



Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

(Be-)Deutungen von Klassenraumstrukturen in offenen Unterrichtskonzepten

Lehramt an Grundschulen
Bildungswissenschaften

Erstgutachterin: Dr.*in Judith Lagies
Zweitgutachter: Dr. Michael Stralla

vorgelegt von:
Lena Marie Keiser

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Hintergrund	3
2.1	Raum	3
2.1.1	Die Wende des Raumbegriffs.....	3
2.1.2	Der relationale Raumbegriff nach Martina Löw	5
2.2	Der (Schul-)Raum als dritter Pädagoge.....	7
2.3	Unterrichtsformen	8
2.3.1	Traditioneller Unterricht	10
2.3.2	Offener Unterricht	11
2.4	Das Churermodell.....	12
2.4.1	Kernelemente des Churermodells	13
2.4.2	Zehn Handlungsfelder des Churermodells	16
3	Aktueller Forschungsstand.....	18
4	Ableitung der Forschungsfragen.....	22
5	Darstellung des qualitativen Forschungsdesigns	23
5.1	Grundlagen der Grounded Theory.....	24
5.1.1	Der amerikanische Pragmatismus.....	24
5.1.2	Der symbolische Interaktionismus.....	24
5.2	Datenerhebung	25
5.2.1	Das <i>theoretical Sampling</i> im zirkulären Forschungsprozess.....	25
5.2.2	Zeitplan für die Feldforschung	26
5.2.3	Teilnehmende Beobachtungen	26
5.2.4	Leitfadengestützte Einzelinterviews mit Kindern	28
5.3	Methodik der Datenauswertung.....	30
5.3.1	Auswertung mittels der Grounded Theory nach Strauss & Corbin	30
5.3.1.1	Das offene Kodieren.....	30
5.3.1.2	Das axiale Kodieren	31
5.3.1.3	Das selektive Kodieren.....	31
5.3.2	Die Konfigurationsanalyse nach Dinkelaker & Herrle	32

6	Ergebnisse	32
6.1	Ergebnisse der Konfigurationsanalysen	33
6.1.1	Konfigurationsanalyse der Lernlandschaft der ersten Klasse	33
6.1.2	Konfigurationsanalyse der Lernlandschaft der vierten Klasse.....	37
6.2	Ergebnisse der Auswertung mit der Grounded Theory.....	40
6.2.1	Darstellung der Kategorien.....	40
6.2.2	Das Kodierparadigma.....	52
7	Diskussion der Ergebnisse	53
8	Methodische Reflexion der Forschungsarbeit	61
9	Fazit und Ausblick.....	63
10	Literaturverzeichnis	66
11	Anhang	72
11.1	Dichte Beschreibungen.....	72
11.2	Interviewleitfaden.....	102
11.3	Intervieweinstieg: Fotografien der Schüler*innen	105
11.4	Transkriptionen der Kinderinterviews.....	111
11.5	Fotografien der Lernlandschaft der ersten Klasse	147
11.6	Fotografien der Lernlandschaft der vierten Klasse	152
11.7	Liste der Haupt- und Subkategorien	158
11.8	Kodelisten	160
11.9	Ergebnisdarstellung des axialen Kodierens.....	195

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda
f./ff.	folgende/ fortfolgende
H.i.O.	Hervorhebung im Original
s.	siehe
vgl.	vergleiche
Z.	Zeile(n)
z. B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die Dreiteilung des Raums nach Henri Lefebvre.....	4
Abbildung 2:	Das didaktische Dreieck	9
Abbildung 3:	Das didaktische Dreieck im Churermodell	16
Abbildung 4:	Die zehn Handlungsfelder des Churermodells	17
Abbildung 5:	Das Kodierparadigma nach Strauss.....	31
Abbildung 6:	Grundriss des Klassenraums der 1. Klasse	33
Abbildung 7:	Grundriss Flurbereich der 1. Klasse	35
Abbildung 8:	Grundriss Sitzecke Eingangsbereich	36
Abbildung 9:	Grundriss des Klassenraums der 4. Klasse	37
Abbildung 10:	Grundriss des Gruppenraums der 4. Klassen	38
Abbildung 11:	Grundriss Flurbereich der 4. Klasse	39
Abbildung 12:	Ergebnisdarstellung des axialen Kodierens in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strass.....	52

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zeitplan Jahrgangsstufe 1	26
Tabelle 2: Zeitplan Jahrgangsstufe 4	26

1 Einleitung

„Von Räumen geht Wirkung aus – auch auf das Lernen.“ (Lutz & Thöny 2024, S. 42).

Die beiden Pädagog*innen Lutz und Thöny (2024) beschreiben in ihrer Arbeit, wie die Gestaltung der Lernumgebung Schüler*innen unterstützen kann, den eigenen Lernprozess zu gestalten.

Neuere pädagogische Ansätze sehen in einem Klassenraum weit mehr als eine physische Rahmenbedingung. So beschreibt Malaguzzi bereits in den 1960er Jahren mit der Reggio-Pädagogik die Rolle des Raums als „dritten Pädagogen“ (vgl. Dahlinger 2009, S. 248). Daher müssen sich Schulen auch der Frage nach räumlichen Anforderungen hinsichtlich des Lernens stellen. Insbesondere das Konzept des offenen Unterrichts bietet vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten, da es Unterrichtsöffnungen auf verschiedenen Ebenen vorsieht (vgl. Peschel 2019, S. 78ff.). Ein solches offenes Unterrichtskonzept ist das Churermodell. Neben dem Einsatz von Binnendifferenzierung, der Förderung der Selbststeuerung sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder (vgl. Pool Maag 2024, S. 303), zeichnet sich das Churermodell durch seine räumliche Öffnung aus. Es zielt auf die Gestaltung inklusiver Bildungsräume ab, „die erfolgreiches Lernen für alle ermöglichen“ (Lutz & Thöny 2024, S. 42) und dabei die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen (vgl. Pool Maag 2017, S. 37). Trotz breiter Anwendung im deutschsprachigen Raum liegen bisher nur wenige empirische Befunde zum Churermodell und einer solchen Klassenraumgestaltung in der Praxis heutiger Grundschulen vor.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher, im Sinne der qualitativen Sozialforschung das übergeordnete Thema *(Be-)Deutungen von Klassenraumstrukturen in offenen Unterrichtskonzepten* zu erforschen. Dabei liegt der Forschungsfokus primär auf den Bedeutungszuschreibungen von Kindern. Es soll beleuchtet werden, wie Schüler*innen ihre Lernumgebung im Churermodell wahrnehmen, für ihr Lernen nutzen und welche potenziellen Herausforderungen sich ergeben. Somit leiten folgende Forschungsfragen die Bearbeitung des Themas:

- *Wie wird das Churermodell im Unterricht einer Grundschule umgesetzt?*
- *Wie nutzen Grundschulkinder (Klassen-)Raumstrukturen und welche Bedeutungen kommen dabei zum Ausdruck?*

Beginnend mit dem theoretischen Teil wird zunächst der Raumbegriff fokussiert. Diesbezüglich werden zuerst verschiedene Raumverständnisse präsentiert, damit auf dieser Grundlage der Raumbegriff nach Martina Löw dargelegt werden kann. Auf der von ihr beschriebenen Syntheseleistung, Menschen und Dinge als Räume durch ihre Bedeutungen zusammenzufassen (vgl. Löw 2001, S. 159), basiert die Auswertung dieser Forschungsarbeit. Anschließend wird Löws soziologische Theorie gemäß der Forschungsthematik konkret auf Schul- bzw. Klassenräume bezogen und der (Klassen)Raum wird in seiner pädagogischen Funktion erläutert.

Da die vorliegende Arbeit den Blick auf offene Unterrichtskonzepte richtet, wird im weiteren Verlauf zunächst der Unterricht als interaktiver Prozess beschrieben und der *traditionelle Unterricht* dargelegt, damit darauffolgend der offene Unterricht davon abgrenzend vorgestellt werden kann. Angesichts dessen, dass im empirischen Teil das Churermodell genauer betrachtet wird, bedarf es im Vorfeld einer Skizzierung dieses Modells, welches ebenfalls in Kapitel zwei erfolgt.

Das dritte Kapitel fasst den aktuellen empirischen Forschungsstand der aufgeführten Thematik zusammen. Es zeigt sich, dass die Sicht von Schüler*innen auf die Klassenraumgestaltung im Churermodell bisher wenig erforscht wurde. In Kenntnis dieser Forschungslücke werden im vierten Kapitel die bereits benannten Forschungsfragen formuliert.

Im empirischen Teil wird zunächst das Forschungsdesign mit den theoretischen Grundlagen der Grounded Theory beschrieben. Anschließend wird das Vorgehen der Datenerhebung mit Beschreibungen vom Forschungsfeld und Sampling und Darstellung des zeitlichen Ablaufs sowie der angewandten Erhebungsinstrumente dargelegt. Nachdem die Methodik der Datenauswertung erläutert wurde, werden die Ergebnisse der eigenen Forschung im sechsten Kapitel präsentiert. Daraufhin werden diese mit der Theorie und vorangegangenen Forschung verknüpft, um sie zu deuten und zu diskutieren. Außerdem wird das forschungsmethodische Vorgehen reflektiert.

In einem abschließenden Fazit werden die Forschungsfragen beantwortet und Implikationen für die Schulpraxis sowie ein Ausblick für weiterführende Untersuchungen gegeben.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Raum

In diesem Kapitel werden zentrale Entwicklungsverläufe der vielfältigen Standpunkte zum Raumbegriff, die Martina Löw als Grundlage ihres Ansatzes versteht, kurz erläutert. Diese sind relevant, um anschließend Löws relationalen Raumbegriff darlegen zu können. Aufgrund des Fokus auf die *Klassenraumstrukturen* wird anschließend an Löws allgemeine Definition von Raum, ihre Auffassung von institutionalisierten Räumen und Raumstrukturen vorgestellt.

2.1.1 Die Wende des Raumbegriffs

Für den Raumbegriff gibt es keine einheitliche Definition (vgl. Forell 2023, S. 14). Wissenschaftliche Publikationen zum Thema *Raum* führten lange Zeit einen Disput zwischen einem absolutistischen und relativistischen Raumverständnis, der teilweise bis in die Gegenwart reicht (vgl. Dauth 2023, S. 45). Nach dem absolutistischen Raumverständnis, das weitgehend in alltäglichen Raumvorstellungen präsent ist¹ (vgl. Löw 2001, S. 19), gilt Raum als „Behälter oder Container mit konstanten Grenzen, in dem sich z.B. Körper bewegen“ (Hilger 2011, S. 29) und Handlungen vollzogen werden. Demnach entspricht dies einem physisch-materiellen Raum, der sich als geometrisches, statisches, berechenbares und abgeschlossenes Gebilde auszeichnet (vgl. Hilger 2011, S. 31) und „unabhängig von äußeren Dingen immer gleich und unbeweglich und damit auch unveränderlich bleibt“ (Schroer 2006, S. 36). Dies deckt sich mit der euklidischen Geometrie², die grundlegend für das heutige dreidimensionale Verständnis eines materiellen Raums ist (vgl. Dauth 2023, S. 24). Demzufolge wird von einem Dualismus zwischen Raum und Körpern ausgegangen, wobei Körper als Handlungen aufgefasst werden und folglich der Raum losgelöst vom Handeln existieren könnte (vgl. Löw 2001, S. 17f.). Handeln findet „im stabilen, umgebenden Raum statt, ohne diesen maßgeblich zu verändern“ (Dauth 2023, S. 45). Bezogen auf den schulischen Kontext, sei Schule lediglich ein Behälter, in dem soziale und unterrichtliche Handlungen praktiziert werden, ohne auf diesen einzuwirken.

¹ Folglich liegt es nahe, dass auch die Akteur*innen des Feldes im empirischen Teil *Raum* vornehmlich absolutistisch verstehen.

² Euklid entwickelte die euklidische Geometrie um ca. 300 v. Chr. und lenkte damit vor allem die mathematische und physikalische Raumbegriffsbildung (vgl. Dauth 2023, S. 24).

Der absolutistischen Raumvorstellung steht die relativistische Sicht auf Raum gegenüber, nach der „der Raum erst aus der Anordnung der Körper“ entsteht (vgl. Dauth 2023, S. 46). Es wird angenommen, dass aufgrund der kontinuierlichen Veränderung der Handlungen auch der Raum stetigen Transformationen unterliegt (vgl. Löw 2001, S. 18).

Mit dem Paradigmenwechsel des *Spatial Turns*, also der Hinwendung zum Raum, entstanden Ende der 1980er-Jahre in den Geistes- und Sozialwissenschaften unterschiedliche Blickrichtungen auf Raum (vgl. Forell 2023, S.14).

Zentral für die Programmatik des *Spatial Turns* ist unter anderem die Arbeit des neo-marxistischen Soziologen und Philosophen Henri Lefebvre. Er führt eine Dreiteilung des (sozialen) Raums ein, den er als (soziales) Produkt versteht (vgl. Dauth 2023, S. 33), wobei der Produktionsprozess und das Produkt wechselseitig miteinander verbunden sind (vgl. ebd.).

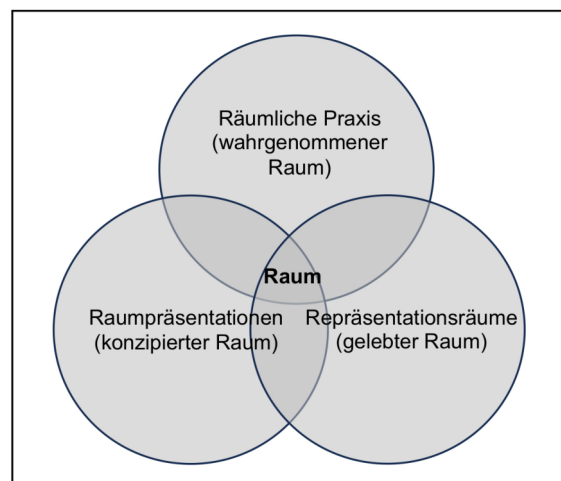


Abbildung 1: Die Dreiteilung des Raums nach Henri Lefebvre (eigene Darstellung)

Diese Triade (s. Abb. 1) besteht aus der *räumlichen Praxis* (wahrgenommener Raum), den *Raumpräsentationen* (konzipierter Raum) und den *Repräsentationsräumen* (gelebter Raum) (vgl. Günzel 2017, S. 90). Ersteres beschreibt „ein individuelles Erleben von [einem materiellen] Raum“ (ebd.), bei dem dieser im alltäglichen Geschehen „tastbar, messbar [und] erfahrbar“ (Dell 2023, S. 98) wird. Dabei wird die alltägliche Raumnutzung vom Individuum (re)produziert, indem es über die Art der Nutzung (Kompetenz) und die konkrete Handlung im Raum (Performanz), verfügt (vgl. Günzel 2017, S. 90f.).

Die *Raumpräsentationen* objektivieren den Raum. Sie beziehen sich sowohl auf den geplanten Raum, der bereits imaginiert vorherrscht, als auch auf das spezifische Wissen über Raum (vgl. Günzel 2017, S. 90f.).

Unter *Repräsentationsräume* versteht man einen kulturell und gesellschaftlich gelebten Raum, der „komplexe Symbolisierungen“ beinhaltet (vgl. ebd.). Dell (2023, S.100) hält fest, dass „der gelebte Raum in symbolischer Hinsicht überladen mit Identität, Qualität und Bedeutung“ sei.

Somit richtet sich die vorgelegte Arbeit nach dem Verständnis Lefebvres primär auf den *wahrgenommenen* und den *gelebten Raum*, also darauf, wie der (Klassen-)Raum von Schüler*innen subjektiv in alltäglichen Praktiken erfahren und Bedeutung zugewiesen werden. Zwar wird weiterhin die Dialektik der Triade mitgedacht, jedoch wird der *konzipierte Raum* nicht in den Fokus gerückt.

Wie auch Lefebvre vertritt Pierre Bourdieu die relativistische These, „dass Raum erst produziert bzw. auch permanent reproduziert wird“ (Dauth 2023, S. 35). Jedoch befasst sich Bourdieu stärker mit dem Sozialen (vgl. ebd.). Für ihn wird der soziale Raum über Relationen erzeugt (vgl. Löw 2001, S. 18). Neben dem sozialen Raum existiere jedoch noch der „sozial angeeignete geographische Raum“ (ebd., S. 182), der physische Raum, in dem sich die sozialen Prozesse vollziehen (vgl. ebd.).

2.1.2 Der relationale Raumbegriff nach Martina Löw

Der Raumbegriff der Soziologin Martina Löw, den sie in ihrem Werk *Raumsoziologie*, das erstmals 2001 veröffentlicht wurde, ausführlich erläutert, gilt als „Meilenstein der Untersuchung von Raum“ (Dauth 2023, S. 43). Sie leitet ihn aus den Ansätzen ihrer Vorgänger*innen her (s. unter anderem Kapitel 2.1.1).

Sie formuliert in ihrer Arbeit einen „prozeduralen Raumbegriff, der das *Wie* der Entstehung von Räumen erfaßt“ (Löw 2001, S.15) und geht dabei von einem sozialen Raum aus, der sowohl materielle als auch symbolische Aspekte einschließt (vgl. ebd.). Mit ihrem Raumbegriff strebt sie die Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen absolutistischen und relativistischen Raumverständnissen an (vgl. Dauth 2023, S. 45). Sie setzt „als Ausgangspunkt die relativistische Annahme“ (Löw 2001, S. 67), wodurch sie „das Handeln selbst als raumbildend“ (ebd.) versteht und nimmt „die zentralen Aspekte der absolutistischen Raumbegriffe“ (ebd.) auf. Demnach erachtet sie den „dreidimensionalen euklidischen Raum“ (ebd., S. 66) als relevant für das menschliche

Denken und Handeln und versteht ihn als eine Dimension der Syntheseleistungen, die sich im Alltag vollziehen (vgl. Löw 2001, S. 66).

Folglich definiert Löw (2001, S. 271) Raum als „eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten.“ Mit der Wortwahl „(An)Ordnung“ zielt sie bewusst auf zwei Aspekte ab: Zum einen verweist sie auf die durch Räume geschaffene Ordnung und zum anderen auf den Handlungsprozess des Anordnens, wodurch die Ordnungs- und Handlungsdimension gleichzeitig ineinandergreifen (vgl. ebd., S. 166). Unter der Bezeichnung „soziale Güter“ fasst sie vornehmlich materielle Güter, wie beispielsweise Möbel, zusammen, die platziert werden können (vgl. ebd., S. 224).

Die Konstitution von Raum, die sich stetig verändert, erfolgt durch die zwei aufeinander bezogenen Prozesse: *Spacing* und *Syntheseleistung* (vgl. ebd., S.224, 271). Letzteres meint „Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse [H.i.O.]“ (ebd., S. 225) durch die Räume, die nicht als gegeben vorausgesetzt werden, erzeugt werden (vgl. ebd.). Der Begriff *Spacing* beschreibt den Prozess des Erbauens oder Platzierens, der nicht nur Dinge oder Individuen, sondern auch Informationen und symbolische Verortungen umfasst (vgl. ebd., S. 158, 225).

„*Institutionalisierte Räume*“, der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, sind nach Löw (2001, S. 164) „jene, bei denen die (An)Ordnung über das eigene Handeln hinaus wirksam bleibt und genormte Syntheseleistungen und Spacings nach sich zieht [H.i.O.]“. Somit sind (An)Ordnungen feste gesellschaftliche Regeln, die unabhängig von einem einzelnen Individuum bestehen (vgl. Dauth 2023, S. 48).

In ihrer Definition von *räumlichen Strukturen*, die eng mit der Institutionsdefinition verknüpft ist, greift Löw auf Anthony Giddens Strukturationstheorie zurück (vgl. Löw 2001, S. 167f.; Dell 2023, S. 19). Demnach liegen Raumstrukturen vor,

wenn die Konstitution von Räumen, das heißt entweder die Anordnung von sozialen Gütern bzw. Menschen oder die Synthese von sozialen Gütern bzw. Menschen zu Räumen, in Regeln eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert ist, welche unabhängig von Ort und Zeitpunkt rekursiv in Institutionen eingelagert sind. (Löw 2001, S. 272)

So stehen Strukturen und Handlungen in einem wechselseitigen Verhältnis: Strukturen bedingen (oder verhindern) das Handeln, das wiederum bestehende Strukturen fort schreibt (vgl. Dauth 2023, S. 48f.). Löw vertritt die Auffassung, dass bei der Konstituierung von Räumen diese aufgrund der „Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln“ (Löw 2001, S. 271) immer „im Plural“ existieren (vgl. ebd.).

Bezogen auf den Klassenraum werden materielle Güter (z.B. Tische und Tafeln), aber auch Schüler*innen und Lehrkräfte im Raum entsprechend den genormten

Vorstellungen platziert (*Spacing*). Durch die Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse der dort agierenden Personen wird diese (An)Ordnung als Klassenraum identifiziert und mit genormten Vorstellungen und Bedeutungen verknüpft (*Syntheseleistung*). Aufgrund von Normierung geschieht dies nicht nur in einzelnen, sondern in allen schulischen Institutionen.

2.2 Der (Schul-)Raum als dritter Pädagoge

Dass Räume und ihre strukturellen Gegebenheiten das menschliche Handeln beeinflussen, hat das vorangegangene Kapitel gezeigt. Dieses Kapitel betrachtet den Klassenraum als schulische Lernumgebung aus pädagogischer und didaktischer Sicht.

Die Bezeichnung „Raum als dritter Pädagoge“ geht auf das Konzept der *Reggio-Pädagogik* zurück, das von Loris Malaguzzi in den 1960er Jahren im italienischen Ort Reggio entwickelt wurde (vgl. Dahlinger 2009, S. 248). Die Reggio-Pädagogik adressierte ursprünglich den Elementarbereich, findet aber auch im Primarbereich Anwendung.

Laut diesem Konzept wirken drei Instanzen auf das Kind ein: die anderen Kinder, die Erwachsenen und der Raum, in dem sich alle Akteur*innen begegnen (vgl. Schäfer & Schäfer 2009, S. 240). Raum wird somit nicht als Rahmenbedingung, sondern als aktiv wirkender Faktor in Lernprozessen aufgefasst.

Wie bereits erläutert, herrscht eine „Wechselwirkung zwischen Mensch und Raum“ (Dahlinger 2009, S. 247), die es in der Schule zu beachten gilt, denn Menschen bauen und gestalten Räume nicht nur, sondern die Raumstruktur bedingt Entfaltungsprozesse des Menschen (vgl. ebd., S. 248). Somit wird der (Schul-)Raum zu einer „pädagogischen Instanz“ (ebd., S. 247), die es in Lehr- und Lernprozessen ernst zunehmen gilt. Die Wirkung des Raums beschreibt Dahlinger (2009, S. 247) auch als „heimlichen Lehrplan“, denn „Räume erzeugen Stimmungen, können ein bestimmtes Verhalten nahelegen, Handeln unterstützen oder verhindern. Sie wirken nachhaltig auf den Menschen und vermitteln bestimmte Botschaften“. So kann eine übermäßige Möblierung, Dekorierung, farbliche Gestaltung und Lautstärke aufgrund einer ungünstigen Akustik³ zu einer Reizüberflutung bei den Schüler*innen führen und somit negativ das Lern- und Sozialverhalten beeinflussen (vgl. Rödder & Walden 2013, S. 28). Umgekehrt kann eine durchdachte Raumgestaltung motivierend wirken und das Lernen anregen

³ Da im Folgenden das Churermodell fokussiert wird und in diesem die Farbgestaltung und Akustik des Klassenraums nicht im Vordergrund steht, wird an dieser Stelle auf eine weitere Ausführung verzichtet.

(vgl. Rödder & Walden 2013, S. 28). Demnach wird Raum als „didaktische[s] Instrument“ begriffen, das „zu neuen Lernerfahrungen herausfordere“ (Nugel 2014, S. 141). Auch Stadler-Altmann (2016, S. 57) hält fest, dass „Klassenzimmer als gebaute Umgebung das Wohlbefinden und die Aktivitäten im Klassenraum beeinflussen.“ Seit Einführung der Ganztagschule verbringen die meisten Kinder viel Zeit im Schulraum, wodurch dieser nicht nur einen Lernraum, sondern auch Lebens- und Identifikationsraum darstelle (vgl. Rödder & Walden 2013, S. 30f.). Demnach ist Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern muss den subjektiven Bedürfnissen der Schüler*innen entsprechen, um Wohlbefinden, Geborgenheit, Sicherheit, soziale Interaktion sowie individuelles, gemeinsames und selbstständiges Lernen hervorzubringen (vgl. Dahlinger 2009, S. 248; Nugel 2014, S.141). Daher stellen Rödder und Walden (2013, S. 30) die Forderung auf: „Klassenräume müssen zu Lernlandschaften werden, in denen Kinder ihre Anlangen und Fähigkeiten bestmöglich entfalten können.“

Dieser Forderung schließt sich das Churermodell an, das im empirischen Teil dieser Arbeit vertiefend betrachtet wird. Auch im Churermodell wird der Raum als „dritter Pädagoge“ verstanden, indem es unter anderem der Prämisse „Der Raum wird als dritter Pädagoge für das Lernen genutzt“ (Lutz & Thöny 2024, S. 21) folgt.

2.3 Unterrichtsformen

Da die vorliegende Arbeit offene Unterrichtskonzepte fokussiert, wird zunächst kurz der *Unterricht* als Interaktionssystem definiert, bevor der traditionelle und der offene Unterricht erläutert und diese voneinander abgegrenzt werden. Diese Abgrenzung wird vorgenommen, da sich das Churermodell unter anderem über die Abkehr vom traditionellen Unterricht, insbesondere vom lehrerzentrierten Frontalunterricht, definiert.

Edwald Terhart (2002, S.133) definiert *Unterrichten* zunächst im Sinne von allgemeinen, alltäglichen Belehrungen als

ein Vorgang [...], in dessen Verlauf von seiten [sic!] des Unterrichtenden aus der Versuch unternommen wird, eine Erweiterung des gegebenen Wissens-, Kenntnis-, und Fähigkeitsstand auf seiten [sic!] des bzw. der Unterrichteten hervorzurufen.

Die Verwendung des Begriffs *Unterricht* verortet Terhart (2002, S. 134) jedoch nicht im alltäglichen Gebrauch, sondern führt vier Kriterien⁴ auf, die erfüllt sein müssen, damit von Unterricht im engeren Sinne gesprochen werden kann.

⁴ Nach Terhart (2002, S. 134) kennzeichnet sich Unterricht durch eine pädagogische Intention, Planmäßigkeit, institutionellen Kontext und die berufliche Qualifikation der lehrenden Person.

Klaus Zierer definiert (2017, S.32) *Unterricht* folgendermaßen:

Unterricht ist – ebenso wie Erziehung – eine Begegnung von Mensch zu Mensch, mit der Besonderheit, dass ein ausgewählter Gegenstand, eine bestimmte Aufgabe, ein ausgezeichneter Sachverhalt, der in der Regel als Unterrichtsstoff bezeichnet wird, als Bindeglied zwischen beiden Personen besteht.

Zur Bestimmung von Unterricht führt er die vier Merkmale *Planmäßigkeit*, *Professionalisierung*, *Institutionalisierung* und *Intentionalität* auf, die mit Terharts Kriterien übereinstimmen (vgl. ebd., S. 32f.).

Dabei werden stets drei Instanzen vorausgesetzt: die Lehrkraft, die Lernenden sowie der Gegenstand, der unterrichtet, bzw. gelernt wird. Diese drei Instanzen sowie dessen wechselseitige Beziehung werden in der Allgemeindidaktik modellhaft im *didaktischen Dreieck*⁵ (s. Abb. 2) aufgegriffen.

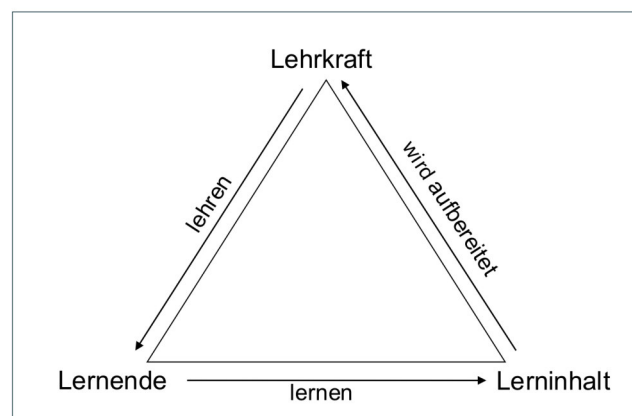


Abbildung 2: Das didaktische Dreieck (eigene Darstellung nach Riedl 2004, S. 90)

Wie die Ausführungen zu Unterricht nach Terhart (2002) und Zierer (2017) sowie das *didaktische Dreieck* zeigen, gilt Unterricht als Interaktionssystem, das zum einen institutionalisierten Vorstellungen und organisatorischen Verordnungen genügen muss und zum anderen ein komplexes dynamisches Beziehungsgefüge aufweist (vgl. Thiel 2016, S. 7). Das unterrichtliche Ziel der Interaktion ist stets der „Erwerb spezifischer Kompetenzen“ (ebd.). Rabensteins Verständnis von Unterricht als „System von Handlungen“ (Rabenstein 2010, S. 27) macht sie sowohl in didaktischen Theorien als auch in der Unterrichtsqualitätsforschung fest.

⁵ Auch wenn Kritik an diesem Modell geäußert wird (vgl. Riedl 2004, S. 90), ist es in der vorliegenden Arbeit für eine Veranschaulichung einer unterrichtlichen Wechselbeziehung ausreichend.

Didaktische Theorien, die auf die Unterstützung der Unterrichtsplanung und -durchführung abzielen und präskriptive Vorstellung eines guten Unterrichts beinhalten, vertreten die Ansicht, dass durch bestimmte Lehrer*innenhandlungen eine konkrete Schüler*innenhandlung erreicht werden kann (vgl. Rabenstein 2010, S. 28).

Die „empirisch-quantitative Lehr-Lernforschung“ vertritt eine ähnliche Auffassung von Unterricht, die unter anderem auf dem „Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen“ (Helmke 2022, S. 75) basiert. Das Modell versteht Unterricht als Interaktion, in der die lehrende Person ein Angebot macht, das von den Schüler*innen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt werden kann (vgl. ebd., S. 76f.). Folglich liegt ein wechselseitiger Prozess vor.

2.3.1 Traditioneller Unterricht

Den im Deutschen verwendeten Begriff des *traditionellen Unterrichts* bezeichnet der nordamerikanische Unterrichtsforscher Nathaniel L. Gage (Gage 2009, S. 66) als „Conventional-Direct-Recitation Teaching (CDR)“ und sieht darin einen Oberbegriff für verschiedenen Unterrichtsmodelle (vgl. Schelten 2010, S. 275). Bezeichnet wird der darunter verstandene Unterricht zum einen als *conventional* (konventionell), da er in den amerikanischen sowie auch deutschen Schulen seit mehr als einem Jahrhundert allgegenwärtig vertreten ist. Zum anderen gilt er als *direct* (direkt), aufgrund der starken Lehrerzentriertheit und Strukturiertheit, durch die die Lehrkraft vornehmlich die „Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse [der Schüler*innen] steuert und kontrolliert“ (Meyer 2021, S. 183) (vgl. Gage 2009, S. 66). Die Bezeichnung *recitation* (Vortrag) bezieht sich auf das Frage-Antwort-Muster zwischen Lehrkraft und Schülerschaft (vgl. ebd., S. 66). Während die Lehrkraft die aktive Rolle des Vermittlers einnimmt, wird den Lernenden eine rezeptive Rolle zugewiesen (vgl. Schelten 2010, S. 275). Demnach fasst Gages (2009, S.67) zusammen:

In short, CDR teaching is relatively highly structured, and the student plays a seemingly, but not actually, passive role along lines established by the teacher. [...] CDR is probably by far the most widely used.

Dieses lehrerzentrierte Unterrichtsverständnis lässt sich im deutschen Schulkontext vor allem auf den vorherrschenden Frontalunterricht übertragen. Neben diesem zählen auch andere Sozialformen wie das Unterrichtsgespräch, die Gruppen- oder Einzelarbeit zum traditionellen Unterricht, da diese schon vor der Bildungsreform in den 1970er Jahren zum schulischen Methodenrepertoire gehörten (vgl. Riedl 2004, S. 116).

Der Frontalunterricht, als eine bekannte Umsetzungsform des lehrerzentrierten Unterrichts, bei dem alle Schulbänke zur Tafel ausgerichtet stehen, fand im 18. und 19. Jahrhundert Einzug in die Klassenräume deutscher Schulen und ist bis heute stark vertreten (vgl. Breidenstein & Dorow 2015, S.160). Dabei herrscht in der Regel ein „Macht- und Kompetenzgefälle“ (Meyer 2021, S. 183) zwischen Lehrperson und Schülerschaft vor. Die Unterrichtsplanung erfolgt themenorientiert, wobei die Vermittlung des Unterrichtsstoffs vor allem verbal durch die Lehrperson stattfindet (vgl. ebd.). Es sollen alle Kinder einer Lerngruppe im Gleichschritt denselben Lerninhalt erschließen, während sie still und diszipliniert an einen Platz sitzen, der durch eine Sitzordnung vorbestimmt ist (vgl. Breidenstein & Dorow 2015, S. 159).

2.3.2 Offener Unterricht

Seit mehreren Jahrzehnten wird in der deutschen Schulpädagogik eine Reform des Unterrichts unter dem Begriff des *offenen Unterrichts* diskutiert, zu dem bislang keine einheitliche Definition existiert (vgl. Breidenstein & Dorow 2015, S. 159). Stattdessen dient er als Sammelbegriff für alternative Unterrichtsformen zum traditionellen, lehrerzentrierten Verständnis von Unterricht und kann als Gegenprogramm zu diesem verstanden werden (vgl. ebd.; Peschel 2019, S. 67).

Allen Ansätzen zur Öffnung des Unterrichts ist das konstruktivistische und lernpsychologische Verständnis von Lernen gemeinsam (vgl. Peschel 2019, S. 88). Lernen wird als aktiver und selbstgesteuerter Prozess verstanden, in dem das Individuum sich eigenständig mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt, um diesen – effektiver als bei fremdgesteuerter Vermittlung – in seine bestehende Wissensstruktur integrieren zu können (vgl. ebd.; Munser-Kiefer 2024, S. 429). Die Öffnung von Unterricht kann in verschiedenen Dimensionen erfolgen, die sowohl in der Oberflächen- als auch Tiefenstruktur des Unterrichts verortet sind (vgl. Munser-Kiefer 2024, S. 429).

Peschel (2019, S. 77f.) unterscheidet fünf Dimensionen von offenem Unterricht: *organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit* und leitet folgendes Verständnis ab:

Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur

der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab. [H.i.O]

In einem Stufenmodell beschreibt er die praktische Öffnung des Unterrichts. Beginnend mit der organisatorischen Öffnung als Vorstufe, bezeichnet als „geöffneter Unterricht“, entwickelt sich diese über die methodische, hin zur methodisch-inhaltlichen und schließlich zur sozialen Öffnung zum offenen Unterricht weiter (vgl. Peschel 2019, S. 90). Dabei kann der Grad an Mitbestimmung als Kontinuum verstanden werden. Während geöffneter Unterricht mitbestimmende Elemente beinhaltet, ist offener Unterricht, entsprechend der Definition Peschels, gekennzeichnet von Selbstbestimmung und reicht bis hin zur Selbstorganisation (vgl. Munser-Kiefer 2024, S. 429).

Außerdem beinhaltet die Definition den Einbezug der räumlichen Ebene in die Öffnung des Unterrichts, die auch Breidenstein und Dorow (2015, S. 159) fordern: „Klassenzimmer sollen umgestaltet, Türen geöffnet und Klassenzimmer und Schulgebäude – zumindest zeitweise – verlassen werden“. Auch wird bei der Öffnung die Fixierung eines Lernenden auf einen zugeschriebenen Sitzplatz im Sinne von mehr Bewegung größtenteils aufgehoben (vgl. ebd., S.160). Die Schüler*innen dürfen aufstehen und herumlaufen, um Material aus Regalen und Schränken zu holen, zur Lehrkraft zu gehen oder an anderen Orten und in anderen Haltungen arbeiten (vgl. ebd.).

2.4 Das Churermodell

Das Unterrichtskonzept *Churermodell*, das sich seit den letzten Jahren zunehmend im deutschsprachigen Raum etabliert hat (vgl. Pool Maag 2024, S. 298), wurde in den Jahren 2010 und 2011 an der Stadtschule im schweizerischen Ort Chur entwickelt. Die Entwicklung ging maßgeblich von Reto Thöny, einem ehemaligen Primarlehrer, Methodiklehrer eines Lehrer*innenseminars sowie stellvertretenden Direktor der Stadtschule Chur, aus (vgl. Lutz & Thöny 2024, S.18). Für die Modellentwicklung orientierte man sich an den Strukturen des Kindergartens, mit dem Ziel diese auf die Schule zu übertragen und somit den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich zu erleichtern (vgl. ebd.). Denn man erkannte, wie selbstverständlich Kinder in den dort herrschenden Strukturen agierten (vgl. ebd.). Der Entstehungshintergrund unterstreicht die Praxisnähe des Churermodells.

Das Churermodell beruht auf folgenden vier Prämissen (vgl. ebd., S. 21):

- Die Binnendifferenzierung im Unterricht ist umsetzbar und motiviert
- Der Raum unterstützt als dritter Pädagoge das Lernen

- Eine Kürzung der Inputphasen erhöht die Lernzeit der Lernenden
- Das Churermodell ist leicht und in der Gestaltung individuell umsetzbar

Dieses Konzept gehört dem offenen Unterricht an, da es, in Anlehnung an Peschels Stufen der Öffnung (s. Kapitel 2.3.2), eine Öffnung des Unterrichts auf den vier Ebenen *Organisation, Methode, Inhalt* und *Zeit* zulässt (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 30f.). Während die *organisatorische Öffnung* die räumliche Anordnung betrifft, geht es bei der *methodischen Öffnung* um differenzierte Lernaufgaben sowie die freie Wahl des Arbeitsplatzes und Sozialform. Eine *inhaltliche Öffnung* wird durch selbstdifferenzierte Aufgaben sowie eine *zeitliche Öffnung* durch das Aufbrechen des Gleichschritts erreicht (vgl. ebd.). Somit beziehen sich die direkten Veränderungen, die mit der Anwendung des Churermodells erzielt werden, auf die Oberflächenstruktur des Lernens, sollen jedoch Auswirkungen auf die Tiefenstruktur haben, wie kognitive Aktivierung oder Klassenführung, mit sich bringen (vgl. ebd., S. 70.). Es sollen sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gezielt gefördert werden.

2.4.1 Kernelemente des Churermodells

Das Churermodell basiert auf folgenden vier Kernelementen:

Schulzimmer umstellen

Der veränderten Raumgestaltung wird eine bedeutende Rolle innerhalb des Modells zugeschrieben, da sich mit ihr der Unterricht hin zu einem neuen pädagogischen Konzept verändert (vgl. ebd., S. 42). Durch das Umstellen des traditionell eingerichteten Klassenraums soll dieser, wie in Kapitel 2.2 erläutert, als dritter Pädagoge wirksam werden (vgl. ebd., S. 20). Durch eine differenzierte Anordnung der Arbeitsplätze erhalten diese eine spezifische Funktion: Einzeltische ermöglichen individuelles Arbeiten und Zweier- oder Gruppentische fördern kooperatives Arbeiten. Dabei sind die einzelnen Arbeitsplätze verschieden im Raum positioniert. Während einige Arbeitsplätze nach außen ausgerichtet sind, um mögliche Ablenkungen zu minimieren, sind andere in den Raum ausgerichtet (vgl. Thöny 2017, S. 10). Am Beratungstisch können sich Lehrkräfte und bis zu acht Lernende während der Arbeitsphasen begegnen (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 22,47). Darüber hinaus können alternative Arbeitsplätze wie beispielsweise Fensterbänke, Steh- oder Knietische, der Fußboden, oder ein Gruppenraum und verschiedene Sitzmöglichkeiten, wie beispielsweise ein Wackelhocker oder Gymnastikball, angeboten werden (vgl. ebd., S. 46). Zudem haben die Schüler*innen

die Option, den Lernort zu wechseln, wodurch das natürliche Bewegungsbedürfnis eines Kindes berücksichtigt wird (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 72).

Ein weiteres Ziel der Klassenraumgestaltung besteht darin, funktionslose Flächen zu reduzieren und gleichzeitig umfassende Verkehrsflächen für ein konfliktfreies Bewegen der Schüler*innen zu schaffen. Eine solche effiziente Raumnutzung kann unter anderem durch die Platzierung von Arbeitsplätzen entlang der Wand erreicht werden (vgl. ebd., S. 46).

Außerdem wird das erforderliche Arbeitsmaterial der Schüler*innen in Stehordnern, Kisten oder Schubladensystemen verstaut, die entweder flexibel an den gewählten Arbeitsplatz mitgenommen oder an einem festen, allen zugänglichen, Ort aufbewahrt werden (vgl. ebd., S. 44). Um dort einen Andrang zu vermeiden, kann das jeweilige Material der Schüler*innen an mehreren, räumlich getrennten Stellen im Klassenraum untergebracht werden (vgl. ebd., S. 52). Diese Form der Materialaufbewahrung soll zur strukturierten Ordnung im Klassenraum beitragen (vgl. ebd., S. 46). Neben der Herstellung von Ordnung strebt das Churermodell auch das Schaffen von Ruhe und Wohlbefinden an, damit der Klassenraum nicht nur als Lernraum, sondern auch als Lebensraum wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 54). Hilfreich sind dabei Pflanzen sowie eine bewusste Farbauswahl (vgl. ebd., S. 65). Regale schaffen Stauraum für Unterrichts- und Arbeitsmaterial, können aber auch als Raumteiler den Klassenraum gliedern. Durch diese werden einzelne Bereiche innerhalb des Raums visuell abgegrenzt, was ebenfalls Ablenkungen minimiert und eine lernförderliche Umgebung für das aktive Lernen schafft (vgl. ebd., S. 47). Trotz Anwendung von Trennwänden als Sichtschutz soll der Lehrkraft stets der Überblick über die gesamte Lerngruppe möglich bleiben (vgl. ebd., S. 64).

Durch die Umstellung nach dem Churermodell wird eine ko-konstruktive Lernlandschaft geschaffen (vgl. ebd., S. 22), die sich an den Bedürfnissen der Schüler*innen orientiert.

Inputs im Kreis

Im Churermodell wird die traditionelle Form des Frontalunterrichts zugunsten einer offeneren Unterrichtsstruktur abgelöst. Jede Lerneinheit beginnt die gesamte Lerngruppe im Sitzkreis, der als zentrales Element im Churermodell gilt, wodurch ein Ort der Gemeinschaft innerhalb des Klassenraums entsteht (vgl. Thöny 2020, S. 2). Bei Bedarf kann die Wandtafel weiterhin genutzt werden, wofür der Kreis entsprechend

adaptiert wird. Im Sinne einer einfachen und schnellen Anpassung des Sitzkreises sollten entsprechende Sitzmöglichkeiten, wie z.B. Holzbänke, gewählt werden. Im Unterschied zu den Arbeitsphasen ist in dieser Phase jedem Kind ein fester Sitzplatz im Kreis zugewiesen, um schnellstmöglich mit der Instruktion starten zu können (vgl. Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 115). Dabei kann ein Inputkreis verschiedene Funktionen erfüllen. In ihm können Begrüßungs- oder Abschlussrituale, Phasen der Entspannung oder auch ein Klassenrat stattfinden (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 94ff.). Darüber hinaus führt die Lehrkraft in der Zeit, in der die Schüler*innen aktiv zuhören müssen, neue Lerninhalte durch direkte Instruktion ein oder stellt Lernaufgaben vor. Durch die zeitliche Begrenzung auf 12 bis 15 Minuten soll die aktive Lernzeit erhöht werden, die idealerweise zwei Drittel der Unterrichtsstunde einnimmt (vgl. Thöny 2017, S. 10f.). Dieses Vorgehen folgt dem Prinzip: „So viel Instruktion wie nötig und so viel Konstruktion wie möglich.“ (Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 115).

Lernen mit Lernaufgaben

Nach dem erfolgten Input im Kreis zu Beginn einer Unterrichtseinheit lernen alle Schüler*innen mittels Lernaufgaben, die unterschiedliche Differenzierungsniveaus beinhalten (vgl. Thöny 2019, S. 4). Dafür muss die Lehrperson die jeweiligen Grundanforderungen zu dem Thema kennen und diese Lernerwartung den Schüler*innen transparent vermitteln (vgl. Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 116). Anschließend sollen die Schüler*innen selbst ihr Leistungsniveau bezogen auf die Anforderungen der Lernaufgaben einschätzen können. Dadurch entsteht eine Personalisierung des Lernens, bei der der/ die Lernende einen Bezug herstellt zwischen der eigenen Person und dem Lerninhalt (vgl. ebd., S.115). Die Gestaltung von Lernaufgaben durch die Lehrkraft erfolgt unter Berücksichtigung des aktuellen Leistungsniveaus der Kinder und zielt darauf ab, die Kinder im Sinne der proximalen Entwicklung an das nächsthöhere Kompetenzniveau heranzuführen.

Dabei verändert sich auch die Rolle der Lehrkraft. Sie agiert nun hauptsächlich als Lernbegleitung. Folglich wandelt sich das in Kapitel 2.3 beschriebene *didaktische Dreieck* (s. Abb. 3).

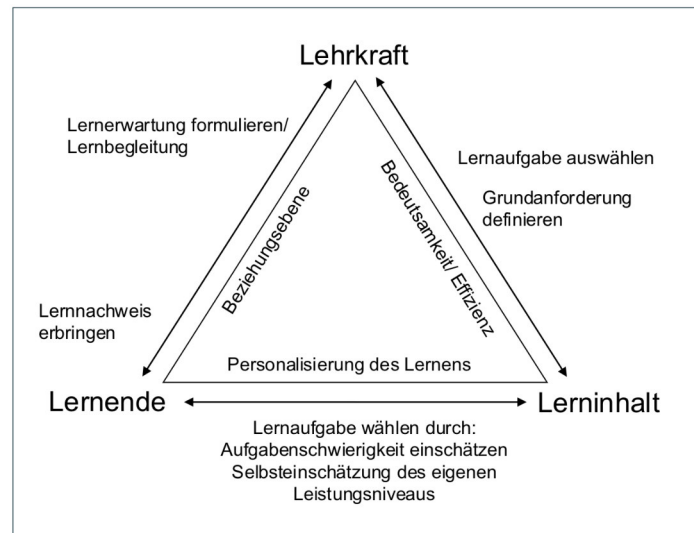


Abbildung 3: Das didaktische Dreieck im Churermodell (in Anlehnung an Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 116).

Freie Arbeitsplatz- und Sozialformwahl

Anders als im Frontalunterricht sind die Arbeitsplätze nach dem Churermodell nicht fest zugewiesen, sondern werden täglich von den Schüler*innen selbstständig gewählt. Dabei sollen die Kinder reflektiert einen Arbeitsplatz und eine Sozialform entsprechend der Lernaufgabe auswählen, mit dem das Bearbeiten gelingen kann (vgl. Thöny 2020, S. 3). Ziel ist es, die Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme der Kinder zu fördern und somit zeitgleich die Fremdsteuerung durch die Lehrkraft zu reduzieren, was wiederum motivationsfördernd wirkt (vgl. ebd.).

2.4.2 Zehn Handlungsfelder des Churermodells

Die Umsetzung des Churermodell findet unter Einbezug der zehn Handlungsfelder, die in Abbildung 4 dargestellt sind, statt (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 24f.). Sie sind nicht hierarchisch, sondern sind gleichwertig zu verstehen. Da einige von ihnen im vorangegangenen Unterkapitel erläutert wurden, wird im Folgenden auf die verbleibenden Handlungsfelder nur kurz eingegangen.

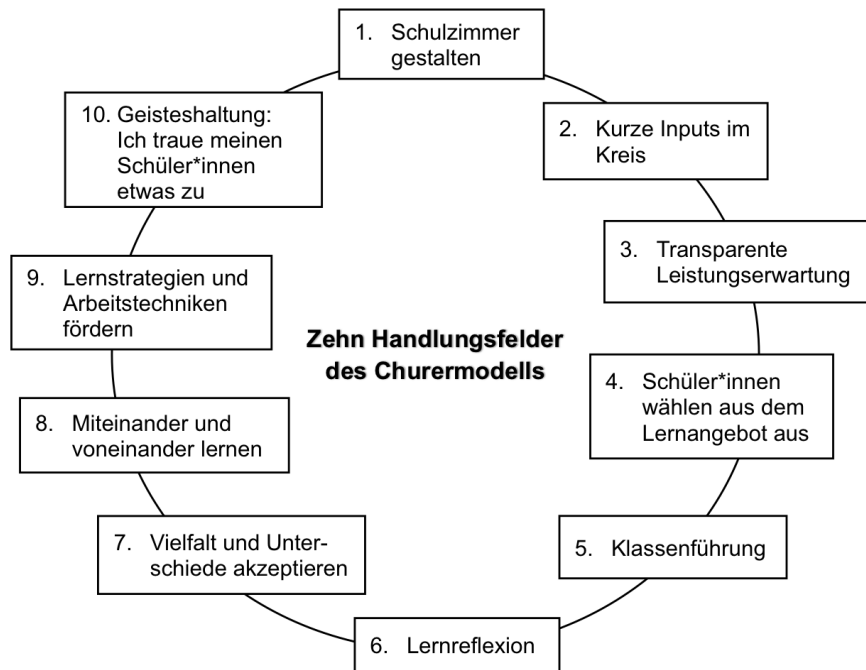


Abbildung 4: Die 10 Handlungsfelder des Churermodells (eigene Darstellung)

Bei der *Klassenführung* im Churermodell sollen Rituale und klar definierte Regeln der Orientierung und Sicherheit der Schüler*innen dienen und den Energieaufwand und potenzielle Konflikte reduzieren (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 24, 73). Insbesondere ritualisierte Abläufe sind für fließende Übergängen zwischen einzelnen Unterrichtsphasen entscheidend, um eine effektive Lernzeit möglichst hochzuhalten. Musikalische Signale können hier hilfreich sein (vgl. ebd., S. 73). Zudem ist eine vorbereitete Lernumgebung maßgeblich für das Arbeiten im Churermodell. Dies umfasst einen ordentlichen und gepflegten Klassenraum, in dem sich alle Materialien an ihrem vorgesehenen Platz befinden (vgl. ebd.).

Im Sinne der *Lernreflexion* ist es bedeutend, dass in regelmäßigen Einzel- oder Klassengesprächen die Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrkraft ihren Lernprozess reflektieren, um diesen gegebenenfalls zu optimieren. Dabei werden sie zum Verbalisieren ihrer Gedanken und zum Argumentieren angeregt (vgl. ebd., S. 24).

Das Handlungsfeld *Vielfalt und Unterschiede akzeptieren* wird durch die Prämisse der Binnendifferenzierung im Churermodell aufgegriffen. Damit diese umgesetzt werden kann, muss die Heterogenität der Schülerschaft angenommen und in der Gestaltung der Lernaufgaben und individuellen Lernbegleitung berücksichtigt werden, um allen Kindern ein Kompetenzzuwachs ermöglichen zu können (vgl. ebd., S. 25).

Um *Miteinander und voneinander lernen* zu können, sollen im Churermodell Helfersysteme eingeführt werden, die neben der Lernbegleitung durch die Lehrkraft bei Schwierigkeiten unterstützen sollen (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 34).

Im Handlungsfeld *Lernstrategien und Arbeitstechniken fördern* sollen kognitive, metakognitive und Motivationsstrategien vermittelt und verankert werden, damit selbstständiges Lernen erfolgen kann (vgl. ebd., S.25). Damit wird vor allem die methodische Kompetenz der Schüler*innen gefördert (vgl. ebd., S. 35).

Zuletzt braucht es für die Umsetzung die *Geisteshaltung: Ich traue meinen Schüler*innen etwas zu*. Denn die Annahme, dass Schüler*innen in der Lage sind, Verantwortungen zu übernehmen und sich und ihr Lernen eigenständig zu organisieren, bildet die Basis für die schrittweise Öffnung des Unterrichts (vgl. ebd., S. 25, 34).

3 Aktueller Forschungsstand

Dieses Kapitel behandelt den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Nutzung von Klassenraumstrukturen sowie der Umsetzung des Churermodells. Zunächst werden zwei Studien zu (Arbeits-)Plätzen im schulischen Kontext, teils im Rahmen individualisierten Unterrichts, vorgestellt. Da zum jetzigen Zeitpunkt das Churermodell hinsichtlich der Raumgestaltung kaum empirisch beforscht wurde, kann nur eine publizierte Studie dazu präsentiert werden. Aufgrund dieser Begrenzung werden zusätzlich Befunde aus veröffentlichten empirischen Abschlussarbeiten zum Churermodell dargelegt.

Berdelmann und Reh (2015) führten eine fotoethnographische Exploration zum Thema „Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule“ durch. Das zugrunde liegende Datenmaterial stammte aus einem ethnografischen Schulforschungsprojekt, das an zwei Berliner Sekundarschulen und zwei Bremer Oberschulen realisiert wurde (vgl. ebd., S.193). Dabei hatten die Schüler*innen zweier Klassen einer Schule die Aufgabe ihren Lieblingsplatz zu fotografieren (vgl. ebd.). Die entstandenen Fotografien wurden mittels der dokumentarischen Bildinterpretation nach Bohnsack analysiert (vgl. ebd., S. 194). Untersucht wurde der materielle Raum und die jeweils eingenommene Subjektposition, die als Habitus des Fotografierenden gilt, und auf deren Grundlage Adressierungsformen rekonstruiert wurden (vgl. ebd., S. 193, 202). Neben verschiedenen Fotografien aus unterschiedlichen Perspektiven von Arbeitstischen, einer Kissenecke oder dem Flurbereich, fotografierten mehreren Kindern eine alte, im

Flur stehende Schulbank. Zwei dieser Fotografien wurden detailliert analysiert und ihre verschiedenen Perspektiven gegenübergestellt.

Die in einer Flurecke stehende Sitzbank ist ihrer früheren Funktion entfremdet. Während sie von einem Kind aus einer Entfernung fotografiert wurde und Aspekte von Gemeinschaftlichkeit unter Peers, Privilegierung und Distinktion adressiert werden, zeigt eine Fotografie mit dem Fokus auf die beschriebene Tischplatte die Adressierung von (untersagter) Kommunikation zwischen Peers auf ebendieser (vgl. Berdelmann & Reh 2015, S. 195ff.). Die beiden Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass die Zuhandenheit⁶ eines Möbelstücks beeinflusst, wie sich die Schüler*innen adressiert fühlen (vgl. ebd., S. 203).

Die qualitative Studie „Arbeitsplätze“ von Breidenstein und Dorow (2015) verfolgte im Rahmen eines ethnografischen Forschungsprojekts das Ziel, „die Bedeutung des Raums für den jeweiligen Unterricht“ (Breidenstein & Dorow 2015, S. 162) zu erforschen. Fokussiert wurde vor allem der individualisierte Unterricht, der in unterschiedlicher Weise an einer Montessori-Schule, Alternativschule und einer staatlichen Regelschule umgesetzt wurde, um einen Vergleich zu ziehen (vgl. ebd.). Alle beobachteten Lerngruppen wurden jahrgangsübergreifend unterrichtet. Der materielle Raum wurde anhand von Grundrissen sowie der Relation und Konstellation von Möbeln der einzelnen Schulen beschrieben. Zudem wurden gezielt Situationen der Platzvergabe oder -verweigerung analysiert und durch Interviewaussagen ergänzt (vgl. ebd.).

Als übergreifender Befund zeigte sich das Arbeiten auf dem Fußboden sowie die Anordnung zu Gruppentischen. Die Regelschule und Montessori-Schule hatten eine feste Sitzordnung, die von der Lehrkraft nach didaktischen und pädagogischen Anhaltspunkten bestimmt wurde (vgl. ebd., S. 177f.). Darüber hinaus wurden alternative Arbeitsplätze, wie ein Sofa oder der Flur, genutzt, die als attraktiv bei den Schüler*innen wahrgenommen wurden (vgl. ebd., S. 178). Insbesondere der Flur zeichnete sich durch seine räumliche Distanz zur Lehrperson aus. In der Alternativschule erschien dies jedoch uninteressant. Während in der Montessori-Schule und Regelschule Arbeitsplätze eine konkrete Funktion erhielten, wie der PC-Tisch oder das Lesesofa, fokussierte die Alternativschule bei der Gestaltung unterschiedlicher Arbeitsplätze, die dort frei gewählt wurden, die Ermöglichung verschiedener Sozialformen (vgl. ebd.).

⁶ Berdelmann und Reh (2015) verwenden den Begriff *Zuhandenheit* in Bezugnahme auf Martin Heidegger, der diesen hervorbrachte. Er drückt aus, dass ein Objekt erst durch Praktiken des Menschens erschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 187).

Breidenstein und Dorow stellen fest, dass Kinder ihren Arbeitsplatz auf Grundlage verschiedener Kriterien wählen (vgl. Breidenstein & Dorow 2015, S. 179). Außerdem zeigte sich in allen drei Schulen, dass die Lehrkraft bei der Arbeitsplatzwahl, trotz freier Platzwahl, als letzte Entscheidungsinstanz gilt. Dabei lassen sich die Selbstständigkeit und Zuverlässigkeit der Schüler*innen als entscheidende Faktoren herausstellen (vgl. ebd.).

Abschließend schlussfolgern die Autoren, dass Arbeitsplätze im „geöffneten und dezentrierten Unterricht konkrete und spezifische Anforderungen an die Schülertätigkeit“ (ebd., S. 180) symbolisieren.

Silvia Pool Maag (2024, S. 298) stellte fest, dass trotz der breiten Anwendung des Churermodells in der Praxis, kaum empirische Forschungen dazu vorliegen. Daher nahm sie sich dieser Forschungslücke an und veröffentlichte 2024⁷ eine explorative Studie zum Churermodell. Leitend waren die zwei Fragestellungen: „Weshalb, unter welchen räumlichen Bedingungen und wie setzen Lehrpersonen das Churermodell um?“ und „Wie erleben Lernende Unterricht im Churermodell?“ (vgl. ebd.). Mittels einem mixed-method-Ansatz untersuchte sie elf Schweizer Primarschulklassen⁸. Es wurden Beobachtungsprotokolle und Raumskizzen zur Erfassung der Raumnutzung angefertigt sowie verschiedene Lernorte der Schüler*innen durch die Verteilung von Post-its erfasst. Neben Befragungen von elf Klassen- und vier Förderlehrpersonen wurde eine Fragebogenerhebung zum Thema „Mein Klassenzimmer“ mit den Schüler*innen durchgeführt (vgl. ebd., S. 299).

Die Raumnutzung durch Lehrpersonen und Schüler*innen wurde während Unterrichtseinheiten untersucht. Die Berechnung der Nutzungsanteile ergab, dass sowohl Schüler*innen (36%) als auch Lehrpersonen (34%) den Stuhlkreis am häufigsten nutzten. Darauf folgten Gruppen- sowie Einzelarbeitsplätze. Der Nutzungsanteil des Lehrerpults seitens der Lehrpersonen lag bei lediglich 8%, was auf die Rolle als Lernbegleitung zurückzuführen ist. Während der Nutzungsanteil der Schüler*innen für Orte außerhalb des Klassenraums bei 7% lag, unterschritt dieser bei Themen- sowie Sofaecken und Orte für Informationen und Materialien, wie Wandtafeln oder Schränke, die 5%-Grenze (vgl. ebd., S.301). Dagegen wurden diese Orte von Lehrpersonen häufiger

⁷ Bereits im Jahr 2017 veröffentlichte Pool Maag eine Untersuchung zum inklusiven Potenzial des Churermodells. Aufgrund des Forschungsschwerpunktes findet diese Untersuchung in der vorliegenden Arbeit keine Berücksichtigung.

⁸ Anders als in Nordrhein-Westfalen umfasst die Primarschule im Kanton Zürich sechs Jahrgangsstufen (vgl. Pool Maag 2024, S. 299).

genutzt, auch wenn der Nutzungsanteil jeweils unter 10% blieb (vgl. Pool Maag 2024, S. 301).

Der Stuhlkreis, der für 65% der Schüler*innen ein beliebter Platz war, diente in allen untersuchten Klassen der Rhythmisierung des Unterrichts. Dort fanden direkte Instruktionen statt, Fragen wurden beantwortet und Einheiten abgeschlossen, aber auch Bewegungspausen oder Geburtstagsrituale durchgeführt (vgl. ebd., S. 301f.). In der Mehrheit der Klassen durften die Schüler*innen ihren Sitzplatz im Kreis frei wählen (vgl. ebd.). Des Weiteren hält Pool Maag (2024, S. 301) fest, dass „Signale (z.B. Glocken, Timer, Klingel) [...] auffällig oft eingesetzt“ werden. Nahezu alle Kinder an allen Schulen empfanden die freie Platzwahl „für selbstgesteuerte Lernsequenzen“ (vgl. ebd.), die nur bei mehrfacher Störung eingeschränkt wurde, als positiv (vgl. ebd., S. 301f.).

Mittels der Post-it-Erfassung stellten die Lernenden für konzentriertes Arbeiten vor allem Einzel-, Zweier- und Gruppentische als beliebte Orte heraus, wobei die Einzel- oder Vierertische neben dem Sofa häufig als Lieblingssort zugeordnet wurden (vgl. ebd.). Fast die Hälfte der Befragten präferieren einen Einzelplatz oder Gruppentisch zum Lernen (vgl. ebd., S. 302). Gruppenarbeiten fanden bei den meisten befragten Schüler*innen am liebsten an Gruppen- oder Zweiertischen statt. Aber auch Sechsertische, Sofas und Ecken wurden vermehrt angegeben (vgl. ebd.).

Darüber hinaus liegen mehrere Abschlussarbeiten vor, die sich dem Churermodell aus verschiedenen Blickrichtungen genähert haben. Im Folgenden werden solche Forschungsarbeiten erläutert, die sich der Schüler*innenperspektive, wie es die vorgelegte Arbeit als Ziel verfolgt, annahmen.⁹

In der Masterarbeit „Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe 1“ aus dem Jahr 2022 forschte Stephan Locher an einer Schule in Bern mit dem Ziel, die beobachtbare Umsetzung des Churermodells sowie die Zufriedenheit der Schüler*innen zu erfassen (vgl. Locher 2022, S. 1). Es zeigte sich ein grundsätzlich positives Stimmungsbild (vgl. ebd., S. 68). Jedoch verlor der Kreis aufgrund der festgelegten Sitzordnung durch die Lehrkraft an Attraktivität (vgl. ebd., S. 69). In Hinblick auf die freie Arbeitsplatzwahl hielt Locher fest, dass eine Ritualisierung eintrat, da sich

⁹ Forschungsarbeiten mit dem Fokus auf die Sicht der Lehrkräfte sind exemplarisch: „Chancen und Grenzen des Churermodell“ von Maria Rita Wenk (2018), „Umgang mit Heterogenität in der Grundschule“ von Nadja Steinbusch (2020) und „Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin“ von Matthias Seltmann (2023). Sie alle sind auf der offiziellen Internetseite zum Churermodell (www.churermodell.ch) publiziert worden.

bei einigen Schüler*innen Lieblingsplätze und favorisierte Konstellationen ergaben (vgl. Locher 2022, S. 69). Auch in selbstorganisierten Arbeitsphasen fanden sich die Lernenden zurecht (vgl. ebd., S. 70).

Nina Minder (2025) untersuchte in ihrer Bachelorarbeit „Raum der Zugehörigkeit“ mittels teilnehmender Beobachtungen, wie alltägliche Zugehörigkeit von zwei Erstklässler*innen hergestellt wurde und inwiefern der Raum dabei unterstützte (vgl. Minder 2025, S. 2,24). Sie fand heraus, dass Zugehörigkeit im Klassenraum in der Interaktion mit anderen Kindern dynamisch entsteht und immer wieder neu, zum Teil symbolisch und politisch, ausgehandelt wird (vgl. ebd. 37). Der physische Raum bot dafür Struktur und eröffnete vor allem durch den Sitzkreis, Beratungstisch und den Arbeitsplätzen Handlungsspielräume (vgl. ebd.). Der Kreis repräsentierte einen Ort für Inputs, Rituale, Rückzug und Begegnung, durch den emotionale und soziale Bedeutungen entstehen können (vgl. ebd., S. 38). Auch am Beratungstisch entstand während gemeinschaftlichen Tätigkeiten Zugehörigkeit (vgl. ebd.). Des Weiteren kam Minder zu dem Schluss, dass eine freie Arbeitsplatzwahl zu unterschiedlichen Möglichkeiten, Zugehörigkeit zuzulassen oder zu verweigern, führte (vgl. ebd., S. 41).

4 Ableitung der Forschungsfragen

Der empirische Teil dieser Arbeit zielt darauf ab, das übergeordnete Thema *(Be-)Deutungen von Klassenraumstrukturen in offenen Unterrichtskonzepten* zu erforschen.

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass vor allem zum Churermodell als offenes Unterrichtskonzept nur wenige empirische Befunde vorliegen. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

In Kapitel 2.4 wurde deutlich, welche Kernelemente und Handlungsfelder das Churermodell kennzeichnen. Da die vorliegende Arbeit nach offenen Unterrichtskonzepten fragt und diesbezüglich das Churermodell als ein solches herangezogen wird, bedarf es zunächst einer Einordnung des beobachteten Unterrichts in dieses Modell. Daraus ergibt sich die erste Forschungsfrage: *Wie wird das Churermodell im Unterricht einer Grundschule umgesetzt?*

Des Weiteren fokussiert die vorliegende Arbeit die kindlichen Bedeutungszuschreibungen, die bereits Breidenstein und Dorow (2015) in Bezug auf den Klassenraum und individualisierten Unterricht untersuchten. Jedoch fokussierten sie im Unterschied zu dieser Arbeit andere Unterrichtskonzepte. So ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie nutzen Grundschulkinder (Klassen-)Raumstrukturen und welche Bedeutungen kommen dabei zum Ausdruck?

Die vorliegende Arbeit versteht gemäß Löw unter dem Begriff *Klassenraumstrukturen* sowohl räumlich-materielle Bedingungen (z.B. Möblierung, Sitzordnung oder funktionale Ecken) als auch sozial-symbolische Aushandlungen der Schüler*innen in der interaktiven Auseinandersetzung mit dem Raum.

Eine Öffnung von Unterricht impliziert auch eine Öffnung des Klassenraums innerhalb des Churermodells (s. Kapitel 2.3.2 sowie 2.4). Weitere Plätze innerhalb der Schule können als Lernorte genutzt werden und finden auch in der vorgelegten Arbeit Berücksichtigung, um das Konzept des offenen Unterrichtes umfassend zu würdigen. In diesem Kontext wird der Begriff der *Lernlandschaft* in der vorgelegten Arbeit verwendet.

5 Darstellung des qualitativen Forschungsdesigns

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den Ansätzen der qualitativen Sozialforschung, da die subjektiven Bedeutungszuschreibungen von Klassenraumstrukturen in offenen Unterrichtskonzepten aus Handlungen sowie aus verbalen Äußerungen gedeutet werden sollen. Dementsprechend liegt ein interpretatives Forschungsdesign vor. Dabei leitet die *Grounded Theory* das Forschungsvorgehen. Ihr Ziel ist die Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie mittels des Kodierens des Datenmaterials (vgl. Böhm 2013, S. 476).

Die *Grounded Theory* wurde von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss in den 1960er Jahren entwickelt und im Jahr 1967 erstmals veröffentlicht (vgl. Strübing 2018, S. 28). Der Schwerpunkt der *Grounded Theory* liegt auf der Auswertung des Datenmaterials und beschreibt dabei einen iterativen Forschungsprozess (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 117), bei dem induktives, deduktives sowie abduktives Schließen zusammenspielen (vgl. Strübing 2018, S. 32f.). Besonders Strauss hebt die Parallelität der einzelnen Schritte: *Datenerhebung*, *Datenanalyse* und *Theoriebildung* hervor (vgl. Strübing 2014, S. 12).

Dieser Arbeit liegt die Variante von Strauss, bzw. Strauss und Corbin zu Grunde, da diese zum einen als „wesentlich differenzierteres und forschungslogisch besser begründetes Verfahren“ (ebd., S.77) gilt und die Variante nach Glaser in Fachtexten unter anderem als „nicht haltbare Position“ (Strübing 2018, S. 29) kritisiert wird. Zum anderen entwickelte Strauss „ein dialektisches Verhältnis zwischen Theorie und Empirie“

(Strübing 2014, S. 77), wodurch theoretisches Hintergrundwissen sinnvoll in das Verfahren integriert werden kann (vgl. ebd.).

Darüber hinaus wurde durch die teilnehmenden Beobachtungen ein ethnografischer Feldzugang erzeugt.

5.1 Grundlagen der Grounded Theory

Dieses Kapitel soll in Kürze die Grundlagen, auf die sich vor allem Strauss bei der Entwicklung der Grounded Theory stützte (vgl. Strübing 2014, S. 41; vgl. Böhm 1994, S. 122), erläutern, um ihre Angemessenheit als Auswertungsmethode zu begründen.

5.1.1 Der amerikanische Pragmatismus

Der *amerikanische Pragmatismus* entstand um die Jahrhundertwende durch William James, John Dewey und Charles S. Peirce (vgl. Böhm 1994, S. 122). Zentral für ihn ist ein handlungsorientierter Wahrheitsbegriff. Demnach wird das als wahr aufgefasst, „was sich durch seine praktischen Konsequenzen bewährt“ (ebd.). Zudem verändere sich die Welt und das Denken stetig. Die Nützlichkeit und die praktische Erfahrung stehen im Vordergrund (vgl. ebd.).

5.1.2 Der symbolische Interaktionismus

Die soziologische Theorie des *symbolischen Interaktionismus* wurde von George Herbert Mead entwickelt und von Herbert Blumer fortgeführt (vgl. Strübing 2022, S. 589). Dem *symbolischen Interaktionismus* nach Blumer liegen drei methodologische Prämissen zu Grunde (vgl. Krell & Lamnek 2024, S. 53f.):

- Der Mensch handelt aufgrund der Bedeutungen, die Dinge für ihn haben
- Bedeutungen von Dingen werden aus der sozialen Interaktion abgeleitet
- Bedeutungen sind nicht festgelegt, sondern können verändert werden

Somit werden Symbole und Bedeutungen von Objekten, physikalischer, sozialer und abstrakter Natur nicht als gegeben verstanden, sondern sie werden in einem Interaktionsprozess erlernt und angepasst (vgl. ebd., S. 54; Abels 2010, S. 49). Sie werden erst dann zu *sozialen* Bedeutungen, wenn sie in einem Interaktionsprozess sprachlich vergeben wurden (vgl. Krell & Lamnek 2024, S. 54). Somit treten Menschen als Akteur*innen auf, die in der Interaktion ihr menschliches Verhalten formen (vgl. Abels 2010, S. 48f.).

Demnach sind Klassenraumstrukturen (z.B. Einzel- oder Gruppentische) nicht nur materielle Gegebenheiten, sondern besitzen einen symbolischen Gehalt. Diese

Bedeutungen sind nicht vorab festgelegt, sondern werden durch die soziale Interaktion im Unterricht (s. Kapitel 2.3) ausgehandelt, fortlaufend modifiziert oder validiert. Durch die Beobachtung von Handlungen werden Bedeutungen erhoben, wodurch das „Wahre“ nach dem amerikanischen Pragmatismus erfasst wird.

5.2 Datenerhebung

Das folgende Kapitel legt begründet die angewandten Erhebungsmethoden und das methodische Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung dar.

5.2.1 Das *theoretical Sampling* im zirkulären Forschungsprozess

Die Untersuchung im Rahmen der vorgelegten Arbeit wurde an einer Grundschule im Kreis Düren realisiert. Diese Grundschule wurde ausgewählt, da dort mehrere Klassen in Anlehnung an das Churermodell unterrichtet wurden.

Als konkretes Forschungsfeld wurden eine erste Klasse, mit 25 Schüler*innen, und eine vierte Klasse, mit 27 Schüler*innen, festgelegt. Die Erhebung fand gezielt in Klassen aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen statt, um eine Breite an Bedeutungszuschreibungen von Kindern unterschiedlichen Alters zu erhalten.

Sowohl die Auswahl der beobachteten Situationen als auch der Interviewteilnehmenden erfolgte in Anlehnung an die Grundsätze des *theoretical Samplings* (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2022, S. 133). Somit wurde das Sampling aufgrund der zirkulären Vorgehensweise sukzessiv während des Untersuchungszeitraums durchgeführt und orientierte sich an bisherigen Erkenntnissen (vgl. Strübing 2022, S. 596). Das Ziel war, potenzielle neue Konzepte zu erheben und bestehende analytische Überlegungen zu überprüfen und zu kontrastieren.

Das Sampling der Interviews umfasste vier Schüler*innen (N=4), von denen jeweils zwei Kinder die erste (Interview 1 & 2) und die vierte Klasse (Interview 3 & 4) besuchten. Zur Generierung eines facettenreichen Datenmaterials wurden diese Kinder nach dem Prinzip der *maximalen Kontrastierung* ausgewählt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2022, S. 133; Strübing 2014, S. 31). Dazu dienten die Beobachtungen im Vorfeld, aus denen unterschiedliche Arbeits- und Gebrauchsweisen ersichtlich wurden.

Es muss kritisch festgehalten werden, dass der zirkuläre Prozess der Datengewinnung und -auswertung endet, wenn eine *theoretische Sättigung*¹⁰ erreicht ist (vgl. Rosenthal

¹⁰ Beispielsweise wenn von den Befragten keine neuen Aspekte hinsichtlich der verfolgten Fragestellung geäußert werden.

2015, S. 91). Aufgrund der zeitlichen Begrenzung sowie dem vorgegebenen Umfang dieser Arbeit konnte sich einer solchen Sättigung nur angenähert werden.

5.2.2 Zeitplan für die Feldforschung

Die folgenden Zeitpläne zeigen zentrale Schritte des Forschungsablaufs, um das methodische Vorgehen transparent zu machen.

Tabelle 1: Zeitplan Jahrgangsstufe 1

Zeitraum	Vorgehen
Februar 2025	Anfrage an Schule
08.05.	Kennenlernen der Lerngruppe und Lernumgebung
09.05. bis 26.06.	Teilnehmende Beobachtungen
10.05. bis 29.06.	Nachbereitung zu dichten Beschreibungen
22.05.	Durchführung eines Probeinterviews und Anpassung des Interviewleitfadens
22.05. bis 05.06.	Durchführung der Einzelinterviews
07.06. und 08.06.	Transkription
13.06. bis 16.07.	Auswertung des Datenmaterials mittels der Grounded Theory (klassenübergreifend)

Tabelle 2: Zeitplan Jahrgangsstufe 4

Zeitraum	Vorgehen
02.06.	Kennenlernen der Lerngruppe und Lernumgebung
06.06. bis 04.07.	Teilnehmende Beobachtungen
06.06. bis 10.07.	Nachbereitung zu dichten Beschreibungen
27.06. und 04.07.	Durchführung der Einzelinterviews
28.06. bis 11.07.	Transkription

5.2.3 Teilnehmende Beobachtungen

Im weiteren Verlauf dieses Abschnitts wird die Erhebungsmethode der wissenschaftlichen Beobachtung sowie ihre Umsetzung in der vorliegenden Forschung dargelegt.

Die wissenschaftliche Beobachtung wurde herangezogen, da sie „eine systematische Methode zur absichtsvollen und selektiven Erfassung menschlichen Verhaltens mit dem Ziel der Beantwortung einer wissenschaftlichen Fragestellung“ (Reinders 2022, S. 225) ist. Die Zielsetzung der Beobachtungen war, räumliche Anordnungen, individuelle und soziale Praktiken sowie die Nutzung der Lernlandschaften zu erfassen, um implizite Bedeutungszuschreibungen in ihrem situativen Kontext deuten zu können.

Die konkrete Beobachtungsform war die *teilnehmende Beobachtung*. Dabei handelt es sich um eine Methode der Ethnografie (vgl. Breidenstein et. al. 2020, S. 38), bei der systematisch, nachvollziehbar und unter vorgegebenen Regeln vorgegangen wird (vgl.

Reinders 2022, S. 234). Krell und Lamnek (2024, S. 546ff.) unterscheiden vier verschiedene Typen der teilnehmenden Beobachtung. In dieser Arbeit fand der dritte Typus *Beobachtende als Teilnehmende* Anwendung. Dabei nimmt der Forschende primär die passive Rolle des Beobachtenden ein und tritt zurückhaltend auf, um den Einfluss auf das Feld zu minimieren, auch wenn die forschende Person in die soziale Gruppe aufgenommen wurde (vgl. Bernhard 2021, S. 73; Krell & Lamnek 2024, S. 547). Somit soll der *Pygmalion-Effekt*¹¹ möglichst geringgehalten werden (vgl. Bernhard 2021, S. 74).

Da das Beobachtungsfeld eine Grundschule, die natürliche Lebensumwelt der Kinder, und das Ziel, die Beobachtung von „alltäglichen Situationen und lebensüblichen Zusammenhängen“ (Reinders 2022, S. 233) war, handelte es sich um eine Feldbeobachtung. Folglich bildeten *in-situ-Daten* die Auswertungsgrundlage (vgl. Herzmann & König 2023, S.57). Zudem lag aufgrund der Unterscheidung zwischen beobachtende Person und beobachteten Personen eine Fremdbeobachtung vor (vgl. Reinders 2022, S. 233). Der Untersuchungsgruppe war der Grund der Anwesenheit bekannt, weshalb es sich um eine offene Beobachtung handelte (vgl. Krell & Lamnek 2024, S. 533).

Die einzelnen Beobachtungen erfolgten direkt und unstrukturiert. Es wurden zuvor keine Beobachtungskategorien, sondern lediglich thematisch leitende Beobachtungsfragen festgelegt: *Wie wird das Churermodell umgesetzt? Wie nutzen Kinder ihre Lernumgebung?* (vgl. Krell & Lamnek 2024, S. 532, 537; de Boer 2012, S. 71).

Während der Beobachtungen wurden Mitschriften sowie anschließend Gedächtnisnotizen mittels Audioaufnahmen angefertigt. Diese Feldnotizen wurden anschließend in *dichte Beschreibungen*, die laut Herzmann und König (2023, S. 60) in der Ethnografie auch als *Beobachtungsprotokolle* bezeichnet werden, überführt.

Der Begriff *dichte Beschreibung* wurde erstmals von Gilbert Ryle eingeführt (vgl. Geertz 2022, S. 10) und von dem US-amerikanischen Professor und Kulturanthropologe Clifford Geertz entscheidend geprägt. Laut Geertz ist Kultur ein vom Menschen selbst-erzeugtes „Bedeutungsgewebe“ (ebd., S. 9). Im Gegensatz zur *dünnen Beschreibung*, bei der ausschließlich die Handlung beschrieben wird, zielt die dichte Beschreibung darauf ab, subjektive Bedeutungen dieser Handlungen interpretierend auf den Kontext

¹¹ Dieser Effekt, der bei der Interpretation berücksichtigt werden muss, beschreibt das Phänomen, dass die Präsenz der forschenden Person die Situation dahingehend beeinflussen kann, indem sich das Verhalten der beobachteten Personen verändert (vgl. Bernhard 2021, S. 74).

bezogen festzuhalten (vgl. Raufelder 2008, S. 153; Geertz 2022, S. 12). Aufgrund der Tatsache, dass „die Bedeutung der Tätigkeit“ (Raufelder 2008, S. 153) mittels der dichten Beschreibungen dargestellt wird, eignete sich dieser Aufbereitungsansatz für die vorliegende Arbeit. Des Weiteren liegen Interpretationen „zweiter und dritter Ordnung“ (Geertz 2022, S. 23) vor, da die beobachtende Person nicht Teil der beobachteten Kultur war.

Bei der Dokumentation der Beobachtungen wurde sich an de Boers acht Aspekten zu „Beobachtung schreiben“ orientiert (vgl. de Boer 2012, S. 77).

5.2.4 Leitfadengestützte Einzelinterviews mit Kindern

Ergänzend zu den teilnehmenden Beobachtungen wurden Interviews mit Kindern der Untersuchungsgruppe während des Unterrichts geführt. Diese wissenschaftliche Untersuchungsmethode besteht aus einem „mehr oder weniger durch Fragen strukturierte[n] Gespräch, [das] systematisch und gezielt Information in Form von verbalen Antworten einholt“ (Stadler Elmer 2016, S. 178). Dies dient dem Ziel, verbale Informationen „zu Tatsachen, subjektiven Erfahrungen und persönlichen Meinungen“ (ebd.) zu erfassen und folglich zu verstehen, wie die Schüler*innen ihre Lernumgebung wahrnehmen. Zudem wurde die Form des halbstrukturieren Interviews festgelegt. Hierbei wurde sich an einem zuvor erstellten Leitfaden (s. Anhang 11.2) orientiert, der vorformulierte offene Fragen und Erzählaufforderungen beinhaltet, um die Einzelinterviews inhaltlich zu rahmen. Das Prinzip der Offenheit bei der Gestaltung und Anwendung des Leitfadens ist bedeutend, um den Kindern ausreichend Entfaltungsmöglichkeiten für ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen zu gewährleisten (vgl. Reinders 2016, S. 136). Diesbezüglich wurde die Reihenfolge der Fragen, gemäß der Halbstrukturierung, an den jeweiligen Gesprächsverlauf angepasst (vgl. Stadler Elmer 2016, S. 181; Misoch 2015, S. 66).

Die Konzeption des Interviewleitfadens erfolgte nach Heinz Reinders *Aufbau des Leitfadens* mit den Teilbereichen *warm-up*, *Hauptteil* und *Ausklang* (vgl. Reinders 2016, S. 139ff.) Er wurde nach einem ersten Probeinterview überarbeitet, um die zuvor dominierende Frage-Antwort-Struktur aufzubrechen und den Redebeitrag der Kinder zu erhöhen.

Zum Einstieg der Einzelinterviews wurden die teilnehmenden Schüler*innen begrüßt und über den Ablauf des Interviews sowie den datenschutzgerechten Umgang mit den erhobenen Daten aufgeklärt. Zudem sollte das Prinzip der sozialen Erwünschtheit

vermieden („Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.“) und Hemmungen aufgrund des Autoritätsverhältnisses genommen werden.

Nach dem Beginn der Aufzeichnung mittels Aufnahmegeräten sollte das Gespräch im Sinne des *warm-ups* initiiert werden, in dem die Schüler*innen aufgefordert wurden, ihre zuvor gemachten Fotografien (s. Anhang 11.3) zu beschreiben („Erzähl doch einmal, was du fotografiert hast.“). Die Interviewteilnehmenden erhielten im Vorfeld die Aufgabenstellung: „Mache Fotos von einem Ort, an dem du im Unterricht bist. Du darfst auch gerne den Klassenraum verlassen. Du darfst selbst entscheiden, was du mir zeigen möchtest. Es gibt kein Richtig oder Falsch.“ Diese wurde bewusst neutral formuliert, um Bewertungen und Beeinflussungen im Vorfeld zu vermeiden.

Im anschließenden *Hauptteil* wurden gezielt Nachfragen zu den jeweiligen Fotografien gestellt. Darauf folgten Fragen, die auf die Erfassung der Raumwahrnehmung sowie -nutzung abzielten.

Im Anschluss daran wurden die Inputphasen im Kreis und die Bedeutung des Raums für das Lernen fokussiert. Zum Ende hin wurde nach Bewertungen des Inputkreises und der freien Platzwahl in Arbeitsphasen, Reflexionen über negative Aspekte der Lernumgebung als auch nach Wünschen bezüglich der Klassenraum- bzw. Lernumgebungsgestaltung gefragt.

Im letzten Interviewabschnitt *Ausklang* wurde das Ende des Interviews signalisiert, dem interviewten Kind die Gelegenheit für ergänzenden Anmerkungen gegeben und sich abschließend für die Teilnahme bedankt.

Die erhobenen Audiodateien wurden mittels der *erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription* nach Dresing und Pehl (2018) aufbereitet (s. Transkriptionen im Anhang 11.4). Dieses Transkriptionssystem wurde ausgewählt, da die „Priorität auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs“ (Dresing & Pehl 2018, S. 17) lag und die Sprachgewandtheit der befragten Kinder als irrelevant erachtet wurde. Da jedoch die zweite Forschungsfrage nach Bedeutungszuschreibungen der Kinder fragt, die sich nicht nur aus dem Inhalt der Aussagen, sondern auch aus der Art des Sprechens erschließen lassen, erschien die erweiterte Variante als angemessen. Diese erfasst differenzierter Betonungen, Rezeptionssignale, Wort- oder Satzabbrüche, Pausenlängen, Sprecherüberlappungen und Fülllaute (vgl. ebd., S. 23).

5.3 Methodik der Datenauswertung

5.3.1 Auswertung mittels der Grounded Theory nach Strauss & Corbin

Da bei der Analyse mittels der Grounded Theory ebenfalls latente Bedeutungszuschreibungen aus dem Datenmaterial entnommen werden (vgl. Rosenthal 2015, S. 244), eignet sich diese als Auswertungsmethode für das verfolgte Forschungsthema. Die folgenden Auswertungsschritte orientieren sich, wie bereits erläutert, an der Variante von Strauss und Corbin.

Im Fokus der Auswertung steht das Kodieren, das als „*Verschlüsseln oder Übersetzen* [H.i.O.]“ (Böhm 1994, S. 125) von Daten verstanden wird. Dabei werden diese in Konzepte und Kategorien übertragen. Nach Strauss und Corbin lassen sich drei Kodiermodi unterscheiden, die in der praktischen Anwendung weder getrennt voneinander und noch chronologisch erfolgen: das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren* (vgl. Kubik 2018, S. 247). Vor allem das *offene* und *axiale Kodieren* erfolgt im stetigen Wechsel (vgl. Rosenthal 2015, S. 245).

5.3.1.1 Das offene Kodieren

Beginnend mit dem *offenen Kodieren* erfolgt eine Zerlegung des Textes in möglichst kleine Segmente, wie einzelne Wörter oder Zeilen, und eine „Zuordnung des Textes zu Labels oder Schlüsselwörtern, den Codes“ (Kubik 2018, S. 247), bis dann schlussendlich auch längere Textsegmente hinzugezogen werden (vgl. Böhm 2013, S. 477). Orientierung bieten dabei sogenannte *theoriegenerierende W-Fragen*, mittels derer das Datenmaterial systematisch aufgebrochen und eine reine Paraphrasierung umgangen werden soll (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 117ff.; Böhm 2013, S. 477). In dieser Arbeitsphase ist das stetige Vergleichen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Textsegmenten bedeutend, um mögliche Ausprägungen identifizieren zu können (vgl. Böhm 2013, S. 478). Ziel des Analyseschritts ist die Generierung von zahlreichen Codes, wie z.B. *in-vivo-Codes* oder *geborgte Codes*, die teilweise zu vorläufigen Kategorien verdichtet werden (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 136).

So stehen am Ende des *offenen Kodierens* eine Kodeliste, Kodenotizen und theoretischen Memos (vgl. ebd., S. 129). Zur Wahrung des Gütekriteriums *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* sind die Kodelisten dem Anhang zu entnehmen.

Die in diesem Auswertungsschritt entstandenen vorläufigen Konzepte werden im Verlauf der Auswertung differenzierter und abstrakter (vgl. Böhm 2013, S. 477).

5.3.1.2 Das axiale Kodieren

Dem *offenen Kodieren* schließt sich das *axiale Kodieren* an: „Dieser Schritt dient der Verfeinerung und Differenzierung schon vorhandener Konzepte und verleiht ihnen den Status von Kategorien.“ (Böhm 2013, S. 478). Es wird eine Achsenkategorie ermittelt und in Beziehung zu anderen Kategorien gesetzt (vgl. ebd., S. 479). Anwendung findet in diesem Analyseschritt das *Kodierparadigma* (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 129). Dieses war nicht in der ursprünglichen Variante der Grounded Theory vorhanden, sondern wurde zu einem späteren Zeitpunkt von Strauss ergänzt (vgl. Strübing 2014, S. 24).

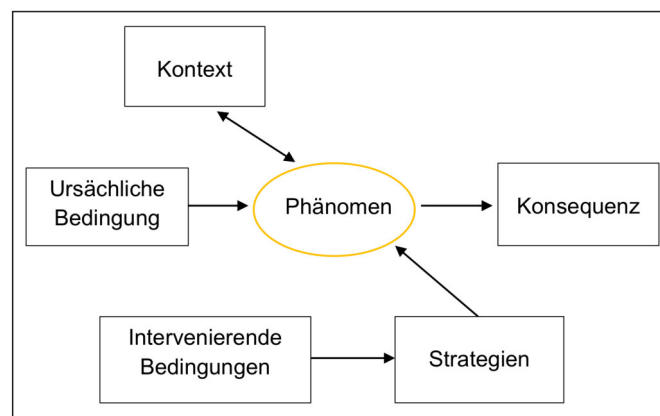


Abbildung 5: Das Kodierparadigma nach Strauss (in Anlehnung an Mey & Mruck 2009, S. 131)

Beeinflussende Faktoren der Achsenkategorie, im *Kodierparadigma* auch als *Phänomen* (s. Abb. 5) bezeichnet, wie *ursächliche* und *intervenierende Bedingungen*, *Kontext* und (*Handlungs-*)*Strategien* sowie daraus folgende *Konsequenzen* werden in ein relationales Verhältnis eingeordnet (vgl. Böhm 2013, S. 479f.). Der Auswertungsprozess der vorliegenden Arbeit endet nach diesem Schritt.

5.3.1.3 Das selektive Kodieren

Ziel des *selektiven Kodierens* ist die Ausarbeitung eines theoretischen Modells (vgl. Mey & Mruck 2009, S. 136). Dafür wird auf Grundlage der bisherigen Ergebnisse und gebildeten (Achsen-)Kategorien eine *Kernkategorie* festgelegt, der alle anderen Kategorien untergeordnet sind (vgl. ebd., S. 134). Diese wird immer wieder mit anderen Kategorien in Beziehung gesetzt, validiert und gegeben falls reformuliert (vgl. Böhm 2013, S. 482). Bedeutend bei der Formulierung ist der „Grad der Verallgemeinerbarkeit“ (ebd., S. 483), was mit abstrakten Formulierungen gelingen kann (vgl. ebd.).

5.3.2 Die Konfigurationsanalyse nach Dinkelaker & Herrle

Im Folgenden wird die Konfigurationsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) sowie ihre Adaption für die vorliegende Untersuchung vorgestellt. Ziel ist es, durch die Analyse der Lernlandschaften ein Verständnis für die räumlichen Rahmenbedingungen und für die Platzierung sozialer Güter (*Spacing*) (vgl. Löw 2001, S. 158) zu einem bestimmten Zeitpunkt zu schaffen.

Üblicherweise findet die Konfigurationsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) in videografischen Forschungsansätzen Anwendung. Mit ihr soll ein Einblick in die räumliche Gesamtordnung eines Interaktionsraums gegeben werden, bei dem lediglich das Sichtbare zu einem Zeitpunkt im Fokus steht (vgl. ebd., S. 64). Dies geschieht basierend auf Raumskizzen sowie Video-Stills.

Zunächst wird benannt, was im Raum zu sehen ist¹² und anschließend rekonstruiert, welche Wahrnehmungs- und Bewegungsbarrieren, Raumpositionen und Ausrichtungen die Akteur*innen einnehmen sowie welche individuellen und kollektiven Aufmerksamkeitszentren vorliegen (vgl. ebd., S. 64f.).

Da in dieser Arbeit keine videografischen Aufnahmen entstanden sind, wurden anstelle von Stills Fotografien verwendet.

Die erwartbare räumliche Ausrichtung der Akteur*innen, die vorrangig durch das Mobiliar strukturiert wird, wurde in den folgenden Grundrissen durch rote Pfeile markiert. Jedoch sind Modifikationen der Ausrichtungen der Akteur*innen in der tatsächlichen Nutzung möglich, wie sie in der Ergebnisdarstellung (s. Kapitel 6.2) beschrieben werden. Es wurden die potenziellen¹³ kollektiven Aufmerksamkeitszentren, die aufgrund der mobiliaren Ausrichtung entstehen, in den Grundrissen blau und die Verkehrsflächen der Schüler*innen und Lehrkräfte in pink und grün eingezeichnet.

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Konfigurationsanalysen in Anlehnung an Dinkelaker und Herrle (2009) präsentiert. Anschließend werden die Analyseergebnisse der dichten Beschreibungen und Interviewtranskriptionen dargelegt.

¹² Auf eine detaillierte Ausführung der sichtbaren Raumelemente wird aufgrund der Quantität und des Forschungsfokus verzichtet. Dafür wird auf die eingefügten Skizzen und Fotografien im Anhang verwiesen.

¹³ Aufgrund des herangezogenen Datenmaterials war die Analyse von tatsächlich realisierten kollektiven Aufmerksamkeitszentren an dieser Stelle nicht möglich.

6.1 Ergebnisse der Konfigurationsanalysen

Für die einzelnen Analyseschritte werden nicht maßstabsgetreue Grundrisse (s. Abb. 6-11) sowie Fotografien der Lernlandschaften der jeweiligen Klassen (s. Anhang 11.5 & 11.6) herangezogen.

6.1.1 Konfigurationsanalyse der Lernlandschaft der ersten Klasse

Der Interaktionsraum, der von den beteiligten Akteur*innen in den Beobachtungen hergestellt wurde, bezog sich auf den Klassenraum sowie die Plattform und wurde je nach Öffnung der Arbeitsphasen um den Flurbereich, den Schuleingangsbereich und den Treppenstufen ergänzt.¹⁴

Klassenraum und Plattform

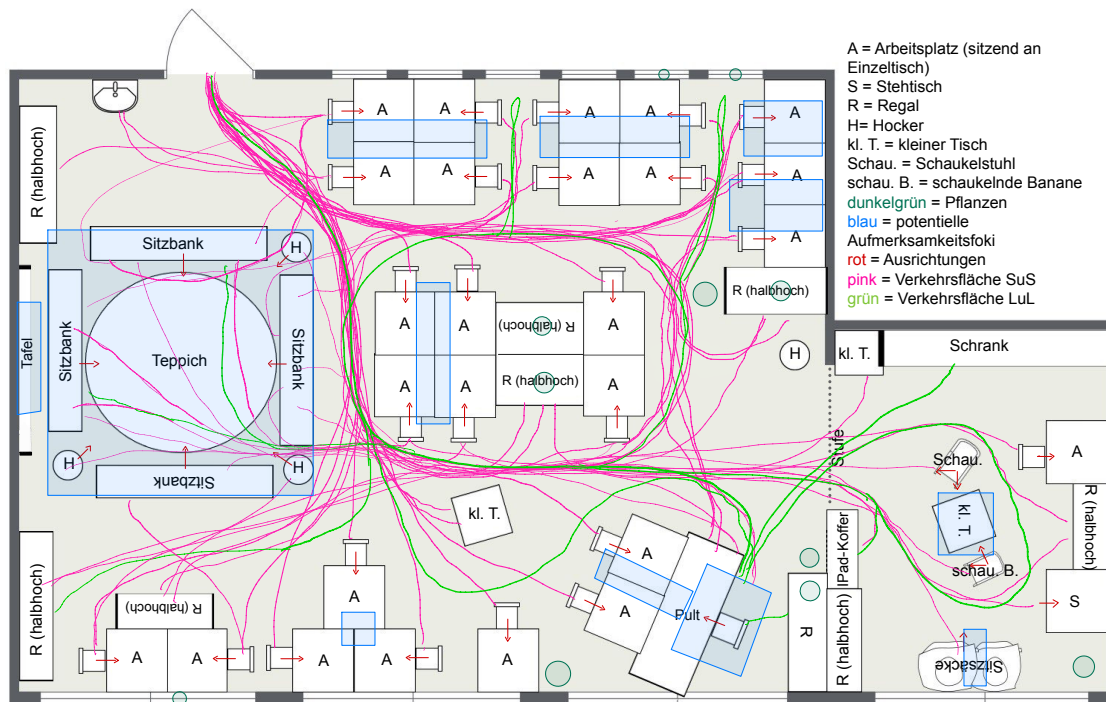


Abbildung 6: Grundriss des Klassenraums der 1. Klasse (eigene Darstellung)

Der Klassenraum der ersten Klasse ist von drei Seiten durch geschlossene Wände ohne Sichtverbindung in den Außenraum sowie einer großen Fensterfront mit Brüstung, die auf den Schulhof und gegebenenfalls dort stattfindende Handlungen blicken

¹⁴ Aufgrund der Beschaffenheit der Treppe war eine Konfigurationsanalyse nicht möglich. In den Interviews nannten die Schüler*innen beider Klassen zusätzlich den Schulhof und den Raum der Sonderpädagogin als Lernort. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wurde auf eine Konfigurationsanalyse dieser verzichtet. Fotografien des Raums der Sonderpädagogin sowie der Treppe sind dem Anhang beigelegt.

lässt, begrenzt. Während die Fensterfront als Bewegungsbarriere, aber durch ihre Brüstung nur zum Teil als Wahrnehmungsbarriere gilt, entsprechen die undurchsichtigen Wände beidem. Eine Erweiterung des rein visuellen Interaktionsraum ist durch Öffnung der Fenster möglich.

Gegenüber von der Längsseite mit Fenstern befindet sich die (geöffnete) Eingangstür zum Raum. An derselben Wand sind sechs schmale Oberlichter eingebaut, durch die, wie auch bei der Fensterfront, Tageslicht fällt. Dennoch lassen diese Fenster durch ihre Höhe keine Wahrnehmung des Geschehens auf dem Flur zu.

Darüber hinaus weist der Hauptbereich des Klassenraums 25 Einzeltische mit Kinderstühlen auf, die als Aufenthaltsattraktoren dienen und entweder alleinstehen oder zu Partner- und Gruppentischen zusammengestellt wurden. Der Großteil der Arbeitsplätze ist an der Wand platziert oder befindet sich zentriert in der Mitte des Klassenraums. Während alleinstehende Tische sowie mit dem Rücken zugewandte Plätze eingeschränkte Interaktionsmöglichkeiten ergeben, lassen die Gruppentische und gegenüber- oder nebeneinanderstehende Arbeitsplätze Nähe und Zuwendung zu. Jedoch sind mehrere Trennwände an einzelnen Arbeitsplätzen angebracht (s. Anhang 11.5), die ebenfalls die Wahrnehmung und Interaktion beschränken.

Auf der Plattform (rechts im Grundriss), die mit einer Stufe vom Hauptbereich des Klassenraums abgegrenzt ist, ist ein Einzeltisch mit Stuhl sowie ein Stehtisch vorhanden. Beide sind zur Wand ausgerichtet und damit vom restlichen Geschehen abgewandt. Zudem sind auf der Plattform ein Schaukelstuhl sowie eine schaukelnde Banane¹⁵ an einem kleinen Beistelltisch sowie zwei Sitzsäcke an der Wand positioniert, die zu einem Aufenthalt einladen.

Darüber hinaus ist ein Sitzkreis, bestehend aus Sitzbänken, Hockern und einem Teppich, vor der Wandtafel vorzufinden (links im Grundriss). Auch dieser ist ein Aufenthaltsattraktor, der durch eine körperliche Zuwendung der Beteiligten eine wechselseitige Interaktion ermöglicht. Neben der Wandtafel hängen fünf weitere Tafeln oder Whiteboards an den Wänden des Raums. Zudem gibt es einen Schrank, ein hohes sowie acht halbhohe Regale und elf Pflanzen unterschiedlicher Größe.

Das gesamte beschriebene Mobiliar grenzt den Bewegungsradius ein. Die eingezeichneten Verkehrsflächen zeigen, dass besonders der Sitzkreis, die mittig platzierten

¹⁵ Die Bezeichnung *schaukelnde Banane* wurde in der Klasse größtenteils genutzt, weshalb diese für diese Arbeit übernommen wird.

Tische und halbhohen Regale, der kleine Tisch sowie eine Pflanze alltägliche Bewegungsbarrieren im Hauptbereich darstellen. Darüber hinaus erzeugen einzelne Möbel Wahrnehmungsbarrieren. Besonders das Lehrerpult, von dem aus der Hauptbereich überblickt werden kann, sowie das dahinterstehende hohe Regal wirken im Sinne eines starren Raumtrenners als Wahrnehmungsbarriere zwischen dem Hauptbereich des Klassenraums sowie der Plattform. Dies macht die Plattform zu einem Rückzugsort. Auch zwei Pflanzen (s. Anhang 11.5) schränken die Wahrnehmung des interaktiven Geschehens ein. Dagegen dienen die halbhohen Regale, die im Raum stehen, als Bewegungsbarrieren und schränken nur zum Teil die Wahrnehmung ein.

Während die Kreismitte sowie die Wandtafel potenzielle kollektive Aufmerksamkeitszentren in Inputphasen darstellen, sind dies in Arbeitsphasen die Gruppentische, das Lehrerpult, wenn die Lehrkraft zu allen Schüler*innen spricht, sowie der kleine Tisch auf der Plattform, falls dort mehrere Kinder arbeiten.

Flurbereich vor dem Klassenraum

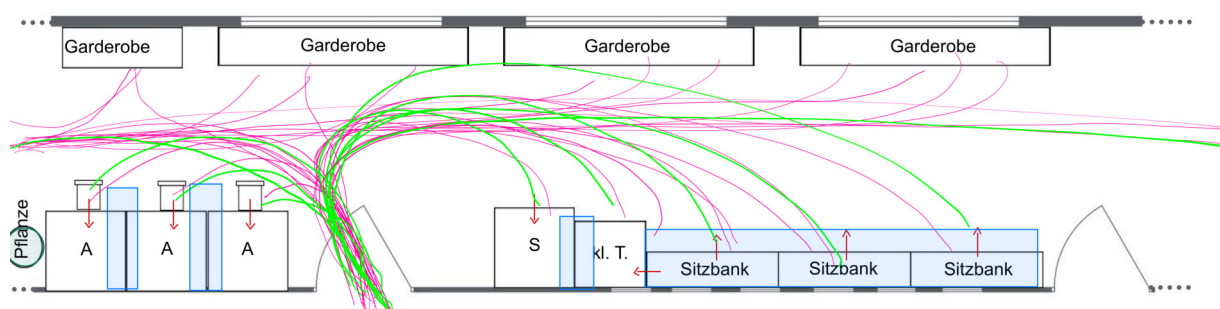


Abbildung 7: Grundriss Flurbereich der 1. Klasse (eigene Darstellung)

Die Klasse teilt sich einen Flur mit zwei weiteren ersten Klassen und ist zwischen diesen gelegen.

Im Flurbereich vor dem Klassenraum befindet sich die Garderobe, an der die Schulanzen den gesamten (Schul-)Tag stehen. Über der Garderobe sind Fenster eingebaut, die für Tageslicht sorgen, jedoch zu hoch sind, um auf den dahinter gelegenen Schulhof blicken zu lassen. Demnach schränken sie sowohl die Bewegung als auch die Wahrnehmung ein. Gegenüber sind an einer undurchsichtigen Wand, die den Klassenraum vom Flur abgrenzt, drei Einzeltische mit Kinderstühlen aneinandergereiht, die als Aufenthaltsattraktoren wirken (links im Grundriss). Ihre Ausrichtung zur Wand erzielt eine Abwendung zu weiteren Personen auf dem Flur. Auf dieser Seite wird die Lernlandschaft durch eine Pflanze als Wahrnehmungsbarriere abgegrenzt. Auf der anderen Seite der Tür (rechts im Grundriss) steht ein Stehtisch, ein kleiner Beistelltisch

sowie drei aneinandergereihte Sitzbänke. Auch diese laden zum Aufenthalt ein. Die Sitzbänke eröffnen eine Zuwendung und Beteiligungsmöglichkeit am Raumgeschehen.

Die Wand, an der die (in Arbeitsphasen geöffnete) Klassentür liegt, fungiert als Bewegungs- und Wahrnehmungsbarriere zum Klassenraum. Folglich entsteht eine Lernumgebung, die Distanz zur Interaktion im Klassenraum aufbaut. Potenzielle kollektive Aufmerksamkeitszentren sind jeweils zwischen den nebeneinanderstehenden Tischen sowie auf den Sitzbänken gegeben.

Sitzecke im Eingangsbereich

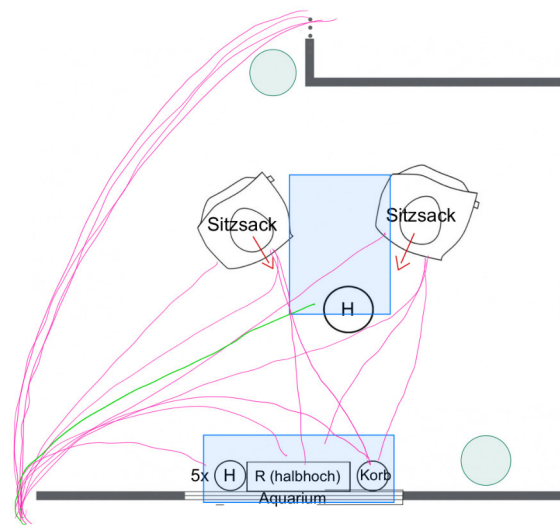


Abbildung 8: Grundriss Sitzecke im Eingangsbereich (eigene Darstellung)

Die Sitzecke im Eingangsbereich besteht aus einer Sitzgruppe mit zwei Sitzsäcken und einem Hocker. In einer geschlossenen Wand ist ein Aquarium eingelassen (unten im Grundriss), das gleichzeitig ein potenzielles kollektives Aufmerksamkeitszentrum darstellt. Zudem stehen unter dem Aquarium ein halbhohes Regal, ein Korb sowie fünf gestapelte Hocker. Außerdem wird die Sitzecke auf der rechten Seite durch eine Wand mit eingelassenen Fenstern mit Blick auf den Schulhof begrenzt. Dagegen ist die linke Seite offen zum allgemeinen Eingangsbereich gehalten. Hinter den Sitzsäcken (oben im Grundriss) befindet sich die Eingangstür der Schule sowie eine halbhochstehende Pflanze, die auf dem Boden steht und als Bewegungsbarriere fungiert. Durch die vorgegebene Ausrichtung des Sitzmobiliars, das ebenfalls als Aufenthaltsattraktor wirkt, findet eine Abwendung von der Eingangstür statt. Jedoch bietet die in den Raum offene linke Seite eine Interaktionsmöglichkeit mit vorbeigehenden Personen.

Der Eingangsbereich ist distanziert vom Geschehen im Klassenraum und auf dem Flur, wodurch dieser zum einem Rückzugsort wird.

6.1.2 Konfigurationsanalyse der Lernlandschaft der vierten Klasse

Der Interaktionsraum, der von den beteiligten Personen in den Beobachtungen hergestellt wurde, umfasste den Klassenraum und wurde um den Flurbereich und den Gruppenraum ergänzt.

Klassenraum



Abbildung 9: Grundriss des Klassenraums der 4. Klasse (eigene Darstellung)

Der rechteckige Klassenraum der vierten Klasse wird von drei geschlossenen Wänden sowie einer Wand mit großen Fenstern begrenzt. Durch die Fenster fällt natürliches Licht in den Raum und bietet die Möglichkeit das Geschehen auf dem angrenzenden Schulhof zu beobachten, wodurch ein visueller Interaktionsraum entsteht. Durch die Möglichkeit zum Fensteröffnen kann der Interaktionsraum erweitert werden.

Gegenüber von der Wand mit Fenstern befindet sich die Tür zum Klassenraum. Zudem führt eine Tür zum Gruppenraum (rechts im Grundriss). Auch im Klassenraum sind weitere materielle Barrieren gegeben. Insgesamt stehen den Schüler*innen 28 Arbeitsplätze zur Verfügung, von denen 16 zu vier Vierergruppentische zusammengestellt und 12 entlang von drei Wänden platziert sind. Zudem stehen drei halbhoch Regale frei im Raum bzw. in den Raum ausgerichtet. In der Mitte des Raums liegt ein großer

runder Teppich. Weitere Regale sowie der IPadkoffer stehen entlang der Wände. Auf einzelnen Regalen stehen Pflanzen.

Besonders das im Raum stehende Mobiliar schränkt den alltäglichen Bewegungsradius ein, wie es die eingezeichneten Verkehrsflächen verdeutlichen. Während die Gruppentische und die zwei zueinander ausgerichteten Einzeltische durch ihre Ausrichtung Zuwendung und Nähe zwischen den dort sitzenden Kindern fördern, symbolisieren die an den beiden Längsseiten des Raums ausgerichteten Arbeitsplätze zur Wand Distanz zum Raumgeschehen. An einzelnen Tischen angebrachte Trennwände (s. Anhang 11.6) beschränken zusätzlich die Wahrnehmung dort sitzender Kinder.

Die „Ruheecke“ (rechts oben im Grundriss) lädt durch Sitzmöglichkeiten zum Verweilen ein. Das dort in den Raum stehende Bücherregal lässt aufgrund der Erzeugung einer Wahrnehmungsbarriere einen Rückzugsort innerhalb des Raums entstehen. Somit sind die Arbeitsplätze, die Sitzecke sowie das Pult Aufenthaltsattraktoren.

Potenzielle kollektive Aufmerksamkeitszentren lassen sich an den Gruppen- sowie Zweiertischen, der Ruheecke, dem Pult sowie der Wandtafel identifizieren.

Gruppenraum

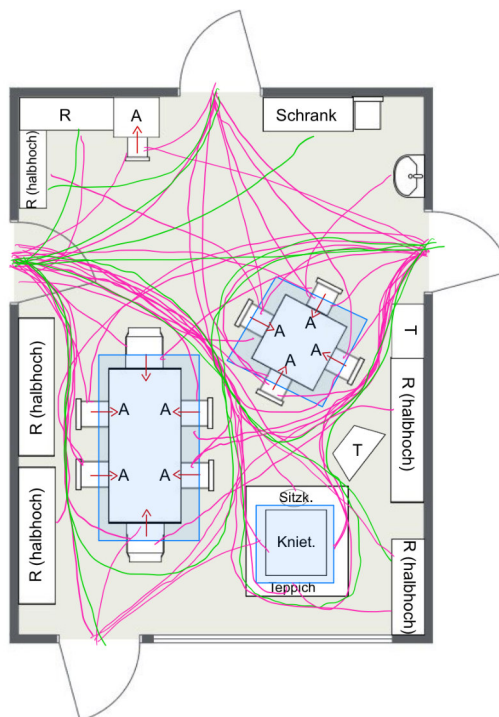


Abbildung 10: Grundriss des Gruppenraums der 4. Klassen (eigene Darstellung)

Den Gruppenraum teilt sich die Klasse mit der Parallelklasse. Ähnlich wie der Klassenraum ist der rechteckige Gruppenraum von drei undurchsichtigen Wänden sowie

einer Fensterfront begrenzt. Auch durch diese Fenster fällt natürliches Licht, jedoch ist die Sicht auf den Schulhof durch Vorhänge eingeschränkt (s. Anhang 11.6). An allen vier Wänden befinden sich Türen. Während die beiden Türen an den Längsseiten jeweils in einen Klassenraum führen, führt eine Tür an einer kurzen Seite in den Flur (oben im Grundriss) und eine Tür an der befensterten Wand auf den Schulhof (unten im Grundriss). Dadurch ist eine Erweiterung des Interaktionsraums möglich. Mittig im Gruppenraum steht ein länglicher sowie ein quadratischer Gruppentisch mit jeweils vier Kinderstühlen und sowie ein Knetisch, der auf einem Teppich steht und an dem ein Sitzkissen liegt. Diese Arbeitsplätze sind Aufenthaltsattraktoren und potenzielle Aufmerksamkeitszentren. Sie fördern jeweils die Interaktion der am Tisch befindlichen Personen und stellen aufgrund ihrer Positionierung im Raum Bewegungsbarrieren dar. Dies veranschaulichen die eingezeichneten Verkehrsflächen. Außerdem steht im Raum ein trapezförmiger Tisch ohne Stuhl, der ebenfalls eine Bewegungsbarriere darstellt. Alle Regale und Schränke des Raums sowie ein einzelner Arbeitsplatz, der Abwendung und Distanz zum Raumgeschehen signalisiert, sind entlang der Wände angeordnet.

Flurbereich vor dem Klassenraum

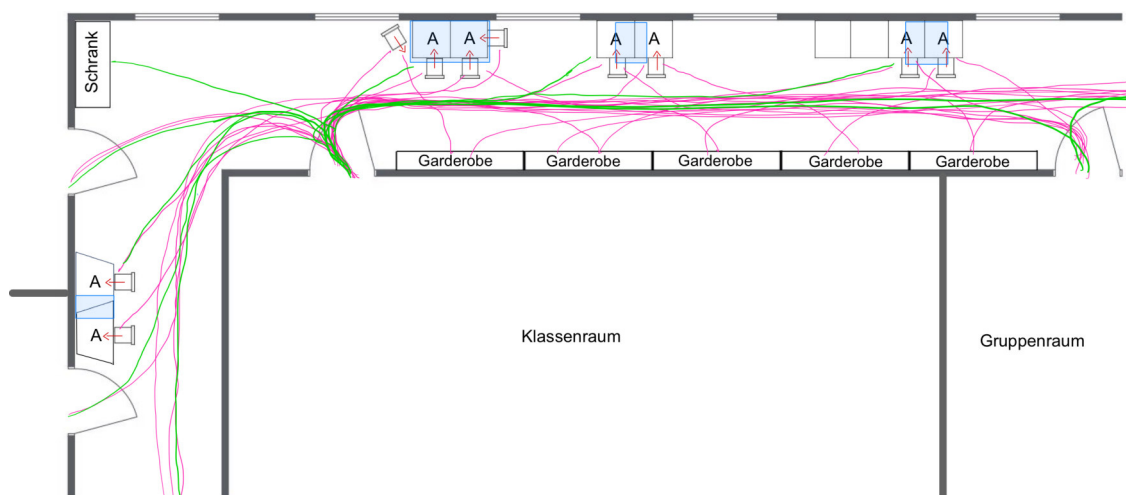


Abbildung 11: Grundriss Flurbereich der 4. Klasse (eigene Darstellung)

Der Flurbereich umschließt L-förmig den Klassenraum. Die Wand gegenüber von der Klassentür (oben im Grundriss) hat vereinzelt eingelassene Fenster mit Blick in die Gärten der Nachbarschaft. Alle weiteren Wände sind undurchsichtig. An der gleichen Wand, an der die Klassenraumbtür liegt, liegt ebenfalls die Tür zum Gruppenraum. Beide Türen sind auf den Fotografien (s. Anhang 11.6) geöffnet, wodurch der

Interaktionsraum erweitert wird. Darüber hinaus weist der Flur zwei weitere Türen auf (links im Grundriss), die in jeweils einen Förderraum führen. Diese beiden Türen sind auf den Fotografien geschlossen (s. Anhang 11.6), wodurch ein nicht interaktionsrelevanter Außenraum entsteht. Im gesamten Flurbereich sind zehn Tische entlang der Wand platziert, die zu zweit oder zu viert nebeneinander angeordnet sind. Dadurch werden die jeweiligen Tischgruppen zu potenziellen kollektiven Aufmerksamkeitszentren. Bis auf zwei Tische sind alle anderen mit Kinderstühlen ausgestattet und laden somit zum Aufenthalt ein.

Der Flurbereich ist, trotz geöffneter Tür, distanziert vom Geschehen im Klassen- und Gruppenraum.

6.2 Ergebnisse der Auswertung mit der Grounded Theory

In diesem Kapitel werden zunächst die einzelnen Haupt- und Subkategorien, die mit der Grounded Theory entwickelt wurden, vorgestellt und exemplarisch mit aussagekräftigen Stellen aus dem Datenmaterial belegt. In einem nächsten Schritt wird die Beziehung der Kategorien zueinander durch ein Kodierparadigma erläutert.

6.2.1 Darstellung der Kategorien

Aus elf teilnehmenden Beobachtungen und vier Kinderinterviews wurden 13 Hauptkategorien entwickelt. Eine Tabelle zur Übersicht der Haupt- und Subkategorien ist dem Anhang zu entnehmen (s. Anhang 11.7).

(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft (I)

Die Subkategorie freie Arbeitsplatzwahl fand ausschließlich in Arbeitsphasen statt. In der ersten Klasse wurde sie zu Beginn jeder Arbeitsphase von der Lehrkraft initiiert, z.B. mit der Aufforderung „suche dir einen Platz, an dem du gut arbeiten kannst“ (B1, Z. 1-2).

Auch in der vierten Klasse galt die freie Arbeitsplatzwahl, wie z.B. die Aussage „wir können uns fast schon überall hinsetzen“ (I3, Z. 298) verdeutlicht. Diesbezüglich berichten beide Kinder, dass sie sich mittels zugewiesener Nummer zu verschiedenen Lernorten innerhalb und außerhalb des Klassenraums anmelden können (I4, Z. 193-194; I3, Z. 33-36). Diese Regelung sei jedoch zu dieser Zeit ausgesetzt gewesen, wodurch sich die Lernenden frei verteilten (I4, Z. 200-202).

Ebenfalls zeigte das Datenmaterial teilweise Einschränkungen der Arbeitsplatzwahl durch die Lehrkräfte. Aussagen und Beobachtungen zu diesem Phänomen finden sich

in beiden Klassen größtenteils in Bezug auf Lernorte außerhalb des Klassenraums und bilden die Subkategorie eingeschränkte Wahlmöglichkeit.

Es wurden grundsätzliche Einschränkungen in der ersten Klasse beobachtet („aber nicht auf den großen Flur“ (B1, Z.3)) und in der vierten Klasse geäußert („verbietet Frau X [...] auch mal die Lernorte oder manche kommen nicht dran“ (I3, Z. 46-47)). Zudem wurden Einschränkungen für den Fall, dass sich bereits viele Kinder an einem Lernort aufhielten, festgestellt („schon mit der maximalen Anzahl belegt“ (B6, Z.6-7); „weil die besten Plätze dann weg sind“ (I4, Z. 210)). Die Einschränkung der Platzwahl wurde von den beobachteten Kindern teils negativ konnotiert („guckt enttäuscht und geht“ (B6, Z. 16-17)).

Neben grundsätzlichen Beschränkungen bestimmten die Lehrkräfte je nach Arbeitsphase zeitweise den Lernort einzelner Kinder und schränkte so deren Platzwahl ein („wenn Frau X sagt zum Beispiel: ‚X (Name B2), du sollst dich am besten draußen hinsetzen.‘“ (I2, Z. 83-84)) oder erteilten ein „Lernortverbot“ (I3, Z. 304).

Die Subkategorie zugewiesene Sitzplätze zeigte sich in allen beobachteten Kreisphasen und in Interviews. Obwohl in dieser Zeit die Mehrheit der Viertklässler*innen auf dem Boden saß, hatten drei Kinder ihren festen Sitzplatz auf einem Stuhl (B8, Z. 6-9). Außerdem zeigte sich in beiden Klassen eine feste Sitzordnung im Klassenraum für den Unterrichtsbeginn und das Ende einer Arbeitsphase (z.B. B4, Z. 8; I3, Z. 4). An diesen Sitzplätzen fanden in der ersten Klasse auch vereinzelt Arbeitsphasen statt (z.B. I2, Z. 43-44).

Des Weiteren wurde die Subkategorie Kinositz gebildet, in der die Sitzposition während Kreisphasen für die Nutzung der Wandtafel oder des Beamers adaptiert wurde (z.B. B2, Z. 3-5; B8, Z.43-44).

Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft (II)

Diese Hauptkategorie gliedert sich in sechs Subkategorien. Die erste ist die Subkategorie Instruktion. Eine solche Instruktion im Sitzkreis wurde in beiden Klassen Arbeitsphasen vorangestellt. Dort wurden direkte, lehrkraftgesteuerte Instruktionen zur Einführung neuer Lerninhalte beobachtet („Tu-Wörter werden immer klein geschrieben, außer sie stehen am Satzanfang“ (B2, Z. 55-56); „Nach [...] wurde das Dativobjekt von der Lehrkraft im Sitzkreis eingeführt“ (B11, Z. 1-2)).

Auch die Kinder nahmen den Kreis als Ort der Instruktion wahr („Also in der Zeit passiert dann, dass Frau X [...] uns was erklärt“ (I1, Z. 38-39); „da führen wir neue Themen ein“ (I4, Z. 71)).

Ausschließlich in der vierten Klasse wurde der Kreis auch für eine Instruktion durch Kinder mittels der „Fischglasmethode“ (I3, Z. 279) genutzt. In dieser erkläre die Lehrkraft vorab ein neues Thema ausgewählten Schüler*innen, das diese im Sitzkreis der Klasse präsentieren (I3, Z. 251-257). Ebenfalls benannte ein Kind auch Instruktionsphasen außerhalb des Sitzkreises (I3, Z. 289).

Unter der Subkategorie Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff wurden Beobachtungen zusammengefasst, in denen der Sitzkreis für das Wiederholen bekannter Lerninhalte genutzt wurde, wie Schreibstrategien (B2, Z. 59-61), Satzbau- (B11, Z. 1) und Grammatikregeln (B2, Z. 35-37). Ein Interview berichtete von einer gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben im Kreis (I3, Z. 69).

Ausprägungen der Subkategorie Besprechung des Arbeitsauftrages traten immer am Ende einer Kreisphase auf (z.B. B5, Z. 48-50). In der vierten Klasse wurden in dieser Zeit die Lernangebote für die folgende Lernzeit präsentiert und exemplarisch Vorhaben der Kinder für diese Phase besprochen (B8, Z. 39-42; 57-58).

Die Subkategorie Bereitstellung von Arbeitsmaterial wurde nur in der ersten Klasse identifiziert und vereint Beobachtungen im Kreis, in denen die Lehrkraft Materialien zur Verfügung stellte (z.B. B1, Z. 4-5) oder auslegte: „Im Kreis steht ein rollbares Regal mit Schubladen, aus dem die Lehrkraft verschiedene Aufkleberhefte holt und sie breitflächig auf dem Teppich im Kreis sowie auf einer Bank des Kreises verteilt.“ (B7, Z. 2-4). Gleiches gilt für die Subkategorie Reflexion der Arbeitsplatzwahl, die nur in der ersten Klasse im Sitzkreis stattfand. Dabei lobte die Lehrkraft ein Kind für seine Reflexion (B1, Z. 94) oder gab Anregungen für eine zukünftig effektivere Arbeitsplatzwahl: „Überlegt euch nächstes Mal einen anderen Platz“ (B1, Z. 99-100).

Die Subkategorie Durchführung von Ritualen ergab sich hingegen nur aus den Daten der vierten Klasse. Dort wurde im Morgenkreis das Ritual „Glückskind des Tages“ durchgeführt (B8, Z. 11-12). Dieses Kind stellte das Datum, die Sprache des Tages sowie den Tagesplan vor (B8, Z. 13-14, 17-18, 35-36) und moderierte das Erzählen vom Vortag oder Wochenende (B8, Z. 20-21), was ein Kind als motivierend beschrieb (I4, Z. 70-77).

Lehrkraftverhalten (III)

In allen Beobachtungen der ersten Klasse, die die Subkategorie Übergangsmanagement aufweisen, zeigte sich, dass die Kreisphasen von der Lehrkraft ausschließlich verbal begonnen und beendet wurden („Mit den Worten ‚Ich hätte euch gerne im Kreis‘ leitet die Klassenlehrerin in die Instruktionsphase im Kreis über.“ (I2, Z. 1-2)). Auch ein Kind äußerte diese lehrkraftzentrierte Steuerung (I1, Z. 29-30). In der vierten Klasse erfolgten die Übergänge in Arbeitsphasen ebenfalls ausschließlich verbal (B11, Z. 2-4). Überleitungen in Kreisphasen in der vierten Klasse, wie auch die Beendigung von Arbeitsphasen beider Klassen, fanden mittels Aufräummusik statt (z.B. I4, Z. 95, 97; B4, Z. 66-67).

Außerdem war die Mitarbeit im Kreis für die Lehrkraft der ersten Klasse bedeutsam, wie die Subkategorie Aktivierung aller verdeutlicht. Die Lehrkraft forderte die Schüler*innen zum gemeinsamen Klatschen zur Silbenidentifizierung auf (B2, Z. 25-26, 38-39) und sprach unaufmerksame und nicht mitarbeitende Kinder aktiv an (B2, Z. 39-40, 44-46).

In Bezug auf die Subkategorie Disziplinierung kann festgehalten werden, dass diese durch die Lehrkraft der ersten Klasse sowohl verbal als auch nonverbal, bis auf eine Ausnahme (B4, Z. 68-70), während Inputphasen im Kreis erfolgten. Dort mündeten sie in manchen Fällen in der Umsetzung von Sanktionen, wie z.B. der Verweis aus dem Kreis (B2, Z. 34-35). In der vierten Klasse wurden lediglich in Arbeitsphasen Disziplinierungen beobachtet (B10, Z. 46-47) und Sanktionen umgesetzt (I3, Z. 304).

Die Subkategorie Lernbegleitung beschreibt das Lehrkraftauftreten in Arbeitsphasen. Die Lehrkräfte verschafften sich einen Überblick über die Lerngruppe in verschiedenen Bereichen (z.B. B9, Z. 28-29), gab individuelle Instruktionen (z.B. B1, Z. 49) und Hilfestellungen: „Dann gehe ich entweder zu Frau X und frage: ‚Was muss man da machen?‘ oder ‚Ich brauche Hilfe‘“ (I2, Z. 177-178). Außerdem regte die Lehrkraft der ersten Klasse zur Platzwahlreflexion an (B1, Z. 61-62). Die Lehrkraft der vierten Klasse förderte mittels bereitgestellter Lösungsblätter die Selbstkontrolle der Schüler*innen und unterstützte bezüglich des Zeitmanagements (B9, Z. 33-34, 39-41). Dagegen äußerte ein Kind, dass es einen Kontrollverlust seitens der Lehrkraft wahrnehme: „Also man hat das Gefühl, dass sie es nicht mehr unter Kontrolle hat.“ (I3, Z. 306-307).

Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen (IV)

Diese Hauptkategorie fasst verschiedene Befunde zur Gestaltung des Lernprozesses zusammen: In der ersten Klasse wurden eine Freiarbeit im Heft der Wahl (B4, Z. 16-18, 27-28) und freie Schreibzeit mit freier Themen- und Sozialformwahl (B7, Z. 1-2) identifiziert. Zudem variierte das individuelle Lerntempo beim Arbeiten in Arbeitsheften (I1, Z. 184-185). Dieses wurde aber unter Umständen durch Auswahl eines Arbeitsheftes durch die Lehrkraft beeinflusst (I1, Z. 185).

Auch in der vierten Klasse wurde eine freie Schreibzeit beschrieben, in der auf einen „Schreibzeitwagen“ mit vielfältigen Ideen zurückgegriffen werden konnte (I4, Z. 173-183). Zudem fanden Lernzeiten statt, in denen die Lernenden eigenständig aus einem Aufgabenangebot verschiedener Fächer und Sozialformen wählen durften (B8, Z. 40-41, 45-49; B10, Z. 3-7). Und es wurde ein „selbstständiges Beibringen“ (I3, Z. 281), bei dem sich die Kinder den Lerninhalt in Gruppen eigenständig erschließen sollen, positiv hervorgeben (I3, Z. 279-287). Hingegen wurde in einer Deutschstunde die Bearbeitung von Aufgaben im Arbeitsheft vorgegeben (B11, Z. 4-6).

Routinen und Regeln (V)

Es zeigten sich routinierte und geregelte Abläufe, teilweise aufgrund der Aufräummusik, denn die Kinder kehrten immer eigenständig an ihren zugewiesenen Sitzplatz zurück (z.B. B10, Z. 49-53). Der wiederholt beobachtete schnelle Übergang in den Sitzkreis lässt ebenfalls auf Routine schließen (z.B. B8, Z. 1). Gleiches schildert ein Kind: „Frau X [...] macht entweder unsere Aufräum- oder Ruhemusik an, dann wissen wir eigentlich automatisch, dass wir in den Kreis oder zur Ruhe kommen sollen“ (I4, Z. 95-97). Weitere Routinen der ersten Klasse waren die selbstständige Einnahme des Kinositzes (B5, Z. 10-14) und das Daumenfeedback (B1, Z. 88-89).

Gesprächsregeln für den Kreis wurden mehrfach von der Lehrkraft in der ersten Klasse kommuniziert (B5; Z. 43) und auch von den Kindern wahrgenommen (z.B. I1, Z. 244) und befolgt (z.B. B2, Z. 20). Aber auch regelwidriges Verhalten wurde beobachtet (z.B. B5, Z. 50-51) und teils von der Lehrkraft mehrfach toleriert (z.B. B2, Z. 42).

Das Datenmaterial der vierten Klasse zeigt hingegen ausschließlich ein gesprächskonformes Verhalten, wie beispielsweise aufmerksames Zuhören (I8, Z.14-15).

Materialaufbewahrung (VI)

Die erste Klasse bewahrte ihr persönliches Material in Fächern unter jedem Tisch, Stehsammlern und Schränken auf (I2, Z. 150-151; I1, Z. 218-219). Auch in der vierten Klasse hatte jedes Kind ein Fach unter dem Tisch, eine Ablage und eine Schublade für Kunstsachen zur Verfügung (I3, Z. 226-227; I4, Z. 147-152, 160-168).

(Arbeits-)Platzwahl der Kinder (VII)

Diese Hauptkategorie zeigt folgendes Nutzungsverhalten, sofern die Auswahl freigestellt wurde: Die Subkategorie konventionelle Sitzplätze fasst Befunde beider Klassen zur Auswahl von zugewiesenen Sitzplätzen an Einzel- (z.B. I1, Z. 258), wie auch Zweier- oder Gruppentischen (z.B. B6, Z. 17; B11, Z.23-24) zusammen. Zudem setzten sich Erstklässler*innen an einen Einzelplatz im Flur (z.B. B3, Z. 17-18) oder auf der Plattform (z.B. B1, Z. 18-20). Viertklässler*innen wählten zusätzlich Sitzplätze im Flur, Gruppenraum und Raum der Sonderpädagogin (B10, Z. 34-35; I3, Z. 148; B11, Z. 12-13).

Wiederum andere Befunde ergaben die Subkategorie alternative Arbeitsplätze. Die Wahl fiel auf Treppenstufen (B6, Z. 25-26), die Sitzecken am Aquarium (z.B. I2, Z. 45-46) und auf der Plattform (z.B. B7, Z. 15-16), Stehtische (z.B. I2, Z. 5-8), den Beistelltisch im Flur (B7, Z. 73-74), den Schaukelstuhl (z.B. I1 Z. 18-19) und die schaukelnde Banane (z.B. B1, Z. 9-11). Auch der Schulhof wurde als Lernort benannt (I2, Z. 124-125). Der Boden des Sitzkreises wurde als Arbeitsplatz positiv hervorgehoben: „Das ist schön, weil man auf dem Boden sitzen kann und nicht nur immer auf dem Stuhl.“ (I1, Z. 48-49).

In der vierten Klasse wurde das Arbeiten am Knetisch im Gruppenraum (B11, Z. 12), stehend am Regal (B11, Z. 26-28), in der Ruheecke (B10, Z. 32) und auf dem Teppich im Klassenraum (B9, Z. 36-37) beobachtet und in Interviews aufgegriffen (z.B. I4, Z. 221-222).

Die Subkategorie Auswahlprozess fasst Befunde zusammen, die zeigen, wie Kinder ihre Platzauswahl treffen: „Um 9:05 Uhr kommt ein Kind aus der Klasse in den Flur, schaut sich um, geht wieder in den Klassenraum und danach in den Eingangsbereich“ (B3, Z.13-14). Zudem wurde eine Erlaubnis bei der Lehrkraft eingeholt: „es bildete sich eine Traube von Kindern vor der Lehrkraft, die fragen, ob sie sich außerhalb des Klassenraums setzen dürfen.“ (B6, Z. 3-4). Ebenfalls wurde ein anderes Kind zu derselben Arbeitsplatzwahl animiert (B3, Z.3-5). In Bezug auf die Anmeldung zu Lernorten

in der vierten Klasse wurde die unterschiedliche Distanz zur Anmeldetafel negativ bewertet (I3, Z. 37-38) und erwähnt, dass diese teilweise zu Streit und Aufregung führe (I4, Z. 208, 215-216). Zudem fiel die Entscheidung über den Arbeitsplatz von Stunde zu Stunde unterschiedlich aus (I4, Z. 259-261).

Die Subkategorie (Arbeits-)Platzwechsel fasst Befunde zusammen, die belegen, dass Kinder beider Klassen nicht nur vor, sondern auch während der Arbeitsphasen ihren Arbeitsplatz wechselten. Exemplarisch dafür steht eine Beobachtung aus der ersten Klasse, in der ein Kind vom zuvor gewählten Stehtisch auf der Plattform an den zugewiesenen Einzelsitzplatz wechselte (B1, Z. 53-55). Ein anderes Kind wechselte vom Klassenraum auf den Flur aufgrund der Lautstärke (B7, Z. 72-73, 75-76). Ein solcher Grund für einen Wechsel wurde ebenfalls in Interviews geäußert (z.B. I1, Z. 80-83). In den Kreisphasen wechselte ebenfalls ein Kind der ersten Klasse mehrmals vom zugewiesenen Sitzplatz auf den Teppichboden, obwohl er von der Lehrkraft zwischendurch auf seinen ursprünglichen Platz verwiesen wurde (z.B. B2, Z. 31-34).

Eine weitere Subkategorie ist favorisierte Lernorte. Dabei handelt es sich um explizite Bedeutungszuschreibungen, die in der vorliegenden Arbeit ausschließlich aus Äußerungen zu entnehmen war. In diesem Zusammenhang wurde vor allem der eigene Platz mehrmals genannt (z.B. I3, Z. 214-215). So äußerte ein Kind der ersten Klasse: „Ich mag drei Sachen: meinen Platz, den Kreis und das Aquarium“ (I1, Z. 260-261). An späterer Stelle nannte dieses Kind zudem Einzelsitzplätze (I1, Z. 278). Aber auch in einer Beobachtung wurde der Einzelsitzplatz auf der Plattform sowie der feste Sitzplatz von mehreren Kindern positiv bewertet (B4, Z. 64-66). Aber auch der Gruppenraum wurde, mit Einschränkungen, als favorisiert herausgestellt, denn dort würden teilweise die OGS-Betreuerinnen stören (I3, Z. 214-220). Ebenfalls wurde der Flurbereich der Viertklässler*innen als beliebter Ort wahrgenommen (I3, Z. 116-117). Ein anderes befragtes Kind nannte ergänzend den Raum der Sonderpädagogin (I4, Z. 222-223).

Subjektive Raumaneignung der Kinder (VIII)

In Bezug auf die Subkategorie flexible Lernumgebungsgestaltung wurde festgestellt, dass eine solche individuelle Anpassung größtenteils in offenen Arbeitsphasen mit freigestellter Arbeitsplatzwahl stattfand. Beispielsweise wurden einzelne Elemente für eine Nutzung ausgerichtet oder freigeräumt (z.B. B1, Z. 10-13; B11, Z. 28-29) und Hocker, Sitzbänke und die schaukelnde Banane zu Ablagen umfunktioniert (z.B. B6, Z. 11-12, 20-21; I2, Z. 110-111). Matten wurden als Sitz- oder Liegeplatz genutzt (z.B.

I1, Z. 64-65) oder Tablett zum Arbeiten aufgestellt (z.B. I1, Z. 46-47). Außerdem wurde über die Anbringung von Trennwänden und Nutzung von Lernbüros berichtet (z.B. I3, Z. 12; I4, Z. 221). Darüber hinaus setzten sich Kinder auf die Tischplatten, um die Lehrkraft bei Ansprachen sehen zu können (z.B. B4, Z. 72-73).

Zusätzlich wurde in verschiedenen Situationen die Subkategorie abweichende Arbeitshaltung beobachtet. Kinder der ersten Klasse winkelten ihre Beine an (B1, Z. 40-41), knieten auf Bänken (B2, Z. 30) oder vor einem kleinen Beistelltisch (B3, Z. 19-20) und arbeiteten liegend auf Matten (z.B. B3, Z. 19-20) oder auf einer Sitzbank (I2, Z. 56). Dazu äußert ein Kind im Interview: „vor allem wir dürfen uns dann auch auf den Bauch legen im Kreis und dabei arbeiten. Und das Schöne finde ich daran, man muss nicht immer auf so einer Stuhlplatte sitzen“ (I1, Z. 52-54). Zudem wurden Kinder der vierten Klasse stehend an Gruppen- oder Einzeltischen während der Bearbeitung von Aufgaben beobachtet (z.B. B10, 11-12, 40-41). Außerdem nahmen Viertklässler*innen im Sitzkreis verschiedene und wechselnde Positionen ein (B8, Z. 3-5, 37-38, 44-45).

Das Stillen des Bewegungsdrangs fand in unterschiedlicher Weise statt: Sitzen auf dem Balancekissen (I1, Z. 30-32, 44-46), Schaukeln während Arbeits- und Übergangsphasen (B1, Z. 57-58; B 4; Z. 5-6) oder wackelnde Bewegungen auf der Sitzbank und dem Hocker (B5, Z. 33-35) sowie durch ein Klatschspiel mitten im Raum in Übergangsphasen (B4, Z. 4-5). Kinder bewerteten dies positiv („Toll, weil ich dann so ein bisschen hin und her wackle und das finde ich dann auch toll und arbeite auf der Banane auch.“ (I2, Z. 106-107)). Ein Kind der vierten Klasse lobte die Motorikhalle zur Nutzung während Arbeitsphasen („Da kann man mit einer OGS-Betreuerin, wenn man in der ersten, zweiten oder dritten Klasse ist, während des Unterrichts so eine Schulstunde in die gehen, um einfach mal Bewegung zu haben.“ (I4, Z. 12-14)).

Die Subkategorie Beanspruchung von Raum zeigt Besitzansprüche von Kindern auf bestimmte Plätze („Ich mag es einfach, weil das mein Platz ist“ (I1, Z. 24-25)). Ein Kind der ersten Klasse reservierte sich den Einzelsitzplatz auf der Plattform, indem es sein Federmäppchen dort liegen ließ (B4, Z. 75-77). Außerdem versuchte ein Kind ein weiteres Kind auszugrenzen: „‘Nö, hier ist kein Platz für dich“ (B3, Z. 16-17).

Die Subkategorie Umgang mit Material zeigt in beiden Klassen ein selbstständiges Holen (z.B. Z. 11-12), aber auch (kooperatives) Aufräumen (z.B. B3, Z. 28-29). In diesem Zusammenhang äußerte ein Kind der vierten Klasse ein blindes Zurechtfinden (I4, Z. 252-253) und ein anderes kritisierte die Vielzahl der Regale, die zu verstreutem Material führe (I3, Z-331-337).

Besonders aus Interviews ließ die Subkategorie Rückzug entwickeln: In der vierten Klasse brachte die Ruheecke „Ruhe vom Gruppentisch“ (I4, Z. 47-48) und Lernbüros sorgten für zurückgezogenes Arbeiten (z.B. I4, Z. 51-52). Dass Rückzug besonders mit Lernorten außerhalb des Klassenraums verbunden wurde, betonen folgende Äußerungen: „wenn ich mich zurückziehen möchte und für mich arbeiten möchte und wenn ich, ja einfach Ruhe brauche“ (I4, 229-230) und „ich finde es halt gut, wenn man nicht direkt unter den Augen der Lehrerin sein will“ (I3, Z. 123-124). Vor allem der Gruppenraum wurde dahingehend hervorgehoben (I3, Z. 83-84, 88-91). So wechselte z.B. ein Kind für Einzelarbeit in den Gruppenraum (B11, Z. 12-13). Kritisch wurde angemerkt, dass die Distanz zur Lehrkraft mitunter zu Willkür führe (I3, Z. 47-49). Erstklässler*innen nutzten geräuschunterdrückenden Kopfhörern zum Rückzug (z.B. B7, Z. 26). Die Plattform galt als „Ruheinsel“ (I1, Z. 10-11) und beiden befragten Kinder präferierten Arbeitsplätze, an denen man alleine sein kann (I1, Z. 25; I2, Z. 155). In zwei Interviews zeichnete sich die Subkategorie Entspannung ab. Ein Kind äußerte Entspannung bezüglich des Schaukelstuhls und der Sitzecke (I1, Z. 19-20, 201, 205-206) und ein weiteres Kind verband „Ausruhen“ mit dem Knetisch (I3, Z. 105-106). Zudem war Entspannung auf der schaukelnden Banane zu beobachten (B7, Z. 44). Die Subkategorie Wohlfühlen zeigt sich darin, dass Pflanzen ein Kind an zuhause erinnerten und der Klassenraum Sicherheit vermittelte (I1, Z. 229-232, 292). Wohlfühlen wurde auch deutlich, da die befragten Erstklässler*innen keine Änderungswünsche hinsichtlich der Raumgestaltung äußerten (I1, Z. 305-309; I2, Z. 185-192). Viertklässler*innen beschrieben „schöne Sitzmöglichkeiten“ (I3, Z. 94-95) im Gruppenraum. Bequemes Sitzen war gleichbedeutend mit körperlichem Wohlbefinden und fand für zwei Kinder in der Sitzecke (I1, Z. 198-199) und im Eingangsbereich statt (I1, Z. 105-107).

Visualisierungen (IX)

Die Subkategorie Nutzung durch die Lehrkraft zeigte eine unterschiedliche Mediennutzung: Die Lehrkraft der ersten Klasse nutzte die (vorbereitete) Wandtafel in Kreisphasen für Instruktionen (B2, Z. 5-6; B5, Z. 2-4), zum gemeinsamen Üben (I1, Z. 39-40) und für das Veranschaulichen von Arbeitsaufträgen (B5, Z. 55-57, 60-61). Die Lehrkraft der vierten Klasse nutzte für die gleichen Zwecke den Beamer (z.B. B8, Z. 41-42).

Die Daten zur Subkategorie Nutzung durch die Lernenden belegen, dass die Erstklässler*innen in Arbeitsphasen an Whiteboards hängende Visualisierungen der Artikel und

Anlaute beim Schreiben (B7, Z. 49-53, 57-59) sowie das dort visualisierte Helfersystem nutzten: „Hier sehen wir noch unsere Helfer [...] Und dann können die ähm das sehen: [...] den kann ich dann fragen oder die“ (I1, Z. 168-171). Zudem beschrieb ein interviewtes Kind die Nutzung der Veranschaulichung des Datums sowie der verbleibenden Zeit in Arbeitsphasen mithilfe einer Uhr (I1, Z. 134-135, 157-158). Die Kinder der vierten Klasse nutzten die Wandtafel ebenfalls für die Erfassung des Datums und darüber hinaus für den Tagesplan und die Symbolzeichen (z.B. B8, Z. 12-14, 36-37; I4, Z. 2-10). Außerdem empfand ein Kind die Nutzung des Beamers als motivierend (I4, Z. 107-110). Dagegen wurde von einem Kind bemängelt, dass eine Sicht auf die Tafel oder den Beamer teilweise nur eingeschränkt möglich sein (I3, Z. 58-59).

Soziale Interaktion (X)

Die Subkategorie gegenseitige Hilfestellung zeigte sich in Bezug auf das bereits genannte Helfersystem (B4, Z. 34-35; I1, Z. 168-171) als auch beim gemeinschaftlichen Arbeiten auf dem Flur (B3, Z. 21-22), an Gruppentischen (z.B. B11, Z. 40-41) und auf der Plattform am kleinen Tisch: „Die Kinder am kleinen Tisch beginnen über das Arbeitsblatt zu sprechen, um sich gegenseitig eine Hilfestellung zu geben“ (B1, Z. 37-38). Auch kurze unterstützende Aufforderungen wie „Arbeite“ (B1, Z. 43) und gegenseitige Hilfe zwischen Sitznachbar*innen (z.B. B10, Z. 23-25) wurde festgestellt.

Hinsichtlich der Subkategorie gemeinsames Arbeiten kann festgehalten werden, dass es in der vierten Klasse an Gruppentischen im Gruppenraum und Klassenraum (z.B. B9, Z. 19-20), an Zweiertischen (z.B. B9, Z. 17-19) und im Flur (z.B. B9, Z. 22-27) stattfand. Interviews bestätigen dies (z.B. I3, Z. 107-109). Auch in der ersten Klasse wurde an zugewiesenen Sitzplätzen, deren Stuhl sich in einer Beobachtung geteilt wurde (B7, Z. 29), an einem Gruppentisch (B7, Z. 36) sowie auf der Bank (B7, Z. 67) gemeinsam gearbeitet. Jedoch untersagte die Lehrkraft eine Partnerarbeit, da sich die Kinder nur ihre Freunde aussuchen würden (B6, Z. 7-9).

Unterrichtsirrelevante Interaktion zwischen Schüler*innen wurde in mehreren Arbeitsphasen an verschiedenen Lernorten in Beobachtungen identifiziert. Sie fanden im Hauptbereich des Klassenraums (B4, Z. 42-44; B9, Z. 30), auf der Plattform am kleinen Tisch (B1, Z. 61), in der Sitzecke in Form von Toben und Lachen (B7, Z. 80-81) und mehrfach im Flur (B6, Z. 21-23; B3, Z. 14-15) statt. Des Weiteren berichtete ein Kind, dass es aufgrund der Verteilung an unterschiedlichen Lernorten zu Streit und Prügeleien bei fehlender Aufsicht im Klassenraum und Flur käme und einige Kinder gezielt

den Flur aufsuchen, um sich dort mit Freunden zu „quatschen“ (I3, Z. 130-133; 300-302). Eine weitere unterrichtsirrelevante Interaktion, die in einer Kreisphase der ersten Klasse stattfand, wurde von der Lehrkraft zügig unterbunden (B2, Z. 24).

Zusätzlich zu unterrichtsirrelevanten Interaktionen wurde die Subkategorie interaktive Raumbewegungen gebildet. Es wurde deutlich, dass Kinder bei Fragen zur Lehrkraft gingen (z.B. I2, Z. 177) und sich während Arbeitsphasen, neben *gegenseitigen Hilfestellungen*, zum Austausch über private Themen (z.B. B11, Z. 33-34) sowie Lerninhalte im Raum bewegten: „Ein Kind, das gerade sein Buch von der Lehrkraft bekommen hat, geht zu zwei Kindern [...] und zeigt ihnen voller Freude sein Buch.“ (B7, Z. 20-22).

Die Subkategorie undefinierte Kommunikation entstand, da zwar Unterhaltungen beobachtet, aber ihr Inhalt nicht bekannt war. Es zeigte sich, dass Unterhaltungen auf der Plattform (B1, Z. 30-34), stehend im Klassenraum (B3, Z. 11-12) und an zugewiesenen Sitzplätzen stattfanden. Letzteres teilweise trotz aufgesetzter Kopfhörer und Trennwand (B4, Z. 57-59). In der vierten Klasse wurde ein solcher Austausch am Knetisch (B11, Z. 14), im Sitzkreis (I3, Z. 62-63), am Gruppentisch im Klassenraum (B10, Z. 21), aber auch im Übergang zwischen Kreis- und Arbeitsphasen (B8, Z. 9-10) festgestellt. Die Lernenden verliehen dem Sitzkreis, neben der Funktion als Inputkreis und alternativer Lernort in Arbeitsphasen, die Bedeutung eines Ortes der gemeinschaftlichen Zusammenkunft, an dem von persönlichen Erlebnissen und Interessen erzählt (z.B. I4, Z. 247-249), aber auch der Klassenrat abgehalten wird (I3, Z. 259-262). Daher wurde die Subkategorie Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft entwickelt. Die Äußerung: „Außer wir erzählen dann im Kreis so, was wir in den Ferien gemacht haben.“ (I2, Z. 3), veranschaulicht dies exemplarisch. Außerdem zeigte sich dies in einem Übergang in den Kreis, als ein Kind sein Buch über Echsen vorstellen wollte (B5, Z. 5-10).

Ablenkung (XI)

Neben unterrichtsirrelevanten Interaktionen ließen sich auch Ablenkung identifizieren, die nicht auf Interaktionen, sondern räumliche Gegebenheiten zurückzuführen waren. Diese zeigten sich z.B. während der Arbeit auf der Treppe oder im Flur, wo vorbeigehende Klassen als störend beobachtet bzw. wahrgenommen wurden (B6, Z. 28-31; I3, Z. 116-122).

Konzentration (XII)

Konzentration wurde in Bezug auf das Arbeiten am Aquarium sowie in Einzelarbeit geäußert (I1, Z. 109-110, 273). Ergänzend wurde konzentriertes Arbeiten im Treppenhaus beobachtet (B6, Z. 26-27). Widersprüchlich erscheint die Zuordnung von konzentriertem Arbeiten am eigenen Platz an einem Gruppentisch im zweiten Interview (I2, Z. 140-142), obwohl dieser ebenfalls als laut beschrieben wurde (s. Hauptkategorie *Lautstärke*). Aber auch in der vierten Klasse wurde Konzentration mit dem Arbeiten am eigenen Sitzplatz an einem Gruppentisch in Verbindung gebracht (I3, Z. 57-58) und zeigte sich in Beobachtungen an Zweier- und Einzeltischen im Klassenraum (z.B. B10, Z. 22-23, 25-27). Des Weiteren wurde die Verwendung von Lernbüros und Trennwänden zur Konzentrationssteigerung hervorgehoben (I3, Z. 14-15), wie auch die feste Sitzordnung im Kreis (I4, Z. 63-66, 88-91). Außerdem wurde der Klassenraum und Raum der Sonderpädagogin als Orte für konzentriertes Arbeiten genannt, da sich dort unterstützende Lehrkräfte aufhalten würden (I4, Z. 249-250).

Lautstärke (XIII)

Die Subkategorie Laut zeigt, dass obwohl geäußert wurde „wir sollen eigentlich sehr leise sein beim Arbeiten“ (I1, Z. 289) widersprüchliches Verhalten der Erstklässler*innen im Klassenraum und auf dem Flur beobachtet werden konnte (z.B. B6, Z. 18-19; B7, Z. 14-15). Schließlich beschwerte sich ein Kind über die Lautstärke anderer Schüler*innen auf dem Flur (B3, Z. 24-26). Klassenübergreifend wurde der Klassenraum in drei Interviews als „laut“ beschrieben (z.B. I2, Z. 49-50; I3, Z. 183-184), weshalb das Kind des zweiten Interviews sich umsetze. Dieser Wahrnehmung widersprechen Aussagen aus dem vierten Interview (I4, Z. 220). Außerdem fühlten sich Kinder an ihren Sitzplätzen am Gruppentisch von der Lautstärke anderer Kinder an diesen Tischen gestört (I2, Z. 34-35; I3, Z. 8-9). Ein Kind schlussfolgerte, dass die Lautstärke an Lernorten außerhalb des Klassenraums auf die Distanz zurückzuführen sei (I3, Z. 47-50). Aber nicht nur Kinder seien für die Lautstärke und Lärm verantwortlich, sondern auch OGS-Betreuende sowie eine Holztür (I3, Z. 86-87, 98-100).

Hingegen zeigt die Subkategorie Leise, dass ein Kind auf der Plattform die Ruhe eines Kindes in der Nähe schätze: „Ich mag es, dass du so leise bist“ (B6, Z. 14-15). Auch in einem Interview wurde die Plattform als „ein bisschen leiser“ (I2, Z. 97) beschrieben. Zudem wurde in den Interviews der ersten Klasse der Eingangsbereich aufgrund der begrenzten Anzahl an zugelassenen Kindern als ruhiger Ort beschrieben (I1, Z. 97-

101; I2, Z. 19-20). Darüber hinaus galt Ruhe als Auswahlkriterium für Arbeitsplätze (I2, Z. 49). Von einem Kind der vierten Klasse wurde der Gruppenraum mehrmals als „leiser“ beschrieben (I3, Z. 95). Zudem wurde Ruhe in Verbindung mit Trennwänden und Lehrkräften genannt (I3, Z. 15-16; I4, Z. 232-233, 244-246) und im Sitzkreis festgestellt (B8, Z. 24-25).

6.2.2 Das Kodierparadigma

Das Beziehungsgefüge der aufgeführten Haupt- und Subkategorien, wie es Abbildung 12 darstellt¹⁶, wird im Folgenden vorgestellt.

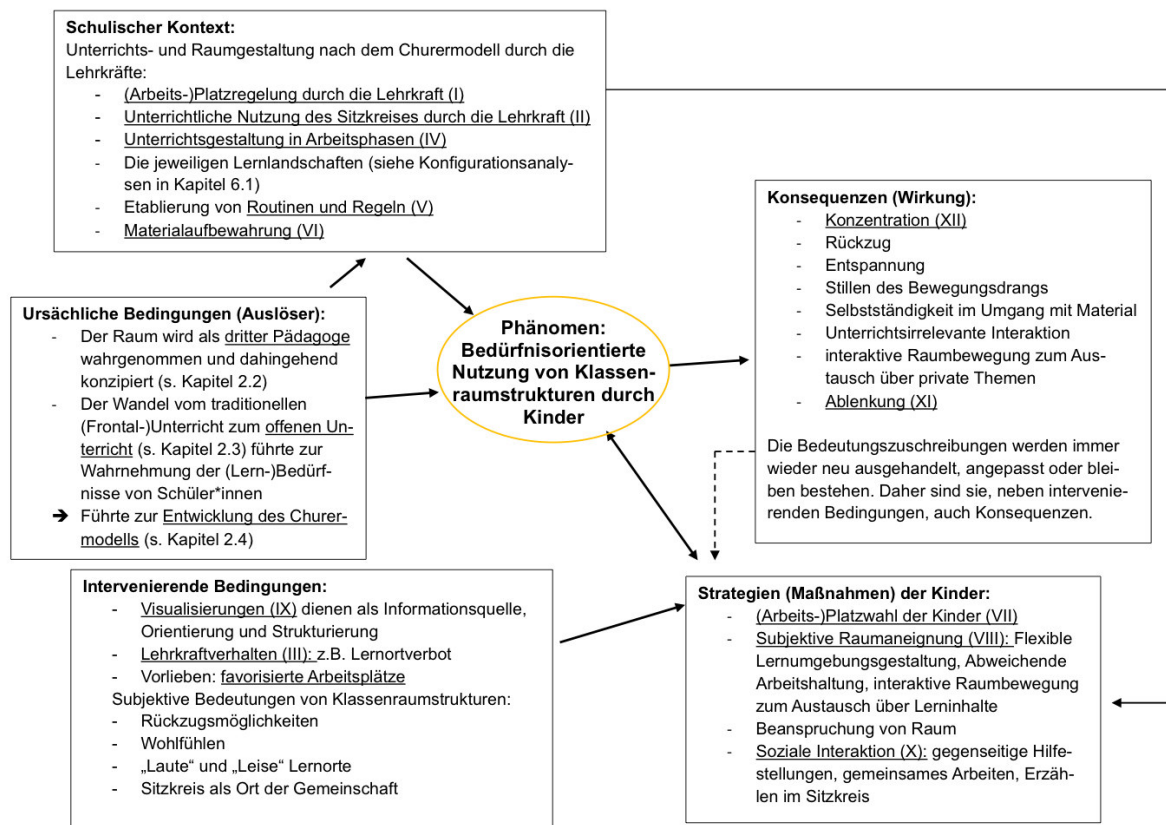


Abbildung 12: Ergebnisdarstellung des axialen Kodierens in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss (eigene Darstellung)

Im Zentrum steht das Phänomen „Bedürfnisorientierte Nutzung von Klassenraumstrukturen durch Kinder“. Ursächliche Bedingungen¹⁷, die zur Entstehung des Phänomens beitrugen, ergaben sich aus der Wahrnehmung des Raums als „dritten Pädagogen“, dem Wandel vom traditionellen (Frontal-)Unterricht hin zum offenen bzw.

¹⁶ Eine vergrößerte Ansicht des Kodierparadigmas ist dem Anhang beigelegt.

¹⁷ Konkrete Kategorien hinsichtlich der ursächlichen Bedingungen konnten nicht aus dem Datenmaterial gebildet werden. Danach könnte eine weiterführende Forschung fragen.

geöffnetem Unterricht und der Entwicklung des Churermodells (s. Kapitel 2.2-2.4). Der konkrete schulische Kontext, in dem das Phänomen auftritt, ist die Umsetzung des Churermodells¹⁸ durch die Lehrkräfte des Forschungsfeldes. Intervenierende Bedingungen, die situativ die (Handlungs-)Strategien der Kinder beeinflussen, sind *Visualisierungen*, das *Lehrkraftverhalten*, Vorlieben wie *favorisierte Arbeitsplätze* sowie die individuellen Bedeutungszuschreibungen zu einzelnen Klassenraumstrukturen, denn die Kinder handeln aufgrund von (sozialen) Bedeutungen (s. Kapitel 5.1.2 symbolischer Interaktionismus). Die Strategien der Kinder, die zu einer bedürfnisorientierten Nutzung führten, zeigten sich in den Hauptkategorien *(Arbeits-)Platzwahl der Kinder*, *subjektive Raumaneignung* und *soziale Interaktion* und wurden ebenfalls durch den schulischen Kontext beeinflusst. So konnte beispielsweise keine *(Arbeits-)Platzwahl der Kinder* ohne *freie Arbeitsplatzwahl* erfolgen. Schlussendlich zeigt das Datenmaterial auch die Konsequenzen des Phänomens. Es fand *Konzentration*, *Rückzug*, *Entspannung*, *Wohlfühlen*, ein *Stillen des Bewegungsdrangs*, aber auch *unterrichtsirrelevanten Interaktionen* und *interaktive Raumbewegungen* sowie *Ablenkungen* aufgrund der räumlichen Gegebenheiten statt. Außerdem werden Bedeutungen stetig neu ausgehandelt, modifiziert oder verifiziert, wodurch die subjektiven Bedeutungszuschreibungen nicht nur die (Handlungs-)Strategien der Kinder beeinflussten, sondern ebenfalls Konsequenzen dieser Handlungen waren.

7 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die beschriebenen Ergebnisse im Kontext des theoretischen Hintergrunds, aktuellen Forschungsstands sowie beider Forschungsfragen (s. Kapitel 4) diskutiert.

Zunächst wird der Blick auf die erste Forschungsfrage: *Wie wird das Churermodell im Unterricht einer Grundschule umgesetzt?* gerichtet.

Aus Kapitel sechs ging insgesamt hervor, dass der beobachtete Unterricht zentrale Kernelemente und Handlungsfelder des Churermodells aufwies. Die Konfigurationsanalysen (s. Kapitel 6.1) lassen bereits auf das Kernelement *Schulzimmer umstellen* (s. Kapitel 2.4) schließen, was auf eine räumliche Öffnung hindeutet. Durch die detaillierte Betrachtung differenziert angeordneter Lernorte wurden unterschiedliche

¹⁸ Die konkrete Einordnung des Unterrichts in das Churermodell erfolgt in der anschließenden Diskussion der ersten Forschungsfrage.

Potenziale der Lernlandschaften sichtbar. So ließen sich Arbeitsplätze und Lernorte identifizieren, die Distanz und Rückzug durch ihre Ausrichtung nach außen sowie ihre visuelle und räumliche Trennung begünstigten. Demgegenüber standen Lernorte, die Zuwendung und Interaktion förderten. Diese Befunde stimmen mit den Gestaltungsprinzipien des Churermodells überein (vgl. Thöny 2020, S. 1). In diesem Zusammenhang zeigte sich ebenfalls entsprechend der Modellvorgaben die Nutzung alternativer Arbeitsplätze, z.B. des Bodens, Stehtischs oder Schaukelstuhls (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 46), wobei eine solche Verwendung in der ersten Klasse überwog.

Auch die Materialaufbewahrung entsprachen den Empfehlungen des Churermodells (vgl. ebd. S. 44ff.). Zum einen wurden die Schulranzen auf dem Flur gelagert, wodurch mehr Verkehrsfläche entstand und zu anderen verfügten alle Schüler*innen über persönliche Aufbewahrungsmöglichkeiten in Form von Stehsammlern, Schubläden, Ablagen oder Fächern. Dies impliziert eine Ordnung innerhalb des Klassenraums und Zugänglichkeit zu den Materialien, wodurch die Eigenverantwortung der Lernenden gefördert wurde.

Ein weiteres Kernelement des Churermodells, das die Selbstständigkeit und Mitbestimmung der Schüler*innen fördern soll, wurde insbesondere durch die in Arbeitsphasen weitgehend gewährte *freie Arbeitsplatzwahl* ermöglicht, wie die Hauptkategorie (*Arbeits-)*Platzregelung durch die Lehrkraft verdeutlicht (vgl. Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 114). Die Datenauswertung zeigte jedoch auch, dass diese Freiheit an die individuellen Entscheidungen der Lehrkräfte, wie es ebenfalls Breidenstein und Dorow (2015, S.179) hervorhoben, und teilweise an Einschränkungen für die Lernortwahl außerhalb des Klassenraums gebunden war. Zudem wurde die vom Modell vorgesehene Abschaffung einer festen Sitzordnung (vgl. Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 114) nicht vollends umgesetzt, wie die Subkategorie *zugewiesene Sitzplätze* zeigt.

Ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Klassen war, dass die Lehrkraft der ersten Klasse die freie Arbeitsplatzwahl aktiv freigeben musste, während dies in der vierten Klasse selbstverständlich mittels Lernortanmeldung oder freier Verteilung stattfand. In der Formulierung der Freigabe verwies die Lehrkraft der ersten Klasse auf die zu erfüllende zentrale Funktion des Platzes, die auch im Churermodell explizit benannt wird: gutes Lernen soll gelingen (vgl. ebd., S. 117). Dies verweist auf die Formulierung der Lernerwartung, wie sie im didaktischen Dreieck des Churermodells (s. Abb. 3) aufgeführt ist.

Die in der ersten Klasse stärker ausgeprägte Fremdbestimmung seitens der Lehrkraft, die die Arbeitsplatzwahl freigeben musste, Kinder umsetzte (vgl. Hauptkategorie *Lehrkraftverhalten*) und explizit die Lernerwartung äußerte, könnte im Alter der Kinder begründet sein. Obwohl das Churermodell von der Annahme, Kinder können im Kindergarten bereits selbstständig agieren, ausgeht (s. Kapitel 2.4), stehen Kinder in der Schuleingangsphase aufgrund des Fokus auf schulisches Lernen vor neuen Herausforderungen. Sie müssen erst lernen, ihre Lernbedürfnisse zu erkennen und zu reflektieren. So weisen die Befunde darauf hin, dass die praktische Umsetzung der freien Arbeitsplatzwahl alters- und entwicklungsabhängig erfolgt und von der Lehrkraft im Schuleingang strenger begleitet wird.

Darüber hinaus zeigte sich in der ersten Klasse eine bewusste gemeinschaftliche Reflexion der Platzwahl, wodurch das Handlungsfeld *Lernreflexion* aufgegriffen wurde (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 24). Diese Reflexion schien ein wiederkehrendes Element zu sein, da sich ein kollektiv einsetzendes Daumenfeedback als routinierte Handlung identifizieren ließ (s. Hauptkategorie *Routinen und Regeln*). Gleiches gilt für den Einsatz von Aufräummusik als musikalisches Signal, das im Sinne des Handlungsfelds *Klassenführung* bedeutsam für Orientierung, fließende Übergänge und effektive Lernzeit ist (vgl. ebd., S. 24, 73).

Als ein weiteres Handlungsfeld beschreibt das Churermodell ein *mit- und voneinander lernen*, das unter anderem durch die Etablierung eines Helfersystems gelingen kann (vgl. Thöny 2017, S. 12). Ein entsprechendes System fand in der ersten Klasse Anwendung. Dennoch wurde, neben gegenseitigen Hilfestellungen und dem gemeinsamen Arbeiten, die Lehrkraft für Hilfe konsultiert.

Auch das Kernelement *Inputs im Kreis* fand in den Untersuchungsklassen Anwendung (vgl. Lutz & Thöny 2024, S. 22). Belege hierzu finden sich in der Kategorie *Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft*. Kreisphasen galten vor allem der direkten und lehrkraftgesteuerten Instruktion, Wiederholung oder Vertiefung von Lerninhalten und Besprechung von Arbeitsaufträgen. Des Weiteren wurde im Sitzkreis der vierten Klasse ein tägliches Ritual durchgeführt, wodurch die Tagesstruktur transparent und die Klassengemeinschaft gestärkt wurde. Zudem wurde ergänzend eine Instruktionmethode eingesetzt, die auf eine gegenseitige Vermittlung unter den Lernenden abzielte. In der ersten Klasse wurde der Sitzkreis zur Bereitstellung der verschiedenen Materialien genutzt. Wie auch das Churermodell für einen schnellen Instruktionsbeginn vorgibt (vgl. Thöny & Lutz-Bommer 2021, S. 115), herrschte in den Sitzkreisen eine

festen Sitzordnung. Darüber hinaus wurde der Sitzkreis zugunsten einer Wandtafel- oder Beamer-nutzung adaptiert (vgl. Subkategorie *Kinositz & Visualisierung*). All dies spricht dafür, dass der Sitzkreis eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen einnimmt und für vielfältige Zwecke flexibel genutzt wird. Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem Befund von Pool Maag (2024, S. 301), denn auch in ihrer Analyse der Nutzungsanteile war der Kreis der am häufigsten genutzte Ort aller Beteiligten.

Diese zentrale Bedeutung wird ebenfalls durch die Subkategorie *Aktivierung aller* deutlich. Thöny (2017, S.10ff.) sieht im Rahmen des Churermodells einen lehrperson-zentrierten Input vor, der von der Lehrkraft geleitet und die gesamte Lerngruppe einbezogen und auf Aufnahme der Unterrichtsinhalte ausgerichtet ist. Eine direkte Aktivierung der Lernenden durch die Lehrkraft ließ sich vor allem in der ersten Klasse beobachten, während in der vierten Klasse solche Ausprägungen nicht ermittelt wurden. Mögliche Gründe können sein, dass die Lehrkraft wegen des höheren Alters der Viertklässler*innen weniger Aktivierungsanstöße geben musste oder entsprechende Handlungen aufgrund der selektiven Wahrnehmung der forschenden Person nicht erfasst wurden.

Im Gegensatz zu dieser starken Steuerung während der Kreisphasen nahmen die Lehrkräfte in den Arbeitsphasen eine eher passive Rolle als Lernbegleitung ein. Obwohl das Churermodell „Präsenz, Nähe, Begleitung und viel Beziehungsarbeit“ (ebd., S. 13) betont, war zum Teil eine Distanz der Lehrkräfte besonders zu Lernorten außerhalb des Klassenraums zu vernehmen. Dort führte es mitunter zu unterrichtsirrelevanten Interaktionen und Konflikten. Demnach gelang es den Lehrkräften nicht konsequent, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Förderung der Selbststeuerung und der unterstützenden Lernbegleitung zu halten. Die Frage an dieser Stelle ist, inwiefern dies in einer Unterrichtspraxis mit separaten Lernorten möglich ist und ob hier gezielte Reflexionen der Arbeitsplatzwahl Abhilfe schaffen würden.

Auch im Hinblick auf die *Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen* lässt sich nur eingeschränkt auf das Kernelement *Lernen mit Lernaufgaben* schließen (vgl. Lutz & Thöny 2024, S.22). Zwar konnten die Kinder in Lernzeiten und Freiarbeitsphasen zwischen unterschiedlichen Aufgaben oder Arbeitsheften auswählen, aber eine konsequente selbstdifferenzierte Aufgabenstellung wurde ausschließlich durch die freie Schreibzeit in beiden Klassen umgesetzt. Die Beobachtung, dass alle Viertklässler*innen an den gleichen vorgegebenen Aufgaben arbeiten sollten, lässt auf eine fehlende Differenzierung schließen. Folglich wurden die im Churermodell verankerte

Binnendifferenzierung, Förderung heterogener Lernvoraussetzungen und die Möglichkeit, eigenständig und reflektiert Aufgaben auszuwählen, lediglich ansatzweise realisiert. Somit fand auch die Personalisierung des Lernens (s. Abb. 3: Das didaktische Dreieck im Churermodell) nur teilweise statt.

Demnach erfolgte die Öffnung des Unterrichts aufgrund der räumlichen Öffnung primär auf der organisatorischen und nur zum Teil auf der methodischen und inhaltlichen Ebene (vgl. Peschel 2019, S. 77).

Darüber hinaus versuchte sich die vorgelegte Arbeit der zweiten Forschungsfrage anzunähern: *Wie nutzen Grundschulkinder (Klassen-)Raumstrukturen und welche Bedeutungen kommen dabei zum Ausdruck?*

Zentrale Bedeutungen für die Nutzung der Raumstrukturen im Churermodell durch die Kinder finden sich bereits in der Hauptkategorie *(Arbeits-)Platzwahl der Kinder*. Kinder nutzen die ihnen eingeräumte Freiheit und Autonomie der Arbeitsplatzwahl auf verschiedene Weisen. Einige entschieden sich für die Arbeit an konventionellen Sitzplätzen. Dabei fiel die Wahl auf den eigenen Sitzplatz oder andere innerhalb und außerhalb des Klassenraums gelegene Sitzplätze. Wiederrum andere Kinder entschieden sich für alternative Arbeitsplätze, wie Treppenstufen, der Steh- oder Knietisch. Besonders der Boden wurde als alternativer Lernort zum konventionellen Sitzplatz positiv wahrgenommen (I1, Z. 48-49). Während dieser bei Breidenstein und Dorow (2015, S. 178) in der Alternativschule eher für soziales Miteinander genutzt wurde, galt er in der Untersuchung neben dem sozialen Austausch auch dem individuellen Arbeiten.

Auf die Wahlfreiheit wurde nicht nur zu Beginn der Arbeitsphase, sondern auch währenddessen immer wieder zurückgegriffen und die Platzwahl entsprechend den Lernbedürfnissen angepasst, z.B. um Störfaktoren wie Lautstärke zu umgehen (B7, Z. 72-76). Dabei wurde, neben dem selbstständigen, zum Teil ein reflektiertes Vorgehen deutlich. Aber auch in Kreisphasen wurde der Platz, entgegen den Vorgaben der Lehrkraft, oftmals verändert.

Zahlreiche Beobachtungen und Äußerungen lassen besonders auf die Beliebtheit alternativer Arbeitsplätze, vor allem in der ersten Klasse, schließen, wodurch sich Breidensteins und Dorows (2015, S. 178) Feststellung, dass zusätzliche Arbeitsplätze sehr begehrt und attraktiver gegenüber dem festen Sitzplatz seien, bestätigt. Zu ähnlichen Ergebnissen gelang auch Pool Maag (2024, S. 302), denn sie stellte fest, dass für die Mehrheit der Kinder das Sofa, ein alternativer Lernort, als Lieblingssort galt.

Die Hauptkategorie *subjektive Raumaneignung* brachte eine Abweichung von Regeln und Normen hervor, um Bedürfnisse und Vorlieben umzusetzen. Wie auch Breidenstein und Dorow (2015, S. 177) erkannten, lässt sich festhalten, dass sich die Raumhandlungen der Schüler*innen an den materiellen Raumstrukturen, wie sie in den Konfigurationsanalysen beschrieben wurden, orientierten. Jedoch wählten Lernende Arbeitsplätze nicht nur frei aus, sondern passten sie selbstverständlich auf vielfältige Weisen flexibel an (freiräumen, umfunktionieren, ergänzen von Lernbüros oder aufstellbaren Tablett) und nahmen abweichende Arbeitshaltungen (liegend, stehend, angewinkelte Beine) ein. Dies deutet auf ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit in Arbeitsphasen hin. Getätigte Aussagen wie „man muss nicht immer auf so einer Stuhlplatte sitzen“ (I1, Z. 54) verweisen auf die Relevanz der räumlichen und organisatorischen Öffnung für das individuelle Wohlbefinden. Jedoch zeigte sich ein Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsklassen hinsichtlich der abweichenden Arbeitshaltungen. Während diese in der ersten Klasse häufiger beobachtet und geäußert wurden, schienen die Viertklässler*innen darauf seltener zurückzugreifen. Auch die zugelassene Bewegung im Raum sowie die Möglichkeit an einem Arbeitsplatz dem Bewegungsdrang nachzukommen, z.B. durch beiläufiges Schaukeln während des Arbeitens, wurde wertgeschätzt. Demnach weisen Arbeitsplätze, die in diesem Kontext beobachtet oder geäußert wurden, z.B. der Schaukelstuhl, die Sitzbank, der Hocker oder die Balancekissen, die Bedeutung von Bewegungsfreiheit und Selbstregulation in Arbeitsphasen auf.

Darüber hinaus wurden ausgewählten alternativen Arbeitsplätzen, die eine abweichende Arbeitshaltung und schaukelnde Bewegungen zulassen oder generell mit bequemen Sitzen assoziiert wurden, die Bedeutung der Entspannung verliehen und trugen zum Wohlfühlen der Kinder bei. Zudem erhielten einige Elemente eine emotionale Bedeutung. So wurden Pflanzen mit dem eigenen Zuhause verbunden (I1, Z. 292-232). Auch ausbleibende Änderungswünsche verweisen auf ein hohes Maß an Zufriedenheit seitens der Lernenden. Dass sich in dieser Untersuchung keine Hinweise auf Unwohlsein aufgrund der Raumstrukturen finden lassen, deckt sich mit den Ergebnissen von Pool Maag (2024, S. 302), denn auch dort fühlte sich der Großteil der befragten Schüler*innen in ihrem Klassenraum wohl.

Die aufgeführten Befunde implizieren zum einen das Bedürfnis nach Bewegung und Abwechslung. So wurden die starren Sitzordnungen, die das Sitzen auf Stühlen erfordert, von einigen Kinder als einschränkend und eine Möglichkeit der flexiblen

Anpassung als Bereicherung empfunden. Zum anderen zeigte sich, dass sich Kinder trotz räumlicher Öffnung und Freistellung der Arbeitsplatzwahl für ihren zugewiesenen Sitzplatz entschieden. Dies lässt eine Vertrautheit und Zufriedenheit mit dem Sitzen dort vermuten. Auch in der Untersuchung von Berdelmann und Reh (2015, S. 193) wurde der eigene Arbeitsplatz mehrmals als Lieblingsplatz fotografisch festgehalten. Individuelle Bedeutungen, die Kindern räumlichen Strukturen zuschrieben, ergaben sich ebenfalls aus den Subkategorien *favorisierte Lernorte* und *Beanspruchung von Raum*. Einige Lernorte, wie der eigene Sitzplatz, Einzelsitzplätze, der Kreis aber auch Orte außerhalb des Klassenraums, wurden bevorzugt ausgewählt. Dies verweist auf individuelle Präferenzen und Wohlfühl- bzw. Arbeitsbedingungen. Auch Locher (2022, S. 69) erfasste in seiner Arbeit favorisierte Konstellationen und Lieblingsplätze.

Innerhalb des offenen Unterrichtssettings, das gemeinschaftlich genutzt wird, verspürten Kinder das Bedürfnis, einen eigenen persönlichen (Arbeits-)Bereich einzurichten und als diesen zu beanspruchen. Auch Breidenstein und Dorow (2015, S. 177) erkannten diese Möglichkeit hinsichtlich eines festen Sitzplatzes.

In Bezug auf die (bevorzugte) Auswahl des eigenen Sitzplatzes spricht dieser Befund zunächst gegen eine reine Umsetzung der freien Arbeitsplatzwahl, wie es im Churermodell angestrebt wird. Dadurch, dass manche Kinder ihren Sitzplatz als eigenes Territorium ansehen, gewinnt er an persönlicher Bedeutung. Jedoch könnten die präferierten Sitzplätze entweder für optimale Lernbedingungen stehen oder einer reflektierten Auswahl von Arbeitsplätzen, die sich möglicherweise besser eignen, im Weg stehen. Dies kann an dieser Stelle nur vermutet werden, aber verweist bereits auf die Notwendigkeit einer regelmäßigen Reflexion der Platzwahl.

Außerdem wurde ersichtlich, dass Lernorte, besonders außerhalb des Klassenraums, gewählt wurden, die durch ihre visuelle und räumliche Distanz als Rückzugsmöglichkeit, auch von der Lehrkraft, wahrgenommen wurden. So wurde die Plattform exemplarisch als „Ruheinsel“ bezeichnet (I1, Z. 11). Aber nicht nur Orte erhielten die Bedeutung einer Rückzugsmöglichkeit, sondern auch Gegenstände wie Kopfhörer und Lernbüros wurden mit einer solchen funktionalen Bedeutung versehen.

Die Raumstrukturen beeinflussen nicht nur die individuelle Entscheidung über den Arbeitsplatz, sondern auch die soziale Interaktion. So erleichtern besonders Lernorte, die ein kooperatives Miteinander fördern (s. Kapitel 6.1), *gegenseitige Hilfestellungen*, auch unter Rückgriff auf ein Helfersystem. Gleiches gilt für das *gemeinsame Arbeiten*. Jedoch zeigte sich hinsichtlich des gemeinsamen Arbeitens, dass der Raum dafür,

abweichend von den Konfigurationsanalysen, gemeinsam angeeignet und angepasst wird. So teilten sich zwei Kinder einen Stuhl an einem Einzelplatz (B7, Z. 29).

Bis auf den Hauptbereich des Klassenraums wurden *unterrichtsirrelevanten Interaktionen* hauptsächlich an Lernorten, die eine gewisse Distanz zur Lehrkraft und zum Großteil des Geschehens aufweisen, festgestellt. Dies impliziert in Verbindung mit der Subkategorie *Rückzug*, dass einige Lernorte für manche Kinder eine doppelte Bedeutung tragen. Während sie für Rückzug und Distanz zur Lehrkraft stehen, ermöglichen sie, neben dem gemeinsamen Arbeiten, Spielräume für Interaktionen ohne unterrichtlichen Bezug, die einige Schüler*innen ausnutzen.

Die bereits beschriebene Bewegungsfreiheit bedingte ebenfalls *interaktive Raumbewegungen*, die entweder das Lernen unterstützten, da sich über Lerninhalte ausgetauscht wurde, oder Lernen behinderten, da sie, wie auch die unterrichtsirrelevanten Interaktionen, zu einem privaten Austausch genutzt wurden.

Ebenfalls förderlich für einen Austausch sind die im Rahmen der Kategorie *undefinierte Kommunikation* aufgeführten Raumstrukturen. Jedoch lässt sich nicht weiter feststellen, ob diese Kommunikationen den Lernprozess unterstützen oder behindern.

Der Sitzkreis wird zum einen mit Instruktion verbunden, was so auch von den Lernenden größtenteils akzeptiert wird (z.B. I4, Z. 63-66, 88-91). Zum anderen wird er als ein Ort des gemeinschaftlichen Austauschs wahrgenommen, an dem nicht nur Unterricht stattfindet, sondern persönliche Erlebnisse und Interessen geteilt werden können. Hier wird Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft möglich. Dass besonders der Sitzkreis eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Zugehörigkeit einnimmt und dadurch emotionale und soziale Bedeutungen entstehen können, erkannte auch Minder (2025) in ihrer Abschlussarbeit. Jedoch gehen mit der sozialen Dynamik auch Spannungen einher und wurden als solche wahrgenommen. So führe z.B. die Lernortanmeldung zu Konflikten (I4, Z. 208).

Konzentriertes Arbeiten wurde mit vielfältigen Orten und Gegenständen verbunden. Zum Teil wurden Lernorte und Gegenstände für konzentriertes Arbeiten identifiziert, die bereits mit Rückzug assoziiert wurden, weshalb eine Verbindung zwischen beidem vermutet werden kann. Aber auch der eigene Sitzplatz, der in manchen Fällen an Gruppentischen lag, erhielt die Bedeutung eines Ortes, der Konzentration zulässt. Die Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Pool Maag (2024, S.301), dass für konzentriertes Arbeiten Einzel-, Zweier- und Vierertische präferiert wurden.

Lernorte außerhalb des Klassenraums, wie der Flur und die Treppe, wurden zwar für Rückzug aus dem Klassenraum genutzt, aber stehen durch ihre ursprünglichen räumlichen Funktionen ebenfalls für Ablenkungen, die auf keine direkte Interaktion zurückzuführen waren.

Die Schüler*innen weisen Visualisierungen (Wandtafeln, Whiteboards, Beamer) primär die Funktion der Informationsquelle zu, anhand derer sie sich orientieren können und der Lernprozess unterstützt wird. Auch die Wahrnehmung einer größtenteils strukturierten Materialaufbewahrung, in der sich blind zurechtgefunden werden kann, deutet auf Orientierung hin.

Eine weitere Bedeutung, die mit verschiedenen Räumen und Bereichen assoziiert wurde, war Lautstärke und Ruhe. Mehrheitlich wurde der Klassenraum und Flurbereich klassenübergreifend als laut wahrgenommen, wogegen der Eingangsbereich und der separierte Raum der Sonderpädagogin für ruhiges Arbeiten standen. Vor allem wurde eine Wertschätzung von Ruhe an mehreren Stellen deutlich. Die Befunde zeigen, dass Lautstärke teilweise als Störfaktor wahrgenommen wird, der bewusst durch eine gezielte Auswahl von leisen Orten umgangen werden soll. Diesbezüglich stellte Pool Maag (2024, S. 302) fest, dass auch in ihrer Untersuchung die Lehrkräfte des Öfteren für Ruhe sorgen mussten. Die wiederholte Wahrnehmung von störender Lautstärke, verweist auf eine Schwäche in der Umsetzung des Churermodells.

Schlussendlich bestätigt die Untersuchung die Annahme, dass der Raum als „dritter Pädagoge“ Auswirkungen auf das Lernen hat (s. Kapitel 2.2).

8 Methodische Reflexion der Forschungsarbeit

Auch wenn bereits im Laufe dieser Arbeit vereinzelt auf Gütekriterien zur Begründung des Forschungsvorgehen eingegangen wurde, soll im nachfolgenden Abschnitt das methodische Vorgehen gebündelt reflektiert werden.

Im weiteren Verlauf wird auf Steinkes (2013) Gütekriterien qualitativer Forschung Bezug genommen. Diesbezüglich formulierte sie insgesamt sieben Kernkriterien.

Das erste Kernkriterium *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* zielt darauf ab, den qualitativen Forschungsprozess transparent darzulegen, damit auch Dritte die Datenerhebung und -analyse verstehen und überprüfen können (vgl. Steinke 2013, S. 324). Daher wurde eine detaillierte Ausführung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, des Erhebungskontextes, des Zeitplans und der Transkriptionsregeln vorgelegt (s. Kapitel 5). Außerdem wurden Entscheidungen bezüglich der Methodenwahl und des

Samplings sowie das Problem der theoretischen Sättigung dargestellt. Darüber hinaus wird das gesamte Datenmaterial sowie Kodelisten im Anhang bereitgestellt, wodurch ebenfalls die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gewährleistet wird. Die aus den Ergebnissen abgeleiteten Bedeutungen müssten mittels einer Expert*innen- oder Untersuchungsgruppe verifiziert werden. Die Rahmenbedingungen ermöglichten es jedoch nicht, Gruppeninterpretationen durchzuführen, um durch den diskursiven Austausch zusätzlich die Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit zu fördern (vgl. Steinke 2013, S. 326).

Begründungen der Angemessenheit einzelner methodischer Entscheidungen, die ebenfalls in Kapitel fünf aufgeführt sind, führen zur Erfüllung des zweiten Kernkriteriums *Indikation des Forschungsprozesses*. (vgl. ebd., S. 326ff.). Die erste Forschungsfrage hätte ebenfalls mit einer deduktiven Herangehensweise, wie in der Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring üblich ist, untersucht werden können. Da sie lediglich als Darstellung des Kontexts für die zweite Forschungsfrage fungierte, wurde eine Einordnung in das Churermodell mittels induktiv gebildeter Kategorien in Rahmen dieser Arbeit als ausreichend erachtet.

Eine *empirische Verankerung* ist durch die Durchführung einer empirischen Untersuchung und der Wahl von kodifizierten Verfahren, wie die Grounded Theory, gegeben (vgl. ebd., S. 328). Außerdem wird die übergeordnete Fragestellung auf Grundlage empirischer Daten beantwortet und Ergebnisse wurden mit hinreichenden Stellen aus dem Datenmaterial belegt (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des Kernkriteriums *Limitation* lässt sich festhalten, dass aufgrund der Erhebung an ausschließlich einer Grundschule keine repräsentativen Aussagen möglich sind. Zudem wurde beim theoretical Sampling versucht im Sinne der maximalen Kontrastierung vorzugehen, dennoch war diese aufgrund der zeitlichen Begrenzung und des eingeschränkten Feldzugangs nur bedingt möglich. Auch die Quantität dieser Arbeit führte zu einem limitierten Umfang des Datenmaterials.

Zur Förderung der *Kohärenz* wurden die Ergebnisse strukturiert und mit Beispielen dargelegt und Widersprüche in der Untersuchung und mögliche Gründe erläutert (vgl. ebd., S. 330).

Im Sinne des Kernkriteriums *reflektierte Subjektivität* wurde während des Feldaufenthalts auf eine zurückhaltende Rolle geachtet, um Beeinflussungen zu vermeiden. In Kapitel fünf wurden diesbezüglich der *Pygmalion-Effekt* im Kontext der passiv teilnehmenden Beobachtung reflektiert. Des Weiteren können nicht alle parallel ablaufenden

Handlungen beobachtet werden, wodurch die räumliche Positionierung der beobachtenden Person die Erhebung beeinflusst. Daher geben die dichten Beschreibungen nur selektive Ausschnitte und die subjektive Wahrnehmung des Forschenden wieder. Das letzte Kernkriterium *Relevanz* wurde bezogen auf die Themen- und Fragestellungen in der Einleitung erläutert und ergibt sich im Nachfolgenden durch Implikationen für die Praxis.

Aufgrund der schulbezogenen Untersuchung wird nach Herzmann und König (2023, S. 32) das Gütekriterium *Akzeptanz im Untersuchungsfeld* ergänzend aufgenommen. Um eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen, diente jeweils der erste Tag in der Klasse dem Kennenlernen. Zudem wurde auf eine Vorstellung mit dem Nachnamen verzichtet, um ein mögliches Autoritätsgefälle gering zu halten. Außerdem wurde vor den einzelnen Interviews auf die Unverbindlichkeit hingewiesen und eine Entscheidung dagegen akzeptiert. Eine *kommunikative Validierung* fand aufgrund der Untersuchungsgruppe nicht statt und wäre zeitlich aufgrund der Sommerferien nicht möglich gewesen.

9 Fazit und Ausblick

Eingangs wurde die pädagogische Relevanz einer Untersuchung der Klassenraumstrukturen erläutert. Ziel dieser Arbeit war es, die Bedeutungen von Klassenraumstrukturen in offenen Unterrichtskonzepten zu erforschen. Dafür wurde besonders die kindliche Perspektive fokussiert und das Churermodell als ein offenes Unterrichtskonzept herangezogen. Aufgrund der ermittelten Forschungslücke wurden die folgenden Forschungsfragen abgeleitet:

- *Wie wird das Churermodell im Unterricht einer Grundschule umgesetzt?*
- *Wie nutzen Grundschulkinder (Klassen-)Raumstrukturen und welche Bedeutungen kommen dabei zum Ausdruck?*

Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Unterricht beider Klassen die vier Kernelemente, auch wenn teilweise nur eingeschränkt, und einige zentrale Handlungsfelder des Churermodells, wie *Klassenführung*, *Lernreflexion* und *mit- und voneinander lernen*, aufwies. Die Öffnung des Unterrichts, die sich bislang größtenteils auf die organisatorische Ebene bezog, sollte konsequenter auf die methodische, inhaltliche und zeitliche Ebene ausgeweitet werden, wie es sich bereits im Datenmaterial andeutet.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass Grundschulkinder unterschiedlicher Jahrgangsstufen auf verschiedene Weise Klassenraumstrukturen entsprechend ihren Bedürfnissen, wie beispielsweise Konzentration, Bewegung, Austausch oder Rückzug, nutzen oder gegebenenfalls anpassen. Dementsprechend weisen Lernorten, Gegenständen und Visualisierungen vielfältige Bedeutungen auf. Die Bedeutungen entsprechen nicht nur der reinen Funktionalität der Raumstrukturen für das Arbeiten, wie z.B. Orientierung, sondern sind auch persönliche und emotionale Bedeutungen, wie z.B. favorisierte Lernorte oder Entspannung, die es zu berücksichtigen gilt, um das Wohlbefinden der Schüler*innen, wie es im Churermodell angestrebt werden soll, zu stärken.

Die Ergebnisse verweisen auf die größtenteils positive Wahrnehmung der freien Arbeitsplatzwahl und damit verbundenen Bewegungsfreiheit, Abwechslung und Anpassung an die individuellen (Lern-)Bedürfnisse und Arbeitsweisen in beiden Jahrgangsstufen, auch wenn sich zum Teil Unterschiede hinsichtlich der Klassen zeigten. Auch das Wohlfühlen und die scheinbare Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrer Lernumgebung spricht für die Umsetzung des Churermodells.

Aus den Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen lassen sich daher bedürfnisorientierte Implikationen für die Praxis ableiten, die zu einer besseren Lernkultur beitragen können. Die Raumgestaltung sollte auf kindliche Bedürfnisse abgestimmt werden. Zudem sollte ein vielfältiges Angebot an Arbeitsplätzen für eine freie Platzwahl dargeboten werden. Diesbezüglich erfasste die vorgelegte Untersuchung eine hohe Wertschätzung und Annahme durch Kinder, vor allem in Bezug auf alternative Arbeitsplätze, wie es ebenfalls andere Forschungen, wie die von Breidenstein und Dorow (2015) und Pool Maag (2024), verdeutlichten. Vor allem Struktur und Orientierung in der Materialbeschaffung als auch hinsichtlich visueller Informationsquellen und musikalischer Signale erwiesen sich als förderlich für die Selbstbestimmtheit und wurde dementsprechend von den Kindern genutzt. Routinen stellten sich als internalisiert heraus, wodurch Zeit gespart werden konnte und sollten daher besonders im offenen Unterricht genutzt werden.

Darüber hinaus sollten zum einen Orte des Rückzugs und der Ruhe geschaffen werden, die von potenziellen Ablenkungen abgeschirmt sind. Dennoch muss jederzeit ein Überblick der Lehrkraft gegeben sein, damit die aktive Lernzeit effektiv genutzt wird. Denn die Ergebnisse haben gezeigt, dass offene Strukturen unterrichtsirrelevante Interaktionen bedingen können, die dem Lernen entgegenstehen.

Zum anderen sollten bewusst Orte der Gemeinschaft geschaffen werden, an denen ein unterrichtsbezogener Austausch gewünscht ist. Ein Beratungstisch, wie ihn das Churermodell vorschlägt, könnte Abhilfe schaffen.

Die Ergebnisse zeigen, dass, trotz der räumlichen Offenheit, der eigene Sitzplatz für manche Kinder bedeutend war. Dies sollte in der praktischen Umsetzung des Churermodells berücksichtigt werden.

An dieser Stelle muss jedoch auch darauf verwiesen werden, dass die finanziellen und räumlichen Ressourcen in Schule begrenzt sind und die Lehrkräfte beider Untersuchungsklassen eigene Ressourcen einbrachten, da eine Umsetzung des Churermodells anders nicht möglich gewesen wäre.

Blickt man mit Martina Löws Raumtheorie auf die Untersuchung, so konnte sich zunächst dem *Spacing* durch die Konfigurationsanalysen angenähert werden, da die Positionierung von Gütern ermittelt wurde. Anschließend wurde das Positionieren von Menschen (Lehrkräften und Kindern) in Relation zu den (Klassen-)Raumstrukturen sowie die *Syntheseleistungen*, durch die die Klassenräume, bzw. Lernlandschaften mit vielfältigen Bedeutungen, Erinnerungen und Wahrnehmungen verknüpft wurden, untersucht (vgl. Löw 2001, S. 158f.).

Ergänzend zu der vorlegten Untersuchung könnten Interviews mit den Klassenlehrkräften geführt werden, um die Intention der (Klassen-)Raumgestaltungen und -nutzung im Sinne des konzipierten Raums nach Lefebvre (s. Kapitel 2.1.1) zu erforschen. Zudem könnten die von den Kindern für den Intervieweinstieg erstellten Fotografien, analog zu Bredelmann und Reh (2015) mit der dokumentarischen Bildinterpretation nach Bohnsack analysiert werden. Nicht zuletzt müsste das Sample vergrößert und das Forschungsfeld auf mehrere Grundschulen ausgeweitet werden, um repräsentative Aussagen tätigen zu können.

10 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berdelmann, Kathrin und Sabine Reh (2015): Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 183-206.
- Bernhard, Roland (2021): Teilnehmende Beobachtung im Geschichtsunterricht. Vorbereitung, Datenerhebung und Datenauswertung in einem Forschungsprojekt zur Schulbuchnutzung. In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Ethnographie und Geschichtsdidaktik. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 64-81.
- Böhm, Andreas (1994): Grounded Theory. Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Andreas Böhm, Andreas Mengel und Thomas Muhr (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag, S. 121-140.
- Böhm, Andreas (2013): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 475-485.
- Breidenstein, Georg und Sabine Dorow (2015): Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 159-182.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. überarb. Aufl., München: UVK.
- Dahlinger, Sara (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen. Jg. 37, H. 6, S. 247-250.
- Dauth, Timo J. (2023): Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- De Boer, Heike (2012): Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 65-84.

- Dell, Christopher (2023): Raum und Handlung. Raumtheorien des Städtischen. Bielefeld: transcript.
- Dinkelaker, Jörg und Matthias Herrle (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl., Marburg: Eigenverlag.
- Forell, Matthias (2023): Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In: Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Lukas Gerhards und Lena Schleenbecker (Hrsg.): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster: Waxmann, S. 13-25.
- Gage, Nathaniel L. (2009): A Conception of Teaching. New York: Springer.
- Geertz, Clifford (2022): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Übersetzt von Brigitte Luchesi und Rolf Bindemann. 15. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günzel, Stephan (2017): Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung. 3. aktual. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Helmke, Andreas (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Herzmann, Petra und Johannes König (2023): Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hilger, Christina (2011): Vernetzte Räume. Plädoyer für den Spatial Turn in der Architektur. Bielefeld: transcript.
- Krell, Claudia und Siegfried Lamnek (2024): Qualitative Sozialforschung. 7. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Kubik, Silke (2018): Grounded Theory. How might it have been otherwise. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren, Baltmannsweiler: Schneider, S. 245-264.
- Lutz, Karin und Reto Thöny (2024): Das Churermodell. Dem Lernen Raum geben. Bern: hep.

- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, Hilbert (2021): Unterrichtsmethoden. Bd. 2, 16. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Mey, Günter und Katja Mruck (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Wilhelm Kempf und Marcus Kiefer (Hrsg.): Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. 3, Berlin: Regener, S. 100-152.
- Misoch, Sabina (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- Munser-Kiefer, Meike (2024): Offener Unterricht. In: Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert, Susanne Miller und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 5. vollst. überarb. und erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 428-433.
- Nugel, Martin (2014): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Peschel, Falko (2019): Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I. Bd. 9, 10. unv. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pool Maag, Silvia (2024): Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung. In: Ingo Bosse, Kathrin Müller und Daniela Nussbaumer (Hrsg.): Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 297-304.
- Pool Maag, Silvia (2017): Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 23, H. 5-6, S.37-39.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr (2022): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 123-142.
- Rabenstein, Kerstin (2010): Was ist Unterricht? Modelle im Vergleich. In: Carla Schelle, Kerstin Rabenstein und Sabine Reh (Hrsg.): Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 25-42.
- Raufelder, Diana (2008): Die Methode der „Dichten Beschreibung“ in der qualitativen Schulforschung. Ergebnisse einer Feldstudie zum Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Angela Ittel, Ludwig Stecher, Hans Merckens und Jürgen Zinnecker (Hrsg.):

- Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.143-161.
- Reinders, Heinz (2022): Beobachtung. In: Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Anette Prochnow und Isabell Post (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, S. 223-236.
- Reinders, Heinz (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. 3. durchg. u. erw. Aufl., Berlin, Boston: de Gruyter.
- Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Rödter, Katharina und Rotraut Walden (2013): Die Interaktion zwischen Mensch und Schulraum aus psychologischer Perspektive. In: Joachim Kahlert, Kai Nitsche und Klaus Zierer (Hrsg.): Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23-34.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. aktual. und erg. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, Gerd E. und Lena Schäfer (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Jeanette Böhme (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-248.
- Schelten, Andreas (2010): Die Dominanz des traditionellen Unterrichts. In: Die berufsbildende Schule. Jg. 62, H. 10, S. 275-276.
- Schroer, Markus (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2016): Gebaute Umgebung als Lernumgebung. Haben Schulgebäude und Klassenzimmer Einfluss auf Lehren und Lernen? In: Ulrike Stadler-Altmann (Hrsg.): Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich., S. 49-68.
- Stadler Elmer, Stefanie (2016): Mündliche Befragung. In: Jürg Aeppli, Luciano Gasser, Eveline Gutzwiller und Annette Tettenborn (Hrsg.): Empirisches wissenschaftlichen Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4. durchg. Aufl., Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 177-191.
- Steinke, Ines (2013): Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl., Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319-331.

- Strübing, Jörg (2018): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Christian Pentzold, Andreas Bischof und Nele Heise (Hrsg.): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-52.
- Strübing, Jörg (2022): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. vollst. überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 587-606.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3. überarb. und. erw. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (2002): Unterricht. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 5. Aufl., Reinbek: Rowohlt, S.133-158.
- Thiel, Felicitas (2016): Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Thöny, Reto und Karin Lutz-Bommer (2021): Churermodell – Lernerfolg für alle. Eine Unterrichtsanlage, die inklusive Förderung leitbar machen kann. Ein Praxisbezug. In: Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer und Susanne Schwab (Hrsg.): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Bd. 8, Münster, New York: Waxmann, S. 113-121.
- Thöny, Reto (2019): Lernerfolg für alle im Churermodell. „Wie organisiere ich das Lernen so, dass alle davon profitieren?“ In: die neue Schulpraxis. Jg. 89, H. 1, S. 4-7.
- Zierer, Klaus (2012): Unterricht. In: Klaus Zierer (Hrsg.): Leitfaden Schulpraktikum. 5. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, S. 32-39.

Internetquellen

- Thöny, Reto (2020): Churermodell. Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. [online]
https://churermodell.ch/images/Beitrage/Publikationen/paed_03_2020.pdf
 [06.07.2025].
- Thöny, Reto (2017): Churermodell – mit Struktur und Haltung zur Öffnung des Unterrichts. [online]
<https://churermodell.ch/images/Beitrage/Publikationen/SCHULEkonkret%2062017.pdf> [06.07.2025].

Abschlussarbeiten

- Locher, Stephan (2022): Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe 1. [online]
<https://churermodell.ch/images/Beitrage/Publikationen/Planung%20und%20Umsetzung%20des%20Churermodells%20auf%20der%20Sekundarstufe%201%20-%20Masterarbeit%20von%20Stephan%20Locher.pdf> [18.07.2025].
- Lutz-Bommer, Karin (2018): Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell. [online] https://churermodell.ch/images/Beitrage/Masterarbeit_Karin_Lutz-Bommer_Einfhrung_des_Lehrplans_21_im_Churermodell.pdf [18.07.2025].
- Minder, Nina (2025): Raum der Zugehörigkeit. Wie Erstklasskinder im Churermodell Zugehörigkeit erleben und gestalten. [online]
https://churermodell.ch/images/Beitrage/Raum_der_Zugehorigkeit.pdf [18.07.2025].
- Seltmann, Matthias (2023): Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews. [online]
https://churermodell.ch/images/Beitrage/Zulassungsarbeit_Seltmann.pdf [18.07.2025].
- Steinbusch, Nadja (2020): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells. [online]
https://churermodell.ch/images/Beitrage/Bachelorarbeit_Nadja_Steinbusch.pdf [18.07.2025].
- Wenk, Maria Rita (2018): Chancen und Grenzen des Churermodells – eine literarische und empirische Analyse. [online]
https://churermodell.ch/images/Beitrage/Wenk_Chancen_und_Grenzen_Churermodell.pdf [18.07.2025].

11 Anhang

11.1 Dichte Beschreibungen

Beobachtung 1 (B1)

Datum: Freitag, 09.05.2025

Uhrzeit: 8:35 Uhr – 9:09 Uhr

Klasse: 1

Ort: Klassenraum der 1. Klasse, Plattform

Fach: Mathematik

- 1 Nach einer Instruktion im Kreis durch die Lehrkraft leitet diese mit den Worten „suche
2 dir einen Platz, an dem du gut arbeiten kannst“ in die Arbeitsphase über. Sie grenzt
3 die Auswahlmöglichkeiten ein, da sie sagt: „Aber nicht auf dem großen Flur, aber vor
4 der Tür“. Vermutlich sollen die Kinder in Einzelarbeit arbeiten. Die Lehrkraft steht mit
5 Arbeitsblättern im Kreis und reicht jedem Kind, das vor ihr steht, ein Blatt. Alle Kinder,
6 die ein Blatt bekommen haben, gehen zu ihrem zugewiesenen Arbeitsplatz entweder
7 um sich dort hinzusetzen oder um ihr benötigtes Arbeitsmaterial zu holen.
- 8 Um 8:35 Uhr betritt ein Kind die Plattform. Durch ein großes Regal ist das Blickfeld in
9 den Klassenraum eingeschränkt. Das Kind legt sein Mäppchen und Arbeitsblatt auf
10 dem kleinen Tisch in der Mitte der Plattform, auf dem iPads gestapelt sind, ab. Das
11 Kind dreht die schaukelnde Banane, eine Sitzmöglichkeit, zum kleinen Tisch um. Ver-
12 mutlich, damit es darauf sitzen kann, während es an dem Tisch arbeitet. Nun beginnt
13 das Kind den Stapel mit iPads zu greifen, um ihn wegzuräumen. Ein zweites Kind
14 schaut sich im Klassenraum um, vermutlich sucht es nach einem Arbeitsplatz oder
15 Mitschüler*in und betritt daraufhin die Plattform. Es legt sein Arbeitsmaterial (Stift,
16 Blatt, Radiergummi) auf den kleinen Tisch in der Mitte ab, dreht den Schaukelstuhl
17 zum kleinen Tisch, sodass dieser gegenüber von der schaukelnden Banane steht und
18 greift ebenfalls nach den iPads. Das erste Kind sagt: „wie schwer ist das?“. Um 8:36
19 Uhr betritt ein drittes Kind die Plattform und setzt sich an einen Einzeltisch. Dieser
20 Tisch steht an der Wand, sodass auch die Blickrichtung zur Wand ausgerichtet ist.
21 Links neben dem Tisch steht ein Schrank und rechts ein Regal. Vermutlich hat das
22 Kind diesen Platz gewählt, da die Ausrichtung und der Standort Ablenkungen minimie-
23 ren. Auch die Lehrkraft betritt die Plattform und hilft den zwei Kindern, die iPads weg-
24 zuräumen. Ein viertes Kind betritt die Plattform und geht zum Stehtisch. Der Stehtisch
25 steht in einer Reihe mit dem Arbeitsplatz, aber beide sind durch ein Regal getrennt.
26 Auch die Blickrichtung des Stehtisches ist zur Wand ausgerichtet. Das Kind am

27 Stehtisch legt sein Arbeitsmaterial ab und dreht sich zur Lehrkraft und fragt: „Frau X,
28 wo kann ich das hinstellen?“. In der Hand hält es ein Korb, auf dem eine Ablage steht.
29 Beides lag vorher auf dem Stehtisch. Die Lehrkraft antwortet: „Stell es da einfach auf
30 den Boden.“ und deutet vor das Kind auf dem Boden. Die beiden Kinder, die nun auf
31 dem Schaukelstuhl und der schaukelnden Banane am kleinen Tisch in der Mitte der
32 Plattform sitzen, beginnen zu sprechen. Das Kind am Einzeltisch spricht das Kind am
33 Stehtisch an. Dieses schaut das Kind jedoch nur kurz an und dreht sich wieder weg
34 und schaut auf sein Arbeitsblatt. Zwei weitere Kinder betreten die Plattform und spre-
35 chen die Lehrkraft an, die die iPads in den IPadkoffer räumt. Da das Kind am Einzel-
36 platz auf den Tisch klopft, geht die Lehrkraft zu diesem Kind, vermutlich um ihn bei
37 Starten der Bearbeitung zu helfen. Die Kinder am kleinen Tisch beginnen über das
38 Arbeitsblatt zu sprechen, um sie sich gegenseitig eine Hilfestellung zu geben. Das Kind
39 am Stehtisch beginnt auf das Arbeitsblatt zu schreiben. Nun schreiben alle vier Kinder
40 auf der Plattform auf das Arbeitsblatt und das Kind am Einzelplatz zählt leise. Das Kind
41 auf der Banane winkelt seine Beine an, schaut sich auf der Plattform um, und schreibt
42 weiter. Dann schaut das Kind auf und längere Zeit an einen Punkt. Vermutlich träumt
43 es gerade. Das Kind, das gegenüber sitzt, schnipst und sagt: „Arbeite.“ Dann kommt
44 die Lehrkraft zum kleinen Tisch, schaut auf die Arbeitsblätter und gibt eine kurze In-
45 struktion und Hilfestellung. Währenddessen arbeiten die Kinder am Einzeltisch und
46 Stehtisch weiter. Das Kind am Einzeltisch dreht sich zum kleinen Tisch um. Die Lehr-
47 kraft geht weiter zum Stehtisch, schaut auf das Arbeitsblatt, vermutlich um sich einen
48 Überblick über den Arbeitsprozess und Korrektheit zu verschaffen und geht weiter zum
49 Einzeltisch. Dort spricht sie mit dem Kind und gibt eine kurze Instruktion. Als ein wei-
50 teres Kind die Plattform betritt und mit der Lehrkraft spricht gehen beide weg. Nach
51 kurzer Zeit beginnen die Kinder am kleinen Tisch mit ihren Radiergummis zu spielen,
52 die beide Regenbogenfarben haben. Kurz darauf schreiben beide wieder auf ihr Ar-
53beitsblatt. Das Kind am Stehtisch beginnt mit seinem Taschentuch zu spielen, worauf-
54hin es sein Arbeitsmaterial nimmt, vom Stehtisch weggeht und sich an seinen zuge-
55wiesenen Arbeitsplatz im Klassenraum setzt. Dort arbeitet er weiter. Die Kinder am
56kleinen Tisch sprechen erneut über die Aufgabe. Währenddessen schaut das Kind am
57Arbeitsplatz an die Decke. Das Kind auf dem Schaukelstuhl schaukelt ein paar Sekun-
58den und schreibt danach weiter. Nun beginnt auch das Kind auf der Banane zu schau-
59keln. Das Kind am Einzeltisch dreht sich kurz zu den Kindern am kleinen Tisch um und
60bis auch es weiterschreibt. Das Kind auf der Banane beginnt mit dem Mäppcheninhalt

61 zu spielen und zeigt es dem Kind gegenüber. Die Lehrkraft kommt und spricht zu beide
62 Kindern: „Mädels überlegt euch, ob das der beste Platz für euch ist.“ Sie geht weiter
63 zum Kind am Einzeltisch. Danach verlässt sie wieder die Plattform. Das Kind am Ein-
64 zeltisch geht um 8:50 Uhr zu der Lehrkraft und fragt: „Darf ich kurz ins Brot beißen?“
65 Das Kind auf der Banane wackelt mit dieser und schaut dabei weiterhin auf das Ar-
66 beitsblatt. Das Kind gegenüber zeigt dem Kind auf der Banane dessen Arbeitsblatt.
67 Erneut schaut sich Kind auf der Banane um, bis beide Kinder am kleinen Tisch begin-
68 nen zu sprechen und dabei zu schaukeln. Das Kind auf dem Schaukelstuhl fragt: „Was
69 machst du da?“, daraufhin erwidert das Kind gegenüber scheinbar genervt: „Nicht
70 quatschen“ und „jetzt lass es doch“. Das Kind vom Einzeltisch betritt um 8:53 Uhr wie-
71 der die Plattform. Das Kind auf dem Schaukelstuhl scheint den falschen Radiergummi
72 gegriffen zu haben, da das Kind gegenüber sich beschwert. Dieses legt nun ihr Mäpp-
73 chen auf den Boden, vermutlich um weitere Verwechslungen zu vermeiden. Das Kind
74 auf dem Schaukelstuhl macht dies mit ihrem Radiergummi nach. Das Kind am Einzel-
75 tisch schaut sich in der Klasse um. Um 8:54 Uhr ertönt die Titelmusik von Löwenzahl,
76 ein Signal zum Aufräumen, mit dem die meisten Kinder beginnen. Das Kind auf dem
77 Schaukelstuhl schreibt weiter und sitzt nach wenigen Sekunden allein auf der Platt-
78 form. Wahrscheinlich möchte es auf dem Arbeitsblatt noch weiterkommen. Um 8:55
79 Uhr steht auch dieses Kind auf und geht auf dem zugewiesenen Platz. Dort heften die
80 Kinder das Arbeitsblatt in den passenden Schnellhefter.

81 Die Lehrkraft sitzt im Sitzkreis und fordert die Kinder ebenfalls dazu auf: „Ich hätte euch
82 gerne einmal im Kreis.“ Dieser Aufforderung kommen alle Kinder nach. Bis alle Kinder
83 im Kreis leise an ihrem zugewiesenen Platz sitzen, dauert es keine ganze Minute. Die
84 Lehrkraft zeigt, währenddessen das Lesezeichen und schaut Kinder an, die es ihr
85 nachmachen und bedankt sich dafür. Nach einer kurzen inhaltlichen Wiederholung be-
86 ginnt sie die Reflexion der Arbeitsplatzwahl. Die Lehrkraft fragt: „Wie hat das Arbeiten
87 geklappt?“ woraufhin die Kinder ihre Daumen ausstrecken. Vermutlich handelt es sich
88 um eine Routine, die bereits öfters durchgeführt wurde. Die Lehrkraft nimmt das Kind,
89 das am Einzeltisch saß und den Daumen nach oben zeigt, dran. Es sagt: „Hat eigent-
90 lich ganz gut geklappt, aber der Tisch war ein bisschen klein.“ Nun fragt die Lehrkraft
91 das Kind, das am Stehtisch stand: „Wie war es bei dir?“. Es erwidert: „Ich konnte mich
92 nicht so gut konzentrieren, weil ich von X (Kind am Einzeltisch) abgelenkt wurde.“ Die
93 Lehrkraft lobt ihn für seine Reflexion. Die Kinder am kleinen Tisch, halten beide den
94 Daumen waagerecht und sagen, nachdem sie zum Reflektieren aufgefordert wurden:

95 „Wir haben die ganze Zeit gequatscht.“, woraufhin die Lehrkraft zustimmt: „Ja, beste
96 Freunde zusammen funktioniert nicht, warum?“ Ein Kind sagt: „weil die lieber quat-
97 schen.“ Die Lehrkraft nickt und spricht zu beiden Kindern, die am kleinen Tisch saßen:
98 „Überlegt euch nächstes Mal einen anderen Platz“.

Beobachtung 2 (B2)

Datum: Donnerstag, 15.05.2025

Uhrzeit: 8:44 Uhr – 9:00 Uhr

Klasse: 1

Ort: Klassenraum der 1. Klasse, Kreis

Fach: Deutsch

1 In unter einer Minute sind alle Kinder der Aufforderung der Lehrkraft, in den Kreis zu
2 kommen gefolgt. Im Kreis gibt es eine feste Sitzordnung, der die Kinder ohne Probleme
3 nachkommen. Da die Wandtafel von der Lehrkraft genutzt werden soll, vor der sie auch
4 steht, sitzen fünf Kinder, die sonst auf der Bank vor der Tafel sitzen würden, mit der
5 Blickrichtung zur Tafel auf dem Teppich. Die Tafel wird als Visualisierungsmöglichkeit
6 für das Schreiben genutzt. Mehrmals macht die Lehrkraft „Psst“ in Kombination mit
7 dem Leisezeichen, um für Ruhe zu sorgen und die Aufmerksamkeit der Kinder zu
8 bekommen. Damit äußert sie ihre Verhaltensanforderung an die SuS sowohl nonverbal
9 als auch verbal. Scheinbar springen die Kinder nicht direkt darauf an, wodurch eine
10 Wiederholung stattfindet. Da einige Kinder nicht darauf reagieren, beginnt die Lehrkraft
11 über die Verhaltenserwartung zu sprechen und droht mit Sanktionierungen: „Alle die
12 ich gleich aufschreibe, die mich jetzt permanent stören, gehen gleich nicht mit (einer
13 anderen Lehrkraft).“ Gemeint ist die Sporthalle. Die Lehrkraft spricht ein Kind an, dass
14 mit einem Armband spielt und sagt: „Zieh es an oder tu es weg.“ Nach zwei Minuten
15 nimmt sie das Armband diesem Kind weg, da es der Aufforderung nicht
16 nachgekommen ist und die Lehrkraft vermutlich die volle Aufmerksamkeit des Kindes
17 haben möchte.

18 Die Lehrkraft beginnt mit der Instruktion und erklärt, dass gemeinsam die zwei
19 bekannten Wörter „Zebra Franz“ an die Tafel geschrieben werden sollen, da sie häufig
20 falsch geschrieben werden. Mehrere Kinder zeigen auf, indem sie die Hand heben.
21 Eins davon macht beim Aufzeigen Geräusche und die Lehrkraft erklärt, dass sie das
22 Kind so nicht drannehmen wird. Nach kurzer Zeit sprechen mehrere Kinder rein und
23 die Lehrkraft geht darauf ein. Die Lehrkraft ermahnt ein Kind, es solle nicht mit seinen
24 Schuhen spielen. Mehrere Kinder beginnen eine Unterhaltung über Hausschuhe und
25 die Lehrkraft macht erneut „Psst“, um für Ruhe zu sorgen. Sie fordert die Kinder auf,
26 das Wort „Zebra“ gemeinsam zu klatschen. Alle kommen der Aufforderung nach. Die
27 Lehrkraft fragt: „Wie oft haben wir geklatscht?“ fast alle Kinder antworten, ohne
28 aufzuzeigen: „zwei“. Nun soll das Wort Buchstabe für Buchstabe geschrieben werden.

29 Dafür zeigen Kinder auf. Mehrmals möchten Kinder ohne Aufforderung sprechen, aber
30 die Lehrkraft erinnert an das Aufzeigen. Ein Kind kniet auf der Bank.
31 Ein weiteres Kind, dass sich von der Bank auf den Boden gesetzt hat, vermutlich, weil
32 es nicht still auf der Bank sitzen kann, wird von der Lehrkraft aufgefordert, sich wieder
33 auf die Bank zu setzen, sonst müsse es den Kreis verlassen. Nach einiger Zeit liegt
34 das Kind im Kreis, wird von der Lehrkraft aus dem Kreis geschickt und soll sich auf
35 den dahinterstehenden Gruppentisch setzen. Die Lehrkraft fragt nach bereits
36 gelerntem Wissen: „Warum schreiben wir Zebra groß? Wie hieß das Wort dafür
37 nochmal?“ Ein Kind wird drangenommen: „Namenwörter“.
38 Nun sollen alle gemeinsam das Wort „Franz“ klatschen. Dabei handelt es sich um eine
39 Strategie, Silben zu erkennen. Ein Kind, das nicht aufgezeigt hat, wird angesprochen
40 und soll die Anzahl des Klatschens sagen. Es nennt die richtige Antwort „eins“. Die
41 Lehrkraft fordert das Kind auf, aufzuzeigen, wenn es die Antwort kennt. Mehrere Kinder
42 sprechen ohne drangenommen worden zu sein und die Lehrkraft geht darauf ein. Nun
43 soll das Wort Buchstabe für Buchstabe geschrieben werden. Dafür wird das Wort
44 langsam und betont von der Lehrkraft ausgesprochen. Ein Kind, dass vermutlich nicht
45 aufpasst, da es im Raum herumschaut, wird von der Lehrkraft mit dem Namen
46 angesprochen. Vermutlich, um seine Aufmerksamkeit wieder zu bekommen. Einige
47 Kinder beginnen ebenfalls das Wort langsam vorzusprechen und nach einiger Zeit
48 macht die Lehrkraft erneut „Psst“, um für Ruhe und Aufmerksamkeit zu sorgen. Die
49 Lehrkraft äußert die Leistungserwartung an die Kinder, die Wörter nie wieder falsch zu
50 schreiben. Die Wörter sollen nun zu einem Satz ergänzt werden, indem das Wort „läuft“
51 geschrieben werden soll. Gemeinsam sollen die Kinder das Wort sprechen und
52 klatschen. Die Lehrkraft äußert ein „So“, vermutlich um die Kinder wieder zu stoppen
53 und weitersprechen zu können. Einige Kinder unterhalten sich und klatschen weiter.
54 Die Lehrkraft macht das nonverbale Leisezeichen und wartet so lange, bis alle Kinder
55 ruhig sind. Die Lehrkraft erklärt: „Tu-Wörter werden immer klein geschrieben, außer
56 sie stehen am Satzanfang.“ Um das „äu“ zu schreiben, greift die Lehrkraft auf eine
57 Strategie zurück, indem sie nach der Grundform fragt. Somit vermittelt sie diese
58 Strategie den Kindern. Zur Vertiefung fragt sie nach der Schreibweise von „Mäuse“
59 und „Bäume“. Die Kinder sprechen die Wörter laut. Die Lehrkraft greift nun auf eine
60 neue Strategie zurück: „Wie schreibt man Hund? Wie kann ich das herausfinden?“ Ein
61 Kind ruft rein: „Mit der Mehrzahl.“ „Die Strategie nennt man verlängern“, sagt die
62 Lehrkraft.

63 Die Lehrkraft nennt nun den Arbeitsauftrag für die restlichen zehn Minuten
64 Arbeitsphase bis zur Pause. Die Kinder sprechen rein und die Lehrkraft hebt ihre
65 Stimme. Mit der Aussage der Lehrkraft: „Los geht’s“ stehen die Kinder auf, gehen zu
66 ihrem Arbeitsplatz und einige beginnen eine Unterhaltung, wodurch es unruhig wird.

Beobachtung 3 (B3)

Datum: Donnerstag, 15.05.2025

Uhrzeit: 9:00 Uhr - 9:15 Uhr

Klasse: 1

Ort: Flurbereich

Fach: Deutsch

1 Nach der Instruktion der Lehrkraft im Kreis und dem Startschuss zum Loslegen des
2 Arbeitens fragt ein Kind sofort die Lehrkraft: „Darf ich in den Flur?“ Die Lehrkraft erlaubt
3 dies und das Kind geht zu einem weiteren Kind, spricht mit diesem, worauf dieses Kind
4 zur Lehrkraft geht und mehrmals fragt, während die Lehrkraft mit einem anderen Kind
5 spricht: „Darf ich auch in den Flur?“. Auch das erlaubt die Lehrkraft. Die beiden Kinder
6 beginnen zu diskutieren, wie viele Matten geholt werden sollen. Beide legen im Flur
7 das Arbeitsmaterial, bestehend aus dem Federmäppchen und Arbeitsheft, ab und ge-
8 hen gemeinsam zur Plattform, um insgesamt acht Matten zu holen. Im Flur puzzelt
9 jeder von ihnen vier dieser Matten auf dem Boden aneinander. Ein Kind fragt: „Sollen
10 wir unsere zusammen machen?“ Das andere Kind schüttelt den Kopf. Daraufhin legt
11 sich das Kind auf „seine“ Matten auf den Boden. Das andere Kind geht in die Klasse
12 und unterhält sich dort mit einem anderen Kind. Danach geht es wieder in den Flur.
13 Um 9:05 Uhr kommt ein Kind aus der Klasse in den Flur, schaut sich um, geht wieder
14 in den Klassenraum und danach in den Eingangsbereich. Die beiden Kinder auf dem
15 Boden unterhalten sich und spielen mit dem Federmäppchen. Zwei weitere Kinder be-
16 treten den Flur, woraufhin ein Kind vom Boden zu einem dieser Kinder sagt: „Nö hier
17 ist kein Platz für dich.“ Das Kind scheint dies zu ignorieren und setzt sich mit dem
18 anderen Kind an einen Arbeitsplatz. Ein weiteres Kind kommt raus und stellt sich an
19 den Stehtisch. Ein weiteres Kind kniet sich mit einer Matte an den kleinen Tisch. Beide
20 Kinder auf den Matten liegen jetzt dort drauf. Die Lehrkraft kommt raus und schaut sich
21 um, dann geht sie wieder. Beide Kinder auf dem Boden beginnen um 09:07 Uhr über
22 eine Aufgabe zu sprechen. Im Flur ist nun Musik aus einem anderen Klassenraum zu
23 hören. Die Kinder am Stehtisch und kleinen Tisch beginnen sich zu unterhalten. Auch
24 die Kinder auf den Matten sprechen erneut über eine Aufgabe. Ein Kind vom Einzel-
25 tisch geht in den Klassenraum zur Lehrkraft und beschwert sich über die Kinder am
26 Boden, da sie zu laut seien. Um 09:14 Uhr ertönt die Aufräummusik. Ein Kind fragt:
27 „Sind das wir?“ Ein Kind nickt zustimmend. Die Kinder, die auf dem Boden lagen,

- 28 werfen ihre Hefte durch den Flur. Dann räumt ein Kind die acht Matten zusammen und
29 trägt sie in den Klassenraum. Das andere Kind trägt beide Mäppchen und Arbeitshefte.

Beobachtung 4 (B4)

Datum: Montag, 02.06.2025

Uhrzeit: 8:30 Uhr - 8:48 Uhr

Klasse: 1

Ort: Klassenraum

Fach: Freiarbeit

1 Die SuS der Klasse eins warten nach der ersten Stunde Religionsunterricht, als die
2 Fachlehrerin bereits gegangen ist, auf die Klassenlehrerin. Viele Kinder suchen aktiv
3 nach sozialem Austausch, da sie sich mit ihrem Sitznachbarn austauschen oder im
4 Klassenraum oder an einem anderen Sitzplatz stehen und sich unterhalten. Zwei Kin-
5 der spielen ein Klatschspiel stehend im Klassenraum und wieder zwei andere Kinder
6 schaukeln auf der Banane, was auf einen Bewegungsdrang hindeutet. Auch als die
7 Lehrerin den Klassenraum betritt und zu ihrem Pult geht, um dort ihre Tasche abzu-
8 stellen, bleibt es unruhig. Einige Kinder setzen sich nun auf ihren zugewiesenen Platz,
9 da sie vermutlich die Anwesenheit der Lehrerin wahrgenommen haben und eine damit
10 einhergehende Verhaltenserwartung kennen. Zwei andere Kinder stehen nun aufge-
11 regt vor der Lehrerin, um ihr etwas zu erzählen. Ein Kind sagt: „Frau X guck mal, ich
12 war gestern beim Impfen.“ Und schiebt den Ärmel von ihrem T-Shirt hoch. Die Lehrerin
13 geht jedoch nur kurz darauf ein: „Oh ja, du Arme“ und verweist beide Kinder auf ihren
14 Platz. Die Lehrerin beginnt die murmelnde Klasse mit erhobenerer Stimme zu ermah-
15 nen, da der Unterricht eigentlich schon begonnen habe und die Kinder sich eine Be-
16 schäftigung suchen sollen. Zu Beginn des Unterrichts mit der Klassenlehrerin ist es
17 üblich, dass die Kinder zunächst in einer Freiarbeit an einem Arbeitsheft ihrer Wahl
18 arbeiten sollen. Auch nach der zweiten Ermahnung stehen teilweise Kinder an anderen
19 Sitzplätzen und unterhalten sich dort mit dem jeweiligen Kind. Die Lehrkraft, die nun
20 an ihrem Pult sitzt, beginnt mit lauter Stimme einzelne Kinder zu ermahnen „Ich sehe
21 immer noch nicht, dass X sitzt und X sitzt und arbeitet“. Ein Kind, das eigentlich seinen
22 Platz an einem Gruppentisch zugewiesen bekommen hat, sitzt am Einzeltisch als ein-
23 ziger auf der Plattform und scheint sich von der Unruhe in der Klasse nicht ablenken
24 zu lassen, da er bereits als einziger mit der Arbeit begonnen hat. Und auch in den
25 folgenden Minuten arbeitet er leise an seinen Aufgaben, auch wenn er zwischendurch
26 seinen Kopf seitlich auf dem Tisch ablegt. Unterdessen kriecht ein anderes Kind unter
27 dem Lehrerpult auf dem Boden, da es seinen Stift suche. Während immer mehr Kinder
28 mit der Arbeit an einem Heft ihrer Wahl beginnen und die Unruhe im Raum langsam

29 abnimmt, verlässt ein Kind schweigend den Klassenraum und kommt nach kurzer Zeit
30 mit seinem Federmäppchen in der Hand wieder herein und setzt sich auf seinen Platz.
31 Scheinbar hatte es dieses im Schulanfang auf dem Flur vergessen. Ein weiteres Kind
32 spielt mit einem Spielzeugwurm auf seinem Tisch und ein anderes Kind beobachtet
33 von seinem Sitzplatz die Interaktion der Lehrkraft mit anderen Kindern, während es
34 seinen Stift im Mund hat. Ein Kind steht auf und geht zu einem anderen Kind, um von
35 diesem Kind Hilfe zu erhalten, da dieses als Helferkind zu diesem Heft am Whiteboard
36 eingetragen ist. Immer noch werden mehrere Gespräche geführt, wodurch es zu einer
37 Unruhe kommt, weshalb sich ein Kind sogar die Ohren zu hält. Besonders ein Kind,
38 das zu Beginn der Arbeitsphase seine Trinkflasche auffüllen wollte, trägt zu dieser Un-
39 ruhe bei. Es benötigt Hilfe von einem weiteren Kind, um die Plastikverpackung, die um
40 das Sixpack Wasser ist, zu öffnen, das neben dem Sitzkreis steht. Beide unterhalten
41 sich dabei in normaler Lautstärke und lachen. Nun beginnt ein weiteres Kind, das ent-
42 fernt von den beiden Kindern an seinem Platz sitzt und zuschaut, in die Unterhaltung
43 einzusteigen und kommentiert lautstark, damit ihn die beiden adressierten Kinder hö-
44 ren könne, die Unterhaltung mit „und es hat boom gemacht“ und lacht danach. Wäh-
45 rend die beiden Kinder die Trinkflasche auf einer Bank im Sitzkreis auffüllen, lachen
46 sie laut. Die Lehrkraft spricht laut zu dem Kind, dem die Trinkflasche gehört: „Es ist viel
47 zu laut. Du eierst die ganze Zeit da rum, du arbeitest gleich in der Pause nach“. Mitt-
48 lerweile sind 6 Minuten vergangen, seit das Kind mit seiner Flasche losging. Während
49 das Kind die Flasche am Waschbecken abtrocknet, da sie beim Auffüllen nassgewor-
50 den war, trocken zwei Kinder die Bank im Sitzkreis ab. Als sich alle Kinder wieder hin-
51 gesetzt haben, steht die Lehrkraft vom Lehrerpult auf und geht zur Wandtafel, um diese
52 für eine spätere Instruktion vorzubereiten. Das Kind, das direkt am Lehrerpult sitzt,
53 folgt der Lehrkraft und schaut ihr dabei zu, während es sitzend auf einer Sitzbank des
54 Kreises hibbelig hin und her wackelt. Ein weiteres Kind kommt kurz darauf dazu und
55 fragt: „Was machst du da?“, aber die Lehrkraft ignoriert es, worauf sich die beiden
56 Kinder bei der Lehrerin unterhalten. Auch andere Kinder führen Gespräche. Zwei Kin-
57 der haben sich Kopfhörer aufgesetzt, jedoch spricht dabei ein Kind mit seiner Sitz-
58 nachbarin. Zwischen den beiden ist seit dem letzten Beobachten eine Trennwand an-
59 gebracht. Scheinbar sprechen sie öfters miteinander, was unterbunden werden soll.
60 Die Lehrkraft, die sich scheinbar von dem Gemurmel gestört fühlt, spricht laut in die
61 Klasse: „Also eigentlich wollte ich ab dem 2. Schuljahr es so machen, dass ihr euch
62 jeden Morgen aussuchen dürft, wo ihr euch hinsetzt. Aber X (spricht ein Kind an, dass

63 kaum gearbeitet hat), glaubst du, dass das klappen würde?“ Nun schauen fast alle
64 Kinder zur Lehrkraft und haben das Arbeiten eingestellt. „Ja, X (Kind auf Plattform) hat
65 schon einen guten Platz“, antwortet das Kind. Daraufhin sagen mehrere Kinder: „Ich
66 auch“. Unter anderem sitzt ein Kind davon an einem Einzelplatz. Als die Aufräummusik
67 beginnt, wird es wieder unruhig, denn viele Kinder fangen an zu kramen, zu sprechen,
68 zu lachen und rumzulaufen. Als die Aufräummusik endet, zeigt die Lehrkraft, die die
69 ganze Zeit an ihrem Pult sitzen blieb, das Leisezeichen, da immer noch Kinder im
70 Raum stehen und sich unterhalten. Sie beginnt dabei von fünf runterzuzählen, worauf-
71 hin auch diese Kinder zu ihrem Platz gehen. Nun zeigt die Mehrheit das Leisezeichen
72 und alle schweigen. Einige Kinder sitzen dabei auf ihrem Tisch, da sie ansonsten die
73 Lehrkraft am Pult nicht sehen würden. Dies wirkt auf mich, als wäre es mit der Lehrkraft
74 so vereinbart. Auch das Kind, das vorher auf der Plattform saß, sitzt an seinem zuge-
75 wiesenen Platz, jedoch liegt sein Mäppchen immer noch auf dem Einzeltisch auf der
76 Plattform. Vermutlich möchte er an diesen Platz in der nächsten Arbeitsphase zurück-
77 kehren.

Beobachtung 5 (B5)

Datum: Dienstag, 03.06.2025

Uhrzeit 8:50 Uhr – 9:02 Uhr

Klasse: 1

Ort: Klassenraum

Fach: Mathematik

1 Mit den Worten „Ich hätte euch gerne im Kreis“ leitet die Klassenlehrerin in die Instruk-
2 tionsphase im Kreis über. Die Tafel wurde im Vorfeld von der Lehrkraft vorbereitet. Sie
3 hat ein Regal mit insgesamt vier Fächern aufgemalt und an die Seiten „rechts“, „links“,
4 „oben“ und „unten“ beschriftet. Als alle Kinder aufstehen, um von ihrem Platz in den
5 Sitzkreis zu gehen, beginnen diese mit Gesprächen. Ein Kind, das bereits gestern stolz
6 über sein Reptilienbuch erzählt hat, packt dieses aus und nimmt es mit in den Kreis.
7 Als sich das Kind auf seinen Platz in den Kreis setzen wollte, sagt die Lehrkraft: „Ne X
8 (Name des Kindes), jetzt nicht.“ Scheinbar wusste sie über sein Vorhaben Bescheid.
9 Seine Mimik lässt Enttäuschung erahnen, aber er bringt das Buch, ohne etwas zu sa-
10 gen auf seinen Platz und kehrt anschließend wieder zügig in den Kreis zurück. Die
11 Kinder scheinen aufgrund der vorbereiteten Wandtafel selbstständig, da die Lehrerin
12 keine verbalen oder nonverbalen Aufforderungen gibt, zu erkennen, dass nun Kinositz
13 gefordert ist, da sich die Kinder, die mit dem Rücken zur Wandtafel sitzen würden, auf
14 den Teppich in die Mitte des Kreises setzen und in Richtung Tafel blicken. Nach circa
15 zwei Minuten sitzen alle Kinder leise und aufmerksam im Kreis, woraufhin die Lehrerin
16 mit der Instruktion startet. Bereits nach kurzer Zeit setzt sich ein Kind, dessen zuge-
17 wiesener Platz im Sitzkreis ein Hocker ist, auf den Boden in die Kreismitte zu den
18 anderen Kindern. Direkt gibt ihm die Lehrkraft die Anweisung: „Setz dich wieder auf
19 den Hocker.“. Sichtbar genervt setzt er sich wieder an seinen ursprünglichen Platz.
20 Nach wenigen Sekunden liegt er zum Teil auf dem Hocker. Die Lehrkraft fragt in die
21 Runde: „Wo ist rechts?“ woraufhin ein Kind reinruft: „Das ist doch babyleicht, das hängt
22 doch da“, lacht und auf die Visualisierungen von Rechts und Links zeigt, die an der
23 Tafel angebracht sind. Auch die Lehrerin beginnt zu lachen und sagt: „Ach man, die
24 habe ich ganz vergessen abzunehmen.“ Mehrere Kinder sprechen nun ohne Aufforde-
25 rung los, da diese es ebenfalls amüsant finden. Ein Kind, dass längere Zeit an die Tür
26 des Klassenraums starrt, vermutlich träumt es, wird von der Lehrkraft mit erhobener
27 Stimme angesprochen, um sich über die Gespräche der Kinder hinwegzusetzen: „Oh
28 jetzt hat X (Name des Kindes) nicht zugehört.“ Es beginnt ein Klassengespräch über

29 Rechts, da ein Kind meint, sein rechts wäre ein anderes als bei einem anderen Kind,
30 dass im gegenüber sitzt. Daraufhin geht eine Diskussion los, während sich diese bei-
31 den Kinder im Kreis gegenüberstehen und beide ihre rechte Hand zeigen sollen. Ein
32 Kind, das aufzeigt wird von der Lehrkraft ignoriert, während andere Kinder drauf los-
33 sprechen. Das Kind, das auf dem Hocker sitzt, wird nun erneut ermahnt, da es mit
34 diesem kibbelt. Scheinbar hat es Schwierigkeiten still zu sitzen. Auch nach kurzer Zeit
35 beginnt er erneut mit dem Kibbeln und setzt sich wieder zu den Kindern auf den Boden,
36 jedoch bleibt dies von der Lehrkraft erst einmal unbemerkt. Obwohl die beiden Kinder,
37 die im Kreis zur Visualisierung standen, von der Lehrkraft aufgefordert werden sich zu
38 setzen, kommt diesem nur ein Kind nach. Das andere Kind bleibt weiter im Kreis ste-
39 hen und grinst, bis es erneut von der Lehrkraft zum Setzen aufgefordert wird. Während
40 es im Kreis steht, wird es von vielen Kindern aufmerksam angeschaut und er beginnt
41 eine Unterhaltung mit anderen Kindern. Auf mich machte es den Eindruck, als würde
42 er die Aufmerksamkeit genießen. Nun fragt die Lehrkraft: „welche Form ist unten
43 links?“ und reagiert auf sprechende Kinder mit: „Alle sind leise und zeigen auf.“ Wo-
44 raufhin die Gespräche von allen Kindern eingestellt werden und Kinder ihre Hand zum
45 Aufzeigen heben. Anschließend nimmt die Lehrkraft Kinder nonverbal dran. Alle pas-
46 sen auf und es ist ruhig, da kein Kind unaufgefordert spricht, bis das Kind, dass sich
47 auf den Boden gesetzt hat, reinspricht. Als die Lehrkraft meint, „ich glaube, das ist
48 wirklich zu einfach“ stimmen ihr mehrere Kinder mit „Jaa“ und „Ja voll“ zu. Mit dem
49 Satz „Dann muss ich euch was zu tun geben“ beginnt die Lehrkraft die Aufgabe für die
50 folgende Arbeitsphase zu erklären: „Du bekommst jetzt ein Blatt von mir.“ Jedoch wird
51 sie von einem Kind unterbrochen, dass mit verschränkten Armen auf der Bank sitzt
52 und sagt „Aber muss das so sein? Ich habe kein Bock.“ Erneut setzt die Lehrkraft die
53 Erklärung beginnend mit einem „Psst“ an, aber wieder beschwert sich das Kind, dass
54 sich auf den Boden gesetzt hatte: „Aber du hast gesagt, wir haben jetzt Pause.“ Dieses
55 ignoriert die Lehrkraft und spricht lauter weiter. Bei der Erklärung steht sie auf und hält
56 das Arbeitsblatt vor sich und dreht sich immer wieder ein bisschen dabei, damit alle es
57 sehen können. Alle Kinder schauen aufmerksam zur Lehrkraft. Das Kind beschwert
58 sich weiter mit „Oh manno“ und die Lehrerin verweist ihn mit lauter Stimme auf seinen
59 Platz im Kreis. Immer wieder sagen manche Kinder „Achso.“, „Hä“, „Das da oben ver-
60 stehe ich nicht“ und „aber ich kann nicht gut malen“. Die Lehrkraft beginnt die Reihen-
61 folge der erklärten Aufgaben mittels Zahlenkarten an die Tafel zu hängen. Während-
62 dessen gähnt ein Kind und ein Murmeln beginnt. Mit dem Satz „Ich verteile die Blätter,

63 dann dürft ihr direkt anfangen“ stehen alle Kinder auf und gehen zur Lehrkraft, um sich
64 ein Blatt zu holen. Dabei summt ein Kind, ein anderes jault und mehrere unterhalten
65 sich. Laut wird die Frage gestellt „Dürfen wir Legami?“.

Beobachtung 6 (B6)

Datum: Dienstag, 03.06.2025

Uhrzeit: 09:02 Uhr – 9:15 Uhr

Klasse: 1

Ort: Klassenraum

Fach: Mathematik

1 Die Instruktionsphase im Inputkreis endet gerade und die Lehrkraft hat die freie
2 Sitzplatzauswahl für die Arbeitsphase freigegeben. Ein Kind, dass sich an seinen Platz
3 gesetzt hat, spricht ein anderes Kind an. Es bildet sich eine Traube von Kindern vor
4 der Lehrkraft die fragen, ob sie sich außerhalb des Klassenraums setzen dürfen. Als
5 dies ein Kind mitbekommt, das bereits an seinem Platz saß und mit dem Bearbeiten
6 beginnen wollte, geht es ebenfalls zur Lehrkraft und fragt für einen Platz im Flur, jedoch
7 sei dieser schon mit der maximalen Anzahl belegt. Zu zwei anderen Kindern sagt sie
8 „Ne, ihr zwei nicht zusammen.“ Als sich die Traube wieder aufgelöst hat, kommt die
9 Lehrkraft zu mir und sagt „Die suchen sich immer nur ihre Freunde zum Arbeiten aus.“
10 Eins dieser Kinder setzt sich mit zwei Hockern auf die Plattform und die Blickrichtung
11 ist zum Klassenraum ausgerichtet. Auf einem Hocker sitzt es und auf dem anderen hat
12 es das Arbeitsblatt sowie den Radiergummi abgelegt. Einen Bleistift hat es, während
13 es das Arbeitsblatt bearbeitet, in der Hand. Das andere Kind betritt kurze Zeit später
14 die Plattform und stellt sich an den Stehtisch. Dann dreht es sich zu dem anderen Kind
15 um und sagt „Ich mag es, dass du so leise bist.“ Ein weiteres Kind, das sich zum
16 Aquarium setzen wollte, aber dieser Bereich bereits besetzt sei, guckt enttäuscht und
17 geht. Ein Kind hat sich an seinen Platz an einer Tischgruppe gesetzt und sich
18 Kopfhörer aufgesetzt und arbeitet still. Mehrere Kinder sprechen, zwei Kinder klackern
19 mit dem Stift auf dem Tisch, ein Kind summt ein Lied, während es schreibt. Im Flur
20 sitzen drei Kinder nebeneinander auf dem Boden und haben jeweils ihr Material auf
21 die Bank an der Wand abgelegt, die sie als Tisch nutzen. Sie führen eine Unterhaltung
22 über Pokémon, während ein Kind zwischendurch immer mal wieder auf sein
23 Arbeitsblatt schreibt. Immer wieder lachen sie und robben über den Boden. Ein
24 anderes Kind sitzt im Flur an einem Einzelplatz. Daneben steht ein anderes Kind, dass
25 dem Kind die Aufgabe erklärt. Zwei Kinder haben sich mit jeweils einer Matte auf die
26 unteren Treppenstufen gesetzt, bzw. ein Kind kniet, und arbeiten. Leise sprechen sie
27 über die Aufgabe vor sich hin, jedoch führen sie kein Gespräch miteinander. Aus
28 anderen Klassen hört man leise Geräusche. Eine Klasse, die vom Sport zurückkommt

29 und an den Kindern die Treppe hoch geht, unterhält sich lautstark. Die Kinder gucken
30 dabei zwei Minuten zu und unterbrechen ihr Arbeiten. Ein Kind muss ein Arbeitsblatt
31 hochhalten, um Platz für die Kinder zu machen. Dann klingelt es zur Frühstückspause
32 und die Kinder gehen wieder in ihren Klassenraum.

Beobachtung 7 (B7)

Datum: Donnerstag, 26.06.2025

Uhrzeit: 10:25 Uhr – 11:00 Uhr

Klasse: 1

Ort: Klassenraum

Fach: Deutsch

1 Nach einem Input im Kreis startet die Klasse in die freie Schreibzeit. Dabei dürfen sie
2 das Thema, die Sozialform sowie den Arbeitsplatz frei aussuchen. Im Kreis steht ein
3 rollendes Schulladenregal, aus dem die Lehrkraft verschiedene Aufkleberhefte holt
4 und sie breitflächig auf dem Teppich im Kreis sowie auf einer Bank des Kreises verteilt.
5 Außerdem liegen auf dem Regal weiße Blankoblätter, die zu DIN A5 gefaltet sind.
6 Einige Kinder nehmen sich davon eins und gehen zu einem Arbeitsplatz. Um die
7 Lehrkraft herum stehen mehrere Kinder, die sofort beginnen sich die Aufkleber
8 anzuschauen. Dabei hocken oder knien einige auf dem Boden. Wiederrum drei andere
9 Kinder stehen weiterhin neben der Lehrkraft. „Frau X wo ist meine alte Geschichte?“
10 fragt ein Kind. Die Lehrkraft geht zum Pult und die drei Kinder folgen ihr. Sie kramt in
11 dem Regal hinter dem Pult und holt mehrere Blätter hervor, die in der Mitte gefaltet
12 sind. Die Kinder gucken ihr dabei erwartungsvoll zu. Die Lehrkraft setzt sich auf ihren
13 Stuhl und schaut sich die Blätter genau an und gibt nacheinander einem Kind eins der
14 Blätter. Die Kinder gehen damit an ihren Platz. Währenddessen ist es sehr unruhig in
15 der Klasse. Viele Kinder unterhalten sich aufgeregt. Zwei Kinder haben sich
16 gemeinsam die Sitzkissen auf der Plattform als Arbeitsplatz ausgesucht. Ein Kind liegt
17 mit dem Bauch darauf und hat die Arme auf dem Boden vor dem Sitzkissen abgestützt,
18 auf dem ebenfalls das Heft liegt. Das andere Kind sitzt mit angewinkelten Knien auf
19 dem Boden davor und hat ein offenes Buch aus dem Bücherregal in der Hand. Beide
20 Kinder unterhalten sich und lachen miteinander. Ein Kind, das sein Buch gerade von
21 der Lehrkraft bekommen hat, geht zu zwei Kindern, die nebeneinander an Tischen im
22 Klassenraum sitzen, und zeigt ihnen voller Freude sein Buch und erklärt dabei, was es
23 sich überlegt hat. Ein weiteres Kind hat sich einen kleinen weißen Hocker genommen
24 und sitzt neben einem Kind, das an seinem zugewiesenen Arbeitsplatz sitzt. Drei
25 Kinder, die an ihrem zugewiesenen Platz sitzen, haben sich scheinbar für Einzelarbeit
26 entschieden. Ein Kind davon hat Kopfhörer auf und ein anderes Kind malt still auf das
27 Heft. Alle drei Kinder scheinen sich nicht von der Unruhe im Klassenraum ablenken zu
28 lassen. Drei Kinder scheinen sich für eine Gruppenarbeit entschieden zu haben, da

29 sie gemeinsam an einem Platz am Gruppentisch sitzen, bzw. ein Kind steht daneben,
30 und unterhalten sich lautstark und begeistert über ihre Schreibideen. Ein Kind hat
31 bereits einen Bleistift in der Hand und gestikuliert damit in der Luft rum. Immer noch
32 laufen einige Kinder durch den Klassenraum, um zu den Aufklebern zu gehen, sich an
33 einen Tisch zu setzen oder um sich mit anderen Kindern auszutauschen. Auf mich
34 macht es den Anschein, als hätten alle Kinder Freude an der Arbeit, da sie hibbelig
35 sind, lachen, sich angeregt austauschen oder bereits an ihren Geschichten schreiben
36 oder malen. Ebenfalls haben sich zwei Kinder an den anderen Gruppentisch gesetzt.
37 Dort ist der zugewiesene Platz von einem der Kinder. Dieses Kind hat das Heft vor
38 sich liegen und einen Stift in der Hand. Das andere Kind hat sich auf den freien Stuhl
39 am Nachbarplatz gesetzt und ist näher an das andere Kind herangerückt. Zwar sind
40 die beiden Tische durch eine Trennwand getrennt, jedoch scheint dies für die beiden
41 Kinder kein Problem darzustellen. Beide unterhalten sich darüber, wie sie ihre
42 Faltanleitung für einen Papierflieger beginnen sollen. Die Lehrkraft geht herum und
43 spricht mit einzelnen Kindern. Als sie im Klassenraum umher schaut, sieht sie ein Kind
44 mit dem Blick in den Klassenraum gerichtet auf der schaukelnden Banane liegen, das
45 scheinbar nicht arbeitet, woraufhin sie ihn ermahnt. Dieses setzt sich an den kleinen
46 Tisch auf der Plattform. Jedoch liegt ein Karton darauf, weshalb das Heft, was das
47 Kind dort drauflegt, kaum Platz hat. Viele Kinder stehen bei den Aufkleberheften und
48 suchen nach passenden Aufklebern für ihre Geschichte. Ein Kind, das sich seinen
49 zugewiesenen Arbeitsplatz als Ort des Schreibens ausgesucht hat, dreht sich zum
50 Whiteboard, das neben der Türe hängt, um. Dort drauf sind die Artikel *der*, *die* und *das*
51 sowie die Buchstaben *b* und *d* als ausgestreckten Daumen und Bauch visualisiert.
52 Dann dreht es sich wieder zu seinem Heft und schreibt das Wort *die* auf. Scheinbar
53 hat es die Visualisierungen als Hilfestellung genutzt. Nun steht das Kind auf und geht
54 zu den Aufkleberheften. Dort kniet es sich vor die Bank und blättert suchend in einem
55 der Hefte. Nach einer kurzen Zeit steht es auf, zieht es einen Aufkleber von einem Blatt
56 ab und geht zu seinem Heft zurück. Dort klebt es den Aufkleber neben das
57 geschriebene Wort *die*. Das Kind setzt sich wieder hin und dreht seinen Kopf zu einem
58 anderen Whiteboard, das neben der Wandtafel hängt. Da drauf hängt ein großes
59 Plakat mit der Anlauttabelle. Nun setzt leise ruhige Musik ein. Diese scheint die
60 Lehrkraft angestellt zu haben und sagt laut: „Es müsste leiser werden, damit man die
61 Musik hören kann.“ Einige Kinder schauen von ihrem Heft auf und es wird ruhiger in
62 der Klasse. Das Kind, das zuvor an das Whiteboard geschaut hat, dreht sich immer

63 wieder um und schreibt danach einzelne Buchstaben auf, die es sich laut vorspricht.
64 Nach ein paar Minuten setzt er sich mit seinem Heft auf die Bank des Kreises, die
65 direkt vor dem Whiteboard mit der Anlauttabelle steht. Dafür setzt es sich breitbeinig
66 hin und legt mittig sein Heft ab. Die Bank gegenüber wird von drei Kindern als
67 Unterlage genutzt. Davon malen zwei Kinder schweigend auf ein Heft. Ein Kind, dass
68 sich an einen Gruppentisch gesetzt hat, spricht über seine Schreibidee. Das Kind, das
69 neben ihm sitzt, schaut ihn dabei an und das Kind, dass gegenüber sitzt beginnt in die
70 Unterhaltung über Reptilien einzusteigen und meint: „Ich schreib jetzt über ein
71 Krokodil, dass deine Exe auffrisst“ Und lacht dabei. Auch mehrere andere Kinder
72 beginnen immer wieder eine Unterhaltung. Ein Kind geht mit seinem Heft und Stift in
73 den Flur. Dort haben bereits zwei Kinder ihr Heft und Mäppchen auf die Bank abgelegt
74 und knien davor, um zu Schreiben. Eins der Kinder fragt das Kind, das gerade raus
75 kommt und sich an einen Einzelplatz setzt: „Hast du dich umgesetzt?“ „Ja, drinnen war
76 es zu laut und hier ist es ein bisschen ruhiger.“, antwortet das Kind. Die zwei Kinder,
77 die zusammen auf der Bank gemalt haben, sitzen nun zusammen auf einem Stuhl an
78 einem Einzeltisch und malen dort weiter. Das Kind mit der Reptiliengeschichte steht
79 auf der anderen Seite seines sitzenden Sitznachbarn und unterstützt ihn beim
80 Schreiben, indem es ihm das Wort „frech“ buchstabiert. Die zwei Kinder, die sich zu
81 Beginn auf die Sitzsäcke gesetzt haben, toben nun und lachen dabei laut. Die
82 Aufräummusik ertönt und die Lehrkraft sagt mit lauter Stimme: „Ich hätte euch gerne
83 mit euren Geschichten im Kreis.“

Beobachtung 8 (B8)

Datum: Freitag, 06.06.2025

Uhrzeit: 9:46 Uhr – 10:05 Uhr

Klasse: 4

Ort: Klassenraum

Fach: Morgenkreis

1 Die Kinder haben sich leise und schnell in den Sitzkreis eingefunden. Dafür nehmen
2 fast alle Kinder auf dem Boden bzw. auf dem Teppich in der Mitte des Klassenraums
3 Platz. Einige Kinder haben sich an die zwei Regale, die direkt neben dem Teppich im
4 Klassenraum stehen, sowie drum herumstehenden Tische angelehnt. Davon strecken
5 manche Kinder ihre Beine entspannt gerade nach vorne aus, während andere im
6 Schneidersitz sitzen. Drei Kinder sitzen auf jeweils einem Stuhl hinter den Kindern auf
7 dem Boden. Die Lehrkraft erklärte mir zu einem späteren Zeitpunkt, dass es für diese
8 Kinder schwierig war, sich auf den Boden zu setzen und nicht zu stören, weshalb man
9 sich darauf geeinigt habe. Vereinzelt flüstern Kinder, die dies jedoch einstellen, als die
10 Lehrkraft beginnt zu sprechen. Dabei sitzt die Lehrkraft selbst auf einem Stuhl in Nähe
11 des Lehrerpultes hinter dem Sitzkreis. Die Lehrkraft bittet das „Glückskind des Tages“
12 nach vorne an die Tafel. Das Kind kommt dieser Aufforderung nach, indem es von
13 einem Stuhl aufsteht und zur Wandtafel geht. Dort beginnt es das heutige Datum vor-
14 zulesen und fragt: „Welches Wetter haben wir heute?“. Daraufhin melden sich mehrere
15 Kinder, indem sie die Hand heben. Das Glückskind des Tages nimmt nacheinander
16 zwei Kinder dran, die die Frage beantworten. Anschließend stellt das Kind die Sprache
17 des Tages vor: „Die Sprache des Tages ist Italienisch“ woraufhin sich alle Kinder gleich-
18 zeitig auf italienisch begrüßen: „Bongiorno“. Die Tür geht auf und zwei Kinder kommen
19 herein, die sich schnell und leise in den Sitzkreis integrieren. Wieder zeigen mehrere
20 Kinder leise auf. Das Glückskind des Tages nimmt eins dieser aufzeigenden Kinder
21 dran, welches anschließend von einer Maus erzählt, die seine Katze am Vortag ge-
22 bracht habe. Als das Glückskind ein weiteres aufzeigendes Kind drannimmt, flüstert
23 das vorherige Kind etwas seinem Sitznachbarn zu, der jedoch keine Reaktion zeigt.
24 Zwei Kinder stellen nachfragen zu der Erzählung des zweiten Kindes. Währenddessen
25 sind alle anderen Kinder aufmerksam und leise zuhören. Nur das leise Klippern eines
26 Schlüsselbunds, das ein Kind mit in den Kreis genommen hat, ist zu hören. Jetzt setzt
27 sich das Glückskind des Tages wieder auf seinen Stuhl. Eine weitere Lehrkraft kommt
28 in den Raum, geht zur Klassenlehrerin, um mit ihr kurz und leise etwas zu besprechen

29 und verlässt anschließend den Klassenraum wieder. Währenddessen erzählen einige
30 Kinder weiter über Ereignisse des Vortages. Die Lehrkraft sagt: „Noch zwei Kinder“,
31 woraufhin ein Kind erzählt, dass es am Tag zuvor beinahe einen Hasen mit dem Fahr-
32 rad umgefahren hätte. Ein anderes Kind erzählt, dass es sich auf das Wochenende
33 freue und erzählt schmunzelnd vom gestrigen Geschehen in der OGS: „uns haben
34 Kinder erzählt, dass sie auf euch stehen“ und grinst dabei. Auch andere Kinder fanden
35 dies anscheinend lustig, da sie anfangen zu lachen. Als das Kind mit dem Erzählen
36 fertig ist, liest das Glückskind von seinem Platz aus den Tagesplan laut vor, der gut
37 sichtbar an der Wandtafel angebracht ist. Immer wieder ändern Kinder ihre Sitzposi-
38 tion, rutschen auf dem Boden hin und her oder legen oder stellen sich hin.
39 Im Kreisgeschehen wird nun die Lernzeit thematisiert, die laut dem Tagesplan in der
40 dritten Stunde stattfindet. Dabei dürfen Kinder aus verschiedenen Angeboten der Lehr-
41 kraft frei wählen. Die einzelnen Angebote hat die Lehrkraft nun von ihrem iPad aus mit
42 dem Beamer an die Wand über der Tafel projiziert. Diese geht die Lehrkraft nun einzeln
43 durch. Die Kinder sind dabei leise. Die Kinder, die mit dem Rücken dazu sitzen, haben
44 sich nach einer Aufforderung umgedreht. Ein Kind hat sich nach kurzer Zeit auf den
45 Boden gelegt, während es weiterhin nach vorne guckt und scheinbar zuhört. Die Kin-
46 der scheinen zwischen verschiedenen Fächern auswählen zu können: Sie können im
47 Mathe-Arbeitsheft und Forscherheft zur Stadt Aachen arbeiten, aber auch eine indivi-
48 duelle Schreibzeit, eine Recherche für Religion und ein Bookcreator-Projekt für Musik
49 in Partnerarbeit fertig stellen. Dabei erinnert die Lehrkraft an eine reflektierte Aufga-
50 benauswahl: „Denkt dran, dass wir nächste Woche eine Mathearbeit schreiben. Wer
51 da noch Übung braucht, sollte nochmal Mathe machen. Ihr könnt euch die Zeit ja auch
52 aufteilen. Soll ich euch einen Timer stellen?“ Mehrere Kinder schütteln verneinend den
53 Kopf. Nun beginnen zwei Kinder sich leise zu unterhalten, schauen jedoch während-
54 dessen weiter auf die Wandprojektion. Weiter führt die Lehrkraft aus, dass in der vier-
55 ten Stunde der Klassenrat stattfinden soll. Ein Kind zeigt auf: „Wieso langes Wochen-
56 ende?“. „Danke, dass du uns aus dem Thema rausholst.“, antwortet die Lehrkraft sicht-
57 lich genervt über die Unterbrechung. Als die Lehrkraft fragt: „Was habt ihr euch für die
58 Lernzeit überlegt?“ zeigen mehrere Kinder auf und präsentieren ihr Vorhaben. Wäh-
59 renddessen beginnt ein Kind mit seinem Stuhl Stück für Stück in Richtung seines Plat-
60 zes zu rutschen. Vermutlich um direkt mit dem Arbeiten starten zu können. Kurze Zeit
61 später steht das Kind an einer Uhr an der Tafel und möchte einen Timer einstellen.
62 Dies sieht die Lehrkraft und sagt: „Nein X (Name des Kindes), die Kinder wollten keinen

63 Timer. Wenn du einen brauchst musst du dir einen am iPad stellen.“ Daraufhin dreht
64 sich das Kind um und geht zurück an seinen Einzelsitzplatz. Während sich ein weiteres
65 Kind bereits zum Platz umdreht, spricht ein Kind das Wort „Zirkel“ falsch aus, welches
66 zwei Kinder lachend wiederholen. Ein anderes Klopft mit seiner Hand auf den Boden.
67 Nachdem wieder Ruhe eingekehrt ist, dürfen die Kinder aufstehen und mit der Lernzeit
68 beginnen.

Beobachtung 9 (B9)

Datum: Freitag, 06.06.2025

Uhrzeit: 10:05 Uhr – 10:40 Uhr

Klasse: 4

Ort: Klassenraum, Gruppenraum, Flur

Fach: Lernzeit

1 Nach dem Morgenkreis und dem Startsignal für die Lernzeit beginnen mehrere Kinder
2 Gespräche zu führen. Dafür suchen einige Kinder aktiv andere Kinder. Zwei Kinder
3 unterhalten sich über die Recherche in Religion, die sie scheinbar in Partnerarbeit ma-
4 chen sollen. Wiederum schauen sich zwei weitere Kinder mit einem iPad in der Hand,
5 das sie sich zuvor selbstständig aus den Aufbewahrungsständen auf den Regalen
6 genommen haben, suchend im Klassenraum um. Als ein Kind die Lehrkraft entdeckt
7 ruft es: „Frau X (Klassenlehrerin), wo sind die QR-Codes?“. Daraufhin holt die Lehrkraft
8 eine Plastikschaale mit kleinen Zetteln, auf denen QR-Codes abgebildet sind, vom Pult
9 und stellt sie auf ein Regal in der Mitte des Klassenraums. Beide Kinder beginnen
10 einen scheinbar bestimmten QR-Code zu suchen und nehmen diesen zu ihrem zuge-
11 wiesenen Sitzplatz mit. Währenddessen nehmen andere Kinder Mathe-Arbeitsblätter
12 aus einer Ablage oder fotografieren mit einem iPad die Fragen für die Religionsrecher-
13 che an der Wandtafel ab und setzen sich zu dritt in den Flur. Im Klassenraum scheinen
14 vier Kinder Partnerarbeit zu machen. Eins dieser Zweierteams sitzt an einem Grup-
15 pentisch und zeigt dem Kind, das gegenüber sitzt, Inhalte auf dem iPad. Ein anderes
16 Kind geht mit den Worten: „Ich frage mal Frau X (Klassenlehrerin).“ in den Gruppen-
17 raum, um dort Hilfe von der Lehrkraft zu erhalten. Zwei weitere nebeneinandersitzende
18 Kinder, von denen eins an seinem festen Sitzplatz sitzt, beginnen sich über das Mathe-
19 Arbeitsblatt zu unterhalten. Kurze Zeit später tun dies auch zwei Kinder am Gruppen-
20 tisch. Zudem sitzt ein Kind am Gruppentisch, dass offensichtlich alleine am iPad ar-
21 beiten. Daneben steht ein Kind und guckt dabei zu.

22 Im Flur, der zu diesem Zeitpunkt ausschließlich von der Klasse vier genutzt wird, sitzen
23 zwei Kinder mit jeweils einem iPad an Arbeitsplätzen in der Nähe der Klassenraumtüre
24 und arbeiten gemeinsam an einem Bookcreator-Projekt. Dasselbe tun zwei weitere
25 Kinder, die im Flur um die Ecke sitzen. Immer wieder unterhalten sie sich über das
26 jeweilige Projekt und nehmen scheinbar besprochene Änderungen und Inhalte in die-
27 ses auf.

28 Die Lehrkraft kommt um 10:11 Uhr wieder in den Klassenraum und schaut sich um.
29 Vermutlich um sich einen Überblick zu verschaffen. Ein Kind, das alleine am iPad ar-
30 beitet, zeigt auf. Immer wieder werden mehrere Gespräche über private Themen oder
31 Unterrichtsinhalte geführt. Des Öfteren sind Audioaufnahmen für den Bookcreator zu
32 hören. Immer wieder laufen Kinder durch den Klassenraum, um Material zu holen oder
33 sich mit Kindern oder der Lehrkraft auszutauschen. Die Lehrkraft sagt: „So in fünf Mi-
34 nuten könnt ihr wechseln.“. Zwei Kinder, die zuvor für Mathe mit dem Zirkel gearbeitet
35 haben, packen diesen weg, holen sich ein iPad und suchen sich aus der Schale auf
36 dem Regal den passenden QR-Code raus. Anschließend setzen sich beide seitliche
37 auf den Teppich und lehnen sich an eins der dort stehenden Regale an. In Partnerar-
38 beit beginnen sie ebenfalls ein Bookcreator-Projekt zu bearbeiten.

39 Zwischendurch gibt die Lehrkraft den Hinweis auf Lösungsblätter auf dem Regal, das
40 zwischen Wandtafel und Waschbecken, steht: „Wer schriftlich dividiert, hier liegen Lö-
41 sungsblätter.“

42 Zwei Kinder, die zuvor gemeinsam auf dem Flur gearbeitet haben, kommen mit den
43 iPads in den Klassenraum, legen diese zurück auf das Regal und setzen sich jeweils
44 an ihren festen Sitzplatz. Eins dieser Kinder beginnt kurze Zeit später mit der freien
45 Schreibzeit und das andere Kind unterhält sich flüsternd mit seinem Sitznachbarn. Da-
46 bei lachen beide zwischendurch.

47 Ein Kind scheint Hilfe am iPad zu brauchen, da es mit diesem aufsteht und an einen
48 anderen Gruppentisch geht. Dort spricht es ein Kind an, dass anfängt auf dem iPad zu
49 tippen. Anschließend setzt sich das Kind wieder auf seinen festen Sitzplatz.

50 Zwei Kinder, die nebeneinander an einem Zweiertisch, der zur Wand ausgerichtet ist,
51 sitzen lachen mehrmals. Zudem haben sich beide einen Timer am iPad gestellt. Eins
52 dieser Kinder schreibt einen Text aus dem Deutsch-Schreibheft auf ein liniertes DIN-
53 A4-Blatt ab. Dabei wird es von dem anderen Kind, das sich mehrmals Lipgloss auf-
54 trägt, unterbrochen. Es stellt immer wieder Fragen und greift in den Pulli des Kindes
55 rein. Nun holt auch das schreibende Kind ein Lipgloss raus und beide führen darüber
56 ein Gespräch.

57 Die Lehrkraft geht zu einer Musikbox, die auf einem Regal in der Mitte des Klassen-
58 raums steht. Diese macht sie an und tippt auf ihrem Handy. Dies sieht ein Kind und
59 sagt: „Noch nicht. Ich möchte noch Bookcreator machen.“ Dies akzeptiert die Lehrkraft
60 mit den Worten: „Okay, wenn ihr noch nicht wollt.“ und geht zu einem Kind am Einzel-
61 platz und spricht mit ihm über den Inhalt seines Bookcreators. Das Kind daneben zeigt

62 auf. Nach einem Gespräch mit diesem Kind geht die Lehrkraft weiter und fragt zwei
63 Kinder: „Woran hängt ihr?“. Im angrenzenden Gruppenraum sitzen vier Kinder, die in
64 Partnerarbeit jeweils an einem der Gruppentische arbeiten. Während zwei Kinder aus
65 der Parallelklasse an Matheaufgaben arbeiten, versuchen die anderen beiden eine
66 Audioaufnahme für den Bookcreator aufzunehmen. Dabei werden sie jedoch immer
67 wieder von den anderen Kindern unterbrochen, da diese beginnen zu sprechen. Nach
68 kurzer Zeit ertönt als Aufräummusik die Titelmusik von dem Film „Die wilden Hühner“
69 aus der Musikbox. Während die Kinder beginnen aufzuräumen und dabei in der Klasse
70 rumlaufen, sagt die Lehrkraft mit gehobener Stimme, um sich gegen die Unruhe durch-
71 setzen zu können: „Vom Bookcreator bitte abmelden.“ Daraufhin verschwindet die
72 Lehrkraft im Flur und kommt nach kurzer Zeit mit zwei Kindern zurück. Nach zwei Mi-
73 nuten sitzen alle Kinder an ihrem zugewiesenen Platz. Eine unterhalten sich mit ihrem
74 Sitznachbarn neben sich oder am Gruppentisch. Sie warten scheinbar auf eine An-
75 sprache der Lehrkraft.

Beobachtung 10 (B10)

Datum: Donnerstag, 03.07.2025

Uhrzeit: 8:42 Uhr – 9:15 Uhr

Klasse: 4

Ort: Klassenraum

Fach: Lernzeit

1 Die Lehrkraft projizierte mit dem Beamer eine vorbereitete Liste an Aufgaben für die
2 Lernzeit an die Wandfläche über der Wandtafel, während alle im Sitzkreis versammelt
3 waren. Die Kinder können nun in der anschließenden Lernzeit eigenständig aus ver-
4 schiedenen Aufgabenangeboten auswählen: Sie können eine Matheaufgabe mit dem
5 Zirkel bearbeiten, mit dem Bookcreator eine Präsentation zu Urlaubszielen für den Sa-
6 chunterricht gestalten, Englischplakat zu Haustieren entwerfen oder an Texten zu
7 „schönen Momenten“ für ihren Abschied schreiben. Nach der Kreisphase verlassen
8 die Kinder den Teppichboden zügig und verteilen sich an Gruppen-, Zweier- oder Ein-
9 zeltischen und weiteren Lernorten.

10 An einem hinteren Gruppentisch sitzen drei Kinder. Von diesen arbeiten zwei Kinder
11 gemeinsam an ihrem festen Sitzplatz an einem iPad und ein weiteres Kind steht da-
12 neben. Alle drei Kinder unterhalten sich über die Inhalte des Bookcreators auf dem
13 iPad und tippen immer wieder abwechselnd auf das iPad. Das danebenstehende Kind
14 geht kurze Zeit später zu zwei Kindern, die ebenfalls mit einem iPad auf dem Teppich
15 sitzen, und fragt sichtlich genervt: „Was ist jetzt?“, worauf die Kinder jedoch nicht ein-
16 gehen. Daraufhin geht dieses Kind weiter im Klassenraum umher und stellt sich an
17 einen anderen Gruppentisch. Lust zu arbeiten scheint dieses Kind nicht zu haben.

18 Auch an einem anderen Gruppentisch sitzt ein Kind an seinem zugewiesenen Sitzplatz
19 und arbeitet an einem iPad, während ein weiteres neben diesem Platz steht. Wieder
20 an einem anderen Gruppentisch stehen zwei Kinder, die mit einem Mäppcheninhalt
21 spielen. Dabei entsteht eine Unterhaltung zwischen vier Kindern. Kurz darauf sagt ein
22 Kind von gegenüber zu den stehenden Kindern: „Könnt ihr mal gehen? Ihr nervt!“. An
23 einem Zweiertisch arbeitet ein Kind konzentriert an einem Englischplakat und hilft da-
24 bei immer wieder seinem Sitznachbarn mit dem Zirkel, der offensichtlich an einer Ma-
25 theaufgabe im Heft arbeitet. Ebenfalls scheint ein Kind am Einzeltisch vertieft in die
26 Fertigstellung seines Englischplakats zu sein und sich von dem Geschehen im Klas-
27 senraum nicht ablenken zu lassen. Ein anderes Kind ist dagegen von seinem Einzel-
28 tisch aufgestanden und läuft zuerst in den Flur, wo er kurz aus seiner Flasche trinkt,

29 und bleibt anschließend am Gruppentisch direkt an der Klassentür stehen und lässt
30 sich dort von seinen Freunden ihre Präsentation zu spanischen Inseln zeigen. An-
31 schließend gibt er dazu lautstark Feedback. Ein Kind, das zuvor am einem Gruppen-
32 tisch saß, wechselt in die Ruheecke. Dort lehnt es sich an das Regal, das zu einer
33 Sitzbank umfunktioniert wurde und legt das iPad an die angewinkelten Beine an.

34 Im Flur haben sich zwei Kinder gemeinsam an zwei nebeneinanderstehende Tische
35 gesetzt. Sie haben scheinbar gemeinsam einen Text zu einem schönen Moment in der
36 Schulzeit verfasst, den nun einer von ihnen auf eine dafür vorgesehene Vorlage aus
37 dem Deutschheft abschreibt. Ein Stück weiter hat sich ebenfalls eine Dreiergruppe auf
38 den Flur gesetzt. Mit jeweils einem iPad arbeiten sie gemeinsam an einem Projekt im
39 Bookcreator zu Schottland. Um die Ecke, etwas zurückgezogener im Flur, findet eben-
40 falls eine Partnerarbeit statt. Dabei sitzt ein Kind an einem Arbeitsplatz und das andere
41 Kind stützt sich stehen auf den Nachbarstuhl daneben ab.

42 Währenddessen steht die Lehrkraft im Klassenraum vor dem Regal, das neben der
43 Wandtafel und dem Waschbecken steht und bindet gebastelte Blumen als Abschieds-
44 geschenk für die FSJlerin zusammen. Dabei wirft sie immer wieder Blicke in den Klas-
45 senraum oder Flur und wird regelmäßig von Kindern angesprochen. So sagt sie zu
46 einem Kind: „wenn es einer schafft, dann du!“ und guckt kurz darauf in den Flur und
47 sagt: „Ne, hört auf!“.

48 Um 9:10 Uhr beginnt die Aufräummusik zu spielen. Dennoch arbeiten viele Kinder
49 noch weiter und beginnen erst kurze Zeit später allmählich aufzuräumen. So stehen
50 zwei Kinder der Dreiergruppe im Flur direkt auf und gehen in den Klassenraum, wäh-
51 rend ein Kind sitzen bleibt und weiter am iPad tippt.

52 Im Klassenraum setzen sich alle Kinder, die aufgeräumt haben, auf ihren zugewiese-
53 nen Sitzplatz.

Beobachtung 11 (B11)

Datum: Freitag, 04.07.2025

Ort: Klassenraum, Gruppenraum, Flur

Klasse: 4

Uhrzeit: 8.55 Uhr- 09:15 Uhr

Fach: Deutsch

1 Nach einer kurzen Wiederholung von bereits besprochenen Satzgliedern wurde das
2 Dativobjekt von der Lehrkraft im Sitzkreis eingeführt. Nach der Einleitung leitete die
3 Lehrkraft mit den Worten: „Okay, dann habt ihr jetzt noch so 20 Minuten. Das solltet ihr
4 schaffen.“ in die Arbeitsphase über. Die Schüler*innen haben den Auftrag erhalten, in
5 ihrem Deutsch-Arbeitsheft mehrere Aufgaben bis zum Beginn der Frühstückspause zu
6 bearbeiten. Die Seitenzahl und Aufgabennummern hat die Lehrkraft mittels Beamer für
7 alle sichtbar an die Wand projiziert.

8 In der nun beginnenden Arbeitsphase haben sich bereits einige Kinder an einem
9 Arbeitsplatz eingefunden und blicken beim Aufschlagen der Arbeitshefte an die
10 Beamerprojektion. Zwei Kinder sind zur Lehrkraft gegangen und haben gefragt, ob sie
11 sich in den Gruppenraum setzen dürfen. Nachdem die Lehrkraft ihr Einverständnis
12 gegeben hat, knien sie kurze Zeit später am Knetisch im Gruppenraum. Kurz darauf
13 kommt ein weiteres Kind in den Gruppenraum und setzt sich an einen Gruppentisch.
14 Immer wieder sprechen die Kinder am Knetisch miteinander.

15 Andere Kinder scheinen dagegen noch nach einem geeigneten Platz zu suchen oder
16 bringen ihr zuvor genutztes Material, wie IPads oder Scheren und Kleber weg, denn
17 sie laufen im Klassenraum umher. Wieder andere Kinder bearbeiten bereits
18 konzentriert ihre Aufgaben und sitzen dafür an ihrem zugewiesenen Sitzplatz an
19 Gruppen-, Zweier- und Einzeltischen. Manche Kinder führen leise Gespräche
20 miteinander. Auch im Flur sitzen zwei Kinder um die Ecke des Klassenraums und
21 bearbeiten ihre Aufgabe still nebeneinander an den dort stehenden Tischen. Nur kurz
22 blickt ein Kind auf das Heft des anderen. Danach arbeitet es weiter.

23 Im Klassenraum sind mehrere Gespräche zu hören. Ein Kind ist zu einem anderen
24 Kind gegangen und fragt, ob es sich neben dieses setzen könne. Dieses stimmt freudig
25 zu. Nun schauen auch die anderen Kinder am Gruppentisch dabei zu, wie sich das
26 Kind am Tisch platziert. Ein anderes Kind, das ebenfalls sein Arbeitsmaterial von
27 seinem zugewiesenen Sitzplatz mitgenommen hat, richtet sich das Arbeiten im Stehen
28 an einem Regal in der Ecke des Klassenraums ein. Dafür schiebt es einen

29 Aufbewahrungsständer an die Seite. Das Kind, das mit dem Rücken dazu an seinem
30 zugewiesenen Platz sitzt, dreht sich kurz irritiert um, woraufhin das Kind schnippisch:
31 „Was?“ entgegnet. Kurz darauf beginnt auch das stehende Kind mit der Bearbeitung
32 der Aufgaben. Auf dem Weg zum Mülleimer ist ein Kind am Sitzplatz eines anderen
33 Kindes, vermutlich seines Freundes, stehengeblieben und beide Unterhalten sich
34 aufgeregt über die anstehende „Drinnen-Pause“ für die beide Kinder eingeteilt sind.
35 Dies scheint die Lehrkraft, die auf ihrem Schreibtischstuhl am Pult sitzt, mitbekommen
36 zu haben, da sie das stehende Kind zum Setzen auffordert: „X (Name des Kindes),
37 setz dich bitte an deinen Platz und arbeite. Jetzt ist noch keine Pause.“ Daraufhin
38 beendet das Kind schnell seinen letzten Satz, leert seinen Spitzer aus und begibt sich
39 wieder an seinen Sitzplatz.

40 An einem Gruppentisch wird nun über eine Aufgabenstellung diskutiert, da sie
41 scheinbar von den dort sitzenden Kindern unterschiedlich verstanden wurde. Dagegen
42 scheinen alle anderen Kinder jeweils für sich die Aufgaben zu bearbeiten. Auch im
43 Gruppenraum ist Ruhe eingekehrt. Ab und zu schweifen Blicke durch den Raum. Ein
44 Kind aus dem Flur betritt mit dem Füller in der Hand den Klassenraum und kramt in
45 seinem Federmäppchen, dass es am zugewiesenen Sitzplatz liegen gelassen hat.
46 Danach geht es mit einer scheinbar neuen Tintenpatronen zum Mülleimer, tauscht
47 diese gegen die leere aus und geht wieder in den Flur. Nach ein paar Minuten geht ein
48 Kind zur Lehrkraft, die mittlerweile vom Schreibtischstuhl aufgestanden ist und durch
49 den Raum geht, und fragt: „Kann ich in den Flur?“, woraufhin die Lehrkraft entgegnet:
50 „Ja, aber ich weiß nicht, ob sich das noch lohnt. Gleich ist schon Frühstückspause.“
51 Daraufhin setzt sich das Kind wieder an seinen ursprünglichen Platz. Vereinzelt
52 tauschen sich nebeneinandersitzende Kinder flüsternd über Aufgaben aus.

53 Nach kurzer Zeit geht die Lehrkraft zur Musikbox. Bereits bei diesem Anblick beginnen
54 einige Kinder aufzuräumen und ihre Sitznachbarn darauf sowohl verbal als auch
55 nonverbal hinzuweisen. Mit der einsetzenden Aufräummusik beginnen auch alle
56 anderen Kinder aufzuräumen und wieder in den Klassenraum zurückzukehren. Es wird
57 laut und chaotisch.

11.2 Interviewleitfaden

Beginn des Interviews

- Begrüßung des Interviewpartners - Vorstellung des Projekts und des Ablaufs: Ich interessiere mich dafür, wie ihr im Unterricht arbeitet und an welchem Ort. Dazu und zu deinen gemachten Fotos würde ich dir gerne ein paar Fragen stellen. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. - Verweis auf den Datenschutz: Um mich an wichtige Dinge unseres Gesprächs erinnern zu können, werde ich unser Gespräch aufzeichnen. Ich werde damit vertraulich umgehen. - Nachfragen: Ist für dich noch etwas unklar oder können wir mit dem Interview beginnen?	Anmerkung: - Aufnahme nach Einverständnis starten
---	--

Warm-up

- Erzähl mir doch mal, was du fotografiert hast.	Anmerkung: - Die Fotos dem Kind zeigen - Auf einzelne Elemente eingehen
--	--

Hauptteil:

Fotografie(n)

- Was passiert an dem Ort? - Wann bist du dort? - Was sollst du in der Zeit dort tun?	Nachfrage: - Warum hast du das fotografiert?
---	---

Wahrnehmung der Raumstruktur

- Wenn du einem Freund, der noch nie in deiner Schule war, erklären müsstest, wie euer Klassenraum aussieht. Wie würdest du ihn beschreiben? - Welche verschiedenen Bereiche gibt es bei euch im Klassenraum? Und welche außerhalb?	Nachfrage: - Was geschieht dort? - Ist das in Ordnung?
---	---

- Wo ist es eher leise und wo eher laut ? Und warum ist es leise/laut?	
--	--

Nutzung des Raums

- Gibt es Dinge, die du besonders gerne benutzt? - Wo bist du/sitzt du meistens? - Wo bist du am liebsten? - Wie findest du dich im Raum, bzw. den Lernorten zurecht? - Gibt es Orte, an denen du mit anderen zusammen bist?	
--	--

(Input-)Phasen im Kreis

- Erklär mir bitte einmal, was ihr im Kreis macht. - Wann sitzt ihr immer dort? - Wie sitzt ihr dort? - Wo schreibt ihr oder Frau X wichtige Dinge auf? - Wer darf reden? - Was passiert sonst noch im Kreis?	
--	--

Bedeutung des Raums für das Lernen

- Hilft es dir, wenn du deinen Platz zwischen durch wechseln kannst? - Gibt es Orte, an denen du nicht gerne arbeitest? - Was hilft dir dabei, dich gut zu konzentrieren? Wo bist du dann? - Gibt es etwas, das dich manchmal stört oder ablenkt? - Was tust du, wenn du Hilfe brauchst?	Nachfrage: - Wieso? - Wobei hilft es dir?
--	---

Reflexion und Bewertung

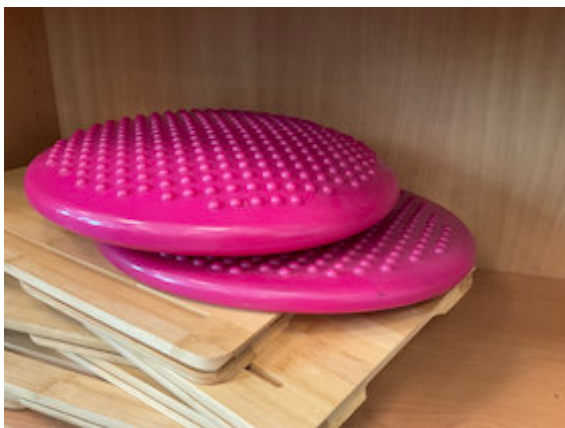
- Wie findest du es, dass ihr für Erklärungen,... im Kreis sitzt? - Wie findest du es, den Platz selbst aussuchen zu dürfen? Warum? - Gibt es etwas im Klassenraum/Lernumgebung, dass du nicht magst? - Was würdest du (beim Arbeiten) in der Klasse oder wo anders verändern, wenn du könntest?	→ Falls, blöd: Hast du einen Alternativvorschlag? Wie wäre es deiner Meinung nach besser? - Wieso?
---	---

Ausklang

- Das Ende signalisieren: Wurde noch etwas Wichtiges vergessen oder möchtest du noch etwas zu dem Thema ergänzen oder loswerden? - Danke	
--	--

11.3 Intervieweinstieg: Fotografien der Schüler*innen

Interview 1





Interview 2

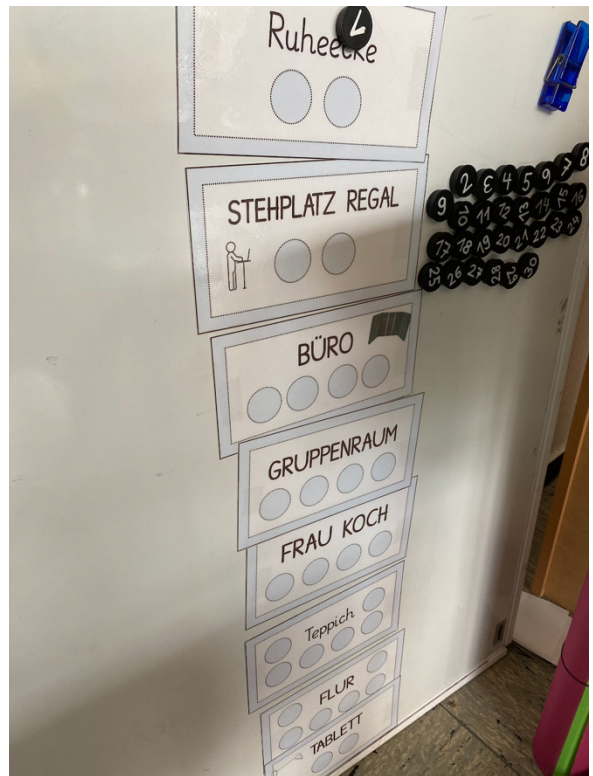


Interview 3



Interview 4





11.4 Transkriptionen der Kinderinterviews

Interview 1 (I1)

- 1 I: Okay. So, dann erkläre doch mal, was du fotografiert hast. #00:00:10#
- 2 B1: Also ich habe da den Platz, also so eine Ecke fotografiert (Stehtisch auf Plattform),
3 die ich halt schön finde, weil man mal stehen kann, dann sich mal die Beine in der
4 Klasse vertreten kann und was ich halt da schön finde, dass man da auch immer Kopf-
5 hörer aufsetzen kann. Und einfach ganz viele Pflanzen da sind. #00:00:28#
- 6 I: Kannst du beschreiben, wo das genau steht im Klassenraum? #00:00:33#
- 7 B1: Im Klassenraum haben wir noch so eine kleine Ecke, wo es hoch geht und dann
8 steht das da, neben einer Pflanze und neben einem Regal. #00:00:41#
- 9 I: Okay. (...) Was passiert denn an dem Ort? #00:00:49#
- 10 B1: An diesem Ort, was jetzt ist irgendwie bei mir im Kopf, dass ich mich fühle, wie als
11 wäre ich auf einer anderen Insel. Auf der RUHEINSEL. #00:01:00#
- 12 I: Ah, auf der Ruheinsel. Und was machst du, wenn du dort bist? #00:01:03#
- 13 B1: Entweder mache ich dann Zebraheft, also für mich ist das dann Schreibheft, oder
14 was Mathe. #00:01:12#
- 15 I: Hm (bejahend). Und/ (..) Dann machen wir mal weiter. #00:01:17#
- 16 B1: Ok. #00:01:18#
- 17 I: Was/ Erkläre mal, was hast du hier fotografiert. Was sieht man? #00:01:22#
- 18 B1: Hier habe ich einen Schaukelstuhl fotografiert, der ebenfalls auf der Ecke da steht.
19 Da sitze ich gerne drauf und lese etwas. Das ist auch schon entspannend, so ein biss-
20 chen hin und her zu schaukeln. #00:01:36#
- 21 I: Hm (bejahend). Ok. Ähm. Also sitzt du da nur drauf, wenn du liest? #00:01:40#
- 22 B1: Ja. #00:01:41#
- 23 I: Was hast du hier fotografiert? #00:01:47#
- 24 B1: Mein Tisch, wo ich auch sonst drauf arbeite und frühstücke. Ich mag es einfach,
25 weil (..) das mein Platz ist und ich ALLEINE sitze. Und mehr kann ich jetzt auch nicht
26 so antworten. #00:02:01#
- 27 I: Ok (lachend). Was hast du da fotografiert? #00:02:02#
- 28 B1: Das ist/ Das ist unser Kreis und da sieht man ja, da ist noch eine Bank. Da setze
29 ich/ Da setzen wir uns alle immer hin auf die Bänke und auf die Hocker, wenn wir immer
30 in den Kreis sollen. Und dann setze ich mich gerne da drauf (zeigt auf Hocker) und
31 dann ist es cool bisschen da drauf so/ Dann kann man die Beine so machen oder so

32 (B1 schaukelt mit den Beinen), man muss nicht wie bei einer Bank so machen (B1
33 setzt sich gerade hin). #00:02:30#
34 I: Gerade sitzen? #00:02:31#
35 B1: Ja, dass man auch nicht gerade sitzen muss. Das mag ich. #00:02:37#
36 I: Wann/ Beschreibe mal genau, wann sitzt du da? Was passiert dann in der Zeit?
37 #00:02:41#
38 B1: Immer wenn/ Also in der Zeit passiert dann, dass Frau X (Klassenlehrerin) uns was
39 erklärt oder wir was an der Tafel machen, dann entweder Kopfrechnen oder ein Wort
40 schreiben zusammen. #00:02:54#
41 I: Und möchtest du sonst noch was dazu sagen? #00:02:57#
42 B1: Mehr kann ich da jetzt nicht drüber beschreiben. ##00:03:00#
43 I: Was hast du hier fotografiert? #00:03:02#
44 B1: Ich habe da ein unteres Schrankregal fotografiert, da wo ähm/ da sind jetzt so zwei
45 Sitzkissen, wenn man da so ein bisschen ausbalancieren muss, wenn/ falls für Kinder,
46 die mal ein bisschen wobelig auf den Stühlen sind. Und auch noch so kleine Tische,
47 die stellen wir immer in den Kreis und dann können wir da drauf arbeiten. Das mag ich
48 halt. Das ist schön, weil man auf dem Boden sitzen kann und nicht nur immer auf dem
49 Stuhl. #00:03:29#
50 I: Kannst du sagen, warum du DAS gut findest? #00:03:31#
51 B1: Ja, weil es ist einfach schön, dass man sich mal ein bisschen tiefer beugen kann
52 und vor allem wir dürfen uns dann auch auf den Bauch legen im Kreis und dabei ar-
53 beiten. Und das Schöne finde ich daran, man muss nicht immer auf so einer Stuhlplatte
54 sitzen. #00:03:47#
55 I: Und kannst du mir sagen, was ist deine Aufgabe, wenn du DA arbeitest? Also was/
56 an was arbeitest du dann? #00:03:56#
57 B1: Meistens arbeite ich da an Deutsch, weil (.) dass ist ein bisschen besser für
58 Deutsch ist. #00:04:02#
59 I: Ok. (..) Und hilft dir das denn auch beim Arbeiten? #00:04:08#
60 B1: Ja schon. #00:04:09#
61 I: Ok. Noch was dazu sagen oder weiter? #00:04:14#
62 B1: Weiter. #00:04:14#
63 I: Was hast du da fotografiert? #00:04:16#

64 B1: Das sind die Bänke und da drauf mache ich auch mal gerne Partnerarbeit. Und
65 dann setzen wir uns auf den Boden mit so zwei Matten und dann machen wir/ ähm
66 benutzen wir die Bänke als Tische und das ist halt auch schön. #00:04:34#
67 I: Und die Matten, wo kriegst du die her? #00:04:35#
68 B1: Die kriegen wir von so einem Regal in der Ecke da und da sind dann so ABC
69 Matten, die man auch für Babys kriegen kann. #00:04:43#
70 I: Ah und die kannst du dir einfach nehmen? #00:04:45#
71 B1: Ja. #00:04:46#
72 I: Und du hast gesagt, da macht ihr Partnerarbeit. #00:04:50#
73 B1: Ja, also zum Beispiel habe ich das gestern mit X (Name des Kindes) gemacht.
74 Dann haben wir eine Arbeit bei Religion zusammen geschrieben und dann haben wir
75 uns da hin gesetzt zusammen. #00:04:59#
76 I: Ok, und wie/ wie klappt das dann? #00:05:02#
77 B1: Sehr gut. #00:05:03#
78 I: Kannst du sagen warum das gut klappt? #00:05:07#
79 B1: Ich weiß es nicht, aber auf jeden Fall klappt es gut. #00:05:08#
80 I: Okay. #00:05:11#
81 B1: Vielleicht, weil wir nicht so viel, also nicht so Schwatklappen sind zusammen.
82 #00:05:15#
83 I: Aha, ihr redet dann nicht so viel? #00:05:18#
84 B1: Ja, dann kann es dann besser konzentrieren zusammen. #00:05:22#
85 I: Möchtest du noch was dazu sagen? #00:05:24#
86 B1: Ne. #00:05:24#
87 I: Was hast du hier fotografiert? #00:05:27#
88 B1: Da habe ich den Schulboden/ Also das wollte ich eigentlich gar nicht fotografieren.
89 #00:05:32#
90 I: Soll ich weitermachen? #00:05:33#
91 B1: Ja. #00:05:33#
92 I: Ok. Gut, dass du es sagst. #00:05:36#
93 B1: Das war das Aquarium. Da sitze ich auch gerne immer dran und beobachte die
94 Fische und arbeite dabei, weil die einfach so schön rum schwimmen und wenn man
95 dann leise ist, hört man das Rauschen und so. #00:05:50#
96 I: Und hilft dir das beim Arbeiten? #00:05:52#

97 B1: Ja, dann habe ich schön Ruhe. Ich mag es nicht, wenn es so laut ist, wenn ich
98 mich konzentrieren muss. #00:05:57#

99 I: Wo ist es denn meistens laut? #00:05:59#

100 B1: In der Klasse und im Flur. Aber da halt in der Ecke nicht, da dürfen wir nur zwei
101 hin. #00:06:09#

102 I: Und wie muss ich mir das vorstellen? Wie sitzt du denn da? #00:06:12#

103 B1: Meistens auf so ähm Sitzhockern, aber die habe ich ja auch schon fotografiert
104 beim nächsten Bild. Da kann ich dann mehr drüber sagen. (..) Das sind die Sitzhocker.
105 Ähm die sind so schön flauschig, kann man sich schön bequem machen und auch so
106 stellen wie man will und halt ein Kissen und das ist dann bequem. Und man kann die
107 Beine drauf machen, wenn man Schuhe aus hat. #00:06:40#

108 I: Und wie arbeitest du dann da? #00:06:42#

109 B1: Meistens Sachen, wo man sich sehr konzentrieren muss, und dann kann ich mich
110 auch gut konzentrieren. #00:06:50#

111 I: Nimmst du das Heft dann auf den Schoß oder wie machst du das? #00:06:54#

112 B1: Wir haben dann noch so kleine Hocker, die habe ich nicht fotografiert, aber die
113 sind auch gut. #00:06:57#

114 I: Ah, die kenne ich. Und was machst du da? Da legst du das dann drauf? #00:07:00#

115 B1: Ja. #00:07:01#

116 I: Ok. Würdest du sagen, dass klappt gut? #00:07:04#

117 B1: Ja. #00:07:05#

118 I: Ok (..), was hast du da fotografiert? #00:07:11#

119 B1: Das ist das D/ also die Treppe. Das finde ich halt nicht so schön, weil der Boden
120 auch so kalt mit Matte ist. Und ja, man hört auch jedes Geräusch, deshalb habe ich
121 das auch mal fotografiert, um zu zeigen, dass ich das auch nicht so gerne mag, weil
122 es halt bisschen laut ist. #00:07:29#

123 I: Hast du das mal probiert? #00:07:35#

124 B1: Ja, einmal mit meinem Partner, aber hat nicht geklappt, weil es zu laut war und so.
125 #00:07:41#

126 I: Was denkst du, warum gehen manche Kinder trotzdem dahin? #00:07:46#

127 B1: Vielleicht, was sie dann denken, wenn sie nach außen schauen, beruhigt es sie
128 oder wenn sie dann mal auf dem kalten Boden sitzen, eine Abwechslung. #00:07:55#

129 I: Ja (lacht). #00:07:57#

130 B1: Für mein Popo ist das nämlich nichts. ##00:07:59#

131 I: Ok, das kann ich verstehen. Möchtest du sonst noch was dazu sagen? #00:08:02#
132 B1: Nein. #00:08:02#
133 I: Was hast du da fotografiert? #00:08:05#
134 B1: Das ist die Tafel. Das mag ich, weil man darauf gut lernen kann und Frau X (Klas-
135 senlehrerin) einfach auch immer Sachen malt, wie zum Beispiel hier, da mussten wir
136 erstmal (.) ähm so ein Blatt machen, aber das ist da nicht. Aber da mussten wir so (.)
137 das da machen auf so ein Blatt und dann mussten wir links, rechts, oben, unten ma-
138 chen und das hat auch geholfen. #00:08:31#
139 I: Wann benutzt ihr die Tafel denn immer? #00:08:33#
140 B1: Immer wenn wir ähm entweder was schreiben. Da habe ich auch schon meinen
141 Hocker erklärt und/ #00:08:44#
142 I: Also wenn ihr im Kreis sitzt? #00:08:44#
143 B1: Ja, und danach mussten wir da die Seite machen, das hat/ das war auch sehr
144 ruckizucki für mich, weil ich konnte das schon. #00:08:51#
145 I: Und was sieht man dann hier alles auf der Tafel, was/? #00:08:56#
146 B1: Wir sehen dann zum Beispiel wie/ was ist heute. Es ist Montag oder Dienstag oder
147 Mittwoch oder (.) Was für ein Datum haben wir? Wir haben jetzt nicht den 26. Hat Frau
148 X verkehrt gemacht. Ich glaub die denkt noch wir im März. #00:09:12#
149 I: Mai. #00:09:13#
150 B1: Aber wir sind jetzt im dritten ähm zweiten Juni. #00:09:18#
151 I: Hilft dir das denn, wenn du den Tag und das Datum sehen kannst? #00:09:21#
152 B1: Ja, das hilft mir dann, weil wir machen auch manchmal solche Arbeiten, wo man
153 das dann drauf schreiben muss. Und dann hilft es mir das besser. Und es hilft mir
154 einfach auch, weil Frau X da auch Sachen drauf malt, wie zum Beispiel jetzt mussten
155 wir das in die blaue Mappe heften. #00:09:38#
156 I: Kannst du mir beschreiben, was das ist? #00:09:39#
157 B1: Das ist eine Uhr für die Arbeit. Und dann können wir auch daran sehen, wie viele
158 Minuten wir noch arbeiten müssen. Und dann ähm, wenn es klingelt, darf aber ein Kind
159 ausmachen und ein Kind anstellen. #00:09:52#
160 I: Wie findest du die Uhr denn? #00:09:54#
161 B1: Gut. Aber halt ein bisschen doof. #00:09:57#
162 I: Warum? #00:09:58#
163 B1: Weil ich es einfach/ weil die immer so klingelt, wenn ich mich echt richtig ans Heft
164 gewöhnt habe. #00:10:05#

165 I: Klingelt die für dich zu früh? #00:10:08#

166 B1: Hm (bejahend). #00:10:08#

167 I: Was kann man denn hier sehen? #00:10:10#

168 B1: Hier sehen wir noch unsere Helfer. Ähm (..) Da können wir helfen. Ich bin zum
 169 Beispiel im Zebraheft, weil ich jetzt da fertig bin und im grünen Flex und Floh. Also in
 170 jedem. Und dann können die ähm das sehen: „Oh jetzt kann/ Den kann ich dann fragen
 171 oder die“ und dann kommen wir und dann helfen wir ihnen. #00:10:34#

172 I: Hm, wird es denn häufig genutzt? #00:10:36#

173 B1: Häufig, ja. #00:10:37#

174 I: Findest du das denn gut, dass es sowas gibt? #00:10:41#

175 B1: Dann kann man anderen Kindern helfen, die nichts wissen. Und manchmal weiß
 176 ich es auch nicht und dann kann ich auch ein Paar fragen. Das finde ich gut.
 177 #00:10:49#

178 I: Gibt es sonst noch irgendwas was man sieht, was du beschreiben möchtest?
 179 #00:10:54#

180 B1: Dann haben wir hier auch noch das da und dann kann man auch noch mal sehen,
 181 was wir in der Freiarbeit machen können. Wir dürfen ähm/ (.) also wir dürfen Zebraheft.
 182 Aber das ist so ein/ Und die anderen Hefte, dann dürfen wir auch noch Flex und Floh,
 183 Waschbären, Delfinheft und was von Mathe und plus 7 und 17 + 1 und dann noch Lies-
 184 mal-Heft, aber ich darf alles jetzt aussuchen, aber zum Beispiel die anderen Kinder,
 185 die noch nicht fertig sind, dürfen nur das Zebraheft dann machen. Manchmal gibt es
 186 auch das Heft der Wahl, dann darf sich jedes Kind ein Heft davon aussuchen.
 187 #00:11:36#

188 I: Wie kommt denn das du schon fertig bist und andere Kinder noch nicht so weit?
 189 #00:11:41#

190 B1: Also am Anfang war ich auch nicht so schnell, aber dann habe ich langsam ein
 191 bisschen Gas gegeben, damit ich ein bisschen schneller werde und nicht noch im
 192 zweiten Schuljahr das erste Heft habe. #00:11:54#

193 I: Ok. Gibt es sonst noch irgendwas? #00:11:56#

194 B1: Nein. #00:11:57#

195 I: Ne? Ok. (.) Was hast du denn hier fotografiert? #00:12:03#

196 B1: Auch eine Sitzecke. Und da ist so eine Matte und da kann man sich mal draufset-
 197 zen, wenn man sich/ wenn man was am Tablet machen möchte wie Anton-App zum

198 Beispiel oder Känguru-App und dann geht das sehr gut, weil man sich dann bequem
199 hinsetzen kann. #00:12:20#

200 I: Und dann sitzt du nur mit dem Tablet da oder auch wann anders? #00:12:23#

201 B1: Wann anders, auch wenn wir uns mal entspannen können. #00:12:26#

202 I: Ok. Wie findest du das denn, wenn du drauf sitzt, wie fühlt sich das an? #00:12:32#

203 B1: Gut. Wie als würde man schlafen (lächelt). #00:12:34#

204 I: Ok (lachend). #00:12:34#

205 B1: Einmal habe ich ähm mal ähm das Zebra Franz-Lied gehört und da wäre ich fast
206 eingeschlafen. #00:12:41#

207 I: Ja? Warst du da so müde? #00:12:45#

208 B1: (Nickt). #00:12:45#

209 I: Möchtest du sonst noch was dazu sagen? #00:12:46#

210 B1: Ne, mehr kann ich nicht dazu erzählen. #00:12:48#

211 I: Ich glaube, dass war es auch. #00:12:49#

212 B1: Ja. #00:12:50#

213 I: Wow, da hast du ja schon wirklich viel erzählt. Gut, dann stell ich dir so noch ein paar
214 Fragen. Wobei du hast ja wirklich schon viel erzählt. Ähm, wenn du jetzt mit einem
215 Freund oder auch der Oma, die noch nie in deiner Schule war, erklären müsstest, wie
216 euer Klassenraum aussieht. Du hast ja jetzt schon vieles erzählt, aber was würdest du
217 da so noch beschreiben? #00:13:14#

218 B1: Zum Beispiel, ähm ja, dass ich einen Einzelplatz habe und wir zum Beispiel auch
219 noch so Schränke haben, wo wir unsere Sachen rein tun können. (.) Oder unter dem
220 Tisch auch noch so kleine Schubladen. #00:13:36#

221 I: Wozu sind denn die? #00:13:38#

222 B1: Da können wir unsere Hefte nach der Arbeit rein tun. Ich nutze die nur für Bilder
223 und tue die Hefte in den Ständer. Und dass wir ganz viele Pflanzen haben. #00:13:51#

224 I: Wie findest du die? #00:13:52#

225 B1: Gut. #00:13:52#

226 I: Ja? #00:13:53#

227 B1: Weil man auch halt viel Sauerstoff dann hat. Das ist irgendwie auch so natürlich.
228 Man muss sich ja vorstellen, es wird ja abgeholzt und das ist dann ein bisschen doof.
229 Deshalb mag ich es. Mama hat deshalb auch sehr viel Pflanzen. Blumen und ganz
230 viele ausländische Pflanzen. Das finde ich schön. #00:14:17#

231 I: Erinnerst dich das dann an zu Hause? #00:14:19#

232 B1: Hm (bejahend). #00:14:20#

233 I: Ok, und was würdest du noch beschreiben vom Klassenraum? #00:14:25#

234 B1: Mehr könnte ich jetzt gar nicht beschreiben, außer nur noch, dass wir noch die

235 verliebten Zahlen lernen, aber mehr kriege ich jetzt nicht beschrieben. #00:14:37#

236 I: Du hast ja schon gesagt und man sieht es ja bei euch in der Klasse. Es gibt ja auch

237 Bereiche im Klassenraum. Kannst du die noch mal benennen, also sagen, wofür die

238 da sind? #00:14:48#

239 B1: Wir haben einmal den Sitzkreis, da kann man ähm manchmal auch arbeiten oder

240 wir setzen uns dahin, wenn Frau X (Klassenlehrerin) uns mal in den Kreis ruft für Sa-

241 chen an der Tafel oder im Kreis. (...) Oder wenn wir mal/ (...) Oder wenn wir mal in den

242 Kreis kommen, um uns was zu sagen. #00:15:12#

243 I: Wer darf denn im Kreis reden? #00:15:15#

244 B1: Frau X und dann zeigen die Kinder auf und dann wird einer drangenommen und

245 der darf dann jemand anderen dran nehmen und so immer weiter so. #00:15:28#

246 I: Wie findest du das? #00:15:29#

247 B1: Gut. Nur doof, dass die immer die Freunde nehmen. #00:15:34#

248 I: Ok. Und gibt es sonst noch Regeln im Kreis? #00:15:39#

249 B1: Ja, dass man nicht reinschreien soll und nicht aufstehen soll. Und die befolgt man

250 dann auch meistens. #00:15:45#

251 I: Gibt es auch Dinge im Raum, die du gerne benutzt? #00:15:51#

252 B1: Hm (bejahend). Zum Beispiel hinten die Ecke, die benutze ich gerne zum Lesen

253 oder zum Arbeiten. (...) Und ich habe/ wir haben da sonst keine Ecken außer dem Kreis.

254 #00:16:07#

255 I: Wo bist du denn am meisten? Die meiste Zeit? #00:16:10#

256 B1: Auf meinem Platz. #00:16:11#

257 I: Warum? #00:16:13#

258 B1: Weil Ich da auch gerne arbeite. #00:16:19#

259 I: Ok (...) und wo bist du am liebsten? #00:16:24#

260 B1: Das kann ich gar nicht beantworten. Ich mag drei Sachen: mein Platz, den Kreis

261 und das Aquarium. #00:16:35#

262 I: Ok und wie findest du dich denn im Raum zurecht? #00:16:39#

263 B1: Gut. #00:16:41#

264 I: Findest du immer alle Sachen oder gibt es auch mal Dinge, wo du nicht weißt und

265 Hilfe brauchst? #00:16:47#

266 B1: Nicht so oft. #00:16:48#
267 I: Ok. Und (..) du hast ja gesagt, du bist am Einzeltisch, was geschieht dann so am
268 Einzeltisch da? #00:17:00#
269 B1: Da (..) zum Beispiel, da kann man alleine sitzen und dann hat man auch einen
270 ganzen Tisch für sich alleine. Ähm (..) Weil bei X (Name eines Kindes) und X (Name
271 eines Kindes) oder ähm X oder X, die nebeneinander und dann/ Das habe ich auch
272 mal eine Zeit gehabt und es hat einfach/ Es war nicht schön. Ich konnte mich nicht
273 konzentrieren und deshalb mag ich es jetzt alleine zu sitzen. #00:17:29#
274 I: Dann klappt das besser? #00:17:31#
275 B1: (Nickt).
276 I: Und wie findest du es denn, dass ihr zwischendurch mal den Platz wechseln dürft
277 oder den frei aussuchen dürft? #00:17:37#
278 B1: Gut, aber meistens bleibe ich auf meinem Platz oder auf so Einzelplätzen.
279 #00:17:43#
280 I: Ok. Und gibt es Orte, an denen du gar gerne bist oder arbeitest? #00:17:52#
281 B1: Ja, die Treppenstufe. #00:17:55#
282 I: Ja stimmt, das hast du schon gesagt. (...) Und gibt es manchmal etwas, was dich
283 stört oder ablenkt? #00:18:07#
284 B1: Ja, wenn die Jungs rumlaufen oder mal durch die Gegend laufen oder mal schreien
285 oder auch zu viel quasseln, das ist halt das Doofe. #00:18:19#
286 I: Wo ist es denn meistens laut? #00:18:21#
287 B1: Im Klassenraum. #00:18:23#
288 I: Und ist das in Ordnung, dass es da laut ist? #00:18:26#
289 B1: Wir sollen eigentlich sehr leise sein beim Arbeiten und das ist das Doofe.
290 #00:18:31#
291 I: Okay und (..) wie fühlst du dich denn im Klassenraum? #00:18:41#
292 B1: Sicher. #00:18:44#
293 I: Sicher? Fällt dir sonst noch ein Wort? #00:18:48#
294 B1: Ne. #00:18:50#
295 I: Ok. Und (..) gibt es etwas, was du in deinem Klassenraum oder auch außerhalb, was
296 du nicht magst und was du gerne ändern würdest? Ich meine, die Treppenstufen hast
297 du ja schon gesagt. #00:19:12#

298 B1: Ich glaube (..) dass ist zum Beispiel (.) bisschen (..) ja, Klassenzimmer zum Bei-
299 spiel, dass bei der vierten Klasse noch eine vierte Klasse. Wir haben jetzt nur zwei und
300 dann müssen noch die Dritties noch mitgenutzt werden. #00:19:30#
301 I: Als Paten? #00:19:32#
302 B1: Ja, das ist dann das Doofe, weil sie eigentlich noch nicht so weit sind und deshalb
303 würde ich bevorzugen, dass vielleicht noch eine neue Klasse kommen könnte.
304 #00:19:42#
305 I: Ja, und gibt es denn etwas, was du im Raum gerne verändern würdest, wenn Frau
306 X jetzt fragt: „X (Name von B1), hast du einen Wunsch? Möchtest du was verändern?
307 Soll ich was umstellen? Sollen wir mal was Neues haben? Sollen wir Dinge ändern?“
308 #00:19:57#
309 B1: Hm (verneinend). Ich würde alles so lassen. #00:19:58#
310 I: Ja? Ok. Dann habe ich irgendwas Wichtiges vergessen jetzt? Was noch wichtig ist?
311 #00:20:05#
312 B1: Nein. 00:20:07#
313 I: Nein? Alles besprochen? #00:20:10#
314 B1: Ja. #00:20:10#
315 I: Super, dann sind wir auch schon fertig. #00:20:13#

Interview 2 (I2)

- 1 I: So (.) und dann starten wir erst einmal mit dem ersten Bild. Erkläre mal, was du da
2 drauf gemalt hast, äh gemalt, fotografiert hast (lachend). #00:00:16#
- 3 B2: Soll ich jetzt sagen, was das so ist und so? #00:00:19#
- 4 I: Ja erkläre mal. # 00:00:21#
- 5 B2: Das ist so ein Stehtisch und da drauf kann man sozusagen seine Bücher
6 drauflegen und darauf arbeiten im Stehen. #00:00:30#
- 7 I: Warum hast du den fotografiert? #00:00:33#
- 8 B2: Weil ich das halt toll finde im Stehen zu arbeiten. #00:00:37#
- 9 I: Okay. (..) Was hast du hier fotografiert? #00:00:43#
- 10 B2: Das Aquarium. #00:00:46#
- 11 I: Hm, und was sieht man da noch so? Was steht da noch so herum? #00:00:50#
- 12 B2: So Säcke und da hinten sind noch so Fische da. #00:00:58#
- 13 I: Hm, und was passiert dort? # 00:01:00#
- 14 B2: Da kann man sich dann so draufsetzen und das dann als Tisch nehmen (Hocker)
15 und dann kann man sein Heft darauflegen. # 00:01:07#
- 16 I: Hm, und warum hast du das fotografiert? #00:01:11#
- 17 B2: Weil ich das halt auch toll finde beim Aquarium zu arbeiten. (fröhlich) #00:01:14#
- 18 I: Wie ist es denn, wenn du da arbeitest? #00:01:17#
- 19 B2: Da ist es eigentlich richtig leise, weil da immer nur ein Kind sein darf, zum Beispiel.
20 Dann rede ich halt auch nicht mit anderen und so, weil dann da halt nur ein Kind ist.
21 #00:01:30#
- 22 I: Hilft dir das manchmal beim Arbeiten? #00:01:32#
- 23 B2: (Nickt). #00:01:36#
- 24 I: Ok. Was hast du hier fotografiert? #00:01:37#
- 25 B2: Meinen eigenen Platz. #00:01:38#
- 26 I: Hm, wie sieht der aus? (...) Was passiert so auch drumherum? #00:01:46#
- 27 B2: Was meinst du? #00:01:49#
- 28 I: Wo steht der Tisch ungefähr? Ich sehe ja jetzt hier sind noch andere Tische dran.
29 #00:01:53#
- 30 B2: Hm (bejahend). Mal/ Soll ich jetzt mal sagen, wer da so sitzt und so? #00:02:00#
- 31 I: Ja, so ungefähr. Wir tun so, als wäre ich noch nie bei euch in der Klasse gewesen.
32 Du müsstest mir jetzt beschreiben, wie das so ist. Ich könnte mir das gar nicht gut
33 vorstellen. #00:02:10#

34 B2: Also da sitzt zum Beispiel mein Nebenpartner X (Name des Kindes), der nervt mich
35 aber auch immer. #00:02:14#

36 I: Ja? Nervt er denn auch, wenn ihr arbeitet? #00:02:17#

37 B2: Ja, der ist gar nicht leise, der nervt mich immer beim Arbeiten. #00:02:22#

38 I: Und was machst du dann? #00:02:23#

39 B2: Dann hole ich mir ähm zum Beispiel ein Lernbüro oder die Kopfhörer. #00:02:30#

40 I: Und wie ist es dann danach, wenn du das geholt hast? #00:02:33#

41 B2: Joa (..) doch schon ein bisschen leiser. #00:02:39#

42 I: Hm (bejahend). Okay, wann bist du denn immer an dem Platz? #00:02:43#

43 B2: Wenn Frau X (Klassenlehrerin) zum Beispiel sagt: „jetzt geht jeder auf seinen Platz
44 sagt. Ähm, ähm sitzt“ und wir arbeiten dann halt auf unserem eigenen Platz und dann
45 wenn wir uns eigene Plätze aussuchen dürfen, dann setze ich mich meistens auch auf
46 die Treppe oder zu dem Aquarium. #00:03:08#

47 I: Warum setzt du dich denn dorthin, wenn du das selbst aussuchen darfst?
48 #00:03:11#

49 B2: Weil es da halt schön leise ist und weil in meinem Klassenraum ist es dann halt
50 immer laut. #00:03:19#

51 I: Ok. Möchtest du dazu noch etwas sagen oder soll ich weitermachen? #00:03:22#

52 B2: Ne, ich möchte da nichts mehr zu sagen. #00:03:25#

53 I: Okay. Was hast du da fotografiert? #00:03:27#

54 B2: Unseren Kreis, da dürfen wir auch manchmal arbeiten. #00:03:31#

55 I: Wie sieht das dann aus? Wie muss ich mir das vorstellen? #00:03:34#

56 B2: Also wir dürfen uns entweder so auf die Bänke legen und dann arbeiten (..) aber
57 wir dürfen uns auch einfach in den Kreis setzen und hier so ein ähm (..) Wie soll ich
58 das sagen? Es gibt so Tablett, die legen wir dann so auf den Kreis, dann können wir
59 unser Heft da drauf legen. #00:04:00#

60 I: So ein Tablett, was man so aufstellen kann, ne? #00:04:02#

61 B2: Ja. #00:04:03#

62 I: Und wie ist das, wenn du da arbeitest? #00:04:06#

63 B2: Gut, aber auch laut. #00:04:11#

64 I: Und dann liegst du vor dem Tablett oder sitzt du? #00:04:16#

65 B2: Ich liege vor dem Tablett, oder entweder sitze ich und dann lege ich mein Heft
66 einfach darauf und arbeite. #00:04:23#

67 I: Und wie findest du es, dass du da liegen kannst? Hilft dir das? #00:04:28#

68 B2: Hm (nachdenkend). Ja. #00:04:29#
69 I: Passiert denn sonst noch was im Kreis, außer dass ihr da arbeitet? #00:04:34#
70 B2: Nö (..) Außer wir erzählen dann im Kreis so, was wir in den Ferien gemacht haben.
71 #00:04:40#
72 I: Ah ok. Wie sieht das dann aus, wenn ihr das macht? #00:04:45#
73 B2: Dann sitzt jeder auf seinem eigenen Platz, und dann nacheinander dürfen wir dann
74 erzählen. #00:04:53#
75 I: Das heißt, wer darf im Kreis reden? #00:04:58#
76 B2: Der, der gerade dran ist mit erzählen, sonst müssen alle leise sein. #00:05:02#
77 I: Ok (..) Möchtest du noch was sagen dazu? #00:05:09#
78 B2: Nein. #00:05:09#
79 I: Was hast du hier fotografiert? #00:05:11#
80 B2: Das sind aber auch so, glaube ich, ne, das sind normale Tische da (Einzeltische
81 im Flur). Und da setze ich mich auch manchmal hier in den Flur hin. #00:05:22#
82 I: Wann setzt du dich dahin? #00:05:23#
83 B2: Wenn es mir entweder im Klassenzimmer zu laut ist oder wenn, ja, wenn Frau X
84 sagt zum Beispiel: „X (Name B2), du sollst dich am besten draußen hinsetzen.“ Dann
85 setzte ich mich auch dahin. #00:05:40#
86 I: Wann sagt Frau X (Klassenlehrerin) das, dass du das machen sollst? #00:05:43#
87 B2: Wenn wir arbeiten oder so. #00:05:48#
88 I: Weißt du warum die das macht? #00:05:50#
89 B2: Nein (lachend). #00:05:52#
90 I: Was hast du hier fotografiert? #00:05:54#
91 B2: Auf dem Podest, da ist auch noch so ein Tisch und da setze ich mich auch
92 manchmal hin. #00:06:02#
93 I: Und was machst du dann, wenn du da sitzt? #00:06:06#
94 B2: Auch arbeiten. Dann lege ich mein Heft auf den Tisch und dann setze ich mich auf
95 den Stuhl, und dann arbeite ich. #00:06:14#
96 I: Und hilft dir das? Wie ist es denn da, wenn du da sitzt? #00:06:19#
97 B2: Ein bisschen leiser. #00:06:22#
98 I: Und wenn es leiser ist, kannst du dich dann besser konzentrieren? #00:06:26#
99 B2: Hm(bejahend). #00:06:27#
100 I: Was hast du da fotografiert? (lachend) #00:06:30#
101 B2: Die Banane oder der Mond? Keine Ahnung, was das ist. #00:06:34#

102 I: Hm (bejahend). Ich nenne es auch immer Banane. Wieso hast du die fotografiert?
103 #00:06:39#

104 B2: Da darf ich mich auch manchmal draufsetzen. #00:06:42#

105 I: Und wie findest du das? #00:06:44#

106 B2: Toll, weil ich dann so ein bisschen hin und her wackele und das finde ich dann
107 auch toll und arbeite auf der Banane auch. #00:06:53#

108 I: Okay. Wie arbeitest du dann auf der Banane? Wie kannst du mir das vorstellen?
109 #00:06:55#

110 B2: Ich setze mich dann da drauf und dann lege ich mein Heft dahin. Mein St/ Dann
111 nehme ich meinen Stift in die Hand und arbeite auch. #00:07:06#

112 I: Ah, du legst das Heft also auf der Banane vor dir ab. #00:07:10#

113 B2: Ja. #00:07:11#

114 I: Klappt das dann gut, wenn man da arbeitet? #00:07:12#

115 B2: Hm, ja. Meistens falle ich da auch um. (lacht) #00:07:16#

116 I: Und dann? #00:07:18#

117 B2: Dann passiert eigentlich gar nichts. Nur dass ich auf den Teppich falle oder auf
118 den Boden. #00:07:24#

119 I: Und dann setzt du dich wieder hin? Okay gut, das waren schon deine Bilder. Dann
120 würde ich dir jetzt noch so ein paar Fragen stellen. #00:07:29#

121 B2: Hm. (bejahend) #00:07:30#

122 I: Du hast mir ja schon ganz ganz viel gezeigt ähm gibt es denn noch andere Dinge im
123 Klassenraum, die es gibt, die wir jetzt noch nicht gesehen haben? #00:07:48#

124 B2: Eigentlich dürfen wir uns auch manchmal hier draußen auf den Schulhof setzen
125 und dann da arbeiten. Da ist ja dieses Haus mit den Bänken und da dürfen wir uns
126 auch hinsetzen. #00:08:02#

127 I: Und wie findest du das? #00:08:03#

128 B2: Auch toll. #00:08:05#

129 I: Und du hast ja gesagt, der eine Platz und die Banane, die waren auf einem Podest.
130 #00:08:12#

131 B2: Ja. #00:08:13#

132 I: Was passiert sonst noch so auf diesem Podest? #00:08:16#

133 B2: Eigentlich gab es da auch früher in der Ecke so einen ähm, auch einen Stehtisch.
134 Ja, da habe ich mich manchmal auch hingestellt. #00:08:29#

135 I: Und warum gerne den Stehtisch? #00:08:32#

136 B2: Weil ich das im Stehen irgendwie besser finde. #00:08:37#

137 I: Wie ist das mit der Konzentration? Wo kannst du da am besten arbeiten, wenn du
138 dich konzentrieren musst? #00:08:43#

139 B2: Wie? #00:08:44#

140 I: Wenn du ganz gut dich auf eine Aufgabe KONZENTRIEREN musst, gibt es einen
141 Ort, wo du das AM BESTEN kannst. #00:08:50#

142 B2: Auf meinen eigenen Platz. (selbtsicher) #00:08:53#

143 I: Okay. (..) Gibt es denn sonst noch Dinge im Klassenraum, die du super gerne
144 benutzt? #00:09:05#

145 B2: Hm (nachdenkend). (..) Eigentlich nicht nur die, die ich gerade fotografiert habe.
146 #00:09:11#

147 I: Und du brauchst ja dann zum Arbeiten Material oder Hefte. Gibt es da/ Oder weißt
148 du immer, wo du das findest oder musst du manchmal auch suchen? #00:09:23#

149 B2: Also ich muss manchmal auch suchen unter meinem Tisch, da haben wir auch so
150 Dinge, wo wir die Hefte reinlegen, aber wir haben auch Stehsammler, wo ich/ ähm wo
151 man die dann auch reinlegen kann. #00:09:36#

152 I: Und dann findest du das immer? Ok. Gibt es denn auch Orte, wo du nicht immer
153 alleine arbeitest oder bist, sondern auch mit anderen gerne mal zusammen bist?
154 #00:09:48#

155 B2: Eigentlich bin ich immer gerne alleine beim Arbeiten. #00:09:54#

156 I: Ok. Und du sitzt ja an einem Gruppentisch habe ich gesehen. Wie ist es da, da sitzen
157 ja Kinder dann auch gegenüber oder neben an. Du hast schon gesagt, dein
158 Sitznachbar, der stört manchmal. #00:10:04#

159 B2: Ja. #00:10:05#

160 I: Wie ist das mit den Kindern gegenüber? #00:10:06#

161 B2: Ja, die reden auch sehr oft und laut. #00:10:08#

162 I: Und wie findest du das? #00:10:14#

163 B2: Nicht so gut. #00:10:16#

164 I: Ok. Du hast gesagt, man darf auch auf die Treppe gehen. #00:10:23#

165 B2: Ja, darf man. #00:10:24#

166 I: Wie muss ich mir das vorstellen, wie läuft das dann da ab, wenn man da arbeitet?
167 #00:10:27#

168 B2: Da gehe ich dann auf die Treppe und dann legen wir einfach unser Heft dahin und
169 arbeiten. #00:10:37#

170 I: Wie findest du es denn, dass Frau X manchmal oder öfters sagt, dass ihr euch euren
171 Platz aussuchen dürft? #00:10:44#

172 B2: Gut. #00:10:45#

173 I: Wieso? #00:10:46#

174 B2: Weil ich dann auch meistens mir Plätze aussuche, wo ich alleine bin. Und dann ja,
175 finde ich das gut, wo ich alleine bin. #00:10:57#

176 I: Was tust du, wenn du Hilfe bei Aufgaben brauchst? #00:11:01#

177 B2: Dann gehe ich entweder zu Frau X und frage: „Was muss man da machen?“ oder
178 „ich brauche Hilfe“ und so, oder aber ich bleibe auf meinem Platz und versuche das
179 selber herauszufinden. #00:11:18#

180 I: Hm. (..) Und wenn Frau X etwas erklärt, dann sitzt ihr ja auch oft im Kreis. Wie findest
181 du es, dass das ERKLÄREN im Kreis stattfindet? #00:11:32#

182 B2: Hm (fragend). (..) Gut. #00:11:35#

183 I: Ja? Kannst du sagen, warum du das gut findest? #00:11:41#

184 B2: Ne, eigentlich nicht. #00:11:43#

185 I: Okay. Ähm (..) gibt es denn etwas im Klassenraum oder an den Orten außerhalb was
186 du gar nicht magst? #00:11:59#

187 B2: Ne. #00:12:02#

188 I: Und (..) was würdest du in der Klasse oder auch an einem anderen Ort verändern,
189 wenn du das könntest? Also gibt es irgend/ Hast du irgendwelche Wünsche, was noch
190 mal oder wo du gerne sitzen würdest oder Dinge, die du gerne hättest oder aus dem
191 Klassenraum auch raus tun würdest gerne? #00:12:23#

192 B2: Ne. #00:12:24#

193 (Unterbrechung: Person kommt in den Raum)

194 I: Gut, dann war es das auch schon. Möchtest du sonst noch etwas sagen? #00:12:32#

195 B2: Nein. #00:12:33#

196 I: Nein? Danke, dann war es das auch schon. #00:12:35#

Interview 3 (I3)

- 1 I: Dann starten wir mal. #00:00:04#
- 2 B3: Also was hier gerade auf dem Bild ist? #00:00:06#
- 3 I: Genau, erzähl mal. #00:00:08#
- 4 B3: Das ist mein Platz und da arbeite ich sehr gerne, weil da ist immer frei, wenn ich
- 5 mich da hinsetzen möchte und ähm von hier kann ich auch die Lehrerin gut hören. Von
- 6 hinten eher nicht. Ich habe sowas an den Ohren und (.) Ich mag auch, dass hier der
- 7 Platz noch relativ ruhig ist, weil hier vorne nicht so viel gequatscht wird, weil ja Frau X
- 8 (Klassenlehrerin) direkt daneben sitzt. Aber ich finde es nicht so gut, da sitzt X (Name
- 9 des Kindes) und der ist halt immer total laut und stört mich und X (Name des Kindes).
- 10 Da sitzt nämlich X (Name des Kindes). #00:00:51#
- 11 I: Ah ja, neben dir. #00:00:52#
- 12 B3: Und dann haben wir vereinbart, dass wir eine Wand aufbauen. #00:00:56#
- 13 I: Wie ist das denn mit der Wand jetzt? #00:00:59#
- 14 B3: Besser. Man kann sich schon viel besser konzentrieren. Der wirft auch nicht mehr
- 15 so mit Sachen herum. Ich fand eine Wand schon immer schön, weil dann ist es so ein
- 16 bisschen ruhiger. So ein bisschen wie eine richtige Wand halt. #00:01:19#
- 17 I: Warst du mal woanders, wo du das hattest? So eine Wand vor dir? #00:01:23#
- 18 B3: Ich saß mal da hinten gegenüber von der Freundin von mir und da war auch eine
- 19 Wand. #00:01:29#
- 20 I: Ganz hinten an der Wand? #00:01:31#
- 21 B3: Ne, da wo jetzt das Mädchen da ist (Gruppentisch). Da saß ich mal und da hatte
- 22 ich auch eine Wand. #00:01:38#
- 23 I: Ah. So eine Trennwand? #00:01:40#
- 24 B3: Ja. Da fand ich das aber blöd, weil davor ja meine Freundin saß. Die mich eigent-
- 25 lich nicht gestört hat. #00:01:47#
- 26 I: Die hat dich nicht gestört? #00:01:49#
- 27 B3: Aber Frau X (Klassenlehrerin) wollte trotzdem eine Wand. #00:01:51#
- 28 I: Ah, sie hatte Sorge, dass das eventuell passiert? #00:01:54#
- 29 B3: Ja, sie hatte Sorgen, dass es zu laut wird. #00:01:56#
- 30 I: Habt ihr denn gequatscht? #00:01:58#
- 31 B3: (nickt und lacht). #00:01:59#
- 32 I: Oh ja. Ok (lachend). Möchtest du sonst noch was zu dem Platz sagen? #00:02:04#

33 B3: Ja, also von hier, wenn wir uns zum Beispiel an den Lernorten anmelden müssen.
34 Das haben wir jetzt gerade nicht mehr, weil das hängt da ja nicht. #00:02:15#
35 I: Da an der Tafel ist das unten. Kann das sein? #00:02:17#
36 B3: Ja, aber normalerweise hängt das da und dann können wir uns auch anmelden.
37 Das finde ich schon von hier ist ein bisschen blöd, weil ich muss dann nach da ganz
38 hinten durchringen. Dann sind solche Leute, die ja halt da sitzen, viel schneller da,
39 aber dafür kann ich auch richtig gut auf die Tafel gucken (dreht sich zur Tafel). Und da
40 oben drauf gucken (zeigt auf Projektionsfläche des Beamers). Eigentlich war es das
41 schon zu dem Platz hier. #00:02:39#
42 I: Jetzt habt ihr ja gerade diese Einteilung nicht. Wie würdest du denn sagen, wie klappt
43 das da mit den Sitz/ Lernorten? #00:02:48#
44 B3: Ah, die Lernorte. Ja, also momentan melden wir uns da nicht an, wir fragen dann
45 Frau X (Klassenlehrerin), ob wir da hin dürfen. Aber dadurch, dass halt nicht so viele
46 Plätze da sind, funktioniert das ganz gut. Wenn es zu laut wird, verbietet Frau X (Klas-
47 senlehrerin) auch mal die Lernorte oder manche Lernorte kommen nicht dran. Es ist
48 halt trotzdem oft laut und ein bisschen ungeregelt, weil man dann ja sehr weit weg
49 sitzt. Manche setzten sich ganz da hinten zur Rhetorikhalle in den Flur. Dann ist es da
50 sehr laut, weil Frau X (Klassenlehrerin) das nicht mitkriegt von hier. #00:03:26#
51 I: Das heißt, wenn Frau X (Klassenlehrerin) nicht dabei ist, ist es eher laut? #00:03:30#
52 B3: Ja. Auch wenn sie mal kurz was kopieren geht und wir hier in der Klasse alleine
53 sind, dann ist es auch sehr laut. #00:03:36#
54 I: Okay. #00:03:37#
55 B3: Sonst geht's eigentlich. #00:03:39#
56 I: Ich mache mal weiter, ja? Und kurz das Fenster zu. (10) #00:03:57#
57 B3: Also auf dem Foto habe ich meinen Platz im Sitzkreis fotografiert, hier vorne. Den
58 finde ich auch sehr toll, da kann ich mich gut konzentrieren. Dafür kann ich da schlech-
59 ter auf die Tafel oder den Beamer gucken, weil ich mich umdrehen muss. Und vorher
60 saß ich halt da ganz hinten beim Sitzkreis. Aber da wollte ich weg, weil da ein paar
61 Kinder saßen, die mich gestört haben. Und jetzt sitze ich bei X (Name des Kindes) und
62 X (Name des Kindes). Das funktioniert sehr gut, es ist nicht zu laut, aber wir unterhalten
63 uns auch nicht nicht aber es stört mich halt, dass ich manchmal nicht auf den Beamer
64 gucken kann. #00:04:42#
65 I: Was machst du dann? #00:04:44#
66 B3. Dann drehe ich mich um. Oder höre halt genau hin, was sie sagt. #00:04:49#

67 I: Das hast du glaub ich, eben auch beim Glückskind gemacht. Das habe ich, glaube
68 ich, auch gesehen. Da hast du nur zugehört? #00:04:55#

69 B3: Ja, manchmal frage ich, wenn es zum Beispiel jetzt um Aufgaben geht und ich das
70 nicht sehen kann, dann frage ich zum Beispiel X (Name des Kindes), die sitzt da, die
71 kann das ein bisschen besser sehen. Aber was mich da auch stört ist, dass hier ganz
72 oft Leute auf den Stühlen sitzen, wenn wir im Sitzkreis sind und früher saß hier mal X
73 (Name des Kindes), der ist ja sehr groß und dann habe ich gar nichts mehr gesehen.
74 #00:05:19#

75 I: Ach so, der hat die Sicht versperrt? #00:05:20#

76 B3: Ja (...) Das ist bei manchen Leuten auch so, wenn wir hier einen Film gucken und
77 irgendjemand großes davorsitzt. #00:05:27#

78 I: Ja, das ist schwierig. #00:05:29#

79 B3: Ich habe das Problem ja nicht mehr. Ich sitze ganz nah an der Tafel. #00:05:33#

80 I: Ja, okay. Sonst noch was dazu oder weiter? #00:05:38#

81 B3: Ne, nichts mehr. #00:05:41#

82 I: Was hast du da fotografiert? #00:05:44#

83 B3: Da habe ich den Nebenraum fotografieren. Da arbeite ich vor allen Dingen mit dem
84 Bookcreator, wenn wir Tonaufnahmen machen. #00:05:52#

85 I: Warum? #00:05:53#

86 B3: Weil ich finde, da ist es so schön ruhig, wenn X (Name OGS-Betreuende) nicht
87 gerade da ist. Dann ist es nicht mehr so ruhig. Aber da sind halt nicht so viele Kinder,
88 da kann man die Tür zu machen. Also hier auch, aber das ist kein ganzer Klassenraum
89 und da sind auch nicht so oft Leute drin wie hier, weil hier ist ja immer Lehrer drin, sind
90 ganz viele Kinder drin. Im Gruppenraum da ist ganz selten mal X (Name OGS-Betreu-
91 ende) oder X (Name OGS-Betreuende). #00:06:28#

92 I: Wer sind X (Name OGS-Betreuende) und X (Name OGS-Betreuende)? #00:06:29#

93 B3: Unsere OGS-Betreuerinnen. Da ist nämlich die OGS und ähm. Dann kann man
94 sich da schön ungestört hinsetzen. Ich finde auch, dass es da schöne Sitzmöglichkei-
95 ten gibt. Da kann man auch rausgucken, dass ist es einfach bisschen leiser und man
96 kommt trotzdem schnell in die Klasse, hört, wenn so eine Aufräummusik da ist, weil
97 wenn man währenddessen noch eine Aufnahme macht, ist sie auch nicht zu laut, hat
98 man die nicht drin. Das Einzige, was manchmal zerstört ist, dass die Holztür der Ne-
99 benklasse, wenn da was gegen kommt, die hört sich dann immer so seltsam an. Das
100 macht dann so ein Geräusch. Und da kommt halt sehr oft das gegen und die

101 Nebenklasse ist auch oft in dem Raum und dann geht das nicht mit den Aufnahmen.
102 #00:07:18#

103 I: Was gibt es denn da für Arbeitsplätze oder Sitzmöglichkeiten? #00:07:21#

104 B3: Also man kann sich eigentlich da überall hinsetzen, außer auf den Stuhl (zeigt auf
105 Schreibtischstuhl), da darf niemand hin, außer den OGS-Betreuerinnen. Und da ist
106 auch noch so ein Tisch mit kleinen Sitzkissen quasi und da kann man sich ausruhen
107 und da (Gruppentisch) einfach noch was sprechen. Zum Beispiel haben wir für die
108 Talkshow da geübt. Das geht perfekt auf an dem Tisch da. Das sind vier Stühle und
109 wir waren zu viert. #00:07:51#

110 I: Ah okay. Das eignet sich also für Gruppenarbeiten ganz gut? #00:07:56#

111 B3: Ja. #00:07:57#

112 I: Okay, sonst noch was zum Nebenraum? #00:08:01#

113 B3: Ne, erstmal nicht. #00:08:03#

114 I: Was hast du hier fotografiert? #00:08:04#

115 B3: Den Flur. Da arbeite ich nicht ganz so oft. Aber wie heute arbeite ich da auch schon
116 mal. Da ist es relativ ruhig, auch wenn da dauernd die Kinder durchwatscheln und da
117 viele Kinder sich hinsetzen wollen. Und ähm (..) Wie heißt es? (..) Und hal/ Warte.
118 #00:08:33#

119 I: Mach langsam. #00:08:34#

120 B3: Und im Flur ist es oft sehr kalt. Da ziehe ich manchmal meine Jacke an, weil da
121 geht von überall Durchzug. Und da sind halt sehr viele Klassen, kommen dann auch
122 mal runter und ärgern einen dann auch und/ Ich kann mich da nicht so gut konzentrie-
123 ren, aber ich finde es halt gut, wenn man nicht direkt unter den Augen der Lehrerin
124 sein. Weil manchmal macht man ja auch was, ist sich noch nicht sicher, ob es richtig
125 ist. Und dann will man nicht beobachtet werden, weil man es noch korrigieren kann.
126 #00:09:10#

127 I: Das kann ich verstehen, war bei mir auch so. Wie nutzen das denn andere Kinder,
128 die draußen sind? Du sagst ja, dass Frau X (Klassenlehrerin) da nicht immer so den
129 Blick drauf hat. #00:09:22#

130 B3: Also da setzen sich manche Kinder hin, die eigentlich Hilfe bräuchten, aber mit
131 ihren Freunden quatschen wollen. Und dann kriegen sie da halt keine Hilfe, weil Frau
132 X (Klassenlehrerin) kann nicht überall gleichzeitig sein und da wird sich auch viel ge-
133 stritten, einfach weil da weniger Aufsicht ist. #00:09:44#

134 I: Hm (bejahend). Sollen wir weitermachen oder noch was dazu erzählen? 00:09:51

135 B3: Also da sieht man so einen Teil von dem weißen Schrank hier und der ist glaube
136 ich, auch ein bisschen ein Problem, weil das sind die Lehrer Sachen drin, Bastelsa-
137 chen und manche machen halt so eine Mutprobe daraus. Ich traue mich, daranzuge-
138 hen. Ich nicht. #00:10:06#

139 I: Kann man nicht abschließen? #00:10:09#

140 B3: Ich glaube manchmal. Der ist halt nicht immer abgeschlossen. #00:10:12#

141 I: Ach so, okay. #00:10:14#

142 B3: Manche machen da so eine Mutprobe draus. #00:10:18#

143 I: (lacht) Okay. Soll ich weiter machen? #00:10:22#

144 B3: (nickt).

145 I: Was haste da/ #00:10:25#

146 B3: Da habe ich die Tür von Frau X (Sonderpädagogin) Raum fotografiert. #00:10:29#
147 (Unterbrechung: zwei Kinder kommen herein)

148 B3: Ähm. In Frau X (Sonderpädagogin) Raum gehe ich öfters rein. Das sind halt nur
149 sehr wenige Plätze und da ist aber auch oft besetzt oder man kann nicht so lange drin
150 bleiben, weil da noch Leute reingehen, zum Beispiel Frau X (Sonderpädagogin). Das
151 ist unsere Schulpsychologin, glaube ich heißt das. Und ähm der ist halt sehr beliebt in
152 viele Reihen, aber zum Lernen ist er wirklich super. Man kann da auch einfach mal ein
153 Fenster aufmachen, da gibt es Gardinen. Da ist meistens, also wenn nicht gerade ir-
154 gendwas da drin ist, ist kein Lehrer drin. Da stehen immer Materialien, falls man seinen
155 Kleber oder seine Schere gerade vergessen hat. Und manchmal ist halt auch Frau X
156 (Sonderpädagogin) drin. Da kann man sich von ihr Hilfe holen. Das heißt, da gehen
157 auch oft die Kinder rein die/ #00:11:52#

158 I: Kannst du mir den Raum ein bisschen beschreiben? Weil ich habe den noch nie
159 gesehen. #00:11:55#

160 B3: Ich kann Ihnen die auch zeigen. #00:11:57#

161 I: Ich glaube, der ist nicht offen, oder? #00:11:58#

162 B3: Ich weiß es. #00:12:00#

163 I: Ja, können wir gleich machen. Aber danke. #00:12:03#

164 B3: Das ist so ein kleiner Raum und da sind solche Tische wie hier, aber weniger. Der
165 ist wirklich sehr klein. Und dann steht da an der Wand, sind da solche Tafeln mit so
166 Sachen für Mathe, für die Wiederhol-Kinder, die Hilfe brauchen, für den Förderunter-
167 richt. Und da steht auch ein riesiges Regal mit Schulbedarf. Und die Kein-Mucks-
168 Monsterchen, die kommen wenn Frau X (Sonderpädagogin) da ist und dann es halt

169 leise ist, aus dem Glas, das sind so Pompons mit kleinen Wackelaugen und mehr ist
170 da eigentlich auch nicht. Aber es ist halt schön, weil das sind so Fenster und da ist
171 man oft alleine. Kann man die Tür zumachen dann. #00:12:59#

172 I: Wie viele können da denn arbeiten? #00:13:00#

173 B3: Vier, aber auch nicht mehr. Bei fünf ist es schon richtig voll. Bei einer Arbeit sind
174 so zwei. Damit man halt nicht abspickt. #00:13:14#

175 I: Ach, da nutzt ihr den auch für? #00:13:16#

176 B3: Ja, dafür nutzen wir auch den Gruppenraum, den Flur und hier hinten bei der Mo-
177 torikhalle, den anderen Raum. Da gibt es nämlich zwei von solchen Räumen.
178 #00:13:28#

179 I: Ah, cool. Ich mache mal weiter oder hast du noch was? Ah, das war es schon. OK,
180 dann du hast schon super viel erzählt. Ich guck mal was mir noch wichtig ist. Genau,
181 du hast schon viel erzählt über laut und leise. Wo/ kannst du noch mal zusammenfas-
182 send sagen, wo ist es in Arbeitsphasen eher laut und wo ist es eher leise? #00:13:58#

183 B3: Also hier im Klassenraum kommt drauf an wie viele an Lernorten sind, aber ich
184 hier im Klassenraum ist es immer laut. Im Flur auch, im Gruppenraum und Frau X
185 (Sonderpädagogin) Raum oder Frau X (Schulsozialarbeiterin) Raum, das ist quasi der
186 gleiche, ähm ist es immer eher leiser. #00:14:22#

187 I: Und das ist Okay, dass es da laut ist, oder/? #00:14:24#

188 B3: Also das mit dem Lauten finde ich gerade hier im Klassenraum sehr störend, weil
189 dann kriegt man halt irgendwann auch Kopfschmerzen. Man kann nicht einfach so
190 raus, um was zu trinken, nicht immer. Und oft können wir auch gar nicht an Lernorte
191 und deswegen finde ich es halt hier im Flur störend, weil auch wenn man im Raum von
192 Frau X (Sonderpädagogin) ist, hört man ja trotzdem den Lärm vom Flur gefallen. Und
193 auch im Nebenraum auch den Lärm von der Klasse ein bisschen. #00:14:54#

194 I: Kann ich verstehen. Gibt es denn Dinge im Klassenraum oder auch außerhalb, je
195 nachdem wo die sind, die du gerne benutzt beim Arbeiten? #00:15:06#

196 B3: Also da hinten ist so ein Regal und da ist zum Beispiel sowas wie Rechenmaterial
197 drin und ein Spiel, das ist super acht, da gibt es so Aufgaben, die man lösen muss.
198 #00:15:18#

199 I: Hattest du davon eben nicht auch ein Foto von gemacht? #00:15:20#

200 B3: Wie? #00:15:21#

201 I: Hast du da nicht eben ein Foto von dem Regal gemacht? #00:15:23#

202 B3: Ich habe überlegt, ob ich eins mache. Also das mache ich auch sehr gerne, das
 203 finde ich, ist tolles Lernbrett drinnen/ #00:15:35#

204 (Unterbrechung: zwei Kinder kommen rein)

205 B3: Ja, das finde ich zum Üben cool, weil es ein spielerisches Lernen ist. Und ich finde,
 206 mit spielerischem Lernen kann man das viel besser beibringen. Wenn man abends
 207 lernt auch. Und ich finde das auch irgendwie, das kann man dann mit mehreren Leuten
 208 lernen, weil es ist leichter so ein Spiel zu spielen mit vielen für Mathe, als zum Beispiel
 209 jetzt mit ganz vielen Rumzuschreiben. Das geht ja nicht. #00:16:27#

210 I: Das eignet sich besser für so Gruppen- oder Partnerarbeiten, oder? #00:16:29#

211 B3: Ja. #00:16:30#

212 I: Okay. Wo sitzt oder bist du am meisten, wenn ihr arbeitet oder auch wenn ihr euch
 213 den Ort aussuchen dürft? #00:16:45#

214 B3: Da muss ich jetzt überlegen. Also im Gruppenraum und hier (eigener Sitzplatz),
 215 weil ich würde so 70% des Unterrichts sitze ich hier und den Rest halt im Gruppen-
 216 raum. #00:16:58#

217 I: Wenn du dir den Platz aussuchen darfst, dann wählst du welchen am liebsten aus?
 218 #00:17:05#

219 B3: Dann gehe ich gerne in den Gruppenraum. Also wenn X (OGS-Betreuende) da ist,
 220 gehe ich dann doch woanders hin, weil sie quatscht sehr viel. #00:17:13#

221 I: Ah okay (lachend). Gut. Und wie findest du dich hier im Raum zurecht? #00:17:20#

222 B3: Kannst du mir die Frage mal was erklären? #00:17:24#

223 I: Zurechtfinden, also findest du immer das Material, was du brauchst. Sowas.
 224 #00:17:29#

225 B3: Also. So viel Übungsmaterial und auch Hilfsmaterial brauche ich gar nicht, hole ich
 226 mir meistens auch nicht so viel. Und halt der ganze Rest ist unter meinem Tisch, der
 227 ziemlich unordentlich ist. #00:17:43#

228 I: Ganz schön voll. #00:17:45#

229 B3: Ja. Aber manche Sachen, da frage ich halt auch X (Name eines Kindes) oder Frau
 230 X (Klassenlehrerin), wenn ich nicht weiß, wo zum Beispiel buntes Papier ist. Und wenn
 231 mir niemand helfen kann, dann suche ich rum. Das kann auch durchaus etwas länger
 232 dauern. #00:18:04#

233 I: Aber größtenteils findest du es? #00:18:07#

234 B3: Ja. Zur Not improvisiere ich halt, wenn ich ein gelbes Blatt brauche, mal ich mir ein
 235 weißes Blatt gelb an. #00:18:13#

236 I: Das dauert auch (lachend). #00:18:14#

237 B3: Ja, das dauert auch (lachend). #00:18:15#

238 I: Okay. Ähm (..) Gibt es Orte, an denen du vor allen Dingen mit ANDEREN zusammen
 239 bist? Für Partnerarbeit? Für Gruppenarbeit? #00:18:29#

240 B3: Als Gruppenarbeit mache ich viel mit anderen in der Klasse auch. Da haben wir
 241 zum Beispiel manchmal so Matheaufgaben, da brauchen wir Stammtische, und da sitzt
 242 man dann an einem Tisch, halt an einem Gruppentisch und/ Aber vor allen Dingen im
 243 Gruppenraum. #00:18:50#

244 I: Okay. #00:18:51#

245 (Unterbrechung: Kind putzt sich die Nase)

246 I: Ok. Kannst du mir mal erzählen, was genau ihr alles im Kreis macht? #00:19:17#

247 B3: Also jeden Morgen treffen wir uns im Kreis. Da gibt es halt das Glückskind, eine
 248 kleine Erzählrunde. Zum Wochenende stellen wir dann auch Fragen, also nach dem
 249 Wochenende. Im Kreis treffen wir uns auch nach manchen Unterrichtsstunden, um zu
 250 besprechen, wo haben wir noch Probleme? Was möchten wir noch erreichen? Manch-
 251 mal machen wir auch sowas, dass man heißt Fischglas. Da gehen ein paar Beispiel-
 252 kinder, denen Frau X (Klassenlehrerin) das schon erklärt hat, in den Kreis und zeigen
 253 zum Beispiel, wenn wir jetzt eine Übungsrunde: wie zeichne ich einen Kreis ohne ech-
 254 ten Zirkel. Wenn man eine Schnur und ein Erding zum Beispiel zusammen macht. Das
 255 nennen wir dann Fischglas, weil dann ist es quasi, wie die beiden Kinder oder die
 256 Kinder halt, sind dann wie in einem Fischglas und alle anderen drum herum gucken
 257 oder sitzen. #00:20:16#

258 I: Okay interessant. #00:20:18#

259 B3: Ja, und wir besprechen auch wichtige Sachen im Kreis und wir machen uns unse-
 260 ren Klassenrat im Kreis. Da gibt es so eine Box für da ist beispielsweise Probleme und
 261 sowas in Zettelform rein und dann werden die vorgelesen von dem Moderator oder
 262 einer Moderatorin. Dann wird halt darüber gesprochen und nimmt dann dran. Der Re-
 263 gelwächter sorgt dafür, dass es nicht zu laut ist. Der Zeitwächter sorgt dafür, dass die
 264 Themen nicht so lange besprochen werden. Und halt der Schriftführer schreibt auf.
 265 Und wir feiern auch, wenn ein Kind hier Geburtstag hat, feiern wir das auf dem Kreis
 266 und wir frühstücken im Kreis. Und manchmal setzen wir uns auch zum Arbeiten in den
 267 Hausaufgaben oder so in den Kreis. Das finde ich gut, dass wir uns in den Hausauf-
 268 gaben fast überall hinsetzen dürfen und auch meistens nicht mehr fragen müssen,
 269 wenn wir uns umsetzen wollen. #00:21:16#

270 I: Das hört sich spannend an. Wo oder wie passiert es, wenn Frau X (Klassenlehrerin)
271 euch etwas Neues beibringt? #00:21:26#

272 B3: Wenn Frau X (Klassenlehrerin) uns was Neues beibringen, nutzt sie ganz oft den
273 Beamer, wo jetzt gerade das dann steht, ja und macht dann auf solchen Kästchen
274 Beispielaufgaben, zum Beispiel in Mathe oder schreibt in Deutsch auch was auf. Oder
275 wir machen es im Kreis. #00:21:47#

276 (Unterbrechung)

277 B3: Wo war ich? #00:22:12#

278 I: Wenn Frau X (Klassenlehrerin) euch etwas erklärt. #00:22:13#

279 B3: Ja, das machen wir auch manchmal im Kreis mit dieser Fischglasmethode. Oder
280 sie nennt uns die Seite, die wir machen müssen, und dann setzen wir uns halt in Grup-
281 pen zusammen. Und dazu sage ich immer selbstständiges Beibringen. Weil wir es uns
282 dann durch/ Wenn zum Beispiel der eine gute Mathe kann, aber es ist eine Textauf-
283 gabe ist und der andere kann gut Deutsch und dadurch bringt man es sich dann zu-
284 sammen bei. Das finde ich, funktioniert fast schon besser als das Erklären, weil die
285 Kinder dann nicht so aufmerksam sind. Vor allem, weil das Erklären/ weil manche Kin-
286 der verstehen es dann nicht, dann verstehen es anderen total schnell und dann dauert
287 es immer so ewig. #00:22:54#

288 I: Wenn Frau X (Klassenlehrerin) was erklärt, wo sitzt ihr dann da? #00:22:58#

289 B3: Also oft halt im Kreis, aber meistens auch an unseren Plätzen. Dann sitzen sich
290 die Kinder hinten manchmal auf ihren Tischen, weil sie es sonst nicht sehen. Und dann
291 gucken wir oben auf den Beamer. #00:23:15#

292 I: (5) Wie findest du es denn, dass ihr euch euren Platz aussuchen dürft? #00:23:26#

293 B3: Ich finde es eigentlich ist es eine coole Idee. Aber ich finde, man sollte, dass viel
294 mehr regeln und solchen Lärm auch mehr unterbinden. Also manchmal/ es nicht böse
295 gemeint, aber manchmal habe ich das Gefühl, Frau X (Klassenlehrerin) hat das über-
296 haupt nicht mehr unter Kontrolle, mit dem Aussuchen. Weil dann setzen sich manche
297 Kinder einfach irgendwohin. Oft müssen wir noch die Kinder holen, weil sie die Auf-
298 räummusik nicht hören, wir können uns fast schon überall hinsetzen. Auch hinten auf
299 die große Treppe können wir uns hinsetzen. Und so kann sie den Kindern, die Hilfe
300 brauchen, nicht mehr helfen. Die meiste Zeit sieht man sie gar nicht. Und oft läuft es
301 auch einfach komplett aus dem Ruder und dann wird sich hier drin geprügelt.
302 #00:24:11#

303 I: Wenn sie dann gerade mal nicht im Raum ist? #00:24:12#

304 Be: Ja. Viele Kinder haben nämlich Lernortverbot und sind deswegen hier drin. Und
305 dann prügeln sie sich halt hier drin, weil wenn Frau X (Klassenlehrerin) gerade nicht
306 da ist und sie ist dann ziemlich oft nicht hier drin. Also man hat das Gefühl, dass sie es
307 nicht mehr unter Kontrolle hat. #00:24:29#

308 I: Aber das ist dann auch nur für ausgewählte Kinder? Für die das nicht okay ist?
309 #00:24:42#

310 B3: Also wir haben so ein paar übliche Verdächtige. Ich glaube, wenn die nicht da
311 wären, das war ja auch schon mehrmals, das ist dann schon viel ruhiger. Dann haben
312 wir auch weniger Probleme, wenn zum Beispiel so eine Woche nicht da sind, ist auch
313 im Klassenrat viel weniger los. Also man merkt schon, dass es hauptsächlich an diesen
314 Kindern liegt und das sind auch viel mehr Jungs als Mädchen. Weil die lösen ihre
315 Probleme mit den Fäusten und wir machen das halt mit Wörtern. #00:25:21#

316 I: Okay (4) Gibt es was im Klassenraum oder außerhalb, jetzt an Möbeln, Dingen, was
317 auch immer, dass du verändern würdest, wenn du einen Wunsch frei hättest? Und
318 Frau X (Klassenlehrerin), die kommt und sagt: „So, jetzt werden hier alle Wünsche
319 umgesetzt.“ Würdest du einen äußern? #00:25:44#

320 B3: Ja, dass man stabilere Tische und Stühle holt, weil/ Und auch welche, die nicht so
321 wackeln, weil viele Stühle wackeln total. Und das ist sehr laut, wenn man sich zurück-
322 lehnt und dann wieder nach vorne lehnt. Und diese Tische hier sind total angekratzt.
323 #00:26:02#

324 I: Ach so, die sind schon alt? #00:26:03#

325 B3: Hier ist ein riesen Kratzer. Also man müsste irgendwie das machen, dass die we-
326 niger Kratzer reinkriegen können. Auch hier manche/ (..) Manche hatten sich ja davor
327 und die schneiden dann mit einem Geodreieck oder mit einem Lineal da rein.
328 #00:26:22#

329 I: Gibt es denn, außer dass die Möbel erneuert werden sollten, irgendwelche Wünsche,
330 mit denen du besser arbeiten könntest? #00:26:30#

331 B3: Also ich finde es unnötig, dass hier so viele Regale stehen. Man kann ja auch
332 einfach da hinten das Regal größer machen. Und hier ein ganz großes Regal machen
333 und alles dann in eins stellen. Weil diese Regale sind gar nicht so voll. Da würde eins
334 weniger locker ausreichen. Und halt, dass alle Sachen total verstreut sind. Manche
335 Sachen von dem Schreibzeitwaagen da liegen da hinten irgendwo. Und dann muss
336 man durch die halbe Klasse gehen, wenn man sein Lernmaterial wieder einsammeln
337 will. #00:27:01#

338 I: Okay, gut. Habe ich jetzt in Bezug auf eure Lernumgebung irgendwas Wichtiges
339 vergessen? #00:27:13#
340 B3: (Schüttelt den Kopf).
341 I: Gut, dann war es das auch. #00:27:19#

Interview 4 (I4)

- 1 I: Ok. (...) Möchtest du mal erklären, was du da fotografiert hast? #00:00:11#
- 2 B4: Das ist unser ist unser Ich-auch-Zeichen/ ähm das wollte ich auch sagen. Das ist
3 so, man kann ja nicht alle dran nehmen, wenn Frau X (Klassenlehrerin) zum Beispiel
4 einen anderen dran nimmt und wenn man das auch sagen wollte, kann man das
5 Zeichen machen, dann weiß Frau X (Klassenlehrerin), dass man das auch sagen
6 wollte. #00:00:26#
- 7 I: Ok. Wo hängt das? #00:00:27#
- 8 B4: Das hängt bei uns an der Tafel ganz rechts, damit auch die anderen Lehrer wissen
9 ungefähr, dass das dafür ist und auch generell, dass wir das einfach noch mal wissen,
10 weil manche vergessen das da. #00:00:44#
- 11 I: Was hast du hier fotografiert? #00:00:48#
- 12 B4: Unsere Motorikhalle. Das ist wie eine kleine Baby-Turnhalle. Da kann man mit
13 einer OGS-Betreuerin, wenn man in der ersten, zweiten und dritten Klasse ist, während
14 des Unterrichts so eine Schulstunde in die gehen, um einfach mal Bewegung zu haben
15 oder auch einfach, um/ da kann man auch Lernspiele spielen, das machen die häufig
16 im Förder oder generell, da können wir auch in der OGS-Zeit einmal pro Woche rein,
17 um einfach da was zu toben oder so. #00:01:26#
- 18 I: Geht ihr denn auch in der Unterrichtszeit da rein? #00:01:29#
- 19 B4: Ganz selten. Also ich glaube, die Ersties und Zweities richtig oft, aber wir Dritten
20 und Vierten müssen ja mehr lernen und so. Und wir Vierties haben wir im Moment
21 dafür keine Zeit, weil wir aufräumen müssen, weil wir ganz viel anderes Kram zu
22 haben. #00:01:50#
- 23 I: Ok. Was hast du hier fotografiert? #00:01:52#
- 24 B4: Das sind unsere Klassentiere. Also eigentlich hätten wir nur Bulli, dann ist Bruno
25 und Bella noch hinzugekommen, das ist eine lange Geschichte. Die hat Frau X
26 (Klassenlehrerin) immer random am See getroffen (lachend). Also Bruno, hier der,
27 kommt immer mit über unser Wochenende und erlebt, was wir am Wochenende
28 machen. Dann wechseln wir uns immer ab: ein Mädchen und ein Junge. Damit es
29 keinen Streit gibt. Dann mehr Jungs oder mehr Mädchen waren. Und die helfen uns/
30 Also Bella, die hilft uns, wenn wir Bauchschmerzen haben, weil die hat/ Das kann man
31 warm machen und die motivieren uns auch und wenn einer mehr Motivation braucht,
32 dann können wir uns die nehmen. #00:02:42#

33 I: Mensch, das ist ja wirklich/(..) Drei Stück. Okay. Gibt es sonst noch etwas Wichtiges
34 dazu? #00:02:50#

35 B4: Ne. #00:02:51#

36 I: Dann mach ich mal weiter. #00:02:52#

37 B4: Das sind unsere Englischtiere, die können wir auch übers Wochenende
38 mitnehmen. Und dann müssen wir auch in Englisch schreiben. Das sind Grumpy und
39 Fred, die sind sehr witzig. Herr X (Engischlehrer), spricht immer für die. Die nimmt der
40 dann in die Hand und spricht für die. Das ist immer witzig und die erleben auch eine
41 Menge. Die waren letztens mit X (Name eines Kindes) im Zoo oder auch bei mir auf
42 der Cheerleadermeisterschaft. Also die sind quasi wie unsere anderen drei
43 Klassentiere. #00:03:27#

44 I: Sehr cool. Sonst noch etwas dazu? #00:03:30#

45 B4: (Kopfschütteln). #00:03:31#

46 I: Ok, was hast du da denn fotografiert? #00:03:33#

47 B4: Das ist unsere Ruheecke. Da kann man, wenn man ähm etwas Ruhe von den
48 Gruppentischen braucht, kann man da drin arbeiten und da sind auch unsere
49 Klassenratssachen oder unsere Lernbüros. Also der Klassenrat ist dafür da, dass wir
50 Themen, die unsere Klasse betreffen, wie Probleme (..) oder Fragen so machen
51 können. Und unsere Lernbüros sind dafür da, dass man seine Ruhe hat. Dass man
52 das aufstellt und dann in Ruhe arbeiten kann. #00:04:06#

53 I: Hm. Nutzt du die Lernbüros auch? #00:04:06#

54 B4: Ja, aber nicht häufig, sondern eher, wenn wir Klassenarbeiten schreiben.
55 #00:04:15#

56 I: Hm. Nimmst du dir das dann selbst in Klassenarbeiten oder gibt Frau X
57 (Klassenlehrerin) dir die? #00:04:18#

58 B4: Also wir sollen/ Frau X (Klassenlehrerin) verteilt, die immer, aber meist/ Wir
59 bekommen sie dann, dass wir halt nicht abschreiben, aber manchmal nehme ich mir
60 die auch selber, wenn wir zum Beispiel Vertretung haben, wenn Frau X
61 (Klassenlehrerin) krank ist und die X (Name eines Sitznachbarn) wegschickt in den
62 Flur oder so. Dann nehme ich mir trotzdem eins. #00:04:39#

63 I: Warum nimmst du dir dann eins? #00:04:41#

64 B4: Weil ähm ich manchmal auch einfach/ In manchen Sachen bin ich in den/
65 In Arbeiten brauche ich einfach meine Ruhe und muss mich auf mein Blatt fokussieren,
66 auf die Aufgaben. #00:04:55#

67 I: Und das hilft dir dann? #00:04:57#
68 B4: (Nickt). #00:04:58#
69 I: Ok. Gibt es sonst noch was zu der Ecke zu sagen? #00:05:01#
70 B4: Ne. (..) Das ist unser Teppich, also eher für den Sitzkreis gedacht. Da machen wir
71 immer ganz/da führen wir neue Themen ein in Mathe und Deutsch und noch in anderen
72 Fächern. Oder wir machen morgens unsere Tagvorstellung und den Erzählkreis. Und
73 ich finde, seitdem wir den haben, läuft irgendwie alles besser als früher. Früher haben
74 wir/ unsere Klassenlehrerin wurde ja gewechselt und früher waren wir dann alle noch
75 so, morgens hatten wir keinen Bock, weil ja so/ und dann freuen wir uns halt drauf.
76 Mehr auf den Unterricht, also die meisten, weil wir dann was von uns oder von seinem
77 Wochenende erzählen. Und da können wir auch meistens etwas konzentrierter
78 arbeiten. Wir machen da ja ganz viele Themen und da können dann immer mehr
79 Personen drankommen. #00:06:11#
80 (Unterbrechung)
81 I: So, du warst bei, glaube ich, wir können uns besser konzentrieren, weil ihr euch was
82 erzählt, oder? #00:06:44#
83 B4: Ja. #00:06:45#
84 I: Das wars? Okay. Passiert denn sonst etwas im Sitzkreis? #00:06:53#
85 B4: Wie gesagt, wir besprechen unsere Themen oder/ Weil meistens an den Plätzen
86 wird es sehr unruhig. Dann gehen wir in den Kreis und/ Frau X (Klassenlehrerin) hat
87 eine Sitzordnung gemacht, die finde ich jetzt nicht mehr so gut. Früher hat sie geholfen,
88 weil da sind ganz viele Kinder ja gekommen und weggegangen. Die hat eigentlich
89 geholfen uns auf/ Wir haben halt nicht neben dem Partner gesessen, die wir unbedingt
90 mögen, weil ich das früher neben X (Name eines Kindes), den mochte ich nicht so
91 gerne und so, das hat halt geholfen. Dass man sich besser fokussiert. Jetzt stimmt es
92 nicht mehr so ganz, aber man kann sich trotzdem noch gut konzentrieren. #00:07:48#
93 I: Okay. (..) Was meinst du denn, wie klappt das denn, wenn ihr in den Kreis kommt?
94 #00:07:54#
95 B4: Frau X (Klassenlehrerin) macht entweder unsere Aufräum- oder Ruhemusik an,
96 dann wissen wir eigentlich automatisch, dass wir in den Kreis oder zur Ruhe kommen
97 sollen. Oder Frau X (Klassenlehrerin) sagt, dass wir in den Sitzkreis kommen.
98 #00:08:06#
99 I: Und dann klappt das gut, würdest du sagen, oder? #00:08:10#

100 B4: Ja, es wird halt wie immer, wenn man den Platzwechsel etwas lauter, aber ja, dann
 101 kommen wir eigentlich schnell zur Ruhe wieder. #00:08:19#

102 I: Okay, ich mache mal weiter, oder? #00:08:23#

103 B4: (Nickt bejahend). #00:08:24#

104 B4: Das ist der Beamer, da kann Frau X (Klassenlehrerin) ganz viel übers Tablet an
 105 die Wand werfen, wenn wir Aufgaben besprechen oder einfach um ein Arbeitsblatt
 106 unter die Kamera zu machen. Dann müssen wir nämlich den Beamer anschalten, der
 107 das dann alles macht, der dann/ (..) Der hat sehr viel uns geholfen, weil früher haben
 108 wir immer nur an der Tafel geschrieben, da hatten wir alle irgendwie irgendwann keine
 109 Lust mehr drauf. Dann hat in der dritten oder zweiten Klasse jede Klasse einen Beamer
 110 bekommen, um das dann auch digital zu machen. Und das hat auch sehr geholfen,
 111 wir nutzen fast unsere Tafel fast nicht mehr, nur in Englisch. Da schreibt Herr X
 112 (Engischlehrer) immer da drauf, aber sonst brauchen wir die eigentlich fast nie.
 113 #00:09:12#

114 I: Das heißt, ihr dürft den Beamer auch also mitbenutzen? #00:09:16#

115 B4: Quasi. Also wir dürfen da nicht drangehen, aber wir lernen damit oder wenn/ wir
 116 können, auch wenn Frau X (Klassenlehrerin) das so möchte, können wir auch über ihr
 117 Tablet mit dem Stift hier schreiben und das sehen wir halt. Nur manche Jungs lachen
 118 dann halt über die Schriften. #00:09:43#

119 I: Aber du meinst ihr findet das besser als die Tafel? #00:09:48#

120 B4: Ja, weil da Tafel, da hängt ganz viel anderen Kram. Zum Beispiel unsere
 121 Stundenpläne und so. Dann auch ganz viel unsere Zeichen, also die Haltestelle und
 122 so, das Ich-auch-Zeichen. Und innen ist dann eher/ da schreiben wir eigentlich nie, da
 123 hängen immer meistens unsere Themen, zum Beispiel von Sexualkunde, da hängen
 124 die ganzen Sachen. Oder als wir das Thema Bundesländer hatten, eine
 125 Deutschlandflagge mit den Bundesländern. Dann fokussieren wir uns meistens immer
 126 auf die Schilder und so alles und bei dem Beamer müssen wir ja wirklich nur auf den
 127 Beamer gucken. #00:10:33#

128 I: Ok, dann ist man nicht so abgelenkt. Meinst du? #00:10:37#

129 B4: Ja. #00:10:38#

130 I: Ok, gibt es sonst noch was zum Beamer, oder soll ich weiter machen? #0:10:43#

131 B4: Weiter machen. #00:10:45#

132 B4: Das ist unsere Musikbox, da läuft immer unsere Aufräummusik und so alles ab.
 133 Dann wissen wir halt auch, dass Frau X (Klassenlehrerin) nicht nochmal sagen muss:

134 „alles aufräumen“ und so. Dann macht sie einfach die Box an und wir räumen dann in
135 der entsprechenden Zeit auf, unsere Materialien oder so weg. Oder auch generell
136 machen wir das, um unsere Lieder zu singen. Vielleicht für Abschlussfeiern der Vierties
137 oder Sankt Martin und so. Da singen wir die immer. Und dann hilft es uns, weil es dann
138 alles lauter ist. Weil wir müssen zwar lauter als die Musik singen, aber trotzdem, dann
139 hören wir auch noch mal mehr in welchem Takt und das alles so ist. Also ich finde, die
140 hilft uns auch und die hat auch jede Klasse, also sollte jede Klasse haben. #00:11:35#
141 I: Ok. #00:11:36#

142 B4: X (FSJlerin) nimmt sie dann ähm auch manchmal mit um/ Einfach mit in die
143 Motorikhalle. Oder wir haben die auch immer mitgenommen, um unsere
144 Karnevalstänze zu üben. #00:11:55#

145 I: Ok. Auch cool, dass ihr sowas habt. Gibt es sonst noch irgendwas auf dem Bild, was
146 du beschreiben möchtest? #00:12:03#

147 B4: Man sieht ja hier diese gelben Ablagen. #00:12:06#

148 I: Ja. #00:12:17#

149 B4: (5) Da haben wir ganz lange unsere Sachen gehabt. Da hatten wir so Notizbücher,
150 wo wir über unser Wochenende schreiben, das haben wir fast nie gemacht, aber da
151 können wir auch zum Beispiel Arbeitsblätter reinton, die wir noch brauchen oder
152 Ausmalbilder, aber da liegt meistens nur Schrott drin. (lachend) #00:12:38#

153 I: Das heißt jeder hat eine? #00:12:40#

154 B4: Ja, jeder hat seine eigene. Manche sind jetzt über die Jahre kaputt gegangen, aber
155 wir brauchen die ja eh nicht mehr so lange. Frau X (Klassenlehrerin) will da lieber
156 andere für die neuen Klassen. Und da haben wir halt unsere Sachen gelagert und
157 jeder hat seine eigene mit seinem Namen. #00:13:01#

158 I: Ok, spannend. Habt ihr sonst noch Orte im Klassenraum, wo ihr eure Sachen
159 ablegen könnt? #00:13:07#

160 B4: Ja, am Waschbecken, diese gelben, roten, grünen, blauen Schubladen. Da sind
161 meistens unsere Kunstsachen, also Pappe, Tonpapier oder Wasserfarbkasten und
162 Pinsel und so. Oder auch Kunstprojekte wie, wie heißt das, unsere Blumen für die
163 Muttertags oder für X (FSJlerin) zum Abschied und/ weil da kommen nicht so viele weg
164 wie in den gelben Ablagen, weil da easy was rausrücken kann, aus denen hier. Aus
165 den da hinten muss man die ja wirklich erst aufziehen und da hat auch jeder seine
166 eigene, da geht es glaube ich ja, da geht es nach Klassenliste. Also es fängt an mit X

167 (Name eines Kindes), weil der immer der erste ist, dann geht es halt so weiter. Und da
168 kann halt jeder seine Sachen für Kunst meistens ablegen. #00:14:03#

169 I: Okay. Gibt es sonst noch irgendwas zu dem Bild, oder soll ich weitermachen?
170 #00:14:10#

171 B4: Weitermachen. #00:14:11#

172 I: Haben wir denn noch eins? Ja. #00:14:13#

173 B4: Das ist unser Schreibzeitwagen. Also unsere Schreibzeit, die haben wir dienstags
174 für Deutsch, da können wir Sachtexte schreiben oder einfach was schreiben, was wir
175 wollen. Und dazu haben wir hier (Schubladen des Wagens) ganz viele Ideen, da kann
176 man so Bilder machen oder hier haben wir auch was für unsere Autorenrunde und die
177 Schreibkonferenzen, dass die anderen Kinder deinen Text hören können und die auch
178 Feedback geben können. Und da sind halt ganz viele auch Satzanfänge und so drin.
179 Wenn wir eine Geschichte schreiben oder Sätze schreiben müssen, können wir da
180 Ideen finden. Dann hier unten, das ist eher für Angebote, dass wir eher
181 Rechtschreibung üben müssen mit Strategien, also wie zum Beispiel ähm Blitzdiktat
182 und so. Dann hier Stempel, da sind auch noch ganz viele Buchstaben, die man
183 stempelt, dass man die Wörter stempeln könnte. Oder hier sind Sanduhren, die
184 benutzen wir eigentlich für den Klassenrat. Ja, und der Wagen hilft uns eigentlich
185 immer, wenn wir Ideen brauchen oder bei den Sätzen Hilfe brauchen. #00:15:49#

186 I: Da ist ganz schön viel drin. Nutzt du den denn häufig? #00:15:52#

187 B4: Ja, wenn wir Schreibzeit haben. Im Moment fällt es aus, weil wir da viel zu tun
188 haben. Da nehme ich mir meistens immer, wenn ich keine Ideen habe, Ideen.
189 #00:16:00#

190 I: Das hilft dir dann so ein bisschen, um anzufangen? #00:16:03#

191 B4: (nickt bejahend). #00:16:04#

192 I: Ok. #00:16:06#

193 B4: Ah, das (Fotografie) hatten wir noch. Das sind unsere Lernorte, jeder hat seine
194 Nummer und da können wir uns dranmachen. Wir können in der Ruheecke arbeiten
195 oder uns einfach an die Regale stellen und arbeiten. Dann die Lernbüros, dann im
196 Gruppenraum können wir uns aufteilen, bei Frau X (Sonderpädagogin) im Raum. Auf
197 dem Teppich, im Flur. Wir haben so Tablettts, wo man arbeiten kann, die sind eigentlich
198 für das Essen im Bett, aber wir benutzen die als Lerntablettts. Und wir können uns dann
199 da halt anmelden, um entweder ja um vielleicht mal Pause zu haben von unserem
200 Klassenraum und auch um uns zurückzuziehen, ja. Also als jetzt ist es jetzt alles weg,

201 weil die Tafel hing früher woanders. Aber da ist jetzt kein Platz mehr und deswegen
202 benutzen wir das jetzt nicht. Deswegen verteilen wir uns, weil wir haben das genutzt,
203 da haben wir uns angemeldet mit unserer Nummer. #00:17:08#

204 I: Hat das gut geklappt? #00:17:09#

205 B4: Ja, nur die meisten haben sich vergessen, immer abzumelden, aber/ #00:17:13#

206 I: Okay. #00:17:13#

207 B4: Ja, das ist jetzt nicht so schlimm, aber die haben wirklich viele genutzt. Ja,
208 deswegen meistens haben sich die gestritten, wer wohin geht. Deswegen haben sich
209 die anderen Tische immer aufgeregt, wenn dieser Tisch drangekommen ist. Die haben
210 sich dann immer aufgeregt, weil die besten Plätze dann weg sind, weil die meisten
211 wollen zu Frau X (Sonderpädagogin) oder in den Flur. Deswegen regen sich die
212 meisten immer auf. Dann finde ich es sonst witzig, weil manchmal bin ich weg, aber
213 oft bleibe ich lieber schlau und bleibe im Klassenzimmer, wie da jetzt alle weggehen
214 wollen. Also alle wollen jetzt irgendwo da hin und ich bleibe im Klassenraum an
215 meinem Platz. Dann ist es immer so witzig, wenn die sich dann aufregen, dass kein
216 Platz mehr frei ist und dann woanders hin müssen. #00:17:57#

217 I: Du hast gesagt, du bleibst eher im Klassenraum. Nutzt du die anderen Lernorte gar
218 nicht? #00:18:03#

219 B4: Doch, aber ich habe sie früher genutzt, aber da war es halt immer sehr, sehr voll
220 und lauter als wenn man in der Klasse bleibt. Deswegen/ Ich benutze eigentlich, ich
221 benutze eher die Ruheecke und den Stehplatz am Regal und die Büros und den
222 Teppich, weil das alles so im Klassenraum ist und die Tablettts, aber den Flur und Frau
223 X (Sonderpädagogin) und den Gruppenraum gehe ich meistens nicht, weil da ganz
224 viele hingehen wollen. Frau X (Sonderpädagogin) ist meistens auch besetzt von
225 anderen Kindern und die B sind noch hier und so. Deswegen bleibe ich im
226 Klassenraum, aber ich habe sie und ja, ich habe sie benutzt, sehr viel wirklich.
227 #00:18:41#

228 I: Wann bist du denn da immer hingegangen? #00:18:45#

229 B4: Meistens im Unterricht. Und wenn ich einfach mal mich zurückziehen möchte und
230 für mich arbeiten möchte und wenn ich, ja einfach Ruhe brauche. #00:18:58#

231 I: aber das hat dann scheinbar nicht so geklappt. #00:19:01#

232 B4: Ja, weil dann waren doch da drei andere Leute und deswegen bleibe ich lieber in
233 der Klasse, weil da Frau X (Klassenlehrerin) da für Ruhe sorgt. #00:19:11#

234 I: Also ist es im Klassenraum leiser? #00:19:15#

235 B4: Kommt drauf an auf die Arbeitsphasen. Zum Beispiel bei Sexualkunde, da ist es
 236 meistens laut, weil alle sich da/ Alle es komisch finden und so, weil Mathe und Deutsch,
 237 wenn wir gerade mal keine Partnerarbeit machen, ist es schon leiser, weil die B sorgt
 238 dann auch für Lautstärke, dann fangen alle irgendwie leicht an zu quatschen und dann
 239 wird es halt laut. #00:19:39#

240 I: Okay, möchtest du sonst noch was dazu sagen? Das war es dann auch schon. Ok.
 241 (8) Was würdest du denn jetzt zusammenfassend sagen? Wo ist es eher laut und wo
 242 ist es eher leise? #00:20:03#

243 Im Flur und im Gruppenraum ist es eher laut. Bei Frau X (Sonderpädagogin) und in
 244 der Klasse ist es meistens leiser, weil Frau X (Sonderpädagogin) hat so kleine Monster,
 245 die kommen halt nach draußen nur wenn es leise ist und dann motiviert das halt auch
 246 etwas mehr leiser zu sein. #00:20:21#

247 I: Hm. Und wo würdest du sagen, kannst du dich am besten konzentrieren?
 248 #00:20:26#

249 B4: Bei Frau X (Sonderpädagogin), die unterstützt uns auch noch manchmal oder im
 250 Klassenraum, weil da meistens Frau X (Klassenlehrerin) ist. #00:20:32#

251 I: Und würdest du sagen, dass du dich im Raum gut zurechtfinden kannst? #00:20:41#

252 B4: Ja, wir haben uns ja alle dran gewöhnt. Ich weiß eigentlich jetzt/ ich könnte blind
 253 wissen, wo meine Sachen sind oder wo mein Platz ist. #00:20:54#

254 I: (5) Wie findest du es denn, dass überhaupt eure Plätze wechseln dürft? #00:21:04#

255 B4: Ja, ich finde es eigentlich cool. Dann müssen wir nicht immer am Platz sitzen
 256 bleiben und von Aufgabe zu Aufgabe gehen. Dann wir können uns entscheiden, ob wir
 257 lieber mal nach draußen gehen wollen oder irgendwo anders hin, weil dann/ Weil man
 258 hat dann mehr irgendwie Lust, wenn man weiß, man muss nicht die ganze Zeit am
 259 selben Platz sitzen, sondern man von Aufgabe zur Aufgabe entscheiden: In der Stunde
 260 bleibe ich am Platz, in der Stunde gehe ich mal in den Flur oder in den Gruppenraum,
 261 ja. #00:21:41#

262 I: Gibt's denn etwas, was dich manchmal stört oder ablenkt? #00:21:47#

263 B4: Ja, kommt drauf an. Die Kinder, die quatschen halt oder machen Quatsch. Das
 264 stört mich halt, dann gehe ich meistens zu Frau X (Klassenlehrerin), dass sie sich
 265 Ruhe verhalten müssen, weil auf die Kinder hören die meistens nicht. Und ähm dann
 266 sagt Frau X (Klassenlehrerin) was. Und manchmal gehe ich dann woanders hin, also
 267 an die Lernorte. #00:22:18#

268 I: Okay. Wenn Frau X (Klassenlehrerin) jetzt fragen würde, ob ihr irgendwelche
269 Wünsche habt für einen Klassenraum zum Arbeiten, womit es besser klappt oder auch
270 außerhalb des Klassenraums, hättest du einen Wunsch, was du ändern würdest?
271 #00:22:38#

272 B4: Und zwar, dass wir, das bekommt man bei uns auf den weiterführenden Schule ab
273 der achten Klasse, dass man eher auf den Tablets arbeiten kann, weil ich glaube, dass
274 dann irgendwie es mehr Spaß macht, weil die ganze Zeit Hefte aufschlagen, dann
275 alles schreiben und so/ Es würde eher Spaß machen, wenn man die Buchweiten aufs
276 Tablet bekommt und dann schreiben kann, weil wir haben ja auch extra Schultablets,
277 die wir eigentlich sonst nur für Anton benutzen dürfen. Oder um Sachen zu machen,
278 wie recherchieren oder so für ähm Themen, die wir machen müssen. #00:23:25#

279 I: Gibt es denn auch Orte, wo du eher mit anderen zusammenarbeitest? #00:23:30#

280 B4: Ja, im Flur oder im Gruppenraum, weil da macht man meistens auch
281 Partnerarbeiten. Aber auch weil da irgendwie es auch lauter ist oder wenn ich/ wenn
282 ich einfach mal mit meiner Freundin brauche, die das Thema vielleicht verstanden hat
283 und mir es nochmal genau erklären kann, weil Frau X (Klassenlehrerin) erklärt
284 manchmal so ungenau. #00:23:54#

285 I: Und dann macht ihr das am Platz, oder dann wechselt ihr den/ #00:23:58#

286 B4: Wir wechseln dann meistens zum Gruppenraum oder Flur. #00:24:02#

287 I: Ok. #00:24:03#

288 B4: Eher in den Flur, weil es da viel größer ist als der Gruppenraum. #00:24:07#

289 I: Dann findet ihr wahrscheinlich eher einen Platz, oder? #00:24:10#

290 B4: Ja und weil es hier (Gruppenraum) sehr stickig ist, weil hier ist ja auch unser OGS-
291 Raum und man dann ganz viel später noch am Nachmittag hier ist. #00:24:21#

292 I: Gibt es sonst irgendwas Wichtiges, was ich vergessen hab zum Klassenraum oder
293 außerhalb? #00:24:28#

294 B4: (Kopfschütteln).

295 I: Nee, alles gesagt? Dann war es das auch schon. #00:24:32#

296 B4: Soll ich jemanden holen? #00:24:34

297 I: Ich geh jetzt erst mal gucken, wie weit die anderen sind. Dankeschön. #00:24:38#

11.5 Fotografien der Lernlandschaft der ersten Klasse

Klassenraum und Plattform Klasse 1







Flurbereich





Sitzecke im Eingangsbereich



Treppe



11.6 Fotografien der Lernlandschaft der vierten Klasse

Klassenraum







Gruppenraum





Flurbereich





Raum der Sonderpädagogin



11.7 Liste der Haupt- und Subkategorien

Nr.	Hauptkategorie	Beschreibung der Hauptkategorien	Subkategorie
I	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft	Diese Hauptkategorie untersucht die Steuerung der Lehrkräfte hinsichtlich der Arbeitsplätze. Sie umfasst sämtliche Unterrichtsphasen.	Freie Arbeitsplatzwahl
			Eingeschränkte Wahlmöglichkeit
			Zugewiesene Sitzplätze
			Kinositz
II	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft	Diese Hauptkategorie beschreibt auf welche Weise und zu welchem Zweck die Lehrkräfte den Sitzkreis nutzen.	Instruktion
			Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff
			Besprechung des Arbeitsauftrages
			Bereitstellung von Arbeitsmaterial
			Reflexion der Arbeitsplatzwahl
III	Lehrkraftverhalten	Diese Hauptkategorie umfasst alle Verhaltensweisen der Lehrkraft während des Unterrichts sowohl in Kreis als auch Arbeitsphasen.	Durchführung von Ritualen
			Übergangsmanagement
			Disziplinierung
IV	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen	Diese Hauptkategorie beschreibt die Gestaltung des Unterrichts hinsichtlich differenzierten und nicht differenzierten Arbeitsaufträgen in Arbeitsphasen.	Lernbegleitung
V	Routinen und Regeln	Diese Hauptkategorie umfasst alle identifizierten routinierten Handlungen der Kinder und das Regelverhalten, das sich auf den Raum bezieht.	
VI	Materialaufbewahrung		
VII	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder	Diese Hauptkategorie beschreibt den Prozess sowie die getroffene Wahl des (Arbeits-)Platzes durch die Lernenden. Auch Änderungen an dieser Wahl und Vorlieben werden beschrieben.	Konventionelle Sitzplätze
			Alternative Arbeitsplätze
			Auswahlprozess
			(Arbeits-)Platzwechsel
VIII	Subjektive Rauman eignung der Kinder	Diese Hauptkategorie beschreibt wie Schüler*innen ihre Lernumgebung wahrnehmen, nutzen, adaptieren und ihn mit Bedeutungen versehen.	Favorisierte Arbeitsplätze
			Flexible Lernumgebungsgestaltung
			Abweichende Arbeitshaltung
			Stillen des Bewegungsdrangs
			Beanspruchung von Raum
			Umgang mit Material
			Rückzug
			Entspannung
			Wohlfühlen

IX	Visualisierung	Diese Hauptkategorie umfasst die Verwendung aller agierenden Personen von sichtbaren Darstellungen von Unterrichtsinhalten, Abläufen, Systemen oder Symbolen.	Nutzung der Lehrkraft
			Nutzung der Lernenden
X	Soziale Interaktion	Diese Hauptkategorie beschreibt sämtliche Interaktionen zwischen Lernenden oder zwischen Lernenden und Lehrkräften, die von Lernenden ausgehen. Dabei sind die Interaktionen explizit auf den Unterricht bezogen, beinhalten private Themen oder sind aufgrund des Datenmaterials nicht genau zu definieren.	Gegenseitige Hilfestellung
			Gemeinsames Arbeiten
			Unterrichtsirrelevante Interaktion
			Interaktive Raumbewegung
			Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft
			Undefinierte Kommunikation
XI	Ablenkung	Diese Hauptkategorie umfasst alle Ablenkungen, die nicht aus Interaktionen entstanden, sondern der räumlichen Gegebenheit geschuldet sind.	
XII	Konzentration	Diese Hauptkategorie umfasst alle Beobachtungen, die auf konzentriertes Arbeiten schließen lassen oder Äußerungen, die dies explizit nannten.	
XIII	Lautstärke	Diese Hauptkategorie umfasst sämtliche Zuschreibungen von Laut und Leise zu Lernorten durch die Kinder.	Laut
			Leise

11.8 Kodelisten

Beobachtung 1

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	„Suche dir einen Platz, an dem du gut arbeiten kannst“ Kodememo: Die Kinder sollen sich eigenständig und reflektiert einen Arbeitsplatz frei auswählen. Dabei erinnert die Lehrkraft bewusst an die Funktion des Arbeitsplatzes, die erfüllt sein soll.	1-2	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
2	Überleitung in Arbeitsphase	1-2	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
3	Eingrenzung der Sitzplatzwahl	2-4	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
4	Austeilen von Arbeitsblättern Kodenotiz: im Kreis	4-5	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Bereitstellung von Arbeitsmaterial
5	Rückkehr zum festen Sitzplatz Kodenotiz: zum Arbeiten oder Material holen Beispiel eines Kodememos: Der zugewiesene Arbeitsplatz wird entweder bewusst und willentlich als Arbeitsplatz ausgewählt oder dient als Materialbasis.	5-7	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Konventionelle Arbeitsplätze Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
6	Auswahl des kleinen Tisches und schaukelnde Banane	9-11	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
7	Ausrichtung der schaukelnden Banane	10-11	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
8	Freiräumen des Arbeitsplatzes Kodenotiz: gemeinsam am kleinen Tisch	12-13, 17-18	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
9	Auswahl des kleinen Tisches und Schaukelstuhl	13-17	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
10	Ausrichtung des Schaukelstuhls	16-17	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
11	Kommunikationsversuch	18	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
12	Auswahl des separierten Einzeltisches auf Plattform	18-20	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Konventioneller Arbeitsplatz
13	Auswahl des Stehtisches auf Plattform	24	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
14	Freiräumen des Arbeitsplatzes Kodenotiz: Stehtisch	26-30	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
15	Unterhaltung Kodenotiz: am kleinen Tisch	30-32	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation

16	Erfolgsloser Kommunikationsversuch Kodenotiz: Kind am kleinen Tisch spricht Kind am Stehtisch an	32-34	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
17	Kinder gehen zu Lehrkraft	34-35	Soziale Interaktion: Interaktive Raumbewegung
18	Klopfen auf Tischoberfläche	35-36	Subjektive Raumanneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
19	Austausch über Arbeitsblatt Kodenotiz: am kleinen Tisch	37-38	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
20	Unkonventionelle Sitzhaltung Kodenotiz: das Kind winkelt seine Beine an, wodurch die Füße auf der Banane stehen	40-41	Subjektive Raumanneignung: Abweichende Arbeitshaltung
21	Erinnerung an das Arbeiten	43	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
22	Verschaffung eines Überblicks Kodenotiz: durch Lehrkraft	43-44	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
23	Hilfestellung der Lehrkraft	44-45	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
24	Verschaffung eines Überblicks Kodenotiz: durch Lehrkraft	46-49	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
25	Kurze individuelle Instruktion und Hilfestellung	49	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
26	Gemeinsame Ablenkung durch Radiergummis Kodenotiz: von beiden Kindern am kleinen Tisch	51-52	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
27	Erneuter Platzwechsel in Arbeitsphase	53-55	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
28	Austausch über Aufgabe	55-56	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
29	Kurzes Schaukeln	57-58	Subjektive Raumanneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
30	Ablenkung eines anderen Kindes Kodenotiz: am kleinen Tisch	61	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
31	Reflexionsanstoß durch Lehrkraft	61-62	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
32	Schaukeln während dem Arbeiten	65-66	Subjektive Raumanneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
33	Austausch über Arbeitsstand Kodenotiz: kleiner Tisch	65-66	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
34	Unterhaltung und schaukeln	67-68	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
			Subjektive Raumanneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
35	Unterbindung eines Kommunikationsversuchs	68-70	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
36	Ablenkung durch verwechseltes Material	70-73	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
37	Nachahmung einer Handlung	73-75	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
38	Aufräummusik	75-76	Routinen und Regeln
39	Mehrheit beginnt mit Aufräumen	76-77	Routinen und Regeln

40	Kurzzeitiges Ignorieren der Aufräummusik	77-79	Routinen und Regeln
41	Rückkehr zum zugewiesenen Platz	79-80	Routinen und Regeln
42	Abheften des Arbeitsblattes	80-81	Subjektive Raumanweisung: Umgang mit Material
43	Überleitung in Kreisphase	82-83	Lehrkraftverhalten: Übergangs- management
44	Schnelles Folgeleisten	83-84	Routinen und Regeln
45	Nonverbales Leisezeichen	84-86	Lehrkraftverhalten: Disziplinie- rung
46	Inhaltliche Wiederholung	86	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff
47	Gemeinsame Reflexion der Platzwahl	87-100	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Reflexion der Ar- beitsplatzwahl
48	Selbstständiges Daumenfeedback	88-89	Routinen und Regeln
49	Lob für Reflexion	94	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Reflexion der Ar- beitsplatzwahl
50	Impuls für nächste Platzwahl Kodememo: die Lehrkraft zielt auf eine reflexive selbständige Platzwahl ab, an der das Arbeiten ohne den oder die beste Freundin erfolgt, um die Effektivität des Arbeitens zu steigern.	98-100	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Reflexion der Ar- beitsplatzwahl

Beobachtung 2

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorien
1	Routinierter Übergang in Kreisphase	1-2	Routinen und Regeln
2	Feste Sitzordnung im Kreis	2	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
3	Reibungsloser Ablauf	2-3	Routinen und Regeln
4	Kinositz für Wandtafelnutzung	3-5	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Kinositz
5	Visualisierte Instruktion	5-6	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
6	Wiederholtes Ruhesignal zur Aufmerksamkeits-erhöhung	6-8	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
7	Disziplinierung durch Sanktionsandrohung	10-13	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
8	Unterbindung von Ablenkung	13-14	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
9	Wegnahme als Reaktion auf fehlendes Folge-leisten	14-17	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
10	Instruktionsbeginn	18-19	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
11	Aufzeigen	20	Routinen und Regeln
12	Äußerung von Verhaltenserwartung	21-22	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
13	Missachtung von Gesprächsregeln	22	Routinen und Regeln
14	Widersprüchlicher Umgang mit Regelverstoß	22-23	Routinen und Regeln
15	Reduzierung von Ablenkung	23-24	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
16	Unterrichtlich irrelevanter Austausch	24	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
17	Ruhesignal	24-25	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
18	Handlungsaufforderung an alle	25-26	Lehrkraftverhalten: Aktivierung aller
19	Mehrfaches Erinnern an Gesprächsregeln	29-30	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
20	Unkonventionelle Sitzhaltung	30	Subjektive Raumaneignung: Abweichende Arbeitshaltung
21	Verlassen des Sitzplatzes Kodenotiz: Innerhalb des Kreises	31-32	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-) Platzwechsel
22	Aufforderung zur Einhaltung der Sitzordnung durch Sanktionsandrohung	32-32	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
23	Erneutes Verlassen des Sitzplatzes Kodenotiz: innerhalb des Kreises Beispielhaftes Kodememo: Das erneute Verlassen des Sitzplatzes, obwohl es von der Lehrkraft in der Kreisphase untersagt wurde, lässt auf einen Bewegungsdrang des Kindes deuten. Sill auf einem Platz für längere Zeit zu sitzen, scheint für ihn eine Herausforderung zu sein.	33-34	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-) Platzwechsel

24	Sanktionierung wird umgesetzt	34-35	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
25	Aktivierung von Vorwissen	35-37	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff
26	Handlungsaufforderung zur Strategienanwendung	38-39	Lehrkraftverhalten: Aktivierung aller
27	Aktivierung passiver Kinder	39-40	Lehrkraftverhalten: Aktivierung aller
28	Aufforderung zum Melden	41	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
29	Tolerierung von abweichendem Regelverhalten Kodenotiz: Die Kinder sprechen, ohne drangenommen worden zu sein.	42	Routinen und Regeln
30	Ansprache eines passiven Kindes	44-46	Lehrkraftverhalten: Aktivierung aller
31	Ruhsignal	48	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
32	Missachtung der Lehrkraft	53	Routinen und Regeln
33	Nonverbales Leisezeichen	54	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
34	Geduldiges Abwarten	54-55	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
35	Direkte Instruktion von Grammatikregeln	55-56	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
36	Aufforderung zur Strategienanwendung	56-58	Lehrkraftverhalten: Aktivierung aller
37	Vertiefung der Strategienanwendung	59-61	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff
38	Rückgriff auf weitere Schreibstrategien	61-62	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
39	Nennung des Arbeitsauftrags	63-64	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Besprechung des Arbeitsauftrages
40	Startsignal für Arbeitsphase	65	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
41	Unterhaltung im Übergang	66	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation

Beobachtung 3

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Sofortige Erlaubniseinholung für Arbeitsplatzwechsel	2	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
2	Animation zur Nachahmung der Sitzplatzwahl	3-5	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
3	Diskussion über Lernumgebungsgestaltung Kodenotiz: Anzahl der Matten	5-6	Subjektive Rauman eignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
4	Gemeinsames Beschaffen von Matten	7-8	Subjektive Rauman eignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
5	Arbeiten auf dem Boden	8-11	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
6	Anordnung der Matten	8-9	Subjektive Rauman eignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
7	Liegendes Arbeiten Kodenotiz: Auf Matten auf dem Boden	10-11	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
8	Unterhaltung Kodenotiz: Nach Betreten des Klassenraums	11-12	Soziale Interaktion: Undefinierte Kommunikation
9	Suche nach Arbeitsplatz	13-14	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
10	Ablenkung durch soziales Miteinander Kodenotiz: Unterhaltung und spielen mit dem Federmäppchen	14-15	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
11	Ausgrenzung durch Ziehung von Raumgrenzen	15-17	Subjektive Rauman eignung: Beanspruchung von Raum
12	Ignorierung von räumlicher Ausgrenzung	17-18	Subjektive Rauman eignung: Beanspruchung von Raum
13	Auswahl eines Einzeltisches Kodenotiz: Flur	17-18	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Arbeitsplätze
14	Auswahl des Stehtisches Kodenotiz: Flur	18-19	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
15	Alternative Arbeitsposition Kodenotiz: auf Matte kniend vor kleinem Tisch	19	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
16	Liegendes Arbeiten	19-20	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
17	Verschaffen eines Überblicks	20-21	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
18	Aufgabenbezogene Unterhaltung	21-22	Soziale Interaktion: gegenseitige Hilfestellung
19	Unterhaltung	23	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
20	Erneute aufgabenbezogene Unterhaltung	23-24	Soziale Interaktion: gegenseitige Hilfestellung
21	Beschwerde über Lautstärke anderer Kinder Kodenotiz: auf dem Flur	24-26	Lautstärke: Laut
22	Aufräummusik als Signal	26	Routinen und Regeln

23	Umgang mit Lernmaterial Kodenotiz: Schmeißen von Heften	27-28	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
24	Kooperatives Aufräumen	28-29	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material

Beobachtung 4

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Unterhaltung mit Sitznachbar an festem Platz	2-3	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
2	Flexible Nutzung der Raumstrukturen für Unterhaltung Kodenotiz: stehen im Klassenraum oder anderem Platz während Übergangsphase	3-4	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
3	Aktivitäten in Übergangsphasen im Klassenraum Kodenotiz: Klatschspiel	4-5	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
4	Bewegung mittels schaukelnder Banane	5-6	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
5	Fester Sitzplatz zu Unterrichtsbeginn	8	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
6	Verweis auf zugewiesenen Sitzplatz	13-14	Sitzplatzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
7	Freiarbeitsphase an Heft der Wahl zu Unterrichtsbeginn	16-18, 27-28	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
8	Unerwünschte Unterhaltung an Sitzplätze Kodenotiz: 2. Ermahnung durch die Lehrkraft, Kinder stehen teilweise an anderen Sitzplätzen	18-19	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
9	Eigenständiger Sitzplatzwechsel	21-23	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
10	Konzentriertes Arbeiten an Einzeltisch auf der Plattform	23-25	Arbeitsverhalten: Konzentration
11	Kopf ablegen auf Tischplatte	25-26	Subjektive Raumaneignung: Abweichende Arbeitshaltung
12	Eigenständiges Holen des Arbeitsmaterials im Flur	29-31	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
13	Schulranzenaufbewahrung auf dem Flur	31	Materialaufbewahrung
14	selbstständiges Verlassen des Arbeitsplatzes für Hilfesuche	34-35	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
15	Orientierung anhand der Visualisierung an Whiteboard	35-36	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
16	Einstieg in eine Unterhaltung von zugewiesenem Sitzplatz aus	42-44	Soziale Interaktion: Unterrichtsirrelevante Interaktion
17	Vorbereitung der Wandtafel Kodenotiz: während einer Arbeitsphase	51-52	Visualisierung: Nutzung durch Lehrkraft
18	Stillen des Bewegungsdrangs durch Wackeln auf Sitzbank	53-54	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
19	Gespräche während Einzelarbeitsphase	56	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
20	Nutzung von geräuschunterdrückenden Kopfhörern bei Gesprächen	56-57	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
21	Austausch mit Sitznachbarin trotz Kopfhörer	57-58	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation

22	Trennwand zur Unterbindung von Unterhaltungen wird missachtet Kodenotiz: Gespräche werden geführt	58-59	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
23	Positive Bewertung des Einzelplatzes auf Plattform	64-65	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
24	Mehrere Kinder bewerten festen Sitzplatz als „gut“	65-66	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
25	Aufräummusik beginnt	66-67	Routinen und Regeln
26	Unruhe während Aufräummusik	67-68	Routinen und Regeln
27	Nonverbales Leisezeichen durch Lehrkraft	68-70	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
28	Mehrheit zeigt Leisezeichen und schweigt	71-72	Routinen und Regeln
29	Auf Tisch sitzen, um Lehrkraft zu sehen	72-73	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
30	Rückkehr zu zugewiesenen Platz Kodenotiz: Nach einer Arbeitsphase	74-75	Routinen und Regeln
31	Reservierung des Einzeltisches durch Mäppchen Kodenotiz: Einzeltisch auf Plattform	75-77	Subjektive Raumaneignung: Beanspruchung von Raum

Beobachtung 5

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Überleitung in Inputkreis	1-2	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
2	Vorbereitete Wandtafel	2-4	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
3	Gespräche in Übergangsphase	4-5	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
4	Eigeninitiierte Buchvorstellung im Inputkreis wird untersagt Kodenotiz: Kind bringt sein Buch mit in den Kreis und möchte dieses sehr wahrscheinlich vorstellen	5-10	Soziale Interaktion: Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft
5	Fester Platz im Sitzkreis	7	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
6	Zügige Rückkehr in den Kreis	10	Routinen und Regeln
7	Selbstständiges Einnehmen des Kinositzes auf Teppich	10-14	Routinen und Regeln
8	Aufmerksames Warten auf Instruktionsbeginn	14-15	Routinen und Regeln
9	Selbstständiger Wechsel des Sitzplatzes im Kreis	16-18	Subjektive Raumaneignung: Flexible Raumnutzung
10	Befolgung der lehrerzentrierten Raumdisziplinierung Kodenotiz: Kind wird von der Lehrkraft aufgefordert sich auf den Hocker zu setzen.	18-19	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
11	Abweichung von Sitzverhalten auf Hocker	20	Subjektive Raumaneignung: Abweichende Arbeitshaltung
12	Reinrufen im Inputkreis	21-22	Routinen und Regeln
13	Kind nutzt Visualisierung von Rechts und Links Kodenotiz: an der Wandtafel	21-23	Visualisierung: Nutzung der Kinder
14	Sprechen ohne Aufforderung	24-25	Routinen und Regeln
15	Öffentliches Hinweisen auf Verhaltensanforderungen bei Unaufmerksamkeit	25-28	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
16	Lebensnahe Visualisierung	30-31	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
17	Inkonsequenz bei Sprechregeln	31-33	Routinen und Regeln
18	Unruhiges Sitzverhalten Kodenotiz: Kind kribbelt mit Hocker	33-34, 34-35	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
19	Ermahnung wegen abweichendes Sitzverhalten	33	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
20	Erneutes eigenständiges Umsetzen auf Teppich	35	Subjektive Raumaneignung: Flexible Raumnutzung
21	Aufforderung von Lehrkraft wird nur zum Teil befolgt	36-38	Routinen und Regeln
22	Aufmerksamkeit in Kreismitte führt zur Unterhaltung Kodememo: Das Kind bleibt in der Kreismitte trotz Aufforderung zum Hinsetzen stehen, da er	38-41	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung

	dort die Aufmerksamkeit der anderen Kinder bekommt und diese Situation für eine Unterhaltung ausnutzt.		
23	Ruhe und Melden als Verhaltenserwartung	43	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
24	Befolgung der geäußerten Verhaltenserwartung	43-45	Routinen und Regeln
25	Unaufgefordertes Sprechen	46-47	Routinen und Regeln
26	Erklärung der Aufgabenstellung	48-50	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Besprechung des Arbeitsauftrages
27	Unterbrechung der Lehrkraft	50-51	Routinen und Regeln
28	Visualisierende Erklärung für alle	55-57	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
29	Aufmerksames Zuschauen	57	Routinen und Regeln
30	Verweis auf zugewiesenen Sitzplatz im Kreis Kodememo: Da sich das Kind immer wieder über die anstehende Arbeitsphase beschwert und dabei die Erklärung der Lehrkraft unterbricht, soll er den Kreis verlassen und sich auf seinen zugewiesenen Platz setzen.	58-59	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
31	Äußerung von Kommentaren zur Aufgabenstellung	59-60	Routinen und Regeln
32	Visualisierung der Arbeitsaufträge an Tafel	60-61	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
33	Verteilen von Arbeitsblättern	62-64	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Bereitstellung von Arbeitsmaterial
34	Unruhe in Übergangsphase	61-65	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation

Beobachtung 6

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Instruktion im Kreis	1	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
2	Lehrkraft erlaubt freie Sitzplatzwahl	1-2	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
3	Auswahl des festen Sitzplatzes Kodenotiz: Einzelplatz	2-3	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Arbeitsplätze
4	Unterhaltung am Sitzplatz	3	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
5	Anfrage an Lehrkraft für Platz außerhalb des Klassenraums	3-4	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
6	Äußerung des Wunschs nach Platzwechsel Kodenotiz: Kind möchte von festem Sitzplatz auf den Flur wechseln	4-6	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
7	Flur ist belegt	6-7	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
8	Partnerarbeit mit Freund wird untersagt	7-9	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
9	Nutzung von zwei Hockern als Arbeitsplatz Kodenotiz: ein Hocker zum Sitzen und ein Hocker als Ablage/ Tisch	10-12	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
10	Auswahl des Stehtisches	13-14	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
11	„Ich mag es, dass du so leise bist“	14-15	Lautstärke: Leise
12	Enttäuschung wegen besetztem Eingangsbe- reich	15-17	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
13	Auswahl des festen Sitzplatzes Kodenotiz: an einer Tischgruppe	17	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Konventionelle Arbeitsplätze
14	Eigenständige Nutzung von Kopfhörern für stil- les Arbeiten Kodenotiz: am Gruppentisch	17-18	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
15	Unruhe im Klassenraum Kodenotiz: während der Arbeitsphase im Klas- senraum	18-19	Lautstärke: Laut
16	Sitzen auf dem Boden Kodenotiz: im Flur	19-20	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
17	Nutzung der Bank als Tisch Kodenotiz: im Flur	20-21	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
18	Unterhaltung zwischen Kindern Kodenotiz: Über Pokemon	21-23	Soziale Interaktion: unterrichts- irrelevante Interaktion
19	„robben über den Boden“ Kodenotiz: im Flur	23	Soziale Interaktion: unterrichts- irrelevante Interaktion
20	Auswahl eines Einzeltisches im Flur		(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Konventionelle Arbeitsplätze

21	Erklärung der Aufgabe durch ein anderes Kind	24-25	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
22	Nutzung von Matten	25-26	Subjektive Rauman eignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
23	Auswahl der Treppenstufen als Arbeitsplatz Kodenotiz: zwei Kinder	25-26	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
24	Vor sich hin sprechen Kodenotiz: auf Aufgabe bezogen	26-27	Arbeitsverhalten: Konzentration
25	Störung durch vorbeilaufende Klasse	28-31	Ablenkung
26	Rückkehr in den Klassenraum für Frühstückspause	31-32	Routinen und Regeln

Beobachtung 7

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Freie Schreibzeit mit freier Themenwahl	1-2	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
2	Wahl der Sozialform Kodenotiz: in freier Schreibzeit	2	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
3	Freie Platzwahl Kodenotiz: in freier Schreibzeit	2	(Arbeits-)Platzregelung durch Lehrkraft Subkategorie: freie Arbeitsplatzwahl
4	Teppich und Kreisbänke dienen als Ablage von Arbeitsmaterial	2-4	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Bereitstellung von Arbeitsmaterial
5	Eigenständige Materialbeschaffung	6	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
6	Unruhe durch aufgeregte Gespräche	14-15	Lautstärke: Laut
7	Sitzecke wird für Partnerarbeit genutzt	15-16	(Arbeits-)Platzwahl durch Kinder: Alternative Arbeitsplätze
8	Flexible Nutzung des Sitzkissens Kodenotiz: auf Bauch liegend	16-17	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
9	Boden dient als Unterlage	18	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
10	Auf Boden sitzen	18-19	Subjektive Raumaneignung: Abweichende Arbeitshaltung
11	Unterhaltung und miteinander lachen	19-20	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
12	Rumlaufen für stolze Präsentation der eigenen Geschichte Kodenotiz: zwischen Kindern	20-23	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung
13	Partnerarbeit am festen Sitzplatz	24	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
14	Hocker als alternative Sitzgelegenheit	23-24	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
15	Einzelarbeit am festen Sitzplatz	24-26	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Arbeitsplätze
16	Kopfhörer bei Einzelarbeit	26	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
17	Lassen sich von Unruhe nicht ablenken Kodenotiz: am festen Sitzplatz	27-28	Konzentration
18	Gruppenarbeit	28-30	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
19	Teilen eines Sitzplatzes Kodenotiz: sitzend und stehend	29	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
20	Holen von Aufklebern	31-32	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
21	Rumlaufen während der Platzwahl	32-33	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess

22	Rumlaufen für Austausch	33	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung
23	Partnerarbeit am Gruppentisch	36	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
24	Entspannung auf schaukelnder Banane	44	Subjektive Raumaneignung: Entspannung
25	Auswahl des festen Sitzplatzes zum Schreiben	48-49	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Arbeitsplätze
26	Visualisierungen am Whiteboard bieten Hilfestellung beim Schreiben	49-53	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
27	Materialbeschaffung durch Hin und Her gehen	53-56	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
28	Nutzung der Anlauttabelle an Wand	57-59	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
29	Platzwechsel auf Kreisbank Kodenotiz: um besser Anlauttabelle zu sehen	64-66	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
30	Bank dient als Unterlage	66-67	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
31	Schweigendes gemeinsames Malen	67	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
32	Platzwechsel wegen Lautstärke Kodenotiz: von Klassenraum in den Flur	72-73, 75-76	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel Subjektive Raumaneignung: Rückzug
33	Bank dient als Ablage	73-74	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
34	Arbeiten kniend vor Bank	73-74	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
35	Gemeinsamer Sitzplatzwechsel Kodenotiz: zwei Kinder die zuvor zusammen auf der Bank gemalt haben, teilen sich nun einen Stuhl am Einzelplatz	76-78	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
36	Kind hilft beim Schreiben	78-80	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
37	Toben und lachen in Sitzecke	80-81	Soziale Interaktion: unterrichtliche Interaktion
38	Aufräummusik setzt ein	81-82	Routinen und Regeln
40	Überleitung in Kreisphase durch Lehrkraft	82-83	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement

Beobachtung 8

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Routinierter Übergang in den Sitzkreis	1	Routinen und Regeln
2	Anlehnen an Möbel	3-4	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
3	Unterschiedliche Sitzpositionen	4-5	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
4	Sitzen auf Stühlen als individuelles Arrangement	6-9	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
5	Flüstern in Übergangsphase	9-10	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
6	„Glückskind des Tages“	11-12	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
7	Visualisierung des Datums an der Wandtafel	12-14	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
8	Vorlesen des Datums	13-14	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
9	Aufzeigen der Kinder	14-15	Routinen und Regeln
10	Begrüßungsritual	17-18	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
11	Erzählen vom Vortag	20-35	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
12	Aufmerksames und leises Zuhören	24-25	Lautstärke: Leise
13	Vorstellen des Tagesplans	35-36	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
14	Visualisierung des Tagesplans an Wandtafel	36-37	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
15	Veränderung der Sitzposition	37-38	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
16	Besprechung der anstehenden Lernzeit	39-42	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Besprechung des Arbeitsauftrages
17	Lernangebotsauswahl in Lernzeit	40-41	Unterrichtsgestaltung in Ar- beitsphasen
18	Darstellung des Lernangebots	41-42	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
19	Umdrehen, um Projektion sehen zu können	43-44	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Kinositz
20	Wechsel der Sitzposition zum Liegen	44-45	Subjektive Rauman eignung: Abweichende Arbeitshaltung
21	Lernangebot aus verschiedenen Fächern mit un- terschiedlichen Sozialformen	45-49	Unterrichtsgestaltung in Ar- beitsphasen

22	Impuls für reflektierte Angebotsauswahl	49-51	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Besprechung des Arbeitsauftrages
23	Erläuterung des Tagesplans	54-55	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
24	Exemplarische Besprechung des Vorhabens in der Lernzeit	57-58	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Besprechung des Arbeitsauftrages
25	Klopfen auf Boden	66	Subjektive Raumanerkennung: Stillen des Bewegungsdrangs
26	Überleitung in die Lernzeit	67-68	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement

Beobachtung 9

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Gespräche im Übergang	1-2	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
2	Unterhaltung über Rechercheaufgabe	2-3	Soziale Interaktion: gegenseitige Hilfestellung
3	Selbstständiges Nehmen eines IPads	5-6	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
4	Auswahl des zugewiesenen Platzes	10-11	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventioneller Arbeitsplatz
5	Beschaffung von Arbeitsblättern Kodenotiz: Aus Ablage	11-12	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
6	Gemeinsames Arbeiten im Flur	13	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
7	Partnerarbeit im Klassenraum am Gruppentisch	13-14	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
8	Präsentation von Projekthalten	15	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
9	Hilfesuche bei der Lehrkraft	15-17	Subjektive Raumaneignung: Interaktive Raumbewegung Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
10	Austausch über Matheaufgaben Kodenotiz: Zweiertisch	17-19	Soziale Interaktion: gegenseitige Hilfestellung
11	Auswahl des festen Sitzplatzes	18	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventioneller Sitzplatz
12	Austausch über Matheaufgaben Kodenotiz: Gruppentisch	19-20	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
13	Individuelles Arbeiten am iPad Kodenotiz: Am Gruppentisch	20-21	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
14	Gemeinsames Arbeiten am Bookcreator-Projekt Kodenotiz: Im Flur	22-24	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
15	Austausch über gemeinsame Arbeit	25-27	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
16	Lehrkraft verschafft sich einen Überblick	28-29	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
17	Aufzeigen	29-30	Routinen und Regeln
18	„Gespräche über private Themen“	30	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
19	Gespräche über Unterrichtsinhalte	30-31	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
20	Bewegung im Klassenraum für Materialbeschaffung	32	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
21	Bewegung im Klassenraum für Austausch mit der Lehrkraft	32-33	Subjektive Raumaneignung: interaktive Raumbewegung
22	Zeitmanagement durch Lehrkraft	33-34	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
23	Vorbereitung einer neuen Aufgabe	34-36	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material

24	Auswahl des Teppichs für Partnerarbeit	36-37	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
25	Bereitstellung von Lösungsblättern	39-41	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
26	Wechsel von Flur in Klassenraum	42-44	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
27	Wegräumen der genutzten iPads	43	Subjektive Raumanerkennung: Umgang mit Material
28	Unterhaltung mit dem Sitznachbarn	45-46	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
29	Kind geht für Hilfe zu anderem Kind	47-49	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
30	Auswahl des festen Sitzplatzes	49	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
31	Partnerarbeit im Gruppenraum	63-64	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
32	Aufräummusik	67-70	Routinen und Regeln
33	Rückkehr zum festen Sitzplatz	72-73	Routinen und Regeln
34	Gespräche im Übergang	73-74	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation

Beobachtung 10

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Vorbereitete Aufgabenliste	1	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Besprechung des Arbeitsauftrags
2	Präsentation der Aufgaben mittels Beamer	1-2	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
3	Aufgabenangebote in Lernzeit	3-7	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
4	Zügiger Start in die Arbeitsphase	7-8	Routinen und Regeln
5	Verteilung an vielfältige Lernorte	8-9	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
6	Auswahl des festen Sitzplatzes an Gruppentisch	10-11	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
7	Stehendes Arbeiten neben Gruppentisch	11-12	Subjektive Raumanewingung: abweichende Arbeitshaltung
8	Gemeinsames Arbeiten und Austausch über Inhalte des Bookcreators	12-13	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
9	Auswahl des Teppichs als Arbeitsplatz	14-15	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
10	Unbeachtete Nachfrage	13-16	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung
11	Umhergehen zu verschiedenen Tischen	16-17	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung
12	Auswahl des zugewiesenen Platzes	18-19	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
13	Daneben stehen	19	Subjektive Raumanewingung: abweichende Arbeitshaltung
14	Stehen neben Gruppentisch	20	Subjektive Raumanewingung: abweichende Arbeitshaltung
16	Unterhaltung mit mehreren	21	Soziale Interaktion: undefinierte Kommunikation
17	Aufforderung an störende Kinder zu gehen	21-22	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
18	Konzentriertes Arbeiten	22-23	Arbeitsverhalten: Konzentration
19	Hilfestellung für Sitznachbarn	23-25	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
20	Konzentration am Einzelplatz	25-27	Arbeitsverhalten: Konzentration
21	Stehenbleiben am Gruppentisch für Präsentation	29-30	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung
22	Feedback	31	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
23	Wechsel vom Gruppentisch in Ruheecke	31-32	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
24	Auswahl der Ruheecke	32	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: alternative Arbeitsplätze
25	Auf dem Boden sitzend an Regal angelehnt	32-33	Subjektive Raumanewingung: abweichende Arbeitshaltung
26	Auswahl zweier Tische im Flur	34-35	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze

27	Gemeinsame Arbeit am Text „schöne Momente“	35-37	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
28	Dreiergruppe sitzt im Flur	37-38	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
29	Gemeinsames Arbeiten an Bookcreator-Projekt Kodenotiz: im Flur	38-39	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
30	Partnerarbeit im Flur	39-40	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
31	Stehendes Arbeiten	40-41	Subjektive Rauman eignung: abweichende Arbeitshaltung
32	Überblick der Lehrkraft über Klassenraum und Flur	44-45	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
33	Gespräche mit Kindern	45-46	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
34	Disziplinierung von Kindern auf dem Flur	46-47	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
35	Lehrkraft startet Aufräummusik	48	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
36	Verzögertes Aufräumen trotz Aufräummusik	48-51	Routinen und Regeln
37	Rückkehr in den Klassenraum auf zugewiesenen Platz	49-53	Routinen und Regeln

Beobachtung 11

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Wiederholung von Satzgliedern im Kreis	1	Unterrichtliche Nutzung des Sitzkreis durch die Lehrkraft: Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff
2	Einführung des Dativobjekts	1-2	Unterrichtliche Nutzung des Sitzkreis durch die Lehrkraft: Instruktion
3	Verbale Überleitung in die Arbeitsphase	2-4	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
4	Bearbeitung von Aufgaben im Arbeitsheft	4-6	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
5	Visualisierung der Seitenzahl und Aufgabennummer mittels Beamer	6-7	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
6	Nutzung der Beamerprojektion zum Aufschlagen des Arbeitshefts	9-10	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
7	Erlaubniseinholung zum Platzwechsel bei Lehrkraft	10-11	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
8	Auswahl des Knetisches	12	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
9	Auswahl des Gruppentisches im Gruppenraum	12-13	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
10	Individuelles Arbeiten am Gruppentisch im Gruppenraum	12-13	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
11	Unterhaltung am Knetisch	14	Soziale Interaktion: Undefinierte Kommunikation
12	Suche nach geeignetem Sitzplatz führt zum Umherlaufen	15-17	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
13	Wegräumen von Material	16-17	Subjektive Raumanerkennung: Umgang mit Material
14	Konzentriertes Arbeiten am Gruppen-, Zweier- und Einzeltisch	17-19	Konzentration
15	Leise Gespräche im Klassenraum	19-20	Soziale Interaktion: Undefinierte Kommunikation
16	Auswahl des Flures für stilles Arbeiten	20-21	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
17	Auswahl eines Gruppentisches	23-24	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
18	Stehendes Arbeiten am Regal	26-28	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
19	Freiräumen des Regals	28-29	Subjektive Raumanerkennung: flexible Lernumgebungsgestaltung
20	Unterhaltung über „Dinnen-Pause“	33-34	Soziale Interaktion: interaktive Raumbewegung
21	Aufforderung zum Hinsetzen durch die Lehrkraft	35-37	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
22	Diskussion über Aufgabenstellung am Gruppentisch	40-41	Soziale Interaktion: gegenseitige Hilfestellung

23	Jeder arbeitet für sich	41-42	Konzentration
24	Wechseln der Tintenpatrone	43-47	Subjektive Rauman eignung: Umgang mit Material
25	Umhergehen der Lehrkraft	48-49	Lehrkraftverhalten: Lernbeglei- tung
26	Erlaubniseinholen für Platzwechsel bei Lehrkraft	47-50	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
27	Wunsch nach Platzwechsel	49	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Platzwechsel
28	Flüsternder Austausch über Aufgaben	51-52	Soziale Interaktion: gegensei- tige Hilfestellung
29	Lehrkraft steuert Übergang mittels Musik	53-57	Lehrkraftverhalten: Übergangs- management
30	Erkennen von Aufräumroutine	53-55	Routinen und Regeln
31	Aufräumen während Aufräummusik spielt	55-56	Routinen und Regeln
32	Rückkehr in den Klassenraum	56	Routinen und Regeln
33	Lauter und chaotischer Übergang	56-57	Lautstärke: Laut

Interview 1

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Beine vertreten an Stehtisch	2-3	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
2	Möglichkeit zur Nutzung von Kopfhörer Kodenotiz: Am Stehtisch	4-5	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
3	Viele Pflanzen sind schön Kodenotiz: auf der Plattform	4-5	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen
4	Plattform als Rückzug auf „Ruheinsel“	10-11	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
5	Nutzung der Plattform für das Arbeiten an Hef- ten	13-14	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
6	Lesen auf Schaukelstuhl	18-19	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
7	Entspannung Kodenotiz: Schaukelstuhl	19-20	Subjektive Raumaneignung: Entspannung
8	Arbeiten und Frühstück Kodenotiz: fester Sitzplatz	24	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder Subkategorie: Konventionelle Arbeitsplätze
9	Fester Sitzplatz als eigenes Territorium	24-25	Subjektive Raumaneignung: Beanspruchung von Raum
10	Gefallen an alleine sitzen Kodenotiz: fester Sitzplatz	25	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
11	Gemeinschaftliche Zusammenkunft Kodenotiz: Inputkreis	28-29	Subjektive Raumaneignung: Sitzkreis als Ort der Gemein- schaft
12	Kreissituation wird von Lehrkraft bestimmt	29-30	Lehrkraftverhalten: Übergangs- management
13	Möglichkeit zum Beinen schaukeln Kodenotiz: Hocker im Kreis	30-32	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
14	Gerade sitzen Kodenotiz: Sitzbank	32-33	Lehrkraftverhalten: Disziplinie- rung
15	Instruktion Kodenotiz: im Sitzkreis durch die Lehrkraft	38-39	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
16	Tafelnutzung zum Rechnen und Schreiben	39-40	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
17	Balancekissen gegen unruhiges Sitzen	44-46	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
18	Tablets für Arbeiten im Kreis	46-47	Subjektive Raumaneignung: fle- xible Lernumgebungsgestaltung
19	Boden als Arbeitsplatzalternative	47-49	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
20	Auf den Bauchlegen als Alternative zum Sitzen auf Stuhl Kodenotiz: Im Kreis, wird positiv bewertet	52-54	Subjektive Raumaneignung: Ab- weichende Arbeitshaltung
21	Partnerarbeit auf Bänke	64	Soziale Interaktion: gemeinsa- mes Arbeiten

22	Matten zum Sitzen auf dem Boden	64-65	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
23	Bänke als Tische	65-66	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
24	Matten stehen im Regal zur Verfügung	68	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
25	Ruhiges und konzentriertes Arbeiten Kodenotiz: am Aquarium	97-98	Konzentration Lautstärke: leise
26	Laut Kodenotiz: Klassenraum und Flur	99-100	Lautstärke: laut
27	„Da dürfen nur zwei hin“	100-101	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Eingeschränkte Wahlmöglichkeit
28	Bequemes Arbeiten	105-106	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen
29	Konzentriertes Arbeiten gelingt Kodenotiz: Aquarium	109-110	Konzentration
30	Hocker als Tisch	112-113	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
31	Lautstärke durch Geräusche Kodenotiz: Treppe	120-122	Lautstärke: Laut
32	Visualisierungen an der Tafel	134-135	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
33	Visualisierung des Datums an Tafel	146-148	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
34	Visualisierung der Zeit durch Uhr	157-158	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
35	Ritualisiertes Betätigen der Uhr	158-159	Routinen und Regeln
36	Visualisierung der Helferkinder	168-171	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
37	Helfersystem für selbstständige Hilfesuche	168-171	Soziale Interaktion: Gegenseitige Hilfestellung
38	Visualisierung der Freiarbeitsmöglichkeiten	180-184	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
39	Differenziertes Lerntempos	184-185	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
40	Festgelegtes Heft trotz Freiarbeit	185	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
41	Freigestellte Heftwahl	185-186	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
42	Sitzecke zur Tabletnutzung	196-198	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
43	Bequemes Sitzen Kodenotiz: Sitzecke	198-199	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen
44	Entspannung Kodenotiz: Sitzecke	201	Subjektive Raumaneignung: Entspannung
45	Fast eingeschlafen Kodenotiz: Sitzecke	205-206	Subjektive Raumaneignung: Entspannung

46	Schränke für persönliche Sachen	218-219	Materialaufbewahrung
47	Tischfächer für Hefte und Bilder	219-223	Materialaufbewahrung
48	Stehordner für Hefte	223	Materialaufbewahrung
49	Pflanzen erinnern an zuhause	229-232	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen
50	Sitzkreis als Arbeitsplatz	239	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
51	Kollektiver Austausch im Kreis Kodenotiz: allgemeines Erzählen	241-242	Soziale Interaktion: Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft
52	Melden im Kreis	244	Routinen und Regeln
53	Regeln: nicht reinrufen und aufstehen Kodenotiz: im Kreis	249	Routinen und Regeln
54	Regeln werden „meistens“ befolgt	249-250	Routinen und Regeln
55	Arbeitet gerne am Sitzplatz	258	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder Subkategorie: konventionelle Arbeitsplätze
56	Mehrere Lieblingsarbeitsplätze	260-261	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
57	Gutes zurechtfinden	262-263	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
58	Sitzplätze nebeneinander führen zu mangelnder Konzentration	270-273	Konzentration
59	Bevorzugtes Alleine	273	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
60	Alleine sitzen führt zu Konzentration	273	Konzentration
61	Auswahl des zugewiesenen Einzelsitzplatz	276-279	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
62	Bevorzugte Auswahl von Einzelplätzen	278	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
63	Ablenkung durch laufen, schreien und reden	284-285	Lautstärke: Laut Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
64	Lauter Klassenraum	286-287	Lautstärke: Laut
65	Beim Arbeiten soll es leise sein	289	Lautstärke: Leise
66	Sicherheitsgefühl im Klassenraum	291-292	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen
67	Keine Änderungswünsche	305-309	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen

Interview 2

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	Gefallen am stehenden Arbeiten	8	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
2	Hocker als Ablage Kodenotiz: Aquarium	14-15	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
3	Ruhe am Aquarium	19	Lautstärke: Leise
4	Begrenzte zugelassene Anzahl Kodenotiz: Aquarium	19-20	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Eingeschränkte Wahlmöglichkeit
5	Keine Möglichkeit zur Unterhaltung	20-21	Konzentration
6	Sitzpartner ist laut	34-35	Lautstärke: laut
7	Selbstständiges Holen von Hilfsmitteln Kodenotiz: Lernbüro und Kopfhörer	39	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
8	Nutzung von Lernbüros und Kopfhörern für Rückzug	39-41	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
9	Alle müssen am festen Sitzplatz arbeiten	43-44	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Zugewiesene Sitzplätze
10	Freie Arbeitsplatzwahl	44-45	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Freie Arbeitsplatzwahl
11	Auswahl der Treppe und Aquarium	45-46	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
12	Ruhe als Auswahlkriterium	49	Lautstärke: Leise
13	Lautstärke im Klassenraum als Ausschlusskriterium	49-50	Lautstärke: Laut
14	Liegendes Arbeiten auf Sitzbank	56	Subjektive Raumaneignung: Abweichende Arbeitshaltung
15	Liegendes oder sitzendes Arbeiten im Kreis mittels aufstellbaren Tablett	57-59, 65-66	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
16	Freies Erzählen im Kreis Kodenotiz: Kind bezieht es auf das Erzählen von den Ferien	70-71	Soziale Interaktion: Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft
17	Nacheinander erzählen	73-74	Routinen und Regeln
18	Ausweichen aus lautem Klassenzimmer in Flur	80-83	Arbeitsplatzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
19	Lehrkraft bestimmt Sitzplatz	83-84	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Eingeschränkte Wahlmöglichkeit
20	„leiseres“ Arbeiten auf Plattform	91-97	Lautstärke: Leise
21	Ruhe sorgt für Konzentration	98-99	Konzentration
22	Platzwahl mit Erlaubnis	104	Arbeitsplatzwahl der Kinder: Auswahlprozess
23	Schaukeln ist toll	106- 107	Subjektive Raumaneignung: Stillen des Bewegungsdrangs
24	Arbeiten auf Banane	107	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze

25	Banane als Heftablage	110-111	Subjektive Raumaneignung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
26	Gelegentliches Arbeiten auf dem Schulhof	124-125	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
27	Konzentriertes Arbeiten Kodenotiz: fester Sitzplatz	140-142	Konzentration
28	Unordnung im Tischfach	149-150	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
29	Stehsammler für Hefte	150-151	Materialaufbewahrung
30	Alleine sitzen wird bevorzugt	155	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
31	Lauter Gruppentisch	160-161	Lautstärke: laut
32	Auswahl der Treppe	168	Arbeitsplatzwahl der Kinder: Alternative Arbeitsplätze
33	Auswahl von Plätzen, an denen man alleine sein kann	174-175	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
34	Geht zu Lehrkraft für Hilfe Kodenotiz: zeigt nicht für Hilfe auf	177	Soziale Interaktion: Interaktive Raumbewegung
35	Hilfesuche bei Lehrkraft	177-178	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
36	Zufrieden mit der Gestaltung der Lernumgebung	185-192	Subjektive Raumaneignung: Wohlfühlen

Interview 3

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	„mein Platz“	4	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Zugewiesene Sitzplätze
2	Auswahl des eigenen Platzes	4-6	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
3	Ruhiger Platz ist positiv	6-8	Lautstärke: Leise
4	Störung durch lautes anderes Kind	8-9	Lautstärke: Laut
5	Lösungsversuch durch Trennwand	12	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
6	Bessere Konzentration durch Trennwand	14-15	Konzentration
7	Ruhe durch Trennwand	15-16	Lautstärke: Leise
9	Anmeldung zu Lernorten	33-36	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
10	Durchdringen zur Anmeldetafel nötig	37-38	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
11	Gute Sicht auf Tafel und Projektionsfläche des Beamers	39-40	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
12	Derzeit keine Anmeldung zu Lernorten	44	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
13	Einholen einer Erlaubnis für Lernorte	44-45	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
14	Lernortverbote oder -einschränkung Kodenotiz: wenn es zu laut ist	46-47	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
15	Distanz führt zu Lautstärke	47-50	Lautstärke: Laut
16	Distanz führt zu Willkür	48-49	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
17	Auswahl des Flures	49	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
18	Fester Sitzplatz im Sitzkreis	57	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
19	Konzentration am festen Sitzkreisplatz möglich	57-58	Konzentration
20	Schlechte Sicht vom Sitzkreisplatz aus Kodenotiz: sitzt mit Rücken zur Tafel und zum Beamer	58-59	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
21	Eigeninitiiert Platzwechsel wegen störenden Kindern	59-61	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
22	Unterhaltung untereinander im Sitzkreis	62-63	Soziale Interaktion: undefinierte Interaktion
23	Lösung bei Sichtproblemen	69-71	Soziale Interaktion: gegenseitige Hilfestellung
24	Bearbeitung von Aufgaben im Kreis	69	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Wiederholung

			und Vertiefung von Unterrichtsstoff
25	Kinder sitzen auf Stühlen im Kreis	71-72	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
26	Auswahl des Gruppenraum Kodenotiz: für die Aufnahme von Audiodateien für den Bookcreator	83-84	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
27	Ruhiger Gruppenraum	86	Lautstärke: Leise
28	OGS-Betreuende stören die Ruhe Kodenotiz: im Gruppenraum	86-87	Lautstärke: Laut
29	Rückzugsmöglichkeit durch das Türeschließen	88-91	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
30	Ungestörtes Arbeiten	93-94	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
31	„schöne Sitzmöglichkeiten“	94-95	Subjektive Raumanerkennung: Wohlfühlen
32	Gruppenraum ist „leiser“	95	Lautstärke: Leise
33	Nähe zum Klassenraum	95-98	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
34	Holztür macht störende Geräusche	98-100	Lautstärke: Laut
35	Ausruhen am Knetisch	105-106	Entspannung
36	Gemeinsame Besprechung am Gruppentisch Kodenotiz: im Gruppenraum	107-109	Soziale Interaktion: gemeinsames Arbeiten
37	Seltene Auswahl des Flures	115	(Arbeits-)Platzauswahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
38	„relativ ruhig“ im Flur	115-116	Lautstärke: Leise
39	Kinder gehen dauernd vorbei	116	Ablenkung
40	Flur als beliebter Lernort	116-117	(Arbeits-)Platzauswahl der Kinder: Favorisierte Arbeitsplätze
41	Ablenkung durch andere Klassen	121-122	Ablenkung
42	Schlechtere Konzentration	122-123	Konzentration
43	„nicht direkt unter den Augen der Lehrerin“	123-126	Subjektive Raumanerkennung: Rückzug
44	Quatschen mit Freunden	130-131	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
45	Lernbegleitung als Rolle der Lehrkraft	131-132	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
46	Streit im Flur	132-133	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
47	Auswahl des Raumes der Sonderpädagogin	148	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Sitzplätze
48	Begrenzte Nutzungsmöglichkeit Kodenotiz: Raum der Sonderpädagogin	148-150	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
49	„sehr beliebt“	151	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Plätze
50	„zum Lernen ist er wirklich super“	152	Konzentration

51	Meistens Distanz zu Lehrkräften	153-154	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
52	„Kein-Mucks-Monsterchen“ bei leisem Arbeiten	167-169	Lautstärke: Leise
53	Oft alleine	171	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
54	Rückzugsmöglichkeit durch das Türeschließen Kodenotiz: im Raum der Sonderpädagogin	171	Subjektive Raumaneignung: Rückzug
55	Nutzung der Lernorte für Klassenarbeiten	173-178	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
56	Lautstärke im Flur und Klassenraum	183-184	Lautstärke: Laut
57	Leise Lernorte Kodenotiz: Gruppenraum, Räume der Sonderpädagogin und Sozialarbeiterin	184-186	Lautstärke: Leise
58	Eingeschränkte Lernortwahl	190	Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
59	Lärm anderer Lernorte ist hörbar	191-193	Lautstärke: Laut
60	Häufige Auswahl des eigenen Platzes und Gruppenraums	214-216	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Plätze
61	Gruppenraum wird mit Einschränkungen favorisiert Kodenotiz: OGS-Betreuende stören im Gruppenraum	217-220	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Plätze
62	Materialaufbewahrung unter dem Tisch	226-227	Materialaufbewahrung
63	Gruppenarbeit im Klassenraum und Gruppenraum	238-243	Soziale Interaktion: Gemeinsames Arbeiten
64	Tägliches Erzählen im Kreis	247-249	Soziale Interaktion: Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft
65	Treffen im Sitzkreis nach Arbeitsphasen	249-251	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Wiederholung und Vertiefung von Unterrichtsstoff
66	Methode „Fischglas“	251-257	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
67	Klassenrat im Sitzkreis	259-262	Sitzkreis als Ort der Gemeinschaft
68	Instruktion mittels Beamer	272-274	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
69	Instruktion im Kreis	274-275	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
70	„selbstständiges Beibringen“	279-287	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
71	Erklärungen im Kreis	289	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
72	Instruktion an den festen Sitzplätzen	289-290	Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion

73	Auf Tische setzen	289-290	Subjektive Raumaneignung: flexible Lernumgebungsgestaltung
74	Freie Platzwahl gerät außer Kontrolle	294-297	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
75	„wir können uns fast schon überall hinsetzen“	298	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Freie Arbeitsplatzwahl
76	Hilfestellung durch Lehrkraft nicht möglich	299-300	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
77	Prügelei	300-302	Soziale Interaktion: unterrichts-irrelevante Interaktion
78	Lernortverbot	304	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: Eingeschränkte Wahlmöglichkeit
79	Lehrkraft erteilt Lernortverbot	304	Lehrkraftverhalten: Disziplinierung
80	Gefühl von fehlender Kontrolle	306-307	Lehrkraftverhalten: Lernbegleitung
81	Zu viele Regale führen zu verstreutem Material	331-337	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material

Interview 4

Nr.	Kode	Zeile(n)	Kategorie
1	„Ich-auch-Zeichen“ hängt an der Tafel	2-10	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
2	„um einfach mal Bewegung zu haben“ Kodenotiz: Motorikhalle	12-22	Subjektive Rauman eignung: Stillen des Bewegungsdrangs
3	Ruhe in der Ruheecke	47-48	Subjektive Rauman eignung: Rückzug
4	Lernbüros sorgen für Ruhe	51-52	Subjektive Rauman eignung: Rückzug
5	Nutzung der Lernbüros für Klassenarbeiten	54-55	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
6	Lernbüros für fokussiertes Arbeiten	63-66	Konzentration
7	Instruktion neuer Themen im Kreis	71-72	Unterrichtliche Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
8	Morgenritual für zu mehr Motivation	72-77	Unterrichtliche Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Durchführung von Ritualen
9	Unruhe an Plätzen führt zur Instruktion im Kreis	85-86	Unterrichtliche Nutzung des Sitzkreises durch die Lehrkraft: Instruktion
10	Feste Sitzordnung im Kreis	86-87	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: zugewiesene Sitzplätze
11	Feste Sitzordnung führt zu besserem Fokus	88-91	Konzentration
12	Übergang in den Kreis mittels Aufräum- oder Ruhemusik	95	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
13	Musik als Übergangssignal ist internalisiert	96-97	Routinen und Regeln
14	Verbale Überleitung der Lehrkraft	97	Lehrkraftverhalten: Übergangsmanagement
15	Übergang ist „etwas lauter“	100	Lautstärke: Laut
16	Schnelle Einkehr von Ruhe im Kreis	100-101	Routinen und Regeln
17	Beamer wird zur Besprechung von Aufgaben genutzt	104-107	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
18	Beamer wird als motivierender empfunden	107-110	Visualisierung: Nutzung der Lernenden
19	Ausschließliche Nutzung der Wandtafel durch den Englischlehrer	111-112	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
20	Wandtafel wird zur dauerhaften Präsentation von Symbolen und Unterrichtsthemen genutzt Kodememo: Die Wandtafel erfüllt nicht mehr primär die Funktion als Schreibfläche, sondern dient der Präsentation von Strukturen, Symbolzeichen oder Unterrichtsinhalten.	120-125	Visualisierung: Nutzung der Lehrkraft
21	Aufräumen wird durch Musik initiiert	132-135	Routinen und Regeln
22	Aufbewahrung von persönlichen Unterlagen in Ablagen	147-152	Materialaufbewahrung

23	Eigene Schubladen für Kunstsachen	160-168	Materialaufbewahrung
24	Freie Schreibzeit	173-175	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
25	Schreibzeitwaagen mit vielfältigen Anregungen	173-183	Unterrichtsgestaltung in Arbeitsphasen
26	Anmeldung zu Lernorten mittels Nummern	193-194	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
27	Zahlreiche Lernortangebote	194-197	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
28	Tablets werden für das Lernen genutzt	197-198	Subjektive Raumanweisung: Flexible Lernumgebungsgestaltung
29	Nutzung der Lernorte für Rückzug aus Klassenraum	199-200	Subjektive Raumanweisung: Rückzug
30	Derzeit keine Nutzung der Anmeldetafel	200-202	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
31	Momentan freies Verteilen	202	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: freie Arbeitsplatzwahl
32	Begrenzte zugelassene Anzahl an Lernorten	208-212	(Arbeits-)Platzregelung durch die Lehrkraft: eingeschränkte Wahlmöglichkeit
33	Streit und Aufregung wegen belegten Lernorten	208, 215-216	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
34	Auswahl des festen Sitzplatzes	214	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: konventionelle Arbeitsplätze
35	Lernorte lauter als Klassenraum	220	Lautstärke: Laut
36	Auswahl der Ruheecke	221	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: alternative Lernorte
37	Auswahl des Stehplatzes am Regal	221	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: alternative Lernorte
38	Nutzung der Lernbüros	221	Subjektive Raumanweisung: flexible Lernumgebungsgestaltung
39	Auswahl des Teppichs	221-222	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: alternative Lernorte
40	Beliebtheit des Gruppenraums und Raum der Sonderpädagogin	222-224	Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Favorisierte Plätze
41	Auswahl des Klassenraums aufgrund von besetzten anderen Orten	224-225	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
42	Auswahl von anderen Räumen zum Rückzug	229-230	Subjektive Raumanweisung: Rückzug
43	Lehrkraft sorgt für Ruhe im Klassenraum	232-233	Lautstärke: Leise
44	Flur und Gruppenraum eher laut	243	Lautstärke: Laut
45	Raum der Sonderpädagogin und Klassenraum eher leiser	243-244	Lautstärke: leise

46	„Kein-Mucks-Monster“ führen zur Ruhe	244- 246	Lautstärke: Leise
47	Konzentration durch Unterstützung der Sonderpädagogin Kodenotiz: in ihrem Raum	249	Konzentration
48	Konzentration im Klassenraum durch Lehrkraft	249- 250	Konzentration
49	Blindes zurechtfinden im Raum	252- 253	Subjektive Raumaneignung: Umgang mit Material
50	Wertschätzung der freien Sitzplatzwahl	255- 257	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: freie Arbeitsplatzwahl
51	Freie Platzwahl erhöht die Lust	257- 258	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: freie Arbeitsplatzwahl
52	Unterschiedliche Entscheidung von Stunde zu Stunde	259- 261	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess
53	Lehrkraft sorgt für Ruhe	263- 266	Lautstärke: Leise
54	Lernortwechsel bei Lautstärke	266- 267	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: (Arbeits-)Platzwechsel
55	Partnerarbeit im Flur und Gruppenraum	280- 286	Gemeinsames Arbeiten
56	Eher in den Flur als Gruppenraum	288	(Arbeits-)Platzwahl der Kinder: Auswahlprozess Favorisierte Plätze

11.9 Ergebnisdarstellung des axialen Kodierens (vergrößerte Ansicht)

