfte. Gian kommt gerade aus dem Aquarium. Ich
119 spreche ihn kurz darauf an und er räumt es auf.
120
121 Frau Noll: „bitte kommt alle an den runden Tisch mit genug abstand!“
122 Miro sitzt noch an seinem Platz und schneidet weiter aus. Die meisten Kinder sind schon
123 am runden tisch
124 Frau Noll: «fünf, vier, drei..“
125 Miro steht schnell auf und geht an den runden tisch

126 Frau Noll: „zu langsam! Miro, Leo Gian, gelbe Karte, nächstes Mal gibt es einen
127 Nachdenk-Zettel auch über das Wochenende.“
128 Leo blendet die sonne
129 Frau Noll: „wenn es dich blendet darfst du auch hier rüber stehen“
130 Leo möchte neben Miro stehen.
131 Frau Noll: „hier hin nicht neben Miro“
132 Frau Noll erklärt weiter.
133 Die Kinder dürfen nun mit ihren Karten rechnen dafür benötigen sie ein Schrott Papier.
134 Alle Kinder stürmen auf die Schublade mit dem Schrott Papier. Miro nimmt sich eins und
135 setzt sich an seinen Tisch. Bei der Schublade gibt es einen tummelt. Miro sitzt am Tisch
136 und schaut sich seine Schere an. Dann beginnt er weiter zu schneiden.
137 Frau Noll läuft an hinter seinem Platz vorbei: „es bitzli schneller mache“
138 Miro reagiert nicht darauf. Er schneidet weiter. Er hält das Blatt am Rand links oben mit
139 der linken Hand. Mit rechts schneidet er. Dann lässt er das Blatt links oben fallen und es
140 fällt runter auf den Tisch. Teils schneidet er der Linie entlang und teils schneidet er den
141 quer durch das Blatt, dass es kleiner ist und schneidet, erst dann der Linie entlang. Auf
142 seinem Platz hat es viele kleine Schnipsel. Er legt die schere hin und bündelt die Karten
143 zusammen. Dann legt er die Schere in seine Stifte box und nimmt den Bleistift in die
144 Hand. Er schaut nach hinten an mir vorbei. Er legt den Bleistift wieder hin. Er nimmt den
145 Stapel mit den Karten in die Hand und dreht sich nach links. Hinter ihm sitzt Aaron. Er
146 schaut ihn an. Dieser ist die Rechnung auf das Blatt am Schreiben, so wie es Frau Noll
147 erklärt hat. Miro nimmt den Bleistift wieder in die Hand und beginnt zu rechnen. Sein
148 Platz ist immer noch voller Schnipsel. Er schaut die erste karte an und rechnet. Er
149 schaut nach oben. Dann schreibt er ein Resultat auf. Er dreht die Karte um.
150 Miro flüstert: „Jaa!“
151 Er schaut die nächste Karte an. Dann schreibt er wieder etwas auf. Er nimmt den
152 Radiergummi in die Hand und radiert. Dann schaut er den Radiergummi genauer an. Er
153 radiert wieder. Legt ihn zurück in die Schachtel und schreibt wieder etwas auf.
154 Er schaut seinen Bleistift an und spielt mit seinem Mund. Er wechselt den Blick
155 zwischen den Karten und dem Schrott Papier. Er spielt mit dem Radiergummi. Er legt ihn
156 auf die Ecken des Stifte Box und lässt ihn fallen. Dann klemmt er ihn ein und schlägt mit
157 einem Finger drauf. Er radiert. Legt ihn wieder in die Box. Greift wieder nach seinem
158 Bleistift. Er schreibt wieder etwas auf das Schrottpapier. Er tippt sich mit dem Bleistift
159 auf den Kopf. Er streckt sich und beginnt mit dem Bleistift zu spielen. Er hat bis jetzt vier
160 Rechnungen aufgeschrieben. Er schaut seine Hand an. Dann legt er den Bleistift
161 zwischen seinen Ringfinger und seinen kleinen Finger. Er schreibt wieder etwas auf.
162 Schaut nach oben.
163 [Oberhalb von Miro an der Wand befinden sich alle Ziffern von 0 bis 9.]
164 Er schaut seinen Radiergummi an und radiert. Dann schreibt er wieder etwas auf.
165 Aaron fällt ein Blatt runter
166 Aaron: „das isch mis“ und kniet sich zu seinem Blatt runter.
167 Miro tippt mit seinem Fuss drauf. Er flüstert etwas.
168 Die beiden kämpfen mit ihren Scheren und Bleistiften, wie in einem Schwertkampf.
169 Miro mit seinem Bleistift und Aaron mit seiner Schere. Dann kommt Aaron mit der
170 Schere näher auf Miro zu.
171 Miro: „das defsch nöd“
172 Aaron nimmt die Schere zurück und klemmt seine Nase dazwischen ein.
173 Miro: „Aaron“ und flüstert nochmal etwa unverständliches.

174 Frau Noll: „Aaron dreh dich mit beiden knien um, denn Miro muss ein bisschen schneller
175 arbeiten.“
176 Miro dreht sich ebenfalls zurück und rechnet wieder. Sein Blick schweift zwischen den
177 Ziffern oben, seinen Rechenkarten und dem Schrott Zettel.
178 Frau Noll gongt. Miro dreht sich um und steht von seinem Stuhl auf.
179 Frau Noll: „Ihr habt noch zwei Minuten Zeit zu arbeiten, dann räumen wir auf. Schau das
180 dein Platz aufgeräumt ist.“
181 Miro schaut auf den Boden dort liegen viele Schnipsel. Miro rechnet weiter. Er ist an den
182 letzten Rechenkärtli dran.
183 Frau Noll: „so meine Damen und Herren alles aufräumen“
184 Miro reagiert nicht er rechnet weiter. Er schreibt seinen Namen auf.
185 Ich flüstere: „Miro defi no es fötäli mache fu dim Platz, ohni dich.“
186 Miro: „Ja“ und legt seinen Bleistift weg.
187 Er steht auf die Seite und lässt mich das Foto machen.
188 Dann räumt er seinen Platz auf. Gian läuft an seinem Platz vorbei.
189 Gian: „hallo wie geht’s dir?“ und winkt mit beiden Händen.
190 Miro schaut ihn an, sie lachen gemeinsam. Miro nimmt all seine Schnipsel zusammen
191 und wirft sie in den Mülleimer. Er nimmt seine Kärtli, seine Stifte box und sein Schrott
192 Papier in die Hand. Er möchte an mir vorbei gehen, ich versperre aber den weg. Ich
193 wende mich ein wenig, das er vorbei gehen kann. Er macht einen Schritt zurück,
194 bemerkt es und geht an mir vorbei. Wir grinsen uns an.
195 Miro: „nei Mila“
196 Mila versorgt ein Blatt in Marlons Kiste.
197 Frau Noll: „nein sie machts schon richtig“
198 Miro: „das isch aber de Platz vo Marlon“
199 Frau Noll erklärt ihm das Mila es ausersehen in die falsche box getan hat.
200 Miro reagiert nicht darauf
201 Miro: „das isch din Platz gsehsch“
202 Marlon: „nei“
203 Frau Noll: „wir üben Avocado Smash.“
204 Miro bewegt sein maul auf und zu wie ein Fisch. Dann grinst er.
205
206 [Es ist Spielstunde. Die Kinder dürfen zuerst Avocado Smash spielen und anschliessend
207 dürfen sie sich selbst ein Spiel aussuchen. Die Kinder sind in zwei Gruppen aufgeteilt.
208 Die eine Gruppe ist im Kreis mit Frau Pauli. Die andere Gruppe ist am runden Tisch mit
209 Frau Noll. Miro ist am runden Tisch. Gian, Marlon, Lilly, Aaron, Joel und Otto sind auch
210 am runden Tisch. Die Gruppen werden mit der App „Zauberhut“ per Zufall generiert.]
211
212 Gian und Miro schauen sich an und sie flüstern etwas und lachen gemeinsam.
213 Frau Noll: „seid ihr bereit?“
214 Miro: „Ja“
215 Frau Noll ruft die Kinder auf, welche am runden Tisch sind.
216 Frau Noll: «Marlon, Miro,..»
217 Marlon und Miro grinsen sich an und freuen sich gemeinsam.
218
219 [Am runden Tisch]
220 Miro steht zwischen Aaron und Lilly. Aaron versucht die Karten zu mischen und zu einem
221 Stapel zusammenbringen.

222 Frau Noll: „so langsam da schlafen wir ein.“
 223 Lilly stützt ihren Kopf mit ihren Händen ab. Miro macht es nach so auch Joel.
 224 Frau Noll teilt die Stapel gleichmässig auf.
 225 Aaron: „ich fang ah“
 226 Miro: „ich“ und zeigt mit dem Daumen auf sich.
 227
 228 Sie spielen Avocado Smash.
 229
 230 [Avocado Smash ist ein schnelles Kartenspiel, bei dem Spieler*innen Karten ablegen
 231 und auf Muster, Zahlen oder Begriffe reagieren müssen. Ziel: Schnell sein, Fehler
 232 vermeiden! Die Spieler*innen legen nacheinander Karten auf einen Stapel, während sie
 233 laut bis 15 zählen. Die Herausforderung: Die Zahl auf der Karte muss nicht mit der
 234 gesprochenen Zahl übereinstimmen! Stattdessen gibt es Sonderregeln:
 235 **"Avocado Smash"**: Wenn eine Zahl und die Karte übereinstimmen, schlagen alle
 236 schnell auf den Stapel. Der Letzte sammelt die Karten.
 237 **Spezialkarten**: Es gibt spezielle Aktionen wie Richtungswechsel oder dass alle die
 238 Hände in die Luft strecken müssen.
 239 **Ziel**: Der erste Spieler, der alle Karten loswird, gewinnt.]
 240
 241 «Eis»
 242 «Zwei»
 243 «Drü»
 244 «Vier»
 245 Miro: «Füf» Die Karte stimmt mit der Zahl überein. Miro schlägt als erster auf den Tisch.
 246 Miro lächelt.
 247 Sie spielen weiter.
 248 «Elf» Es liegt die Karte Zwölf. Miro schlägt auf die Karte. Die anderen Kinder machen es
 249 ihm nach. Er erhält den Stapel, da es ein Fehler ist.
 250 Ein Kind legt die Quacamolekarte. Miro schlägt fast auf die Karte, jedoch kann er sich
 251 noch davon abhalten. Er grinst. Aaron passiert das gleiche.
 252 Miro: «ohh Aaron» Miro grinst.
 253 Miro hat die ganze Zeit ein Lächeln auf dem Gesicht.
 254 Marlon schlägt fast auf den Tisch.
 255 Miro: «ohh Marlon, du hesch gmeint es isch es nüni»
 256 Aaron: «Marlon ist unser bro oder?» fragt Aaron in Miro's Richtung.
 257 Miro: «Ja»
 258 Aaron legt eine Karte.
 259 Miro: «nei Frau Noll isch»
 260 Frau Noll: «gut aufgepasst.»
 261 Die Kinder am anderen Tisch schlagen sehr laut auf den Tisch. Miro zuckt zusammen
 262 und schaut auf den anderen Tisch.
 263 Sie spielen weiter.
 264 Lilly: «De Miro isch doch, er hett Hand weg gno und den obe druf»
 265 Frau Noll grinst Miro an. Er grinst zurück und nimmt den Stapel entgegen.
 266 Die Karte Quacamole wird gespielt.
 267 Aaron: «Ich han zweimal Quacamole gha und einmal Smash»
 268 Die erste Runde ist vorbei. Die Karten werden neu gemischt und ausgeteilt.

269 Aaron: «Ich spiel so» er kniet sich auf den Boden. Miro macht es ihm nach. Sie schauen
270 sich an und ziehen Grimassen. Miro steht auf und steht auf seine Zehenspitzen. Aaron
271 kniet immernoch. Nun vergleichen sie wie gross und klein sie nun sind.
272 Ich melde mich und sage zu Frau Noll das ich auch mitmache. Die Kinder hören es nicht.
273 Frau Noll: «Jeztz mümer siebe stapel mache»
274 Kinder: «Warum?» sie zählen durch ohne mich.
275 Miro reagiert als erster und zeigt auf mich.
276
277 Ich spiele eine Runde mit.
278
279
280 Nund dürfen die Kinder selbst entscheiden, was sie noch spielen möchten. Gian, Otto
281 und Miro spielen nochmals eine Runde am Tisch. Die Stapel werden verteilt.
282 Miro: «Du hesch au de welle neh» er zeigt auf den Stapel und schaut Gian an.
283 Gian: «Ja»
284 Sie beginnen zu spielen. Gian reagiert als zweit letzter bei einer Smash Karte.
285 Miro: «Bro du hesch fast spaht»
286 Sie spielen weiter.
287 Otto: «Das sind Miro's Karten»
288 Miro: «Miro»
289 Sie spielen weiter.
290 Miro: «Ich fang ah»
291 Otto: «ich han nonie agfange bittee»
292 Gian: «Er hett nöd so viel gredet» und zeigt auf Miro.
293 Gian: «uf welli site?»
294 Miro: «Zu dir Gui»
295 Jemand legt die Karte Quacamole. Alle halten die Hände hoch.
296 Miro: «brüeder»
297
298 Gian ist dran und darf beginnen.
299 Miro: «Uf welli site?»
300 Gian nickt zu Miro.
301 Gian: «One»
302 Miro sagt etwas genervt: «Dütsch»
303 Gian: «One»
304 Miro: «zweii»
305
306 Otto beginnt.
307 Miro: «welli site»
308 Otto: «Miirooo»
309 Otto: «One»
310 Miro wieder etwas genervt: «düütsch»
311 Otto: «oke eins»
312 Miro: «zwei»
313
314 Jemand legt die Smash Karte.
315 Miro: «Brüeder ich bin drüber»
316

317 Otto legt die Smash Karte.
318 Miro: «Broo»
319
320 Miro beginnt. Sie spielen, dann schlagen Otto und Miro auf den Tisch. Gian ist zu spät.
321 Gian: «Ich hans nöd so guet verstande»
322 Otto: «Du nimsch sie»
323 Die Kinder beginnen zu diskutieren. Miro schaut zwischen den zwei hin und her. Äussert
324 sich nicht dazu. Die beiden können sich einigen.
325
326 Miro: «Welche Seite?»
327
328 Jemand legt die Smash Karte. Miro ist der letzte. Er nimmt die Karten nicht entgegen,
329 sondern zeigt auf Otto. Otto macht ein Geräusch.
330 Gian: «Hör bitee uf das nervt mich»
331 Miro: «Es nervt mich, wenn du Karte so»
332 Gian macht ein Geräusch.
333 Miro nimmt schlussendlich die Karten und versucht sie zu sortieren. Er hat Mühe damit,
334 dass alle Karten in die gleiche Richtung schauen.
335 Otto und Gian albern herum.
336 Miro: «Hör uf Otto und du Gian»
337 Otto und Gian spielen wieder auf Englisch.
338 Diesmal wirkt Miro mehr genervt und sagt: «düüütsch»
339 Otto: «Ich habe gesagt drei einfach leise»
340 Ich habe es auf Englisch verstanden.
341 Miro schaut ihn genervt an.
342 Gian und Miro vergleichen die Höhe ihrer Stapel.
343 Miro: «nei nöd so, ich han weniger, du hesch meh»
344 Gian: «Oke ich han zwei meh»
345 Miro: «Nei»
346 Miro sagt Frau Noll etwas sie nickt und sagt den Jungs ebenfalls, dass sie Deutsch
347 sprechen sollen.
348 Der Timer glingelt.
349 Die Kinder werfen nacheinander alle Karten in die Tischmitte. Miro schaut seine
350 untersten Karten an.
351 Miro: «Ich han Smash gha als nöchsts»
352 Miro nimmt die Karten zusammen. Anschliessend legt er jede weitere Karte einzeln auf
353 den Stapel. Er legt seinen Stapel Vorsicht auf den Stapel in der Mitte. Miro und Gian
354 witzeln noch zu zweit.
355 Die Kinder in der Kreismitte sind noch am Spielen mit Frau Pauli. Miro steht vorne hin
356 und schaut ihnen zu. Sie spielen «ZigZagZug» mit den Händen. Miro legt seine Hände
357 dazu, ohne dass ihm jemand das Spiel erklärt. Die Kinder beginnen auf dem Tisch zu
358 trommeln mit den Händen.
359 Frau Pauli: «Stopp Stoppp Stoppp»
360 Miro sitzt auf sein Höckerli.
361

7.1.5. PS003_Feldprotokoll_05

Name des Feldprotokolls	PS003_Feldprotokoll_05
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	15. November 24
Uhrzeit	13:34 – 14:58
Vervollständigt am ...	Zwei Tage später
Anonymisierter Name Fokuskind	Miro
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll) Unterrichtsassistenz (Frau Keller) Klassenkamerad*innen: Marlon, Mila, Jakob, Aaron Miros Bruder: Silas

- 1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (13:34 – 14:58)**
2 Die Kinder haben die erste Deutsch Lernkontrolle seit den Herbstferien. Sebi
3 Seepferdchen kommt in die Klasse.
4
5 Frau Noll orientiert sich an drei Lernschritten:
6 Sebi, Herr Kofferfisch und Emmi sind drei Hauptfiguren aus dem Themenbuch „Das
7 unheimlich geheime Zauber-Riff“. Darauf hat Frau Noll drei Lernschritte mit den
8 Hauptfiguren verknüpft. Emmi kommt in die Klasse, um ein neues Thema zu erklären.
9 Herr Kofferfisch ist in der Klasse, wenn die Kinder üben müssen. Und Sebi überprüft das
10 gelernte.
11
12 Miro hat, während dem Lerngespräch einen Platz herausgesucht, an dem er am besten
13 arbeiten kann.
14
15 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
16 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.
17
18 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
19 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
20 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
21 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
22 können.
23
24 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.
25
26
27 **Ausformulierte Feldnotizen**
28 Alle Kinder sitzen im Kreis.
29 Frau Noll: „Was macht Sebi?“
30 Miro streckt auf

31 Frau Noll «Wer soll es dir erklären Marlon?»
32 Marlon wählt Otto aus.
33 Miro nimmt die Hand wieder herunter.
34 Jakob ruft dazwischen. Frau Noll nimmt seine Hand und streckt gemeinsam auf.
35 Miro schaut zu und grinst. Miro schaut in die Kreismitte und wackelt mit den Beinen.
36 Frau Noll: «Können wir das schaffen?»
37 Die Kinder sollen «Ja wir schaffen das!» sagen, die anderen Kinder machen mit. Miro ist
38 eher zurückhaltend er flüstert es leise. Miro nimmt seinen Bleistift hervor.
39 Miro schaut zum Kreis dann dreht er sich um zu seinem Platz, welcher er mit Frau Noll
40 herausgearbeitet hat. Aaron möchte auch an diesen Platz, er ist etwas schneller. Sie
41 legen beide ihre Farbstifte Box auf den Tisch. Sie schauen sich an. Miro nimmt seine
42 Farbstifte Box wieder zu sich und geht kurz weg.
43 Frau Noll: «Aaron komm du zu mir»
44 Miro: «Jaas» und lächelt.
45 Er legt seine Farbstifte Box wieder auf den Tisch. Dann geht er direkt auf Frau Noll zu. Sie
46 steht noch am Vierer Tisch.
47 Miro flüstert leise: «ich weiss nicht was machen»
48 Frau Noll: «ich komme gleich nochmals zu dir und Gold Medaille fürs Fragen»
49 Die beiden klatschen sich ein.
50 Miro geht wieder zurück zu seinem Platz. Dabei hoppt er ein wenig und mit seinen
51 Händen macht er kleine und schnelle Bewegungen, als ob er fliegen wolle. Er sitzt an
52 den Platz und wartet. Frau Noll verteilt die Lernkontrolle. Er schaut sein Blatt an und legt
53 dann den Kopf auf die Hand. Frau Noll kommt zu ihm zurück.
54 Frau Noll «Kannst du das den schon lesen?»
55 Miro liest den Titel.
56 Er kann es sich selbst erklären und beginnt die Lernkontrolle selbst zu lösen.
57
58 Frau Noll: «Mit Bleistift malen, das es schnell geht und am Schluss dürft ihr es noch
59 ausmalen.»
60 Miro schaut auf und legt dann seinen dunkelgrünen Farbstift wieder in die Farbstifte
61 Box. Er nimmt seinen Bleistift in die Hand.
62
63 Frau Noll steht vor ihn hin und schaut auf sein Blatt.
64 Miro schaut auf.
65 Frau Noll: «Alles gut mach nur weiter. »
66 Frau Noll: «Ist gut Miro das reicht mir, so habe ich schon gesehen, dass du es verstanden
67 hast, einfach fürs nächste Mal»
68 Miro schaut zu ihr hoch nickt und sagt «jaa»
69 Er stützt seinen Kopf auf seiner linken Hand auf und mit der rechten hält er den Bleistift.
70 Miro löst das Arbeitsblatt. Zwischendurch lehnt er sich zurück schaut kurz hoch und
71 dann schreibt er weiter. Er schaut dabei immer nach vorne. Seine Zunge ist draussen. Er
72 schaut wieder nach vorne und nimmt die Zunge wieder in den Mund. Seine Beine
73 baumeln und sind gekreuzt. Miro schaut nach rechts. Dort befindet sich ein Whiteboard
74 worauf einige Sätze geschrieben wurden und gross „der, die, das“ steht. Er schreibt.
75 Miro streckt auf.
76 Frau Noll: «Wenn du ein Wort nicht verstehst, dann darfst du es auch offenlassen, oben
77 noch weiter malen oder auf der Rückseite zeichnen.»
78 Miro malt oben noch weiter aus.

79 Frau Noll: «Dann dürft ihr oben, denn Namen anschreiben und mir dann das rosa Blatt
80 bringen»
81 Miro schliesst seine Farbstifte Box und geht zum runden Tisch.
82
83 Die Halbklassse bespricht gemeinsam die Lernkontrolle am runden Tisch.
84 Frau Noll: «Was ist das hinterste Wort?»
85 Miro streckt auf.
86 Miro flüstert, sodass man ihn fast nicht hört «Blume».
87 Frau Noll: «und so dass es alle hören»
88 Miro: «Blume»
89 Sie gehen die einzelnen Wörter noch durch. Miro beteiligt sich aktiv und streckt jedes
90 Mal auf.
91 Miro drückt beide Daumen und beide Fäuste fest aneinander. Dann stützt seinen Kopf
92 auf den Händen auf.
93
94 Die Kinder haben jetzt noch zwanzig Minuten Zeit, um über das zu schreiben, was sie am
95 Räbeliechtlumzug erlebt haben. Nachher kommt Frau Keller.
96 Frau Noll: „Was benötigt ihr alles, um zu schreiben?“
97 Die Kinder nennen diverse Dinge wie, Schachtel mit Holzwürfel, einen roten Punkt, einen
98 Radiergummi, Heft und das Hilfeblatt.
99
100 [Die Kinder haben ein Hilfeblatt, darauf stehen einige Wörter, welche sie gemeinsam
101 nach dem Umzug gesammelt haben. Sie benötigen ebenfalls eine schwarze box, darin
102 befinden sich Holzwürfel für jedes Wort sowie einen roten Punkt für den Punkt. Der
103 Radiergummi legen sie jeweils auf das Wort, welches sie nun schreiben. Der
104 Radiergummi hüpfert dann weiter zu den Holzwürfeln resp. zu den einzelnen Wörtern.]
105
106 Mila zeigt einen Satz vor, dafür verwendet sie den Satz; „Es hatten alle eine Jacke an.“
107 Anschliessend verteilt Frau Noll die Hefter.
108
109 Miro: «Marlon das isch mine»
110 Frau Noll: «bist du dir sicher oder heisst du seit neustem Marlon»
111 Miro schaut das Heft an, sagt nichts und nimmt sein Heft entgegen. Er geht zu seinem
112 Platz.
113
114 Er versorgt seine Farbstifte Box in sein Höckerli und setzt sich wieder hin.
115
116 Ich: Miro defi da hinter dich sitze und dir chli zuelege?»
117 Miro lächelt mich an und sagt: «Ja»
118 Ich setzte mich hinter ihn hin.
119
120 Er schaut wieder das Whiteboard an. Dann nimmt er nacheinander die Holzwürfel raus.
121 Er legt drei Holzwürfel hin und dann den roten Punkt. Er schaut mich an und schaut
122 dann wieder nach vorne. Er schreibt ein «E» in sein Heft, dann nimmt er seinen
123 Radiergummi und legt ihn auf den ersten Holzwürfel. Er schreibt «ES» dann hüpfert der
124 Radiergummi zum zweiten Wort, er schreibt «IST» dabei höre ich wie er «s» macht. Der
125 Radiergummi hüpfert weiter und er schreibt «CALT». Der Radiergummi hüpfert weiter zum
126 roten Punkt. Er schreibt einen Punkt für das Satzende in sein Heft. Er spielt mit dem

127 Radiergummi, dreht ihn ein wenig hin und her, dann fast er alle drei Holzwürfel einzeln
128 an und nimmt noch zwei weitere raus. Er legt den Radiergummi auf den ersten
129 Holzwürfel. Er nickt und geht nochmals jeden Holzwürfel durch. Er schreibt «ALE», der
130 Radiergummi hüpf, «HABEN», der Radiergummi hüpf weiter «EINE» bei dem «EI»
131 macht er einen Bogen unten.
132 Frau Noll kommt zu seinem Platz.
133 Frau Noll: «Oh hast du so einen Riesen Gummi»
134 Sie tippt auf die ersten drei Holzwürfel.
135 Frau Noll: «Alle haben eine..» sie schaut Miro an
136 Er beendet den Satz und sagt: «..Jacke an.»
137 Der Radiergummi springt weiter und er schreibt zuerst «JACKE», auch hier macht er bei
138 CK wieder einen Bogen. Und anschliessend schreibt er «AN» der Radiergummi ist wieder
139 auf dem Punkt, welcher er auch in das Heft schreibt. Er schaut nach vorne und spielt mit
140 seinem Bleistift. Er legt ein Holzwürfel wieder zurück in sein Bööxli. Der Radiergummi liegt
141 auf dem Tisch. Er schreibt «ES» legt seinen Zeigfinger auf das «IST» von vorher. Nimmt
142 den Radiergummi auf und legt ihn auf den zweiten Holzwürfel. Er geht mit dem
143 Zeigfinger nochmals jeden Würfel durch. Er schreibt «HATE» der Radiergummi hüpf
144 «WILE» der Radiergummi hüpf nochmals, «AUTO». Er schreibt «AU» macht einen Bogen
145 unten und schreibt das Wort fertig. Der Radiergummi landet wieder auf dem roten
146 Punkt. Er schaut nach vorne, dann wieder auf sein Heft. Er schreibt «WI», dann legt er
147 den Radiergummi weg und tippt die einzelnen Holzwürfel mit seinem Bleistift an. Er
148 bewegt dabei seine Lippen. Der Radiergummi liegt wieder auf dem Tisch. Er flüstert
149 etwas leise. Und schreibt das Wort fertig «WIR», der Radiergummi hüpf «HABEN».
150
151 Frau Noll: «Ihr dürft mit dem Heft in den Kreis kommen, wir lesen ein paar Sätze, ihr dürft
152 den Rest liegen lassen.»
153
154 Er geht in den Kreis. Schlägt seinen linken Fuss über sein rechtes Bein und legt sein Heft
155 darauf.
156
157 Frau Noll: «Wer möchte vorlesen?»
158 Miro streckt auf. Einige Kinder lesen zuerst vor.
159 Miro: «Alle hatten eine Jacke an».
160 Weitere Kinder lesen vor, dann wieder Miro.
161 Miro: «Es war kalt.»
162 Die anderen Kinder lesen vor.
163 Frau Keller kommt in das Schulzimmer.
164 Miro streckt auf und nimmt dann seine Hand wieder runter. Frau Noll bemerkt es.
165 Frau Noll: «hast du noch einen Miro?»
166 Miro flüstert: «nei»
167 Miro «ahh mol»
168 Miro «Es hatte viele Auto»
169 Die Kinder dürfen ihre Hefter nun aufräumen.
170 Miro geht auf Frau Noll zu.
171 Frau Noll: «du kannst dein Heft in die Mitte legen.»
172 Miro: «Frau Noll ich han no welle wir hatten Räbeliechtliumzug schriebe»
173 Frau Noll: «Das schreiben wir nächste Woche noch.»
174

175 Frau Noll erklärt, dass sie nun eine Herbstgeschichte lesen. Miro spielt mit seinem
176 Mund. Er wackelt auf dem Höckerli hin und her.
177 Mila, Marlon und Miro sind bei Frau Noll in der Gruppe.
178 Frau Noll: «Ich weiss nicht, ob wir doch auch bald tauschen.»
179 Miro und Jakob schauen sich an. Miro formt ein «OHH» mit seinem Mund und lächelt
180 Jakob an. Jakob reagiert gleich. Sie sollen nun ihre Plätze aufräumen. Miro steht im Kreis
181 und streckt sich, die anderen Kinder räumen auf. Er räumt sein Pult fertig auf.
182
183 Miro legt sich auf den Teppich im Aquarium. Er legt seinen Arm auf Marlons schoss.
184 Marlon schupst ihn runter. Dann entsteht ein Spiel, indem Miro immer wieder seine
185 Hand auf Marlons schoss legt und Marlon schupst diesen wieder runter. Immer
186 schneller.
187 Miro: «Marlon wemmer abmache?»
188 Marlon: „Nei“
189 Miro: „Warum nöd?“
190 Marlon: „Warum scho?“
191 Miro: „Den chumi zu dir go spiele“
192 Die beiden flüstern noch weiter leider verstehe ich es nicht mehr.
193
194 Frau Noll verteilt die Geschichten. Miro spielt mit seinen Beinen,
195 Miro: «Esss»
196 Frau Noll: „und Miro stopp ganz laut“
197 Miro: „Es ist Herbst“
198 Die Kinder sollen immer mit dem Zeigefinger auf die Textstelle zeigen.
199 Miro ist wieder dran er liest sehr schnell vor «die Mutter ist im Dorf.»
200 Frau Noll bringt immer wieder kleine Inputs ein. Miro schaut auf sein Heft und fährt
201 langsam mit seinem Zeigefinger auf dem ganzen Blatt umher.
202
203 [Sie haben gerade über Trauben gelesen]
204
205 Frau Noll: „welche hast du lieber die grünen oder die Violetten Trauben?“
206 Miro: „mhh alli, mhh die rote nöd“
207 Sie unterhalten sich darüber, welche Arten von Trauben, dass es gibt.
208 Miro: « Wir haben nur mega süsse»
209 Miro ist wieder dran: «Sie isst die Trauben»
210 Frau Noll: Was heisst das sie isst?
211 Mila: „esse“
212 Miro: „esse“
213 Frau Noll erklärt den unterschied von ist und isst.
214 Miro: „Ich und Silas hend so ähh so womer guet lache chönd eine geschichte.“
215 Miro lacht.
216 Frau Noll: „Eine Trauben Geschichtee?“
217 Miro: „Nein irgentwie so buechstbae gmacht wie da und den hend mir en Affe gschriebe
218 und den hemmer ist gschriebe aber mit einem «S» und den hemmer gmacht de Affe ist
219 eine Banane“
220 Miro lacht.
221 Frau Noll: „mit einem s, oh das ist wirklich lustig“
222 Marlon liest weiter.

223 Marlon: «Pia ist in der Schule»
224 Frau Noll: „Der Miro müsste jetzt wieder lachen mit dem Silas, wenn mit zwei „s“ steht,
225 Pia isst in der schule“
226 Miro schaut Frau Noll nicht an doch nickt heftig.
227 Miro liest wieder vor: «nun ist pause»
228
229 [Zum Znüni hat das Mädchen in der Geschichte eine Birne dabei.]
230
231 Frau Noll erklärt den Kindern, was eine Birne ist. Miro schaut die ganze Zeit auf das Heft
232 und wackelt mit seinem Körper umher.
233 Miro: „Otto hat eine Flasche mit Most. Was ist Most?“
234 Frau Noll nickt: „Was ist auf der Flasche drauf?“
235 Marlon: „ein Apfel“
236 Miro: „Apfelsaft“
237 Frau Noll: «Jaa! Cool!»
238 Mila liest weiter. Miro legt den Zeigfinger auf den vorgelesenen Satz.
239 Miro: «Pia will heim. Heim, was ist heim?»
240 Mila: «hei»
241 Frau Noll hustet: «ja sie will hei.»
242 Miro schaut auf dem Heft umher, Frau Noll zeigt ihm, wo er seinen Finger draufhalten
243 soll.
244 Miro: «Schon ist Willi auf der Nase.»
245 Frau Noll: „Was heisst das, wenn jemand auf der Nase ist?“
246 Miro streckt auf. Er wird nicht aufgerufen. Marlon ist dran mitlesen. Miro schaut nach
247 hinten. Dann ist Mila dran und anschliessend wieder Miro.
248
249 Sie dürfen nun das Wort „Herbst“ und ihrem eigenen Namen auf die Titelseite
250 schreiben.
251 Miro geht zu Frau Noll hin sie bemerkt ihn nicht und er läuft ihr hinterher.
252 Miro: „Frau Noll defi ufs wc?“
253 Frau Noll: «Ja»
254 Er legt sein Heft auf sein Höckerli und geht aufs WC.
255
256 Es vergehen einige Minuten, dann ist er wieder zurück. Aaron ist bei seinem Höckerli, die
257 beiden lächeln sich an. Miro richtet noch ein wenig seine Hose. Er kniet vor sein Höckerli
258 nimmt sein Bleistift heraus und geht mit seinem Heft ins Aquarium. Dort sitzt er sich
259 aussen an den Zweier tisch hin. Er sitzt auf der rechten seite des Stuhls. Für mich sieht
260 es aus, als würde er gleich runterfallen. Er schreibt mit dem Bleistift auf die Seite
261 «MIRO» und «HERBST». Er steht wieder auf schaut zum runden Tisch geht ein wenig in
262 diese Richtung, versorgt seinen Bleistift und schaut auf den Platz von Mila. Marlon
263 kommt in das Zimmer er schaut ihn an. Er schaut auf sein Höckerli.
264 Frau Keller bemerkt ihn: „ahh super hast du schon gemacht!“
265 Frau Noll: „Hast du schon ein schönes Herbst Bild gemalt? Was könntest den du
266 machen?“
267 Miro flüstert: «Blätter»
268 Er holt wieder seinen Bleistift aus dem Höckerli.
269 Marlon steht in der Mitte.
270 Miro: „Marlon was machst du?“

271 Marlon: „nüt“
 272 Miro geht wieder zurück an den Platz. Marlon kommt ebenfalls ins Aquarium, er möchte
 273 zuerst neben Miro sitzen, sieht mich an und sitzt dann hinter ihn hin. Miro malt etwas,
 274 dann schaut er nach hinten zu Marlon. Er dreht sich wieder um und spielt mit dem Tisch.
 275 Er malt weiter. Marlo spielt hinten mit dem Tisch.
 276 Frau Noll: «Wir machen noch eine Minute und dann spielen wir noch eine Runde Satz
 277 spiel»
 278 Miro: „Frau Minder jetzte kannst du aber mit spielen smash“
 279 Ich: „sötti mitspiele?“
 280 Miro: „jaa!“
 281 Miro: „Frau Minder lueg ich chan eso mache“ – er verdreht seine Arme und haltet wieder
 282 an seinem Bleistift fest.
 283 Ich: „ohh wie en Knopf“
 284 Miro: „ich chan fast so“ – er verdreht nochmals seine Arme.
 285 Ich nicke.
 286 Er steht auf und hebt etwas vom Boden auf.
 287 Miro: Frau Minder log ich han das da gfunde“ – er hebt einen Deckel vom Boden auf.
 288 Ich: „bringe es mal zu Frau Noll.“
 289
 290 Alle Kinder sind im Kreis. Einige Kinder heben die Hand hoch und die anderen Kinder
 291 probieren auf die gehobene Hand zu schlagen. Sie beginnen zu springen. Miro steht
 292 ebenfalls auf. Marlon nimmt ein Kissen und legt es auf seinen Kopf. Miro nimmt es ihm
 293 vom Kopf herunter.
 294
 295 Sie spielen das Satzspiel. Einige Kinder beginnen mit Sätzen wie «Frau Noll ist nett» oder
 296 „Frau Noll ist die beste Lehrerin.“ Auch Miro meldet sich und sagt einen ähnlichen Satz.
 297 Die Kinder spielen das Satzspiel mit dem Satz: «Frau Noll ist nett».

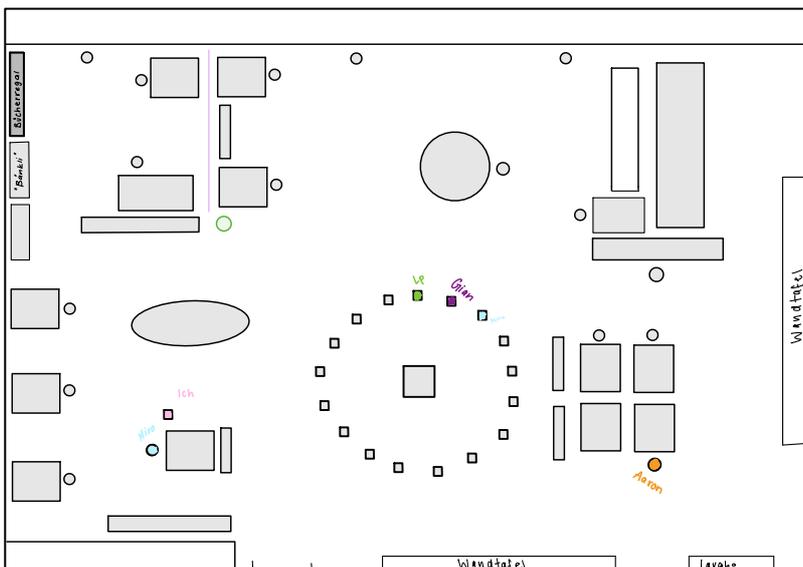


Abbildung A 12: Raumskizze zu PS003_Feldprotokoll_05

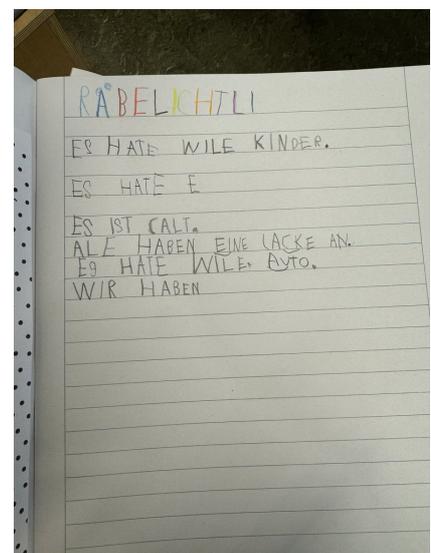


Abbildung A 13: Text Miro

7.1.6. PS004_Feldprotokoll_01

Name des Feldprotokolls	PS004_Feldprotokoll_01
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	30. September 2024
Uhrzeit	10.16 – 10:50
Vervollständigt am ...	Mittag desselben Tages
Anonymisierter Name Fokuskind	Lilly
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll), Lehrperson 2 (Frau Pauli), Klassenkamerad*innen: Mila

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (10.16 – 10.50)**

2 In einem Kreisgespräch in der Klasse werden verschiedene organisatorische und
3 inhaltliche Themen besprochen. Es handelt sich um eine vorbereitende
4 Unterrichtseinheit auf eine Lernkontrolle. Die Kinder sollen selbstständig entscheiden,
5 welche Aufgaben sie noch weiter üben und welche sie bereits verstanden haben.

6
7 Frau Noll orientiert sich an drei Lernschritten:
8 Sebi, Herr Kofferfisch und Emmi sind drei Hauptfiguren aus dem Themenbuch „Das
9 unheimlich geheime Zauber-Riff“. Darauf hat Frau Noll drei Lernschritte mit den
10 Hauptfiguren verknüpft. Emmi kommt in die Klasse, um ein neues Thema zu erklären.
11 Herr Kofferfisch ist in der Klasse, wenn die Kinder üben müssen. Und Sebi überprüft das
12 Gelernte.

13
14 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
15 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.

16
17 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
18 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
19 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
20 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
21 können.

22
23 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.

24 25 **Ausformulierte Feldnotizen**

26 Frau Noll hängt zwei Bilder an zwei verschiedenen Wandtafeln auf. Lillys Blick folgt Frau
27 Noll. Frau Noll fordert die Kinder auf, sich mit ihren Höckerli etwas mehr in den Kreis zu
28 setzen. Lilly reagiert sofort und rutscht in den Kreis hinein.

29 Frau Noll: „Morgen kommt Sebi zu Besuch. Weiss jemand noch, weshalb er in unsere
30 Klasse kommt?“

31 Noch während Frau Noll spricht, streckt Lilly als Erste die Hand auf – mitten im Satz. Ihre
32 Hand geht hoch, dabei legt sie den Finger auf ihre Lippen und hält die Luft an. Ihre
33 Wangen sind mit Luft gefüllt. Frau Noll bemerkt sie nicht. Lilly hält weiterhin die Hand
34 oben, bis Frau Noll die Frage selbst beantwortet. Während Frau Noll weiter erklärt,
35 verändert sich Lillys Gesichtsausdruck: Sie zieht Grimassen, verzieht ihre Lippen zu
36 einem „Lätsch“ und runzelt die Stirn. Frau Noll zeigt die Lernkontrolle für den nächsten
37 Tag. Lillys Augen weiten sich, als sie die Lernkontrolle sieht. Ihr Blick wandert wiederholt
38 zwischen Frau Noll und der Lernkontrolle hin und her.
39 Frau Noll fragt in die Runde: „Hast du das schon einmal gemacht?“
40 Die Kinder antworten mit „Nein“.
41 Lilly runzelt erneut die Stirn. Lilly beginnt leicht den Kopf zu schütteln, während Frau Noll
42 grinst.
43 Schliesslich sagt Lilly leise: „Ja.“
44 Frau Noll erklärt weiter, dass die Kinder nun selbst entscheiden müssen, was sie schon
45 können und was nicht.
46 Sie fragt: „Braucht ihr nochmals die Emmi, die euch Dinge erklärt?“
47 Lilly schüttelt den Kopf und verzieht wieder das Gesicht – diesmal erneut mit einem
48 „Lätsch“ und zusammengezogenen Augenbrauen. Sie streckt sich und gähnt, dabei
49 bleibt ihr Blick stets auf Frau Noll gerichtet.
50 Frau Noll hebt eine weitere Aufgabe hoch und sagt: „Das hast du vielleicht schon
51 gemacht.“ Lilly runzelt erneut die Stirn.
52 Frau Noll: „Lilly kann das mit dieser Seite üben,“ und zählt weitere Kinder auf. Lilly grinst
53 Frau Noll an und streckt sich erneut, indem sie die Hände hinter dem Rücken
54 zusammenführt.
55 Frau Noll: „Sucht euch einen Platz, an dem ihr arbeiten könnt und wo euch niemand
56 stört.“ Lillys Blick fällt auf den Tisch hinter dem Lehrerpult und dann auf zwei Tische
57 gegenüber vom Aquarium. Sie nimmt ihre Schreibbox und geht zu einem Platz, der sich
58 gegenüber dem Aquarium befindet. Sie entscheidet sich für den Platz neben den iPads.
59 Mila setzt sich an den anderen Tisch hin. Nachdem sie ihre Schreibbox abgestellt hat,
60 geht sie zum runden Tisch, an dem die blauen Hefte verteilt werden. Sie stellt sich
61 zwischen die Kinder, Frau Pauli hält ihr das Heft hin. Eine Weile steht Lilly nur vor dem
62 Heft, dann schaut sie es an und nimmt es schliesslich entgegen. Sie geht zurück an
63 ihren Platz. Sie öffnet das Heft und klebt den Titel ein. Sie gähnt noch eine Weile, bevor
64 sie erneut in die Kreismitte zu den Kistlis geht. Mila folgt ihr. Lilly schaut sich alle Kistlis
65 mit den Aufgaben darin genau an.
66 Mila: „Lilly da isch nummere fuf“
67 Lilly reagiert nicht und geht weiter. Mila tippt sie mehrmals an, aber Lilly reagiert nicht
68 darauf. Erst nachdem sie einmal komplett um den Kreis gelaufen ist, kehrt Lilly zu
69 Posten 5 zurück zieht ein Aufgabenstreifen raus und geht zurück an ihren Arbeitsplatz.
70 Mila: „Du muesch zerst de Streife iklebe bevor dus lösich“
71 Beide schauen nach hinten zu mir, und ich erkläre ihnen, dass es keine Rolle spielt, wie
72 sie vorgehen, aber sie sollen sich an die Anweisungen von Frau Noll halten.
73 Sie kleben die Streifen ein und arbeiten konzentriert weiter. Als sie zeitgleich fertig sind,
74 schaut sich Lilly kurz um. Mila beginnt ein Gespräch mit ihr. Ich verstehe es nicht.
75 Gemeinsam gehen sie auf Frau Pauli zu, die sie darauf hinweist, das gelbe Heft zu
76 nehmen, da dort die nächste Aufgabe zu finden ist. Sie nehmen das gelbe Heft, gehen
77 zurück an ihren Platz und arbeiten ruhig weiter. Lilly sitzt auf der linken Seite ihres Stuhls

78 und streckt immer wieder ihr linkes Bein aus. Während der Arbeit spielt sie mit ihren
 79 Finken und stützt ihren Kopf auf die linke Hand. Mit der rechten Hand schreibt sie.
 80
 81 Frau Noll: „Alle die an der Aufgabe fünf arbeiten, kommen bitte an den runden Tisch.“
 82 Lilly steht sofort auf und geht zum Tisch. Frau Noll ist noch mit einem anderen Kind
 83 beschäftigt, während Lilly mit ihrem Mund spielt – sie öffnet und schliesst ihn, während
 84 ihr Kopf auf den Händen aufgestützt ist. Nach der Erklärung kehrt sie an ihren Platz
 85 zurück. Frau Noll hat den Kindern gezeigt, welche Seiten sie zusätzlich lösen können.
 86 Lilly blättert durch das Heft, findet die richtige Seite und löst konzentriert die Aufgaben
 87 weiter, während sie ihren Kopf weiterhin auf der linken Hand aufstützt.

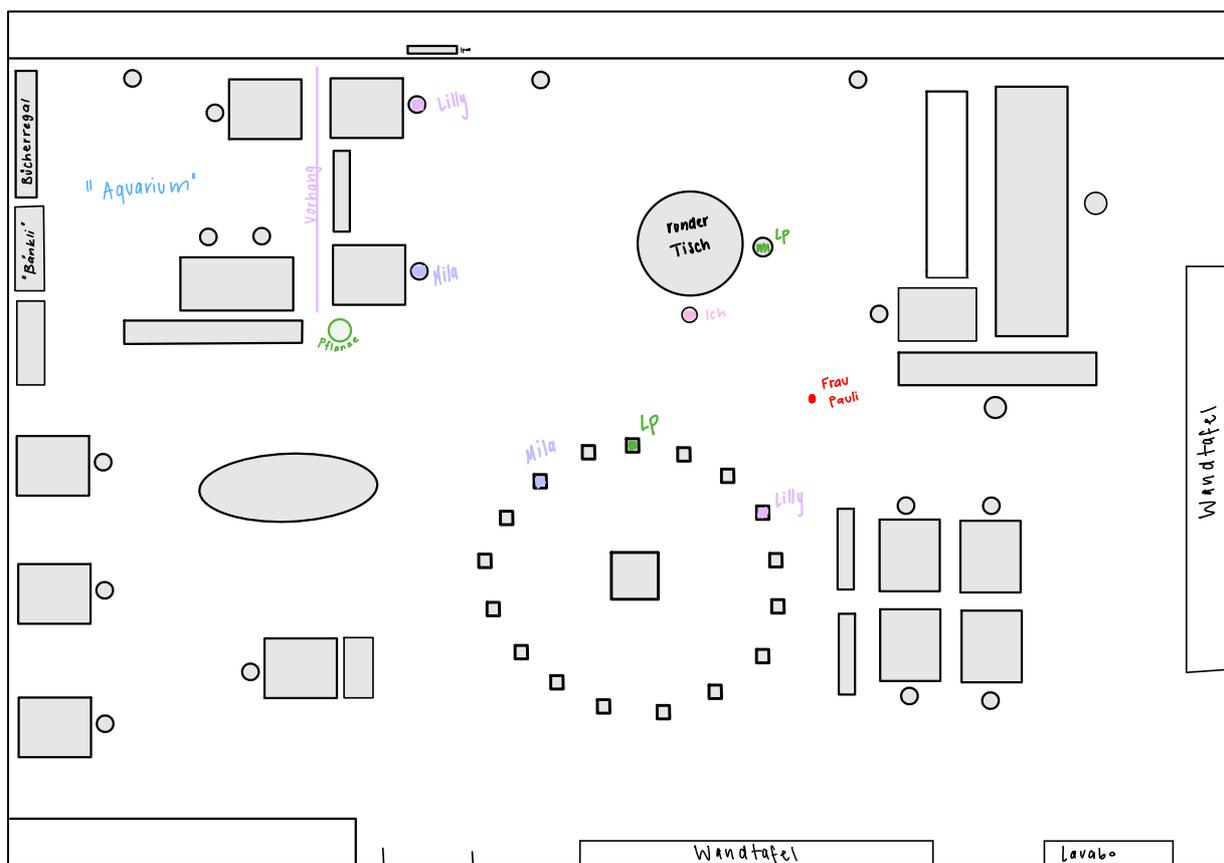


Abbildung A 14: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_01

7.1.7. PS004_Feldprotokoll_02

Name des Feldprotokolls	PS004_Feldprotokoll_02
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	1.November 24
Uhrzeit	8:12 – 9:03
Vervollständigt am ...	Mittag desselben Tages
Anonymisierter Name Fokuskind	Lilly
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll), Klassenkamerad*innen: Mila, Jakob, Miro, Otto, Marlon, Aaron

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (8:12 – 9:03)**

2 Es ist Freitagmorgen, die Halbklassse hat ihren Tag um 7:30 Uhr mit Musik begonnen.
3 Jetzt sind sie wieder im Klassenzimmer bei Frau Noll, wieder in der Halbklassse. Dies ist
4 das erste Mal, dass die Kinder mich seit meinem Quartalspraktikum wiedersehen. Nach
5 der Musik setzen sich die Kinder zunächst auf ihre Höckerli. Sobald alle angekommen
6 sind, fordert Frau Noll sie auf, zum Runden-Tisch zu kommen. Dort bespricht sie mit der
7 Gruppe die Aufgabe für die nächste Einheit.

8

9 Zwischendurch ruft Frau Noll die einzelnen Kinder auf, die sollen zu ihr ins Aquarium
10 kommen, um ihr dort vorzulesen.

11

12 Bevor sie die neue Aufgabe einführt, spricht Frau Noll mit den Kindern noch über das
13 „Ziffern schreiben“-Heft. Sie hat bemerkt, dass ein Kind aus der anderen Gruppe bereits
14 die letzten Seiten des Heftes, auf denen es um sauberes Schreiben geht, bearbeitet hat.
15 Diese Seiten sollen jedoch mit besonderer Sorgfalt ausgefüllt werden, ohne dass die
16 Kinder sich dabei beeilen.

17

18 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
19 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.

20

21 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
22 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
23 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
24 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
25 können.

26

27 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.

28

29 **Ausformulierte Feldnotizen**

30 Frau Noll beginnt zu erklären. Lilly niest. Sie läuft los. Frau Noll „Nein“ (Das Nein hat
31 einem anderen Kind gegolten). Lilly bleibt stehen und schaut sie an. Dabei hat sie ihren
32 Ellenbogen noch vor ihrer Nase.
33 Lilly fragt „def ich kurz go putze?“
34 Frau Noll nickt und sagt „Ja“.
35 Lilly läuft weiter zum Waschbecken. Dort putzt sie ihre Nase und läuft wieder zurück
36 zum runden Tisch und steht wieder zwischen Otto und Aaron. Frau Noll ist weiter am
37 Erklären. Lillys blick ist auf Frau Noll gerichtet. Zwischendurch gähnt sie, streckt ihre
38 Arme aus, bewegt ihre Finger oder stützt ihren Kopf auf ihren Händen ab.
39 Frau Noll schaut mit den Kindern das „Ziffern schreiben“ – Heft an. Sie bespricht das
40 Thema Sorgfalt mit den Kindern. Dafür hat Frau Noll ihr Koreanisch Heft wieder
41 mitgebracht, um den Kindern zu zeigen. Lilly schaut auf ihr Heft, macht dabei grosse
42 Augen. Dann gähnt sie wieder. Dann geht Frau Noll über zu den Aufgaben, sie zeigt den
43 Kindern die Möglichkeiten, die sie nun haben. Zum einen dürfen sie in ihrem Leseheft
44 weiterlesen und dazwischen als „Pause“ die Bilder ausmalen, sie dürfen ein Titelblatt zu
45 ihrem NMG Thema Igel malen, sie dürfen im Basilo Heft den Buchstaben „M“ schreiben
46 oder weiter an der Igel Werkstatt arbeiten. Lillys Blick ist bei der Lehrperson. Lilly spielt
47 mit ihren Lippen. Dann legt sie ihre beiden Mittelfinger links und rechts auf ihre
48 Nasenflügel. Frau Noll zählt nochmals alle möglichen Optionen auf.
49 Lilly tippt auf das koreanische Heft von Frau Noll und unterbricht sie „das isch dis
50 oder?“, Frau Noll; „Ja, ihr defet jetzt afange!“.
51 Lilly läuft zu ihrem Höckerli, dabei kommt sie an Mila vorbei und flüstert ihr etwas zu,
52 welches ich nicht verstehe. Lilly nimmt ihr Leseheft aus dem Höckerli heraus und läuft
53 in die Richtung des vierer Tisches. Sie läuft am Waschbecken vorbei und setzt sich dann
54 an Tisch der näher bei der Wandtafel ist. Sie legt ihre Leseheft hin und beginnt direkt zu
55 lesen. Sie streckt ihren linken Zeigefinger aus und fährt den einzelnen Buchstaben nach.
56 Mit der rechten Hand stützt sie ihren Kopf ab. Dann wechselt sie die Hand und fährt mit
57 dem rechten Zeigefinger den einzelnen Buchstaben nach. Sie liest jeden einzelnen laut
58 vor und setzt sie anschliessend zusammen, „G“, „O“, „l“, „GOL“, „D“, „IGE“, „GOLDIGE“.
59 Einzelne Wörterteile kann sie direkt zusammensetzen. Nun stützt sie mit beiden Händen
60 ihren Kopf ab und bewegt nur noch leicht die Lippen. Ihre Sitzposition ist dabei eher zur
61 linken Seite des Stuhls geneigt, sodass ihre Füsse in der Luft hängen.
62 Otto läuft an ihr vorbei, sie schaut auf und ihr Blick folgt ihm. Dann schaut sie wieder auf
63 ihr Leseheft. Nun bewegt sie ihre Lippen nicht mehr. Sie bewegt ihre Hand und schaut
64 diese an. Dann dreht sie ihr Heft zur ersten Seite zurück und schaut zum runden Tisch.
65 Sie steht auf und holt sich einen goldigen Farbstift, welcher in der Tischmitte lag. Sie
66 sitzt sich wieder an ihren Platz und malt auf der ersten Seite das Bild aus. Ich kann nicht
67 erkennen, was für ein Bild, das es ist. In der Zeit wird Jakob aufgerufen, um ins Aquarium
68 zu Frau Noll zu gehen. Er steht auf und Lilly schaut ihm nach.
69 Lilly malt weiter aus. Dann steht sie auf, um den goldigen Farbstift zurückzulegen und
70 holt sich ihre Farbstiftebox.
71 Aaron, der ihr Schräggegenüber sitzt, fragt; „Lilly hesch du Süesses oder Saures
72 gmacht?“ Lilly; „mhmh“ und schüttelt gleichzeitig den Kopf.
73 Sie dreht sich zu Miro der inzwischen neben ihr sitzt und sie sagt „Weisch du de papi
74 hett gester bi süesses oder saures e Million geh, will das isch au sauer“. Während sie die
75 Äusserung macht, kreuzen sich unsere Blicke und sie beginnt immer mehr zu grinsen,
76 bis sie dann irgendwann ein rotes Gesicht hat. Ich grinse zurück. Miro erwidert jedoch
77 nichts.

78
 79 Dann wird sie von Frau Noll aufgerufen ins Aquarium zu kommen. Unsere Blicke kreuzen
 80 sich wieder und wir grinsen uns an. Sie steht auf und geht zum Höckerli von Marlon, das
 81 Höckerli befindet sich neben ihrem Höckerli. Das Blatt, welches sie zum Lesen benötigt,
 82 schaut etwas aus dem Höckerli heraus. In einem Schwung nimmt sie es heraus und
 83 läuft ins Aquarium. Dort bemerkt Frau Noll das auf dem Blatt Marlon steht und nicht
 84 Lilly. Lilly grinst und läuft zu Marlon und sagt «Marlon das isch dis» Er verneint es zuerst
 85 dann legt sie ihm das Blatt hin und holt sich ihres aus dem Höckerli. Diesmal beim
 86 richtigen Höckerli. Und sie läuft wieder zurück ins Aquarium.

87
 88 Ich bleibe an meinem Platz, da ich sie beim Vorlesen nicht stören möchte.

89
 90 Sobald sie fertig ist, räumt sie ihr Blatt wieder in ihr Höckerli. Sie läuft zurück zu Marlon,
 91 holt sich sein Blatt und nimmt es mit. Auf dem weg begegnet sie Mila und sagt «Mila am
 92 Marlon sis Blatt isch bi mir drin gsi» Mila grinst sie an. Dann läuft Lilly zum Höckerli von
 93 Marlon und legt es ihm zurück. Sie dreht sich zu ihrem Höckerli zurück.
 94 Und holt ein neues Arbeitsblatt heraus. Sie setzt sich zurück an ihren Platz. Die anderen
 95 Kinder am vierer Tisch machen immer wieder Geräusche. Sie schaut jeweils nur kurz auf
 96 und arbeitet dann weiter.

97
 98 Frau Noll ruft „ihr defet ufrume!“ Lilly steht auf und nimmt ihre Farbstifte, ihr
 99 Arbeitsblatt sowie ihr Leseheft in die Hand. Ein Stift fällt dabei herunter, den sie schnell
 100 aufhebt, bevor sie alles in ihr Fach räumt.

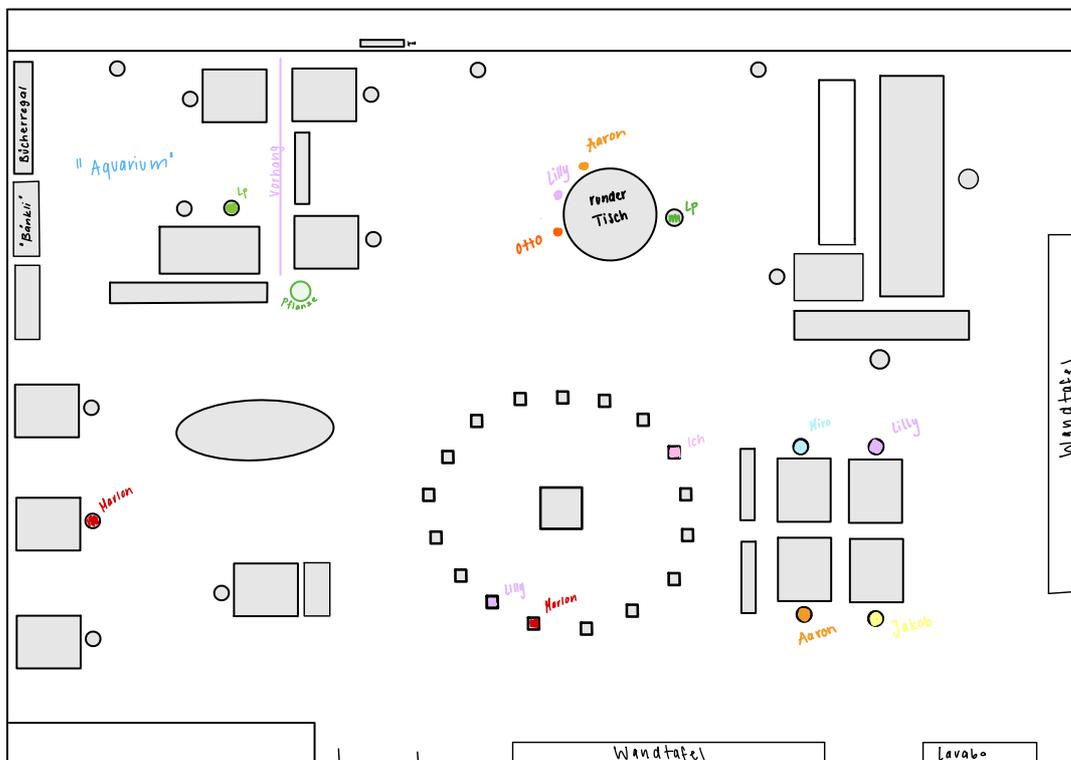


Abbildung A 15: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_02

7.1.8. PS004_Feldprotokoll_03

Name des Feldprotokolls	PS004_Feldprotokoll_03
Autorin	Nina Minder
Feld	<ul style="list-style-type: none">o Kitao Spielgruppeo Kindergartenx Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	8. November 24
Uhrzeit	9:32 – 9:45 und 10:19 – 11:34
Vervollständigt am ...	Nächster Tag
Anonymisierter Name Fokuskind	Lilly
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll), Klassenkamerad*innen: Mila, Aaron, Leo, Jakob, Dalia

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (9:32 – 9:45)**

2 Lilly ist am Arbeiten. Sie rechnet gerade im Matheheft. Sie sitzt am Tisch gegenüber des
3 Lehrerinnenpult.
4

5 Ich hatte am Tag zuvor das Interview mit Lillys Mutter. Da habe ich erfahren, dass sie Lilly
6 erklären wollte, für was das Interview sei und das ich eine Arbeit schreibe. Lilly hatte
7 allerdings Schwierigkeiten, das zu verstehen. Die Mutter erwähnte ausserdem, dass Lilly
8 meist nicht bemerkt, wenn ich sie beobachte. Falls sie es jedoch bemerkt, ist es ihr
9 unangenehm.
10

11 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
12 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.
13

14 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
15 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
16 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
17 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
18 können.
19

20 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.
21

22 **Ausformulierte Feldnotizen**

23 Lilly nimmt die zwei Würfel auf ihrem Pult in die Hand. Sie bildet mit den Händen eine
24 Schale und haltet die Hände nahe an den Mund. Sie flüstert etwas in die Hände. Sie
25 nimmt die Hände weg vom Mund und schüttelt ein wenig. Dabei fällt ihr ein Würfel aus
26 den Händen.

27 Frau Noll: „Du darfst dir einen Stapelstein nehmen, sodass dir die Würfel nicht aus den
28 Händen fallen.“

29 Frau Noll legt ihr den obersten Stapelstein auf den Tisch. Sie schüttelt die Würfel in den
30 Händen und lässt sie dann in den umgekehrten Stapelstein fallen. Sie schaut die Würfel
31 an und flüstert etwas vor sich hin. Sie stützt ihren Kopf mit der linken Hand. Mit der

32 rechten Hand schreibt sie. Sie lächelt. Sie legt die Hände in den Stein und ich höre, wie
33 sie ihre Mathe Rechnungen vor sich hinmurmelt.
34 Lilly: „Vier plus vier git.“
35 Sie schaut auf, sie schaut im ganzen Klassenzimmer umher und murmelt ihre
36 Rechnungen weiter vor sich hin. Sie würfelt wieder.
37 Lilly murmelt: „Zwei plus Zwei git vier“
38 Ich bemerke, wie sie mich immer wieder anschaut. Ich habe das Gefühl sie bemerkt das
39 ich sie beobachte.
40 Lilly würfelt wieder.

41
42 Jakob: „Frau Noll jetzt hani die“
43 Lilly dreht sich zu Jakob um. Dann dreht sie sich zurück und rechnet weiter. Sie murmelt
44 weiterhin die Rechnungen vor sich hin.
45 Sie hebt das Heft ein wenig an. Sie zieht geräuschvoll die Nase hoch. Durch das
46 Anheben des Hefts fällt ihr ihr Radiergummi runter. Sie schaut mich an und grinst. Sie
47 hebt den Radiergummi vom Boden auf und rechnet weiter. Sie beginnt mit ihren Fingern
48 zu Rechnen.
49 Lilly: „zwei, drü, vier“ dabei zählt sie ihre Finger.
50 Frau Noll: „Ihr dürft euere Sachen aufräume“
51 Lilly steht auf, schiebt ihren Stuhl an den Tisch und räumt die Würfel zurück in die
52 Würfelbox. Sie nimmt ihr Heft und legt es auf den Stapel mit den restlichen Mathehefter.
53 Sie sitzt auf ihr Höckerli. Nun sitzen wir auf der gleichen Höhe. Sie spienzelt in meinen
54 Laptop hinein und grinst mich an. Ich grinse zurück.

55
56 **Kontextinformationen zur zweiten Beobachtungsphase (10:19 – 11:34)**
57 Die Pause ist vorbei. Ich komme in das Klassenzimmer zurück und die meisten Kinder
58 sitzen bereits auf ihrem Höckerli. Lilly ebenfalls.
59
60 Frau Noll probiert etwas Neues mit den Kindern. Sie erklärt Schritt für Schritt. Die Kinder
61 sollen mit einer durchgehenden Linie eine Reihe von Schlaufen malen, ohne den Stift
62 abzusetzen. Die Linie soll dabei wellenförmig verlaufen und aneinanderhängende
63 Schleifen oder Kurven bilden. Anschliessend dürfen sie ein Auge aufkleben, bei diesem
64 Schritt erfahren sie, dass sie einen Vogel malen.

65
66 **Ausformulierte Feldnotizen**
67 Frau Noll: „Wir machen ein kleines Experiment.“
68 Lilly schaut Frau Noll an und folgt ihr mit ihrem Blick. Frau Noll geht im Klassenzimmer
69 umher und erklärt weiter. Sie malt etwas an die Wandtafel und erklärt die Aufgabe. Lilly
70 hat ein Lächeln im Gesicht. Sie sitzt auf ihren Händen.
71 Frau Noll: «Lilly könnt ihr es gut sehen? Sonst steht schnell auf»
72 Lilly: «Ja» und steht auf.
73 Frau Noll sitzt sich wieder an ihren Platz. Lilly setzt sich auch wieder hin.
74 Die Kinder dürfen ein Blatt holen. Lilly steht zuhinterst an. Mila flüstert ihr kurz etwas zu.
75 Lilly setzt sich an den Platz neben den IPads. Auf der anderen Seite sitzt Leo.
76 Frau Noll: «Am Platz lassen und in den Kreis sitzen»
77 Lilly steht auf und setzt sich als erste in den Kreis zurück.
78 Frau Noll: «Den Stift könnt ihr gleich wieder zurückbringen»

79 Lilly steht wieder auf, holt ihren Stift und bringt ihn Frau Noll. Sie schaut die Stifte kurz
80 an und setzt sich dann wieder auf ihr Höckerli. Lilly starrt ins Leere. Frau Noll erklärt
81 weiter. Lilly schaut sie an.
82 Frau Noll: « Du bekommst von mir Augen»
83 Lilly schaut mich an und grinst, dabei legt sie ihre Hand auf ihr Mund.
84 Frau Noll zeigt, wie der Vogel aussehen könnte. Lilly lächelt und dreht ihr Kopf ein wenig
85 auf die Seite.
86 Frau Noll: «Vielleicht sieht dein Vogel so aus»
87 Lilly schüttelt leicht den Kopf.
88 Sie spielt mit den Finken, indem sie sie im Kreis dreht. Lilly schaut mit leicht offenem
89 Mund auf den Tisch in der Kreismitte. Frau Noll malt ihrem Vogel braune Füsse und
90 einen orangen Schnabel. Lilly reibt ihr linkes Auge mit der linken Hand.
91 Frau Noll: «Du darfst ein Aug holen»
92 Lilly stellt sich wieder zuhinterst an.
93 Die Kinder sollen sich entscheiden, wo sie ihr Auge positionieren wollen.
94 Lilly setzt sich und probiert aus. Sie legt das Auge an verschiedenen Positionen hin.
95 Dann nimmt sie das Auge in die Hand und betrachtet es.
96 Sie legt das Auge wiederhin und positioniert es an verschiedenen Stellen. Sie schaut
97 umher. Sie versucht das kleine Papier vom Auge wegzunehmen, sodass sie das Auge hin
98 kleben kann. Sie dreht das Blatt herum. Sie versucht weiterhin das Kleberli vom Auge
99 wegzunehmen. Dann klebt sie das Auge hin. Sie steht auf und holt sich einen gelben und
100 einen orangen Filzstift. Sie geht zurück an ihren Platz. Sie dreht das Blatt nochmals um
101 und malt einen orangen Schnabel und gelbe Füsse. Sie steht auf und nimmt die Filzstifte
102 sowie ihr Blatt in die Hand. Sie geht auf Mila im Kreis zu und zeigt es ihr.
103 Lilly: «Wo sött ich die hi due» Lilly dreht sich um die eigene Achse.
104 Mila tippt sie an und sagt: «lueg da»
105 Lilly räumt die Filzstifte auf und setzt sich auf ihr Höckerli. Das Bild des Vogels sollen die
106 Kinder vor sich hin legen. Lilly schaut die anderen Vögel an und lächelt.
107 Frau Noll erklärt weiter. Die Kinder dürfen nun den Vogel ausmalen. Lilly zieht die
108 Augenbrauen zusammen und steht auf.
109 Lilly: «Er gseht us wie en Schwan» sagt sie zur Lehrperson. Sie hält ihr das Bild hin.
110 Frau Noll «Ja stimmt»
111 Lilly setzt sich zurück an ihren Platz. Sie malt den Vogel aus. Frau Noll geht zu Janosch
112 der hinter ihr sitzt.
113 Frau Noll: „Nein nöd eifach drüber male, sondern jedes Feld einzeln usmale.“
114 Lilly schaut zurück und steht leicht auf, um auf das Blatt von Janosch zu sehen. Sie dreht
115 sich zurück. Sie malt die Felder aus und nimmt für jedes Feld eine neue Farbe. Lilly malt
116 von oben nach unten die einzelnen Felder aus.
117
118 Frau Noll setzt sich zu mir hin und wir sprechen kurz miteinander. Ich sehe Lilly immer
119 noch im Augenwinkel. Sie ist weiter am Ausmalen.
120
121 Frau Noll: „Die Kinder, die bereits fertig sind, dürfen wieder in den Kreis sitzen und ihr
122 Vogel auf den Boden legen.“
123 Lilly schaut kurz auf und ihre Augen schauen kurz im Kreis umher. Lilly steht auf und
124 setzt sich hin, sie holt ihren Radiergummi. Sie geht wieder zurück an ihren Platz. Sie
125 radiert. Dann nimmt sie ihr Blatt und ihre Farbstifte box in die Hand und kniet sich vor ihr
126 Höckeli hin. Dabei redet sie mit Marlon. Ich verstehe es nicht. Sie legt den Vogel auf den

127 Boden. Sie füllt den Mund mit Luft, sodass sie dicke Backen hat. Sie schiebt die Luft in
128 den Backen umher. Dann lässt sie die Luft wieder raus. Ihr Blick ist zu Frau Noll
129 gerichtet. Frau Noll erklärt, wie die Kinder ihre Hintergrundblätter auswählen sollen. Lilly
130 schaut zu Frau Noll. Immer wieder spielt sie mit ihren Finken. Sie gähnt und schaut ihren
131 Vogel an. Dann schaut sie wieder zu Frau Noll. Lilly steht auf und nimmt ihr Blatt wieder
132 zu ihrem Platz. Sie steht wieder auf und holt sich hinten im Aquarium ein farbiges Blatt.
133 Sie steht vor dem Regal mit den Blättern. Sie redet mit Dalia. Ich verstehe es nicht, da es
134 zu weit weg ist. Lilly kommt mit einem Hellblauen Blatt zurück. Sie legt ihren Vogel auf
135 das Blatt und steht in die Schlange. Die Kinder warten darauf, dass Frau Noll ihnen ihr
136 Blatt zuschneidet, sodass sie es aufkleben können. Lilly steht zwischen Otto und Mila.
137 Frau Noll: „Ohne farbiges Papier zu mir kommen!“
138 Lilly dreht sich um, geht zurück an ihren Platz und legt das farbige Papier auf den Tisch.
139 Dann stellt sie sich schnell wieder in die Reihe. Aaron ist etwas schneller wie Lilly und
140 stellt sich vor sie hin. Lilly beschleunigt, doch sie steht nun hinter Aaron.
141 Lilly: „Heiii“
142 Ich verstehe nicht was Aaron antwortet. Doch Aaron stellt sich nun hinter Lilly hin. Nun
143 steht Lilly zwischen Marlon und Aaron. Einige Minuten steht sie in der Reihe. Dabei ist ihr
144 Blick zu Frau Noll gerichtet. Lilly ist dran.
145 Frau Noll: „Yes, der sieht cool aus mit seinem langen Hals.“
146 Lilly reagiert nicht. Dann flüstert Frau Noll ihr noch etwas zu. Die beiden beginnen ein
147 Gespräch, doch ich verstehe es nicht.
148 Sobald Frau Noll fertig ist, nimmt sie ihr Blatt und geht am Waschbecken vorbei. Sie geht
149 auf ihr Höckerli zu. Mila ist ebenfalls im Kreis.
150 Mila: „Mues mer das jetzt aneklebe?“
151 Lilly reagiert nicht, sie holt ihr Klebepad sowie ihren Leim aus der Schublade im
152 Höckerli.
153 Mila geht auf Lilly zu.
154 Mila: „Was muen mer jetzt mache?“
155 Lilly grinst und sagt: „Nüt“
156 Mila: „Ich hans gwüsst, jetzt mümers aneklebe“.
157 Lilly grinst und setzt sich an ihren Platz zurück. Sie klebt ihren Vogel auf das blaue Blatt
158 auf. Dann räumt sie ihr Klebepad und ihren Leimstift wieder auf. Sie holt ihren Bleistift,
159 läuft zurück an ihren Platz und schreibt im Stehen ihren Namen auf das Blatt. Dann
160 nimmt sie das Blatt mit räumt ihren Bleistift auf. Sie geht zu dem Höckeli von Frau Noll.
161 Dort liest sie leise die Beschriftung am Boden. Sie geht im Kreis umher und liest alle
162 Namen. Bei Marlon, welcher gerade am Boden arbeitet, hört sie auf und geht zur
163 Wandtafel. Dort henkt sie ihren Vogel zu den anderen auf.
164 Sie geht zu Frau Noll und fragt: «Was defi jetzt mache?»
165 Frau Noll erklärt ihr ihre Varianten. Lilly geht ins Aquarium und holt sich ein Buch heraus.
166 Dann setzt sie sich auf das Bänkli und liest.
167
168 Ich wechsele ebenfalls den Platz. Ich setzte mich diesmal sehr nahe zur ihr hin. Ich
169 befinde mich im Eingang des Aquariums.
170 Lilly schaut mich kurz an und schaut dann das Buch weiter an. Sie schaut sich das Buch
171 „Der König der Löwen“ an. Sie bewegt leicht die Lippen. Aaron kommt auch in das
172 Aquarium, sucht sich ein Buch aus und legt sich auf den Teppich. Sie zieht die
173 Augenbrauen zusammen, während sie das Buch anschaut. Sie hat ein Bein angewinkelt
174 auf dem Bänkli, das andere Bein lässt sie baumeln. Sie bewegt immer wieder leicht ihre

175 Lippen und zieht die Augen zusammen. Sie schliesst das Buch und versorgt es. Dann
176 zieht sie ihre Finken an und schaut das Buchgestell an. Sie räumt das Kissen auf,
177 welches runtergefallen ist. Nun steht sie mit Aaron am Buchgestell.
178 Aaron schaut kurz dann nimmt er sich das Buch, ohne etwas zu sagen. Er geht mit dem
179 Buch weg. Lilly schaut weiter im Buchgestell die Bücher an. Sie schaut mich immer
180 wieder kurz an, dann schaue ich zurück und wir grinsen uns an.
181 Sie läuft weg. Lilly bleibt vor Aaron stehen. Aaron sitzt im Kreis. Das Buch auf dem
182 Höckerli. Sie geht wieder zurück zum Büchergestell. Holt sich ein Buch heraus und
183 bleibt vor Aaron stehen. Sie setzt sich neben ihm hin. Sie sprechen miteinander.
184
185 Ich setzte mich wieder zurück an meinen ursprünglichen Platz.
186
187 Aaron und Lilly schauen sich gemeinsam das Buch an. Sie sitzt auf Leos Höckerli. Leo
188 steht vor sie hin und grault. Sie grinst steht auf und setzt sich auf Milas Höckerli. Sie
189 schauen sich gemeinsam weiter das Buch an.
190 Lilly sitzt auf Milas Höckerli, neben ihr ist Aaron, der vor seinem Höckerli kniet und das
191 Buch auf sein Höckerli gelegt hat und links davon befindet sich Leo der nun auf seinem
192 Höckerli sitzt.
193
194 Die Kinder schauen sich gemeinsam das Buch an, es kommen viele Reaktionen der
195 Kinder. Ich konnte nicht alles verschriftlichen.
196
197 Lilly: «uhh was isch das?»
198 Aaron: «ein Krokodil, ich bin schnappi das kleine Krokodil.»
199
200 Lilly macht ihr Buch auf und blättert.
201
202 Lilly: «Woow wie schön!» und tippt auf ein Bild in ihrem Buch.
203 Die anderen Kinder schauen auf ihr Buch und sagen auch alle „Wow!“
204 Nun schauen sie sich zu dritt das Buch von Lilly an.
205
206 Die Kinder kommen immer wieder zum staunen. Es fallen viele „Wow“, „OHHH“ und
207 „lueg mal da!“
208
209 Lilly: „Wooooow“
210 Lilly und Leo blättern gemeinsam in Lillys Buch.
211
212 Leon «fertig»
213 Lilly: «nei lueg»
214 Lilly tippt noch auf die letzte Seite.
215
216 Dann schauen sie wieder zu Aarons Buch.
217 Aaron: „da XXL“
218 Lilly steht auf und schaut genau.
219
220 Ich wechsele wieder den Platz. Ich setzte mich auch Janoschs Platz.
221
222 Sie blättern in beiden Büchern.

223 Lilly: „Oh nei de isch i de Kiste“
224 Sie zeigt auf ein Frettchen in einem Korb.
225 Leo: „Nei de chunt scho wieder use“
226 Lilly: «Oh lueg so chan mer tauche»
227 Leo: „Aber nöd wükli“
228 Lilly: „Ja aber nur zum spiele“
229
230 Lilly steht auf und räumt ihr Buch auf, dann setzt sie sich wieder auf Leos höckelri. Sie
231 schauen sich zu dritt das „Guinness World Record“ Buch weiter an.
232
233 Sie staunen auf jeder Seite und es ist schwierig für mich nachzukommen.
234 Alle drei zeigen immer wieder auf etwas.
235
236 Mila kommt auch zu den dreien.
237 Leo erzählt das er dort bereits gewesen ist und ändert dann seine Meinung.
238 Sie schauen sich nun das Buch zu viert an.
239
240
241 Ich werde kurz abgelenkt, da Dalia mir etwas sagen möchte.
242
243 Lilly «Wooooow»
244 Leo: «mir stoppet wemmer öbis cools gsehnd»
245 Lilly: «woooow»
246 Sie bleiben zu viert auf der Seite stehen und betrachten sie.
247 Lilly: «Wow 27 meter»
248 Alle schauen sie die Seite genau an.
249 Jakob setzt sich auch dazu. Nun schauen sie zu fünft das Buch an.
250 Die Mädchen fallen ein wenig in den Hintergrund. Es sind nun mehrheitlich die Jungs,
251 welche die Seiten bestaunen.
252
253 Mila: „lueg, lueg“ sie tippt Lilly an. Lilly reagiert nicht. Sie blättern weiter und Mila tippt
254 Lilly nochmals an. Lilly schaut es sich an.
255
256 Nun sind die Kinder auf der letzten Seite.
257
258 Leo: «Ich lueg namel fu afang ah, i hans eh nonig fu afang ah gseh“
259
260 Niemand wehrt sich. Sie sind auf einer Seite auf der „unschöne“ Bilder zu sehen sind.
261 Lilly: «oh mein Gott“
262 Sie schaut mich an dabei legt sie ihre Hände auf ihre Augen, sodass sie sie verdeckt.
263 Auf der nächsten Seite ist ein Foto eines einzelnen Auges zu sehen. Lilly zieht sich
264 zusammen und sagt „wäääh“ sie schaut wieder zu mir. Der gestellte Timer von Frau
265 Noll biept. Lilly hört es als erste und setzt sich auf ihr Höckerli.
266
267 Lilly: „det isch rot, lueg mal Mila detisch rot“ sie zeigt auf den Co2 Luftmesser.
268
269 Mila: „Das isch schön.“ Sie hebt ihre Hände hoch und streckt sie in die Sonne. Die
270 Sonne schein gerade ins Klassenzimmer.

- 271
 272 Ich verstehe Mila, da ich mir zuerst auch nicht sicher war, was Lilly meinte. Ich hatte am
 273 Anfang ebenfalls den Eindruck sie meinte die Sonne.
 274
 275 Mila zeigt Lilly ihr zweites Bild, welches sie gemalt hat. Lilly zieht die Augenbrauen
 276 zusammen.
 277 Frau Noll kommt ebenfalls in den Kreis und erklärt noch etwas.

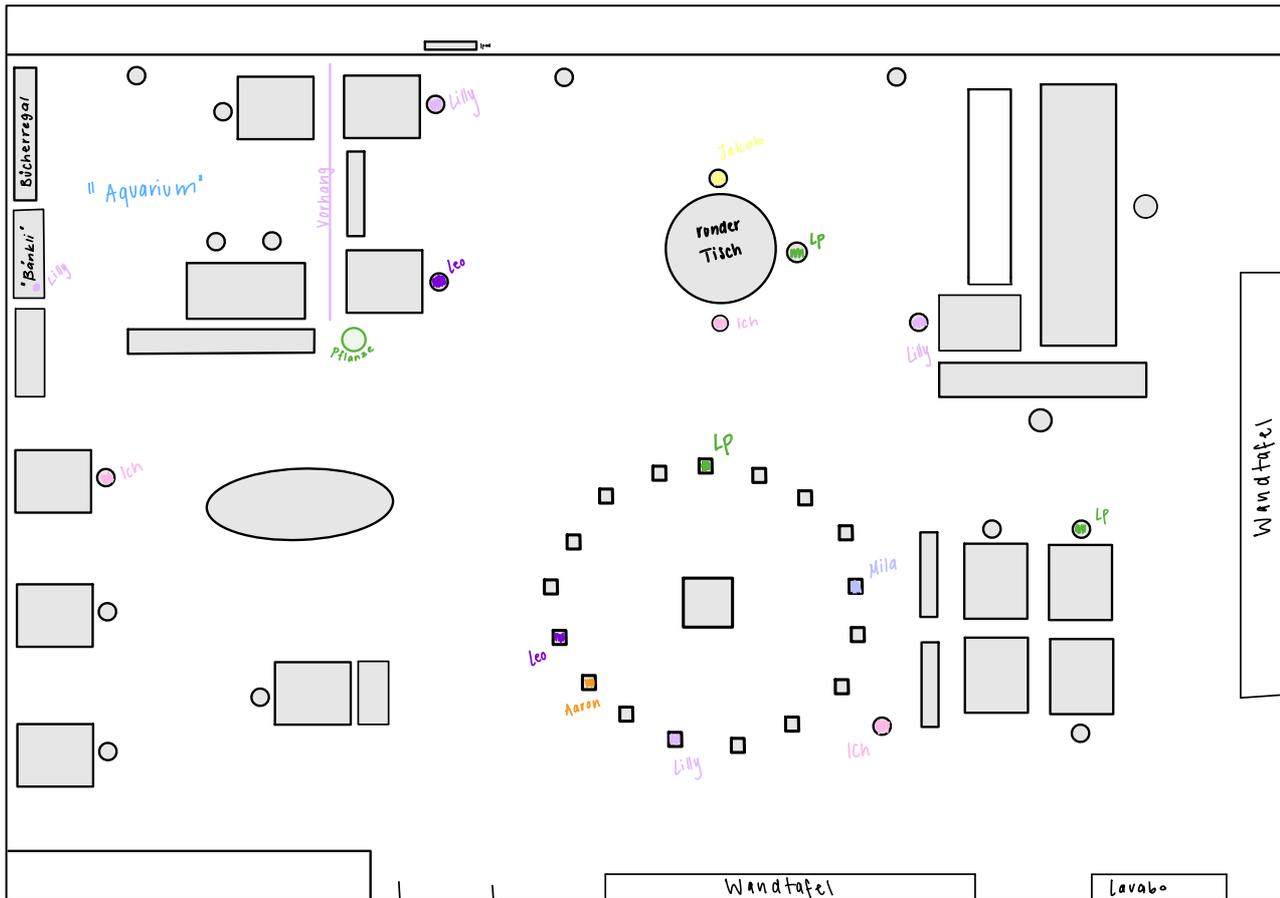


Abbildung A 16: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_03

7.1.9. PS004_Feldprotokoll_04

Name des Feldprotokolls	PS004_Feldprotokoll_04
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	15. November 24
Uhrzeit	13:30 – 14:57
Vervollständigt am ...	Nächster Tag
Anonymisierter Name Fokuskind	Lilly
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll), Sozialarbeiterin (Frau Tapfer) Klassenkamerad*innen: Joel, Mila, Otto, Marlon, Leo, Aaron

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (13:30 – 14:57)**

2 Mila sitzt heute neben Lilly. Miro hatte letztes Wochenende und durfte sich aus dem
3 Geburtsagsritual etwas auswählen. Er hat sich dafür entschieden einen Sitznachbarn im
4 Kreis auszuwählen. Dies führte dazu, dass Marlon und Mila den Platz tauschten für den
5 heutigen Tag.

6
7 Im Verlauf vom Nachmittag kommt Frau Tapfer in die Klasse. Frau Tapfer ist die Schul
8 Sozial Arbeiterin. Die Kinder haben vor einiger Zeit bei ihr Schlupsi, der innere
9 Schiedsrichter kennengelernt. Heute wird sie eine Geschichte über ihn erzählen und
10 einige Dinge thematisieren.

11
12 Zuerst haben die Kinder „Kistlzeit“, d.h. sie sollen in ihrem Kistli alle angefangenen
13 Blätter fertig machen.

14
15 Abflugkiste: Die Kinder können ihre fertig gelösten Blätter in diese Kiste legen.
16 Anschliessend korrigiert Frau Noll diese Blätter und gibt den Kindern eine Rückmeldung.

17
18 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
19 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.

20
21 Das Klassenzimmer wurde mit einem durchsichtigen Vorhang und einem Gestell
22 getrennt. Darin befindet sich das „Aquarium“. In der Klasse wird dieser Teil des
23 Klassenzimmers fix so genannt. Den Kindern dient das „Aquarium“ als Rückzugsort und
24 ruhiger Arbeitsplatz, an dem sie sich bei Bedarf konzentrieren oder ungestört arbeiten
25 können.

26
27 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.

28 29 **Ausformulierte Feldnotizen**

30 Frau Noll: „Ich hab euch ja bereits gesagt, dass die Frau Tapfer vorbei kommt. Wenn ihr
31 auf die Uhr schaut..“

32 Frau Noll erklärt den Kindern die einzelnen Funktionen der drei Zeiger auf der Uhr im
33 Klassenzimmer. Dabei verknüpft sie es mit dem Ablauf von heute Nachmittag. Lilly
34 schaut auf die Uhr. Sie spielt mit ihrem Pullover.
35 Frau Noll: „...der ganz dünne rennt ja schon fast um die Uhr.“
36 Lilly: „Nei, er rennt den stoppt er, denn rennt er.“
37 Frau Noll stoppt kurz ihren Satz spricht dann aber weiter. Niemand reagiert auf Lilly. Lilly
38 schaut Frau Noll an. Sie spielt mit ihren Fingern. Dann lehnt sie sich auf das freie
39 Höckerli nebenan.
40 Frau Noll: „Wenn ihr alles fertig habt, dann darfst du am Schluss noch spielen“
41 Mila strahlt macht ihr Mund auf und schaut Lilly an. Lilly reagiert nicht.
42
43 Lilly bückt sich und sieht in ihr Kistli. Dann setzt sie sich auf den Boden vor ihr Höckerli.
44 Sie nimmt das Kistli aus dem Höckerli heraus und legt es auf das Höckerli drauf. Lilly
45 nimmt die Arbeit hervor, von heute morgen. Sie schnappt sich ihre Schere und sitzt an
46 den Platz am Vierertisch. Neben ihr sitzt bereits Otto.
47 Otto: „findest du den Platz hier cool?“
48 Lilly: „Ja“
49 Otto: „ich auch“
50
51 Lilly schneidet die Arbeit aus. Sie sitzt eher auf der linken Seite des Stuhls. Der rechte
52 Fuss ist gerade, mit dem linken Bein stützt sie sich auf der Seite ab. Sie schneidet der
53 Linie entlang aus. Sie kratzt sich am Hals dabei hat sie die Schere in der rechten Hand.
54 Sie schaut auf die Uhr. Schaut sie für eine Minute an, dann widmet sie sich wieder dem
55 Ausschneiden.
56
57 Ich sitze links neben ihr.
58
59 Marlon kommt auf mich zu.
60 Marlon: „isch bi dir alles guet Frau Minder?“
61
62 Wir sprechen eine Weile miteinander, da Marlon nicht mehr wusste, was er machen soll.
63 In dieser Zeit steht Lilly auf. Sie geht an mir vorbei und bleibt links neben mir stehen. Sie
64 schaut in meinen Laptop. Dann geht sie weiter und wirft den Abfall weg. Sie steht
65 nochmals neben mich hin. Sie schaut diesmal etwas länger auf meinen Laptop. Dann
66 geht sie zu ihrem Höckerli. Neben ihr ist Mila.
67
68 Lilly: „ehh das mümer da dri mache“
69 Mila: „echt?“
70 Lilly: „Ja“
71 Mila: „Mümer das da dri mache?“
72 Lilly: „Ja“
73 Mila: „Ahh jetzt weiss i de andere drin isch“
74 Lilly: „Lueg ich han scho alles das gmacht“
75 Mila: „Ich muen no das alles.“
76 Lilly geht weg und Mila verstummt.
77 Lilly hält ein Blatt, mit verschiedenen Muster, in der Hand und kommt auf mich zu.
78 Lilly: „Lueg“
79 Ich: „Ohh schön!“

80 Lilly setzt sich an ihren Platz zurück.
81
82 Marlon kommt nochmals auf mich zu. Wir sprechen wieder kurz miteinander.
83
84 Lilly malt an ihrem Blatt weiter. Sie sitzt wieder genau gleich auf dem Stuhl wie vorher.
85
86 Lilly wirkt auf mich angespannt. Sie konzentriert sich sehr fest beim Malen. Sie drückt
87 fest auf den Bleistift, sodass am Daumen und am Zeigfinger weisse Stellen entstehen.
88 Dabei ist ihr Blick fest auf das Blatt gerichtet.
89
90 Ich weiss von dem Elterninterview, dass es Lilly stört, dass sie nicht schön zeichnen
91 kann. Ihr Ziel sei es besser zeichnen zu können.
92
93 Eine Farbstiftebox fällt runter. Lilly schaut auf. Sie steht auf und greift nach ihrem Blatt.
94 Sie geht zum runden Tisch zu Frau Noll. Dort flüstern sie etwas zusammen, ich verstehe
95 es nicht.
96 Lilly geht zurück zu ihrem Höckerli. Dort nimmt sie das oberste Blatt und legt in die Kiste
97 mit dem Schrott Papier. Sie steht vor ihrem Höckerli, kratzt sich am Arm und schaut
98 wieder auf ihr Höckerli. Dann beugt sie sich runter und nimmt ein Blatt heraus, dies legt
99 sie auf die Abflug Kiste. Joel kommt zu mir und schaut mir ebenfalls in den Laptop. Wir
100 sprechen kurz miteinander. Lilly geht zurück zu ihrem Höckerli, nimmt ein neues Blatt
101 heraus und geht wieder zu Frau Noll. Dort muss sie zuerst anstehen.
102 Lilly: „Wo ghört das here?“
103 Frau Noll: „das chönt mer in ordner dri due“
104 Lilly antwortet. Ich verstehe es nicht.
105 Frau Noll: „Lies du mir vor“
106 Lilly wechselt auf die andere Seite von Frau Noll. Sie liest ihr vor.
107 Ich bleibe an meinem Platz, sodass ich sie nicht störe.
108 Es sind zwei weitere Kinder am runden Tisch. Zwischendurch pausiert Lilly mit dem
109 Lesen, da Frau Noll den Kindern etwas erklärt. Irgendwann bricht Lilly ab und Frau Noll
110 gibt ihr den Auftrag ihr Ordner zu holen. Sie legt den Ordner auf den runden Tisch. Neben
111 ihr steht Leo. Frau Noll ordnet mit Lilly gemeinsam das Blatt ein. Dann legt sie den
112 Ordner wieder zurück. Sie geht zurück zu ihrem Höckerli. Sie kniet vor das Höckerli hin
113 nimmt ihr Mathe dossier heraus. Sie blättert durch und legt es anschliessend wieder
114 zurück. Dabei bleibt sie mit dem Finken an der Kiste hängen. Sie schaut mich an und wir
115 grinsen beide. Dann nimmt sie sich ihr Deutsch Heftli heraus. Auch das schaut sie an
116 und legt es wieder zurück. Mila kommt zu ihrem Höckerli.
117 Mila: „Münder das usschniede?“ Sie hält ein Blatt vor Lillys Gesicht.
118 Lilly: „mhmh“ sie schüttelt den Kopf
119 Lilly nimmt wieder ein neues Blatt und geht erneut zu Frau Noll. Sie fragt sie etwas und
120 läuft zurück an ihren Platz. Dort arbeitet sie weiter. Sie sitzt wieder auf der linken Seite
121 des Stuhls.
122 Mila: „Lilly isch das diis?“ mit einem breiten Grinsen im Gesicht.
123 Lilly: „Wo isch das gsi?“
124 Mila: „i mim böxli, hesch dus i mis böxli da?“
125 Lilly: „nei“
126 Mila legt es in Lillys Böxli. Lilly arbeitet weiter. Sie wirkt auf mich sehr konzentriert.
127 Neben ihr ist Otto der weniger konzentriert ist.

128
129 Joel spricht wieder mit mir.
130
131 Es liegt ein Blatt auf dem Boden.
132 Joel: "hää, ghört das öbe mir?"
133 Joel liest den Namen auf dem Blatt laut vor: «L I L L Y»
134 Lilly schaut kurz auf.
135 Joel: «nei» und legt es zurück auf den Boden.
136
137 Lilly macht den Fineliner kräftig zu und steht auf. Wir schauen uns an und grinsen.
138 Einige Kinder sin am boden im Kreis, Lilly setzt sich dazu.
139 Frau Noll: «hallo, was machet ihr da?»
140 Alle Kinder stehen schnell auf. Lilly öffnet ihre Haare. Sie geht zu ihrem Höckerli, dort
141 befindet sich auch Mila.
142
143 Mila: «isch das dis?»
144 Lilly: «nei was staht da?»
145 Mila: «das isch es 1»
146 Lilly: « neii das chan nöd es eis si, das isch es A»
147 Mila: «neii es hett kein strich»
148 Lilly: «das isch es A»
149 Lilly nimmt das Blatt auf vom Boden und geht damit zu Frau Noll.
150 Frau Noll: «Das isch es 1, lueg mal wer Nummer 1 isch»
151 Lilly schaut auf der Liste, welches Kind die Nummer 1 hat.
152 Lilly: «Aaron»
153 Lilly kommt auf mich zu.
154 Lilly: «Denksch du das isch es eis? Gell nöd»
155 Frau Noll: «Lilly, du schlawiner, gang da gi lese wer bim eis isch»
156 Lilly zuckt zusammen und geht schnell zurück zur Liste.
157 Lilly: «Aaron»
158 Frau Noll: «Gang zu ihm und gibs ihm!»
159 Lilly geht zu seinem Höckerli, dabei schlägt sie ihr Bein an einem anderen Höckerli an.
160 Frau Noll: «ui gahts Lilly? Isch alles okay?»
161 Lilly nickt und geht weiter.
162 Frau Noll: «Stopp! Gibs am Aaron direkt, dass muen er fertig schniede!»
163 Lilly kehrt um und geht schnell zu Aaron an den Platz.
164 Frau Noll: «Lilly gahts wükli?»
165 Lilly nickt wieder.
166 Sie geht zurück zu ihrem Höckerli und holt das Mathe Dossier heraus. Mit dem Mathe
167 Dossier geht sie an ihren Platz zurück. Sie blättert durch das Dossier.
168 Otto: «Du hesch das nonig gmacht»
169 Lilly antwortet etwas. Ich verstehe es leider nicht.
170 Sie beginnt zu arbeiten. Dabei sitzt sie wieder auf der linken Hälfte des Stuhls. Sie steht
171 auf, holt ihren Spitzer und geht damit zurück zu ihrem Platz.
172 Frau Tapfer kommt in das Schulzimmer, sie sucht sich ein freies Höckerli. Lilly schaut
173 auf. Joel spricht kurz mit Frau Tapfer. Lilly beobachtet die Interaktion. Die Aufräum Musik
174 ertönt. Lilly nimmt ihre Sachen und räumt alles auf. Sie schiebt zuerst den Stuhl hin und

175 geht dann mit ihren Sachen zum Höckerli. Sie sitzt auf ihr Höckerli und schaut in die
176 Mitte des Kreises. Alle Kinder sitzen nun auch im Kreis. Joel spielt mit seinen Finken.
177 Frau Noll: «Was hemmer abmacht mit de Finke?»
178 Lilly spielte ebenfalls mit den Finken und zieht sie schnell an.
179 Die Klasse schaut nochmals gemeinsam auf die Uhr. Lilly schaut zwischen der Uhr und
180 Frau Noll her. Frau Tapfer sitzt neben Frau Noll. Nun übernimmt Frau Tapfer.
181 Frau Tapfer: «Wir spielen zuerst ein Spiel, kennt ihr Fanta, Sprite und Coca-Cola?»
182 Kinder: «nein»
183 Frau Tapfer: «Zuerst müssen wir eine Linie machen, dafür habe ich das Klebeband dabei,
184 ihr könnt alle etwas näher in den Kreis, damit wir Platz haben für die Linie. ». Lilly rutscht
185 nach hinten. Mila rutscht näher in den Kreis. Lilly rutscht ebenfalls näher in den Kreis.
186 Otto hilft Frau Tapfer mit der Linie. Einige Kinder stehen auf. Lilly steht ebenfalls auf und
187 geht nach vorne, sie schaut von aussen zu.
188 Frau Noll: «Der Otto hilft und alle anderen Kinder stehen zum runden Tisch.» Sie schiebt
189 einige Kinder mehr an den runden Tisch. Lilly stellt sich ebenfalls dorthin.
190 Frau Tapfer: «So, nun dürfen sich alle Kinder auf der Linie aufstellen.»
191 Lilly stellt sich hinter Mila hin. Hinter Lilly ist Marlon. Frau Truniger erklärt das Spiel.
192 Wenn sie Sprite sagt, muss die Linie zwischen den Füßen sein, wenn sie Fanta sagt,
193 hüpfen die Kinder nach Links und bei Coca-Cola hüpfen die Kinder nach rechts. Frau
194 Tapfer zeigt es gleich vor. Zudem gilt, wenn ein Kind falsch springt, soll es selbst
195 entscheiden, ob es nun raus muss. Sie üben es.
196 Frau Tapfer: «Fanta»
197 Lilly hüpfte nach rechts. Sie bleibt auf der Linie.
198 Frau Tapfer: «Cola»
199 Frau Tapfer: «Sprite»
200 Sie ruft die Getränke sehr schnell nacheinander auf.
201 Einige Kinder sind bereits aus dem Spiel und sitzen auf den Höckerlis.
202 Lilly springt wieder falsch, diesmal geht sie raus und setzt sich auf ein Höckerli.
203 Frau Tapfer: «Es dürfen alle Kinder nochmals rein.»
204 Diesmal ist Lilly die hinterste. Sie steht hinter Miro. Er springt falsch und bleibt stehen.
205 Lilly: «Miro»
206 Er setzt sich auf ein Höckerli.
207 Frau Tapfer sagt die Namen sehr schnell, fast ein wenig zu schnell für die Kinder. Lilly
208 hüpfte nicht mehr richtig hin und her. Irgentwann läuft Lilly raus und setzt sich auf ein
209 Höckerli. Nach meiner Meinung hätte sie schon früher raus gehen müssen. Alle Kinder
210 sitzen nun wieder auf ihrem Höckerli.
211 Frau Tapfer: «Es ist manchmal schwer einen Fehler einzugestehen»
212 Sie thematisiert nun «Schlupsi» und erzählt den Kindern den ersten Teil der Geschichte.
213 Frau Tapfer: «Ich bin mitten in deinem Körper»
214 Gian legt seine Hände auf sein Herz. Lilly macht es ihm nach. Lilly schaut immer wieder
215 zu den Kindern, welche unruhig sind. Dann schaut sie wieder zu Frau Tapfer. Lilly nimmt
216 ihren Ärmel in den Mund und kaut darauf. Sie hustet. Dabei legt sie beide Hände auf den
217 Mund.
218 Frau Tapfer liest weiter vor. Lilly lächelt als Frau Tapfer von Sonnenstrahlen im Bauch
219 vorliest. Sie sprechen über Wolken welche wie Zuckerwatte aussehen. Lilly schleckt mit
220 der Zunge ihr Mund ab.
221 Frau Tapfer: «Habt ihr heute schon etwas nettes getan?»
222 Lilly schüttelt den Kopf, gähnt und streckt sich.

223 Einige Kinder erzählen von ihren guten Taten, welche sie heute gemacht haben. Lilly
 224 streckt sich und lehnt sich auf das freie Höckerli neben ihr. Sie sitzt auf, faltet ihr Kissen
 225 und sitzt wieder ab. Sie spielt weiter mit dem Kissen. Mila flüstert ihr etwas zu. Lilly
 226 lächelt.
 227
 228 Ich werde ebenfalls gefragt, bei wem Schlupsi heute in der Klasse war und die Grüne
 229 Karte zeigen konnte.
 230
 231 Frau Tapfer: «Wir dürfen uns an den Händen nehmen»
 232 Lilly greift nach den Händen von Mila und Aaron.
 233 Frau Tapfer: «He Leute ich bin fair das ist gar nicht schwer.» sie wiederholt es mehrmals
 234 bis alle Kinder mitmachen.
 235 Lilly sitzt auf ihren Händen. Die Kinder dürfen nun ihren eigenen Schlupsi ausmalen.
 236 Frau Tapfer: «Das ist euer Schlupsi, der darf Violette Haare haben, Regenbogen, blau,
 237 das ist euer persönlicher Schlupsi.»
 238 Lilly greift nach ihrer Stiftebox. Sie nach hinten zu mir. Sie steht auf und holt sich ein
 239 Schlupsi Ausmalblatt. Sie schaut umher. Schliesslich setzt sie sich wieder zurück an
 240 ihren Platz von vorher. Sie nimmt den gelben Farbstift in die Hand und spitzt ihn zuerst.
 241 Sie malt ihren Schlupsi aus. Sie schaut immer wieder an die Wandtafel, dort hängt der
 242 «originale» Schlupsi.
 243 Joel fällt die Stiftebox runter. Lilly schaut um das Gestell herum, dann schaut sie wieder
 244 auf ihr Blatt und malt weiter aus. Sie sitzt wieder auf der linken Seite des Stuhls. Lilly
 245 räumt ihre Stiftebox zusammen. Sie schiebt den Stuhl hin. Räumt ihre Stiftebox auf und
 246 steht vor Leo hin. Er malt sein Schlupsi auf seinem Höckerli aus. Sie schaut sein Bild an.
 247 Dann geht sie zu Frau Noll und zeigt ihr ihren Schlupsi. Sie flüstern. Frau Noll fordert sie
 248 auf noch mehr auszumalen, sodass es keine weissen Stellen mehr hat. Lilly geht zu
 249 ihrem Höckerli, legt ihren Schlupsi drauf und malt noch ein bisschen weiter aus. Sie legt
 250 den Stift wieder zurück und sitzt auf ihr Höckerli, den Schlupsi hält sie in der Hand. Lilly
 251 und Mila unterhalten sich, sie zeigen sich gegenseitig ihren Schlupsi. Ich unterbreche.
 252 Ich: «Lilly, def ich es Fötäli mache fu dim Schlupsi?»
 253 Lilly lächelt mich an und sagt: «Ja»
 254 Lilly und Mila schauen ihre Schlupsi's an, sagen aber nichts mehr dazu. Lilly legt ihren
 255 Schlupsi in ihre Schublade.

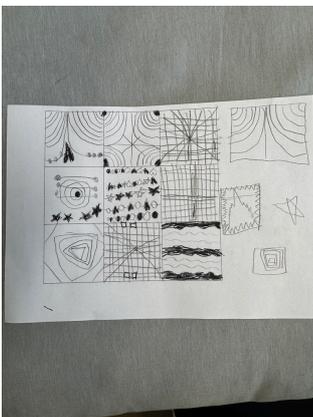


Abbildung A 17: Bild Lilly



Abbildung A 18: Schlupsi Originalbild



Abbildung A 19: Lillys Schlupsi

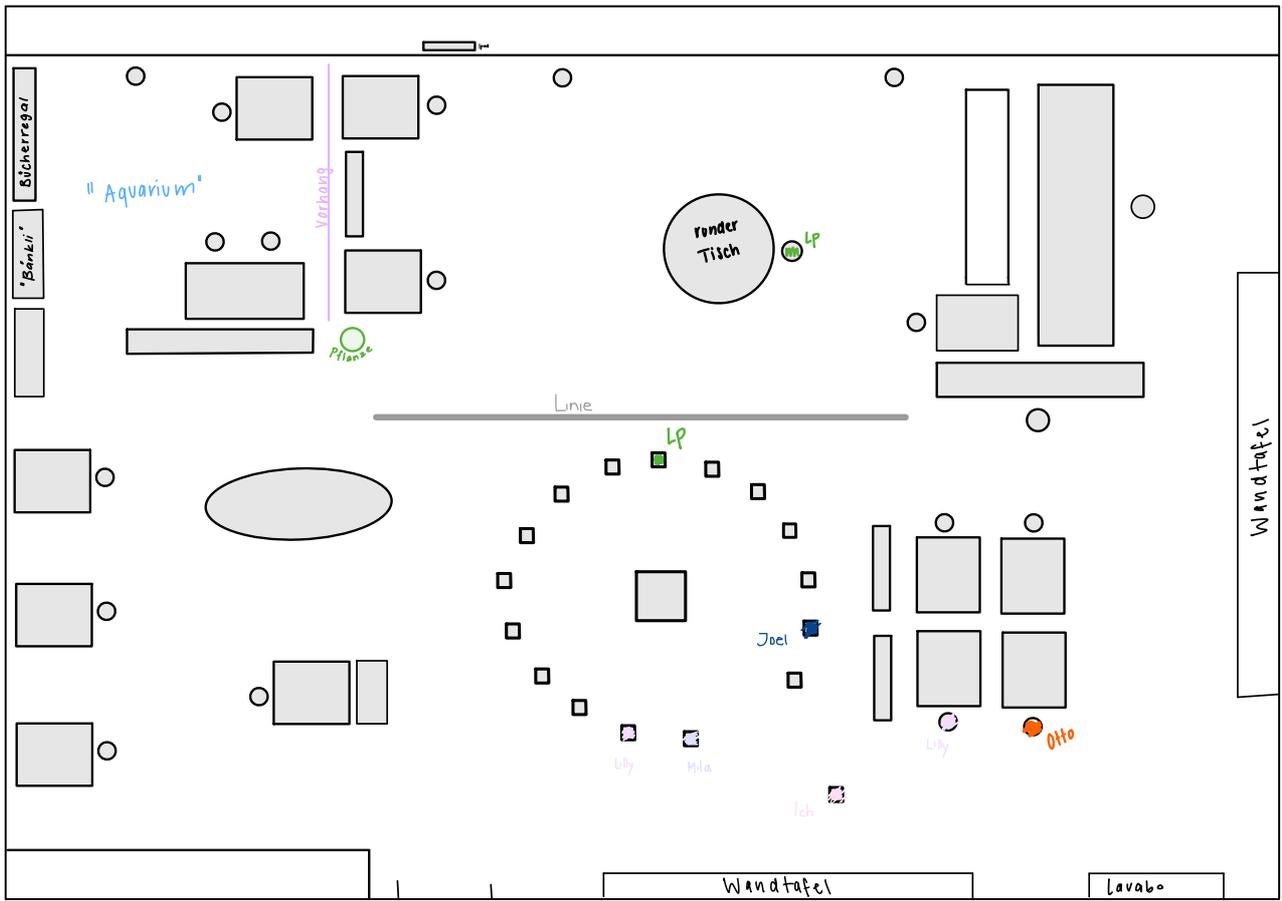


Abbildung A 20: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_04

7.1.10. PS004_Feldprotokoll_05

Name des Feldprotokolls	PS004_Feldprotokoll_05
Autorin	Nina Minder
Feld	o Kita o Spielgruppe o Kindergarten x Basisstufe/Primarschule (1.Klasse)
Datum	06.12.2024
Uhrzeit	13:33 – 14:56
Vervollständigt am ...	Wochenende derselben Woche
Anonymisierter Name Fokuskind	Lilly
Weitere beteiligte Personen mit ihrer Funktion	Lehrperson (Frau Noll), Unterrichtsassistentin (Frau Schneider) Klassenkamerad*innen: Mila, Dalia, Aaron Kind aus der zweiten Klasse: Sina Hund: Stella Schwester von Lilly: Amelie Meine «Lehrerin»: Frau Winter

1 **Kontextinformationen zur ersten Beobachtungsphase (7:50 – 8:30)**

2 Es ist der 6. Dezember 2024, Nikolaustag. Die Kinder sollen an ihrem Kistli arbeiten, sie
3 sollen angefangene Arbeiten fertig machen. Lilly arbeitet an der Fensterdeko weiter. Sie
4 können aus zwei Vorlagen entscheiden. Entweder Tannenbäume oder Sterne.

5
6 Abflugkiste: Die Kinder können ihre fertig gelösten Blätter in diese Kiste legen.
7 Anschliessend korrigiert Frau Noll diese Blätter und gibt den Kindern eine Rückmeldung.

8
9 Alle Kinder haben ein eigenes Höckerli. Darin befinden sich Fächer, in denen ihre
10 Schreibbox und ihre angefangenen Blätter abgelegt werden.

11
12 An allen Tischen sind jeweils Trennwände nach vorne montiert.

13 14 **Ausformulierte Feldnotizen**

15 Frau Noll: „Heute nach der Pause fand ich es sehr sehr schön.“

16 Lillys Blick ist auf Frau Noll gerichtet.

17 Frau Noll: „Heute haben wir Besuch von Frau Pauli und Frau Minder, aber leider das
18 letzte Mal.“

19 Lilly macht ein Letsch Mund.

20 Wir sprechen kurz mit den Kindern und Frau Noll.

21 Frau Noll instruiert weiter. Lilly legt ihre Hände auf ihren Kopf.

22 Frau Noll: „Als erstes würde ich gerne eure weissen Kistlis machen.“

23 Viele Kinder fassen ihre weisse Kisten an und es rasselt. Lilly hat den Blick stets bei Frau
24 Noll und ihre Hände immer noch auf dem Kopf. Sie sitzt breitbeinig auf dem Höckerli.

25 Sie streicht mit ihren Händen durch ihre Haare. Sie streckt sich und gähnt. Sie starrt ins
26 Leere.

27 Frau Noll: „Lilly streckst du auf ja / nein?“

28 Lilly: „Nei“ und sie nimmt ihre Hände runter.
29 Die Kinder dürfen anfangen.
30 Lilly nimmt ihr weisses Kistli hervor und nimmt es auf die Knie. Sie nimmt ihr Mathe -
31 Dossier heraus. Sie zeigt es Frau Schneider. Sie fragt sie etwas, welches ich akustisch
32 nicht verstehe. Sie gähnt. Schaut sich kurz herum und setzt sich an den vierer Tisch. Sie
33 steht vor ihrem Stuhl und hat Augenkontakt mit Mila. Mila schaut sie an und schaut
34 ebenfalls zu dem vierer Tisch. Von der anderen Seite her, legt sie ihr Mathe Dossier
35 neben Lilly hin. Sie setzen sich beide hin.
36 Frau Schneider kommt zu Lilly an den Platz.
37 Frau Schneider: „Lilly kannst du Mila fragen, ob sie es dir erklären kann? Hat sie es denn
38 bereits gemacht?“
39 Lilly: „Mila hesch du das scho gmacht?“
40 Mila: “Nei”
41 Frau Schneder erklärt den beiden die Aufgabe.
42 Lilly steht auf und holt ihren Bleistift. Sie sitzt auf den Stuhl dabei ist nur ihr rechtes Bein
43 auf dem Stuhl.
44 Sie beginnt mit der Aufgabe.
45 Ich flüstere: «Lilly isches für dich okay, wenn ich dir da echli zuelueg?»
46 Lilly schaut mich mit offenem Mund an und flüstert zurück: «Ja»
47 Lilly wirkt für mich eher angespannt beim Schreiben. Ihre Schultern sind nahe an ihre
48 Ohren gezogen und beim Schreiben bilden sich weisse Flecken auf ihren Fingern.
49 Gegenüber von Lilly und Mila sitzen Jakob und Frau Pauli. Er ist eine Aufgabe am Tablet
50 am Erledigen und spricht ab und zu mit Frau Pauli. Gelegentlich schaut Lilly auf.
51 Lilly löst die Aufgabe im Dossier «Male und rechne aus.» Sie schaut zu Mila die gerade
52 eine neue Aufgabe beginnt. Dann wieder auf ihr Blatt.
53 Sie arbeitet ohne Zwischenfälle weiter. Mila steht zwischendurch immer wieder mal auf
54 und geht zu Frau Noll mit ihrem Dossier. Lilly reagiert nicht darauf.
55 Sie hält ihren roten Farbstift in der Hand. Sie fasst an die Spitze und wackelt damit ein
56 wenig herum.
57 Sie arbeitet weiter. Mila und Lilly haben Augenkontakt.
58 Lilly: «Mila» zeigt ihr den wackelten Spitz.
59 Mila lacht.
60 Lilly: «Es gwacklet.»
61 Mila lacht.
62 Sie arbeiten weiter. Nun ist Mila an der gleichen Aufgabe wie Lilly.
63 Lilly lacht weiter über die Spitze, dann arbeitet sie wieder.
64 Lilly: «Lueg Mila ich bin so stark!»
65 Sie zieht die Spitze des roten Farbstiftes heraus.
66 Mila: «Ich weiss wie du das machsch»
67 Lilly: «Nei, ich bin so stark.»
68 Lilly: «Frau Minder weisch du hüt isch en Hund bi üs gsi, en echte Hund!»
69 Ich: «Ohh was für eine den?»
70 Mila: «Eine mit Welle»
71 Ich: «Mit Löcklis?»
72 Lilly: «En Pudel»
73 Ich: «Genau»
74 Lilly: «Ich wett en echte hund kaufe»
75 Ich: «Mit dim Geld?»

76 Lilly: «Nei mit em Geld vom mami und papi»
77 Ich: «Aha, vo wem isch den de hund gsi?»
78 Mila: «fum mami fu de Sina und de hund heisst Stella»
79 Ich: «ahh isches de hund vo de Lehrerin vo de Ek, jetzt hani gad de name vergesse»
80 Lilly: «ja vo de frauuuu..»
81 Ich: « ja, genau. Und Lilly was wettsch den du für en Hund?»
82 Lilly: «Entweder en Goldie, en Bernhardiner oder en Husky.»
83 Ich: «Hesch am afang Golden Retriever gseit?»
84 Lilly: «Ja»
85 Ich: «Das sind mini lieblingshünd ich han nämlich au so eine!»
86 Mila: “waas”
87 Ich: “aso mini Eltere”
88 Lilly und Mila erzählen noch etwas von einem Halbcousin von Lilly und Milas Hamster,
89 welche beide den gleichen Namen haben. Es gibt ein durcheinander da wir alle auf
90 einmal nicht mehr wissen, von wem wir sprechen. Wir lachen gemeinsam währenddem
91 Gespräch immer wieder.
92 Lilly zeigt mir ihm Gespräch den roten Farbstift und nimmt den Spitz weg.
93 Ich reagiere erschrocken darauf. Sie lacht.
94 Lilly: «Ja wil s’Mami, de Papi, min chline brüeder, ich und min grosse brüeder hend alli
95 hünd gern.»
96 Ich: «so schön!»
97 Lilly schaut ihre Farbstiftbox genau an vorauf ihr Name steht.
98 Lilly: «Mila lueg das isch es Baby i»
99 Mila lacht.
100 Lilly: «Frau Minder isch das es Baby i» sie zeigt dabei auf das kleine «l».
101 Ich: «nöd es Baby a sondern es (ich mache die Handbewegung für etwas kleines und
102 sage mit Lilly gleichzeitig) chlises i»
103 Lilly lacht und sagt: «es Baby i»
104 Lilly steht auf und geht an den runden Tisch sie spricht mit Frau Schneider.
105 Sie kommt lachend auf uns zu und geht zum Waschbecken. Dabei hält sie ihren rechten
106 Arm hoch.
107 Ich: «was hesch gemacht?»
108 Sie zeigt mir ihre Hand, welche voller Leim ist.
109 Sie lacht und geht zum Waschbecken. Dort lacht sie weiter vor sich hin.
110 Lilly setzt sich wieder an dem Pult.
111 Mila: «was isch das gsi?»
112 Lilly: «ich han mini Hand i so chlini böllelis mit lim da»
113 Sie lacht wieder. Mila grinst ebenfalls. Lilly steht auf.
114 Mila: «Lilly mir chönd nacher spieli mache!»
115 Lilly reagiert nicht.
116 Sie steht vor ihrem Höckerli und geht zum runden Tisch. Sie spricht mit Frau Schneider
117 dann geht sie zu den WC-Enten legt das Pinke auf ihr Höckerli und geht aufs WC.
118 Nach kurzer Zeit kommt sie wieder in das Klassenzimmer.
119 Sie geht an den runden Tisch und fragt frau Noll: «was chani jetzt mache?»
120 Frau Noll: «Das defsch du selber entscheide!»
121 Sie läuft zurück zu ihrem Höckerli und holt ihre Schere.
122 Lilly: «ich mach a mim Tannenbaum witer!»
123 Sie holt ihren angefangenen Tannenbaum aus der Kiste.

124 Lilly: «lueg mal de hani ganz allei usgschnitte!»
125 Ich: «ohh mega schön, bisch viel besser worde.»
126 Lilly lächelt: «jaa»
127 Lilly: «ich han das ebe zerst mit de Amelie gmacht und sie hett mir ihre Geheim Trick
128 verrate und jetzt kenn ich ihre Geheim Trick und machs jedesmal au eso.»
129 Lilly schneidet ihren Tannenbaum aus.
130 Sie ist fertig und möchte aufstehen.
131 Ich sehe noch ein Schnipsel und sage: «Ow lueg emal»
132 Lilly: «Waas? »
133 Ich: “Da hetts no öbis”
134 Sie setzt sich wieder hin und schneidet weiter aus.
135 Mila flüstert ihr etwas ins Ohr ich höre es nicht. Die beiden lachen laut und grinsen. Lilly
136 geht an den Ovalen Tisch. Sie holt ihren Leim und geht zurück. Lilly läuft im Kreis umher.
137 Sie wirkt sehr suchend auf mich, sie geht wieder zum runden Tisch dort meldet sie sich
138 bei Frau Schneider.»
139 Frau Schneider: «also ich chume schnell go luege.»
140 Lilly und Frau Schneiden suchen die goldigen Streifen, um aufzukleben. Diese sollten
141 die Lichterketten darstellen. Frau Schneider findet sie auf dem Pult von Frau Noll und
142 gibt sie Lilly. Lilly nimmt sie entgegen und klebt sie auf ihren Tannenbaum.
143 Ich gehe auf sie zu, um näher an ihr zu sein.
144 Lilly: «ich due sie überkrüze» dabei grinst sie.
145 Ich: «okay»
146 Sie klebt die Lichterketten auf und wählt noch Punkte aus welche sie ebenfalls aufklebt.
147 Dalia kommt zu mir: «ich han neuu Ohrring»
148 Ich: Ohh wow mega schön wiehnachtsohrering!»
149 Lilly: «ohh die hani gern»
150 Ich: «wüsseder wie sie heisset?»
151 Dalia: «Nei»
152 Ich: «Sie heisset glaub candy cane»
153 Lilly: «Ah ja genau»
154 Dalia: «Zuckerstange!»
155 Ich: «Ah ja stimmt so heissets uf Dütsch!»
156 Lilly: «Mir hend die immer uf üsem Tannebaum»
157 Dalia: «Mir hend scho en Tannebaum»
158 Ich: «Ohh wow»
159 Ich: «i de schwitz gits die galub weniger, wie in Amerika will es isch e amerikanischi
160 Süssigkeit.»
161 Lilly: «Mir hend die immer a üsem Baum und dünd jede tag eis esse»
162 Ich: «Ohh wie viel hender den amel am Baum?»
163 Lilly: «So 20 oder so kei ahnig»
164 Ich: «Oke»
165 Dalia geht weiter.
166 Lilly: «So das isch min Tannebaum.»
167 Sie geht an den runden Tisch und zeigt ihn Frau Noll.
168 Frau Noll: «ohh cool»
169 Lilly kommt wieder zurück an den Ovalen Tisch.
170 Lilly: «Jetzt machi no en Stern!»
171 Sie zeigt mir die Vorlage für den Stern, welcher sie nun zuerst ausschneiden muss.

172 Ich: «Ui chasch den du das alles usschniede?»
173 Lilly grinst: «Ja»
174 Ich: «Machs den das i de mitti mitem trick fu de Amelie?»
175 Lilly: «Ja» sie lächelt.
176 Sie sitzt sich an ihren Platz.
177 Lilly: «Frau Minder kennsch den du Amelie?»
178 Ich: «Mhh ja ich bin mal bi ihre gi ine luege, aber kenne duen i sie nöd wükli»
179 Lilly: «Ich kenn sie mega guet» sie grinst.
180 Ich grinse zurück: «Wieso kennsch du sie den so guet?»
181 Lilly: «Sie isch mini halb schwöster»
182 Ich: «Scho?»
183 Mila: «neii sie isch dini echti schwöster»
184 Lilly: «Neiii» sie grinst.
185 Ich: «Nei ich weiss das sie dini schwöster isch das hett mer dis mami gseit und ich glaub
186 du hesch au no zwei halb brüedere oder?»
187 Lilly: «Drü!»
188 Ich: «Drü halbbrüedere?»
189 Lilly: «Nei ein chline brüeder und zwei älteri halb brüeder»
190 Ich: «Ahhaa und vilicht bald en Hund!»
191 Wir lächelnd uns an. Während wir uns unterhalten, schneidet sie den Stern fertig aus.
192 Dann geht sie zum ovalen Tisch und klebt dort den Stern auf ein transparentes Papier.
193 Lilly: «Frau Noll chani das weg due?»
194 Frau Noll hört sie nicht. Lilly interveniert nicht weiter.
195 Lilly kommt zurück und schneidet das Transparent Papier der Seite entlang nach.
196 Lilly: «Frau Minder isch Frau Noll mal dini Lehrerin gsi?»
197 Ich: «Neii nöd wükli aso nie woni chliner gsi bin»
198 Mila: « für das müsst Frau Noll älter sie!»
199 Ich: «Neinei es wür scho gah abr sie isch mini Lehrerin gsi woni da bi eu gsi bin»
200 Lilly: «Frau Schneider isch bi ihre i de schuel gsi»
201 Ich: «Genau aso wers ja scho möglich will ich bin ja jünger wie Frau Schneider»
202 Mila: «Ja will Frau Schneider isch scho alt aber nonig soo alt»
203 Lilly: «Und Frau Noll isch scho alt»
204 Lilly steht wieder auf geht zum ovalen Tisch und dekoriert ihren Stern
205 Sie kommt zurück an ihren Platz mit einem weiteren Blatt. Diesmal wieder ein
206 Tannenbaum.
207 Ich: «Waas machsch namel eine?»
208 Lilly: «Ja ich han scho am morge gmacht»
209 Ich: «Boah du bisch den fliessig!»
210 Lilly: «Ich han am morge scho so 20 oder 30 gmacht!»
211 Ich: «Waas scho so viel?»
212 Lilly: «Ja aso vilicht sinds au 10 oder 20 gsi oder vilicht 15 aso ich glaub es sind scho soo
213 viel wie 30 aber 15 sicher muesch mal Frau Noll fröge»
214 Ich: «Boah oke»
215 Lilly: «Es macht mir ebe Spass!»
216 Ich: «Das isch aber schön!»
217 Lilly: «Jaa»
218 Sie schneidet den Tannenbaum aus.
219 Frau Noll: «ich möchte das alle kurz in den Kreis kommen!»

220 Lilly legt ihren Tannenbaum hin und setzt sich in den Kreis. Sie muss ein wenig warten,
 221 bis alle Kinder im Kreis sind. Sie spielt mit dem Kissen. Sie halbiert es und sitzt auf das
 222 Kissen. Während Frau Noll die Kinder weiter instruiert, spielt sie weiter mit dem Kissen.
 223 Sie steht immer wieder auf und setzt sich auf das halbierte Kissen.
 224 Frau Noll: «Still und leise den Platz aufräumen»
 225 Lilly geht zurück an ihren Platz und schneidet ihren Tannenbaum weiter aus.
 226 Lilly: «Frau Minder?»
 227 Ich: «Ja?»
 228 Lilly: «Lueg so chan mer dri schniede»
 229 Ich: «Ahh»
 230 Lilly: «Wie heisst dini Lehrerin?»
 231 Ich: «Aso immoment heisst sie Frau Winter. Magsch die a sie no erinnere? Sie isch üs
 232 mal gi bsueche cho.»
 233 Lilly: «Mhh jaa»
 234 Ich: «Sie hett kurzi haare»
 235 Mila: «Aso so wie en bueb?»
 236 Ich: «Mmh nei sie hetts so bis zu de schultere gha»
 237 Lilly: «Ah ja soo wie ich, ich han sie aber bitzli länger»
 238 Ich: «Ja genau!»
 239 Lilly: «Ich han gemeint sie heisst frau (sie murmelt einen unverständlichen Namen)»
 240 Ich frage mehrmals nach verstehe den Namen jedoch nicht.
 241 Lilly: «Frau Minder bisch du no es Kind?»
 242 Sie steht auf.
 243 Ich: «Nei du?»
 244 Lilly: «Mhh jaa»
 245 Sie geht zu Frau Noll. Ich schreibe die Unterhaltung auf.
 246 Lilly setzt sich wieder auf ihren Stuhl.
 247 Lilly: «Frau Pauli, ähh Frau Minder? Isch Frau Winter scho e Oma?»
 248 Ich: «Ja ich glaub»
 249 Lilly: «Echt scho so e richtig alti Oma»
 250 Ich muss grinsen: «Mhh ich glaub nöd soo e alti Oma»
 251 Lilly: «Echt will mini Oma isch ebe richtig alt!»
 252 Aaron: «Lilly du muesch in Kreis cho!»
 253 Bis jetzt sitzen noch nicht viele Kinder im Kreis.
 254 Lilly: «hää in kreis cho?»
 255 Frau Schneider nickt ebenfalls. Sie steht schnell auf und sitzt in den Kreis. Frau Noll
 256 erklärt, wie es nun weiter geht. Die Kinder dürfen Gesellschaftsspiele spielen.
 257 Frau Noll: «Lilly hat mich gefragt, ob sie das noch fertig machen kann, und sie darf das.
 258 Ich habe das mit ihr abgemacht.»
 259 Lilly hat die Hände auf dem Kopf. Sie setzt sich wieder zurück an ihren Platz. Sie
 260 schneidet den Tannenbaum weiter aus.
 261 Alle anderen Kinder dürfen nun ein Gesellschaftsspiel spielen. Lilly hat sich entschieden
 262 den Tannenbaum fertig zu machen.
 263 Sie steht auf und fragt Frau Noll nach den Punkten und Sternen, welche sie aufkleben
 264 kann. Bei Frau Noll sind jedoch gerade viele Kinder und Frau Schneider übernimmt Lilly.
 265 Frau Schneider: «lueg ich kümmer mich um sie»
 266 Sie streckt die Hand aus und Lilly greift danach.

267 Gemeinsam suchen sie die Dekoration für den Tannenbaum. Frau Schneider findet die
 268 Kisten und legt Lilly die Kisten hin. Sie darf die Kisten an ihren Platz nehmen.
 269 Ich setzte mich nun direkt neben sie hin. Mila hat vorher dort gegessen.
 270 Lilly: «Ich mach bis alles weg isch!»
 271 Ich: «Du wetsch no alles mache bis nüt meh hett?»
 272 Lilly: «Ja ich find das cool!»
 273 Ich: «Den isch doch schön wenn du das weisch!»
 274 Lilly: «Ich find das cooler wie spiele!»
 275 Ich: «Und mit de Mila wetsch nöd spiele?»
 276 Lilly: «Mhh nei ich find das cooler wie spiele!»
 277 Ich: «Okay den isch doch au guet.»
 278 Lilly arbeitet weiter.
 279 Ich: «Ow ich mues den nacher no die andere Stern und Tannebaum fotografiere wenn
 280 ich def..»
 281 Sie lächelt: «ja»
 282 Lilly: «Ich muen den no meh Sterne mache»
 283 Ich: «Oke»
 284 Sie arbeitet weiter. Sie legt einen goldigen Streifen hin.
 285 Lilly: «Mhh nei i han gnueg Gold, suscht hani den übertriebe mit Gold! Was schriebsch
 286 den du da alles uf?»
 287 Ich: «Ganz viel alles was ich da so beobachte!»
 288 Lilly: «Für dini schuel?»
 289 Ich: «Ja genau!»
 290 Lilly: «Wetsch den du Schüelerin werde ehhh Lehrerin?»
 291 Ich muss lachen: «Jaa genau und ich hoff ich den au so e tolli Klass han!»
 292 Lilly: «Den wett ich direkt i dini Klass cho»
 293 Ich: «Das wär schön, aber ich glaub du bisch den scho fertig, ich wett ebe au e ersti
 294 Klass»
 295 Lilly: «Vilicht bini aber au schlecht»
 296 Ich: «Neii wieso denksch das?»
 297 Lilly: «Will ich nonig mal weiss was 1 x1 isch, ich seg eifach null»
 298 Ich: «Hender den das scho glernt?»
 299 Lilly: «Ehh ich mein 1-1 git 0»
 300 Ich: «Ah du chasches ja, aber hender den das scho glernt?»
 301 Lilly: «Neii»
 302 Ich: «Ebe wieso söttst den das scho chöne? Das lernsch alles no da!»
 303 Lilly: «Jaa»
 304 Ich: «Weisch den scho was 1 + 1 git?»
 305 Lilly: «Ja zwei!»
 306 Ich: «Aha und das hender ja au glernt oder?»
 307 Ich: «Nei das hemmer nie da glernt. Ich gang das go zeige!»
 308 Lilly tippt Frau Schneider an. «Frau lueg»
 309 Frau Schneider: «Ohh wow das gfallt mir! Aber wie heisst den die Frau lueg?»
 310 Lilly: «Ähhh ähh Frau Schneider»
 311 Frau Schneider: «Aha»
 312 Sie zeigt den Tannenbaum auch noch Frau Noll. Sie kommt zurück und räumt auf, da sie
 313 noch fünf Minuten Zeit hat, bis die anderen Kinder fertig gespielt haben.
 314 Frau Noll ruft in die Rune: « noch drei Minuten»

- 315 Frau Schneider:» hesh ghört Lilly no 3 Minute»
 316 Lilly: «Ja bis den hani fertig ufgrumt»
 317 Sie räumt fertig auf. Dann bringt sie mir ihren Stern und ihren Tannenbaum und ich darf
 318 sie fotografieren.
 319 Sie sitzt in den Kreis.



Abbildung A 20: Aufgabe Lilly



Abbildung A 21: Bastelarbeit

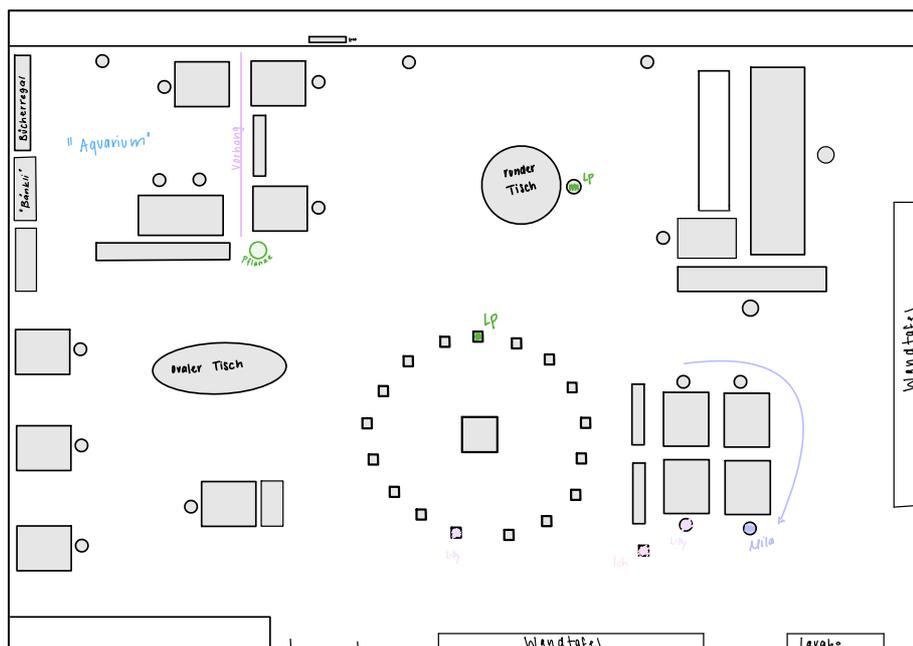


Abbildung A 23: Raumskizze zu PS004_Feldprotokoll_05

7.2. MAXQDA Kodes

Codes		590
▼	☑ Raum als Strukturgeber für Zugehörigkeit	0
▼	☑ Zugehörigkeit im Raum (1)	0
	☑ Gespräch zwischen Kindern im Kreis (1)	4
	☑ Abreitsplatz (1)	16
	☑ Kreis (1)	30
	☑ Beratungstisch (1)	12
	☑ Zugehörigkeit zum Raum (1)	3
	☑ Rhythmisierte Handlung im Raum	29
▼	☑ Übergänge als Zugehörigkeitsmechanismus	0
▼	☑ Zugehörigkeit im Raum (Churermodell)	0
	☑ Übergang von der Kreismitte	6
	☑ Übergang vom runden Tisch zu den Arbeitsplätzen	4
	☑ Gespräch zwischen Kindern im Kreis	4
	☑ Zugehörigkeit zum Raum	3
	☑ Kreis	30
	☑ Beratungstisch	12
	☑ Wahrnehmung des Klassenzimmers	5
	☑ Abreitsplatz	16
	☑ Übergang	13
▼	☑ Autonomie	0
	○ Zeitüberbrückung	2
	☑ Platzwahl	11
	☑ offene Aufgabe	4
▼	☑ Zugehörigkeit im Klassenzimmer	0
▼	☑ Zugehörigkeit als soziale Dynamik	0

Abbildung A 24: MAXQDA alle Kodes Teil 1

	☑ Nachahmung	7
	☑ Machtposition	21
	☑ neues Mitglied	3
	☑ Grenzen setzen	21
	☑ Gemeinschaft	17
	☑ Hilfe suchen & Hilfe stellung	4
	☑ Zugehörigkeit zu einem Objekt	7
	☑ Neugier	14
	☑ Ambivalenz	3
	☑ wohlfühlen	6
▼	☑ nonverbale Interaktionen	0
	☑ Freiwilliger Rückzug	9
	☑ Orientierung an Klassenkamerad*innen	5
	☑ Abwesenheit	14
	☑ Körperhaltung	29
	☑ Gestik und Mimik	24
	○ doing belonging non verbal	8
▼	☑ Verbale Interaktionen	0
	☑ Ignorieren von Mila durch Lilly	4
	☑ Ablenkung durch andere Kinder	18
	☑ Interaktion zwischen Übergang	10
	☑ Gespräch zwischen Kindern	20
	☑ Kontaktinitiierung durch Mila	9
	☑ sucht Kontakt zu Jakob	7
	☑ Aufmerksamkeits versuch	4
	☑ Ablehnung von Zugehörigkeit	7
	☑ doing belonging verbal	36

Abbildung A 25: MAXQDA alle Kodes Teil 2

8. Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung zur Bachelorarbeit

Ich bestätige, dass es sich bei der vorliegenden Bachelorarbeit um meine Eigenleistung handelt. Ich habe die Arbeit vollumfänglich selber verfasst, keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet bzw. Hilfen in Anspruch genommen und sämtliche verwendeten Quellen (inkl. Internet) und Hilfsmittel als solche gekennzeichnet (vgl. Merkblatt für den Umgang mit Plagiaten).

Weiter nehme ich zur Kenntnis, dass meine Arbeit zur Überprüfung der korrekten und vollständigen Angabe der Quellen mit Hilfe einer Software (Plagiatserkennungstool) geprüft wird. Zu meinem eigenen Schutz wird die Software auch dazu verwendet, später eingereichte Arbeiten mit meiner Arbeit elektronisch zu vergleichen und damit Abschriften und eine Verletzung meines Urheberrechts zu verhindern. Falls Verdacht besteht, dass mein Urheberrecht verletzt wurde, erkläre ich mich damit einverstanden, dass die Hochschulleitung meine Arbeit zu Prüfzwecken an Dritte weitergibt.

Ja Nein

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelorarbeit der Öffentlichkeit in der Präsenzbibliothek der PHTG zur Verfügung gestellt und auf dem Publikationsserver der PHTG abgelegt wird sowie die Metadaten und ggf. auch der Volltext öffentlich zugänglich gemacht werden.

Ja Nein

Name Minder

Vorname Nina

Datum 20. April 2025

Unterschrift





Digitaler Beleg

Ihr Beleg dokumentiert, dass Turnitin Ihre Arbeit erhalten hat. Nachfolgend finden Sie Beleginformationen für Ihrer Einreichung.

Die erste Seite Ihrer Übermittlung wird unten angezeigt.

Verfasser der Übermittlu...	Nina Minder
Titel der Aufgabe:	Bitte reichen Sie bis zum 22. April 2025 Ihre Bachelorarbeit ein...
Titel der Einreichung:	Raum der Zugehörigkeit
Dateiname:	2025_Raum_der_Zugehörigkeit.pdf
Dateigröße:	6.84M
Seitenzahl:	110
Wortzahl:	35,992
Zeichenzahl:	194,250
Übermittlungsdatum:	20-Apr.-2025 09:49nachm. (UTC+0200)
Einreichungs-Nr.:	2651384681

