

Pool Maag, Silvia

Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 297-304



Quellenangabe/ Reference:

Pool Maag, Silvia: Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 297-304 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297682 - DOI: 10.25656/01:29768; 10.35468/6072-34

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297682>

<https://doi.org/10.25656/01:29768>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Silvia Pool Maag

Churermodell der Binnendifferenzierung: Inklusive Lehr-/Lernkultur zwischen direkter Instruktion, Mitbestimmung und Lernbegleitung

1 Ausgangslage und Problemstellung

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, zunehmende Plan- und Atelierarbeit sowie selbstständiges Arbeiten anstelle von Ganzklassenunterricht (Breidenstein & Rademacher 2017). Unterricht findet zunehmend geöffnet statt, gemeinsam und individualisiert, lehrpersonengesteuert und selbstbestimmt, mit Unterstützung von Lernhilfen oder begleitet von Lehr- und Fachpersonen (Baumert & Vierbuchen 2018). Diese neuen „Choreografien“ und „Unterrichtsarchitekturen“ (Reusser 2020, 251) sind Veränderungen der Oberflächenstruktur von Unterricht. Obwohl sich inklusiver Unterricht in Theorie und Forschung nicht von herkömmlichem Unterricht unterscheidet (vgl. Decristian & Klieme 2016, 341), wird auf Besonderheiten hingewiesen, die mit den genannten Oberflächenphänomenen in Zusammenhang stehen, wie spezifische Lernsettings, differenziertes Lernmaterial, spezifische Fördermaßnahmen sowie die Kooperation mit Förderlehrkräften (Werning 2014). Ein Schwerpunkt dieser Weiterentwicklung der Lehr-/Lern- und Zusammenarbeitskultur im Unterricht und darüber hinaus ist, die Vielfalt der Lernenden wahrzunehmen, ihre Potenziale, Ressourcen, Interessen und Bedarfe und den Unterricht danach auszurichten. Zentraler Ansatzpunkt im inklusiven Unterrichtsparadigma ist *Partizipation* bezogen auf curriculares und soziales Lernen sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit (zusammenfassend Pool Maag 2021).

Obwohl diverse empirische Befunde zur schulischen Integration vorliegen, hat Differenzierung und individuelle Förderung noch zu wenig Eingang in eine allgemeine Förderkultur an Schulen gefunden (Martschinke 2015). Diese Feststellung erstaunt, denn Binnendifferenzierung wird seit den 1970er Jahren als Paradigmenwechsel für adaptivem Unterricht diskutiert und praktiziert (Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2018). Individuelle Förderung ist durch die Ausrichtung

der Integrationsforschung auf die Special Needs Education möglicherweise stärker mit besonderem Bildungsbedarf assoziiert als mit Unterricht. Unterrichtsforschung in einem weiten Inklusionsverständnis, die verstärkt von Unterrichtsmodellen ausgeht, die die Vielfalt und die Lernbedarfe aller Lernenden zu adressieren vermag, könnte zum Kulturwandel beitragen. Hier setzt die explorative Studie zum „Churermodell der Binnendifferenzierung“ an.

1.1 Churermodell der Binnendifferenzierung

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Unterrichtsmodells war die Auflösung der separativen Einführungsklassen an der Stadtschule Chur. Die größere Heterogenität der Klassen erforderte ein tragfähiges Unterrichtsmodell. Eine Kerngruppe aus Wissenschaft und Praxis entwickelte das s. g. Churermodell. Es ist an der Basisstufenpädagogik orientiert und nutzt den Raum als dritten Pädagogen. Kernelemente sind die Raumgestaltung mit Stuhlkreis, auf 12 bis 15 Minuten terminierte Fachinputs der Lehrperson und selbstgesteuerte Lernsequenzen mit Wahlmöglichkeiten für Lernende (Lernort,/-gruppe,/-material und/-aufgabe). Seither verbreitet sich das Churermodell im gesamten deutschsprachigen Raum und auf allen Bildungsstufen (Thöny 2019). Selbst Schulhaus-Neubauten orientieren sich an der Unterrichtsarchitektur (z. B. Campus Bildung Gesundheit, Baselland).

1.2 Fragestellungen

Befunde aus der Schulforschung zeigen, dass die Architektur von Schulräumen die Partizipation der Lernenden und die Didaktik beeinflusst (Zenke 2020), und die Architektur des geöffneten Unterrichts Partizipation und Teilhabe fördert (Kriecke u. a. 2018). Erste Analysen zum Churermodell verweisen auf größere Handlungsspielräume, die Lehr- und Fachpersonen den Umgang mit maximal heterogenen Lerngruppen erleichtern (Pool Maag 2017). Trotz starker Verbreitung des Modells in der Praxis, gibt es erst wenige empirische Befunde zur Umsetzung in unterschiedlichen Klassenzimmern (Lutz-Bommer 2021). Hiervon geht die Studie mit folgenden Fragen aus: 1) Weshalb, unter welchen räumlichen Bedingungen und wie setzen Lehrpersonen das Churermodell um? 2) Wie erleben Lernende Unterricht im Churermodell?

2 Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Die Untersuchung folgte einem explorativen mixed-method-Ansatz in elf inklusiven Primarschulklassen in sechs Gemeinden des Kantons Zürich. Die Stichprobe setzt sich entlang der Kriterien, Primarschulklasse (1 bis 6), Sozialindex, Stadt/Land/Agglomeration, Erfahrung mit Churermodell, Co-Teaching und Größe des Klassenzimmers zusammen. Der Sozialindex (Skala: 100 bis 120) der involvierten Schulen reicht von 102.3 bis 116.6.

Tab. 1: Angaben zur Stichprobe der Klassen- und Förderlehrpersonen und Lernenden.

	N	%	M	Min.	Max.
Raumgröße (in m ²)	11		83.9	45	110
Klassengröße	11		20.2	13 (HK)*	25
Lernende (LE) männlich	83	48.7		42.9	48.7
Lernende (LE) weiblich	87	51.3		45.3	51.3
KLP männlich	3	27.3			
KLP weiblich	8	72.7			
Alter (Jahre)			37.5	23	52
Pensum (Lektionen)	11		24	17	29
Berufserfahrung (Jahre)	11		11.2	0	30
Berufserfahrung im CM*	11		1.25	0	3
FLP*: Erfa KLP* (Jahre)	4		17	7	23
FLP: Erfa integrativ (Jahre)	4		9	3	21

Lernende (N=170): Kl. 1/2 (n=66), 2/3 (n=46), 5/6 (n=43); keine Erfassung von Förderbedarfen

*Klassen-/Förderlehrperson (KLP, FLP), Churermodell (CM), Halbkasse (HK)

Die Daten wurden von zwei Forschenden während zwei Lektionen (90') mithilfe unterschiedlicher Instrumente erfasst:

Fragestellung 1: Beobachtungsprotokoll der Lektionen entlang eines Verlaufsformulars (anschliessend zusammenfassende Inhaltsanalyse); Rating der Raumnutzung (Standortfassung Lehrender/Lernender auf Raumskizze alle 5', anschliessend Auszählung pro Aufenthaltsort und Anteilberechnung); Kurzfragebogen zu Personalien (siehe Stichprobe) und Erfassung von Gründen für die Umstellung.

Fragestellung 2: Erfassung von Lernorten für konzentriertes Arbeiten, Gruppenarbeit oder Lieblingsort mit farbigen Post-it (anschliessend Auszählung); Fragebogenerhebung (25 geschlossene Fragen, vierstufige Antwortskala mit Smileys, Auswertung SPSS). Grundlage: Items zu „Mein Klassenzimmer“ (Selbstentwicklung auf Basis CM).

3 Ergebnisse

3.1 Gründe für die Umstellung auf das Churermodell

Hauptgrund für acht der elf Befragten *Klassenlehrpersonen* ist die Binnendifferenzierung. Sie können im Churermodell (CM) besser auf die Lernenden und ihre individuellen Bedürfnisse eingehen. Ein weiterer Grund ist die Förderung der Selbstbestimmung (4 Nennungen, NE). Im CM gebe es verschiedene Möglichkeiten, selbstständig zu lernen. So werde der individuelle Lernprozess geför-

dert. Weitere Gründe sind schulinterne Vorgaben oder knappe Förderressourcen (3 NE). CM sei eine gute Alternative zum Frontalunterricht und erleichtere die Zusammenarbeit mit Förderlehrpersonen (3 NE).

Allen befragten *Förderlehrpersonen* eröffnet das CM Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten (4 NE), was die integrative Arbeit unterstütze (3 NE). Die Förderzeit werde gut genutzt, weshalb die Begleitung intensiver und leistungsförderlicher sei als im herkömmlichen Unterricht. Das Klassenmanagement funktioniere besser, da Abläufe klar strukturiert seien (2 NE).

3.2 Raumgestaltung und Raumgröße

Ein zentrales Element im CM ist die Raumgestaltung und die freie Platzwahl. Tabelle 2 stellt Raumgröße, Anzahl Lernende, verfügbare und freie Arbeitsplätze sowie die Nutzfläche (ohne Mobiliar) der besuchten Klassen dar. Die Klassenräume sind durchschnittlich 82m² groß und bieten 24 Arbeitsplätze, die von rund 20 Lernenden ausgewählt werden können. Das Mobiliar belegt im Durchschnitt 20m² der Klassenräume. Die Nutzfläche ist von der Raumgröße und der Anzahl Lernenden abhängig.

Tabelle 2 verdeutlicht erstens, dass die Größe der Klassenräume nicht auf die Anzahl Lernende abgestimmt ist (teilweise sind Räume doppelt so groß); zweitens wird das CM in unterschiedlich großen Klassenräumen umgesetzt (Min = 45 m²; Max = 110 m²); und drittens hängt die Raumgröße nicht immer mit der Anzahl Arbeitsplätze zusammen, was die Wahlmöglichkeit der Lernenden beeinflusst (vgl. Klasse 3/4).

Tab. 2: Anzahl wählbare Arbeitsplätze im Verhältnis zu Raumgröße und Anzahl Lernende.

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	M
Raumgröße	45	100	110	105	75	70	80	70	45	100	99	82
Lernende	17	20	25	23	19	13	22	21	22	18	18	20
Arbeitsplätze	20	24	28	33	28	15	26	23	24	25	19	24
Freie Plätze	3	4	3	10	9	2	4	2	2	7	1	4
Nutzfläche*	35	84	83	81	50	45	65	50	29	83	80	62

* Auf Basis von Fotos der Klassenzimmer wurde das Mobiliar ausgemessen und die Nutzfläche geschätzt (ohne Mobiliar).

3.3 Raumnutzung

In den Klassen wurden während insgesamt 22 Lektionen 2675 Standorte von Lernenden und 253 Standorte von Lehr- und Förderlehrpersonen erfasst. Die Summe der Ratings pro Lernort wurde in Nutzungsanteile umgerechnet (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Nutzungsanteile verschiedener Aufenthaltsorte von KLP/FLP und Lernenden.

Orte Lernende (LE)	%	Orte KLP/FLP	%
1. Stuhlkreis	36	4. Stuhlkreis	34
2. Gruppenarbeitsplätze	32	5. Gruppenarbeitsplätze	23
3. Einzelarbeitsplätze	17	6. Einzelarbeitsplätze	15
4. Ausserhalb des Raums	7	7. Lehrerpult	8
5. Anderes (Wandtafel, Lavabo, Schrank)	4	8. Orte für Information und Materialien	6
6. Themen-/Sofaecke	3	9. Anderes (Wandtafel, Lavabo, Schrank)	5
7. Orte für Information und Materialien	2	10. Ausserhalb des Raums	5
		11. Themen-/Sofaecke	4

Der Stuhlkreis ist der meistgenutzte Aufenthaltsort während der Beobachtungszeit (LE: 34%; KLP/FLP: 36%), dann Gruppenarbeitsplätze (LE: 32%; KLP/FLP: 23%) und Einzelarbeitsplätze (LE: 17%; FLP/KLP 15%). Interessant ist der Befund, dass das Lehrerpult als Aufenthaltsort an Bedeutung verliert. Lehrpersonen sind im CM vermehrt dort, wo die Lernenden sind (vgl. 1. bis 3.). Aufenthaltsorte, die in geringerem Ausmass genutzt werden, sind Themen- oder Sofaecken, in denen pausiert, musiziert, gespielt oder gelesen wird und Orte zur Beschaffung von Informationen und Materialien, wie Regale, Schränke, Wandtafeln oder Material-Tische, die öfter von Lehrpersonen genutzt werden.

3.4 Rhythmisierung des Unterrichts

Der *Stuhlkreis* ist in allen Klassen vorhanden und zeigt sich als zentraler Dreh- und Angelpunkt zur Rhythmisierung des Unterrichts. Die Sitzordnung im Kreis wird in den meisten Klassen von Lernenden gewählt, in rund 30 Prozent der Klassen ist sie vorgegeben. Rund die Hälfte der beobachteten Kinder verbringt während zwei Lektionen (90') 30 bis 45 Minuten im Stuhlkreis, die andere Hälfte maximal 30 Minuten. Klassenlehrpersonen erarbeiten im Stuhlkreis Lerninhalte, erteilen Aufträge, klären Fragen oder schliessen Lektionen ab. Er wird auch für Bewegungspausen, Gruppeneinteilungen, Austausch, Pausen, Singen oder Geburtstagsrituale genutzt. *Signale* (z. B. Glocken, Timer, Klingel) werden im CM auffällig oft eingesetzt. Ihr Zweck ist unterschiedlich (neue Anweisung, Unterbruch, Ruhe erzeugen, Aufforderung, Arbeit beenden). Signale dienen der Erlangung von Aufmerksamkeit und stehen oft im Zusammenhang mit der Versammlung der Lernenden im Stuhlkreis. Die *freie Sitzplatzwahl* für selbstgesteuerte Lernsequenzen im Klassenzimmer wird überall umgesetzt. Bei wiederholten Störungen werden Lernende versetzt.

3.5 Churermodell aus Sicht der Lernenden

Beliebte Orte für *konzentriertes Arbeiten* sind auf Basis der Post-it-Befragung Einzeltische (n = 50), Zweier- (n = 34) oder Vierertische (n = 31); für *Gruppenarbeiten*

sind es Vierer- ($n=45$) oder Zweiertische ($n=31$), aber auch Sechsertische, Nischen und Sofas ($n=12-16$). *Lieblingsort* im Klassenzimmer ist für 24 Lernende das Sofa und für jeweils 22 Lernende der Einzel- oder Vierertisch.

Einschätzungen aus der Fragebogenerhebung mit vierstufiger Skala (1=stimmt gar nicht, 4=stimmt ganz genau) ergeben für den Bereich, „Mein Klassenzimmer“ (vgl. Tab. 4) fast durchgängig hohe Zustimmungswerte (Min = 3.11; Max = 3.76; Mo = 4; empirischer Mittelwert: 2.5). Nur zwei Lernende fühlen sich in ihrer Klasse nicht wohl und vier Befragte sind nicht gerne im Klassenzimmer. Die Items mit größerer Streuung betreffen den Einzelplatz ($SD=1.209$; Mo = 1; M = 2.39) und den Stuhlkreis ($SD=1.047$; M = 2.86). Bis auf sechs Lernende wählen alle Lernenden ihren Arbeitsplatz (96.4%) oder ihre Aufgaben (89.2%) gerne aus. Annähernd die Hälfte (46.4%) lernt gerne an einem Einzelplatz, 50% am liebsten an einem Gruppentisch. Zwei Drittel der Lernenden sind gerne im Stuhlkreis (65.3%). Rund 80% der Lernenden wissen immer, wo sie ihr Arbeitsmaterial finden und können konzentriert arbeiten. Auch im CM müssen Lehrpersonen nach Aussage der Lernenden oft für Ruhe sorgen (26.1%).

Tab. 4: Einschätzung von Items zu „Mein Klassenzimmer“ ($N = 167$).

Items „Mein Klassenzimmer“	N	M	SD
Ich wähle meinen Arbeitsplatz gerne selbst aus.	165	3.76	.575
Ich fühle mich sehr wohl in meiner Klasse	151	3.61	.653
Ich bin gerne in unserem Zimmer.	163	3.54	.739
Ich wähle meine Aufgaben gerne aus.	166	3.51	.815
Ich finde mein Arbeitsmaterial immer.	166	3.21	.873
Am liebsten arbeite ich am Gruppentisch.	160	3.16	.983
Ich kann mich im Unterricht gut konzentrieren.	165	3.14	.840
Die Lehrperson muss im Unterricht oft für Ruhe sorgen.	165	3.11	.956
Ich mag es, wenn wir im Kreis sitzen.	167	2.86	1.047
Am liebsten arbeite ich am Einzelplatz.	166	2.39	1.209

4 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse wurden an verschiedenen Tagungen präsentiert und auch mit Fachpersonen aus Forschung und Praxis diskutiert. Dabei ist die Belastbarkeit der explorativen Befunde stets positiv bestätigt worden.

Lernende befürworten die Selbst- und Mitbestimmung im Churermodell (CM) und fühlen sich in ihrer Klasse und ihrem Klassenzimmer wohl. Sie haben klare Präferenzen in Bezug auf Einzel- oder Gruppenarbeitsplätze und passen die Wahl des Arbeitsplatzes den Lernanforderungen an. Für konzentriertes Arbeiten werden

Einzelplätze bevorzugt. Die Ergebnisse bestätigen, dass Lehrende die Fähigkeit der Lernenden zur *Selbstdifferenzierung* nutzen können. Die meisten Lernenden zeigen sich in der Lage, individuelle Bedürfnisse im Hinblick auf Lernanforderungen wahrzunehmen, mit dem vorhandenen Angebot abzugleichen (Arbeitsplätze, Lernorte, differenzierte Lernaufgaben) und aus ihrer Sicht eine passende Wahl zu treffen. Die Zustimmung zum Stuhlkreis, der primär von der Lehrperson für direkte Instruktion und Classroom-Management genutzt wird, ist im Vergleich geringer.

Die Raumanalyse zeigt, dass Architektur, Raumausstattung und Didaktik das Lernangebot bestimmen. Die Umsetzung des CM ist nicht von der Raumgröße abhängig, aber es gilt: Je kleiner der Raum und je größer die Klasse, desto gezielter sollte vorhandenes Mobiliar (Einbauschränke, Fenstersimse) funktional genutzt werden. Wichtig ist, ausreichend Gruppen- und Einzelarbeitsplätze zur Wahl zu stellen sowie Nischen (Lese-/Sofaecke).

Gründe für die Umstellung auf das CM sind aus Sicht von Lehr- und Förderlehrpersonen neben der Förderung der Selbstbestimmung und integrativen Zusammenarbeit primär Individualisierung und Differenzierung. Die Befunde zur Raumnutzung bestätigen zentrale Lernorte im CM (Stuhlkreis, Gruppen-/Einzelarbeitsplätze). Dort, wo sich die Lernenden aufhalten, sind auch Lehr- und Fachpersonen. Das eigene Pult hat für Lehrpersonen während dem Unterricht an Bedeutung verloren, möglicherweise als Folge intensiverer Individualisierung und ausgeprägter Lernbegleitung.

Das Classroom-Management wird über klare Abläufe sichergestellt, was Förderlehrpersonen positiv hervorheben. Die Rhythmisierung wird über die Struktur des CM gewährleistet. Der Stuhlkreis ist v. a. während längeren Selbstlernphasen wesentliches Steuerungselement neben Signalen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden herstellen.

Das CM bietet auf Basis der Befunde Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung inklusiver Lehr-/Lernkulturen. Es werden wirksame Elemente aus der Forschung zum adaptiven Unterricht (direkte Instruktion, Binnendifferenzierung) mit Elementen des geöffneten Unterrichts kombiniert (Selbststeuerung, Mitbestimmung) und auf inklusive Lerngruppen ausgerichtet (gemeinsamer Unterricht, individuelle Förderung, Co-Teaching).

Literatur

- Baumert, B. & Vierbuchen M.-Ch. (2018): Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 69, 526–541.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (Hrsg.) (2017): Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 60. Individualisierung und Kontrolle: Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Springer VS.

- Decristian, J. & Klieme, E. (2016). Individuelle Förderung und Differenzierung im inklusiven Unterricht. In Seifried, K., Drewes, S. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2. Auflage, S. 341–359). Kohlhammer.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018): *Raum und Inklusion: neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim Basel: Beltz.
- Labhart, D., Pool Maag, S., Moser Opitz, E. (2018): Differenzieren im selektiven Schulsystem: Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 63 (1), 71–87.
- 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), 22–29.
- Martschinke, S. (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung: Band 19. Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge*. Springer VS, 15–32.
- Pool Maag, S. (2017): Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (5–6), S. 32–39.
- Pool Maag, S. (2021): Empirische Unterrichtsforschung im Kontext von Heterogenität und Inklusion. In A. Kunz, R. Luder, C. Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Bern: Hep, 64–74.
- Reusser, K. (2020): Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie: Ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, (66. Beiheft), 236–254.
- Thöny, R. (2020): Churermodell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. *Paed* (3), 1–4. https://churermodell.ch/images/Beitrage/Publikationen/paed_03_2020.pdf (10.9.2023)
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623.
- Zenke, C. T. (2020): Schule als inklusiver Raum? Zum Verhältnis von Schularchitektur und inklusiver Didaktik am Beispiel der Laborschule Bielefeld.
Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/441>. (15.10.2020)

Autorin

Prof. Dr. Silvia Pool Maag
Pädagogische Hochschule Zürich
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Inklusionsforschung, Multiprofessionalität, Übergang Schule Beruf
E-Mail: silvia.poolmaag@phzh.ch