

Universität Bielefeld
Fakultät für Erziehungswissenschaften

Bachelorarbeit
im Kernfach Bildungswissenschaften

zum Thema:
*Evidenzbasierte Analyse der vier Prämissen des Churermodells: Ein Scoping
Review zur Wirksamkeit des Modells im inklusiven Unterricht*

vorgelegt von
Madeleine Biermann
E-Mail: madeleine.biermann@uni-bielefeld.de
Matrikelnummer: 4348905
Studiengang: Grundschullehramt mit Integrierter Sonderpädagogik
Fachsemester: 6

Abgabedatum: 24.06.2026

Erstgutachter: Herr Till Neuhaus
Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Martin Heinrich

Bielefeld, im Juni 2026

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Das Churermodell	7
2.1. Herkunft und Entwicklung.....	7
2.2. Die vier Prämissen des Modells.....	12
3. Methodik	18
3.1. Der Scoping Review	18
3.2. Auswahlkriterien für die Studien	19
3.3. Der Auswahlprozess.....	20
4. Ergebnisse	23
5. Diskussion.....	32
6. Fazit.....	34
7. Literaturverzeichnis	36

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung und Einordnung des Churermodells und seine Elemente; kopiert von Wenk, 2018, S. 32.....	10
Abbildung 2: Überblick über das Churermodell und seine Elemente; kopiert von Thöny & Lutz, 2024b, S. 20.	12
Abbildung 3: Beispielhafte Organisation der Lernaufgaben; kopiert von Wenk, 2018, S. 40.....	14
Abbildung 4: : Churermodell-Klassenzimmer, Beispiel 1; kopiert von Imper, 2024, S. 37.	15
Abbildung 5: Churermodell-Klassenzimmer, Beispiel 2; kopiert von Thöny & Lutz, 2024b, S. 23.	15
Abbildung 6: Die zeitliche Struktur einer 45-minütigen Unterrichtsstunde im Churermodell; kopiert von Lutz-Bommer, 2021, S. 25.	16
Abbildung 7: Vorgeschlagene Darstellung des Suchverlaufs und des Auswahlprozesses nach Von Elm, Schreiber & Haupt (2019); kopiert von ebd., S. 6.....	19
Abbildung 8: Der zusammengefasste Auswahlprozess basierend auf der Darstellungsweise von Von Elm, Schreiber & Haupt (2019, S. 6) ohne Berücksichtigung der konkreten Recherchedaten.	21
Abbildung 9: Darstellung der Relevanz verschiedener Aspekte, nach welchen die Kinder ihren Sitzplatz wählen; kopiert von Locher, 2022, S.46.	28
Abbildung 10: Ein beispielhafter Churermodell-Klassenraum. Es gibt unterschiedlichste Arbeitsplätze: Zweierplätze, Gruppentische, Einzelplätze, Plätze mit und ohne Sichtschutz, ...; kopiert von Locher, 2022, S.65.	29
Abbildung 11: Verlauf der Recherche und dem Einschlussprozess der Studien für diesen Scoping Review. Eigene Darstellung.....	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispielhafte Wandfarben und ihre Wirkungen auf das emotionale Befinden; erstellt nach der Vorlage von Hoffmann, 2015, S. 38.	15
Tabelle 2: Übersicht über die eingeschlossenen Studien. Eigene Darstellung.....	22
Tabelle 3: Übersicht über die verwendeten Kürzel für die Analyse der Studien. Eigene Darstellung.	24
Tabelle 4: Genaue Darstellung der eingeschlossenen Studien. Eigene Darstellung.	42

1. Einleitung

Die Länder stimmen in der Auffassung überein, dass es Aufgabe des Bildungswesens ist, allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln. Grundlage ist der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag der Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und Befähigung zu fördern. Die begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung ist Aufgabe aller Bildungseinrichtungen. Dabei sind alle Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Die Bildungseinrichtungen werden der Vielfalt vorkommender Begabungsausprägungen am besten durch eine individuelle Ansprache, durch eine fordernde und fördernde Lern- und Arbeitsatmosphäre sowie durch ein begabungsförderndes Umfeld gerecht. (Beschluss der KMK vom 10.12.2009, S. 2)

Mit diesen und ähnlichen Beschlüssen festigt die Kultusministerkonferenz den inklusiven Leitgedanken im deutschen Bildungssystem. Für viele Lehrkräfte stellt sich jedoch an dieser Stelle die Frage, wie Inklusivität mit der heutigen Heterogenität unserer Gesellschaft gelingen kann.

Unterrichtsentwickler Reto Thöny hat eine neue Didaktik entwickelt, mit der ein inklusiver Unterricht gelingen soll. Das Churermodell priorisiert die Bedürfnisse der Kinder und soll insbesondere den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erleichtern (vgl. ebd., S. 7). Erstmals erprobt wurde dieses Modell 2010 an der Stadtschule Chur in der Schweiz (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 18). Es hat seitdem zunehmend Lehrkräfte überzeugt und verbreitet sich im gesamten deutschsprachigen Raum über alle Schulstufen hinweg (vgl. Pool Maag, 2024, S. 298). Auch in den sozialen Medien wird das Churermodell zunehmend beworben¹. Gemäß Peter Lienhard lege das Churermodell die Basis für wichtige Entwicklungsschritte wie die individuelle Lernförderung oder die inklusive Unterrichtsgestaltung (vgl. Lutz-Bommer, 2021, S. 24).

In der vorliegenden Bachelorarbeit wird sich damit auseinandergesetzt, ob das Modell tatsächlich inklusiven Unterricht unterstützt. Zu diesem Zweck wird ein Scoping Review durchgeführt, bei welchem vorliegende Studien zu dem Churermodell hinsichtlich seines inklusiven Potenzials analysiert und verglichen werden. Die Auswertung stützt sich insbesondere auf die vier Prämissen des Churermodells:

1. die Durchführung eines binnendifferenzierten Unterrichts,
2. die Nutzung des Klassenraums als dritten Pädagogen,
3. die Reduzierung der Lehrvorträge auf kurze Inputs (im Sitzkreis) und
4. der Lehrkraft Raum für individuelle Entwicklungen ermöglichen (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 21).

¹ Ein Beispiel für eine solche Bewerbung ist der Instagram-Account von @a_teachers_lifestyle: https://www.instagram.com/a_teachers_lifestyle/; letzter Zugriff: 30.04.2026.

Inklusion ist ein Grundrecht der Menschheit (vgl. Simon, 2015, S.197). Insofern sei es laut Simon nur folgerichtig, die Kinder an ihrem Lernprozess partizipieren zu lassen (vgl. ebd., S.199f.). In dieser Bachelorarbeit wird Inklusion somit im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller AkteurInnen am Lernprozess definiert. Diese Definition folgt den Bestimmungen der Deutschen UNESCO-Kommission:

Inklusion wird [...] als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2010, S.9).

Denn: „Schule sollte allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, ihr Potential kennenzulernen [und] zu entfalten“ (Blume, 2025, S.13). Dies bestätigt auch die Kultusministerkonferenz (KMK, 2026b).

Die fokussierte Fragestellung lautet folglich: Welche Evidenz liefern Studien zur Wirksamkeit der vier Prämissen des Churermodells als Grundlage für inklusiven Unterricht? Um diese Fragestellung zu beantworten, wird in dem jetzt folgenden Kapitel zwei dieser Arbeit zunächst das Churermodell beschrieben und erklärt. Es wird in einem ersten Unterkapitel erklärt, wann und wie das Modell entstand, um in einem zweiten Schritt insbesondere die Prämissen des Churermodells zu beschreiben. In einem letzten Unterkapitel wird erläutert, wie das Churermodell (scheinbar) in Zusammenhang mit Inklusivität und moderner Schule steht.

In dem dritten Kapitel wird dann die Methode des Scoping Reviews vorgestellt und die eigene Vorgehensweise dargelegt.

Anschließend folgt die Zusammenfassung der Ergebnisse sowie deren Diskussion. In einem Fazit werden schließlich die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst.

2. Das Churermodell

Seit Jahren sammeln sich die Aufrufe von LehrerInnen, JournalistInnen, SchülerInnen, Eltern, Schulleitungen, PolitikerInnen und vielen weiteren Menschen, dass sich das Schulsystem ändern muss. Es solle moderner, an die Anforderungen unsere Zeit angepasst werden (vgl. zu solchen Aufforderungen u.a. Blume, 2024; Blume, 2025; Stirm, 2026). Zu diesem Zwecke gibt es bereits zahlreiche Ideen und Konzepte. Das Churermodell, welches für eine solche Veränderung entwickelt wurde, denkt dabei unterrichtspraktische Didaktik neu und soll im Folgenden näher erläutert werden.

2.1. Herkunft und Entwicklung

Das Churermodell wurde 2010 an der öffentlichen Volksschule Chur entwickelt und gestartet (vgl. Wenk, 2018, S. 33). Hintergrund der Idee war eine Verlagerung der Differenzierung von äußeren, strukturellen Rahmenbedingungen nach inneren, unterrichtspraktischen Maßnahmen und „entstand als Folge der Schließung separierender ‚Einführungsklassen‘ an der Stadtschule Chur. Das Ziel der Modellentwicklung war von Anfang an die Etablierung einer inklusiveren Lehr- und Lernkultur sowie die Erhöhung der Tragfähigkeit des Unterrichts für eine größere Heterogenität der Lernenden“ (Thöny & Lutz, 2024, S. 7). Auch soll das Modell den Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Schule erleichtern (vgl. ebd., S. 7) und für eine Öffnung des Unterrichts sorgen (vgl. Fischer, 2023, S. 2). Ferner will das Modell auf zukünftige Anforderungen der westlichen Informationsgesellschaft vorbereiten, indem es unter anderem Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Selbstständigkeit unterstütze (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 12).

Letzteres sei ein Anspruch, der durch den offenen Unterricht bereits gelinge, so Peschel, denn „,[o]ffener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplans‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen““ (Peschel, 2005, S. 78; zit. nach Lutz-Bommer, 2021, S. 23).

Lehrkräfte, die sich für das Churermodell entscheiden, nennen als Gründe unter anderem die Binnendifferenzierung, die Individualisierung des Unterrichts sowie die Förderung der individuellen Lernprozesse ihrer SchülerInnen (vgl. Pool Maag, 2024, S. 299). Auch schulinterne Vorgaben beziehungsweise geringe Fördermittel spielen eine Rolle. Manche

Lehrkräfte erhoffen sich auch eine intensivere Lernbegleitung für ihre Kinder sowie ein besseres *Classroom Management*² (vgl., ebd., S. 300).

Der Entwickler des Modells, Reto Thöny, hat zehn Handlungsfelder formuliert, die die qualitative Umsetzung des Modells unterstützen sollen (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 26):

1. Das Schulzimmer müsse so umgestaltet werden, dass es offen und einladend wirke. Die Ästhetik und Farbwahl sei unter anderem sehr wichtig. Ziel sei eine anregende Lernumgebung (vgl. ebd., S. 27).
2. In einem Sitzkreis würden kurze Inputs gehalten werden, die kognitiv anregend seien und alle wichtigen Inhalte vermitteln würden. Anschließend sollen die Kinder eigenständig an Lernaufgaben lernen können (vgl. ebd., S. 27).
3. Ferner müssten die Erwartungen an die SchülerInnen transparent gehalten werden (vgl. ebd., S. 27).
4. Den Kindern ständen unterschiedliche Lernaufgaben zu einem Thema zur Verfügung. Aus diesem Lernangebot würden die Kinder dann eine für sie und zu ihrem Niveau passende Aufgabe wählen (vgl. ebd., S. 27). Die Lehrkraft berät die Kinder dabei (vgl. ebd., S. 28).
5. Die Lehrkraft müsse sehr präsent sein. Durch Rituale würde der Tagesablauf strukturiert werden. Bei Regelverstößen sei es wichtig, dass nicht bestraft, sondern über Gefühle gesprochen werde (vgl. ebd., S. 28).
6. Die Lehrkraft soll mit den einzelnen SchülerInnen häufig Lerngespräche führen und mit ihnen gemeinsam das Lernen reflektieren. So solle unter anderem thematisiert werden, was beim Lernen förderlich sein könne und was eher störend wirke (vgl. ebd., S. 28).
7. Die Heterogenität der SchülerInnen und ihre persönlichen Bedürfnisse sollen akzeptiert und gezielt unterstützt werden. Das Lernen orientiere sich an dem Vorwissen der Kinder (vgl. ebd., S. 28). Zeit als vierter Pädagoge (hier drunter fällt zum Beispiel die Aufhebung eines rhythmisierten Unterrichts; vgl. Kahl, n.d.) werde zusätzlich unterstützend eingesetzt (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 28).
8. Die SchülerInnen würden von- und miteinander lernen und dazu angehalten werden, sich gegenseitig zu helfen (vgl. ebd., S. 28).

² Der Begriff Classroom Management umfasst grundsätzlich alle Strategien von Lehrkräften, um den Unterricht möglichst effektiv zu gestalten. Letztendlich ist jedoch nicht garantiert, dass bestimmte Strategien immer zum Erfolg führen. Guter Unterricht wird meist darauf zurückgeführt, dass Lehrkräfte Strategien des Classroom Managements kennen und umsetzen können (Scott & Nakamura, 2022, S. 15).

9. Lernstrategien sollen als metakognitives Wissen vermittelt und eingeübt werden. Dabei gehe es auch um Motivations- und Selbststeuerungsstrategien (vgl. ebd., S. 29).
10. Schlussendlich brauche die Lehrkraft eine Haltung, die Zutrauen vermittele. Verantwortung muss an die SchülerInnen abgegeben werden. Bei Problemen sollen die SchülerInnen insbesondere positiv gestärkt werden (vgl. ebd., S. 29).

Ein Unterricht nach dem Churermodell biete so ein herausforderndes, aber erfolgreiches Lernen für alle (vgl. Thöny & Lutz, 2021, S. 113).

Thöny und Lutz (2024) beanspruchen für sich selbst, dass das Modell die Merkmale guten Unterrichts nach Meyer und Helmke unterstütze, da dies weitgehend Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts seien, welche wiederum den Qualitätsmerkmalen des Churermodells entsprechen würden (vgl. ebd., S. 32):

Werfen wir einen kurzen Blick auf unterschiedliche Theorien ‚guten‘ Unterrichts, so finden wir beim kleinsten gemeinsamen Nenner von Meyer (2010), Helmke (2014) und Brophy (2000) einige wesentliche Elemente des Churermodells (Ch) wieder: effektive Klassenführung (Ch: Klassenführung), Lernumwelt (Ch: Schulzimmer umstellen), Methodenvielfalt (Ch: Inputs – Arbeit an Lernaufgaben – Reflexion) und Individualisierung (Ch: Vielfalt und Unterschiede akzeptieren) (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S. 117).

Als Begründung für das Modell formulieren die Autoren des Handbuches (Thöny & Lutz, 2024) unter anderem, dass alle SchülerInnen nur dann erfolgreich lernen könnten, wenn Lernangebote differenziert seien – sowohl nach oben als auch nach unten. Dies vermittele Lernfreude und Partizipation (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 18)

Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass sich jedes Kind die Unterrichtsinhalte beibringen könne und wolle (vgl. Heimo & Rey, 2024, S. 23). Immerhin sei es ein menschliches Bedürfnis, Wissen zu erhalten. Neugier zu wecken, sei essenziell, um intrinsische Motivation zu wecken. Dies fördere auch eine positive Lerneinstellung (vgl. Pohl, 2019, S. 181).

Auch Fischer (2023) beschreibt, dass Selbststeuerungsprozesse gefordert werden würden und die SchülerInnen sich gut organisieren können müssten (vgl. S. 23) – folglich also aktiv am Lernprozess partizipieren können sollten.

Die Idee dieser neuen und offenen Didaktik verbreitet sich seitdem in der gesamten Schweiz (vgl. Wenk, 2018, S. 33) und darüber hinaus (vgl. Pool Maag, 2024, S. 298). Auch Pool Maag beschreibt, dass sich das Churermodell seit seiner Entwicklung

großflächig verbreitet und sogar der Bau neuer Schulhäuser sich an dieser Didaktik orientiere (vgl. Pool Maag, 2024, S. 298).

Wenk (2018) entwickelte ein übersichtliches Modell, welches die zentralen Elemente des Schweizer Modells beschreibt:

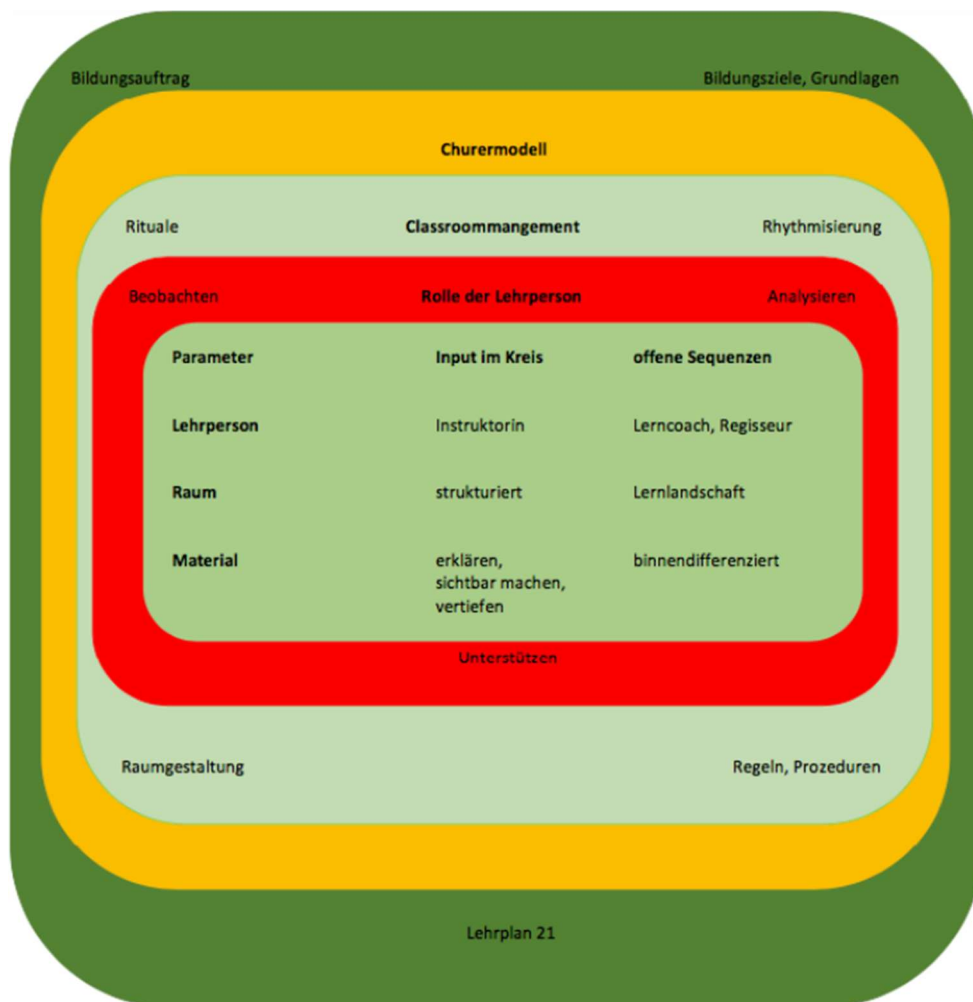


Abbildung 1: Darstellung und Einordnung des Churermodells und seine Elemente; kopiert von Wenk, 2018, S. 32.

Im äußeren grünen Kreis finden sich die äußeren Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, wie sie von der Politik festgelegt werden: der Bildungsauftrag, die Bildungsziele und die allgemeinen organisatorischen Grundlagen (vgl. Wenk, 2028, S. 32). In der Schweiz ist hier insbesondere der Lehrplan 21 relevant, welcher Bildungsziele für die einzelnen Schulstufen formuliert. Aus diesem leiten sich dann wiederum die Lehrpläne der einzelnen Schweizer Kantone ab (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016). Somit ist der Lehrplan 21 auch mit den Empfehlungen der Kultusminister-

konferenz in Deutschland vergleichbar, welche ebenfalls Bildungsstandards formulieren, an welchen sich dann die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer orientieren (KMK, 2026).

Auf der nächsten Ebene, der gelben Ebene, wirkt dann das Churermodell als Umsetzungsmöglichkeit des Lehrplans 21. Die letzten drei Ebenen formulieren abschließend immer kleinschrittiger, wie das Churermodell gestaltet werden kann, sodass schlussendlich der Lehrplan 21 erfüllt werden kann. Zunächst wäre da die grün-blaue Ebene, welche das Classroom Management in den Blick nimmt. Hierzu gehören zum Beispiel Rituale, Regeln, die Raumgestaltung und eine bestimmte Rhythmisierung des Lehrplans.

Auf der darauffolgenden Ebene wird dann die Rolle der Lehrkraft im Sinne des Beobachtens, Analysierens und Unterstützens wichtig, während die letzte Ebene, die hellgrüne Ebene, die Ausgestaltung des Churermodells beschreibt. Während der Inputs im Kreis agiert die Lehrkraft als InstruktorIn, während sie in den offenen Unterrichtssequenzen in erster Linie wie ein Coach das Lernen unterstützt. Der Raum ist während des Inputs im Kreis klar strukturiert, funktioniert in den offenen Einheiten jedoch als vielfältige Lernlandschaft, während das Material hier binnendifferenziert ist. Im Kreis dient das Material lediglich dem Erklären und dem Sichtbar-Machen beziehungsweise dem Vertiefen.

Diese letzte Ebene zeigt erst, wie die Ausgestaltung des Lehrplans 21 als Aufruf zu mehr Inklusion bei gleichzeitigem Erreichen eines Jahrgangsziels mit dem Churermodell gelingen könne (vgl. Wenk, 2018, S. 32).

Inklusion selbst meint die allgemeine, menschliche Vielfalt. Dabei ist Inklusion Recht und demokratische Aufgabe aller (vgl. Felder, 2024, S. 17). „Inklusion ist nicht nur eine bildungspolitische Vorgabe, sie erfordert auch eine teilhabeorientierte, d.h. inklusive Schul- und Unterrichtskultur. Beobachtet werden im Unterricht vermehrt Praktiken der Individualisierung“ (Pool Maag, 2024, S. 297). Teilhabe als soziologisches Konzept basiert auf den Elementen Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit (vgl. Müller & Pfrang, 2024, S. 283f.). Diese Werte sollen auch in dem Churermodell berücksichtigt werden, da alle Kinder die gleichen Rechte haben sollen, gleich behandelt werden sollen und auch gleichermaßen akzeptiert werden sollen. Kurzum: Die heterogenen Voraussetzungen jedes Kindes sollen angenommen werden. Jedes Kind arbeite von seinem Vorwissen aus an seiner persönlichen Stufe der nächsten Entwicklung und werde dabei bestmöglich von der Lehrkraft unterstützt (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 28).

Elemente, die ebenfalls das Churermodell mitgestalten. Aufgrund der Kürze dieser Arbeit wird darauf jedoch nicht näher eingegangen (vgl. Thöny & Lutz, 2024b, S. 20).

Im Folgenden werden nun die Prämissen des Modells einzeln dargestellt.

Die Binnendifferenzierung meint, dass passend zum Input am Anfang der Stunde Lernaufgaben mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus angeboten werden (vgl. ebd., S. 21). „Binnendifferenzierung gilt als bedeutsames Merkmal von Unterrichtsqualität, um Lernende bestmöglich in der Entwicklung ihrer Leistungen zu fördern“ (Lenkeit et al., 2025, S. 323). Deshalb wird sie in aktuellen wissenschaftlichen Texten als „didaktischer Königsweg im inklusiven Setting“ gehandelt (Dangl, 2024, S. 248 und Wischer & Trautmann, 2012, S. 24). Dabei arbeiten alle SchülerInnen am gleichen Unterrichtsgegenstand, jedoch auf ihrem persönlichen Niveau (vgl. Heimo & Rey, 2024, S. 24). Diese Öffnung des Unterrichts wirke sich zusätzlich positiv auf das Lern- und Sozialverhalten der Kinder aus. Auch die Lernmotivation würde durch diese Partizipation an dem eigenen Lernen unterstützt werden (vgl. Lutz-Bommer, 2021, S. 28). Auch Lindner (2021) spricht von einer Motivationssteigerung und führt diese insbesondere auf das individuelle Feedback zurück, dass die SchülerInnen erhalten (sollen) (vgl. ebd. S. 287).

Die Differenzierung der Lernaufgaben kann auf vielfältige Weise geschehen:

- Eine Anleitungsmodifizierung kann zum Beispiel dafür sorgen, dass sich fortgeschrittene Kinder im Kreis nicht langweilen und ihre Anweisungen schneller schriftlich erhalten (vgl. ebd., S. 284f.).
- Die klassische Form der Differenzierung wäre die Inhaltsmodifizierung, welche unterschiedliche Schwierigkeitsgrade für jedes einzelne Thema beinhalte (vgl. ebd., S. 285).
- Die Lernumgebung und die Arbeitsformen können differenziert werden, wobei hier darauf geachtet werden muss, dass schwächere Kinder nicht einfach ausgeschlossen werden, indem sie in einer Art Förderraum extra unterrichtet werden (vgl. ebd., S. 286).
- Auch kann eine Materialmodifizierung vorgenommen werden. SchülerInnen können an den gleichen Aufgaben arbeiten, aber unterschiedliche Materialien zur Unterstützung nutzen (vgl. ebd., S. 286).

- Ferner wäre eine Umfangsmodifizierung beispielsweise durch Lernpläne möglich. Stärkere SchülerInnen könnten so mehr Aufgaben bearbeiten (vgl. ebd., S. 286f.).³



Die Klassen, die Wenk besucht hat, haben unter anderem ein System, bei welchem manche Aufgaben den Grundanforderungen entsprechen, die alle Kinder erfüllen müssen. Stufenweise kommen dann komplexere Aufgaben dazu (vgl. Wenk, 2018, S. 40).

Abbildung 3: Beispielhafte Organisation der Lernaufgaben; kopiert von Wenk, 2018, S. 40.

Eine eventuelle Leistungsbewertung wird durch eine Binnendifferenzierung zwar komplexer, doch durch transparente Leistungsanforderungen können Lehrkräfte durch Beobachtungen und SchülerInnen durch eigenständiges Lernen gemeinsam an diesen Evaluierungen arbeiten (vgl. zu diesem Vorschlag ebd., S. 41).

Durch Binnendifferenzierung nimmt die Individualisierung zu, da auch die freie Lernzeit mehr genutzt werden könne (vgl. Bönsch, 2012, S. 18), so die Meinungen der AutorInnen.

Die zweite Prämisse umfasst die Nutzung des Raumes als dritter Pädagoge. Dies bedeutet insbesondere, dass die Möbel umgestellt werden und unterschiedliche Arbeitsplätze (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 21) – sprich „unterschiedliche Sitz-, Steh-, und Liegegelegenheiten“ (Heimo & Rey, 2024, S. 23) – geboten werden.

„Befunde aus der Schulforschung zeigen, dass die Architektur von Schulräumen die Partizipation der Lernenden und die Didaktik beeinflusst, und die Architektur des geöffneten Unterrichts Partizipation und Teilhabe fördert“ (Pool Maag, 2024, S. 298). Dies liege laut Schneider-Reisinger (2023) insbesondere daran, dass in einem Raum Beziehungen zwischen seinen Inhalten bestehen (vgl. ebd. S. 70). Je nach Ausgestaltung der Räume können diese inklusiv, aber auch exklusiv wirken – sowohl auf physischer als auch auf metaphorischer Ebene (vgl. Wiemer, Ilg & Maatz, 2023, S. 104). Ein klassisches Beispiel für einen exklusiven Raum wäre, wenn ein Raum so schmale Gänge hat, dass RollstuhlfahrerInnen keinen Platz haben.

³ Persönliche Anmerkung: Nach Meinung der Autorin dieser Bachelorarbeit ist es jedoch keine gelungene Differenzierung, wenn schnell lernende und arbeitende Kinder durch Mehrarbeit zusätzlich belastet werden, anstatt ihre Intelligenz bei tiefergreifenden, komplexeren Aufgaben, die auch ihr Interesse wecken, weiter anzuregen und zu fördern.

Ferner spielen es eine Rolle, welche Wandfarben gewählt werden, wie Hoffmann (2015) aufzeigt:

Tabelle 1: Beispielhafte Wandfarben und ihre Wirkungen auf das emotionale Befinden; erstellt nach der Vorlage von Hoffmann, 2015, S. 38.

Farbe	Farbwirkung	Assoziative Symbolik
Gelb	strahlend, fröhlich, anregend	Kommunikation, Sonne, Verschwendung
Rot	erregend, aktiv, dynamisch	Hitze, Wut, Energie, Liebe, Leben
Blau	beruhigend, entspannend, konzentrierend	Ernst, Treue, Sicherheit, Konzentration
Grün	ausgleichend, beruhigend, motorisch entspannend	Sicherheit, Zufriedenheit, Natur, Hoffnung, Mütterlichkeit, Leben
Weiß	auflösend, unpersönlich	Reinheit, Unbeflecktheit, Leere

Auch das Aussehen der Möbel und die Art des genutzten Lichts kann das Wohlbefinden und damit die Leistungen fördern – bei letzterem insbesondere wenn es viel Tageslicht gibt (vgl. ebd., S. 40). Der (Klassen-)Raum ist heutzutage ein vielfältiger Interaktionsraum. Die obigen Wahlmöglichkeiten der Raumgestaltung müssen folglich harmonisch miteinander kombiniert werden, um eine veränderte Lern- und Unterrichtskultur leisten zu können (vgl. Hlebaina, 2015, S. 13).

Die folgenden Bilder zeigen Beispiele für eine derartige Neugestaltung der Klassenräume:



Abbildung 4: : Churermodell-Klassenzimmer; Beispiel 1; kopiert von Imper, 2024, S. 37.



Abbildung 5: Churermodell-Klassenzimmer; Beispiel 2; kopiert von Thöny & Lutz, 2024b, S. 23.

Schon Maria Montessori verstand den Raum als eine Möglichkeit, Barrieren abzubauen (vgl. Buchner & Axmann-Leibetseder, 2021, S. 131). Ebenso hält der Begründer der Reggio-Pädagogik, Loris Malaguzzi, den Raum und seine Wirkung für grundlegend, um Motivation und Selbsttätigkeit bei den Lernenden anzuregen (vgl. Wenk, 2018, S. 26).

Laut einem schwedischen Sprichwort hat das Kind drei Lehrer: „Der erste Lehrer sind die anderen Kinder. Der zweite Lehrer ist der Lehrer. Der dritte Lehrer ist der Raum“ (Schwedisches Sprichwort; zit. nach Wenk, 2018, S. 4).

Diese gedankliche Anregung macht sich das Churermodell zunutze. Im Umkehrschluss bedeute dies: Wer seinen Unterricht auf das Churermodell umstelle, müsse bereit sein, den Raum umzustellen (vgl. Lutz-Bommer, 2021, S. 25). Denn erst die neuen Unterrichtsräume würden die notwendige Flexibilität anregen, um auch den Unterricht zu öffnen (vgl. Hlebaina, 2015, S. 15). Es käme den pädagogischen Konzepten laut Djokic (2025) nur zugute, wenn der (Klassen-)Raum multifunktional und flexibel zu nutzen sei (vgl. ebd. S. 148).

Die verkürzten Inputphasen dienen insbesondere der Anregung und der Befähigung zum selbstständigen Arbeiten (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 21). Diese dritte Prämisse des Churermodells soll dafür Sorge tragen, dass die freie Lernzeit so viel Raum bekommt wie möglich. Es gilt: „So viel Instruktion wie nötig, so viel Konstruktion wie möglich“ (Thöny & Lutz-Bommer, 2021, S. 115). Daher sollten Inputphasen nicht länger als 15 Minuten dauern (vgl. ebd., S. 115), wie auch die folgende Übersicht veranschaulicht:

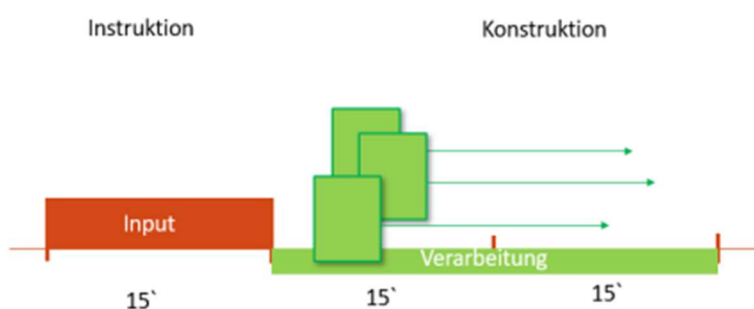


Abbildung 6: Die zeitliche Struktur einer 45-minütigen Unterrichtsstunde im Churermodell; kopiert von Lutz-Bommer, 2021, S. 25.

Das Kurzhalten des Inputs hat mehrere Vorteile: Einerseits ist die Lehrperson angehalten, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren (denn zehn [bis 15] Minuten sind sehr kurz), und andererseits gewinnt sie mehr Zeit, die sie in individuelle Lerngespräche investieren kann (Heimo & Rey, 2024, S. 24).

Diese kurzen Inputs erfolgen im Sitzkreis. Hier werden wichtige Lerninhalte vorab besprochen, Arbeitsaufträge erklärt, Fragen beantwortet oder Lektionen abgeschlossen. Auch Rituale und Bewegungspausen finden zumeist in diesem Kreis statt (vgl. Pool Maag, 2024, S. 301). Der Kreis eignet sich auch deshalb für all diese vielfältigen Aktivitäten, weil alle Kinder in der ersten Reihe sitzen (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 94; vgl. Seltmann, 2023, S. 40).

Die vierte und letzte Prämisse beschreibt die einfache Umsetzbarkeit des Churermodells, welches auf diese Weise viel Raum für die persönlichen Ausgestaltungen des Unterrichts durch die einzelnen Lehrpersonen ermögliche (vgl. Thöny & Lutz, 2024, S. 21).

Diese Ausgestaltungen umfassen zum Beispiel auch, wie der Klassenraum (vgl. Hlebaina, 2015, S. 17-23) und die Lernaufgaben gestaltet werden (vgl. Lindner, 2021, S. 284-287). Insbesondere meint es jedoch, wie die Klasse geführt wird (vgl. Wenk, 2018, S. 49). Wie wird die Beziehung zwischen SchülerInnen und Lehrkraft gestaltet (vgl. ebd., S. 15)? Wie wird mit Heterogenität umgegangen (vgl. ebd., S. 16)? Wie werden Normen und Regeln durchgesetzt (vgl. ebd., S. 14)? Diese und viele weitere Fragen prägen entscheidend, wie sich der konkrete Unterricht gestaltet. Hat eine Lehrkraft zum Beispiel nicht genügend Vertrauen in die Kinder, kann das Churermodell auch nicht vollständig umgesetzt werden, da die Klassenstruktur immer etwas chaotisch wirkt (vgl. ebd., S. 51).

Schlussendlich bedeutet dies, dass die eigene Haltung der Lehrkraft entscheidend zu sein scheint, um das Churermodell auszugestalten (vgl. Heimo & Rey, 2024, S. 25). Auch Lutz-Bommer (2021) verweist darauf, dass Strukturen eindeutig geklärt sein müssen. Die Lehrkräfte bräuchten laut ihr auch den Mut und den Willen, das Churermodell umzusetzen (vgl. ebd., S. 28).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vier Prämissen des Churermodells – und damit auch das Churermodell selbst – gemäß den wissenschaftlichen Texten – das Potenzial hat, inklusiv zu wirken. Die vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten, die dieses neue, didaktische Modell bietet, können den Unterricht scheinbar grundsätzlich individualisieren. Besagte Ausgestaltungsmöglichkeiten sind die binnendifferenzierten Lernaufgaben, die Umgestaltung des Klassenraumes hin zu einem dritten Pädagogen, die Neugestaltung und Präzisierung der Inputs in einem Kreis, in dem alle Kinder in der ersten Reihe sitzen, sowie die flexible Ausgestaltung der Haltung der Lehrkräfte.

3. Methodik

In dem nächsten Kapitel soll nun vorgestellt werden, wie überprüft werden soll, ob dieses Modell mit seinen vier Prämissen tatsächlich inklusiv wirkt.

Um diese Inklusivität evidenzbasiert zu überprüfen, wurde die Methode des Scoping Reviews gewählt. Dabei werden in allen vorhandenen Studien, die das Churermodell und seine Prämissen in den Blick nehmen, die Inklusivität der vier Prämissen des Churermodells analysiert.

3.1. Der Scoping Review

Ein Scoping Review wird vorrangig in der medizinischen Disziplin verwendet (vgl. Neuhaus & Gödecke, 2024, S. 5), um den aktuellen Forschungsstand eines bestimmten Themas zusammenzufassen (vgl. Hecker & Kalpokas, 2025, S. 2). Diese heuristische Methode (vgl. Neuhaus & Gödecke, 2024, S. 2) fasst alle relevanten Studien zusammen (vgl. ebd., S. 5) und bietet so einen „Überblick über die verfügbaren Forschungsergebnisse“ (Hecker & Kalpokas, 2025, S. 3).

Dieses Verfahren wird zunehmend wichtiger (vgl. Von Elm, Schreiber & Haupt, 2019, S. 1), denn: „In Scoping Reviews können breite Themenfelder untersucht, Lücken in der Evidenz identifiziert und Schlüsselbegriffe geklärt werden“ (ebd., S. 2). Peterson et al. formulierte es 2017 folgendermaßen:

The end product of a scoping review is typically a narrative presentation, with minimal or limited statistical information. The intent is to synthesize the research in the topical area, by mapping or articulating what is known about key concepts, derived from an array of sources (Peterson, Pearce, Ferguson & Langford, 2017, S. 13; zit. nach Neuhaus & Gödecke, 2024, S. 6).

Je nach dem, welchem Theoretiker man folgt, werden unterschiedlich differenzierte Vorgehensweisen vorgeschlagen. Grundsätzlich gilt jedoch, dass eine Forschungsfrage zu identifizieren ist, relevante Studien gefunden werden müssen, die Studien begründet ausgewählt und anschließend dargestellt werden sollen, um anschließend die Ergebnisse zusammenzufassen und auszuwerten (vgl. u.a. Neuhaus & Gödecke, 2024, S. 6). Je nach Zielsetzung des Scoping Reviews können unterschiedliche Einschlusskriterien gewählt werden, um nur die relevanten Studien zu betrachten. Zu diesen Einschlusskriterien zählen zum Beispiel die Population, das Konzept, der Kontext oder die Arten der Evidenzquellen (vgl. Jürgensen et al., 2022, S. 503f.).

Der eigene Suchverlauf und der Auswahlprozess werden wie von Von Elm, Schreiber und Haupt (2019) dargestellt:

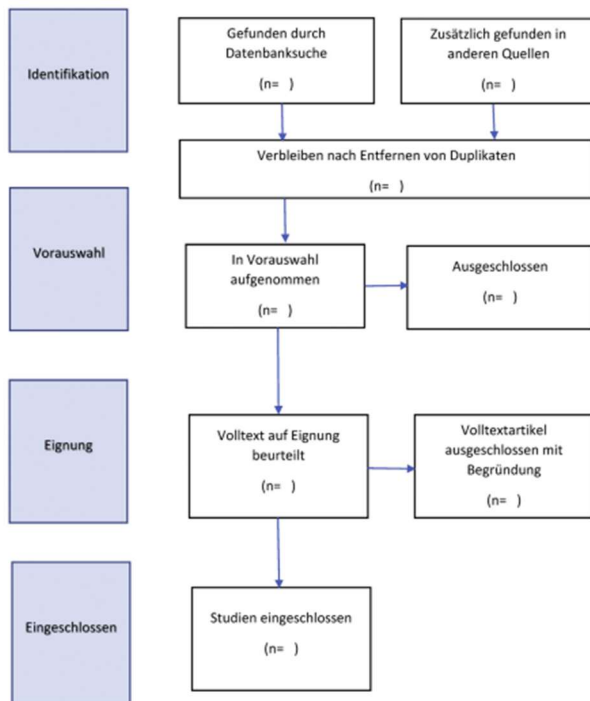


Abbildung 7: Vorgeschlagene Darstellung des Suchverlaufs und des Auswahlprozesses nach Von Elm, Schreiber & Haupt (2019); kopiert von ebd., S. 6.

Eine ähnliche Vorgehensweise schlagen zum Beispiel auch Neuhaus und Gödecke (2024, vgl. S. 16) vor.

3.2. Auswahlkriterien für die Studien

Da die fokussierte Fragestellung⁴ nach der Inklusivität der vier Prämissen des Churermodells fragt, wurden folgende vier Auswahlkriterien gewählt:

1. Zunächst muss es sich bei den Studien um eine vertrauensvolle, legitimierte Quelle handeln.
2. Da Evidenz für die Inklusivität der Prämissen gesucht wird, müssen die gewählten Arbeiten empirisch sein.
3. Um dieses Kriterium der empirischen Arbeit zu erfüllen, muss innerhalb einer Studie mindestens ein Unterricht beforscht werden. Das Sample der einzelnen Studien muss folglich $N \geq 1$ entsprechen.
4. Selbstredend muss jede Studie Bezug auf das Churermodell nehmen und die Prämissen des Churermodells erwähnen.

⁴ Zur Erinnerung: Die Fragestellung lautet wie folgt: Welche Evidenz liefern Studien zur Wirksamkeit der vier Prämissen des Churermodells als Grundlage für inklusiven Unterricht?

Alle gefundenen Studien sind deutschsprachig, weshalb die Sprache kein Ausschlusskriterium darstellt. Auch der Veröffentlichungsort und die Art der Evidenzquelle sind kein Ausschlusskriterium. Meist handelt es sich bei den ausgewählten Studien – mangels Alternativen – um Studienabschlussarbeiten. Zudem sind sie immer qualitativer Natur. Individualisiertes Lernen kann nicht so genau gemessen werden, wie es beispielsweise Hattie mit anderen Unterrichtsmerkmalen tut. Hattie selbst lehnt individualisiertes Lernen beispielsweise auch als Lernen mit geringer Effektstärke ab, da dieses soziale Lernen nicht fördere. Zusätzlich würde es auch keine Herausforderungen bieten und so den Lernerfolg hemmen (vgl. Hattie, 2025).

Inwiefern dies stimmen könnte, wird im Fazit beurteilt.

3.3. Der Auswahlprozess

In dem folgenden Unterkapitel wird der Auswahlprozess dargestellt.

Gesucht wurde auf den drei Datenbanken BASE, EBSCO und Google Scholar. Eine erste Suche erfolgte am 11. November 2025 unter den Stichworten „churermodell“ sowie „churermodell studien“. Diese Suche ergab insgesamt 25 Studien, welche lediglich auf Basis der Titel ausgewählt wurden. Es wurden auch jene Studien eingeschlossen, die in ihrem Titel auf inklusiven Unterricht Bezug nahmen. In den kommenden Monaten wurden die Texte der Studien gelesen. Nach Anwendung der Auswahlkriterien blieben noch sechs Studien über. Am 1. März 2026 wurden deswegen noch vier Studien von www.churermodell.ch ausgewählt, welche ebenfalls den Ausschlusskriterien entsprachen. Aufgrund einer Überschneidung wurden jedoch nur drei Studien übernommen.

Schlussendlich erfolgte am 8. April 2026 noch eine letzte überprüfende Suche auf BASE, EBSCO und Google Scholar, welche drei neue Studien einbrachte. Nach erneuter Anwendung der Auswahlkriterien wurden zwei dieser Studien ebenfalls miteingeschlossen, so dass insgesamt elf Studien in diesem Scoping Review betrachtet werden.

Zusammengefasst erfolgte der Auswahlprozess – ohne Berücksichtigung der Suchdaten – wie folgt:

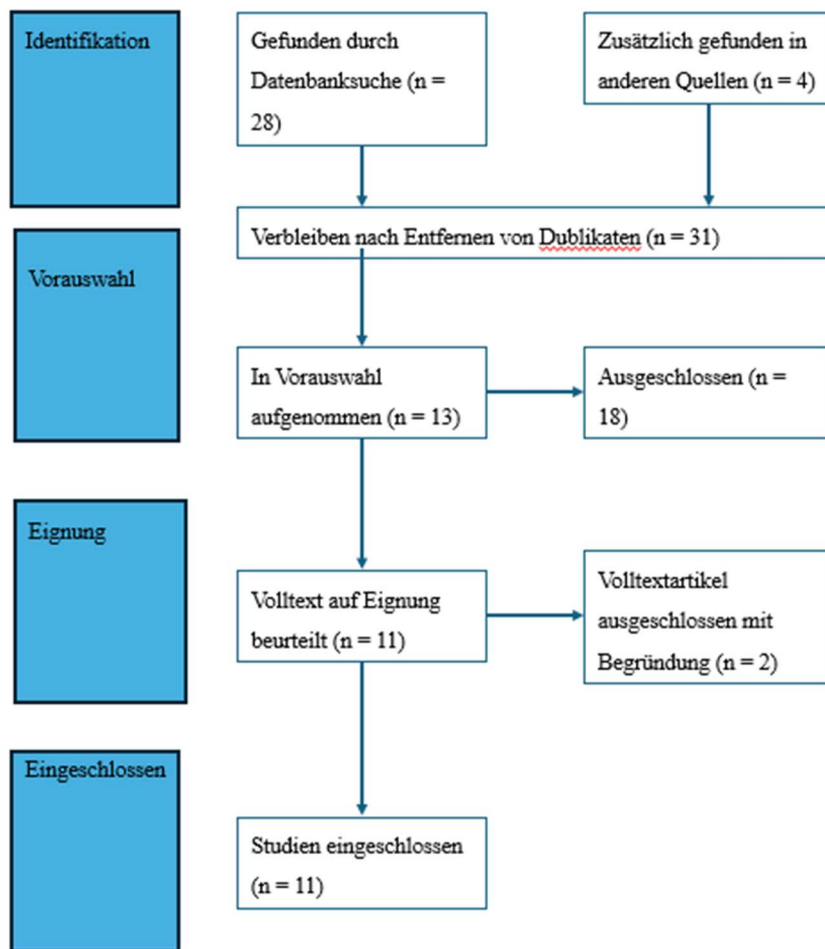


Abbildung 8: Der zusammengefasste Auswahlprozess basierend auf der Darstellungsweise von Von Elm, Schreiber & Haupt (2019, S. 6) ohne Berücksichtigung der konkreten Recherchedaten.

Die eingeschlossenen Studien sind in der folgenden Tabelle aufgelistet. Dargestellt sind Titel, AutorIn, Erscheinungsjahr, Erscheinungsmidium und die Größe der Stichprobe (Sample). Die verschiedenen Studien sind alphabetisch nach ihrem Titel sortiert. Bei dieser Gestaltung der Tabelle wurde sich an dem Scoping Review und insbesondere der dortigen Tabellengestaltung zur Vorstellung der dort eingeschlossenen Studien von Neuhaus und Gödecke (2024, S. 8f.) orientiert. Eine detailliertere Auflistung der Studien findet sich auf Seite 42 bis Seite 45 dieser Arbeit.

Tabelle 2: Übersicht über die eingeschlossenen Studien. Eigene Darstellung.

Titel der Studie	AutorIn	Erscheinungsjahr	Erscheinungsmedium	Verwendete Methode und Sample
Chancen und Grenzen des Churermodells. Eine literarische und empirische Analyse.	Wenk, M. R.	2018	BASE	Qualitative Inhaltsanalyse von halboffenen Interviews N = 3 Lehrpersonen unterschiedlicher Jahrgangsstufen
Churermodell der Binnendifferenzierung. Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung.	Pool Maag, S.	2024	BASE	Explorative mixed-method-Ansatz an 11 inklusiven Grundschulklassen in 6 Gemeinden des Kantons Zürich N = 11 Klassenlehrpersonen und N = 170 SchülerInnen: N = 66 Erst- und Zweitklässler; N = 46 Zweit- und Drittklässler; N = 43 Fünft- und Sechstklässler
Churermodell in der Praxis.	Imper, L.	2024	BASE	Qualitative Forschung mit halbstrukturierten Interviews N = 3 Lehrkräfte im Primarbereich
Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews.	Seltmann, M.	2023	churermodell.ch	exploratives, qualitativ-orientiertes Forschungsdesign mit ExpertInneninterviews und offenen Fragen N = 3 Lehrkräfte
Das Churermodell. Einblick in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen.	Pool Maag, S.	2017	Google Scholar	Explorative Fallanalyse N = 2: N = 1 Schulischer Heilpädagoge, N = 1 Klassenlehrerin
Das inklusive Potenzial des Churermodells.	Hansen, J.	2023/2024	Google Scholar	Qualitative Forschung mit Einzelinterviews N = 4 Lehrpersonen des Primarbereichs
Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell.	Lutz-Bommer, K.	2018	churermodell.ch	Qualitatives Forschungsdesign mit Interviews N = 2: 2 Schulen, 8 Lehrpersonen aller Klassenstufen, auch Schulleitung
Optimierung des Churermodells in der Primarstufe.	Spirig, M.	2025	BASE	Qualitativer Forschungsansatz mit zyklischer Datenerhebung und Umsetzung der Ergebnisse N = 1 Lehrkraft und N = 17 SchülerInnen
Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe I.	Locher, S.	2022	Google Scholar	Qualitative Forschung zur Entwicklung des Modells N = 18: N = 17 SchülerInnen, N = 1 Lehrkraft
Raum der Zugehörigkeit. Wie Erstklasskinder im Churermodell Zugehörigkeit erleben und gestalten.	Minder, N.	2025	churermodell.ch	Qualitative Feldnotizen N = 2 SchülerInnen, die im Churermodell unterrichtet werden
Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells.	Steinbusch, N.	2020	Google Scholar	Qualitative Forschung mit Leitfrageninterviews N = 3 Lehrkräfte

4. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen nun die gewonnenen Erkenntnisse aus diesen elf Studien zusammengefasst und dargestellt werden. Dabei wird vorrangig darauf eingegangen, welche Auswirkungen die Lehrkräfte den Prämissen zuordnen, um das inklusive Potenzial zu beurteilen.

Zunächst einmal ist anzumerken, dass insbesondere Studierende viel Interesse an dem neuen Modell zeigen, indem sie dieses beforschen. Insofern scheint es basierend auf ihrer Ausbildung für sie relevant zu sein. Da in der Wissenschaft – und damit auch in der LehrerInnenausbildung – Inklusion zunehmend wichtig wird, scheint das Modell in der Theorie inklusives Potenzial zu bergen (KMK, 2026b).

Momentan gibt es, wie die obige Studienauswahl zeigt, zwar nur qualitative Studien zu dem Churermodell, doch diese zeigen, dass es relativ große Ähnlichkeiten in der Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrkräfte gibt.

Für die bessere Lesbarkeit werden in diesem Kapitel Kürzel für die Belege genutzt. Diese werden nach dem Muster *XYI23* angelegt. *XY* bezieht sich dabei auf den Vor- und Nachnamen des Autors oder der Autorin und *I23* bezieht sich auf die entsprechende Seite aus der betreffenden Studie. Die folgende Tabelle auf der nachfolgenden Seite gibt einen Überblick über die einzelnen Kürzel.

Tabelle 3: Übersicht über die verwendeten Kürzel für die Analyse der Studien. Eigene Darstellung.

<i>Titel der Arbeit</i>	<i>AutorIn</i>	<i>Erschei- nungsjahr</i>	<i>Kürzel</i>
Chancen und Grenzen des Churermodells. Eine literarische und empirische Analyse.	Wenk, M. R.	2018	MRW123
Churermodell der Binnendifferenzierung. Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung.	Pool Maag, S.	2024	SPM₁123
Churermodell in der Praxis.	Imper, L.	2024	LI123
Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews.	Seltmann, M.	2023	MS₁123
Das Churermodell. Einblick in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen	Pool Maag, S.	2017	SPM₂123
Das inklusive Potenzial des Churermodells.	Hansen, J.	2023/2024	JH123
Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell.	Lutz-Bommer, K.	2018	KL-B123
Optimierung des Churermodells in der Primarstufe.	Spirig, M.	2025	MS₂123
Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe I.	Locher, S.	2022	SL123
Raum der Zugehörigkeit. Wie Erstklasskinder im Churermodell Zugehörigkeit erleben und gestalten.	Minder, N.	2025	NM123
Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells.	Steinbusch, N.	2020	S123⁵

Die Binnendifferenzierung wird von beinahe jeder Lehrkraft umgesetzt, auch wenn dafür unterschiedliche Methoden genutzt werden. Kinder sollen laut der ersten befragten Lehrkraft von Wenk anonymisiert und motiviert an ihrem persönlichen Entwicklungsfeld arbeiten (MRW47).

Drei der vier Lehrpersonen, die Hansen befragte, gaben an, mit den differenzierten Aufgaben zu arbeiten, wobei die erste Lehrperson drei verschiedene Schwierigkeitsstufen anbietet, während die dritte und vierte Lehrkraft das Prinzip der Lernstraße nutzen (JH53). Auch die von Imper befragten Lehrkräfte organisieren das Lernen über Lernaufgaben, welches an die unterschiedlichen Lernniveaus und -bedürfnisse der Kinder angepasst sei (LI38). Ebenso gibt die dritte von Steinbusch befragte Lehrkraft an, verschiedene Schwierigkeitsstufen, aber auch verschiedene Aufgabenformate zu nutzen (S50).

Die Nutzung der Methodenvielfalt wird von den Lehrkräften seltener gewählt, als das grundsätzliche Angebot von nach Schwierigkeiten differenzierter Aufgaben. Neben der

⁵ Da ein Kürzel mit Vor- und Nachname dieser Person auf mich etwas problematisch auf mich wirkt, da diese Kurzform auch eine zweite Bedeutung hat, wird hier nur der Anfangsbuchstabe des Nachnamens verwendet.

zuletzt genannten Lehrkraft finden sich dazu passende Angaben nur noch bei Seltmann und bei allen von Spirig befragten Lehrkräfte (MS₁₅₅ & MS₂₄₁).

Bei der Entwicklung der Aufgaben nennen zumindest ein paar Lehrpersonen die Entwicklung von übergeordneten Zeitplänen, an welchen sich dann die einzelnen Aufgaben der Kinder orientieren (MRW₄₈; SPM₂₃₆; MS₂₄₃). Andere Lehrkräfte erarbeiten sich ein Grundniveau, welches die Kinder erlernen müssen (JH₅₃; S₄₄).

Durch diese Art der Aufgabenorganisation soll zumeist selbstständiges Lernen eingeübt werden (MRW₅₂; S₄₆; S₅₁; S₅₄; SL_{67f.}; SPM₂₃₆; SPM₁₃₀₂; LI₃₇; LI₄₄; MS₂₃₉). Dadurch würde die Autonomie der SchülerInnen gestärkt werden (MS₁₄₆; LI₅₃). Zumindest vier Lehrkräfte unterstützen dies zusätzlich durch das Führen individueller Feedbackgespräche (JH₅₄; MS₂₄₂), wozu zumindest bei der ersten und vierten von Hansen befragten Lehrkraft auch die Vermittlung von Lernstrategien zählt (JH₆₀).

Andere Lehrkräfte versuchen, einen kompetenzorientierten Unterricht zu etablieren – folglich das Lernen zu lehren (JH₆₃; S₆₀; SL₃₆; MS₁₃₆; LI₃₇).

Die Übergabe der Lernverantwortung an die Kinder stärke einerseits die Motivation und Konzentration (SPM₂₃₆; MS₁₅₅; LI₄₃), andererseits ist dies ein wichtiges Element der Inklusion. Die eigenständige Wahl der für sie passenden Aufgaben, die dazu dient, die Kinder auf ihre Zone der nächsten Entwicklung zu bringen, wirkt höchst inklusiv, da die SchülerInnen individuelle Förderung erfahren. Gleichzeitig werden die Unterschiede zwischen den SchülerInnen nicht genauer thematisiert (u.a. MRW₄₇; JH₅₆). Insbesondere dieser letzte Punkt mache laut Katzenberg (2015) den Unterschied zwischen Inklusion und Integration aus (vgl. ebd., S.23).

Auch Lutz-Bommer konnte in ihrer Studie bestätigen, dass das selbstständige Arbeiten der Kinder an ihrem persönlichen Entwicklungsfeld im Sinne des Lehrplans 21 und somit inklusiv sei (KL-B_{67f.}):

Lehrpersonen, die mit [dem] Churermodell arbeiten, sind dem neuen Lehrplan gegenüber positiv eingestellt, weil sie eine Chance sehen, auf ihrem eingeschlagenen Weg der Unterrichtsgestaltung weiterzuschreiten und die Binnendifferenzierung mit individueller Kompetenzorientierung noch weiter auszubauen (KL-B₆₄).

Hansen fand in ihrer Studie heraus, dass die Binnendifferenzierung individualisierend wirke (JH₅₇). Dazu finden sich mehrere Beispiele: Die erste von Hansen befragte Lehrkraft konnte für ein Kind mit Trisomie 21 die Struktur gezielt stärken, indem sie beispielsweise geräuschkämpfende Kopfhörer und Trennwände organisierte (JH₅₇). Auch die vierte von Hansen befragte Lehrkraft meint, dass der Unterricht jederzeit so adaptiert werden könne, dass das Verpassen von Unterricht keine schwerwiegenden

Auswirkungen habe (JH57). Die dritte von ihr befragte Lehrkraft verweist darauf, dass es weder zu einer Über- noch zu einer Unterforderung bei SchülerInnen komme (JH57). Letzteres kann auch Spirig in ihrer Studie bestätigen (MS₂₃₈; MS₂₄₄). Die Binnendifferenzierung würde laut der zweiten von Hansen befragten Lehrkraft auch Vorurteile seitens der Lehrperson über ihre Schützlinge vorbeugen (JH58).

Die erste von Steinbusch befragte Lehrkraft verwies in ihrem Interview darauf, dass kurz vor dem Interview ein Mitarbeiter der LMU⁶ ihren Unterricht als höchst inklusiv beschrieben habe, da alle Kinder individuell gefördert werden könnten (S42). „Das Churermodell ermöglicht es schwächeren Kindern ebenso gerecht zu werden, wie stärkeren Kindern“ (S48). Immerhin werde man der Heterogenität der Kinder besser gerecht, meint auch die dritte von Steinbusch befragte Lehrkraft (S54).

Pool Maag bestätigt in ihrer Studie von 2017 bezüglich des inklusiven Potenzials:

Der [Schulische Heilpädagoge, kurz:] SHP sieht als erstes Potenzial die Möglichkeit für Lehrpersonen, sich im Churermodell etwas zurück[zunehmen und dadurch mehr Zeit für Beobachtung und Planung zu haben. Man könne mit sehr heterogenen Lerngruppen eine gute Lernqualität erreichen (SPM₂₃₇).

Auch käme die Binnendifferenzierung „besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern [zugute], während schwächere Lernende gezielt unterstützt werden können“ (MS₂₅₁). Allen Lernenden, durch beispielsweise eine Binnendifferenzierung, die gleichen Lern-, Beteiligungs- und Entwicklungschancen zu bieten, sei höchst inklusiv (vgl. Simon, 2015, S.200; vgl. Plössl, 1976, S.9).

Auch in der Studie von Imper wird bestätigt, dass die Förderung der Selbstständigkeit der SchülerInnen erst eine individuelle Förderung ermögliche (LI42). In wissenschaftlichen Texten wird bestätigt, dass die Transparenz durch die Lehrperson, die Selbstständigkeit sowie die Mit- und Selbstbestimmung der SchülerInnen Teil der Lösung seien, um Inklusion im Schulkontext umzusetzen (vgl. Simon, 2015, S.200).

In manchen Studien wird zwar auch darauf hingewiesen, dass das Arbeiten an binnendifferenzierten Aufgaben zunächst eingeübt werden müsse (MRW50; S45; SL59; LI45; MS₂₄₀; MS₂₄₄), doch die übrige Darstellung der Ergebnisse zeigt deutlich, dass der Binnendifferenzierung im Churermodell inklusives Potenzial zugeschrieben werden kann. Dieses lässt sich insbesondere an der dadurch ermöglichten individuellen Förderung festmachen, die die Akzeptanz der Heterogenität der Schülerschaft erleichtert. Die Binnendifferenzierung besticht insbesondere durch ihre dynamische und flexibel gestaltbare

⁶ LMU ist die Abkürzung für die Ludwig-Maximilians-Universität München (vgl. LMU, 2021).

Ausrichtung, sodass stets im Sinne der Inklusion Heterogenität beachtet und wertgeschätzt wird (vgl. Plössl, 1976, S.5).

Materiale Arrangements – die räumliche Anordnung von klassifizierten Schüler/innen, von Stühlen, Tischen, usw. – können [...] einerseits als in Praktiken niedergelegte Manifestationen pädagogischer Verständnisse gefasst werden, die andererseits grundsätzlich und unabhängig von ihrer je konkreten Gestalt Auswirkungen auf Handlungen haben und ihrerseits in die Produktion von Differenz(en) verwickelt sind (Rißler, 2015, S.235).

Dieses Zitat zeigt bereits, dass Mensch und Raum miteinander korrespondieren. Laut den Studien kann der Raum somit inklusiv wirken. Zumindest wird der Nutzung des Raumes als dritter Pädagoge ebenfalls ein überwiegend inklusives Potenzial zugeschrieben.

Zur Feststellung dieses Ergebnisses wurden einige wiederkehrende Merkmale in den Studien identifiziert, welche das inklusive Potenzial dieser Prämisse verdeutlichen. Diese Merkmale sind die freie Platzwahl (MRW47; S44; SL38; SL39; NM31; SPM1300; LI37; MS235), die eindeutige, organisierte Raumstruktur (MRW47; MRW49; SL38; SL40; LI35; MS236), die zunehmende, ermöglichte Bewegung (MRW50; JH59; MS236), die unterschiedlichen Tisch- und Möbelkonstellationen (JH52; S44; SL39; SPM1301; LI35; MS236), die flexibel nutzbaren Hilfsstationen (JH54; SL40) sowie die Ermöglichung verschiedener Aufgabenformate (JH54; SL39) und das Bieten von Zugehörigkeit (NM39f; NM41; LI40).

All diese Merkmale beeinflussen laut Aussagen der Lehrpersonen die Wahrnehmung des Raumes, wobei insbesondere die freie Platzwahl, die Raumstrukturierung sowie verschiedene Tisch- und Möbelkonstellationen besonders häufig hervorgehoben wurden. Diese scheinen somit besonders wichtig zu sein.

Die freie Platzwahl biete Individualität und Autonomie (NM39). Sie biete eine Chance für die SchülerInnen, so die von Steinbusch befragten Lehrkräfte (S60). Wie Locher in seiner Studie zeigt, kann durch die freie Platzwahl jeden Tag auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen eingegangen werden. Jeden Tag können sie auf ein Neues überlegen, ob sie bei FreundInnen sitzen wollen, ob sie an einer bestimmten Tischgruppierung sitzen wollen, ob sie einen Sichtschutz an ihrem Platz wollen oder ob sie in der Nähe des LehrerInnenpults sitzen wollen (SL46).

	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Ich arbeite meist am selben Arbeitsplatz. (Gruppentische zählen als 1 Arbeitsplatz) Ja/Nein *	2.1	1.8	2.4	0.87
Ich arbeite meist mit denselben Personen zusammen. (Ausser du wirst zugeteilt) Ja/Nein*	1.7	1.4	2.0	0.59
Nach welchen Kriterien wählst du deinen Arbeitsplatz? **	Schnitt	Schnitt Sulgenbach	Schnitt Marzili	σ
Kollegen	1.7	1.4	2.0	0.59
Einzel- Gruppenplatz	2.6	2.9	2.3	0.70
Lautstärke im Raum	3.0	3.0	3.0	0.77
Platz mit Sichtschutz	3.1	3.1	3.1	0.68
Nähe/Distanz zum Lehrerpult	3.3	3.3	3.3	0.83

* Ja = 1 Eher ja = 2 Eher nein = 3 Nein = 4
 ** Immer = 1 Oft = 2 Selten = 3 Nie = 4

Abbildung 9: Darstellung der Relevanz verschiedener Aspekte, nach welchen die Kinder ihren Sitzplatz wählen; kopiert von Locher, 2022, S.46.

Abbildung neun ist zu entnehmen, dass für die SchülerInnen besonders der soziale Aspekt wichtig, wenn es darum geht, einen für sie passenden Platz zu wählen. Dies ist daran ersichtlich, dass Locher hier Werte nahe des Wertes Eins ermittelt, welche für ihn für eine hohe Zustimmung stehen. Gleichzeitig gibt es jedoch eine hohe Streuung, wie die letzte Spalte der Tabelle zeigt, was eine hohe Verwirklichung von Individualität verdeutlicht (SL46). Zusätzlich kommt die freie Platzwahl gut bei den SchülerInnen an (SL62), muss allerdings eingeübt werden (MRW50).

Die Raumstrukturierung ist ebenfalls wichtig, wie die folgenden beiden Zitate weiter bestätigen:

Es wird laut im Gang vor dem Schulzimmer dieser Erst- und Zweitklässler. Die Lehrperson steht an der Tür und begrüsst [sic!] jedes Kind mit Handschlag. Die Kinder strömen ins Schulzimmer, sie füllen ihre Trinkflasche, stellen sie vor die Wandtafel und nehmen im Sitzkreis Platz. In der Mitte des Kreises liegen verschieden gestaltete Platzsets. Nach einer kurzen Begrüssung [sic!] nimmt jedes Kind sein Set und wählt seinen Platz für diesen Tag, holt das Etui aus seiner Schublade und bereitet so seinen Platz vor. Geschäftig sind alle Kinder dabei, wissen genau, was zu tun ist, und kehren dann wieder in den Sitzkreis zurück (MRW47).

Das Schulzimmer an sich ist in einem älteren Gebäude untergebracht. Der Boden ist aus Parkett, alte Holzbalken sind sichtbar, der Raum ist nicht besonders gross [sic!]. Links vor der Wandtafel steht das Lehrerpult, rechts davon befindet sich der für das Churermodell typische Sitzkreis aus mit schwarzem Stoff bezogenen Hockern. Durch die verschieden zusammengestellten Tische wirkt der Raum beengt. Im hinteren Teil des Raumes wurden durch Regale einige Arbeitsplätze abgeschildert. Dazwischen befinden sich noch der Drucker und ein Tisch mit Laptops. Darüber wurden an den Wandschränken Ablagen für Arbeitsblätter der Kinder befestigt. Als die Kinder in das Schulzimmer kommen, stellen sie vor diesen Schränken ihre Theks ab. Nun ist fast kein Durchkommen mehr möglich (MRW49).

Das erste Zitat beschreibt den Unterricht der ersten von Wenk befragten Lehrkraft, während das zweite Zitat von dem Unterricht der zweiten von ihr befragten Lehrkraft handelt. Es ist hierbei jedoch darauf hinzuweisen, dass die Raumgröße durchaus eine Rolle spielt. Je größer der Raum ist, desto einfacher ist die Umsetzung des Modells (LI51; MS240). Doch die Zitate verdeutlichen, dass eine passende Raumstrukturierung bereits vorgibt, wie gut (und) organisiert in den Tag gestartet werden kann.

Die unterschiedlichen Tisch- und Möbelkonstellationen bedingen zusätzlich die freie Platzwahl. Je mehr Angebote es gibt, desto mehr Möglichkeiten haben die Kinder, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden (JH52). Abbildung zehn zeigt, wie diese verschiedenen Konstellationen innerhalb eines Klassenraumes geboten werden können:

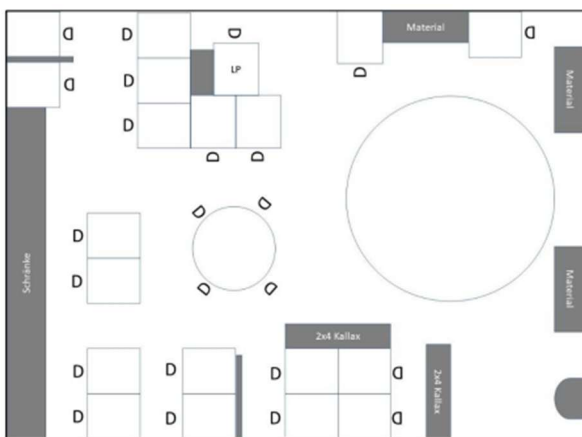


Abbildung 10: Ein beispielhafter Churermodell-Klassenraum. Es gibt unterschiedlichste Arbeitsplätze: Zweierplätze, Gruppentische, Einzelplätze, Plätze mit und ohne Sichtschutz, ...; kopiert von Locher, 2022, S.65.

Letztendlich geht es bei der Nutzung des Raumes als dritter Pädagoge darum, den Raum möglichst strukturiert und vielfältig zu gestalten, um eine hohe Eigenaktivität durch vielfältige Wahlmöglichkeiten der SchülerInnen zu unterstützen (vgl. Mankarios, 2026).

Tatsächlich könne sich Schule nur verändern, wenn auch die formalen Strukturen verändert werden (vgl. Feyerer, 2021, S.291):

Inklusive Bildung verlangt eine Neu- bzw. Umgestaltung von Schulbauten, dabei gibt es drei zentrale bauliche Anforderungen: Barrierefreiheit im Sinne eines Universal Designs [alle Materialien haben beispielsweise einen festen Platz], zusätzliche Räume sowie kurz- und langfristige Veränderbarkeit der Räume (ebd., S.292).

Diese drei Elemente werden auch von anderen AutorInnen als wichtig für eine inklusive Schulraumgestaltung beschrieben (vgl. Zenke, 2021, S.97). Sowohl Feyerer als auch Zenke postulieren, dass eine offene Lernlandschaft dabei hilfreich sein kann (vgl. Feyerer, 2021, S.292 und vgl. Zenke, 2021, S. 98). Die obige Analyse zeigt, dass das Churermodell

dies größtenteils erfüllt (LI42 (Boxenstruktur der Materialien); S44 (Mobiliar vom Kind aus entwickelt und somit umstellbar)). Zusätzliche Räume werden beim Churermodell eher nicht verwendet, da es darum geht, alle Kinder gemeinsam zu beschulen. Lehrpersonen, die nach dem Churermodell unterrichten, empfinden Unterstützung durch sonderpädagogische Lehrkräfte hilfreicher, da die Kinder weniger exponiert sind, aber auch nicht exkludiert werden (JH62).

Auch Thöny (2024) betont, dass man bereit sein muss, den Klassenraum umzustellen, um das Churermodell umzusetzen (vgl. Thöny, 2024, S.42). Die veränderte, offenere Raumstruktur wirkt somit inklusiv oder befördert zumindest eine positive Haltung zur Inklusion.

Die kürzeren Inputphasen finden meist im Kreis statt (explizit so erwähnt bei: MRW48; S46; SL48; NM28; LI37f.; MS228; MS238). Dabei ist der Kreis der Mittelpunkt der Klassengemeinschaft (u.a. MRW48). „Der Kreis wird hauptsächlich für kurze, von der Lehrperson angeleitete Inputs genutzt. Dabei entstehen regelmässig [sic!] Interaktionen zwischen den Kindern, besonders durch gegenseitige Unterstützung“ (NM28). Zusätzlich ist er ein Ort für Rituale sowie ein Rückzugs- und Begegnungsort (NM38).

Nach Aussage der befragten Lehrkräfte fördere der Kreis eine intensivere Auseinandersetzung und höhere Konzentration (JH52; S53). Auf Seiten der SchülerInnen bestehe mehr Partizipation, so die von Seltsmann befragten Lehrkräfte. Diese äußert sich zum Beispiel in einer offenen Fehlerkultur (MS149). Der Kreis ermöglicht eine direkte Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden (JH52; SPM39), da „jeder [...] in der ersten Reihe [sitzt]“ (MS140). So könne man sich an die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen, wie beispielsweise die vierte von Hansen befragte Lehrperson meint (JH53). Auch biete der Kreis die Flexibilität, dass Kinder Erklärungen vorzeitig verlassen könnten, wenn sie diese nicht benötigen (LI44). Durch diese Offenheit und Anpassung an die Bedürfnisse der Kinder, wirkt auch diese Prämisse inklusiv.

Die Individualität der Lehrkraft zeigt sich in den von ihr etablierten Routinen (MRW47; MRW51; JH62; S42; S52; SL38; SPM130I; MS241) und Regeln (MRW55; S44; SL52; MS151; SPM1303; LI35), ebenso wie in ihrer Flexibilität und Offenheit (MRW50; MS145; MS156; LI35). Neue Werte wie Toleranz müssten von ihr vermittelt und somit auch gelebt werden (JH56), denn moderner Unterricht erfordere inklusives Denken und Lernen (KL-B70). Die Lehrkraft bleibe laut den Studien die wichtigste Person im

Klassenraum (JH54; S59), auch wenn sich ihre Rolle hin zum Lerncoach wandle (MRW48; MS₁₄₁). Aus diesem Grund solle die Lehrperson ihre Haltung laufend selbst reflektieren (MRW58; SPM₂₃₇; MS₁₄₁; LI39; LI45). Eine Identifikation mit dem Modell sei entscheidend (JH55; SL66).

Diese einzelnen Elemente sind nicht per se inklusiv, unterstützen jedoch einen inklusiven Unterricht. Ist die Lehrkraft nicht bereit, auf die einzelnen Kinder einzugehen, ist der Unterricht selbstredend nicht inklusiv, denn „die Ansichten, Einstellungen und ‚privaten Theorien‘ von Lehrpersonen zum Lernen [wirken sich auf] ihre Unterrichtsvorbereitung [aus]; die entsprechende Unterrichtsgestaltung beeinflusst das Lernen der Schülerinnen und Schüler“ (Steiner, 2009, S.21). Die Lehrkraft muss der Differenzierung gegenüber offen sein (vgl. dazu auch Plössl. 1976, S.18).

Kurzum: Die Lehrkraft muss eine offene Haltung haben, denn

Inklusion ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen (Simon, 2015, S.201).

Insbesondere die Etablierung neuer Werte, wie sie zumindest in einer Studie genannt werden (JH56), seien laut Simon (2015) relevant. Ein wertschätzender, anerkennender und gewaltfreier Umgang sei laut ihm eine direkte Antwort auf die Frage nach der Umsetzung von Inklusion im Schulkontext (vgl. ebd., S.200).

Indirekt wirkt somit auch die vierte und letzte Prämisse inklusiv.

5. Diskussion

Die Ergebnisse dieses Scoping Reviews zeigen recht eindrücklich, dass die vier Prämissen des Churermodells inklusiv wirken. Somit hat das Modell in der Tat inklusives Potenzial. Die Lehrkräfte müssen jedoch auch bereit sein, dieses Potenzial voll auszuschöpfen und ihren Unterricht immer wieder an neue Bedingungen anpassen.

Diese Offenheit ist und bleibt ein zentraler Aspekt der Inklusivität von Unterricht, da diese Form des Unterrichtens eine flexible Anpassung an individuelle Bedürfnisse ermöglicht – zum Beispiel durch das Erstellen von Förderplänen oder dem Entwickeln von bindendifferenziertem Lernen (vgl. Budde, 2015, S. 22f.):

Nach diesen Kriterien ist auch das Churermodell strukturiert. Insbesondere ermöglicht der offene Unterricht des Churermodells somit einen größeren Heterogenitätsbezug und die Berücksichtigung der Individualität aller SchülerInnen. Durch die zunehmende Heterogenität an den Schulen (vgl. ebd., S. 22) scheint dies auch notwendig. Wie in der obigen Analyse gezeigt wurde, denkt die Pädagogik des Churermodells vom Kind aus. Insofern kann gesagt werden, dass das Churermodell die Fragen Simons praktisch beantwortet: AkteurInnen erfahren Anerkennung, können angstfrei lernen, werden nicht unter Zwang beziehungsweise Druck oder sogar Gewalt gesetzt und erfahren Chancengleichheit (vgl. Simon, 2015, S. 200).

Da alle betrachteten Studien qualitativer Natur sind, konnten jedoch nur unterschiedliche Aussagen miteinander verglichen werden. Diese Aussagen waren sich im Kern sehr ähnlich und viele inklusive Merkmale wurden von vielen Lehrkräften in den einzelnen Studien benannt. Dies lässt darauf schließen, dass die ermittelten Antworten die Realität mit dem Churermodell abbilden. Dennoch bleiben die Ergebnisse vage, da es keine eindeutigen Zahlen gibt, die die Fragestellung beantworten können. Thöny selbst begründet diesen Umstand wie folgt:

Pädagogische Hochschulen in der Schweiz und Universitäten in Deutschland betreiben Forschung, die zum Ziel hat, in der Tradition von Hattie, Zierer und Helmke den Frontalunterricht zu verbessern. Gerade letzte Woche sagte Hattie an einem Referat in der Schweiz, er sei ein Verfechter des inklusiven Unterrichts aber halte immer noch am Klassenziel fest Helm[k]e sagte: Man könne auf verschiedene Arten guten Unterricht machen, aber nicht auf beliebige. Und da haben wir ein zweites Problem: Auch das Churermodell kann man ‚beliebig‘ machen. Insofern ist das Churermodell kein Qualitätslabel (Thöny, 30.03.2026).⁷

⁷ Dieses Zitat stammt aus einem E-Mail-Austausch zwischen der Autorin dieser Arbeit (Madeleine Biermann) und Reto Thöny. Eine Kopie dessen ist im Anhang auf Seite 45 bis Seite 48 zu finden.

Noch ist die Forschung folglich nicht so weit, um quantitative Forschungen zu offenen Unterrichtsformen zu führen.

Ferner ist die Größe der Stichprobe mit insgesamt $N = 39$ befragten Lehrkräften und der Betrachtung eines weiteren Klassenraumes mit Fokussierungen auf zwei Schüler sehr eingeschränkt (vgl. Tabelle 2, Seite 22). Die Studien und somit auch dieser Scoping Review können keine Allgemeingültigkeit für sich beanspruchen. Auch sind unter den Studien keine langfristigen Untersuchungen, sodass Unregelmäßigkeiten im Unterricht gegebenenfalls nicht aufgefallen sind.

Für die Praxis bedeutet dies insbesondere, dass noch weitere, wenn möglich quantitative, Studien zu dem inklusiven Potenzial des Churermodells geführt werden sollten. Die positiven Auswirkungen des Modells auf den Unterricht, die hier zusammengefasst wurden, sollten unabhängig geprüft werden.

Nichtsdestotrotz sind die gefundenen Ergebnisse ein erster Anhaltspunkt, um das inklusive Potenzial des Churermodells zu bewerten. Da sich viele Antworten ähneln oder überschneiden und auch in der wissenschaftlichen Literatur Bestätigung finden, scheint sich eine Auseinandersetzung mit dem Modell für Lehrkräfte zu lohnen.

6. Fazit

„Serkan Robinson hat ja mal was sehr Ermutigendes gesagt [...], er hat gesagt: ‚If you wanna start the revolution in education, make it happen in your own classroom‘“ (Vedder, Podcast „Netzlehrer“, 2026, 20:49-20:59). An dieser Stelle setzt das Churermodell an.

Die einzelnen Prämissen des Churermodells wirken sowohl theoretisch als auch praktisch inklusiv. Nicht zuletzt kommt es insbesondere in der Praxis auf die Haltung der Lehrkraft und ihre Offenheit an. Je nachdem wie das Modell umgesetzt wird, wirkt es unterschiedlich inklusiv. Doch alle Lehrkräfte haben letztendlich einen inklusiven Unterricht vorzuweisen. Es wird stets auf die Bedürfnisse der Lernenden eingegangen sowie die Heterogenität der Klasse beachtet. Dies ergibt sich aus der Struktur des Churermodells und dessen ersten drei Prämissen.

Zusätzlich zu der steigenden Umsetzung des Churermodells im deutschsprachigen Raum zeigen die positiven Ergebnisse bezüglich der Inklusivität der einzelnen Prämissen, dass sich das Churermodell auch in Zukunft bewähren wird.

Dafür sprechen die scheinbar leichte Umsetzung und Implementierung dieses Modells in den eigenen Unterricht. Allein die Umstellung des Klassenzimmers hin zu einer offenen Struktur, fördert eine inklusivere Unterrichtspraxis. Es wird somit die Heterogenität und das Recht der Kinder auf Inklusivität beachtet.

Die Auswertungen der Studien zeigen, dass alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrer Leistung lernen können (vgl. u.a. Spirig, 2025, S. 40 & S. 44). Etablierte Helfersysteme, wie sie von einigen Lehrkräften erwähnt werden, zeigen eine Offenheit gegenüber der Vielfalt (vgl. u.a. Wenk, 2018, S. 51 oder Hansen, 2023, S. 54 & S. 61), ebenso wie die eigentliche Umsetzung des Modells eine entsprechende Offenheit gegenüber Vielfalt bei den Lehrkräften zeigt. Grund dafür ist der individuelle Einsatz des Modells. Dieses kann jederzeit an bestimmte Situationen adaptiert werden und bietet so stets Raum für Weiterentwicklungen (Ulber, n. d.).

Ferner wird die Eigenständigkeit der SchülerInnen gefördert. Diese Fähigkeiten sind in einer zunehmend beschleunigenden Gesellschaft zentral, um sein eigenes Leben gut gestalten zu können. Das Kind selbst – mit seinen Fähigkeiten, Potentialen und Herausforderungen – rückt in das Zentrum des Unterrichts.

Insofern lautet das Fazit der Arbeit: Die Prämissen des Churermodells und das Modell wirken inklusiv. Da so viele Lehrkräfte (vgl. Pool Maag, 2024, S. 298) von dem Modell überzeugt sind – in diesem Scoping Review schienen immerhin 40 Lehrpersonen überzeugt zu sein –, scheint das Modell seinen Zweck zu erfüllen.

Ich selbst würde das Modell gerne selbst umsetzen, wenn ich meine eigene Klasse unterrichte, denn Bildung ist ein Spiegel unserer Gesellschaft und sollte an diese stets angepasst werden (vgl. dazu Stock, 2017, S. 181). Meiner Meinung nach wird unsere Gesellschaft zunehmend inklusiv und akzeptiert die Heterogenität, und diese Inklusivität sollte sich auch in der Unterrichtspraxis widerspiegeln. Die Analyse zeigt, dass ein Unterricht nach dem Churermodell dies ermöglichen kann, sofern die Lehrkraft die passende Haltung dafür mitbringt. Hatties Überzeugungen zu inklusivem Lernen haben sich in diesem Scoping Review nicht beweisen lassen können. In keiner Studie wurde davon berichtet, dass sich die Kinder nicht weiterentwickeln können. Vielmehr fand sich eine Bestätigung dafür, dass es zu keiner Über- oder Unterforderung komme und so alle Kinder an ihrer persönlichen Stufe der nächsten Entwicklung arbeiten können.

Thöny formulierte dies zusammenfassend wie folgt:

Der Vorteil der Unterrichtsanlage im Churermodell ist, dass sie Möglichkeiten schafft, besser mit Heterogenität resp. Vielfalt umzugehen, Schüler:innen mehr Partizipation ermöglicht und damit die überfachlichen Kompetenzen (exekutiven Funktionen) stärkt und im gleichen Raum Förder-, Regelunterricht und integrative Begabungs- und Begabtenförderung zulässt. Und dies alles mit vertretbarem Aufwand über Lernaufgaben. Und wenn es einer Lehrperson gelingt, sich aus dem Korsett der Lehrmittel zu lösen (z.B. ein Mathebuch nicht mehr als Programm, sondern als Sammlung von Lernaufgaben sieht) und den Unterricht vom Kind her zum Lehrplan zu denken, wird sich [bei hoher Präsenz] Gelassenheit einstellen [...]. Voraussetzungen für einen solchen Unterricht sind Fachwissen und diagnostische Kompetenzen. Es genügt nicht mehr, Lehrpersonen darin auszubilden, Schulbücher durchzunehmen. Unsere Erfahrungen sind, dass gute Lehrpersonen durch das Churermodell dem Lernen mehr Raum geben können und dass es den Schüler:innen und ihnen besser geht. Ich meine auch, dass durchschnittliche Lehrpersonen eine gewisse Öffnung hinbekommen, die einen positiven Effekt aufs Lernen und die Befindlichkeit der Lernenden hat. "Problemlerhrpersonen" mit wenig Führungskompetenz werden kaum einen integrativen Unterricht hinbekommen und im ungestellten Schulzimmer einen mehr oder weniger geführten, bedeutungslosen Selektionsunterricht betreiben.

Denn: Das Churermodell [ist] mehr als nur ein schönes Schulzimmer (Thöny, 30.03.2026).

7. Literaturverzeichnis

@a_teachers_lifestyle. Zugriff am 30.04.2026 unter https://www.instagram.com/a_teachers_lifestyle/.

Blume, B. (2024). *Warum noch Lernen? Wie Schule in Zeiten von KI, Krisen und sozialer Ungerechtigkeit aussehen muss*. München: Mosaik Verlag.

Blume, B. (2025). *10 Dinge, die wir jetzt an der Schule ändern müssen. Ein Aufruf zum Handeln – von @netzlehrer*. München: Goldmann/Mosaik Verlag.

Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 18) (S.9-23). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

Bob Blume (Host) (2026, 22. Mai). *Wie beginnt Veränderung? Mit Jan Vedder* [Podcastfolge]. In *Netzlehrer*. <https://open.spotify.com/episode/5N94MQDUrtwPdcuZxHOaa5?si=hPni1N4dTEqhDFq34CFDqg>; Zugriff: 23.05.2026.

Buchner, T. & Axmann-Leibetseder, U. (2021). Räume inklusiv gestalten. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung. Herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Bd. 8) (S.130-137). Münster: Waxmann Verlag. Online: <https://elibrary-1utb-1de-1fdnx0ik0163.han.ub-bielefeld.de/doi/epdf/10.31244/9783830993544>; Zugriff am: 21.03.2026.

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S.21-38). Weinheim: Beltz Juventa.

Dangl, O. (2024). Bildungsgerechtigkeit durch Inklusion? Theoretische und empirische Aspekte. In I. Bosse, K. Müller, D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 246-252). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781560727>; Zugriff am: 20.03.2026.

Djokic, S. (2025). *Zurückziehen erlaubt. Die Bedeutung & Gestaltung multifunktionaler Rückzugsorte in Schulen*. Wien: TU Wien architektur + raumplanung. Online: <https://repositum.tu-wien.at/bitstream/20.500.12708/220750/1/Djokic%20Sara%20-%202025%20-%20Zurueckziehen%20erlaubt%20Die%20Bedeutung%20Gestaltung...pdf>; Zugriff am: 24.03.2026.

Felder, F. (2024). Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgabe der Bildung. In I. Bosse, K. Müller, D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 17-29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781560727>; Zugriff am 20.03.2026.

Feyerer, E. (2021). Inklusive Schulentwicklung. Empfehlungen aus Theorie, Empirie und Praxis. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 8) (S.291-303). Münster: Waxmann Verlag. Online: Zugriff am 12.08.2025 unter <https://elibrary-1utb-1de-1fdnx0vz02b1.han.ub-bielefeld.de/doi/book/10.31244/9783830993544>.

Fischer, J. (2023). *Churer Modell. Verbindung mit exekutiven Funktionen*. Niederteufen. Online: https://churermodell.ch/images/Beitrage/BA_Fischer_Final.pdf; Letzter Zugriff: 20.03.2026.
Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen (2016). Lehrplan 21. Zugriff am 23.05.2026 unter <https://www.lehrplan21.ch/>.

Hansen, J. (2023/2024). *Das inklusive Potenzial des Churermodells*. Luxemburg. Online: <https://oer-bsce.uni.lu/wp-content/uploads/sites/161/2024/08/BA-2023-2024-HANSEN-Jil.pdf>; Zugriff am: 24.03.2026.

- Hattie, J. (2025). *John Hattie warnt vor falsch verstandener Individualisierung des Lernens*. Zugriff am 01.04.2026 unter <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/john-hattie-warnt-vor-falsch-verstandener-individualisierung-des-lernens/>.
- Hecker, J., Kalpokas, N. (2025). Der Leitfaden für Literaturbewertungen. Zugriff am 01.04.2026 unter online: <https://atlasti.com/de/guides/literaturbewertungen/was-ist-eine-literaturrecherche>.
- Heimo, M. & Rey, A. (2024). Lernraum im Churer Modell. Impulse zur Umgestaltung einzelner Klassenräume. *Lernende Schule*, 10(106), S.23-25). Online: https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.5555/ls-106-2024_06?download=true; Zugriff am: 20.03.2026.
- Hlebaina, E. M. (2015). Der Raum als dritter Lehrer. Eine Untersuchung über den Einfluss der Raumgestaltung auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler (Reihe Humanwissenschaften). London: Akademiker Verlag.
- Hoffmann, P. (2015). Der Klassenraum als dritter Pädagoge. Gestaltung und Einfluss des Klassenzimmers auf Schüler und Lehrer. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Imper, L. (2024). *Churermodell in der Praxis*. Online: <https://cdm15782.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll2/id/3849>; Zugriff am: 08.04.2026.
- Jürgensen, Ivonne-Nadine, Gaidys, Uta, Koch, Peter, Nienhaus, Albert, Petersen-Ewert, Corinna (2022). *Protokoll zur Durchführung eines Scoping Reviews zur Gesundheit von (dual) Studierenden in Gesundheitsfachberufen im deutschsprachigen Raum*. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11553-022-01004-5>; Zugriff am: 12.03.2026.
- Kahl, R. (n. d.). PS 7. Raum und Zeit. Zugriff am 23.06.2026 unter <https://www.reinhardkahl.de/ps-7-raum-und-zeit/>.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S.19-32). München: Julius Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2026). Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009. Zugriff am 23.05.2026 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2026b). Inklusion. Zugriff am 23.06.2026 unter <https://www.kmk.org/bildungsministerkonferenz/bildungsthemen/inklusion.html>.
- Lenkeit, J., Spörer, N., Knigge, M., Ehlert, A. & Hartmann, A. (2025). Effekte von Binnendifferenzierung auf die Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik in der inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 18(1). Potsdam: Springer. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-025-00237-5>; Zugriff am: 24.03.2026.
- Lindner, K.-T. (2021). Formen der Differenzierung und Individualisierung im inklusiven Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung. Herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Bd. 8) (S.283-290). Münster: Waxmann Verlag. Online: <https://elibrary-1utb-1de-1fdnx0ik0163.han-ub-bielefeld.de/doi/epdf/10.31244/9783830993544>; Zugriff am: 21.03.2026.
- LMU (2021). Startseite. Zugriff am 23.06.2026 unter <https://www.lmu.de/de/index.html>.
- Locher, S. (2022). *Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe I*. Bern. Online: <https://churermodell.ch/images/Beitrage/Publicationen/Planung%20und%20Umsetzung%20des%20Churermodells%20auf%20der%20Sekundarstufe%201%20-%20Masterarbeit%20von%20Stephan%20Locher.pdf>; Zugriff am: 24.03.2026.

- Lutz-Bommer, K. (2018). Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell. Weingarten. Online: <https://churermodell.ch/index.php/studien>; Zugriff am: 29.03.2026.
- Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell – Möglichkeit, um Hoffnung zu schaffen. Eine Unterrichtsanlage, die hilft, den Ansprüchen an Ausbildung und Bildung gerecht zu werden. *#schuleverantworten*, 1(3), S.22-29. Online: <https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/view/131/110>; Zugriff am: 21.10.2025.
- Mankarios, A. (2026). Wie das Raumkonzept „Churermodell“ Wände im Kopf verschiebt. Zugriff am 23.05.2026 unter <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-das-raumkonzept-churermodell-waende-im-kopf-verschiebt/>.
- Minder, N. (2025). Raum der Zugehörigkeit. Wie Erstklasskinder im Churermodell Zugehörigkeit erleben und gestalten. Thurgau. Online: <https://churermodell.ch/index.php/studien>; Zugriff am: 29.03.2026.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2024). Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen. In I. Bosse, K. Müller, D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 283-289). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781560727>; Zugriff am: 20.03.2026.
- Müller, N., Obermayr, T., Paudel, F., Hager, B., Doblmaier, M., Kleinlein, E. & Proyer, M. (2023). Reading Inclusion. (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs. In M. Hoffmann, T. Hoffmann & L. Pfahl et al. (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Schulen erforschen und entwickeln* (S.106-114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: https://www.researchgate.net/publication/368308085_Raum_Macht_Inklusion_Inklusive_Raume_erforschen_und_entwickeln; Zugriff am: 20.03.2026.
- Neuhaus, T., Gödecke, F. (2024). Schulische Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Fetalen Alkoholspektrum (FASD). Ein Scoping-Review. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 6(1). Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=32852; Zugriff am: 03.11.2025.
- Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation, Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2010). *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Online: https://bildung.jena.de/system/files/2018-11/leitlinien_bildungspolitik.pdf; Zugriff am: 05.08.2025.
- Plössl, W. (1976). Grundfragen der Inneren Differenzierung in der Primarstufe. In Staatsinstitut für Schulpädagogik München Abteilung Grund-, Haupt- und Sonderschulen (Hrsg.), *Handreichung zur Inneren Differenzierung im Unterricht der Grundschule* (S.3-21). München: Verlag Ludwig Auer Donauwörth.
- Pohl, M. (2019). Das Bildungssystem der Zukunft. In J. Rocholl, J. Mitsiadis, M. Pohl (Hrsg.), *Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft* (S.179-186). Frankfurt am Main: Wochenschauverlag. Online: <https://elibrary-1utb-1de-1fdnx0wq0141.han.ub-bielefeld.de/doi/epdf/10.46499/9783734407772>; Zugriff am: 22.03.2026.
- Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblick in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(5-6). Online: https://churermodell.ch/images/Beitrage/Pool_Maag_1705-0632.pdf; Zugriff am: 24.03.2026.
- Pool Maag, S. (2024). Churermodell der Binnendifferenzierung. Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung. In I. Bosse, K. Müller, D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 297-304). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781560727>; Zugriff am: 20.03.2026.
- Pool Maag, S. (2024). *Churermodell der Binnendifferenzierung. Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung* (In: Bosse, I., Müller, K., Nussbaumer, D. (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=29768; Zugriff am: 08.04.2026.

- Rißler, G. (2015). (Un-)Ordnung und Umordnung – Theoretische und empirische Suchbewegungen zum Verhältnis von Differenz(en), Materialität(en), Raum. In: J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S.211-238). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, R. (2023). Zur Totalität von Raum. Materialistische (Behinderten-)Pädagogik von ihren Quellen her gelesen. Oder: Eine Erinnerung an Leibniz. In M. Hoffmann, T. Hoffmann & L. Pfahl et al. (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Schulen erforschen und entwickeln* (S.65-72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: https://www.researchgate.net/publication/368308085_Raum_Macht_Inklusion_Inklusive_Raume_erforschen_und_entwickeln; Zugriff am: 20.03.2026.
- Scott, T. M. & Nakamura, J. (2022). Effective Instruction for Classroom Management. In J. S. Edward & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (3. Ausgabe). New York: Routledge. Online: <https://www-1taylorfrancis-com-1gktyixz60077.han.ub-bielefeld.de/books/edit/10.4324/9781003275312/handbook-classroom-management-edward-sabornie-dorothy-espelage>; Zugriff am: 10.06.2026.
- Seltmann, M. (2023). Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews. Bamberg. Online: <https://churermodell.ch/index.php/studien>; Zugriff am: 29.03.2026.
- Simon, T. (2015). Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S.197-203). München: Julius Klinkhardt.
- Spirig, M. (2025). *Optimierung des Churermodells in der Primarstufe*. Online: <https://cdm15782.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll2/id/4408>; Zugriff am: 08.04.2026.
- Steinbusch, N. (2020). *Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells*. Augsburg. Online: https://churermodell.ch/images/Beitrage/Bachelorarbeit_Nadja_Steinbusch.pdf; Zugriff am: 24.03.2026.
- Steiner, G. (2009). Wie man Lernprozesse optimieren kann. Die wichtigsten Ergebnisse des „Leading House Lernkompetenzen“. *Folio Berufsbildung Schweiz*, 4 (25(1/2009)), S.20-26. Online: <https://educdoc.ch/record/60648?ln=de>; Zugriff am: 22.03.2026.
- Stirm, P. (2026). Viele Reformen, wenig Fortschritt. Das Bildungssystem ist blockiert. Zugriff am 23.06.2026 unter <https://idw-online.de/en/news872578>.
- Stock, S. (2017). *Gebildet. Eine Studie zum Bildungsdiskurs am Beispiel der Kanondebatte von 1995 bis 2015*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Online: Zugriff am 12.08.2025 unter <https://link-1springer-1com-18nylmnvz02b4.han.ub-bielefeld.de/book/10.1007/978-3-658-15001-3>.
- Thöny, R. & Lutz, K. (2024). Das Churermodell. Dem Lernen Raum geben. Bern: hep Verlag AG.
- Thöny, R. & Lutz, K. (2024b). Das Churermodell. Dem Lernen Raum geben. Online: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcgclefindmkaj/https://grundschule-aktuell.de/sites/default/files/2025-04/Lutz_Das%20Churermodell.pdf; Zugriff am: 23.05.2026.
- Thöny, R. & Lutz-Bommer, K. (2021). Churermodell – Lernerfolg für alle. Eine Unterrichtsanlage, die inklusive Förderung leistbar machen kann. Ein Praxisbeitrag. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung. Herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), Bd. 8) (S.113-121). Münster: Waxmann Verlag. Online: <https://elibrary-lutb-1de-1fdnx0ik0163.han.ub-bielefeld.de/doi/epdf/10.31244/9783830993544>; Zugriff am: 21.03.2026.
- Ulber, A. (n. d.). Interview mit Reto Thöny. „Der jetzige Weg, einfach immer mehr vom gleichen, führt nicht aus der Spirale.“ Zugriff am 01.04.2026 unter <https://phgr.ch/sub/weiterbildung-und-dienstleistung/interviews/interview-reto-thoeny-churermodell/>.

Von Elm, E., Schreiber, G., Haupt, C. C. (2019). Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie). Elsevier. Online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1865921719300662>; Zugriff am: 21.10.2025.

Wenk, M. R. (2018). Chancen und Grenzen des Churermodells. Eine literarische und empirische Analyse. Gallen. Online: https://churermodell.ch/images/Beitrage/Wenk_Chancen_und_Grenzen_Churermodell.pdf; Zugriff am: 22.03.2026.

Wiemer, H., Ilg, Y. & Maatz, A. (2023). Neue Forschungsräume eröffnen. Einblicke in Raum und psychische Gesundheit. In M. Hoffmann, T. Hoffmann & L. Pfahl et al. (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Schulen erforschen und entwickeln* (S.97-105). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Online: https://www.researchgate.net/publication/368308085_Raum_Macht_Inklusion_Inklusive_Raume_erforschen_und_entwickeln; Zugriff am: 20.03.2026.

Wischer, B. & Trautmann, M. (2012). Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 18) (S.24-39). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

Zenke, C. T. (2021). Pädagogische Architektur. Schule als inklusiver Raum. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer, S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung. Herausgegeben von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) (S.95-102), Bd. 8) (S.95-102). Münster: Waxmann Verlag. Online: <https://elibrary-lutb-1de-1fdnx0ik0163.han-ub-bielefeld.de/doi/epdf/10.31244/9783830993544>; Zugriff am: 21.03.2026.

Anhang A: Durchführung des Scoping Reviews

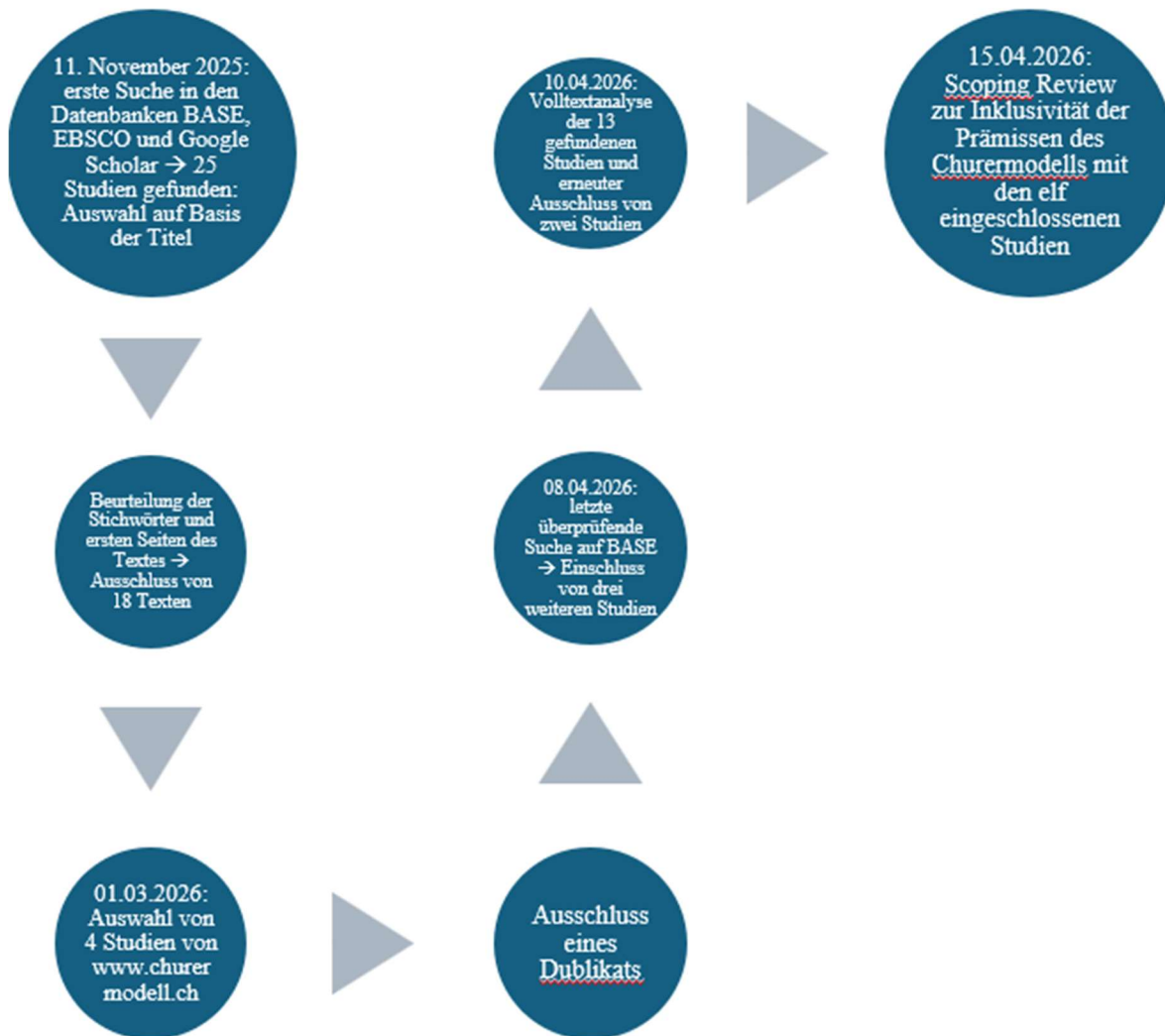


Abbildung 11: Verlauf der Recherche und dem Einschlussprozess der Studien für diesen Scoping Review. Eigene Darstellung.

Anhang B: Detaillierte Auflistung der eingeschlossenen Studien

Tabelle 4: Genaue Darstellung der eingeschlossenen Studien. Eigene Darstellung.

Titel der Studie	Autor- In	Erschein- ungsjahr	Quelle	Datenbank	Art der empirischen Stu- die	Größe der Stich- probe
Chancen und Grenzen des Churermodells. Eine literarische und empirische Analyse.	Wenk, M. R.	2018	https://churermოდell.ch/images/Beitrage/Wenk_Chancen_und_Grenzen_Churermodell.pdf ; Letzter Zugriff: 22.03.2026	BASE	Qualitative Inhaltsanalyse von halboffenen Interviews	N = 3
Churermodell der Bindendifferenzierung. Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung.	Pool Maag, S.	2024	https://www.pe-docs.de/front-door.php?source_opus=29768 ; Letzter Zugriff: 08.04.2026	BASE	Explorative mixed-method-Ansatz an 11 inklusiven Grundschulklassen in 6 Gemeinden des Kantons Zürich	N = 11 Klassenlehrpersonen N = 170 SchülerInnen (N = 66 Erst- und Zweitklässler; N = 46 Zweit- und Drittklässler; N = 43 Fünft- und Sechstklässler)

Churermodell in der Praxis.	Imper, L.	2024	https://cdm15782.contentdm.oclc.org/digital/collec-tion/p15782coll2/id/3849 ; Letzter Zugriff: 08.04.2026	BASE	Qualitative Forschung mit halbstrukturierten Interviews	N = 3
Das Churermodell im Fokus effektiven Classroom Managements nach Kounin. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Expert*inneninterviews.	Seltmann, M.	2023	https://churermodell.ch/index.php/studien ; Letzter Zugriff: 29.03.2026	churermodell.ch	exploratives, qualitativ-orientiertes Forschungsdesign mit ExpertInneninterviews und offenen Fragen	N = 3
Das Churermodell. Einblick in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen.	Pool Maag, S.	2017	https://churermodell.ch/images/Beitrage/Pool_Maag_1705-0632.pdf ; Letzter Zugriff: 24.03.2026	Google Scholar	Explorative Fallanalyse	N = 3
Das inklusive Potenzial des Churermodells.	Hansen, J.	2023/2024	https://oer-bsce.uni.lu/wp-content/uploads/sites/161/2024/08/BA-2023-2024-	Google Scholar	Qualitative Forschung mit Einzelinterviews	N = 4

			HANSEN-Jil.pdf ; Letzter Zugriff: 24.03.2026			
Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell.	Lutz-Bommer, K.	2018	https://churermოდell.ch/index.php/studien ; Letzter Zugriff: 29.03.2026	churermოდell.ch	Qualitatives Forschungsdesign mit Interviews	N = 2 → 2 Schulen, mehrere Lehrpersonen
Optimierung des Churermodells in der Primarstufe.	Spirig, M.	2025	https://cdm15782.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll2/id/4408 ; Letzter Zugriff: 08.04.2026	BASE	Qualitativer Forschungsansatz mit zyklischer Datenerhebung und Umsetzung der Ergebnisse	N = 1 Lehrkraft & N = 17 SchülerInnen
Planung und Umsetzung des Churermodells auf der Sekundarstufe I.	Locher, S.	2022	https://churermოდell.ch/images/Beitrage/Publikationen/Planung%20und%20Umsetzung%20des%20Churermodells%20auf%20der%2	Google Scholar	Qualitative Forschung zur Entwicklung des Modells	N = 18

			0Sekundarstufe%201%20-%20Masterarbeit%20von%20Stephan%20Locher.pdf ; Letzter Zugriff: 24.03.2026			
Raum der Zugehörigkeit. Wie Erstklasskinder im Churermodell Zugehörigkeit erleben und gestalten.	Min-der, N.	2025	https://churermodell.ch/index.php/studien ; Letzter Zugriff: 29.03.2026	churermodell.ch	Qualitative Feldnotizen	N = 2
Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Umsetzung des Churermodells.	Steinbusch, N.	2020	https://churermodell.ch/images/Beitrage/Bachelorarbeit_Nadja_Steinbusch.pdf ; Letzter Zugriff: 24.03.2026	Google Scholar	Qualitative Forschung mit Leitfrageninterviews	N = 3

Anhang C: E-Mail-Austausch zwischen Madeleine Biermann und Reto Thöny

- **27.03.2026**

Von: Churermodell <reto.thoeny@outlook.com>

Gesendet: Freitag, 27. März 2026 11:48

An: kontakt@churermodell.ch

Betreff: Formular Datensatz empfangen

Name: Biermann

Vorname: Madeleine

Mail: madeleine.biermann.mb@gmail.com

Sehr geehrter Herr Thöny,

mein Name ist Madeleine Biermann und ich schreibe aktuell meine Bachelorarbeit. Diese soll thematisieren, welche Evidenzen es bezüglich der Wirksamkeit des Churermodells in Hinblick auf inklusives Lernen gibt.

In manchen Texten wurde darauf verwiesen, dass auch Sie bereits (qualitativ) ermittelt haben, wie das Churermodell wirkt. Leider finde ich dazu keinen konkreten Text.

Könnten Sie mir gegebenenfalls sagen, ob so ein Text existiert und, wenn ja, wo ich diesen finden kann? Oder beziehen sich die erwähnten qualitativen Antworten lediglich auf Rückmeldungen, die Sie erhalten haben?

Wenn Sie mir hier weiterhelfen könnten, würde mich das sehr freuen. Ich arbeite nämlich an einem Scoping Review und habe bisher nur ungefähr 10 kleine, qualitative Studien. Meinem Betreuer reicht das zwar, aber je mehr Studien existieren und mit betrachtet werden, desto genauer und aussagekräftiger wird letztendlich das Ergebnis meiner Bachelorarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Madeleine Biermann

- **31.03.2026**

Liebe Madeleine

Gestatte mir das "Du" unter Schulmenschen. Es gibt tatsächlich kaum evidenzbasierte Nachweise über die Wirksamkeit des Churermodell in einem inklusiven Unterricht. Dazu zwei Gründe:

Pädagogische Hochschulen in der Schweiz und Universitäten in Deutschland betreiben Forschung, die zum Ziel hat, in der Tradition von Hattie, Zierer und Helmke den Frontalunterricht zu verbessern. Gerade letzte Woche sagte Hattie an einem Referat in der Schweiz, er sei ein Verfechter des inklusiven Unterrichts aber halte immer noch am Klassenziel fest.....

Helm[k]e sagte: Man könne auf verschiedene Arten guten Unterricht machen, aber nicht auf beliebige. Und da haben wir ein zweites Problem: Auch das Churermodell kann man "beliebig" machen. Insofern ist das Churermodell kein Qualitätslabel.

Der Vorteil der Unterrichtsanlage im Churermodell ist, dass sie Möglichkeiten schafft, besser mit Heterogenität resp. Vielfalt umzugehen, Schüler:innen mehr Partizipation ermöglicht und damit die überfachlichen Kompetenzen (exekutiven Funktionen) stärkt und im gleichen Raum Förder-, Regelunterricht und integrative Begabungs- und Begabtenförderung zulässt. Und dies alles mit vertretbarem Aufwand über Lernaufgaben. Und wenn es einer Lehrperson gelingt, sich aus dem Korsett der Lehrmittel zu lösen (z.B. ein Mathebuch nicht mehr als Programm, sondern als Sammlung von Lernaufgaben sieht) und den Unterricht vom Kind her zum Lehrplan zu denken, wird sich Gelassenheit einstellen bei hoher Präsenz. Voraussetzungen für einen solchen Unterricht sind Fachwissen und diagnostische Kompetenzen. Es genügt nicht mehr, Lehrpersonen darin auszubilden, Schulbücher durchzunehmen.

Unsere Erfahrungen sind, dass gute Lehrpersonen durch das Churermodell dem Lernen mehr Raum geben können und dass es den Schüler:innen und ihnen besser geht. Ich meine auch, dass durchschnittliche Lehrpersonen eine gewisse Öffnung

hinbekommen, die einen positiven Effekt aufs Lernen und die Befindlichkeit der Lernenden hat. "Problemlerhpersonen" mit wenig Führungskompetenz werden kaum einen integrativen Unterricht hinbekommen und im ungestellten Schulzimmer einen mehr oder weniger geführten, bedeutungslosen Selektionsunterricht betreiben.

Denn: Das Churermodell [ist] mehr als nur ein schönes Schulzimmer.

Herzliche Grüsse

Reto

.....

Reto Thöny

www.churermodell.ch

+41 78 801 37 70

- **31.03.2026**

Lieber Reto,

Das "Du" ist selbstverständlich in Ordnung.

Dass es wenige bis keine (quantitative) Forschung gibt, habe ich so eigentlich schon erwartet. Immerhin habe ich während meiner Recherche ebenfalls nicht sehr viel gefunden. Ich hatte lediglich gehofft, Du hättest vielleicht noch etwas in der Hinterhand.

Das Churermodell denkt den Unterricht in der Tat ganz neu. Das habe ich bei meinen Recherchen festgestellt und das ist auch insbesondere das, was mich an dem Modell so interessiert - dass es eine Alternative zum klassengebundenen Gleichschritt gibt. Insofern macht es auch Sinn, dass es (noch) keine ausgereiften Studien zu diesem Modell gibt.

Wäre es für Dich in Ordnung, wenn ich Deine E-Mail gegebenenfalls in dem Fazit meiner Bachelorarbeit teilweise zitiere? Da es eine überschaubare Anzahl an qualitativen Studien mit kleiner Stichprobe gibt, muss ich immerhin auch begründen, woran das liegen kann und daraus ableiten, was dies für das Churermodell und die zukünftige Forschung bedeuten kann. Du hast das oben ziemlich genau auf den

Punkt gebracht und ich möchte kein eventuelles Plagiat erzeugen, wenn ich unter anderem etwas Ähnliches schreibe.

Herzliche Grüße

Madeleine

- **31.03.2026**

Liebe Madeleine

Selbstverständlich darfst du mich zitieren. Als «Gegenleistung» wäre es dann schön, wenn ich einen Blick in die fertige Arbeit werfen darf, sobald diese soweit ist.

Herzliche Grüße

Reto

.....

Reto Thöny

www.churermode11.ch

+41 78 801 37 70

- **31.03.2026**

Lieber Reto,

vielen Dank. Das freut mich zu hören.

Meine fertige Arbeit lasse ich Dir gerne zukommen. Das sollte in etwa 2 Monaten so weit sein.

Herzliche Grüße

Madeleine

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschließlich verwendeter Tabellen und Abbildungen - in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Lage, den 24.06.2026

Ort und Datum

M. Biermann

Madeleine Biermann