

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Bachelorstudiengang Bildung im Primarbereich (Bezug Lehramt Grundschule)
Sachunterricht

BACHELORARBEIT

Inklusive Lernumgebungen im Sachunterricht - das Potential des Churermodells

Verfasserin: Annika Wormer
Mittermaierstraße 12
69115 Heidelberg
Matrikelnummer.: 2701067
wormera@ph-heidelberg.de

Prüferin: Dr. päd. Ursula Queisser

Ort: Heidelberg

Abgabe: 15.01.2025

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	I
TABELLENVERZEICHNIS	I
1 EINLEITUNG	1
2 DER SACHUNTERRICHT	3
2.1 ZIELE UND INHALTE DES SACHUNTERRICHTS	3
2.2 INKLUSIVE LERNUMGEBUNGEN IM SACHUNTERRICHT	5
2.2.1 <i>Definition und Grundlagen des inklusiven Sachunterrichts</i>	5
2.2.1.1 Definition	5
2.2.1.2 Merkmale und Ziele	6
2.2.1.3 Prinzipien des inklusiven (Sach-)Unterrichts	7
2.2.1.4 Herausforderungen	9
2.2.1.5 Planungsmodelle für inklusiven Sachunterricht	10
2.2.2 <i>Unterrichtsformen</i>	15
2.2.2.1 Handlungsorientierter Unterricht	15
2.2.2.2 Offene Unterrichtsformen	17
2.2.2.3 Entdeckendes Lernen	19
2.2.3 <i>Gestaltung inklusiver Lernumgebungen</i>	22
2.2.3.1 Raumkonzepte und flexible Lernräume	22
2.2.3.2 Lernangebot, Lernkanäle und Zugänge	24
3 DAS CHURERMODELL	27
3.1 DIE VIER LEITGEDANKEN	27
3.2 RAUMGESTALTUNG	29
3.3 LERNGESTALTUNG	32
3.3.1 <i>Differenzierung</i>	33
3.3.2 <i>Förderorientierung</i>	34
3.3.3 <i>Instruktion und Konstruktion</i>	35
3.3.4 <i>Offener Unterricht</i>	37
3.4 UMSETZUNG	38
4 POTENTIALE UND HERAUSFORDERUNGEN DES CHURERMODELLS IM INKLUSIVEN SACHUNTERRICHT	40
5 FAZIT	45
LITERATURVERZEICHNIS	II
EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	V

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht (Gebauer & Simon, 2012)	11
Abbildung 2 - inklusionsdidaktisches Netz (In Anlehnung an Heimlich & Kahlert, 2014, S. 452)	14
Abbildung 3 - Klassenraum Plus (In Anlehnung an Kricke & Schneider, 2019, S. 32).	22
Abbildung 4 - Lerncluster (In Anlehnung an Kricke & Schneider, 2019, S. 32)	23
Abbildung 5 - Lernlandschaft (In Anlehnung an Kricke & Schneider, 2019, S. 32)	23
Abbildung 6 - Klassenraumgestaltung traditionell (eigene Darstellung)	31
Abbildung 7 - Klassenraumgestaltung im Churermodell (eigene Darstellung)	31
Abbildung 8 - Visualisierung der Stufen in der Klassenarbeit (Lutz & Thöny, 2024, S. 75)	34

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Vergleich Prinzipien des inklusiven (Sach-)Unterrichts	42
Tabelle 2 - Vergleich Inklusive Unterrichtsformen	42
Tabelle 3 - Vergleich Inklusive Lerngestaltung	42

1 Einleitung

„Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen.“ - Deutsche UNESCO-Kommission (o. D.)

Dieses Zitat verdeutlicht die Notwendigkeit eines grundlegenden Umdenkens im Bildungsbereich, das alle Schüler:innen einbezieht. Gerade in der Grundschule ist die Heterogenität in den Klassenzimmern stark ausgeprägt. Diese zeigt sich in verschiedenen Aspekten wie Geschlecht, sozialer Herkunft, Alter, Religion, Sprache und kognitive Fähigkeiten (Kaiser & Seitz, 2020, S. 19).

Heterogenität sollte nicht als Nachteil betrachtet werden, auch wenn dies oft in den Köpfen vieler Menschen verankert ist. Sie bietet vielmehr Chancen für ein bereicherndes Lernumfeld - vorausgesetzt, der Unterricht wird so gestaltet, dass er allen Schüler:innen gerecht wird (Klippert, 2010).

In den letzten Jahren hat die Heterogenität in den Schulklassen durch Faktoren wie Migration, den Trend zur inklusiven Bildung und gesellschaftliche Veränderungen weiter zugenommen (Klippert, 2010). Lehrkräfte stehen daher vor der Aufgabe, allen individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dies erfordert neue methodisch-didaktische Ansätze. Mit einem Anteil von rund 80 Prozent dominiert nach wie vor der Frontalunterricht mit Lehrperson und Tafel als zentrale Elemente (HEROLÉ, 2020). Von den Schüler:innen wird oft erwartet, dass sie stillsitzen, zuhören und mitschreiben - ein Ansatz, der längst nicht mehr allen Anforderungen einer heterogenen Schülerschaft gerecht wird, da dies Fähigkeiten sind, die oft nicht alle Kinder gleichermaßen mitbringen.

An der Stadtschule Chur in der Schweiz hat der Pädagoge Reto Thöny 2010 und 2011 mit dem sogenannten Churermodell eine alternative Unterrichtsform entwickelt, die an die offene und entdeckende Lernweise der Kindertagesstätte anknüpft. Das Churermodell soll eine inklusive Lernumgebung schaffen, die auf Differenzierung, Individualisierung und Förderung basiert (Lutz & Thöny, 2024). Es bietet damit eine

vielversprechende Möglichkeit, der zunehmenden Heterogenität in den Schulklassen mit einem innovativen Konzept zu begegnen, das inklusiven Unterricht praxisnah umsetzt.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Potential des Churermodells für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen im Sachunterricht aufzuzeigen und dabei die Frage zu beantworten, *wie das Churermodell zur Gestaltung inklusiver Lernumgebungen im Sachunterricht beitragen kann?*

Zur Beantwortung der Frage wird in einem ersten Schritt der Sachunterricht unter besonderer Berücksichtigung seiner inklusiven Gestaltungsmöglichkeiten vorgestellt. Dazu gehören Merkmale, Ziele, didaktische Prinzipien und Planungsmodelle sowie Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion. Darüber hinaus werden Unterrichtsformen, Raumstrukturen und Arbeitsweisen beleuchtet, die einen inklusiveren Sachunterricht ermöglichen können. In einem zweiten Schritt erfolgt eine detaillierte Betrachtung des Churermodells. Dabei wird das Konzept mit seinen vier Elementen und zehn Merkmalen sowie den inklusiven Ansätzen wie Differenzierung und Förderorientierung erläutert. Ziel ist es, das Potential für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen im Sachunterricht zu analysieren und zu bewerten.

Diese Arbeit soll dazu beitragen, neue Wege für eine inklusive Bildung im Grundschulunterricht aufzuzeigen und damit praxisnahe Impulse für die Unterrichtsentwicklung zu geben.

2 Der Sachunterricht

In diesem Kapitel werden zunächst die grundlegenden Ziele und Inhalte des Sachunterrichts betrachtet. Darauf aufbauend wird der Fokus auf inklusive Lernumgebungen im Sachunterricht gelegt. Dabei werden die Definition inklusiver Bildung sowie die Prinzipien inklusiven Sachunterrichts erläutert und die damit verbundenen Herausforderungen beleuchtet. Ergänzend werden geeignete Unterrichtsformen für einen inklusiven (Sach-)Unterricht vorgestellt. Abschließend wird die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen thematisiert, wobei inklusive Raumkonzepte sowie Methoden zur Bereitstellung vielfältiger Lernzugänge im Mittelpunkt stehen.

2.1 Ziele und Inhalte des Sachunterrichts

Der Sachunterricht nimmt eine zentrale Rolle in der Grundschulbildung ein, wie Wolfgang Klafki bei der Gründung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) betonte. Er bezeichnete die Didaktik des Sachunterrichts als „eines der schwierigsten Aufgabenfelder [...] überhaupt" (Klafki, 1992, S. 11).

Das Hauptziel des Sachunterrichts ist es, die Schüler:innen dabei zu unterstützen, ihre Umwelt zu verstehen und verantwortungsvoll mitzugestalten. Dabei soll der Sachunterricht an die bereits vorhandenen Erfahrungen und Vorstellungen der Kinder anknüpfen. In Baden-Württemberg umfasst der Bildungsplan im Sachunterricht vielfältige Themenbereiche wie Demokratie und Gesellschaft, Natur und Leben, Naturphänomene und Technik, Raum und Mobilität sowie Zeit und Wandel. Zu diesen Bereichen werden auch Experimente durchgeführt, um praktische Erfahrungen zu ermöglichen. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016)

Der Sachunterricht fördert nicht nur grundlegendes Wissen, sondern hilft den Schüler:innen, ihre Umwelt - ob natürlich, kulturell, sozial oder technisch - sachbezogen zu begreifen und in ihr verantwortungsbewusst zu handeln (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 10).

Ausgangspunkt des Sachunterrichts sind die Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder. Der Unterricht bietet einen Rahmen, in dem die Schüler:innen ihre Erfahrungen weiterentwickeln und weitere Kompetenzen aufbauen. Dabei werden sie durch

Impulse und Hilfestellungen der Lehrkräfte unterstützt. (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts einen Perspektivrahmen, 2013, S. 10)

Um Lehrkräften eine Orientierung zu geben, hat die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts einen Perspektivrahmen (2013) entwickelt. Dieser dient als Leitfaden und gliedert den Sachunterricht in folgende fünf zentrale Perspektiven:

1. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive: Gesellschaftliches Zusammenleben, kulturelle Werte, Konfliktlösungen
2. Raumbezogene Perspektive: Erschließung und Gestaltung von Räumen, Umweltbewusstsein
3. Naturwissenschaftliche Perspektive: Erforschung von Naturphänomenen, ökologische Zusammenhänge
4. Technische Perspektive: Technische Prozesse, ihre Gestaltung und Auswirkungen
5. Historische Perspektive: Verständnis von Vergangenheit und historischem Wandel

(Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 15)

Die doppelte Anschlussaufgabe, den Sachunterricht sowohl an die Lernvoraussetzungen der Kinder als auch an die fachlichen Inhalte anzupassen, unterstreicht die Bedeutung einer Unterrichtsgestaltung, die den vielfältigen Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 11). Nur so kann sichergestellt werden, dass alle Schüler:innen gleichermaßen an den Lernprozessen teilhaben und ihre Potentiale entfalten können.

2.2 Inklusive Lernumgebungen im Sachunterricht

Inklusive Lernumgebungen im Sachunterricht zielen darauf ab, die Heterogenität der Schüler:innen zu berücksichtigen und diese als Möglichkeit für gemeinsames Lernen und individuelle Förderung zu nutzen. Um dies zu erreichen, bedarf es klarer Definitionen, spezifischer Ziele und didaktischer Prinzipien, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Potentialen aller Lernenden gerecht werden.

Nachfolgend werden die Grundlagen, Merkmale und Herausforderungen des inklusiven Sachunterrichts sowie Ansätze zu seiner Planung und Umsetzung beleuchtet.

2.2.1 Definition und Grundlagen des inklusiven Sachunterrichts

2.2.1.1 Definition

Die UN-Behindertenrechtskonvention definiert Inklusion als die „gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens“ (Aktion Mensch, 2023) und betont, dass diese Teilhabe ein grundlegendes Menschenrecht ist. Dieses Recht gilt somit auch für den Bildungsbereich. Dennoch fehlt eine einheitliche und verbindliche Definition dafür, wie Inklusion im Bildungskontext konkret zu verstehen und umzusetzen ist (Piezunka et al., S. 2). Nach der Deutschen UNESCO-Kommission (o. D.) bedeutet inklusive Bildung, dass alle Menschen - unabhängig von Geschlecht, sozialer oder ökonomischer Herkunft oder besonderen Lernbedürfnissen - Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten haben und ihre individuellen Fähigkeiten umfassend entwickeln können. Damit verbunden ist eine „grundlegende Veränderung des Unterrichts“ (Heimlich & Kahlert, 2014, S. 8) und seiner methodisch-didaktischen Ansätze.

Es wird bewusst von inklusivem und nicht von integrativem (Sach-)Unterricht gesprochen. Der Begriff „Integration“ suggeriert, dass eine Personengruppe als anders wahrgenommen wird und in eine bestehende Gruppe eingegliedert werden muss. Inklusion hingegen kennt keine getrennten Gruppen. Stattdessen wird von einer vielfältigen Gemeinschaft ausgegangen, in der alle Schüler:innen gleichberechtigt Teil des Ganzen sind. Daher liegt es in der Verantwortung des Schulsystems, eine Lernumgebung zu schaffen, die für alle gleichermaßen geeignet ist. (Seitz, 2005)

2.2.1.2 Merkmale und Ziele

Ausgehend von den allgemeinen Zielen des Sachunterrichts, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, gibt es spezifische Merkmale und Ziele, die sich im inklusiven Kontext ergeben. Der inklusive Sachunterricht basiert dabei auf einer Haltung, die die Heterogenität der Schüler:innen nicht als Herausforderung ansieht, sondern als Bereicherung versteht. Dies wird als Grundlage für das gemeinsame Lernen genutzt (Hinz, 2011, S. 25).

Nach Wocken (2011, S. 116 nach Schomaker, 2013, S. 50) basiert inklusiver Unterricht auf drei wesentlichen Aspekten: Erstens berücksichtigt der Unterricht die „Vielfalt der Kinder“, indem er alle Schüler:innen einbezieht. Zweitens fördert er die „Vielfalt des Unterrichts“. Das bedeutet, dass am Unterricht alle Kinder durch differenziertes Lernangebot teilnehmen können. Drittens betont Wocken die „Vielfalt der Pädagogen“, die den Lernprozess durch aktive pädagogische Unterstützung begleiten.

Für Kaiser und Seitz (2020, S.8) zeichnet sich inklusiver Sachunterricht durch ein hohes Maß an Individualisierung und Kommunikation aus. Im Fokus steht der fachbezogene Dialog zwischen den Schüler:innen, welcher einen sachlichen Austausch ermöglichen soll (Kaiser & Seitz, 2020, S. 8). Darüber hinaus wird betont, dass ein inklusiver Sachunterricht nicht neu erfunden werden muss. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen differenzierten Sachunterricht, der die individuellen Anforderungen der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt. Der Unterricht orientiert sich nicht mehr an einem „fiktiven Durchschnittskind“ (Kaiser & Seitz, 2020, S. 4), sondern an den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und bietet gezielt Impulse, um das Lernen zu fördern. Dadurch können Lernbarrieren abgebaut und die individuellen Voraussetzung der Schüler:innen sowie die der Lerngruppe berücksichtigt werden (National Curriculum Science, 2013, S. 60-67 nach Kaiser & Seitz, 2020, S. 8).

Inklusiver Sachunterricht ist somit durch eine weitreichende Differenzierung geprägt (Kaiser 2014, nach Kaiser & Seitz, 2020, S. 28).

2.2.1.3 Prinzipien des inklusiven (Sach-)Unterrichts

Die Gestaltung eines inklusiven Sachunterrichts erfordert klare didaktische Prinzipien, die sowohl die Vielfalt der Schüler:innen berücksichtigen als auch gemeinsame Lernprozesse fördern. Im Folgenden werden zentrale Ansätze verschiedener Autoren vorgestellt, die eine Orientierung für die Umsetzung inklusiven Unterrichts bieten.

Kullmann, Lütje und Textor (2014) formulieren fünf zentrale didaktische Prinzipien für den inklusiven Unterricht, die sich auch im Sachunterricht umsetzen lassen:

Das erste Prinzip betont die „Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler“ (Kullmann et al., 2014, S. 95) sowie die Akzeptanz ihrer individuellen Besonderheiten. Jedes Kind wird in seiner Einzigartigkeit anerkannt und respektiert. Ihre individuellen Bedürfnisse und Stärken werden so im Unterricht berücksichtigt. (Kullmann et al., 2014, S. 95)

Das zweite Prinzip ist die „didaktische Integration individualisierter Curricula“ (Kullmann et al., 2014, S. 96). Es sollte nach einem Lehrplan unterrichtet werden, der auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen eingeht und an diese angepasst ist. (Kullmann et al., 2014, S. 96)

Das dritte Prinzip ist der „adaptive Unterricht und [die] Binnendifferenzierung“ (Kullmann et al., 2014, S. 97). Hierbei wird der Unterricht flexibel gestaltet, um den verschiedenen Lernniveaus gerecht zu werden, sodass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem Leistungsstand gefördert werden. (Kullmann et al., 2014, S. 97)

Das vierte Prinzip bezieht sich auf die „Herstellung von Gemeinsamkeit“ (Kullmann et al., 2014, S. 99) durch Kooperation der Schüler:innen. Durch kooperative Lernformen wird ihr Gemeinschaftsgefühl gestärkt und sie haben die Möglichkeit, voneinander zu lernen und verschiedene Perspektiven auszutauschen. (Kullmann et al., 2014, S. 99)

Schließlich betont das fünfte Prinzip die Bedeutung von „Co-Teaching und der Kooperation der Lehrkräfte“ (Kullmann et al., 2014, S. 100). Durch eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte wird der Unterricht gemeinsam geplant und durchgeführt, was eine gezielte Unterstützung der Schüler:innen durch die Kombination unterschiedlicher fachlicher und pädagogischer Kompetenzen ermöglicht. (Kullmann et al., 2014, S. 100)

Nach Kaiser und Seitz (2020) basiert die Gestaltung eines inklusiven Sachunterrichts auf der Verknüpfung von drei grundlegenden Prinzipien:

Das erste Prinzip, die Personalität, betont die Anerkennung jedes Kindes und fordert einen Unterricht, der sich am einzelnen Kind orientiert. Dies bedeutet, dass deren spezifischen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen im Mittelpunkt stehen. (Kaiser & Seitz, 2020, S. 12)

Das zweite Prinzip, die Sozialität, konzentriert sich auf dialogisches Lernen, Partizipation und die Förderung von sozialer Zugehörigkeit. Dabei wird die Bedeutung von Interaktion und Kooperation beim Lernen betont. (Kaiser & Seitz, 2020, S. 12)

Das dritte Prinzip, die Komplexität, fordert den Einsatz offener und differenzierter Aufgaben und Anregungen. Dieses Prinzip zielt darauf ab, Lernumgebungen zu gestalten, die verschiedene Lernstufen und Zugänge ermöglichen, sodass die Schüler:innen entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen lernen können. (Kaiser & Seitz, 2020, S. 28–29)

Simone Seitz (2008, S. 227 ff. zitiert nach Schomaker, 2013, S. 51–52) formuliert fünf Leitlinien, die zentrale Voraussetzungen für einen inklusiven Sachunterricht beschreiben. Diese Leitlinien weisen Parallelen zu den zuvor erläuterten Prinzipien auf:

1. Leitlinie: Die Potentiale der Kinder in den Blick nehmen
2. Leitlinie: Auf Spuren von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit achten
3. Leitlinie: Alle Kinder mit Kindern und von Kindern lernen lassen
4. Leitlinie: Mit den Kindern zum ›Kern der Sache‹ kommen
5. Leitlinie: Beobachten, Reflektieren und Handeln verknüpfen

Alle drei Ansätze haben gemeinsam, dass sie den Fokus auf die Individualität der Schüler:innen legen. Sie betonen, dass Sachunterricht nur dann inklusiv sein kann, wenn er die individuellen Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen der Kinder berücksichtigt. Sie heben hervor, dass kooperatives Lernen für die Kinder lernförderlich ist und Bestandteil eines inklusiven Unterrichts sein sollte. Zentral ist in allen Ansätzen auch die Anpassung des Unterrichts an unterschiedliche Lernniveaus. Kullmann et al. sprechen hier von adaptivem Unterricht, Kaiser und Seitz fordern den

Einsatz von offenen und differenzierten Aufgaben. Auch fordern alle Ansätze eine reflektierte Haltung der Lehrkräfte, zum Beispiel durch Co-Teaching. Unterschiede zwischen den Ansätzen bestehen beispielsweise in der unterschiedlich starken Fokussierung auf die Lehrperson. Diese finden vor allem in den Prinzipien von Kullmann et al. einen hohen Stellenwert. Konkretere Handlungsmöglichkeiten bieten die fünf Leitlinien von Seitz, während die drei Leitlinien von Kaiser und Seitz eher theoretisch sind.

2.2.1.4 Herausforderungen

Obwohl didaktische Prinzipien und Richtlinien Orientierung bieten, ergeben sich bei der praktischen Umsetzung eines inklusiven Sachunterrichts vielfältige Herausforderungen, insbesondere bei der Unterrichtsgestaltung. Dieses Kapitel widmet sich diesen und beleuchtet sie vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Prinzipien des inklusiven Sachunterrichts.

Um einen Unterricht zu schaffen, der auf der Individualität der Schüler:innen aufbaut, braucht es eine sorgfältige Analyse der individuellen Fähigkeiten, Lernpotentiale und bisherigen Lernerfahrungen aller Schüler:innen. Gleichzeitig müssen potenzielle Lernbarrieren identifiziert und beseitigt werden, um allen Kindern einen ungehinderten Zugang zum Lernprozess zu ermöglichen (Kaiser & Seitz, 2020, S. 28–29). Nur so kann man Lerninhalte anbieten, die mit den Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler:innen verknüpft werden können (Kahlert, 2005, S. 223). Häufig ist es jedoch nicht umsetzbar, eine detaillierte Analyse der Lernvoraussetzungen aller Kinder durchzuführen, insbesondere auf entwicklungspsychologischer Ebene (Seitz, 2005, S. 167). Individualisiertes Lernen und gemeinsames Lernen werden so verbunden, dass sich alle Schüler:innen aktiv beteiligen und voneinander lernen können. Dies erfordert von den Lehrkräften didaktische Kompetenzen und Erfahrungen in der Gestaltung inklusiven Unterrichts, um diesen gezielt umsetzen zu können. Ein höheres Maß an Flexibilität und Spontaneität in Bezug auf unerwartete Wendungen im Unterrichtsverlauf ist nötig. Auch bedarf es einer durchdachten situativen Strukturierung und Differenzierung des Unterrichts. Dabei geht es nicht um eine starre Verlaufsplanung, bei der die Themen des Sachunterrichts nur oberflächlich behandelt werden. Stattdessen erfordert ein inklusiver Ansatz eine adaptive Unterrichtsgestaltung, die auch herausfordernde Momente bewusst in die Planung einbezieht.

Die Maßnahmen zur Differenzierung im Unterricht müssen so vielfältig sein wie die Schülerschaft selbst. Während einige Kinder Unterstützung auf der kognitiven Ebene benötigen, haben andere Bedarf in sprachlichen oder sozialen Bereichen - oft auch in mehreren Bereichen gleichzeitig (Rott, 2018). Diese Vielfalt an Bedürfnissen stellt hohe Anforderungen an die pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrkraft.

Eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte ist es daher, eine Balance zu finden: Der Unterricht soll alle Schüler:innen kognitiv fordern und zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen, während er zugleich den individuellen Lernbedürfnissen und unterschiedlichen Zugängen gerecht werden soll. Dabei sollen weder die fachlichen Anforderungen vernachlässigt noch durch zu starke Individualisierung eine ungewollte Trennung innerhalb der Klasse erzeugt werden. (Kaiser & Seitz, 2020, S. 12)

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, stehen laut Gebauer und Simon (2012b, S.2-3) Lehrkräfte vor einem komplexen Spannungsfeld, da sie auch den Anforderungen der Bildungsstandards gerecht werden müssen. Während Lehrpläne verbindliche Kompetenzkataloge vorgeben, erfordert ein wirklich inklusiver Ansatz flexible und differenzierte Standards, die an die vielfältigen Voraussetzungen der Schüler:innen angepasst sind. In der Praxis fehlen jedoch häufig die notwendigen Grundlagen. Geeignete Kompetenzmodelle, passende Unterrichtsmaterialien und konkrete Planungsansätze, die auf eine heterogene Schülerschaft ausgerichtet sind, sind selten.

2.2.1.5 Planungsmodelle für inklusiven Sachunterricht

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurden didaktische Modelle entwickelt, die Lehrkräfte gezielt bei der Planung und Umsetzung inklusiven Sachunterrichts unterstützen.

Gebauer und Simon (2012) haben ein „didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht“ entwickelt, das auf didaktischen Leitlinien für inklusiven Sachunterricht basiert. Das Modell strukturiert inklusiven Sachunterricht in fünf aufeinander aufbauenden Phasen: von der Begegnung mit Phänomenen über die individuelle Aneignung und Bedeutung bis hin zur Dokumentation und der Verbindung von Ich und Welt (siehe Abbildung 1). (Gebauer & Simon, 2012a)



Abbildung 1 - didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht
Quelle: Gebauer & Simon, 2012a

Der Einstieg in den Lernprozess erfolgt über sinnliche Wahrnehmung, ästhetisches und emotionales Erleben sowie über das Wecken von Neugier und Staunen. Kinder sollen in Beziehung zu ihrer Umwelt treten und Themen entdecken, die für sie persönlich bedeutsam sind. Dieser Schritt ist zentral, da er alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen abholt. Durch das Finden von subjektiv bedeutsamen Ankerpunkten können die Schüler:innen auf ihrem persönlichen Erfahrungsstand abgeholt werden.

Im nächsten Schritt werden Lerninhalte sensorisch, ikonisch oder symbolisch vermittelt, um unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden. Dies kann beispielsweise durch Sammeln und Ordnen, Bauen und Konstruieren oder Experimentieren umgesetzt werden.

Darauf aufbauend liegt der Schwerpunkt in der nächsten Phase auf der Darstellung der Inhalte, welche dadurch Sinn und Bedeutung erlangen. Die Kinder können ihr Wissen durch Inszenierungen, Vorträge, Zeichnungen oder andere kreative Mittel vertiefen. Das gemeinsame Lernen und der Austausch mit anderen fördern das Verständnis und die soziale Integration. Unterschiedliche Perspektiven werden zu einer gemeinsamen Wissenskonstruktion verbunden. Dadurch werden Lernprozesse sichtbar und können für die Schüler:innen erfahrbar und reflektierbar gemacht werden.

Schließlich bietet die Dokumentation die Möglichkeit, individuelle Lernfortschritte zu würdigen und den Kindern unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten Erfolgserlebnisse zu vermitteln.

Das Modell von Gebauer und Simon zeigt, wie Kinder lernen können, ihre eigene Rolle in der Welt zu erkennen und diese aktiv mitzugestalten. Dabei werden alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen als aktive Gestalter ihrer Umwelt wahrgenommen.

Neben dem Planungsmodell von Gebauer und Simon gibt es außerdem das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze, welches Joachim Kahlert (2005) gemeinsam mit dem Sonderpädagogen Ulrich Heimlich entwickelt hat (siehe Abbildung 2, S. 14). Dieses Modell soll Lehrkräfte dabei unterstützen, das didaktische Potential von Unterrichtsinhalten zu erschließen. Ziel dieses Modells ist es, sowohl „fachliche Lernmöglichkeiten als auch kognitive, kommunikative, soziale, emotionale und senso-motorische Fördermöglichkeiten“ (Kahlert, 2005, S. 241) systematisch zu berücksichtigen. Die Besonderheit des Modells liegt in der Verknüpfung verschiedener fachlicher Perspektiven mit den Erfahrungs- und Entwicklungsbereichen der Schüler:innen, um eine umfassende Förderung zu ermöglichen. (Kahlert, 2005, S. 241)

Das Modell basiert auf drei zentralen Reflexionsebenen:

Die erste Reflexionsebene legt den Fokus auf die Verbindung zwischen dem Lerngegenstand und der Lebenswelt der Schüler:innen. Außerdem wird dabei untersucht, welche domänenspezifischen Kompetenzbereiche durch den Lerngegenstand entwickelt werden können. (Kahlert, 2005, S. 241)

Die zweite Reflexionsebene richtet den Blick auf individuelle Entwicklungsbereiche der Schüler:innen, bei denen besonderer Förderbedarf besteht. Dieser Ansatz geht über rein sonderpädagogische Überlegungen hinaus. Denn die Schüler:innen profitieren, wenn Lehrkräfte reflektieren, welche Fördermöglichkeiten der Unterrichtsinhalt in Bereichen wie Sprache, Sozialverhalten oder Wahrnehmung bietet. (Kahlert, 2005, S. 242)

Die dritte Reflexionsebene baut auf den Erkenntnissen der beiden vorangegangenen Ebenen auf. Hier geht es darum, die erarbeiteten fachlichen und entwicklungsorientierten Potentiale des Unterrichtsgegenstandes auf die konkrete Lerngruppe anzuwenden. (Kahlert, 2005, S. 242)

Obwohl diese drei Reflexionsebenen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, sind sie nicht als strikt aufeinander folgende Schritte zu verstehen. Vielmehr handelt es sich um einen dynamischen Prozess, in dem sich die Ebenen gegenseitig beeinflussen und ergänzen. (Kahlert, 2005, S. 242)

Nach Kahlert (2005) soll dieses Modell Lehrkräften eine Vielzahl von Ideen für die Gestaltung fachlich fundierter und individuell angepasster Lernangebote liefern. Diese Inhalte bilden die Grundlage für die didaktisch-methodische Analyse, die Auswahl geeigneter Themen und die Definition klarer Lernziele. Die konkrete Unterrichtsgestaltung kann optimal an die heterogene Zusammensetzung der Klasse angepasst werden und fördert sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen. (Kahlert, 2005)

Inklusionsdidaktisches Netz

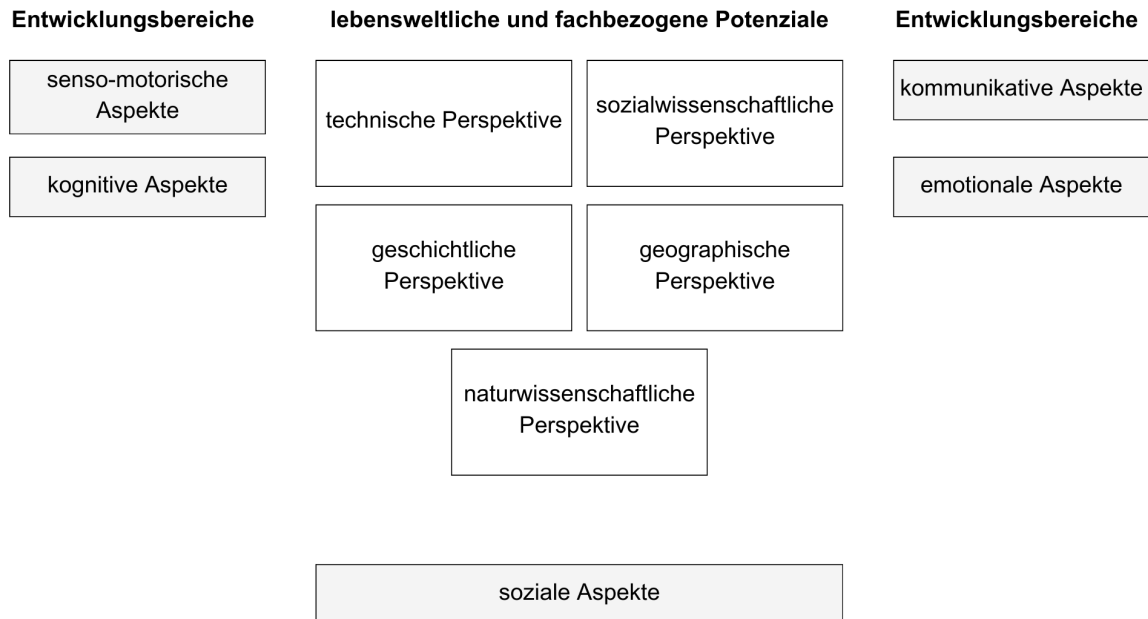


Abbildung 2 - inklusionsdidaktisches Netz

Quelle: In Anlehnung an Heimlich & Kahlert, 2014, S. 452

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Planungsmodelle Lehrkräfte bei der Gestaltung eines inklusiven Sachunterrichts unterstützen. Sie bieten einen strukturierten Rahmen, der es ermöglicht, die vielfältigen Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Schüler:innen zu berücksichtigen. Somit kann der Unterricht allen Schüler:innen eine anregende Sachbegegnung ermöglichen und gleichzeitig eine angemessene fachliche Begleitung bieten.

2.2.2 Unterrichtsformen

Im folgenden Kapitel werden drei Unterrichtsformen vorgestellt. Dabei wird untersucht, wie diese dazu beitragen können, allen Schüler:innen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen den Zugang zu den Lerninhalten zu ermöglichen und wie sie im Sachunterricht dazu beitragen eine inklusive Lernumgebung zu schaffen.

2.2.2.1 Handlungsorientierter Unterricht

Eine Alternative zum lehrkraftzentrierten Unterricht ist der handlungsorientierte Unterricht. Koch und Kehl (2020, S. 111) beschreiben, dass dabei die Vorhaben der Schüler:innen im Mittelpunkt stehen, welche selbstständig geplant und durchgeführt werden. Die Handlungsorientierung selbst findet sich auch in anderen Unterrichtsformen wie dem offenen Unterricht oder dem Projektunterricht wieder (Koch & Kehl, 2020, S.111).

Einer der Grundgedanken hinter dem handlungsorientierten Unterricht ist es, den Schüler:innen mehr „Primärerfahrungen“ (Koch & Kehl, 2020, S.112) zu ermöglichen, da diese in den letzten Jahren in der Gesellschaft zum Beispiel durch die Medien im alltäglichen Leben abgenommen haben. Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht es den Schüler:innen neben dem Lernen durch ikonische Aneignungsweisen auch durch aktives Tun Denkstrukturen aufzubauen und vielfältige sinnliche Erfahrungen zu sammeln (Koch & Kehl, 2020, S.111).

Laut Koch und Kehl (2020, S. 114) basieren die theoretischen Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichts auf einem ganzheitlichen Verständnis menschlicher Entwicklung und Lernprozesse. Zentral ist die Annahme, dass sich Menschen durch aktive Interaktion mit ihrer Umwelt entwickeln. Diese Interaktion führt zu konkreten Handlungen und Erfahrungen, die wiederum unser Denken und Verstehen prägen und weiterentwickeln. Ein wichtiger Aspekt dieses Prozesses ist die Verinnerlichung von Handlungen. Durch wiederholtes Ausführen bestimmter Tätigkeiten wird die Fähigkeit entwickelt, diese Tätigkeiten geistig nachzuvollziehen, ohne sie körperlich ausführen zu müssen. Dadurch wird die Fähigkeit zum abstrakten Denken und zur Problemlösung gefördert. Die Sprache ist dabei ein wichtiger Bestandteil, denn sie dient als Werkzeug, um Erfahrungen zu verarbeiten, zu reflektieren und zu

kommunizieren. Darüber hinaus hilft Sprache, Wissen zu organisieren und zu strukturieren, was den Lernprozess unterstützt und vertieft. (Koch & Kehl, 2020, S.114)

Jank und Meyer (1990 nach Koch & Kehl, 2020, S.115) nennen die Merkmale des handlungsorientierten Sachunterrichts als ganzheitlich, produktionsorientiert, prozessorientiert, offen sowie schüleraktiv und -orientiert.

Es ist jedoch umstritten, ob handlungsorientierter Unterricht die schulischen Kompetenzen stärkt. Dennoch bietet er der Lehrkraft die Möglichkeit, mehr handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen einzubringen und somit auch eine Möglichkeit zur Differenzierung (Koch & Kehl, 2020, S.120-121). Hinsichtlich der Effektstärken nach Cohen (nach Koch & Kehl, 2020, S.120-121) liegt der handlungsorientierte Unterricht in Bezug auf konkrete Förderbereiche wie zum Beispiel den Schriftspracherwerb im niedrigen bis mittleren Bereich. Dennoch kommen Giaconia und Hedges (1982 nach Koch & Kehl, 2020, S.121) in einer Metaanalyse zu dem Schluss, dass die intellektuellen Fähigkeiten sowie die Selbstständigkeit der Kinder stärker gefördert werden als im traditionellen Frontalunterricht.

Koch und Kehl (2020, S. 121) weisen darauf hin, dass hierbei ein besonderer Blick auf leistungsschwache Schüler:innen geworfen werden muss, da diese nicht immer automatisch von einer Öffnung des Unterrichts profitieren. Sie benötigen eine an ihre Lernvoraussetzungen angepasste Lernbegleitung. Dies könnte durch die Förderung kognitiver Metaaktivitäten wie Zeitmanagement oder Arbeitstechniken sowie Strategien für selbstgesteuertes Lernen erreicht werden. In der Praxis können weniger Wahlmöglichkeiten angeboten, die Zeit gemeinsam geplant und Lösungen gemeinsam besprochen werden. (Koch & Kehl, 2020, S.121)

Der inklusive Sachunterricht eignet sich in besonderer Weise für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung, da die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt einen zentralen Bestandteil des Faches darstellt. Handlungsorientierter Unterricht geht über rein kognitives Lernen hinaus und fördert gezielt sensomotorische, soziale und kommunikative Kompetenzen - Aspekte, die auch im inklusionsdidaktischen Netz von großer Bedeutung sind (siehe Kapitel 2.2.1.5).

Indem verschiedene Sinne angesprochen werden, eröffnet diese Unterrichtsform vielfältige Zugänge zu den Lerninhalten und schafft damit für alle Schüler:innen, unabhängig von ihrem Leistungsniveau, eine ganzheitliche und praxisnahe Lernumgebung.

2.2.2.2 Offene Unterrichtsformen

Die Gestaltung von offenem Unterricht bietet verschiedene Ansätze, um Lernprozesse flexibler und individueller zu gestalten. Im Mittelpunkt stehen verschiedene Formen der Öffnung, die darauf abzielen, den Unterricht stärker an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden auszurichten.

Peschel (2021) unterscheidet bei der Unterrichtsgestaltung im offenen Unterricht vier verschiedene Öffnungsweisen: die organisatorische, methodische, inhaltliche und soziale Öffnung. (Peschel, 2021, S. 38)

Die organisatorische Öffnung bedeutet, dass die Wahl des Arbeitsplatzes sich nach den Anforderungen der Aufgabe oder der Schüler:innen richtet. Sie werden den Schüler:innen also nicht vorab fest zugewiesen. Dabei haben die Lernenden auch eine freie Wahl der Arbeits- und Sozialform. (Peschel, 2021, S. 38)

Bei der methodischen Öffnung können die Schüler:innen ihren Lernprozess selbstständiger gestalten, da die Lernwege nicht von außen vorgegeben werden. Statt mit Arbeitsmitteln arbeiten die Kinder mit Hilfsmitteln. Im Sachunterricht arbeiten sie beispielsweise mit kindgerechten Lexika oder Bildkarten von Tieren oder Pflanzen. Zur Unterstützung können die Schüler:innen auch weitere Alltagsmaterialien wie Bücher und Materialien für Experimente bekommen. (Peschel, 2021, S. 38)

Ähnlich ist auch die inhaltliche Öffnung. Bei dieser erfolgt die Wissensaneignung nach den Anforderungen der Tätigkeit oder der Schüler:innen. Hierbei gibt es einen offenen Lehrplan, bei dem der Unterricht so ausgelegt wird, dass ein „überfachliches [und] interessengeleitetes Arbeiten und Austauschen“ (Peschel, 2021, S. 38) stattfinden kann.

Soziale Öffnung bedeutet, dass die Organisation des Klassenlebens von den Schüler:innen gemeinsam gestaltet wird. Das bedeutet, dass Regeln nicht von oben vorgegeben werden, sondern aus den Bedürfnissen der Lernenden und ihrer Arbeit entstehen. Der Austausch untereinander sowie die Gestaltung des Klassenlebens richten sich nach den aktuellen Anforderungen der Schüler:innen. Diese Regeln und Abläufe sind nicht starr, sondern können sich entwickeln und jederzeit angepasst oder geändert werden, wenn die Klasse das für nötig hält. In der Praxis hat sich hierbei die Klassenversammlung als hilfreich erwiesen. So können nötige Änderungen gemeinsam und demokratisch besprochen werden. (Peschel, 2021, S. 38)

Im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsformen orientiert sich der offene Sachunterricht stärker an den individuellen Vorkenntnissen und Interessen der Schüler:innen. Diese können aufgrund der heutigen Medienvielfalt sehr unterschiedlich sein und von einer eingeschränkten Wahrnehmung der Umwelt bis hin zu hochspezifischem Fachwissen reichen. Damit hat sich die Zielsetzung des Sachunterrichts verändert: Statt nur Informationen zu vermitteln, geht es nun darum, den Schüler:innen zu helfen, ihr vorhandenes Wissen zu ordnen und nutzbar zu machen. (Peschel, 2021, S. 200)

Diese Herangehensweise erfordert eine flexiblere Unterrichtsgestaltung. Lehrpläne dienen eher als grobe Orientierung und lassen Raum für individuelle Erfahrungen und Methoden. Im offenen Unterricht werden oft Themen behandelt, die über den Lehrplan hinausgehen, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, dass die Kinder an realen Problemen arbeiten, die für sie relevant sind. Dies motiviert die Schüler:innen mehr als künstlich geschaffene Probleme. (Peschel, 2021, S. 214)

Zur Unterstützung des Lernprozesses steht eine Grundausstattung an „Werkzeugen“ zur Verfügung, von Lupen über Computer bis hin zu Sachbüchern und Materialien zum Experimentieren (Peschel, 2021, S. 212). Diese Ressourcen können die Kinder nutzen, um ihren eigenen Forschungsfragen nachzugehen und selbstständig Lösungen zu finden. Die offene Unterrichtsgestaltung fördert zudem den Austausch der Kinder untereinander, sowohl während der Arbeitsphasen als auch in geplanten Gesprächsrunden. So können sich die Schüler:innen über ihre unterschiedlichen

Inhalte austauschen und die Lehrkraft und die Kinder erhalten in den Gesprächsrunden einen Überblick über die in der Klasse behandelten Themen. (Peschel, 2021, S. 215)

Die Rolle der Lehrperson verändert sich in diesem Konzept: Der Schwerpunkt liegt nun darauf, die Neugier der Kinder zu wecken, Arbeitsweisen zu vermitteln und bei Bedarf Impulse und Unterstützung zu geben. Dabei ist es wichtig, dass die Kinder nicht einfach die Sichtweise der Lehrkraft übernehmen, sondern eigene Erkenntnisse gewinnen. (Peschel, 2021, S. 220)

Insgesamt zeigt sich, dass ein offener Sachunterricht, der sich an den Fragen und Lernbedürfnissen der Kinder orientiert, ein großes Potential für sinnstiftendes Lernen bietet, da er sich an der Lebenswirklichkeit des einzelnen Kindes orientiert und Inhalte und Methoden situativ mit den Kindern entwickelt. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Vielfalt der Erfahrungen und das vorhandene Wissen der Kinder optimal zu nutzen und gleichzeitig ihre Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen und Forschen zu fördern.

Durch offene Aufgaben und Fragestellungen wird die Differenzierung in die Hände der Kinder gelegt. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von natürlicher Differenzierung gesprochen, da sie sich aus der individuell unterschiedlichen Bearbeitung einer offenen oder auch selbstdifferenzierenden Aufgabe ergibt. Die Vielfalt der Herangehensweisen und Lernstrategien der Kinder führt so zur Bereicherung des Unterrichts und nicht zu didaktischen Reduzierungen. (Seitz, 2017b nach Kaiser & Seitz, 2020, S. 11)

2.2.2.3 Entdeckendes Lernen

Eine allgemeingültige Definition von entdeckendem Lernen existiert nicht. Bruner (1981, zitiert nach Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 166) beschreibt es als einen „Prozess der selbstständigen Erschließung eines Wissensgebiets“.

Nach Bäuml-Roßnagl (1974) hat die Methode des entdeckenden Lernens das Ziel, die Schüler:innen zu motivieren, sich aktiv mit neuen Themen auseinanderzusetzen. Dabei suchen die Kinder Antworten auf eigene oder vorgegebene Fragen. Der Schwerpunkt liegt darauf, dass die Kinder selbstständig etwas für sie Unbekanntes

entdecken. Dabei kann es sich auch um etwas handeln, das im allgemeinen Wissenskontext bereits bekannt ist. Sie werden dazu angeregt, eigenständig Strategien und Lösungswege zu entwickeln. Die Lehrkraft nimmt bei dieser Unterrichtsform eine unterstützende Rolle ein. Sie bereitet die Lernumgebung vor und begleitet die Schüler:innen auf ihrem Entdeckungsweg. (Bäumli-Roßnagl, 1974, S. 174)

Diese Lernform wird auch als problemorientiertes, forschendes Lernen bezeichnet (Huber, 2003; Abels, 2015, nach Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 166)

Entdeckendes Lernen ist nicht nur als einzelne Unterrichtsmethode zu verstehen, sondern kann auch als übergreifendes Unterrichtsprinzip angewandt werden. Es fördert selbstständiges Denken, Problemlösen und die Entwicklung von Lernstrategien. (Bäumli-Roßnagl, 1974, S. 174)

Hameyer (2020, S. 28ff., nach Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 167-168) differenziert vier Formen des Entdeckens:

1. Explorative Tätigkeit: Das aktive Ergründen unbekannter Sachverhalte.
2. Reflexive Tätigkeit: Die Integration neuer Inhalte in bestehendes Wissen.
3. Konstruktive Tätigkeit: Das aktive Gestalten oder Herstellen von Phänomenen.
4. Formative Tätigkeit: Die Erstellung eines individuellen Plans als Heuristik.

Es ist somit kein starres Konzept, sondern ein Lernverständnis, das Lernen als aktiven Konstruktionsprozess begreift. Flexible Lernzeiten und anregende Lernumgebungen bilden die Grundlage für eine experimentelle und forschende Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 168)

Im Sachunterricht bietet sich entdeckendes Lernen gut an, da es den Schüler:innen ermöglicht, aktiv und eigenständig Wissen zu erarbeiten, indem sie Phänomene untersuchen, Hypothesen aufstellen und ihre Erkenntnisse mit anderen teilen. Dies kann beispielsweise durch Experimente, die Beantwortung von Forscherfragen oder (Natur-)Beobachtungen erfolgen.

Kaiser und Seitz (2020) geben folgende Schrittfolge für die Unterrichtsplanung im inklusiven Sachunterricht vor, die auch im Rahmen des entdeckenden Lernens umgesetzt werden könnte:

1. Das Phänomen im Mittelpunkt
 2. Gesprächskreis
 3. Lernvoraussetzungen genauer herausarbeiten
 4. Fragen und Wissen der Kinder auf Themenwandzeitung festhalten
 5. Wege des weiteren Vorgehens besprechen und differenzierte Erkundungen
/ Versuche / Beobachtungen durchführen
 6. Ergebnisse auf der Wandzeitung festhalten
 7. Gesprächskreis
 8. Weitere Handlungsanregungen umsetzen
 9. Gesprächskreis
 10. Ergebnisse an der Wandzeitung festhalten
- (Kaiser & Seitz, 2020, S. 41)

Der Ansatz des entdeckenden Lernens ermöglicht es den Schüler:innen, ihr Wissen aktiv zu konstruieren und tiefgreifend zu verstehen, anstatt es passiv zu rezipieren. Dadurch werden nicht nur fachliche Inhalte, sondern auch wichtige Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Kreativität und kritisches Denken gefördert. (Bäumli-Roßnagl, 1974, S. 174)

Studien und Erfahrungsberichte zeigen, dass entdeckendes Lernen die Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit der Schüler:innen fördert. Die Motivation wird insbesondere im kooperativen Kontext gesteigert. Dabei profitieren sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler:innen voneinander. Entscheidend ist ein ausreichender Überschneidungsbereich im Wissen der Lernenden, um Frustrationen zu vermeiden. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist es wichtig, dass sich die Schüler:innen als gleichwertige Lernpartner:innen akzeptieren. (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 178)

2.2.3 Gestaltung inklusiver Lernumgebungen

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Ansätze zur Gestaltung inklusiver Lernumgebungen vorgestellt, die unabhängig von einer bestimmten Unterrichtsform angewendet werden können. Diese Ansätze beziehen sich sowohl auf die Schule als Ganzes als auch auf einzelne Klassen und die Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden.

2.2.3.1 Raumkonzepte und flexible Lernräume

Laut Kricke und Schneider (2018) werden fehlende Räumlichkeiten und ungenügende bauliche Rahmenbedingungen als Hindernis für eine ganzheitliche Umsetzung von Inklusion in Schulen genannt.

Eine Schule braucht Räume, in denen vielfältige Möglichkeiten für abwechslungsreiche und dynamische Lernumgebungen geschaffen werden können (Kricke & Schneider, 2018). Diese sollen den Interessen und verschiedenen Förderbedürfnissen der Schüler:innen gerecht werden. Die traditionelle Flurschule gilt als „nicht mehr zukunftsfähig“, so Kricke und Schneider (2018, S. 29). Die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion erfordert eine enge Zusammenarbeit von pädagogischen und räumlichen Konzepten. Es zeigte sich, dass Schulen, die in der inklusiven Bildung besonders erfolgreich sind, dynamische und flexible Raumkonzepte einsetzen, welche es ermöglichen, die Lernumgebung kontinuierlich an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen (Kricke & Schneider, 2019, S. 33).

Kricke und Schneider (2019, S. 32) unterscheiden drei verschiedene Organisationsmodelle für die Raumplanung:

Das erste Modell, das den Klassenraum durch einen angrenzenden Gruppenraum oder qualifizierte Erschließungsflächen erweitert, wird als „Klassenraum Plus“ bezeichnet (siehe Abbildung 3). Dieses Modell ist nach Kricke und Schneider (2019, S. 33) jedoch eher als Übergangsmodell zu verstehen.

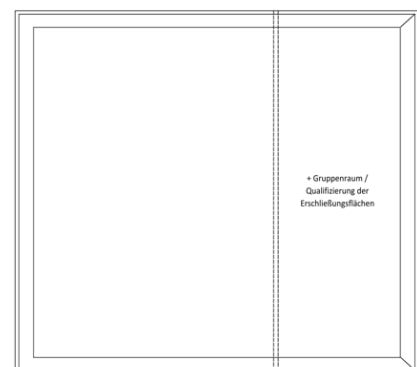


Abbildung 3 - Klassenraum Plus

Quelle: Kricke & Schneider, 2019, S. 33

Langfristig und für Neubauten sollten die Modelle „Lerncluster“ und „Lernlandschaft“ in Betracht gezogen werden. Der „Lerncluster“ besteht aus einer zusammenhängenden Einheit mit „Lern- und Unterrichtsräumen, Differenzierungs- und Rückzugsräumen“ (Kricke & Schneider, 2019, S. 32), Teamräumen sowie Sanitär- und Lagerräumen für drei bis sechs Klassen (siehe Abbildung 4). Die Erschließungsflächen werden als „gemeinsame Mitte“ (Kricke & Schneider, 2019, S. 32) genutzt. Die „Lernlandschaft“ ist ein „[ü]bergreifende[r], multifunktionale[r], offene[r]“ (Kricke & Schneider, 2019, S. 33) Lernbereich, der differenziertes Lernen in Gruppen ermöglicht (siehe Abbildung 5). So gibt es verschiedene Erschließungs- und Aufenthaltsbereiche für unterschiedliche Lernsituationen (Kricke & Schneider, 2019, S. 32).

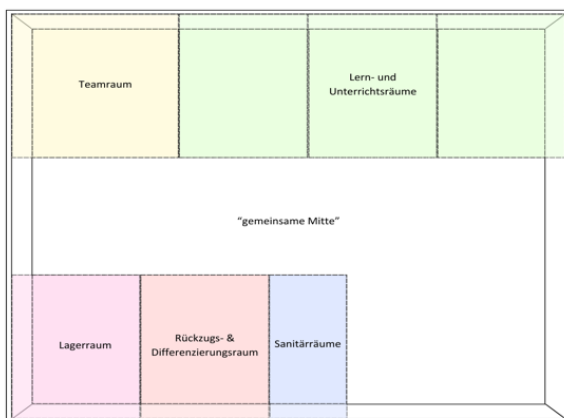


Abbildung 4 – Lerncluster

Quelle: In Anlehnung an Kricke & Schneider, 2019, S. 32

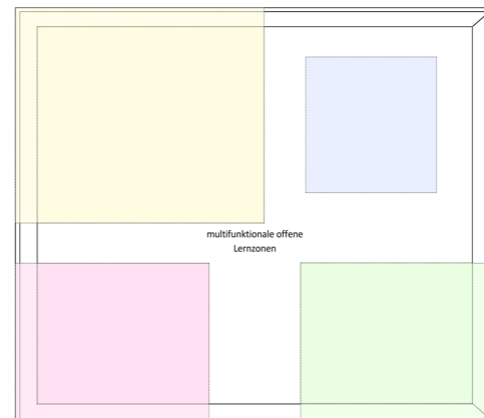


Abbildung 5 – Lernlandschaft

Quelle: In Anlehnung an Kricke & Schnieder, 2019, S. 32

Neben der Neugestaltung ganzer Raumpläne und Schulgebäude sollte auch der Blick auf das Klassenzimmer gerichtet werden, denn auch ohne große bauliche Maßnahmen kann Inklusion durch ein durchdachtes Raumkonzept in den Schulalltag integriert werden.

Hierbei spielt eine flexible Einrichtung eine entscheidende Rolle. Möbel, die sich leicht umstellen und an verschiedene Bedürfnisse anpassen lassen, schaffen vielfältige Lernumgebungen (HABA Pro, o. D.). Die Zugänglichkeit sollte auch für Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen gewährleistet sein, damit sie am Unterricht teilnehmen können (HABA Pro, o. D.). Unterschiedlich kombinierbare Tische, beispielsweise in Dreiecksform, ermöglichen eine schnelle Umgestaltung des Raumes. So können unterschiedliche Lernszenarien - von der Gruppenarbeit bis zum Einzelunterricht - umgesetzt werden (Städtler & Heilmann, 2013).

Zusätzliche Sitzgelegenheiten wie Boden- oder Liegekissen bieten Abwechslung und können die Konzentration fördern. Sie lassen sich platzsparend verstauen und bei Bedarf schnell einsetzen. Bodenstühle mit Rückenlehne ermöglichen es den Schüler:innen, ihre Sitzposition zu variieren. Solche Elemente schaffen nicht nur Rückzugsmöglichkeiten, sondern tragen auch zum allgemeinen Wohlbefinden bei. (HABA Pro, o. D.)

2.2.3.2 Lernangebot, Lernkanäle und Zugänge

Im inklusiven Sachunterricht stehen verschiedene Differenzierungsmethoden zur Verfügung. Durch die Nutzung vielfältiger Lernkanäle und -zugänge kann der Unterricht so gestaltet werden, dass er den unterschiedlichen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Lernstilen der Schüler:innen gerecht wird. Dies kann auf verschiedenen Ebenen geschehen, beispielsweise durch unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte, durch das Ansprechen verschiedener Repräsentationsebenen oder durch die Möglichkeit, Lernaktivitäten selbst auszuwählen.

Nach Schwanewedel (2023, S. 9) zeichnet sich differenzierender Unterricht dadurch aus, dass er sowohl inhaltlich offen als auch hinreichend komplex gestaltet ist. Den Schüler:innen sollte die Gelegenheit geboten werden, eigene Schwerpunkte zu setzen sowie ihre Lösungswege, Hilfsmittel und Formen der Ergebnispräsentation selbstständig auszuwählen. Dabei ist es wichtig, dass das Lernangebot die individuellen Kompetenzen aller Lernenden berücksichtigt, sodass alle Schüler:innen aktiv daran teilnehmen können. Darüber hinaus wird die Bedeutung eines interaktiven Austausches betont, bei dem die Kinder nicht nur miteinander arbeiten, sondern auch voneinander lernen können.

Gutschlag (2024, S. 37) nennt hierbei unter anderem folgende Ansätze:

Im Bereich der Interessen und Motivation bieten sich beispielsweise Lerntheken mit wählbaren Lernangeboten oder Aufgabensammlungen an, die alle einen gemeinsamen Lerngegenstand behandeln.

Um das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Schüler:innen zu berücksichtigen, sind aktivierende Fragestellungen oder der Einstieg mit Zeitungsartikeln hilfreich. Auch der Einsatz von AI oder Peer Education bietet hier Unterstützung.

Um unterschiedliche Leistungsniveaus zu fördern, können Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad oder Umfang angeboten werden.

Im Hinblick auf das Lerntempo können Erweiterungs- und Vertiefungsaufgaben oder zusätzliche Zeit angeboten werden. Hierbei gibt es die Möglichkeit sogenannte Lerntempoduette zu bilden.

Verschiedene Darstellungsformen, Operatoren und Lernkanäle können angeboten werden, um unterschiedliche Lernwege zu unterstützen. (Gutschlag, 2024, S. 37)

Eine weitere Möglichkeit ist nach Schmidt (2014, S. 4) die Arbeit an Stationen. Laut ihm entscheiden die Schüler:innen über die Reihenfolge der Bearbeitung, das Lerntempo und oft auch über die Sozialformen. So kann an die unterschiedlichen Lernstände der Kinder angeknüpft werden. Die Stationen sollten schüler:innenorientiert und handlungsorientiert sein. Das heißt, die Lehrkraft gilt als Beobachter:in und Moderator:in, die Schüler:innen arbeiten dabei selbstständig. Das Material kann mit allen Sinnen und über verschiedene Lernkanäle erarbeitet werden. Auf diese Weise können „visuelle“, „haptische“ und „intellektuelle“ Lerntypen einbezogen werden (Schmidt, 2014, S. 4).

Schwanewedel (2023, S. 9) thematisiert neben diesen Differenzierungsmethoden auch die Möglichkeit der natürlichen Differenzierung. Bei dieser erhalten die Schüler:innen das gleiche Lernangebot, entscheiden aber selbst, wo sie ihre Schwerpunkte setzen. Sie wählen ihre eigenen Lösungswege und Hilfsmittel. Dabei arbeiten die Schüler:innen nicht nur nebeneinander an verschiedenen Aufgaben, wie es bei unterschiedlich schwierigen Aufgaben der Fall ist, sondern interaktiv miteinander und lernen dabei voneinander. Das Lernangebot muss komplex genug sein, um inhaltliche Vielfalt und Offenheit zu bieten. Außerdem müssen alle Kompetenzen der Lernenden berücksichtigt werden, damit alle die Aufgabe bewältigen können. (Schwanewedel, 2023, S. 9)

Der inklusive Sachunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, differenzierende Methoden systematisch einzusetzen, um den unterschiedlichen Schüler:innen gerecht zu werden. Die vorgestellten Ansätze, wie die Arbeit an Lerntheken oder Stationen, der Einsatz unterschiedlicher Darstellungsformen, die Aktivierung verschiedener Sinne oder die Anwendung natürlicher Differenzierung, schaffen strukturelle und

inhaltliche Voraussetzungen, die eine gezielte Förderung aller Lernenden ermöglichen. Insbesondere durch die Verknüpfung handlungsorientierter Methoden mit unterschiedlichen Zugängen zu Lerninhalten können fachliche, soziale und motorische Kompetenzen gefördert werden. Dies trägt dazu bei, dass alle Schüler:innen aktiv am Sachunterricht teilnehmen können.

3 Das Churermodell

Das Churermodell wurde 2010 und 2011 von Reto Thöny an der Stadtschule Chur in der Schweiz entwickelt. Ziel ist es, den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule „organischer und kindgerechter zu gestalten“ (Lutz & Thöny, 2024, S.18). Die Schule soll zu einem Lernraum werden, in dem sich alle wohlfühlen, frei bewegen und lernen können, wobei sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen gefördert werden (Lutz & Thöny, 2024).

In diesem Kapitel wird das Modell mit seinen Leitideen, seinen Merkmalen und seiner Raum- und Lerngestaltung vorgestellt.

3.1 Die vier Leitgedanken

Wie Lutz und Thöny (2024) beschreiben, basiert das Churermodell auf vier zentralen Leitgedanken: Binnendifferenzierung, Raumgestaltung als „dritter Pädagoge“, verkürzte Inputphasen und flexible Anpassung.

Der erste Leitgedanke ist die Binnendifferenzierung. Diese bedeutet, dass die Lerninhalte auf verschiedenen Lernniveaus angeboten werden. Dabei werden die Unterrichtsmaterialien und -methoden so gestaltet, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Vorkenntnissen und Lerntempi gleichermaßen gefördert werden.

Der zweite Leitgedanke ist die Raumgestaltung als „dritten Pädagogen“. Seit dem Aufkommen der Reggio-Pädagogik spricht man vom „Raum als dritten Pädagogen“, was bedeutet, dass neben der Lehrkraft und den Kindern auch der Raum selbst eine aktive Rolle im Lernprozess spielt (Schönig, 2024). Die Reggio-Pädagogik ist ein moderner Bildungsansatz, der Kinder als aktive Mitgestalter ihres eigenen Lernprozesses sieht und sie durch projektorientiertes Lernen und eine anregende Lernumgebung fördert (Dialog Reggio e.V., o. D.). Der Raum übernimmt Aufgaben wie die Schaffung einer einladenden Umgebung, die das Wohlbefinden fördert, den Austausch anregt und Materialien bereitstellt (Dialog Reggio e.V., o. D.). Claudia Schomaker (2020) spricht auch von einem „Lernen in Erfahrungsräumen“ (Schomaker, 2020). Im Churermodell wird dieses Prinzip angewendet, indem das Klassenzimmer so gestaltet wird, dass verschiedene

Arbeitsplätze zur freien Wahl stehen (Lutz & Thöny, 2024, S. 21). Die Kinder können je nach Aufgabe flexibel und selbstbestimmt entscheiden, wo und wie sie arbeiten möchten. So haben sie die Möglichkeit, sich entweder an einem ruhigen Einzelplatz zu konzentrieren oder mit anderen Kindern an Gruppentischen zu arbeiten (Lutz & Thöny, 2024, S. 21).

Der dritte Leitgedanke ist, dass statt vieler und langer Lehraktivitäten nur kurze Inputphasen eingebaut werden. Diese konzentrierten Sequenzen dienen dazu, den Schüler:innen ein grundlegendes Verständnis des Lerngegenstandes zu vermitteln, welches sie dann in eigenen Aktivitäten weiterentwickeln und vertiefen. (Lutz & Thöny, 2024)

Der vierte und letzte Leitgedanke ist die flexible Umsetzung. Das Churermodell ist nicht als festes Konzept gedacht, sondern soll von der Lehrperson adaptiv eingesetzt werden. Dies ermöglicht eine individuelle Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse der Klasse sowie an die jeweiligen Unterrichtssituationen und -inhalte. (Lutz & Thöny, 2024)

Ausgehend von diesen vier Leitgedanken wurden vier zentrale Elemente entwickelt, die als „Eckpfeiler des Churermodells“ (Lutz & Thöny, 2024, S. 22) gelten. Diese umfassen die Umgestaltung des Schulzimmers, kurze Inputs im Sitzkreis, das Lernen mit Lernaufgaben sowie die freie Wahl des Arbeitsplatzes und des Lernpartners bzw. der Lernpartnerin. Sie werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben (Lutz & Thöny, 2024, S. 22).

3.2 Raumgestaltung

„Schulzimmer im Churermodell sind vorbereitete Lernumgebungen, die Klarheit und Ordnung ausstrahlen, funktionsbezogen eingerichtet sind und trotzdem die Behaglichkeit eines Wohnzimmers aufweisen sollten.“

(Lutz & Thöny, 2024, S. 52)

Um den Übergang von der frühelementaren Bildung in die Grundschule zu erleichtern, wurde das Raumkonzept der Kindertagesstätte genauer untersucht. Wie bereits beschrieben orientierte man sich dabei am Prinzip „der Raum als dritter Pädagoge“, das auf die Ideen von Loris Malaguzzi, dem Begründer der Reggio-Pädagogik, zurückgeht. Anders als in klassischen Schulen, wo die Tische oft in Reihen zur Tafel hin ausgerichtet sind, wird der Raum hier in funktionale Bereiche unterteilt. Zudem haben die Kinder immer Zugang zu verschiedenen Arbeitsmaterialien. (Lutz & Thöny, 2024)

Im Fokus steht das Ziel, Bildungsräume zu schaffen, die „erfolgreiches Lernen für alle ermöglichen“ (Lutz & Thöny, 2024, S. 42). Durch ein flexibles Raumkonzept kann dabei auch die Freude am Lernen sowie die Motivation gefördert werden. Die Lernatmosphäre soll einen mittleren Anreizungsgrad anstreben und somit die Schüler:innen anregen und Ordnung vorgeben, jedoch nicht ablenken. (Lutz & Thöny, 2024, S. 46-47)

Im Vergleich zum traditionellen Klassenzimmer unterscheidet sich der Aufbau des Raumes, in dem nach dem Churermodell gearbeitet wird, deutlich (siehe Abbildung 6 und 7, S.31). Es gibt keine festen Arbeitsplätze mehr, sodass die Schüler:innen je nach Tätigkeit frei wählen können, wo sie sich niederlassen möchten. Bei der Umgestaltung der Klassenzimmer wird auch darauf geachtet, dass funktionslose Bereiche minimiert werden. (Lutz & Thöny, 2024, S. 46)

Die klassische Tafel verliert an Bedeutung, da es keinen Frontalunterricht mehr gibt. Stattdessen finden kurze Inputs im Sitzkreis statt. Dieser bleibt in der Regel dauerhaft aufgebaut, beispielsweise durch Bänke oder Hocker. Nur hier haben die Schüler:innen eine feste Sitzordnung, da so ein schneller Start in die Inputphase gelingen kann (Lutz & Thöny, 2024, S. 49). Im Sitzkreis können Aktivitäten wie Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, das Sammeln von Vorwissen, die Besprechung von

weiterführenden Lernaufgaben, die Reflexion von Arbeits- und Verhaltensweisen oder Präsentationen stattfinden (Lutz & Thöny, 2024, S. 94-95).

Durch das Umstellen der Tische, die auch entlang der Wände platziert werden können, entsteht mehr Bewegungsfläche im Raum, die ebenfalls für verschiedene Tätigkeiten genutzt werden kann. Diese Anordnung reduziert außerdem Ablenkungen, da der Blick der Schüler:innen zur Wand gerichtet ist. Einige Tische sind auch so ausgerichtet, dass sie eine Rundumsicht ermöglichen. Dabei kann ein Sichtschutz die Ablenkung minimieren. Es gibt Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitsplätze sowie alternative Arbeitsplätze, zum Beispiel auf dem Boden oder an einem Knetisch. Dadurch werden nur noch Tische für etwa zwei Drittel der Klassengröße benötigt. (Lutz & Thöny, 2024, S. 54)

Ein Beratungstisch für die Lehrkraft sollte ebenfalls Teil des Klassenzimmers sein. Hier können die Schüler:innen Unterstützung von der Lehrperson erhalten. Auf einen festen Arbeitsplatz für die Lehrkraft kann im Churermodell in der Regel verzichtet werden, sofern er nicht unbedingt von der Lehrkraft gewünscht ist. Findet an diesem Tisch keine Beratung statt, kann er auch als Arbeitsplatz für die Kinder dienen. Hier hat sich laut Lutz und Thöny gezeigt, dass vor allem Schüler:innen dort arbeiten, die sich in der Nähe der Lehrkraft geborgen fühlen. (Lutz & Thöny, 2024, S. 61-63)

Da die Kinder keinen festen Arbeitsplatz haben, benötigen sie zugewiesene Ablageorte für ihre Materialien. Dies können Schränke, Regale oder kreative Lösungen sein, wie beispielsweise Sitzhocker im Kreis, die als Boxen für die persönlichen Materialien der Schüler:innen dienen. Die Materialien sollten aber auch so verteilt sein, dass es beim Holen oder Aufräumen nicht zu Gedränge kommt. (Lutz & Thöny, 2024, S. 52-53)

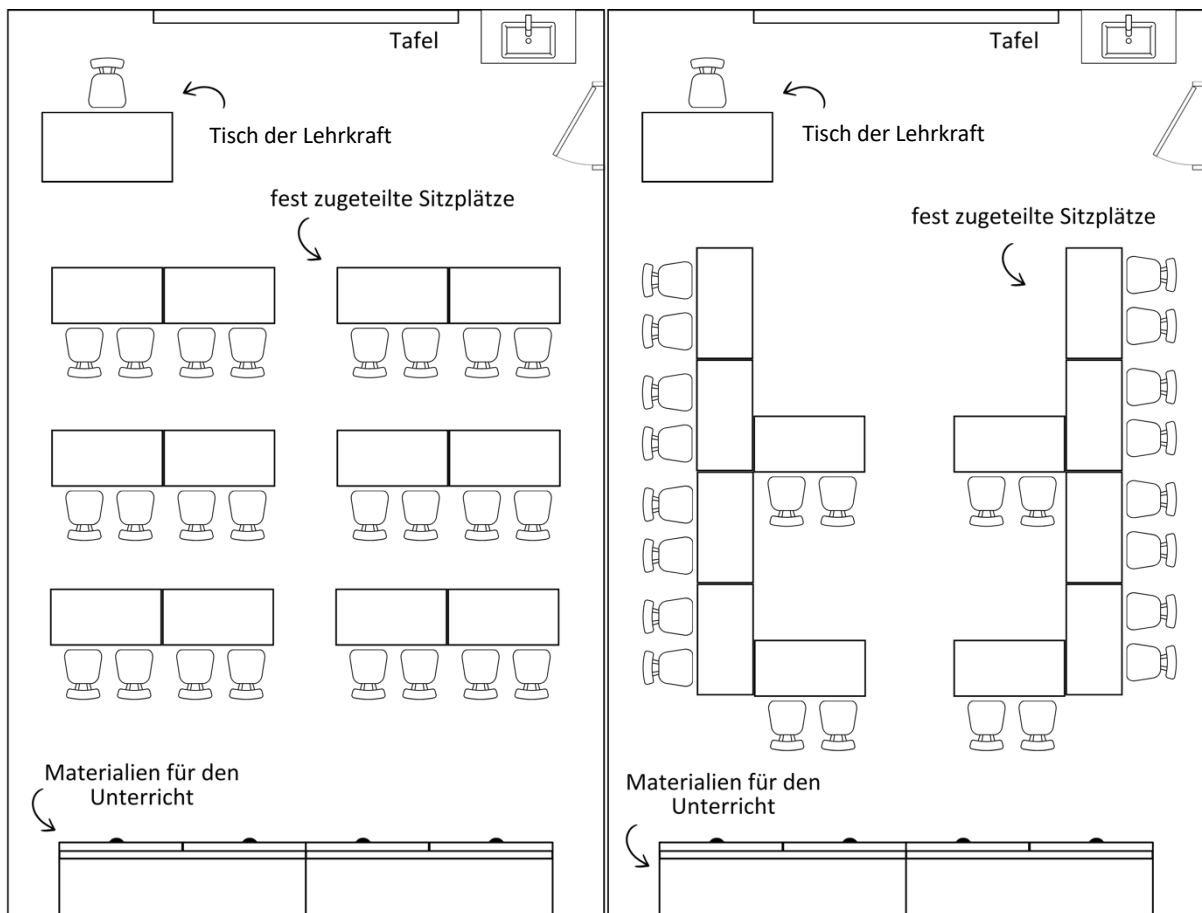


Abbildung 6 - Klassenraumgestaltung traditionell Quelle: eigene Darstellung

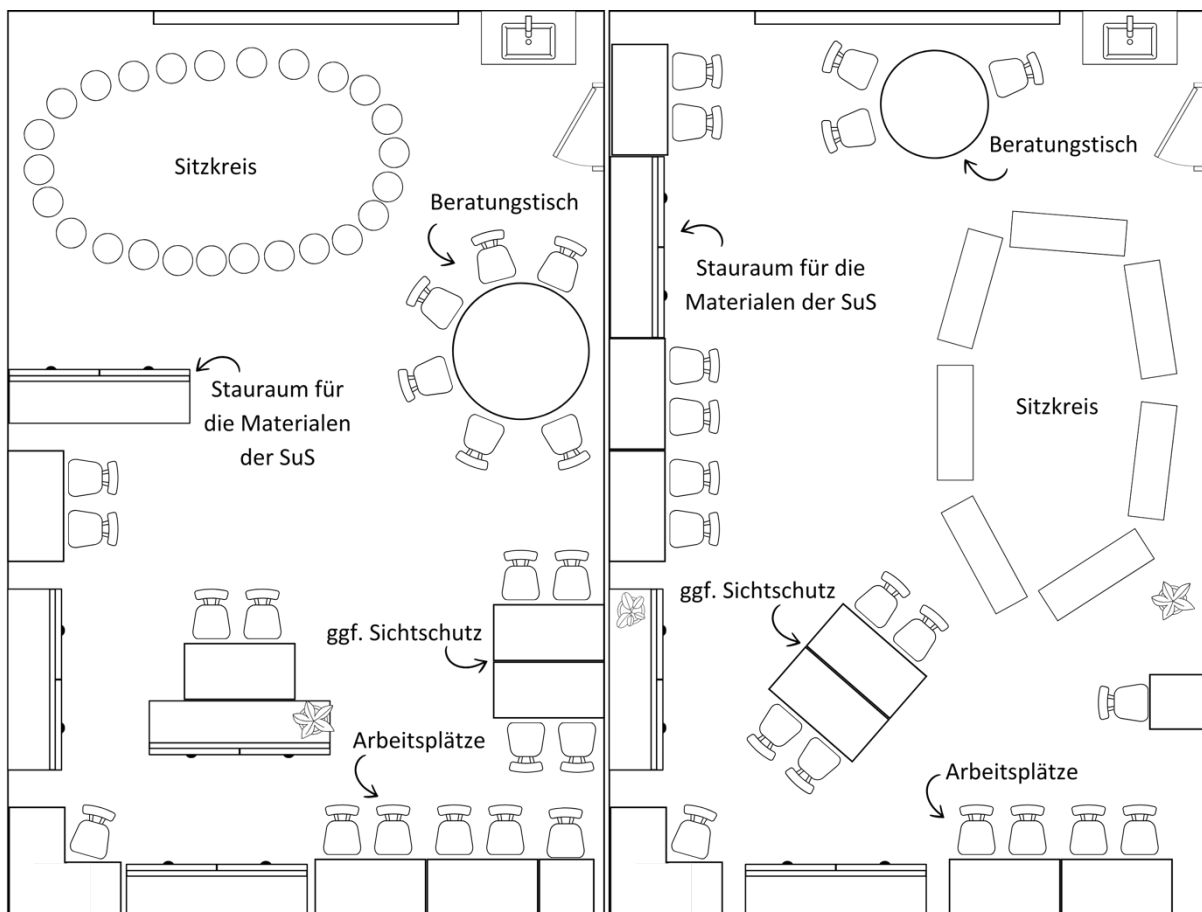


Abbildung 7 - Klassenraumgestaltung im Churermodell Quelle: Eigene Darstellung

3.3 Lerngestaltung

Lutz und Thöny (2024, S. 68) beschreiben persönliches Interesse, Betroffenheit der Kinder und Begeisterung für ein Thema als Lernvoraussetzungen. Dabei werden die Kinder von der Lehrperson in ihren Lernprozessen unterstützt und gefördert. Das Churermodell zielt darauf ab, allen Schüler:innen einen positiven Zugang zum Lernen zu ermöglichen. Dabei wird Lernen nicht nur als der Erwerb von Wissen verstanden, sondern als eine Erfahrung, die „Verstehens- und Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund sozialer Eingebundenheit eröffnet“ (Lutz & Thöny, 2024, S. 68). Um dies zu erreichen, muss das Lernen verschiedene Ebenen ansprechen, wie beispielsweise die kognitive, motivationale, emotionale und soziale Ebene.

Erfolgreiches Lernen führt zu einem Zugewinn an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Dieses Lernen basiert idealerweise auf intrinsischer Motivation sowie der Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und den Lernprozess selbst zu steuern und zu gestalten. Das Churermodell schafft gezielt die Voraussetzungen, um diesen optimalen Lernprozess zu fördern. Im Fokus stehen dabei zentrale Dimensionen der Unterrichtsqualität: eine effektive Klassenführung, die kognitive Aktivierung der Schüler:innen sowie eine unterstützende und fördernde Lehrperson. Durch diese Ansätze wird das Lernen nicht nur strukturiert, sondern auch individuell erfahrbar und nachhaltig gestaltet. (Lutz & Thöny, 2024, S. 70-71)

Der natürliche Bewegungsdrang ist vor allem bei den jüngeren Schüler:innen noch stark vorhanden. Die bewegungsaktivierenden Phasen im traditionellen Unterricht haben jedoch deutlich abgenommen. Kinder brauchen aber Bewegung, um ihr Leistungspotential voll ausschöpfen zu können. Durch mehr Bewegungsflächen und verschiedene Sitz- und Stehmöglichkeiten im Churermodell gibt es mehr Möglichkeiten, Bewegungsaktivitäten in den Unterricht zu integrieren. Klare Regeln und Rituale sind hierbei wichtig, um Konflikte zu vermeiden und den Schüler:innen Orientierung und Sicherheit zu geben. (Lutz & Thöny, 2024, S. 72)

Im Folgenden werden die Aspekte der Differenzierung, Förderorientierung sowie der Instruktion und Konstruktion, einschließlich des offenen Unterrichts, bei der Gestaltung der Lernumgebung näher beleuchtet.

3.3.1 Differenzierung

Nach Lutz und Thöny (2024, S. 74) umfasst Differenzierung alle Maßnahmen, die darauf abzielen, den Lernenden bestmögliche Lernchancen zu bieten und gleichzeitig den fachlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Das Churermodell greift dabei verschiedene Konzepte, wie die der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Lev Wygotski und das Konzept der „1+“-Stufe von John Hattie auf.

Das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Lev Wygotski beschreibt die Aufgabe der Lehrperson darin, die Lernenden an ihrem aktuellen Entwicklungsstand abzuholen und sie durch gezielte Aufgabenstellungen zur nächsten Stufe ihrer Entwicklung zu führen (Wygotski nach Textor, 1999 nach Lutz & Thöny, 2024, S. 74). Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen geeignete Anregungen geben, um ihre Umwelt selbständig zu erkunden. Diese Anregungen müssen innerhalb der „Zone der nächsten Entwicklung“ liegen, da Über- oder Unterforderung oft zu Frustration, Stress oder Rückzug führen. Gleichzeitig ist es wichtig, den Autonomiewunsch der Kinder zu fördern, indem sie selbstständig handeln und Neues ausprobieren dürfen. (Lutz & Thöny, 2024, S. 74-75)

John Hattie (nach Lutz & Thöny, 2024, S. 74) bezeichnet den Bereich, in dem die Herausforderungen anspruchsvoll, aber lösbar sind, als „1+“-Stufe. Lernen wird dann besonders effektiv, wenn Aufgaben die Lernenden fordern, ohne sie zu überfordern, und die Ziele realistisch gesetzt sind. Kontinuierlicher Fortschritt entsteht, wenn Lernstufen schrittweise durchlaufen werden. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, den individuellen Entwicklungsstand der Schüler:innen zu berücksichtigen, Lernaufgaben sorgfältig auszuwählen und in einer passenden Reihenfolge anzubieten, um jeden Einzelnen bestmöglich zu fördern.

Damit alle Schüler:innen auf ihrem individuellen Lernstand abgeholt werden können, ist es notwendig, passende Lernaufgaben bereitzustellen. Diese Aufgaben sollten gezielt das Vorwissen der Lernenden aufgreifen und darauf aufbauen. Für Schüler:innen mit einer angeordneten Lernzielanpassung bedeutet dies, dass sie nicht

auf der Stufe der Grundanforderung einsteigen, sondern auf derjenigen, die ihrem Vorwissen entspricht (siehe Abbildung 8).

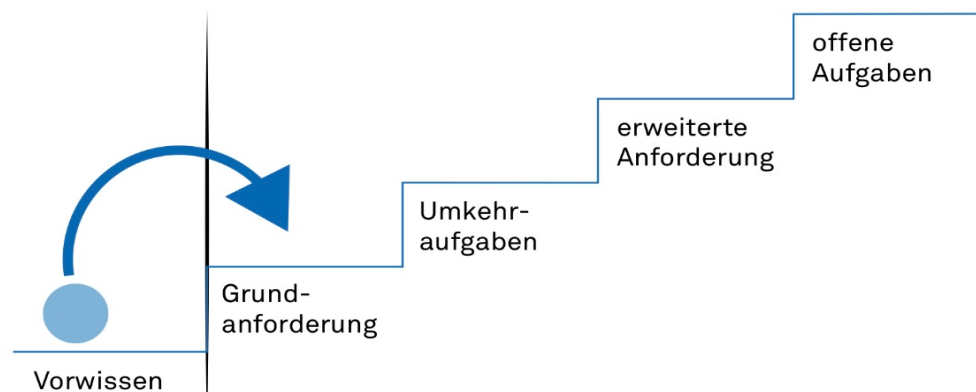


Abbildung 8 - Visualisierung der Stufen in der Klassenarbeit
Quelle: Lutz & Thöny, 2024, S. 74

Differenzierung kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: durch Öffnung von Lernaufgaben oder durch gezielte Variation. Eine Lernaufgabe kann so gestaltet werden, dass sie verschiedene Zugänge ermöglicht und so den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Lutz und Thöny betonen, dass auf Wahl- und Pflichtaufgaben in diesem Ansatz bewusst verzichtet wird, um den Schüler:innen die Freiheit zu geben, auch anspruchsvollere Aufgaben eigenständig zu wählen. Es ist entscheidend, dass die Lehrkraft authentische Lernsituationen schafft, die differenzierte und individuelle Lernwege eröffnen. Auf diese Weise können alle Schüler:innen ihr Potential entfalten und erfolgreich am Lernprozess teilnehmen. (Lutz & Thöny, 2024, S. 76-77)

3.3.2 Förderorientierung

Lutz und Thöny (2024, S. 84-85) unterscheiden zwischen selektionsorientiertem und förderorientiertem Unterricht.

Bei der selektionsorientierten Förderung handelt es sich um einen Unterricht, in dem die Schüler:innen alle die gleiche Aufgabe haben. Es gibt keine Ansätze zur Differenzierung, um eine hohe Vergleichbarkeit anzustreben. Dies erfolgt jedoch auf Kosten der Schüler:innen, da diese unter- oder überfordert sind. Dadurch entsteht ein hoher Druck auf die Kinder, sowohl auf die überforderten als auch auf die unterforderten. Es entstehen Lernrückstände, die nicht aufgeholt werden können, und das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation können sinken. Selektionsorientierter

Unterricht ist somit kein inklusiver Unterricht, da dieser nur durch Differenzierung erreicht werden kann. (Lutz & Thöny, 2024, S. 84)

Im Gegensatz dazu steht der förderorientierte Unterricht. Hier wird angestrebt, dass alle Kinder die Grundanforderungen erreichen, indem die Lernpotentiale erkannt und entsprechend differenziert unterrichtet werden. Auch dieser Unterricht ist leistungsorientiert, dennoch findet kein Vergleich mit anderen Lernenden statt, sondern nur mit sich selbst. Anstelle von Noten gibt es Lernnachweise. Die Herausforderung bei diesem Unterricht besteht darin, dass alle Kinder die Grundkompetenzen erreichen. (Lutz & Thöny, 2024, S. 84-85)

Die Grundkompetenzen bilden die Basis für die Lernziele, die im Unterricht verfolgt werden. Diese Ziele müssen so gestaltet sein, dass sie für alle Schüler:innen erreichbar sind. Dabei gilt: Bevor weiterführende Lernziele angestrebt werden, sollten zunächst die Grundanforderungen sicher erfüllt werden. Aufbauend darauf können individuelle Ziele definiert werden, die auf das Potential und die Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes abgestimmt sind. (Lutz & Thöny, 2024, S. 86)

Aktuell wird oft kritisiert, dass viele Schüler:innen die Schule verlassen, ohne über ausreichende Kompetenzen zu verfügen. Dies zeigt, dass die Schule ihrem grundlegenden Bildungsauftrag nicht in vollem Umfang gerecht wird. Um dem entgegenzuwirken, ist es entscheidend, dass die Schule Sinnstiftung, Partizipation und individuell erreichbare Ziele in den Vordergrund stellt. Der Schwerpunkt sollte darauf liegen, Kinder ohne übermäßigen Druck zu fördern und zu begleiten, damit sie ihre Potentiale bestmöglich entfalten können. (Lutz & Thöny, 2024, S. 86–87)

3.3.3 Instruktion und Konstruktion

Das Churermodell schafft die Möglichkeit, dass der Unterricht nur kurze Instruktionsphasen hat und es mehr aktive Lernzeit, also konstruktive Phasen gibt. Die Instruktionsphase im Churermodell besteht aus kurzen Inputphasen im Sitzkreis. Instruktionsphasen sind eine von der Lehrperson gesteuerte und stark strukturierte Methode, um einen hohen Automatisierungsgrad und eine rasche Vermittlung von Grundlagen zu erreichen (Lutz & Thöny, 2024, S. 90). Das Churermodell folgt dem

Motto von Philipp Jakob (2007 zitiert nach Lutz & Thöny, 2024, S. 90-91): „So viel Instruktion wie nötig und so viel Konstruktion wie möglich“.

Um auch den schwächeren Schüler:innen gerecht zu werden, unterscheidet das Churermodell bei den Inputs drei verschiedenen Typen:

Inputtyp A bezieht sich auf die Präsentation der Lernaufgaben auf der Ebene der Grundaufgaben. Mit diesen beginnen die meisten Schüler:innen der Klasse. Die leistungsstärkeren Schüler:innen können jedoch aus einem erweiterten Aufgabenangebot wählen. Die leistungsschwächeren Schüler:innen können im Sitzkreis bleiben oder an den Beratungstisch gehen, um dort Aufgaben auf der Stufe des Vorwissens zu erhalten. (Lutz & Thöny, 2024, S. 91)

Beim Inputtyp B werden meist in der zweiten Hälfte der Unterrichtsstunde erweiterte Lernaufgaben mit der Klasse besprochen. Die Schüler:innen können hierbei erzählen, wie sie die Aufgaben bearbeitet haben und wie man sie lösen kann. Dadurch können die Schüler:innen voneinander lernen und werden zum Nachdenken angeregt. Somit wird sichergestellt, dass kein Kind ausgeschlossen wird. (Lutz & Thöny, 2024, S. 91)

Beim Inputtyp C werden die Lernangebote nur angekündigt. Hier können die Schüler:innen selbst entscheiden, ob sie am Input teilnehmen möchten oder nicht. (Lutz & Thöny, 2024, S. 91)

Entscheidend ist, dass der Input bei allen drei Typen lediglich unterstützend wirkt und nicht den Kern des Lernprozesses bildet, da echtes Lernen nur durch die eigenständige Auseinandersetzung mit den Aufgaben erfolgen kann, also durch Konstruktion (Lutz & Thöny, 2024, S. 92).

Bei der Aufgabengestaltung werden im Churermodell meist offene Aufgaben genutzt, da diese unterschiedliche Zugänge ermöglichen und in sich differenziert sind. Zusätzlich sollte es mindestens eine Aufgabe mit erweiterten Anforderungen geben. In der Regel werden beim Input keine Aufgaben auf der Stufe des Vorwissens vorgestellt, da diese individuell mit einzelnen Kindern besprochen werden. (Lutz & Thöny, 2024, S.93)

Die Schüler:innen selbst übernehmen bei der Bearbeitung die Steuerung des Inputs, indem sie Lernaufgaben, Lernort und Lernpartner auswählen. Dadurch gelingt es dem Unterricht, „Differenzierung, Partizipation und adäquate Lernbegleitung“ (Lutz & Thöny, 2024, S. 102) zu ermöglichen.

3.3.4 Offener Unterricht

Durch die im vorangegangenen Kapitel genannte freie Wahl von Aufgaben, Arbeitsplatz und Lernpartner:innen wird im Churermodell eine schrittweise Öffnung des Unterrichts geschaffen. Ziel des offenen Unterrichts ist es, mit Hilfe einer begleitenden Lehrperson auch überfachliche Kompetenzen zu fördern. Durch die Öffnung können die Selbstwirksamkeit und Motivation der Schüler:innen positiv verändert werden. Im Unterricht sind die Kinder konzentriert und lernen von- und miteinander. (Lutz & Thöny, 2024, S. 103)

Im Churermodell wird der Unterricht in verschiedenen Phasen geöffnet. Diese Phasen umfassen die organisatorische, methodische und inhaltliche Öffnung, wie bereits in Kapitel 2.2.2.2 Offene Unterrichtsformen erläutert, sowie, ergänzend im Churermodell, die zeitliche Öffnung. Nach Lutz und Thöny (2024, S. 30-31) sind diese Phasen als aufeinander aufbauende Schritte zu verstehen, die jeweils eine stärkere Partizipation der Schüler:innen ermöglichen.

Die organisatorische Öffnung umfasst im Churermodell die Umgestaltung des Klassenzimmers und den Einsatz eines Sitzkreises für Inputs. Die methodische Öffnung erweitert die Mitbestimmung der Lernenden, indem sie Lernaufgaben, Lernorte und Lernpartner selbst wählen können. Bei der inhaltlichen Öffnung werden offene Lernaufgaben bereitgestellt, die unterschiedliche Zugänge ermöglichen und damit stärker auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Die zeitliche Öffnung beinhaltet, dass alle Schüler:innen die gleiche Zeit für ihre Arbeit erhalten, diese jedoch flexibel nutzen können. Das bedeutet, dass nicht mehr alle Lerninhalte gleichzeitig mit allen Schüler:innen behandelt werden, sondern individuell angepasst an deren Lernwege. (Lutz & Thöny, 2024, S. 31)

3.4 Umsetzung

Für die konkrete Umsetzung des Churer Modells im Unterricht benennen Lutz und Thöny (2024, S. 24-25) zehn zentrale Handlungsfelder:

1. Schulzimmer gestalten
2. Kurze Inputs im Kreis
3. Transparente Leistungserwartung
4. Schüler:innen wählen aus dem Lernangebot
5. Klassenführung
6. Lernreflexion
7. Vielfalt und Unterschiede akzeptieren
8. Miteinander und voneinander lernen
9. Lernstrategien und Arbeitstechniken fördern
10. Geisteshaltung: „Ich traue meinen Schüler:innen etwas zu“

Diese Handlungsfelder verdeutlichen, dass inklusiver und guter Unterricht weit über die Umgestaltung von Klassenräumen oder die Einführung kurzer Inputs im Sitzkreis hinausgeht. Vielmehr erfordert eine erfolgreiche Umsetzung eine durchdachte Klassenführung, die Öffnung des Unterrichts und eine schrittweise Übertragung von Verantwortung an die Lernenden.

Für eine qualitativ hochwertige Anwendung des Churermodells heben Lutz und Thöny zudem bestimmte Merkmale hervor. Hierzu gehören: Der Unterricht knüpft gezielt an das Vorwissen der Schüler:innen an, klar strukturierte Rituale gestalten den Ablauf und die Lernenden erhalten die Möglichkeit, eigene Ziele zu verfolgen. Erweiterte Lernaufgaben fördern das strategische Denken und die Lehrperson agiert mit Gelassenheit und Präsenz, um eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen. (Lutz & Thöny, 2024, S. 27-29)

Im Buch „Das Churermodell“ von Lutz und Thöny werden auch Praxisbeispiele vorgestellt, die einzelne Elemente des Modells umsetzen. Ein Beispiel stammt von dem Lehrer Andri Caviezel, der eine Sachunterrichtsstunde ohne Arbeitsblätter gestaltet hat. Das Thema „Bauernhof“ wurde mit einem Puzzle eingeführt, bei dem die Kinder bereits erste Entdeckungen machen konnten. Das Vorwissen der Schüler:innen

wird durch eine Mind-Map an der Wandtafel gesammelt, die anschließend mithilfe von Bildern und Fachbüchern zu einem Begriffsnetz erweitert wird. Die Kinder können hier ihren Zugang zum Lerninhalt individuell gestalten. Darauf aufbauend werden Forscherfragen aufgestellt. Im Sitzkreis können sich die Schüler:innen austauschen und ihre Inhalte gegenseitig präsentieren. Während des Unterrichts führen die Schüler:innen ein Prozessheft. Darin halten sie die Inhalte fest, die gemeinsam mit der Lehrperson besprochen wurden und können diese auch noch individuell ergänzen. Der Verzicht auf Arbeitsblätter fördert das eigenständige und kreative Arbeiten. Die Schüler:innen setzen sich individuell mit den Themen auseinander. Dadurch werden ihre Neugier und ihr Interesse angeregt. (Lutz & Thöny, 2024, S. 110-112)

4 Potentiale und Herausforderungen des Churermodells im inklusiven Sachunterricht

Die Gestaltung von inklusiven Lernumgebungen im Sachunterricht stellt Lehrkräfte vor die Herausforderung, den vielfältigen Bedürfnissen und Voraussetzungen aller Schüler:innen gerecht zu werden. Dies erfordert didaktische Ansätze, die die Individualität der Schüler:innen berücksichtigen, gleichzeitig aber auch das gemeinsame Lernen fördern. Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern das Churermodell dazu beitragen kann, diesen Anforderungen gerecht zu werden und welche Chancen und Herausforderungen sich daraus ergeben.

Das Churermodell bietet vielversprechende Ansätze zur Gestaltung inklusiver Lernumgebungen im Sachunterricht. Mit seinen Grundprinzipien wie Binnendifferenzierung, flexible Raumgestaltung, schrittweise Übertragung von Verantwortung an die Kinder und Öffnung des Unterrichts reagiert es gezielt auf die Anforderungen einer heterogenen Klasse. Diese Prinzipien fördern die aktive Beteiligung aller Lernenden und schaffen Bedingungen, die den unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht werden.

Im Allgemeinen zielt der Sachunterricht darauf ab, den Schüler:innen ein Verständnis für ihre natürliche, soziale, kulturelle und technische Umwelt zu vermitteln und sie zu befähigen, diese aktiv mitzugestalten. Das Churermodell unterstützt dieses Ziel, indem es Lernumgebungen schafft, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse sowie das Vorwissen der Schüler:innen abgestimmt sind und Raum für selbstständiges Lernen und Forschen bieten.

Die Erfahrungen und die Lebenswelt der Schüler:innen bilden den Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Im Gegensatz zum Frontalunterricht, bei dem die Lehrperson im Mittelpunkt steht, rückt das Churermodell das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichts. Kaiser und Seitz betonen, wie bereits in Kapitel 2.2.1.2 beschrieben, dass dies ein wesentlicher Schritt zur Umsetzung eines inklusiven Sachunterrichts ist. Durch die Öffnung des Unterrichts erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, ihren Lernprozess selbst mitzugestalten, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig zeichnet sich das Churermodell durch einen hohen Grad an Individualisierung aus, der die Grundlage für erfolgreiches inklusives Lernen bildet (vgl.

Kapitel 2.2.1.2). Die methodische Öffnung ermöglicht es den Schüler:innen, zwischen Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu wählen, wodurch sie flexibel auf ihre Bedürfnisse und Vorlieben eingehen können. Besonders wertvoll ist dabei das gemeinsame Lernen von- und miteinander, das im Churermodell einen hohen Stellenwert hat. Es werden Helfersysteme eingeführt und Strategien erarbeitet, die den Schüler:innen helfen, wenn sie bei Aufgaben nicht weiterkommen (Lutz & Thöny, 2024, S. 25).

Der Unterricht im Churermodell greift wesentliche Prinzipien des Sachunterrichts auf und ermöglicht ein handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen, das eng mit den Lebenswelten der Schüler:innen verknüpft ist. Lutz und Thöny (2024, S. 148) betonen, dass handlungsorientiertes Lernen als eine kindgerechte Form des Lernens zu verstehen ist. Die im Kapitel 2.2.1.3 vorgestellten fünf Prinzipien eines inklusiven Sachunterrichts von Kullmann, Lütje und Textor (2014) werden vom Churermodell konkret erfüllt. Jedes Kind wird mit seinen individuellen Besonderheiten berücksichtigt, und die Lerninhalte werden entsprechend darauf abgestimmt. Zudem setzt es auf den Leitgedanken der Binnendifferenzierung und nutzt kooperative Lernsettings.

Durch kurze Inputphasen wird mehr aktive Lernzeit ermöglicht, wodurch die Lehrkraft mehr Zeit hat, gezielt auf schwächere Schüler:innen einzugehen und diese individuell zu fördern. Gleichzeitig können stärkere Schüler:innen eigenständig weiterarbeiten, wodurch die Heterogenität der Klasse besser berücksichtigt wird.

Wie das Churermodell die unterschiedlichen Prinzipien und Anforderungen an einen inklusiven Sachunterricht erfüllt, zeigen die folgenden Tabellen.

Tabelle 1 - Vergleich Prinzipien des inklusiven (Sach-)Unterrichts

Prinzipien des inklusiven (Sach-)Unterrichts	Churermodell
Vielfalt des Unterrichts	++
Vielfalt der Pädagogen	++
Vielfalt der Kinder / Akzeptanz aller Schüler:innen und ihrer individuellen Besonderheiten	++
Differenzierung und Individualisierung	++
Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung	++
Förderung kooperativer Lernformen	++
Schaffung flexibler Lernräume und -zeiten	++
Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte	-
Beobachten, Reflektieren und Handeln verknüpfen	+

Legende:

- ++ Das Prinzip wird in der Umsetzung des Churermodells stark berücksichtigt.
- + Das Prinzip ist im Churermodell enthalten, wird jedoch nicht umfassend thematisiert.
- Das Prinzip ist im Churermodell nicht oder nur in sehr geringem Maße vertreten.

Tabelle 2 - Vergleich Inklusive Unterrichtsformen

Inklusive Unterrichtsformen	Churermodell
Handlungsorientierter Unterricht	+
Offene Unterrichtsformen	++
Entdeckendes Lernen	+

Legende:

- ++ Aspekte der Unterrichtsform sind feste Bestandteile im Churermodell.
- + Aspekte der Unterrichtsform werden im Churermodells umgesetzt.
- Aspekte der Unterrichtsform werden im Churermodells nicht umgesetzt.

Tabelle 3 - Vergleich Inklusive Lerngestaltung

Inklusive Lerngestaltung	Churermodell
Dynamisches und flexibles Raumkonzept	++
(natürliche) Differenzierung	++

Legende:

- ++ Der Aspekt wird in der Umsetzung des Churermodells stark berücksichtigt.
- + Der Aspekt ist im Churermodell enthalten, wird jedoch nicht umfassend thematisiert.
- Der Aspekt ist im Churermodell nicht oder nur in sehr geringem Maße vertreten.

Neben der von mir durchgeführten Einschätzung des Churermodells auf der Grundlage der vorhandenen Literatur, gibt es auch verschiedene Untersuchungen zur Eignung des Churermodells.

Prof. Dr. Silvia Pool Maag (2017), Professorin für Sonderpädagogik an der PH Zürich, hat eine Fallanalyse zum Potential des Churermodells für inklusiven Unterricht durchgeführt. Dabei hat sie eine Klassenlehrkraft interviewt, die seit acht Jahren integrativ arbeitet und auch das Churermodell anwendet, sowie einen schulischen Heilpädagogen, der in dieser Klasse tätig ist. Diese nahmen durch die Etablierung des Modells positive Veränderungen wahr. Beispielsweise waren die Schüler:innen selbstständiger, motivierter und länger konzentriert. Außerdem haben sich die allgemeine Lernatmosphäre und die Lernintensität verbessert. Auch Verhaltensauffälligkeiten hätten abgenommen. Der Heilpädagoge betonte, dass durch die andere Rhythmisierung des Unterrichts die lernschwächeren Kinder mehr Zeit hätten, sich auf das Lernen einzulassen. Darüber hinaus habe die Lehrkraft mehr Zeit zum Beobachten und Planen. Dadurch kann eine gute Unterrichtsqualität erreicht werden. Insgesamt wird in dieser Fallanalyse eine positive Bilanz gezogen, da der Unterricht von den individuellen Lernbedürfnissen ausgeht und die Lehrkraft mehr Zeit für Differenzierung und die Entwicklung adaptiver Lernaufgaben hat. (Pool Maag, 2017)

Nadja Steinbusch (2020) führte eine Untersuchung zum Thema Chancen und Herausforderungen des Churermodells durch. Sie interviewte Lehrkräfte, die nach dem Modell unterrichten und hierbei von ihren Erfahrungen erzählten. Der Unterricht unterschied sich bei allen Lehrkräften, da sie das Modell individuell an ihre Klassen anpassten - ein Aspekt, der als besonders positiv hervorgehoben wurde. Durch die intensive Leistungsanalyse konnten die Lehrkräfte die Kinder besser kennenlernen und so eine individuellere Unterstützung bieten. Außerdem führte die neue Struktur zu einer Entlastung der Lehrkräfte und verbesserte bei ihnen und den Schüler:innen die Motivation im Unterricht. (Steinbusch, 2020)

Trotz der beschriebenen positiven Eigenschaften des Churermodells im Sachunterricht, stellt es nicht den alleinigen Ansatz für inklusiven Unterricht dar. Es bietet aber die Möglichkeit, eine erfolgversprechende inklusive Lernumgebung für die

Schüler:innen zu gestalten. Wie bereits in Kapitel 3.2 beschrieben, erfordert es jedoch ein gutes Klassenmanagement und eine durchdachte Unterrichtsgestaltung.

Gerade am Anfang wird es für die Lehrkräfte eine Herausforderung sein, das Model umfassend im Unterricht zu etablieren. Die Einführung kann jedoch auch schrittweise erfolgen. Dazu braucht es Regeln und Rituale sowie Mut, Neues auszuprobieren. Sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrkraft müssen sich an diese neue Unterrichtsgestaltung gewöhnen. Die Lehrkraft muss sich vom Frontalunterricht verabschieden, der ihr eher Sicherheit geben kann, da er einem starren Ablauf folgt und weniger Flexibilität erfordert. Die Umsetzung des Churermodells benötigt hingegen die Bereitschaft zu spontanen Anpassungen.

In heterogenen Klassen ist die differenzierte Gestaltung von Aufgaben und die Begleitung von Lernprozessen herausfordernd, da sie sowohl didaktische als auch methodische Kompetenzen voraussetzt. Dies gilt ebenso im Churermodell, da die Lehrkraft in der Lage sein muss, differenzierte Aufgaben zu gestalten (siehe Kapitel 3.3).

Ein weiterer kritischer Punkt ist die Raumgestaltung. Nicht jedes Schulzimmer kann ohne weiteres nach dem Churermodell umgestaltet werden. Dazu braucht es finanzielle und bauliche Voraussetzungen. Das Klassenzimmer benötigt einen festen Sitzkreis, für den gegebenenfalls Mobiliar wie Bänke gekauft oder selbst gebaut werden müssen. Außerdem braucht es genügend Stauraum für die Materialien der Schüler:innen. Nicht jede Schule kann diese Voraussetzungen erfüllen, was zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Churermodells führen kann.

Auch die von Steinbusch (2020) interviewten Lehrkräfte berichteten von vergleichbaren Herausforderungen, die jedoch mit der Zeit überwunden werden konnten. Dabei hoben sie insbesondere die Anpassung an neue Rituale und Bewegungsabläufe, die Leistungsbewertung, die Umgestaltung der Räume sowie die damit verbundenen finanziellen Aufwände hervor. (Steinbusch, 2020)

5 Fazit

Eine sich verändernde Schülerschaft stellt neue Anforderungen an das Schulsystem. Daher ist es wichtig, die Unterrichtskonzepte kontinuierlich weiterzuentwickeln, um den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden. Dabei stellt sich die Frage, wie eine inklusive Bildung im (Sach-)Unterricht gestaltet werden kann, um einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden.

Inklusion im Sachunterricht bedeutet, dass alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen am Unterricht teilnehmen können. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von fachlichem Wissen, sondern auch darum, dass sich die Schüler:innen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen, sich in dieser orientieren können und Verantwortung übernehmen. Der inklusive Sachunterricht steht dabei vor der Herausforderung, den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden und eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Kinder gemeinsam lernen und ihre individuellen Potentiale entfalten können. Dies erfordert eine differenzierende Didaktik und bestimmte Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel die Schaffung unterschiedlicher Zugänge, sei es durch unterschiedliche Materialien oder Aufgabenstellungen.

Das Churermodell unterstützt die Lehrkräfte bei der Gestaltung inklusiver Lernumgebung, die der zunehmenden Individualität im Klassenzimmer besser gerecht wird. Durch die Öffnung des Unterrichts können die Schüler:innen aktiv und individuell am Lernprozess teilnehmen und voneinander sowie miteinander lernen. Der Sachunterricht bietet durch seinen Lebensweltbezug, seine Schüler:innenorientierung und seinen didaktischen Prinzipien wie Problemorientierung, Handlungsorientierung, Projektarbeit und entdeckendes Lernen die Möglichkeit, unterschiedliche Lernzugänge zu schaffen. Das Churermodell nutzt diese Potentiale durch individuelle und offene Lernarrangements. Es liefert damit wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten, die die Teilhabe aller Lernenden ermöglichen. Auch zeigen die bisher vorliegende Untersuchungen (vgl. Kapitel 4) und zahlreiche Erfahrungsberichte, unter anderem auf verschiedenen Social Media Plattformen, die positive Wirkung des Churermodells. Eine abschließende Bewertung ist jedoch aufgrund der geringen empirischen Untersuchungen nur eingeschränkt möglich. Daher sollten weitere Forschungen zur Wirksamkeit neuer Unterrichtsmodelle wie die des Churermodells durchgeführt werden. Zusammenfassend lässt sich dennoch festhalten, dass das

Churermodell ein vielversprechender Ansatz für die Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung im (Sach-)Unterricht ist.

Wie Lutz und Thöny (2024, S. 148) treffend schreiben: „Wer das Churermodell kennt und verstanden hat, weiß, dass es Möglichkeiten gibt, mit Vielfalt und Heterogenität umzugehen, Schüler:innen an ihrem Lernen teilhaben zu lassen und das Lernen miteinander und voneinander zu ermöglichen“.

Literaturverzeichnis

Aktion Mensch. (2023, 14. August). *UN-Behindertenrechtskonvention*. <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion/un-behindertenrechtskonvention>

Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1974). Zum entdeckenden Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Mit praxisbezogenen Hinweisen zu einem Thema aus dem biologischen Fachbereich. *Blätter für Lehrerfortbildung*.

Deutsche UNESCO-Kommission. *Inklusive Bildung*. Deutsche UNESCO-Kommission. <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

Dialog Reggio e.V. (o. D.). *Reggio Ansatz*. <https://reggio-deutschland.de/reggio-paedagogik/>

Gebauer, M. & Simon, T. (2012a). Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle: Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. *Zeitschrift für Inklusion*(3).

Gebauer, M. & Simon, T. (2012b). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektive. www.widerstreit-sachunterricht.de.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Verlag Julius Klinkhardt.

Gutschlag, E. (2024). Facettenreiche Differenzierung: Aspekte der Differenzierung und wie sie im Unterricht umgesetzt werden können. *Biologie 5–10*(46), 36–38.

HABA Pro. (o. D.). *Ausstattung*. <http://www.inklusion-schule.info/ausstattung/index.html>

Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.). (2014). *Praxis Heilpädagogik - Handlungsfelder. Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle* (2. Aufl.). Kohlhammer.

HEROLÉ. (2020). *Sozialformen näher beleuchtet: Unterrichtsvorbereitung*. <https://www.herole.de/blog/sozialformen-vergleich/#:~:text=Der%20Frontalunterricht%20ist%20mit%20einem,oder%20fremdsprachliche%20Grammatik%20selbst%20aneignen.>

Hinz, A. (2011). Inklusive Pädagogik - Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts: Bd. 21. Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion* (S. 23–38). Verlag Julius Klinkhardt.

Kahlert, J. (2005). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik. https://sachfachzweipunktnull.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/12/kahlert_2005_didaktische-netze-im-su.pdf

Kaiser, A. & Seitz, S. (2020). *Basiswissen Grundschule: Bd. 37. Inklusiver Sachunterricht* (2. Auflage, Hg.). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763963386>

Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In Lauterbach, Roland, Köhnlein, Walter, Spreckelsen, Hrsg., Klewitz & Elard (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin* (S. 11–31).

Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv Zeit sparend damit umgehen können. Pädagogik praxis*. Beltz Verlag.

Koch, K. & Kehl, S. (2020). Handlungsorientierter Unterricht. In R. Benkmann, T. Eckerlein, A. Garufo, M. Gebhardt, M. Grohnfeldt, M. Grünke, M. Grüßing, U. Häsel-Weide, C. Hillenbrand, G. G. Hiller, T. Hofsäss, S. Jandl, J. Jungjohann, S. Kehl, G. Klein, T. Knaak, K. Koch, S. Kuratli, B. Lütje-Klose, . . . F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten* (S. 111–123). W. Kohlhammer GmbH.

Kricke, M. & Schneider, J. (2018). Raum und Inklusion: Differenzierung ermöglichen durch variable Raumnutzung. *Klasse leiten*(5), 26–29.

Kricke, M. & Schneider, J. (2019). Raum und Inklusion: Chancen und Restriktionen. *Schule leiten*(16), 30–33.

Kullmann, H., Lütje, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, 88-107.

Lutz, K. & Thöny, R. (2024). *Das Churermodell: Dem Lernen Raum geben* (1. Aufl.) [E-Book]. hep Verlag.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). Bildungsplan 2016 - Grundschule: Fachplan Sachunterricht. *Bildungsplanhefte*(12), 1–60. <https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan-edit/node/3141489/Lde/index.html>

Peschel, F. (2021). *Offener Unterricht* (11., unveränderte Auflage). *Basiswissen Grundschule: Band 10*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Piezunka, Anne, Schaffus, Tina, Grosche & Michael. Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden.

Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell: Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5-6), 32-39. https://churermodell.ch/images/Beitrage/Pool_Maag_1705-0632.pdf

Rott, L. (2018). *Vorstellungsentwicklungen und gemeinsames Lernen im inklusiven Sachunterricht initiieren: Die Unterrichtskonzeption "choice2explore"* [Inaugural-Dissertation]. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783832590178

Schmidt, D. (2014). *Sachunterricht an Stationen: Materialien zur Einbindung und Förderung lernschwacher Schüler (4. Klasse)*. Auer Verlag.

- Schomaker, C. (2013). *Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion*. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. <https://doi.org/10.25656/01:17707>
- Schomaker, C. (2020, August). Inklusiven Sachunterricht planen: Über Schülervorstellungen den Lerngegenstand vielfältig erfahrbar machen. *Schule inklusiv - Inklusiver Unterricht*. <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schulleitung/inklusion/inkluisiven-sachunterricht-planen-8203>
- Schönig, W. (2024). „Der Raum als dritter Pädagoge“? Von einer Leerformel zu den pädagogischen Grundlagen für die Erneuerung von Schulräumen. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781561045>
- Schwanewedel, J. (2023). Differenzierung? Natürlich! Über natürliche Differenzierung Potenziale fördern. *Unterricht Biologie*, 9.
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht. Basiswissen Grundschule: Band 18*.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion*(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>
- Städtler, H. & Heilmann, K. (2013). *Bewegte Schule - Flexible Raumausstattungen für den individualisierten Unterricht*. <https://www.youtube.com/watch?v=GlbdY9IWqmA&t=71s>
- Steinbusch, N. (2020). *Umgang mit Heterogenität in der Grundschule: Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells* [Bachelorarbeit]. Universität Augsburg. https://churermodell.ch/images/Beitrage/Bachelorarbeit_Nadja_Steinbusch.pdf
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2020). Entdeckendes Lernen. In R. Benkmann, T. Eckerlein, A. Garufo, M. Gebhardt, M. Grohnfeldt, M. Grünke, M. Grüßing, U. Häsel-Weide, C. Hillenbrand, G. G. Hiller, T. Hofsäss, S. Jandl, J. Jungjohann, S. Kehl, G. Klein, T. Knaak, K. Koch, S. Kuratli, B. Lütje-Klose, . . . F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten* (S. 166–180). W. Kohlhammer GmbH.

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung gemäß § 19 Abs. 11

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht und dieselbe Arbeit oder wesentliche Teile nicht bereits anderweitig als Prüfungsleistung verwendet habe.

Heidelberg, 15.01.2025

Unterschrift: A. Wormer