

Silvia Pool Maag

Das Churermodell

Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert eine Fallanalyse der Autorin zum inklusiven Potenzial des Churermodells. Die Daten wurden entlang von fünf Leitprinzipien für eine inklusive Didaktik erhoben und analysiert. Es zeigt sich eine starke inklusive Ausrichtung des Unterrichts im untersuchten Fall. Diese umfasst die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler sowie die Differenzierung der Lernaufgaben und eine gezielte Lernprozessbegleitung. Das individuelle Lernen und der soziale Austausch werden im Unterricht gleichermassen gefördert und es wird intensiv mit dem Schulischen Heilpädagogen zusammengearbeitet. Das Churermodell erfordert, dass Lehrpersonen ihr Vertrauen in die Lernfähigkeit der Kinder stärken.

Résumé

Cet article présente une analyse de situation réalisée par l'auteure visant à évaluer le potentiel inclusif du modèle adopté à Coire. Les données ont été collectées et analysées selon cinq principes de base pour une didactique inclusive. Dans la situation étudiée, on constate une forte orientation inclusive des cours, qui englobe l'acceptation de tous les élèves, la différenciation des exercices d'apprentissage ainsi qu'un accompagnement individuel du processus d'apprentissage. On y encourage autant l'apprentissage individuel que les échanges sociaux, et une collaboration intensive est instaurée avec l'enseignant spécialisé. Le modèle de Coire requiert que les enseignants renforcent la confiance qu'ils ont dans la capacité d'apprendre des enfants.

Einleitung

Das Churermodell der Binnendifferenzierung ist ein Praxisprojekt, das in den letzten sechs Jahren eine rasche Verbreitung fand und heute in 40 Prozent aller Churer Primarschulklassen von Lehrpersonen freiwillig umgesetzt wird. Das Interesse an der Konzeption reicht weit über die Kantons- und Landesgrenze hinaus. Auch im Kanton Zürich entwickeln Schulen und Lehrpersonen ihren Unterricht nach dem Churermodell weiter. Es liegen bereits umfangreiche Dokumentationen, Umsetzungsanleitungen und Erfahrungsberichte zum Churermodell vor (www.churermodell.ch). Allerdings gibt es wenige Beiträge, die darüber hinausgehen oder das Modell im Kontext inklusiver Bildung und Didaktik verorten. Der vorliegende Artikel leistet zu dieser Er-

kenntnislücke einen Beitrag und fokussiert die Frage nach dem inklusiven Potenzial des Churermodells. Im Rahmen einer Fallanalyse an einer Churer Primarschule wurde dafür eine langjährig erfahrene Lehrperson während zwei Unterrichtslektionen besucht und anschliessend zusammen mit dem Schulischen Heilpädagogen interviewt. Zusätzlich wurden Gespräche mit dem Projektleiter der Stadtschule Chur und mit einer Logopädin der Schule geführt. Folgende Fragen waren für die Interviews leitend: 1) Wie kam es zum Churermodell? 2) Wie wird das Modell umgesetzt? 3) Wie wird Unterricht geplant und wie wird individuell gefördert? 4) Was braucht es seitens der Lehrpersonen für die Umsetzung des Churermodells? 5) Welche Veränderungen im Vergleich zum traditionellen Unterricht zei-

gen sich? 6) Welches inklusive Potenzial steckt im Churermodell?

Es folgen ein Kurzportrait zum Churermodell und ein Theorieteil zur inklusiven Didaktik. Im Anschluss an die Beschreibung des methodischen Vorgehens der Datengewinnung werden die Ergebnisse dargestellt und vor dem Hintergrund der Frage nach dem inklusiven Potenzial des Churermodells diskutiert.

Kurzportrait des Churermodells

Das Churermodell geht von vier Prämissen aus:

- Binnendifferenzierung im Unterricht ist möglich und motivierend.
- Der Raum wird als dritter Pädagoge für das Lernen genutzt.
- Werden Inputphasen gekürzt, gewinnen Schülerinnen und Schüler Lernzeit.
- Das Churermodell ist umsetzbar und lässt jeder Lehrperson Raum für die persönliche Ausgestaltung.

Lehrpersonen, die im Churermodell unterrichten, orientieren sich an folgenden Merkmalen (Thöny, 2016, S. 2):

1. Schulzimmer umstellen
2. Inputs – Arbeit an Lernaufgaben – Reflexion
3. Transparente Leistungserwartung
4. Verantwortung übertragen
5. Klassenführung
6. Lernreflexion
7. Vielfalt und Unterschiede akzeptieren
8. Schülerinnen und Schüler lernen miteinander und voneinander
9. Geisteshaltung: Ich traue meinen Schülerinnen und Schülern etwas zu
10. Lehrpersonen tragen zu sich selber Sorge.

Braucht inklusiver Unterricht eine neue Didaktik?

Der Unterricht gewinnt im Kontext schulischer Inklusion als zentraler Ort der Veränderung zunehmend an Bedeutung. Dabei



Abbildung 1: Schulzimmereinrichtung (Thöny, 2016)

soll die konstante räumlich-zeitliche Trennung des Lernens von Schülerinnen und Schülern mit und ohne besonderen Bildungsbedarf durch eine innere Differenzierung des Unterrichts abgelöst werden. Diese sogenannte Binnendifferenzierung ist im Churermodell stark verankert. Es stellt sich die Frage, welchen weiteren Ansprüchen ein didaktisches Modell für inklusive Lerngruppen genügen müsste. Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014) schlagen eine Synthese von Elementen der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktiken sowie der schulstufenspezifischen und sonderpädagogischen Didaktiken vor und leiten daraus fünf «didaktische Besonderheiten» und «Prinzipien» für den inklusiven Unterricht ab:

1. Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler und ihrer Individualität
2. Didaktische Integration individualisierter Curricula
3. Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung
4. Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation der Schülerinnen und Schüler
5. Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte (S. 91)

Mit Blick auf die genannten Prinzipien werden im inklusiven Unterricht im Vergleich zum regulären Unterricht zwei Elemente besonders gewichtet: Die *didaktische Integration individualisierter Curricula* in den Unterricht sowie das *Co-Teaching*. Erstere erfolgt meist nach einer förderdiagnostischen Abklärung durch Fachpersonen auf der Basis einer Förderplanung. Lehrpersonen haben dann die anspruchsvolle Aufgabe, individuelle Förderziele von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Das ist herausfordernd, wenn Unterricht mehrheitlich

frontal und lehrpersonenzentriert stattfindet und von Lernenden mehrheitlich eine hohe Aufmerksamkeit über eine längere Zeit (Zuhören) eingefordert wird (Pool Maag, 2016). Unter einem adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht wird verstanden, dass Lehrpersonen sowohl quantitativ differenzieren (z. B. Aufgabenmenge, Zeit) wie auch qualitativ (z. B. Selbstdifferenzierung, Aufgabenschwierigkeit, Unterstützungsformen). Selbstdifferenzierung meint, dass Schülerinnen und Schüler Lernaufgaben auf ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand bearbeiten (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 98) und darüber zu einer Differenzierung beitragen. Ein weiteres wichtiges Element ist das Co-Teaching und damit die Frage, wie eine für alle Lernenden wirksame, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in gemeinsamer Verantwortung umgesetzt werden kann.

Die Zusammenstellung verdeutlicht, dass der inklusive Unterricht eine neue Didaktik im Sinne einer wirkungsvollen Verbindung verschiedener bereits vorhandener, aber noch isoliert nebeneinanderstehender Elemente erfordert. Inklusiver Unterricht braucht «Werte in Aktion» (European Agency, 2012) oder wie es Weinberg (2015) formuliert, den Wechsel vom Zuhören in den aktiven Modus. Die grösste Herausforderung in diesem Modus besteht darin, den Widerspruch zwischen dem stofflichen Druck und einer inklusionspädagogischen Grundhaltung positiv zu bewältigen. Denn Fachwissen geht von einer Gleichbehandlung aller Lernenden aus, deren Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse sind jedoch unterschiedlich (Amrhein & Reich, 2014).

Methodisches Vorgehen

Das Vorgehen der Fallanalyse ist explorativ und orientiert sich an einem für das Modell

prototypischen Fall. Die Befragten waren an der Entwicklung des Modells massgeblich beteiligt. Sie verfügen sowohl über eine etablierte Unterrichtspraxis im Churermodell als auch über ein hohes Mass an reflektierter Praxis. Aus Gründen der Anonymisierung wird bei dieser kleinen Stichprobe auf umfangreiche Ausführungen dazu verzichtet. Die Klassenlehrperson (KLP) unterrichtet seit 30 Jahren, davon acht Jahre integrativ. Sie wird während fünf Lektionen vom Schulischen Heilpädagogen (SHP) im Unterricht begleitet, der seit zwölf Jahren integrativ arbeitet. Ein Knabe mit Sonderschulstatus (integrierte Sonderschulung, ISS) ist Teil der Klasse und wird von der SHP des Schulheims begleitet. Die Interviews (je 60') wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der eingangs formulierten Leitfragen (vgl. Einleitung):

Anlass zur Veränderung

Auslöser für die Entwicklung des Modells war die parallele Einführung der Integration und der Blockzeiten an der Stadtschule Chur. Das führte auf der Unterstufe zu Widerstand bei den Lehrpersonen. Die Energie des Widerstandes für die Neuerung zu nutzen wusste eine kluge Stadträtin, die die aufgebrachten Lehrpersonen auf die Möglichkeit von Veränderungen im Unterricht hinwies. Ihrer Meinung nach würden die KLP zu viel Energie in die Aufrechterhaltung der Klassennorm investieren, anstatt den Unterricht den individuellen Voraussetzungen der Lernenden anzupassen. Aus Sicht des Projektleiters war es notwendig, den Lehrpersonen eine Möglichkeit zu bieten, den Übergang vom Kindergarten in die Un-

terstufe besser zu gestalten. So wurde die damalige Struktur des Kindergartens an die schulischen Voraussetzungen angepasst und ein Basis-Schulmodell, das sogenannte Churermodell, entwickelt.

Umsetzung des Projekts

«Wir sind mit vier Lehrpersonen gestartet, dann nahm das Commitment der Lehrpersonen stetig zu» (PL_15)¹. Eine zentrale Bedingung war von Beginn weg, dass das Projekt von einer Person im Unterricht umgesetzt werden kann, und dass alle kantonalen Vorgaben eingehalten werden (Beurteilung, Lehrplan, Stundentafel). Die Pädagogische Hochschule war in die Entwicklungsbegleitung involviert und bis heute finden Gruppentreffen für die Lehrpersonen statt: «und was ich gut finde, ist, dass es gestützt ist von der Direktion, dass sie mitarbeiten [...], das gibt Sicherheit auch gegen aussen gegenüber Eltern und der Gesellschaft» (KLP_68). Den Schulleitungen kommt eine Schlüsselfunktion in der lokalen Weiterentwicklung zu. Eltern würden das Projekt weitgehend mittragen, konstatieren alle Befragten. Die Direktion arbeitet aktuell an einer Ausweitung des Projekts auf die Sekundarstufe (Sek. C).

Unterrichtsplanung und individuelle Förderung

Es gibt wöchentliche Sitzungen, in denen die KLP und der SHP gemeinsam Unterricht planen: «Das Wichtige ist nicht mehr, den Stoff durchzubringen, also vom Denken her von früher [...]. Ich denke mehr vom Kind aus [...]. Ich stelle mir das Kind vor und die verschiedenen Kinder mit den verschiede-

¹ PL_15: Aussage des Projektleiters, Zeile 15 im Interview; SHP = Schulischer Heilpädagoge; KLP = Klassenlehrperson

nen Niveaus [...]. Früher hätte ich ein Mittelblatt abgegeben» (KLP_18). Sie denke nicht mehr so kleinschrittig, meint die KLP weiter, und sie würde viel grösser beginnen: «man kann nachher ins Detail gehen [...]. Das Grosse zu sehen, auch bis zur Zahl 100, ist wichtig, dann entdecken sie auch Neues. Unser Credo ist, dass jedes Kind jeden Tag besser lesen, rechnen, schreiben und forschen lernt (das haben wir ja an der Tafel) und auf diesem Weg sind sie [...]. Das Angebot ist an Jahres- und Zweijahreszielen orientiert, was sie am Schluss können müssen und dann wie ein bisschen rückwärts überlegt, was es braucht, um dahin zu kommen und eben auch, um alleine dahin zu kommen» (KLP_21). Eine Kernkompetenz der Lehrpersonen bestehe in der Entwicklung differenzierter Lernaufgaben. Teilweise sei dies einfacher, wenn man von der zu erreichenden Grundkompetenz ausgehe als vom Lehrmittel, meint der Projektleiter (PL_32).

Die Klassenlehrperson berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler konzentrierter, motivierter und selbstständiger sind sowie mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.

Aus Sicht des SHP ist die gemeinsame Planung im Churermodell rollender, da man nicht von Lektionen, sondern von den grossen Zielen ausgehe. Man orientiere sich bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf an Förderzielen (Förderpläne sind administrativ bei der Schulleitung hinterlegt): «Man ist sich dessen [der Förderziele] einfach bewusst und legt dann im Unterricht und bei den Lektionen darauf Wert» (SHP_22). Probleme entstünden beim Wechsel einer Klas-

se vom Churermodell ins herkömmliche System (ab 3. Klasse mit Benotung). Dann würden Lehrpersonen schulpsychologische Abklärungen für Lernzielanpassungen und Notenbefreiung einfordern. Diese Beobachtung wird später im Gespräch als «Bumerang im System bezeichnet» (KLP_30). Auf der einen Seite werde viel Gewicht auf die individuelle Entwicklung gelegt, doch am Schluss müsse über die Norm bewertet werden: «Es gibt Lehrpersonen, die finden das sehr ungerecht, [...] aber ich kann irgendwie darüber hinwegsehen trotzdem» (KLP_30).

Veränderungen durch das Projekt

Die Schülerinnen und Schüler seien selbstständiger, meint die KLP, sie würden sich besser organisieren und in einem bestimmten Mass Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können. Sie würden sich auch durch eine höhere Konzentrationsfähigkeit und Motivation auszeichnen. Die KLP betont, dass die Lernstimmung besser und die Lernintensität in diesem Setting höher sei. Zugleich sei das Wohlbefinden aller im Unterricht gestiegen und Verhaltensschwierigkeiten würden sich auflösen oder stark reduzieren, was auch der SHP und der Projektleiter bestätigen. Sie wüsste als KLP, wo jedes Kind im Lernprozess stehe, da sie während den selbstgesteuerten Lernphasen viel Beobachtungszeit hätte und über die Lernbegleitung viel näher an den einzelnen Kindern dran sei. Das wird als Entlastung und gutes Gefühl wahrgenommen. Der SHP hebt die andere Rhythmisierung des Lernens im Churermodell positiv hervor, die gerade schwächeren Lernenden erlaube, in den «Lernmodus» zu kommen. Im traditionellen Unterricht zeige sich im Vergleich eine ständige Ziehbewegung zwischen den chronisch Unter- und Überforderten und einem Mittelfeld, das sich «durchmusle». Die

Kinder mit besonderem Bildungsbedarf würden im Churermodell «primär einmal zur Schule [gehen] wie alle anderen» (SHP_38).

Voraussetzungen seitens der Lehrpersonen

Es sei notwendig, die eigene Haltung zu überprüfen, Lehrpersonen müssten ihr Lernverständnis und ihre Rolle hinterfragen. Die Kinder werden als «Gesamtpersonen» und auch in Bezug auf ihren ausser-schulischen Alltag gesehen – nicht nur als Lernende, die nicht rechnen können. Das Modell erleichtere diesen Zugang und es sei «viel natürlicher miteinander in Beziehung zu kommen, als wenn alle in den Bänken sitzen» (KLP_53). Gefordert sei eine hohe Präsenz im Unterricht und die Fähigkeit, loszulassen sowie darauf zu vertrauen, dass Kinder weiterlernen wollen: «Claudine hat heute begonnen, eine Geschichte zu schreiben, Claudine kann noch nicht gut schreiben und wir haben fast bis zwölf Uhr daran gearbeitet – heute ist bei Claudine ganz viel passiert» (KLP_58). Aus Sicht der Schulischen Heilpädagogik müsse im traditionellen Modell das Herausnehmen der Kinder aus dem Unterricht und die «schrittweise» Förderung «im Kämmerchen mit Förderplan» überdacht werden (SHP_60).

Inklusives Potenzial

Der SHP sieht als erstes Potenzial die Möglichkeit für Lehrpersonen, sich im Churermodell etwas zurückzunehmen und dadurch mehr Zeit für Beobachtung und Planung zu haben. Man könne mit sehr heterogenen Lerngruppen eine gute Lernqualität erreichen. Das Modell schaffe eine hohe Adaptivität, sei kindgerecht und man könne einfach beginnen zu arbeiten, ohne die Kinder zuerst «passgenau» machen zu müssen (SHP_55). Und es sei normal, verschieden zu

sein, ergänzt die Lehrperson, es gibt weniger soziale Vergleiche, weil jedes Kind an anderem arbeitet – und darüber entsteht der Spielraum, «dass sie dort lernen können, wo sie halt gerade sind» (KLP_56). Es sei ein Modell, das die Heterogenität in einer Klasse aufzufangen vermöge und sich Lehrpersonen dadurch entlastet und wohler fühlen würden (KLP_67). Dazu gehöre auch, dass das Modell grundsätzlich viel Raum für die persönliche Ausgestaltung lasse: «Hier kannst du deine Persönlichkeit bleiben, es wird dir nicht wirklich etwas aufgedrückt, die zehn Punkte sind der Rahmen [...]. Ich finde es eine gute Variante, um im bestehenden System etwas ändern zu können» (KLP_68). Aus Sicht der Projektleitung ist es für Lehrpersonen im Churermodell leistbar, einen Unterricht zu machen, der viel zulässt und allen Lernenden einen Lernzugang über Angebote ermöglicht, die man mitsteuern kann. Zudem können sich mehrere Lehrpersonen problemlos im Raum bewegen.

Diskussion

Die explorative Fallanalyse untersucht die Frage des inklusiven Potenzials des Churermodells entlang der Leitlinien für inklusiven Unterricht. Gemessen an den unter «Braucht inklusiver Unterricht eine neue Didaktik?» formulierten Prinzipien kann für das Churermodell eine positive Bilanz gezogen werden: Die befragten Lehrpersonen zeigen eine Haltung, die von hoher Wertschätzung für alle Lernenden geprägt ist. Der Unterricht wird auf der Ebene der Lernaufgaben auf die individuellen Lernbedürfnisse abgestimmt (förderdiagnostische Haltung), Lernende haben ihrerseits in verschiedenen Bereichen Mitbestimmungsmöglichkeiten (Platzwahl, Kooperationspartnerinnen und -partner) und Möglichkeiten zur Selbstdifferenzierung (Lernaufgaben, freie Lernange-

bote). Die Öffnung des Unterrichts ist durch das Umstellen des Schulzimmers gegeben. Gleichermassen kann im Stuhlkreis intensiv und strukturiert an einem Lerngegenstand gearbeitet werden. Es wird sowohl Gemeinsamkeit hergestellt als auch intensive Selbstlernzeit gepflegt. Der soziale Austausch wird vor allem über das Mitteilen der Lernerfahrungen und die Präsentation von Lernergebnissen gefördert. Co-Teaching ist im Churermodell eine Selbstverständlichkeit: So wie die Schülerinnen und Schüler mit Lernen beginnen und sich frei gruppieren, wenn sie das Schulzimmer betreten, so kommt auch der Schulische Heilpädagoge in den Unterricht und arbeitet – fast unbemerkt – an den Lern- und Förderzielen mit. Die Lernintensität in den besuchten Schulstunden ist beeindruckend. Der Wechsel vom Zuhören in den aktiven Modus wird im Churermodell bewusst umgesetzt.

Spannungen und Dynamiken unterrichtsbezogenen Handelns wie zum Beispiel zwischen stofflichem Druck und inklusionspädagogischer Haltung lassen sich über die genannten Prinzipien nur unzureichend erklären. Dafür wird an dieser Stelle ein eigen-

nes Modell eingeführt (Abb. 2). Es orientiert sich an bekannten Konzepten wie dem didaktischen Dreieck (Lehrende, Lernende, Lerngegenstand) und an Begriffen aus der Schul- und Unterrichtsforschung wie Lehrplan- und Entwicklungslogik (Helsper & Böhme, 2004). Logik steht für die Art und Weise (Prinzipien), wie etwas gedacht wird. Die Fachlogik beispielsweise zielt auf den Wissensaufbau in einem Fach. Dieser erfolgt entlang fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse. Demgegenüber zielt die Entwicklungslogik auf ein Lernangebot, das individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse berücksichtigt. Die Lehrplanlogik zielt auf die Sicherstellung von Grundkompetenzen (Standards), unabhängig von spezifischen Lernkontexten. Die Logik des Sozialen zielt auf die Gestaltung konkreter Lernsituationen, d. h. auf Lernen in einem spezifischen Kontext. Die Spannungen sind im Modell mit Pfeilen markiert. Der horizontale Pfeil veranschaulicht die Spannung zwischen Fachwissen (Fachlogik), das primär von einer Gleichbehandlung von Lernenden und nicht von der kontinuierlichen Bearbeitung ihrer Lernbe-

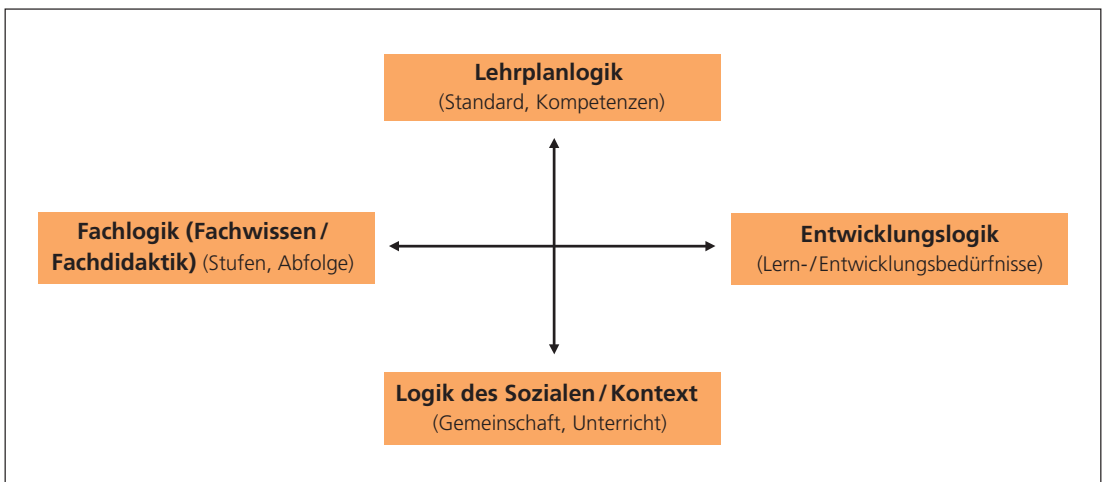


Abbildung 2: Inklusive Didaktik im Spannungsfeld dominierender Logiken unterrichtlichen Handelns

dürfnisse (Entwicklungslogik) ausgeht. Der vertikale Pfeil zeigt die Spannung zwischen der Kompetenzorientierung – verstanden als kontextunabhängiger Standard (Lehrplanlogik) – und der Umsetzung von Lernprozessen in spezifischen Kontexten (Logik des Sozialen).

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen im Churermodell bezüglich der zu erreichenden Grundkompetenzen (z. B. Jahres-/Zweijahresziele) klar orientiert sind (Lehrplanlogik) und die zehn Punkte des Modells seitens der Logik des Sozialen einen konstanten Rahmen für die Umsetzung der Ziele im Unterricht schaffen. Diese geklärten Voraussetzungen entlasten die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsplanung – so die Hypothese – und sie haben mehr Zeit, sich auf die Differenzierung und Entwicklung adaptiver Lernaufgaben (horizontale Achse) zu konzentrieren und diese Spannungen durch eine gute Vorbereitung abzufedern. Das Churermodell ermöglicht in der untersuchten Form nicht nur eine starke Konzentration auf die Kernaufgabe der Binnendifferenzierung in der Planungsphase, sondern zusammen mit der Unterstützung des Schulischen Heilpädagogen auch eine gezielte individuelle Begleitung während des Unterrichts. Dies schafft neben den genannten Prinzipien eine gute Grundlage für den Unterricht mit inklusiven Lerngruppen. Weitere Untersuchungen zur Umsetzung des Modells sollten an diese ersten Befunde anschliessen.

Literatur

Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–44). Münster: Waxmann.

European Agency (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf [04.04.2017]

Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.

Pool Maag, S. (2016). Inklusiver Unterricht macht Schule. Arbeits- und Aktionsformen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (10), 45–53.

Thöny, R. (2016). *Churermodell – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht*. www.churermodell.ch/attachments/article/1/Broschüre%20Churermodell.pdf [Zugriff am 04.04.2017].

Weinberg, U. (2015). *Network-Thinking. Was kommt nach dem Brockhausdenken*. Hamburg: Murmann.

Prof. Dr. Silvia Pool Maag
ZFH Professur für Inklusion und Diversität
Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
silvia.poolmaag@phzh.ch

